

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARINDA ÖZGÜN
BASKININ YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ VE
ÖZ-YETERLİK ALGISI ÜZERİNDEKİ YANSIMASI**

Dizar ERCİVAN ZENCİRCİ

**İzmir
2008**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARINDA ÖZGÜN
BASKININ YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ VE
ÖZ-YETERLİK ALGISI ÜZERİNDEKİ YANSIMASI**

Dizar ERCİVAN ZENCİRCİ

Danışman

Yrd. Doç. Mehmet FIRINCI

**İzmir
2008**

Doktora tezi olarak sunduğum “**Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarında Özgün Baskının Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Öz-yeterlik Algısı Üzerindeki Yansıması**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

.../.../2008

Dizar ERCİVAN ZENCİRCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programı DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman):

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../2008

Prof. Dr. Sedef GİDENER

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ
VERİ FORMU**

Tez No:

Konu Kodu:

Üni. Kodu:

Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez yazarının

Soyadı: ERCİVAN ZENCİRCİ

Adı: Dizar

Tezin Türkçe adı: Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarında Özgün Baskının Yaratıcı
Düşünme Becerileri ve Öz-yeterlik Algısı Üzerindeki Yansıması

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Reflection of Printmaking on the Creative Thinking
Capabilities and Self-efficacy Perceptions of the Visual Arts' Teacher Candidates

Üniversite: DOKUZ EYLÜL Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2008

Diğer Kuruluşlar

Tezin Türü: 1- Yüksek Lisans

()

Dili: Türkçe

2- Doktora

(X)

Sayfa Sayısı: 314

3- Sanatta Yeterlik

()

Referans Sayısı: 254

Tez Danışmanlarının

Ünvanı: Yrd. Doç.

Adı: Mehmet

Soyadı: FIRINCI

Ünvanı:

Adı:

Soyadı:

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1- Öz-yeterlik

2- Yaratıcılık

3- Sanat

4- Görsel Sanatlar Öğretmeni

5- Özgünbaskı

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1- Self-efficacy

2- Creativity

3- Art

4- Teacher of Visual Arts

5- Printmaking

Tarih: .././...

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, özgünbaskının görsel sanatlar öğretmen adayı öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve öz-yeterliklerine etkisi, seçilen bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeyleri ve ayrıca, yaratıcılık ile öz-yeterlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Güncel ve özgün olan bu araştırmanın özgünbaskı eğitimine ve konuya yönelik yapılacak yeni araştırmalara önemli katkılar sunacağı düşünölmektedir.

Tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Mehmet FIRINCI'ya ve tez komitesi üyeleri Sayın Yrd. Doç. Turan ENGİNOĞLU'na ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN'e desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Sayın Yrd. Doç. Mustafa GÜVENDİ'ye, Sayın Şüheda ÖZBEN'e; araştırmaya içtenlikle katılan öğrencilere ve ölçekleri uygulatan öğretim elemanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmada bana yardımcı olan, sevgili dostlarım Reyhan DEMİR BAĞATIR, Arzu GÜLDALI UYSAL ve Bekir İNCE'ye; istatistiksel çözümler ve çeviri konularında yardımını ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Mustafa ZENCİRCİ'ye; varlığıyla bana güç veren canım kızım Mina ZENCİRCİ'ye teşekkür ederim.

Son olarak bana hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini, sevgisini eksik etmeyen sevgili annem Ülker ERCİVAN'a ve bana daima sanatçı kişiliğiyle, çalışma azmiyle örnek olan değerli hocama, babama, İlhami ERCİVAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Dizar ERCİVAN ZENCİRCİ

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	
Değerlendirme Kurulu Üyeleri	
YÖK Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	
Önsöz	i
İçindekiler	ii
Tablo Listesi.....	vi
Şekil Listesi.....	ix
Özet	xvi
Abstract	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Özgünbaskı Resim Sanatı	3
Özgünbaskı Resmin Grafik Sanatlar İçindeki Yeri.....	3
Özgünbaskı Resim Sanatının Tarihsel Gelişimi.....	5
Özgünbaskı Resim Türleri	8
Yüksek Baskıresim	8
Düz Baskıresim.....	24
Çukur Baskıresim	41
Elek Baskıresim	61
Diğer Özgünbaskı Teknikleri	67
Özgünbaskı Teknikleri ve Farklı Dillerde Kullanımı	68
Türkiye’de Özgünbaskı Sanatının Gelişimi	73
Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumlarında Kurulan Özgünbaskı	
Atölyeler.....	100
Sanatçıların Özgünbaskı Resme İlgisi	102
Yaratıcılık.....	106
Yaratıcılık Tanımları	106

Yaratıcı Süreç.....	110
İnsan Beyni ve Yaratıcılık Aşamaları	111
Yaratıcı Ürün.....	118
Yaratıcılığı Etkileyen Faktörle	119
Yaratıcı Birey Özellikleri	127
Yaratıcılık ve Toplum	129
Yaratıcılığı Geliştiren Davranışla	131
Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler	132
Eğitim Alanında Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler	135
Yaratıcılık ve Eğitim	137
Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi	142
Yaratıcı Problem Çözme	148
Özgünbaskı ve Öz-yeterlik	151
Öz-yeterlik.....	151
Öz-yeterlik ve Sonuç Beklentisi.....	152
Öz-yeterlik İnancının Birey Üzerindeki Etkisi	156
Ergenlik Döneminde Öz-yeterlik	158
Eğitim Alanında Öz-yeterlik İnancı	160
Öz-yeterlik ve Okul.....	161
Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları	164
Alan veya Meslek Seçiminde Öz-yeterlik İnancı.....	166
Araştırmanın Amacı ve Önemi	168
Problem Cümlesi	169
Alt Problemler	169
Sayıtlılar	171
Sınırlılıklar	171
Tanımlar	171
Kısaltmalar	172

BÖLÜM II**İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....173**

Yurtiçinde Yaratıcılık İle İlgili Yapılmış Yayın ve Araştırmalar173

Yurtdışında Yaratıcılık İle İlgili Yapılmış Yayın ve Araştırmalar180

Yurtiçinde Öz-yeterlik İle İlgili Yapılmış Yayın ve Araştırmalar185

Yurtdışında Öz-yeterlik İle İlgili Yapılmış Yayın ve Araştırmalar197

BÖLÜM III**YÖNTEM.....209**

Araştırmanın Modeli209

Evren ve Örneklem210

Örneklem Bulguları.....212

Veri Toplama Araçları222

Verilerin Toplanması232

Veri Çözümleme Teknikleri.....233

BÖLÜM IV**BULGULAR VE YORUMLAR234**

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....233

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar251

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar257

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar258

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....260

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....262

BÖLÜM V**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER264****KAYNAKÇA276****EKLER.....304**

EK 1: Öğrenci Bilgi Formu

EK 2: Özgünbaskıya Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği

EK 3: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A Formu”

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo-1 1 Özgünbaskı Çalışmalarında Kullanılan Bazı Teknik Terimler.....	69
Tablo-3 1 Araştırma Evreninin Dağılımı	210
Tablo-3 2 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Özgünbaskı Anasanat Atölye Dersi Öğrencilerinin Sayısal Dağılımı	212
Tablo-3 3 Örnekleme Giren Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	213
Tablo-3 4 Örnekleme Giren Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı	214
Tablo-3 5 Örnekleme Giren Öğrencilerin Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Dağılımı	215
Tablo-3 6 Örnekleme Giren Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımı	216
Tablo-3 7 Örnekleme Giren Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı	218
Tablo-3 8 Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne ve Baba Mesleğine Göre Dağılımı	219
Tablo-3 9 Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	220
Tablo-3 10 27 Soruluk ‘Özgünbaskıya İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin’ Güvenirlilik Katsayısı	224
Tablo-3 11 20 Soruluk ‘Özgünbaskıya İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin’ Güvenirlilik Katsayısı	225
Tablo-3 12 17 Soruluk ‘Özgünbaskıya İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin’ Güvenirlilik Katsayısı	225
Tablo-3 13 13 Soruluk ‘Özgünbaskıya İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin’ Güvenirlilik Katsayısı	226
Tablo-3 14 27 ve 13 Soruluk ‘Özgünbaskıya İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin’ İstatistiksel Özeti	226

Tablo No	Sayfa No
Tablo-4 1 Öz-yeterlik ve Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	235
Tablo-4 2 Öz-yeterlik ve Yaş Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	236
Tablo-4 3 Öz-yeterlik ve Ekonomik Düzey Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	238
Tablo-4 4 Öz-yeterlik ve Anne Mesleği Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	240
Tablo-4 5 Öz-yeterlik ve Baba Mesleği Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	242
Tablo-4 6 Öz-yeterlik ve Anne Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	244
Tablo-4 7 Öz-yeterlik ve Baba Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	246
Tablo-4 8 Öz-yeterlik ve Ailenin Yaşadığı Yer Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	247
Tablo-4 9 Öz-yeterlik ve Öğrencinin Mezun Olduğu Lise Türü Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	249
Tablo 4 10 Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Cinsiyet Arasındaki Korelasyon	251
Tablo 4 11 Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Yaş Arasındaki Korelasyon.....	252
Tablo 4 12 Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Ekonomik Düzey Arasındaki Korelasyon	252
Tablo 4 13 Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Anne Mesleği Arasındaki Korelasyon	253
Tablo 4 14 Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Baba Mesleği Arasındaki Korelasyon	254

Tablo No	Sayfa No
Tablo 4 15 Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Anne Öğrenim Durumu Arasındaki Korelasyon.....	254
Tablo 4 16 Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Baba Öğrenim Durumu Arasındaki Korelasyon.....	255
Tablo 4 17 Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Ailenin Yaşadığı Yer Arasındaki Korelasyon.....	256
Tablo 4 18 Yaratıcı Düşünce ve Öğrencinin Mezun Olduğu Okul Arasındaki Korelasyon.....	257
Tablo 4 19 Korelasyon Tablosu	257
Tablo 4 20 Yaratıcı Düşünme ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon	258
Tablo 4 21 Akıcılık Alt Boyutu için Ön-test ve Son-test Uygulaması t-testi Sonuçları	259
Tablo 4 22 Esneklik Alt Boyutu için Ön-test ve Son-test Uygulaması t-testi Sonuçları.....	259
Tablo 4 23 Özgünlük Alt Boyutu için Ön-test ve Son-test Uygulaması t-testi Sonuçları.....	260
Tablo 4 24 Öz-Yeterlik Ölçeği Ön-test ve Son-test Ortalama Puanların t-testi Sonuçları	261
Tablo 4 25 Toplam Yaratıcılık Ön-test ve Son-test t-testi Sonuçları.....	261
Tablo 4 26 Öz-yeterlik ve Yaratıcı Düşünme ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon	262

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil-1 1 Uluburun antik batığı kazılarında bulunan bir tacire ait taş mühür ve kil üzerindeki baskısı	6
Şekil-1 2 Uluburun antik batığı kazılarında bulunan bir tacire ait taş mühür ve kil üzerindeki baskısı	7
Şekil-1 3 The Great Wave, Hokusai	15
Şekil-1 4 Nackte Tanzerinnen, Ernst Ludwig Kirchner, Ağaçbaskı, 1909.....	16
Şekil-1 5 Otoportre-Self Portrait, Kathe Kollwitz, Ağaçbaskı, 1923	17
Şekil-1 6 Madchen zwischen Blattpflanzen (Girl in Reeds), Otto Mueller, Ağaçbaskı,1912	17
Şekil-1 7 Entrance to the Adelphi Warf , Theodore Gericault, Taşbaskı, 1821.....	27
Şekil-1 8 Faust, Eugene Delacroix, Taş Baskı.....	27
Şekil-1 9 Le ventre législatif, Honoré Daumier, Taşbaskı, 1834.....	28
Şekil-1 10 Honoré Daumier, Taşbaskı, 1834	29
Şekil-1 11 L'Estampe originale, Henri de Toulouse-Lautrec, Taş Baskı, 1893.....	30
Şekil-1 12 Jane Avril (Kankán, opus 11), Henri de Toulouse-Lautrec, Taş Baskı, 28 x 20 cm, 1893	30
Şekil-1 13 Hilaire-Germain-Edgar Degas, Taş Baskı, 20 6x19 4 cm.....	31

Şekil No	Sayfa No
Şekil-1 14 Sorrow(Acı), Vincent van Gogh, Taş Baskı, 29x38cm	32
Şekil-1 15 The Potato Eaters (Patates Yiyenler), Vincent van Gogh, Taş Baskı, 1885	32
Şekil-1 16 Manao Tupapau, Paul Gauguin, TaşBaskı, 18x27 cm , 1894	33
Şekil-1 17 The Bulls of Bordeaux, Francisco de Goya, Taş Baskı, 30x41 cm,1825	33
Şekil-1 18 Madonna, Edvard Munch, Taşbaskı, 1895	34
Şekil-1 19 The Laundress, Pierre Bonnard, Taş baskı, 1896	35
Şekil-1 20 Portre, Pablo Picasso, Taşbaskı, 1949	36
Şekil-1 21 The Dance of the Fauns, Pablo Picasso, Taşbaskı ,1957.....	36
Şekil-1 22 Evacuation (from the series War), Ernst Barlach, Taşbaskı, 1915	37
Şekil-1 23 Brustbild Einer Arbeitfrau-İşçi sınıfından bir kadın portresi, Kathe Kollwitz, Taşbaskı, 1903	38
Şekil-1 24 Gece-Die Nacht (Night) from Die Hölle (Hell), Max Beckmann, Taşbaskı, 55 8 x 70 4 cm, 1919	38
Şekil-1 25 Stehendes Liebe spaar (klein), Otto Mueller, Taşbaskı, 22x17 cm, 1919	39
Şekil-1 26 Nativité – Christmas, Marc Chagall, Taşbaskı, 37 x 52 cm, 1950.....	40
Şekil-1 27 La Tentation de Saint-Antoine Env , Martin Schongauer, Gravür, 1450-1491	42
Şekil-1 28 Christ Crowned with Thorns, Lucas van Leyden, Gravür, 31x 26 cm, 1519.....	43
Şekil-1 29 Melancholia, Albrecht Dürer, Gravür, 1514.....	44
Şekil-1 30 Four Muses Dancing, Andrea Mantegna, Gravür	45
Şekil-1 31 Daniel Hopfer, Gravür, Augsburg, 1512	46

Şekil No	Sayfa No
Şekil-1 32 Le Catafalque de l'empereur Mathias, Jacques Callot, 28 x 20 cm, 1619	47
Şekil-1 33 The Three Crosses (second state), Rembrandt van Rijn, Kurukazıma, 38 1 x 43 8 cm 1653	48
Şekil-1 34 Amelia Elizabeth'in Portresi, Ludwig von Siegen, Mezzotint, 41 8 x 30 3 cm, 1642.....	49
Şekil-1 35 Karakterler ve Karikatürler, William Hogarth, Asitle Aşındırma, 1743	50
Şekil-1 36 Norham Kalesi, William Turner, 1824.....	50
Şekil-1 37 Los Desastres De La Guerra (The Disasters of War) serisinden Tampoco (No More), Francisco de Goya, Gravür, 1810–14	51
Şekil-1 38 Los Desastres De La Guerra (The Disasters of War) Francisco de Goya, Gravür, 1810–14	52
Şekil-1 39 Im Ankleideraum, Edgar Degas, Aquatinta ve Asit aşındırma, 16x21 1 cm, 1875	52
Şekil-1 40 Titans, "Brahms Fantasy" - Opus XII, Max Klinger, Asit aşındırma, oyma, mezzotint, 27,3x36,5 cm, 1894	53
Şekil-1 41 Edvard Munch, The Kiss, Kuru kazıma ve aquatinta, 51,5x39 cm, 1895.....	54
Şekil-1 42 Chavuet mağara duvarındaki el baskısı, M Ö 28 0.....	61
Şekil-1 43 Marilyn Monroe, Andy Warhol, On Tane Renkli Çalışılmış İpekbaskı, 91,5x91,5, 1967	64
Şekil-1 44 Yazma Basımı	73
Şekil-1 45 Yazma için hazırlanmış tahta kalıp örnekleri	74
Şekil-1 46 Yazma Eser, Bedri Rahmi Eyüboğlu, 70x70 cm, 1952.....	75

Şekil No	Sayfa No
Şekil-1 47 Manners and Customs of the Turks, Pieter Coeck, Gravür, 1500' lü yıllar.....	76
Şekil-1 48 Katip Çelebi'nin Cihannuma (Dünyanın Görünüşü) eseri, İbrahim Müteferrika tarafından, 1728'de hazırlanmış Seriden Hint Okyanusu ve Çin Denizi'ni gösteren Gravür	78
Şekil-1 49 Model Emine'nin Portresi, Leopold Levy, Gravür, 12x9 cm.....	82
Şekil-1 50 Baskıresim, Sabri Berkel, 36x26 cm	83
Şekil-1 51 Kompozisyon, Hayati Misman, Metal Gravür, 70x67, 2000.....	84
Şekil-1 52 Hayati Misman, Metal Gravür, 70x 100cm.....	85
Şekil-1 53 Mustafa Aslıer, Metal Gravür 55x72 cm.....	85
Şekil-1 54 Mustafa Aslıer, Ağaçbaskı Gravür 30x 24 cm	86
Şekil-1 55 Kuru Bir Ağacın Gölgesinde, Mürşide İçmeli, 70 x 47.....	86
Şekil-1 56 Umut Dünyası, Mürşide İçmeli, Gravür, 60 x 51 cm	87
Şekil-1 57 Süleyman Saim Tekcan, Serigrafı, 74x47 cm	88
Şekil-1 58 Atlar ve Hatlar, Süleyman Saim Tekcan, Renkli Gravür, 53x39 cm, 1994-1995.....	88
Şekil-1 59 Atilla Atar, Taş baskı, 25 5 x 35 cm, 2005.....	89
Şekil-1 60 Atilla Atar, Taş baskı, 76 x 56 cm, 2002.....	89
Şekil-1 61 Otoportre, Utku Varlık, Litografi , 50 x 65cm, 1972	91
Şekil-1 62 Altın Boynuz Efsanesi, Gül Derman, İpek Baskı, 49 x 37.....	91
Şekil-1 63 Ali Teoman Germaner, İpek Baskı, 50 x 70, 1970.....	92
Şekil-1 64 Mustafa Pilevneli, 25 x 40 cm, 1984	93

Şekil No	Sayfa No
Şekil-1 65 Dost' a, Ergin İnan, Serigrafi, 43 x 30 cm, 1987.....	94
Şekil-1 66 Young Couple, Gören Bulut, ağaç Baskı, 62 x 62 cm, 1983.....	95
Şekil-1 67 Kaynar Pınar, Gören Bulut, İpek Baskı, 2004.....	95
Şekil-1 68 Kuşların Dansı, İlhami Ercivan, Gravür, 1998.....	96
Şekil-1 69 Ne İçin, İlhami Ercivan, Linol Baskı, 54 x 74 cm, 2002.....	96
Şekil-1 70 İki Baykuş, Mehmet Fırıncı, Tahta Baskı, 47 x 42 cm, 1982	97
Şekil-1 71 Mehmet Fırıncı, Linol Baskı, 50x70 cm, 2007	97
Şekil-1 72 Burhan Uygur, Metal Gravür, 30 x 30 cm	98
Şekil-1 73 Bahar Sevincinden Yaz Hüznüne, Burhan Uygur, İpek Baskı, 1982	98
Şekil-1 74 Mor Kare 10, Adnan Çoker, Serigrafi, 40x29 cm	99
Şekil-1 75 Kurdelalar Serisi, Burhan Doğançay, İpek Baskı, 1991	99
Şekil-1 76 Hermann' ın Tümel Beyin Modeli	114
Şekil-1 77 Hermann' ın Tüm Beyinle Yaratıcılık ve Aşamaları	115
Şekil-1 78 Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi.....	153
Şekil- 3 1 Örnekleme Giren Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım Grafîği	213
Şekil-3 2 Örnekleme Giren Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılım Grafîği	214
Şekil-3 3 Örnekleme Giren Öğrencilerin Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Dağılım Grafîği	216
Şekil-3 4 Örnekleme Giren Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılım Grafîği	217

Şekil No	Sayfa No
Şekil-3 5 Örnekleme Giren Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılım Grafiği	218
Şekil-3 6 Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılım Grafiği	219
Şekil-3 7 Örnekleme Giren Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılım Grafiği	220
Şekil-3 8 Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılım Grafiği	221
Şekil-3 9 Örnekleme Giren Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılım Grafiği	222
Şekil-4 1 Öz-yeterlik ve Cinsiyet Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği	235
Şekil-4 2 Öz-yeterlik ve Yaş Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği	237
Şekil-4 3 Öz-yeterlik ve Ekonomik Düzey Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği	239
Şekil-4 4 Öz-yeterlik ve Anne Mesleği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği	241
Şekil-4 5 Öz-yeterlik ve Anne Mesleği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği.....	243
Şekil-4 6 Öz-yeterlik ve Anne Öğenim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği	245
Şekil-4 7 Öz-yeterlik ve Baba Öğenim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği	247

Şekil No**Sayfa No**

Şekil-4 8 Öz-yeterlik ve Ailenin Yaşadığı Yer Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği	248
Şekil-4 9 Öz-yeterlik ve Mezun Olduğu Lise Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği	250

ÖZET

Özgünbaskı eğitiminin, Görsel Sanatlar öğretmen adayı olan Resim-iş eğitimi öğrencilerinin, öz-yeterlik algılarını ve yaratıcı düşünce becerilerini geliştirmede etkisinin olup olmadığını saptayabilmek, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrenci grubunun özgünbaskı dersi almadan önce ve aldıktan sonra, öz-yeterlik ve yaratıcılık düzeylerinde gelişme olup olmadığını; öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve yaratıcılıkları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak ve seçilen bağımsız değişkenlerin veriler üzerindeki etkisini değerlendirmek araştırmanın diğer amaçlarıdır.

Araştırma betimsel niteliktedir ve genel tarama modellerinden tekil tarama ve ilişkisel tarama kullanılmıştır. Çalışma evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’de görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir, Dicle Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin GSEB RİEABD’nda öğrenim gören, 2 sınıf Özgünbaskı Anasanat Atölye öğrencilerinin tümü olan 65 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma örneklemini ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB RİEABD’nda öğrenim gören, 2 sınıf Özgünbaskı Anasanat Atölye öğrencilerinin tümü olan 58 kişi oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin evreni temsil etme oranı %89,2’dir.

İstatistiksel analizler sonucunda, özgünbaskı resim eğitiminin görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yine bu analizlerin sonucunda, öz-yeterlilik algıları ile yaratıcı düşünce ve akıcılık, esneklik, özgünlük alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bu araştırmanın sonuçları ve bulguları literatür ışığında yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur

ABSTRACT

The main purpose of this study is to point out whether print making education affects the self-efficacy perceptions and creative thinking capabilities of art students that are visual arts teacher candidates Besides, the other purposes are to find out whether self-efficacy and creativity levels are developed or not; whether there is a relationship between the self efficacy beliefs and creativities of the students and to assess the affects on the selected independent variables

This study has descriptive property and used singular surveillance and related surveillance methods Study universe consists of 65 people from the second grade Print Making Art Workshop students of the universities in which there is visual arts teaching program in 2005-2006 period: Abant İzzet Baysal University, Anadolu University, Atatürk University, Dicle University, Dokuz Eylül University, İnönü University, Marmara University, Ondokuz Mayıs University, Osmangazi University and Uludağ University Faculty of Education, Department of Fine Arts

Study sampling is 58 people from the second grade Print Making Art Workshop students of Abant İzzet Baysal University, Atatürk University, Dicle University, Marmara University, Ondokuz Mayıs University, Uludağ University Faculty of Education Department of Fine Arts The rate of representitivity of study sampling is 89,2% of the universe

As the consequence of statistical analysis, it is found out that the teaching of print making has positive and significant effect on self-efficacy perceptions and creative thinking capabilities of visual arts teacher candidates Besides, it is seen that there is no significant correlation between self-efficacy with creative thinking and its sub-dimensions: fluency, flexibility and originality

The results and the findings of this study are interpreted under the light of literature and some proposals are given

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, probleme dayanak oluşturan kuramsal çerçeve, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar sunulmaktadır. Araştırmanın üç temel değişkeni özgünbaskı, öz-yeterlik ve yaratıcılıktır. Bu nedenle kuramsal çerçeve, özgünbaskı, öz-yeterlik ve yaratıcılık başlıkları altında üç ana bölümde incelenmektedir.

Problem Durumu

Yüzyıllar önce, baskı tekniği oyun kartlarının ve dini kitapların basılıp çoğaltılmasında; zamanla ünlü ressamın eserlerini çoğaltmak ve yaygınlaştırmak amacıyla kullanılmıştır. Grafik sanatlarda kullanılan baskı tekniğinin, gerek kitapların gerekse sanat eserlerinin çoğaltılarak, toplumun her kesimine yayılmasını sağlamada önemli bir rolü vardır. Bugün, Görsel Sanatların bir dalı olarak karşımıza çıkan özgün baskıresim sanatı, geniş malzeme yelpazesi ile birçok sanatçının baskı resmi tercih etmesine neden olmuştur.

Türkiye’ de, eğitim amaçlı ilk özgün baskıresim atölyesi 1892 yılında, Sanayi Nefise Mektebi’ nde, Hakkaklık bölümü bünyesinde açılmıştır. Özgünbaskı resim sanatı, 1950’lerden sonra sanatçılar tarafından, sanatsal ürün verme sürecinde, yaratıcılığı arttıran bir sanat dalı olarak görülmüş ve güzel sanatlar eğitimi veren fakülteler de açılmaya başlamıştır. Ancak, zamanla eğitim fakültelerinin Resim-İş Bölümlerinde de sayıları artan özgünbaskı atölyelerinin, son yıllarda, çeşitli nedenlerden dolayı azaldığı gözlemlenmiştir.

Ülkemizde eğitim fakültelerinin Resim-İş Bölümlerinde öğrenim görmeye başlayan Görsel Sanatlar öğretmen adayı öğrenciler, eğitimlerinin ilk yılında Temel Sanat Eğitimi dersi almaktadırlar. İlk yıllarının sonunda yapacakları alan seçiminde, öğrencilere 1. sınıfta aldıkları Temel Sanat Eğitimi kapsamında edindikleri

deneyimler, ilgileri, seçecekleri alana ilişkin öz-yeterlik inançlarının seviyesi ve yaratıcılık düzeyleri kılavuzluk eder. Sayılanların dışında, Temel Sanat Eğitimi veren öğretmenin etkisi ve seçeceği alanın öğretmene duyduğu inanç, çevre, ortam ve ekonomik şartlar vb. öğrencinin alan seçimini etkileyen dış etkenler olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin 1. sınıf sonunda, yaptığı özgünbaskı ana sanat dalı seçiminde, alana yönelik öz-yeterlik algılarının hangi değişkenlerden etkilendiği belirsizdir. 2. sınıfta öğrenim gören öğrencinin, öz-yeterlik algısının gelişiminde, özgünbaskı eğitiminin ve farklı değişkenlerin etkisini belirleyebilmek, uygun ölçme aletleriyle mümkün olabilir.

Sanat eğitiminde sıkça karşılaşılan diğer bir sorun ise yaratıcılıktır. Doğuştan gelen bir yeti olan yaratıcılık, her insanda farklı düzeydedir ve eğitimle geliştirilebilir. Öncelikle kendini rahatça ifade edebileceği özgür bir eğitim ortamı, öğretmen, öğrencinin alana ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi gibi faktörler öğrencinin yaratıcılığının gelişimini etkiler.

1. sınıfta, Temel Sanat Eğitimi dersi kapsamında, 3 boyutlu, desen, resim ve baskı uygulamaları gibi çalışmalar yaparlar. Bu çalışmalar sırasında da farklı teknikler ve malzemelerle tanışma ve kullanma şansını yakalarlar. Ayrıca, aldıkları bu eğitim, hangi teknik olanağın yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını belirlemelerine yardımcı olur. Temel Sanat Eğitiminin sağladığı bu olanaklar, öğrencinin 2. sınıfta seçeceği alana da kaynaklık eder. Öğrenci, 1. sınıf sonunda yaratıcılığını daha iyi ortaya koyabileceği ve ilgi duyduğu alanı seçer.

Özgün baskıresim alanında öğrenim gören öğrencilere daha önce karşılaşmadığı farklı malzemelerle kendini ifade etme, resim yapma olanağının sunulması, öğrencinin yeni, işe yarar ve özgün ürün verme sürecine yaratıcı katkısı olduğu düşünülmektedir. Özgünbaskı eğitiminin öğrencinin yaratıcılık düzeyini arttırıp arttırmadığı ve yaratıcılığının hangi değişkenlerden etkilendiğinin saptanması önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin ölçülmesi ve yaratıcılıklarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi, kullanılacak uygun ölçek ile

saptanabilir.

Sanat eğitimcisi yetiştiren fakültelerde öğrenim gören görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, aldıkları özgünbaskı eğitiminin, yaratıcılık ve öz-yeterlik algılarına etkisinin, yine bu iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesi için bir araştırma yapılması ihtiyacı duyulmuştur. Araştırma kapsamında, problem durumuna ışık tutacağına inanılan, özgün baskıresim, yaratıcılık ve öz-yeterlik ile ilgili kuramsal çerçeve ve gerçeklerin ortaya konulmasını sağlayacak problem cümlesine, alt problemlere ait bulgulara yer verilecektir.

Özgün Baskıresim Sanatı

Özgün Baskıresmin Grafik Sanatlar İçindeki Yeri

İnsanoğlu, yaşadığı çevreye uyum sağlayabilme, iletişim kurabilme amacıyla işaret, dil, resim ve yazıyı kullanma çabasında olmuştur. Zamanla iletişim kaynaklarındaki çeşitlilik toplum içi ve toplumlar arası iletişimi arttırmış, bilgi alışverişi ile de toplumların gelişimi hızlanmıştır. Endüstri devrimi ile üretime yönelik hareketlenmeler, teknolojideki hızlı gelişim, kitle iletişim araçlarında yeni Grafik Sanatların da gelişimini etkilemiştir.

Tarih içinde süregelen buluşlar ve devrimler, Grafik Sanatların gelişiminde çok büyük rol oynamıştır. Grafik sanatların ve bu sanatın bir kolu olan Özgünbaskı Sanatının gelişimine zemin hazırlayan bu faktörlerin üzerinde durulduktan sonra, Grafik Sanatların tanımlanması ve kapsamının belirlenmesi gerekmektedir. Bazı Türk Grafik Sanatçılara göre;

1. Grafik kavramının sözcük olarak kökü eski Yunanca *grafayn* sözcüğüdür. Kazımak, resim çizmek, yazmak anlamları taşır. Grafik kavramı, genel anlamı ile tüm sanatsal, teknik ve endüstriyel resim ve yazı çizimlerini, resim ve yazı baskısı ve çoğaltma tekniklerini, baskı için boyama ve çizim teknikleriyle yapılan resimleri kapsayabilmektedir. Bu nedenle "Grafik Sanatlar" denince yazılmış, çizilmiş baskı amacıyla resmedilmiş özgün resimlerle bunların üretilmişleri anlaşılmaktadır. Amblemden, afişe, kitap kapağından illüstrasyona kadar tüm "Grafik Tasarım" çalışmaları da bu geniş anlamın açısı içine girmektedir. Bu nedenle "Özgün Baskıresim Sanatı" Grafik Sanatların geniş anlamı içine girer; ancak "Grafik Sanatı" diyerek yalnız özgün Baskıresim sanatını

anlatamayız (Özsezgin ve Aslier, 1989: 129).

2. Grafik sanatlar terimi şu anda hem basılı sanat eserleri, (etching, engraving, woodcuts) hem de sadece bilgi ileten işler için (kitap, ilanlar, menü vs.) eşit olarak kullanılır. Böylece hem Picasso, hem de elektrik makbuzunu basan şahıs kendilerini yasal olarak grafik sanatçısı sayabilirler. İşleri daha da karıştıran sadece bilgi iletmek amacı ile yapılan bir iş aynı zamanda bir sanat eseri olabildiği kadar, sanat eseri olma amacında olan her şey de sanat eseri değildir. Bizim anlayışımıza göre, grafik sanatlar sadece basılabilen ve ana amacı bilgi iletmeye olan işler için kullanılmalıdır (reklamcılık, dergi illüstrasyonu, tipografi, kitap düzenlemesi, afiş amblesmler vs) (Aygenç, 1994: 48).

3. Grafik sözcüğü sanat terimi olarak çok eskiye dayanır. Kökeni eski Yunancadan, Latineden gelir. Anlamı yazı, resim ve çizgidir. Çağdaş sanat terimi olarak resim ve fotoğraf yoluyla yapılan tüm iletişim araçlarına verilen addır. Temeli kalıplar kullanılarak çoğaltma esasına dayanır. Sanatçı mesajını, resim, fotoğraf, illüstrasyon yazı yoluyla kitlelere iletir. Çoğaltma aracı olarak matbaa tekniklerini, film ve televizyonu kullanır (İçmeli, 1985: 61).

Grafik kavramı, genel anlamı ile tüm sanatsal, teknik ve endüstriyel resim ve yazı çizimlerini, resim ve yazı baskısı ve çoğaltma tekniklerini, baskı için boyama ve çizim teknikleri ile yapılan resimleri kapsayabilmektedir. Bu nedenle 'Grafik Sanatlar' denince yazılmış, çizilmiş, baskı amacıyla resmedilmiş özgün resimlerle bunların üretilmişleri anlaşılmalıdır. Ambleden afişe, kitap kapağından illüstrasyona kadar tüm 'Grafik Tasarım' çalışmaları da bu geniş anlamın açısı içine girmektedir (Aslier, 1989: 7).

Baskı sanatçısı, İçmeli (1985: 61), Grafik sanatları genel olarak Özgün Baskı ve Grafik Tasarım olarak ikiye ayırır. Bunun yanında Mustafa Aslier ise Grafik Sanatları dört grupta toplar.

Grafik sanatları temelde özgün baskı resim ve grafik tasarımı olarak ikiye ayrılır. Tarihsel gelişimini ele aldığımızda her iki yönünün de iç içe yan yana geliştiğini görürüz. Kökeni insanın sanatta ilk ürünlerini verdiği çağa kadar dayanır (İçmeli, 1985: 61).

Aslier, Grafik Sanatını teknik ve kullanım özelliklerine göre ise şöyle sınıflamaktadır:

1. Özgün Grafik Resim
2. Özgün Baskiresim
3. Grafik Tasarım
4. Işıkla Yapılan Grafik Resimler (Aslier, 1989: 7-8).

1.Özgün Grafik Resim, farklı teknik ve malzemelerin bir arada kullanıldığı bir grafik resim türüdür.

2. Özgün Baskiresim; herhangi bir malzemeyi doğrudan basarak veya metal, ağaç,

taş, linol, ipek gibi malzemelerden kalıp hazırlanarak uygun bir yüzeye basarak elde edilen resimlerdir. Çoğaltılabilir oluşu diğer sanat eserlerinden ayıran tek özelliğidir.

3. Grafik Tasarımlar; bir ürünü tanıtmak, bir fikri aşlamak, bir duyguyu iletmek veya herhangi bir haberi duyurmak amacıyla hazırlanmış, çoğaltmaya uygun çalışmalardır. Temel amaçları izleyiciyle hızlı bir iletişim kurabilmektir.

4. Işıklı Yapılan Grafik Resimler: Optik, elektronik ve kimyasal olanaklarla yaratılan bu yeni grafik resimler fotoğrafı, sinema, televizyon, video gibi sanat dallarının gelişip yayılmasını sağlamıştır. Bugün optik ve elektronik olanaklarla yapılan bu grafik resimler iletişim ve etkileşim konularında çok yaygın ve çeşitli uygulamalarda kullanılmaktadır (Aslier, 1989: 9).

Ayrıca, Özsezgin ve Aslier (1989), özgünbaskı çalışmalarında kullanılan teknikleri ise özelliklerine göre şöyle gruplar:

- A. Yüksek Baskı Teknikleri,
- B. Düz Baskı Teknikleri,
- C. Çukur Baskı Teknikleri,
- D. Elek Baskı Teknikleri.

(Özsezgin ve Aslier, 1989: 140).

Plastik sanatların bir dalı olan Grafik sanatlar ve bu sanatın içinde özgünbaskının yeri ve kapsamına değinildikten sonra, bu tekniklerin tarihsel gelişimine, baskı tekniklerine, sanatçılara ve de eserlerine yer verilecektir. Gökaydın'ın (1987) da değindiği gibi, "Bir sanatın, geçmişteki çalışma biçimleri ile genelde yalnızca, tarihçiler, matbuat koleksiyoncuları ilgilenirse de, sanatın nasıl doğduğunu ve geçmişteki maceralarını genel hatları ile dahi olsa bilmek, onu anlamak için bir zorunluluktur" (Gökaydın, 1987: 45).

Özgün Baskıresim Sanatının Tarihsel Gelişimi

Araştırmanın bu bölümünde, insanlık tarihinin gelişimi içinde, Grafik sanatların içinde yer alan *Özgünbaskı Sanatının* doğuşuna ve gelişimine zemin hazırlayan baskı teknolojisine ve bu teknolojinin gelişimini hızlandıran buluşlara, devrimlere ve teknik özelliklere yer verilecektir.

İlk baskı çalışmalarının ne zaman başladığı konusunda kesin bir bilgi olmamakla birlikte, insanoğlunun ilk resimlerinin mağaralarda başladığı konusunda varsayımlar vardır. Yontma taş devrinde, insanların günlük yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini yansıtan eserlerin ortaya çıktığı bilinmektedir. Organik ve inorganik malzemelerden oyarak kalıp elde ederek resimler ve yazılar basıldığı bilinmektedir. Baskı resimde prehistorik dönemde, mağara resimlerinde rastlanmıştır. Mağara duvarlarına kazınan çizgilerin içerisine renklendirme amaçlı sürülen toprak boyalar baskı resmin ilk türleri olarak kabul edilir.

“ Belki de ilk defa çamur üzerindeki ayak izleri, insanın bir motifi bir resmi çoğaltma fikri vermiştir. Nitekim Asurluların ve Hititlerin mühürleri bu anlamda ilk örnekler olarak sayılabilirler”(İçmeli, 1987: 55).

Şekil-1.1

Uluburun antik batığı kazılarında bulunan bir tacire ait taş mühür ve kil üzerindeki baskısı



(www.antalya-ws.com/photos/underwat/ulu18s.jpg)

M.Ö. VIII. yüzyıldan itibaren yapılmaya başladığı bilinen mühür, günümüze yansıyan en eski çoğaltma tekniğidir. Değerli ya da değersiz taşlardan, metalden yapılan bu küçük damga, genellikle taban ve saptan oluşur. Kil, mum, papirüs, parşömen ya da kağıt üzerine basılabilen mühürlerin bilinen en ünlüsü Hz. Süleyman'a ait olanıdır.

İlk mühürler Mezopotamya’da, Asurlular ve Hititler tarafından, kil tabletler kazınıp kullanılmıştır. Daha çok ticari sözleşme, hesap ya da mektupların yazılı olduğu bu tabletlerin üzerine, kil sertleşmeden önce mühür basılırdı. Ayrıca, Eski Mezopotamya Uygarlığının en ilginç ürünlerinden olan silindir mühürler, ilk defa Mezopotamya uygarlığının kurucuları olan Sümerler tarafından kullanılmıştır. Genellikle taştan yapılan 2-3 cm boyundaki silindir mühürlerin üstüne çeşitli figürler, motifler kazınır ve yumuşak kil üzerinde yuvarlanarak baskısı alınır. Bu dönemde kullanılan mühürler genellikle tapınağa ait erzak küplerini mühürlemek için dinsel amaçlı kullanılırdı. Bunun en güzel örneği Eski Sümer Çağı son Lagaş Kralı Urukagina’ya ait olan mührün bir kap kilidi üzerindeki baskısıdır.

En eski örnekleri yazının bulunmasından önceki dönemden İ.Ö: 3400- İ.Ö. 2900 yılları arasında kalmıştır. İlk silindir mühürlerde geometrik şekiller, büyü gücü olduğuna inanılan simgeler ve hayvan figürleri vardır. Daha sonraki örneklerde çeşitli öğelerin yanı sıra mühür sahibinin adına da yer verildi. Silindir mühürler kişisel eşyanın belirtilmesi ve çeşitli belgelerin hukuksal geçerlilik kazanması için kullanılırdı. Bunlar zamanla Mezopotamya’ya komşu Mısır ve İndus Vadisi gibi uygarlıklara da yayıldı (Kınık, 2005: 31).

Şekil-1.2

Uluburun antik batığı kazılarında bulunan bir tacire ait taş mühür ve kil üzerindeki baskısı



(www.antalya-ws.com/photos/underwat/ulu18s.jpg)

Birçok uygarlık gibi Eski Yunanlılar, Romalılar ve Bizanslılar da mühür kullanmıştır. Ortaçağ döneminde mühür gümüş ya da tunçtan yapıp, yeşil ya da kırmızı bir mum ya da balmumu üstüne basılırdı. Orta Asya’da her Türk boyuna ait damga mührü vardı. Müslümanlarda ise, İslamiyet’in ilk dönemlerinde Hz. Muhammed, çevre devletlerin başındakilere bu yeni dine katılmaya çağırdığı mektuplara basılmak üzere hazırlanmış bir mührü kullandı. Osmanlı dönemindeki mühürlerde de sahibinin adı ile birlikte dualar, dilek ve süslemeler kullanılarak oyulurdu.

Sümerlilerin ziggurat adlı tapınaklarda yiyecek stoklarını kaydetme ihtiyacından dolayı ilk yazı sistemini kurdukları, yapılan kazılar sonucunda ortaya çıkmıştır. “...IV. Uruk döneminde bulunduğu sanılan “Çivi Yazısı”, insanlık tarihinin dönüm noktalarından biri olarak kabul edilmektedir” (Becer,2002: 85). Yazının keşfi, yazı ve resim gibi belgeleri çoğaltmak, yaymak için baskı tekniklerinin bulunması ve geliştirilmesi yolunda insanoğlunu araştırmalar yapmaya itmiştir. Bu amaçla Mezopotamya’da, 2800 yıl önce, kil ve balmumu üzerine oyulan yazılar değişik yüzeyler üzerine basılmıştır.

Özgün Baskıresim Türleri

Yüksek Baskıresim

Yüksek Baskıresmin Tarihsel Gelişimi

Özgünbaskı sanatının bilinen en eski tekniği olan ağaçbaskı, ilk olarak, Mısır ve Mezopotamya’da ıstampa biçiminde kullanılmıştır. Farklı yüzey arayışları sonucunda ise Papirus bitkisinin yazı ve resim yüzeyi olarak kullanılmaya başlaması, grafik sanatlar için önemli bir adımdır. Resimli elyazmaları da ilk olarak Eski Mısırlılarda görülür.

“Grafik iletişimin vazgeçilmez malzemesi olan kağıt, bir saray memuru olan Eunuch T’sai Lun tarafından, İ.S. 105 yılında Çin’de bulunmuştur” (Becer, 2002: 88). Kağıdın bulunuşu, ayrıca tahta ıstampaların mürekkeplenip ipek ve kağıda

basılması, baskı sanatına yeni bir boyut kazandırmıştır. Taoist keşişler, kötü ruhları kaçırmak amacıyla, tahtayı oyup mühürler yapıp kağıda basmışlardır. Çinliler, yazıdan sonra insanlık tarihinin en önemli ikinci buluşu olan, baskı tekniğine de imza atmışlardır.

Baskısı yapılacak olan metin, mermer levhalara oyulup üzerine ıslak kağıt seriliyor ve kağıda aktarılan kabartma yazı metni mürekkepleniyor ve böylece de baskı işi tamamlanıyordu. Bu teknikle bazı dini içerikli kitaplar basılmıştır.

Altıncı yüzyıla doğru mermer levhalar yerine tahta kalıplar kullanılmaya başlanmıştır. Metin önce mürekkeple kağıda yazılıyor, sonra da kağıdın yazılı yüzeyi pirinç hamuruyla kaplı ağaç bir kalıbın yüzeyine aktarılıyordu. Pirinç hamuru, metin üzerindeki mürekkebin emilmesini sağlıyordu. Mürekkepsiz bölümler oyularak, harfler kabartma haline getiriliyor ve tahta yüzey fırçayla mürekkepleniyor, üzerine kağıt yerleştirilip baskısı alınıyordu.

Bu yöntem kullanılarak basımı yapılan en eski yapıtlar Japon İmparatoriçesi Shotoko'nun 764-770 yılları arasında bastırıldığı "Budacı Büyüler", 868 yılında, Çin'de basılmış ilk kitap olarak bilinen "Elmas Sutra" ve 932 yılında başlayarak toplam 130 cilt olarak basılan "Çin Klasik Yapıtları" koleksiyonudur (Ketenci ve Bilgili, 2006: 52).

M.S. 770 yılında yazılar ağaç kalıplara rölyef olarak oyulup basılmaya başlanmıştır. Literatüre geçmiş en önemli ve üzerinde imgeye rastlanan ilk çalışma M.S. 868 yılında Wang Chieh tarafında baskısı gerçekleştirilen yaklaşık 5 m uzunluğundaki Diamond Sutra adlı uzun ve rulo kağıt belgedir. "Bu bir metin tomarının ilk sayfasıdır; metin bir Budist öğretiyi içermektedir. Buda, öğrencilerinin oluşturduğu bir daire içindedir. Bu ince işlenmiş, kabalıktan uzak illüstrasyon stili yüzyıllar boyunca sürmüştür" (Thiem, 1987: 88). Bu dönem aynı zamanda farklı kalıp kullanımı ile birden fazla rengin baskıda uygulanmaya başladığı ilk dönemdir. Birbirini takip eden yüzyıllarda, başta Çin'de olmak üzere ağaç baskı tıp, botanik, tarım, şiir ve edebiyat alanlarında da kullanılmıştır.

Yedinci ve sekizinci yüzyılda ise baskı işi sanatsal bir boyut kazanmıştır. 845 yılında, Çin'deki katliamdan kaçan keşişler Japonya'ya sığınmış ve teknik

Japonya'nın merkezi Nara'da çok gelişmiştir. Öyle ki, bu yeni sanattaki gelişme tekrar Çin'i etkilemiştir.

751 yılında, Türkistan'da, Araplar ülkeye giren Çinlilerle savaşıp, onları esir almış ve bu Çinli esirlerden kağıt yapımını öğrenmişlerdir. Kağıt daha sonra da Osmanlılarda kullanılmaya başlanmıştır. Semerkant'tan, 12. yüzyılda İspanya'ya, Valencia'ya, Fransa'ya, İtalya'ya (1276) ve Almanya'ya ulaşmıştır. Almanya'nın Nürnberg ve Strassburg şehirlerinde, 1390 yılında, kağıt imalathaneleri kurulmuştur. Kağıdın, Asya'dan Avrupa ülkelerine geçmesi, baskı tekniğinin de gelişmesine neden olmuştur.

Marko Polo'nun Çin'de gördüğü ve ilgiyle incelediği ağaçbaskı bloklarıyla basım yöntemi (ksilografi) Avrupa'da 14. yüzyılda "parşömen"den kağıda geçişle birlikte ortaya çıktı. Bu teknik önceleri sadece dinsel resimlerin basımında kullanıldı. Ancak ağaç oymacıların giderek ustalaşmasıyla 15. yüzyılın başlarında birkaç sayfalık kitapların basıldığı bilinmektedir. Birkaç dinsel metnin yanı sıra Aelius Donatus'un Latince gramere ilişkin kitabı da bu ilk basılan ürünler arasında gösterilmektedir (Ketenci ve Bilgili, 2006: 53).

Mainzli Johann Gensfleisch zum Gutenberg, 1450'de, yüksek baskı tekniğini harfler kullanarak, grafik tasarım ve baskı teknolojisindeki hayati buluşunu gerçekleştirmiştir. Çinlilerin yüksek rölyef olarak tahta kalıplar kullanmaları, Gutenberg'e esin kaynağı olmuştur. Gutenberg ve ortakları Johan Fust ile Peter Schöffer İncil üzerinde çalışmış ve teknik, daha geniş kitlelere ulaşma olanağını sağlamıştır.

1475'de Peter Shöffer, yumuşak metal kalıplar yerine sert çelik kalıpları kullanarak, satırların düzgün bir biçimde dizilmesini sağlayan klişe tekniğini geliştirmiş. Gutenberg kağıdın her iki yüzüne bir çok baskı yapabilen cendere sistemini geliştirmiş ve ayrıca, baskıda kullanılmak üzere, lamba isini bezir yağıyla karıştırarak çini mürekkebinden daha iyi sonuç veren bir mürekkep de geliştirerek baskı teknolojisine yenilikler getirmiştir.

Ortaçağ Avrupasında, matbaa; ilim ve dini büyük ölçüde etkilemiştir. Mühür harflerle basma sanatı, Almanya ve Hollanda'da tatbik edildi. Bu sayede birçok kitap basılıp dağıtıldı. Bu dönemdeki ilk basımlardan birisi de

(1454) İstanbul'un fethi ile Avrupa'yı korkutmaya başlayan Osmanlı Türkleri aleyhine yazılan ve Venedik'te basılan broşürlerdir (Kınık, 2005: 10).

Avrupa'da, matbaa sayısında artış olmasına karşın pek azında değerli eserler basılıyordu. Köln'de, Heinrich Quentell tarafından işletilen ve içinde sanatçıları barındıran matbaada basılmış olan, Cologne Bible (Köln İncili) en önemli eserdir. Bu eser, Dürer ve Koberger'i etkilemiştir. Ayrıca, "Tipografik baskı tekniği ile ağaçbaskı resim sanatının işbirliği sayesinde Almanya'da resimli kitap basımı yaygınlaştı. Ağaçbaskı resimlemelerle basılan ilk kitabın adı "Böhmen'li Çifçi" dir (1460)" (Becer, 2002: 93).

Basılı kitaplarda yüksek baskı tekniği kullanımı, 15. yüzyılda Batı Avrupa'da başlamıştır. Ancak kitap baskılarında hareketli kalıpların kullanılması, 1450'lerde Johannes Gutenberg'in buluşu ile başlamıştır. Ayrıca Rönesans sanatçıları, gerçek anlamda ağaç baskıya, bu dönemde ilgi göstermişlerdir. 15. yüzyılın sonlarına doğru Almanya'da, Albrecht Dürer, Hans Holbein, Hans Baldung Grien ve Lucas Cranach, Hollanda'da ise Lucas van Leyden, bu tekniği kullanarak oldukça önemli eserler vermişlerdir.

Ağaçbaskının Batı'daki ilk kullanım amaçları da Doğu'daki ile aynı özellikleri taşımaktadır: Tekstil ve dini düşüncelerin aktarımı. 14. ve 15. yüzyıllarda okur-yazarlık genel olarak din adamları ve üst tabakaya ait kişilerde görülmekteydi ve bu dönemde İsa'nın, Meryem Ana'nın ve azizlerin hayatlarını resmeden baskılara rastlanmaktadır.

15. yüzyılın ikinci yarısında, Almanya'da ilk resimli kitaplar basılmaya başlamıştır. İlk resimli İncil olarak tarihe geçen "Biblia Sacra Germanica" bu dönemde basılmıştır. Koberger, Pleydenwurf, Wolgemut ve Dürer gibi sanatçılar şehirleri, azizleri, taç giyme törenlerini konu alan baskılar yapmışlardır. Almanya'dan sonra Fransa, İtalya ve İspanya'da baskı tekniği kullanarak eserler veren sanatçılar olmuştur.

1473’de, Guillaume Le Roy Fransa’da ilk resimli kitabı basmıştır. Fransa’da yaşayan İngiliz sanatçı Geoffrey Troy, Herodotus, Dante ve Boccaccio gibi yazarların kitaplarını resimleyip çoğaltarak sanatsal değeri yüksek eserler meydana getirmiştir.

İtalya’da ise 1462 yılında, Benedictine Manastırı’nda, Arnold Pannartz ve Conrad Sawenheym adlarında, iki Alman sanatçı ilk baskıyı gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Cicero’ya ait bir kitabı, daha sonra da Roma alfabesini kullanarak Lucius Lactantius’un Opera’sını basmışlardır.

15.yüzyıldan sonra resim sanatçılarının bir bölümünün, tablo resimlerinin yanı sıra baskı resimler yaptığı görülür. 16. yüzyılda Lucas Granach ve Albrecht Dürer’in dinsel konular içeren özgün eserleri tahta baskı ile çoğaltıldı. 1471-1528 tarihleri arasında yaşayan Dürer’in basılı yayınları şunlardır:

1. Apokalypse,
2. Kleine Passion,
3. Grosse Passion,
4. Marienleben,
5. Diğer Passionlar,
6. Unterweisung der Messung mit dem Zirkel und Richtscheit in Linien; “Çizimlerin, yüzeylerin ve çizgilerin cetvel ve pergelle ölçülmesi bilgileri”,
7. Speise der Malerknabel; “Ressam Çıraklarının Besini”,
8. Etliche Unterricht zu Befestigung der Stett Schloss und Flecken; “Sarayların ve Arazinin Korunması Hakkında Bilgiler” (Kınık, 2005: 11).

Albrecht Dürer, daha 27 yaşındayken, ilk başyapıtı olarak kabul edilen, 15 baskıdan oluşan, “Apokalypse” serisini gerçekleştirmiştir. Bu eserle başlayan dramatik stil ve monogram daha sonraki eserlerinde de görülmüştür.

15. yüzyılda yapılan baskılarda, Çin ve Japon baskı resimlerinde olduğu gibi siyah konturlar kullanılır, büyük, siyah lekelere rastlanmazdı. Yüzyılın sonlarına doğru, Floransa’da, ağaç baskı resimlerde estetik kaygılar hissedilmeye başlanmış, büyük siyah lekelerin yanı sıra gri lekeler de görülmeye başlanmıştır. Ugo de Carpi adlı sanatçı ile iki boyutlu etkisi bırakan baskiresim üçüncü boyutu yakalamıştır.

15. yüzyılda gravür tekniğinin bulunması ve gelişmesi, 19. yy'a kadar ağaç baskının popülaritesini azaltmıştır. Ağaçgravürde kullanılan ağacın cinsinin daha sert ve sıkı olması, sanatçıların daha fazla sayıda baskı almalarına olanak sağlıyordu.

Reformasyon döneminde sanatçılar, sanatsal değeri olan eserler üretmek yerine, ünlü sanatçıların yağlıboya resimlerini çoğaltmak için ağaçbaskı tekniğini kullanmışlardır.

İngiltere'de, 1760 yılından başlayarak, 1840 yılına kadar etkisi devam eden "Endüstri Devrimi", ekonomik ve sosyal yapıda büyük değişimlere zemin hazırlamıştır. Tüm dünyayı etkileyen devrim, insan gücünden makineleşmeye; tarım toplumundan endüstri toplumuna geçişte itici bir güç olarak görülür. 1780'lerde James Watt'ın buhar makinelerini geliştirmesi, mekanik üretim devrini başlatmış ve ayrıca baskı teknolojisinde de devrim yaratmıştır. 1811 yılında, Alman Friedrich Koenig, buhar gücüyle çalışan baskı presi geliştirmiştir ki bu pres, daha önce kullanılan el preslerinden daha hızlı baskı yapabiliyordu.

Endüstri devrimi ile birlikte ortaya çıkan yeni üretim biçimleri ile toplumda ve günlük yaşamda meydana gelen yeni yapılanmalar, karmaşıklaşan birey-toplum ilişkileri kitle iletişiminde yeni anlatım yollarını zorunlu kılmıştır. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında bugünkü anlamı ile ortaya çıkan grafik sanatı, yaşamla en çok bütünleşen bir sanat dalı olarak çok geniş uygulama alanları yakalamış ve çağımızdaki yerini almıştır. Grafik sanatı, ait olduğu toplumun kültür ve sosyal yapısını, politik ve ekonomik durumunu (birçok anlatım biçimine göre) çok daha yakından ve en etkili biçimde aktarma olanaklarına sahip olduğundan, yakaladığı bu konumunu giderek sağlamlaştırmış toplumsal yaşamın vazgeçilmez unsurlarından biri durumuna gelmiştir (Aygenç, 1994: 47).

Makineleşmeyle birlikte ürünlerin fabrikalarda üretilmesi, yeni biçimleri yaratma ve ürün pazarlama sorunlarını beraberinde getirdi. İngiltere'de, aralarında William Morris'in de olduğu bir grup sanatçı, ürünün tanıtılması için Arts and Crafts okullarının açılmasına ön ayak oldular. Almanya'da ise Bauhaus okulu aynı amaçla açılmış ve bu okullarda Walter Gropius, Moholy Nagy, Wassily Kandinsky, Paul Klee gibi sanatçılar öğretmenlik yapmıştır.

Endüstri devriminin toplumun yaşantısı ve beğenisi üzerinde etkileri büyük oldu. Sanat eğitimi daha yaygınlaştı. Sanat elit bir grubun malı olmaktan çıkıp her düzeyde insanın yararlandığı ve sevdiği bir alan haline geldi. 19. ve 20. yüzyıl büyük arayışların ve atılımların devri. Sanatta da aynı olaylar kendini gösterdi (İçmeli, 1985: 61-62).

1789 Fransız Devrimi ile insan haklarının gündeme gelişi, başta Fransız toplumu olmak üzere diğer toplumlara da yeni bir bakış açısı kazandırmış; “eşitlik” kavramı, eğitimin gelişip yaygınlaşmasına, okur-yazar nüfusunun artmasına neden olmuştur. Aydın kesimin artması ile de kitap ve diğer yazılı yayımlar arttırılmış ve dolayısıyla kitle iletişim çağı başlamıştır. Bu devrimler, grafik iletişim ve baskı tekniklerinin gelişmesinde çok önemli olan iki olaydır.

Doğuda ise, 18. yüzyılın başlarında Tokyo’da Edo Ukiyo-e adı verilen ve gündelik yaşamın kısa süreli dünyasını resmeden ağaçbaskı uygulamaları yapılmıştır. Bu teknikte pek çok kalıp yardımıyla pirinç kağıdına, su bazlı boyalar ile baskılar yapılmıştır. 19. yüzyıla girerken Avrupa, bu teknikle İsveçli Carl Peter Thunberg aracılığı ile tanışmıştır. Yine bu yüzyılın ortalarında, Paris’te pek çok Ukiyo-e eserleri satan dükkânlar açılmıştır.

1867’de, Paris’te açılan Ukiyo-e sergisinden pek çok Batılı sanatçı etkilenmiştir. Japonya’da değerini yitiren bu resim dalı, Paris’te yeniden değer kazanmaya başlamıştır. Başta Paul Gauguin, Vincent van Gogh, Henri de Toulouse-Lautrec, Eduard Manet ve Edgar Degas gibi sanatçılar Ukiyo-e’nin güçlü formlarından, asimetrik kompozisyonlarından ve güçlü desenlerinden oldukça etkilenmiştir.

Şekil-1.3

The Great Wave, Hokusai



(<http://www.moma.org/whatisaprint/flash.html?>)

Bu Japon baskı tekniği, Batı'da sadece resimde değil, baskiresimde de güçlü etkiler bırakmıştır. Paul Gauguin ve Edvard Munch'un ağaç baskılarında Japon baskiresmin etkisine rastlanmaktadır. Munch, bu tekniğin renkli dünyasının yanı sıra, ağacın kendi doğal dokusunu da kullanmaya çalışmıştır.

Yine 1867 yılında Viyana'da, Prof. Çizek yüksek baskı tekniklerinden olan linol ve ağaçbaskıyı sanat eğitiminde kullanmıştır.

15. yüzyılda ağaç baskı tekniği kullanılarak yapılan röprodüksiyon çalışmaları, yine 19. yüzyılda gündeme gelmiştir. Alfred Rethel, William Blake ve Edward Calvert adlı sanatçılar, bu tür baskılar yapmışlardır.

Sanatsal değer taşıyan eserler yaratmak için ağaç baskı tekniğini kullanan ünlü sanatçı Paul Gauguin (1848-1903), baskıya tekrar hayat vermiştir. Ekspresyonist anlayışta baskı resimler yapan sanatçı, gri lekeyi elde etmek için o güne kadar kullanılan tekniklerin dışında bir teknik geliştirmiştir. Daha önce ince çizgiler kullanılarak elde edilen gri lekeleri Gauguin, ağacı kazıyarak, sıyırarak gri olması gereken yerleri alçaltmış ve bu yüzeylerin daha az mürekkep almasını sağlamıştır.

Pissaro, Millet ve Manet gibi Gauguin'in çağdaşları olan sanatçılar da baskı resimler yapmışlar, ancak Gauguin kadar başarılı olamamış, kalıcı eserler üretememişlerdir. Gauguin'in ölümünden sonra ise Eduard Munch (1863-1944), ağaç baskılarında büyük siyah lekeler kullanarak, ekspresyonist etkiler yaratmıştır.

1905 yılında, Dresden'de, toplum kurallarına uymayan bir grup sanatçı, Romantik Realistlere karşı ve devrimci her ögeye dikkat çekmek için *Die Brücke* (Köprü) Grubunu kurmuşlardır. Akıma bağlı olan sanatçılar, ağaçbaskının dışavurumcu anlatımında en önemli araç olduğunu görmüşlerdir. Grubun kurucu üyeleri, Erich Heckell, Karl Schmidt-Rottluff olmuş, daha sonra Emile Nolde, E. L. Kirchner ve Otto Müler gruba katılan diğer isimler olmuşlardır. Ayrıca, Kathe Kollwitz ve Ernst Barlach da bu grubun estetik yönelişlerinden etkilenmişlerdir. Her ne kadar, halk tarafından grup sanatçılarının çalışmaları ilkel bulunmuş ve Hitler tarafından dejenere olarak ilan edilmiş olsa da çalışmaları uzun süre etkili olmuştur.

Şekil-1.4

Nackte Tanzerinnen, Ernst Ludwig Kirchner, Ağaç Baskı, 1909



(<http://www.germanexpressionism.com/2003catalogue.html>)

Şekil-1.5**Otoportre-Self Portrait, Kathe Kollwitz, Ağaçbaskı, 1923**

(http://www.spaightwoodgalleries.com/Pages/Kollwitz_self_portraits.html)

Şekil-1.6**Madchen zwischen Blattpflanzen (Girl in Reeds), Otto Mueller, Ağaçbaskı, 1912**

(<http://www.museums.ualberta.ca/justin/CloseEncounters2.html>)

Wassily Kandinsky ve Franz Marc'ın 1911'de başını çektiği, *Der Blaue Reiter* (Mavi Süvari) grubu da, ağaçbaskıya ilgi duymuştur. Kandinsky, bu akımla içerikten kurtulup, saf şekil ve renk üzerine yoğunlaşmıştır. “1860 ve 70’lerde doğan Alman Ekspresyonistlerinin, 20. yüzyıl sanatında önemli yerlerinin bulunduğu ve katkılarda bulunduğu kesindir. Ancak bu yeniliğe ilk hareketi veren Almanlar değil, 1866’da Moskova’da doğan Kandinsky’dir” (Gençaydın, 1987: 40). *Der Blaue Reiter* grubunun diğer önemli sanatçıları olarak, Paul Klee, Lyonel Feininger ve Alexei Jawlensky sayılabilir.

Expresyonizmin etkilediği tahta baskı, bu alanda başrolü üstlenerek, yaşantı ve duyguları anlatımda ön saflarda yer almıştır.

Expresyonizmin paralelinde baskı türlerinin tümü, doğadan, gerçeklerden, sadece görme araçları ile algılanan, biçimsellikten uzaklaştıkça, bu alanda o zamana kadar kendini kabul ettirmiş bir takım güzellik normlarından da ayrılmış oluyordu. Aslında tahta baskıda, teknik özelliği ve malzemesi nedeni ile doğaya tıpatıp uygun nitelikler aramaya, bulmaya çalışmak yersizdir. Gerçeklere, objektifliğe, doğasal figürlere, tahtabaskı yapısı gereği zaten sırt çevirir (Gökaydın, 1987: 49).

20. yüzyıla kadar, Dürer gibi çoğu sanatçı, baskıresim tasarımlarını kendileri yapmış, kalıbı oyan, baskıyı yapan ise başka ustalar olmuştu. Ekspresyonist sanatçılarda ise bu gelenek bozulmuş, sayılan tüm bu aşamalar sanatçı tarafından yapılmıştır.

Diğer taraftan Batı Yarımküre’de özellikle 1910-20’ lerde, Meksika gibi devrimin başlarında olan bir ülkede sanatçılar, baskı tekniğini, devrimin ilkelerini anlatmak için bir araç olarak kullanmışlardır. Bunların başında da Guadalupe Posada (1852-1913) gelmektedir.

19. yüzyılda Bauhaus hareketinin tahta baskıya gösterdiği ilgi, tahtabaskının yeniden sanatçılar tarafından önem kazanmasına neden olmuştur. Yine aynı yüzyılda, ağaçbaskı tekrar ünlü ressamın tanınmış resimlerini kopyalamak için kullanılmış ve sanatsal sezgi ve kalitenin azalmasına neden olmuştur. Ancak yüzyılın sonlarına doğru, başta Pissarro olmak üzere sanatçılar, ağaç baskı tekniğini tekrar sanatsal bir ifade aracı olarak kullanmışlardır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1930' lu yılların başlarında görülen ağaçbaskıya ilgi, gerçek anlamda 2. Dünya Savaşı sonrasında artmıştır. Bu yıllarda A.B.D.'de Carol Summers, Seong Moy ve John Ross; İngiltere'de de Michael Rothenstein gibi sanatçıların çalışmalarını bu konuda sürdürdükleri görülmüştür. Fransa'da aynı dönemlerde, Pablo Picasso (1881-1973), baskı tekniğini yorumlayarak eserlerinde kullanmıştır. Özellikle "Baş" isimli ağaçbaskı çalışması, sanatçının önemli eserlerinden biridir.

20. yüzyılda, soyut sanatın beşiği olarak kabul edilen Rusya'da, Malevich, Tatlin, Lissitzky ve Rodchenko gibi sanatçılar, sosyalist devletin endüstriyel ve sosyal başarılarını öne çıkaran konuları ağaç baskı resimlerine taşımışlardır.

Baskı resimde renk konusundaki tabuların ortadan kalkması da, 1960 ve 70'lerde başlayan Pop kültürü ile olmuştur.

Yüksek Baskı Teknik Uygulamaları

Ağaçbaskı Tekniği

Tüm baskı teknikleri içerisinde, matbaacılıkta tipo baskı olarak uygulanan yüksek baskı tekniği, bilinen en eski tekniktir. Ortaya çıkış nedeni insanlar arasında iletişimi sağlamaktır. Tekniğin ilk uygulamalarında, semboller ve imgeler vardı, daha sonra da basılı harfler bu imgelerin yerini aldı.

Tekniğin en cazip yanı, tasarımın doğrudan ve basit malzemelerle kalıba oyarak aktarılabilmesidir. Kalıp olarak linol ve ağaç yüksek baskı tekniğinde kullanılan malzemelerdir. Tasarımda, beyaz kalması gereken yerlerin linol veya ağaç levha üzerinden oyulup çıkartılması ve yüksekte kalan yerlerin mürekkeplenip basılması mantığına dayanır. En basit uygulama şekli, okullarda patates baskısı olarak görülür.

"Tahta baskı tekniği ile gelen, üslubu belirleyecek özellikler arasında, çabukluk, hareket ve dinamizm kavramlarını gösterebiliriz" (Gökaydın, 1987: 49).

Ağaçbaskı tekniği, diğer baskı tekniklerine oranla, sanatçılar tarafından en çok tercih edilen ve örneklerine çokça rastlanan baskı tekniğidir. Bir rölyef baskı niteliği taşıyan ağaçbaskı tekniğinde, kağıda aktarılması istenen imge yüksekte bırakılır, beyaz olması istenen yerler oyulur. Yüksekte kalan bölümlere matbaa mürekkebi veya özel baskı boyaalarının merdane ile verilmesinden sonra, kalıp üzerine kağıdı konulup, sırtından bir tahta kaşık veya benzeri bir malzeme yardımıyla ovalayarak, ya da bir pres yardımıyla kağıda aktarılması mümkündür.

Baskısı alınacak tasarım, ya kağıt yüzeyine çalışılıp karbon kağıt yardımıyla kalıba aktarılabilir veya doğrudan pastel, kömür veya mürekkep ile kalıp yüzeyine aktarılır. Bu yöntemlerle aktarılan tasarım hemen oyulabilir veya siyah-beyaz etkinin daha iyi anlaşılabilmesi için, kalıp yüzeyi mürekkeplendikten sonra da oyma işlemi yapılabilir.

Ağaçbaskı uygulamasında, ağacın doğal yapısının özelliği gereği, kağıtta doku zenginliği yaratması nedeniyle diğer baskı tekniklerinden biraz daha farklıdır ve bu nedenle de daha çok tercih sebebidir. “Tahtabaskı, çeşitli aşamalardan geçen, birçok araç ve gereci eyleme sokan sürecin ürünüdür. Olumlu niteliği damarsal yapısından, olumsuzluğuysa esnek olmamasından gelmektedir” (Bulut, 1987: 5).

Bu teknikte kullanılacak olan ağacın yapısal özelliği çok önemlidir. Daha çok oyması kolay olan yumuşak ağaçlar tercih edilir. Ağaç dokusundan yararlanılacak çalışmalarda, seyrek dokulu, ağaçlar tercih sebebidir. Elma, armut, ceviz, ıhlamur, çam, kiraz, kavak gibi ağaçlar, en iyi sonuç verecek ağaç çeşitleridir. Büyük boyutlu çalışmalarda ise kontrplaklar kullanılır.

Çamın yumuşak olması nedeni ile keskin alet ile oyulan çizgiler zamanla bozulmaya başlayabilir. Bu nedenle koyu siyah çizgilerin arandığı çalışmalar için bu ağaç uygun değildir. Bu yumuşaklığı gidermek adına, ağacın yüzeyine ince bir tabaka gomalak sürmek mümkündür. %50 alkol ile inceltile bu malzemeyi, ağaç kolayca emer. Bu işlemi keten tohumu yağı ile yapmak da mümkündür. Bulunması kolay ve ucuz bir ağaç türüdür.

Kavak ise çama göre daha sert bir ağaçtır. Bu nedenle de, daha detaylı çalışmaların uygulanması mümkündür. Ancak bu ağacın genelde pahalı mobilya yapımında kullanılıyor olması, ucuz ve kolay bulunmasını engellemektedir.

Kiraz ve Armut – Bu meyve ağaçları sert ve sıkıdır. Bu da, çalışmalarda çok keskin çizgilere ve fazla sayıda baskılar alabilme olanağını sağlar. Japonya’da genelde kiraz kullanılırken, Avrupa’da armut daha çok kullanılmaktadır. A.B.D.’de ise her iki ağaç çok özel ağaçlardır.

Kontrplak – Huş ağacı kontrplağı, hemen hemen her kereste deposunda bulunabilir. Daha iyi bir dokuya sahip olması ve istenmeyen bozuklukların yüzeyinde olmaması nedeni ile sıradan köknar kontrplağın yerine tercih edilmektedir.

Diğer yerel ağaçlar – Her ülkenin coğrafi ve iklim özelliklerine göre bulunabilecek akçaağaç, ceviz, meşe, maun, ladin, sedir gibi diğer tip ağaçlar da ağaç baskı tekniği uygulamalarında kullanılabilir.

Japon renkli ağaçbaskı tekniğinde her renk için ayrı kalıp hazırlanır. Avrupa’da ise yöntem ve malzeme uygulamalarında farklılıklar vardır.

Batı anlamındaki tahtabaskı sanatında boyalar yağlı olup yüzeye merdane ile verilirken; Japon baskılarında boyalar su özlüdür. Kalıplara fırçayla sürülür. Elle basılır. Ayrıca özel olarak hazırlanan kağıtlar, su özlü bu boyayı kabul edebilecek niteliktedir (Bulut, 1987: 7).

Ağaç Gravür Tekniği

18. yüzyıla kadar sert veya yumuşak bir ağacın dikine kesilmiş tahta parçası ağaç baskıda kullanılmıştır. 18. yüzyılda, İngiliz gravürcü Thomas Bewick, ilk kez bıçak yerine oyma aletleri kullanmıştır. Daha çok illüstrasyon amaçlı kullanılmaya başlanmıştır. Ağaç gravür tekniği ile yapılan resimlerde sanki ortada kalan beyaz alanlar imgeyi ortaya çıkarmaktadır.

Bu tekniğin tonlama ve detay konusunda sağladığı avantajlar, kitap, dergi ve gazete baskılarında aranan bir teknik olmasına neden olmuştur. Bugün bakır bir levha birkaç baskıdan sonra bozulabilirken, Bewick'in tekniği ile kalıp hiç bozulmadan yaklaşık 900-1000 adet baskı alınabilmektedir. 19. yüzyılın sonlarına yani Foto gravür tekniğinin bulunmasına kadar ağaç baskı popülaritesini korumayı başarmıştır. Foto gravürün gelişmesi, ağaç gravür tekniğinde usta olan sanatçıların sayısında düşüşe neden olmuştur.

Bazı kitapevlerinin de desteği ile, İngiltere, Almanya ve Birleşik Devletler'de 20. yüzyılda ağaç gravür, biraz olsun harekete geçirilmiştir. 1940 ve 50'lerin sonunda, Misch Kohn, Leonard Baskin, Fritz Eichenberg ve Arthur Deshaies gibi Amerikalı sanatçılar büyük ağaç kalıplar kullanarak ağaç gravür tekniği ile hala çağdaş olabilecek eserler ortaya koyarlar (Ross, Romano ve Ross, 1990: 4).

Ağaçbaskı (Woodcut) ve Ağaçoyma (Wood Engraving) baskı teknikleri arasında malzeme ve teknik uygulama farklılıklarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Ağaçbaskı tekniğinde, tahta levhayı oymak için uçları (V), (U) biçiminde olan oyma kalemleri kullanılırken, ağaç gravür tekniğinde ise metal gravürde kullanılan, keskin çelik kalemler kullanılır. Bu da, ton çeşitliliği sağlamak için ince ve kesintisiz çizgiler yaratır.
2. Ağaçbaskıda kullanılan ağaçlar, yumuşak olanlardan seçilir. Ağacın doğal yapısından yararlanmak amacı ile seyrek dokulu ağaçlar tercih edilir. Ağaç gravürde ise, sık dokulu ve çok sert ağaçlar tercih edilir.
3. Ağaçbaskıda kullanılan ağacın cinsinin daha yumuşak olması nedeniyle çok fazla sayıda baskı yapılamaz. Ancak ağaç gravür yönteminde ise ağacın sert yapısı, alınacak baskı sayısını arttırmaktadır.
4. Ağaç gravürde, ağaç oymada olduğu gibi büyük boyutlu baskı basma olanağı yoktur.
5. Ağaç gravür uygulamasında iyi bir sonuç alınabilmesi için öncelikle kalıpların kurutulması gerekmektedir. Yüzeyde pürüz kalmaması için demir bir aletle ezilir ve yağa doyurulur.

Ağaç gravür uygulamalarında, siyah çizgi ve beyaz çizgi olarak adlandırılan iki yöntem kullanılır. Siyah çizgi yönteminde, tasarım pozitif olarak aktarılır ve çizgi dışında kalan yerler oyulur. Beyaz çizgi yönteminde ise, tasarım negatif olarak çizilerek, deseni oluşturan çizgiler beyaz olarak görünür.

Renkli Ağaçbaskı Tekniği

Renkli ağaçbaskı uygulaması, Avrupa'da 15. yüzyılda görülmeye başlanmıştır. 1470'de siyah çizgi yöntemiyle, tek kalıp kullanılıp basılmış daha sonra da fırça ve tampon yardımıyla baskı renklendirilmiştir. 1490 yılında da, J. M. Hamman üç kalıp kullanarak renkli baskı çalışmaları yapmıştır.

1508 yılında, Hans Burgmair ve Jost de Necker adlı sanatçılar, renkli baskı kalıplarını oymuşlardır. "Cameieu" yöntemi olarak da bilinen bu teknikte, ilk kalıp açık renkte düz bir zemin olarak basılır ve beyaz çizgiler oyulur. Diğer kalıp ise siyah çizgi tekniğine uygun hazırlanır, siyah çizgiler oyulur. Bu yöntem daha sonraki yıllarda, çukur baskı uygulamalarında da kullanılmıştır.

1516'da İtalyan Ugo da Carpi de yeni bir yöntem olan, "Clair Obscur" yöntemi ile Rafael'in eserlerini basmıştır. Çok kalıp kullanılarak uygulanan bu yöntem, siyah çizgi tekniğiyle, koyu tondan açık tona doğru, üç aşamada gerçekleştirilir.

Azaltma (Reduction-Elimination) yöntemi ise, renkli ağaç baskıda kullanılan bir diğer yöntemdir. Clair Obscur yöntemiyle benzerlik gösteren bu yöntemde; kalıp oyulmadan tasarımın en açık tonu basılır, daha sonra aynı kalıp aşama aşama oyulur. Her oyma işleminden sonra açıktan koyuya doğru renklendirilen kalıp aynı kağıda basılır. Ancak, bu yöntemde tek kalıp kullanıldığı için, resmi tekrar basma, çoğaltma olanağı olmaz. Picasso bu yöntemi linol baskıda kullanarak, birçok eser üretmiştir.

Linol Baskı Tekniği

Yeni malzeme arayışı, son on-on beş yıl içerisinde farklı ve çağdaş baskı tekniklerinin bulunmasına neden olmuştur. Sanayi için üretilmiş olan bazı malzemelerin, sanatsal yaratma açısından uygun olması pek çok sanatçıyı heyecanlandırmıştır.

Oyma kaleminin her yöne hareketini kolaylaştıran yumuşak bir yapısının olması, kolay ve ucuza bulunması, hem sanatçılar için hem de baskı işine yeni başlayan ve öğrenme aşamasında olan kişiler için en önemli tercih sebepleridir. Linolün üzerine fazla yüksek olmayan kum, tel, saat parçası gibi malzemeler koyup, presten geçirerek, belirgin dokuları elde etmek de mümkündür. Tasarımda meydana gelebilecek hataları düzeltme, eklemeler yapabilme olanağı sağlaması da bir diğer avantajıdır.

Ağaçbaskı tekniğinde kullanılan oyma ve kesme aletleri linol baskı uygulamalarında da kullanılır. Bu teknikte, 6 mm kalınlığında olan linolyumlar tercih edilir. Ağaç baskıda olduğu gibi beyaz bırakılması istenen yerler oyulur ve merdane yardımıyla mürekkep kalıba sürülür. Kalıp üzerine yerleştirilen kağıdın tersinden tahta kaşık ya da benzeri bir malzeme ile sürterek baskı, kağıda aktarılır.

Linol aşındırma yönteminde ise, linol kalıp, kostik soda (sodyum hidroksit) ile aşındırılıp hem yüksek hem de alçak baskı yöntemiyle baskı gerçekleştirilir. Kostik soda, kullanım açısından oldukça tehlikeli bir malzeme olmakla birlikte, linol üzerindeki aşındırma işlemi uzun zaman alabilir.

Bu malzeme oldukça basit bir malzeme olmasına rağmen, Matisse ve Picasso gibi ustaların elinde müthiş eserler ortaya çıkmıştır.

Düz Baskıresim

Özgün baskı resim tekniklerinin bir bölümünde kalıplar elle oyularak yapılır. Bu kalıplardan basılan resimlere Fransızca oyulmuş anlamına Gravür de denir. Ancak Litografi (Taş Baskı), Serigrafi (Elek Baskı), Lichtdruck (Işıklı Baskı) gibi, baskı kalıbı oyulmadan yapılan tekniklerden de yararlandırdığından,

gravür sözcüğü özgün baskı resim sanatını tümü ile anlatmaz (Asher, 1985: 33).

Özgünbaskı resim tekniklerinde ağaç, linol, metal gibi malzemeler oyularak kalıplar hazırlanıp baskı yapıldığı gibi levhalar oyulmadan baskı uygulaması yapılabilen taş baskı, elek baskı gibi baskı teknikleri de tarih boyunca sanatçılar tarafından kullanılmıştır. Asher'in de belirttiği gibi *gravür* sözcüğü, Fransızca'dan Türkçeye yerleşmiş bir kelime olup, oyma, kazıma anlamına gelir ve *özgün baskı resim* ifadesinin karşılığı olarak kullanılması yanlıştır.

Litografi' nin (Taş Baskı) Tarihsel Gelişimi

Prag'lı sanatçı Alois Senefelder (1771-1834), aynı dönemde Simon Schmid tarafından taş üzerine indirgeme metodu ile uygulanan, poliotografi taş baskı tekniğini geliştirerek bugünkü litografi tekniğini ortaya çıkarmıştır.

Senefelder'in annesinin kağıt bulamadığı için taş üzerine yazdığı alışveriş listesi, ona ilham vermiş ve bu tekniğin şans eseri doğmasına neden olmuştur. Aslen yazar olan Senefelder'in, 18 yaşında yazdığı oyunu ucuza çoğaltabilme çabası, onu bir atölye kurmaya itmiştir. 1797 yılında, deneme yanılma yoluyla, bugünkü kullanımından çok farklı olmayan bir kimyasal baskı tekniği bulmuştur. Ancak zamanla resmi taşta aktarmada sorunlar yaşayınca, yeni yöntemler geliştirmiştir. En son geliştirdiği yöntemle taşı sabun ve suyla hafifçe yıkayıp kurulamış ve üzerine deseni parafinli mürekkep ile çizip, taşı aqua fortis ile işleme tabi tutmuştur. Yağı daha rahat alabilsin ve suya karşı daha emici olması için de taşı zamlı bir karışımın içine aktarmıştır. Bu teknik, çok az değişikliklere uğrayarak bugünün litografi sanatçıları tarafından uygulanmaktadır.

Sanatçı, daha sonraları taştan daha sağlam ve ucuz olan taş kağıdı üretmiştir. Kil, tebeşir, bezir yağı ve metal oksit karışımından oluşan ve lito taşından daha dayanıklı, daha iyi sonuçlar veren yeni bir malzeme bulmuştur. Daha sonra ise gelen renkli taş baskı talepleri, Senefelder'in bu konuda şablon yöntemini geliştirmesine neden olmuştur. Merdane üzerine tutuşturduğu, boyalı keçe, kumaş ya da deri parçalarını kullanarak taşı renklendirmiş ve aynı zamanda da malzemenin dokusunu da taşta aktarabilmiştir.

Senefelder, bulmuş olduğu bu baskı tekniğinden maddi bir kazanç sağlamamış ancak, Offenbach'ta kurduğu baskı atölyesinde birçok sanatçı yetiştirecek kadar para kazanmıştır.

Bu teknik, hızla tüm Avrupa'ya yayılmış ve kısa zamanda Paris, Londra, Viyana, Barcelona, Prag, Moskova ve St. Petersburg gibi şehirlerde litografi atölyeleri açılmaya başlamıştır. Litografi tekniğini ilk sanatsal amaçlı kullanımını teşvik eden kişi, François Johannot olmuştur.

Litografiyi Fransa'da ilk fark eden kişi Napoleon olmuştur. 1816'da Charles de Lasteyrie ve Godefroy litografi atölyesi kurmuşlardır. Bu atölyede, Baron Gros, Pierre Guerin Carle ve Horace Vernet, Auguste Raffet gibi sanatçılar bu teknikten etkilenerek çalışmalar yapmışlardır.

Gericault (1791-1824), 1820'de gittiği sırada Londra'da gözlemlediği, Soho'daki ödöl kavgalarını, yoksul halkın yaşantısını içeren, on iki litograftan oluşan "Great English Suit" serisini yapmıştır. Eugene Delacroix (1798-1863) da bu tekniğe ilgi duyan bir diğer sanatçıdır. Sanatçının bu teknikle yapılan ve en beğenilen çalışması, Goethe'nin Faust'unu resmettiği on yedi litografıdır. Fransızlar tarafından pek de ilgi görmeyen bu çalışma, aslında teknik uygulamadaki mükemmelliği ile kitap resimleme sanatı için örnek alınacak çok önemli bir eser olarak kabul edilir.

Şekil-1.7

Entrance to the Adelphi Warf, Theodore Gericault, Taş Baskı, 1821



(<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/gericault/lithograph/gericault.entrance.jpg>)

Şekil-1.8

Faust, Eugene Delacroix, Taş Baskı



(<http://www.controluce.it/giornali/a13n09/16-arte-illustrazionidelFaustdiGoethe.htm>)

1808 yılında, Marsilya’da doğan Honore Daumier, taş üzerinde inanılmaz bir akıcılığa ulaşmış ve kendisini litografiye adanmış bir sanatçıdır. Fransa’nın politik ve sosyal durumunu birçok litografi baskılarında yansıtmıştır. Daumier, La Caricature ve Le Charivari isimli dergilerde, 4,000’in üzerinde litografi tekniği ile yapılmış siyasi karikatürünü yayınlamıştır. Gözlerine katarakt ininceye kadar, kırk yıl boyunca sanatçı, yılda ortalama yüz tane litografi tekniğini kullanarak çalışmalar yapmıştır.

Şekil-1.9

Le ventre législatif, Honoré Daumier, Taşbaskı, 1834



(http://www.culture.gouv.fr/culture/celebrations/tocqueville/en/engagements/popup/html/z_juillet21.html)

Şekil-1.10

Honoré Daumier, Taşbaskı, 1834



(<http://www.umt.edu/montanamuseum/print/daumier/49-096.htm>)

Genç yaşta sakatlanmış bir aristokrat olan, Henri de Toulouse- Lautrec'in (1864- 1901), gösteri sanatlarına, sahnelerde boy gösteren şarkıcı ve dansçılara olan ilgisi ve tutkusu, onu yeni bir sanat formu yaratmaya itmiştir. Gösteri sanatlarında kullanılacak olan bu yeni sanat formu olan poster, sanatçının yeteneği ve renkli taş baskı uygulamalarındaki ustalığı, onun sanatının bugüne kadar gelmesine ve eserlerinin bu alanda çok önemli örnekler olarak kabul edilmesine neden olmuştur. 1891 yılında yapmış olduğu "La Goulue at the Moulin Rouge", ilk renkli taş baskı eseridir.

Şekil-1.11

L'Estampe originale, Henri de Toulouse-Lautrec, Taş Baskı, 1893



(<http://www.moma.org/exhibitions/1997/paris1890s/lautreclestampe.html>)

Şekil-1.12

**Jane Avril (Kankán, opus 11), Henri de Toulouse-Lautrec, Taş Baskı,
28 x 20 cm, 1893**

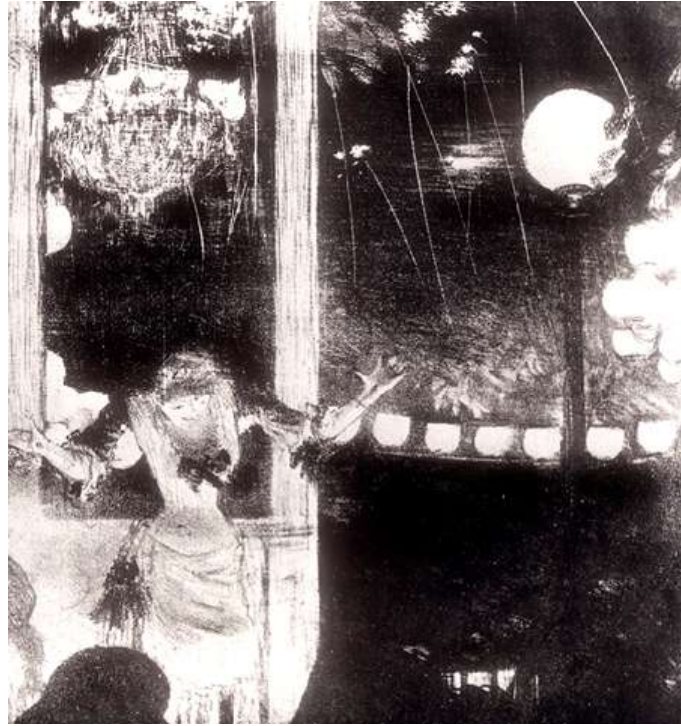


(http://www.galerieart.cz/avantgarda_2.htm)

Camille Pissarro, Edgar Degas ve Paul Cezanne gibi ressamlar, resimlerinde yakaladıkları temaları birebir litografi tekniği ile tekrar çalışmışlardır. Degas'a göre ise, litografi, kadın vücudunu kutlamak için ortaya çıkmış bir baskı tekniğiydi. Yine aynı dönemin önde gelen ressamları Paul Gauguin, Vincent van Gogh ve Auguste Renoir az sayıda da olsa litografik eserler meydana getirmişlerdir.

Şekil-1.13

Hilaire-Germain, Edgar Degas, Taş Baskı, 20.6 x 19.4 cm



(http://www.metmuseum.org/toah/hd/lith/hob_19.29.3.htm)

Şekil-1.14**Sorrow(Acı), Vincent van Gogh, Taş Baskı, 29 x 38cm**

(http://www.arts.auckland.ac.nz/ahist/arthist111/work_of_art/planographic.htm)

Şekil-1.15**The Potato Eaters (Patates Yiyenler), Vincent van Gogh, Taşbaskı, 1885**

(http://www.museumnetwork.com/features/04_09_01highlightLight.asp)

Şekil-1.16

Manao Tupapau, Paul Gauguin, Taşbaskı, 18 x 27 cm. 1894



(<http://www.kettererkunst.com/dict/fauvism.shtml>)

İspanya’da ise, Jose Maria Cardano 1819’da Madrid’de ilk litografi atölyesini kurmuştur. Bu atölyeyi, Goya’nın da bu teknikle çalışma olanağı bulduğu Barcelona’daki bir diğer atölye izlemiştir. Goya, litografi tekniği ile “The Monk”, “The Descent to Hell”, “The Duel” ve son olarak da ölümünden üç yıl önce, sanatının doruğunda olduğu dönemde, “The Bulls of Bordeaux” adlı dört litografiden oluşan seriyi yapmıştır.

Şekil-1.17

The Bulls of Bordeaux, Francisco de Goya, Taşbaskı, 30 x 41 cm, 1825



(<http://www.wga.hu/html/g/goya/9g/93/910bulls.html>)

Senefelder'in ilk renkli litografi çalışmalarından esinlenilerek, Avusturya'da renkli litografi baskı teknikleri geliştirilmiştir. Renkli litografi tekniği ile o güne dek diğer teknikler ile yapılmış renkli baskılardan çok daha fazla sayıda eser meydana getirilmiştir. Fransa'da Lautrec'in yanı sıra Edouard Vuillard ve Pierre Bonnard, İngiltere'de Henry Fuseli, Konrad Gessner ve Charles Hullmandel, İngiltere'de büyük boyutlarda renkli litograflar yapan Fransız sanatçı Jules Cheret görülür. Almanya'da yüzyılın sonlarına doğru, dışavurumcu anlayışta "Çılgılık" ve "Madonna" gibi eserler veren Edvard Munch, renkli litografi tekniği ile baskılar yapmıştır.

Şekil-1.18

Madonna, Edvard Munch, Taşbaskı, 1895



(<http://www.theage.com.au/articles/2004/10/19/1097951677670.html?from=storyrhs>)

Şekil-1.19**The Laundress, Pierre Bonnard, Taşbaskı, 1896**

(http://teachers.henrico.k12.va.us/godwin/hoen_1/artinsight1/art3projects/Printmaking/PrintmakingTech.html)

Rusya’da ağaçbaskıdan sonra taş baskı ikinci önemli teknik olarak karşımıza çıkar. Daumier ve Gavarni gibi sanatçılardan etkilenmiş olan Rus Boklevski ve Lebedev, çalkantılı Rusya’yı (1860) bu teknik ile resmetmişlerdir. 1920’lerde Tscharushin ve Lebedev tarafından litografi tekniği ile resmedilmiş çocuk kitapları en iyi örneklerdir. Leningrad’da, A.L. Kaplan öncülüğünde, litografiyi yaşatmak amacı ile Deneysel Grafik Atölyesi kurulmuştur.

Şekil-1.20

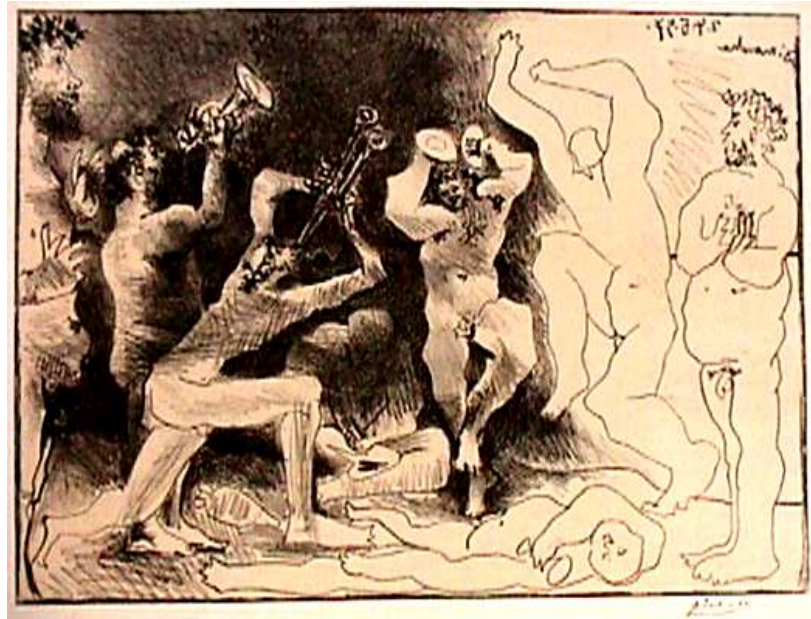
Portre, Pablo Picasso, Taşbaskı, 1949



(<http://www.sapergalleries.com/Picasso.html>)

Şekil-1.21

The Dance of the Fauns, Pablo Picasso, Taşbaskı, 1957



(<http://www.wfu.edu/art/pc/pc-picasso-saltim-fauns.html>)

20. yüzyılın başında Pablo Picasso, yeni imge ve formlarını yaratmada önemli bir araç olarak gördüğü litografi tekniğini seçmiştir. Siyah beyaz ağırlıklı baskılar yapan Henri Matisse ve renkli baskı çalışmalarında Joan Miro litografi tekniğini ustalıkla kullanmışlardır.

Litografinin kartpostal, takvim, poster, bar dekorasyonları, şarap ve sigara etiketi basımında ucuz olduğu için tercih edilmesi, bu tekniğin yaratıcı özelliklerini kaybetmesine ve ticari bir araç olarak kullanılmasına neden olmuştur. Bu tekniğin tekrar sanatsal açıdan canlanması Alman Expresyonistler ve Ambrois Vollard'dan sonra olmuştur. Almanya'da Bruni Cassirer ve Kurt Wolff gibi yayımcılar, sanatçılara bu konuda destek olmuşlar ve yüzyılın başında Max Liebermann, Kathe Kollwitz, Max Beckman, Ernest Barlach ve Oscar Kokoschka gibi sanatçılar yeni bir taş baskı dönemine imza atmışlardır. 1905 yılında kurulan Die Brücke (Köprü) Grubu sanatçıları da tekniğin tekrar popüleritesini arttırmışlar.

Şekil-1.22

Evacuation (from the series War), Ernst Barlach, Taşbaskı, 1915



([http://www. Unhcr.cz/vystava/8en.htm](http://www.Unhcr.cz/vystava/8en.htm))

Şekil-1.23

**Brustbild Einer Arbeitfrau-İşçi sınıfından bir kadın portresi, Kathe Kollwitz,
Taşbaskı, 1903**



(http://www.vam.ac.uk/activ_events/adult_resources/creative_writing/poems/deborah_tyler_bennett/index.html)

Şekil-1.24

**Gece-Die Nacht (Night) from Die Hölle (Hell), Max Beckmann.
Taşbaskı, 55.8 x 70.4 cm, 1919**



(http://www.moma.org/collection/browse_results.php?criteria=O%3AAD%3AE%3A429&page_number=7&template_id=1&sort_order=1)

Şekil-1.25**Stehendes Liebespaar (klein), Otto Mueller, Taşbaskı, 22x17 cm, 1919**

([http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Otto_Mueller_Stehendes_Liebespaar_\(klein\).jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Otto_Mueller_Stehendes_Liebespaar_(klein).jpg))

Amerika ise litografi tekniği ile, bir portre ressamı olan Bass Otis'in 1818 yıllarında yaptığı litografi denemeleri ile tanışmıştır. 1822 yılında New York'daki ilk taş baskı atölyesi "Barnet and Dolittle"de, "Grammer of Bottany" adlı kitap basılmıştır. Fotoğrafın icadı, röprodüksiyona hız kazandırmış ve bu nedenle de taş baskıya rağbet azalmıştır. Sadece Whistler ve Joseph Pennell gibi sanatçılar tarafından sanatsal amaçlı kullanılmıştır. Ekonomik Kriz sırasında, Louis Lozowick, Stuart Davis, Yasuo Kuniyoshi ve Louis Schanker gibi sanatçıların taş baskıyı yaşatma çabalarını Federal Sanat Projesi desteklemiştir.

Şekil-1.26

Nativité – Christmas, Marc Chagall, Taşbaskı, 37 x 52 cm, 1950



(http://www.galerieart.cz/avantgarda_2.htm)

Litografi (Taş Baskı) Teknik Uygulamaları

Temelinde, su ve yağın ayrışması prensibiyle çalışan bu baskı tekniği, matbaacılıkta ofset baskı olarak karşımıza çıkar ve bir düz baskı tekniğidir. Litografi, kimyasal reaksiyonlara dayalı düzeni ile diğer baskılardan ayrılmaktadır. Suyun yağa olan antipatisinden doğan kimyasal bir yöntemdir.

Bu baskı tekniğinde gözenekli, yağı emen sert kireç taşları kalıp olarak kullanılır. Taşın yüzeyi perdelanarak, baskıya ve yağa duyarlı hale getirilir. Taşın kenarlarına boya almaması için tutkal sürülüp kurutulur. Tasarımın eskizleri, basım sırasında litografik etki bırakmayacak füzen gibi kömür kalemlerle taş üzerine çalışılır. Daha sonra, tasarım taş yüzeyine lito kalem ya da yağlı tuşe mürekkebi ile çizilir. Yüzeyde farklı dokular elde etmek için bıçak ya da kazıma uçları ile kazımlar yapılabilir. Ayrıca, yumuşak ton geçişleri için nitrik asit de uygulanabilir.

Taş yüzeyine yapılan çizim işinden sonra taş kurumaya bırakılır. Yağ almaması gereken bölümlerine, arap zıncı ve nitrik asit karışımı bir solüsyon sürüldükten sonra taşın yüzeyine süngerle su sürülür. Böylelikle yağlı kalem kullanılarak çizilen desen suyu almaz, diğer alanlar suyu emer. Merdane ile kalıp yüzeyine mürekkep sürülerek, çizilen yerler mürekkebi alır, sulu kalan yerler ise

mürekkebi almaz. Bu aşamalardan geçen kalıbın üzerine kağıt yerleştirilip, prestren geçirilir ve baskı işlemi tamamlanır.

Monotipi Baskı Tekniği

Sayılan tekniklerin dışında, Monotipi baskı tekniğinde, pürüzsüz bir yüzeye boyayla desen uygulanır ve kağıda baskısı alınır veya boya yüzeye sürülüp üzerine kağıt yerleştirip arkasına desen çizilerek, kağıda baskısı alınır. Monotipi baskı tekniğinde, baskıdan sadece bir adet alınması nedeniyle, kimi sanatçı tarafından bir özgün baskı tekniği olarak kabul edilmez. Çünkü “mono” kelimesinden de anlaşılacağı gibi, bu teknikle sadece tek baskı alınabilmektedir. Özgün baskı sanatı *çoğaltılabilmek* esasına dayanır. Özgün baskiresmin şimdiye kadar yapılan tanımlarına, teknik kurallarına ters düştüğü için birçok sanatçı tarafından bir baskı tekniği olarak kabul edilmez. Çizimin ya da resmin doğrudan resim yüzeyine değil de baskı yöntemiyle kağıda aktarılması nedeniyle, kimi sanatçı tarafından bir baskı tekniği olarak da görülür.

Çukur Baskiresim

Çukur Baskiresmin Tarihsel Gelişimi

İlk çukur baskı çalışmaları, 15. yüzyılda, Avrupa’da metal zanaatkarlarında görülmektedir. Çalışmalarını metal üzerine oyan kuyumcular, zırh ve silah yapan zanaatkarlar yapıtlarını öncelikle kağıt üzerine basarlardı. Aslında, yapılan baskılar, mücevher ve silahın arşivlenmesi amacı ile yapılıyordu. O dönemin pek çok gravür sanatçısı kuyumcuların yanında çıraklık yapmışlardır.

Bilinen en eski çukur baskı, 1446 yılına ait, İsa’nın Tutkusu serisinden “Kırbaçlama” adlı eserdir. Sanatçısının bir Alman gravür ustası olduğu sanılan ve tek kopyası olan eserde İsa’nın dikenler ile taçlandırılması tasvir edilmiştir. Bu dönemde yaratıkların, kuşların, çiçeklerin etkileyici bir biçimde tasvir edildiği bakır gravürlere rastlanmaktadır. Aynı döneme ait önemli sanatçı, isimsiz E.S. Usta’dır. 1450-1467 yılları arasında üretken olan E.S. Usta’nın eserlerinde ince ve hoş bir mizah anlayışı

görülür. En önemli eseri grafik tarzındaki, absurd bir çalışma olan “Fantastik Alfabe”dir. Ayrıca çalışmalarında çapraz taramayı da denemiştir.

Aynı dönemde, bakır oyma tekniği kullanılarak oyun kartları basılmıştır. Genellikle, kraliyet ailesi ve dini konular içeren bu kartlar zamanın sanatçıları tarafından dini festivaller ve kırsal panayırılarda satılıyordu.

Şekil-1.27

La Tentation de Saint-Antoine Env., Martin Schongauer, Gravür



(http://www.replica21.com/archivo/articulos/g_h/385_galindo_melancolia.html)

Metal üzerine gravür yapan ilk büyük isim, 15. yüzyılda yaşamış olan Alman Martin Schongauer (1440-1494) dir. Schongauer'in katı Gotik stilinden daha canlı ve zengin Güney Rönesans tarzına geçen çalışmaları, daha sonraları Albrecht Dürer'e esin kaynağı olmuştur. Sanatçının 116 gravüründen en önemlileri “St. Anthony'nin Yoldan Çıkışı” ve “Haçı Taşıyan İsa”dır.

Şekil-1.28**Christ Crowned with Thorns, Lucas van Leyden, Gravür, 31x 26 cm, 1519**

(<http://ileriseviye.org/blog/?p=668>)

Bu dönemde, en resimsel baskı çalışmaları yapan sanatçı, Albrecht Dürer (1471-1528) olmuştur. Albrecht Dürer, o dönem bilinen kırmızı tebeşir tekniği dışında tüm teknikler ile eserler vermiştir. Dürer eserlerinde baskı teknikleri açısından pek çok metot denemiş ve klasik bir güzellik ve mükemmellik arayışı ile Kuzey Gotik sanatı ile Rönesans arasında bir köprü ortaya koymuştur. Dürer, Hollandalı meslektaşı Lucas van Leyden gibi metalini kendisi işlemiştir.

Şekil-1.29

Melancholia, Albrecht Dürer, Gravür, 1514



(<http://www.pasqualeart.com/leyden/index.html>)

Ağaçbaskı tekniğinde usta olan Dürer, çizgi, nokta ve doku zenginliğini bakır plakalarla yapılan gravürlerde yakalamıştır. “Maymunlu Madonna”, “Denizkızı”, “Doktorun Rüyası”, “Savurgan Oğlan”, sanatçının önemli bakır gravürleridir. İnsanın hayal gücünü zorlayan ruhani bir derinlik ve düşüncüyü taşıyan bu eserleri, teknik açıdan da kusursuz örnekler olarak kabul edilir.

A.Dürer gibi gözlem gücü yüksek bir gravür ustası kafasının yeteneğine ve emeğine olduğu kadar, doğayı ve insanı iyi tanımasına, gözleme ve inceleme gücüne borçludur. Dürer’in gravürlerinde, yaşamın ve insanın büyüğü ve şiirli gerçek bir anlatımı vardır. Bu nedenle A. Dürer, büyük bir anlatım ustası ve büyük bir gerçekçidir. Pek az sanatçı, gravürle insan yüzlerindeki incelikleri, içsel derinlikleri ve şiiri onun kadar anlatabilmiştir. Bu büyük usta, klasik sanatın bilinen çizgisini aşarak, gözümüzün önüne insan gerçeğini ilk kez boyutlu bir biçimde çırılçıplak koyabilmiştir (Çelik ve Çelik, 1993: 9).

Genç İsrâhel van Meckenem (1450-1503), öğrencisi olduğu E.S. ustann yanı sıra, Schongauer ve Dürer'in kısa sürede aşınmış olan baskılarını tekrar çalışmıştır.

İtalya'da ise gravür, altın işlemeciliğinin yoğun olarak yapıldığı Floransa'da başlamış ve Rönesans'ın idealleri dışında bir gelişme göstermiştir. İtalya'nın ilk gravürcülerinden biri, aynı zamanda kuyumcu olan Maso Finiguerra idi. Bu sanatçı, çalışmalarını niello denilen bir teknikle metal üzerine uygulamaktaydı. Niello tekniğinde metal, çizgiler halinde oyulur ve bu oyulan yerler bakır, kurşun, gümüş ve sülfür karışımından meydana gelen ve nigellum adı verilen siyah bir madde ile doldurulurdu. Bu uygulama metale güçlü bir açık-koyu kalitesi vermekteydi. Bu teknikle iki büyük sanatçı, Mantegna ve Pollaivolo başyapıtlara imza atmışlardır. Pollaivolo 'nun (1432-1498) gravürlerindeki insan anatomisindeki kalite bugüne kadar hiçbir sanatçı tarafından gerçekleştirilememiştir.

Şekil-1.30

Four Muses Dancing, Andrea Mantegna, Gravür



Ayrıca, İtalya'da Schongauer ve Dürer gibi ustaların eserlerini izinsiz çoğaltmak ve kullanmak karlı bir iş haline gelmişti. Bologna'da yaşamış olan Marcantino Raimondi, bu tür işleri yapanların başında gelmekteydi. Bu iki sanatçının eserlerinin dışında, Michelangelo, Campagnola, Lucas von Layden ve Titian gibi ünlü sanatçıların eserlerini de çoğaltarak, kendi amaçları doğrultusunda kullanmıştır.

Daha önceleri, mücevher ustaları ve silah yapımcıları tarafından ilk kez kullanılan asitle aşındırma tekniğinin, sanatsal anlamda ilk uygulayan kişinin Daniel Hopfer (1493-1536) olduğu sanılmaktadır. Hopfer'ın bu teknikle yapmış olduğu çalışmalar Dürer'i etkilemiş ve sanatçı demir üzerine asit aşındırmayla sadece beş çalışma yapmıştır. Bu arada teknik, başta Parmigianino ve Baroccio olmak üzere, İtalyan sanatçılar tarafından da kullanılmaya başlanmıştır. Teknik, bağımsız sanatçılar tarafından özgürlük ve akıcılığın aracı olarak kabul edilmiştir.

Şekil-1.31

Daniel Hopfer, Gravür, Augsburg, 1512



(<http://www.psymon.com/incunabula/masterpieces/hopfer1.html>)

17. yüzyılda kimyanın gelişimi ve bakır plakaların ortaya çıkması, gravür sanatçılarına yeni arayışlara itmiştir. Fransız Jacques Callot (1592-1635), baskı tekniğine yeni yöntemler getirerek detayların daha iyi ortaya çıkmasını sağlamıştır. Onun sanatı, kendi içinde bulunduğu maceracı ve çalkantılı yaşamı yansıtır.

Duygusallıktan uzak ve detaya önem veren bir anlayışla eserler vermiştir. Bu dönemde, Van Dyck, Hogarth, Mahler gibi sanatçılar Callot'un çalışmalarından etkilenerek eserler vermişlerdir.

Şekil-1.32

Le Catafalque de l'empereur Mathias, Jacques Callot, 28 x 20 cm, 1619



(<http://van-acker.over-blog.com/15-categorie-389269.html>)

Aynı yüzyılın bir başka önemli gravürçüsü, asitle aşındırma tekniğinde usta olan, Rembrandt van Rijn (1606-1669) idi. Caravaggio ve takipçilerinden etkilenmiş olan sanatçı, yaklaşık 300'den fazla manzara ve portre gibi pek çok zengin temayı asit aşındırma tekniğini kullanarak basmıştır. Daha 22 yaşındayken, bu teknikle annesinin portresini, son olarak da "Oklu Kadın" çalışmasını yapmıştır.

Şekil-1.33

The Three Crosses (second state), Rembrandt van Rijn, Kurukazıma,

38.1 x 43.8 cm, 1653



(<http://www.kfki.hu/~arthp/html/r/rembran/graphics/other/the3cros.html>)

Röprodüksiyon çalışmaları için yeni teknik arayışlar, sanatçıları yeni buluşlara itmişti. Belçikalı Demerteau, “rulet” tekniğini geliştirerek, pastel renklerin bakır levha üzerine aktarılmasını sağlamıştır. Alman Le Blon, her renk için ayrı plaka kullanarak, renkli çukur baskı uygulamasına yenilik getirmiştir.

Amsterdam’da yaşayan, Alman ve İspanyol kökenli, eski bir asker olan, amatör sanatçı Ludwig von Siegen (1609-1680), 1646 yılında, baskı resimlerde ton geçişlerini en iyi şekilde yansıtan mezzotint tekniğini bulmuştur. Tekniğin İngiltere’de röprodüksiyon amaçlı kullanılmasıyla, gravür sanatında büyük adım atılmış oldu. Ancak, bu teknik Fransa’da fazla ilgi görmemiştir.

Şekil-1.35

Karakterler ve Karikatürler, William Hogarth, Asitle Aşındırma, 1743



(www.myoops.org/.../0/chp_hogarth.jpg)

Şekil-1.36

Norham Kalesi, William Turner, 1824



Çukurbaskı (15.3 x 21.6 cm)



Mezzotint (15.4 x 21.8 cm)

18. yüzyılda, Avrupa'nın en önemli ressamlarından Francisco Goya (1746-1828), yeni yeni geliştirilen aquatinta tekniği ile politik ve sosyal anlamlar taşıyan oldukça değerli eserler meydana getirmiştir. 1778'de, Tiepolo'nun etkisiyle ilk asitle aşındırma tekniğini uygulamıştır. Goya, mahkemelerdeki entrikaları, İspanyol halkının ikiyüzlülüğünü ve kibirini konu alan, yaklaşık seksen tane aquatinta tekniğiyle basılmış baskı resimlerini, Caprichos (1797) adlı yapıtında toplamıştır. En önemli çalışması, İspanya'nın Fransa tarafından işgalini konu edinen, sekseniki tane aquatintadan oluşan "Los Desastres de la Guerra"dır. Bu eserde sanatçı, yaratıcılığını aquatinta tekniğinin mükemmelliği ile birleştirmeyi başarmıştır. Aquatinta tekniği, her ne kadar Jean Baptiste le Prince (1734-1781) tarafından bulunmuş olsa da, bu tekniği sanatsal olarak en usta kullanan Goya olmuştur.

Şekil-1.37

Los Desastres De La Guerra (The Disasters of War)
serisinden **Tampoco (No More)**, Francisco de Goya, Gravür, 1810–14



(<http://www.kageshobo.co.jp/main/kage%20tuusinn/23.html>)

Şekil-1.38

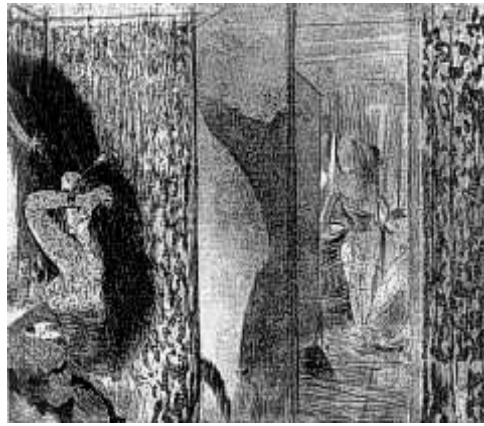
**Los Desastres De La Guerra (The Disasters of War) Francisco de Goya,
Gravür, 1810–14**



(<http://www.kageshobo.co.jp/main/kage%20tuusinn/23.html>)

Şekil-1.39

**Im Ankleideraum, Edgar Degas, Aquatinta ve asit aşındırma,
16 x 21.1 cm, 1875**



(http://www.dresden-und-sacchsen.de/dd2/xpicks_ddmus/kustk.degasankraum.jpg)

Edgar Degas (1834-1917), Rembrandt ve Velazquez'in çalışmalarından etkilenecek, drypoint ve aquatinta tekniklerini kullanmış; Eduard Manet (1823-1883) ise aitle aşındırma tekniği ile, Goya'dan etkilenecek 75 baskı yapmıştır. Manet, gerek halktan gerekse eleştirmenlerden gravürlerine beklediği ilgiyi göremediği için, baskiresmi zamanla bırakmıştır.

Max Klinger (1857-1920), tutku, kıskançlık, ölüm konularını asitle aşındırma, drypoint, gravür ve mezzotint tekniklerini kullanarak; Kathe Kollowitz (1867-1945), köylü isyanları, savaşlar, haksızlığa veya masum kişinin ölümüne karşı duyduğu isyan konularını, güçlü çizgilerini asit aşındırma tekniğiyle güçlendirerek baskılar yapmışlardır. Kollowitz'in çalışmalarında Goya'nın etkileri sezilmektedir.

Şekil-1.40

Titans, "Brahms Fantasy" - Opus XII, Max Klinger, Asit aşındırma, oyma, mezzotint, 27,3x36,5 cm, 1894



(<http://www.incisione.com/opere/scheda>)

Goya'nın ardından, 19. yüzyıl oldukça sessiz geçmiş olsa da, 20. yüzyılda Avrupa'daki Dışavurumculuk ve Modernizm akımları ile birlikte gravür yeniden önem kazanmaya başlamıştır. Bu gelişmeyi daha sonraları Pablo Picasso, Kübist eserlerinde bile devam ettirmiştir.

Şekil-1.41

Edvard Munch, The Kiss, Kuru kazıma ve aquatinta, 51,5x39 cm, 1895



(<http://www.eyeconart.net/history/printmaking.htm>)

Avrupa’da bir çok ressam yeni arayışlar içinde, baskı tekniğini kullanarak sanat değeri yüksek eserler vermelerine rağmen, Amerikalı sanatçılar bu gelişmelerden uzak kalmıştır. 19. yüzyılda, asitle aşındırma tekniği, grafik sanatlarda önemli bir yer edinmiştir. 1915’de Ernest Roth, John Taylor Arms ve bir grup sanatçı, bu teknikle realist çalışmalar yapmışlardır. Brooklyn Society of Etchers grubundan olan, Ernest Haskell, Kerr Eroy ve Frank Benson gibi sanatçılar üstün eserler vermişlerdir. John Sloan (1871-1951), Amerika’nın bilinmeyen, çirkin yüzünü keskin bir anlatımla açığa vurmuştur. John Marin (1870-1953), Ekspresyonist anlayışla, asitle aşındırma tekniği kullanarak, baskılar yapmıştır.

I. Dünya Savaşı’nın sona ermesiyle, Avrupa sanatının etkileri Amerikalı sanatçıların çalışmalarına yansımaya başlamıştır. 1930’larda patlak veren, ülkeyi sarstığı gibi ülkenin sanatçıları da sarsan, Amerika’daki, Büyük Ekonomik Kriz’in olumsuz etkileri, sanata yardım amacıyla kurulan “Federal Sanat Projesi”ne kadar devam etmiştir. Özellikle II. Dünya Savaşının ardından, Avrupa’da görülen zenginlik ve güç Amerika’da da hissedilmiştir. Sanatın gücü de artık Amerikalıların elindedir.

Paris'te kurulan "Hayter Atölyesi" savaştan sonra faaliyetlerini New York'a taşımıştır.

1945 yılında, Arjantinli sanatçı Mauricio Lasansky Iowa Üniversitesi; 1947'de Alfred Sesler, Wiskonsin Üniversitesi bünyelerinde grafik atölyeleri kurmuşlardır. 20 yy'ın ikinci yarısında grafik bölümü olmayan üniversite kalmamış, metal gravürün zengin teknik uygulamaları büyük gelişmelere neden olmuştur. Gravürdeki baskı kalıpları büyümüş, renk paleti yağlıboya renk paletiyle yarışır hale gelmiştir.

Çukur Baskı Teknik Uygulamaları

İngilizce'de *Intaglio Printing*, Almanca'da ise *Tiefdruck* olarak kullanılan tekniğin adı Türkçe'de, *Çukur Baskı* veya *Alçak Baskı* olarak kullanılır. Tarih içerisinde metali işlemek için, oyma, kazıma (engraving), aşındırma (etching), kuru kazıma (drypoint), aquatinta (aquatint), soft ground, lift ground ve mezzotint gibi farklı teknikler geliştirilmiştir. Bunların dışında bazı çağdaş teknikler de kullanılmıştır: collagraph, carborundum ve epoksi baskılar.

Yüksek baskının tersine, çukur baskı tekniğinde oyulan veya kazınan yerler mürekkebi alır ve çukurda kalan çizgilerin baskısı alınır. Özel baskı kağıdı ıslatıldıktan sonra, pres makinesinin tablasının üzerine önce kalıp daha sonra da kağıt yerleştirilip baskı işlemi tamamlanır.

Gravür aslında siyah-beyaz-gri lekelerden ve çizgilerden oluşan bir resimdir, teknik de bizi bu tür bir çalışmaya yöneltir. Hiçbir teknik bir gravürdeki kadar siyah-beyaz lekeleri iyi kullanma olanağını vermez. Gravürün bir özelliği de lekeler içinde yer alan siyah beyaz hacimli çizgilerdir. Bu çizgiler siyah ve beyaz lekelerin içinde bir doku unsuru olduğu gibi siyahın içinde siyahı, beyazın içinde beyazı oluşturur (İçmeli, 1982: 8).

Ross, Romano ve Ross (1990: 75), çukur baskıda uygulanan teknikleri iki ana kategori de toplamışlardır:

Asitsiz Teknikler

Kuru kazıma (drypoint)
 Oyma, kazıma
 Criblé
 Mezzotint
 Collagraph
 Diğer katkılı metodlar

Asitli Teknikler

Aşındırma (etching)
 Soft ground
 Aquatinta
 Lift ground
 Embossing and open biting

Asitsiz Teknikler

Metal kalıba asit kullanılmadan yapılan baskı teknikleri:

a. Kuru Kazıma (Drypoint): Kuru kazıma tekniğinde, tasarım, doğrudan levha üzerine kazıma kalemi ile çizilir. Genellikle bakır levha tercih edilen teknikte asit veya kaplama malzemesi kullanılmaz. Bu teknikte sivri kuru kazıma kalemi ile levha üzerine çizim yapılırken çapaklar oluşur ve bu çapaklar kalıba mürekkep verildiğinde, boyayı tutar. Çizginin kalınlığı ve çizginin koyuluğu, kullanılan kuru kazıma kaleminin açısı ve uygulanan baskı kuvveti ile değişir. Kuru kazıma tekniğiyle hazırlanan kalıptan kağıda baskı alırken, zamanla siyah çizgilerde bir zayıflama ve grileşme meydana gelir. Hatalı olan bir çizgiyi düzeltmeye çalışmak, o çizginin tazeliğinin kaybolmasına yol açabilir. Bu nedenle de aynı kalitede ve fazla sayıda baskı alınamaz.

Çinko kalıp üzerine yapılan kuru kazıma tekniği çalışmasından, yaklaşık 25 veya 30 baskı yapılabilir. Bakır bu sayıyı ikiye katlarken, çelik yüzü levhadan 100 ile 200 arasında tatmin edici baskı elde etmek mümkündür.

Baskı resimlerinde, kuru kazıma tekniğini kullanarak Rembrandt olağanüstü ustalık sergilemiş; Dürer, bu teknikle birkaç çalışma yapmıştır.

b. Oyma: Pirinç veya bakır plaka üzerine oyma aletleri ile sert darbeler ile keskin ve ince çizgiler elde edilir. Farklı uçlu oyma aletleri ile farklı kalınlıkta çizgiler oluşturulur. Paralel ve çapraz çizgiler ile tarama yapılarak ton geçişleri sağlanmaktadır. Bunun yanısıra noktalar ve küçük benekler de aynı etkiyi verebilmektedir.

c. Criblé: Bu teknikte, levha üzerine çeşitli boyutta tokmağın çekiçle vurulması vasıtası ile farklı büyüklük ve dokuda noktalar, çentikler yaratma esasına dayanır. Açık tonlu bölgeler çentiklerin bir araya kümelenmesi ile yaratılırken, daha koyu alanlar seyrek gruplamalar ile oluşturulmaktadır.

Sadece bu teknik kullanılarak yapılmış bir esere rastlamak pek de olası değildir. Günümüzde bu teknik genel olarak aşındırma ve gravür ile birleştirilerek, tamamlayıcı olarak kullanılmaktadır.

d. Mezzotint: 1640 yıllarında, Alman sanacı Kudwig von Sieden tarafından bulunan, Mezzotint aslında bir kuru kazıma tekniğidir. Eskiden röprodüksiyon amaçlı kullanılan teknik uygulandığında resim, siyah-beyaz fotoğrafları andırır.

Kazıyıcı veya perdah kalemi ile levhanın üzerine çukurlar, çentikler kazıldığında, çukurların kenarında testere dişli kenarları sayesinde minik çizikler oluşmaktadır. Bu uygulama ile zengin siyahlar, koyu griden açık griye geçişler yakalanabilmektedir. Fazla kazınmış alanlar rulet ile düzeltilebilir.

Mezzotint uygulaması yapılan yüzeye, daha sonra özel bıçaklar yardımı ile imge oluşturulur. Burada oluşabilecek hataları giderebilmek için oldukça küçük boyutlarda mezzotint tokmağı kullanılmaktadır.

Günümüz sanatçıları kadifemsi bir doku etkisi yaratan bu tekniğin uygulamasının uzun sürmesi ve zahmetli olması nedeni ile pek tercih etmemektedirler. Bu yöntemin etkisinin en iyi alınacağı malzeme bakır levhadır.

e. Collagraph: İsminden de anlaşılacağı gibi kolaj tabaka kullanılmaktadır. Eklenen parçalar dokulu alanlar, ton geçişleri ve çizgisel imgeler meydana getirmektedir.

Asitli Teknikler

Yine metal kalıba asit kullanarak oyma, aşındırma işleminde uygulanan yöntemler:

a. Asitle Aşındırma (Etching): Bu teknikte bakır, çinko veya pirinç levha üzerine asitten etkilenmeyen reçine, balmumu, asfalt ve solventten oluşan sert bir kaplama olan lak sürülür. Lak kurduktan sonra, metal üzerine kazıma ve oyma araç gereçleri ile çizgi ve dokular yapılır. Daha sonra levhanın asit küvetine konarak, asitli suyun (1/8 veya 1/10 oranında hazırlanmış) bu çizikleri daha derinleştirmesi, aşındırması, sağlanır. Levha ne kadar uzun süre asitte kalırsa, çizgiler o derece sert ve koyu olur. Metal kalıp, küvette yeterince bekletildikten sonra da levha üzerindeki lak temizlenir. Kalıp baskıya hazırdır.

Aşındırma yedirme malzemelerini yapmanın pek çok yolu vardır. Artık eski egzotik malzemelerin yerini günümüz kimyasalları almıştır.

b. Aquatinta: Latince aquafortis (güçlü su, bu örnekte nitrik asit) ve ton manasına gelen İtalyanca tinto kelimelerinden türetilmiştir.

İlk kez, silahların metal kısımlarında tonlamalar yaratmak için silah yapımcıları kullanmışlardır. 17. yüzyıla gelindiğinde ise, Claude Lorrain ve Jan Van de Verde, tekniği kömür tozu deneyerek kullanmışlardır. Bugünkü uygulama şeklini, 1765’de, Jean Baptiste le Prince bulmuş, ilk renkli aquatinta uygulamasını ise Francois Janinet yapmıştır.

Aquatinta uygulamasında, bakır veya çinko kalıp üzerine toz haline getirilmiş, aside dayanıklı reçine serpilir ve metale tozun yapışması için ısıtılır. Tasarımda beyaz kalması istenen yerler, fırça yardımıyla lak sürülerek kapatılır. Kalıpta en açık gri tonun elde edilmesi için, (8 ölçü su-1 ölçü nitrik asit veya 10 ölçü su-1 ölçü nitrik asit) kalıp, nitrik asit karışımı olan küvet içerisine yerleştirilir ve çok kısa bir süre bekletilir. Lak sürülmemiş, korunmasız yerlerde aşınma gerçekleşir. Diğer gri ve siyah tonlamaları için işlem aşama aşama tekrarlanır. Asit içerisinde bekleme süresi ne kadar uzarsa, tonlama daha koyu olur.

Aquatinta aşındırma tekniği, baskı çalışmalarında tonlama isteyen bütün sanatçıların tercih ettiği ve vazgeçilmez bir tekniktir.

c. Lift ground / Yüksek yedirme (şekerleme): şekerle karıştırılmış ini mürekkebi gibi bir malzeme, kalıp yüzeyinde doku elde edilmek istenen yere fırçayla sürülür. zerindeki solüsyon kuruduktan sonra, levha ılık suyun içine bırakılır. Zamanla karışımın içindeki şeker çözülür ve mürekkep levhadan sklr. Metal, asite konup aşındırılarak yeni dokular elde edilir.

d. Soft ground / Yumuşak yedirme (vernik kaplama): Bu teknikte, levhanın üzerine ince bir tabaka vazelin gibi bir malzeme sürülür. Kumaş ve benzeri malzemelerin bu tabaka üzerine bastırılması ile elde edilen dokular üzerinden, levhaya asit indirgenir. Böylece, kumaşın veya benzeri malzemenin birebir dokusu baskı üzerine kopyalanmış olur.

e. zerine Kabartma Yapma (Embossing): Kabartma etkisi elde etmek için, oyulmuş yerlerin boya sürülmeden baskı presinden geçirilmesi işlemidir. Presten çıkan kağıt, boya veya mürekkep olmayan bu yüzeylerden geçtiğinde, kağıt üzerinde kabartma etkisi yaratmaktadır.

Renkli ukur Baskı Resim Uygulama Teknikleri

a. Tek-Levha Tekniği (a la poupée): Türkçe'de bebek anlamına gelen, tekniğe adını veren "A la poupée", tek levhaya pek çok rengin tatbik edilebilindiği ve Fransız baskı sanatçıları tarafından tercih edilmektedir. Koyu renklerin açık renklere karışmaması için kalıba ilk önce en açık renk, daha sonra da diğer renkler sürülür. Renkli baskı çalışmalarında kullanılan metalin çeşidi önemlidir, çünkü çinko levha üzerinde kadmiyum sarısı kirli yeşile ve beyaz griye dönerken; bakır yüzeye sürülen açık renkler, çinko kalıptaki kadar etkilenmez.

b. Kesilmiş Levhalar Tekniği: Ayrı parçalar halinde kesilen ve boya uygulaması yapılan çinko, bakır veya kolaj yapılmış levhalar tek tek boyanır ve mürekkebin fazlası temizlenir. Daha sonra, parçalar bir araya getirilir. Yeniden birleştirilmiş levhalar, baskıya hazırdır.

c. Şablonlandırılmış Renk: Boya alması istenmeyen alanlar için şablonlar kesilip levha üzerine yerleştirilir. Mürekkep merdanesi, bu şablonların olduğu alanların üzerinden geçse de boya almayacaktır.

d. Chine Collé: Oldukça basit bir tekniktir. İlk önce beyaz, renkli veya gazete kağıtları istenilen şekillerde kesilir veya yırtılır. Daha sonra levha boyanır ve iyice silinir. Bu işlemden sonra levha baskı makinesinin tablasına yerleştirilir. Önceden hazırlanmış kağıt parçaları arkaları tutkallı biçimde levhanın üzerine yerleştirilir. Daha sonra baskı kağıdı, levha ve kesilmiş kağıtların üzerine yerleştirilip pres makinesinden geçirilir. Baskı kağıdına hem kesilen kağıtlar yapışır hem de kalıptaki boya geçer. Böylece basit bir teknikle kompozisyon oluşturulur.

e. Çoklu Levha Tekniği: Bu teknikte, her renk için ayrı levha kullanılır ve renklerin üst üste ve yan yana gelmesi ile renkli baskı meydana getirilir. Bu tekniğin bir diğer avantajı ise, her levhada aquatinta, aşındırma, yumuşak yedirme vb. yöntemler uygulanarak değişik ton ve doku zenginlikleri yakalanabilir.

f. Elle Renklendirme: Baskı işleminden sonra, sulu boya ile istenilen alanların fırça yardımıyla renklendirilmesi esasına dayanır.

Çukur baskıda dikkat edilecek üç temel unsuru Ross, Romano ve Ross aşağıdaki gibi belirlemiştir:

1) Kesinlikle yumuşak ama pek de akıcı olmayan boya kullanılmalı ve çizgilere ve oyuklara yedirilmeli, baskıdan önce alçakta kalan kısımların dışındaki yüzeyler bir bez ile iyice silinmelidir.

2) Kalıp, baskı makinesinin tablası üzerine, önceden ıslatılmış kağıt da kalıbın üzerine yerleştirilmelidir.

3) Baskı makinesinde transferin gerçekleşeceği kağıda, baskının kalitesini bozmayacak basınç uygulanmalıdır (Ross, Romano, Ross,1990: 75).

Elek Baskıresim

Elek Baskıresmin Tarihsel Gelişimi

Serigrafi, ipek baskı, filmdruk, şablon baskı gibi farklı isimlerle de anılan elek baskı tekniği, şablon yöntemi olarak karşımıza çıkar. İlk kez ne zaman kullanıldığına dair kesin bilgiler olmamasına rağmen, Pireneler’de mağara duvarlarında bulunan el baskılarının, ilk şablon baskı uygulamaları olduğu düşünülmektedir. Mağara duvarı üzerine koyulan elin üzerinden içi boş kemik ya da kamyş ile üflenen boyanın oluşturduğu negatif el formu, ilk şablon uygulamasıdır. Daha sonraları ise Fiji adasındaki yerliler, muz yapraklarını şablon yöntemi ile delip, üzerinden boya kullanarak bezleri süslemişlerdir.

Şekil-1.42

Chavuet mağara duvarındaki el baskısı, M.Ö.28.0



(<http://www.eyeconart.net/history/printmaking.htm>)

“Çin Seddi devrinin Çinlileri ve Piramitler devrinin Mısırlıları baskı kalıplarını eşyalar, kumaşlar üzerine baskıda ve binaların iç ve dış yüzeylerini süslemede kullandılar” (Hiatt, 14; Pekmezci, 1993: s. 80’deki alıntı).

M.S. 500-1000 yılları arasında, Buda’nın resimlerini çoğaltmak amacıyla Uzak Doğu’da şablon yöntemi kullanılmıştır. Çin’in batısındaki Tun Huang mağaralarında, yarım mil uzunluğundaki duvara, birkaç santimden yirmi metre

yükseklığe kadar birçok Buda resmi yer almaktadır. Çin’de, Eski Mısırlılarda olduğu gibi, Japonya’da da tavan, taban, tören cüppeleri ve kap süslemeciliğinde sıkça bu teknik kullanılmıştır.

Şablon tekniği, amaçlanan şeklin-yazının, resmin tekniğe uygun bir yüzeyde tasarlanarak kesilmesi-oyulması ve boya geçecek şekilde açılması ile oluşur. Şablonun başarısı tasarlanıp kesilen ve oyulan işin üzerinden boya geçtikten sonra istene yüzeyde bıraktığı görüntüdeki başarıya bağlıdır (Pekmezci, 1993: 80).

Ancak şablon hazırlanırken ve boyanın sürülmesi sırasında kopmaların olması ve fazla detaylı tasarımların kolayca kesilememesi gibi sorunlar yaşanmaktaydı. Bu sorunların çözülmesi için Japonlar, günümüz sanatçıları tarafından kullanılan eleklerle çok benzer ipek, naylon veya polyesterden elekler geliştirmişlerdir.

Japonlar tasarımlarının birbirinin tam eşi olan iki kağıt şablon halinde kestiler. İnsan saç tellerini birinci şablonun bütün yüzeyini ve şablon parçalarını kapsayacak ve onun üzerine de ikinci parçayı tam yüz yüze gelecek şekilde yapıştırdılar” (Tim; 1979: 7; Pekmezci, 1993: 81’deki alıntı). Böylece arada kalan saç telleri ile şablonun tüm parçalarını bir arada tutmayı başardılar. Bu yöntemin yerini daha sonraları saf ipek dokumalı eleklerin alması ile teknik çok büyük kullanım kolaylıkları kazanır. Teknikteki bu değişme ve gelişmeler yöntemin şablon baskı, elek baskı, ipek baskı, serigrafı, screen printing, stencil process, silk screen process vb. gibi değişik adlarla anılmasına neden olmuştur (Pekmezci, 1993: 81).

15. ve 16. yüzyıllara gelindiğinde Avrupa’da teknik, oyun kağıtlarının, dini resimlerin, kitap yazı ve resimlerinin basımında; 17. yüzyılda duvar kağıdı, mobilya ve duvarlarda; 18. yüzyılda müzik notalarının çoğaltılmasında tercih edilmiştir. 1850 yılında Lyon kentinde, ipekli kumaşa “Lyon emprimeleri” olarak bilinen, renkli süslemeler basmak için kullanılmış ve de 1870’de, İsviçre ve Almanya’da, 1900 yıllarında da Amerika’da yapılmaya başlanmıştır.

1907 yılında, Manchester’li Samuel Simon, domuz kılı fırça yardımı ile ilk kez tahta bir çerçeveye gerilmiş ipek kullanarak boyayı aktarmıştır. William Morris ise bu tekniği en kapsamlı kullanan ilk sanatçı olmuş ve zamanla İngiltere ve Fransa’da sanatçılar tarafından tercih edilen bir teknik olmuştur.

Avrupa'nın ipekbaskı ile tanışması Avrupalıların 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Japon kültürü ile ileri derecede ilgilenmeye başlaması ile birlikte gerçekleşti. Böylece 1900-1910 yılları arasında Avrupa'nın pek çok ülkesinde ipekbaskı tekniği biliniyordu. 1907' de ipekbaskının bugün dahi kullanılan ipek gerilmiş çerçeve ve sıyrığa gibi araçlarını içeren ilk patent İngiltere' de ve bir başka patent de 1915'de San Fransisco' da alındı (Tim; 1979: 8; Pekmezci, 1993: s. 82'deki alıntı).

1914 yılında, Amerikalı John Pilsworth, çok renkli ipek baskı tekniği olan *selectasine metodunu* bulmuştur. 1915 yılında da ilk *foto-grafik tekniği*, Amerika'da gerçekleştirilmiş ve Birinci Dünya Savaşı sırasında bayrak, flama basımında kullanılmıştır. Bu ard arda gelen gelişmeler tekniğin endüstride önemli bir yer edinmesine yol açmış; zincir mağazalarının çoğalması da tabela, tanıtım malzemeleri, bilet kullanımının artmasına neden olmuştur. Teknik, zamanla Avrupa'da ve doğuda ilgi görmüş, Fransa'da yüzyıl başında illüstrasyon içeren kitaplar basılmıştır.

Bu gelişmelerle birlikte, baskı kalitesinin yetersiz ve yavaş oluşu, boyanın zor kuruması gibi olumsuz teknik özellikleri giderebilmek için Amerikalı Ovens, 1925 yılında ilk ipek baskı makinesini icat etmiş, kalıbı fotomekanik yöntemiyle meydana getirmiştir. Makine ile, istenilen hıza ulaşılmasına rağmen, baskılarda aranan incelik yakalanamamıştı.

Dayton'lu Louis F.d'Autemont, bıçakla kolayca kesilebilen şablon filmi kullanması, bütün bu olumsuzlukları ortadan kaldırmış; *profilm* adıyla patenti, A.S. Danemon firması tarafından alınmıştır. Daha sonra ise bu buluş, Joe Ulano tarafından geliştirilmiş ve ipeğe daha kolay yapışma özelliği taşıyan nufilm olarak patenti alınmıştır. Bu değişiklik, tekniğin tekrar ilgi duyulmasına neden olmuştur.

1930 Dünya ekonomik krizi sırasında durgun haldeki Amerikan piyasasını harekete geçirmek için yaygın ve etkin reklam, tanıtım ve propaganda hareketine gerek duyuldu. Bu amaçla içine ipekbaskı üniteleri bulunan WPA (Works Progress Administration) baskı sanatları projesi oluşturuldu. Bu proje, çalışmaları ile iki yıl içinde kendini kabul ettirdi. New York şehri WPA içindeki ipekbaskı bölümü ayrıldı. Bölüm Antony Welonis başkanlığında ve onun önyak olması ile teknik ve estetik başarılar kazandı (Heler, 271; Pekmezci,1993: s. 82'deki alıntı).

Bu metot, endüstride tam anlamıyla kullanılmamış; 1930’larda, Büyük Kriz’in etkisi ile halkın ucuza orijinal eserlere rağbet etmesi, Amerikalı sanatçıları sanatsal amaçlı ipek baskı çalışmaları üretmeye itmiştir. “Serigrafik-ipekbaskı ile ilgili ilk bilimsel eser yine Antony Welonis tarafından 1930’larda yazıldı” (Gilmour, 4; Pekmezci, 1993: s. 82’deki alıntı). “Bundan iki yıl sonra da Guy Maccoy ilk kişisel ipekbaskı resim sergisini Çağdaş Sanatlar Galerisinde açtı” (Heler, 271; Pekmezci, 1993: s. 82’deki alıntı).

Şekil-1.43

Marilyn Monroe, Andy Warhol, 0n tane renkli çalışılmış ipekbaskı, 91,5x 91,5, 1967



(www.artline.com/.../sheehan/warhol_marilyn.jpg)

1945’ten sonra tekniğe ilgi duyan sanatçıların sayısı artmış; Amerika’daki gelişmeler Avrupa’da da yaşanmaya başlamıştır. İngiltere’de Francis Carr tekniğe yenilikler getirmiş; ilk baskısı 1936’da Amerika’da yapılan, *Silk Screen Process Production* adlı kitap 1946’da İngiltere’de basılmış; 1947 yılında Matisse’in renkli ipekbaskı resimler içeren, *Jazz* adlı kitabı basılmıştır. 1950’lerde sanatçılar tarafından teknik, iletişimin en önemli araçlarından biri olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle, şehir kültüründe yer alan imgelerle ilgilenen Pop Art akımı, bu imgeleri çoğaltmada en uygun yöntem olarak, ipek baskı tekniğini benimsemiştir. Parlak, düz renkler; cesur ve rahat biçimler yakalanabilmesi, Hans Arp, Joseph Albers, Willi Baumeister, Victor Vasarely, Jackson Pollock, Robert Rauschenber, Andy Warhol,

Roy Lichtenstein, Jasper Jones, George Hamilton, Marcel Duchamp gibi sanatçıları bu teknik ile eserler üretmeye itmiştir.

1960'larda İngiliz sanatçı Christopher Prater ve eşi, Kelpra Stüdyo'yu açarak elek baskı çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Yine aynı yıllarda, başkanlığını Herbert Read'in yaptığı ICA (The İnstitute Of Contemporary Arts), Prater ile ortak bir proje kapsamında, 20 ünlü ressamı elek baskı resim çalışmaları yapmaları için Kelpra stüdyosunda bir araya getirmiştir. 1964 sonlarında, stüdyoda çalışan Eduardo Paolozzi, David Hokney, Richard Smith, Joe Tilsons, Richard Hamilton, R. B. Kitaj, gibi sanatçıların çalışmaları ile sergiler düzenlenmiştir.

Elekbaskı Teknik Uygulamaları

Serigrafi (elekbaskı), bir çerçeve üzerindeki eleğin basılması istenen bölgelerin geçirgen hale getirilerek, diğer bölgelerin maskelenmesiyle yapılan bir baskı çeşididir (Uçar, 2004: 183).

Elekbaskıda kullanılan çerçeve (kasnak) için farklı dokumalar kullanılmaktadır:

1. İpek dokuma: Çok esnek olduğu için büyük boyutta hazırlanan tasarımlar için uygun değildir. İplik yapısı pürüzlü olduğu için emülsiyonu kolayca tutar, ancak görüntünün açılması zordur.
2. Plastik dokuma: Polyesterden yapılmış sentetik bir malzeme olduğu için çok dayanıklıdır. Mürekkep geçirgenliğinin yüksek olmasının yanı sıra emülsiyonun açılması da kolaydır.
3. Metal dokuma: Bronz ve paslanmaz çelik tellerden yapılan bir dokuma türüdür ve de esnekliği çok azdır.

Yapılacak çalışmaya uygun dokuma seçildikten sonra çerçeveye gerilir ve deterjanla temizlenir. 1/10 oranında karıştırılan emülsiyon ve hassaslaştırıcı, ince bir tabaka halinde ipeğe sürülür. Bu işlem, emülsiyonun sabitleşmesini önlemek için loş

ışıkta yapılmalıdır. Emülsiyon sürülmüş olan ipek, ya fön makinesi ile kurutulur veya karanlık bir ortamda kurumaya bırakılır.

Hazırlanan elek, 3-4 saat içinde kullanılmalıdır. Önceden hazırlanmış olan grafik, ışıklı masaya konur. Grafiğin üzerine sırasıyla temiz bir cam, elek, keçe ve ağırlık yerleştirilerek pozlandırma işlemi gerçekleştirilir.

Pozlandırma işlemi bittikten sonra görüntüyü oluşturan gözeneklerin açılması için tazyikli su altında tutulur. Elde edilen kalıp kurutulup serigrafî tezgahına sabitlenir. Kalıp üzerine boya dökülür ve bu boya, kalıbın boyutuna uygun seçilen rakle yardımıyla yüzeyde sıyrılır. Böylece kalıbın açıkta kalan gözeneklerinden kağıda boya verilmiş olur.

Dokuma gözeneklerinin geçirgen olmayan bir tabaka ile kaplanması işine kalıp ya da şablon hazırlama denilmektedir. Aslıer, elek baskı tekniğinde uygulanan farklı şablon hazırlama yöntemlerini aşağıdaki gibi belirler:

Kalıbın dokuması üzerine uygulanan kapatma, açık bırakma işlemleri için çeşitli malzeme ve yardımcı tekniklerden yararlanır:

1- Kesme, oyma şablonları kağıttan ve çeşitli yapışkan düz tabakalardan oyularak hazırlanır. Bu şablonlar eleğin dokumasına yapışkanlarla veya ütü ile yapıştırılır. Keskin kenarlı, geniş yüzeyli resimler veren ilkel ve kolay bir kalıp hazırlama yoludur.

2- Resim eleğin dokuması üzerine yağlı kalem ve mürekkeple (Litografî kalemi ve mürekkebi v.b.) resmedilir. Sonra eleğin tüm yüzü kolloidal eriyiklerle (jelatin, kitre, arap zankı vb.) sürülerek kapatılır. Kurutulduktan sonra yağlı kalem ve mürekkep izleri benzinle silinir. Basacak yerler açılmış ve kalıp baskıya hazırlanmış olur.

3- Işığa duyarlı maddeler kolloidal eriyik durumunda eleğe sürülür ve kurutulur. Elek ışığa duyarlı durumdayken üzerine saydam folyeler üzerine çizilmiş ve boyanmış resimler ışık yardımı ile kopya edilir.

Resim olan yerler ışıktan etkilenmez, açık yerlerden geçen ışık duyarlı tabakayı sertleştirir. Yıkılarak sertleşmeyen yerler açılır ve kalıp kurularak baskıya hazır duruma getirilir.

4- Resmin siyah beyaz değerleri fotografîk yolla filme geçirilir. Bu yolla özgün resmin her rengi için ayrı film çekilebilir. Bu filmlerdeki resim izleri ışığa duyarlı maddeler yardımıyla eleğe geçirilir. Bu teknikten daha çok benzer baskılar yapmak için yararlanır. Sanatçı özgün resim yaratılması aşamalarında bu teknikten yararlanabilir. Bu durumda özgün resim baskıdan sonra ortaya çıkar. Önceden proje niteliğinde resimler yapılmış olabilir. Ancak baskıdan önce baskının benzetilmeye çalışıldığı bir orijinal resim ortada yoktur. Bu sayılan

tekniklerin çeşitlemeleri karışık kullanılmaları gibi pek çok yeni olanaklardan yararlanılmıştır (Özsezgin ve Aslıer, 1989: 150).

Diğer Özgünbaskı Teknikleri

Işığa duyarlı kağıtlar, fotoğrafı gereç ve makinaları, bilgisayarlar yardımı ile özgün görsel eserler yapılabilir ve bunlar kağıt üzerine geçirilebilir. Bu gibi yeni tekniklerle yaratıcı resim araştırma ve denemeleri sürdürülmektedir. Birgün bu denemelerin sonuçlarının da özgün resimler olarak sevilip aranmasını bekleyebiliriz.

a) Dijital Baskı Tekniği: Bilgisayar dünyasındaki gelişmeler, yeni basım ve çoğaltım tekniklerinden Dijital Baskı Teknolojisini gündeme getirmiştir. Masaüstü yayıncılık sistemi içinde yer alan bu yeni teknoloji, yeni bir üretim şeklidir.

Bir masaüstü renkli laser yazıcı ile dakikada 5-6 kopya alınırken digital baskı makineleri sayesinde baskı hızı saatte on binlere ulaşmıştır. Bilgisayar üzerinde hazırlanan tasarımın çıktısının normal bir yazıcıdan alınmasından tek farkı hızıdır. Bu sistem, son yıllarda grafik endüstrisi tarafından çok sevildi ve kullanılmaya başlandı (Uçar, 2004:184).

“Teknik olarak kuru ofset olarak da adlandırılan digital baskı sisteminde su yerine silikon kullanılmakta ve silikonun suyu itmesi prensibiyle baskı gerçekleştirilmektedir” (Uçar, 2004: 185).

b)Collagraphs: Collagraph, metal, pleksiglas veya karton gibi bir yüzey üzerine yapıştırılmış farklı malzemelerden yapılmış baskılara verilen isimdir. Bu teknik, kolaj çukur baskı veya kolaj baskı olarak da adlandırılır.

Collagraph tekniği ile sadece yüksek baskı, sadece çukur baskı uygulaması yapılabildiği gibi hem çukur hem de yüksek baskı teknikleri bir arada uygulanabilmektedir. Collagraph, başka teknikler ile karışık olarak kullanılarak, doku ve renk olasılıklarını oldukça arttırmaktadır.

Bu tekniğin ilk olarak ne zaman ve kim tarafından kullanılmaya başladığını söylemek zordur. Çünkü, baskı resim çalışması yapan bütün sanatçılar, malzemenin

zenginliği karşısında, devamlı olarak teknik geliştirme konusunda yaratıcılıklarını kullanmaktadır.

19. yy'da, bakır ve çinko levhalara tutkal uygulaması yapılan baskılara rastlanmaktadır. Örneğin, 1893 yılında Pierre Roche'un iki renkli baskısı alçıtaşı kullanılarak, baskı makinesi kullanılmadan yapılmıştır. 20. yy. başlarında, Picasso ve Brauqe gibi sanatçılar, gazete, kumaş, teneke parçası gibi objeleri, levha üzerinde kolaj uygulamaları yapıp baskılar elde etmişlerdir.

Amerika'da, tutkalı levha üzerinde ilk uygulamaya başlayan sanatçı, 1930'larda New York'ta yaşayan Boris Margo olmuştur. Seliloit'i aseton içerisinde çözüp, levha üzerinde farklı kalınlıkta alanlar elde etmiştir. Diğer bir Amerikalı sanatçı, Edmond Caserella ise, karton kolaj baskı denemeleri yapmıştır. Yine bir başka Amerikalı Roland Ginzel, atölyesinde çıkan bir yangında büyük zarar gören, çinko kalıpların yerine karton kullanmaya başlamıştır. Kartonu oyarak farklı seviyeler oluşturmuş, lak uygulaması ile de değişik dokulu yüzeyler elde etmiştir. Hatta, ıslak lak üzerine, korindon püskürtüp, baskıda aquatinta uygulamasındaki gibi farklı ton değerleri elde etmiştir.

Özgünbaskı Teknikleri ve Farklı Dillerde Kullanımı

Aşağıdaki tabloda, özgün baskı çalışmalarında kullanılan bazı teknik terimlerin, farklı dillerdeki karşılıkları, Walter Koschatzky'nin *Die Kunst der Graphik* adlı kitabından, Türkçeleri de eklenerek verilmiştir.

Tablo-1.1

Özgün Baskı Çalışmalarında Kullanılan Bazı Teknik Terimler

TÜRKÇE	İNGİLİZCE	ALMANCA	FRANSIZCA	İTALYANCA
Çukur Baskı	İntaglio Printing	Tiefdruck	-Chalcographie -Gravure en creux -İmpression en creux	-Calcografia -İncisione in incavo -Stampa in cavo
Oyma Kazıma	-Engraving -Chalcographie	-Stich -Allgemein	-Gravure -Chalcographie -Gravure en taille-douce	-İncisione -Chalcografia
Çelik oyma	Steel engraving	Stahlstich	Gravure sur acier	İntaglio in acciaio İncisione in acciaio
Hakkak kalemiyle bakır oyma	-Burin -Line engraving	Grabstichelarbeit F. Auch Strichgravur	-Gravure au burin -Gravure au trait	-İncisione al bulino -Buşino -İncisione al tratto
Asitle yedirme (aşındırma)	Etching	-Radierung -Atzkunst	-Eau-forte -Gravure a l'eau-forte	-Acqua forte -İntaglio ad acqua forte
Kurukazıma; Soğuk kazıma	Drypoint	Kaltnadelradierung	-Gravure a pointe sèche; -Pointe sèche	-İncisione a puntasecca -Puntasecca
Akuatinta	Aquatint	-Aquatinta -Aquatintaradierung -Bistermanier -Tuschmanier	-Aquatinte -Gravure en manière de lavis -Manière de bistre	Aquatinta

TÜRKÇE	İNGİLİZCE	ALMANCA	FRANSIZCA	İTALYANCA
Şekerle aşındırma yöntemi	Lift ground process Staging out process Sugar aquatint Sugar biting	Absprengtechnik Aussprengverfahren Reservage	Réservage Technique du réserve Réserve au sucre	Procedimento allo zucchero
Vernikli yumuşak yüzeyde yedirme	-Soft-ground etching -Tracing	Durchdruckverfahren -Vernis mou Weichgrundradierung	-Gravure au vernis mou -Vernis mou -Technique du calque	-Vernice molle -Cera molle
Mezotint	Mezzotint	-Mezzotinto -Schabkunst	Mezzotint	Mezzotinto
Taş aşındırma	Stone etching	Steinradierung	Eau-forte sur pierre	Acquaforce su pietra
Taş oyma	Stone-engraving	Steingravur	-Gravure sur pierre -Gravure lithographique	İncisione su pietra
Çinko oyma	Zinc-etching	-Zinkätzung -Cliché	-Eau-forte en relief sur zinc -Morsure sur zinc	Acqua forte in taglio di risparmio su zinco
Bakır oyma	Copper engraving	Kupferstich m. S. Grabstichelarbeit	Gravure sur cuive	-İncisione in rame -İncisione ad incavo sul rame
Demir aşındırma	Etching on iron	-Eisenätzung -Eisen radierung	Eau-forte sur fer	Aqua forte su ferro
Oyma baskı	-Chalcography -Engraving	-Kupperstich Allgemein	-Chalcographie -Gravure en taille-douce	-Calcografia -İncisione

TÜRKÇE	İNGİLİZCE	ALMANCA	FRANSIZCA	İTALYANCA
Yüksek Baskı	Relif Print	-Hochdruck -Reliefdruck	-Gravure en taille d'épargne -Impression en relief	-Taglio di risparmio İncisione in rilievo -Stampa in rilievo
Ağaçbaskı	Woodcut	Holzschnitt	-Gravure sur bois -Gravure sur bois en taille d'épargne	-İntaglio in legno -İncisione in legno -Xilografia
Ağaç oyma baskı	-Wood-engraving -Xylograph	-Holzstich in hirnholz -Xylographie	-Gravure en bois debout -Xylographie	-İncisione in legno di testa -İncisione in cavo in legno -Xilografia
-Kalıp baskı sistemi -Yazmacılık	Block printing	Zeugdruck	L'Estampage	Stampa di tessuti
	Camaieu	-Camaieu-holzschnitt -Camaieu-druck	-Camaieu -Gravure en camaieu	-İncisione camaieu -Xilografia a colori a piu legni
	Chiaroscuro woodcut	-Clair-obscur holzschnitt -Helldunkelschnitt	-Gravure sur bois en clair-obscur -Gravure en clair-obscur	-Chiaroscuro -Xilografia a chiaroscuro
Linol baskı	Lino-cut	Linolschnitt	-Linogravure -Gravure sur linoléum	-Linoleografia -İncisione su linoleum
Metal oyma yüksek baskı	-Metal-cut -Relief engraving on metal	Metallschnitt	-Gravure en relief sur métal -Gravure en taille d'épargne sur	-İncisione a rilievo su metallo -İncisione in

	-Engraved or etched metal for relief print		metal	taglio di risparmio su metallo
Yüksek- çukur metal baskı	Metal engraving for both intaglio and relief printing			
Düz Baskı	-Surface printing -Planographic printings	Flachdruck	İmpression a plat	-Stampa in piano -İncisione in piano
-Taş baskı -Litografi	-Lithography -Lithograph -Litho	-Lithographie -Polyautolithographie -Litho -Chemischer druck	-Lithographie	-Lithographia
Ofset çinkosuyla baskı	Zincography	-Zinkdruck -Zinkographie	-Zinkographie -Gravure sur zinc -İmpression sur zinc	-Zincografia -İncisione su zinco
Alüminyum baskı	-Algraph -Lithography on aluminium	-Aluminiumdruck -Algraphie	-Algraphie -Lithographie sur aluminium	-Algrafia -Lithografia su alluminio
Şablon baskı	Stencil			
	-Litho mezzotint -Scraped lithograph	Schablithographie	-Manière noire lithographique -Lithographie en manière noire	Litografia a maniera nera
Elle renklendirme	-Hand-coloured -Coloured by hand	-Handkolorierung -Kolorieren	Colorié a la main	Colorato a mano
Monotipi baskı	Monotype	-Monotypie -Einmaliger druck	Monotype	Monotipo
Niello	Niello	Niello	Niello	Niello
Criblé	Criblé	Criblé	Criblé	Criblé

Türkiye’de Özgünbaskı Sanatının Gelişimi

9. yüzyılda, Doğu Türkistan’da yaşayan Uygur Türklerinin baskı çalışmaları, Türk baskı sanatının ilk örnekleridir denilebilir. Bu teknik, Budistlerin büyü yapma metinlerini, günah çıkarma formüllerinin çoğaltılması için daha çok dini amaçlı kullanılmıştır.

Kağıt Anadolu’ya gelmeden önce tahta kalıplar oyularak, kumaş üzerine baskı tekniği uygulaması yapılırdı. “Yazmacılık” adı verilen bu teknikle yapılmış ve günümüze kadar gelen ilk örnekler, 16. yüzyıldan önce yapılmıştır.

Batı literatüründe Almanca (Zeugdruck), İngilizce (Block printing), Fransızca (L’Estampage) olarak adlandırılan kalıp baskı sistemi bizde yazmacılık adını alır. Yazma, kumaş üzerine elle resmedilerek ya da tahta kalıplarla basılarak desenlendirilmiş kumaşlara verilen isimdir (Kaya, 1987: 63).

Şekil-1.44

Yazma Basımı



(http://www.thy.com/tr-TR/skylife/archive/tr/2004_1/)

Önceleri Anadolu’da gelişen Yazmacılık sanatı 17., 18. ve 19. yüzyıllarda İstanbul yazmaları ile en güzel örneklerini vermiştir. Yazmacılık sanatı, Elazığ’da Çit Baskıcılığı olarak devam etmektedir.

Şekil-1.45
Yazma İçin Hazırlanmış Tahta Kalıp Örnekleri



(http://www.thy.com/tr-TR/skylife/archive/tr/2004_1/)

Anadolu'da özellikle; Tokat, Kastamonu, Gaziantep, Hatay, Diyarbakır, Elazığ, Bursa ve Adıyaman gibi yörelerde gelişmiştir. İstanbul'da ise Üsküdar, Yeniköy, Kandilli atölyelerinde özellikle 17. yüzyıldan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Günümüzde de devam eden bu sanat teknolojik üretime dönmüş, tahta kalıpla baskı yapan atölye sayısı azalmıştır (Kınık, 2005: 12-13).

Teknik yönden yazmacılığı 3 ana grupta toplayabiliriz.

1. Kalem işi yazma,
2. Kalıp kalem yazma,
3. Kalıpla yazma (Kaya, 1987: 65).

Kalem işi yazmalar en değerli yazma türüdür. Günümüzde eski örneklerine pek rastlanmadığı gibi üretimi de yok denecek kadar azdır. Kalıp kalem yazmalarda, motifin konturları kalıpla basılır ve içleri renkli olarak fırçayla boyanır. Kalıpla yazma da ise hem kontur hem de desendeki diğer renkler kalıpla basılır.

Renklendirme açısından da, Karakalem ve Elvan olmak üzere iki teknik uygulaması vardır. Karakalem yazmalar, siyah-beyaz olarak basılan yazmalardır. Elvan yazmaları ise çok renkli olup siyah kontur basılarak hazırlanır.

Şekil-1.46

Yazma Eser, Bedri Rahmi Eyüboğlu, 70x70 cm, 1952



(http://www.sanatendeksi.com/main/product_detail.asp?pro_ID=309&sub_cat_ID=23&cat_ID=35)

Anadolu Selçukluları ve Anadolu Selçuklu sonrası beylikler döneminde, baskı tekniğiyle yapılmış eserler görülmemiştir. Daha çok taş, ahşap ve çini sanatlarından örnekler bulunmaktadır. Türk hat ve minyatür sanatları, 16. yüzyılda çok gelişmiştir.

İlk kağıt fabrikası ise 15. yüzyılda, İstanbul'un Kağıthane köyünde, 1453 yılında kurulmuştur. Bu fabrikaların kuruluşu, daha çok hattatların kağıt ihtiyacını karşılamak amaçlıydı. Daha sonra Bursa'da, 1520 yılına kadar faaliyet göstermiş olan bir başka kağıt fabrikası faaliyete geçmiştir. Müteferrika'nın, ilk matbaayı Türkiye'ye getirmesinden sonra, 1746 yılında Yalova'da Yalakabat Kağıt Fabrikası'nın kurulması konusunda girişimlerde bulunulmuştur. Kağıt fabrikalarının kurulması Türk basımcılığının da gelişmesine neden olmuştur.

Yine 16. yüzyılda, dış ülkelerden gelen misafir sanatçılar Osmanlı Devletinin sosyal yaşantısını konu alan gravürler yapmışlardır. 1533 yılında, Flaman ressam Pieter Coeck, Osmanlı Devletine geldiğinde, yedi tane İstanbul gravürü yapmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda, İngiliz; T. Allom, V. H. Bortlett, D. Wilkie, J.F. Lewis, Maltalı; Kant A. Preziosi, Fransız; E. Flondin, J. Lourens, C. Rogir gibi birçok Avrupalı Oryantalist sanatçı, İstanbul ve saray çevresini konu alan gravürler yapmışlardır.

Şekil-1.47

Manners and Customs of the Turks, Pieter Coeck, Gravür, 1500' lü yıllar



(<http://cgfa.sunsite.dk/c/p-folcoeck1.htm>)

Baskı sanatını baskı teknolojisinden ayırmak olanaksızdır. Türkiye’de ilk kurulan ve daha sonraları sayıları artan ve gelişen basımevleri, Türk grafik ve baskı sanatının gelişmesine zemin hazırlamıştır. Türkiye’deki basımevlerinin kuruluş ve gelişimleri ele alındığında; 1493 yıllarında, Osmanlı Devleti döneminde, ilk matbaa Selanik’te, Museviler tarafından kurulmuş ve bunu daha sonraki yıllarda başka azınlık matbaaları izlemiştir. Anadolu’da yaşayan azınlıkların daha sonraki yıllarda kurulan matbaalarında, Türkçenin yanı sıra 1567 de Ermenice, 1627 yılında ilk Rumca; ayrıca Farsça ve Arapça kitaplar da basılmıştır.

18. yüzyıl başlarında, Rönesans, Avrupa ülkelerini etkilediği gibi Osmanlı Türkiye'sini de etkilemeye başlamıştır. Bu etkileşimin sonucunda, Türk toplumunun düşünce yapısında kıpırdanmalar başlamış ve bu dönem “Lale Devri” (1718-1730) olarak tarihe geçmiştir. Bu Batılılaşma hareketiyle birlikte, Türk basımcılığı da etkilenmiş ve 1727 yılında, ilk Türk matbaası kurulmuş ve dil ve coğrafya konulu ilk kitaplar basılmaya başlanmıştır.

Sadrazam Damat İbrahim Paşa döneminde, Yirmisekiz Çelebi-Zade Said Efendi, Paris'i ziyareti sırasında gördüğü matbaayı Türkiye'de kurmaya karar vermiş ve İbrahim Efendi'yi (1674-1745) de bu konuda görevlendirmiştir.

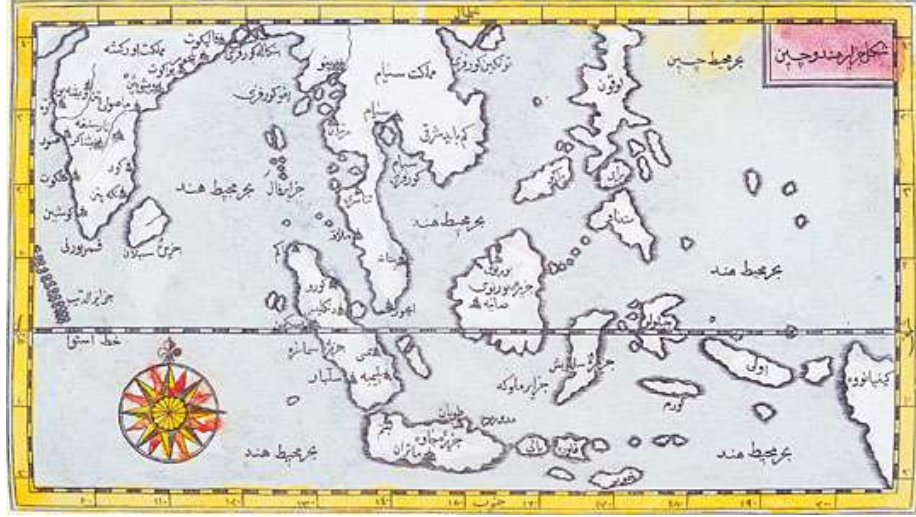
1726 tarihinde, Müteferrika'ya dini konuların yer alacağı kitaplar basmamak kaydıyla Padişah ve Şeyhülislam tarafından izin verilir. Darü't- Tıbaatü'l-Ma'mura (Devlet Basımevi) için alınan bu izinlerden sonra, Hollanda'nın Zeyden kentinden Baskı makineleri getirilir. Matbaada görev almak için Firmin Didot ve Henry Omant çağrıldı. 1729 yılında başlayan bu köklü girişimin mimarı olan İbrahim Müteferrika bu matbaada 17 kitap ve birçok harita bastı (Kınık, 2005: 15).

İbrahim Müteferrika'nın, 1729-1742 yılları arasında basmış olduğu kitaplardan bazıları, Terceme-i Sıhah-ı Cevheri (Vankulu Lugatı), Tuhfetü'l Kşbar fi Esfari'l-Bihar, Tarih-i Seyyah, Tarih-i Hind-i Garbi, Tarih-i Timur Gürhan olarak sayılabilir. Bu kitaplar arasında, Vankulu Sözlüğü'nde Arap harfleri ilk kez metal döküm olarak kullanılmıştır. *Tarih-i Hind-i Garbi* ve *Cihannüma* adlı kitaplarda ilk defa resim ve harita kullanılmıştır. Tarih-i Hindi Garbi adlı kitapta yer alan resimler, tahta kalıplar oyularak; kitaptaki bir dünya haritası ise bakır levha oyularak çukurbaskı tekniği ile basılmıştır. Bu iki kitapta yer alan resimler, Türkiye'de basılan ilk kitap resimleri olma özelliğini taşımalarına rağmen, özgün baskı resim sanatımızın ilk örnekleri olduğu söylenemez. İbrahim Müteferrika'nın matbaacılık konusundaki çalışmaları, yüzyıl sonlarında Mühendishane Matbaası ile daha da genişlemiştir.

İbrahim Müteferrika'nın Tarihi Hindi Garbi'deki yüksek ve çukur baskı kalıplarını kendisinin yaptığı kabul edilebilir. Türkçe baskı yapan ilk basımevini gerçekleştiren bu büyük ustanın kitaptaki 40 haritanın bazılarının altında Ahmed-ül-Kırımı, Mıgırdıç Galatavi, Tophaneli İbrahim gibi ustaların adları görülmektedir. Müteferrika, basımevinin işi çoğaldıkça yanına yeni ustalar almış yetiştirmiş olabilir (Özsezgin ve Aslier, 1989: 152).

Şekil-1.48

**Katip Çelebi'nin Cihannuma (Dünyanın Görünüşü) eseri,
İbrahim Müteferrika tarafından, 1728'de hazırlanmış seriden Hint
Okyanusu ve Çin Denizi'ni gösteren gravür**



(<http://www.saudiaramcoworld.com/issue/200504/the.seas.of.sindbad.htm>)

Müteferrika'nın (1745) ölümünden sonra, matbaanın işlevi kesintilere uğramış. 1791'de Üçüncü Selim, Osmanlı-Rus savaşı'ndaki yenilgiden sonra devlet ve askerlik kurumlarındaki bozuk yönetimi değiştirmek amacıyla Nizam-ı Cedid uygulamaları çerçevesinde, ordunun eğitimi için Fransızca'dan çevrilen bazı kitaplar bastırmıştır.

1730 yılında İbrahim Müteferrika ile İstanbul'da başlatılan bu resim kalıbı yapabilme işi sonraki yıllarda, özgün baskı sanatını oluşturacak bir gelişme göstermemiştir. Kitap baskı işleri çoğalıp geliştikçe resimli kitaplar da çoğalmış, ancak bu resimler özgün eserler olarak kitap dışına çıkamamışlardır. Yüzyıl sonra, Taşbasma tekniğinin İstanbul'a gelmesiyle başlayan gelişme, baskı resmin kitap dışına çıkması yolunu açmıştır (Özsezgin ve Aslıer, 1989: 153).

1830'lu yıllarda, Jacques ve Henri Caillol'un İstanbul'da, litografi atölyesi kurmaları, taşbaskı resimlerin çoğaltılıp yaygınlaşmasına yardımcı olmuştur. Taşbaskı resimlerin çoğaltılması için, bugünkü İstanbul Üniversitesi Merkez Binası olarak kullanılan, Harbiye Nezareti yanında ordunun emrinde olan bir matbaa

kurulmuştur. Bu matbaada basılan belli başlı kitaplar; Nuhbetü't Talim, Nefer Talimi, Top Alayı Talimi, Talimi Asakiri Piyadegan Maa Topçuyan, Müzekkere-i Zabitan, Top Bölüğü Talimi kitapları sayılabilir.

Bu taşbaskı atölyesinden sonra, İstanbul'da, Harbiye, Mülkiye, Mühendishane, Tıbbiye gibi resmi okullarda okutulacak kitapların basılması için basımevleri kurulmuştur. Ayrıca, elyazması Kur'an-ı Kerim, harita ve resimleri çoğaltmak için de, Zelliç, Matbaai Amire, Osman Bey, Mahmud Bey Matbaaları gibi taş basmahaneleri kurulmuştur.

1850'den sonra ise, dergi ve posta pulu basım işi, ressam, hattatlar ve kaligrafi sanatçıları tarafından üstlenilmiştir.

1885 ve 1900 yılları arasında, Hulusi Matbaası, taşbaskı yöntemiyle halk resimleri basıp, bu resimleri kahvehanelere ve Anadolu'ya ucuz fiyata satarak, sanatın Türk halkına ulaşmasını sağlamıştır. Türkiye'de en eski baskı tekniği olarak görülen taşbaskı ile eski halk masallarını süsleyen resimler basılıp çoğaltılmıştır.

Orijinalleri günümüze kadar ulaşmamış olan bu taş baskı resimler, 30-40 yıl öncesine kadar kahvehanelerimizin duvarlarında, halk öykülerini anlatan kitaplarda halka ulaşan önemli belgelerdi. Oldukça basit, ayrıntısız çizilen resimler öykünün daha kolay anlaşılmasını sağlıyordu. Bu resimlerde doğa olduğu gibi betimlenemez, öykülerin kalıplaşmış manzara, çizilen insan figürleri ile özdeşleştirilirdi. Manzarada yer alan çiçekler, bahçeler, dağlar, ırmaklara yeni bir düzen kurulurdu (Renda, Özsezgin, Atar ve Katı, 1993: 122).

Kahvehane duvarlarını resim ve yazı ile süsleme geleneği Halk Sanatımızda görülür. Malik Aksel, "Sanat ve Folklor" adlı kitabında şunları belirtmektedir:

Resim ve yazı kahvehanelerin iki kardeş süsüdür. Bu gelenek eskidir. Vehbi Surnamesinde tiryakilerin oyununda "canı cebinde kahvehane duvarındaki resimler gibi adeta cansız" tabiri geçmektedir. Her devirde kahvehaneler süslü idi. Türk halk sanatının resme ait özellikleri burada toplanırdı."Bu geleneğin son kalıntısı 1962 tarihine kadar değişmemiş olan, Kumkapıda Mehdi'nin kahvesi idi (Aksel'den aktaran Aslier, 1989: s.155).

Türk özgün baskiresim sanatının ilk örnekleri olarak kabul edilen “Halk Baskı Resimleri”, halkın çeşitli kesimlerine yönelik konu değişiklikleri gösterir. Sultanlar, önemli siyasi olaylar, savaşlar, halk hikayeleri bu resimlerin konuları olmuştur. Cumhuriyet döneminde basılan resimlerin, özellikle de Atatürk resimlerinin bazıları Tarık Üzmen, Hüseyin Üzmen gibi matbaa ressamı tarafından basılmıştır.

... Bunlarla ilgili izlenen belli başlı konular: Fatih Sultan Mehmed, Yavuz Sultan Selim, Namık Kemal, Mustafa Kemal, İsmet Paşa, Fevzi Çakmak, Süveyş Kanalı, Rumeli Hisarı, Eiffel Kulesi, Plevne Müdafası, Çanakkale Harbi, Kurtuluş Savaşı, Erzincan Zelzelesi, Hamidiye Zırhlısı, Hazreti Ali'nin Devesi, Mekke, Medine, Kabe-i Şerif, Kan Kalesi, Köroğlu, Zaloğlu Rüstem, Şahmaran, Demir Pehlivan'ın Aslanla Güreşi, Ferhat ile Şirin, Kerem ile Aslı, Güzeller Güzeli Fatma, Sabah Melikesi Belkıs, Karacaoğlan, Aşık Galip, Aşık Ömer, Deniz Kızı, Seyyid Battal Gazi gibi konulardır. Bunların dışında çoğu efsane ve geleneklerin ürünü olan hayali tasvirlerle, büyü ve tılsım tasvirlerine de yer verilmiştir. Bu resimlerin çok azında yapan sanatçının adı vardır. Gemi resimlerinin bazılarında Arif Ziya, Mehmet Hulusi, Tarık Üzmen, Hüseyin Üzmen gibi isimler bulunur. Sanat iddiası olmayan bu halk sanatçıları ile halk duvar resmi geleneği kapanmıştır (Kınık, 2005: 20-21).

Malik Aksel, 1959'da bu taş baskı eserlerin, İstanbul Resim Heykel Müzesi'nde sergilenmesine önyak olmuş ve İstanbul'da açılan ilk “Halk Taş Baskı Sergisi”ni gerçekleştirmiştir.

Ressam Hoca Ali Rıza (1864-1935), askeri okullar için hazırlanan resim albümlerindeki taşbaskı resimlerle, Türk özgünbaskı resim sanatına ilk eserleri kazandırmıştır.

Ressam Hoca Ali Rıza, çeşitli asker okullarında resim öğretmenliği yapmış, 1864-1935 yılları arasında yaşamış bir resim sanatçımızdır. Karakalem çizgilerle yüzlerce resim çizmiştir. Onun bu çizgi resimlerinden bir bölümü, Askeri Rüştüye öğrencilerine örnek olmak üzere, taş basma tekniği ile basılmış ve albüm şeklinde yayılmıştır (Özsezgin ve Asher, 1989: 154).

...19. yüzyılda ise ilk atlasın, ilk gazetenin, ilk pulun basıldığını görüyoruz. Meşrutiyetten sonra da ilk ilan şirketlerinin kurulduğuna şahit oluyoruz. 20. yüzyıl başında kitap kapaklarında grafiksel düzenlemelere yer verildiğini, İhap Hulusi tarafından afiş alanında ilk örneklerin yapıldığını, Münif Fehim gibi birçok değerli sanatçının grafik tasarımı alanında ürün verdiğini biliyoruz (İçmeli, 1985: 62).

Özsezgin ve Aslıer de Batılılaşma hareketinin Türkiye’de grafik ve baskı sanatına olan etkilerini şöyle açıklarlar:

Türkiye’de kitap yayımı ile birlikte başlayan ve öğretici, eğitici ilkelerin çerçevesinde daha çok bilgi vermeyi amaçlayan ilk ilişkiler, zamanla Batılı üretim biçimlerinin batılılaşma hareketlerine paralel olarak Türkiye’de etkisini göstermesiyle grafik ve baskı sanatı, toplum yaşamının içine girmiş, özellikle sanayi ve endüstri alanında reklam ve propagandanın kaçınılmaz bir ögesi haline gelmiştir.(Özsezgin ve Aslıer, 1989: 124).

19. yüzyılda Batı sanatının etkileri ile Türkiye’de bir sanat eğitimi kurumunun kurulması ihtiyacı doğmuştur. Avrupa’da sanat eğitimi almış olan Osman Hamdi Bey’in çabası ile 1883 yılında Sanayi Nefise Mektebi açılmıştır. Böylece resim eğitimi sivil toplumda görülmeye başlanmıştır. Ancak, 1892 yılında Fransa’dan Stanislav Arthur Napier adlı bir usta getirilerek, Hakkaklık bölümü açılmıştır. Türkiye’de Hakkaklık Bölümü olarak açılan, eğitim amaçlı ilk özgün baskıresim atölyesi olarak sayılan atölye, günümüzde Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü bünyesinde dir. 1897’de Napier’in ayrılmasından sonra yerine Nesim Efendi getirilmiş ve 1924 yılında bölümün kapatılmasına kadar görev yapmıştır. Kalıp oymacılığı tekniklerinin öğretildiği ve de basım-yayım piyasasına eleman yetiştirilen bir atölye niteliğinde olan bu bölümde yetişen kişiler hakkında bilgilere ve eserlerine ne yazık ki rastlanmamaktadır.

1927 yılında, Sanayi Nefise Mektebi, Güzel Sanatlar Akademisi adını alır. Cumhuriyetin bu ilk yıllarında Batıya resim öğrenimi için gönderilen genç sanatçılardan Aliye Berger, Bedri Rahmi Eyüboğlu ve Orhan Peker gibi sanatçılar, özgün baskıresim alanında da çalışmıştır. Ancak 1950’lere kadar sadece özgün baskıresim üreten sanatçı olmamıştır.

Eren ve Bedri Rahmi Eyüboğlu, serigrafî tekniğini kullanarak Türkiye’de baskı çalışmaları yapan ilk sanatçılardandır.

1936 yılında, Güzel Sanatlar Akademisinde yeni yapılanma hareketi görülmüş, ancak bu yıla kadar özgünbaskı öğretimi yapılmamıştır. 1937’de

Akademinin Resim Bölüm Başkanlığına Fransız Leopold Levy getirilmiş; çukur baskı ve taşbaskı yapılabilen özgünbaskı atölyesinin sorumluluğu da Floransa' da öğrenim görmüş olan Sabri Fettah- Berkel'e verilmiştir.

Levy, daha ilk yıllarda öğrencilere desen kavramının çağdaş boyutlarını benimsetiyor ve bir resim ustasının deseninin, bizi en önemli, en büyük başarılarından daha fazla heyecanlandırması gerektiğini öne sürüyordu. Ona göre gravür, en yüksek anlatımları yönünden ele alınmalıydı. Çünkü bu sanat, herhangi başka bir tarzdan çok, “bir cambazlığa ve hileye fevkalade müsait bir işçilikle küçültülmeye, değiştirilmeye” uygun bulunmaktadır. Bu hilelerin tek amacı ise, seyirciyi gereksiz, aldatıcı ve şarlatan bir teknikle hayrete düşürmektir. O halde herhangi bir yapaylığa sapmamak ve kişiliği bulabilmek için bu yoldaki tekniğin ve estetiğin iyi kavranması gerekiyordu (Özsezgin ve Ashier, 1989: 125).

Şekil-1.49

Model Emine'nin Portresi, Leopold Levy, Gravür, 12x 9 cm



(<http://www.csmuze.anadolu.edu.tr/muze.asp?x=2&id=leopold-levy>)

1940 yıllarının başlarında, bu atölyede resim bölümü öğrencileri de çalışmalar yapmıştır. Mazhar Olgun, Nejat Melih, Mümtaz Yener, Fethi Karakaş, Avni Arbaş, Neşet Günal, Kemal İncesu, Selim Turan, Ferruh Başağa, ve Nuri İyem gibi sanatçılar, metal kazıma veya yedirme tekniği ile tek renkli çukur baskı ve renkli

taş baskı çalışmaları yapmışlardır. Az sayıda olan bu çalışmalar, Türkiye'deki ilk özgünbaskı sanatı ürünleri oldukları için önemlidir.

1948' deki Akademi yangınında zarar gören bina ve atölye, gerekli onarım tamamlandıktan sonra, 1960' lı yıllarda, Prof. Sabri Berkel başkanlığında tekrar işlerlik kazanmıştır. Berkel, 1960'dan sonra monotipi ve elekbaskı tekniklerini kullanarak soyut biçimlerde özgünbaskılar yapmıştır.

Şekil-1.50

Sabri Berkel, Baskiresim, 36x26 cm



(<http://www.csmuze.anadolu.edu.tr/muze.asp?x=2&id=sabri-berkel>)

Bölüme daha sonra, Nurullah Berk atölyesinden mezun olmuş, Fethi Kayaalp yardımcı öğretici olarak atanmıştır. Leopold Levy' den de gravür dersleri almış olan sanatçı, titiz ve gerçekçi gravürler yapmıştır. Kayaalp' den sonra yerini Asım İşler almıştır.

Aynı yıllarda Bedri Rahmi Eyüboğlu birkaç metal baskı ve çok renkli elek baskı tekniği ile; Nurullah Berk linol oyma tekniği ile özgünbaskı resimler yapmışlardır. Ayrıca 1906 doğumlu Turgut Zaim, öğrenciliği sırasında akademideki

özgünbaskı atölyesinin işler durumda olmamasına rağmen, 1930-1940 arası baskı resim örnekleri vermiştir.

1932 yılında da Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Resim-İş Bölümü açılmıştır. Enstitüde Malik Aksel, Refik Epikman öğretmenlik görevini almışlardır. Almanya'da öğrenim görmüş, Hayrullah Örs, Şinasi Barutçu, Sait Yada, Ferit Apa grafik, yazı ve tasarım derslerine girmişlerdir. Grafik dersinde Şinasi Barutçu linol baskı tekniği ile öğrencilere çalışmalar yaptırmıştır. 1964 yılından sonra Hidayet Telli, Nevide Gökaydın gibi hocaların çabaları, Muammer Bakır, Nevzat Akoral, Ziya Ünal'ın katkılarıyla grafik sanatlar, anadal haline getirilmiştir. Atölye yetersizliklerine rağmen çalışmalar başlamıştır. 1966'da Veysel Erüstün'ün çabalarıyla donanımlı bir gravür atölyesi kurulmuş, Hamza İnanç'ın bölüm başkanlığı zamanında da bu atölyelere baskı presi temin edilmiştir.

1966'dan 1980'e kadar bu atölyelerde Hayati Misman, Hasan Pekmezci, Behiye Eyikan, Hüseyin Bilgin, Zahit Büyükişleyen gibi sanatçılar yetişmiş. Bu sanatçılar da Güler Akalan, Uğurgün Pamir gibi genç kuşak sanatçıların yetişmesini sağlamışlardır (İçmeli, 1985: 63).

Şekil-1.51

Kompozisyon, Hayati Misman, Metal Gravür, 70x67, 2000



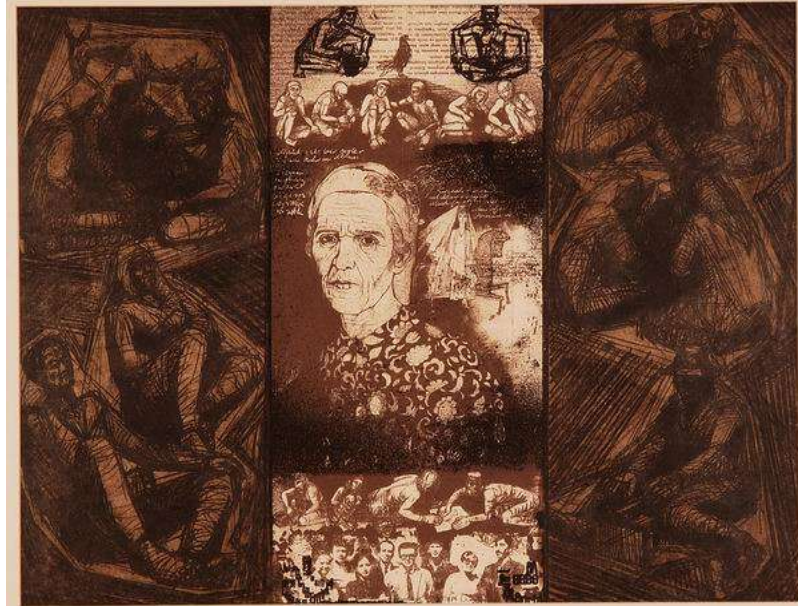
(www.muze.gazi.edu.tr/buyukyagli/78.jpg)

Şekil-1.52
Hayati Misman, Metal Gravür, 70x 100cm



(www.csmuze.anadolu.edu.tr/muze.asp?x=2&id=hay...)

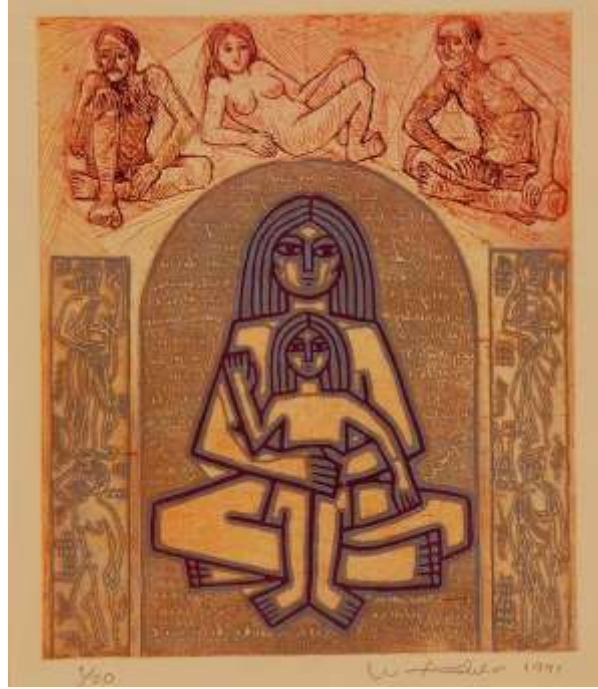
Şekil-1.53
Mustafa Aslier, Metal Gravür, 55x72 cm



(http://www.turkforumuz.biz/gravur_agacbaski_m_aslier-143283t.html)

Şekil-1.54

Mustafa Aslier, Ağaç Baskı, 30x 24 cm



(http://www.turkforumuz.biz/gravur_agacbaski_m_aslier-143283t.html)

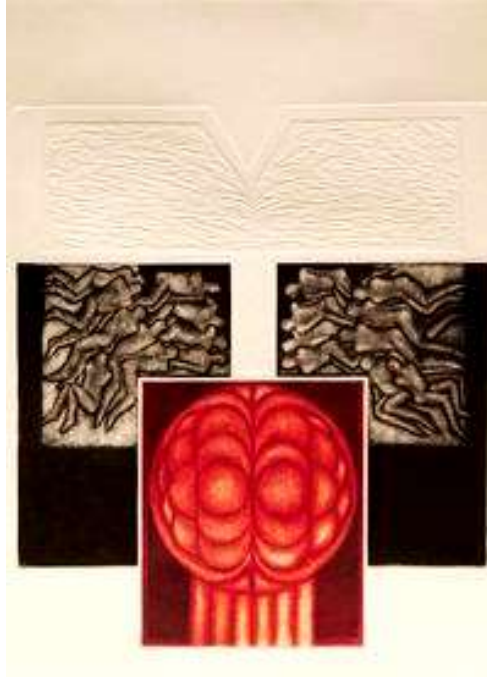
Şekil-1.55

Kuru Bir Ağacın Gölgesinde, Mürşide İçmeli, Gravür, 70x47 cm



(www.csmuze.anadolu.edu.tr/muze.asp?x=2&id=mur...)

Şekil-1.56
Umut Dünyası, Mürşide İçmeli, Gravür, 60x51 cm



(www.csmuze.anadolu.edu.tr/muze.asp?x=2&id=mur...)

1936 yılında Akademide başlatılan yeniden yapılanma hareketi, Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümünde de görülmüş ve bu süre içinde bölümde monotipi ve yüksek baskı çalışmaları yapılmıştır. Bu okuldan mezun olan ve bölümün kuruluşundan itibaren 1960'a kadar, Adnan Turani, Mustafa Aslier, Mürşide İçmeli, Nevzat Akoral gibi sanatçılar ve 1965 yılında, Gazi Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan Atilla Atar da özgünbaskı resim alanında eserler vermişlerdir.

1970' li yıllarda, Hayati Misman ve yurt dışından dönen Mürşide İçmeli'nin çabalarıyla donanımlı baskı atölyesi kurulmuştur. 1953 yılında GEE' den mezun olan İçmeli, 1961'de gittiği İspanya'da litografi uzmanlık eğitimi almış, 1962-65 yılları arasında, Londra' da da illüstrasyon çalışmaları yapmıştır.

Aynı yıllarda, İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsünde, Süleyman Saim Tekcan, Güzel Sanatlar Akademisi'nde görev aldıktan sonra Grafik bölümünde serigrafi ve gravür atölyelerinin kuruluşunu sağlamıştır. İzmir Buca ve Samsun Eğitim Enstitülerinde de baskı atölyeleri kurularak çalışmalar başlatılmıştır.

Şekil-1.57**Süleyman Saim Tekcan, Serigrafi, 74x47 cm**

(<http://images.google.com.tr/url?q=http://www.csmuze.anadolu.edu.tr/muze.asp%3F%3D2%26id%3Dssaim-tekcan&usg=AFrqEzcz8eJjbz0P0Og4Rty0lXnRh0e8pA>)

Şekil-1.58**Atlar ve Hatlar, Süleyman Saim Tekcan, Gravür, 53x39 cm, 1994**

(<http://www.art-turkey.com/p/r/stekcan/9b.htm>)

Şekil-1.59**Atilla Atar, Taş baskı, 25.5 x 35 cm, 2005**

(Atlas Sanat Galerisi Sergi Kataloğu, 2007)

Şekil-1.60**Atilla Atar, Taş baskı, 76x 56 cm, 2002**

1980-81 yıllarında devlet bursuyla gittiği Paris’te baskiresim dalında uzmanlık gören Atilla Atar, baskiresim çalışmalarını, halen dekanlığını yaptığı Eskişehir Anadolu Üniversitesi GSF’ de sürdürmektedir.

1957’de İstanbul’da Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu açılmış ve 1958 yılında, Almanya’dan dönmüş olan Mustafa Aslıer yönetiminde, 1960 yılında, özgün baskı atölyesi kurulmuştur. Kurulan atölye, Türkiye’de eğitim amaçlı açılmış ikinci özgünbaskı atölyesidir ve bugünkü adıyla Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü bünyesindedir. Öğrencilerin dışında sanatçılar bu alana ilgi duyup çalışmalar yapmışlardır. Türkiye’de özellikle 1960’ lardan sonra, sadece grafik ve gravür çalışmaları yapan sanatçılar yetişmeye başlamıştır.

Aliye Berger, Fethi Kayaalp, Mustafa Aslıer, Fethi Karakaş, Muammer Durmuş, Mustafa Pilevneli, Ali İsmail Türemen, Uğur Üstünkaya, Necati Balaban, Teoman Armağan, Osman Kehri, Süleyman Saim Tekcan, Kadri Özayten, Filiz Başaran Özayten, Ergin İnan, Mehmet Güler, Mehmet Uyanık, Gündüz Gölünü, Mürşide İçmeli, Ülkü Bartınhoğlu, Güngör İblikçi, Adnan Turani, Veysel Erüstün, Nevzat Akoral, Gülşen Çalık, Orhan Çetinkaya, Muammer Bakır, Aydın Erkmn, Haydar Durmuş, Fevzi Karakoç, Cihat Burak, Devrim Erbil bu alanın başlıca sanatçıları arasında sayılabilirler (Aslıer, 1989: 126).

Ayrıca Türk resim sanatında önemli yeri olan “D Grubu” ve “Müstakiller Grubu” sanatçıları da özgünbaskı tekniklerini benimsemiş ve bu alanda eserler vermişlerdir.

Mustafa Aslıer, Türkiye’de 1960 sonrası özgünbaskı sanatımızın oluşması ve gelişmesinde, üç büyük merkez olarak Güzel Sanatlar Akademisi, Gazi Eğitim Enstitüsü ve İstanbul’da Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu’nu gösterir.

Güzel Sanatlar Akademisi’ nde 1936’dan sonra başlatılan baskı çalışmaları, özgünbaskı resimler yapan ilk çağdaş sanatçı grubunu oluşturmuştur. Bu sanatçı grubunda Sabri Berkel, Fethi Karabaş, Ferruh Başağa, Mazhar Olgun, Nejad Melih, Mümtaz Yener, Kemal İncesu, Selim Turan, Nuri İyem, Neşet Günal, Fethi Kayaalp gibi isimler sayılabilir. Bu sanatçılardan, Sabri Berkel ve Fethi Kayaalp, 1960 sonrasında da özgünbaskı çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Bedri Rahmi Eyüboğlu ve

Nurullah Berk 1960 sonrası yıllarda yağlıboya çalışmalarının yanısıra özgünbaskı ile de eserler vermişlerdir. “1960 sonrası yıllarda özgün baskı resimler yapan diğer sanatçıları şunlardır: Özer Kabaş, Devrim Erbil, Ali Teoman Germaner, Süleyman Saim Tekcan, Alaatin Aksoy, Asım İşler, Şükrü Aysan, Utku Varlık, Tomur Atagök, Gül Derman, Tülin Serpen” (Özsezgin ve Aslıer, 1989: 168).

Şekil-1.61

Otoportre, Utku Varlık, Litografi, 50 x 65cm,



(İnal, 1995: 9)

Şekil-1. 62

Altın Boynuz Efsanesi, Gül Derman, İpek Baskı, 49 x 37



(<http://www.csmuze.anadolu.edu.tr/muze.asp?x=2&id=gul-derman>)

Şekil-1.63

Ali Teoman Germaner, İpek Baskı, 50 x 70, 1970



(http://www.lebriz.com/v3_galleries/gallery_Col.aspx?galID=371&mode=0&lang=TR)

1960 yılından sonra Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulunda Mustafa Aslıer' in yönettiği atölyede öğrenci veya konuk olarak çalışmaya başlayan genç sanatçılar bu alanda eserler vermişlerdir.

Erol Denenç, Uğur Üstünkaya, Mustafa Pilevneli, bu kurumdan yetişen ilk kuşak sanatçılardır. Ergin İnan, Sabiha Erengönül, Mehmet Uyanık, İsmail Türemen, Fevzi Karakoç, Muammer Durmuş, Sinan Baykurt, Kadri Özayten, Filiz Özayten, Mahmut Celayir, Demet Hamzaoğlu, Avni Koyun, İsmail Çoban ikinci kuşağın isimleridir. Daha yakın yıllarda yetişmiş veya son yıllarda özgün baskılar yapmış son kuşak sanatçıları olarak da, Berna Türemen, Tayfun Erdoğan, Gülüm Aripek, Yalçın Özel, Sema Temel, Elif Ayiter Görgün, Balkan Naci İslimyeli, Mehmet Özer, Gülşen Gürel isimlerini sayabiliriz (Özsezgin ve Aslıer, 1989: 168).

Şekil-1.64
Mustafa Pilevneli, 25 x 40 cm, 1984



(http://www.sanatendeksi.com/main/product_detail.asp?pro_ID=333&sub_cat_ID=23&cat_ID=35)

Şekil-1.65

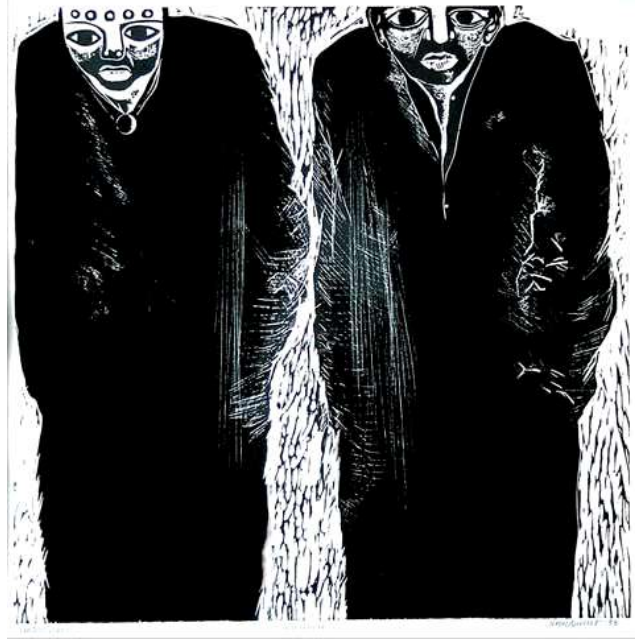
Dost' a, Ergin İnan, Serigrafi, 43 x 30 cm, 1987



(http://www.lebriz.com/v3_galleries/gallery_Col.aspx?galID=371&mode=0&lang=TR&sanID=63)

Özsezgin ve Aslıer'in (1989: 169) üçüncü merkez olarak gösterdiği Gazi Eğitim Enstitüsü'nde özgünbaskı çalışmaları yapan öncü kuşak olarak Nevzat Akaral, Muammer Bakır, Adnan Turani, Mürşide İçmeli, Veysel Erüstün, Nevide Gökaydın, Orhan Çetinkaya; 1970-1980 yıllarında aktif olan, ikinci kuşak özgün baskı sanatçıları Mehmet Güler, Haydar Durmuş, Hayati Misman, Hasan Pekmezci, Hüseyin Bilgin, Akgün Büyükişleyen, Behiye Büyükişleyen, Zahit Büyükişleyen, Gören Bulut gibi sanatçılardır.

Gazi Eğitim Enstitüsü çıkışlı olup İzmir'de Buca Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olan İlhami Ercivan, İstanbul'da çalışan Ramiz Aydın, Hakkı Demirtaş, Basri Erdem, Hatice Odabaşı, Yunus Güneş, Avusturya'da öğrenim gören Mehmet Fırıncı gibi sanatçılar özgünbaskı eserler vermeye başlamışlardır.

Şekil-1.66**Genç Çift, Gören Bulut, Ağaç Baskı, 62 x 62 cm, 1983**

(<http://www.muze.gazi.edu.tr/83a.htm>)

Şekil-1.67**Kaynar Pınar, Gören Bulut, İpek Baskı, 2004**

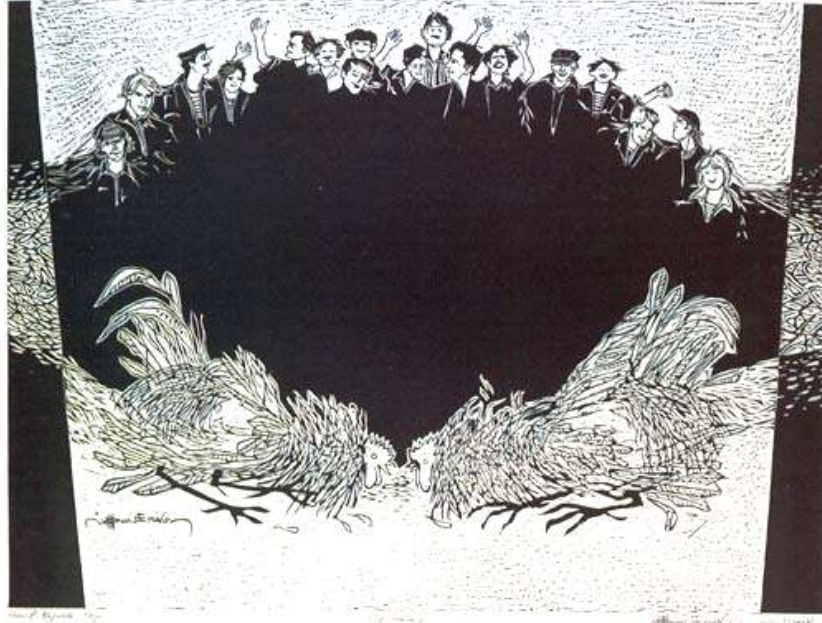
(http://www.lebriz.com/v3_galleries/gallery_Col.aspx?galID=371&mode=0&lang=TR)

Şekil-1.68
Kuşların Dansı, İlhami Ercivan, Gravür, 1998



(<http://www.turkresmi.com/ilhamiercivan/baskiresimler/34.htm>)

Şekil-1.69
Ne İçin, İlhami Ercivan, Linol Baskı, 54 x 74 cm, 2002



(<http://bitlis.turizm.gov.tr/yonlendir.aspx?F6E10F889...>)

Şekil-1.70

İki Baykuş, Mehmet Fırıncı, Tahta Baskı, 47 x 42 cm, 1982



(<http://www.muze.gazi.edu.tr/98a.htm>)

Şekil-1.71

Mehmet Fırıncı, Linol Baskı, 50x70 cm, 2007



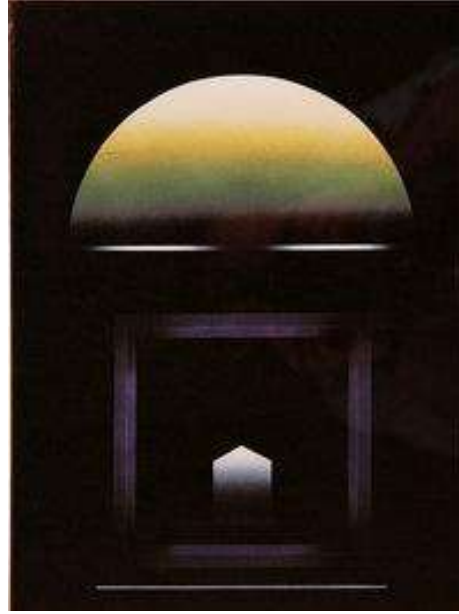
(Anadolu Üniversitesi GSF Resim Galerisi Sergi Afişi, 2008)

Şekil-1.72**Burhan Uygur, Metal Gravür, 30 x 30 cm**

(http://www.sanatendeksi.com/main/product_detail.asp?pro_ID=305&sub_cat_ID=23&cat_ID=35)

Şekil-1.73**Bahar Sevincinden Yaz Hüzününe, Burhan Uygur, İpek Baskı, 1982**

(http://www.lebriz.com/v3_galleries/gallery_Col.aspx?galID=371&mode=0&lang=TR)

Şekil -1.74**Mor Kare 10, Adnan Çoker, Serigrafi, 40x29 cm**

(<http://www.csmuze.anadolu.edu.tr/muze.asp?x=2&id=adnan-coker>)

Şekil-1.75**Kurdelalar Serisi, Burhan Doğançay, İpek Baskı, 1991**

http://www.lebriz.com/v3_galleries/gallery_Col.aspx?galID=371&mode=0&lang=TR

Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumlarında Kurulan Özgünbaskı Atölyeleri

- 1892- Mimar Sinan Üniversitesi GSF Resim Bölümü Resim Anasanat Dalı Çukurbaskı Atölyesi; Napier tarafından kuruldu.
- 1958- Marmara Üniversitesi GSF Grafik Anasanat Dalı; Ekim’ de Mustafa Aslier öncülüğünde, Fevzi Karakoç, Sema Ilgaz Temel, Erkan Özdirek, Emin Koç tarafından kuruldu.
- 1966- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölümü Çukurbaskı Atölyesi; 1966 yılında Veysel Erüstün ve Mürşide İcmeli tarafından kurulmuş. Atölyeden yetişen sanatçılar: Atilla Atar, Hasan Pekmezci, Hayati Misman, Süleyman Saim Tekcan, Gören Bulut.
- 1969- Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Grafik Anasanat Dalı Özgünbaskı Atölyesi; 1969-70 öğretim yılında Süleyman Saim Tekcan, Basri Erdem, Bünyamin Özgültekin tarafından kuruldu.
- 1966- DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi Özgünbaskı Resim Atölyesi; Nejat Akkan tarafından kuruldu. Atölyede, İlhami Ercivan ve Mehmet Fırıncı tarafından baskı çalışmaları yürütülmüştür.
- Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Grafik Anasanat Dalı Özgünbaskı Atölyesi; 1975 öncesi, fakülte eğitim enstitüsü olduğu yıllarda kurulmuştur. Ferruh Sayın, Tolga Karahasan, Selçuk Günay çalışmaktadır.
- 1976- Mimar Sinan Üniversitesi GSF Grafik Anasanat Dalı Özgünbaskı Atölyesi; Süleyman Saim Tekcan tarafından kuruldu.
- 1976- Mimar Sinan Üniversitesi GSF Resim Bölümü Taşbaskı Atölyesi; Alaaddin Aksoy tarafından kuruldu.

- 1980- Mimar Sinan Üniversitesi GSF Resim Bölümü Elekbaskı Atölyesi; Şükrü Aysan tarafından kuruldu.
- 1982- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölümü, Resim-Grafik Anasanat Dalı Özgünbaskı Atölyesi; Hüseyin Bilgin, Mehmet Aslan, Turan Bayer ve Aydın Kaptan tarafından kuruldu.
- 1985- Anadolu Üniversitesi GSF Grafik Bölümü Özgünbaskı Atölyesi; Atilla Atar tarafından kuruldu.
- 1986- Hacettepe Üniversitesi GSF Resim Bölümü Özgünbaskı Atölyesi; Hasan Pekmezci tarafından kuruldu.
- 1986- Dokuz Eylül Üniversitesi, GSF Özgünbaskı Atölyesi; Gören Bulut tarafından kuruldu.
- 1988- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölümü, Özgünbaskı Atölyesi; Muzaffer Tire, Birnur Eraldemir tarafından kuruldu.
- 1989- Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Grafik Anasanat Dalı Özgünbaskı Atölyesi; Mustafa Toprak, Nevra Bozok tarafından kuruldu.
- 1989- Marmara Üniversitesi GSF Özgünbaskı Atölyesi; Mustafa Pilevneli, Ergin İnan, Tayfun Erdoğan tarafından kuruldu.
- 1989- İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özgünbaskı Atölyesi; Halis Biçer ve okutman CebraİL Ötgün tarafından kuruldu.
- 1992- Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölümü; Özgünbaskı Atölyesi; Haydar Durmuş, Ceyhan Murathanoğlu tarafından kuruldu.

- 1992- Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Resim Anasanat Dalı Özgünbaskı Atölyesi; İsmail Avcı tarafından kuruldu.
- 1992- Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölümü, Grafik Anasanat Dalı Özgünbaskı Atölyesi; 1992 yılında Esma Zeren ve Şemsettin Dağlı tarafından kuruldu.
- 1992- Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölümü, Özgünbaskı Atölyesi; 1992 yılında Olcay Kırıçoğlu, Hasan Pekmezci tarafından kuruldu.
- 1992- Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölümü, Özgünbaskı Atölyesi; 1992 yılında Can Şahin tarafından kuruldu.

Sanatçıların Özgünbaskı Resme İlgisi

Oyularak hazırlanıp, kalıptan baskı alma yöntemi, Çin'de 3. yüzyılda başlamış; 12. yüzyılda da resim yapma ve çoğaltma tekniği olarak karşımıza çıkmıştır. 15. yüzyıldan başlayarak, ressamların birçoğu bu yeni tekniği benimseyip öncelikle tahta ve bakır kalıplar kullanarak baskiresimler üretmişlerdir. Avrupa'da Rönesans'ın etkileri, tahta ve metal kalıplara resim oyup basma sanatını da olumlu yönde geliştirmiştir. 16. yüzyılda Albrecht Dürer ve Lucas Granach dini içerikli baskı resimler yapmışlardır. 17. yüzyılda Rembrant, portreler, görünüler ve dini konuları farklı bir teknikle; metal oyma tekniği ile basmıştır. Zamanla sanatçılar, bakır yerine çelik, çinko, alüminyum gibi metalleri kalıp olarak kullanmışlardır. 1798'den sonra Litografi tekniğinin bulunması ve ayrıca sanatçılara kağıda renkli basım imkanını sağlaması, bu baskı tekniğine ilgiyi daha da arttırmıştır.

Maillol, siyah çizgiyi seçerken, Munch Solid, siyah-beyaz alanı kullanabilir. Gauguin, yüzeyleri kazıyarak yumuşatabilir. Wadsworth ise beyaz ve siyahta eşit olanlarla patternler yaratırken, başkası daha çok siyah, bir başkası ise renkli yüzeyleri tercih edebilir. Hepsinde amaç, ya doğadan farklı bir abstrakt sonuca varmak, abstrakt bir anlatım yaratmak veya doğayı büyük bir ustalıklarla çizgisine görüntülemektir.

Bu iki farklı görüş arasında sanatçının, estetik inancı ne olursa olsun, bilinçli veya bilinçsiz olarak tahtabaskı, asırlarca, sanatçının hayalinin, yaratma gücünün yeterli bir aracı ve taşıyıcısı olmuştur (Gökaydın, 1987: 51-52).

Görsel sanatlar tarihine bakıldığında hemen hemen tüm sanatçıların, yaratım sürecinde baskı tekniklerinin zengin teknik olanaklarından yararlanarak eserler verdikleri görülür. “*Duvar İçin Sanat* olarak süren tablo sanatının yanında oyma basma resimlerin toplanması ile bir *Dosyalanmış Sanat* oluşmaya başlamıştır. Yüzyılımızda, özellikle ikinci yarısından sonra, baskiresim sanatında görülen patlama bu eserleri dosyalardan duvarlara, tabloların yanına çıkarmıştır” (Ashier, 1989: 128).

Yirminci yüzyılın başlarında, ressamların kalıpları oyarak veya işleyerek resim basmaları, yağlıboya tablo resmi yapmak kadar önem kazanmıştır. İkinci dünya savaşından sonra daha da hızlanan bu yöneliş bugün bütün dünyaya yayılmıştır. Bugün batının ve doğunun zengin ülkelerini özgün baskı resim sanatı galerileri kaplamış durumdadır (Ashier, 1985: 34).

Özsezgin ve Ashier (1989), sanatçıları özgün baskı eserler vermeye iten nedenleri şöyle açıklarlar:

Çeşitli özgün baskı teknikleri sanatçıya yeni görsel anlatım olanak ve tekniklerini sunarlar. Sanatçı böylesine zengin anlatım ve şekillendirme olanaklarını denemekten kendini alamaz. Bu denemeler ona hem kendi görsel anlatım dilini bulmasını sağlar, hem bu dili zenginleştirir. Bu tekniklerin görsel öğeleri oluşturmadaki zenginliği ve doğrudanlığı sanatçının kişiliğinin resimlere yansımada da kestirme ve kısa yollar sağlar. Genelde ögesel ve anlatımcı denemelerin büyük önem kazandığı yüzyılımızda, görsel sanatçıların özgün baskı çalışmalarına yoğun olarak yönelmeleri doğaldır. Ayrıca gene yüzyılımızda resim sanatının müze, saray ve konak duvarları dışına taşmasını sağlayacak toplumsal ekonomik ortam sanatın çoğalmasını ve yayılmasını gerektirmiştir. Bu gereksinim başlangıçta sanat eserlerinin reproduksiyonlarının (benzer baskılarının) yayılmasına, giderek benzer baskı yerine özgün baskıların derlenmesine, duvara asılmasına neden olmuştur. Bu toplumsal istek oluşturduğu ekonomik etkenlerle, sanatçıyı özgün baskı eserler vermeye yöneltmiştir (Özsezgin ve Ashier, 1989: 132).

İçmeli (1985), baskı resmin grafik sanatların bir dalı olmasına rağmen özgün olduğunu ve boya resmin tüm özelliklerini taşıdığını belirtir. “Ondan ayrılan yönü çoğaltılmasıdır. Bu özelliğinden dolayı daha ucuzdur ve çağdaş yaşam biçimine uygundur. Bu yönü ile sanatın geniş kitlelere yayılmasında rolü fazladır. Taşıma ve

sergileme kolaylığından dolayı günümüzde birçok ülke bu sergilere katılarak sanatsal yönden özgürlüğünü ve kültür düzeyini diğer ülkelere tanıtma olanağı bulmaktadır. Türk sanatçıları kişisel gayretleriyle bu sergilere katılarak Türk özgün baskı sanatının çağdaş düzeyde olduğunu göstermektedir” (İçmeli, 1985: 64). Ayrıca İçmeli (1985), özgün baskı alanında geçmişe dayanan geleneğimizin olmaması, satış olanaklarının azlığı, malzeme sağlama konusunda yaşanan sıkıntılar ve atölyelerin yetersizliği gibi olumsuzlukların sanatçılarımızın bir kısmının, özgünbaskı alanında yapıt vermekten vazgeçmelerine neden olduğunu vurgular.

Glaser da, yapılan işlerin baskı için tasarlanmasının, grafik sanatları diğer sanatlardan ayıran özelliği olarak değerlendirir. “Basılı olma ve çoğaltılmış olma, grafik sanatında en belirleyici unsurdur. Teoride, eser eğer basılmışsa vardır ve orijinali yoktur” (Glaser, 1987:1). Diğer yandan, grafik eser hedeflediği kitleye bir bilgi ve mesaj iletir. Bu açıdan da iletişim kavramı içerisinde değerlendirilir. Diğer yandan, baskı yöntemleri için de “grafik sanatlar” deyimini kullanılmaktadır. Ancak bu durumda, Glaser’ in (Glaser, 1987: 1) dediği gibi; “konu, eserin nasıl çoğaltıldığı değil, onun ortaya çıkışıdır.”

Malzemenin yapısal özelliği gereği, karşılaşılabilecek her türlü yeni ve beklenmedik durum, yaratım sürecinde olan sanatçının merakını ve heyecanını tetikleyerek yaratıcılığını arttırır.

Tahtabaskı, malzemesi ve çalışma özelliği ile yaratıcılığı, orijinaliteyi uyaran bir tekniktir. Kişiyi başarıya götürmede katkısı büyüktür. Çünkü tahta baskıda rastlantı olasılığı fazladır.

Tahtanın umulmadık bir yerinde ortaya çıkan, bir doku parçası, çalışmada umulmadık güzellikte, umulmadık derinlikte bir anlatım oluşturabilir (Gökaydın, 1987: 52).

Bu bağlamda, özgünbaskı sanatçımız Hayati Misman, baskı resim ve yaratıcılığın birbiriyle olan etkileşimini yapmış olduğu bir röportajda dile getirmiştir. Balamir’in (1998) “Özgün Baskı Tekniklerinin Yaratıcılığa Etkileri” adlı yüksek lisans tezinde, Misman’a yönelttiği ‘Gravürede yaratıcılık nasıl ortaya çıkar?’ sorusuna sanatçı şöyle cevap verir:

Metal işleriyle ne kadar uğraşılırsa, yapılan işin kompozisyonu ve tekniği de o oranda gelişir. Aslında teknik ne olursa olsun, hangi teknik üzerinde çalışıyorsanız, o tekniğin gelişmesi için sanatçının tecrübesini geliştirmesi gerekir. Bu da çalışmayla olur.

Sanatçı yaptığı şeyi bozup, yırtıp yeniden yapmasını da bilmelidir ki gelişme olsun. Bozduğunu tekrar yapmak için araştırma gerekliliğinin olması gerekir. Araştırma yapan sanatçı da tekniği uygularken, yaratıcılığı geliştiren yeni olanakları bulur.

Sanatın kökü, deneye dayanır ve oyun vardır. Teknik üzerinde deneme yanılma yoluyla da yaratıcılığı geliştirebiliriz.

Yaratıcılığın gelişmesi için sorumlulukların da az olması, sınırlamaların olmaması, maddi yönden kaygı duyulmaması gerekir. Aslında, bir sanatçının özgürce yaratması için her yönden bağımsız olması, yaptığı işe adapte olması gerekir” (Aktaran Balamir, 1998: 63).

Özgünbaskı çalışmalar yapan diğer bir sanatçımız Hasan Pekmezci ise, araştırmacının “Baskı resimde yaratıcılık nasıl ortaya çıkabilir?” sorusuna şöyle cevap verir:

Baskı resim tekniklerinde yaratıcılık temel birikimlerin sağlanmasıyla elde edilebilir. Malzemenin anlatımla özdeşleşebileceği bir anlayış yerleşmelidir. Alana, tekniklere, teknik ve pratik sanat birikimine yeterince sahip olan biri yeni, özgün bir anlatım dili bulabilir. Bireysel farklılıklara en uygun teknikler, baskı resim teknikleridir. Her türlü teknik malzemenin kendi özellikleri bile sanatçıya yeni ufuklar açabilir. Pentürde bu alan sınırlıdır. Baskı resimde (bu heykel için de geçerlidir) sanatçının teknikle, malzemelerle özdeşleşmesi şarttır (Aktaran Balamir, 1998: 64).

Röpartajlarda da belirtildiği gibi özgünbaskı alanında estetik değeri yüksek ürün verebilmek için alana ve tekniklere hakimiyet, sürekli araştırma yapma, baskıya yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması bireyin yaratıcı ürün vermesinde önemli etkenlerdir. Bu bağlamda, konuyla ilgisi olduğu düşünülen yaratıcılık ve öz-yeterlik kavralarının üzerinde durulmasında fayda vardır.

Yaratıcılık

Yaratıcılık Tanımları

Sözlük anlamıyla yaratıcılık: “1.Yaratma yeteneği; 2. Her bireyde var olduğu kabul edilen bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” (Türkçe Sözlük, 1988: 1598). Yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı, “*kreativitaet, creativity*” dir. Latince “*creare*” sözcüğünden gelir. Bu kelime, “*doğurmak, yaratmak, meydana getirmek*” anlamındadır (San, 2004: 13).

Yaratıcılık, insanlık tarihi kadar eski bir kavram olmasına rağmen, 15. ve 19. yüzyıllar arasında, insandaki bu olgunun sadece sanatsal alanda var olduğuna inanılmıştır. Bir kişilik özelliği olarak karşımıza çıkan yaratıcılık konusunda, bilimsel çalışmalar oldukça yenidir. Yaratıcı düşünce veya yaratıcılık ile ilgili bilimsel araştırmalara 1960’lı yıllarda başlanmıştır.

Sungur (1997), yaratıcılığa ilişkin literatürün üç farklı yönde geliştiğini belirtir:

1. Yaratıcı kişiliği ya da bireyi tanımlama olarak ortaya çıkmakta ve Guilford (1967)’ un bilişsel alandaki, Mac Kinnon (1962)’ un kişilikle ilgili, Dunnette (1976), Gough (1976) ve Torrance (1972)’ in kavram ile ilgili araştırmaları yer almaktadır;

2. Örgütsel faktörlere ilişkin olarak geliştirilen araştırmalarda, "hangi faktörlerin yaratıcılığı arttırdığı ya da ketlediği belirlenebilir mi?" sorusu üzerinde durulmuştur;

3. Eğitim ve yaratıcılığın eğitimle geliştirilebilmesi yönünde çalışmalar yapan Gordon (1956), Osborn (1963), Parnes (1969), Prince (1970) gibi araştırmacılar “Bireyler, içsel yaratıcılıklarını kullanabilmeleri için yetiştirilebilir mi? Onlar böylece daha yaratıcı yapılabilir mi?” sorularına cevap aramışlardır.

Yapılan araştırmalara dayanarak kavramla ilgili birkaç tanıma yer vermek yerinde olur.

Yaratıcılık;

- Sorunlara, bozukluklara, bilgi eksiğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, kestirmelerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu ortaya koyma (Torrance, Aktaran, Özden, 1998: 45).
- Merak etme yeteneği, uyumsuzluk ve gerilimle başetme kapasitesi, bireyin kendini yeniye yöneltmesi, yaşantısının bilincine varması ve buna tüm benliğiyle tepkide bulunması (Fromm, Aktaran Davaslıgil, 1989: 24).
- İnsanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesi (Vernon, Aktaran Arık, 1990: 14).
- Bilinci yoğunlaşmış insanın kendi dünyasıyla karşılaşması (May, 1994: 74).
- Yaratıcılık, ya da creativity, doğurmak, yaşatmak, meydana getirmek anlamındadır. Creativity'de dinamik bir süreç söz konusudur. Yaratıcılık her alanda vardır. Çünkü bilim, felsefe ve sanat işi bir yerde doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek işidir. (Turgut, 1990: 226)
- Varolan kalıpları yıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışların dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya bir aygıtı bulma (Rıza, 2000: 6).
- Daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüyü şeması içinde, yeni yaşantılar, yeni deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi (Landau, Aktaran San, 2002: 129).

- 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.”
- Çağcıl görüşlere göre yaratıcılık; her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda başarıların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (San, 2002: 128).
- Lowenfeld’ e göre yaratıcılık, “bireylerin değişken miktarlarda sahip oldukları ve durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkmaya elverişli bir tür özelliktir” (Rouquette, 1992: 14).
- Storr’ a göre bireyi yaratmaya iten ‘kendini gerçekleştirim’ çabasıdır ve “ yaratmaya yönelten itici gücü sağlayan da, karşıtlıklar arasındaki gerilim ve bu gerilimi çözmek için duyulan gereksinimlerdir” (Storr, 1992: 262).
- Maslow yaratıcılığı ikiye ayırarak tanımlar: “temel yaratıcılık; kendiliğinden, fişkırın, oyun niteliğinde ve ikincil yaratıcılık; kontrollü, disiplinli, oyun niteliğinde olmayan” (Rouquette, 1992: 14).
- Yaratıcılık; derin, kuvvetli, yoğun gözlemlerin ve özgür düşüncelerin biricik toplamıdır (Gow, 2000: 32-34).
- Yaratıcılık; *işte buldum* dedirten, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vb. ortaya koymayı göze almaktır (Üstündağ, 2003: 5).
- Yaratıcılık ölümsüzlük için duyulan bir özlemdir. Biz insanlar ölmemiz gerektiğini biliyoruz. Ne gariptir ki, ölümden söz edebiliyoruz. Biliyoruz ki, her birimiz ölümlle yüzleşecek cesareti geliştirmeli. Bununla birlikte ona baş kaldırmalı ve onunla mücadele etmeliyiz. Yaratıcılık bu mücadeleden gelir-yaratıcı edim başkaldırıdan doğar. Yaratıcılık sadece gençlik ve çocukluğumuzun masum kendiliğindenliği değildir; yetişkin bir insanın tutkusuyla birleştirilmelidir-kişinin ölümünden öte yaşama tutkusu. İnsanlık durumumuza en çok uyan sembol, Michelangelo’ nun yaptığı, taş kapanlarında kıvranan, çırpınan esirlerin bitmemiş heykelleridir (May, 2001: 56).

Yaratıcılık, bilim adamlarına göre akıl yürütme, buluş yapma ve sorun çözmedir; süreçten çok sonuçla ilişkilidir. Sanatçılara göre de, estetik öğeler içeren özgün bir bütünlük yaratma sürecidir. Matisse (1953), “Her gerçek yaratma içten gelir, bunu dışardan birtakım malzeme ile besleriz. Bu, sanatçının yalnız kendisinin yer aldığı ve yavaş yavaş dış dünyayı içine sindirdiği bir süreçtir. Bu süreç, resmi yapılan obje kendisinin bir parçası oluncaya kadar sürer” (Aktaran, Kırıçoğlu, 2002: 167) diyerek, sanatsal yaratıcılığın oluşum süreci üzerinde durmuştur. Ruhbilimciler yaratıcılığı, bilinçaltının dışavurumunun, yaratıcı davranışı doğurduğunu savunur. Toplumbilimciler ise ruhbilimcilere karşıdır ve insanoğlu için en önemli olguların değişim, farklılaşma, bütünleşme ve yaratma olduğunu; ayrıca, yaratıcılığın insanın kendisini değiştirirken, çevresini de değiştirdiğini savunurlar.

Yaratıcılık, yalnızca orijinal nesnelere üretmek değildir. Bireylerin kendi potansiyellerini fark etmeleri ve buna göre kendi yaratıcılığını geliştirmesi söz konusudur (Demirel, 2003: 223). Demirel, verdiği yaratıcılık tanımında, ‘bireylerin kendi potansiyellerini fark etmeleri’ diyerek, aslında bireyin bu konuda kendi öz-yeterlik inancından bahseder. Demek ki, yaratıcılığın gelişebilmesi için, bireyin öz-yeterlik inancının yüksek olması gerekir ya da öz-yeterlik düzeyi yüksek olan birey yaratıcı düşünme becerisini geliştirebilir diyebiliriz.

N. Herrmann, yaratıcılık kavramı ile ilgili olarak, ön kabullerini şöyle ortaya koymaktadır (San, 2002: 18):

1. Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir. Yaratıcılık insana özgüdür. Her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir.
2. Yaratıcı sayılmak için bir dahi olmak gerekli değildir.
3. Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, güdülenebilir ve geliştirilebilir.

Yaratıcılıkta, Bilgi Birikimi (Cumulative knowledge), Akıcılık (fluency), Esneklik (flexibility), Özgünlük (Originality), Düzene Sokma (Elaboration), Geliştirme (Enbellishment), İletişim Becerileri (Communication skills) ve Eleştirel Analiz (Critical Analysis) aranmaktadır. Konumu, açısından önemli olan bu kavramlar şöyle tanımlanmaktadır:

Akıcılık: Belli bir süre içinde çok sayıda kabul edilebilecek düşünce, çözüm ya da alternatifler üretmektir.

Esneklik: Üretilen düşünce, çözüm veya alternatiflerin farklı tür ve sınıflara ait olmasıdır.

Özgünlük: Alışılmışın dışında yeni bir durumu yansıtmaktadır.

Düzene sokma: Olayları sınıflandırmak ve düzenlemektir.

Geliştirmek: Düşünceleri geliştirmek, var olan düşünceleri olduğu gibi kabullenmek yerine ötesine giderek geliştirmektir.

Eleştirel analiz: Var olan düşüncelerin çözümlenmesidir (Rıza, 1999; Özben ve Argun, 2005: s. 17' deki alıntı).

Yaratıcılık olgusunu tam olarak anlamak için verilen bu farklı tanımlar yeterli olmayacaktır. Konuyla ilgilenen uzmanlar yaratıcılığı ürün ve süreç olarak değerlendirirler.

Yaratıcı Süreç

Yaratıcı süreç, tek başına tanımlanabilecek bir etkinlik değil; duyuşal, zihinsel etkinliklerde ve her türlü çalışma ve uğraşın içindedir. May'e göre, bu süreç " parçalanmaya karşı bir mücadeledir. Uyum ve bütünleşmeyi doğuracak olan yeni varlık türlerinin var oluşa getirilmesi mücadelesidir" (May, 1987: 139).

Yaratıcı süreçte yer alan sezgi, imgelem, uslamlama, deneme, araştırma, sinama, bulma, kalıplardan kurtulma, yeniden kurma gibi birtakım yeti, olgu ve niteliklere, *merak* gibi bir çıkış, *özgünlük* gibi bir sonucu da eklemeliyiz. Öyleyse, yaratıcı diye nitelenebilecek bir süreç ya da olguda yenilik, özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma gibi özellikler bulunacağı gibi, tüm bu niteliklerin gene de belli bir uygunluk ve bireşim (sentez) içinde olmaları gerekmektedir (San, 2004: 15).

Yavuzer (1994), Rawlinson (1995), Duffy (1998), Yıldırım (1998), Bentley (1999) yaratıcı düşünme sürecini aşağıdaki şekilde aşamalı olarak vermişlerdir:

a) Tanıma Aşaması (Merak): Çocukların dikkati uyanıktır ve daha fazlasını öğrenmek istemektedirler. Problem belirlenip, tanımlanır ve önemli yerler belirlenir.

b) Hazırlık Aşaması (Keşif): Çocuklar nesnelere, olayları, düşünceleri aktif bir şekilde gözetleyerek problemin çözümüne ilişkin bilgileri ve malzemeleri toplar.

c) **Kuluçka Aşaması (Oyun):** Çocuklar bu aşamada, başka işler ve sonuçlar üzerinde düşünürken zihinleri diğer yandan sorun için çalışmaya devam eder. Bu aşama biraz durgun geçmektedir.

d) **İçe Doğuş Aşaması (Yaratıcılık):** Sorunun çözümündeki düşüncenin ani olarak ortaya çıktığı aşamadır. Çocuk, materyal ve problemle ilgili yeni yaklaşımlar ve olağanüstü keşifler yapar.

e) **Değerlendirme Aşaması (Çözüm Getirme):** Bir önceki aşamada ortaya konan fikirler analiz edilmektedir. Bu aşamada çözümün yeterli ve geçerli olup olmadığı ortaya konulur.

Ancak, bu aşamaların oluşumu hep aynı sırada gözlemlenmeyebilir; bazen bir paralellik söz konusu iken bazen de aşamalar arasında sıçramalar olabilir.

Problem çözmek yaratıcı sürecin bir ögesidir. Ancak yaratıcılığı, yalnızca problem çözmekle eşdeğer kabul etmek hatalı olur. Yaratıcılık, problem çözmek kadar problem bulma sürecidir (Robinson, 2003: 134).

İnsan Beyni ve Yaratıcılık Aşamaları

Tüm normal insan beyinlerinin üst tarafı iki bölümden oluşur ve de *serebal korteks* ya da yeni beyin olarak adlandırılır. Geleneksel olarak *parietal*, *frontal*, *posterior*, *anterior* (önbeyin, sağ beyin, sol beyin, arka beyin) olmak üzere dört ayrı bölgeden (lob) oluştuğu kabul edilir. Beynin iki yarım küresi, *corpus callosum* diye adlandırılan, sinir liflerinden oluşan kalın bir sapla birbirine bağlanır. Beynin altında, arkaya doğru olan bölge, eski beyin ya da *cerebellum* (beyincik) olarak adlandırılır. Bundan çıkarak omuriliğine bağlanan organ, beyin köküdür.

Uzmanlar uzun süre beynin farklı bölgelerinin farklı işlevleri olduğunu, özellikle Antik dünyada ve Ortaçağda zihnin farklı yeteneklerden oluştuğu düşünülürdü. Bu becerilerden bazıları bellek, imgelem ve usavurmadır. Bu kuram, belleğin, Latince kelime dağarcığı ile; mantıklı düşünmenin, geometri ile; imgelemin

ise şiir öğrenilerek geliştirildiği düşünülüyordu. Robinson' a (2003) göre, bu düşünce 18. yüzyılda Avusturyalı bilim adamı Franz Gall tarafından geliştirilmiştir.

1950' lerde, Amerikalı bilim adamı Roger Sperry, birbirinden bağımsız çalışan insanlar üzerinde bir dizi deney yapmış ve deneklerin, birbirinden tümüyle farklı iki işi aynı anda yapabildiklerini görmüştür. Beynin iki yarımküresinin farklı, ancak birbirini tamamlayan işlevleri olduğu sonucuna varmış; beynin sol tarafı daha çok, matematik ve dil gibi mantıkla ilgili süreçlerle; beynin sağ tarafı ise, daha çok yüzleri tanımak, yönelim ve fiziksel mekan gibi tümel işlemlerle ilgili olduğu sonucuna varmıştır.

Bu araştırma her alanda, özellikle de eğitimde de çok geniş ilgi uyandırmıştır. Sol yarımkürenin, Aydınlanmanın ve bilimsel yöntemin tümenden gelimeci mantıksal çözümlemesi ile; sağ yarımkürenin ise güzellik, sezgi ve ruhsallık gibi Romantik dönemin dürtüleriyle bağlantılı görülmüştür. Eğitim reformcuları da, akademik eğitim sisteminin, tümüyle beynin sol yarımküresi ile bağlantılı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ancak James Hemmings, insanları yalnızca beynin sol yanını ilgilendiren etkinliklerle eğitmeye çalışmanın yanlış bir yaklaşım olacağı görüşünde olmuş; Carl Sagan da her iki yarımkürenin birbirinden ayrı değil, birlikte çalışabilmesi yargısına varmıştır:

... sağ yarımküre tarafından seçilmiş motiflerin gerçek mi ya da imgelem ürünü mü olduğunu, sol yarımkürenin sorgulanmasına başvurmadan söyleyebilmek mümkün değildir. Öte yandan, yaratıcı ve sezgisel kavrayışlar ve yeni tasarılar ve modeller için bir arayış olmazsa, eleştirel düşünce kısır kalır ve yok olmaya mahkum olur. Değişen koşullarda karmaşık problemleri çözmek, her iki yarımkürenin etkinliğini de gerektirir. Geleceğin modeli, carpus callosum' dan geçiyor (Aktaran, Robinson, 2003: 117).

Ned Herrmann (1988) da, beyinle ilgili, dönemin son araştırma sonuçlarından yola çıkarak; “beyinde saptanmış fiziksel ve tinsel olarak ayrı, özelleşmiş alanlar bulunduğunu, bu alanların her birinin kendine özgü ve özel dili, algılayışı, değerleri, yetileri ve bilme-tanımlama yolları olduğunu belirtmekte; her birimizin, ayrı ayrı bu beyinsel bölümlere göre yeğlediği ya da kaçındığı tarzların, değişik düzenlemelerine göre kurulmuş, ünük birer varlık olduğumuzu ileri

sürmektedir. Herrmann' a göre beyindeki bu bölümler arası egemenlik ya da başatlık düzeni, insanlardaki düşünme biçimlerini ve davranış biçimlerini etkileyen ve belirleyendir" (San, 2004: 117).

Beyinle ilgili yapılan araştırmalar, yaratıcılığı anlayabilmemiz için üç hayati temayı ortaya çıkarmıştır:

- İnsan zekasının çeşitliliği,
- İnsan zekasının dinamizmi,
- Zekanın bireysel niteliği (Robinson, 2003: 120).

Yaratıcılığın da içinde bulunduğu pek çok kavrama, insanın en kritik biyolojik parçası olan beyinle sahip olunmuştur. Buna karşılık, beyin yapısı ve işleyişine ilişkin kuramların hiçbiri tam olarak kanıtlanıp açıklanmış değildir. Bilinenlerin özeti şöyle sıralanabilir (Açıkalın, 2002: 100):

1. Beyin sadece mantıklı düşünmeyi değil, duyguları, dili ve yaratıcılığı da üretmekte ve yönetmektedir.
2. Beynin farklı bölgelerinin farklı işlevleri yerine getirdiğinin bulgularına karşın, beyin işleyişinde mutlak bir bütünlük vardır.
3. Düşünmek beyin tek başına çalışması demek değildir. Düşünmek bireyin beyin merkezli, bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlükte bir etkinliğidir.
4. Bireyin beyninin geliştirilmesi olanaklıdır; bu amaçla beyin kendini sürekli farklı biçimde kurması sağlanmalıdır. Bunun yöntemi ise her konuda ve konumda bireyin farklı düşünebilme yeteneğini geliştirmesidir.
5. Bireyler arası zihinsel farklılık, beyinlerdeki nöron bağlantılarının nitel ve nicel farklılığıdır.

...beynin iki yarı bölümü olduğu, sağ ve sol yarı kürelerin kendilerine özgü iki ayrı düşünme biçimi gösterdiği, sol yarının bilimsel diye tanımlanabilecek düşünme biçimi için gerekli işlev ve yetileri denetlediği, sağ yarının da sanatsal diye nitelenebilecek düşünme biçimi için gerekli işlev ve yetileri denetlediği belirtilmektedir (San, 2002: 135). Sol yarı küre sözel, mantıksal, çözümsel, nicelikle ilgili ve bilginin ardışık süreçlerini denetler, saptar, olgulara dayalı düşünme biçimini kullanır. Sağ yarı küre ise; görsel, coşkusal, eş zamanlı süreçleri denetler, örüntüsel tanıma, tümel ve bireşimci bir düşünme biçimini saptar (Üstündağ, 2003: 18).

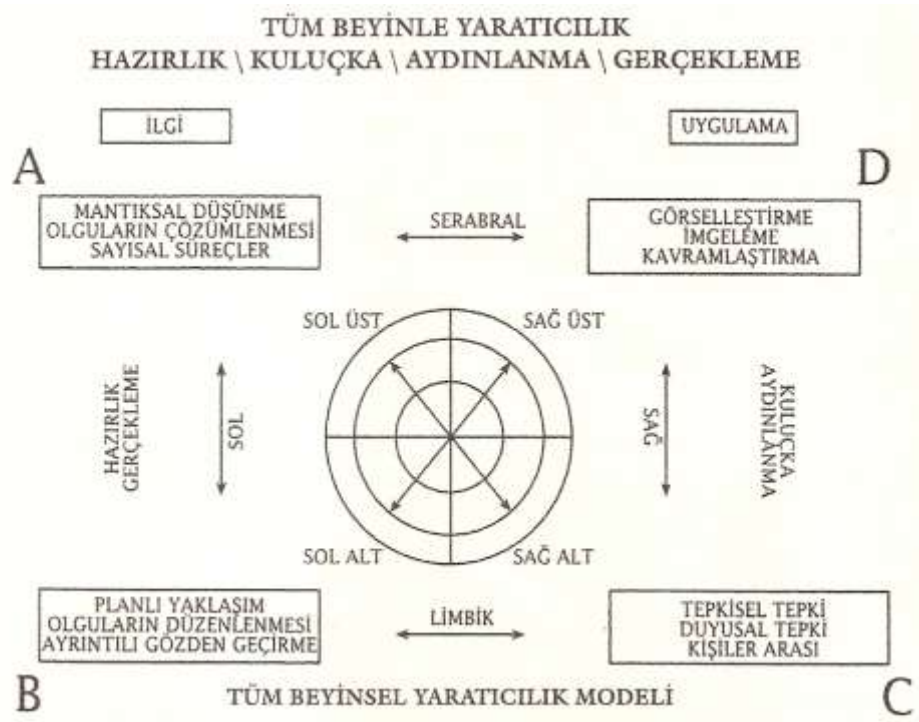
O halde, yaratıcı düşüncenin oluşması ve gelişmesi sürecinde, beynin tek lobunun çalışması yeterli değil; beynin hem sağ hem de sol loblarının birlikte, tümel olarak çalışmasının gerçekleşmesi gerekir denilebilir. Ayrıca, bilimsel ve sanatsal ürün verme sürecinde beynin zihinsel, beyinsel düşünme aşamaları bakımından bir ayrım olmadığı ancak, yine de beyin bilimsel düşünme sürecinde sol lobu, sanatsal düşünme sürecinde ise sağ lobu kullanır denilebilir.

Beynin yarı küreleri göz önünde tutulduğunda, herkesi ortalama çevresinde tutmaya çalışan bir eğitim anlayışının merkeziyetçi, tek tip ders kitabı ve ezbere dayalı bir öğretimle kendini göstererek yaratıcılığı dikkate almadığı ve bu açıdan da önemli bir engel oluşturduğu ifade edilebilir (Üstündağ, 2003: 18).

Herrmann'ın geliştirmiş olduğu beyin şemasına bakarak yaratıcılık aşamaları gözden geçirilebilir (Herrmann, Aktaran San, 2002: 137):

Şekil-1.77

Herrmann'ın Tüm Beyinle Yaratıcılık ve Aşamaları



(Aktaran San, 2002: 137)

Hermann (1988), “Tüm Beyinle Yaratıcılık” süreci ile ilgili aşamaları ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Hazırlık döneminde; sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır ve tanımlanır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi ve malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur. Beynin sol yarı küresinde olguların çözümlenmesi, serimlenmesi ve süreçlerin belirlenmesi oluşur. Sonra beynin sağ alt ve üst bölümlerinde sezgiler, görsel yetiler, “ Brain storming” seçenekleri işe koyulur. Sağ yarıdan edinilen bu içgörüselsel, sezgisel, bireşimsel düşünüler gene sol alt bölümde kaydedilir.

2. Kuluçka aşamasında, sorundan çıkarak geriye gidilir, sorun zihnin irdelenmesine, incelenmesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar sürebilir. Bu aşamada, görevini yapmış olmanın güveni içinde, bilinçaltının hummalı bir biçimde çalıştığının bilincinde olarak başka işlere dönülür. Bu arada sağ alt ve sağ üst çeyrek küreler devrededir, dalgın düşünme, derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duyuşsal algılama gibi yetiler çalışır.

3. Aydınlanma aşamasında düşünüler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinde doğarlar. Bu düşünüler sonuç-ürün parçaları olabileceği gibi sonucun kendi de olabilir. Bağlamın tümü, her iki durumda da birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla an’ ıktır, müthiş bir içgörüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da birkaç saat sürer. Beynin sağ üst çeyreği devrededir. Düşünü, sözel olmaksızın formüle edilmiş ve sıklıkla bir “Hah” ünlemiyle belirlenmiştir.

Bu anda beyin bu oluşumu hemen kaydeder, sol ve sağ üst bölümler arasında hızlı gidip gelmeler ve yinelemeler yoluyla çözümün tanımlanması ve uygulamaya geçirilmesi doğrulamasını yapar.

4. Gerçekleme-doğrulama aşaması, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağını anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliktir. Beynin sol yarı küresi devrededir (Herrmann, Aktaran San, 2002: 138-139).

San (1985), özellikle sanat alanlarındaki yaratma süreçlerinde, son derece karmaşık ve yoğun oluşumlar bulunduğunu belirtir ve bu durumu şöyle açıklar:

Kişisel yetenekleri, bilinç öncesi ve hatta bilinçaltı kimi süreçleri, zihinsel yetileri, duyum ve duygular ile izlenimleri içeren tüm duygusal (affective) sistemleri ve yaratıcı zeka, yaratıcı sezgi, algı, bilgi, usavurma, denetleme, yargılama, değerlendirme gibi tüm bilişsel (cognitive) alanları ve en sonunda değişik düşünme basamak ve biçimlerini içeren sanatsal yaratma süreci, bir ürünle sona erdiğinde, bu ürün taşıdığı zenginlik bu durumda hiç de şaşırtıcı olmamalıdır (San, 1985: 51).

Herrmann'ın yaratıcılık aşamaları, Gow' un belirlediği yaratıcılık düzey basamakları ile benzer özellikler taşır. Gow' a göre yaratıcılığın düzeyleri (Gow, 2000: 33-34):

1. **Birinci düzey:** Düşük düzey de denilen bu düzeyde birey, dolambaçlı düşünceler arasından inandıklarına ve yarattıklarına karar verir.
2. **İkinci düzey:** Bireyin denetleyebildiği düşüncelerini içerir. Bu düzeyde yaratıcı teknikler, çözümlenmeler, araştırmalar gibi zihinsel hazırlıklar ve bu düşüncelerden sonuçlar çıkarma söz konusudur.
3. **Üçüncü düzey:** Bir gecenin ortasında bilinçsizce ve birdenbire gelişen özgür düşünceleri ve teknikleri içerir.
4. **Dördüncü düzey:** Aydınlanma denilen bu aşama ne düşünüldüğünü bilmeden, en güç deneyimleri anlar duruma gelmeyi anlatır.

Torrance (1962), Wakefield (1991), Fisher (1995), Sungur (1997) ve Rıza (1999), bireyde yaratıcı düşünme yetisinin dört düzeyde geliştiğini vurgularlar. Bunlar; akıcılık, esneklik, özgünlük ve de zenginleştirme düzeyleridir.

Ayrıca yaratıcılığın öğelerini Sungur şöyle sıralamıştır (Sungur, 2001: 8-15):

- **Bilgi birikimi**, kişinin ancak başkalarının önceden ortaya koyduğu bilgi ve becerilere dayanarak yaratıcı olabildiğini açıklar. Bilgi birikimine sahip olmak, herhangi bir alanda düşünmeye yönlendirebilecek ve yeni düşünceler üretebilecek kadar bilgiye sahip olmaktır.
- **İletişim becerileri**, kişinin düşüncelerini başkalarına sözlü, yazılı, görüntülü ya da bedensel bir şekilde açık, net, doğru ve güzel bir biçimde ifade etme yeteneği anlamına gelmektedir. Dile hakim olan ve zengin bir sözcük dağarcığına sahip bulunan kişilerde, yaratıcılığın görünüşü sözcükler arasındaki özel bir ilişkiyi açıklar.
- **Analiz**, bir bütünün bölümlerini öğrenmek ve açıklamak amacıyla bölümlere ayırmak anlamına gelmektedir. Analiz, bağlantıyı, bölümler arasındaki ilişkiyi ve bütünü oluşturan yapının düzenini açıklamayı da içermektedir.
- **Özen göstermek**, bir işi yaparken işin temizliğini ve güzelliğini dikkate alarak titizlikle üzerinde durmak, ayrıntıları belirlemek, inceliklere dikkat etmek, düzene sokmak, en iyi ve en sağlamını ortaya koymak gibi anlamları taşımaktadır. Mükemmelliğe doğru ilerlemek için en üstün çabayı harcayarak işin bütünlüğünü sağlamaktır. Özen göstermek; düzene sokma, sınıflandırma ve sentezlemeyi kapsamaktadır.
- **Geliştirmek**, bir şeyi değiştirmek, düzeltmek, genişletmek ve öncekinden daha iyi duruma getirmek anlamına gelmektedir. Buradaki bir şey, bilimsel, edebi, felsefi ya da sanatsal bir eser ya da önceden başkasının ortaya koyduğu herhangi bir düşünce veya ürün olabilmektedir. Düşünceleri geliştirmek, varolan düşünceleri olduğu gibi kabul etmek yerine, bir adım ötesine götürmektir. Düşünceler geliştirerek yeni bir düşünce ağı ortaya konulabilmektedir.

- **Akıcılık**, fazla, bol ve zengin düşünce ortaya koymak, çalışmalar düzenlemek ve üretim yapmak anlamına gelmektedir. Akıcılık belli bir zaman diliminde sayısal olarak başka kişilere göre daha çok düşünce üretmek, çözüm getirmek ve seçenekler sunmaktır.
- **Esneklik**, olaylara değişik açıdan bakmak ve değişik düşünceler ortaya koymaktır. Düşünce çizgisini ve yönünü bir çizgi ve yönden diğerine değiştirebilme yeteneğidir. Başkalarının izlediği yolun dışına çıkmaktır. Alışılmış olanları aşır, alışılmayanları bulmaktır.
- **Özgünlük**, yeni veya teknik özellik taşıyan özgün düşünceler üretmek, buluşlar yapmak, bir ürün bulmak veya değeri biçilemeyen yapıtlar ortaya koymak anlamına gelmektedir. Özgünlük, teklilik özelliğine sahip olan yeni bir şey üretmek anlamındadır.

Yaratıcı Ürün

Yaratıcılık, "... daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve ürünler ortaya koyabilme yetisidir" (Gel,1994: 41). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, yaratıcılık sürecinden geçen bireyden yeni düşünceler, yaşantılar ve de ürün ortaya koyması beklenir. Bir ürünün de yaratıcı ürün olabilmesi için de hem işe yarar hem de özgün olması gerekmektedir.

Ülgen' e (1995: 46-47) göre, yaratıcılık kavramına tarihi gelişim içinde bakıldığında, çevresel yaklaşımda daha çok bir süreç gibi görülmektedir. Psiko-analitik yaklaşımda ihtiyaç ve çatışma ile ilgili, hümanistik yaklaşımda ise doğuştan getirilen güçlerin geliştirilmesiyle ilgili bulunmaktadır. Ancak, psikolog ve eğitimcilerin genelde kabul ettikleri bazı özellikler, yaratıcılığın tanımlanmasından çok, onu süreç ve ürün olarak tanımaya yardımcı olabilir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Meydana getirilen ürün özgün olmalıdır: Ürünün tamamı özgün olabileceği gibi (örneğin araba tekerleği), özgün ürünlerden yeni bir ürün (örneğin araba) oluşturma şeklinde de olabilir.

2. Olgular arasında ilişki kurma yeteneği, düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık önemlidir.

3. İster bilim ister sanat dalları olsun, her alanın kendine özgü, kendi içinde sistemi olan sembolleri ve bu sembolleri içeren araçları vardır. Özgün ürünün oluşabilmesi için, bireyin ilgilendiği alandaki sembol ve araçları çok iyi öğrenmiş olması, birleştirmede etkili olması beklenir. Örneğin; müzikte, edebiyatta, matematikte ve diğer alanlarda birey, ilgilendiği sembolik araçları tanır, ilişkileri görebilirse, onlarla ne yapıp yapamayacağına karar verebilir, özgün bütünler oluşturabilir.

4. İş, duygu ve düşünce bütünlüğü içinde, sürekli ilgi ve özenle yapılmalıdır. Birey amacı doğrultusunda işine yoğunlaşabilmelidir.

5. Birey hayal kurmamalı, işini planlarken hayal gücü yoluyla düşünmelidir.

6. Yaratıcı düşünmenin ne zaman ortaya çıkacağı önceden kestirilemez. Bireye bol gereç, istediği kadar zaman ve kendi kendine kalma olanağı verilmelidir. Özgün ürün birdenbire ortaya çıkabilir.

7. Yaratıcılık algısal, duygusal ve kültürel bir bütünlüktür.

Yaratıcı ürünlere, bilimsel ve sanatsal ürünlerde olduğu gibi insan ilişkilerinde ve günlük yaşamda da rastlamaktayız.

Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Her insanda farklı düzeyde olan yaratıcılık, farklı alanlarda ortaya çıkabilir. Yaratıcılığı sadece sanat alanında değil, bilimde, günlük hayatta da görebilmek mümkündür. Bireyde varolan yaratıcılık, gizli bir güç olarak kabul edilerek, içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevre tarafından olumlu ya da olumsuz yönde etkilenir. Her yaştaki insanda mevcut olan bu olgu, zeka, eğitim ve çevrenin katkısıyla geliştirilebilecek bir yetenektir. Bu gelişimin sağlanabilmesi için de belli bir yaratıcı eylem sürecinden geçilmesi gerekir. Bu süreçte birey, çevresinde var olan ve yaratıcılığın oluşumuna faydası olabilecek tüm kaynaklardan, uyaranlardan yararlanmalıdır. Bu kaynaklar; “doğal çevremiz, insan gereksinimleri, istekleri, eğitilmiş insan gücü, sezgi, bilim, kültür, madde ve olanakları, teknoloji ve olanakları, insanın ürettiği her şey, sanat” (Bilgin, 1985: 41).

Zihinsel düşünme yetimizin yanısıra, duyu, duygu, imgelem gücü yaratıcılıkta birlikte iş görmektedir. Buluş ve yeniliğin esas olduğu yaratıcı eylem zihnimizin tüm parçalarını bir araya getirmektedir (San, 1979: 13).

a. Yaratıcılık ve Zeka

İnsan zekası çok zengin ve dinamiktir. Beyinle ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, insan zekasının çok karmaşık, çok katmanlı, çok yüzeyli bir yapıya sahip olduğu görüşünü desteklemektedir. Her birey dış dünyayı, duyu

organları yardımıyla farklı farklı algılar ve her bireyde gerçekleşen etkileşim de farklı olur. “Dünyayı ve kendi deneyimlerimizi, görüntülerle, seslerle, dokunmayla, hareketle ve başka birçok farklı yolla düşünebiliriz. Bu yüzden dünya müzikle, dansla, mimariyle, çizimlerle, pratik teknolojiyle, ilişkilerle ve değerlerle doludur” (Robinson, 2003: 16-17). Her insan beyninin, dış dünyadan farklı etkilemesi, bireyin yaratıcı düşünme yetisini de farklı etkiler. Ancak, salt çevre faktörü yaratıcılığı geliştirmede yeterli değildir.

Araştırma sonuçları, yaratıcılık ve zekanın kalıtsal olduğunu desteklemektedir. Ancak her ikisinde de çevre önemli bir faktördür. Çevre olgusu yaratıcılığı zekadan daha çok ilgilendirmektedir (Rıza, 1999: 20).

Yapılan araştırmalara göre, yaratıcılığı sadece yüksek IQ ile de değerlendirmek yanlıştır. “Yüksek IQ sahibi olmaktan çok, çok yönlü düşünme yetisine sahip olanlar yaratıcıdır. Bu çok yönlülük içinde ise önseziler, sezgiler, duygular, devinduyu, duyular ve iç organlar devinimler bile bulunur. Yaratıcılık beynin tümel anlamda çalışmasından ortaya çıkar” (San, 2004: 126). Leonardo ve Einstein gibi yaratıcılığı yüksek düzeyde olan bu iki dahinin, beyinlerinin her iki yarı küresini de kullandıkları bilinmektedir. “Bu konuda özet olarak şunu söylemek mümkündür: “Sanatsal ya da bilimsel alanda yaratıcı olanlar, tüm düşünme biçimlerini kullananlardır” (San, 2004: 126).

Kimi araştırmacılara göre, üstün zeka ile yaratıcılık arasında bir paralellik vardır. Özden’e göre (Özden, 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.

Yaratıcılıkla ilgili yapılan bilimsel araştırmalardan sanat eğitiminde de yararlanılmıştır. Guilford’un yaratıcılıkla ilgili yapmış olduğu çalışmalar, sanat eğitimi dahil farklı alanlara da ışık tutmuştur. Guilford’a (1966) göre, yaratıcılık, zekanın genel durumu içinde yer alır. Bilişsel düşünme, bellek, iraksak düşünme,

yakınsak düşünme ve eleştirel düşünme gibi beş ussal işlemin yer aldığı bu durum içinde iraksak düşünme yaratıcılığa en yakın olanıdır (Aktaran Kırıçoğlu, 2002: 169).

b. Yakınsak ve Iraksak Düşünme

Yakınsak ve iraksak düşünme arasındaki ayrımı San (1981), şöyle belirler:

Yakınsak ya da klişeleşmiş düşünme, beklenen, belirlenmiş uylasımcı (konvensiyonel) ve olağan yanıtlara yöneliktir. Önüne çözülmesi için önceden belirlenmiş, ölçülenmiş (normlaşmış) yöntemlerden yararlanabilecek türden sorunlar çıkınca etkinlik kazanır. Bu düşünmede verimli sonuçlara, az çok özgün birleşimlere varılabilir ama yaratıcılığın asıl dayandığı düşünme biçimi iraksak düşünmedir.

Iraksak düşünme, önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu, türlü doğrultularda özgürce yol alan düşünmedir. Çözülecek sorunu keşfederek, çözüme varmak için hangi evrelerden geçeceğini, hangi adımları atacağını önceden bilmeden, yeni ve özgün düşünüyü, çözümü ortaya koymaktır (Aktaran Kırıçoğlu, 2002: 169-170).

Yakınsak Düşünme: Sungur (1997), yaratıcı düşünmede, öncelikle çok yönlü bakış olan, iraksak düşünce biçiminin yerleşmesi gerektiğini belirtir. O'na göre, yakınsak düşünceyle ve genel kalıplarla yaratıcılık gerçekleşemez, çünkü yakınsak düşünce, farklı ilişkiler kurmayı engeller. Genellikle, öğrencilere öğretilen tek çözüm yolu vardır ve tek doğru vardır; bu da yakınsak düşünce ürünüdür.

Samurçay (1983), yakınsak düşünmenin alışılmış ve beklenen yanıtlara yöneldiğini ve ayrıca da, önceden belli olanı öğrenmeye ve bilineni saklamaya özgü olduğunu belirtir. “Yakınsak düşünme, güvenli, yöntemli ve tutucu düşünme biçimidir. Yakınsak zeka, bilinenlere yeni şeyler yaratmaktan daha çok, var olan, bilinen kategorileri genişletmek amacındadır” (Samurçay, 1983: 9).

Arık'a (1990) göre, yakınsak düşünme, varolan bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünme biçimidir. Böyle düşünen bireylerin büyük bir olasılıkla hayal gücüne de gereksinimi yoktur ve yaratıcı üretime de pek az katkıları bulunur. Bu kişiler yalnız, açıkça doğru görünen yanıtları ararlar (Arık, 1990: 60-61).

İraksak Düşünme: İraksak düşünmeyi belli ölçütleri, düşünsel açıdan kuşku duymayı ve bu doğrultuda bilgi toplamayı içeren bir süreç olarak düşünebiliriz.

İraksak düşünme mevcut bilgiyi de kullanarak farklı sonuçlar, cevaplar üretmez. Bunlar özgündür ve tek çözümlü değildir, sadece fikir bulunmakla kalınmaz aynı zamanda da geliştirilir, detaya inilir. İraksak düşünme biçiminde, çağrışım ve ifadelendirme söz konusudur. İraksak düşünce ile farklı çözümlere ya da sonuçlara ulaşılırken, yakınsak düşünce ile tek bir çözüme ulaşılır.

Biliş, bellek, değerlendirme, yakınsak ve ıraksak düşünme, yaratıcılığın oluşmasında rol oynamaktadır. Bunlardan, yakınsak ve ıraksak düşünme zihinsel gücümüzü bütün yönleriyle işlemekte özgün sonuçlara götürmektedir. Ancak yakınsak düşünce, beklenen yanıtlara yönelenerek özgünlüğe ulaşmakla birlikte asıl yaratıcılık ıraksak düşünmeyle gerçekleşmektedir. Çünkü burada bir model olmadan, sorun keşfedilip bulunmakta ve yeni anlatım biçimi ya da yeni terimlerle ortaya konmaktadır (San, 1979: 12).

İraksak düşünme içinde, Guilford'un yaratıcı yetiyi ölçmede bulunduğu karakteristikler şöyledir:

1. Akıcılık,
 2. Esneklik,
 3. Özgünlük,
- Bu karakteristiklere ek olarak geliştirilen;
4. Sorunlara karşı duyarlık,
 5. Ayırıştırma ve birleştirme yetileri,
 6. Yeniden tanımlama ve düzenleme,
 7. Değerlendirme (Aktaran Kırıçoğlu, 2002: 170).

Guilford' un, yaratıcı beceriyi ölçmek için belirlediği karakteristiklerinden değerlendirme, sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesinde en önemli olanıdır.

c. Cinsiyet

Erkek ve kızların büyüme ile fiziksel ve duygusal gelişimlerinde farklılıklar gözlemlenir. Bu gelişim sürecinde, birey yaşadığı sosyo-kültürel çevreden de etkilenir. Sosyo-kültürel çevre içinde kızlar ve erkeklerin ilgileri ve davranışları birbirinden farklı özellikler gösterdiği gibi, yaratıcı düşünme becerileri de farklılık gösterir.

Torrance'ın, 1.-6. sınıf arası çocuklarda, cinsiyet ve yaratıcılık üzerine yaptığı araştırmada; 1. sınıf kız öğrencileri erkeklerden daha yaratıcı; 3. sınıf erkekler esneklik ve özgünlük açısından daha üst seviyede; 4., 5. ve 6. sınıflardaki kızlar ve erkekler karşılaştırıldığında yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Guilford, 1968).

Özben ve Argun (2002), DEÜ öğrencileri üzerinde yaptıkları, “Sosyo Demografik Özelliklerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında, kızlar akıcılık ve esneklik boyutlarında erkeklerden daha üstün, özgünlük boyutunda ise iki cins arasında fark bulunmamıştır.

d. Yaş

Bireyin yaşının yaratıcılığına etkisi olup olmadığı konusunda kesin bir yargıya varmak çok zordur. Daha önce de belirtildiği gibi, yaratıcılığı farklı değişkenler farklı oranlarda etkiler; bireyin fiziksel gelişimi ve doğal çevresi gibi.

2-4 yaş arasındaki çocuk, dış dünyaya duyduğu merak ve dil gelişimi ile birçok soru sormaya başlar. Bu sorulara, büyük bir sabırla tatminkar ve yaratıcı cevaplar veren anne-baba çocuğun dış dünyayı daha kolay anlamasına ve yaratıcılığının gelişmesini sağlar. Ayrıca ebeveynlerinin bu sabırlı tutumu, çocukta bir sonraki sorularını rahatça sorabilme güvenini beraberinde getirir. “Yaratıcılık merakla başlar. Bunun anlamı, yaratıcılık köreltilmeyen, geliştirilmesi sağlanan ve anlamaya dönük bir merakla varlığını sürdürebilir demektir. İlginin (merak) göstergesi ise karşılaşılan sorulardır. Soru sorma fırsatlarının yatılması ise, soruyu soran kişinin bu sorulara kendi yanıtlarını arayarak uygulama yapması için bir adımdır” (Üstündağ, 2003: 11). Ayrıca bu dönemde, çocukta oluşan taklit yeteneği, buluş yapmada önemlidir; engellenmemelidir.

Mangır ve Aral (1992), 2-4 yaş arasındaki çocukta yaratıcılığın ortaya çıktığını belirtirler. Ataman (1995), 3-5 yaş arası, okulöncesi dönemdeki çocuğun, ilk kez yaratıcı davranış ve tutum sergilediğini belirtir.

4-6 yaş, okul öncesi dönemde, çocuğun kişiliği oluşmaya başlar. Hayal gücü en üst seviyededir; hikayeler anlatır, resimler çizer. Sosyo-kültürel çevre içinde yaşayan çocuk çeşitli uyaranlarla karşılaşır. Her yeni uyaran, hayal dünyasında yeni bir rol olarak yerini alır. Bu dönemdeki çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesi için, yaratıcı drama, rol yapma ve demonstrasyon yöntemleri uygulanabilir.

Ataman'a göre (1995: 112), yaratıcılığın gelişmesindeki en kritik yaş dilimi, 5-6 yaş arasındır. Torrance (1962) gibi Sezik (2001) de, çocuğun yaratıcılığının gelişiminde en kritik döneminin 5-6 yaşlar olduğunu ileri sürer. Okula başlama ile otoriteyi, kuralları tanımaya başladığı bu dönemde yaratıcılık duraklamaktadır.

Ömeroğlu (1986)'nun, 5 ve 6 yaşlarında, 70 ana okuluna devam eden çocuk üzerinde yaptığı araştırmada, çocukların zeka düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmadaki bir bulguya göre; yaş ve cinsiyet değişkenlerinin bu ilişkiyi etkilemediği görülmüştür.

Çocuk, ilköğretim dönemi olan 7-12 yaş arasında, okul ve aile baskısı yaşar; ancak derslerden ardalanan boş zamanlarında hayaller üzerine kurulu oyunlar oynamaya da devam eder. 6-8 yaş arasında, çocuğun yaratıcılığın gelişmesine baskılar ket vurur. Bunun yanında, ilköğretim çağındaki çocuk, öğrendiği okuma-yazma becerisiyle, çevresindeki uyaranların çeşitliliğinin artması, yaratıcılığını olumlu yönde etkiler. Estetik kaygının artması ile çocuk, dekoratif işler yapmaya da yönelir. 8-10 yaşlarındaki çocuğun yaratıcılığında iniş-çıkışlar gözlenir.

Torrance da, onikinci sınıfa kadar, değişik yaş gruplarındaki çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada, "Minnesota Yaratıcı Düşünme Testi" uygulayarak yaratıcılığın yaşlara göre gelişimini incelemiştir. Araştırma sonucunda; 1. ve 3. sınıf arasındaki çocukların yaratıcılıklarında istikrarlı bir artış görülürken, 4. sınıfta bu gelişim yavaşlamakta ve azalmaktadır. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme gelişimleri tekrar bir artış gösterirken, 7. sınıfta ani bir düşüş gözlenmektedir. 12.

sınıfa doğru, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde artış görülmüştür (Mangır ve Aral, 1992).

Gönen (1992), 13 yaşındaki çocuğun yaratıcılığının doruk noktasına ulaştığını belirtir. 13-15 yaş ergenliğe giriş döneminde geniş bir hayal dünyası vardır. Karşı cins tarafından benimsenme arzusu yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Baltaş (2001), 15-16 yaşından sonra gencin, aile etkisinden çıkıp arkadaş etkisi altına girdiğini belirtir. Ayrıca bu dönemdeki gencin, arkadaşları tarafından alay edilme, dışlanma korkusu nedeniyle, farklılık ve özgünlük göstermekten çekinmesi nedeniyle de yaratıcılığının olumsuz yönde etkilendiğini de ekler. Bu dönemde, aile ve öğretmen ergeni, edebi ve bilimsel çalışmalara yönlendirmelidir. Okul da zihinsel ve fiziksel grup çalışmalara öncelik vererek gencin yaratıcılığını canlı tutmada ve geliştirmede rehber olmalıdır. Soyut işlemler dönemi olarak da bilinen bu dönemde, bilimsel hayal kurma, resim çalışmaları, şiir, hikaye, anı yazma konusunda ergeni desteklemeli ve özgür yaratma ortamı sağlanmalıdır. 17-19 yaş arasındaki gencin üniversiteye giriş ve meslek seçim kaygısı, yaratıcılığını geriletken önemli etkenlerdir.

Ergenlik dönemi olarak bilinen 13-19 yaş arasındaki bireyin, duyu ve coşku durumu, yaratıcılığının oluşmasında ve gelişmesinde etkindir. Önemli olan bu enerjinin yaratıcı ürün verme yolunda kullanılmasıdır. Genç, düşlemlerine gerçekçi anlatım yolları bularak, bireysel, toplumsal, evrensel birikimlerle biçimlendirip değişik ve yeni davranış kalıplarıyla başkalarına iletebilir. Gençlerin yaratıcılıklarını geliştirmek için, onların ilgi ve beceri alanlarını saptamak ve uygun bir ortam hazırlamak gerektiği söylenebilir. “Yaratıcı olmanın değerli olduğu mesajının verildiği öğrenme ortamında, bireyler yaratıcılıklarını kullanabilecek ve geliştirme fırsatını bulacaklardır” (Akaygün, Aktaran Özben ve Argun, 2005: 19).

e. Aile

Çocuğun yaratıcılığının ilk ortaya çıktığı dönem olan 2-4 yaş arası göz önünde bulundurulduğunda, aile ortamının yaratıcılığın gelişiminde ne kadar etkili

olduğu görülebilir. Yaratıcı bir aile ortamında büyüyen ve yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan anne-baba modeli çocuğun da yaratıcılığının gelişimini olumlu yönde etkiler. Anne-babanın kişilikleri, aile içi ilişkiler, anne-baba eğitim durumu, ebeveyn tutumu, oyunlar, çocuk sayısı gibi değişkenlerle yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştıran birçok araştırma yapılmıştır.

Kendini rahatlıkla ifade edebileceği bir aile ortamı, çocuğun yaratıcılığının gelişimini olumlu yönde etkiler (Rıza, 1999). Aşırı baskıcı, otoriter aile ortamında yetişen çocukların yaratıcılıklarının gelişiminden söz etmek pek mümkün değildir.

Bayard, De-Volove ve Fiebert'in okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada, anne-baba otoriterlik düzeyi arttıkça, çocukların da yaratıcılık puanlarının düştüğü gözlenmiş; ailenin otoriter tutumu ile çocukların yaratıcılık puanlarının arasında olumsuz yönde bir ilişki saptanmıştır (Gönen, 1991).

Dökmen' e (1994) göre, çocuklarının yaratıcı olmasını isteyen ebeveynlerin, onların özgür bir ortamda özgürce düşüncelerini sağlamalı, hayal kurmalarına izin vermeli, hem düşüncelerine hem de yaptıklarına saygı duymalıdır.

Yurt içinde ve yurt dışında yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalarda, anne-baba eğitim düzeyinin çocuğun yaratıcı düşünme becerisine etkisine bakılmış ve farklı bulgular elde edildiği görülmüştür.

Şen (1999), yaptığı çalışmada, hemşirelik eğitiminde uygulanan müfredat programının hemşirelik eğitimi alan öğrencilerin, yaratıcı düşüncelerini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. 170 öğrenciye TYDT Sözel A Formunu uygulayarak, yaratıcılık alt düzeyleri olan akıcılık, esneklik ve özgünlük puanlarının yaş, ekonomik durum, anne-baba eğitimi gibi bağımlı değişkenlere göre ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin esneklik boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Mangır ve Aral'ın (1990) 5 ve 6 yaş grubu çocukları üzerinde yaptıkları araştırmada, anne-baba eğitiminin ve de annenin çalışıp çalışmamasının yaratıcılık boyutlarında etkili olmadığı ancak, anne eğitimi ile akıcılık boyutu arasında olumsuz bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaratıcı Birey Özellikleri

Yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesi ile birey, iletişim becerisi kazanır ve de yeni durumlara daha kolay uyum sağlar. Yaratıcılığı yüksek olan bireyler genel olarak; meraklıdırlar, özgürdürler, temel sorunlarla ilgilenirler, enerjiktirler, esprilidirler.

Yaratıcı insanlar akıcı, esnek ve orijinal düşünürler. Onlar fikirlere özenirler, risk almaya gönüllüdürler, karmaşıklığı severler, meraklı ve hayalci kişilerdir. Bu özelliklerin tümü düşünme hünerlerine bağlıdır. Akıcı ve esnek düşünme yeteneği gösteren bir çocuk bir noktadan diğerine sıçrayarak birçok şeyi düşünür (Bell, 1997: 1).

Yaratıcı bireyde; en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci (hayal kurucu) olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve bireşimci (sentezci) yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır (San, 1985: 12-13).

Yaratıcı kişinin özelliklerini bir başka alan uzmanı da şöyle sıralar (Csikszentmihalyi, 2002: 58-73; Üstündağ: 2003: s. 31'deki alıntı):

1. Hem dopdolu bir enerjiye sahip, hem de sessiz ve rahattır.
2. Hem zeki, hem de acemi ve deneyimsizdir.
3. Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.
4. Fanteziler, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
5. Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar ya da anlayışlara karşı sürekli olarak kendini korur.
6. Hem alçak gönüllü, hem de gururludur.
7. Bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin boyutunu, diğer yandan da biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.
8. İşinde hırslı ve ateşliyen, diğer yandan öznel düşünebilir.
9. Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur.

Csikszentmihalyi' nin yaratıcı kişi özelliklerini belirlediği her maddede, tezatlıkların yer alması ilgi çekicidir.

Yaratıcı bireyi tanıma yolları, Renzulli ve Hartman' a göre özetle şöyledir (Renzulli ve Hartman, Aktaran Wilson, 1997):

1. her şey hakkında sürekli olarak soru sorar, birbirinden ilgisiz pek çok alanla ilgilenir ve buluşlarını alışılmamış nedenlere dayar,
2. problemlere ve sorulara karşı çok fazla, özgün, zeki çözümler ve düşünceler önerir,
3. kimi zaman vazgeçilmez nitelikte kararlı, kimi zaman da değişkenlik gösteren düşüncelerini engel tanımadan açıklar,
4. risk almaya isteklidir,
5. "...nasıl olduğunu öyle merak ediyorum ki,... değiştirirsek nasıl olur" düşüncesinden hareketle, entelektüel, eğlenceli, fanteziler peşinde olup sürekli hayaller kurar,
6. kimilerinde görünmeyen güldürü yeteneğini, acaip, ilgisiz ve saçma olarak yorumlar,
7. cinsler arasındaki fark kızlardan yanadır. Kızlar, erkeklere göre daha yaratıcıdır,
8. yalnızca güzel olana değil, estetik olana da duygusal bir duyarlık sergiler,
9. genellikle ayrıntılarla ilgilenmez, bireysel olarak kendi tanımlarına girer ve farklılıkları sınıflamaktan kaçınır,
10. yüksek düzeyde özeleştiri yapar.

Üstündağ (2003), sayılan özelliklerin tek bir insanı nitelmediği gibi hiçbir yaratıcı bireyin sıralanan tüm bu özellikleri bir arada göstermediğini belirtir.

Yaratıcı insanlara özgü kişilik etmenleri, biyoloji, psikoloji, kimya, mühendislik, mimarlık gibi çok çeşitli bilimsel ve meslek alanlarında yapılan incelemelerden elde edilmiştir. Böyle bakıldığında da yaratıcı bireyi tanımada ipuçları için son olarak şu özellikler sayılabilir (Yavuzer, 1996: 22-24):

1. Başarılı insandır.
2. Kendi kendine yeterlidir, önderdir ve kişisel girişimlerde bulunur.
3. Daha az biçimsel ve daha az geleneklere bağlıdır.
4. Güdülerinde sürekli, iş yapma yeteneği ve sevgisi olan, kendini disipline sokabilen, yüksek üretim gücüne sahiptir.
5. Duygu ve heyecanlara açıktır. Ona göre duygu, düşünmeden daha önemli ve öznedir. Canlı ve coşkuludur.
6. İnsanlar arası ilişkilerle ilgilenmez. Sosyal toplantılara düşkün değildir. Sosyal değerler kendisini etkilemez ve kolay kolay insanlara yaklaşmaz.
7. Duygusal yönden durulmamış ancak tutarsızlığını etkili biçimde kullanandır.
8. Kendisini yaratıcı olarak görür.
9. Önsezişli ve duygu sezgilidir (empatik).

Merak ve bilme dürtüsü ile başlayan, dış dünyaya açık, her tür iletişime hazır olma durumu ile, bireyin içsel özgürlüğü, bağımsızca, ait olduğu gruba bağlı ve bağımlı olmadan düşünebilme, yeni düşünelere karşı hoşgörülü olma, yapıcı eleştirilerde bulunma, sorunları bulup çözümlerine çalışma ile birleşince ortaya yaratıcı bir kişilik tanımı çıkmaktadır (San, 1985: 12-13).

Yaratıcılık ve Toplum

Yaratıcı düşünebilmek ve de ürün verebilmek için sadece düşünmek, görmek ve dünyayı olduğu gibi kabul etmek yeterli değil, aynı zamanda da onun hakkında düşünceler üretmek ve hayat ile ilgili deneyimleri anlamlandırabilecek şekilde yorumlamak gerekir. Robinson (2003), yaratıcı anlayışların, çoğu kez daha önce aralarında bir bağlantı kurulmamış olan düşünceler ve deneyimler arasındaki ilişkiyi görmekle başladığını belirtir. “Tek bir beyindeki zekanın interaktif olması gibi, yaratıcılık da çoğu kez disiplinler arasıdır. En yaratıcı takımların, farklı alanlarda uzmanları içermesinin nedeni de budur. Yaratıcı gelişmeyi yaygınlaştırmak, güçlendirmek isteyen örgütlenmelerin kültürü için buradan alınacak ciddi sonuçlar var” (Robinson, 2003: 19).

Yaratıcılığın, bireyin deneyimlerinin ve zekasının bir çok alanının katıldığı dinamik bir süreç olduğunu biliyoruz. Yaratıcılığın sadece özgür bırakılması yeterli değildir aynı zamanda da, işlenmesi de gerekir. Bunun yanında, Robinson (2003), yaratıcılığın yalnızca bireysel bir etkinlik olmadığını, diğer insanların düşünceleri ve yarattıklarıyla karşılaşmamız ve etkileşim içine girmemiz sonucu oluştuğunu belirtir. “Bireysel yaratıcılığı, başka insanların düşünceleri, çalışmaları ve eserleri tahrik eder” (Robinson, 2003: 20). Bu bağlamda, yaratıcılığın kültürel bir süreç olduğunu söylenebilir. Çünkü yaratıcılık, özellikle farklı alanlarda uzmanlıkları olan bireylerin, fikir alışverişinde buldukları ortamlarda zengin ürünler verebilir.

Bireysel yaratıcılık, nasıl tek bir beynin farklı ilgi alanlarından aynı anda yararlanıyorsa, örgütsel yaratıcılık da, farklı uzmanlık alanlarındaki başka örgütlenmelerin becerilerinden ve uzmanlıklarından yararlanır (Robinson, 2003: 20).

Toplumsal faktörler yaratıcılığı olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle ülkemiz açısından bakıldığında, bilimsel alandaki yaratıcılık sanatsal yaratıcılığa yeğ tutulmaktadır. Bireyin sanatsal yaratıcılığı, gerekli desteği toplumdan görmediği gibi ciddiye de alınmaz. Halıçınarlı (1988), bu tutumun kökenini, toplumun kural ve işleyişinin, kültürünün, geleneğinin çatışma içinde kalması, sorgulanması ve halihazırdaki durumun değişmesi korkusundan kaynaklanabildiğini belirtir.

“İnsanda içgüdülerinden ve daha sonra da kültürlerinden kaynaklanan ‘yaratıcı davranışlar’ uygun, benimsenir, yararlı biçimde yönlendirilmezse, birtakım psikolojik rahatsızlıklarla birleşerek, kısıyıcı ve yakıcı nitelikler kazanabilirler. Öyleyse insan doğasına uygun ‘yaratıcı davranışlar’ın ortaya çıkabilmesi için çevre etkeninin iyi değerlendirilmesi gerekmektedir” (May, 1987: 22). Toplumda bilimsel ve kültürel değerlerin oluşabilmesi için, hem bilimsel hem de sanatsal alanlardaki yaratıcılığın desteklenmesi gerekir.

Halıçınarlı (1988), eğitimin amaçları belirlenirken, o toplumun kültürel değerlerinin kuşaktan kuşağa taşıma görevinin dikkate alındığını ve ayrıca insanın eğitiminin, kendi toplumunun kültürünü öğrenmekle başladığını belirtir. Kültürün korunması ve nesilden nesile taşınması düşüncesi, bireyde genlerle gelen bir anlayış değil, eğitimle yerleşebilecek bir algıdır. “Kültürün estetik alanında nitelik ve görevleri; eleştirici, yaratıcı, eğitici, değerlendirici, güzel ya da güzelleştirici olmalıdır. Kültürün kalıtsal ve içgüdüsel değil, öğrenilir olması; öğrenmenin kurallarına, yasalarına ve ilkelerine uygun olma durumunu yaratmaktadır” (Karayağmurlar, 1990: 156). Ayrıca, Varış (1994) da, kültür ve eğitim ilişkisini, etkileşimini, yaptığı eğitim tanımını içinde verir: “Kapsamlıdır, çok boyutludur, süreklidir, dinamiktir, bilimsel araştırma ve bulgulardan kaynaklanır, ulusaldır, uluslararası araştırmaları inceler ve yararlanır, yaşantılarla doğrudan ilgilendirir, insana özgüdür, amaca yöneliktir, olumluya dönüktür, bütünleyicidir, zaman yönünden sınırsızdır, mekan yönünden geniştir, her yerde oluşur, ulusal kalkınma ile doğrudan ilgilidir, kültürü oluşturur, geliştirir ve kültürden etkilenen bir uyum sürecidir” (Varış, 1994: 24-25).

Yavuz, yaratıcılığın güdülenmesi konusunda toplumun rolüne şöyle değinmektedir:

Değişiklik ve yeniliği hoşgören değer sistemini destekleyen toplum ancak yaratıcılığı geliştirebilir. Şöyle ki, doğrudan doğruya cezalandırma ya da dolaylı olarak toplumdan geri itme, ayırma, ilişkiyi kestirme biçimlerinde topluma uyma baskılarının şiddet derecesine göre yaratıcılık desteklenir. Başka bir deyişle, çok şiddetli sosyal baskılar yaratıcılığı baltalar. Bu tür olumsuz davranışlar yaratıcı kişileri üstün saygınlık ve girişimlerinden ayırır; oysa bu kişiler yaratıcılığı sürdürmelerini sağlayacak biçimde ödüllendirilmelidirler. Böylece yaratıcı bireylerin uğraşları doğrultusunda araştırmalarını yürütmeleri desteklenir ve daha genç kuşaklara da bir model oluşturmaları sağlanır (Güvenç, 1994: 99-101; Halıçınarlı, 1988: s. 75-85' deki alıntı).

May (1987), yaratıcı bireyin, toplumun karşılaşacağı ile çok önceden karşılaştığını ve toplumların böyle kimliklere dikkatle bakması gerektiğini belirtir. Ayrıca May, bu bireyin sadece sanat veya sadece bilimle ilgili olup olmaması üzerinde durulmak yerine, ikisinin de kazanılma yolları aranmalı ve toplum, ancak böyle kişileri görmek istiyorsa, onu yetiştirmenin yollarını arayacağını vurgular.

Yaratıcılığı Geliştiren Davranışlar

Yaratıcılık sürecinde kimi davranışların olumlu yönden etkili olduğu, kimilerinin de güdümsel işlev üstlenerek yaratıcılığı geliştirdiği gözlenmektedir. Bu davranışlar başlıklar biçiminde şöyle sıralanabilir (Kırışoğlu, 2002: 182-183):

1. **Düşünmekten hoşlanmak:** İmgesel, kavramsal, derin, tartışmalı ve değerlerle düşünmek, hangi tür olursa olsun düşünme yaratıcı davranışın belirgin özelliğidir.
2. **Kişinin bütün benliği ile üretim süreci içine girmesi, bir başka deyişle işe kendini adanması:** Gerçek anlamda düşüncenin uygulamaya konmasıdır. Düşüncenin ürüne dönüşmesi hem coşkusal hem de düşünsel bir katılımı gerektirir.
3. **Gelenek dışı özgür davranmak ve riskleri göze almak:** Yeniyi, olağan dışını bulmak için, sonuçta işin bozulması ve hayal kırıklığı olsa bile, denemeyi göze almak demektir.
4. **Serüvenci davranış:** Sonuç belli olmasa bile denemeyi göze alma demektir.
5. **Çevreye uyumda güçlük çekmemek:** Her ortamda yaratıcılığa olanak verecek fırsatların aranması ve bu fırsatların değerlendirilerek imgelerin zenginleştirilmesidir.
6. **İçsel güdülemenin varolması:** Yaratma isteği ve merak dürtüsünün varolmasıdır.

Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

Yaratıcılığı engelleyen etmenlerin başında “Uygu” bulunmaktadır. Bireyin toplumun birtakım yargılamaları karşısında belli statülere kavuşabilmek için “Başka” olmaya yanaşmaması, zorunlu olmadığı ve bir yaptırımla karşılaşmayacağı halde başka olmayı ve başka davranmayı göze alamaması aslında kalıplardan hiç değilse belli ölçüde kurtulma ya da onları değiştirme yürekliliğini bekleyen yaratıcılığı büyük ölçüde engellemektedir (San, 1985: 13).

San (1985)'in *yaratıcılığı engelleyen faktörler* aşağıdaki şekilde maddelenebilir:

1. Bireyin kendi kişisel rahatına olan düşkünlüğü,
2. İçsel özgürlükten yoksun olma,
3. Hangi konu ya da alan üzerinde çalışıyorsa, o alan ve konu hakkında yeterli bilgilerden yoksun olma,
4. Dış koşullardan ve dış ilişkilerden güvenli olamama,
5. Yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten,
6. Alay edilmekten korkma,
7. Belli bir otoriteye bağımlı olma,
8. Aşırı yetkinci (Mükemmelci) olma,
9. Tüm öğretim ve eğitiminde akıl ve mantıktan yana ağırlıklı bir sistemden geçmiş olma,
10. Yaratıcılık yetisinin dünyada pek az kişiye vergi bir yeti olduğunu sanma,
11. Tek başına hırs yaratıcılığı engellemektedir.

Sungur' a göre yaratıcılığın bireysel, örgütsel ve toplumsal engelleri vardır.

Bunlar (Sungur, 1992: 249-253):

1. **Bireysel Engeller:** Kendine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, mükemmeli isteme ve uyumculuk, engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü, bilişsel çelişkilere direnç, kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları.
2. **Örgütsel Engeller:** Geriye dönük tutumlar, önceden ve sürekli özeleştirme, deneyim ve teknik uzmanlık, bireysel güvensizlik duygusu, hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların astlarına güvensizliği, otoriter yönetim, kusursuz olma isteği, ciddi işler yapma isteği.

3. **Toplumsal Engeller:** Fantezi ve hayal kurma zaman kaybı ve belki de çılgınlıktır, oyun yalnızca çocuklar içindir, sorunlar matematiksel düşünce ve daha çok para ile çözülür, sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır, akıl-mantık-sayılar-yararlılık-başarı iyidir, sezgi-heyecanlar-saçma düşünce-yanılma-başarısızlık kötüdür.

Sungur'un ilk kategoride belirlediği bireysel engellerde, öz-yeterlik inancı düşük seviyede olan insan tipinin tasvir edildiği söylenebilir. Bahsi geçen: kendine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma gücü gibi kişilik özellikleri öz-yeterlik inancı düşük olan insanlarda da görülmektedir.

Simberg'e göre, özellikle yetişkinlerde algısal ve duygusal özellikler yaratıcılığı engellemektedir. Algısal ve duygusal engeller aşağıdaki gibidir (Simberg, Aktaran Ülgen, 1995: 46-47):

Algısal engeller:

1. Problemi ayırmada güçlük.
2. Problemi gereğinden fazla daraltmanın oluşturduğu güçlük.
3. Terimleri tanımadaki yetersizlik.
4. Gözlemlerde tüm duyuları kullanmadaki başarısızlık.
5. Uzak ilişkileri görmede güçlük.
6. Neden ve etki arasındaki ayırımıda güçlük.

Duygusal engeller:

1. Kendini aptal yerine koyma ya da hata yapma korkusu.
2. Düşünmede esnekliğin olmayışı.
3. İlk akla gelen görüşü hemen kabul etme.
4. Hemen başarıya ulaşmak için üst düzeyde güdülenme.
5. Güvence için tutku düzeyinde bir istek.
6. Bağımlılık, meslektaşlara güvenmeme ve denetim korkusu.
7. Bir problemi tamamlama ve test etmede dürtü azlığı.
8. İşe çözüm getirmede dürtü azlığı.

Simberg'ün 'Algısal Engeller' bölümünde tasvir ettiği birey tipi, Sungur'un 'Duygusal Engeller' kategorisinde belirlediği birey özellikleri ile benzerlik gösterir.

Rıza'nın (1996:16), Coon'dan aktarımıyla (1983), yaratıcılığı engelleyen faktörler ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

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.

Simberg' ün ve Coon' un belirlediği 'Duygusal Engeller' kategorisi benzer özellikler gösterir. Ayrıca, bu üç araştırmacının belirlediği engellere bakıldığında, genel olarak; bireyin kendisiyle ilgili olumsuz düşünceleri, geliştirdiği olumsuz duygular; aile, okul, toplumun olumsuz etkileri bireyin yaratıcı düşünme gelişimini engellemektedir.

Yaratıcılığı engelleyen faktörlerden biri de *yakınsak (dikey) düşünme*dir. "Yakınsak düşünme, sorunlar karşısında insanların bir tek çözüm yolunu görmeleri ve diğerlerini dikkate almamaları demektir" (Zachary, 2000: 24-26; Üstündağ, 2003: s. 19-20'deki alıntı).

Yakınsak düşünme, alışılmış ve beklenen yanıtlara yönelmiştir. Önceden belli olanı öğrenmeye ve bilineni saklamaya özgüdür. Yakınsak düşünme, güvenli, yöntemli ve tutucu bir düşünme biçimidir. Yakınsak zeka, bilinenlerle yeni şeyler yaratmaktan daha çok, var olan, bilinen kategorileri genişletmek amacındadır (Samurçay, 1983: 9).

Arık (1990), yakınsak düşünmenin aynı zamanda varolan bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünce biçimi olduğunu söyler. "Böyle düşünen bireylerin büyük bir olasılıkla hayal gücüne de gereksinimi yoktur ve yaratıcı üretime de pek az katkıları bulunur. Bu kişiler yalnız, açıkça doğru görünen yanıtları ararlar" (Arık, 1990: 60-61). "Buna karşılık, sorun hakkında bilgi

toplandığında ve sorun yeniden tanımlandığında yepyeni çözümlerin ortaya çıktığı görülür. İnsanlar genellikle bilgiyi şöyle bir süzgeçten geçirip, ardından görebildikleri çözümle sonuca gitme eğilimindedirler. Böylelikle yeni seçeneklere ya da yepyeni buluşlara farkında olmadan ve kendiliğinden sırtlarını dönerler” (Üstündağ, 2003: 20).

Oysa, yakınsak düşünmeden ancak değişik uygulamalarla vazgeçilebilir. Sorunlara çok geniş açıdan bakınca, çok yönlü ve yaratıcı çözümlerin bulunabileceği söylenebilir. Daha yaratıcı olmak için de yaratıcılığın önündeki yakınsak düşünme engelini kaldırılması gerektiği çokça vurgulanır (Zachary, 2000, 24-26; Üstündağ 2003: s. 20’ deki alıntı).

Kırıçoğlu, sanatsal yaratıcılık ile ilgili olarak, bireyin yaratıcılığını yetenekle özdeşleştiren çevrelerin ve toplumların, bireyin yaratıcılığının gelişimini engellediğini savunur. “Uzun yıllar sanatın yetenekle, yeteneğin yaratıcılıkla kurulan ilişkisi ve yaratıcılığı yetenekli azınlığa özgü bir davranış gibi gösterme, sanatsal yaratıcılığın öğrenme ile gelişmeyeceği görüşü, eğitim sistemi içinde ıraksak düşünmenin uygun görülmemesi, derinde bilgisizliğin ve korkunun yattığı belli kalıpların dışına çıkamama durumu, aşırı mükemmeliyetçilik ile yapılan işi bir türlü yeterli yetkinlikte ve değerde bulamama ile cinsiyetin kimi zaman engelleyici olduğunun gözlenmesi yaratıcılığın engelleri arasındadır” (Kırıçoğlu, 2002: 179).

Eğitim Alanında Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

Kale (1994), eğitim sürecinde, bireyleri belli bir eğitime zorlamanın, onların yeteneklerinin eşit biçimde gelişmesine engel olduğunu düşünür. “Sözgelimi, matematik derslerinin yoğun olması sadece sol beynin gelişmesini sağlarken bu durum, yetenekleri beynin sağ küresinde yoğunlaşan çocukları olumsuz olarak etkilemektedir” (Kale, 1994: 5-6).

Öğrenciyken başarısız olan üniversite profesörleri, yüksek rütbeli devlet adamları, işadamları, müzisyenler, yazarlar, ressamlar, mimarlar ve daha nicelerini tanıyorum. Çoğu ancak eğitim sisteminden kurtulduktan sonra başarılı olabilirdi. Peki

olmayanlara ne oldu? Eğitimdeki bu geniş ölçekli yetenek ve beceri zıyanının nedeni akademizmdir; belirli bazı akademik becerileri, başka becerileri dışarıda bırakarak geliştirme eğilimi ve bunun genel olarak zeka ile karıştırılmasıdır bu. ...Sorun, bugünkü genişlemenin çok temel bir yanılsama üzerinde yükselmesidir: Akademik becerinin zeka ile karıştırılması (Robinson, 2003: 13-14).

Ayrıca sol yarı kürenin geliştirilmesine ağırlık verilerek, sağ yarı küreyi görmezden gelme sonucu bir sınıftaki ortalama kırk kişiden yalnızca üçünde yaratıcılık gözlenebilir. Bu sayının günümüz dünya düzeni için ne denli yetersiz kaldığı kolaylıkla düşünülebilir (Zachary, 2000: 24-26).

Beynin sağ ve sol yarı kürelerinin yaratıcılığa etkisi olduğu bilinmektedir. Ancak gerek okul ortamında, gerekse aile ortamında ve sosyo-kültürel çevrede bireyin akademik başarısını zekası ile ilişkilendirerek yanlış sonuçlara varılmaktadır.

Sınıf ortamında yaratıcılığı etkileyen faktörleri Kırıšoğlu şöyle sıralamıştır (Kırıšoğlu, 2002: 180):

1. Çocuğun ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçle çalışmaya zorlanması.
2. Öğrenciyi her konuda bilgilendirmeden çalışmaya geçilmesi.
3. Öğrencinin yaratıcılığa temel olan kaynaklardan yoksun oluşu.
4. Araç, gereç ve çalışma ortamının yetersizliği.
5. Sınıf kalabalığı, mekanın darlığı, öğretmenin her öğrenciye yeterli ilgi göstermemesi.
6. Çalışma süresinin sınırlılığı ve azlığı.
7. Çevredeki kültür kaynaklarından yeterince yararlanma fırsatının çocuğa verilmemesi.

Wilson (1997), çocukların zamanlarını çalmanın yanı sıra, evde ve okulda yaratıcılığın engellerini şöyle belirler:

1. Çocukları çalışırken, oynarken, bir işle uğraşırken vd. sürekli gözetim altında bulundurma. Onları izleme, gözleme ve yanlarında durup bekleme.
2. Onların neler yaptıkları hakkında sürekli yorumlar yapma, değerlendirmelerde bulunma, yaptıkları işten aldıkları doyumunu ya da yakınmayı görmezden gelme.
3. Aşırı överek ve ödüllendirerek onları yaratıcı buluşlardan yoksun bırakma.
4. Çocukları birbirleriyle yarışdırma. Onları kazanan ve kaybeden durumuna getirme. Çocukların kendi hızlarına göre gelişimlerini görmezden gelip, onları en üst sıralara doğru yönlendirmeyi amaç edinme.
5. Çocukları denetim altına alma ve onlara bir şeyi nasıl yapacaklarını söyleme. Böylelikle çocukların kendi duygularını çözümlenmelerini, yanlışlıklar yapmalarını ve kendi buluşlarını ortaya koymalarını zaman kaybı olarak görme
6. Çocuklara katı ve kesin çözümler sunma. Onların hangi etkinliklerle nasıl uğraşacaklarını, nelere izinli olduklarını, nerede yürekli (cesur)

davranacaklarını ve nelerin yasak olduğunu söyleme. Yaratıcı buluşlar ve yaratıcı ürünleri geliştiren deneyleri ya da incelemeleri yapmalarına kesin bir dille karşı olma.

7. Çocukların bir konuda yaptıkları çalışmaların sonucunu kestirmelerine ya da çalışmalarını bitirmelerine baskı yoluyla engel olma. Onlara kesin reçeteler sunma. Sürekli olarak yapacaklarını tekrarlama ve böylece gelişimsel güçleri ile yeterliklerini duraklatma (Aktaran Üstündağ, 2003: 21).

Yaratıcılık ve Eğitim

Rawlinson (1995), istisnasız her insanda yaratıcılık yeteneğinin olduğunu, küçük yaşta çocukların kendi başlarına veya arkadaşları ile oynadıkları oyunlar incelendiğinde, yaratıcılık yeteneklerinin görülebildiğini, ancak büyüdükçe yaratıcı yeteneklerinin dış etkilerle başka yeteneklerin altında örtülü kaldığını belirtir. “Okul yaşantısı, eğitime yönelik rutin davranışlar gerektirdiğinden yaratıcılık yeteneğini baskı altına almaktadır” (Rawlinson, 1995: 21).

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).

Sungur da Rawlinson gibi, çocuğun yaşı ve buna paralel olarak, eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılığının azaldığını savunur. “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).

Okul; aklın ve mantığın egemenliğini güçlendirerek bilinmezi, özgün olanı ayıklamaktadır. Yeni, rahatsız edici, saçma olanı eleyerek düşüncenin kısırlaşmasına yol açmaktadır (Sungur, 1997: 182). Ayrıca Sungur, bu durumun eğitim programları ve eğitim araçları ile pekiştirerek sol beyni koşullayan bir aygıtı dönüştüğünü ve fazla eğitilmiş insanların daha az yaratıcı olduğunu dile getirir. Çünkü yaşamları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini öğrenirler.

Yaşın ilerlemesiyle birlikte, bireyin azalan yaratıcı becerilerinin ya da gizli kalmış yaratıcı yetilerinin ortaya çıkarılabilmesi için, eğitim kurumlarına büyük görevler düştüğü söylenebilir.

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 gülüneceğine inanan öğrencinin yaratıcı olmasına imkan yoktur (Özer, 1991: 50).

Eğitim ortamı içerisinde öğrenci kendini özgür hissetmeli, 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).

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).

a. Yaratıcılık ve Okul

Bireyin yaratıcılığı aile ortamında, çocukluk döneminde görülmeye başlar ve yaşı ilerledikçe de farklı durumlar, ortamlar ve çevre bireyin yaratıcılığını olumlu ve olumsuz yönde etkiler. Çocuğun okul çağında da, özellikle eğitim kurumu ve bu kurumda görevli yönetici, öğretmenler, öğretim programları öğrencinin yaratıcılığının gelişmesinde büyük rol oynar. Bu bağlamda, yaratıcı okulun eğitsel ilkelerinin bilinmesinde fayda vardır.

Yaratıcı okulun eğitsel ilkeleri şunlardır (Sungur, 2001: 59):

1. İnsanlığa, kendine saygı.
2. Bireyin büyümesine sınırsız destek verme.
3. Kişiler arası bağlılık.

4. Öznelliğe değer verme.
5. Zamanı etkili kullanma.
6. Dostluk, kendini sevmek.
7. İşbirliği, takımla çalışabilme.
8. Geleceğe güvenme.
9. Aileyi koruma.
10. Demokrasiyi koruma.
11. Özerkliğe değer verme.
12. Nezakete değer verme.
13. Yanılma özgürlüğüne izin verme.
14. İyi bir tüketici olma.

Daha yaratıcı okul nasıldır sorusunu Forsth ve Nordvik (2002) şöyle yanıtlar:

1. Daha yaratıcı öğretmenlere sahip olmak.
2. Öğretmenleri daha çok olanaklarla donatmak.
3. Öğretmenlere daha çok öğretim etkinlikleri bilgisi ve materyalleri sunmak.
4. Yaratıcılığı öğretmek için “Neredeyiz?” ve “Hangi durumdayız?” sorularını okuldaki herkesle birlikte sormak.
5. Yaratıcılığı geliştirmek için çok sayıda uyarıcılar geliştirmek.
6. Yaratıcılığa engel olan etkenleri ortadan kaldırmak.
7. Eğitim ortamında, yaratıcılığı oluşturacak materyalleri bulundurmak (Aktaran Üstündağ, 2003: 71).

Ayrıca yaratıcı okul, öğrencilerine şu becerileri kazandırmayı amaçlar (Sungur, 1995: 6):

1. Yaratıcı düşünme becerileri.
2. Sorun çözme becerileri.
3. Karar verme becerileri.
4. Öğrenmeyi öğretme becerileri.
5. Etkili iletişim kurma becerileri.
6. Bilimsel araştırma becerileri.

b. Yaratıcı Okul ve Yöneticiler

Yaratıcı okulda yönetici, çocuklar gibi düşünüp her konuda kendine “Ne?, nerede?, nasıl?, kim?, ne zaman?” sorularını sorabilmelidir. Çünkü yaratıcılık tüm bilim ve sanat dallarının kesiştiği noktadadır. Bir okulun kültürü, yaratıcılığı ve sorun çözmeyi kuşkusuz etkileyecektir (Sungur, 2001: 144).

Yaratıcı kültüre sahip okullar, temiz ve düzenli olmaktan çok karmaşaya tahammül eden okullar olarak bilinir. Bu okullarda sessizlik altın değerlidir. Fiziksel donanımdan çok öğretmenlerin ve uzmanların zihinsel donanımı ön planda ele alınır (Sungur, 2001: 145).

Okul yöneticisi, okulunda yetenekli çocuklar istiyorsa, öğretmen ve öğrenciye şu olanakları hazırlamalıdır (Sungur, 2001: 145):

1. Çocukların özel ilgilerine ilişkin program ve yöntemleri deneme özgürlüğü.
2. Farklı olma ve yeniden deneme özgürlüğü.
3. Sınırları belirlenmiş bir hata yapma özgürlüğü.

c. Yaratıcı Okul ve Öğretmenler

Öğrencilerin yaratıcı becerilerinden söz edebilmek için, sınıf yönetimine hakim ve de en önemlisi yaratıcı öğretmenlerin varlığından söz etmek gerekir. Bartel' e (2000) göre, yaratıcı okulun öğretmenleri yanlış yaparlar ama yaptıkları yanlışları düzeltme ve zorlukların üstesinden gelmeyi amaçlar. Ancak, öğretmen yaratıcı değilse, yaptığı yanlışı duyumsamaz. Yine Bartel (2000), yaratıcı kişilerin sadece daha akıcı, hızlı ve esnek düşünen insanlar olmadığını, aynı zamanda daha çok kuşku duyan ve otoriteye de daha az boyun eğen kişiler olduğunu belirtir. Yaratıcı bireyler, kendilerinden emin ve daha yüreklidirler ama bunun yanında da, kimi sosyal becerilerden de yoksundurlar.

Daha yaratıcı bir okulda, yaratıcı öğrenme çevresi oluşturmak için öğretmenler açısından destekleyici öneriler şunlardır (Hamza ve Farrow, 2000: 33-35):

1. Öğrenme sonucu ulaşılan hedefler, öğrencilere rehberlik etme ve sınıf içindeki etkinlikleri değerlendirme amacıyla kullanılmalıdır.
2. Öğretimin anlamı, belirlenen amaçlara ulaşmaktır ancak bu yalnızca sonuçtaki amaçları göz önüne almak değildir. Öğrenciler konu alanları ile ilgili kendi yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri için sürekli yüreklendirilmelidir.
3. Akademik başarının önemli adımlarından biri öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenin; öğrencilerin düşüncelerine, yeni ve farklı fikirlerine hoşgörülü

- olması, öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaratıcı yollar bulması başarıyı arttıracaktır. Öğretmenin her aşamada, öğrencilerin adımlarını izlemesi, onlarla birlikte çalışması ve başarılarında onlara cesaret vermesi önemlidir.
4. Sınıfta takım ve grup çalışmaları oluşturma ile her bir öğrencinin bireysel ilgilerini, bilgilerini ve becerilerini harekete geçirme, birlikte düşünme ve yeni çalışmalara güdülenme açısından gereklidir.
 5. Öğrenciler ve onların gerçek yaşam deneyimleri hakkında bağlantılar kurulmalı, böylece onları yalnızca öğrenci olarak değil bir yurttaş olarak da eğitmek hedeflenmelidir.
 6. Birlikte öğrenmek için öğrenciyi özeğe alan bir çevrenin yaratılması gereklidir. Bu çevre; problem çözmenin en güç boyutlarıyla uğraşmaları için öğrenme süreçlerinin içine öğrencileri katma ve onlara rehberlik etme ile oluşur.
 7. Alışılmış testler, örnek çalışmalar, projeler ve ödevler öğrencilere not vermek için değil, onların kendilerini değerlendirmeleri için kullanılmalıdır.
 8. Öğretmen; yeni, karşıt, meydan okuyan düşüncelere ve değişikliklere karşı açık, öğrenme için hırslı ve içgörülerine güvenen bir sınıf lideri olmalıdır. Öğrenciler, akademik lider olarak yalnızca onlara rehberlik eden öğretmenleri örnek alırlar.

d. Yaratıcı Okul ve Öğrenciler

Öğrencilere daha yaratıcı olabilmeleri için olanaklar verilirse, yaratıcılık bugünden daha ciddiyetle dikkatle ele alınan bir süreç olacaktır. Buna göre yaratıcı okuldaki öğrenci özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Wilson, 1997):

1. Uzak ve birbirinden ilgisiz düşünceler arasında alışılmamış bağlantılar kurma yeteneğine sahip olma.
2. Düşüncelerini yeniden düzenleyerek, yepyeni düşünceler ve düşünsel ürünler yaratmaya açık olma.
3. Karşılaştığı problemlere karşı düşünceler üretme ve değişik çözümlere sahip olma.
4. Bilişsel açıdan eğlenceli, fantastik ve hayallerle geliştirilen bir görüntü sergileme.
5. Başkalarının ürettiği düşünceler ve ürünlerle ilgili olarak düşünme, yeni düşüncelerle ilgilenme, gelişme ve ilerleme gösterme isteği duyma.
6. Diğerlerinin göremediği güldürü yeteneğine sahip olma.
7. Duygusal olarak, kendi yaşatlarının dışında kalmasına ve düşüncelerinin kabul görmemesine karşın, farklı olmaktan korkmama.
8. Erken yaşlardan yetişkinliğe kadar pek çok soruya yanıtlar verme.
9. Sık sık öğretmen, uzman ve kitap değiştirme.
10. Geleceğe dönük, beklenmedik, acıip ve anlamsız yanıtlar ve çözümler öne sürme.
11. Çılgın ve alışılmamış düşüncelerinden ötürü arkadaşları tarafından reddedildiği ve cezalandırıldığı için yetişkinlerle ya da kendinden gençlerle uzun süre ve yaratıcı çalışma.
12. Kişisel hedeflere ulaşmak için çok çalışma.

13. Yaptığı bir işi tamamlamak için alışılmamış bir inat gösterme (Aktaran Üstündağ, 2003: 76).

e. Yaratıcı Okul ve Eğitim Programları

Yaratıcılığın büyüyüp gelişebileceği bir okulun eğitim programları, çok yönlü bakış açısına göre düzenlenmiş ve her öğrenciye uygun özelleştirilmiş ders seçenekleri sunar. Bu programlar; eski ile yeniyi, ıraksak olanla yakınsak olanı, uzmanlaşma ile disiplinlerarası yaklaşımı uzlaştıran kültürün temel taşları olmalıdır (Sungur 2001: 42).

Yaratıcı okulda programlar; akademik, sanatsal, mesleki ya da teknik programlar ile insan ilişkileri ve özel yetenek alanlarını donatan zenginlikte olmalıdır. Aynı zamanda yaratıcı okulun programları şunları içermelidir (Sungur, 2001: 51):

1. Yaratıcı ve üretken düşünce.
2. Uygulama ve diğer alanlarla ortaklık.
3. Kavram öğrenme ve genelleme yapma.
4. Karmaşık düşünme ve geleneksel öğrenme deneyimlerinin bir arada kullanımı.
5. Öğrenilen bilgilerin kendi içinde bağlılık göstermesi.
6. Eleştirel değerlendirme.
7. Sorun bulma ve sorun çözme.
8. Denencelerle düşünebilme.
9. Araştırma projeleri ve sınıf projeleri üretebilme.
10. Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme.

Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi

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 görüşler de yakın zamana kadar kabul edilegelmiştir (San, 1995: 71).

San (1995), yaratıcılığı sanatsal alanda başarıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü; bir tutum ve davranış biçimi olarak tanımlar. Sanatsal yaratma sürecinden geçen birey, yaratıcı ürün olarak sanat eserini meydana getirir.

Baltacıoğlu (1976: 9), sanat ve yaratıcılık hakkında Şunları belirtmektedir:

Sanat bir yaratıcı değil, bir uyandırıcı, bir coŐturucudur. Estetik duygu insanda varolan ancak bilinçaltında kalan Őehvet 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 aŐılayan değer, bilinçaltında yaşayan türlü duyguları canlandıran, bilinç üstüne çıkartan bir teknik demektir.

Yaratıcılık, sanatın çok yönlü düşünce yapısında biçimlenmekte ve hayatla bütünleŐmektedir. Eğitim, insanı mutluluğa götürren, kiŐiliđini geliştiren, yaptığı iŐlerde başarılı duruma getiren, yeteneklerini ve gizil güçlerini ortaya çıkaran bir eğitim olmalıdır ki, insan onuruna saygılı, demokratik ve çağdaş bir toplum üyesi olabilecek insan yetiŐtirilebilsin. Sanat eğitimi için de aynı Şeyler geçerlidir (Erbil, 1990: 152).

Sanat Eğitimi denildiğinde öncelikle aklımıza gelen okullardaki resim dersleridir. Bunun dışında, üniversitelerimizin sanat eğitimi veren kurumlarındaki eğitim akla gelir. Oysa 20. yy.ın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır (San, 1983: 15). Sanat eğitimi, farklı sanatsal alanlarda, bireyin, ilgi ve becerileri göz önünde tutularak, özellikle yaratıcılığını geliştirme çabası içerisinde, okul içi ve dışındaki eğitim ve öğretim yaklaŐımlarıdır denilebilir.

Sanat dallarını oluşturan biçimler dünyasının öğrenimi önce ailede başlar ve temel eğitimde devam eder (San, 1993: 255). Erken yaşta sanatsal ilgi alanları açılmış olan çocuk, anaokulundan itibaren yaşı ilerledikçe çevresindeki sanat olaylarını değerlendirmeye, eleŐtirmeye, sanat güzelini anlamaya ve onu aramaya başlar. San'a (1982) göre, sanat eğitimi çocuk ve ergeni bir sanatçı yapmayı amaçlamaz. ÇađdaŐlaŐma süreci içinde toplumda yetişmekte olan kuŐakları 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 uğraŐanların ve başarabilenlerin başında da sanat eğitimcileri gelmektedir (San, 1992: 648).

Sanat eğitimi insanı özgürleştirir, kendini ve dış dünyayı tanıtır, yaratıcılığı geliştiren bir eğitim biçimidir. Sanat eğitimi, kişiyi yaratıcı faaliyetlere yönlendirmesi, estetik beğeni kazandırması ve hobiler oluşturmaya ile insanları ruhsal çöküntüden kurtarabileceği düşüncesi yaygındır. Altyapısı hazırlanarak verilebilecek bir sanat eğitimi diğer derslerdeki başarıyı da arttırabilir (Karayağmurlar, 1991: 368).

Sanat yoluyla eğitim çocukta ve gençte akıl ve aklın denetiminden çok, duygulara, 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 eğitimini daha akılcı temellere oturtur” (San, 1982: 218). San’a 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).

Erbil, sanat eğitimini örgün ve yaygın sanat eğitimi olmak üzere ikiye ayırır.

Yaygın sanat eğitiminden amaç; sanatın geniş halk kitlelerince kavranmasıdır. Sanat eğitimi seyircilerin bir sanat eseri karşısında hoşlanma duygusu taşıyabilmesi, evinin duvarlarını kültürlü, aydın kişi sansımlar 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).

Sanat eğitimi, genel eğitimin içinde bir özel eğitim alanı olarak yer alması gerekir. Gerek ülke koşulları gerekse eğitim programları açısından bakıldığında, sanat eğitiminin ülkemizde yetersiz olduğu söylenebilir. Resim öğretmenleri tarafından yürütülen sanat eğitimi dersleri, dersin amaçlarından uzaklaşarak iş-eğitimi, iş-teknik, ev ekonomisi gibi farklı alanlara kaymaktadır. Bazı öğretmenler için ise matematik gibi diğer dersleri uygulanmak için bulunmaz bir fırsat olarak görülür.

... 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: 368).

Gel (1991), sanat eğitiminin öneminin ve gerekliliğinin toplum tarafından kabul edilmesi gerektiğini vurgulayarak her bireyin bilmesi gerektiği belli başlı ilkeleri şöyle sıralar:

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 kapsamalıdır.
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 (Gel, 1991: 38).

Biçer (1993), sanat eğitiminin amacının, eğitimin her basamağında sistemli bir şekilde bireye sanat görüşü kazandırmak, sanat dallarından herhangi birine ilgi duyan veya yönelen yetenekli bireyleri, çağdaş yöntemlerle eğiterek kişilikli sanatçılar yetiştirmek olduğunu belirtir. “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 yansıtırlar ve o toplumun malıdırlar. O ülkede uygulanan eğitim düzeyi de sanat yapıtlarına yansır” (Biçer, 1993: 255).

Balcı’ya göre (Balcı, 1996: 18), “resim dersinin temel amacı bireylere estetik kişilik yapısı kazandırarak, toplumun yapıcı, yaratıcı, üretken üyeleri haline getirmektir.” Buna ek olarak Götz’ün resim dersi hakkındaki görüşleri ise:

- 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 (Aktaran San, 1991: 261).

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 de öğrenciler görevlendirilmelidir.

Özsoy (1998), Türkiye’de ve Amerika’daki sanat eğitimi ve sanat eğitimcisi yetiştirme yöntemlerini karşılaştıran araştırmasında, Arizona’daki ortaokul ve liselerde projeye dayalı sanat öğretimi yöntemlerinin uygulanmasının, başarılı sonuçlar verdiğini, ülkemizde ise hala sanat derslerinin yararının anlaşılamadığını belirtmektedir. Ülkemizdeki geri kalmış sanat eğitimi programlarının ve de ders saatlerinin azlığının üzerinde durmuştur.

Ayrıca, Dikici'nin yaptığı araştırma ile görsel sanatlar (resim) öğretmenlerinin öz-yeterliliklerinin ve öz güvenlerinin düşük olması da, devletin ve toplumun bu alana olan genel ilgisizliğini ve de yüksek öğrenim kurumlarında sanat alanında, öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliğini ortaya koymuştur.

1997 yılında yaptığımız bir araştırmada; ortaöğretim resim dersi genel amaçlarını öğretmen merkezli yazarak, öğretmenlerin kendilerini bu genel amaçları gerçekleştirmedeki yeterliliklerini araştırmıştık. “Öğrencilerin yaratıcı gücünü ortaya çıkarabilme” genel amacımıza 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).

Kırıçoğlu (2003), bireyin, sanatçı gibi çalışarak sanatı öğrenebileceğini, öğrendikçe hem yaratma dürtüsünün artacağını hem de ilgisinin artacağını savunmaktadır.

Sanatta öğrenme gerçek bir yaratma sürecindedir. Bu sanatçıların yaratma sürecine eş bir çalışma bütünüdür. Onun için, sanatçı gibi çalışarak sanatı öğrenmek, başka türlü öğretim biçiminden daha kolaydır. Sanatçı gibi çalışmak demek;

- a- Gereci nitelikleri ve olanaklarıyla öğrenmek,
- b- Gerece biçim verirken estetik bütünlüğü sağlamayı öğrenmek
- c- Kendi çalışmalarına olduğu kadar, başkalarının çalışmalarına eleştirel bir tavırla yaklaşmayı öğrenmek demektir.

İşte burada gerekli olan 'estetik' dersidir. Genç olma yolundaki kişinin artık sanat konusunda bazı şeyleri öğrenmesi gerekmektedir. Genç, öğrenecek ki yapabilirsin yaratabilirsin, gene öğrenecek ki ilgi duyabilirsin, sevebilirsin (Kırıçoğlu, 2003: 76).

Robinson (2003) da, sanatsal ürün verme sürecinde, bireyin görmeyi öğrenmesi ve de uygulayacağı tekniği öğrenmesi halinde, sanatsal yaratıcılığının gelişeceğini savunur.

Çocuklar ve yetişkinler, yaratıcı olabilmenin araçlarına ve becerilerine gereksinim duyarlar. Çizim yapmak iyi bir örnektir. Çoğu yetişkin, çizemediğini söyler. Doğrudur...Nasıl çizebileceklerini bilmiyorlardır o kadar. Karşı karşıya kaldıkları sorunlar, çoğu kez iki çeşittir. En önemlisi entelektüeldir. Çizim yapmak, felsefe gibi tümdengelimci bir süreç değildir. Görsel bir süreçtir.

Çoğu insanın çizim yaparken karşılaştığı sorunlar bizim düşünme biçimimize hükmetme eğiliminde olan mantıksal süreçlerin müdahalesinden kaynaklanır. Nesnelere görüldüğü gibi algılamak yerine, fotoğraflık bir yolla çizmeye odaklanırsınız ve bunu yapamayacağımızı anlarız. İlk sorun algısaldır, şeylere farklı bakmasını öğrenmemiz gerekir. İkinci sorun tekniktir, gözün görmeyi öğrendiği şeyleri, sayfanın üzerinde aynı etkiyle yaratmak. Yeterli göz-el eşgüdümü ile çoğu insan çizmeyi öğrenebilir, ama çoğu bu eşgüdümü öğrenmemiştir. Yazmayı öğrenmek gibi, çizmeyi öğrenmek de teknik ve kültürel bir başarıdır, biyolojik değildir. Bu bir şeyler öğrenmeyi gerektirir. Öğrenilmediklerinde, çizim yapmanın yaratıcı olasılıkları kısıtlanmış olur (Robinson, 2003: 153).

Öyleyse, görsel sanatlar içinde yer alan özgünbaskı resim uygulamalarında da, bireyin karşılaşacağı yeni ve çeşitli teknik ve malzemelerin; bu malzemelerin nasıl kullanılacağı, nasıl sonuçlar elde edebileceği konusunda rehber olabilecek, alanında yetkin sanat eğitimcilerinin, öğrencinin yaratıcılığını arttıracığı sonucuna da varılabilir.

Yaratıcı Problem Çözme

Problem çözmeye; bir problemden rahatsızlık duyma, problemi anlama, problemle ilgili bilgi toplama, çözümlenmeler yapma, ulaşılanları ilişkilendirme, denenceleri kurma, tercihler, kararlar, çözüm önerileri belirleme ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Ülgen ve Üstündağ, 2002: 58).

Yaratıcı problem çözmeye, daha genel bir problem çözmeye türüdür. Sınıfta ve günlük yaşamda karşılaşılan pek çok problem, tek boyutlu değil, çok boyutludur ve yaratıcı düşünmeyi gerektirir. Yaratıcılık, değişik durumlarda özgün, esnek, akıcı, alışılmıştan farklı bir şekilde düşünmeyi kapsar (Senemoğlu, 2001: 12).

Özgünlük, daha önce söylenmemiş olanı söyleme ve benzersiz cevaplar üretme olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 1997: 545; Ülgen ve Üstündağ, 2002: s. 58' deki alıntı).

Özgünlük, her şeyde bireysellik, teklik, kuraldışılık, ayrıcalık, bambaşkalık, benzersizlik, farklılık ve biriciklik demektir. Özgünlük çeşidinde tek, konusunda yeni, fonksiyonunda büyük, üretiminde eşsiz ve alanında en iyisini temsil etmektedir. Özgünlük, yoğun zihinsel enerjiyi gerektiren ve çok titizlikle üretilmiş bir çalışmadır (Rıza, 2001: 14).

Rıza (2001), özgün düşüncelerin sadece belli kişilerde bulunan bir yetenek olmadığını, her bireyin yeterince zaman ayırıp çaba harcadığında özgün düşünceye sahip olabileceğini savunur. “Özgün düşüncelerin ana malı zamandır. Ne kadar fazla zaman ve çaba harcanırsa o kadar özgün düşünceler üretilecektir” (Rıza, 2001: 14).

Esneklik, benim dediğim olsun yerine bizim dediklerimiz olsun, böylece dediklerimizin değişen koşullara uyumu sağlansın diye düşünerek, değişikliklere uyum sağlama yeteneğidir (Senemoğlu, 1997: 545; Ülgen ve Üstündağ, 2002: s. 59' daki alıntı).

Öte yandan esneklik, üretilen düşünce, çözüm ve seçeneklerin farklı, çeşitli ve değişik sınıf, tabaka, aile ve gruplara sokulabilmesidir (Rıza, 2001: 13). Esnekliğin gerçekleşmesini sağlamak için, bireyin (öğrencinin), farklı düşüncelerinin

vurgulanması ve ödüllendirilmesi önemlidir. Ayrıca, günlük yaşamda oluşan her türlü tek düzelikten uzaklaşma esneklik için önemli bir koşuldur.

Sınıfın düzenini, oturuş biçimlerini, çevredeki uyaranları sürekli olarak değiştirmek, değişik basılı, yazılı, görsel işitsel malzemeler kullanmak, müze, sergi, kütüphane, fuar vd. farklı mekanları ziyaret etmek ve sinema, tiyatro, konser vd. değişik kültürel etkinliklere katılmak esnek düşünceleri oluşturmak için önemlidir (Rıza, 2001: 13-14).

Akıcılık, fikirlerin hızlı bir şekilde sıralanması, çok boyutluluk, üretime dönük etkinlikleri gerçekleştirme ve fikirlerin değişmesidir (Senemoğlu, 2001: 12).

Akıcılık, belli bir süre içinde çok sayıda kabul edilebilecek düşünce, çözüm veya seçenekler üretmektir. Akıcılık, başkalarına karşı daha üretken olmaktır (Rıza, 2001: 13).

Ayrıca Rıza (2001), akıcılığın alıştırmalarla geliştirilebileceğini ve ayrıca alıştırmaların uygulanma sıklığının akıcılığı etkileyip geliştirilebileceğini dile getirir. “Okul öncesinden başlamak üzere planlanıp uygulanabilecek bu çalışmalara örnek olarak; değişik metinlere farklı başlıklar bulmak, sorular üretmek, bir metnin değişik bölümlerini farklı biçimlerde tamamlamak, farklı metinleri birbirleriyle karıştırıp yeni durumlar, yaşantılar üretmek, bilinen nesnelere, gereçlere yeni işlevler yüklemek vd. verilebilir” (Rıza, 2001: 13).

Öğretmenler düzenleyecekleri farklı ortamlarla öğrencilerin özgün, esnek ve akıcı düşüncelerini destekleyecek alıştırmalar yapmalarına yardım edebilirler. Özgün çalışmaların ortaya çıkmasında daha çok uyaranları kapsayan ortamların yaratılması yararlı olabilir. Pek çok konu, durum ve yaşantıyla ilgili ya da ilgisiz görünen sorular sormak özgün düşüncelerin geliştirilmesinde etkili olabilir.

Öğrencilerin yaratıcılığını, yani özgün, akıcı ve esnek düşünmesini daha önce sabitlemiş ön öğrenmeler ve duygusal etkenler engelleyebilir. Çocuktaki hata yapma korkusu, onu yaratıcı problem çözmekten alıkoyar. Çocuk hata yapmaktan korkmadığı zaman yaratıcı problem çözme durumları daha eğlenceli ve güdüleyicidir. Öğrencilerin yaratıcı problem çözme davranışlarını kazanabilmeleri için düzenlenecek eğitim durumlarının rahat, eğlenceli, farklı

çözüm yolları bulmayı özendiren, korku ve kaygıdan uzaklaştıran ortamlar olması gerekir (Senemoğlu, 1997: 545-546).

Yaratıcı problem çözmeye kullanılacak yaklaşımların altı temel ögeyi içerdiği vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 1997: 546-547, Senemoğlu, 2001: 13):

1. **Kuluçka (tasarlama) için zaman verme:** Yaratıcı problem çözmeye en önemli nokta çözüme ulaşmak için acele etmekten kaçınmaktır. Bu durumda tek boyutlu problem çözmeye olduğu gibi problemin ne olduğu gibi problemin tam olarak anlaşılması önem taşımaktadır. Bir çözüm yolunu hemen seçip harekete geçmeden önce birden çok çözüm üzerinde durmak ve düşünmek gerekir. Bu aşamada öğrenciler üzerinde zaman baskısı yaratılmamalıdır. Hız yerine dikkatli bir biçimde düşünmenin ve yaratıcılığın daha önemli olduğu vurgulanmalıdır.
2. **Yargıyı erteleme:** Yaratıcı problem çözmeye öğrenciler bir çözüm yolunu denemeden önce, tüm olasılıkları düşünmeleri için yargıyı ertelemeye özendirilmelidir. Bu aşamada beyin fırtınası uygulama, bir çok çözüm olasılığını görmeyi sağlar.
3. **Uygun bir hava yaratma:** Yaratıcı problem çözmeye becerisi; rahat, neşeli eğlenceli bir ortamda gelişir. Öğrencinin olağan dışı, düşürün fikirlerine karşı öğretmenler saygı göstermeli, onları bu fikirleri ifade etmeye özendirmeli, çocuk hata yapma korkusu yaşamamalıdır.
4. **Problemi çözümlenme ve özelliklerini listeleme:** Problemin temel özelliklerini ve öğelerini çözümlenmek gerekir. Şematize etme, öğrenilenleri bir araya getirme bu aşamada gerçekleşir.
5. **Öğrencilerin yaratıcı bilişsel yeterlikleri öğrenmelerine rehberlik etme:** Öğrencilere yaratıcı problem çözmeye için belli yaklaşımlar öğretilir. Öğrenciler;
 - Problemi zihinde açık bir şekilde anlamaya,
 - Olağandışı fikirler düşünmeye,
 - Birçok fikir üretmeye,
 - Olasılıkları şematize etmeye özendirilir.
6. **Öğrencilerin çok sayıda alıştırma yapmalarını ve bilgilendirici dönüt almalarını sağlama:** Belki de en etkili yaratıcı problem çözmeye öğretme yollarından biri öğrencilerin çok çeşitli problem türleriyle ilgili çok sayıda alıştırma yapmalarını sağlamaktır.

Yaratıcı süreç içinde olan bireyin işe yarar, yeni ve özgün ürün vermesinde, alanyazında değinilen faktörlerden başka, bireyin o alana ilişkin öz-yeterlik inancı da etkilidir. Eğitim alanında çok yeni olan, bireyin akademik başarısını ve yaratıcılığını etkileyen bu kavramla ilgili literatüre değinmekte fayda görülmektedir.

Özgünbaskı ve Öz-yeterlik

Öz-yeterlik

1941 yılında, Miller ve Dollard, davranışçı anlayışı reddeden sosyal öğrenme ve taklitleme teorisini ortaya koymuşlardır. Bu bir öğrenme teorisidir, ancak, anlık cevapları ve gecikmiş taklit süreçlerini göz önünde bulundurmakta başarılı olamamıştır. 1963'te, Bandura ve Walters' ın, 'Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi' adlı kitapta, gözlemci öğrenme ve vekâleten takviyenin benzer prensipleri ile birlikte, sosyal öğrenme teorisinin sınırlarını genişletmişlerdir. 1970'lerde Bandura, sadece o günün öğrenme teorilerinde değil, ayrıca kendisinin geliştirdiği sosyal öğrenme teorisinde önemli bir unsurun eksikliğinin farkına vardı. 1977'de "*Öz-yeterlik: Davranışsal Değişim Teorisinin Birleştirilmesine Doğru*" eserinin basımı ile, bu eksik kalan unsurun önemli parçasının öz-inanışlar olduğunu ifade etmiştir (Pajares, 2002).

Sosyal Öğrenme Teorisi'nin temel kavramlarından biri olan "self-efficacy belief", Türkçe'ye Özyürek (1995, 2001, 2002), Yiğit (2001), Kuzgun (2003), Çelikkaleli (2004), Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006), Karahan ve ark. (2006) ve Bacanlı (2006) tarafından "yetkinlik beklentisi" olarak çevrilmişken; Hazır-Bıkmaz (2002, 2004), Akkoyunlu ve Orhan (2003), Morgil ve ark. (2004), Altunçekiç ve ark. (2005), Kurbanoglu (2004) ve Üredi ve Üredi (2006) tarafından ise "öz-yeterlik inancı" olarak çevrilmiştir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 99).

Öz-yeterlik, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan ve bireyin kişilik gelişimini etkileyen, önemli bir kavramdır. "Bandura, öz-yeterliği, kişilerin belirtilen performans tiplerine ulaşmak için, gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır" (Bandura, 1986: 391; Schunk 1991: s. 207' deki alıntı). Öz-yeterlik kavramı, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir.

Öz-yeterlik beklentileri ya da inançları, kişilerin ne kadar çaba harcayacaklarını ve güçlükler karşısında ne kadar uzun süre gayret göstereceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında nasıl kendilerini toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977: 194; Pajares, 2002: s. 10' daki alıntı).

Bandura, yeterlik inancını, kişinin “özel bir amacı başarı ile gerçekleştirmek için harekete geçme yeteneğini yine başarılı bir şekilde kullanmasını algılayabilmesi” olarak tanımlar (Anderson ve diğerleri, 2004: 25). Yeterlilik teorisi; bireyin kendi davranışı, düşüncesi ve motivasyonu üzerinde etkili olabilmesi ile ilgili inancını vurgulayan bir sosyal-psikoloji davranış teorisidir (Schriver ve Czerniak, 1999: 23). Ritter, Boone ve Rubba (2001: 177) ise yeterlilik teorisini insanların, yaşamlarında kendilerini nasıl motive ettikleri, nasıl düşündükleri, nasıl davrandıkları ve nasıl hissettiklerinin bilincinde olmalarını içeren bir teori olarak yorumlarlar.

Zimmerman (1995) da, öz-yeterlik algısının temel özelliklerini şöyle belirler:

1. Belirli bir işi gerçekleştirme konusundaki yargıları içerir.
2. Çok boyutlu ve farklı alanlarla bağlantılıdır.
3. Duruma bağlıdır, sabit değildir.
4. Normlar veya diğer ölçütlerden çok beklenen performans için belirlenen ölçütler temel alınarak ölçülür,
5. Etkinlik ya da göreve başlamadan önce ölçülmelidir (Bıkmaz, 2004: 290-295).

Öz-yeterlik ve Sonuç Beklentisi

Bandura, yeterliliği, öz-yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki bileşen halinde açıklamaktadır. “Öz-yeterlik, bireyin sonuç üretmesini gerektiren davranışı başarı ile uygulayabilmesine olan inancıdır” (Schriver ve Czerniak, 1999: 23; Santiago ve Einerson, 1998: 166). “Öz-yeterlik, bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olma ve buna inanma olarak da tanımlanabilir” (Zusho ve Pintrich, 2003). Sonuç beklentisi ise, bireyin belirli sonuçlara yol açacak davranışlarını değerlendirmesi olarak tanımlanabilir.

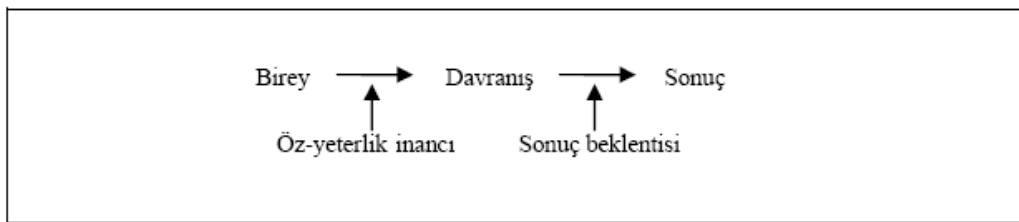
Bandura (1978), güdüsel ve öngörüsül davranışları etkileyen sonuç beklentisi ile öz-yeterlik inanışlarının rolleri arasında bir sınır çizmiştir. Bandura (1986), bir davranışın içine dahil olmak için yapılan kişisel becerilerin değerlendirmesini o davranışın yaratması beklenen sonucun değerlendirmesinden ayrı tutar. Bir yerde de, öz-yeterlik, sonuç beklentisini belirler. Belirli girişimde başarıyı bekleyen kişiler başarılı sonuçlar öngörürler. Bandura’ ya göre (1978), öğrencilerin akademik yeteneklerine olan güveni, onların daha yüksek not

beklentilerine ve yapmış oldukları çalışmaların meyvelerini toplamalarına yardımcı olur. Akademik yeteneği konusunda şüpheleri olan bir öğrenci daha sınava girmeden kötü not alacağını düşünmeye başlar.

Bandura (1984), bireyin beklediği sonuçların, neyi başarabilecekleri konusunda yaptıkları değerlendirmelere bağlı olduğunu savunur. Ancak, bu durum her zaman yeterlik ile sonuç değerlendirmelerinin paralel olacağı anlamına gelmez. Şunu da belirtmek gerekir ki; yüksek öz-yeterlik ve olumsuz sonucun bir arada ortaya çıkması da mümkün olabilir. Sosyo-yapısal koşullar, beklenen sonuçlar ile yeterlik arasındaki ilişkinin derecesini büyük ölçüde etkiler. Belirli performansın sonucu, yine o performansın kendisi tarafından kontrol edilemiyorsa, bu durumda sonuç beklentisi üzerinde yeterlik inancının çok da fazla bir etkisi olmaz. Dışlanmış grupların içinde yer alan bireyler, ulaştıkları sonuçların kendi gayretleri ve sıkı çalışmaları sonucu oluşmadığına inanıyorlarsa, yeterlik inançları çevrenin daha düşük kontrolünde sonuçlanır ve bunlar öngörülen sonuçlar olmaz. Bandura (1984), bireyin bir işi ne kadar iyi yaptığının farkında olmaması halinde, başarıya veya sonuca ulaşamayacağını iddia eder.

Şekil-1.78

Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi



(Bandura, 1977: 79)

Şekil-1.78.' te görüldüğü gibi, öz-yeterlik inancı ile sonuç beklentisi bir birinden farklı yapısal özelliğe sahiptir. Sonuç beklentisi, bireyin sergilediği davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini tahmin edebilme yetisidir. Öz-yeterlik inancı ise, bireyin istediği sonuca ulaşabilmek için gerekli davranışları, beceriyi başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır. Bandura (1977: 79)'ya göre,

önemli olan kişinin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargılarıdır, çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları doğurur. Yeterlik inançlarında, *öz-yeterlik* ve *sonuç beklentisi* olarak iki güdüleyici faktörden söz edilir.

Bandura (1977: 195)'ya göre, yeterlik beklentisi dört kaynaktan ortaya çıkmaktadır:

- a. Bireyin daha önceki başarı ve/veya başarısızlık deneyimlerini içeren performans başarıları,
- b. Diğer kişilerin yaptığı etkinliklerin sonuçlarından elde edilen başkasının deneyimleri,
- c. Bireylerin yapabileceği etkinlikler konusunda sözel olarak ikna olması,
- d. Endişe, stres, yorgunluk, ruhsal durum gibi duygusal uyarılma durumları.

a) Performans başarıları veya doğrudan ve doğru deneyimler, bu dört kaynaktan en etkili olanı ve de kişisel öğrenme deneyimlerine dayalıdır. Bireyin bir amaç içeren performansının yorumlanmış sonucudur. Daha basit bir anlatımla, insanların hareketlerinin etkilerini ölçüp tartması ve bu etkilerin yorumlanması, onların öz-yeterlik inançlarının oluşumuna yardım eder. Başarılı olarak değerlendirilen sonuçlar öz yeterliği arttırırken, başarısızlık olarak yorumlananlar ise azaltır. Bandura (1986), bir insanın bu yaşanmış tecrübelerinin, akademik başarı modelinin kişinin kendisince geliştirmesinde önemli etkileri olduğunu ve öğrencilerin okullardaki başarılarını yükselttiğini ifade eder.

b) Öz-yeterliğin ikinci kaynağı olarak, başkalarının yaptığı etkinliklerin yarattığı sonuçlar gösterilir. Bu kaynak, diğer bireylerle yapılan toplumsal karşılaştırmaları da içerir. Kendine eş modellemelerle yapılan bu karşılaştırmalar, becerinin öz algılanmasının gelişmesinde güçlü etkiler taşır. Eğer gözlemciler kendi yeteneklerini modelleme yaptıkları kişilerin yeteneklerinden daha üstün görürlerse, bu modelin yaşayacağı başarısızlıkların olumsuz etkisi olmayacaktır. Ama tam tersi durumda, gözlemci modelinin yetenekleri ile kendi yeteneklerini bir tutarsa, modelinin yaşayacağı bir başarısızlığın etkisinin olumsuz olması kaçınılmaz olacaktır (Schunk, 1983: 76-86). Başka kişilerin deneyimleri, kişilerin kendi performans başarıları kadar güçlü olmasa bile, özellikle yeni bir becerinin öğreniminde başarılı bir modeli gözlemekte yararlı olmaktadır (Alderman, 1999: 62).

c) Bu, ilk iki kaynaktan daha zayıf bir etkiye sahiptir. Fakat, zaman zaman ikna eden kişilerin önemli rolleri de olabilir (Pajares, 1996: 543-578). Bu tür ikna ediciler, kişilerin yeteneklerine olan inanışlarının olgunlaşmasını, ulaşılması istenen sonucun çok yakın olduğuna emin olmalarını sağlamalarına paralel olarak ortaya çıkarırlar. Tabii unutulmaması gereken bir şey var ki, o da olumlu ikna edicilerin cesaretlendiren ve güçlendiren yaklaşımlarının yanı sıra, olumsuz olanların öz inanışların zayıflayıp yok olmasına neden olabilecekleridir (Bandura, 1986). Olumlu ve olumsuz sözel mesajlar da yeterlik beklentisini etkilemekte, örneğin birisinin verilen durumun gerektirdiği becerilere sahip olduğu ikna edici bir biçimde savunulduğunda öz-yeterlik beklentileri artabilmektedir (Eysenck, 2000: 463).

d) Aynı şekilde yapılacak göreve ilişkin kuvvetli duygusal tepkiler (stres, endişe), sonuçların başarı ve başarısızlığını sezme konusunda ipuçları vermektedir (Bandura, 1977:199). Çünkü bireyler kendi öz inanışlarını değiştirme yeteneğine sahiptir. Öz-yeterlik inanışlarının da buna karşılık olarak, fizyolojik durumlar üzerine güçlü bir etkisi vardır. Kişilerin kendi yetenekleri hakkında korku ve olumsuz düşüncelere sahip olması, korktukları yetersiz performansa bir an önce ulaşmalarına sebep olur. (Bandura, 1997: 2).

Bandura, 1977'de belirlediği bu kaynakları, 1995 yılında şu şekilde özetlemiştir: a) Doğrudan deneyimler; b) Sosyal modeller; c) Sözel ikna; d) Bireyin fiziksel ve duygusal durumu.

Davranışlar ve deneyimler arasında olduğu gibi, deneyimlerle öz-yeterlik inancının gelişimi arasında da anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu konuda yapılan araştırmalarda, öz-yeterlik inancını etkileyen faktörler arasında da deneyimlerin olduğu vurgulanmaktadır. Zaman içinde olumlu deneyimlerin ve becerilerin artmasına paralel olarak öz-yeterlik algısı da gelişir (Bandura, 1986).

Bandura'ya göre, öz-yeterlik bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bandura'ya göre, öz-yeterlik inancı bireyin: a) etkinliklerin seçimini, b) güçlükler karşısındaki

sebatını, c) çabalarının düzeyini ve d) performansını etkilediğini belirtmektedir ve Bandura' nın bu görüşünü doğrulayan birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına göre, bir durumla ilgili öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında hemen pes etmediklerini, tam tersine ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkar (Aşkar ve Umay, 2001).

Öz-yeterlik İnancının Birey Üzerindeki Etkisi

Bandura'nın öz-yeterlik teorisi; bireysel öz-yeterlik ve bireylerin davranışları arasındaki ilişkiye dayandırılır. Bandura'ya göre, öz-yeterlik algısı, insanların uygulamak için seçtiği davranışı, çaba sarf etmeleri gereken bir durumda ne kadar çaba gösterdiklerini, başarısızlık ve engellerle karşılaştıklarında ne kadar uzun süre direnç gösterdiklerini, elverişsiz durumlarda ne derece esneklik sergileyebildiklerini, düşünme sistemlerinin kendilerini engelleyici mi yoksa kendilerine yardım edici mi olduğunu, çevresel isteklerle mücadele etmeleri gereken durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşadıklarını ve fark edebildikleri başarı düzeylerini etkiler (Ritter, Boone ve Rubba, 2001: 177).

Güçlü yeterlilik duygusu kişinin başarısını ve kişisel refahını birçok yönde geliştirir. Yeteneklerine yüksek güven duyan kişiler, zor görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak değil, başarılması gereken olgular olarak yaklaşırlar. Bu bireyler kendilerine, gelişimlerini etkileyecek hedefler belirlerler ve bu hedeflere ulaşma yeterliklerine inançları tamdır. Yenilgi ile karşılaşacaklarını düşündükleri zaman çabalarını arttırlar. Kayıp veya yenilgi gibi bir durumla karşılaşan birey, sahip olduğu güçlü öz-yeterlik inancı ile bu gibi durumlardan çok çabuk kurtulmasını bilir. Bu tür kişiler yenilgiye uğrama nedenlerini; gösterilmesi gereken çabayı yeterince göstermemiş olmalarına, konuyla ilgili temel bilgilerinin ve yeteneklerinin eksik olmasına bağlarlar. Ayrıca bu bireyler, başarılarını tehdit edebilecek durumların kontrolünü kolaylıkla sağlayacaklarını düşünürler. Böylesi öz-yeterlik inancı yüksek bireylerin olaylara bakış açıları, kişisel başarıyı arttırdığı gibi stresi ve depresyonu kontrol altında tutar ya da yok eder.

Güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler, zor görevleri üstlenmekten kaçınmayıp, sabırlı ve zor işlerin üstesinden gelebilmek için ısrarcı bir tavır sergilerler. Güçlü sorumluluk duygusu olan bu bireyler amaçlarını gerçekleştirmek için mücadeleci davranırlar.

Yeterlilikleri konusunda güçlü inançlara sahip olan insanlar, üst düzey çaba gösterme eğiliminde olduklarına ve elverişsiz durumlarda bile mücadele edebildiklerine göre; kişinin öz yeterliğinin farkında olmak ve bunu geliştirmek, o bireyin çok kötü koşullarda bile daha fazla ve etkili çalışmasına yol açar (Roberts ve diğerleri, 2001: 199).

Başarısızlık ve kötü durumlarla karşı karşıya kaldıklarında çabalarını en üst seviyeye çıkarabilirler ve ne yapabilecekleri konusunda üst düzey bir gayret gösterirler. Verilen göreve tam olarak odaklanabilirler, zorluklarla karşılaştıklarında stratejik bir şekilde düşünebilirler (Ritter, Boone ve Rubba, 2001: 177).

Aksine yetenekleri konusunda şüphe taşıyan bireyler, kişisel tehdit olarak gördükleri zor görevlerden kendilerini uzak tutmaya çalışırlar. Tutkuları düşük seviyede ve hedeflerine bağlılıkları zayıf olur. Zor görevler ile karşılaştıkları zaman, bunları nasıl alt edeceklerine yoğunlaşmaktansa, kişisel yetersizliklere, engellere ve her türlü olumsuz sonuç beklentisi üzerine yoğunlaşırlar. Zorluklar karşısında çabalarını yavaş yavaş azaltırlar ve çok çabuk pes ederler. Yenilgileri takip eden süreçte öz-yeterlik duygularını ortaya koymakta oldukça yavaşlırlar. Stres ve depresyon karşısında kolayca yenik duruma düşerler.

Öz-yeterlik inancı, kişinin güdüsel ve öz dengeleyici süreçlerini pek çok açıdan etkiler. Bireyin yaptığı tercihler ve izlediği hareketler silsilesi gibi. İnsanlar çoğunlukla kendilerini, daha emin ve güçlü hissettikleri konulara yönlendirirken, böyle hissetmedikleri konulardan da uzak tutarlar.

Bandura' ya göre (1986, 1997), kişisel becerilere olan inançlar kişinin bir aktiviteyi daha ileriye götürmesi için gereken gücün belirlenmesine, karşılaştıkları engeller karşısında ne kadar sabır göstermelerine ve aksi durumlarla karşılaştıklarında ne kadar esnek olacaklarına yardım eder. Daha yüksek bir öz-yeterlik duygusu, daha güçlü bir gayreti, sabrı ve esnekliği beraberinde getirir.

Yeterlilik inanışları aynı zamanda içine girdikleri görevlerin ve elde edeceklerini gördükleri başarıların tecrübe edilmesinde gerekli olacak stres ve korkunun miktarını da etkiler.

Güçlü öz-yeterlik inancı insani başarıları ve kişisel mutlulukları pek çok şekilde geliştirir. Kişisel beceri konusunda güçlü duygulara sahip kişiler, içindeki buldukları bir konuda karşılaşılabilecek zorlukları kaçınılması gereken tehlikeler olarak değil de, meydan okunulması gereken şeyler olarak görürler.

Yüksek öz-yeterlik inancı, zorlu görev ve aktivitelere yaklaşırken kişiye huzur duygusu oluşturmaya yardımcı olur. Tam tersi durumlarda, düşük öz-yeterlik sahibi kişiler sorunları gerçekte olduğundan daha güç görürler ve bu durum stres, depresyon ve bir sorunu çözmeye dar bir görüş açısına sebep olur. Bu etkilerin sonucu olarak, öz-yeterlik inanışları kişilerin sonuçta ulaşacakları başarı veya başarısızlıkların güçlü belirleyicileri ve öngörenleri olacaktır. Bu nedendir ki, Bandura (1986, 1997), 'kişisel yeterliliklere olan inancı', kişiliğin oluşumunda anahtar etken olarak göstermektedir.

Ergenlik Döneminde Öz-yeterlik

Yetişkinliğe yaklaşan ergenler, hayatlarının hemen hemen her alanında karşılaşılabilecekleri ve üstlenecekleri sorumluluklara ilişkin varsayımları öğrenmek zorundadırlar. Bu, yeni becerilere ve yetişkin toplumun yöntemlerine hakim olmayı gerektirir. Ergenlik dönemine giren birey, karşı karşıya kaldığı yeni durumlarla baş etmeyi öğrenmeye çalışırken, bir yandan da duygusal ilişkiler içine girer ve cinsellik önemli bir konu haline gelir. Ayrıca bu dönemde, hayatlarının geri kalanını nasıl devam ettirecekleri konusuna yoğunlaşmaya başlarlar. Birey, gelişiminin her döneminde yeterliliğini geliştirmek için çaba sarfeder. Karşılaşacağı bu yeni durumlar, bireyin yeni beceriler kazanmasına ve öz-yeterliklerinin gelişmesine neden olur (Linnebrink, 2003).

Ergenliğin getirdiği özgürlüğe rağmen, birey kendisini riske atmaktan kaçınır. Karşılaştıkları yeni olaylar kendilerine avantaj sağladığı gibi, başlarını

dertten kurtarma, sorunlarla baş etme konusunda mücadeleci bir tutum sergilemelerine, öz-yeterlik inançlarını geliştirmelerine ve güçlendirmelerine sebebiyet verir. Sorunlu durumlardan kendini soyutlamak, kişiyi ileride karşılaşacağı daha büyük ve potansiyel zorluklar karşısında aciz durumda bırakabilir.

Ergenlik, genellikle bir psiko-sosyal kargaşa dönemi olarak karakterize edilir. Hayatın hiçbir dönemi sorunlardan uzak değilken, basmakalıplaşmış fırtınalar ve streslere karşın, pek çok ergen, bu dönemin önemli geçiş süreçlerini, aşırı rahatsızlık veya uyumsuzluk yaşamadan geçiştirmeyi bilebilir. Fakat, ergenliğe giren ve dört bir taraftan yetersizlik duygusu ile sarılmış gençler, stres, depresyon ve zayıflıktan doğan hassasiyetlerini yeni çevresel taleplere taşırlar (Linnebrink, 2003).

Genç yetişkinlik döneminde insanlar, evlilik gibi daha uzun süreli ilişkiler, anne-babalık ve kariyer gibi ihtiyaçlarıyla veya sosyal rolleriyle baş etmeyi öğrenmek zorundadırlar. Bu dönemde, sağlam öz-yeterlik inancının, karşılaşılacak sorunların baş edilmesinde ve başarılı olmada önemli bir katkısı bulunmaktadır. Daha az beceri ve dizginlenmiş kuşkuyla yetişkinlik dönemine girenler ise hayatı, stres dolu ve yıpratıcı olarak nitelerler. Öz-yeterlik inancının, bireylerin kariyer gelişiminde ve mesleki başarılarında etkisi büyüktür. Kişilerin yeteneklerine olan inancı, hem seçecekleri meslek hem de meslek hayatlarındaki başarıları konusunda çok önemli ve belirleyici bir özellik durumundadır (Linnebrink, 2003).

Mesleki başarının sağlanmasında, psiko-sosyal beceriler, teknik becerilerden daha etkilidir. Güçlü bir öz-yeterlik inancı, başarılı mesleki yaşama neden olur. Modern iş yaşamının hızlı teknolojik değişiklikleri, mesleki aktivitelerdeki sorunları aşmakta daha gerçekçi ve iyi bir problem çözme becerisi ve de esnek öz-yeterlik inancı ortaya koymaktadır (Linnebrink, 2003).

Anne-babalık dönemine geçiş, aniden genç yetişkinleri, hem anne-babalık, hem de çocukluk rolünün genişletilmiş bir sürümüne iter. Yalnızca çocuk yetiştirmenin getirdiği sorunlarla baş etmeyi değil, aynı zamanda aile sistemi ve eğitim, sağlık ve bakım olanaklarını da içeren toplumsal sistemler örüntüsünde,

birbirinden bağımsız ilişkileri idare etmeyi öğrenir. Öz-yeterliklerine güveni tam olan ebeveynler zorlu evlilik yaşantısında ve çocuk büyütme konusunda yeterli davranış biçimi gösterirler. Öz-yeterliği düşük seviyede olan ebeveynler ise, stres ve depresyona karşı oldukça hassastırlar.

Orta yaşlara gelindikçe, belli bir düzen içerisinde yaşamaya başlayan bireyin, belirli bazı alanlarda, kişisel yeterliliklerinin yerleşmiş olduğu görülür. Ancak, hızla değişen çevre ve dünya ile bu da pek uzun süreli olmaz. Hızlı teknolojik ve toplumsal değişimler, kişilerin becerilerini tekrar değerlendirme ihtiyacını doğurur. Yetişkinlik dönemindeki bireyler, iş ortamında, genellikle kendilerinden yaşça küçük kişiler tarafından baskı altında tutulmaktadır. Bu genç rakiplere karşı orta yaşlı yetişkinler, mutlaka kendi becerilerini gözden geçirmek ve yeniliklere karşı kendilerini geliştirmek durumundadırlar (Linnebrink, 2003).

Eğitim Alanında Öz-yeterlik İnancı

Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan öz-yeterlik kavramının, pek çok alana uyarlandığı ve farklı disiplinlerde incelendiği görülmektedir (Kear, 2000; O’Leary, 1985; Lev, 1997; Schunk, 1985). Sağlık, bilgisayar, psikoloji, spor alanlarının yanı sıra, son yıllarda da eğitim alanında, öz-yeterlikle ilgili çalışmalar yapıldığını görülmektedir. Eğitim alanında yapılan bu çalışmalar üç kategoride ele alınabilir: 1) öz-yeterlik inancının akademik başarı ve performans üzerindeki etkisi, 2) bireylerin öz-yeterlik inançlarının, uzmanlık alanının seçiminde ve meslek tercihlerine etkisi, 3) öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar olarak sayılabilir (Pajares, 1997).

Bireyde, pek çok davranışın ortaya çıkmasına neden olan farklı öz-yeterlik inançlarından, *akademik öz-yeterlik inancının* eğitim alanında önemli bir yeri vardır. Zimmerman (2000), bireydeki performans değişikliklerinin, kişisel öğrenme yöntemlerinin ve akademik başarının öz-yeterlik inancını etkilediğini belirtir. Akademik öz-yeterlik inancı da farklı değişkenlerden etkilenir.

Bandura (1995)'nin, 'Değişen Toplumlarda Öz-Yeterlik' adlı araştırmasında, sosyo-kültürel çevre içinde doğup büyüyen bireylerin bütün yaşamları boyunca, kişisel yetkinliğin etkisi analiz edilir. Gerek aile içinde, gerek eğitimsel rollerde ve gerekse kültürler arası yapılanmada, insanın yeni durumlara adaptasyonunu ve gelişimini irdeler. Bandura (1982), öz-yeterlik inancını, bireyin duygusal yoğunluğu üzerinde etkisini göstererek, sosyal şartlarda ve buna bağlı olarak karşılaşılan sosyal değişikliklerde düzenleyici olduğunu belirtir. Bireyin beceri, başarı, etkinlik, kariyer vb. düzeyini arttırıcı bir rol oynar.

Eaton ve Dembo (1996), bireyde öz-yeterlik inançlarını negatif yönde etkileyen faktörler olarak kültürel ve etnik değişkenleri gösterirler. Asya-Amerika'lı ve Amerika'lı olan, dokuzuncu sınıf iki ayrı grup öğrenci üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, akademik başarısızlık korkusu Asya-Amerika'lı öğrencilerde daha yoğun olarak görülmüş ve bu durumun gerekçesi olarak da kültürel ve etnik faktörler olduğu sonucuna varılmıştır.

Bandura (1995)'nin belirlediği öz-yeterlik algısının etkileri eğitim alanında da geçerlidir. Bu etkiler: a) bilişsel süreçler, b) güdülenme süreçleri, c) duyuşsal süreçler, d) seçim (tercih) süreçleri olarak belirlemiştir.

Öz-yeterlik ve Okul

Çocukların kişisel gelişimleri sürecinde okul, çocuğun gelişiminin ilk oluşumu ve bilişsel yeteneklerinin toplumsal değerlendirmesi için gerekli bir kurum olarak karşımıza çıkar. Okul, öğrencinin toplumda daha etkin paylaşımlarda bulunmasını sağlayacak bilgi ve problem çözme becerilerini edindiği ve yeteneklerini geliştirdiği bir yerdir. Burada onların bilgi ve düşünme becerileri sürekli olarak sınanır, değerlendirilir ve toplumsal olarak karşılaştırılır. Çocuklar becerilerini tecrübe ettikçe, entelektüel yeterliliklerini geliştirme duygusunu geliştirirler. Bilimsel öğretiler, davranış ve becerilerin örnek olarak modellenmesi, diğer öğrencilerin performanslarının topluluk içinde karşılaştırılması, hedef ve olumlu teşvik ile gelişim sağlanması, öğretmenin çocukların kabiliyetleri üzerine

olumlu veya olumsuz etki yaratacak başarı ve başarısızlık yorumlamaları gibi pek çok toplumsal faktör, çocukların entelektüel yeterliliklerini değerlendirmelerinde ayrıca etkilidir.

Bu tür yeteneklerin yaratılması ve geliştirilmesinde en önemli faktör öğretmenlerin öz-yeterlik ve doğal yetenekleridir. Öğretme yetenekleri üzerine yüksek yeterlilik duygusuna sahip olan öğretmenler öğrencilerini motive ederler ve onların toplum içerisindeki gelişimlerini artırırlar. Öğretme yeterlilikleri zayıf olan öğretmenler ise, öğrencilerinin çalışmasını sağlamak için negatif yaptırımlar uygularlar.

Öğretmenler birbirlerinden bağımsız olarak değil, interaktif toplumsal bir sistem içerisinde ortak hareket ederler. Okullarda bulunan personelin inanç sistemi, toplumsal bir sistemde işlevsel okul kültürleri yaratır. Öğrencilerin akademik başarıyı yakalamalarında öğretmenlerinin yetersiz kalması durumu, kendilerini değerlendirmelerinde bundan sonraki okul hayatlarının gereksiz olacağı anlayışına sebebiyet verir. Diğer taraftan, bu tür değerlendirmeleri akademik başarıyı yakalamaya yönelik yapan okullarda, okul uzun yıllar içinde bulunacağı pozitif bir atmosferle doldurulmuş olur.

Öğrencilerin akademik aktivitelere egemen olma yönündeki yeteneklerine inançları, onların tutkularına, akademik aktivitelere ilişkin duydukları ilginin derecesine ve akademik başarılarına etki eder. “Öz-yeterlik beklentisi yüksek öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha isteyerek yaklaşmakta, büyük çaba harcamakta, güçlükler karşısında uzun süre gayret ederek daha etkili stratejiler kullanmakta ve düşük beklentisi olan öğrencilerden daha yüksek performans göstermektedir” (Eggen ve Kauchak, 1999: 403).

Sınıf ortamında, öğretmenlerin aynı çalışma konusunu sıklıkla karşılaştırmalı değerlendirmeler yaptığında, yeteneği az olan öğrencilerin öz değerlendirmeleri çoğunlukla başarısız olur. Bu tür durumlarda, sözü geçen öğrenciler devamlı kendilerini yetenekleri kabul görmüş arkadaşları ile kendilerini

karşılaştırırlar. Bu durumun değiştirilmesi neredeyse imkansız gibidir. Kişiselleştirilmiş bir sınıf yapısında ise durum farklıdır ve daha yapıcı etki yaratır. Bu yapıdaki sınıf ortamında, öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerine göre biçimlendirilmiş, bireyselleştirilmiş öğretim, her birinin kendi becerilerini geliştirmesine sebep olur. Kişiyi demoralize eden, toplumsal karşılaştırmanın etkilerini azaltacak zemin sağlar. Sonuç olarak, öğrenciler diğerlerinin performansları ile karşılaştırmaktansa, kendi gelişim derecelerini yine kendi kişisel standartları ile karşılaştırmak isterler. Böylesi bir sınıfta gelişimin öz karşılaştırması, algılanabilir yetenekliliği artırır. Öğrencilerin birlikte çalışarak ve birbirlerine yardım ederek, elbirliği ile yürütülen öğrenme yapıları, yetenekliliğin daha olumlu öz değerlendirmesini sağlar. Bireysel veya rekabetçi olanlardansa, daha yüksek akademik başarılarla ulaşılma çabasına yönelir.

Öz-yeterlik, görev seçimini, çabayı, dayanıklılığı (sebat) ve başarıyı etkiler. Öğrenme kapasiteleri konusunda kuşkusu olan öğrenciler ile karşılaştırıldığında, belirli bir konu için öz-yeterliği olan kişi, problemlerle karşılaştığında daha çok çalışır, daha uzun süre direnir ve başarıya en iyi şekilde ulaşır. Öğrenciler, sonuçların olumsuz olacağını düşündükleri işlere kalkışmazlar (Schunk ve Zimmerman, 1997: 36).

Pek çok öğrenci için öğrenim, başarısızlık anlamını taşır ve rahatsızlık vericidir. Kısacası, öğrenim konusunda düşük öz-yeterliğe sahiptirler. Bunu tersine çevirmek için, öğretmenler sorunlu öğrencilerin öz-yeterliğini arttırmalıdır. Bunun için yeni verilen işleri daha önceki başarılar ile ilişkilendirmeli, başarıya ulaşma ve arttırma stratejileri öğretilmeli. Başarı ve başarısızlığın kolaylaştırıcı açıklamalarını aktarmalı ve okulun ileride kendi kişisel başarılarına sağlayacağı katkıyı kendi başarılarında bulmaları sağlanmalıdır.

Verilen görevi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve sözel olarak ikna olmuş bireyler, bir problemle karşı karşıya kaldıklarında, şüphelerini ve kişisel yetersizliklerini yaşamak yerine, problemi çözmek için daha fazla çaba harcarlar ve bu çabayı sürdürme eğilimi gösterirler. Bireylerin kendi “psikolojik ve duygusal durumları” da kendi yeteneklerini yargılamada kısmen işe koşulmaktadır (Bıkmaz, 2002: 199).

Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları

20 yılı aşkın bir süredir, öğretmen öz-yeterliğini araştıran çalışmalar, devam etmektedir. Ashton ve Webb, 1970’li yıllarda üzerinde çalışılan ölçeklerden yola çıkarak, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını Albert Bandura’nın sosyal bilişsel teorisine dayandırmışlardır (Schmitz ve Schwarzer, 2000). Gibson ve Dembo (1984) ise, öğretmen öz-yeterlik inancını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişler, ancak daha sonraları, bu ölçeğin kavramsal açıdan zayıf olduğu ileri sürülmüştür (Schmitz ve Schwarzer, 2000; Henson ve diğerleri, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Günümüze dek geçerliliğini koruyan bu ölçek, farklı alanlardaki öğretmenler üzerinde de kullanılmıştır (Riggs ve Enochs, 1990). Schmitz ve Schwarzer (2000) da, Bandura’nın sosyal bilişsel teorisine dayandırdıkları yeni bir öğretmen öz-yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin Türkçe uygulanabilmesi yönünde, uyarlama çalışmaları da bulunmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2004).

Öz-yeterliği “bireyin belli bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olabileceğine olan inancı” olarak tanımlayan Bandura (1997: 3), 1980’li yıllarda, sosyal öğrenme kuramına dayanarak kişilerin öz-yeterliklerinin öğretme ve öğrenme sürecindeki etkisi üzerinde durmuştur. Bandura’ dan sonra da birçok araştırmacı, “yeterlilik teorisi”ni eğitime uyarlamışlardır (Anderson ve diğerleri, 2004; Dorman, 2001; Santiago ve Einerson, 1998; Wenner, 2001).

Bu araştırmacılara göre, Bandura’nın öz-yeterlik ve sonuç beklentisi olarak bileşenlerine ayırarak incelediği teori, “bireysel öğretme yeterliliği” ve “genel öğretme yeterliliği” olarak tanımlanır. Bu iki eğitimsel yapı ile ilgili olarak, Schriver ve Czerniak (1999), eğitim alanında öz-yeterlik algısı için; ‘öğrencinin gösterdiği motivasyon, başarı düzeyi ve davranışlarında pozitif değişikliklerin oluşumu ile ilgili olarak kendi öğretme yeteneği ve yeterliliği ile ilgili öğretmenin inancı’ yorumunu geliştirmişlerdir.

Öğretmenlerin kendilerine olan inançlarının, öğretmenlerin öğretme sürecini algılama şekillerini, sınıftaki uygulamalarını ve kişisel tecrübelerinden faydalanma yollarını etkileyen en büyük etmen olduğu, yapılan incelemeler sonunda saptanmıştır (Brody ve Davidson, 1998). Moran ve Hoy (2001) da öğretmenin yeterlik inancının, öğrenci motivasyonu, başarısı ve yeterlik inançları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Kushner'a (1993) göre, öz-yeterlik inancı, sınıf organizasyonu, öğretim yöntemleri, soru sorma teknikleri, bir görevi yerine getirmede bireyin gösterdiği sabır düzeyi, risk alma dereceleri, öğrenciler için öğretmen dönütleri, öğrencinin görevi zamanında yerine getirme konusunda kendisini idare ve kontrolü ile ilgilidir.

Eğitimde sonuç beklentisi ise; herhangi bir öğretmenin, bütün diğer faktörlere rağmen, öğrencinin öğrenmesini etkileyebileceğine olan inancıdır (Lorsbach ve Jinks, 1999: 159; Schriver ve Czerniak, 1999: 23).

Öğretmen davranışlarını inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin, öğrencilerinin motivasyonu ve başarısını etkileyen öğretim yeterlilikleri hakkındaki beklenti ve inançlarını vurgulamaktadır (Eshach, 2003; Wenner, 2001). Multon ve arkadaşları gerçekleştirdikleri geniş çaptaki metaanaliz çalışmasında öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Siegle, 2003: 9). Aynı zamanda Woldo, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin başarısız veya zor öğrenen öğrencilerle karşılaşmalar bile kendilerine ve öğrencilerine inandıkları için öğretim sürecinde daha uzun süre çaba gösterdiklerini ifade etmiştir (Aktaran Zengin, 2003: 15).

Brophy ve Evertson'un birlikte yapmış oldukları bir araştırmada, öğrencilerin öğrenme kazanımlarının artırılmasında çaba gösterip başarılı olan ve yüksek beklentileri olan öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrendiğinden emin olmak istediklerini öne sürmüşlerdir. "Ayrıca bu tür öğretmenlerin, zorluklarla karşılaştıklarında, öğrencilerinin öğrenememesi için neden aramadan, uygun öğretme metotlarını keşfederek zorlukların üstesinden gelebildikleri tespit edilmiştir" (Aktaran Gibson ve Dembo, 1984: 569). Brookover ve arkadaşlarının yapmış olduğu

araştırmada, öğrenci başarısını etkileyen değişkenler incelenmiş. Başarısı yüksek olan okullardaki öğretmenlerin, öğrencilerinin başarı veya başarısızlıklarından sorumluluk duyduklarını ve zamanlarının çoğunu eğitim için harcadıklarını ortaya koymuşlardır.

Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler ise başarısız olan öğrencilerini “ulaşılabilir”; problemlerini ise, “çözümünebilir” nitelikte görürler. Bu öğretmenler, başarısı düşük öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelebilmelerinde sorumluluk duygusu taşırlar ve onlara bir şeyler öğretebilme yetenekleri ile gurur duyarlar (Schriver ve Czerniak, 1999: 23).

Buna paralel olarak, Chan, “öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, daha etkili eğitim sunarlar ve eğitim esnasında strese daha az girerler” (Chan, 2003: 528).

Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler ise, öğrencilerinin akademik başarısızlıkları hakkında hiç sorumluluk almadıkları gibi, öğrencilerinin kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olup, kendilerini de otoriter öğretmen olarak görürler.

Eğitimde, gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeyini belirleme çalışmalarının yapılması ile önemli veriler elde edilebilir. Elde edilen bu veriler bireylerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde başarılarını arttırma yolunda kullanılabilir; eğitim sisteminin ve programların, kişilerin öz-yeterlik inançlarını kazanma ve geliştirmeye yönelik yeni düzenlemeler yapılmasını sağlayabilir.

Alan veya Meslek Seçiminde Öz-yeterlik İnancı

Lise eğitiminden sonra, ergenliğin sonlarında ve yetişkinliğin başlarında olan birey, üniversiteye gidip gitmeme konusunda karar verme aşamasındadır. Bireyin bu önemli kararı almasında pek çok etken yer almaktadır. Seçeceği bölüme, alana karşı kişinin öz-yeterlik algısı, ailevi baskılar, iyi bir iş ve kazanç bulmaya yönelik kaygılar ve yaşam kalitesini yükseltmeye yönelik davranışlar vb. Bu etkenler pek çok çalışma alanına yönelik olduğu gibi, özellikle sanat alanını da

etkilemektedir. Ne yazık ki ülkemizde olduğu gibi diğer bazı ülkelerde de sanat eğitimi gerekli önemi görmemekte; sanat neredeyse hobi niteliği taşımaktadır. Pankratz ve Morris (1990)' e göre, Amerikan eğitim sisteminde matematik alanı ile karşılaştırıldığında sanat eğitimi gereksiz bir süs olarak görülmektedir. Sanat, sosyal bir aktiviteden veya para kazandıran bir uğraş olmaktan daha çok kişisel bir eğlence olarak algılanmaktadır.

Öz kimlik, benlik arayışı ve gelişimsel değişiklikler en azından belli bir bölümde öğrencilerin yukarıda bahsi geçen etkenlerin seçimlerini etkilemesinde önemli rol oynar. Erikson gibi gelişim teorisyenleri, genç yetişkinlik (ergenlik) dönemlerini, yetişkinlikte daha iyi bir yaşam sürmek için bir meslek edinmeye yardımcı olacak, öz kimliğin geliştirilmesi gereken çalkantılı bir dönem olarak görürler.

Erikson'a göre (1968), ergenlerin kişilik gelişimleri, onların yetişkinlik dönemlerinin oluşumuna önemli bir zemin hazırlar. Acher'e göre ise (1982), bireyin kişilik gelişiminin lise bitimi ile sonlanmadığı ve bu gelişimin üniversitenin ilk yıllarında da devam ettiği görülür. Ayrıca, kişilik çatışması içerisinde olan ve üniversitelerde bölüm seçimi aşamasında olan öğrenciler, kararlarını liseden beri süregelen ilgi alanları üzerine inşa ederler. Bu aşamadaki öğrenciler, kararlarında güçlü veya zayıf yanlarını göremedikleri gibi, seçmiş oldukları alanın kendilerine ne tür kariyer fırsatları sağlayacağı düşüncesinden de oldukça uzaktırlar (Marcia, 1980). Bireyin kişilik veya kariyer seçimindeki keşfi, onların hayat felsefelerini ve öz benliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Kendisi ile ilgili davranış biçimleri, fikirler ve duyguların bileşimi olan öz benlik, bireyin kendi hayatı üzerine kontrolünü arttırıcı bir faktördür. Hayatında olup bitenleri kontrol altında tutan veya çevresinden (ailesi veya kendine model olarak gördüğü kişi) yardım alan birey kendisini diğer insanlara göre daha iyi hisseder (Abbey ve Andrews, 1985).

Sanat eğitimine katılımı ise, Bourdieu (1984), kültürel sermayeye yatırım olarak görmektedir. Hubbard ve Zimmerman' a (1982) göre, öğrencilerin, üniversitelerin ilgili bölümlerinde, sanat eğitimi alma konusunda verdikleri karar,

bu öğrencilerin eğitimlerini ileri götürmeye yönelik atılmış bir adımdır. Ayrıca, bu öğrenciler diğer öğrencilerin aksine, doğuştan gelen yeteneğe sahip oldukları için, sadece sanata değer vermekle kalmayıp, çevrelerindeki başka modellerin ve ulaşabilecekleri örnek başarıların da farkında olmaları gerekmektedir.

Öz-yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında, daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz-yeterlik inancına sahip kimseler ise, yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi artırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz-yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002; Aktaran Üredi, 2006).

Yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının, alanlarına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının saptanması, onların kendilerini mesleki açıdan daha iyi analiz etmeleri, mesleki doyumlarını da etkileyebilecektir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin bu tutumları da, öğrencilerini olumlu yönde etkileyebilir. Öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin artırılması yolunda yapılacak çalışmalar, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkileyecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Amaç

Bu araştırma, sanat eğitimi alan, görsel sanatlar öğretmeni (Resim-İş öğretmeni) adayı öğrencilerinin seçtikleri özgümbaskı eğitiminin, öz-yeterlik algılarını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, öğrenci grubunun özgümbaskı dersi almadan önce ve aldıktan sonraki öz-yeterlik ve yaratıcılık düzeylerini karşılaştırarak, bu eğitim sürecinin bu iki olguyu geliştirip geliştirmediğini araştırmaktadır. Bireyde görsel öğrenmeye, beceri geliştirmeye, sanatsal ürün çıkarmaya katkısı olup olmadığını

araştırmayı amaçlamaktadır. Adayların öz-yeterlik algısı, özgünbaskı eğitimi isteyerek seçme, başarılı olabilmek için büyük bir çaba gösterme ve zaman harcama gibi sonuçları doğurup doğurmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve yaratıcı düşünme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını da araştırmayı amaçlar.

Önem

Araştırma örnekleminin evreni temsil edecek nitelikte olması nedeniyle, ülkemizde kurulan farklı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Öğretmenliği Bölümlerinde, özgünbaskı eğitimi alan görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcılıklarının gelişmesinde etkin olup olmadığını, yaratıcılıklarını etkileyen dış etkenler olup olmadığını açığa çıkaracağı için önemlidir. Yine aynı öğrencilerin, özgünbaskıya ilişkin öz-yeterlik algılarının gelişip gelişmediğini ve öz-yeterlik algılarını etkileyen faktörleri tespit edecek olmasından dolayı önemlidir.

Bu araştırma, farklı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Bölümlerinde uygulanan özgünbaskı eğitiminin, özgünbaskı dersi öğretim programı ile ilgili yapılacak olan araştırmalarına ışık tutacağına inanılmaktadır.

Problem Cümlesi

Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, yaratıcı düşünme becerileri ve öz-yeterliklerinin gelişimi ile özgünbaskı eğitimi arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları,
 - a) cinsiyete göre,
 - b) yaşa göre,
 - c) aile ekonomik düzeyine göre,

- d) anne mesleğine göre,
- e) baba mesleğine göre,
- f) annenin öğrenim durumuna göre,
- g) babanın öğrenim durumuna göre,
- h) ailenin yaşadığı yere göre,
- i) öğrencinin mezun olduğu lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

2. Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünce düzeyleri ile;

- a) cinsiyeti,
- b) yaşı,
- c) ailenin yaşadığı yer,
- d) öğrencinin mezun olduğu lise türü,
- e) ailenin ekonomik düzeyi,
- f) anne mesleği,
- g) baba mesleği,
- h) annenin öğrenim durumu,
- i) babanın öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimi öncesi ve sonrasında yaratıcı düşünme alt boyutlarından;

- a) akıcılık,
- b) esneklik,
- c) özgünlük düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimi öncesi ve sonrasında

- a) öz-yeterlik algı düzeyleri,
- b) yaratıcı düşünme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik durumları ile yaratıcı düşünme ve onun alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlar

1. Öğrenciler, kişisel bilgi formunu, TYDT'ni ve ÖAÖ'ni içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Bu araştırmada çeşitli kaynaklardan ve kurumlardan elde edilen bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma örneklemini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, Resim-İş Öğretmenliği Bölümü Özgünbaskı Anasanat Dalı'nda öğrenim gören görsel sanatlar öğretmen adayı öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, örneklemini oluşturan fakültelerde, 2. sınıf düzeyinde Özgünbaskı Anasanat Atölyesinde öğrenim gören, toplam 58 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Grafik: Grafik kelimesi kavramı genel anlamı ile tüm sanatsal, teknik ve endüstriyel resim yazı ve çizimleri, çoğaltma tekniklerini, baskı için boyama ve çizim teknikleriyle yapılan resimleri kapsayabilmektedir (Odabaşı, 1996).

Özgünbaskı resim: Çeşitli araç ve malzeme ile doğrudan veya kalıplar yapmak yoluyla kağıda veya benzeri malzeme üzerine, sanatçısı tarafından yapıp basılan resimlere “özgün baskiresim” denir. Bunlar kalıbın yapılması ve basılması süreci içerisinde yaratılmış grafik resimlerdir (Işingör, Eti, Aslier,1986).

Öz-yeterlik: Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı (Bandura, 1986).

Yaratıcılık: Yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı “*kreativitaet, creativity*”dir. Latince “*creare*” kelimesinden gelir. Bu kelime, “*doğurmak, yaratmak, meydana getirmek*” anlamındadır (San, 1985).

Özden’in aktarımıyla; Torrance’a göre yaratıcılık: “Sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olmak, güçlüğü tanımlamak, güçlüğe çözüm aramak ve kestirimde bulunmak.”

Yaratıcı Düşünce: Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere veya düşünceler arasında bir ilişki kurma (Rawlinson, 1995).

Sanat Eğitimi: Yetişmekte olanlara ve yetişkinlere, güzel sanatların yaşamdaki yerini ve önemini yaşatarak kavratacak biçimde düzenlenmiş belli programlarla, güzel sanatların türlerini, tarihsel gelişimini, ifade gücünü, insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu örnekleriyle göstererek ve aynı zamanda çeşitli tür ve dallarında beceri de kazandırabilecek uygulamalı çalışmalarla, sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik bir eğitim sürecidir (San, 1987).

Kısaltmalar

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

ÖAÖ: Öz-yeterlik Algısı Ölçeği

RIEABD: Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı

GSEB: Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

AGSL: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Yurtdışında Yaratıcılık İle İlgili Yapılmış Yayın ve Araştırmalar

Yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi yurtdışında uzun yıllardan beri, ülkemizde de özellikle son yıllarda ilgi duyulan bir konu olmuştur. Bu nedenle yaratıcı düşünme becerileri konusunda yurtdışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar ayrı başlıklar altında toplanmıştır.

Süzen (1987), “İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Yeteneği İle Benlik Kavramı Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde, bu ilişkinin cinsiyete göre değişip, değişmediğini incelemiştir. İlkokul 5. sınıfta öğrenim gören 103 öğrenciye, TYDT Şekilsel Test A Formu ve Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavrama Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet farklılığının, benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yeteneğini etkilemediği; yaratıcı düşünme yeteneği ile benlik kavramı arasındaki ilişkinin de cinsiyete göre değişmediği görülmüştür.

Sungur (1988), “Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği” adlı doktora tezinde, 1985-1986 yıllarında, Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümünde okuyan, 51 son sınıf öğrencisi inceleme yapmıştır. Araştırma sürecinde, “Yaratıcı Sorun Çözme Programı” bir öğretim yılı boyunca haftada üç saatlik uygulamalar halinde toplam 36 saatte uygulanmıştır. Deneklere, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu ve Resim B Formu ve Rotter'in geliştirdiği Denetim Odağı Ölçeği ve de öğrencilerin zeka puanlarını saptamak için ise RPM Testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, yaratıcı sorun çözme programının uygulandığı deney grubunun, TYDT’ nin sözel ve resim formlarından aldıkları son test puanlarında, ön testlere ve kontrol grubu puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Aslan'ın (1990), “Yaratıcı Düşünme Yeteneğine Sahip Ergenlerin Danışmanlık Hizmetine İhtiyaç Duydukları Problem Alanlarının İncelenmesi” adlı yaptığı araştırma, İstanbul ili sınırı içindeki yabancı dille öğretim yapan, dört özel okulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. 12 yaşındaki, 298 kız ve erkek deneğe Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Öğrenci Problemleri Tarama Listesi uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre; yaratıcı düşünme yeteneğine sahip ergenler, normal yeteneklilerden daha fazla problemlili bulunmuşlardır. Yaratıcı grubun toplum içi ilişkilerde problem yaşadığı ve erkeklerin, kızlardan daha fazla problemle karşı karşıya oldukları saptanmıştır.

Gönen ve arkadaşları (1991), “5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi” adlı çalışmalarında yaş ve cinsiyetin yaratıcılığa etkisini araştırmışlardır. Örnekleme oluşturan 5-6 yaş grubu, 60 kız ve erkek çocuğa, TYDT Şekilsel Test A Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, 6 yaş kız ve erkek çocukların toplam akıcılık, esneklik, özgünlük puanları, 5 yaş kız ve erkek çocuklarının puanlarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, kız ve erkek çocukların puanları incelendiğinde, iki cins arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak, kız çocuklarının esneklik ve özgünlük puanları daha yüksek; erkek çocuklarının akıcılık boyutu puanları, kız çocuklardan daha yüksek bulunmuştur.

Eratay (1993), “7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık İle Psiko-Sosyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında, 7-11 yaş grubu birinci ve beşinci sınıf öğrencilerine, TYDT'nin Şekil Bölümü ve Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği uygulanmıştır. Anne ve babası üniversite mezunu olan ve annesi çalışan öğrenciler örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre; psiko-sosyal gelişim ve yaratıcılık açısından, 11 yaş çocuklarının, 7 yaş çocuklarından daha başarılı oldukları bulunmuştur. Cinsiyet ayrımı açısından bakıldığında ise, 7 yaş erkek ve 11 yaş erkeklerin, yaşlıları olan kızlara göre yaratıcılık ve psiko-sosyal gelişimlerinin daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca psiko-sosyal gelişim ve yaratıcılık boyutları arasında pozitif yönde ve kuvvetli bir ilişki saptanmıştır.

Öztunç (1999), “Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi” konulu araştırmasında, 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile ailelerinin eğitim düzeyi ve ekonomik durumları ile çocuklarına olan tutumları arasında ilişki olup olmadığı incelemiştir. Araştırmanın evrenini, 1998-1999 öğretim yılında Sakarya’da öğrenim gören tüm 5. sınıf öğrencileri; örneklem grubunu ise 25 devlet, 27 özel okul öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, öğrencilere TYDT, ailelerine ise 31 soruluk bir anket uygulanmıştır. Araştırmada, elde edilen bulgulara göre, ailelerin ekonomik düzeyi, eğitim durumları, çocuklarına karşı tutumlarının çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerinde etkili değişkenler olduğu saptanmıştır.

Özben ve Argun (2000), okulöncesi çocuklarının yaratıcı yetenekleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında, okulöncesi dönemindeki altı yaş grubu çocukların, yaratıcı yeteneklerini ölçmek için ‘TYDT Şekil A Formu’, anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek için ‘Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde t-testi ve Korelasyon kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Korkmaz (2002), “ Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Proble Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmasının örneklem grubunu, Ankara ili Beytepe İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 67 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, deneysel yöntem ve eşit olman kontrol gruplu, öntest-sontest kullanılmıştır. 34 öğrenciden oluşan deney grubuna proje tabanlı öğrenmeye dayalı; 33 öğrenciden oluşan kontrol grubuna da geleneksel öğretim kullanılmıştır. Araştırmada, ‘Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’, problem çözme becerilerini ölçmek için ‘Mantıksal Düşünme Grup Testi’, öğrencilerin akademik risk alma düzeylerini ölçmek için de ‘Akademik Risk Alma Ölçeği’ kullanılmıştır. Sekiz hafta süren çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme başarısı ve akademik risk alma düzeyleri açısından deney grubunun lehine anlamlı bir sonuç elde

edilmiştir.

Özben ve Argun' un (2002), “Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Boyutları puanlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, öğrenim gördükleri alanlarına göre (Güzel Sanatlar, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri) yaratıcılık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Güzel Sanatlar Bölümünden 42, Sosyal Bilimlerin çeşitli dallarından 94, Fen Bilimlerinden 25 öğrenci olmak üzere, toplam 161 Buca Eğitim Fakültesi 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek için, TYDT'nin Sözel A Formu ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim alanları, cinsiyetleri, mezun oldukları lise ve boş zaman uğraşları ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenim alanları ile yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki görülmüştür. Yaratıcılık boyutlarından akıcılık puanları ile öğrenim alanları karşılaştırıldığında aralarındaki ilişkinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Araştırma bulguları maddelendiğinde:

1. Güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili akıcılık, esneklik ve orijinallik puanlarının daha yüksek olması beklenirken, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri fen ve sanat alanlarında okuyan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır.

2. Öğrencilerin yaşları ile sözel yaratıcılık boyutlarının düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır.

3. Öğrencilerin cinsiyetleri ile yaratıcılık puanları karşılaştırılmış, kızların akıcılık ve esneklik boyutları puanları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.

4. Meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin yaratıcılık puanları diğer lise öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Yaratıcılık düzeyleri bakımından sadece orijinallik boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür.

5. Öğrencilerin ailede kaçınıcı çocuk olduğu ile Yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

6. Öğrencilerin boş zaman uğraşları ile yaratıcılık puanları karşılaştırıldığında, boş zamanlarını müzik ve kitapla değerlendiren öğrencilerin yaratıcılık puanları diğerlerinden yüksek bulunmuştur.

7. Öğrencilerin ekonomik düzeyleri ile yaratıcılık puanları karşılaştırılmış ve ekonomik durumu orta düzeydeki öğrencilerin akıcılık puanlarının, diğerlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

8. Anne ve babanın öğrenim durumu ve çocuk yetiştirme tutumları ile öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Gönen, Yıldız, Özkal, Ceylan ve Çetingöz' ün (2002), Ankara ve İzmir'de öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini araştıran çalışmalarında, bu düzeylerin okulöncesi eğitim durumları, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya, İzmir' den 4, Ankara' dan 4 olmak üzere, toplam 8 ilköğretim okulundaki 1. ve 2.sınıf düzeyindeki 1509 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda; a) İzmir'deki öğrencilerin Ankara'daki öğrencilerden, b) okulöncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlardan, c) 2. sınıfların 1. sınıflardan, d) üst sosyo-ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencilerin orta ve alt düzeyde öğrenim görenlerden dönüştürme düzeylerinin, dolayısıyla yaratıcılık potansiyellerinin anlamlı derecede farklı olduğu; ancak, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Kaptan ve Kuşakçı (2003) “Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi” adlı çalışmalarında Fen Bilgisi dersinde beyin fırtınası tekniğinin uygulandığı deney grubu ile soru cevap yönteminin uygulandığı kontrol grubunun yaratıcılığı ve fen başarısı arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamak ve öğrencilerin fen bilgisi dersi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Kontrollü ön ve son test modele göre desenlenen araştırma 2001-2002 Eğitim Öğretim yılının 2.yarisinin 7.sınıfındaki 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön testlerle denk oldukları saptanan iki sınıftan biri deney grubu (n=37), diğeri kontrol grubu (n=35) olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, niceliksel ölçme araçları “Fen Bilgisi Başarı Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda

öğrencilerin yaratıcılığında deney ve kontrol grubu arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Grupların başarı testi ortalamalarında ise deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön TYDT puanları karşılaştırıldığında elde edilen t değeri 0.88 'dir. 0.05 anlamlılık düzeyinde t tablo değeri 2.00 ' dir. Elde edilen t değeri tablo değerinden küçük olduğu için aradaki fark anlamlı değildir Anket formlarından elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenerek sonuçlar yorumlanmıştır.

Erdoğdu' nun (2006) “Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmasında, yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarılar arasındaki ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki İlköğretim okulları ve örneklemini de seçkisiz olarak belirlenmiş beş ilköğretim okulunun birinci kademesinde, beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ‘Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği’ ile ‘Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesi, onların yaratıcılıklarının gelişimine destek olmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Koray, Köksal, Özdemir, Presley (2007), “Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi” adlı çalışmalarında, yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı düzeylerine etkisini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2004-2005 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören, 2. sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma, eğitim fakültesinin 2 farklı sınıfında bulunan 94 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, laboratuvar uygulamaları, yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli yapılırken, kontrol grubunda, geleneksel laboratuvar uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu

çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarı açısından, kontrol grubundaki öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha başarılı ve bilimsel süreç becerisi açısından da anlamlı bir şekilde daha gelişmiş oldukları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli laboratuvar uygulamaları ile öğrenim gören deney grubundaki öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin, geleneksel laboratuvar uygulamalarıyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre pozitif yönde, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deneysel işlem sonrasında yapılan istatistiksel analizler sonucunda; akademik başarı düzeyleri açısından da deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve bu farkın deney grubu lehine geliştiği saptanmıştır.

Yenilmez ve Yolcu (2007), öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmek amacıyla “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” adlı araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini; 2005-2006 öğretim yılında, Eskişehir’in Sivrihisar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 49 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanması aşamasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan, “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Bayan öğretmenlerin, derslerdeki tutum ve davranışlarının, öğrencilerde yaratıcı düşünmenin gelişimine katkısı, erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüş; ancak, cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. 1 ile 10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin, derslerdeki tutum ve davranışlarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla katkısının olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin derslerdeki tutum ve

davranışlarının, öğrencilerde yaratıcı düşünmenin gelişimine katkısı, branş değişkeni açısından farklılık göstermemiş; mezun olunan kuruma göre bu gelişimin farklılaştığı ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin, derslerdeki tutum ve davranışlarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisinin, diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

Yurtdışında Yaratıcılık ile İlgili Yapılmış Yayın ve Araştırmalar

Parnes ve Reese (1970) öğretmenlerin verdikleri yaratıcılık eğitiminin lise öğrencileri üzerindeki etkisini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Altı farklı lisenin öğrencilerinin katıldığı araştırmanın verileri, yaratıcılık testi ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde iki liseye bir dönemlik yaratıcılık kursu verilmiş, ikisine öğretmenleri tarafından yaratıcılıkla ilgili bir program uygulanmış, diğer iki lisede ise yaratıcılık eğitimi ile ilgili hiçbir çalışma yapılmamıştır. Dönem sonunda, araştırmaya katılan bütün öğrencilere, son test olarak yaratıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenin üzerinde çalıştığı grup öğrencilerinin yaratıcılık puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Mangır ve Aral, 1990).

Cohen (1975), yapmış olduğu araştırmada, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin, fen bilimlerindeki yakınsak ve ıraksak düşünce becerileri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Öğrencilere uyguladığı test sonucunda, ıraksak ve yakınsak düşünme test puanları arasında altıncı sınıflar arasında pozitif bir ilişki bulunmuş; ancak yedinci sınıflar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Feldhusen ve Treffinger, yapmış oldukları araştırmada, öğrencilere uygulanan yaratıcılık öğretimi ve problem çözmeye yönelik öğretmen tutumlarını incelemiştir. Araştırma, ABD'nin beş ayrı bölgesinde ekonomik düzeyi düşük olan azınlık ailelerin çocuklarının yoğun olduğu, 35 okulda görev yapan 408 ilköğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlere ölçek uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ekonomik yönden elverişsiz azınlık öğrencilerinin eğitiminde yaratıcılık öğretiminin ve

problem çözenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca yaratıcılık eğitiminin ders saatlerinde yapılabileceğini ve ayrıca bunun için yeni yöntemler, farklı materyallerle geliştirebileceği görüşünde olduklarını da belirtmişlerdir (Öncü, 1989).

Fugua ve arkadaşları yaptıkları araştırmada, okulöncesi çocuklarda bilişsel tempo ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya, yaş ortalamaları 57.5 ay olan, toplam 70 okulöncesi çocuk katılmış. Çocuklara önce, TYDT' nin Şekil Bölümü, daha sonra da Koga'nın Eşleştirilmiş Benzer Şekiller Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel tempoyla yaratıcılığın boyutları arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu saptanmıştır (Gönen, 1991).

Ram Paul, Singh ve Didly yaratıcılık, benlik kavramı, akademik başarı ve öğretmen beklentileri arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, 'TYDT', 'Temel Yetenek Testi', 'Benlik Kavramı Ölçeği' ve 'Öğretmen Beklentilerini Saptayan Anket Formu' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda benlik kavramı, akademik başarı ve öğretmen beklentileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuş ve de yaratıcılığın yalnızca öğretmen beklentileri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Aral, 1992).

Maloney (1992)'nin yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi almalarının kendi yaratıcılıkları ve öğretim ile ilgili yaklaşımları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya, okulöncesi eğitim döneminden itibaren yüksek öğrenime kadar, her okul döneminden 6' şar öğretmen katılmıştır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; a) yaratıcılık eğitimi kursu alan öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek için yeni yöntemler denedikleri, b) risk aldıkları, c) müfredat programlarını hazırlarken sınıfta komiteler yarattıkları, d) farklı öğrenme stillerini tercih ettikleri, e) hislere önem verdikleri ve f) işbirlikli öğrenmeyi uyguladıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kendi yaratıcı becerilerini öğrencilerine aktarırken, öğrencileri daha yaratıcı hale getirmede yapacakları düzenlemeler konusunda ve yaratıcı planlar yapmak için eğitimsel fırsatlar sağlanmasında, meslektaşlarından ve yöneticilerden destek

istedikleri de görülmüştür.

Tafari (1994) ise, öğretmenlerin yaratıcı yeteneklerinin öğrencileri ile olan etkileşimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan 46 öğretmen ve öğrencisine TYDT (Şekil A Formu) uygulanarak yaratıcılıkla ilgili veriler elde edilmiştir. Grup etkinlikleri boyunca, öğretmen öğrenci sözel etkileşiminin ‘Brophy-Good Etkileşimi Kodlama Sistemi’ ile analiz edilmesi sonucu etkileşim ile ilgili veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen yaratıcılığı ile öğrencilerinin yaratıcı yeteneklerine olan beklentisi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Öğretmen yaratıcılığı ile öğrencilerine sağladığı fırsatların niteliği ve niceliği, soru sorması, cevap ve dönüt vermesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yaratıcılığı daha fazla olan öğretmenler ile yaratıcılığı daha az olan öğretmenlerin öğrencileri ile olan etkileşimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Scheafer, çocuklukta hayali oyun arkadaşlarının, ergenlik dönemi yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 800 yüksek okul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonunda da, edebiyat alanında yaratıcı olan öğrencilerin, çocukluklarında hayali oyun arkadaşları olduğunu belirlemiştir (Singer ve Singer, 1998).

Litt, yapmış olduğu araştırmada, yaratıcı oyunlarla belirli benzetme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veriler, görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. On yaşındaki çocuklarla yaptığı görüşmelerde, yaratıcı oyunlarla ilgili düşünceleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre de, hayali oyun arkadaşı olan ve yaratıcı oyunlar oynayan çocukların, etkili benzetmeler konusunda daha yetenekli olduğu saptanmıştır (Singer ve Singer, 1998).

Singer ve Singer (1998), evdeki psikolojik güvenlik ve özgürlüğün yaratıcılık üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Okulöncesi dönemden başlayarak ortaokul dönemine kadar, 31 erkek ve 32 kız olmak üzere toplam 63 çocuğu dört yıl boyunca gözlemlemişlerdir. Ebeveynlerin kişiliklerini,

çocuk yetiştirme yöntemlerini ve evde televizyon izleme oranlarını incelemek için 'Aile Tarzı Anketi', 'Rorschach resimlerine Verilerin tepkileri' ve 'Eli Bower'in puanlandırma sistemi' ile 'hayal oyunları' kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda, yaratıcı çocukların ebeveynlerinin de hayalci, yaratıcı, maceracı olduğu ve aynı zamanda da çocuklarını fiziksel olarak cezalandırma, katı kurallar koymak yerine, öğretici yöntemler kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca, yaratıcı ebeveynlerin günlük işleri düzenli bir şekilde yaptığı, kültürel etkinliklerde de bulunduğu görülmüştür.

Torrance tarafından yapılan bir araştırmada, 400 yaratıcı bireyin okul yaşamları incelenmiş ve bunların 3/5' nin eğitim yıllarında ciddi okul problemlerinin olduğu; büyük bir kısmının okuldan nefret ettiği; 26'sının okulda iken "kalın kafalı" olarak adlandırıldıkları tespit edilmiştir (Karekale, 2000).

Silvan (2000) tarafından yüksek öğrenimde öğretimsel yapıların ve yaratıcılığın uzaktan öğretimdeki durumunu araştıran bir çalışma yapılmış ve araştırma sonucunda da bir eğitim modeli oluşturmak amaçlanmıştır. Bir akademik dönem boyunca süren araştırmada, veriler görüşme, etkileşimli televizyon sınıfları gözleme ve TYDT ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin şu alanlarda eğitilmesi gerektiği önerilmiştir:

- a) Öğrencilerin daha aktif olacağı bir ortam düzenlenmesi.
- b) Öğretmen-öğrenci iletişimin esneklik düzeyi,
- c) Esneklik, yaratıcılık, risk alma ve problem çözme becerisi,
- d) Etkili motivasyon stratejileri,
- e) Öğrenci merkezli öğretim,
- f) Etkili değerlendirme teknikleri konularında eğitilmelerine gereksinim olduğu sonucuna varılmıştır.

Frieman (2000), New York şehir merkezindeki bölgelerde 1976'dan beri yürütülen yaratıcılık programının (LARC) değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan 141 öğrenci, 87 ebeveyn ve 33 öğretmene programdan kaynaklanan hoşnutluk durumlarını saptamak amacı ile Likert tipi, açık

uçlu ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her üç grubun da yaratıcılık programının hayatları üzerindeki etkilerinden yüksek düzeyde memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik not ortalamaları araştırılarak, yaratıcılık programının akademik başarıya olan etkisi de incelenmiştir. İlköğretimden başlayarak yüksek okul düzeyine kadar yaratıcılık programına katılmış öğrencilerin daha yüksek akademik ortalamalara sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, programa önceden katılanların daha sonra katılanlardan daha yüksek akademik ortalamaya sahip olduklarıdır.

Reese ve diğerlerinin (2001) yapmış oldukları çalışmada, yetişkinler için iraksak düşünmenin doğası ve onun diğer zeka değişkenleri, yaş ve cinsiyet ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, katılımcılara tuğla ve askı verilmiş ve onlardan bunların bilinen kullanımlarının dışında yeni bir kullanım alanı yazmaları istenmiştir. Zaman açısından sınırlanmayan katılımcıların cevapları ana fikirlere ayrılmış ve ana fikirlerde alt kategorilere ayrılarak, esneklik ve akıcılık skorları oluşturulmuştur. Özgünlük için ise alışılmadık, yeni kullanımlar dikkate alınarak puanlamalar yapılmıştır. Iraksak düşünme çalışmasına farklı yaşlardan 400 kadın ve erkek katılmış ve de birleşik akıcılık ve üretim akıcılığı, esneklik ve özgünlük için testler uygulanarak veriler toplanmıştır. Yaş grupları arasında birleşik akıcılık için anlamlı farklılık bulunamamış, ancak orta yaş grubunda üretim akıcılığı, esneklik ve özgünlük düzeyi yüksek bulunmuştur.

Oreck (2001), eğitimde sanatın kullanılmasında hangi faktörlerin öğretmeni etkilediğini saptamak için araştırma yapmıştır. Araştırmaya 423 öğretmen ve 97 okul katılmıştır. Katılımcılardan elde edilen bilgiler analiz edilirken faktör analizi, hiyerarşik regresyon kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eğitimde sanatın önemli olduğuna inandıkları ancak, öğretimde sanatı az kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kendi yeterliliklerini ve özbenlik saygılarını yaratıcılık ve sanatsal etkinlikler ile birleştirmede yetersiz oldukları ve ayrıca ilköğretim öğretmenleri ile bayan öğretmenlerin öğretimde sanatı daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Laius ve Rannikmae'nin (2005), yapmış oldukları araştırmada bilimsel ve teknolojik okur-yazarlık eğitiminin, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmanın evrenini Estonya'daki sekiz okul oluşturmuştur. Akademik başarıları göz önünde bulundurularak, her sınıftan 5 kız, 5 erkek öğrenci olmak üzere toplam 10' ar öğrenci seçilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, 'çelişki olay testi' ve TYDT kullanılarak öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerine bakılmıştır. Öğrencilere, 'Kağıt icat edilmeseydi dünyanın durumu ne olurdu ?' sorusu sorulmuş; cevaplar akıcılık, esneklik, özgünlük alt boyutlarında incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, bilimsel ve teknolojik okur- yazarlık öğretiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Yurtiçinde Öz-yeterlik ile İlgili Yapılmış Yayın ve Araştırmalar

Yurt dışında ilk olarak, 1970' lerde ilgi duyulan öz-yeterlik kavramı, ülkemizde yeni yeni, önem kazanmıştır. Özellikle de eğitim alanında, yurt dışındaki gibi çok olmasa da, ülkemizde de son zamanlarda bu konuyla ilgili yayın sayısının artmaya başladığı görülmektedir. Bu bölümde, yurt içinde yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Demirel (1989), 50 yabancı, 50 Türk yabancı dil öğretmeninin yeterliklerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin idealde göstermeleri gereken meslek bilgisi yeterlikleri ile gerçekte gösterdikleri meslek bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi irdeleyen bir araştırma yapmıştır. Sonuç olarak, iki grup yabancı dil öğretmenlerinin, idealde göstermeleri gereken meslek bilgisi yeterlikleri konusunda görüş birliği içinde oldukları saptanmış; öğretmenlerin yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kaşıkcı (1996), sınıf öğretmenlerinin veliler ile işbirliği yapma ve iletişim kurmadaki yeterliklerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini saptayabilmek için onların kendi görüşleri dikkate almıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin %67' si velilerle işbirliği kurma

konusunda kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişler ve bu oran, öğretmenin deneyimi attıkça yükselmiştir. Ayrıca, hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenler, katılmayanlara göre kendilerini daha yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, velilerle işbirliği sağlamada kendilerini yetersiz bulan sınıf öğretmenlerin oranı %28' dir.

Büyükkaragöz ve Sünbül (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik yeterlik düzeyleri ve mesleki tutumları ile bunlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adayı öğrencilerin:

- 1) Konu ile ilgili kavram, ilke ve olguları açıklama konusunda genel olarak yeterli oldukları,
- 2) Olumlu ve olumsuz örneklerle kavram ve durumları açıklama konusunda kısmen yeterli oldukları,
- 3) Grup çalışmaları ve işbirliğini sağlama ve teşvik etme konularında yetersiz oldukları,
- 4) Öğretmen yeterlik düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı,
- 5) Öğretmen yeterlik düzeyleri ile formasyon derslerindeki başarıları arasında, ve öğretmenliğe yönelik tutumları ile formasyon derslerindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Celep'in (2000) "Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Kontrolü Üzerindeki Etkileri" adlı araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğretmen ve öğrenciyi öğretim sürecinde ne şekilde etkilediğini incelemiştir. Bu çalışmada, 22 ilköğretim okulunda görev yapan 310 öğretmenin okul yönetimi ve çalışma arkadaşları arasındaki ilişkileri ile öz-yeterlik inançları ve bu öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrenci kontrolü üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada, öğretmenlere kişisel bilgi formu ve iki seçenekli (evet-hayır) 4 soru ve 44 maddeden oluşan, öğretme yeterliliği, grup içinde uyumlu çalışabilme, öğretmenin okul yönetimi ile ilişkileri, öğrencilerle olan etkileşimleri ve öğretmen davranışlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkilerini

sorgulayan 4 alt düzeyden oluşan ölçek uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre,

- 1) Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ve öğrenci kontrolü ile kendi öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu,
- 2) Erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğrenci kontrolüne olan inançları bayan öğretmenlerin öğrenci kontrolüne olan inançlarından daha yüksek olduğu,
- 3) Öğretmenlerin okuldaki ders dışı grup çalışmalarına olan uyumlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkisinde, öğretmenin yaşı ve kıdem derecesi belirleyici bir faktör olduğu,
- 4) Öğretmenin aldığı eğitim ile öz-yeterliği arasında da anlamlı bir ilişki olduğu,
- 5) Okul yönetiminin öğretmen hakkındaki düşünceleri, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin düşük mü yoksa yüksek mi olacağı konusunda belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır.

Savran ve Çakıroğlu (2001) tarafından yapılan, “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik İnançları” adlı çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimindeki öz-yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırmada, Riggs ve Enochs'un ‘Fen Öğretiminde Yeterlik İnancı Ölçeği’ anketinden geliştirilmiş olan ‘Öğretmen Yeterlilik İnanç Anketi’, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, biyoloji öğretmenliği bölümünde okuyan 29 öğrenciye uygulanmıştır. 22 maddelik anket, kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi boyutlarından oluşmaktadır. Kişisel öz-yeterlik, öğretmenlerin etkili bir öğretmen için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılarıdır. Ayrıca, öğretmenlerin etkili öğrenme yöntemleriyle öğrenci başarısının arttırılabileceğine olan inanç ve yargıları da sonuç beklentisidir. Araştırmanın bulgularına göre biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji yeterlik inançları yüksek çıkmıştır.

Aşkar ve Umay (2001)’in yapmış oldukları, “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-yeterlik Algısı” adlı araştırmaya,

Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programına devam eden, henüz bilgisayar dersi almamış 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile bilgisayar dersini tamamlamış olan 3. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada, bilgisayar öz-yeterlik algısı ve deneklerin kimlik bilgilerinin de toplandığı bilgisayara erişim koşulları, deneyim ve kullanım sıklığına ilişkin anket uygulanmıştır. Araştırmada, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin bilgisayara karşı öz-yeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, bilgisayar kullanımı konusunda deneyimsiz oldukları ve pek sık bilgisayar kullanmadıkları bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu bulgu ile de, öğrencilerin bilgisayara karşı öz-yeterlik algılarının, onların bilgisayar deneyimleri ve kullanma sıklıkları ile yüksek ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, deneyimsizlik ve az kullanım öğrencilerin bilgisayara karşı öz-yeterlik algısının düşük olmasına, öz-yeterlik algısının düşük olması ise deneyim ve kullanımı daha da olumsuz etkilemektedir. Bu döngünün kırılabilmesi için ise öğrencilerin bilgisayar kullanmaya özendirilmesi, sıklık derecesinin de artırılması gerekmektedir.

Kurbanaoğlu ve Akkoyunlu (2002) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri İle Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Arasındaki İlişki” adlı çalışmada: 1) öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmak amacıyla hazırlanan programın etkililiği, 2) öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları, 3) bilgisayar öz-yeterlik algısı ile bilgi okuryazarlığı becerileri ilişkisi, 4) öğretmen adaylarının kendilerini bilgi okuryazarı becerileri açısından nerede gördükleri araştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından, programda yer alan davranışları ölçmek için hazırlanmış olan 31 maddeden oluşan test, ön ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, Aşkar ve Umay tarafından geliştirilen 18 maddelik, ‘Bilgisayar Öz-yeterlik Algı Ölçeği’ ve kazandırılan davranışlarda, öğretmen adayların kendilerini bilgi okuryazarlığı becerileri açısından nerede gördüklerini belirlemeye yönelik, ön-son testte yer alan davranışlardan oluşan 33 maddelik ‘Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Algı Ölçeği’ olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır. Araştırmada, uygulanan program etkili, ancak öğretmen adaylarının bilgisayar öz-

yeterlik algıları düşük bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının hem bilgisayar hem de bilgi okuryazarlığı alanlarında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu' nun (2002), “Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik İnançları” adlı çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen kavramlarını anlama düzeylerini, fen öğretimi üzerine geliştirdikleri, tutum ve sahip oldukları öz-yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Araştırmaya, 299 Fen Bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, 23 çoktan seçmeli ve 17 doğru-yanlış seçenekli olmak üzere 40 sorudan oluşan “Fen Kavram Testi”; Enochs ve Riggs tarafından 1990 yılında geliştirilmiş, “Kişisel Fen Öğretimi Özyeterlik İnancı” ve “Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi” adlı iki alt boyut içeren “Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnanç Ölçeği”; 1986 yılında, Thompson ve Shrigley tarafından geliştirilmiş, 12 olumlu, 9 olumsuz ifadeden oluşan 21 maddelik “Fen Öğretimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin fen öğretimine yönelik olumlu öz-yeterlik inancı ve tutum geliştirmelerine rağmen fen konularında kavram yanlışlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Örneklemde yer alan Fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, fen bilgisi dersini etkili bir biçimde öğretebileceği ve bunun sonucunda da öğrenci başarısını artırabileceği konularında yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, fen öğretimi öz-yeterlik inancı ile fen öğretimine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu; fen dersini etkili bir biçimde öğreteceğine inanan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği saptanmıştır.

Kaptan ve Korkmaz (2002) tarafından yapılan “İşbirliğine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada ise işbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen elemanlarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hacettepe Üniversitesi'nde 1999-2000 öğretim yılında, 122 hizmet öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, İlköğretim Fen öğretmenlerinde bulunması gereken bilişsel yeterlikleri ölçmek için

30 sorudan oluşan, “Fen Bilgisi Öğretimi Başarı Testi”; Gibson ve Dembo tarafından geliştirilen, 13 tane kişisel fen öğretimi inancı ve 14 tane fen öğretiminde hedeflere ulaşma yeterliği inancı ile ilgili olmak üzere toplam 27 maddeden oluşan “Fende Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar ayrıca veri toplama aracı olarak, Öğrenci Dosyaları ile Gözlem Kayıt Formlarını kullanmışlardır. Sonuç olarak;

1) Öğrenci tutumları ve fen başarısı açısından, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu,

2) İşbirliğine dayalı fen öğretimi etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin öğretmen, gözlemci ve öğrencilerin kendi görüşleri arasında tutarlılık olduğu,

3) Öğrencilerin derse zevkle katıldıkları, etkinliklerin tümünden hoşlandıkları, bu etkinliklerin tekrarını istedikleri, bilgilerin kalıcı olduğu, öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı önceden duymadıkları kadar kendilerini ilgili ve yeterli gördükleri,

4) Sonuç olarak, işbirliğine dayalı fen öğretimi etkinliklerinin öğretmen adaylarının fenle ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. İşbirliğine dayalı fen öğretimi etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin fenle ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu da saptanmıştır.

Umay (2002), “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısına Etkisi” adlı çalışmasında, eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma programı kapsamında uygulanan "öğretmen yetiştirme sistemi" modelinin, Hacettepe Üniversitesi "İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı" na devam eden öğretmen adaylarına matematikte yeterli oldukları inançlarına katkısı olup olmadığına bakmıştır. Araştırma verileri, Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısının, Matematik benlik algısı, Matematik konularında kendi davranışlarındaki farkındalık ve Matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme olarak üç bileşenden oluştuğunu göstermektedir. Bulgulara göre;

1) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı 4. sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı öz-yeterlik algıları 1. sınıf öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmasına karşın kontrol grubu için böyle bir fark bulunmadığı,

2) Programa devam eden matematik öğretmen adaylarının, sürecin hem başlangıcı hem de sonucunda en çok "matematik benlik algısı" açısından yeterlik algılarının yüksek olduğu.

3) Öğrencilerinin matematik konusunda kendi yeterliklerine olan inançlarının oldukça yüksek olduğunu

4) Öğrencilerin programa yeni başladıklarında bile yüksek olan öz-yeterlik algıları, programa devam ettikleri süreçte daha da arttığı ve de özellikle "matematik benlik algısı" olarak bileşen için tavana yaklaştığı,

5) En büyük artış, "matematiği günlük yaşam becerilerine dönüştürebilme" olarak adlandırılan bileşende bulunmuştur. Bu da, özellikle metot derslerinde "matematiğin mutlaka kendi konuları arasındaki bağın kurularak öğretilmesi gerektiği" kadar "günlük yaşamla bağının da kurulmasının bir zorunluluk olduğu" konusunun sıkça vurgulanmasının etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Kaptan ve Korkmaz (2002)' in yaptıkları, "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Problem Çözme Becerilerine Ve Öz-yeterlik İnanç Düzeylerine Etkisi" adlı çalışmada ise, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme becerilerine ve öz-yeterlik inanç düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın deseni, eşit olmayan öntest- son-test kontrol gruplu deneysel modeldir ve araştırma, 2000-2001 öğretim yılında, 80 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada 5'li Likert tipi "Öz-yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Problem Çözme Envanteri" kullanılmış ve araştırma verileri sonucunda, gruplar arasında öz-yeterlik inanç düzeyi ve problem çözme becerileri konusunda deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Kapıcı Zengin (2003) tarafından yapılan "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri" adlı Yüksek Lisans tezinde,

ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, bu algıların öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, yaşı ve sınıf-içi iletişim örüntüleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme alınan okullar tabakalama yöntemi ile seçilmiş ve Batman il sınırları içerisinde, 28 ilköğretim okulunda çalışan, toplam 508 öğretmen üzerinde araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, "Sınıfıçi İletişim Ölçeği" ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının neler olduğunu belirlemek amacı ile Açık göz ve Kapıcı Zengin tarafından geliştirilen "Öğretmen Görüşleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek, öğretimsel öz-yeterlik, olumsuz öngörüler, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz-yeterlik adlı 4 faktör ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. 18 maddeden oluşan "Sınıfıçi İletişim Ölçeği" ise öğretmenlerin sınıf-içi davranışlarını gözlemleyebilmek için Açık göz ve Güngör (1999) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğretmenin yaşına ve branşına göre önemli farklılıklar gösterdiği, ancak cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Ayrıca, sınıf içinde yapılan gözlemler sonucunda da genel olarak, öz-yeterlik algıları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta daha olumlu davranışlarda buldukları gözlemlenmiştir.

Işık ve Aşkar (2003) tarafından, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiğe ve bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algılarını ölçen Matematiğe İlişkin Öz-yeterlik algısı örnekleri geliştirilmesi amaçlayan "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçekleri" adlı çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı ise, öğrencilerin matematiğe ve bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısına yönelik cinsiyet farklılıklarını araştırmaktır. Yapılan faktör analizi sonucunda; 15 maddeden oluşan "Matematiğe İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği"ni oluşturan maddeler sırasıyla; günlük yaşamda matematik kullanımı, denklemler ve simetri olarak adlandırılarak 3 faktörde toplanmıştır. 10 sorudan oluşan "Bilgisayara İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği"ni oluşturan maddeler sırasıyla bilgisayar ile ilgili genel bilgiler ve özel bilgisayar becerileri olarak adlandırılarak 2 faktörde toplanmıştır. Öğrencilerin Matematiğe ilişkin öz-yeterlik algıları incelendiğinde, erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamış; bilgisayar öz-yeterliği açısından bakıldığında ise erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde kız öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları

görülmüştür. Ayrıca, araştırma sırasında ortaya çıkan ölçeklerin, ilköğretim düzeyindeki matematik ve bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısı düşük olan öğrencileri belirlemede ve bu öğrencilere kendilerine yönelik algılarını güçlendiren özel etkinlikler ve çalışma yapraklarını hazırlamada önemli katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

Akkoyunlu ve Orhan (2003)'ın “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz-yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında ise, farklı deneyimlere sahip olan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri ile mezun oldukları lise ve tercih sıraları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve araştırma grubunu Eskişehir, Hacettepe, Dokuz Eylül, Karadeniz Teknik ve Marmara Üniversiteleri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen, öğrencilerin demografik özelliklerini saptamak amacıyla hazırlanmış olan “Bilgi Toplama Anketi” ve 32 maddelik “Bilgisayar Kullanma Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü son sınıf öğrencilerinin bilgisayar konusunda kendi becerilerine olan inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Yerin, Güneri ve Özdemir (2003)' in “Sınıf Yönetiminde Öz-yeterliliğin, Medeni Durumun, Cinsiyetin Ve Öğretmenlik Deneyiminin Öğretmen Tükenmişliğindeki Rolü” adlı çalışmalarında da, sınıf yönetiminde öz-yeterliliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin tükenmişliklerinin (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) yordayıcıları olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma, 2001-2002 eğitim ve öğretim yılında, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 102 ilköğretim okulu arasından, rasgele seçilen 50 okulda yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak, “Maslach Tükenmişlik Envanteri”, “Demografik Veri Formu” ve de araştırmacılar tarafından adaptasyon çalışmaları yapılmış ve geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmış olan “Sınıf Yönetimi ve Disiplinde Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarını, 800 öğretmenden 345 kadın ve 178 erkek olmak üzere toplam 523 öğretmen doldürmüştür. Araştırmacılar, sınıf yönetiminde öz-yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerdeki duygusal tükenmeyi, duyarsızlaşmayı ve kişisel başarıyı ne kadar etkilediğini analiz etmek için çoklu regresyon analizi kullanmıştır. Araştırmanın sonunda;

- 1) Sınıf yönetiminde; öz-yeterlik, medeni durum ve öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerdeki duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler olduğu,
- 2) Cinsiyetin öğretmenlerdeki duygusal tükenmeyi açıklayan önemli bir değişken olmadığı,
- 3) Sınıf yönetiminde; öz-yeterliğin ve medeni durumun öğretmenlerdeki duyarsızlaşmayı açıklayan önemli değişkenler olduğu,
- 4) Cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerdeki duyarsızlaşmayı açıklayan önemli değişkenler olmadığı,
- 5) Sınıf yönetiminde; öz-yeterlik, cinsiyet ve öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerdeki kişisel başarıyı açıklayan önemli değişkenler olduğu, medeni durumun önemli bir değişken olmadığı,
- 6) Sınıf yönetiminde; öz-yeterlik, medeni durum ve öğretmenlik deneyiminin duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler olduğu,
- 7) Sınıf yönetiminde; öz-yeterliğin ve medeni durumun duyarsızlaşmayı açıklayan önemli değişkenler olduğu,
- 8) Kişisel başarı boyutu için sınıf yönetiminde; öz-yeterlik, cinsiyet ve öğretmenlik deneyiminin önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Her üç bağımlı değişken için de en önemli yordayıcının sınıf yönetiminde öz-yeterlik olduğu ortaya çıkmıştır.

Koçak, Usluel ve Seferoğlu (2004) tarafından yapılan “Öğretim Elemanlarının Bilgi Teknolojilerini Kullanmada Karşılaştıkları Engeller, Çözüm Önerileri Ve Öz-yeterlik Alguları” adlı çalışmada ise, eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının, bilgisayar kullanma durumları ile bilgisayar kullanmaya ilişkin öz-yeterlik alguları arasındaki ilişki ve öğretim elemanlarının bilişim

teknolojileri (BT) kullanımında karşılaştıkları engeller incelenerek, bu engellere ilişkin çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan bir anket ve ‘Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçeği’, Ankara’da iki üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 189 öğretim elemanına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğretim elemanlarının çoğunun BT kullandığı, ayrıca BT kullanımı konusunda yaşadıkları sorunların, eğitim yetersizliği, donanım ve fiziksel koşullardan kaynaklandığı saptanmıştır. Öğretim elemanlarının öz-yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu ancak BT’ nin etkili bir şekilde kullanımı için öğretim elemanlarına uygun ortamların yaratılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Aşkar ve Dönmez (2004) tarafından yapılan “Eğitim Yazılımı Geliştirme Özyeterlik Algısı Ölçeği” adlı çalışmada, eğitim yazılımı geliştirme sürecine dönük öz-yeterlik algısını saptayan bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Eğitim yazılımı geliştirme sürecine dönük olarak hazırlanan 22 maddeden oluşan ölçek, Ankara, Hacettepe, Orta Doğu Teknik ve Gazi Üniversitelerinin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümlerinde, üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan, 283 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliği ile ilgili bilgi elde etmek için döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Buna göre, eğitim yazılımı geliştirme sürecine dönük öz-yeterlik algısı ile ilgili maddeler 1) proje yönetimi ve öğretim tasarımı 2) animasyon, ses video tasarımı; 3) grafik tasarımı ve 4) programlama olarak adlandırılarak 4 boyutta toplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin Cronbach ile hesaplanan güvenirlik katsayısı.92 olarak bulunmuştur.

Hazır ve Bıkmaz (2004) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmada, Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilmiş olan ‘Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği’ irdelenmiştir. Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı (Personal Science Teaching Efficacy Beliet) ile Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi (Science Teaching Outcome Expectancy) olmak üzere iki faktörden oluşan ölçek, 25 maddedir. Ölçekteki Fen Öğretiminde Öz-yeterlik inancı adlı faktör, 5 maddesi pozitif, 8 maddesi de negatif olmak üzere 13

maddeden oluşmaktadır. Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi adlı faktör ise, 8'i pozitif, 4' ü de negatif olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Tarama türünde olan bu çalışmada, 'Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği' nin Türkiye şartlarında geçerlik ve güvenirliğini belirlenmek amacıyla, 25 maddeden oluşan orijinal ölçek Türkçe' ye çevrilmiş ve de iki ölçeğin eşdeğerliliği .70 bulunmuştur. Hazırlanan Türkçe ölçek, Türkiye'de 59 ilde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 234 öğretmene uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, orijinal ölçekte olduğu gibi ölçek iki faktörlü çıkmış, ancak madde sayısı 25'den 20'ye düşmüştür. Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnancı adlı faktörde 13 madde sabit kalırken, Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi adlı faktörde ise, 5'si olumlu, 2'i olumsuz toplam 7 maddeye düşmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, ölçeğin Türkiye şartlarında da geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmış, ayrıca, Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, kendilerine yönelik inançlarını güçlendirmek amacıyla özel etkinliklerin yapılabilmesi önerilmiş ve de öğrencilerin fen derslerindeki başarıları ile doğrudan ilişkili olan bu değişken için bu tür ölçme araçlarının önemli katkıları olacağı vurgulanmıştır.

Önen ve Öztuna (2005) tarafından yapılmış olan "Fen Bilgisi Ve Matematik Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Duygusunun Belirlenmesi" adlı çalışmada ise, öğretmenlik mesleğinin, mesleki alan bilgisinin yanında öz-yeterlik duygusu taşımayı da gerektirdiği vurgulanarak, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle uzun yıllardır öğretmenlik yapan bireylerin sahip olduğu öz-yeterlik duyguları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada; ilköğretim okullarında çalışan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik duygusunun onların mesleki kıdemlerine göre nasıl değiştiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Riggs ve Enochs tarafından geliştirilmiş olan 'Fen Öğretimi Mesleki Öz-yeterlik Envanteri' (STEBI) araştırmada, hem Türkçe' ye çevrilmiş, hem de Matematik öğretmenlerine de uygulanacak şekilde düzenlenmiştir. Envanter, İstanbul ili Bahçelievler ve Kadıköy ilçelerine bağlı devlet okullarındaki Fen Bilgisi ve Matematik öğretmenlerine uygulanarak, veriler SPSS 10.00 paket programında değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplara göre; öğretmenlerin mesleki bakımdan kendilerine güvendikleri ve sorumluluk aldıkları, dolayısıyla da öğretmenlerin öz-

yeterlik duygusu taşıdıkları sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre; mesleki kıdeme bağlı olarak, hem fen bilgisi hem de matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik duygusu konusunda vermiş oldukları cevaplarda oldukça farklılık olduğu saptanmıştır.

Literatür taraması sonunda, öz-yeterlikle ilgili genellikle psikoloji, eğitim, sağlık ve spor gibi alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları konusundaki çalışmalarda, Türkiye’de güzel sanatlarla ve sanat eğitimi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yurtdışında Öz-yeterlik ile İlgili Yapılmış Yayın ve Araştırmalar

Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş olan öz-yeterlik kavramı, “öz-yeterlik inancı” veya “öz-yeterlik algısı” gibi farklı ifadelerle de karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde eğitim, spor, bilgisayar kullanımı alanlarının yanı sıra, endişe ve korkuya dayalı psikolojik rahatsızlıkların, depresyon, beslenme bozuklukları, alkol ve ilaç bağımlılığı gibi duygusal ve davranışsal problemlerin tedavisiyle ilgili birçok araştırmaya da konu olmaktadır.

Bilgisayar öz-yeterlik inancı, “bireyin bilgisayar kullanma konusunda kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Karsten & Roth, 1998). Bilgisayar öz-yeterlik inancı, gerek yurt içinde, gerekse yurt dışındaki yapılan çalışmalarda sıkça görülmektedir. Bu çalışmalar, bilgisayar öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bilgisayara ilişkin etkinliklere katılmada daha istekli olduklarını ve bu tür çalışmalardan beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmalar ayrıca göstermiştir ki, bu bireyler bilgisayar konusunda herhangi bir güçlükle karşılaştıklarında söz konusu güçlükle baş etmeleri daha kolay olmaktadır (Karsten & Roth, 1998; Compeau & Higgins, 1995; Hill, Smith & Mann, 1987).

Bilgisayar öz-yeterlik inancının, bireylerin cinsiyetleri, bilgisayar kullanma deneyimleri, erişim koşulları, kullanma sıklığı vb. faktörlerle ilişkili olup olmadığını araştıran çalışmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda, bireylerin cinsiyetleri ile bilgisayar öz-yeterlik inançları arasında farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Miura (1987) lisans öğrencilerine yönelik yaptığı bir araştırmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bilgisayar öz-yeterlik inancına sahip olduklarını bulmuştur. Murphy, Coover ve Owen (1989) ise başlangıç düzeyindeki bilgisayar becerilerine yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği uygulamasında erkekler ile kızlar arasında anlamlı bir fark bulmazken, ileri düzeydeki ve ana bilgisayar becerileri karşılaştırıldığında erkeklerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Torkzadeh ve Koufteros (1994) tarafından yapılan araştırmada ise başlangıç düzeyinde, ana bilgisayar becerilerinde ve ileri düzey bilgisayar becerilerinde kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmış, sonuç olarak iki cins arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Ancak araştırmacılar, yazılım geliştirme ve yazarlık dillerine yönelik becerilerde erkeklerin lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Ayrıca, başlangıç düzeyindeki bilgisayar becerilerine yönelik öz-yeterlik inançları konusunda, kızlar ve erkekler arasında araştırmacılar bir fark bulamamış ancak daha karmaşık kullanıma yönelik becerilerde erkeklerin lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Bilgisayar öz-yeterlik inancı ile bireylerin deneyimleri arasındaki ilişkiye bakan araştırmalar yapılmıştır. Örneğin; Hill, Mann ve diğerleri (1987), 133 lisans düzeyindeki kız öğrenci üzerinde yaptıkları bir araştırma sonucunda, öğrencilerin daha önceki bilgisayar deneyimleri ile bilgisayar öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bununla birlikte, olumlu deneyimlerin bireylerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarını olumlu etkilediğini, olumsuz deneyimlerin ise bireyin öz-yeterlik inançlarında negatif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, bilgisayar öz-yeterlik inancı açısından, geçmiş bilgisayar deneyiminin tipi önemlidir denilebilir. Yine Torkzadeh ve Koufteras (1994), 224 lisans öğrencisine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarının aldıkları eğitim sürecinde anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Waldman (2003)' in, kütüphanedeki elektronik kaynakların kullanımı ve

öğrencilerin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında ise, öğrencilerin öz-yeterlik inancının bilgiyi araştırmalarında ve kütüphanedeki elektronik kaynakları kullanmalarındaki rolü görülmüştür. Çalışma süresince öğrencilerin, kütüphane ve bilgisayar kullanımları analiz edilerek bunların öz-yeterlikle ilişkilerine bakılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kütüphane kullanımının öğrencilerin kütüphanedeki elektronik kaynakları kullanmalarıyla da ilişkili olduğu, ayrıca kütüphanedeki elektronik kaynakları öğrenmeye karşı özel ilgisi olan öğrencilerin daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur.

Beck (1976) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, insanların yetenekleriyle ilgili yargıları, onların düşünce yapılarını, duygusal tepkilerini ve çevreyle olan iletişimlerini etkiler. Çevrenin istekleriyle başa çıkma konusunda kendisini yeterli bulmayan bireyler, kendilerinin bu eksiklikleri üzerinde dururlar ve zorlukları gerçekte olduğundan aşılması çok daha zor olarak algırlar. Bunun sonucunda da, bu tür kişi kaynaklı korku ve endişeler, bu bireylerde stres ve kaygı yaratır. Bu kişiler sorunların nasıl en iyi şekilde üstesinden gelinebileceği konusundan uzaklaşıp, olası başarısızlıklar üzerine yoğunlaşarak performanslarına zarar verirler. Bunun aksine, kendilerini yeterli gören insanlar, dikkatlerini ve eforlarını, yapmayı hedeflediği işler üzerine yoğunlaştırarak, karşılaşılabilecekleri engellerle baş edebilir, sorunlara çözüm üretebilirler.

İlk olarak, Bandura (1977) tarafından ortaya atılmış olan öz-yeterlik kavramı, başta psikoloji alanı olmak üzere birçok alanda kullanılmıştır. Kavram, eğitim alanında çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından üç farklı türde incelenmiştir. Birinci türde çalışan araştırmacılar, öz-yeterlik inancı ile özellikle fen ve matematik alanlarında eğitim gören üniversite öğrencileri ve meslek seçimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır (Pajares, 1997). İkinci tür araştırmacılar, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Ashton ve Webb, 1986). Üçüncü türde ise, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile diğer motivasyon yapıları ile öğrencilerin akademik performans ve başarıları arasındaki ilişkilerin önemi irdelenmiştir.

Collins (1982), matematik yeteneğinin üç düzeyinin her birinde kendilerini düşük veya yüksek derecede yeterli gören çocukların problem çözme düzeyleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Matematik yeteneği performansı etkilemiştir. Fakat her bir yetenek düzeyinde, kendilerini yeterli olarak gören çocuklar, yetenekleri konusunda şüpheleri olan çocuklara göre matematik problemlerinin çözümünde daha başarılı olmuşlardır. Kişisel şüpheler becerileri etkileyebilir ve çok yetenekli kişiler bile bu tür şüpheler içine girdiklerinde yeteneklerini kullanamayabilirler (Bandura ve Jourden, 1991; Wood ve Bandura, 1989). Bu çalışmada olduğu gibi diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi öz yeterlik algısı, yetenekler, beceriler hangi düzeyde olursa olsun, bireyin performansını etkileyen önemli bir faktördür.

Almahmoud (1985)'un öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili görüşlerini saptamak amacı ile 106 lise öğretmeni üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin kendilerini, alanları ile ilgili konuları sunmada “en yeterli”, ancak öğretimi bireyselleştirmede “en yetersiz” olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin % 60'ının “iş deneyimine”, % 16'sının “üniversite derecesine”, ve % 8'inin ise “bağımsız çalışmaya” önem verdikleri sonucuna varılmıştır. Son olarak da, öğretmenlerin cinsiyeti ve deneyimi ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kerr ve Kleine (1987) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen yeterlikleri testlerinin geçerlikleri, yasal ve ahlaki yönleri farklı açılardan incelenmiştir. Çalışmada, 215 ilköğretim aday öğretmenine dil bilimleri, sanat, matematik, fen bilimleri ve sosyal olmak üzere beş ana gruba ayrılmış yeterlik testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yeterlikleri ile tutum ve başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Midgley, Feldlaufer ve Eceles (1989)'ın 1329 öğrenci ve 141 öğretmen üzerinde yapmış oldukları araştırmada, kendilerini yüksek yeterlikte gören öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin daha yüksek beklentiler içinde olduğu ve matematik başarıları konusunda kendilerine güvenlerinin fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yüksek yeterlikteki öğretmenlerin öğrencileri, düşük yeterlikteki öğretmenlerin öğrencilerine göre matematik dersini daha kolay bir ders olarak

görmüşlerdir. Düşük yeterlik gösteren öğretmenlerin öğrencilerinin ilerleyen eğitim hayatlarında da olumsuz tavırlarının arttığı gözlenmiştir. Ancak, yüksek yeterlikteki öğretmenlerin öğrencileri daha olumlu tavırlar sergilemişler ve bu öğrencilerin tavırları okul yıllarının başından sonuna kadar olumlu yönde gelişmiştir. Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, öğretmen yeterliği başarısız öğrencileri başarılı öğrencilere göre daha çok etkilemektedir. Çünkü başarılı öğrenciler diğerlerine göre kendilerine daha çok güvendikleri için çevreden gelen olumsuz uyarılardan daha az etkilenirler. Bu bulguya dayanarak, başarısı düşük olan sınıflara yüksek yeterlikte öğretmenler verilerek bu sınıfları daha iyi düzeye getirme önerisi getirilebilir.

Yapılmış olan birçok araştırma sonucuna göre, öğretmen beklentileri ve inançları öğrenci motivasyonuna ve başarısına hem doğrudan gözlenebilen öğretmen davranışları hem de dolaylı olarak daha iyi iletişim kurma şeklinde etki etmektedir (Midgley, Feldlaufer ve Eceles, 1989).

Riggs ve Enochs (1990), fen öğretimi öz-yeterlik inançlarına ilişkin spesifik bir ölçünün, fen eğitimi davranışının daha yetkin bir göstergesi olabileceğini belirtmişler ve öğretmenin inanç sistemlerini fen dersindeki davranış örüntülerinin olası nedeni olarak ele almışlardır. Ashton ve Webb 1970' li yıllarda geliştirilmeye çalışılan ölçeklerden yola çıkarak öğretmen öz-yeterliğini Bandura' nın sosyal bilişsel teorisine dayandırmışlardır (Schmitz & Schwarzer, 2000). Gibson ve Dembo (1984) ise, öğretmen öz-yeterliğini ölçmeye ilişkin bir ölçek geliştirmişlerdir, ancak daha sonra, bu ölçeğin kavramsal açıdan zayıf olduğu vurgulanmıştır (Schmitz & Schwarzer, 2000; Henson et al., 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Günümüze dek popülerliğini korumuş olan bu ölçek farklı öğretmenlik alanları için kullanılmıştır (Riggs & Enochs, 1990). Öğretmen öz-yeterliğini belirlemede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir yeni araçlara ihtiyaç duyulduğundan, bu konudaki araştırmalar devam etmektedir (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Nitekim, Schmitz ve Schwarzer (2000), kökenini sosyal bilişsel teoriye dayandırdıkları yeni bir öğretmen öz-yeterliği ölçeği geliştirmişlerdir ve bu ölçeğin Türkçe uygulanabilmesi yönünde yapılan uyarılama çalışmaları da bulunmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2004).

Woolfolk ve Hoy (1990: 81)' un yazılarında “ ... öğretmenlerin özellikleri ile öğrenci davranışları ve başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve bunlar arasındaki ilişki tahmin edildiği kadar yüksek bulunmamıştır”, ancak “ ... öğretmen yeterliği bu genel kuralın dışındadır” diye belirtmişlerdir. Woolfolk ve Hoy, yaptıkları bir araştırmada, öğretmen adaylarının yeterlik inançları ile onların okulda aldıkları disiplin, düzen, kontrol ve motivasyon gibi konulardaki bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenci kontrolü konusunda öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının, düşük olanlara göre daha hümanist bir tutum içersinde oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada ayrıca, öğretmen adaylarının yeterlik inançlarında değişim söz konusu iken, deneyimli öğretmenlerin yeterlik inançlarında değişiklik yapmanın ise zor olduğu ortaya çıkmıştır.

Miller ve Nichols (1994) da işbirlikli öğrenme yöntemlerinin, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği ve de öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını da olumlu olarak etkilediğini ileri süren araştırmacılarıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilere yeni durumlarla karşılaştıklarında öğrendiklerini uygulayabilme yetisini kazandırmaktadır. Öğrencilerin yeni bir durum ortaya koymaları, onlarda öğrenme sevinci yaratmakta ve buna bağlı olarak başarıyı tadan öğrencilerin öz-yeterlik algıları artmaktadır. Özyeterlik inancı ne kadar fazla olursa, yüksek düzeyde başarıya giden çaba ve dayanıklılık gibi iki etken de o oranda fazla olmaktadır.

Jacobs, Prentice-Dunn ve Rogers (Bandura, 1997), bir grup öğrenci üzerinde çalışma yapmışlardır. Araştırmada yeterlik duyguları yükseltile öğrencilerin daha yüksek hedefler seçtikleri, daha etkin problem çözme stratejileri geliştirdikleri ve yeterliklerinin az olduğuna inandırılmışlardır. Araştırmanın sonucunda da bu öğrencilerin kendileriyle eşit bilişsel yeteneğe sahip öğrencilerden daha yüksek başarılar elde ettikleri gözlemlenmiştir.

Shackar ve Shmulevitz' in (1997) yaptıkları araştırmada, işbirlikli öğrenme metotlarının, ağır öğrenenlerin öğrenmelerine olan etkileri ve öğretim sürecinde işbirliği içinde çalışmanın öğretmenlerin özyeterlik inançlarına etkisi incelenmiştir.

İsrail’ de görev yapan 7. ve 8. sınıf 120 lise öğretmenine, araştırma sırasında, işbirlikli öğrenme hakkında seminerler verilmiş, öğretmenlerin planları uzmanlarla yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ‘Öğretmen İnançları Ölçeği’, genel öğretimsel yeterlik, kişisel öğretmen yeterliği, öğretmenlerin yavaş öğrenen öğrencilere yardım etme öz-yeterliği ve sosyal beceri kazandırabilme yeterliği alt ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda da, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğretmenlerin ve okul personelinin özyeterliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Lorsback ve Links (1998) yaptıkları “Öz-yeterlik Teorisi ve Öğrenme Çevresi Araştırmaları” çalışmalarında, öğrenme çevresinin düzenlenmesi ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin öğretime bakış açılarını, bu bakış açılarının da öğretim çevresini şekillendirdiği sonucuna varmışlardır. Bu çalışma ile:

- a. Öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretim çevresinin olumlu ya da olumsuz olacağını belirlediğini,
- b. Yöntem seçiminin de öğretmenin öz-yeterlik inançları ile doğru orantılı olduğu,
- c. Öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi etkinlikleri planlamada zamanı daha iyi kullandıklarını,
- d. Sınıftaki güdülenmesi zor olan öğrencilerin güdülenmesinde ve öğretim hedeflerini belirlemede daha başarılı olduklarını, dolayısıyla da öğrenme çevresini düzenlemede daha etkili oldukları ortaya çıkmıştır.

Kenneth ve William (1999) yaptıkları araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel kavramları öğrenmede gösterdikleri tutum ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, 619 ilköğretim öğretmenine, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan, ‘Bilimsel Kavramları Öğrenmede Öz-yeterlik İnançları’ ve ‘Yaygın Bilimsel Kavramlar’ adlı iki ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlikleri ile bilim derslerine

bakış açıları ve bilimsel kavramları öğrenmedeki başarıları arasındaki ilişkileri göstermesi açısından önemlidir. Sonuç olarak, yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin, bilim derslerine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve bilimsel kavramları öğrenmekten daha çok hoşlandıkları bulgulanmıştır.

Johnson, Wallece ve Thompson' ın (1999) yaptıkları diğer bir çalışmada, okulların akademik başarıları ile o okulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasındaki ilişki ve öğrencinin matematik dersindeki başarısında öğretmen öz-yeterliğinin etkileri araştırılmıştır. Bu araştırma ile özellikle, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayabilmek amaçlanmıştır. Araştırma 53 okuldan 100 öğretmen üzerinde yapılmış ve bu öğretmenlere, 'Öğretmen Etkililiği' ve 'Sınıf İçi Uygulamalar' konularında likert tipi ölçekler uygulanmıştır. Ölçek uygulamalarının yanında, ders dışı saatlerde öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, öğretmenin iş arkadaşları, yönetim ve öğrenciler ile olan etkileşimlerine, öğrencinin öğrenmesine ve davranışlarına yönelik geliştirdiği beklentilere, öğretmenin matematik dersindeki tutum, davranış ve performansı ile grup çalışmalarındaki problem çözme teknikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise, öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenlerin özyeterlikleri ve sınıf uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Woolfolk ve Hoy (2000) yaptıkları bir çalışmada, stajyer ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile tecrübeli öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile karşılaştırmışlardır. Araştırmada, bir takım kursu tamamlamış, mesleğe hazırlayıcı programı bitirmiş bir yıllık öğretmenler üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırma örneklemine giren öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, matematik ve bilim derslerinde tecrübeli öğretmenlere göre çok düşük olduğu; öğretimsel öz-yeterlik konusunda da öz-yeterlik algılarının, okul yönetiminin, ailenin ve iş arkadaşlarının görüşlerinden çok etkilendiği görülmüştür.

Somech ve Zahavy (2000), İsrail'de öğretmenlerin okuldaki ders dışı davranışlarıyla, meslekten hoşlanma ve bireysel öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, 13 farklı okulda

görev yapan, 251 öğretmene Çalışma esnasında ‘Okul Dışı Davranış Ölçeği’, ‘Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği’ ve ‘Meslekten Hoşlanma Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okuldaki ders dışı davranışlar, öz-yeterlik ve meslekten hoşlanma duyguları arasında çok güçlü pozitif ilişkiler olduğu bulgulanmıştır. Öz-yeterlik algısının, öğretmenin okul dışı davranışlarını, okuldaki diğer çalışanlarla bir ekip olabilmeyi ve okul organizasyonlarına aktif olarak katılmayı olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Fridman ve Kass (2001) tarafından İsrail’de yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, okuldaki diğer öğretmenlerle ve personelle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada, ilköğretim ve liselerde görev yapan 550 öğretmene, sınıf içi etkinlikleri düzenleme becerileri, konu alanı uzmanlıkları ve öğrencilerle, ailelerle, iş arkadaşları ve yönetimle olan ilişkiler ile bir organizatör olarak okulda ne kadar etkili olabildiklerini saptayabilmek için ‘Öğretmen Kişisel Yeterlik Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, öğretmenlerin ortaya koydukları öğretimsel işlerin niteliğini ve öğretim sürecindeki performansını, organizasyon başlatmalarını ve sosyal yeteneklerine olan inancını belirlediği bulgulanmıştır.

Goddard ve Goddard (2001)’ a göre, eğer bir okulda çalışan öğretmenlerin çoğu, okulun öğrencilere başarılı bir eğitim verdiğine inanıyorsa, öğretmenler öğrenci başarısını arttırmak için çok daha fazla çaba harcamaları konusunda üzerlerinde baskı hissedeceklerdir. Araştırmacılar, 47 okuldan 452 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmen yeterliği ile okul yeterliği arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Öğretmen yeterliğini ölçmek için Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, okul yeterliğini ölçmek için ise Goddard, Hoy, ve Woolfolk Hay tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle, kurumun öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerinde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, algılanan okul yeterliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmen yeterliği de yüksek çıkmıştır. Farklı okullarda çalışan öğretmenler arasındaki yeterlik farkı okulun yeterliği ile açıklanabilir. Bandura (1997: 469)’nın da belirttiği gibi, öğretmenler “çevrelerindeki etkisinden uzak kalabilen varlıklar değildir”.

Öğretmen inançlarının öğrenme-öğretme süreçlerine olan etkilerini saptayabilmek amacı ile Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından yapılan araştırmada araştırmacılar, günümüzde sıkça kullanılan ‘Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançları’ adlı ölçek geliştirmişlerdir. Öğretmen inançlarının öğretimsel sürece yön veren ve öğretimsel süreci şekillendiren bir çerçeve olduğuna inanan araştırmacılar, eğitim araştırmaları literatüründe öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile ilgili olarak geliştirilen güncel bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada ilk olarak öğretmen inançları ile ilgili olarak geniş çapta bir literatür taraması yapılmış ve de öğretmen inançlarının, öğretmenin bir dersi planlamasından başlayarak, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi, sınıf atmosferi ve sınıf içi iletişim gibi öğrenme-öğretme süreçlerinde belirleyici bir role sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında, Gibson ve Dembo'nun (1984) ‘Öğretmen inançları’ ve Bandura'nın (1997) ‘Öğretmen Yeterliliği’ ölçeğini incelemişlerdir. İlk ölçeğin öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili olarak bilim derslerine yönelik tutumları ve öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili inançlarını tam olarak ölçemediği, ikinci ölçekte ise çok genel ifadelerin yer alması ve de cevaplama süresinin çok uzun olmasından dolayı kullanışsız olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı, araştırmacılar konuyla ilgili olarak ‘Öğrenci Başarısı için Öz-yeterlik’, ‘Öğretimsel Stratejiler için Öz-yeterlik’ ve ‘Sınıf Yönetimi ile ilgili Öz-yeterlik’ boyutlarını içeren, toplam 36 maddeden oluşan, “Öğrenme ve Öğretmede Öz-yeterlik” adlı ölçeği geliştirmişlerdir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) tarafından yapılmış olan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inancını destekleyen kaynaklar araştırılmıştır. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik kararlarında okulun bulunduğu bölgenin ve okuldaki araç gereç donanımının etkisi ile okul yönetimi, meslektaşlar ve öğrenci velileri ile olan ilişkilerden alınan dönütlerin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, yaş ortalamaları 35, öğretmenlik tecrübelerinin ortalamaları ise 10 yıl olan 170 kadın ve 85 erkekten oluşan toplam 225 öğretmene, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ve genel güvenilirlik katsayısı 0.93 olan ‘Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği’ uygulanmıştır. Ölçek, “Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik”, “Sınıf Yönetiminde

Yeterlik” ve “Öğrenci Başarısında Yeterlik” olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kıdemleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki ve ailelerin eğitime verdiği destek ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında zayıf bir ilişki bulunmuş. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile okuldaki ders araç gereçlerinin ve öğretim kaynaklarının çok olması arasında; okul yönetiminin öğretim süreçleri içerisinde öğretmene verdikleri destek ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında; öğretmenin meslektaşlarının öğretim süreçleri içerisinde öğretmene verdikleri destek ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında da çok güçlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca, lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin öz-yeterlikleri birbirleri ile karşılaştırıldığında ise, ilköğretim öğretmenlerinin, önemli bir farkla en yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. İlköğretim öğretmenleri öğrenci başarısında, sınıf yönetiminde ve öğretimsel stratejilerde lise ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip oldukları bulgulanmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğretmenin seçtiği öğretim yöntemlerinden, okulun sosyo-ekonomik durumu ve araç-gereç donanımından etkilendiğini yargısına varmak mümkündür.

Milner ve Woolfolk Hoy (2002)' un yaptıkları araştırmada, New Orleans eyaletinin varoş mahallelerinde çalışan lise ve ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları karşılaştırılmıştır. 5 ay süresince 126 öğretmen, ilk ders saatinden akşam son ders saatine kadar gözlemlenerek; ayrıca ders dışı saatlerde öğretmenlerle görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Yapılan gözlemler ve görüşmeler teybe kaydedilmiş ve 5 aylık bir sürecin sonunda uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada, okul yönetiminin ve öğrenci velilerinin, öğretmenin öğretim sürecindeki performansı ve öğrencinin gelişimi hakkındaki düşüncelerinin, lise öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını fazlasıyla etkilediği görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun sebebi olarak da ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ve öğretim stratejilerinin kullanımında daha etkili ve daha başarılı olmaları gösterilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet ve yaş özelliklerinin öz-yeterlik sonuçları

üzerinde etkili olmadığı da görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, "... araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi" dir (Seltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959: 50).

Araştırma örnekleminde yer alan Eğitim Fakültelerinin, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Özgün Baskı Anasanat Dalı 2. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünce ve öz-yeterlik algı düzeyleri, bir öğretim yılı içindeki gelişimi, ön-test ve son-test uygulaması yapılarak saptamaya yönelik olması nedeniyle betimsel niteliktedir. Diğer bir deyişle araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçladığı için, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan olay ve nesnelere, kendi koşullarında, oldukları gibi tanımlanıp, saptanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada genel tarama modellerinden tekil tarama ve ilişkisel tarama kullanılmıştır.

Tekil tarama modelleri ile, an'lık durum saptamaları yanında, zamansal gelişmeler ve değişimler de belirlenebilmektedir. Tekil tarama modelleri ile gerçekleştirilen zamansal tarama verileri, tarandıkları zaman dilimleri ile sınırlı tutulsalar da, geçmişteki gelişmelere dayalı olarak geleceğe yönelik kestirimlerde kullanılmaktadırlar (Nisbet ve Entwistle, 1974; Simon 1969; Cole, 1972). Bu araştırmada, deneklerin yaş, cinsiyet, ekonomik düzeyleri vb. tek tek saptanmıştır.

Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının saptanması amacı ile yapılır. Bu araştırmada bağımsız değişkenlerden

deneklerin yaş, cinsiyet, ekonomik düzeyleri vb. demografik özelliklerinin tek tek saptanabilmesi için tekil tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modellerinin de pek çok uygulama alanı bulunmaktadır. Bireylerin zeka düzeyleri; sosyo-ekonomik düzey ile ailedeki çocuk sayısı vb. (Karasar, 1995: 77-82). Araştırmada deneklerin yaratıcı düşünme ve özgünbaskıya yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin, yaş, cinsiyet, ekonomik düzeyleri gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Evren

Araştırmanın evreni Tablo-3.1’de verilmiştir.

Tablo-3.1

Araştırma Evreninin Dağılımı

Araştırmanın Evreninde Yer Alan Üniversiteler	2. Sınıf Özgünbaskı Anasanat Dalı Atölyesi Öğrenci Sayısı
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	10
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	0
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	12
Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi	8
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi	7
İnönü Üniversitesi	7
Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi	9
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesi	5
Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	0
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	7
TOPLAM	65 öğrenci

Bu tabloda, Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde, Özgünbaskı Anasanat Dalı olan üniversitelerin listesi verilmiştir. Tabloda ayrıca, bu fakültelerde öğrenim gören Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği ABD, Özgünbaskı Anasanat Dalı 2. sınıf öğrencilerinin sayısal dağılımı ve toplam öğrenci sayısı da yer almaktadır. Yaklaşık olarak 2. sınıfta Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Özgünbaskı Anasanat Dalı Atölye sayısı 11, öğrenci sayısı 65’tir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 7 üniversitenin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği ABD, Özgünbaskı Anasanat Dalı 2. sınıflarında öğrenim gören 58 öğrenci oluşturmuştur (Tablo – 3.2).

Tablo-3.2

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Özgünbaskı Anasanat Atölye Dersi Öğrencilerinin Sayısal Dağılımı

Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Üniversiteler	2. Sınıf Özgünbaskı Anasanat Dalı Atölyesi Öğrenci Sayısı
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	10
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	12
Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi	8
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi	7
Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi	9
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesi	5
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	7
TOPLAM	58

Araştırmanın evreninde yer alan Anadolu Üniversitesi ve Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Özgünbaskı Anasanat Atölye'yi seçen öğrenci olmadığı için açılmamıştır. Ayrıca araştırmanın örnekleminde yer alan İnönü Üniversitesi'ne veri toplama araçları kargoyla yollanmış ancak geri dönüş sağlanamadığı için bu üniversiteler araştırmanın örneklemini içine alınamamıştır.

Örneklem Bulguları

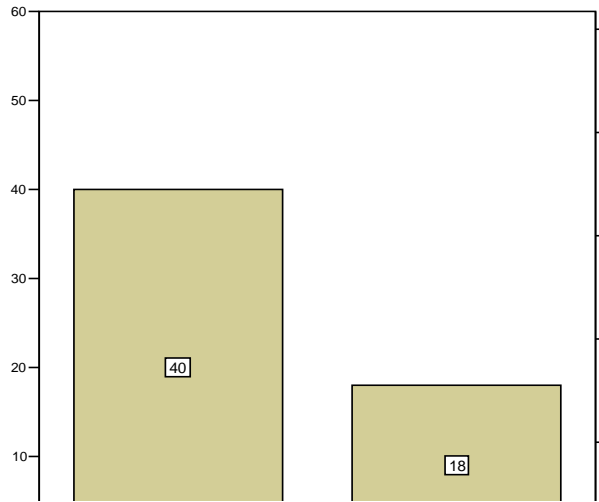
Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan, 'Öğrenci Bilgi Formu', sosyo-demografik özelliklerine ait veriler elde etmek amacı ile örnekleme oluşturan 58 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenci grubunun sosyo-demografik özelliklere ait değişken dağılımları tablo, şekil ve yorumları aşağıdaki gibidir.

Tablo-3.3

Örnekleme Giren Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	n	%
1	Kız	40	69,0
2	Erkek	18	31,0
	Toplam	58	100,0

Şekil- 3.1
Örnekleme Giren Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım Grafiği



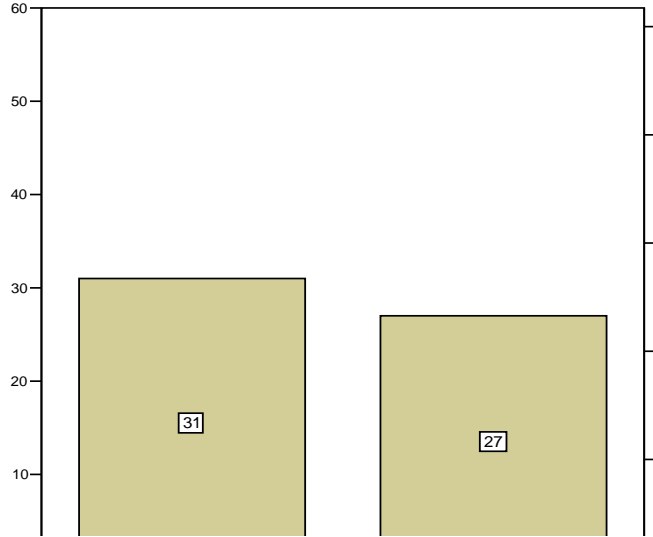
Yukarıdaki Tablo 3.3.. ve Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklemini oluşturan 58 RİEABD, 2. sınıf öğrenci grubunun 40’ı (%69) kız, 18’i (%31) erkektir.

Tablo-3.4
Örnekleme Giren Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

	Yaş Aralıkları Dağılımı	n	%
1	18-21	27	46,6
2	+21	31	53,4
	Toplam	58	100,0

Şekil-3.2

Örnekleme Giren Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılım Grafiği



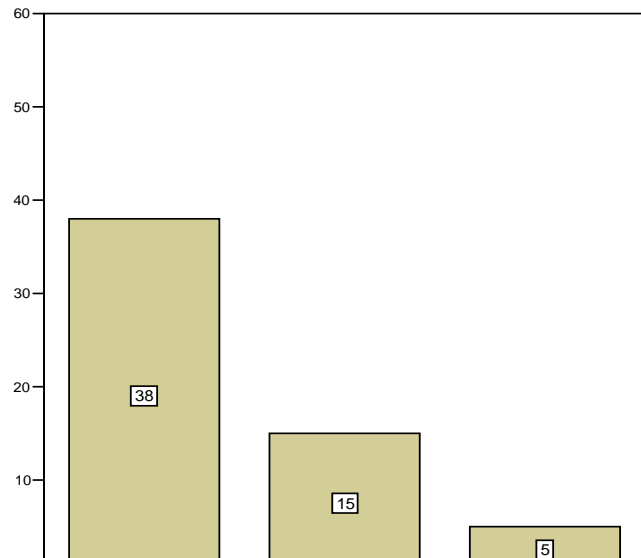
Yukarıdaki Tablo 3.4. ve Şekil-3.2’de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan 58 RİEABD 2. sınıf öğrencisinin 27’si (% 46,8) normal öğrenim yaşı olan “18-21” yaş aralığında iken, 31’inin (% 53,2) olması, öğrenim görmekte olan öğrencilerin yarıdan fazlasının kayıp yılı olduğunu göstermektedir.

Yaş dağılımı için “18-21” ve “+21” olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. “18-21” yaş aralığı, ülkemizde ortaöğretim sonrası ara vermeksizin sürdürülen yükseköğrenim çağını belirler. Buna göre, bu düzende öğretimini devam ettiren öğrencilerin Türkiye’de sanatçı ve sanat eğitimcisi yetiştiren üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı kapsamında 2.sınıfa gidenlerin bu kategoride yer almaları gerekmektedir. “+21” yaş aralığı öğretim çağı boyunca öğrencinin kayıp yılları olduğunu gösterir. Gerçi bu durum kaybın nedeni hakkında bize bilgi verme konusunda yeterli değildir. Ancak bu durum, özellikle Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalının öncelikli bir tercih olmadığını ya da yetenek giriş sınavlarında ilk başvurularında başarılı olamadıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Tablo-3.5**Örnekleme Giren Öğrencilerin Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Dağılımı**

	Ailenin Yaşadığı Yer	n	%
1	Şehir	38	65,5
2	İlçe	15	25,9
3	Köy	5	8,6
	Toplam	58	100,0

Ailenin yaşadığı yer, öğrencinin büyüüp yetiştiği sosyo-kültürel çevrenin göstergesi olması açısından önem taşımaktadır. Burada, “Şehir”, “İlçe” ve “Köy” olmak üzere üç kategori belirlenmiştir.

Şekil-3.3**Örnekleme Giren Öğrencilerin Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Dağılım Grafiği**

Yukarıdaki Tablo-3.5. ve Şekil-3.3’de görüldüğü üzere Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü tercihi yapan öğrencilerin 38’i (% 65,5), yani bir başka deyişle yarıdan fazlası ailesi şehirde yaşayanlar kategorisinde yer almaktadır. Bunu, sırası ile

İlçe (% 25,9) ve Köy (% 8,6) takip etmektedir. Burada denebilir ki, sosyo-kültürel çevre açısından kentleşmiş yerde yaşıyor olmak Resim-İş Öğretmenliği Bölümü, Özgünbaskı Anasanat Dalı tercihinde etkin bir faktör olabilmektedir.

Tablo-3.6

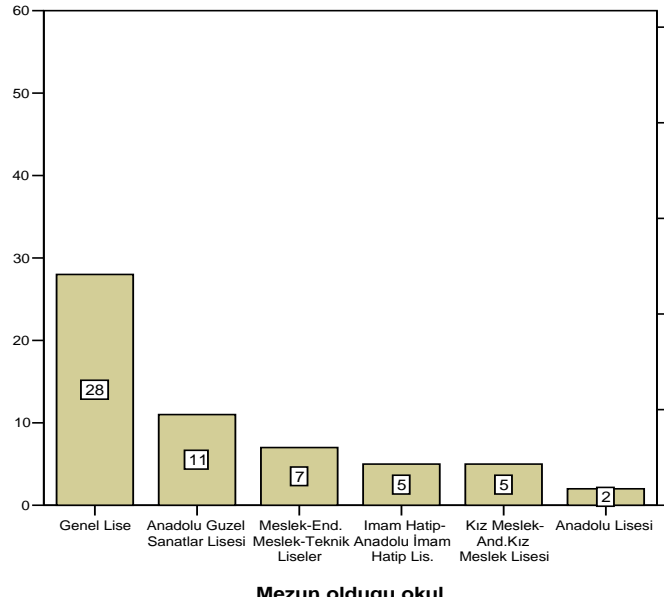
Örnekleme Giren Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımı

	Mezun Olunan Lise Türü	n	%
1	Genel Lise	28	48,3
2	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	11	19,0
3	Meslek-End.Meslek-Teknik Lise	7	12,1
4	İmam Hatip-Anad.İmam Hatip Lisesi	5	8,6
5	Kız Meslek-Anad.Kız Meslek Lisesi	5	8,6
6	Anadolu Lisesi	2	3,4
	Toplam	58	100,0

Tablo 3.6., Güzel Sanatlar Öğretmenliği RİEABD öğrenci kaynağını göstermesi bakımından oldukça önem taşımaktadır. Genel program uygulayan liselerden mezun öğrencilerin % 48,3 gibi oldukça yüksek bir oranla ilk sırayı aldıkları anlaşılmaktadır. Buradan şunu anlayabiliriz; genel lise mezunlarının büyük bir bölümü, ÖSS’de yeterli yerleştirme puanı alamadıklarında, ön kayıt sistemiyle (yetenek sınavı) yerleştirme yapan okullara yönelmektedir. Bu durum yaşa göre dağılımda gözlemlendiğimiz kayıp yıl durumuna da destekleyici bulgu olabilir.

Şekil-3.4

Örnekleme Giren Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türü Göre Dağılım Grafiği



Tablo 3.6. ve Şekil 3.4’ de, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri gibi sanat eğitimi veren okullardan mezun olan öğrencilerin, sanat eğitimcisi yetiştiren üniversitelerin RİEABD tercih eden 11 öğrencinin (% 19,0) ikinci sırada yer aldığı gözlemlenmektedir.

Tablo-3.7

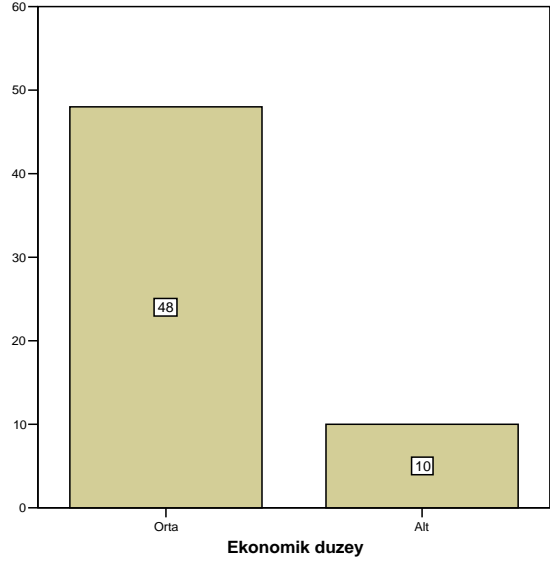
Örnekleme Giren Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

	Ekonomik Düzey	Frekans	% Dağılımı
1	Üst	0	0,0%
2	Orta	48	82,8%
3	Alt	10	17,2%
	Toplam (n)	58	100,0%

Ekonomik düzey değişkeni üç kategoride ele alınmıştır: “Üst”, “Orta” ve “Alt”. Burada amaç, ekonomik düzeyin öğrencinin RİEABD tercihine etkisini görebilmektir.

Şekil-3.5

Örnekleme Giren Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılım Grafiği



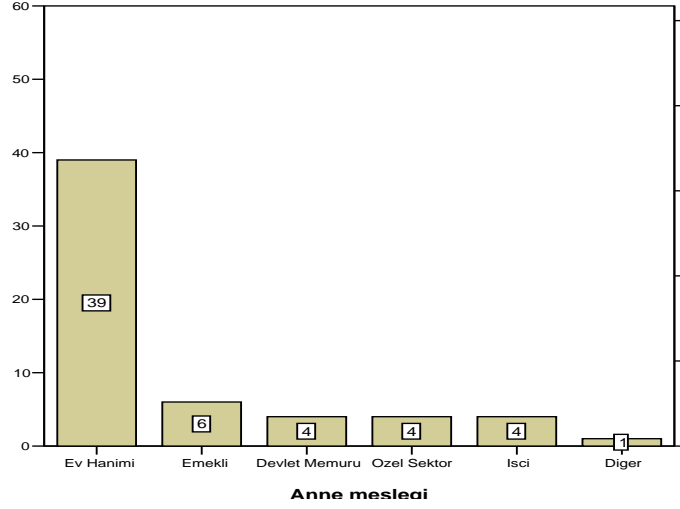
Tablo 3.7 ve Şekil 3.5’ de görüldüğü gibi, “üst” ekonomik düzeyde olan öğrenci bulunmamaktadır. Genel olarak “orta” düzey ekonomiye (% 82,8) sahip ailelerin çocuklarının bu bölümleri tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo-3.8

Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne ve Baba Mesleğine Göre Dağılımı

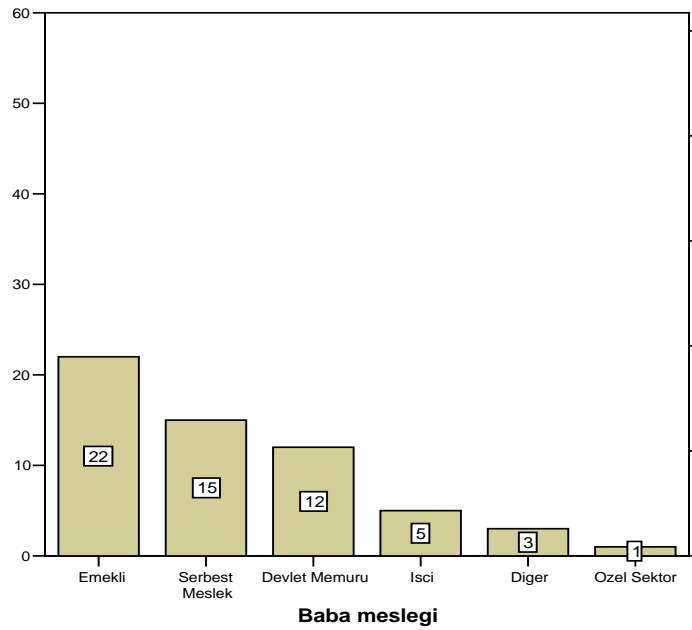
Meslek	Anne		Baba	
	n	%	n	%
1 Ev Hanımı / İşsiz	39	67,2	0	0,0
2 Emekli	6	10,3	22	37,9
3 Devlet Memuru	4	6,9	12	20,7
4 Özel Sektör	4	6,9	1	1,7
5 İşçi	4	6,9	5	8,6
6 Serbest Meslek	0	0,0	15	25,9
7 Diğer	1	1,7	3	5,2
Toplam	58	100,0	58	100,0

Şekil-3.6
Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılım Grafiği



Burada gözlenen durum 39 öğrencinin (% 67,2), yani yarıdan fazla öğrencinin annesinin “Ev Hanımı” olmasıdır. Çalışmayan annenin çocuklarının yüksek öğrenim alma konusundaki eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Şekil-3.7
Örnekleme Giren Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılım Grafiği



Aslında bu tablo, Türkiye’de erken emekliliğin bir göstergesidir. Henüz çocuğu yüksek öğrenime devam eden babaların yüksek oranda emekli oldukları gözlemlenmektedir.

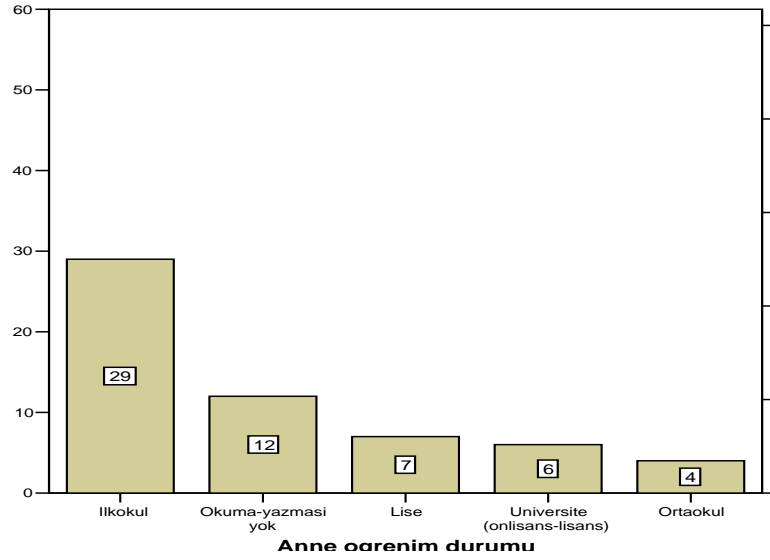
Tablo-3.9

Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

	Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
		n	%	n	%
1	Okuma-yazması yok	12	20,7	1	1,7
2	İlkokul	29	50,0	20	34,5
3	Ortaokul	4	6,9	8	13,8
4	Lise	7	12,1	13	22,4
5	Üniversite (önlisans-lisans)	6	10,3	15	25,9
6	Yüksek Lisans	0	0,0	1	1,7
7	Doktora	0	0,0	0	0,0
	Toplam	58	100,0	58	100,0

Öğrenim Durumu için yedi kategori belirlenmiştir: “Okuma-yazması yok”, “İlkokul”, “Ortaokul”, “Lise”, “Üniversite (önlisans-lisans)”, “Yüksek Lisans” ve “Doktora”. Burada şu gerçek görülmüştür ki; RİEABD öğrencilerinin hiçbirisinin anne-baba öğrenimi doktora seviyesinde değildir.

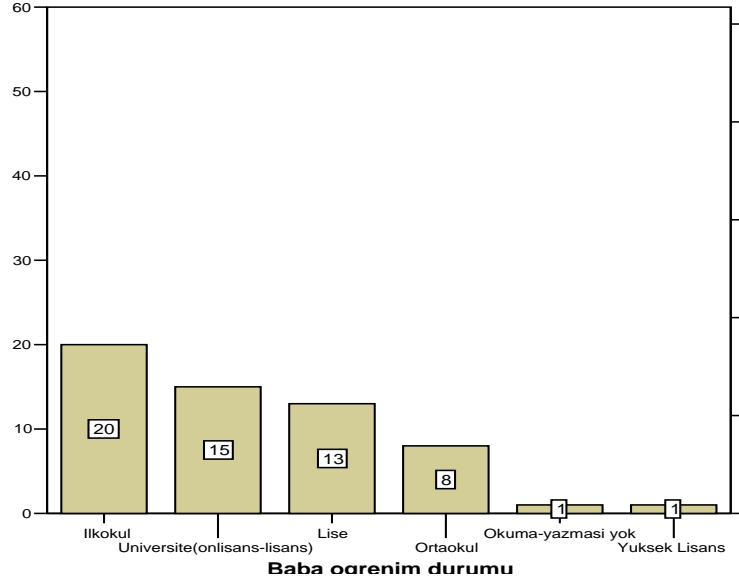
Şekil-3.8
Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılım
Grafığı



Bundan bir önceki kuşaktaki kadınlarımızın veya bir başka deyişle bugün yükseköğrenim gören annelerimizin öğrenim profillerinin ne kadar düşük olduğu gözlemlenmektedir. İlkokul ve daha düşük seviyede öğrenim durumundaki annelerin sayısı 41 (% 70,7) ile ilk sırada yer almaktadır. Üniversite mezunu oranı % 10,3 ile oldukça düşük seviyededir.

Şekil-3.9

Örnekleme Giren Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılım Grafiği



Baba öğrenim durumunda ise, birinci sırayı İlkokul mezunları (20 kişi - %34,5) alırken, ikinci sırayı ise üniversite mezunları (15 kişi - %25,9) almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada;

- Öğrenci Bilgi Formu,
- Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği,
- Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A Formu”,
kullanılmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmada, öğrencinin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu lise türü, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim düzeyi, ekonomik düzey vb. bağımsız değişkenlerin saptanması amacı ile hazırlanmıştır.

Özgünbaskıya İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan “*Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği*” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yanıtlar, 5’li likert tipi olarak puanlanmakta, olumlu maddeler için “Her zaman-5...hiçbir zaman-1” olacak şekilde puanlama yapılırken olumsuz maddelerde “Her zaman-1.... Hiçbir zaman-5” olacak şekilde puanlama tersine çevrilmektedir. Veri toplama aracına göre elde edilecek veriler istatistiki tekniklerle değerlendirilerek, araştırmanın problemi, amacı ve hipotezleri esas alınmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “*Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği*”, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi GSF, Bilkent Üniversitesi GSF, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi GSF, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi GSF, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi, DEÜ GSF’inde, 2. sınıf özgünbaskı dersi eğitimi gören toplam 160 öğrenciye, 2005 yılının Mart ayında uygulanmıştır.

Dönütlerin değerlendirilmesi, geçerlilik-güvenirlilik hesaplamaları (SPSS 11 programında), Ağustos 2005’de yapılmıştır.

Eğitimdeki ölçmelerde, ölçülen değişkenin soyut olması gibi nedenlerden dolayı her zaman bir hatanın olacağı kesindir. Ölçmeciler bu hatanın miktarını tahmin etmek isterler. Ölçümlerin güvenirliliğini kestirmede ve yorumlamada istatistikten faydalanılmaktadır (Tan, 2004: 176). Bu istatistiksel araçlardan bir tanesi güvenirlilik katsayısıdır.

Alpha (α) güvenirlilik katsayısı, tek bir uygulama gerektiren güvenirlilik bulma tekniklerinden biridir. Ağırlıklı puanlama veya dereceleme yöntemiyle

puanlama uygulandığı durumlarda kullanılabilir bir güvenilirlik bulma tekniğidir. Testi oluşturan maddelerin dereceleme ölçeğine göre puanlanması (1’den 5’e kadar veya 0’dan 4’e kadar gibi) genellikle psikomotor becerileri ölçmek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarının puanlanmasında veya tutum ölçeklerinin puanlanmasında kullanılmakla birlikte kısa cevaplı testlerin güvenilirliğinin kestirilmesinde de kullanılabilir. Anlaşılacağı üzere alpha katsayısı testi oluşturan tüm maddelerin “0-1” puanlama yöntemiyle puanlandığı ve bir defa uygulanan bir ölçme aracının iç tutarlılık ölçüsünü veren KR20 güvenilirlik katsayısının geliştirilmiş bir şeklidir. Alpha güvenilirlik katsayısı da tıpkı KR20 güvenilirlik katsayısı gibi bir iç-tutarlılık katsayısıdır ve 0 ile 1.00 arasında değer almaktadır (Tan, 2004: 183).

Burada aranan, alpha güvenilirlik katsayısının $0.80 < \alpha < 1.00$ aralığında yer almasıdır. Öz-yeterlik algısı ölçeği bu bilgiler ışığında, tek form olarak 27 farklı soru ve 1’den 5’e kadar puanlama ile ölçüm yapılacak şekilde hazırlanmış ve 160 kişilik bir gruba uygulama yapılmıştır.

Yapılan bu uygulamanın 27 sorusu için alpha katsayısına bakıldığında değer 0,877 gibi oldukça tutarlılık aksettiren bir değer olduğu görülmüştür.

Tablo-3.10
27 Soruluk “Özgümbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” nin
Güvenirlik Katsayısı

n	Soru Sayısı	Cronbach’s Alpha
160	27	0,877

Diğer taraftan, yeteri kadar yüksek bir korelasyon katsayısı, hem testten elde edilen ölçmelerin kararlılığını, hem de ölçülen nitelikte olduğunu gösterir (Baykul, 2000: 167).

Korelasyon katsayısının karesi, gerçek puan varyansının karesinin gözlenen puan varyansının karesine bölümüne eşittir.

Güvenirlilik katsayıları genellikle 0 ile 1 arasında değer alır. Güvenirlilik katsayısı 1'e yaklaştıkça güvenirliliğin yüksek olduğu, 0'a yaklaştıkça ise güvenirliliğin düşük olduğu anlaşılır. Cronbach's Alpha – İç Tutarlılık Katsayısı $0,8 < \alpha < 1,0$ olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Teorik olarak, testin güvenirliliği mükemmel olduğunda gerçek puan elde edilmiş olur.

Bu nedenle, 27 sorudan her birinin korelasyon katsayıları incelenmiş ve öncelikle 0,30 ve bundan düşük korelasyon katsayıları olan 1, 3, 14, 15, 16, 17 ve 18 nolu sorular ölçekten çıkarılmış ve geriye kalan 20 soru için tüm istatistiki değerlere bakılmıştır.

Tablo-3.11
20 Soruluk “Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” nin
Güvenirlilik Katsayısı

n	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
160	20	0,875

Bu işlem korelasyon katsayıları 0,5'ten büyük olanlar geride kalıncaya kadar tekrar edilip, değerler gözlenmiştir. İkinci adımda 2, 4 ve 6 nolu sorular da çıkarılmıştır ve geriye kalan 17 soru için tüm istatistiki değerlere bakılmıştır.

Tablo-3.12
17 soruluk “Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” nin
Güvenirlilik Katsayısı

n	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
160	17	0,868

Son olarak, kalan 17 sorudan da 13, 21, 25 ve 27 nolu sorular çıkarılarak ölçek 13 soruya kadar indirgenmiştir. Burada bulunan alpha katsayısı değerinde bir yükselme de gözlenmiştir.

Tablo-3.13

13 Soruluk “Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” nin Güvenirlik Katsayısı

n	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
160	13	0,885

Diğer taraftan, 27 soruluk ölçek ile 13 soruluk ölçeğin istatistiksel özetine baktığımızda aşağıdaki sonuçlar gözlemlenmiştir.

Tablo-3.14

27 ve 13 Soruluk “Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” nin İstatistiksel Özeti

Soru sayısı	Varyans	Standard Sapma
27	239,887	15,48827
13	93,418	9,66531

Yukarıdaki özetten de anlaşılacağı gibi, 13 soruluk ölçeğin son hali iç tutarlılık bağlamında daha anlamlı duruma geldiği gibi, burada soruların varyansının ve buna bağlı standart sapmalarının azalması hedefe daha yakın sonuçları beraberinde getirdiği gözlemlenmektedir.

Tablo-3.15
“Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” İçin Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler

Maddeler	n	Minimum	Maksimum	Toplam	Varyans	Aralık
Madde1	160	1	5	5,506	42,352	42,352
Madde2	160	1	5	1,422	10,939	53,291
Madde3	160	2	5	,957	7,358	60,649
Madde4	160	1	5	,888	6,829	67,478
Madde5	160	1	5	,771	5,931	73,409
Madde6	160	1	5	,686	5,275	78,684
Madde7	160	1	5	,639	4,912	83,596
Madde8	160	1	5	,514	3,956	87,551
Madde9	160	1	5	,415	3,193	90,744
Madde10	160	1	5	,342	2,633	93,378
Madde11	160	1	5	,310	2,384	95,762
Madde12	160	1	5	,295	2,273	98,034
Madde13	160	1	5	,256	1,966	100,000

Tablo-3.16
“Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği”nin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	\bar{X}	SS
1	Özgünbaskı resim ile ilgili temel bilgilere (teorik ve teknik) hakim olduğuma inanırım.	3,45	1,15
2	Özgünbaskı resim için kullanılan araç gereçlere karşı özel bir ilgim olduğuna inanırım.	3,13	1,38
3	Bütün (çukur, yüksek, düz) baskı türleri için kalıp hazırlamaya karşı özel bir ilgim olduğuna inanırım.	3,27	1,31
4	Baskı kalıbını hazırlarken farklı teknikler denemek beni heyecanlandırır.	3,90	1,16
5	Yeterince uğraşırsam Özgünbaskı ile ilgili sorunları çözebilirim.	4,25	1,02
6	Baskı kalıbını hazırlarken yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapacağımı bilirim.	3,43	,98
7	Baskı sırasında yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapacağımı bilirim.	3,36	1,05

8	Özgünbaskı resim için kalıp hazırlarken yeni teknikler denerim.	3,06	1,10
9	Özgünbaskı resim yapmanın, resim çalışmalarına faydası olacağına inanırım.	3,95	1,25
10	Boş zamanlarımda, fazladan Özgünbaskı çalışmaları yapmamın başarıyı arttıracığına inanırım.	3,91	1,29
11	Farklı baskı resim çalışmalarını, altlarında belirtilmemiş olsa da ayırt edebilirim.	3,70	1,02
12	Baskı resim çalışmalarımnda teknik açıdan kendimi yeterli hissederim.	3,38	1,04
13	Baskı resim çalışmalarımnda içeriği teknikle bütünleştirebildiğime inanırım.	3,60	1,03

Haziran 2005 tarihinde yapılan Tez İzleme Sınavında, araştırmada kullanılacak olan ölçeklerin, Eğitim Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Fakültelerinin Özgünbaskı Dersi öğretim programlarının birbirleriyle örtüşmeme olasılığı göz önünde bulundurularak, sadece Eğitim Fakültelerinde araştırmanın yürütülmesi kararı alınmıştır. Buna dayanarak, araştırmada kullanılacak olan “Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği”, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu” ve “Öğrenci Bilgi Formu” nun örneklem bölümünde belirtilen, Eğitim Fakültelerinde araştırma yürütülmüştür. İlgili ölçeklerin ön-test uygulaması, Ekim 2005’de, son-test uygulaması ise Mayıs 2006’da yapılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A Formu”

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) günümüzde tüm Amerika’ da, Avrupa ülkelerinin çoğunda yaratıcılığı tanımlama, ölçme ve değerlendirme alanlarında kullanılmaktadır (Sungur, 1997).

TYDT “ Sözel Test A Formu’nda yedi etkinlikten oluşan alt testleri bulunmaktadır. Her alt testle, ‘akıcılık’, ‘esneklik’ ve ‘özgünlük’ olmak üzere üç boyutta yaratıcı düşünme yeteneği ölçülür.

Alt testler sorun çözmek için gerekli çok sayıda (akıcı), olabildiğince farklı alanda (esnek), oldukça az rastlanan ve yaratıcı güç gerektiren (özgün) düşünceleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Sungur, 1992: 195).

Testten elde edilecek puanların yüksekliği, adayın yaratıcı düşünce yeteneğine sahip olduğunu gösterir. Puanların yorumlanmasında grup ortalaması dikkate alınır.

Test, öğrencilere giriş yeteneklerinin olup olmadığına bakılması için dersi almadan önce bir kez uygulanmış, dersi aldıktan sonra yaratıcılıklarının gelişmesine yansması olup olmadığını ölçmek için ikinci kez uygulanmıştır.

TYDT’de üç boyutu oluşturan yedi etkinliğin ölçmek istedikleri şöyledir:

Etkinlik 1- soru sorma: Bu ilk etkinlikte, deneklerden ilk sayfadaki resimle ilgili düşünebildikleri tüm soruları yazmaları istenir. Deneklere istedikleri kadar süre ile resme bakmaları ve sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormamaları belirtilir. Örneğin; Bu çocuk nereye bakıyor? Nereden gelmiş? Bu bir cin mi? Suyun içinde balık mı var?... vb. Etkinlikte, akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutları ayrı ayrı puanlanır.

Etkinlik 2- nedenleri tahmin etme: İlk sayfadaki resimde gösterilen durum hakkında, deneklerden mümkün olduğu kadar çok neden sıralamaları istenir. Resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları tahmin edip yazmaları beklenir. Örneğin; Çocuk susamış; evden kaçmış; topunu suya düşürmüş vb. Bu etkinlikte de puanlama 1. etkinlikteki gibi yapılır.

Etkinlik 3- sonuçları tahmin etme: Deneklerden tekrar ilk sayfadaki resme bakarak, gösterilen durumdan hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları, sonuçları mümkün olduğu kadar çok sayıda

sıralamaları istenir. Örneğin; Suya düşecek; evine gidecek; yağmur yağacak...vb. Bu etkinlikte puanlama il iki etkinlikteki gibi yapılır.

Etkinlik 4- ürün geliştirme: 4. etkinlikte, yeni bir resim verilir. Birçok mağazada ucuz fiyata alınabilecek 15. cm. boyunda, 200 gr. ağırlığında olan bir fil resmi görülür. Deneklere, maliyeti dikkate almadan, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fili değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listelemeleri ifade edilir. Sadece bir oyuncak olarak onu neyin daha eğlenceli kılacağını düşünerek yazmaları istenir. Örneğin; Pembe renkli olsun; kuyruğu oynasın; konuşsun...vb. Bu etkinlikte de, akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutları ayrı ayrı puanlanır.

Etkinlik 5- alışılmamış kullanımlar: Bu etkinlikte, çoğu insanın kaldırıp bir kenara attığı karton kutulardan aslında birçok ilginç kullanım alanlarının olduğu belirtilir. Deneklerden de bu karton kutuların, düşünebildikleri kadar çok, ilginç ve alışılmamış kullanım biçimlerini listelemeleri istenir. Gördükleri ya da duydukları kullanım biçimleri ile kendilerini sınırlandırmadan, farklı boyutlarda, istedikleri sayıda kutudan yeni kullanım biçimleri düşünmeleri istenir. Örneğin; abajur, kalemlik, çadır, çöp kutusu gibi. Iraksak düşünmeyi saptayacak, üretici spontanlığı ölçmeye yönelik bu etkinlikte akıcılık, esneklik ve özgünlük ayrı ayrı puanlanır.

Etkinlik 6- alışılmamış sorular: Bu bölümde, karton kutulara ilişkin başkalarının merakını ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek, sorabildikleri kadar çok soru sormaları istenir. Bu sorular, genelde insanların kutular hakkında düşünmedikleri, alışılmamış sorular olmalıdır. Örneğin: Karton kutular yağmurdan korur mu?; Kız ya da erkek kutu diye bir şey var mı?; Hiç karton kutunuz olmasaydı ne yapardınız?...vb. Bu etkinlikte, puanlama bölümü sadece akıcılık ve özgünlük alt boyutlarını kapsar.

Etkinlik 7- sadece düşünün ve varsayın: Deneklerden belki de olması hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum hakkında, bu hayali durumun gerçekleştiğini varsaymaları istenir. Bu hayali durumun gerçekleşmesi sonucunda da

gerçekleşecek diğer olaylar üzerinde düşünme ve imgelemlerini kullanma şansı verilir. Örnek: İnsanlar kendilerini asarlardı; İpler düşerdi; Çok yağmurdan seller oluşurdu.

Bu etkinliğe, sonuçları yordama etkinliği de denilir. Etkinlikte, akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutları ayrı ayrı puanlanır.

TYDT “Sözel Test A” Formunun Puanlanması

TYDT'nin değerlendirilmesi bireysel söylemlere dayandığı için nitel, bu söylemlerin sayısal verilere dönüştürüldüğü için nicel özellikler taşır. Bu nedenle de ölçeğin değerlendirilmesi, karışık ve yoğun bir süreç içinde gerçekleşir.

Testin, her etkinlikteki puanlanabilir yanıtların sayısı, düşüncede akıcılığı gösterir ve puanlanır. Puanlanabilecek yanıtların toplam sayısı akıcılık puanı olarak hesaplanır.

Deneklerin yanıtları neden ve sonuçları baz alınarak, TYDT Yönerge Kitapçığı'nda verilen alanlara göre kategorilere ayrılır. Kitapçıkta yer alan kategorilerin dışında yanıtla karşılaşıldığında, yeni kategoriler oluşturulur. Farklı kategori numaralarının sayı toplamı düşüncede esnekliği belirler.

6.etkinlik dışında bütün etkinliklerin esneklik boyutu hesaplanır. Bilinenin ve öğrenilmişin dışında, zihinsel bir sıçrama gerektiren yanıtları ise deneklerin özgünlük puanını belirler.

TYDT'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Yurdumuzda ve dünyada yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalarda “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi”, bireylerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadır.

Owen ve Baum (1985). TYDT'nin özgünlük boyutunun geçerliğini inceledikleri çalışmalarının sonucunda, belirsiz uyarıcı materyallerin daha etkili olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Aral, 1990'dan Aktaran: Uzman, 2003: 123).

Torrance, test-tekrar-test yöntemi ile TYDT'nin güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. İki hafta aralıklı olarak yapılan uygulamalar sonucu, 0,50 ile 0,93 arasında değişen sonuçlar bulmuştur. Daha uzun bir periyodu kapsayan üç yıl ara verilmiş çalışmasında ise 0,35 ile 0,73 arasında değişen bir korelasyon bulmuştur (Sungur, 1988'den aktaran, Çetingöz, 2002: 85).

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin sözel bölümü üstünde, Plucker (1999) tarafından yapılan çalışma, testin geçerli olduğunu göstermektedir (Cropley, 2001'den aktaran, Uzman, 2003: 124).

Torrance tarafından yapılan Amerikan örneklemi üzerinde yapılan çalışmaların sonuçları, TYDT sözel ve şekilsel testlerinin yaratıcılığı ölçmek için yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Öncü, 1989: 135).

Torrance tarafından geliştirilen ölçek Türkiye'de ise Nuray Sungur (1988) tarafından kapsamlı bir çalışmada ilk kez kullanılmıştır. Sungur doktora tezi düzeyinde, eğitim yönetimi ve planlaması bölümü öğrencileri üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Sungur, TYDT'nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilceğini öngörmüştür.

Verilerin Toplanması

Öğrenci Bilgi Formu, Özgünbaskıya İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin, ön-test uygulaması Ekim 2005' te ve son-test uygulaması Mayıs 2006 yılında yapılmıştır.

Uygulamalar Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fak., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerine kargo ile gönderilmiştir. Bu üniversitelerdeki Özgünbaskı Atölye öğretmenlerinin yardımlarıyla ölçekler, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 2. sınıf Özgünbaskı Anasanat Atölye öğrencilerine, ön-test olarak Ekim 2005’de, son-test olarak ise Mayıs 2006’da uygulanmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde ise ölçek uygulamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ölçeklerin uygulama yöntemleri, ilgili üniversitelerin öğretim görevlilerine yazılı olarak ve ayrıca telefon görüşmeleriyle açıklanmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesindeki uygulamada ise gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından deneklere yapılarak uygulanmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma verilerin analizinde aşağıda belirtilen istatistiksel teknikler kullanılmıştır ve her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanacaktır.

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. Varyans analizi
4. t-testi
5. Frekans ve yüzde
6. Korelasyon

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçları ile elde edilen bulgular tablolar ve grafikler hazırlanmış ve yorumları yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt arayan analizlere ait bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları,

a) cinsiyete göre,

b) yaşa göre,

c) aile ekonomik düzeyine göre,

d) anne mesleğine göre,

e) baba mesleğine göre,

f) annenin öğrenim durumuna göre,

g) babanın öğrenim durumuna göre,

h) ailenin yaşadığı yere göre,

i) öğrencinin mezun olduğu lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

a) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları cinsiyete göre, ön-test son-test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo-4.1

Öz-yeterlik ve Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

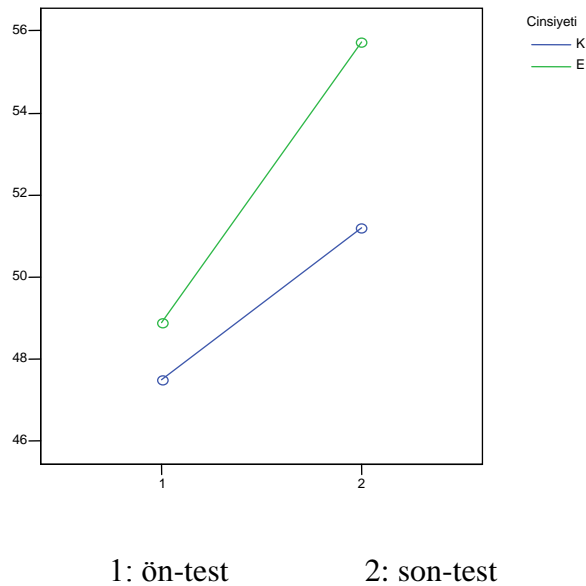
	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön-test	K	40	47,50	6,453	57	-6,238	.000(*)
	E	18	48,89	7,186			
Son-test	K	40	51,20	6,325			
	E	18	55,72	4,956			

(*) $p < .01$ fark anlamlı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, cinsiyet ne olursa olsun özgünbaskı eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde anlamlı [$t_{(57)} = -6,238$, $p < .01$] bir artış olduğu söylenebilir. Ancak bu artış erkek adaylarda (ön-test $\bar{X} : 48,89$; son-test $\bar{X} : 55,72$) kız adaylardan (ön-test $\bar{X} : 47,50$; son-test $\bar{X} : 51,20$) fazladır.

Şekil-4.1

Öz-yeterlik ve Cinsiyet Arasındaki İlişiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği



Diğer taraftan, gerek özgünbaskı eğitimi öncesi gerekse sonrasında öz-yeterliğin erkek öğretmen adaylarında kız adaylardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

b) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları yaşa göre, ön-test son-test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo-4.2

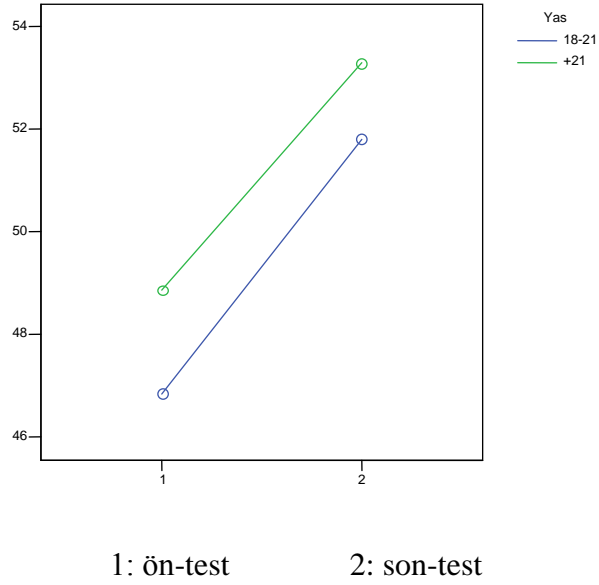
Öz-yeterlik ve Yaş Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön-test	18 - 21	27	46,85	5,246	57	-6,238	.000(*)
	+ 21	31	48,87	7,641			
Son-test	18 - 21	27	51,81	5,637			
	+ 21	31	53,29	6,769			

(*) $p < .01$ fark anlamı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, yaş grubu ne olursa olsun, özgünbaskı eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde anlamlı [$t_{(57)} = -6,238, p < .01$] bir artış olduğu söylenebilir. Ancak bu artış + 21 yaş grubundaki öğretmen adaylarında (ön-test \bar{X} : 48,87; son-test \bar{X} : 53,29) 18-21 yaş grubu öğretmen adaylarında da (ön-test \bar{X} : 46,85; son-test \bar{X} : 51,81) yaklaşık aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Şekil-4.2
Öz-yeterlik ve Yaş Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test
Uygulama Sonuçları Grafiği



Diğer taraftan, gerek özgünbaskı eğitimi almadan önce, gerekse aldıktan sonra, öz-yeterlik algısının +21 yaş grubu öğretmen adaylarında, 18-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

c) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları ekonomik düzeylerine göre, ön-test son-test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo-4.3

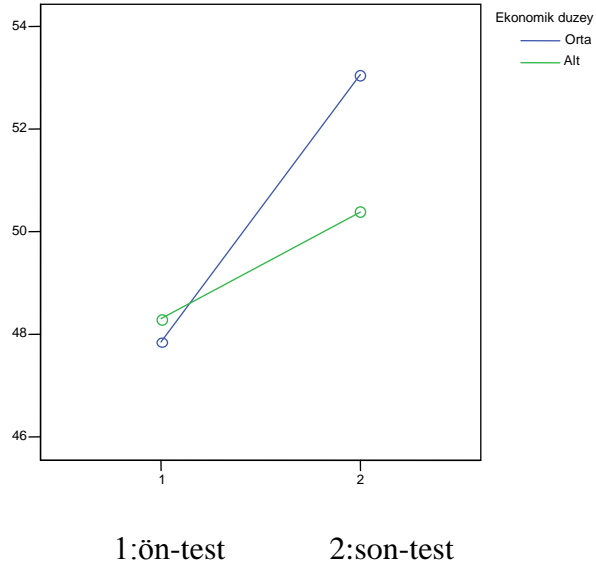
**Öz-yeterlik ve Ekonomik Düzey Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü
ANOVA Sonuçları**

	Ekonomik Düzey	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön-test	Orta	48	47,85	6,829	57	-6,238	.000(*)
	Alt	10	48,30	6,075			
Son-test	Orta	48	53,06	6,061			
	Alt	10	50,40	7,043			

(*) $p < .01$ fark anlamlı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, ekonomik düzeyi ne olursa olsun, özgünbaskı eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde anlamlı [$t_{(57)} = -6,238$, $p < .01$] bir artış olduğu söylenebilir. Burada artışın ekonomik olarak orta düzeyde olan öğretmen adaylarında (ön-test $\bar{X} : 47,85$; son-test $\bar{X} : 53,06$) ekonomik olarak alt düzeyde olan öğretmen adaylarından (ön-test $\bar{X} : 48,30$; son-test $\bar{X} : 50,40$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Şekil-4.3
Öz-yeterlik ve Ekonomik Düzey Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test
ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği



Her ne kadar özgünbaskı eğitimi almadan önce, ekonomik düzeyi alt seviyede olan öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri, ekonomik düzeyi orta seviyede olan öğretmen adaylarından daha yüksek olsa da; bu durumun, eğitim alındıktan sonra ekonomik düzeyi orta seviyede olan öğretmen adayları lehine geliştiği söylenebilir.

d) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları anne mesleğine göre, ön-test son-test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo-4.4

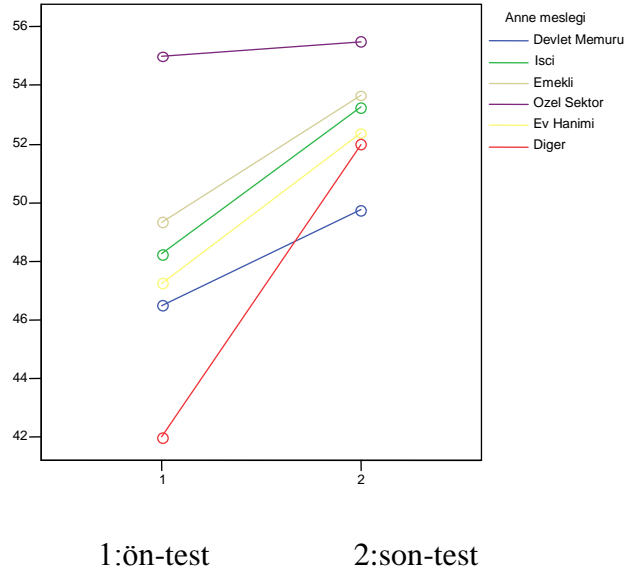
**Öz-yeterlik ve Anne Mesleği Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA
Sonuçları**

	Anne Mesleği	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön-test	D.Memuru	4	46,50	6,557	57	-6,238	.000(*)
	İşçi	4	48,25	5,500			
	Emekli	6	49,33	3,011			
	Özel						
	Sektör	4	55,00	4,967			
	Ev Hanımı	39	47,26	7,096			
	Diğer	1	42,00	-			
Son-test	D.Memuru	4	49,75	6,898			
	İşçi	4	53,25	5,315			
	Emekli	6	53,67	5,502			
	Özel						
	Sektör	4	55,50	4,655			
	Ev Hanımı	39	52,38	6,711			
	Diğer	1	52,00	-			

(*) $p < .01$ fark anlamlı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, anne mesleği ne olursa olsun, özgün baskı eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde anlamlı [$t_{(57)} = -6,238, p < .01$] bir artış olduğu söylenebilir. Burada dikkati çeken, artışın üç anne mesleğinde diğerlerinden daha yüksek olduğudur. Bunlar işçi (ön-test $\bar{X} : 48,25$; son-test $\bar{X} : 53,25$), emekli (ön-test $\bar{X} : 49,33$; son-test $\bar{X} : 53,67$) ve ev hanımı (ön-test $\bar{X} : 47,26$; son-test $\bar{X} : 52,38$).

Şekil-4.4
Öz-yeterlik ve Anne Mesleği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve
Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği



Diğer taraftan, gerek özgünbaskı eğitimi almadan önce gerekse aldıktan sonra, öğretmen adaylarının, anne mesleği özel sektör grubunda (ön-test \bar{X} : 55,00; son-test \bar{X} : 55,50) olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

e) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları baba mesleğine göre, ön-test son-test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo-4.5

Öz-yeterlik ve Baba Mesleği Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

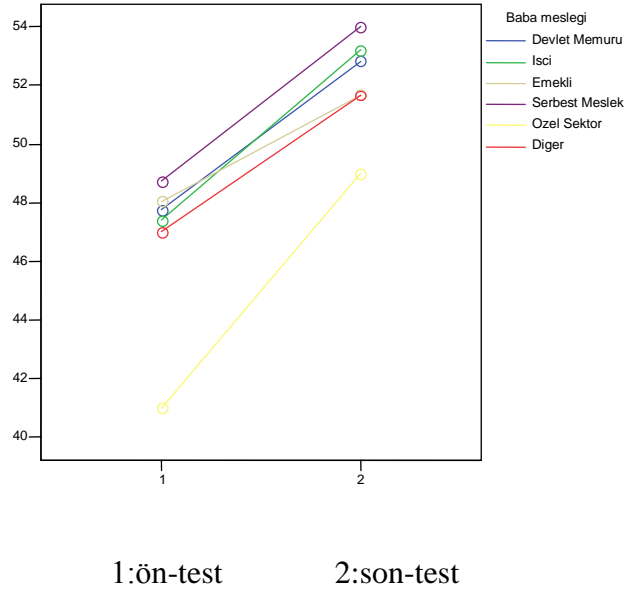
	Baba Mesleği	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön-test	D.Memuru	12	47,75	6,917	57	-6,238	.000(*)
	İşçi	5	47,40	10,359			
	Emekli	22	48,50	6,743			
	S.Meslek	15	48,73	6,204			
	Özel						
	Sektör	1	41,00	-			
	Diğer	3	47,00	2,646			
Son-test	D.Memuru	12	52,83	7,720			
	İşçi	5	53,20	6,058			
	Emekli	22	51,68	6,250			
	S.Meslek	5	54,00	6,199			
	Özel						
	Sektör	1	49,00	-			
	Diğer	3	51,67	1,155			

(*) $p < .01$ fark anlamlı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, baba mesleği ne olursa olsun özgünbaskı eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde anlamlı [$t_{(57)} = -6,238$, $p < .01$] bir artış olduğu söylenebilir.

Burada en yüksek artışın baba mesleği işçi olan öğretmen adaylarında (ön-test $\bar{X} : 47,40$; son-test $\bar{X} : 53,20$), en düşük artışın ise baba mesleği emekli olan öğretmen adaylarında (ön-test $\bar{X} : 49,57$; son-test $\bar{X} : 51,68$) olduğu söylenebilir.

Şekil-4.5
Öz-yeterlik ve Anne Mesleği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve
Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği



f) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları annenin öğrenim durumuna göre, ön-test son-test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo-4.6

Öz-yeterlik ve Anne Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön-test	Okuma yazması yok	12	47,00	6,310	57	-6,238	.000(*)
	İlkokul	29	47,83	7,512			
	Ortaokul	4	49,20	5,560			
	Lise	7	49,00	5,972			
	Üniversite (önlisans-lisans)	6	48,17	5,913			
Son-test	Okuma yazması yok	12	53,67	5,449	57	-6,238	.000(*)
	İlkokul	29	52,52	7,069			
	Ortaokul	4	53,25	1,893			
	Lise	7	51,29	6,550			
	Üniversite (önlisans-lisans)	6	52,00	6,450			

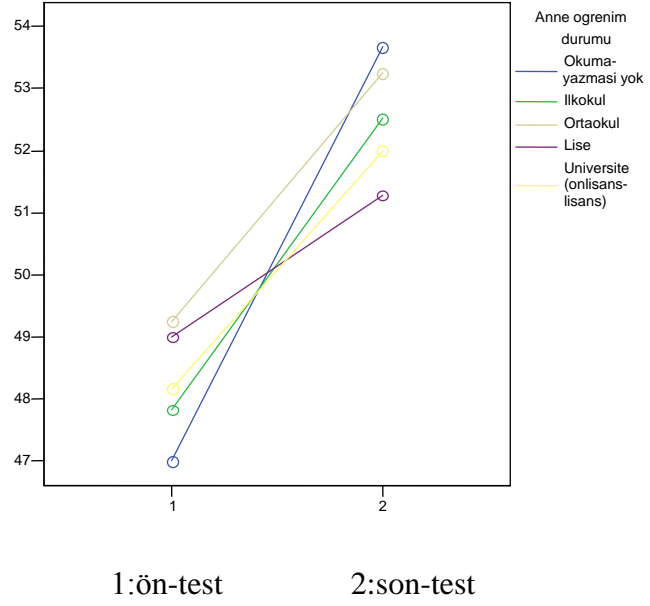
(*) $p < .01$ fark anlamlı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, anne öğrenim durumu ne olursa olsun, özgünbaskı resim eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde anlamlı [$t_{(57)} = -6,238$, $p < .01$] bir artış olduğu söylenebilir.

Burada en dikkate değer durum, okuma yazması olmayan annelerin grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin (ön-test \bar{X} : 47,00; son-test \bar{X} : 53,67) özgünbaskı resim eğitimi aldıktan sonra en yüksek oranda artış göstermesidir.

Diğer taraftan, lise mezunu annelerin grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterliklerindeki artışın (ön-test \bar{X} : 49,00; son-test \bar{X} : 51,29) en düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Şekil-4.6
**Öz-yeterlik ve Anne Öğenim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-
 test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği**



g) *Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları babanın öğrenim durumuna göre, ön-test son-test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Tablo-4.7

Öz-yeterlik ve Anne Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	n		SS	sd	t	p
Ön-test	Okuma yazması yok	1	59,00	-	57	-6,238	.000(*)
	İlkokul	20	45,45	7,244			
	Ortaokul	8	49,88	4,998			
	Lise	13	51,23	5,134			
	Üniversite (önlisans-lisans)	15	47,07	6,330			
	Yüksek Lisans	1	41,00	-			
Son-test	Okuma yazması yok	1	60,00	-			
	İlkokul	20	51,25	6,439			
	Ortaokul	8	55,13	4,390			
	Lise	13	53,92	6,422			
	Üniversite (önlisans-lisans)	15	51,80	6,592			
	Yüksek Lisans	1	47,00	-			

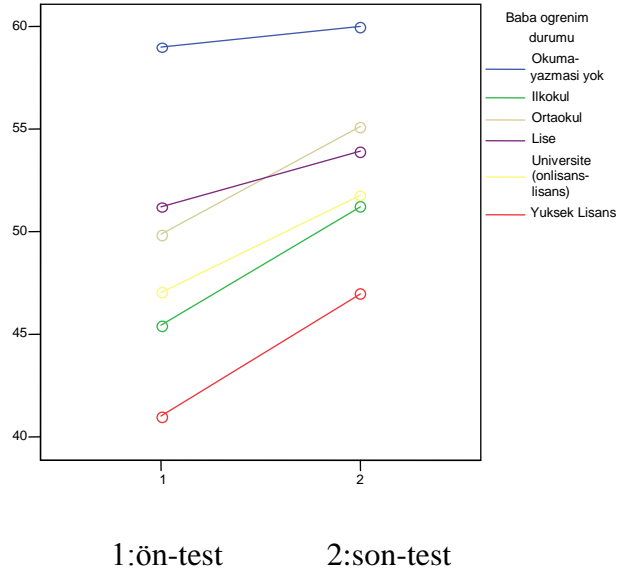
(*) $p < .01$ fark anlamlı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, baba öğrenim durumu ne olursa olsun, özgünbaskı eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde anlamlı [$t_{(57)} = -6,238$, $p < .01$] bir artış olduğu söylenebilir.

Burada en dikkate değer durum, ilkokul mezunu (ön-test \bar{X} : 45,45; son-test \bar{X} : 51,25) ve ortaokul mezunu (ön-test \bar{X} : 49,98; son-test \bar{X} : 55,13) babaların grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin özgünbaskı resim eğitimi aldıktan sonra en yüksek oranda artış göstermesidir

Şekil-4.7

Öz-yeterlik ve Baba Öğenim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği.



h) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları ailenin yaşadığı yere göre, ön-test son-test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo-4.8

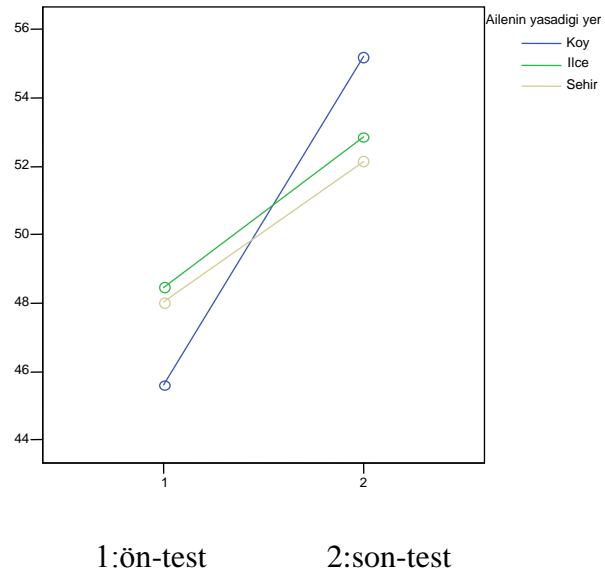
Öz-yeterlik ve Ailenin Yaşadığı Yer Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Ailenin Yaşadığı Yer	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön-test	Köy	5	45,60	9,476	57	-6,238	.000(*)
	İlçe	15	48,47	7,511			
	Şehir	38	48,03	6,029			
Son-test	Köy	5	55,20	6,797	57	-6,238	.000(*)
	İlçe	15	52,87	6,368			
	Şehir	38	54,16	6,232			

(*) $p < .01$ fark anlamlı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, ailenin yaşadığı yer neresi olursa olsun özgünbaskı eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde anlamlı [$t_{(57)} = -6,238, p < .01$] bir artış olduğu söylenebilir.

Şekil-4.8
Öz-yeterlik ve Ailenin Yaşadığı Yer Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği



Ancak bu artış ailesi köyde yaşayan öğretmen adaylarında (ön-test \bar{X} : 45,60; son-test \bar{X} : 55,20) diğer öğrencilerden daha fazladır.

i) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik algıları öğrencinin mezun olduğu lise türüne göre, ön-test son-test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo-4.9

Öz-yeterlik ve Öğrencinin Mezun Olduğu Lise Türü Arasındaki İlişkiye Ait İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

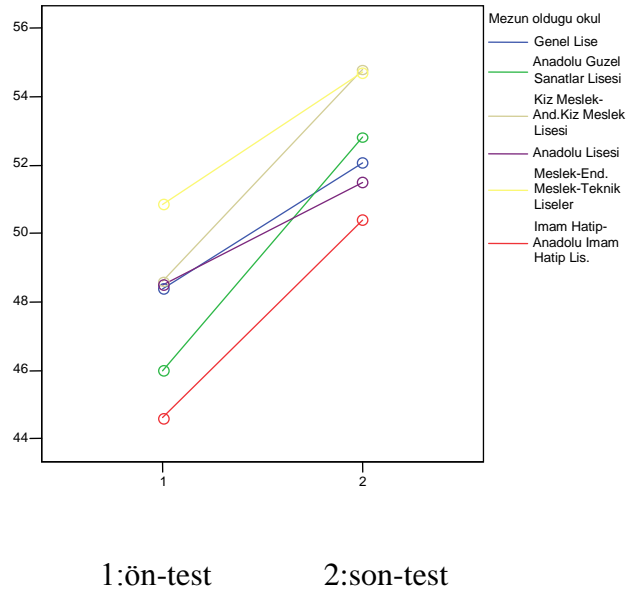
	Mezun Olduğu Lise Türü	n	\bar{X}	SS	sd	t	p	
Ön-test	Genel Lise	28	48,39	6,008	57	-6,238	.000(*)	
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	11	46,00	8,149				
	Kız Meslek-And. Kız Meslek Lisesi	5	48,60	7,232				
	Anadolu Lisesi	2	48,50	4,950				
	Meslek-End. Meslek-Teknik Liseler	7	50,86	6,644				
	İmam Hatip- Anadolu İmam Hatip Lis.	5	44,60	7,470				
	Son-test	Genel Lise	28	52,07	6,475			
		Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	11	52,82	6,765			
		Kız Meslek-And. Kız Meslek Lisesi	5	54,80	3,633			
Anadolu Lisesi		2	51,50	2,121				
Meslek-End. Meslek-Teknik Liseler		7	54,71	5,376				
İmam Hatip- Anadolu İmam Hatip Lis.		5	50,40	8,961				

(*) $p < .01$ fark anlamlı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, öğrencinin mezun olduğu okul türüne olursa olsun, özgün baskı eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde anlamlı [$t_{(57)} = -6,238$, $p < .01$] bir artış olduğu söylenebilir.

Burada en yüksek artış, AGSL mezunu öğretmen adaylarında gözlemlenirken (ön-test $\bar{X} : 46,00$; son-test $\bar{X} : 52,82$), en düşük artış ise Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarında gözlemlenmiştir (ön-test $\bar{X} : 48,50$; son-test $\bar{X} : 51,50$).

Şekil-4.9
Öz-yeterlik ve Öğrencinin Mezun Olduğu Lise Türü Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ön-test ve Son-test Uygulama Sonuçları Grafiği



Diğer taraftan, gerek özgün baskı eğitimi almadan önce, gerekse aldıktan sonra, en yüksek öz-yeterliliğe Meslek-Endüstri Meslek-Teknik Liselerinden mezun öğretmen adaylarında rastlanmıştır (ön-test $\bar{X} : 52,50$; son-test $\bar{X} : 55,67$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile;

- a) cinsiyeti,
- b) yaşı,
- c) ailenin yaşadığı yer,
- d) öğrencinin mezun olduğu lise türü,
- e) ailenin ekonomik düzeyi,
- f) anne mesleği,
- g) baba mesleği,
- h) annenin öğrenim durumu,
- i) babanın öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

a) *Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

Tablo 4.10

Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Cinsiyet Arasındaki Korelasyon

		Son-test Toplam	
		Yaratıcılık	Cinsiyet
Son-test Toplam Yaratıcılık	Pearson Korelasyon	1	,085
	Sig. (2-parçalı)	.	,527
	n	58	58
Cinsiyet	Pearson Korelasyon	,085	1
	Sig. (2-parçalı)	,527	.
	n	58	58

Tablo 4.10'a göre öğretmen adayı cinsiyeti ile toplam yaratıcılık (,085) arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

b) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile yaşı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.11
Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Yaş Arasındaki Korelasyon

		Son-test Toplam Yaratıcılık Yaş	
Son-test Toplam Yaratıcılık	Pearson Korelasyon	1	,133
	Sig. (2-parçalı)	.	,399
	n	58	58
Yaş	Pearson Korelasyon	,133	1
	Sig. (2-parçalı)	,399	.
	n	58	58

Tablo 4.11'e göre öğretmen adayı yaşı ile toplam yaratıcılık arasında pozitif ve oldukça düşük (,133) bir ilişki olduğundan bahsedilebilir.

c) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile ailenin ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.12
Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Ekonomik Düzey Arasındaki Korelasyon

		Son-test Toplam Yaratıcılık Ekonomik Düzey	
Son-test Toplam Yaratıcılık	Pearson Korelasyon	1	,081
	Sig. (2-parçalı)	.	,546
	n	58	58
Ekonomik Düzey	Pearson Korelasyon	,081	1
	Sig. (2-parçalı)	,546	.
	n	58	58

Tablo 4.12'ye göre ekonomik düzey ile toplam yaratıcılık (,081) arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

d) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile anne mesleği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.13

Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Anne Mesleği Arasındaki Korelasyon

		Son-test Toplam Yaratıcılık	Anne Mesleği
Son-test Toplam Yaratıcılık	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	1 . 58	,106 ,427 58
Anne Mesleği	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	,106 ,427 58	1 . 58

Tablo 4.13'e göre annenin mesleği ile toplam yaratıcılık arasında pozitif ve oldukça düşük (,106) bir ilişki olduğundan bahsedilebilir.

e) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile baba mesleği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.14

Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Baba Mesleği Arasındaki Korelasyon

		Son-test Toplam Yaratıcılık	Baba Mesleği
Son-test Toplam Yaratıcılık	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	1 . 58	-,068 ,611 58
Baba Mesleği	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	-,068 ,611 58	1 . 58

Tablo 4.14'e göre, baba mesleği ile toplam yaratıcılık (-,068) arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

f) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile annenin öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.15

Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Anne Öğrenim Durumu Arasındaki Korelasyon

		Son-test Toplam Yaratıcılık	Anne Öğrenim Durumu
Son-test Toplam Yaratıcılık	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	1 . 58	-,009 ,945 58
Anne Öğrenim Durumu	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	-,009 ,945 58	1 . 58

Tablo 4.15'e göre, anne öğrenim durumu ile toplam yaratıcılık (-,009) arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

g) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile babanın öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.16

Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Baba Öğrenim Durumu Arasındaki Korelasyon

		Baba Öğrenim Durumu	Son-test Toplam Yaratıcılık
Baba Öğrenim Durumu	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	1 . 58	-,054 ,688 58
Son-test Toplam Yaratıcılık	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	-,054 ,688 58	1 . 58

Tablo 4.16'ya göre, baba öğrenim durumu ile toplam yaratıcılık (-,054) arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

h) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile ailenin yaşadığı yer arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.17

Yaratıcı Düşünme Düzeyi ve Ailenin Yaşadığı Yer Arasındaki Korelasyon

		Son-test Toplam Yaratıcılık	Ailenin Yaşadığı Yer
Son-test Toplam Yaratıcılık	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	1 . 58	-,256 ,053 58
Ailenin Yaşadığı Yer	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	-,256 ,053 58	1 . 58

Tablo 4.17'ye göre, ailenin yaşadığı yer ile toplam yaratıcılık arasında negatif ve düşük (-,256) bir ilişki olduğundan bahsedilebilir.

i) Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimine dayalı toplam yaratıcı düşünme düzeyleri ile öğrencinin mezun olduğu lise türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.18

Yaratıcı Düşünme ve Öğrencinin Mezun Olduğu Okul Arasındaki Korelasyon

		Son-test Toplam Yaratıcılık	Öğrencinin Mezun Olduğu Okul
Son-test Toplam Yaratıcılık	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	1 . 58	,041 ,761 58
Öğrencinin Mezun Olduğu Okul	Pearson Korelasyon Sig. (2-parçalı) n	,041 ,761 58	1 . 58

Tablo 4.18'e göre, öğrencinin mezun olduğu lise türü ile toplam yaratıcılık (.041) arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.19
Korelasyon Tablosu

Korelasyon	Negatif	Pozitif
Düşük	-0.29 - -0.10	0.10 - 0.29
Orta	-0.49 - -0.30	0.30 - 0.49
Yüksek	-1.00 - -0.50	0.50 - 1.00

Tablo 4.20
Yaratıcı Düşünme ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

		Akıcılık	Özgünlük	Esneklik	Yaratıcı Düşünme
Akıcılık	Pearson Korelasyon	1	,793(**)	,735(**)	,944(**)
	Sig. (2-parçalı)	.	,000	,000	,000
	n	58	58	58	58
Özgünlük	Pearson Korelasyon	,793(**)	1	,702(**)	,932(**)
	Sig. (2-parçalı)	,000	.	,000	,000
	n	58	58	58	58
Esneklik	Pearson Korelasyon	,735(**)	,702(**)	1	,829(**)
	Sig. (2-parçalı)	,000	,000	.	,000
	n	58	58	58	58
Yaratıcı Düşünme	Pearson Korelasyon	,944(**)	,932(**)	,829(**)	1
	Sig. (2-parçalı)	,000	,000	,000	.
	n	58	58	58	58

** 0.01 seviyesinde korelasyon anlamlıdır (2-tailed).

Yaratıcı düşünme ve alt boyutları arasında, pozitif ve yüksek bir korelasyon bulunmaktadır. Buna göre, en güçlü ilişkiden en zayıf ilişkiye doğru; akıcılık (pearson correlation=,944), özgünlük (pearson correlation=,932) ve esneklik (pearson correlation=,829) olarak sıralama yapılabilir. Diğer taraftan, alt boyutlarda da kendi aralarında pozitif ve yüksek bir korelasyon olduğu görülmektedir (Tablo – 4.19).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimi öncesi ve sonrasında yaratıcı düşünme alt boyutlarından;

a) akıcılık,

b) esneklik,

c) özgünlük düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

a) *Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimi öncesi ve sonrasında yaratıcı düşünme alt boyutlarından akıcılık düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Tablo 4.21
Akıcılık Alt Boyutu için Ön-test ve Son-test Uygulaması
t-testi Sonuçları

Ölçek	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-test	58	46,74	2,699	57	-5,500	.000
Son-test	58	59,57	3,597			

Öğretmen adaylarının özgün baskı resim eğitimi aldıktan sonra, akıcılıklarında anlamlı bir artma olduğu bulunmuştur [$t(57) = -5,500$, $p < .01$]. Öğretmen adaylarının eğitim almadan önce, akıcılık puanlarının ortalaması $\bar{X} = 46,74$ iken, eğitimi aldıktan sonraki akıcılık puanlarının ortalaması $\bar{X} = 59,57$ 'ye yükselmiştir. Bu bulgu, özgünbaskı eğitimi uygulamasının, öğretmen adaylarının akıcılıklarındaki artışta önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

b) *Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimi öncesi ve sonrasında yaratıcı düşünme alt boyutlarından esneklik düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Tablo 4.22
Esneklik Alt Boyutu için Ön-test ve Son-test Uygulaması
t-testi Sonuçları

Ölçek	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-test	58	28,88	8,872	57	-6,796	.000
Son-test	58	36,78	9,884			

Öğretmen adaylarının özgünbaskı eğitimi aldıktan sonra, esnekliklerinde anlamlı bir artma olduğu bulunmuştur [$t_{(57)} = -6,796, p < .01$]. Öğretmen adaylarının eğitimi almadan önceki esneklik puanlarının ortalaması $\bar{X} = 28,88$ iken, eğitimi aldıktan sonraki esneklik puanlarının ortalaması $\bar{X} = 59,57$ 'ye yükselmiştir. Bu bulgu, özgünbaskı eğitimi uygulamasının, öğretmen adaylarının esneklikteki artışında önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

c) *Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimi öncesi ve sonrasında yaratıcı düşünme alt boyutlarından özgünlük düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Tablo 4.23
Özgünlük Alt Boyutu için Ön-test ve Son-test Uygulaması
t-testi Sonuçları

Ölçek	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-test	58	50,33	22,124	57	-5,572	.000
Son-test	58	60,38	23,127			

Öğretmen adaylarının özgünbaskı eğitimi aldıktan sonra, özgünlüklerinde anlamlı bir artma olduğu bulunmuştur [$t_{(57)} = -5,572, p < .01$]. Öğretmen adaylarının, eğitim almadan önceki özgünlük puanlarının ortalaması $\bar{X} = 50,33$ iken, eğitimi aldıktan sonraki özgünlük puanlarının ortalaması $\bar{X} = 60,38$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu, grupta özgün baskı eğitimi uygulamasının, öğretmen adaylarının özgünlükteki artışta önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimi öncesi ve sonrasında

a) *öz-yeterlik algı düzeyleri,*

b) *yaratıcı düşünme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

a) *Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimi öncesi ve sonrasında öz-yeterlik algı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Tablo 4.24

Öz-Yeterlik Ölçeği Ön-test ve Son-test Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Ölçek	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-test	58	47,93	6,657	57	-6,238	.000
Son-test	58	52,60	6,257			

Öğretmen adaylarının özgünbaskı eğitimi aldıktan sonra, öz-yeterliklerinde anlamlı bir yükselme olduğu bulunmuştur [$t_{(57)} = -6,238$, $p < .01$]. Öğretmen adaylarının eğitim almadan önceki öz-yeterlilik puanlarının ortalaması $\bar{X} = 47,93$ iken, eğitimi aldıktan sonraki öz-yeterlilik puanlarının ortalaması $\bar{X} = 52,60$ 'a yükselmiştir. Bu bulgu, grupla özgünbaskı eğitimi uygulamasının, öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerindeki artışta önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

b) *Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının özgünbaskı eğitimi öncesi ve sonrasında yaratıcı düşünme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Tablo 4.25

Toplam Yaratıcılık Ön-test ve Son-test t-testi Sonuçları

Ölçek	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-test	58	126,64	6,251	57	-6,935	.000
Son-test	58	156,72	7,222			

Öğretmen adayı grubunun özgünbaskı eğitimi aldıktan sonra, toplam yaratıcılıklarında anlamlı bir yükselme olduğu bulunmuştur [$t_{(57)} = -6,935$, $p < .01$]. Öğretmen adaylarının eğitim almadan önce, toplam yaratıcılık puanlarının ortalaması $\bar{X} = 126,64$ iken, eğitimi aldıktan sonraki toplam yaratıcılık puanlarının ortalaması $\bar{X} = 156,72$ 'ye yükselmiştir. Bu bulgu, grupla özgünbaskı eğitimi uygulamasının,

öğretmen adaylarının toplam yaratıcılıklarında artışta önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Görsel Sanatlar öğretmeni adaylarının, özgünbaskı eğitimine dayalı öz-yeterlik durumları ile yaratıcı düşünme ve onun alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.26

Öz-yeterlik ve Yaratıcı Düşünme ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

		Öz-yeterlik	Yaratıcı Düşünme	Akıcılık	Esneklik	Özgünlük
Öz-yeterlik	Pearson Korelasyon	1	-,107	-,109	-,038	-,095
	Sig. (2-parçalı)	.	,425	,415	,777	,477
	n	58	58	58	58	58
Yaratıcı Düşünme	Pearson Korelasyon	-,107	1	,943(**)	,877(**)	,886(**)
	Sig. (2-parçalı)	,425	.	,000	,000	,000
	n	58	58	58	58	58
Akıcılık	Pearson Korelasyon	-,109	,943(**)	1	,847(**)	,701(**)
	Sig. (2-parçalı)	,415	,000	.	,000	,000
	n	58	58	58	58	58
Esneklik	Pearson Korelasyon	-,038	,877(**)	,847(**)	1	,657(**)
	Sig. (2-parçalı)	,777	,000	,000	.	,000
	n	58	58	58	58	58
Özgünlük	Pearson Korelasyon	-,095	,886(**)	,701(**)	,657(**)	1
	Sig. (2-parçalı)	,477	,000	,000	,000	.
	n	58	58	58	58	58

** 0.01 seviyesinde korelasyon anlamlıdır (2-parçalı)

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, öz-yeterlik ile yaratıcı düşünme ve onun alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yalnızca yaratıcılık (pearson correlation = -,107) ve akıcılığın (pearson correlation = -,109) oldukça düşük negatif bir ilişkisi olduğundan bahsedilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde, varılan sonuçlar şunlardır:

1. Özgünbaskı eğitiminin, öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Erkek öğrencilerde bu algının kız öğrencilere göre daha büyük gelişme ortaya koyduğu kaydedilmiştir. Bu bulgunun bir başka ilginç yanı, örnekleme oluşturan öğrencilerde kız öğrenci sayısının, çalışma örnekleminin %69'luk bölümünü oluşturuyor olmasına rağmen, gelişimin azınlık durumunda olan erkeklerde algıdaki gelişimin daha yüksek oranda olduğudur. Erkeklerin özgünbaskıya yönelik öz-yeterlik algılarındaki bu gelişme, özgünbaskı çalışmalarında kullanılan araç gereçlerde daha yetkin olmalarına, psikomotor becerilerinin kızlarınkinden daha fazla olmasına bağlanabilir.

Bu sonuç, Yerin Güneri ve Özdemir (2003), Miura (1987) ve Almahmoud (1985) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla desteklenmektedir, fakat Açıkgöz ve Güngör (1999), Kapıcı Zengin (2003), Oğuz ve Topkaya (2008) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla desteklenmemektedir.

Murphy, Coover ve Owen (1989)'ın başlangıç düzeyindeki bilgisayar becerilerine yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği uygulaması sonucunda elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Ancak aynı araştırmada, ileri düzeydeki ve ana bilgisayar becerileri karşılaştırıldığında, erkeklerin kızlara

oranla daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç, bu araştırmancının sonucunu desteklemektedir.

Işık ve Aşkar' ın (2003) yapmış oldukları araştırmada, matematiğe ilişkin öz-yeterlik algıları incelendiğinde erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçları, bu araştırma sonuçları ile tutarlı değildir. Ancak, aynı araştırmada, bilgisayar öz-yeterliği açısından bakıldığında ise erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde kız öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bu bakımdan, araştırmada cinsiyet değişkeni açısından elde edilen sonuç, bu araştırmancının sonuçları ile tutarlıdır.

2. Özgünbaskı eğitiminin, öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin öğrencinin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Çalışma örneklemini iki ayrı yaş grubunda ele alınmıştır: 18-21 ve 21 yaş üzeri. 21 yaş üzeri öğrencilerin öz-yeterlik algılarındaki gelişimin, daha genç yaş grubu olan 18-21 yaşları arasındaki öğrencilerden daha üst düzeyde olduğu kaydedilmiştir. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe öz-yeterlik algılarının da buna paralel olarak artış gösterdiği görülmüştür. Özgünbaskı çalışmalarında, gerek kalıp oyma gerekse baskı presi kullanma belli bir efor gerektirmektedir. Bu nedenle, yaşla birlikte artan psikomotor becerileri, bu sonucu doğurmuştur denilebilir.

Bu sonuç, Açıkgöz ve Güngör (1999), Kapıcı Zengin (2003), Umay (2002) Celep (tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşürken Milner ve Woolfolk Hoy (2002), Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu ve Soran (2006), Oğuz ve Topkaya (2008) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmemektedir.

3. Öğrencinin ekonomik düzeyi değişkeni bakımından özgünbaskı eğitiminin, öz-yeterlik algısı üzerine etkisi anlamlı düzeyde farklıdır. Çalışma örneklemini içerisinde yüksek ekonomik düzeyde olan öğrenciye rastlanmamıştır. Öz-yeterlik algısındaki gelişimin az farkla da olsa, orta ekonomik düzeydeki öğrencilerde alt düzeyde olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilindiği gibi, resim, heykel ya da özgünbaskı çalışmalarında kullanılan malzemeler zor bulunur ve bedeli de yüksektir. Bu nedenle, ekonomik durumu iyi olmayan

öğrencilerin sanatsal ürün verme sürecini etkilediği gibi öz-yeterlik algısının gelişimini de olumsuz etkiler.

4. Özgünbaskı eğitiminin öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin öğrencinin anne mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin annesinin meslek grubu ne olursa olsun, öz-yeterlik algısındaki gelişimin pozitif yönde olduğu gözlemlenmiştir. Burada ilgi çekici olan, çalışma örneklemimizdeki öğrencilerin anne mesleğinin ev hanımı grubunda odaklanıyor olmasıdır.

Kültürümüzde, anneler genellikle ev hanımıdır; evde çocukları ve ev işleriyle uğraşmaktadırlar. Bu annelerin çocuklarına daha fazla zaman ayırdıkları ve ilgilendikleri düşünüldüğünde, eğitimsiz veya ilkökul mezunu annelerin çocuklarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olması beklenebilir.

5. Özgünbaskı eğitiminin öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin öğrencinin baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Öz-yeterlik algısındaki gelişim baba mesleği işçi gurubunda olan öğrencilerde daha yüksek bir farklılık göstermiştir. Buradan işçi ailesinin çocuklarının öz-yeterlik algılarının aldıkları eğitime daha hassas olduğu çıkarımı yapılabilmektedir.

6. Özgünbaskı eğitiminin öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin öğrencinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Okuma yazması olmayan annelerin çocuklarının öz-yeterlik algılarındaki değişim daha üst düzeyde gözlemlenmiştir. Lise mezunu annelerin grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterliklerindeki artışın en düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Okuma yazması olmayan anneler genellikle ev hanımıdır ve 4. maddede belirtildiği gibi çocukları ve evleriyle daha fazla ilgilenebildikleri için öz-yeterlik algılarının gelişim göstermesi de şaşırtıcı değildir.

7. Baba öğrenim durumu değişkeni bakımından değerlendirildiğinde, öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Gerek ilkökul,

gerekse ortaokul mezunu babaların çocukları öz-yeterlik algılarında gelişim konusunda daha iyi bir durum sergilemişlerdir.

Burada, yine annenin öğrenim durumundaki çıkarımın geçerli olduğu söylenebilir. Annede olduğu gibi, babada da öğrenim seviyesi düştükçe, çocuğun öz-yeterlik algısının daha yüksek bir oranda geliştiği tespit edilmiştir.

8. Öğrencilerin ailenin yaşadığı yer, öz-yeterlik algısı düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Ailesi şehirde yaşayan öğrenci sayısı daha fazla olmasına karşın, ailesi köyde yaşayan öğrencilerin diğer yerleşim birimlerinde yaşayan öğrencilere oranla öz-yeterlik algı düzeylerinde daha fazla artış olduğu gözlemlenmektedir.

9. Mezun olduğu lise türü değişkeni bakımından öğrencilerin özgünbaskıya yönelik öz-yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenmiştir. Burada ilgi çekici olan bulgu, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi gibi sanat eğitimi veren okullardan mezun olan öğrencilerin, sanat eğitimcisi yetiştiren üniversitelerin RİEABD tercihlemesinde Genel Liselerden mezun olan öğrencilerin sayısal olarak geride olduğu gerçeğidir. Ama öz-yeterlik algılarındaki gelişim açısından, AGSL' den mezun öğrencilerin daha önde yer aldığı gözlemlenmiştir. AGSL öğrencilerinin, lise eğitimi boyunca, aldıkları sanat eğitimi kapsamında edindikleri özgünbaskı deneyimi, bu sonucun çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuç, Yılmaz ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

10. Yaratıcılık düzeyi ile öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Her insanda doğuştan var olan yaratıcı düşünme becerisi, cinsiyet faktöründen çok, aile, çevre ve okul gibi değişkenden etkilenmektedir.

Süzen (1987), Gönen ve diğerlerinin (1991), Yenilmez ve Yolcu (2007) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları, bu çalışmada, yaratıcılık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişkinin olmaması sonucunu desteklemektedir. Ancak,

Eratay (1993) ve Öncü (1989) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Özben ve Argun (2002) tarafından yapılan araştırmada ise kızlar akıcılık ve esneklik boyutlarında erkeklerden daha üstün, özgünlük boyutunda ise iki cins arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

11. Toplam yaratıcılık ile yaş değişkeni arasında pozitif ama düşük bir ilişki bulunmuştur. Her bireyde doğuştan var olan yaratıcı düşünme becerileri, yaş ilerledikçe iniş çıkışlar yaşar. 17-19 yaş arasındaki gencin üniversiteye giriş ve meslek seçim kaygısı yaratıcılığın gelişimini geriletebilir. Üniversite yıllarına denk gelen ergenlik döneminde bireyin duygusal durumu ve çevresi yaratıcılığının gelişmesinde etkilidir. Burada önemli olan, bu etkileşimi yaratıcı ürün vermede kullanmasıdır. Bu dönemde soyut, mantıksal ve yaratıcı düşünme becerisi gelişme gösterir. Yirmili ve otuzlu yaşlarda, yetişkinlerin yaratıcı düşünme becerileri iç dünyalarında devam eder ve yaş ilerledikçe toplumun örf ve adetlerine uyum sağlama çabası içinde belli bir sınır içinde seyreder.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ile yaş değişkeninin arasında düşük bir ilişkinin olması, öğretmenlik mesleğine atılmalarındaki sınav engelleri, toplum baskısı ve sorumluluk duygusundan etkilenmiş olmalarına bağlanabilir.

Eratay (1993), Gönen ve diğerlerinin (2002), Çetingöz (2002) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla, bu araştırmanın sonuçları desteklenmemektedir. Eratay, yaratıcılık açısından, 11 yaş çocuklarının 7 yaş çocuklarına göre, daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Reese ve diğerlerinin (2001) yapmış oldukları araştırmada, yaş grupları arasında birleşik akıcılık için önemli farklılık bulunamazken, orta yaş grubunda ise üretim akıcılığı, esneklik ve özgünlük yüksek değerde bulunmuştur. Şen' in (1999) yapmış olduğu araştırmada yaratıcılığın esneklik boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 20-22 yaş grubu öğrencinin esneklik puan aritmetik ortalaması ile 17-19 yaş grubu esneklik puan aritmetik ortalaması farklıdır.

12. Toplam yaratıcılık ile ekonomik düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Gencin yaratıcılığının gelişmesinde, ailenin ekonomik düzeyinden çok, özgür bir ortamda hayal kurmalarına olanak sağlanması, onların düşüncelerine ve yaptıklarına saygı duyulması daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuç, Öztunç'un (1999) yapmış olduğu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ancak, Özben ve Argun (2002), Gönen ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

13. Toplam yaratıcılık ile öğrencinin anne mesleği arasında pozitif ama düşük bir ilişki vardır. Çetingöz (2002) tarafından yapılan araştırma sonucu bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Mangır ve Aral (1990) tarafından yapılan araştırmada, annenin çalışıp çalışmamasının yaratıcılık boyutlarında etkili bulunmamıştır.

14. Toplam yaratıcılık düzeyi ile baba mesleği arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Özben ve Argun (2002), Çetingöz (2002) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

15. Anne öğrenim durumu değişkeni ile öğrencilerin yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ev hanımı olan annelerin aileleri ve evleriyle daha çok vakit geçirdikleri düşünüldüğünde, bu sonuç beklenenin dışında olmuştur.

Özben ve Argun (2002), Çetingöz (2002) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Öztunç (1999) tarafından yapılan araştırma sonucu, bu sonucu desteklememektedir. Mangır ve Aral'ın (1990) yaptığı çalışmada anne eğitimi ile akıcılık alt boyutu arasında olumsuz bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç, bu araştırma sonucunu kısmen desteklemektedir.

16. Toplam yaratıcılık düzeyi ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Toplumumuzda çocuk yetiştirme yükü genellikle

anneninin üzerinde olduğu düşünöldüğünde, araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, beklenen bir sonuçtur.

Mangır ve Aral (1990), Özben ve Argun (2002), Çetingöz (2002) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırma sonucunu desteklerken, Öztunç (1999) tarafından yapılan araştırma sonucu desteklememektedir. Ayrıca, Şen' in (1999) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin yaratıcı düşünme esneklik boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

17. Öğrencinin ailesinin yaşadığı yer ile yaratıcılık düzeyi arasında negatif ama düşük bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir.

18. Toplam yaratıcılık düzeyinin mezun olduğu lise arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin farklı liselerden mezun olmaları, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili değildir. Buna neden olarak, ortaöğretim programlarının eksikliği ve ezber dayalı bir uygulamanın süregelmesi gösterilebilir. Öğretmen merkezli eğitimi sisteminde, öğrenme sorumluluğuna sahip olmayan ve yaratıcı ürün vermek için uygun özgür ortamı bulamayan öğrencinin yaratıcılığının gelişmesinden söz edilemez. Eğitim sistemimize yeni giren yapılandırmacı eğitim anlayışının, bir önceki öğretmen merkezli eğitim anlayışından daha olumlu sonuçlar getireceği beklenmektedir.

Özben ve Argun (2002), Yenilmez ve Yolcu (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, araştırmanın bu sonucunu desteklememektedir.

19. Özgünbaskı dersi almadan önce ve aldıktan sonra öğrenci grubunun, sadece öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Alınan eğitim ile özgünbaskı ile ilgili edindikleri, gerek kuramsal gerekse teknik bilgi ve uygulamalar, bu sonucun çıkmasında etkilidir denilebilir.

20. Öğrenci grubunun özgünbaskı dersi almadan önce ve aldıktan sonra yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının özgünbaskı eğitimi aldıktan sonra, yaratıcılığın minimum ve maksimum puanlarında akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir artma olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, özgünbaskı eğitimi uygulamasının, öğretmen adaylarının bu üç alt boyutta artışının önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

Gönen ve diğerleri (1997) yaptıkları araştırmada çocukların özgün şekiller üretme konusunda yetersiz olduklarını saptamışlardır. Şen (1999) ve Çetingöz (2002) yaptıkları araştırmada öğrencilerin ortalama puanlarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğünü saptamışlardır. Araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

21. Öz-yeterlik ve yaratıcılık arasında düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır. Özet olarak, öz-yeterlik inancı yüksek bir öğrencinin yaratıcılığının da yüksek düzeyde olması beklenemez denilebilir. Bununla birlikte öz-yeterlik ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı gözlemlenmiştir. Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireyin yaratıcı düşünce düzeyinin de yüksek olması beklendiği için araştırmanın bu sonucu şaşırtıcıdır.

Torrance'ın yaratıcılık tanımına bakıldığında “Sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, kestirimlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koyma” (Torrance' dan aktaran Özden, 1998: 45) *güçlüğü tanımlama, çözüm arama, deneceler geliştirme ve değiştirme, tekrar sınama* özellikleri öz-yeterlik algısına sahip olan birey özellikleri ile örtüşmektedir. Öz-yeterlik inancı, kişilerin bir konu hakkında ne kadar çaba harcayacakları ve güçlükler karşısında ne kadar uzun süre gayret göstereceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında ne kadar uzun süre gayret edeceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında nasıl kendilerini toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı olur (Bandura, 1977).

Demirel (2003) de yaratıcılığın yalnızca orijinal nesnelere üretmek olmadığını, bireylerin kendi potansiyellerini fark etmeleri ve buna göre yaratıcılığını geliştirmesi olduğunu dile getirir. Demirel, “*bireyin kendi potansiyellerini fark etmesi*” diyerek, öz-yeterlik algısından bahseder.

Yukarıdaki bulgulardan da anlaşıldığı üzere, öğrencilerin özgünbaskı eğitimi almadan önceki ve sonraki öz-yeterlik algılarında ve yaratıcı düşünme yeteneklerinde gözlemlenebilir bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkılarak, bu alanda çalışan araştırmacılara ve Özgünbaskı Anasanat Dalı Görsel Sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin yaratıcılık ve öz-yeterliklerinin gelişimine katkı sağlayacak aşağıda sunulan öneriler getirilmiştir.

1. Ülkemizde gerek devlet, gerekse özel üniversitelerin güzel sanatlar eğitimi veren ve görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin sayısının artırılmasına çalışılmalıdır.

2. Arttırılan eğitim fakültesi sayısı ile birlikte, toplumun estetik duygusunu arttıracak nesillerin yetiştirilmesi için ihtiyaç duyulan, Görsel Sanatlar öğretmeni eğitecek ana bilim dallarının sayısının da arttırılmalıdır.

3. Özgünbaskı eğitiminin gerek öz-yeterlik algısı, gerekse yaratıcı düşünme becerileri üzerine olumlu etkisinden yola çıkarak, tüm görsel sanatlar ana bilim dalları bünyelerinde Özgün Baskı Anasanat Atölyelerinin açılması ve destek görmesi gerekmektedir.

4. Özgünbaskı dersinin hedef ve hedef davranışları ile içerik ve bu hedeflere ulaşmada düzenlenecek eğitim durumlarına, hedeflere ne derecede ulaşıldığını saptayacak sınav durumları, YÖK tarafından belirlenmelidir. Ülkedeki tüm eğitim

fakültelerinde ilgili dersin paralel bir çizgide yürütülmesi için özgünbaskı dersinin içeriğini kapsayan kaynak kitaplar hazırlanmalıdır. Öğretmene ve öğrenciye kılavuzluk edecek bu kaynak kitaplar eğitim-öğretim yılı başında verilmelidir. Böyle bir uygulama Özgünbaskı eğitimine tüm eğitim fakültelerini kapsayacak bir standart getirecektir. Öğretim elemanları her eğitim-öğretim yılı sonunda hedeflerin ne kadarına ulaşılabildiğini, ulaşamama gerekçelerini raporlaştırmalıdır.

5. Üniversitelerin Resim-iş bölümlerinde oluşturulan özgünbaskı atölyesi dahil tüm atölyelerinin gerekli ve yeterli araç-gereç, malzeme ile donatılması ve öğrencilerin atölye ve malzemeye erişimleri sağlanmalıdır.

6. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere, alanıyla ilgili sanatsal malzemelerin devlet tarafından temin edilmesi, öğrencinin yaratacağı ürünün kalitesini ve sayısını arttıracaktır.

7. Özgünbaskı eğitiminin bu dersi alan aday öğretmenlerin yaratıcılıklarını etkileyip etkilemediğinin incelenmesine paralel olarak, bu dersi veren öğretim görevlisinin de özgünbaskı dersine yönelik yaratıcılığa etkisini inceleyecek araştırma yapılabilir. Çünkü, öğretim elemanı değişkeni de yaratıcılığın gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Özgünbaskı öğretmenin alan bilgisinin yeterlilik düzeyinin, öğrenciye karşı tutumunun bu eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılıklarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

8. Özgünbaskı eğitime yönelik öz-yeterlik algısının öğretmen faktörü ile değişim gösterebileceği düşünüldüğü için, ilgili dersi yürüten öğretim görevlisinin, görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerin özgünbaskıya yönelik öz-yeterlik algısını etkileyip etkilemediğine bakılabilir.

9. Görsel Sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin, 1. sınıftan sonra eğitim göreceği ana sanat dalının seçiminde, 1. sınıftaki Temel Sanat Eğitimi Dersi öğretmenin etkisi olup olmadığını inceleyen bir araştırma yapılması önerilebilir.

10. Özgünbaskı dersi öğretim programının, öğretmen adaylarının gerek yaratıcılık, gerekse öz-yeterlik algı düzeyini etkileyip etkilemediği incelenebilir.

11. Özgünbaskı dersinin haftalık ders saatinin yeterli olup olmadığı araştırılabilir.

12. Özgünbaskı eğitiminin gerek yaratıcılığa, gerekse öz-yeterliğe etkisi olup olmadığı, uygun ölçme aletleriyle; ön-test olarak 2. sınıfta, son-test olarak da eğitimin sona erdiği, 4. sınıfta uygulanabilecek, uzun süreli bir araştırma yapılması önerilebilir.

Araştırma sırasında görülmüştür ki; özellikle 1950'lerden sonra sanat eğitimi veren üniversitelerde hızla açılan özgünbaskı atölyelerinin sayıları giderek azalmıştır. Bu fakültelerde görev yapan sanat eğitimcilerinin kendi aralarında yaşadıkları olumsuzluklar, özgünbaskıda kullanılan araç gereçlerin temininin zorluğu, toplumun sanata ve özellikle özgünbaskı sanat dalına olan yabancılığı, fakültelerde bu dersi yürütecek uzman sanat eğitimcilerinin azlığı, diğer anasanat dallarında olduğu gibi, haftalık ders saatinin azlığı, MEB' in ve YÖK' ün sanata ve sanat eğitime olan yaklaşımı vb. faktörler, Türkiye' deki baskı atölye sayısının azalmasına neden olmuştur.

Bu araştırma, özgünbaskı eğitiminin bireyin, yaratıcı düşünme becerilerini ve öz-yeterlik algı düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç ayrıca, özgünbaskı eğitiminin sanat eğitimi içindeki önemini de belirler. Araştırmacı tarafından ortaya konulan bu bilimsel gerçek çerçevesinde, özgünbaskı sanatının öncelikle fakültelerde işlerliğini sağlayabilmesi ve sayılarının artırılması için yukarıda bahsedilen olumsuzlukların giderilmesi gerekmektedir.

Araştırma sürecinde, özgünbaskının gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında, yaratıcılığa ve öz-yeterlik algısına etkisini inceleyen herhangi bir bilimsel araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin özgünbaskıya ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacı ile "Özgünbaskıya İlişkin Öz-yeterlik Algısı

Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve bu ölçeğin, konuyla ilgili bir sonraki araştırmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbey, A. & Andrews, F. M. (1985). Modeling the Psychological Determinants of Life Quality. **Social Indicators Research**. Vol 16, 1-34.
- Acher, S. L. (1982). The Lower Age Boundaries of Identity Development. **Child Development**. Vol 53, 1551.
- Açıklan, A. (2002). **İnsan Kaynağının Yönetimi, Geliştirilmesi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 2, Sayı 1. (Haziran 2006).
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz-yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. **The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**. Cilt 2, Sayı 3.
- Albion, P. R. (1999). Self-efficacy Beliefs as an Indicator of Teachers' Preparedness for Teaching with Technology. **Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)**. Australia: Department of Education, University of Southern Queensland, <http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/site99/1345.html>.
- Alderman, K.M. (1999). **Motivation for Achievement**. London: Lawrence Erlbaum Ass. Pub.
- Allinder, R. M. (1995). An Examination of the Relationship Between Teacher Efficacy and Curriculum Based Measurements and Student Achievement. **Remedial & Special Education**. 27.141-152.

- Anderson, M. A., Dragsted, S., Evans, R. H., Sørensen, H. (2004). The Relationship Between Changes in Teachers' Selfefficacy Beliefs and the Science Teaching Environment of Danish First-Year Elementary Teachers, **Journal of Science Teacher Education**, 15(1), 25-38.
- Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Ankara, Sayı:15.
- Arık, A. İ. (1990). **Yaratıcılık**. Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri Dizisi 88. Ankara: Metropol Matbaası.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. 35(5). 28-32.
- Ashier, Mustafa (1985). Son Yüzyılda Türkiye' de Özgün Baskıresim Sanatı. **H.Ü Güzel Sanatlar Yayınları**. No: 1, 33-36. (17-19 Nisan 1985).
- Ashier, M. (1989). **Grafik Sanatlar**. İstanbul: Sandoz Bülteni, Sayı: 33.
- Aşkar. P. ve Umay. A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-yeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21. 1-8.
- Aşkar, P. ve Dönmez, O. (2004). Eğitim Yazılımı Geliştirme Öz-yeterlik Algısı Ölçeği. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi**. Cilt 3, Sayı 6.
- Ataman, A. (1995). Eğitim Sürecinde Yaratıcılık, Yaratıcılık ve Eğitim. **Türk Eğitim Derneği Yayınları**. Ankara: Şafak Matbaacılık, Dizi No:17.
- Aygenç, Erdal. (1994). Kültür ve Grafik Sanatı.4. Ulusal Sanat Sempozyumu: Kültürün Gelişiminde Sanatın Öncülüğü. **Ankara Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları**. Sayı 14. s: 47-49. (4-6 Mayıs).

- Balamir, N. (1998). Özgün Baskı Tekniklerinin Yaratıcılığa Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, Y. B. (1996). Sanat Eğitiminde Yeni Bir Yöntemsel Yaklaşım Resim İş Eğitimi=Sanat Eğitimi=Estetik+Sanat Eleştirisi+Sanat Tarihi+Uygulama. **Milli Eğitim Dergisi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Sayı 131.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1976). Sanat Eseri Nasıl Bir Yaratıcıdır? **Yeni Adam Gazetesi**. Sayı 899. (Temmuz 1976).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, **Psychological Review**. Vol 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). Reflections on Self-efficacy. **Advances in Behavioural Research and Therapy**. Vol 1. 237-269.
- Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions of Percieved Self-Efficacy. **Cognitive Therapy and Research**. Vol 8. 231-255.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Encyclopedia of Human Behaviour (Ed. V.s. Ramachaudran), 4. 71 -78. www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html (Eylül 2005).
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in Changing Societies. (pp. 1-45). **New York: Cambridge University Press**.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The Exercise of Control**. S.2 New York: W. H. Freeman Company.

- Bandura, A. and Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision-making. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol. 60 (941-951).
- Baykul, Y. (2000). **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Becer, E.(1999). **İletişim ve Grafik Tasarım**, 2. Baskı, Ankara: Dost Kitabevi.
- Beck, A. (1979).**Cognitive Therapy and the Emotional Disorders**. USA: Penguin.
- Bell, K. (1997). Creativity: A Mode of Thinking. **Greenville, South Carolina Home Schoolpaper, Bob Jones University Pres**. Vol 29614. P.2.
- Berk, N., Gezer, H. (1973). **50 Yılın Türk Resim ve Heykeli**. 1. Baskı. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. Cumhuriyetin Ellinci Yıl Dizisi: 2.
- Bıkmaz, H. F. (2002). Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. Sayı 1(2), 197-210.
- Bıkmaz,F.H. (2004). **“Öz-yeterlik İnançları” Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Ed: Ankara: Kuzgun Y. ve Deryakulu D. Nobel Yay.
- Biçer, H. (1993). **Sanat Eğitiminin Geleceği**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. (24-28eylül 1990). Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Bilgin, H. (1985). **Grafik Tasarımda Yaratıcılık ve Fonksiyonları**. Türkiye’de Sanatın Bugünü ve Yarını (Tebliğler). Ulusal Sanat Sempozyumu. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Yayınları:1.

- Bourdieu, P. (1984). **Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste**. Translated By Richard Nice. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brody, C., M. and Davidson, N. (1998). **Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches**. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bulut, G. (1987). **Tahtabaskı ve Tahtagravür' e Teknik Yaklaşımlar**. Türkiye'de ve Almanya'da Aaçbaskı Sanatı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzeli Sanatlar Fakültesi Yayınları. Sayı 6, 5-9.
- Büyükişleyen, Z. (1987). **1400 Başlarından Günümüze Kadar Alman Aaçbaskısı**. Türkiye'de ve Almanya'da Aaçbaskı Sanatı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzeli Sanatlar Fakültesi Yayınları. Sayı 6, 11-25.
- Büyükkaragöz, S. ve Sünbül, A. M. (1997). **Öğretmen Adayı Öğrencilerin Öğretmenlik Yeterlik Düzeyleri ve Mesleki Tutumları ile Bunlar Arasındaki İlişkiler**. Nasıl Bir Eğitim Sistemi Sempozyumu. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Büyükköztürk, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 6. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). The Correlation of the Factors: The Protective Teacher Sence of Efficacy Beliefs and Attitudes About Student Control. **National Forum of Educational Adminstration and Supervision Journal**. Vol 4, 99-112.
- Cohen, S. R. (1975), The Relationship Between Convergent and Divergent Thinking In Science as Revealed in Sixth and Seventh Graders. **The Journal of Educational Research**. Vol 68(9), 327-330.

- Chan, D.W. (2003). Multiple Intelligences and Perceived Self-Efficacy Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. **Educational Psychology**. Vol. 23(5), 521-533
- Collins, J. (1982). Self-efficacy and Ability in Achievement Behaviour. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Stanford University.
- Çetingöz, D. (2002). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve Oyun. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. Sayı 71.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 4. (5-26).
- Demirel, Ö.(2003). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 5. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 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.
- Dorman, J. P. (2001). Associations Between Classroom Environment And Academic Efficacy. **Learning Environments Research**. Vol 4, 243–257.
- Dökmen, Ü. (1994). **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çalışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duffy, B. (1998). **Supporting Creativity and İmagination in the Early Years**. Buckingham: Up En University Press.
- Eaton, M. J. & Dembo, M. H. (1996). Differences in the Motivational Beliefs of

Asian American and Non-asian Students. **Journal of Educational Psychology**. Vol 3, 433-440.

Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). **Educational psychology: Windows on Classrooms**. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Eichenberg, F. (1978). **Lithography and Silkscreen, Art and Technique**. New York: Harry N. Abrams, Inc., Publishers.

Erbil, D. (1990). **Çağdaş Sanat ve Eğitim, Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**. İstanbul: Cem Yayınevi, Doğan Ofset.

Erdoğdu, M.Y.(2006) Ana-Baba Tutumları ve Öğretmen Davranışları ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 13, 23-33.

Enochs, L. G., Smith P. L. and Huinker, D. (2000). Establishing Factorial Validity of the Mathematics Teaching Efficacy Beliefs Instrument. **School Science and Mathematics**. 100, 194-202.

Eratay, E. (1993). **7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ile Psiko-sosyal Gelişmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Erikson, E. (1968). **Identity: Youth and Crisis**. London: Faber & Faber.

Eshach, H. (2003). Inquiry-Events as a Tool for Changing Science Teaching Efficacy Belief of Kindergarten and Elementary School Teachers. **Journal of Science Education and Technology**. Vol 12(4), 495-501.

Etike, S. (1987). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve Resim Öğretmeni Yetiştiren Programa Öneriler. **Gazi Üniversitesi, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği, Tebliğler**. Ankara: G. Ü. Matbaası.

- Eysenck, M. W. (2000). **Psychology: A Student's Handbook**. Taylor & Francis Group.
- Fisher, R. (1995). **Teaching Children to Think**. Cheltenham: Stanley Thomes Publishers.
- Friedman, I. A., Kass, E. (2002). Teacher Efficacy: A Classroom Organization Conceptualization. **Teaching and Teacher Education**. Vol 18, 675-686.
- Frieman, S. (2000). Learning Activities To Raise Creativity: An Evaluation of a Gifted. <http://www.lib.umi.com/dissertations/gateway>.
- Gel, H.Y. (1991) Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık. **Özgün Eğitim**. 24 Kasım **Öğretmenler Günü Dergisi**. Sayı:2,
- Gel, H.Y. (1994). **Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık. Çağdaş Eğitimde Sanat**. İstanbul: Demet Yay.
- Gençaydın, Z. (1987). Resim- İş Eğitimi. **Güzel Sanatlar Eğitimi Eskişehir**. Sayı 200, 43-87,
- Gibson. S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. **Journal of Educational Psychology**. Vol 76(4), 569-582.
- Gilmour, P. (1983). **Artist in Print**. BBC, London.
- Glaser, M. (1987). Grafik Sanatlar Üzerine..., Grafik Sanatlar Üzerine Yazılar. **GMK Yayını**. Sayı 1, 1-3.
- Goddard, R. D. and Goddard, Y L. (2001). A Multilevel Analysis of the Relationship Between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. **Teaching and Teacher Education**. Vol. 17, 807-818.

- Gow, G. (2000). Understanding and Teaching Creativity. **Teach Directins**. (January 2000). P.32-34.
- Gökaydın, N. (1987). **Tahta Baskı Tekniği; Dünü, Bugünü, Eğitimdeki Yeri.** Türkiye’de ve Almanya’da Ağaçbaskı Sanatı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları. Sayı 6, s: 45-53.
- Gökaydın, Nevide (1990). **Eğitimde Tasarım Ve Görsel Algı**, Birinci Baskı, Ankara: Sedir Yayınevi.
- Gökçebağ, Ş. (1994). Güzel Sanatlar Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Özgün Baskıresim Atölyeleri. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gönen, M., Uzman, S., Akçin, N., Özdemir, N. (1991). 5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi. **Eğitim Bilimleri Dergisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını. Sayı 15, 64-71.
- Gönen, M. (1992). **Çocuk ve Yaratıcılık**. 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri. Bursa: Ya-Pa Yayınları. 192-195.
- Gönen, M., Yıldız, V., Özkan, N., Ceylan, S., Çetingöz, D. (2002). **Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almanyan 7 -8 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Potansiyelin Değerlendirilmesi**. İstanbul. Erken Çocukluk Dönemi Kongresi.
- Guilford, J. P. (1968). Intelligence, Creativity and Their Educational Implications. DK: The British Printing Corporation.
- Halıçınarlı, E. (1988). Eğitim-Öğretim-Öğrenme ve Sanat Eğitimi Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hamza, Khleid M. and Vicky Farrow, V. (2000). "Fostering Creativity and Problem Solving in the Classroom". **Kapa Delta Pi Record**. Vol.37, No. 1, 33-35.
- Harter, S. (1992). The Relationship Between Perceived Competence, Affect and Motivational Orientation Within the Classroom: Processes and Patterns of Change. In **A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.)** Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective. England: Cambridge University Press.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı" Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 161.
- Heller, J. (1972). **Printmaking Today**. Holt, Rinehart and Winston, Inc. USA.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., Vacha-Haase, T., (2001). A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments, **Educational and Psychological Measurement**. Vol 61 (3), 404-420.
- Hill, T. K., Kogan, L. R., Vacha-Haase, T. (2001). Role of Efficacy Expectations in Predicting the Decision to Use Advanced Technologies: The Case of Computers. **Journal of Applied Psychology**. Vol 72 (2), 307-313.
- Hill, T., Smith, N. D., & Mann, M. F. (1987). Role of Efficacy Expectations in Predicting the Decision to Use Advanced Technologies: The Case of Computers. **Journal of Applied Psychology**. Vol 72(2), 307-313.
- Hubberd, G., & Zimmerman, E. (1982). **Art-Strands: A Program of Individualized Art Instruction**. Prospect Heights. Illinois: Westland Press.
- Işıkal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçekleri- The Scales of Perceived Mathematics and

Computer Self-efficacy for Elementary Students. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 25, 109-118.

Işingör, M., Eti, E. ve Aslıer, M. (1986). **Temel Sanat Eğitimi Resim Teknikleri Grafik Resim**. Ankara: Milli Eğitim Devlet Kitapları, T.T Kurumu Basım Evi.

İçmeli, M.(1982). Mürşide İçmeli ile Söyleşi. **Yeni Boyut P. S. D.** 1/3, Ankara.

İçmeli, M. (1985). Çağdaş Açından Türk Grafik Sanatları, Türkiye' de Sanatın Bugünü ve Yarını. Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları**. No:1.

Johnson, S. T., Wallace, M. B. & Thompson, S. D. (1999). Broadening the Scope Of Assessment in the Schools: Building Teacher Efficacy in Student Assessment. **The Journal of Negro Education**. Vol 68, 397-408.

Kale, N. (1994). Eğitim ve Yatıcılık. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. Kasım/Aralık. Sayı 37, 4-6.

Kapıcı Zengin, U. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Sınıfiçi İletişim Örüntüleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). **Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımını Problem Çözme Becerilerine ve Öz-yeterlik İnanç Düzeylerine Etkisi**. V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16-18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ.

Kaptan, F., Kuşakçı, F. (2002). **Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi**. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16-18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ.

Karakale, S. (2000). Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Eğitimcilerin Rolü. İstanbul: **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı 67, 11-15.

- Karasar, N. (1982). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Matbaş Matbaacılık.
- Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 10. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayağmurlar, B. (1990). Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karayağmurlar, B. (1991). **Yaratıcı Bireylerin Yetiştirilmesi Açısından Genel Eğitim İçinde Sanat Eğitiminin Yeri**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi 1. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Kaşıkçı, M. (1996). İlköğretimde Velilerle İşbirliği Kurmada Öğretmenlerin Kendi Yeterlikleriyle İlgili Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kear, M. (2000). Concept Analysis of Self-Efficacy. Graduate Research in Nursing. <http://graduateresearch.com/Kear.htm>.
- Kenneth, J., William J. (1999). Self-efficacy of Preservice Elementary Teachers and Alternative Conceptions of Science Misconceptions to Constructed Understanding. Vol 18, 345-370.
- Kerr, M. E. And Kleine, P. (1987). Scholastic Aptitude and Achivement as Predictors of Performance on Teacher Competency Tests. **Journal of Educational Research**. Vol. 80, No.5.
- Ketenci, H. F. ve Bilgili, C. (2006). **Görsel İletişim ve Grafik Tasarım**. Beta Basım Yayım.
- Kınık, M. (2005). **Grafik Tasarım ve Üretim Teknolojileri**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kırıçoğlu, O. T. Gençlerin Sanat Eğitimi. **Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları: 2**. Hacettepe Üniversitesi G.S.F., Yy: 7, Ankara: Ergün Matbaa. S.76

- Kırıçoğlu, O. T. (2002). **Sanatta Eğitim. Görmek, ğrenmek, Yaratmak**. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kimweli, D. M. S., Richards, A. G. (1999). Choice Of A Major And Students' Appreciation Of Their Major - Statistical Data Included. **College Student Journal**. (March, 1999).
- Koçak Usluel, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretim Elemanlarının Bilgi Teknolojilerini Kullanmada Karşılaştıkları Engeller, özüm Önerileri ve Özyeterlik Algıları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi**. Sayı 6(3), 143-157.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. **Elektronik Dergi**. (Eylül, 2007). Cilt 6. Sayı 3. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m28.pdf>
- Korkmaz, H., Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı đrenme Yaklaşımının İlköğretim đrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve alışma Sürelerine Etkisi. Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi**. Sayı 22, 91-97.
- Korkmaz, H., Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje tabanlı đrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem özme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi**. Sayı 22, 164-170.
- Koschatzky, W. (1988). **Die Kunst der Graphik. Technik, Geschichte, Meisterwerke**. 10. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

- Köyalan, A. (2004). İngilizce Okutmanlarının Öğretme Yeterlikleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurbanoglu, S. & Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı. 22, 98 - 105.
- Kushner, S. N. (1993). **Teacher Efficacy and Pre-Service Teachers: A Construct Validation**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association in Clearwater. Clearwater Beach, FL, USA. (February 17-22).
- Laius, A. Ve Rannikmae, M. (2005). “**The Influence of STL Teaching on Students, Creative Thinking**”, Cresils Contributions of Research to Enhancing Students’ Interest In Learning Science, Esera 2005, Barcelona.
[http:// naserv.did.gu.se/ESERA=%/cd/esera.htm](http://naserv.did.gu.se/ESERA=%/cd/esera.htm).
- Lev, E. L. (1997). **Bandura’s Theory of Self-Efficacy: Applications to Oncology**. Scholarly Inquiry for Nursing Practice. Vol 11(1), 21-42.
- Linnebrink, E.,A. (2003). Foundations of Education, **The University of Toledo**.
- Lorsbach, A. W.; Jinks, J. L. (1999). Self-efficacy Theory and Learning Environment Research. **Learning Environments Research**. Vol 2, 157–167.
- Maden, S. (1983). Türk Grafik Sanatı Kendine Geçmiş Arıyor. **Gösteri, Sanat ve Edebiyat Dergisi**. Sayı 31. Sayfa:74.
- Maloney; J. E. (1992). Teacher Training in Creativity: A Phenomenological Inquiry With Teachers Who Have Participated In Creativity. EDD.
[http:// www.lib.umi.com/dissertations/gateway](http://www.lib.umi.com/dissertations/gateway).

- Mangır, A., Aral, N. (1990). Anaokulu ve Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Yaratıcılığını Etkileyen Bazı Etmenlerin İncelenmesi. Ankara: **Bilimsel Araştırma ve İncelemeler**. Ziraat Fakültesi Yayınları, 1169
- Mangır, A., Aral, N. (1992). **Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi**. Bursa: 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri. 192-195.
- Marcia, (1980). **Ego, Identity Development**. In J. Andelson (Ed.), The Handbook of Adolescent Psychology. New York: Wiley.
- May, R. (1987). **Yaratma Cesareti**. Çeviren: Alper Oysal. 1. Baskı. İstanbul: Metis Yayınları.
- May, R. (2001). **Yaratma Cesareti**. Çeviren: Alper Oysal. İstanbul: Metis Yayınları.
- Mayesky, M.(1995). **Creativity Activities For Young Children**. Usa: By Delmar Publishers Inc.Aninternational Thompson Publishing Company.
- Midgley,C., Feldlaufer. H. ve Eceles, J. S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task Related Beliefs in Mathematics During the Transition To Junior High School. **Journal of Educational Psychology**. Vol 81 (2), 247-258.
- Milner H. R. and Woolfolk Hoy A. (2003). **A Case Study of an African American Teacher's Self-efficacy**, Stereotype Threat and Persistence. Teaching and Teacher Education. (14 February 2003). Vol 19, Issue 2, p 263-276.
- Miura, I. T. (1987). **Computer Self-efficacy: A Factor in Understanding Gender Differences in Computer Course Enrollment**. (April 16-20). San Francisco, CA: Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Moran, T. & Hoy A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education** Vol 17, 783-805.

- Nichols, J. ve Miller, R. (1994). Cooperative Learning and Student Motivation. **Contemporary Educational Psychology**. Vol 19, 167-178.
- Odabaşı, H. A. (1996). **Grafikte Temel Tasarım**. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık Sanayi A.Ş.
- O’Leary, A. (1985). Self-efficacy and Health. **Behavioral Research & Technology**. Vol 23, 437-451.
- Oreck, B., A. (2001). The Arts in Teaching: An Investigation of Factors Influencing Teachers’ Use of the Arts in The Classroom. PhD. <http://wwwlib.umlcom/dissertations/gateway>.
- Ömeroğlu, E. (1986). Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Kız ve Erkek Çocuklarının Zeka ve Yaratıcılık Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öncü, T. (1989). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığı ile 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). **Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Özyeterlik Duygusunun Belirlenmesi**. İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu. (5 Mart 2005). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. EDU 7.
- Özben, Ş., Argun, Y. (2000). Okul Öncesi Çocuklarının Yaratıcı Yetenekleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki. **Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. I, 1, 1-14.
- Özben, Ş., Argun, Y. (2002). Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Üniversite

Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 14, 8-18.

Özben Ş., Argun Y. (2005). Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 18, 16-23.

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.

Özenoğlu Kiremit, H. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özer, Z. (1991). Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası. *Bilim ve Teknik*. Sayı 348.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). **Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik İnançları**. V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16-18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ.

Özsezgin, K. (1987). **Ağaçbaskı ve Türk Ressamları**. Türkiye’de ve Almanya’da Ağaçbaskı Sanatı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları: 6. s: 77-82.

Özsezgin, K. ve Aslier, M. (1989). **Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi**. Cilt:4. İstanbul: Tıglat Yayınları.

- Özsoy, V. (1998). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinde Sanat Eğitimi ve Sanat Öğretmeni Yetiştirme Yöntemlerinin Bir Karşılaştırması. **Milli Eğitim Dergisi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Sayı 137.
- Öztunç, M. (1999). Ailenin Çocukların Yaratıcı Düşünme Yeteneği Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**. Vol 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*. **Greenwich,CT:JAI Pres**. Vol.10, 1-49.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pankratz, D. B., & Morris, V. B. (1990). The Future of the Arts. **Public Policy and Arts Research**. New York: Praeger
- Pekmezci, Hasan. (1993). Serigrafinin Tarihi ve Gelişimi. **Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları Dergisi**. 10.Yıl Özel Sayısı. Sayfa 79-88.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**. Vol 82, 33-40.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). **Motivation in Education: Theory, Research and Applications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

- Pintrich,P.B. (2003). Combined Program in Education and Psychology, **University of Michigan; Reading & Writing Quarterly**. Taylor&Francis Group. Vol 19, 119-137.
- Rawlinson, J.G. (1995). **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**. Çeviren: Osman Değirmen. İstanbul: Rota Yayınları, Bireysel Yatırım Dizisi, Reprasel Matbaa.
- Renda, G., Özsezgin, K., Atar, A. ve Katı, A. (1993). **Türk Plastik Sanatlar Tarihi**. And.Üni. A.Ö.F. Resim İş Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. Eskişehir: A.Ü Yayınları. No: 581, s:122.
- Reese, H. W., Lee, L. J., Cohen, S. H. And Puckett, J. M. (2001). Effects of Intellectual Variables, Age and Gender on Divergent Thinking in Adulthood. **Interntional Journal of Behavioral Development**. Vol 25 (6), 491-500.
- Rıza, E. T.(1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır? **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. (Ekim/Aralık). Sayı 68, 5-12.
- Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma Ve Yaratıcılık. **Yaşadıkça Eğitim**, 65, 4-7.
- Ritter, J., Boone, W., Rubba, P. (2001). Development of an Instrument to Assess Prospective Elementary Teacher Self- Efficacy Beliefs About Equitable Science Teaching and Learning (SEBEST), **Journal of Science Teacher Education**. Vol 12(3), 175-198.
- Riggs, I. M., and Enochs L. G. (1990). Toward the Development of an Elementary Teachers' Science Teaching Efficacy Belief Instrument. **Science Education**. Vol 74 (69), 625-637.

- Roberts, J. K., Henson, R. K., Tharp, B. Z., Moreno, N. (2001). An Examination of Change In Teacher Self-Efficacy Beliefs In Science Education Based on the Duration of In-Service Activities. **Journal of Science Teacher Education**. Vol 12(3), 199-213.
- Robinson, K. (2003). **Yaratıcılık. Aklın Sınırlarını Aşmak**. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Ross, J., Romano, C., Ross, T. (1972). **The Complete Printmaker, Techniques/ Traditions/ Innovations**. New York: The Free Press. Edited and Produced by Roundtable Pres, Inc.
- Rouquette, M-L. (1992). **Yaratıcılık**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ryan, A., & Pintrich, P.R. (1998) **Achievement and Social Motivational Influences on Help Seeking in the Classroom**. In S.A. Karabenick (Ed.), Strategic help seeking: Implications for Learning and Teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Samurçay, N. (1983). Zeka ve Yaratıcılık. **Eğitim ve Bilim**. Cilt 8, Sayı 45, 4-12.
- San, İ. (1979). **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Genel Yayın No. 181, Ankara: Tisa Matbaası.
- San, İ. (1982). Sanat Eğitimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Sayı 15(1).
- San, İ. (1983). Kültür Aktarımı ve Çağdaş Kültür Sorunu İçinde Sanat Eğitiminin Yeri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Ankara Üniversitesi Matbaası. Cilt 16. Sayı 2.
- San, İ. (1985). Sanat ve Eğitim. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları**. No. 151. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- San, İ. (1991). **Eğitim-Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama**. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme. (13-14 Nisan).
- San, İ. (1992). Evrim İçinde Sanat Eğitimi Politikaları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Sayı 25 (2).
- San, İ. (1995). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama. **Yaratıcılık ve Eğitim. Türk Eğitim Derneği Yayınları**. Ankara: Şafak Matbaacılık. Dizi No 17.
- San, İ. (2002). **Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama, Yaratıcı Drama 1985-1995: Yazılar**. Editör: H. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayınevi.
- San, İ. (2002). “Yaratıcı Düşünme ve Tümel Öğrenme”. Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık, Bilgi, Belge ve Klavuzlar. **Türkiye Zeka Vakfı ve Meb Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı**. Ankara: Meb Basımevi. S 16-29.
- San, İ. (2003). **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara: Ütopya Yayınevi. 87 Eğitim Dizisi.
- San, İ. (2004). **Sanat ve Eğitimi: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları**. Ütopya Yayınları Sanat Dizisi: 96, 2004. Ütopya Yayınevi, Cantekin Matbaası.
- Santiago, A. M., Einerson, M. K. (1998). Background Characteristics as Predictors of Academic Self-confidence and Academic Self-efficacy Among Graduate Science and Engineering Students. **Research in Higher Education**. Vol 39(2), 163-198.
- Savran, A. & Çakıroğlu, J. (2001). Preservice Biology Teachers' Perceived Efficacy Beliefs in Teaching Biology. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 21, 105-112.

- Schmitz, G.S. und Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitt-befunde mit einem neuen Instrument. **Zeitschrift für Pädagogische Psychologie**. Vol 14 (1), 12-25.
- Schriver, M. and Czerniak, C. M. (1999). A Comparison of Middle and Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum and Instruction, **Journal of ScienceTeacher Education**. Vol 10(1), 21-42.
- Schunk, D. H. (1983). Developing Childrens' Self-efficacy and Skills: The Roles of Social Comparative Information and Goal Setting. **Contemporary Educational Psychology**. Vol 8, 76-86.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and Classroom Learning. **Psychology in the Schools**. Vol 22, 208-223.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and Achievement Behaviors. **Educational Psychology Review**. Vol 1, 173-208.
- Schunk, D.H., ve B.J. Zimmerman. (1997). Developing Self-eficacious Readers and Writers: The Role of Social and Self-regulatory Process. **International Reading Association**. 36.
- Seltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. and Cook, S. (1959). **Research Methods in Social Relations**. New York: Henry Holt and Company, Inc.
- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Erdem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenme Ürünleri ve Eğitimi. MEB Projeler Koordinasyon Başkanlığı. **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı**. Modül 2.
- Sezik, N. (2001). **Sınırsız Beynin Gücü**. İstanbul: Hayat Yayınları.

- Siegle D. (2003). Influencing Student Mathematics Self-efficacy Through Teacher Training. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Research Association**, Chicago, IL.
- Silvan, A. R. (2000). Building Upon Epistemologies, Contracts And Creativity For A Training Model in a Distance Learning Enviroment. <http://wwwlib.umlcom/dissertations/gateway>
- Singer, G. D. and Singer, L. J. (1998). **Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi**. Çeviren: Nurdan Cihan Şümul, İstanbul: Gendaş Yayınları, Kaya Matbaacılık.
- Somech, A., Zahavy, A. (2000). Understanding Extra-role Behaviour in Schools: The Relationships Between Job Satisfaction, Sense of Efficacy and Teachers' Extra-role Behaviour. **Teaching and Teacher Education**. Vol.16, 649-659.
- Sönmez, V. (1995). Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci. Yaratıcılık ve Eğitim. **Türk Eğitim Derneği Yayınları**. Ankara: Şafak Matbaacılık, Dizi No: 17.
- Storr, A. (1992). **Yaratma Dürtüsü**. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Sungur, N. (1988). **Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği**. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Sungur, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Sungur, N. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. 2.Baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sungur, N. (2001). **Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar**. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Süzen, D. (1987). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Şen, H. (1999). Yaratıcı Düşünmenin Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tafari, D. M. (1994). The effects of creativity on teacher-student interactions. PhD. <http://www.lib.uml.com/dissertations/gateway>.
- Thiem, G. (1987). 20. Yüzyıl Alman Ağaçbaskı Sanatı Konulu Dia Gösterisi İçin Giriş, Türkiye’de ve Almanya’da Ağaçbaskı Sanatı. Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları**. Sayı 6. s: 87-101.
- Torrance, P. E. (1962). **Guiding Creative Talent**. Minnesota: Bureau Educational Research Press.
- Torzadeh G., Koufteros, X. (1994). Factorial Validity of a Computer Self-efficacy Scale and the Impact of Computer Training. **Education and Psychological Measurement**. Vol.54(3), 813-821.
- Tschannen -Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research**. Vol 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education**. Vol 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers’ Efficacy Beliefs. **American Research Association**. Vol. 13, 1-8.

- Tuckman, B. W. ve Sexton, T. L. (1990). The Relationship Between Self- beliefs and Self- regulated Performance. **Journal of Educational Psychology**. Vol 80, 111-117.
- Turgut, İ. (1990). **Sanat Felsefesi**. 2. Basım. İzmir: Karınca Matbaası.
- Uçar, T. F. (2004). **Görsel İletişim ve Grafik Tasarım**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Ulçay, S. (1985). Okulöncesi Kuruluşlarda Yaratıcılık. **Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırma Semineri**. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Umay, A. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısına Etkisi. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Sempozyumu**. Ankara ODTÜ. (16-18 Eylül 2002)
- Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi. Birey ve Öğrenme. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülgen, G. ve Üstündağ, T. (2002). Zeka ve Yaratıcı Eğitim Sürecinde Öğrenme Ortamı. Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık. Bilgi, Belge Kılavuzlar. **Türkiye Zeka Vakfı ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**. Ankara: MEB Basımevi.
- Üredi, I., Üredi L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. **Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:1 Sayı:2 <http://www.yeditepe.edu.tr>
- Üstündağ, T. (2003). **Yaratıcılığa Yolculuk**. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Varış, F. (1994). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wakefield, 1. F. (1991). The Outlook For Ereativity Tests. **The Journal of**

Creative Behavior, 25,3; 184-193.

Welch, A. (1995). The Self-efficacy of Primary Teachers in Art Education. **Issues in Educational Research**. The University of New South Wales. Vol 5(1), 71-84.<http://education.curtin.edu.au/iier/iier5/welch.html>.

Wenner, G. (2001). Science and Mathematics Efficacy Beliefs Held by Practicing and Prospective Teachers: A 5-Year Perspective. **Journal of Science Education and Technology**. Vol 10(2), 181-187.

Wiegfield, A. (1997). Change in Childrens' Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary School Years: A 3-Year Study. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 89, (451-469).

Wilson, L. O. (1997). "Creativity Is...". Url: [Http: // Www. Uwsp. Edu/ Education/Lwilson/Index.Html](http://www.uwsp.edu/education/lwilson/index.html).

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory Of Organizational Management. **Academy of Management Review**. Vol 14 (3), 361-384.

Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. **Journal of Educational Psychology**. Vol 82(i), 81-91.

Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. **American Educational Research Association**. Vol 43, 1-20.

Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 82(i), 81-96.

Wright, J., and Mischel, W. (1992). Influence of Affect on Cognitive Social Learning Person Variables. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol. 43, 901-914.

Yavuzer, Y. H. S. (1994). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yavuzer, (Yavuz) H. S. (1996). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 18, 95-105.

Yerin Güneri, O., Özdemir, Y. (2003). **Sınıf Yönetiminde Öz-yeterliğin, Medeni Durumun, Cinsiyetin ve Öğretmenlik Deneyiminin Öğretmen Tükenmişliğindeki Rolü**. Malatya VII. Ulusal Pdr Kongresi. (9-11 Temmuz 2003).

Yıldırım, R. (1998). **Yaratıcılık ve Yenilik**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). **Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe' ye Uyarlanması**. İstanbul, Ulusal 6. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (9-11 Eylül).

Yolcu, Enver. (1995). **Eğitimde Yaratıcılık Sorunu ve Sanat Eğitimi**. İlköğretim ve Sorunları Sempozyumu. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.(2-3 Mayıs).

Zachary, M. K. (2000). **Creative Problem Solving as a Complement to Rational Problem Solving**. Supervision. (June 2000). Vol. 61, No.6, 24-26.

Zengin, U. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Sınıf İçi İletişim Örüntüleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zimmerman, B. J. (1995). **Self-efficacy and Educational Development.** In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies.* New York: Cambridge University Pres.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology.** Vol 25, 82-91. <http://www.istekkart.com/edu7dergi2/edu7/makale7.doc>.

Zusho, A.; Pintrich, P. R. (2003). Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in the Learning of College Chemistry, **International Journal of Science Education.** Vol 25(9), 1081-1094.

EKLER

EK 1:

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı:

Yaşı: 1. 18-21 () 2. 21+ ()

Cinsiyeti: 1. K () 2. E ()

Mezun olduğu okul türü: 1. Genel Lise ()
 2. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ()
 3. Meslek Lisesi ()
 4. İmam Hatip Lisesi ()
 5. Fen Lisesi ()

Ekonomik düzey: 1. Üst () 2. Orta () 3. Alt ()
 (2500 YTL ve üstü) (1000-2500YTL) (1000 YTL ve altı)

Annenin işi: 1. Devlet memuru ()
 2. İşçi ()
 3. Emekli ()
 4. Serbest meslek ()
 5. Özel sektör ()
 6. Ev hanımı ()

Babanın işi: 1. Devlet memuru ()
 2. İşçi ()
 3. Emekli ()
 4. Serbest meslek ()
 5. Özel sektör ()

Anne-babanın öğrenim durumu:

	Anne	Baba
1. Okuma –yazması yok	()	()
2. İlkokul	()	()
3. Ortaokul	()	()
4. Lise	()	()
5. Üniversite (önlisans-lisans)	()	()
6. Yüksek lisans	()	()
7. Doktora	()	()

Doğup, büyüdüğünüz yer:

1. Köy () 2. Kasaba () 3. Şehir ()

EK 2:

Aşağıda özgünbaskıya ilişkin görüşlerinizin belirlenmesi için hazırlanmış 13 adet sorudan oluşan bir ölçek bulunmaktadır. Sizden, samimi olarak bu sorulara yanıt vermeniz istenmektedir. Lütfen her soruyu okuduktan sonra size en yakın gelen cevabı kutucuklardan birine işaretleyiniz. İsimleriniz size uygulanan ölçeklerle ve eğitim yılı sonunda uygulanacak olan son-testle karşılaştırılacağı için istenmektedir. Yanıtlarınız hiçbir kuruma veya kişiye gösterilmeyecektir. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

ÖZGÜNBAKİYA İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Özgünbaskı resim ile ilgili temel bilgilere (teorik ve teknik) hakim olduğuma inanırım	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Özgünbaskı resim için kullanılan araç gereçlere karşı özel bir ilgim olduğuna inanırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Bütün (çukur, yüksek, düz) baskı türleri için kalıp hazırlamaya karşı özel bir ilgim olduğuna inanırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Baskı kalıbını hazırlarken farklı teknikler denemek beni heyecanlandırır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Yeterince uğraşırsam özgünbaskı ile ilgili sorunları çözebilirim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. Baskı kalıbını hazırlarken yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapacağımı bilirim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7. Baskı sırasında yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapacağımı bilirim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

8. Özgünbaskı resim için kalıp hazırlarken yeni teknikler denerim. 1 2 3 4 5
9. Özgünbaskı resim yapmanın, resim çalışmalarına faydası olacağına inanırım. 1 2 3 4 5
10. Boş zamanlarımda, fazladan özgünbaskı çalışmaları yapmamın başarıyı arttıracığına inanırım. 1 2 3 4 5
11. Farklı baskıresim çalışmalarını, altlarında belirtilmemiş olsa da ayırt edebilirim. 1 2 3 4 5
12. Baskıresim çalışmalarımnda teknik açıdan kendimi yeterli hissederim. 1 2 3 4 5
13. Baskıresim çalışmalarımnda içeriği teknikle bütünleştirebildiğime inanırım. 1 2 3 4 5

EK 3:**TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTİ (TYDT) “SÖZEL A” FORMU****Etkinlik 1-3 Soru Sor ve Tahmin Et**

Sizden istenilen ilk üç etkinlik aşağıdaki resme dayalı olacaktır. Bu etkinlikler size bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmede ne kadar başarılı olduğunuzu görme şansı verecektir. Resme bakınız. Neler oluyor? Olaylar hakkında ne söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucun ne olacağını tahmin etmek için neleri bilmeniz gerek?



Etkinlik 1- Soru Sorma

Bu sayfaya ilk sayfadaki resim hakkında dūşünebildiđiniz tüm soruları yazınız. Neler olup bittiğinden emin olmak için gereken bütün soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız. İstediğiniz kadar süreyle resme bakmaya devam edebilirsiniz.

Etkinlik 2- Nedenleri Tahmin Etme

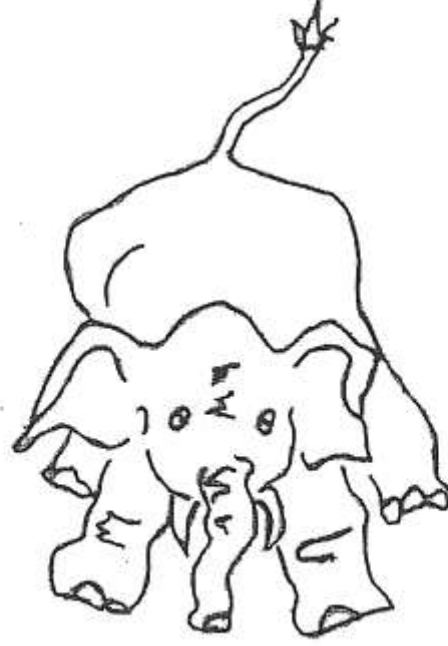
Aşağıdaki boşluğa, ilk sayfadaki resimde gösterilen durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayın. Resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

Etkinlik 3- Sonuçları Tahmin Etme

Aşağıdaki boşluğa, ilk sayfadaki resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

Etkinlik 4- Ürün Geliştirme

Aşağıda, birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm. boyunda, 200 gr. Ağırlığında bir fil resmi görmekteyiz. Bu resmin altındaki boşluğa ve sonraki sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fili değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin. Değişikliklerin kaç mal olabileceğini düşünmeyin. Sadece onu oyuncak olarak neyin daha eğlenceli kılacağını düşünün.



Etkinlik 5- Alışılmamış Kullanımlar

Çoğu insanlar karton kutuları kaldırıp bir kenara atarlar. Aslında onların binlerce ilginç kullanım alanları vardır. Aşağıdaki boşluğa düşünebildiğiniz kadar çok, ilginç ve alışılmamış kullanım biçimlerini listeleyiniz. Kendinizi herhangi bir boyuttaki kutu ile; gördüğünüz ya da duyduğunuz kullanım biçimleri ile sınırlandırmayınız. İstedığınız sayıda kutu kullanabilirsiniz. Yapabildiğiniz kadar çok yeni kullanım biçimleri üzerinde düşününüz.

Etkinlik 6- Alışılmamış Sorular

Bu bölümde karton kutulara ilişkin sorabildiğiniz kadar çok soru soracaksınız. Bu sorular başkalarının merak ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden olmalıdır. Kutulara ilişkin genelde insanların üzerinde düşünmedikleri, alışılmamış sorular üzerinde düşünmeye çalışın.

Etkinlik 7- Sadece Düşünün ve Varsayın

Burada size belki olması hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum verilecektir. Sadece ne olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunacaksınız. Bu size, eğer bu hayali durum gerçekleşseydi, bunun sonucu gerçekleşecek olan diğer olaylar üzerinde düşünme ve imgelemenizi kullanma şansı verecektir.

Sadece bir an varsayın ki, tüm bu anlatılan durum gerçekleşti. O zaman bu olay sonucu ortaya çıkabilecek diğer olayları düşünün. Başka bir deyişle, sonuç ne olacaktır? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

Hayali durum (imkansız durum): Sadece varsayın ki, bulutların kendilerini yeryüzüne bağlayan, aşağı doğru sarkan ipleri var. Bu durumda neler ortaya çıkabilir, hangi sonuçlar doğabilir? Düşünce ve tahminlerinizi resmin altına ve sonraki sayfaya sıralayınız.

