



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**SANATSAL YARATIM SÜRECİNDE SCAMPER TEKNİĞİNİN
KULLANILMASI**

Şenay BAŞ

Danışman

Prof. Ata Yakup KAPTAN

DOKTORA TEZİ

Haziran, 2018

TELİF HAKKI

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şenay

Soyadı : BAŞ

Bölümü : Resim-İş Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sanatsal Yaratım Sürecinde SCAMPER Tekniğinin Kullanılması

İngilizce Adı : The Use of SCAMPER Technique in Artistic Creativity Process

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Şenay BAŞ

İmza:

KABUL VE ONAY

Şenay BAŞ tarafından hazırlanan “Sanatsal Yaratım Sürecinde SCAMPER Tekniğinin Kullanılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Güzel Sanatlar Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Ata Yakup KAPTAN

Güzel Sanatlar Eğitimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Bu tezin **Güzel Sanatlar Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



Ailem ve oğlum Ahmet Talha'ya...

TEŞEKKÜRLER

“Teşekkür” başlığı diğer bir deyişle bu doktora tezinin tüm sürecinde yardım ve destekleriyle araştırmanın oluşumuna katkı sağlayan kişilerin tümüne minnetlerimi sunacağım bölümle sonunda karşı karşıyayım.

Öncelikle araştırma boyunca bilgi ve birikimiyle desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Ata Yakup KAPTAN’a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Araştırma süresince düşüncelerinden yararlandığım Prof. Çağatay İnam KARAHAN ve Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT’a teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın uygulamalarının yapıldığı ve lisans mezunu olduğum Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Programındaki hocalarım, Doç. Dr. Abdullah AYAYDIN, Doç. Dr. Raif KALYONCU, Öğr. Gör. Güler Genç EROL, Öğr. Gör. Kadir ŞİŞGİNOĞLU ve Öğr. Gör. Kenan DEMİR’ e teşekkürlerimi sunarım.

Mensubu olduğum Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, bana olduğu gibi diğer tüm personeline aynı heyecanla, azim ve başarı aşıl原因ayan sayın dekanımız Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK’ e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın her aşamasında yoğun paylaşımlarda bulunduğum, desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, arkadaşlarım; Dr. Öğr. Üyesi Kader BİRİNCİ KONUR, Doç. Dr. Nagihan YILDIRIM ve Doç. Dr. Şengül ATASOY’ ya minnet borçluyum.

Bu zorlu süreçte kaygı ve sorunlarımla bunaldığımda her zaman yanımda olan sevgili arkadaşlarımdan; ilham kaynağım Arş. Gör. Merve H. KİBAR FURTUN, yoldaşım Arş. Gör. Sare TÜRKMEN’ e ve bana uzakları yakın eden dostum, Dr. Sevilay BULUT’ a teşekkür ederim.

Oldukça meşakkatli bir serüveni daha destekleriyle atlattığım, sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen, henüz doğmayanından beni doğurana; sevgili ailem, sevgili hayat arkadaşım, sevgili oğlum, iyi ki varsınız, sonsuz teşekkürler.

Tümünüze en içten dileklerimi ve saygılarımı sunarım.

SANATSAL YARATIM SÜRECİNDE SCAMPER TEKNİĞİNİN KULLANILMASI

Doktora Tezi

Şenay BAŞ

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2018

ÖZ

Bu araştırmada, son yıllarda ülkemizdeki eğitim araştırmalarında ilgi gören; okul öncesi dönemden başlayarak yaşamın her döneminde kullanılabilen; özellikle kişilere farklı düşünme, hayal kurma, sezgilerini kullanarak özgün ürünler ortaya koyma fırsatı veren; bununla birlikte pratik, eğlenceli ve uygulanması kolay bir öğretim tekniği olan SCAMPER'in sanatsal yaratım sürecine yansımaları ele alınmıştır. SCAMPER tekniğinin temel alındığı bu araştırma ile resim iş eğitimi öğretmen adaylarına mesleki yaşamlarında, öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini destekleyecek bir öğretim tekniğini tanıma ve deneyimleme fırsatı sunulmuştur. Bu yolla öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerine dair ayrıcalık ve zenginlik kazanacağı düşünülmektedir. Ayrıca yaratıcılık eğitimi süreçlerinin tasarımı ve uygulanmasını içeren az sayıda literatür göz önüne alındığında, bu araştırma kapsamında lisans düzeyindeki sanat atölyesinde SCAMPER tekniğine dayalı uygulamaların kısıtlı bir zamanda nasıl yürütülebileceği ve kısıtlamalara rağmen yaratıcı düşünceyi teşvik etmesinin yanında sanatsal yaratıma olan katkısına ışık tutacağı umulmaktadır. Eylem araştırması olarak yürütülen bu araştırmada öncelikle öğretim üyelerinin, anasanat atölye derslerinin yürütülmesi sırasında kullandıkları yöntem-teknikler ve sanatsal yaratıcılık süreci hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu görüşlerden yola çıkıldığında, atölye derslerinde yöntem ve teknik olarak benzer uygulamaların tercih edildiği, sanatsal uygulamalarda biçimsel estetik bütünlüğün ön planda tutulduğuna dair değerlendirmelere rastlanmıştır. Bu doğrultuda atölyelerdeki sanatsal yaratım sürecine dair daha kapsamlı bilgi edinme ve duruma yönelik farklı uygulamaların katkısını araştırma ihtiyacı hissedilmiştir. Araştırmacının uygulayıcı olduğu bu çalışmada, katılımcılara SCAMPER tekniği öğretilerek, bu tekniği resme dayalı çalışmalarını

oluşturma sürecine nasıl dâhil edebilecekleri konusunda yönlendirme ve sonuçları inceleme şeklinde bir eylem süreci tasarlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı, ikinci yarıyılında 15 hafta ve toplam 35 ders saati boyunca Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programı 12 son sınıf öğrencisi ile yürütölmüştür. Çalışmada tüm nitel veriler; açık uçlu anket, odak grup görüşme, öğrenci portfolyo (eğitsel gelişim dosyası), katılımcı öğrenci günlükleri, öğrenci ders notları ve öğrenci ürünlerinin değerlendirildiği rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ile toplanmıştır. Tüm bu araçlardan toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, SCAMPER tekniği temel alınarak yürütölen resim iş öğretmenliği son sınıf anasanat resim atölye derslerinin, öğrencilere sanatsal yaratım süreçlerine yaratıcı düşünme, motivasyon ve yaratıcı ürün açısından olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla birlikte ölkemizdeki eğitim bilimleri alanında son zamanlarda dikkat çeken SCAMPER tekniği, birer sanat eğitimcisi adayı olan resim iş öğretmenliği öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçlerinde daha yaratıcı ve ürünlerinin kavramsal yanıyla daha fazla öne çıkmasına yol açan alternatif bir öğretim tekniği olarak görölmüştür ve bu yönüyle görsel sanatlar eğitimi literatürüne kazandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler : SCAMPER Tekniği, Sanatsal Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünme, Resim Anasanat Dersi, Görsel Sanatlar Öğretmen Adayı

Sayfa Sayısı : 224

Danışman : Prof. Ata Yakup KAPTAN

THE USE OF SCAMPER TECHNIQUE IN ARTISTIC CREATIVITY PROCESS

Ph.D. Dissertation

Şenay BAŞ

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2018

ABSTRACT

This study aims at revealing the reflections of painting main art workshop lesson which is carried out on the basis of SCAMPER technique on final year art teaching students' artistic creation process. Within the scope of this aim, the reflections of SCAMPER technique on artistic creation process were examined. SCAMPER technique is a practical and enjoyable teaching technique which has attracted attention in recent years, in educational surveys in our country and which can be used in every stage of life, starting from the preschool stage, and which provides especially children with the opportunity of different kind of thinking, imagining, and producing original products by using their intuitions. It was thought in this study which bases on the SCAMPER technique that, pre-service art teaching teachers will be provided with an opportunity to identify and experience a teaching technique which will promote their students' creative ideas in their own career, and will add distinction and richness to their professional competence. Besides, considering the fact that there is a limited number of literature which identifies the design and application of the creativity training processes, it is expected that this study will provide an insight about how an application based on SCAMPER technique in art workshop at the level of bachelor degree can be carried out in a limited time, and how it promotes creative thinking despite the limitations, and its contribution to artistic creativity. Previously on this research which the researcher carried out as an action research, the lecturers' opinions about the methods and techniques that they use during the art painting workshop classes and the artistic creativity process were examined. Regarding their opinions, it was determined that they mostly use similar applications as method and techniques in their workshop classes, and they stated that harmony of stylistic aesthetics is prioritized. Accordingly,

there is a need to investigate the contribution of various applications and more comprehensive knowledge acquisition to the artistic creativity process. An action process in which the researcher is also operator, and SCAMPER technique is taught to the participants and they were directed to involve SCAMPER in their pictorial studies, and analyse the results was designed. The research was carried out with 12 last grade art teaching program students at the Department of Fine Arts, in Faculty of Education, Karadeniz Technical University, in spring term of 2017-2018 academic year, and it lasted 15 weeks and totally 35 course hours. In the action research of the study, all qualitative data were collected via rubric with which open ended questionnaire, focus group discussion, student's portfolios, participant student diaries, students' lecture notes and students' products were evaluated. The qualitative data which was obtained by these data collection tools were analysed with content analysis method. Within the scope of the study, it was concluded that last grade art teaching main art workshop classes which were taught by using SCAMPER technique has a positive effect on the students' artistic creation process in terms of creative thinking, motivation and creative product. With this study, SCAMPER technique which has attracted attention in our country in recent years, has been taken in the literature since it enables art teaching students who are also prospective art trainers to have more creative artistic creation process and have more conceptual products.

Key Words : SCAMPER Technique, Artistic Creativity, Creative Thinking, Painting Main Art Workshop Lesson, Pre-service Visual Arts Teacher

Number of Pages : 224

Advisor : Prof. Ata Yakup KAPTAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER.....	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER.....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Araştırma Problemi.....	6
1.2 Araştırmanın Önemi	6
1.3 Araştırmanın Amacı	8
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları ve Kabulleri	8
1.5 Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.6 Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1 Yaratıcılık Nedir?	10
2.1.1 Yaratıcılık Boyutları	15
2.1.2 Yaratıcılık ve Eğitim	21
2.1.3 Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler	26
2.2 Sanatsal Yaratım	28
2.2.1 Sanatsal Yaratım Koşulları	33
2.2.2 Sanatsal Yaratımda Kişi	35
2.2.3 Sanatsal Yaratımda Yaratıcılık	36
2.2.4 Sanatta Yaratımda Eser.....	40
2.3 SCAMPER Tekniği	44
2.3.1 SCAMPER Basamakları.....	49
2.3.2 SCAMPER Tekniği Uygulama Önerileri	56
2.4 İlgili Araştırmalar	60
2.4.1 Görsel Sanatlar Eğitiminde Sanatsal Yaratımla İlgili Yapılan Araştırmalar	60

2.4.2 SCAMPER Tekniği ile İlgili Araştırmalar	70
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	76
III. YÖNTEM	76
3.1 Araştırma Modeli	76
3.2 Eylem Araştırmasının Süreci	78
3.2.1 Araştırma Probleminin Belirlenmesi.....	78
3.2.2 Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması	93
3.2.3 Eylem Planın Sonuçlarının Yorumlanması ve Raporlaştırılması ...	106
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	108
IV. BULGULAR	108
4.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	108
4.1.1 Sanatsal Yaratım Sürecine Yönelik Genel Görüşler	108
4.1.2 Resim Anasanat Atölye Derslerindeki Sanatsal Yaratım Sürecine Yönelik Görüşler.....	113
4.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	122
4.2.1 Yaratıcılığa Yönelik Görüşler.....	122
4.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	125
4.3.1 Öğrencilerin Masa Konulu Resim Çalışmaları	125
4.3.2 Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Resim Çalışmaları.....	130
4.3.3 Öğrencilerin “Masa” ve SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Resim Çalışmalarının Değerlendirilmesi	135
4.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	137
4.4.1 SCAMPER Tekniğine Yönelik Genel Görüşler	138
BEşİNCİ BÖLÜM	142
V. TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	142
5.1 Tartışma.....	142
5.2 Sonuç.....	163
5.3 Öneriler.....	164
KAYNAKÇA	166
EKLER	182

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Demografik Bilgiler	81
Tablo 2: Çalışma Grubunun Özellikleri	82
Tablo 3: Eylem Araştırması Süreci.....	83
Tablo 4: İlk Çalışma İçin Uzmanlar Arası Uyum Analizi	100
Tablo 5: İkinci Çalışma İçin Uzmanlar Arası Uyum Analizi.....	101
Tablo 6: Sanatsal Yaratım Sürecini Tanımlama.....	108
Tablo 7: Sanatsal Yaratımda Bulunan Kişinin Sahip Olması Gereken Zihinsel Yapı ve Beceriler.....	110
Tablo 8: Sanatsal Yaratımda Yaşanan İçsel Durumlar	111
Tablo 9: Sanatsal Yaratım Sürecinde Yaşanan Duygular	112
Tablo 10: Resim Anasanat Atölye Derslerindeki Sanatsal Yaratım Sürecini Etki Eden Faktörler	113
Tablo 11: Sanatsal Yaratım Sürecinde Öğrencilerin Yaşadığı Problemler ve Çözüm Yolları	115
Tablo 12: Resim Anasanat Atölye Derslerinde Öğrenciler Tarafından Tercih Edilen Eğitim Öğretim Faaliyetleri.....	117
Tablo 13: Resim Anasanat Atölye Derslerinde Öğretim Üyeleri Tarafından Tercih Edilen Eğitim Öğretim Faaliyetleri.....	118
Tablo 14: Resim Anasanat Atölye Çalışmalarında Yapısal Bütünlüğünü Meydana Getiren Unsurların Öğrenciler Açısından Önem Sıralamaları	119
Tablo 15: Resim Anasanat Atölye Çalışmalarında Vurguyu Sağlamada Öğrencilerin Tercih Ettiği Yollar	120
Tablo 16: Resim Anasanat Atölye Çalışmalarının Değerlendirilme Ölçütleri	121
Tablo 17: Yaratıcılık Tanımlama.....	122
Tablo 18: Yaratıcı Olmak İçin Gerekli Şartlar	123
Tablo 19: Katılımcıların Kendilerini ve Çalışmalarını Yaratıcılık Açısından Değerlendirmeleri	124
Tablo 20: Resim Atölye Derslerinde Yaratıcılığı Etki Eden Faktörler	124
Tablo 21: Öğrencilerin “Masa” Konulu Çalışmalardaki Sanatsal İfade Yolları	125
Tablo 22: Öğrencilerin “Masa” Konulu Çalışmalarıyla İzleyicide Hedeflenenler... 126	
Tablo 23: Öğrencilere Göre “Masa” Konulu Çalışmalarında Yapısal Bütünlüğü Meydana Getiren Unsurların Önemi.....	126
Tablo 24: Öğrencilerin “Masa” Konulu Çalışmalarında Vurguyu Sağlamada Tercih Ettikleri Yollar	127
Tablo 25: Öğrencilerin “Masa” Konulu Çalışmalarını Portfolyolarındaki Diğer Çalışmalarına Göre Değerlendirmeleri	127
Tablo 26: Öğrencilerin “Masa” Konulu Çalışmalarını Önemli Bulma Gereçekleri 128	
Tablo 27: Öğrencilerin “Masa” Konulu Sanatsal Yaratım Süreçlerine Etki Eden Faktörler	129
Tablo 28: Öğrencilerin “Masa” Konulu Sanatsal Yaratım Süreçlerinden Edinimleri	129
Tablo 29: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalardaki Sanatsal İfade Yolları	130
Tablo 30: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalarıyla İzleyicide Hedeflenenler	130
Tablo 31: Öğrencilere Göre SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalarında Yapısal Bütünlüğü Meydana Getiren Unsurların Önemi	131

Tablo 32: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalarında Vurguyu Sağlamada Tercih Ettikleri Yollar	131
Tablo 33: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalarını Portfolyolarındaki Diğer Çalışmalara Göre Değerlendirmeleri	132
Tablo 34: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalarını Önemli Bulma Gerekçeleri.....	133
Tablo 35: Öğrencilerin “Sandalye” Konulu Sanatsal Yaratım Süreçlerine Etki Eden Faktörler	133
Tablo 36: Öğrencilerin “Sandalye” Konulu Sanatsal Yaratım Süreçlerinden Edimleri	134
Tablo 37: Öğrencilerin “Sandalye” Konulu Çalışmalarına SCAMPER Tekniğinin Katkısı	134
Tablo 38: “Masa” Konulu Çalışmaların Uzmanlarca Değerlendirilmesi	135
Tablo 39: SCAMPER Tekniği İle Ele Alınan “Sandalye” Konulu Çalışmaların Uzmanlarca Değerlendirilmesi	136
Tablo 40: “Masa” Konulu Çalışmalar ile SCAMPER Tekniği İle Ele Alınan “Sandalye” Konulu Çalışmaların Değerlendirilmelerinin Yaratıcılık Açısından Karşılaştırılması.....	136
Tablo 41: SCAMPER Tekniğini Tanımlama	138
Tablo 42: SCAMPER Tekniğinin İlişkili Olduğu Yaratıcılık Boyutları	139
Tablo 43: SCAMPER Tekniğinin Sanatsal Yaratım Sürecine Katkıları	139
Tablo 44: Öğrencilerin Sanatsal Çalışmalarına Yön Verebileceğini Düşündükleri SCAMPER Aşamaları.....	141
Tablo 45: SCAMPER Tekniğinin Olumsuz Yanları	141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler.....	27
Şekil 2: SCAMPER aşamaları (SFB, 2018).....	60
Şekil 3: Eylem Araştırmasının Döngüsel Süreci	78
Şekil 4: SCAMPER Tekniğinin, Resim-İş Öğretmeni Adaylarının Sanatsal Yaratımlarına Yansımaları Eylem Araştırmasının Süreci	78



SİMGELER VE KISALTMALAR

KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
AUA	Açık Uçlu Anket
K	Çalışma Grubundan Öğrenci
bkz.	Bakınız



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Gelecek hakkında hiçbir şeyi tam anlamıyla bilemezken bireyleri ona hazırlamak için eğitmek, aydınlığa ümitle açılan bir yoldur ancak bunu başarabilmek ise gerçekten zordur. Uzmanların öngörülerini doğrultusunda planlanan eğitim süreçlerinin bir yandan geçmişe bağlı olması ve dönemin şartları doğrultusunda şekillenmesi, durumu daha da güç hale getirmektedir. Sanat eğitimi alanı bu karmaşık yapının hep daha ilerisinde öngörüler ortaya koyarken maalesef çağın şartları doğrultusunda gerektiği önemi görememektedir. Dünyanın, dijital bilgi ağı ve sanal kültürün yaygınlaşması içinde neredeyse fiziksel olarak bile küçüldüğünü hissettiğimiz bu günlerde nüfusunun hızla artışı insanoğlunun temel ihtiyaçlarının tekrar tekrar gündeme gelmesine sebep olmaktadır. İnsan zihninin sebep olduğu bu değişime yine kendi zihninin sonsuz gücünü açığa çıkaracak, akıllıca eğitim sistemleri ve politikaları sayesinde ayak uydurulacaktır. Sanat eğitimi, insanların dünyanın bu değişimine sadece zihinsel olarak değil ruhsal olarak da uyum sağlamalarına ve onu anlamlandırmalarına imkân tanımaktadır. Bu gerçekle yüzleşmek ve onu, kabul etmek, eğitim sistemlerimizi ona göre yapılandırmak ancak ülkelerin çok yönlü gelişmişlik şartlarına bağlıdır. Şu günlerde yeni yayınlanan lisans programlarındaki sanat derslerinin ağırlığı ve içeriklerinin sınırlılığı da maalesef ülkemizdeki değişmeyen sanat eğitimi tablosunu göz önüne sermektedir. Oysa ki ülkemizde gençlerin milli ve kültürel değerlerinin zenginliklerinden beslenerek evrensel platformda cesur adımlarla yaratıcı, yenilikçi ve başarılı bireyler olarak yetişmelerinde destek olacak sanat eğitimi politikalarına ihtiyaç giderek artmaktadır.

21. yüzyılda eğitim; kitap ve öğretmenin merkezde olduğu değil, öğrencinin araştırarak kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, kendi bilgi ve deneyimlerini yapılandırdığı bir hal almaktadır. Böylece yaratıcılık sanat eğitimi ve diğer tüm eğitim alanlarının temelindeki yerini almaktadır. Yaşamın sanatla hiç olmadığı kadar yakın olduğu günümüzde, yaratıcı deneyim her zamankinden daha fazla ön plandadır.

Çağdaş eğitimin gereği olarak sanat eğitiminde de çağın dinamiklerine ayak uydurabilecek yaratıcı insan tipi yetiştirmek amaçlanmalıdır. Ne yazık ki, ülkemizde sanatsal alanda yaratıcılığın ve katılımın gerçekleştirilmesi açısından hedeflere henüz varılamamıştır. Eğitimin amacı öncelikle, öğrencinin düşünce ve yaratıcı gücünü geliştirmeye yönelik sistemler kullanmaktır. Bu amaca ulaşmak için sanat eğitiminin sürekliliği, niteliği ve gelişimi önemlidir.

İnsanlar, her çağda ve her koşulda sanata gereksinim duymuş ve sanatla iç içe olmuştur. Bu nedenle insanın var olduğu andan itibaren sanat, insan ve yaratıcılık arasında birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili bir bağ oluşmuştur. İnsanın varlığı devam ettiği sürece bu bağ da var olacaktır. Çünkü sanatsal yaratımın merkezinde insan ve onun yaşamla ilişkisi yer alır; bu da göstermektedir ki “İnsanlık ölmedikçe sanat da ölmeyecektir” (Fisher, 2005, s.220).

San (2003) sanatta yaratıcılığı “yepyeni ilişkilerin kurulması, yeni bileşimlere varılması; bilinenlerden o zamana dek bilinmeyen yeni sonuçlar, yeni düşünceler, yeni yaşantılar ve ürünler ortaya koymak” olarak tanımlamaktadır (s.51). Fromm (aktaran San, 2004 sanat alanında iki tür yaratıcılıktan söz eder:

“Birincisi resim yapma, müzik besteleme, roman şiir yazma gibi yeteneğe bağlı, öğrenebilen ve çeşitli yöntemler ve alıştırmalarla geliştirilebilen ve bu sürecin sonunda ürün ortaya konan etkinliklerdir. İkincisi ise; her türlü yaratıcılığın temelinde bulunan, yaratıcı tutum ve davranış biçimidir. Bu türden yaratıcılıkta ürün ortaya konmayabilir. Birinci tür, bir yetenek olarak tanımlanabilirken; ikincisi ise görme, algılama ve tepki verme yetilerinin işlenmesiyle geliştirilebilen karakter özelliğidir” (s.15).

Sanatsal yaratma, bir süreçtir (San, 1979; Yolcu, 2009). Bender’e (2006) göre yaratma süreci, hem soyut ve bilişsel bir alt yapıyı, hem de ürüne dönüşürken gerçekleştirilen somut işlemleri kapsar (s.28). Bu işlemleri, araç/gereç bilgisi, ustalıkla ilgili teknik uygulamaya yönelik bilgiler, estetik algı ve deneyim, tasarım ve nitelikli bir ürün ortaya koymaya ilişkin bilgi ve deneyim olarak sıralamak mümkündür (Kırışoğlu, 2009). Sanatçının en önemli rolü her zaman için, yaratıcı düşünce olmuştur, (Buyurgan ve Buyurgan, 2012; Ersoy, 2015; Freud, 2007; Özol, 2012) bu nedenle sanatta yaratıcı gücün korunmasının da önemi büyüktür (Kehnemuyi, 2004). Görsel sanatlarda yaratıcı süreç; duyudan kavrama, kavramdan yaratmaya doğru gelişir (Kırışoğlu, 2009).

Yaratıcı bir eğitim için de bu anlayışta öğretmenlerin yetiştirilmesi önem kazanmaktadır (San, 2004).

Sanat eğitimi, en iyi düzeyde açık uçlu sorgulama, yaratıcı problem bulma ve çözmeyi içerir. Ayrıca sanatın yanı sıra diğer alanlarda da yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği için gereklidir (Moga, Burger, Hetland ve Winner, 2000). Sanat eğitimi, bireylerin yaratıcılık, bilgi ve yeteneklerini en üst seviyeye çıkarır. Ne yaratıcılık ne bilgi ne de yetenekler kendi başlarına bir anlam ifade etmez. Yaratıcı sonuçlar için bunların hepsi gereklidir (Hope, 2010). Ülkemizde de sanat eğitimcileri, sanatın olanaklarının bir yöntem olarak genel eğitim içerisinde tüm disiplinlerde kullanıldığında, yaratıcılığın eğitimi destekleyeceğini belirtmişlerdir (Kırıçoğlu, 2005; Özsoy, 2007; San, 2003). Böylece yaratıcı kişilik kazandırmanın büyük ölçüde sanat eğitimi yoluyla gerçekleşeceği öne sürülmüştür. “Sanat eğitimi dersleri ile sanatın karakterinde var olan yenilik ve özgünlük öğesinin getirdiği dinamizmle yaratıcılık yetisi en etkili biçimde geliştirebilir” (Etike, 1995, s. 78).

Sosyal, ekonomik, bilimsel ve sanatsal alanlarda yaşanan gelişmeler doğrultusunda değişen toplumsal normlar ve bireysel ihtiyaçlarla birlikte Eğitim Fakültelerinde ileride sanat eğitimcisi olacak öğretmen adaylarının gereksinimleri ve beklentileri de değişime uğramaktadır. “Görsel sanatlar eğitimi alanında ihtiyaçlarımız her geçen gün farklılaştığından çağın gereklerine göre düzenlenecek bir güzel sanatlar eğitiminde; yaratıcı, düşünen, sorgulayan bireylerin yetişebilmesi açısından yeni fikirlerin, ifade yollarının ve yöntemlerin araştırılması önemsenmelidir” (Wells, 2015, s.172).

“Günümüzde görsel sanatlar öğretmenlerinin doğru öğrenme ortamlarını yaratmaları, çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarını uygun yöntem ve tekniklerle uygulayabilmelerine bağlıdır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de öğretmenlerin eğitimleri sırasında böyle bir ortamda yetişmeleri gerekmektedir” (Dilmaç, 2010, s.79). Nitelikli bir sanat eğitimi sayesinde öğrenciler algısal bakış açılarını, yaklaşımlarını, problem çözme kapasitelerini ve eleştirel yaklaşımlarını geliştirirler. Bu kazanımlarla yetişecek bireylerin varlığı, bu dersleri veren öğretmenlerin kaliteli programlardan mezun olan bilinçli, araştırma yapan, yenilikçi öğretmenler olmasıyla mümkün olacaktır. Bu hedeflere sahip bireylerin varlığı ancak nitelikli eğitim almış ve mesleki becerilerle donanmış görsel sanatlar eğitimcileri ile sağlanabilir (Taşpınar ve Tepecik, 2016). Çok

yönlü verilen bir sanat eğitimi ile dış dünyayı algılaması değişen bireyin; daha yaratıcı, kendine güvenen, üretici, çevresini olumlu yönde değiştirmeye ve yeni biçimler vermeye çalışan biri olacağı düşünülmektedir. Bütün bu özellikleri bireye kazandıracak olan öğretmen, sanat eğitimi konusunda çok etkili bir role sahiptir. Başka bir deyişle, “nitelikli sanat eğitimcilerinin yetişmesinde nitelikli bir lisans eğitimi süreci önemli ve gerekli bir etkidir” (Şahindokuyucu, 2011, s.31). Ancak bugün görsel sanatlar öğretmen adaylarının, öğretmen yeterliklerine ulaşmada ve uygulama düzeylerinde beklenen düzeyin altında olduğu görülebilmektedir (Kalyoncu ve Süzen, 2010).

Tartışmayı, sorgulamayı gerektiren sanatsal yaklaşımları desteklemesi gereken eğitimciler, küresel rekabeti göğüsleyebilecek, ona hazır ve donanımlı öğrenciler yetiştirmeyi amaç edinmelidir. “Bugün, bilgi teknolojilerini kullanarak, çağın değişen koşullarına ayak uydurmasını bilen, ulusal ve evrensel yaşamda etkin katılımın nasıl sağlanacağını çözebilme yetisine sahip sanatçı ve sanat eğitimcilerine gereksinim vardır” (Zeren, 2006, s.642).

21.yüzyıl sanatı, düşünsel boyutun ön plana çıktığı bir anlayışla devam etmektedir. Sanatta kavramlar üzerine fikir oluşturma süreci ön planda tutulmaktadır. Yine bilgi akışındaki hızla bağlı olarak eğitim alanında kullanılan yöntemlerin ve müfredat uygulamalarının devamlı sorgulanıp, yeniden tasarlanacak nitelikte olması beklenmektedir. Dolayısıyla günümüz eğitiminde etkili olan yaratıcı tekniklerle sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesi; sorunlara daha çok ve özgün çözüm getirebilen, olaylara ve olgulara daha farklı açılardan bakabilen, yaratıcılığa yönelik girişimci ve öz bilinci yüksek, esnek ve akıcı düşünebilen bireyler yetiştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Yaratıcı tekniklerle yapılan etkinliklerin konulara ve kavramlara yönelik belli basamaklar doğrultusunda farklı bakış açıları ve yaratıcı fikirlerin üretilmesini desteklemesi, sanat eğitimi ve sanat yaratım açısından da değerli görülmektedir.

Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi aşamasında öğretmenlerin yaratıcı davranışlar sergilemeleri ve yaratıcı düşünme tekniklerini uygulamaları önemlidir. Ancak Senemoğlu (2009)’na göre öğretmenlerin çocuklarda yaratıcılığı geliştirebilmeleri için her şeyden önce kendilerinin yaratıcı bir kişiliğe sahip olmaları

ve çocuklar için uygun bir model olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin kendi yaratıcı yetenekleri açığa çıkarılmamış ya da köreltilmiş ise onların öğrencilerinin yaratıcı yeteneklerini geliştirmeleri beklenemez. Günümüz eğitiminin iki temel amacı; bireyleri daha yaratıcı hale getirerek topluma katkıda bulunma kapasitelerini arttırmak ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde geliştirmesine yardımcı olmak şeklindedir (Özden, 2009). Yaratıcı bir eğitim sürecinin özü yaratıcılığı geliştiren yöntem ve tekniklerdir. Yaratıcı eğitim programlarında da kullanılmış olan yaratıcılığı geliştiren farklı bir teknik de SCAMPER tekniğidir (Keleşoğlu, 2017; MEB, 2012).

SCAMPER tekniği okul öncesi dönemden başlayarak yaşamın her döneminde kullanılabilen özellikle çocuklara farklı düşünme, hayal kurma, sezgilerini kullanarak özgün ürünler ortaya koyma şansı veren, pratik, eğlenceli ve uygulanması kolay bir öğretim tekniğidir (Yıldız ve İsrail, 2002). SCAMPER tekniği sadece yaratıcı düşünmeyi özgürce kullanmak için çocuklara bir çerçeve sunmaz aynı zamanda farklı, yaratıcı ve özgün düşünmeyi sağlamak için sistematik ve pratik yaklaşımlar önerir (Glenn, 1997). Literatürde (İslim, 2011; Poon, Au, Tong ve Lau, 2014; Tassoul, 2005) yaratıcılığı geliştiren bir teknik olarak kabul gören SCAMPER tekniğine yönelik Michalko (2006) kişiye alternatif düşünme yolları sunduğu ve bunu kişinin kendisine yönelteceği bir dizi soruyla başardığı görüşü dile getirilmiştir. Yine yapılan birçok araştırma, yaratıcılığın beyin fırtınası ve drama gibi tekniklerin yanı sıra SCAMPER ile de geliştirilebileceğini doğrulamaktadır (İslim, 2009; Jelena, Apple, Toby ve Tong, 2014; Karataş ve Tonga, 2016; Yıldız ve İsrail, 2002). SCAMPER kısa sürede çok sayıda fikir elde etmede gösterdiği başarı nedeniyle eğitim başta olmak üzere mühendislik, sağlık, iş dünyası gibi farklı alanlarda da kullanılmaktadır (Buser, Buser, Gladding ve Wilkerson, 2011, s. 260). Örneğin; Gladding ve Henderson (2000), yaptıkları çalışmada aile danışmanlığı için yapılacak oturumlarda SCAMPER tekniğinin yaratıcılığı artırıcı ve değişimi teşvik edici bir teknik olarak kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Yine Alyazad (2014) araştırması sonucunda SCAMPER'in öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Ancak SCAMPER tekniğinden yararlanan az sayıda yaratıcı görsel sanat uygulamalarına rastlansa da akademik anlamda yerli ya da yabancı görsel sanat eğitimi araştırmalarında bu tekniğin uygulamalarına dayalı varsayımların sınırlanmadığı görülmüştür. Bu gerekçeyle bu araştırmada, SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım

sürecine yansımaları ele alınarak tekniğin alanyazında farkındalık oluşturacağı ve alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.1 Araştırma Problemi

Araştırmanın temel problemi; SCAMPER tekniğine dayalı yürütülen resim anasanat atölye dersinin, resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçlerine yansımaları nasıldır?

Belirlenen temel problem doğrultusunda araştırılan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri nasıldır?
2. Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin SCAMPER tekniğine dayalı yürütülen resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri nasıldır?
4. Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım süreçlerine katkısına yönelik görüşleri nelerdir?

1.2 Araştırmanın Önemi

Kişiyi, özgünlük, akıcılık ve esneklik boyutlarıyla katkı sağlayan yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi-görsel sanatlar eğitimi alanı içinde sanatsal yaratımı da çevreleyen-edinilmesi zorunlu bir niteliktir. Nitekim sanat eğitimi alanına ait literatürde, yaratıcı düşünmeyi geliştiren öğretim yöntemlerinin konu edildiği ve sanat eğitimcilerinin yaratıcılık değerlendirmelerine yer verildiği çalışmalar görülmektedir. Örneğin; Dikici ve Gürol (2003) araştırmalarında, eğitim fakültelerinin sanat eğitimi bölümlerine alınan adaylarda yaratıcı kişilik özelliklerinin aranması, yaratıcı ders işleme metotları açısından resim öğretmenlerinin deneyimlerinin artırılması gerektiği ve resim öğretmenlerine hizmet öncesi ve hizmet içi yaratıcılık geliştirme tekniklerine yönelik kurslar verilmesi yönünde önerilerde bulunmaktadır. Benzer şekilde, Haykır, (2010); Dikici ve Gürol (2003); Dilmaç, (2010) çalışmalarında görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin

saptanmasının yanında; yaratıcılık düzeylerinin nasıl geliştirileceği, desteklenmesi için eğitim-öğretim ortamlarının ve etkinliklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği konularında da araştırmaların yapılması yönünde önerilerde bulunmaktadır. Bu araştırmanın alandaki çalışmaların sunduğu önerilere istinaden resim iş öğretmenleriyle yürütülen SCAMPER tekniğine dayalı yaratıcı düşünme uygulamalarının önemini ortaya koyacağı düşünülmektedir. Ayrıca kısa süreli yaratıcılık eğitimi süreçlerinin tasarımını ve uygulanmasını anlatan az sayıda literatür göz önüne alındığında, bu araştırma kapsamında lisans düzeyindeki sanat atölyelerinde SCAMPER tekniğine dayalı uygulamaların, kısıtlı bir zamanda nasıl yürütülebileceği, kısıtlamalara rağmen yaratıcı düşüncüyü teşvik etmesi ve sanatsal yaratıma katkısına ışık tutacağı düşünülmektedir.

SCAMPER tekniğinin temel alındığı bu araştırma resim-iş eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerine bir ayrıcalık, zenginlik katacağı ve öğrencilerine yaratıcı düşüncelerini destekleyecek bir öğretim tekniğini tanıma ve deneyimleme fırsatı sunulacağı düşünülmektedir. Gözlükkaya (2014), sanat atölye derslerinde, farklı fikirler geliştirmeye dönük öğretim tekniklerinin kullanımının gelecekte meslek yaşantılarında ders sürecinin iyi bir şekilde tasarlanması açısından önemli görüldüğüne değinmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yaratım süreçlerini desteklemek ve onlara gelecekte kendi eğitim süreçlerini biçimlendirebilecek beceriler kazandırma amacıyla sanat atölye derslerin farklı bir öğretim tekniği olan SCAMPER'in araştırılması ve uygulanması önemli görülmüştür.

Sanatsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kullanılan öğretim yöntemi, konunun nasıl aktarılacağı ve eğitim teknolojilerinin nasıl kullanılacağı belirlenmesi açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, sanat eğitimi derslerinde öğrencilerin düşünme süreçlerine (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme) katkı sağlayacak öneriler içeren yeterli sayıda çalışmaya rastlanılamamıştır. Çağdaş sanatın geldiği noktada, özellikle lisans düzeyindeki sanat derslerinde, düşünsel sürecin geliştirilmesi için fikrin oluşumu aşamasını desteklemek gerekmektedir. Nitekim bu araştırmada da SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecinde özellikle yaratıcı fikrin oluşumuna katkı sağlayacağı varsayılmıştır. Bu varsayım çerçevesinde, araştırmada son yıllarda ülkemizdeki eğitim araştırmalarında ilgi gören SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecine yansımaları ele alınmıştır.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, SCAMPER tekniğine dayalı yürütülen resim anasanat atölye dersinin, resim iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçlerine yansımalarının nitel bir yaklaşımla ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları ve Kabulleri

Bu araştırma:

- a) 2017-2018 Öğretim Yılı, İkinci Yarıyıl Döneminde 15 hafta ve toplam 35 ders saati ile,
- b) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencileri ile (12 öğrenci),
- c) Aynı programın resim anasanat atölye dersleri ile,
- d) SCAMPER tekniğinin ders içi uygulanması ile sınırlıdır.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma kapsamındaki 4.sınıf öğrencilerinin sanatsal uygulamalarda teknik bilgi ve teorik bilgi bağlamında beklenen düzeyde birikime sahip oldukları varsayılmıştır.
2. Araştırma süresince yapılan görüşmelerde öğrencilerin doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
3. Bu araştırmada SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecinde özellikle yaratıcı fikrin oluşumuna katkı sağlayacağı varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

SCAMPER Tekniği: SCAMPER tekniği zihinsel kalıpların dışına çıkma olanağı sağlayan (Yıldız, 2000), yaratıcı düşünceyi destekleyen, pratik ve eğlenceli bir tür beyin fırtınası tekniği (Glenn, 1997), bir düşünme sistemidir (Animasahun, 2014).

Sanatsal Yaratım: Sanatsal yaratıcılığın-algı yetisi üzerine düşlemek, bir imleme yetisi katmak, bunun için de sezgi gücünü kullanabilmek (Erinç, 2004) tüm boyutlarıyla gerçekleşmesi, sanatsal yaratma eylemi.

Yaratıcı Düşünce: “Herkesin aynı şekilde gördüğü (düşündüğü) bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum veya davranışı; önceden var olan nesne veya kavramları ele alıp, bunları yeni bir amaç için farklı ve sıra dışı şekillerde ilişkilendirme becerisidir” (Doğan, 2010, s.169).

Portfolyo: “Eğitsel Gelişim Dosyası ya da Öğrenci Ürün Dosyası; öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi veren dokümanların toplandığı dosyalardır” (Berberoğlu, 2006, s.138).

Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı): Dereceli puanlama anahtarı, her bir ölçütün en iyiden en kötüye doğru sıralandığı ve her bir düzeydeki performansın niteliği açıkça tanımlandığı değerlendirme araçlarıdır (Goodrich, 1997).

Odak Grup Görüşmesi: Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, öğrencilerin söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniğidir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Yaratıcılık Nedir?

En genel anlamıyla bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık (TDK, 2018) olarak tanımlayabileceğimiz yaratıcılık, insanla yaşıt bir kavramdır. Sözcük kimi zaman bilişsel bir süreç kimi zaman da bir beceri olarak betimlenmiş olup insanın yaptığı her etkinlikte olağan, sıradan, günlük işler olarak tanımladığımız etkinliklerden sanat, teknik ya da bilim gibi karmaşık alanları da kapsayan geniş bir yelpazede gözlemlenen bir olgu olarak tanımlanmıştır (May, 2008).

İnsanlığın yaratıcılık terimini bilimsel açıdan ele alması, 1950 yılında Amerika Psikoloji Derneği Başkanı J. P. Guilford’la birlikte başlamıştır (Andreasen, 2013). Özellikle sanat için önemli bir yere sahip olan yaratıcılığın ancak 1950’li yıllarda incelenmesine sebep olan 3 inanç vardır. Bunlar; “Yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olduğu ve sonradan geliştirilemeyeceği; yaratıcı yeteneğin, bilim adamları, sanatçılar ve bazı özel insanlara ait bir ayrıcalık olduğu; bu kelimenin Allah’a ait yaratma kavramını çağrıştırıyor olması” (Kaynak, 2006, s.12) biçiminde sıralanır.

Esasen yaratıcılık insan aklının algılama, sınıflandırma, değerlendirme, analiz, dil, matematik, hafıza şeklindeki sekiz ana fonksiyonundan biridir. Yaratıcılık özelliği sayesinde akıl, daha önce var olmayan şeyleri düşünüp ortaya çıkarır (Sungur, 1997, s.14). Torrance (1966), yaratıcılığın tanımını şu şekilde yapmaktadır: “Yaratıcılık, sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanıma, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere karşı denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir” (aktaran Sungur, 1997, s.14). Kırıçoğlu (2005), yaratıcılığı çok boyutlu düşünen bir aklın ürünü olarak, Bentley (1999), bilginin alınması ve yeni şekil alana ya da yeni bir düşünce oluşturana kadar şekil verilmesi ve yeniden düzenlenmesi süreci olarak tanımlamışlardır.

Yaratıcılıkla ilgili olarak tanımlar yaratıcılığın daha çok karmaşık bir düşünce biçimi olduğu yönündedir. Yaratıcılığın düşünce yapısı, tutum, ürün ya da süreç olarak

karmaşık ve gizemli bir yanının olması, kesin bir tanımın yapılmasını zorlaştırmaktadır. Esasen yaratıcılık tanımlanabilir olmaktan çok yorumlanabilir bir kavramdır.

“Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır” (Öztürk, 2007, s.2). Yaratıcılık, değişik alanlarda ve değişik yoğunlukta, her insanda var olan bir özelliktir. Her insan, az ya da çok yaratıcı davranış sergileyebilmektedir. “Kişilerdeki bu yaratıcı davranış farklılıkları, kalıtıma, kültür ortamına, eğitim ve öğretime bağlı olup, yaratıcı düşünce ve davranışlardaki yoğunluk bu faktörlere göre değişmektedir” (Öztürk, 2007, s.2). Diğer bir deyişle; yaratıcılık genel olarak, “bireyin kendisinde bulunan, miktarı kişiye göre değişiklik gösteren yaratıcı düşünme potansiyelidir” (Özcan, 2009, s.3). Yaratıcılık aslında kendi doğası gereği her insanda az ya da çok gizli ya da açık var olan bir yetidir. Kişiden kişiye farklılaşması da onu etkileyen birçok faktörün olduğunu düşündürmektedir.

“Üstün zekâ ya da üstün yetenek kavramları da yaratıcılıkla birlikte anılmaktadır. Sanatçılar, bilim adamları, dâhiler gibi üstün yetenekli bireyler, yaratıcılığı yüksek olan bireyler olarak algılanmaktadırlar” (Öztürk, 2007, s.3). Resim, müzik, tasarım, Mimarlık gibi sanatsal alanlar için yaratıcılık yeteneği gereklidir. Çünkü bu alanlardaki üretim ve zihinsel gelişim yaratıcı düşünce sistemini de geliştirmektedir. Bu nedenle özellikle sanatçılar peşinen yaratıcı kişiler olarak kabul edilir. Ancak yaratıcılık konusunda çalışan bazı bilim insanları, yaratıcılık potansiyelinin yaşamın her alanında sıradan insanlarda da var olduğunu düşünmektedirler. Diğer bir deyişle yaratıcılık temelde zihinsel ya da somut olarak üretime dayalı bir yetidir. Ancak bu üretim yeniliğe, farklılığa, çözüme odaklıdır. San (2004, s.145)’a göre yaratıcılık, “doğuştan gelen, insana özgü olan ve her bireyde bulunan, bilimden sanata kadar her düzeyde yer alan bir yetidir ve bu yeti çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile yaşam deneyimleri ve özel programlarla kazanılıp geliştirilebilir”. Dikici (2006, s.1)’ye göre yaratıcılık, “özgün buluşlar ortaya koyabilme becerisidir”. Mott (1973) yaratıcılığı, insanda açığa çıkmış ya da gizli kalmış tüm yetenekleri geliştirme, aynı zamanda yeni fikirleri biçimlendirme, icat etme ve keşfetme gücü olduğunu, yoğun merak dürtüsü, şaşırtıcı olabilme, başkalarının göremediğini görebilme ve farklı tepkiler verebilme yeteneklerini içerme olarak açıklamaktadır (aktaran Öztürk, 2007). Çellek (2002,

s.1)'e göre yaratıcılık, “eleştirel bakma, yeni önermelerde bulunmaktır”. Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere veya düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Alışılmışın, bilinenin dışında farklı; yeni, özgün olmak, problemi görmek, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar çıkarmaktır. Yaratıcılık duyarlı ve sıradan olmanın yanında çok farklı beklenmedik durumları da kendine yakın görüp onlara rahatlıkla adapte olma halidir. Diğer taraftan işe yarar, başka bir ifadeyle toplumsal gelişmelere fayda sağlayan türden bir yaratıcılık, kişinin kendini ve daha sonra başkalarına da aşarak gösterdiği yaratıcılık halidir. Bu daha çok herkesin baktığı aynı şeyden farklı anlam çıkarma ya da hepsinden çok daha farklı görebilme yeteneğidir. Barlett (1958) ise yaratıcılığı; “anayoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma” olarak tanımlamıştır (aktaran Sungur, 199, s.20).

Neden yaratıcılığın bu kadar çok tanımı vardır? Çünkü yaratıcılık insan zihninin doğuştan getirdiği ama birçok dış faktörle şekillenmiş ve ön sezilerin de dahil olmasıyla en karmaşık yeti olma nitelemesine sahiptir. İnsanın olduğu her yerde yaratıcılık da var olmakta ve her farklı duruma göre yapılabilecek bir tanım ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılık sadece onu araştıran bilim insanları tarafından değil birçok sanatçı, düşünür ya da yazar tarafından da tarif edilmiştir. Örneğin; sanatta yaratıcı kişi, sadece yetenekli bir varlık değil; eylemlerin karmaşasını belirlemiş, sonunu düzenlemeyi başarmış kişidir. Sanatçılar, emek gerektiren yaratıcı bir çalışmaya bir önseziyle başlar. “Yaratıcılık cesaret ister” (Henri Matisse aktaran Keser, 2005, s. 356). “Ben modern resimde araştırma sözcüğüne verilen önemi hiç anlamıyorum. Bana sorarsanız resimde aramanın hiçbir anlamı yoktur; önemli olan bulmaktır” (Pablo Picasso aktaran Keser, 2005, s.357). “Yaratma, gerçeklik dediğimiz bütünü parçalarını yeni bir biçimde düzenlemekten ve yeniden ortaya koymaktan başka bir şey değildir” (Suchkov aktaran San, 2004, s.14). Kişinin yaşama uyum sağlamak için kendi lüksüne göre düzenleyip yaşaması olarak tanımlanabilecek olan yaratıcılığı psikoanalitikler şu şekilde ifade etmektedirler; “içgüdüsel dürtülerle atılganlığın ürünü; hümanistik yaklaşımçılara göre, insanın istedik davranışlarından birisi; çevresel yaklaşımçılara göre, öğrenilmiş bir davranış; bilişsel yaklaşımı benimseyenlere göre de yaratıcılıkta eş ve zıt anlamları birlikte düşünme, verileri akıllıca düzenleme, esnek düşünerek problemi çözme ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koymaktır” (Sönmez, 1993, s.145).

Psikolog ve eğitimcilerin yaratıcılıkla ilgili genelde kabul ettikleri bazı özellikler şöyle sıralanabilir (Ülgen, 1995):

1. Meydana getirilen ürün, özgün olmalıdır.
2. Olgular arasında ilişkiler kurma yeteneği, düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık önemlidir.
3. İster bilim isterse sanat dalları olsun, her alanın kendine özgü, kendi içinde sistemi olan sembolleri ve bu sembolleri içeren araçları vardır.
4. İş, duygu ve düşünce bütünlüğü içinde, sürekli ilgi ve özenle yapılmalıdır.
5. Birey hayal kurmamalı, ama işini planlarken hayal gücü yoluyla düşünmelidir.
6. Yaratıcı düşünmenin ne zaman ortaya çıkacağı önceden kestirilemez.
7. Yaratıcılık, algısal, duygusal ve kültürel bir bütünlüktür.

Bilimsel çalışmalarda yaratıcılıkla ilgili literatürün üç farklı yönden geliştiği görülmektedir: Birincisi, yaratıcı kişiliği ya da bireyi tanımlamaktır. İkincisi, örgütsel faktörlere ilişkin olarak hangi faktörlerin yaratıcılığı arttırdığı ya da engellediği sorusu üzerinde durulmuştur. Üçüncüsünde ise, eğitime ve geliştirmeye yönelerek bireylerin içsel yaratıcılıklarını kullanabilmeleri için yetiştirilmeleri üzerinde durularak bireylerin daha yaratıcı olup olamayacağı araştırılmıştır (Kahvecioğlu, 2000, s.21).

“Kimi insanlar, kimi alanlarda daha çok ya da daha az yaratıcıdır. Yine kimileri, kimi alanlarda ötekilere göre daha yaratıcı ya da az yaratıcıdır. Kişilerin yaratıcı davranışlarındaki bu ayrılık kalıtıma, kültür ortamına, eğitim ve öğretime bağlıdır. Bu nedenle hiçbir zaman kesin bir dille kimi insanlar yaratıcıdır, kimileri değildir denemez. Her insan az ya da çok olanak bulduğunda yaratıcı davranış sergileyebilir” (Kırıoğlu, 2005, s.167).

Herrmann’ın insanlar arasındaki yaratıcılık farklılıklarını ortaya koyan çalışmasına göre; “genel olarak bireylerin %1’inden az bir bölümü dahillik derecesine ulaşabildiğini, kendini başlangıçta yaratıcı olarak görmeyen büyük bir kesimse (%70-80’i) yaratıcı yetilerinin bulunduğunu, bu yetileri kullanmanın kendilerine büyük bir mutluluk ve yarar sağladığı bilincine varmış bulunmaktadır” (aktaran San, 2004, s.121)

Wallas, yaratıcı birey üzerinde çalışmalar yaparak yaratıcı düşünme sürecini şu dört evrede incelemiştir (aktaran Yavuzer, 1996, s.11):

- 1.“Hazırlık Dönemi: Bir soruna bilinçli, sistematik ve mantıksal yaklaşmayı içerir.
2. Kuluçka Dönemi: Hazırlık dönemini takip eder. Bu dönemde bilinç kontrolü bulunmadığından yeni sentezler ve orijinal bazı görüşler ortaya çıkar.
3. Aydınlanma Dönemi: Kişinin bir önceki dönemde elde ettiği bilgiler arasında çeşitli sentezler yaparak çözümü bulduğu dönemdir.
4. Sonuçların Doğrulanması: Bilinçli ve akılcı bir dönemdir. Daha önce bulunan çözümlerin aksaklıkları giderilip, doğrulukları tekrar gözden geçirilir. Bu sürecin sonucunda yaratıcı ürünler ortaya konulabilir”.

Yaratıcılık hakkında düşünenlerin yolu mutlak zekâya dayanır. Ancak gerçekte zekâ ve yaratıcılık arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik tartışmalar halen devam etmektedir. Çünkü zekânın da yaratıcılık gibi sınırlarını çizmek zordur. Bu nedenle zekâ ile yaratıcılık ilişkisinin zekâ testleri ile belirlenmeye çalışılması yoğun eleştiriler almaktadır. Örneğin; San (2003, s.15)’a göre, “zekâ testleri yaratıcı kişide bulunan kimi zihinsel ve bilişsel işlemleri ölçmemekte, yaratıcı düşünmeyi ölçü dışında bırakmaktadır”. Torrance de zekâ testleri ile yaratıcılık belirlemesinin yapıldığı durumlarda yaratıcı çocukların %70’inin bu seçimin dışında kaldığını belirtmektedir. San (2003, s.14)’a göre bunun sebebi, “zekâ testlerinde yakınsak düşüncenin önemli bir etkisinin olmasıdır. Yaratıcı yetenek için ise iraksak düşünce gereklidir”. Zekâ testleri önceden belirlenmiş sorulara beklenen, belirli cevapların verilmesi üzerine kuruludur. Zekâ testleri bilginin tekrarı ötesinde yeni bilgilerin ortaya çıkması, iddia edilmesi, yeni ilişkiler denemesi, orijinal, işe yarar olmak zorunda olmayan fikirlere açık değildir. Bu nedenle zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar bugün bile kesin bir sonuca ulaşmamıştır.

Araştırmacılar yüksek düzeyde zekanın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini (Hargrave, 1972, aktaran Sungur, 1997), yaratıcılıkla zekâ arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey olduğu anlamına gelmediğini belirtmektedirler (Mc Kinnon,1962; aktaran Sungur, 1997), (Diessner, 1984; aktaran Sungur, 1997), yaratıcılık için minimum genel zekâ düzeyinin (IQ=125) gerektiğini ortaya koymaktadır.

Torrance (1972), yaratıcı düşünme becerileri olarak esneklik (flexibility), özgünlük (originality), akıcılık (fluency) ve detaylandırma (elaboration) becerilerini belirlemiştir. Akıcılık, ilgili yanıtların sayısı; esneklik, cevapların çeşitliliği; özgünlük, dikkat çekici veya şaşırtıcı olma; detaylandırma, fikirlerin nasıl kullanılacağını ifade etmek anlamına gelmektedir (aktaran Aslan, 1994)

2.1.1 Yaratıcılık Boyutları

Genel olarak araştırmalarda yaratıcılık;

- ✓ Yaratıcı ürün
- ✓ Yaratıcı çevre
- ✓ Yaratıcı süreç
- ✓ Yaratıcı insan/kişilik olmak, üzere dört farklı boyutta incelenmiştir (Mooney, 1963; Mac Kinnon, 1970; Woodman ve Schoenfeld, 1989; aktaran Toğrol, 1999).

Kısacık (1999, s.13)'a göre “ürün yaratıcılığın bir dışavurumuyken çevre, yaratıcılığa ortam hazırlayan veya engelleyen ortam, atmosfer; süreç, zihinsel bir aktivite; yaratıcı kişilik ise yetenek olarak ele alınmaktadır”.

Diğer taraftan bu dört boyut bir bütün olarak yaratıcılığı meydana getirmektedir. Kişi zihni ve duyguları ile yaratıcılık temelini oluşturur. Elverişli koşullar; ortam, yaratıcılığın devreye girdiği aktif dönem; süreç, somut olarak sunulan da ürünü meydana getirmektedir.

2.1.1.1 Yaratıcı Ürün

Yaratıcılık kavramının bilimsel olarak araştırılmasına kadar ürün konusu ön planda olduğundan bu doğrultuda yaratıcılığın incelenmesinde ürün odaklı araştırmalar yapılmıştır. Üründen kasıt da daha çok sanatçıların ortaya çıkardığı eserlerdir. Sanatçı da eserini yaratıcı bir güçle ve dahi derecesinde bir duygu ve düşünce yapısıyla meydana getirmektedir. Özkaya (1999, s.6)'ya göre, “toplum içinde bir birey olan sanatçı, kendi içinde yaşadığı çatışmaları yapıtında sunar, yapıtı sanatçının var oluşunun bir sonucudur ve sanatın yansıması ise sanat eserindedir, eser sanatın

kavramsal yönüne götürebilecek tek nesnedir”. Bir ürünün orijinalliği çoğu zaman yaratıcı olması şeklinde değerlendirilmektedir. Bu noktada bir ürünün orijinallik kıstaslarının saptanması ile yaratıcılığın tümüyle tarif edilmiş olup olmayacağı sorusu akla gelmektedir. Ürün olarak yaratıcılık ise daha çok üstün yetenekli sanatçı, mimar ya da tasarımcı gibi kişilerin eserlerinde söz konusudur. Modern araştırmalar yaratıcı ürün ve dehaların ötesine yoğunlaşmaktadır. Yaratıcılık yeteneği sadece bilim insanlarına ya da sanatçılara değil herkese has bir durum olarak kabul edilmektedir. Gerekirse bu yeti bir ürüne dönüştürülmeyebilir. Ürünün olmaması da kişide yaratıcılığın olmadığı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda yaratıcı yeteneğin araştırılmasında, ürün incelemesi yetersiz kalmaktadır.

2.1.1.2 Yaratıcı Çevre

Çevre, yaratıcı tutum ve davranışın dışavurumunun sağlandığı fizyolojik ve sosyolojik ortamlardır. Küçük bir bebek için aile ortamı, bir genç için okul ortamı ya da arkadaş çevresi, bir yetişkin için evi ya da tümü için geçerli doğal çevre şartlarının kişinin yaratıcılığına olumlu ya da olumsuz etkileri olmaktadır. Yaratıcı yeteneğin ortaya çıkması, gelişmesi ya da gecikmesi çevreye ve çevreyi oluşturan koşullara bağlı olabilmektedir. Fiziksel ve sosyal çevresi kişinin psikolojik durumda yaratıcılığını açığa çıkaracak cesarete de katkı sağlamaktadır. Doğanay (2000, s.187)’a göre, “yaratıcı düşünmenin gelişebileceği bir ortamın psikolojik özgürlük ve psikolojik güvenlik olmak üzere iki temel koşulu vardır.” Psikolojik özgürlük, kişinin duygularını, düşüncelerini, isteklerini korkmadan yaşayabilmesidir. Psikolojik güvenlik ise, söylenenlerin olumsuz bir tepkiyle karşılaşmadığı bir ortamdır. Böyle bir ortam, bireyin kendisini özgürce ifade etmesine olanak sağlayacaktır.

“Yaratıcı özelliklerinin çoğunun, bireyin duyuşsal özellikleri, özellikle motivasyonla ilgili olduğu, görülmektedir. Bilişsel özelliklerle ilgili olanlar daha az sayıdayken bireyin diğer özellikleri, anne babaya benzeme, yetişilen ortam ve yaratıcılığı ile ilgili bulgular, daha fazladır” (Yontar, 1993, s.22). Buradan, yaratıcılığın kendiliğinden oluşmadığı, doğuştan geldiği ve geliştirilebilir olduğu anlaşılır. Yaratıcılığın açığa çıkarılması, ifade edilmesi ve geliştirilebilmesi için bireye fırsatlar sağlanmalıdır. Bu nedenle de ortamlar kişileri yaratıcılığa götürecektir şekilde düzenlenmelidir. Birçok yaratıcılık tanımında bahsedilen yenilik ortaya çıkarılan orijinal fikirler olduğu kadar

var olan fikirlere başka orijinal fikirlerin türetilmesidir. Yaratıcılık için akılcı ve mantıklı düşünme ve yönlendiren ortamlar sağlanmalıdır.

2.1.1.3 Yaratıcı Süreç

Yaratıcılığın kendini göstermesi birtakım aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalardan bazıları anlık durumlara işaret etmektedir. Yaratmanın bu anlık gerçekleşme durumu onu öncesi olmayan kendiliğinden gerçekleşen bir dürtü şeklinde algılanmasına yol açmaktadır. Oysa yaratıcılık, olgunlaşma diyebileceğimiz bir birikim, farklı etkenlerin dahil olduğu bazen uzun bazen kısa olan bir süreci ya da süreçlerin ürünüdür. Bu süreç aynı zamanda çevrenin ya da kişinin zihinsel potansiyeli gibi birçok etkeni de içinde barındırmaktadır.

Doğanay (2000)'a göre yaratıcılığa ilişkin yanlış anlamalardan birisi, yaratıcı insanlar hiç çaba harcamadan yaratıcı ürünler ortaya çıkarabilirler, düşüncesidir. Bu düşüncenin en önemli sebebi, yaratıcılığın aniden ortaya çıkmasıdır. Ancak uygarlık tarihinde, yaratıcı kişilerin yaşamları incelendiğinde, bir şeyin yaratıcı olarak üretilmesinin arkasında çok yoğun bir çalışma ve çabanın yattığı görülür. Gülerüz (2001, s.168)'e göre "hiç kimse durup dururken herhangi bir problemi şıp diye çözmez. Dururken insana ilham gelmez. Her problemin çözümünde, her özgün düşüncenin ortaya konmasında; yüzlerce denencenin test edilmesi, binlerce bilginin ilişkilendirilmesi süreci yatar".

2.1.1.4 Yaratıcı Kişi

Biz ancak bir insanın varlığında yaratıcılıktan bahsedebiliriz. İnsanı yaratan, yeryüzünde temel ve özel ihtiyaçlarını karşılama mücadelesi için ona bu yetiyi vermiştir. Diğer taraftan bilim insanları ve sanatçılar ekstra yaratıcı kişiler olarak ödüllendirilmiştir. Sungur (1997, s.16)'a göre "yaratıcı kişiler özgün, cesur, akıcı, konuşkan, yüksek zekaya sahip, imgelem gücü olan, mecazi düşünen, kararlı, yeniliklerle başa çıkabilen, bağımsız yargılara varabilen, algısal engellemelerden kaçabilen, yeni kapılar oluşturabilen, karmaşık olanda düzeni görebilen, "neden?" sorusunu sorabilen, değer yargılarını sorgulayabilen kişilerdir".

Torrance (1962; aktaran Özden, 2009, s.12), birçok çalışmayı inceleyerek üst düzey yaratıcılık yeteneğine sahip bireyleri, daha az yaratıcı olan bireylerden, birbirine zıt ve çelişkili sıfatlar ve nitelermelerle ayırmıştır. Bu sıfatlar şöyle sıralanır:

“Düzensizliğe karşı tolerans gösteren, maceraperest, sevecen, sıcakkanlı, başkalarını düşünen, diğer insanların varlığından haberdar olan, her zaman yaptıklarıyla şaşırtıcı olan, karmaşıklığa ilgi duyan, gizemliye ilgi duyan, zorlu işlerle uğraşmayı seven, dış dünyaya karşı çekingen, yapıcı eleştirilerde bulunan, yürekli, köklü toplumsal kurallara önem vermeyen, nezaket kurallarına karşı, sağlık kurallarına uymayan, mükemmeliyetçi, kararlı, değer hiyerarşisi başkalarından farklı, kimi zaman memnuniyetsiz, aşırı düzenden rahatsızlık duyan, bulunduğu ortama hâkim, duygusal, duyarlı, enerjik, her şeyde kusur bulan, farklı düşünüyor olmaktan korkmayan, güzel olanın, alışılmışın dışında olduğuna inanan, oldukça meraklı, kendinden memnun, yalnızlıktan hoşlanan, karar vermede bağımsız, fikirlerinde bağımsız, bireysel düşünen, sezgileri güçlü, çalışkan, içine kapanık, alışılmamış uğraşlarla vakit geçiren, ticaret yeteneğinden yoksun, hata yaptığını kabul eden, asla canı sıkılmayan, uyum sağlayabilen, düşmanca ve olumsuz tavırlarda olmayan, popüler olmayan, tuhaf alışkanlıkları olan, ısrarcı, zihni sürekli sorunla meşgul, karmaşık düşünceleri tercih eden, kuşku duyan ve bunu sorgulayan, kökten değişikliklerden yana, dış uyarıcılara karşı açık, başkalarının görüşlerine açık, arada bir gerileyen, isteklerini baskı altına almayı reddeden, baskı altına alınmayı reddeden, utangaç, azimli, ısrarcı, bir işin başlatıcısı, kendi kendinin bilincinde, kendinden emin, kendi kendine yetebilen, kadercı, mizahi yönü kuvvetli, güzel olana karşı duyarlı, güçten (yetkiden) uzak duran, samimi, çok küçük ayrıntılarla ilgilenen, olayların sonuçlarını tahmin eden, uzak amaçlar için çabalayan, uyuşmazlıklara karşı çaba harcayan, inatçı, değişken bir mizaca sahip, kolayca vazgeçmeyen, hassas coşkuları olan, ürkek, dikkatli, güç ve yetkiye karşı duyarsız, kimi zaman kültürsüz ve ilkel davranabilen, saflık ve yalınlıkları olan, söylendiği gibi kabul etmeyen, güzel ama uygulanmaz fikirler üreten, çok yönlü, risk almayı seven, az konuşan kişilik özelliklerine sahip olarak tanımlanmaktadır”.

Sungur (1997, s.28) da yaratıcı kişinin başkalarına ilişkin tutumlarını; “öğrenci olmayan, çok az yakın dostu olan, bağımsız olan, başat olan, girişken, cesur, atılgan olan, kişiler arası ilişkilere çok az ilgi duyan, ana-babasından bağımsız olan, özellikle baskı altında, bağımsız yargılama yeteneği olan, klasik değer sistemine sahip” şeklinde sıralamaktadır. Yaratıcılığın herkeste var olduğu kabul edildiğine göre akla herkesin neden bu yetisini kullanmadığı sorusu gelmektedir. Bu sorunun cevabı kişinin diğer tüm zekâ yetilerinde olduğu gibi potansiyelinin dışında başka birçok faktörün etkisine

bağlı olmasıdır. Yani kişinin karakteri, tutumları, alışkanlıkları, bulunduğu ortam, aldığı eğitim, yetiştiği çevre onun yaratıcılığını kullanmasını etkileyen durumlardır.

Yaratıcılıkla ilgili tanımlamalar çoğunlukla bilim insanları ve sanatçılar gibi bu yetenekleriyle kendilerini her şartta gösterme potansiyeline sahip kişilerle bağdaştırılır. Çünkü bu kişiye özgü bir durumdur ancak toplumsal yaratıcılıklar da bireylerin yaratıcılıklarından oluşmaktadır. Birtakım araştırmalar sıradan bir bireysellikten hareketle sıradan kişilerde de hatta farklı zekâ düzeylerinde de bu yeteneğin varlığını kabul etmiştir. Ancak yaratıcılık halen farklılık, yenilik, orijinallik ya da diğer tüm yaratıcılık göstergelerinin başkaları ile kıyaslanmasıyla ölçülmektedir. Bu kadar bireyselliğe dayanan bir yetinin, tüm olumsuz etkenlerin ortadan kaldırılmasına rağmen dışavurumunun sınırları yine kişinin kendisine bağlıdır. Yaratıcılığın özü de aslında buradadır. Yani bir kişi başkaları ile kıyaslanarak değil kendi şartları çerçevesinde yaratıcı olabilmektedir. Bu yaratıcılık halinin başkalarına faydası olmak zorunda değildir. Ancak bu her zaman kendini daha fazla tanıyan hatta sınırlarını zorlayan bir yaratıcılık halidir. Buna bireysel yaratıcılık da denilebilir. Özetle herkeste var olan temel yaratıcılığın herkesten farklı olma hali değil tam olarak kendin olma halidir. Örneğin bir çocuğun çok basit manada silginin tadına bakma merakı her şeyin tadına bakan bir başka çocuğun aksine yaratıcı bir durum olarak kabul edilebilir.

İnsanlar arasında yaratıcılığın ortaya konulduğu alanlarda ve derecelerinde farklılık olmaktadır. Her insanın her alanda yaratıcı olamayacağı gibi, aynı alanda yaratıcı olanların aynı derecede yaratıcı olmaları beklenemez. Yaratıcılık kendi içinde farklı boyutlarda ve farklı derecelerde ortaya çıkabilir. “Yaratıcı kişiliğin iki tutumu vardır; mevcut sınırlar ve yapılar içerisinde farklı yeni olabilmek ya da mevcut sınırların dışına çıkma, yeni yapılara ihtiyaç duyma ve bunları bizzat üretmektir” (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 2001, s.11). Bu duruma benzer şekilde yaratıcılık iki boyutta ele alınması gereken bir konudur. Birincisi, “uyarlayıcı”, ikincisi “keşfedici” yaratıcılık olarak adlandırılabilir. “Uyarlayıcı yaratıcılık, varolan sınırlar ve yapılar içinde yani şeyler geliştirmeyi amaçlar. Keşfedici yaratıcılık ise problemleri ve varolan yapılarla birleştirerek farklı bir şeyler ortaya koymayı içermektedir” (Kaufmann, 2004, s.154). Yaratıcı kişilik araştırmalarında, psikoloji ve eğitim alanlarındaki diğer çalışmalarda olduğu gibi yaş ve cinsiyet özellikleri önemli değişkenler olmuştur. Kershner ve

Ledger (1985), 15 kız ve 15 erkekten oluşan 30 yetenekli çocuğu, normal düzeyde 30 çocukla çeşitli yönleriyle karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. Sonuçlar cinsiyetin, IQ'nun ve düşünme stilinin de yaratıcılık üzerine etkili olduğunu göstermiştir. Kızlar IQ bölümlerine bakılmaksızın Torrance testinin yedi alt ölçeğinde daha yüksek puanlar almıştır. Bu durum cinsiyetin ve zekâ bölümünün de yaratıcılık üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir. Aral (1999, s.15), 80'i Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarına 111'i Özel Arı Koleji'ne devam eden toplam 191 öğrenci üzerinde "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Genel Bilgi Formu" ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin yaratıcılık boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Cinsiyet birçok araştırmada olduğu gibi yaratıcılıkla ilgili çalışmalarda da önemli bir değişken olarak sınırlanmamaktadır. Yaratıcılık ve cinsiyet ile ilgili araştırmalarda örneklem, test ve yöntemlere göre farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum daha ziyade cinsel kimlik ve rolün kültürler arasında farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak yaratıcı yetenek açısından, cinsiyetler arasında birbirine karşı bir üstünlüğün net bir nedeni yoktur. Kadın ve erkek arasında, yetiştirilme, eğitim, kültür, çevre, psikolojik vb. etmenler ile farklı düşünce şekilleri gelişebilmektedir. Ancak bu her iki cins için de geçerli bir durumdur. Toplumdaki roller doğrultusunda düşünceler değişebilmektedir.

Yaratıcılık araştırmalarının en dikkat çeken unsurlarından biri de yaş ile olan ilişkisidir. Sanyel'e (1997) göre, çocuklar 5-6 yaşlarına kadar yaratıcılık bakımından iyi düzeydedirler. 7-8 yaşlarında mantıklı ve nesnel düşünmenin etkisiyle yaratıcı yetenekte düşüş olur. Bu yaşlarda yaratıcılığı baskılayan en önemli etkenin hata yapmaktan kaçınma olduğunu bildiren Sanyel (1997), Bob Jones Üniversitesinde, sanat eğitimcisi olan Kath Bell'in, 5-7 yaşlarında yaratıcılığın %90 azaldığını savunduğunu bildirmektedir. Dikici (2006), 5-6 yaş döneminin kritikliğine dikkat çekerek çocuğun bu dönemde okula başlama ile otoriteyi, kuralları tanımaya başladığını bunun da yaratıcılığı duraklattığını bildirmektedir ve devam ederek; 8-10 yaş arasını çete dönemi olarak nitelemektedir. Bu dönemde grup üyelerince benimsenmek için çocuklar yaratıcı yanlarını göstermeyi gerektirmeyen faaliyetlerde bulunur. 13-15 yaş dönemi ergenliğe giriş dönemidir. Karşı cins tarafından benimsenme arzusu yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. 17-19 yaş meslek

seçimi, üniversiteye giriş dönemi yaratıcılığı geriletken başka nedenlerdir, şeklinde bilgi vermektedir. Aral (1999, s.14)'ın farklı düzeylerdeki lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre; “lise birinci sınıfa devam eden ergenlerin yeni bir ortama uyum sağlama ve bu sırada kendilerini anlatma gücüne olan güvenlerinin sık sık sarsılmasının nedeni imgelem güçlerinin eskisi kadar etkili olmamasıdır ki bu durum yaratıcılıklarını köreltmektedir”. Lise son sınıf öğrencilerinin ise üniversite sınavlarına hazırlanmaları ve bu sırada yaşadıkları yoğun stres ve baskı yaratıcılığı köreltebilmektedir.

Yaratıcılık kişiye özgü olduğu gibi cinse ve yaşa özgü özellikler de gösterir. Aradaki fark yaratıcılığın niteliği ve niceliğinden ziyade açığa çıkarılan yaratıcı tutumun, fikrin ya da ürünün kendine has doğasına bağlıdır. Kişinin kendi sınırlılıkları doğrultusunda kendine has yaratıcılık yetisi vardır. Çocuğunki el değmemiş bir yaratıcılık iken bir yetişkininki bilgi ve tecrübelerinden doğan ve bu güce inanıp gerektiğinde bilinçli olarak kullanılabilen bir yaratıcılıktır. Küçük bir çocuğun oyunu sırasında kurduğu bir hayalin yetişkinliğinde bir hedefe dönüşmesi ya da yetişkin birinin tüm birikimini kullanarak yeni bir icadı hedeflemesi kendine has yaratıcılıklardır. Önemli olan herhangi bir yaş grubundan bir kişinin yaratıcılığına etki eden ortam, şartlar ve süreçlerdir. Ayrıca sosyal bir varlık olarak insanın ahlak gelişimi ya da toplumun bir parçası olarak kabul görme, ait olma duyguları yaşla birlikte değişmekte bu değişim yaratıcılık davranışlarını da etkileyebilmektedir. Araştırmalara göre cinsiyet de olduğu gibi yaş ile yaratıcılık ilişkisine dayalı incelemelerde de kesin bir yargıya ulaşılamamaktadır. Farklı alanlar için farklı yaş grupları yaratıcı işlerine şahit olunmuştur. Diğer taraftan çocuk yaşlarda, yetişkin yaşa göre bireysellik daha baskın olduğunda yaratıcılıklarını naif bir cesaretle dışa yansıtırlar. Bu durum çocuğun yetişkinliğinde gerekli ortam ve şartlara sahip olduğunda bilinçli olarak yaratıcılığını kullanabileceği gerçeğini de değiştirmez.

2.1.2 Yaratıcılık ve Eğitim

Bireyde var olan yaratıcılık hiçbir zaman yok olmaz sadece dönem dönem çeşitli faktörlerden ve çoğunlukla da de aldıkları eğitimin niteliğine göre sönebilir, unutulur ya da ona bir ihtiyaç olarak başvurulmaz. Baskıcı, doğruların ezberleyerek tekrar edildiği eğitim sistemleri ya da yoğun bilgi aktarımının gerçekleştiği eğitim ortamlarında yaratıcılık gücü bir zayıflık olarak algılanabilmektedir. Çünkü bu tarz

eğitim ortamlarında doğru cevaplar vardır, yanıtlar zaman kaybettirici işe yaramaz hatta akla mantığa ters şeyler olarak kalır. Oysa yaratıcılık her tür yolun denendiği her tür hatanın değerlendirildiği hatta bazen sadece bir dışavurumu gerektirir. Eğitim düzeyi arttıkça kişiler çocukluklarından yani özgür benliklerinden uzaklaşmakta ve topluma uyumlu benzer birey olma yolunu seçmektedirler. Böyle birinin yaratıcılığı ihtiyacı zaten yoktur. Hayal kurmak sadece çocuğa özgü bir özgürlük alanı sayılır. Yetişkinlikte ise her adımı otoriteye uygunluğuyla ölçülen bir başarı sayılmaktadır.

“Okul, aklın ve mantığın egemenliğini güçlendirerek bilinmezi, özgün olanı ayıklamaktadır. Yeni, rahatsız edici, saçma olanı eleyerek düşüncenin kısırlaşmasına yol açmaktadır” (Sungur, 1997, s.182). “Öğretmen merkezli eğitim sistemi ile bireyler belirli bir kalıba girmekte, pasif davranmakta ve okul dışındaki hayatlarında da bu durumu devam ettirmektedirler” (Ulcay, 1985, s.101).

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 imkân yoktur” (Özer, 1991, s.50). “Yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal ve devinsel bir kültürel etkinlik sonucu ortaya çıkabilir. Korku ve ceza yaratıcılığı engellemektedir” (Dikici, 2006, s.3). Üstün yaratıcı kişiler, süreçler ve ürünler görülebilmesi için tek başına yaratıcılık potansiyelinin var olmasının yeterli olduğunu kabul etmek doğru değildir. Onu engelleyen koşulların ortadan kaldırıldığı gibi onu tetikleyecek eğitim ortamlarını da ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin problemlere duyarlılık kazanması ve problemlerle ilgili denenceler kurmasına imkân tanınmalıdır. Kültürel değişkenler, kişileri sınırlamamalı onlara yeniliğe açık olmaları için özgür alanlar sunulmalıdır.

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, 2009, s.120). Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle bireyden beklenen özelliklerde birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Buna göre, “bireyin

bilgiyi öğrenip olduğu gibi kullanmak yerine onun üst düzey zihinsel süreçlerden geçirilerek günlük yaşamla bütünleştirilmesi beklenmektedir” (Kaptan ve Önal, 2006, s. 6). Evde başlayan eğitimde de çocuklara hata yapma özgürlüğü tanınmalı fikir beyan etme fırsatı verilmeli ve fikirlerine saygı duyulmalıdır. Problemlerin çözümlerinde önceliği kendi hesapları olduğu hissettirilmeli ve bu yönde desteklenmelidirler. Çocuğun tüm duygu ve düşünceleri doğrultusunda kendine has geliştirdiği çözüm yolları önerileri kabul görmelidir. Çağdaş toplumun öğretmeni, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü, demokratik, sorunların üstesinden gelmeyi başaran, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmalıdır (Kuran, 2002). Sönmez (1993)’e göre, öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bu bakımdan öğretmen, öğrencilerin çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır. Eğitimde yaratıcılığın gelişmesi, öğrencinin merakla, bilgiyle yeni şeyler meydana getirmesi ve en önemlisi düşünce tarzının gelişmesini gerektirmektedir. “Öğrencinin çabaları ve istekleri ile kendine özgü bazı şeyleri üretmesi ve uyarılması söz konusudur” (Varış, 1997, s.152). “Yaratıcılığı geliştirmek için hazırlanan bir eğitim programının amaçları; yaratıcılık bilinci ve yaratıcılık tutumlarının kazanılması, yaratıcı düşüncüyü kazandıracak öğrenme yaşantılarının hazırlanması, yaratıcılık sürecinin anlaşılması, yaratıcı düşünme tekniklerinin öğretilmesi olmalıdır” (Özden, 2009, s.134).

Eğitimin en önemli boyutu öğretmen olduğu kabul edildiğinde, yaratıcılığı özendirilen de öğretmen olduğunu kabul edilmelidir. Öyle ki literatürde yaratıcılığı destekleyen ya da engelleyen öğretmen özellikleri çokça araştırılmıştır. Sungur (1997, s.29) yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerini şöyle sıralamaktadır: “Öğrencinin cesaretini kıran, güvensiz, aşırı eleştiren, davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen, heyecanlı olmayan, düz okumayı vurgulayan, dogmatik ve katı, alanla ilişkisini sürdüremeyen, genelde yetersiz, dar ilgileri olan, sınıf dışında öğrencileriyle ilgilenmeyen kişiler”. Yenilmez ve Yolcu (2007), özellikle eğitim fakültelerinin lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Bunların aksine özgür olmayı öğreten ve bu duyguyu bilinçli olarak öğrencilerine yaşatan

öğrencilerinin zekâsına tecrübesine duygularına ve fikirlerini bir birey olarak saygı duyan öğretmen yaratıcılığı özendirir ve model olabilen bir öğretmendir. Tarihte önemli buluşlara imza atmış bilim insanları ve sanatçıların çalışma şekilleri yaşam tarzları geliştikleri çevre ve özellikle düşünme biçimleri bilimsel yöntemlerle incelenerek örnek alınmaya çalışılmıştır ve bu yönde modeller geliştirilmiştir. Birçok deneme ve araştırma sonucu farklı alanlarda kullanılmak üzere kişilerin bilinçli olarak yaratıcılık yetilerini kullanmalarını sağlayan teknikler sıralanmıştır. Yaratıcılığa etki eden birçok faktör çoğu zaman kişiyi kendinden ve mevcut potansiyelinden uzaklaştırabilir. Bu nedenle özellikle eğitim programlarında yaratıcılığı açığa çıkardığı kanıtlanan teknikleri yer verilmektedir.

Gow (2000)'un A ve B tipi şeklinde ikiye ayırdığı yaratıcılık sınıflamasında B tipi ve yaratıcılık zihinsel alışkanlıkların etkisi sonucu açığa çıkar (aktaran, Üstündağ, 2002). Bu nedenle de Üstündağ (2002), yaratıcılığın eğitimciler tarafından beyin fırtınası, görselleştirme, düşünsel deneyimler yaratma, hayal kurma, karşıtlıkları sınıama, zihin haritalama, yanal düşünme, eğretileme (mecaz), bulanık düşünme, birleşimsel düşünme (sentez), öyküleştirme vb. tekniklerin kullanılmasıyla geliştirilebileceğini belirtmektedir. A tipi yaratıcılık ise; kuralları yıkarak alışkanlıkların zihindeki özgür hareketlerini göstermektedir. “Rahat bir anda, tam uykuya dalarken olduğu gibi sakin bir ortamda ve doğaçlama olarak ortaya çıkan ve ender olarak hissedilen yaratıcı an ise, alışkanlıkların ya da seçimlerin özgürlüğünü ifade etmektedir” (Gow, 2000 aktaran Üstündağ, 2002, s.4). “Yaratıcı olmayan birey yoktur. Sadece az ya da çok ketlenmiş, engellenmiş, dondurulmuş ve uzun ya da kısa süreli eğitime gereksinmesi olan bireyler vardır” (Sungur, 1997, s.45). “Yaratıcılık eğitim yoluyla geliştirilebilir, ama bunu hassas bir yaklaşımla, iyi bir biçimde yapmak gerekir. Çoğu insan yaratıcı güçlerinin farkında değildir ve bunu ortaya çıkarma sürecinin getireceklerinden çekinir” (Robinson, 2003, s.9). Dikici (2006, s.2)'ye göre, “okul yaratıcı düşünceden ziyade analitik düşünmeyi desteklemekte, aklın ve mantığın egemenliğini güçlendirerek bilinmezi, özgün olanı ayıklamaktadır”. “Araştırma ve yaratıcılıkta yüzlerce kez yanılma ve bir kez başarı vardır. Fazla eğitilmiş insanlar yaşamları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini öğrendikleri için daha az yaratıcı olurlar” (Sungur, 1997, s.165).

Günümüzde ve gelecekte de artmaya devam edecek bilginin tamamının eğitim ortamlarına aktarılması olanaksızdır. Bu nedenle bireyler örgün eğitim ortamlarında bilgiyi kendi kendine edinme ve bilgiye ulaşma yollarını bulmak zorunda kalmaktadır. Bireyler değişen eğitim öğretim şartlarında kişisel yaratıcılıklarına başvurmaya daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda yaratıcı düşünme, öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde olmalıdır. “Özellikle yürürlükteki yöntemlere, mantığa, düşüncelere ters düşen, onlarla çelişen görüş, yöntem ve mantıkların üretilmesi için öğrenciler yüreklendirilip desteklenmelidir; çünkü yaratıcı düşünme, yanal düşünmeyi gerektirir. Yanal düşünmede, alışılmış düşünce ve yöntemlere ters düşen akıl yürütmeler ve görüşler baskındır” (Sönmez, 1993, s.150). Öğrencileri çözümden önce tüm olasılıkları düşünmeye yönlendirmelidir. Düşünülen olağan dışı, hatta saçma gibi görünen çözümleri de önemli olarak işleme koymalıdır (Tuckman, 1992; aktaran Güven, 2014). Karataş ve Özcan (2010) çalışmalarında derslerde uygulanan yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel başarıları ve proje geliştirmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Karabey ve Yürümezoğlu (2015), çalışılmasının zor olması ve derinliğinin kaybolabilecek seviyede olmasına rağmen eğitim bilimlerinin en çok çalışılan ve tartışılan konuları arasında olan yaratıcılıkla ilgili araştırmalarında, yaratıcılığın öğrenme sürecinde motive olabileceğini desteklemektedir. “Çeşitli içerikler açısından birçok yaratıcı eğitim çalışmasının ve yaratıcı eğitim programının genel sonuçları, yaratıcı düşünceyi ve problem çözmeyi geliştirdiğini göstermektedir” (Ülger, 2016a, s.85). Teknoloji ve onunla gelen yeni yaşam biçimleri geçmişte bizler için olduğu gibi bugün de çocuklarımızın hayallerini süslemektedir. Hayalin olduğu yerde yaratıcılık da var demektir. Günümüz eğitim sistemleri iki önemli hedefi önemsemektedir; teknolojiye hâkim ve onu yaratıcı yetileriyle geliştirebilen bireyler yetiştirmek. Teknoloji insanla birlikte sürekli büyümek ve değişmek durumundadır. Çünkü teknoloji hiçbir zaman kendini tekrar eden kendiyi yetinen bir alan olmamıştır. Böyle bir ortamda gerekli olan beceriler yaratıcılıkla beslenmektedir. Tezci ve Gürol (2003, s. 53)’a göre “teknolojinin kendisi bir yaratıcılık ürünüdür”. Ancak bu ürünlerin etkili ve yaratıcı düşüncenin gelişimini destekleyecek tarzlarda kullanılması önemlidir. Loveless (1999)’a göre bilişim teknolojileri, öğrencilere bilgiye ulaşma ve onu

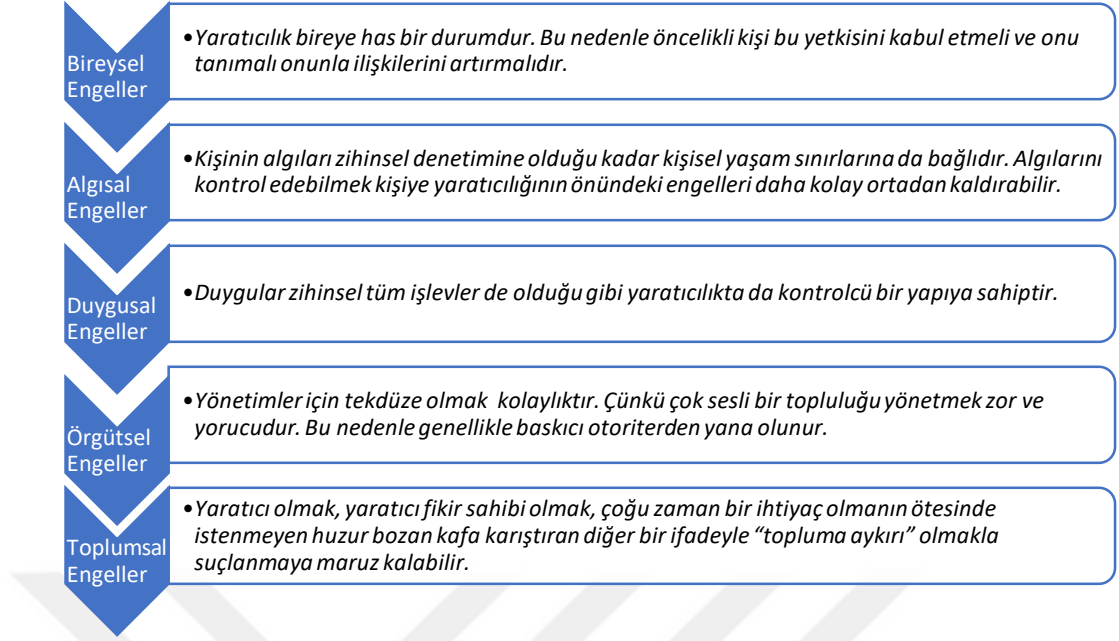
değiştirme imkânı verir ve yaptıkları ile ilgili anında dönüt sağlar. Bu şekilde öğrencilerin yenilikçi ve yaratıcı düşünceleri teşvik edilmiş olur.

2.1.3 Yaratıcılığı Engellenen Faktörler

Yaratıcılığı etkileyen faktörler Torrance tarafından (1961 aktaran Yontar, 1993, s.27), “kız ve erkek çocukların farklı yetiştirilmeleri; gereksinimlerinin yersiz engellenmesi, merakın sınırlandırılıp kontrol altına alınması; otorite ve arkadaş ilişkileri sonucunda ortaya çıkan korku ve çekingenlik; engellemelerin ve başarının çok fazla vurgulanması, işlevsel düşünceler ile ilgili çalışma yapabilmek için gereken kaynakların eksikliği ve eğitim düzeyi” olarak özetlenmiştir. Yaratıcılıkla ilgili olarak yakınsak ve ıraksak düşünme biçimlerinin çocuğun eğitimindeki yeri ile ilgili olarak San (2003, s.14) şunları ifade etmektedir:

“Yakınsak düşünme, çoğunluğun ilk aklına gelen, beklenen yanıtlara ulaştığı düşünme biçimidir. Fakat öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin açığa çıkarılması için gerekli olan düşünme biçimi, çocukların eğitiminde göz ardı edilen ıraksak düşünmedir. ıraksak 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, çözümünü ortaya koyar”.

Özden (2009, s.132)’e göre de çocuklardaki yaratıcılığın gelişmesini engelleyen faktörler şöyledir: “Yaptıkları şeyleri doğru yapmaları konusunda çocuklara ısrarcı olmak, çocukları hayal kurmayı bırakmaya ve gerçekçi olmaya zorlamak, çocukları başkaları ile karşılaştırmak, çocukların merakının kırılması.” Çocuğu, istenmeyen davranışlarından ötürü akranlarıyla karşılaştırmak kendine saygısını kaybetme ve özgüvenine zarar verme şeklinde olumsuz sonuçlar doğurur. Oysa yaratıcılık başkalarına benzemek değil kişinin kendisi olabilmesidir. Olumlu ya da olumsuz yapılan kıyaslamaların temelde birbirinden farkı yoktur ve her türlü karşılaştırma bireyin benliğine zarar verme potansiyeline sahiptir. Simberg (1971)’e göre yaratıcılık; “Algısal, duygusal ve kültürel bir bütünlüktür. Özellikle yetişkinlerde algısal ve duygusal özelliklerin yaratıcılığı engellediği görülebilir. İnsanların kendilerinin önlerine koydukları engeller, aşılması daha zor olan engellerdir. Bu engelleri bilerek ya da bilmeyerek kendimiz yaratırız” (aktaran Ülgen, 1990, s.14).



Şekil 1: Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

Toplumsal baskı kişinin üzerinde kontrol gücüne sahiptir. Bu durumda yaratıcı olmak, yaratıcı fikir sahibi olmak, çoğu zaman bir ihtiyaç olmanın ötesinde istenmeyen huzur bozan kafa karıştıran diğer bir ifadeyle “topluma aykırı” olan şekilde suçlamaya maruz kalabilir. Genellikle yaratıcı kişiler diye adlandırdığımız sanatçılar da bazen bu tarz nedenlerden dolayı toplumla karşı karşıya gelebilmekte ya da toplumun dışında, ayrı bir sınıf olarak muamele görebilmektedirler. Çünkü sanatçı çoğu zaman aykırı, toplumdan farklı ama bir o kadar da insanlığa duyarlı olabilmektedir. Özkaya (1999, s.12)’ya göre ise “toplum kuralları ile sanatçı geçimsiz iki aşık gibidir, birbirlerine anti tez oluşturmaya çalışırken, karşısındakinin varlığına tamamen bağımlıdır”. Kısacık (1999, s.23)’a göre; “toplumun önemli bir rolü de kimin veya neyin yaratıcı olduğuna karar vermektir”. Dolayısıyla yaratıcılık aynı zamanda toplumun içinde bulunduğu koşullara bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Toplumun yaratıcılık konusundaki görüşleri kimi zaman sanatçının mevcut akımın aksi yönünde denemeler yapmasının bir tür yaratıcı girişim olduğunun çok zaman sonra anlaşılması kimi zaman da bilim insanının ortaya attığı yaratıcı bir teorinin toplumun geri kalan kısmı için hiç de bu şekilde anlaşılmaması şeklinde görülebilmektedir.

San (2004, s.18)’a göre yaratıcılığı etkileyen etmenlerin başında “batı dillerinde *conformizm* yani toplumsal biçimlere uyma anlamındaki *uygu* gelmektedir. Kişinin toplum içinde başka olmaya isteksiz olması, zorunlu olmadıkça farklı olmayı göze

alamaması, kalıpların dışına çıkmaya cesaret edememesi yaratıcılığı engellemektedir. Yaratıcı bireyler için yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir toplum oluşması gereklidir. Böyle bir toplum yapısı ailede başlar ve bunu oluşturmak gerçekten güçtür. Çünkü temel kültürel değerler üzerine kurulu toplumların değişiminde ve gelişiminde güven sağlamak, işbirliği içinde hareket etmek, uzun bir süreç ve kararlılık gerektirir. Ancak eğitim ortamları bunun için vardır. Toplumun kendine has yapısı ile gelecekteki hedeflere yönelik değişimleri harmanlayarak çocuğa sunmak, sonuçları sorgulamak eğitimin varoluş amacıdır. Yaratıcılık için formal ya da informal eğitim yaklaşımlarının farklılıklara değer vermesi, hatalara doğrular kadar yer verilmesi, gerektiğinde sınırları zorlama ya da aşmayı öğretmesi, özgür ifade ortamları sunulması gerekmektedir. Eğitim ortamlarında başarıya giden yolda hatalar ve yanlışlıkla bir tehlike olarak ya da denemeler birer zaman kaybolarak görülürse aldıkları eğitim arttıkça yaratıcılık davranışlarının körelmesi kaçınılmazdır. Çünkü yaratıcılık çok defa deneme ile uzun vadede başarı getirebilir. “Araştırma ve yaratıcılıkta yüzlerce kez hatta binlerce kez yanılma, bir kez başarı vardır” (Sungur, 1997, s.181).

2.2 Sanatsal Yaratım

İnsan yaratıcılık yetisi sayesinde, yaşadığı ortama kolayca adapte olan bir varlıktır. Yaratıcılık, insanoğlunun hayatta kalma çabasından bugüne, onun yaşamının her alanında yararlandığı bir özelliğidir. Aynı yeti insanı sanata doğru da yönlendirmiştir, diğer bir deyişle insanı sanata iten güç yaratıcılık coşkusudur. İnsanoğlu hayallerini, hislerini, iç coşkusunu, imgelerle, sembolik elemanlarla görselleştirerek sanatsal yaratıcılığını açığa çıkarır. İnsanın sanatsal yaratıcılığını diğer yaratıcılık alanlarından ayıran fark estetik kavramıdır. Kriesteller (1983, s.106), yaratmak kelimesinin batı dünyasında başlangıçta hangi anlamda kullanıldığını ve zamanla bu kelimenin anlamında nasıl bir değişim ortaya çıktığını şöyle anlatmaktadır:

“Yaratmak sözcüğü eşdeğerleri ve türevleri, kabaca üç farklı ortamda kullanılmaktadır; teolojik, sanatsal ve yaygın olarak beşerî. Batı düşüncesi tarihinin büyük kısmında, yaratma yeteneği, istisnai olarak ve temel olarak Tanrı’ya ve sadece kısıtlı ya da metaforik anlamda insan yapıcılara ya da sanatçılara atfedilmiştir. 18. Yüzyılın son kısmının hemen peşinden, yani, romantik hareketin başlangıcında, şairler ve sanatçılar mükemmel yaratıcılar olarak düşünölmeye başlanmışlardır ve bu düşünce, 19. yüzyılın tamamında gücünü muhafaza ederek 20. yüzyıla kadar sürmüştür. Bu yüzyılda daha fazla değişiklik gerçekleşmiş ve yaratma yeteneğinin yalnızca sanatçılar ve yazarlarla

sınırlı olmadığı, daha geniş kitlelere uzandığı ve belki de tüm insan etkinliği ve uğraşı alanlarına yayıldığı, geniş kabul gören bir inanış haline gelmiştir. Biz bilim insanından, devlet adamlarından ve pek çok diğerinden yaratıcı olarak söz ederiz ve ben, felsefeci ve diğer akademisyenlerin de işlerini yaparken yaratıcı oldukları ya da olabilecekleri görüşünü savunuyorum”.

Kavramı daha çok sanat alanındaki biçimi ile ele alan Read için yaratıcılık, “önceden biçimi ve hiçbir yüzü olmayan bir şeye varlık kazandırmaktır. Ona göre yaratma yoktan var etmek olabileceği gibi, daha çok, var olan malzemenin yeni biçimde kullanımı ve yeni baştan uyarlanmasıdır” (aktaran San, 2004, s.14). İlk dönemlerde insanların yemek ya da korunmak amacıyla öldürdüğü hayvanı avlamak için kullandığı araç gerecin üzerine işlediği “süslemeyi” sanatsal bir dışavurum olarak düşünülmektedir. İnsanoğlu, ihtiyaçtan doğan yaratımı ile aynı zamana denk gelen bu sanatsal yaratıma tutkuyla bağlanmıştır. Tüm bunlardan hareketle insanla sanat, sanatla yaratıcılık arasındaki bağ, sanatsal yaratıcılığı oluşturmaktadır. “Sanatçının görsel dünyayı algılaması bir biçimlendirme sürecine katılması anlamına gelir; bu özel bir çaba gerektiren yaratıcı bir eylemdir; sanatçı zihinsel imgesini daha önceden var olan imgelerle çakıştırır; eğer bunları ortak bir duyarlılık ve bilinçte birleştirebilirse sanat yapıtı oluşmaya başlar” (Kara, 2011, s.2). Ortaçağ İslam-Arap düşünürlerinden İbn Haldun’a göre öğrenmenin ilk aşamasını duyular oluşturur (Barut ve Duran, 2017) ve ardından duyulardan edinilen izlenim sanatsal anlamın başlangıcını oluşturur. Bir kişinin sezgisel ya da duyumsayarak elde ettiği algıları psikolojisinin de etkisiyle hayal ettiği imgelere düşünerek onları yeniden kendi gerçekliğin içinde yaratımla dışavurumu sanatsal yaratıcılığını göstermektedir. Sanatsal yaratıcılık, sağ beynin düşünce sistemine, düş gücüne gereksinimi olduğu kadar bilimsel araştırmaların koşulu olan sol beynin çözümsel, planlı, mantıklı ve benzeri düşünce sistemlerini de ihtiyaç duymaktadır. Aynı şekilde bilimsel araştırmalarda beynin iki yarım küresinin etkileşimine ihtiyaç vardır. İkisi aradaki fark sanatsal yaratıcılıkta öznel gerçekçiliğin nesnel bir yansımasıdır. Bilimsel yaratıcılık ise öznel gerçekliğin kendisidir. Sanatsal eser algılanmak üzere yaratılmış bir form, bir mecazdır.

Öğrencilerin salt duyuşsal-sezgisel yöntemle güçlü bir yaratıcı olmasını beklemenin hayalcilikten öteye geçemeyeceğini savunan Şahiner (2002, s.83), “sadece sezgisel yöntemle yola çıkılan bir şeyin belirli bir heyecanın yansımasından ibaret” olacağını belirtmiştir. “Sanatı anlamlandırmada her ne kadar yorumbilimden faydalanılsa da

hem sanatçı hem sanat yapıtı hem de alımlayıcı ortak etkileşim içinde sanatsal yaratıcılık ve sanatı anlamlandırma sürecinde aktiftir” (Düz, 2017, s.11). “Sanatsal yaratıcılık, var olmayanı oluşturmak gibi mistik, metafizik bir anlam içermez. Sanatsal yaratıcılık, algı yetisi üzerine düşlemek, bir imleme yetisi katmak, bunun için de sezgi gücünü kullanabilmek demektir” (Erinç, 2004, s.94). Sanatsal yaratıcılıkta, estetik uyum ve bütünlüğün sergilenmesi önemlidir. Sanatsal yaratıcılığın gerçekleşmesi, sanatsal değerlerin, sanatsal ilkelerle uygulanarak düzenlenebilmesi, denge ve birliğin sağlanabilmesi ile olur (Yolcu, 2009).

Sanatsal yaratma bir süreçtir (Eisner ve Ecker, 1966; Kırıñoğlu, 2005; San, 1979). Bender (2006, s.28)’e göre de yaratma süreci, “hem soyut ve bilişsel bir alt yapıyı, hem de ürüne dönüşürken gerçekleştirilen somut işlemleri kapsar”. Bu işlemleri, araç/gereç bilgisi, ustalıklı ilgili teknik uygulamaya yönelik bilgiler, estetik algı ve deneyim, tasarım ve nitelikli bir ürün ortaya koymaya ilişkin bilgi ve deneyim olarak sıralamak mümkündür (Kırıñoğlu, 2009). “Yaratıcı düşüncenin ne zaman ortaya çıkacağı bilinemez. Beklenmedik bir anda problem çözülebilir; düşünce ortaya çıkabilir. “Yaratıcı etkinlikler sonunda ortaya özgün, yeni, tutarlı bir ürün koymak gereklidir. Ürün tümüyle özgün ve yeni olmayabilir. Daha önce yapılan eksik, yanlış, işlemeyen yanları giderip ortaya yeni bir ürün konulduğunda bu da yaratıcı bir davranıştır” (Sönmez, 1993, s.147).

Yaratıcılık görsel sanat eğitiminin sadece işlevi değil amacı hatta varoluş sebebidir. Hem kişisel hem de toplumsal olarak önemli bir gereksinim olan yaratıcılık eğitimi sanat eğitiminin özgür ve deneysel ortamında çocuklara ve gençlere içten üretim ve araştırma olanağı sunar. Kırıñoğlu (2005, s.6) da “görsel sanat bu tür davranışa en çok olanak veren derstir ve çocukta bir gizilgüç olarak varolan yaratıcılığın ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için sanat bir araçtır” ifadesini kullanır. Ancak sanatsal yaratıcılığın gelişebilmesi için planlı ve programlı şekilde disipline edilmiş bir sanat eğitimine ihtiyaç vardır. Sanatsal yaratım sırasında öğrenciler hayal gücünü uyarma, deneme-yanılma, sorgulama ve üretmeye dayalı yaratıcı düşünce ve davranışlar geliştirmektedir. Özellikle küçük yaşlarda bu çaba içgüdüsel olarak kendiliğinden ortaya çıkmakta ve kil ya da fırça aracılığıyla ifade bulmaktadır. Sanatsal yaratım bireyin yaşının ilerlemesiyle birlikte akademik bir disipline dönüşse de her zaman için geçmiş bilgiye tecrübeye dayanan içsel bir hazdır. Bu süreçte görsel zekanın

uyarılması ve bir duygu ya da düşüncelerin sanatsal malzeme ile ifade edilebilmesi de söz konusudur. Amerikalı filozof ve eğitimci Dewey (1938), diğer tüm alanlarda faydalı olabilecek genel yaratıcılığın da sanat eğitimi içinde sanatsal yaratıcılık kazandırabileceği ve yaratıcılığı önemseyen bir sanat eğitimi programı her türlü başarıya ortam sağlayacaktır görüşünü savunmaktadır (aktaran Erbay, 1998). Sanatsal yaratma süreci bilimsel yaratıcılıktaki gibi bir tür sorun çözmedir. Bilimsel yaratıcılıkta olduğu gibi sanatçı; araştırır, dener, yorumlar, eleştirir ve birtakım evreleri duygularla denetleyerek geçirir. Sanatsal yaratıcılık, çözülmesi gereken problemi bir görsel sanat eseri için rengi, çizgisi, dokusu vb. sanat elemanlarını sanat ilkeleri doğrultusunda üst seviyede bir araya getirerek oluşturduğu yeni bütünlükle çözüme kavuşturmuş ve görsel açıdan yaratıcılığı gerçekleştirmiş olur. Bu yaratma süreci karmaşık ve zorlayıcıdır. Sungur (1997)'a göre sanatta ustalık, bilimde ise bilinçaltı önemlidir. Sungur sanatçıların asıl kaygısının, içsel duygu ve iletişimleri (güzellik) aktarmak olduğunu; buna karşılık değişmeyen şartlara tek bir boyutlu zihinsel yoğunlaşmanın ise bilim adamlarının kaygısı olduğunu ileri sürmektedir. Sanatta yaratım sonucu ortaya çıkan eserin bilimdekinden farklı olarak yaratıcısıyla olan bağı devam eder ve sanatçı eserinin üzerinde düşünmeye hissetmeye devam eder. Sanat ve bilim alanındaki önemli bir farklılık da bu duygu devamlılığıdır, diğer bir deyişle yaratımı iten duygudur. Bir ürün ne kadar duygu yüklü ise sanatsal değeri o kadar artmaktadır.

“Bilimde nesne ile insan arasındaki bağı kuran davranışlar; algı, gözlem, deneme, anlamı, düşünme, karşılaştırma, analiz, sentez, tümevarım, tündengelim vb. davranışlardır. Sanatta ise bu bağı kuran davranışlar bilimdekilerin yanı sıra; görme, sezme, yaratma ve duygudur” (Yolcu, 2009, s.62). Sanat, ağırlıkta psikoloji ile ilişkilidir. Çünkü sanatçı mutluluk, hüznün, tutku ve benzeri insana has duygulardan kaynaklı kaygısını ya da coşkusunu sanat yoluyla çözümler. Hayallerin biçimlendiği yaratıcı bir çözümleme ve zihindeki duygu soyutlamaları sanatla somut taşır.

Sanatsal yaratım düşünce ve imgeler içerisindedir. İnsan zihninde imgeler dış dünyayla olan etkileşimle meydana gelir. “Her sanat eserinde, özellikle plastik sanatlarda, gerçeklikten nesnel olarak elde edilmiş zihinsel duyuşsal ve görsel izlenim unsurları yer alır” (San, 2004, s.18). Her ne kadar bilimsel yaratıcılık sanatsal yaratıcılıktan farklı olsa da özünde ikisi birbiriyle etkileşimli durumlardır. Nasıl sanat ve bilim

ilişkisi kaçınılmaz ise sanatsal yaratıcılık ile bilimsel yaratıcılık ilişkisi de kaçınılmazdır. Bir sanatçı araştırmalarında yaratıcı bir tutum içinde olduğunda yolu bilime uğrayacak demektir. Aynı şekilde sanatsal yaratıcılık içindeki arayışlar bilime de yeni yollar açmaya devam edecektir. Özellikle çağdaş sanatta disiplinlerarası işler sanat, bilim ve teknolojinin yaratıcı işbirliğine daha çok ihtiyaç duymaktadır. Erken yaratıcılık eğitimine önem verildiği, okul öncesi dönemden itibaren yaratıcılığın odağa alınarak sanatla daha eğlenceli ve ilgi çekici şekilde sunulmasında ve diğer alanlara yayılmasında fayda vardır. Bununla birlikte çocuklar için sanat daha tanıdık bir durumdur. Çocukluk çağında kendi ve çevresi ile olan iletişimini duyuşsal olarak gerçekleştirmekte ve çocuk bunu dış dünyaya bilinçli ya da bilinçsiz olarak birtakım sanatsal yöntemlerle ifade etmektedir.

Çoğu zaman aynı anlamda kullanılan yetenek ve yaratıcılık kavramları birbirlerinden ayrı anlamlar içermektedir. Yetenek; herhangi bir şeyi öğrenmek, bir işi yapmak ve tamamlamak ya da bir duruma başarıyla uymak konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kişinin kalıtsal olarak öğrenmesini çerçeveleyen sınır ya da dışarıdan gelen bir etkiyi alabilme gücü şeklindeki ifadelerle tanımlanmaktadır (TDK, 2008). Bu tanımlamalara göre yetenek doğuştan gelir ve uyumla ilgilidir. Yani kişi kullansa da kullanmasa da ona verilen veya sahip olduğu bir şeyken; yaratıcılık, ancak edimde görülebilen, kendiliğinden var olmayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (May, 2018). Bir şeyi yapış süreci içerisinde ortaya çıkan bir kavram olarak yaratıcılık; “yapma” ve “oluş” süreci olarak da tanımlanmaktadır (San, 2004). “Yaratıcı sanatsal yeteneğin, bilimsel yaratımın yanı sıra biliş, üretkenlik ve değerlendirmeyi içeren, düşünme yönleri olan farklı bileşen yeteneklerinin bir koleksiyonu olduğu varsayılmaktadır” (Guilford, 1957, s.1). “Sanatın asıl özelliği belirli bir nesne üretmeyi amaçlayan ve bir tasarım ya da kurmaca sonucunda ortaya çıkan bir etkinlik olması ve insanın yaratıcı gücüne bağlı bulunmasıdır” (Bozkurt, 2004, s.5). Yaratıcı öznenin özgün yorumunu ortaya koyduğu yer, eser yani sanat nesnesi olduğuna göre tekrardan uzak, daha önceden yaşanmamış bir duyguyu alımlayıcı özneye yaşatmak zorundalığı yapıtına yaklaşımındaki yaratıcılık gayretini ortaya koyar. Böylece doğuştan gelen yetenek, duyarlılık, özgün ve tek olanı üretme düşüncesi yapıtta yerini alarak alımlayıcı özneye sunulmuş olur (Düz, 2017).

2.2.1 Sanatsal Yaratım Koşulları

Sanat eğitiminin temeli olan özgür yaratıcılık ancak gerekli ortam düzenlendiğinde geliştirilebilir. Kırışoğlu (2009, s.51), “Görsel sanatlar, görsel-uzamsal yetilerin geliştirilmesine, öğretimin bu yetiler üzerine kurulmasına yönelik çalışmaları içerir. Görsel sanatlarda yaratıcı süreç duyudan kavrama, kavramdan yaratmaya doğru gelişir”. Sanatsal yaratımın gerçekleşmesi için gerekli koşullar Etike (1995, s.25) tarafından; “1) Deneyimler, birikimler, 2) Donanımlı ortam, 3) Özgür ortam” şeklinde belirtilmektedir. Bu koşullardan özellikle özgür ortam, bireye yaratıcılığa gidecek tüm kapıları açıyor gibi olsa da bireyin alışkanlıkları ve geçmiş deneyimlerine bağlı olarak bir uyarana da ihtiyaç duyabilmektedir. Bu uyarana da doğru seçilmiş yöntem ve araç-gereçlerle sağlanabilir. Bu koşullarda gerçekleşen sanat eğitimi ile bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlanarak hem sanatsal hem de genel yaratıcılık düşünce ve davranışları gelişmektedir.

Cinsiyet de dahil birçok değişkenin kişinin yaratıcılığını, hangi yöntem ve alanda ifade edeceğini belirlemede rol oynayabileceğini ifade eden Soygür (1999, s.133)’e göre:

“Eğitimin spesifik formları; bireyleri, müzik ya da bilim gibi belirli doğrultularda ilerlemeleri için şekillendirebilir. Yaratıcılık kabiliyetinden farklı olan entelektüel yetenekler de yaratıcılığı şekillendirebilir. Yani bazı kişilerin konuşma becerileri, bazılarının ise görsel ve uzamsal becerileri gelişkin olabilir ve bu imkanlar, ilkinde yazınla ikincisinde görsel sanatlarla uğraşanların yaratıcılık yetilerini ifade etmelerine zemin oluşturur. Son olarak görme yeteneği, boy ve vücuda ilişkin özellikler de yaratıcılığı şekillendirebilir. Atletik olarak zarif bir vücut yapısıyla doğmuş ya da hünerli elleri olan bir kişinin, problemlili ya da hantal bir vücuda sahip olan birine göre dansa ya da müziğe yönelimi daha fazla olacaktır”.

Bu düşünceye göre sanatsal eğilimlerin oluşmasında bazı fiziksel özelliklerinin avantaj sağladığı söylenebilir. Alana özgü gereksinimlerini karşılayacak bedensel yatkınlık ya da doğuştan getirilen yetenek, sanatsal yaratıcılığın verimine etki etmektedir. Tabii ki bunlar önemli etkenlerdir ancak özellikle eğitim ortamları gibi çevresel etkenler göz ardı edilmeyecek kadar güçlüdür. May (2008, s.57)’in de ifade ettiği üzere “yaratıcılık sadece gençlik ve çocukluğumuzun masum kendiliğindenliği değildir; yaratıcılık yetişkin bir insanın tutkusuyla birleştirilmelidir”.

“Sanat oluşturma sürecini, düşünsel bir önerme olarak ele alan ve belli bir düşünsel dizgenin somutlaşması olarak gören kavramsal

sunumların, çağın sanat yapma edimindeki yeri gözönüne alındığında, sanat eğitimi sürecinde düşünsel yorumsal yaklaşımlara ne denli gereksinim duyulduğu ortadadır. Liselerdeki müfredat programlarından çıkarılan felsefe dersinin, yaratıcılık eğitimi uygulamalarını ne denli olumsuz etkilediğini görmüyor muyuz? Öğrencinin salt duyuşsal-sezgisel bir yöntemle, güçlü bir yaratıcı olmasını beklemek bir parça hayalcilik değil midir? ... Yaşamı ve olguları geniş ölçüde muhakeme edemeyen bir bireyin, yeni önermeler üretmesi ne denli mümkündür? Salt sezilerden yola çıkarak sanatsal bir uğraş içine girmek, belirli heyecanların yansımasından ibaret kalacaktır ki, bu da metodolojik bir düşünme biçimi oluşturamadığı için tutarlı bir gelişimi engelleyecektir. Oysa sanat öğrencisinin gerek duyuşsal gerekse entelektüel yönünün belirli yoğunluklarda uyarılmasına yönelik bir eğitim anlayışı kanımca en doğru yaklaşım olacaktır” (Şahiner, 2002, s.6)

Yaratıcılık sürece engel oluşturacak doğumdan itibaren edindiğimiz geçmiş bilgiler ve tecrübelerimiz olabilir. Çünkü her şeyi bilmek ya da deneyimler olmak bireyi önyargıya sürükler. Yaratıcılıkta bu tarz önyargılar yer almamalıdır. Cüceloğlu (2015, s.221) bu güçlükleri iki şekilde özetlemektedir:

“İşleve Takılma: Daha önceki deneyimlerimiz bize nesnelere belirli işlevlerini öğretmiştir. Örneğin; kalem yazı yazmak için, çanta kitap taşımak için, ayakkabı giymek içindir. Biz nesnelere bu işlevlerine takılıp kalırız ve bu işleve takılmanın sonucunda onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlara kullanmayı düşünmeyiz.

Zihinsel Kurgu: Bir sorunu belirli bir yöntemle çözdükten sonra o yönteme bağlarız. Bu tür algısal bağlılığa zihinsel kurgu adı verilir. Zihinsel kurgu vs. problemlerde yeni çözümler için yöntemleri uygulamalarımızı engeller, sürekli, daha önce kullanmış olduğumuz yöntemleri uygulamaya yöneliriz”.

Sanatsal yaratıcılığın olumsuz etkilenmesi, sanatçılar tarafından kendi şartlarını iyileştirme sorumluluğu kendisinde olduğundan telafi edilebilecek bir durumdur. Tabii bir sanatçının yaratıcılığının özgür alanını engelleyebilecek toplumsal birtakım baskı ve etkiler sayılmazsa. Bu konuda çocukların daha dezavantajlı olduğu söylenebilir. Sıkıştırılmış eğitim programlarındaki kısa zaman diliminde, sanat eğitimi sadece bir malzemenin temel düzeyde nasıl kullanılacağı ya da işlevi hakkında bilgi vermekle sınırlandırılmaktadır. Bazı durumlarda bilginin sınanması bile mümkün olmayabilmektedir. Oysa yaratıcılık sadece dâhilerin yeteneği olarak sınırlandırılırsa toplumun geri kalan önemli bir kısmı, yaratıcılık gibi bir güçten mahrum bırakılmış olacaktır. Yaratıcılığa fırsat tanımak, kontrolünü sağlamak, onu istikrarlı bir şekilde

sürdürmek tabii ki zor ve karmaşık bir süreçtir. Yaratıcılığın kontrolü olarak kastedilen değerlendirme doğru ve hatasız yapılırsa yaratıcılık amacına ulaşacaktır. Sanatsal yaratıcılıktaki değerlendirme şekilleri kişileri alışılmışa yönlendiriyor ve yarışı sürüklüyorsa bu durum yaratıcılıkla bağdaşmamaktadır. Yaratıcılığın istikrarı ancak bireylerin kendi şartlarına göre çabalarının dahil edildiği bir değerlendirme sağlanabilmektedir.

2.2.2 Sanatsal Yaratımda Kişi

Fromm'a göre, sanat alanında iki tür yaratıcılık saptanabilir, bunlar:

1. *“Resim yapma, müzik, besteleme, roman ya da şiir yazma gibi, yeteneğe bağlı, öğretilebilen ve ürün veren yaratıcı etkinlikler,*
2. *Her çeşit yaratıcılığın temelinde bulunan, yaratıcı tutum ve davranış biçimi. İkinci tür yaratıcılık bir ürünle kendini göstermeyebilir. Birinci tür, bir yeti ve yetenektir; ikinci tür ise bir karakter özelliğidir, algılama ve tepki verme yetilerinin işlenmesiyle bu da geliştirilebilir”* (aktaran San, 2004, s. 15)'tir.

Fromm'un belirttiği gibi sanatsal yaratıcılık, kişinin sanat yapma yeteneğiyle ilişkili olmasının yanı sıra diğer yaratıcılık türlerinin temelinde yer alan yaratıcı tutum ya da davranış şeklinde meydana gelir. Örneğin; resim yapan ya da şiir yazan birinin bu yetileri doğuştan getirdiği gizil güçle ilgili olabilir ve bunu sanatsal yaratıcılık adına dışarıya yansıtabilir. Kişinin bu davranışı ürün veren bir etkinliktir ve geliştirilebilir. Aynı kişinin bir de mutlaka ürün vermek zorunda olmayan yaratıcı yanı vardır. Bu yaratıcılık kişinin karakter özelliğidir ve bu yanı da öğretilebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir. May (2010), yaratıcı sürecin hastalığın sonucu olarak değil, normal kişilerin kendilerini gerçekleştirme edimlerinin bir dışavurumu olarak keşfedilmesi gerektiğini belirtmektedir. “Yaratma süreci kişiden kişiye, bir disiplinden bir başka disipline (şiir-resim gibi), aynı kişide farklı zamanlarda farklı bir süreç olarak ortaya çıkabilmektedir” (Alper, 2002, s.17). Yaratıcılık, kişilik özelliklerinin farkından dolayı nitelik, nicelik ve alan bakımından farklılık içerir. Kişinin kendini ifade etme şekli kullanacağı teknik ve malzemeyi de ele verir. Eğer bu özellik yadsınırsa yaratıcılığı da olumsuz etkilenebilmektedir (Yolcu, 2009). “Yaratıcı düşünce ve gelişimi yalnızca yeteneğe bağlı değildir. Yaratıcı düşünce, aynı zamanda ilgi, motivasyon, sosyal koşullar ve bireyin biyolojik yapısıyla da yakından ilgilidir” (Artut, 2009, s.206).

Kırıçoğlu (2005) ürün verme sürecinde yaratıcı davranış tiplerini üç şekilde sınıflandırmıştır; ürün verme süreci içerisinde, İçten (Spontaneous), İraksak (Divergent) ve Akademik olmak üzere üç tip yaratıcı davranış ya da stratejinin belirgin olduğunu belirtmiş ve bunları, aşağıdaki şekilde aktarmıştır. Birinci tip davranış sergileyen öğrencilerin, çalışmalarına bütünden başladığını ve organik bir gelişme ile sonuca vardıklarını belirtmiştir. Bu stratejide hataların bir fırsat olarak değerlendirildiğini ve sonuca giderken gereksiz ayrıntıların elendiğini aktarmıştır. Bu stratejinin uygulandığı okulda, bütünün kimi çocuklarca çok çabuk algılanıp fazla ayrıntıya girmeden bir çırpıda çalışmalar üretildiğini örnek vermiştir. İkinci tip davranışta ise; açıklık ve belirginliğin ön planda olduğunu, çalışma saptanan amaca doğru gelişirken usun sürekli çalışmayı denetlediğini ve spontan bir çalışmada olduğu gibi resmin bir çırpıda bitmediğini, adım adım geliştiğini belirtmektedir. Üçüncü tipte ise; çalışmanın işin başından itibaren rastlantıya hiç yer verilmeden bir kesinlik içinde geliştiğini, sonuçta çıkacak olan ürünün önceden bilindiğini ya da sezildiğini, bu nedenle de önceden belirlenen sonuca daha kolay ulaşmak için bilinen tekniklerin seçildiğini eklemiştir. Bu davranışların bilinmesi çocuk ya da gencin yaratıcı süreçlerinin tanınması ve yönlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Örnek olarak birinci davranışta süreç önemlidir ve bu süreç içinde sürekli araştırmacı bir tavır sergilenmektedir. İkinci davranış sorun çözmeye ve buluş yapmaya yöneliktir. Doğrudan ürüne yönelik olan üçüncü davranışta ise gelişmeye ve yeniliğe pek yer verilmez. Sanat eğitimi sürecinde sanatsal yaratma spontane, iraksak ve akademik davranışı bir arada barındırmalıdır. Yaratıcı süreç bu üç davranışın bir arada olduğu bir işleve sahiptir.

Eisner'in çalışmasında da benzer özellikler gösteren yaratıcı davranışları şu şekilde sıralamaktadır:

1. *“Sınırları Zorlayan (Boundary Pushing),*
2. *Buluş Yapan (Inventing),*
3. *Sınırları Kıran (Boundary Breaking),*
4. *Estetik Olarak Düzenleyen (Aesthetic Organizing)” (aktaran Kırıçoğlu, 2005, s.171)*

Sınırları Zorlayan yaratıcılıkta, nesnelerin, içinde bulunduğu kültürce benimsenmiş, alışılmış konumlarından başka bir konuma getirilmesi önemlidir. Değneği at, yastığı bebek yapan çocuktaki davranış, yalnız simgesel bir eşdeğer bulma olayı değil, aynı

zamanda bu tür yaratıcılığın da bir örneği olabilmektedir. Yeni bir nesne ya da nesnel grubunun bulunması söz konusu olan, buluş yapan yaratıcılıkta ise; iki ayrı durum, iki ayrı alan gibi görünen nesnelere ya da durumların bir arada yeni bir durum ya da nesne olarak ortaya çıkarılmasıdır. Ortaya çıkan yeni nesnelere ötekilerle bir benzerliği yoktur. Sanatta yeni bir akım yaratmış olanlar bu tür davranış sergileyenlerdir. Yoğun ussal bir katılımı gerektiren sınırları kıran yaratıcılıkta ise; kabul edilmiş durumlar ve varsayımlar dışlanır, yüksek derecede düş gücü bu tür yaratıcılığın vazgeçilmezidir. Önceden kabul edilmiş açıklamalardaki boşlukları görme, inceleme yolu ile bu boşlukları kapatacak yeni boşluklar üretme, yeni bir düzenin kurulmasında önemli bir etmendir. Özellikle sanat yapıtlarında uyum ve bütünlük sergilenmesiyle ilgili olan, “estetik olarak düzenleyen” yaratıcılıkta; estetik düzeni arayan kişi bu düzeni ve birliği gereç üzerinde araştırır, sanatsal değeri, yeni sanatsal ilkeleri düzenleyerek uygular. Sanatçıların karmaşa içinde denge ve birlik kurmadaki başarıları bu tür bir yaratıcı davranıştan gelir. Estetik düzen kurabilen kişiler aynı zamanda çevrelerinde ve sanat yapıtlarında estetik değerleri görebilirler (Kırısoğlu, 2005). Benzer şekilde Yolcu (2009, s.33), ürün verme sürecinde üç tip yaratıcı davranış ya da stratejinin belirginliğinden bahseder, bunlar: “1)İçten (spontaneous), 2)İraksak (divergent) 3) Akademiktir”.

“Birinci grup strateji sergileyen öğrenciler, çalışmalarında bütünden başlarlar ve organik bir gelişme ile sonuca varırlar. Sonuca giderken gereksiz ayrıntılar elenir. Okullarda kimi çocuklarca çok çabuk bütünü algılayıp fazla ayrıntıya girmeden bir çırpıda üretilen çalışmalarda, bu stratejinin uygulandığı söylenebilir. İkinci tip stratejide, açıklık ve belirginlik başattır. Çalışma, saptanan amaca doğru gelişirken zihin sürekli çalışmayı denetler. Anlık/içten çalışmalarda olduğu gibi, resim bir çırpıda bitmez, adım adım gelişir. Üçüncü tipte ise, çalışma, için başından başlayarak bir kesinlik içinde gelişir. Bu stratejide rastlantıya hiç yer yoktur. Sonuçta ortaya ne çıkacağı hemen hemen bilinir ya da sezilir. Bu sebeple, önceden belirlenen sonuca daha kolay ulaşmak için bilinen teknikler seçilir” (Yolcu, 2009, s.33).

Bu sanatsal yaratıcı davranış tiplerinin bilinmesi sanatsal süreçlerin planlanmasını, şekillenmesini yönlendirilmesinde yarar sağlayacaktır.

2.2.3 Sanatsal Yaratımda Yaratıcılık

J. P. Guilford ve E. Paul Torrance yaptıkları araştırmalarda yaratıcı kişilerin, düşüncelerini biçimlendirirken akıcılık, esneklik, özgünlük, düzenleme şeklinde dört ana yol izlediklerini gözlemlemişlerdir (Gartenhaus, 2000). “Elbette bunlar yaratıcı

olmanın tek yolu olarak tanımlanamaz; ancak bunlar yaratıcı düşünme örüntülerini anlamaya yönelik uygun kategorileri temsil etmektedir. Bu özelliklerden her biri ayrı olarak gerçekleşebileceği gibi tek bir kombinasyon içinde de var olabilir” (Gartenhaus, 2000, s.19).

Esneklik: “Basit anlamda verilen probleme, verilen zaman içinde getirilebilecek bir grup alternatif çözümün birey tarafından toplanabilmesidir” (Sungur, 1997, s.143). Kişinin esnek olması yani durumlara kolay uyum sağlaması için çok yönlü ve geniş çerçevede düşünceye sahip olması demektir. Olaylara ve durumlara daha geniş bir çerçeveden bakabilen insanlar yeniliklere ve değişime karşı da açık ve esnektirler. Kurallara katı bir şekilde bağlı kalmadığı gibi kendi çizdiği kurallarda da katı değildir. İstenmeyen bir durumu avantaja çevirmeyi yahut yeni bir duruma geçiş yapmayı bilirler. Sanatsal estetik de örnek olarak verebileceğimiz çalışma şartlarının değişime araç-gereçteki istenmeyen durumdur. Örneğin bir fırçanın kaybolması ya da duyguların değişimi sanatçı için bir fırsatı dönüştürüldüğünde yaratıcılığı açığa çıkar.

Yıldırım (1998, s.63)’a göre “esnek düşünmek yaratıcılık için üç açıdan önemlidir: İlk olarak esneklik, yeni koşullara uyum sağlamamız ve yeni durumları düşünmemizi kolaylaştırır. İkinci olarak esneklik çözümsüzlük durumunda daha kolay yön değiştirmemizi, yeni arayışlara girebilmemizi ve başka seçenekler üretebilmemizi sağlar. Son olarak esneklik, olaylar ve kavramlar arasında daha önceden kurulan ilişkileri kurabilmeyi çıkarılan sonuçlardan vazgeçebilmeyi veya bunları yenileriyle değiştirebilmeyi sağlar”.

“Esnek düşünürler, tek bir soruna pek çok yaklaşma yolu amaçladıkları için bir tür zihin jimnastiği gerçekleştirirler. Esnek düşünürler otoriteye meydan okuyabilirler, çünkü bir şey yapmanın tek yolunun seçeneklerini görürler” (Gartenhaus, 2000, s.18).

Akıcılık: “Kısa zamanda birçok düşünceyi oluşturma, çabuk ve özgürce düşünebilme becerisi olarak yorumlanabilir” (Sükan,1983, s.26). Sanatsal yaratımda akıcılık, bir malzeme ile kısa sürede çok sayıda iş üretmek ya da iş fikri sunmak demektir. Sanatçının yaratıcılığını besleyen özgür hayal gücü dünyasında o kadar çok ve hızlı fikir vardır ki bunları sıralamak da zorlanmaz. Örneğin; kil ile baş başa bırakılan çocukların birçoğu ilk etapta onu yoğurma işleriyle keşfetmeye çalışırken yaratıcı akıcı bir çocuğun çoktan kili sıçratmak ya da suda eritmeyi denediğini hatta belki de tadına bakmaya çalıştığı görülür.

Sanat eğitimi aslında tam anlamıyla bir duyarlılık eğitimidir. Yaratıcı kişinin duyarlı olmaya ihtiyacı vardır. Ayrıntılara karşı duyarlılık onun hayal gücünü beslemektedir. Yoksa etrafında her şey sıradanlaşır ve dikkate değer olmazsa geriye bir şey de kalmaz. Duyarlı olmak, yaratıcı ve çok sayıda çözümler üreteceği problemler keşfetmektir. “Akıcı düşünme, bir olanaklar, fikirler ya da sonuçlar niceliği üretmek için kolaylıktır. Akıcı düşünürler oransız miktarda fikir üretirler. Akıcı düşünürlerin çoğu zaman, yorucu gibi görünen bir tartışmadan çok sonra bile ekleyecek bir şeyleri vardır” (Gartenhaus, 2000, s.19).

Özgünlük (Orijinallik): Bu kavram düşünce ve anlatımda sosyal etkiye uymanın tam karşısıdır (Yavuz, 1996). “Yaratıcı öğrenciler sorunlara her insanın baktığı açıdan bakmazlar, bilinen çözümlerden farklı çözümler ortaya koyarlar. Bu durum yaratıcı çocuğun resimlerinde renk biçim ya da konuya yaklaşım bakımından fark edilebilir” (Yolcu, 2009, s. 30). Özgün düşünürler ve onların yeni yanıtları, garip ya da katıksız biçimde kendine özgü görünebilir. “Özgün düşünürler, görevlerle baş etme ya da sorunları çözme yollarıyla çoğu zaman öğretmenlerini, ana babalarını ya da arkadaşlarını sevindirirler ya da şaşırtırlar” (Gartenhaus, 2000, s.19).

Yeniden tanımlama ve düzenleme; düşünceleri tersine çevirme, sırasını değiştirme, malzemeleri farklı kullanma, yeni işlevler kazandırma, yenilerini ekleme çıkarma şeklinde sıralanabilir (Kırıçoğlu, 2005). Yaratıcılıkta yeniden düzenleme ve yeniden tanımlamalar yapmak niteliğini şöyle açıklayabiliriz (Sükan, 1983, s.27):

“Soyutlamak, düzenlemek, parça bütün ilişkisi kavrayabilmek, parça parçadan bütüne yönelmek, bütünü parçalara ayırıp basite indirgeyerek yeni bir bütün oluşturmak, parçaları anlamlı bir biçimde birleştirip bütünlemek demektir.

Ayrıntılara dikkat çekmek ve farklılıkları duyarlı kılmak çocuklarda çözümlenme- analiz yeteneğini ortaya çıkarır. Her fırça vuruşunda çocuğun oluşturduğu yeni desen ve kompozisyon, onu birimleri birleştirmeye senteze yöneltir, estetik bir bütün oluşturmasını sağlar.

Sanat etkinlikleri ve uygulamalarının başarılı olabilmesi için çocuklar malzeme, kurgu, eser, algılama olarak değişik bakış açılarını denemeye, sorunlara çok yönlü çözümler bulmaya, hayal gücünü kullanarak yeni buluşlara tecrübelerle yönetilmelidir”.

2.2.4 Sanatta Yaratımda Eser

San (2004, s.17)'a göre, özellikle sanatla ilgili alanlardaki yaratıcılığa ilişkin özellikler başlıca üç düzlemde araştırılır, bunlar: “1) Yaratıcı kişinin ‘kişilik özellikleri’, 2)Yaratıcı ‘süreç’e ilişkin özellikler, 3) Yaratıcı süreç sonunda ortaya çıkan ‘ürünün’(sanat yapıtının) özellikleri”dir.

Yontar (1993, s.18)'a göre de “yaratıcılık, en az dört boyutu ile düşünülmesi gereken bir kavramdır”. Bu boyutlar; yaratıcı süreç, yaratıcı ürün, yaratıcı birey ve yaratıcı durum olarak sıralanabilir. Sanatsal yaratmada duyular yoluyla elde edilen duyuların zihinsel süreçlerle yoğurularak dışa vurulmasıyla ürünün yani sanat eserinin hayata geçirilmesi sağlanmış olur (Yolcu, 2009). 1900'lerin başına kadar yaratıcı ürünle sonuçlanan düşünce ön plandaydı. Yaratıcılık kavramının incelenmesinde de ürün odaklı araştırmalar yapılmaktaydı. Halen bireyin yaratıcılık yeteneği ürün üzerinden ifade edilmektedir. Özkaya (1999)'ya göre ise ürün, toplum içinde bir birey olan sanatçı, kendi içinde yaşadığı çatışmaları yapıtında sunar, yapıtı sanatçının varoluş sorununun bir sonucudur ve sanatın yansıması ise sanat eserindedir, eser sanatın kavramsal yönüne götürebilecek tek nesnedir.

“Sanatsal yaratmada, görsel kökenli bir simge, asıl algının imgesiyle pek yakından ilişkili olabilir ama algılanmış olan nesne ya da şeyin imgesinin bir kopyası olmayıp, tüm o yaşantı ve deneyin simgesidir. Simgeler ortaya çıkarken, yani sanat dalının ilgili malzemesiyle birleşip yeni bir form, bir mecaz yaratılırken, imgeler "deforme" edilebilir. Söz gelimi duygu ve düşünceleri daha iyi anlatabilmek için figürler biçim bozumuna uğrayabilir. Ancak her keresinde sonuç mecazdır, şiirsel anlatıma sahip bir form, bir sözcükler dizisi ya da bir devinimdir. Başlıca nitelik ve özelliği, yaşantı ve deneylere ilişkin ham imgelerden, bu yaşantıları zenginleştiren düşünüyü, anlam ve yorumları iletebilecek ya da en azından anıştırabilecek simgesel bir yapıya ve estetik yönden doyurucu bir biçime sahip olmasıdır” (San, 1993, s. 83).

Picasso'nun “Guernica” eserini sanatsal yönetim açısından araştıran Eindhoven ve Vinache'ye göre, “sanatçı ne yapacağını planlamakla ve bu planla ilgili bir "genel düşünüyü" (ana fikir) ile işe başlamış, sonra kavramları, sembol imgeleri ve uygun mecazları geliştirerek düzenlenmesinin ayrıntılarıyla uğraşmıştır” (aktaran San, 1993, s. 90). Picasso'nun seçme, ayırma, deneme, değiştirme, yeniden düzenleme gibi aşamalarda, tüm beyinsel yaratıcılığını kullanarak mecazları nasıl geliştirdiği; imgelem, sezgi, duyarlılık, sentezleme gibi yetilerin yanı sıra, bilgi, deneyim, yaşantı, kültürel etkiler, kendine güven, malzemeye egemen olma, teknik ustalık gibi öğelerin

de nasıl rol oynadığı izlenmiş olur. Yinelemek gerekirse, sanatsal yaratma, hemen her keresinde, yeni bir ürün ve bu üründeki yepyeni imgelerin ya da mecazların doğuşu demektir (San, 1993). Picasso'nun tüm beyinsel düşünce sistemini kullanarak yarattığı eseri sanatsal yaratmanın yeni bir ürün ve bu üründeki yepyeni imgeleri ya da mecazların doğuşu olduğunu göstermektedir.

Einstein'ın "Hayal gücü bilgiden daha önemlidir" sözü imgelerin insanlık tarihine katkılarını çok güzel şekilde özetlemektedir. Dünden bugüne olduğu gibi gelecek de bugünün hayali ile doludur. Yaratıcılık kavramı ile ilgili ortak bir tanım yapmak her ne kadar zor ise de sanatsal yaratıcılığı tanımlamak çok daha zor olmaktadır. Sanatsal yaratıcılıkta temel prensip estetik bütünlüğün ve düzenin sağlanmasıdır. Diğer taraftan bu süreçteki yenilikçi özgün düşüncelerin, duygu ya da imgenin ortaya çıkımı onu diğer alan yaratıcı tutumlarını da yaklaşımaktadır. Her iki durumda da bir değişim ve üretim ortaya çıkmaktadır. Conrad, sanatta yaratıcılığı şu şekilde tanımlamıştır: "Kavram, duygu ve imgelemi içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağrışım, etkili bir mecazın doğuş sürecine başlangıç olmasıdır" (aktaran Akgün, 2002, s.15). Özkaya (1999, s.7)'ya göre, "bir insan araştırması olan sanatta, sanatçı kendi penceresinden dünyaya bakar ve bu öznel dünyayı eserinde yansıtır". O halde denebilir ki bir sanat eseri oluşurken, sanatçı, kendi dışındaki dünya olarak tanımlanabilecek gerçeklikle, kendi iç dünyasındaki öznel gerçekliği, iç dinamiklerin (imge, imgelem, duygu vb.) etkisi ile yorumlayıp bir mecaz olarak dışa vurur.

Sanatsal yaratma sürecindeki zihinsel malzemenin (imge/ imaj, hayal, algı, bellek, imgelem/ hayal gücü, kavram) dışa vurulmasındaki etmenleri Kırıçoğlu (2005 s. 179) üç maddede özetlemektedir:

1. "Birikim, görme, algılama, bellek zenginleştirme,
2. Düşünme, derin düşünme, tartışmalı düşünme ya da gerçek üzerinde düşünme,
3. Değerlendirme".

Kısaca; sanatsal yaratma süreci, değerlerle düşünme ve sorun çözme sürecidir. Sanatsal yaratma süreci adım adım gelişmez. Fakat bu süreç değerlerle düşünme davranışının bütününe içine alan bazı aşamaları kapsamaktadır.

1. "İlişkileri saptama

2. Kurulan ilişkiler içinde yeni ilişkiler keşfetme
3. Gelişim süreci içinde bir motifin belirginlik kazanması
4. Bilinen motife ilişkin değerleri bir sonraki adım olarak bulup çıkarma
5. Ürünü bitirmeye yönelik her çabanın- bir fırça vuruşu, bir çekiç darbesi, bir kalem hareketi- denenerek keşfedilmesi
6. Ürünün bütünü bir değerler bütünü olarak bitirilmesi” (Eisner,1965; aktaran Kırıçoğlu, 2005, s. 178).

Yaratıcılığın oluşmasının da işlem basamakları gibi değişik süreçlerden geçtiği ve daha sonra yaratıcı eylemin oluşturduğu düşünülmektedir. Bu süreçler; “algı, ilgi, imge, duygu, simgeler, imgelem ve mecazdır” (Yıldız ve Şener, 2007, s.2). Sanatsal yaratıcılığın daha iyi kavrayabilmesi için bu kavramların ve işleyişlerinin bilinmesi gerekmektedir. Her şey ilk olarak duygu ile başlamaktadır; görmek, dokunmak, koklamak gibi duyu organlarımızla dış dünyanın uyarıcılarına uyanmaktır. Bu uyanmada gerçekleşen fark etme ve sonrasında yorumlama, anlamlandırma sürecine algı denir. Duyulan nedir? Buna verilebilecek cevap kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. İlgi, hazırbulunuşluk, ihtiyaç gibi durumlar algıda farklılığa seçiciliği sebep olmaktadır. Örneğin bir bebeğin ağlaması anne için sıradan bir durum olarak algılanırken bir başkası için rahatsız edici bir durum olabilir. Toplumsal içi farklılıklarla da algıdaki farklılaşma artmaktadır. Diğer bir kavram da duyarlılıktır. Sanatçıların en belirgin özelliklerindedir. Algının daha yoğun ve sezgisel yaşanması durumudur. Bu durum sanatçıya daha fazla bilgi edinmeye bağlı bir güç sağlamaktadır. Sanatçı algıları üzerine daha fazla yorum yapmakta üzerinde düşünmek için daha fazla zaman ve enerji harcamaktadır. Bu da onun duyarlı yapısından kaynaklanmaktadır. Bu duyarlılık da ona daha fazla bilgi ve tecrübe sağlamaktadır. Sezgisel güçlerini arttırarak yaratıcı davranışlarına da etkisi olmaktadır. Algının zihinde oluşturduğu görüntüye imge denir. Algılamadaki farklılıklardan hareketle imgeler de insan zihninde ayrıntılarda farklılaşmaktadır. Aynı ya da benzer şeyle ilgili imgeler simgelere, simgelerin tekrardan sanat yoluyla ifade edilmesine mecaz denir. Sanatçının yaratıcı gücü bu süreçte ve özellikle simgelerin mecaza dönüşmesinde önemli rol oynar. Mecazın sanatsal dışavurumu teknik yeterliliğe ve sanatçının yeteneği ile şekil bulur. Sanatçı imgeleri simgeye ve mecaza özgür yaratıcı iradesini kullanarak estetik bir ifadeye dönüştürerek eserini meydana getirir.

Özkaya (1999 s.6) “sanatçıya, sanat eserinin yaratıcısına ulaşmanın ve sorgulanmasının eseri inceleyerek olabileceğini savunmakta ve yaratıcıya götürecektkenin de sanat yapıtından başka bir şey olmayacağını”, bildirmektedir. Özkaya (1999) çalışmasında yöntem olarak sanat ürünlerini incelemiştir. İçindeki duyguyu heyecana yoğun bir şekilde dışa vurmak isteyen sanatçı eserini meydana getirirken kimseyi bu sürece dahil etmez kendi ile baş başadır. Sanatçı bu içgüdüyle yaratır ve eseri tamamlayana kadar coşkusu devam eder. Bu şekilde dahilik derecesinde açıklanması zor bir yaratıcı güce sahiptir. Bu nedenle de San (1985 s.49)’a göre, “yaratılanların tek ölçütü kişiliğidir”. Yaratılanların tek ölçütü olarak belirtilen sanatçının kişiliği, eserinde anlatılmaktadır ve yaratıcı kişiliğin veya yeteneğin araştırılmasında eser kullanılabilir.

Yaratıcılığın araştırılmasında, ürün inceleme yönteminde en önemli sorunsal ölçüttür. Kısacık (1999, s.22)’a göre Wilson, Guilford ve Chrisensen (1953), yaratıcı bir üretimin kalitesini değerlendirmek için üç olası ölçüt belirlemiştir:

- ✓ “Ele alınan kitle içinde ne kadar seyrek görülürse o kadar orijinaldir,
- ✓ Bir yargılayıcılar grubuna göre daha ustalıklı olduğu ölçüde daha orijinaldir.
- ✓ En uzak bilgi ve tecrübe öğelerini birleştirdiği ölçüde daha orijinaldir”.

Berron’a göre de yaratıcı ürün tanımları çoğu zaman yaratıcılık kelimesinin yerine kullanılan orijinallik konusunu vurgulamaktadır (aktaran Kısacık, 1999). Yaratıcılığın ürüne odaklanması sanatçı, tasarımcı, bilim adamı gibi kişilerin ürün veren sanatsal yaratıcı yanlarına özgüdür. Diğer taraftan günümüz modern yaratıcılık anlayışı tüm insanlığa yaratıcılık yeteneğini özgür kılmıştır. Her bireyin yaratıcı olması yaratıcılığı ürünün de ötesine taşımıştır. Sıradan bir insanın yaratıcılığının araştırılmasında ürün yeterli olmamaktadır.

Sanat eseri, sanatçının iç dünyasına, ruhuna açılan bir penceredir, dış dünyanın, sanatçıda değişime uğramasıdır. Sanat, sanatçıya özgü olan duyguların dilidir. Sanatçı eserlerini meydana getirirken, kimseyi düşünmez, iç dünyası ile baş başa ve yalnızdır. Sanatçı içindeki coşku ve duyguları dışa vurmak gereksinmesini yoğunlukla duyar ve bu itme gücü ile yaratır; ancak eser verdikten sonra rahatlar. “Sanatçı, dâhiliğe varan

duyarlılığı ile açıklanamaz yaratıcı güce sahiptir. Onun için eserlerinde, yaratılanların tek ölçütü kişiliğidir” (San 1985, s.49).

Özkaya (1999, s.2) araştırmasında, yaratıcılık başlığı altında dehanın yansımaları nerede görebiliriz sorusuna, “eğer sanatçı bir dahi ise bunun yansıması da eserinde olacaktır”, demek suretiyle ürünün, sanatçısını anlatmaktaki önemini vurgulamaktadır. Yaratıcılığın araştırılmasında, ürün inceleme yönteminde en önemli sorunsal ölçüttür.

2.3 SCAMPER Tekniği

“Yönlendirilmiş beyin fırtınası” olarak da adlandırılan scamper kelimesinin İngilizce anlamı, heyecan kaynaklı olarak kaçmak, hızlı ve hafif adımlarla koşuşturmak, (Oxford Dictionaries, 2018) şeklindedir. SCAMPER ancak aynı zamanda sözlük anlamı ile de uyumlu akrostişten oluşan yaratıcı bir düşünme tekniğinin ismidir. Eberle (1996), SCAMPER’in kelime anlamında da olduğu gibi bireyin zihninde fikir araştırması üretimi için koşuşturma ihtiyacını ortaya çıkardığını belirtmektedir.

SCAMPER, tekniğin uygulama sürecinin yedi adımını ifade eden kelimelerin baş harflerinden meydana gelmektedir. Bu adımlar:

“S- Substitute: Yer değiştirme

C- Combine: Birleştirme

A- Adapt: Uyarlama

M- Modify, Minify, Magnify: Değiştirme, Küçültme, Büyütme

P- Put to other uses: Diğer kullanışların yerine koyma

E- Eliminate: Yok etme, çıkarma

R- Reverse, Rearrange: Tersine çevirme, Yeniden düzenleme” (Eberle, 1996, s.1).

“SCAMPER’ in bu yedi basamağında sorulan sorular bir probleme çözüm bulmak için, öğrencilere uyarı göndermekte, yeni fikir üretmek veya mevcut fikirleri geliştirmek için yol göstermektedir” (Gladding, 2011, s.3). SCAMPER aşamaları kişilerin problemlere çoklu bakış açıları ile bakmalarına yardımcı olmaktadır. Michalko (2006)’ya göre de kişi kendisine yönettiği sorularla alternatif düşünme yollarına

ulaşmış olmaktadır. SCAMPER tekniği soruları, farklı düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik itici bir güçtür. Çocukların düşüncesini geliştirip onların keşif yapmasını cesaretlendirir. Ayrıca esnek düşünmeyi ve kalıpları kırmayı öğretir (Yıldız ve İsrail, 2002).

Yaratıcılık potansiyeli üzerine çalışan ve beyin fırtınası tekniğini bulan Osborn (1953 aktaran Eberle, 1996) yönlendirilmiş beyin fırtınası olan SCAMPER tekniğinin de sistemini oluşturmuştur. Daha sonra da Eberle (1972 aktaran Eberle, 1996) tarafından soru aşamalarını geliştirilmiştir. Eberle (1996), SCAMPER'in sistematik, yaratıcı ve pratik düşünmeye yönlendirdiğinden bahsetmektedir. Osborn (1953)'a göre SCAMPER yaratıcı düşünmeye tekniği olan beyin fırtınasının daha sistematik şeklidir (aktaran Eberle,1996). Beyin fırtınasında ki gibi bireysel ya da grup olarak ele alınan konu, nesne, problem, durum hakkında fikirler yürütülür, farklı bakış açıları doğru ya da uygunluğu ilk etapta sorgulanmadan özgür bir ortamda ifade edilir. Farklı olarak SCAMPER'de yedi süreç üzerinde yönlendirme sağlayan yedi aşamada sorular yöneltilmektedir.

Teknikle ilgili literatürde ulaşılan bazı tanımlamalar şu şekildedir: Swain ve Lapkin, (2001)'e göre SCAMPER'in beyin fırtınasında, farklı olarak uygulamada öğrencileri kısıtlar gibi görünse de aşamalar halinde sorulan sorular öğrencileri farklı açılardan düşünmeye yönlendirmektedir. Böylece konunun dağılması ya da aynı fikir üzerinde takılıp kalmayı engellemektedir. SCAMPER tekniği zihinsel kalıpların dışına çıkma olanağı sağlayan (Yıldız, 2000) yaratıcı düşünceyi destekleyen, pratik ve eğlenceli bir tür beyin fırtınası tekniği (Glenn, 1997), bir düşünme sistemidir (Animasahun, 2014). Buser ve diğerleri (2011) çalışmalarında SCAMPER'i yeni fikirler yumurtlama modeli olarak tanımlamışlardır. Daly, Christian, Yılmaz, Seiferd ve Gonzales (2012)'e göre SCAMPER kullanılarak farklı fikirler birbiri ile entegre edilmektedir. Çelikler ve Harman (2015)'a göre öğretimsel bir teknik olan SCAMPER, bireye özgürce düşünebileceği bir çerçeve sunmaktadır. Glenn (1997)'e göre SCAMPER bireylerin sezgisel, imgesel ve yaratıcı yeteneklerine dikkat çekmek amacıyla geliştirilmiştir ve bireyi keşfetmeye yönlendirmektedir. Serrat (2009), SCAMPER tekniği ile öğrencilerin düşünüş biçimlerinde farklılaşma olmasına imkân tanındığını, problem çözme becerilerinin geliştiğini ve yaratıcılıklarını geliştirdiklerini belirtmiştir. Gladding (2011), benzer şekilde bu tekniğin çocukların yaşamını etkilediğini ve

düşünsel becerilerini geliştirerek daha iyi olmalarını sağladığını belirtmiştir. Kısaca; tartışma yöntemi içerisinde yer alan SCAMPER tekniğinde bir nesne, problem, kavram ya da durum ile ilgili olarak yedi farklı yönlendirme ile beyin fırtınasına benzer şekilde yaratıcı fikirler ifade edilir. Bireyler bu süreçte özgün fikirler yürütme, farklı seçenekler ve özgün çözümler üretme olanağını bulur, bir nesnenin ya da kavramın değiştirilmesinde ve geliştirilmesinde risk alma cesareti gösterir. Buser ve diğerleri (2011, s.261)'nin yapmış oldukları bir çalışmada üç temanın ortaya çıktığı gözlemlenmiştir, bu temalar; bir teknik olarak SCAMPER'in "düşünce gücünü zorlaması, yapılandırılmış yaratıcılığın değeri ve doğru-yanlış uygulamalardan esnekliğe ve akıcılığa ulaşmak" olarak ifade edilmiştir. Michalko (2006)'ya göre SCAMPER'in felsefesi şudur: Her fikir var olan başka bir fikirden doğar. Bu düşünce, SCAMPER tekniğinde çok yönlü soru aşamaları sürecinde ele alınan ögenin farklı bakış açılarıyla yeni fikirlere dönüşmesini desteklemektedir. Kim (2005)'e göre de çok boyutlu düşünme, var olan düşünce modellerini kırarak yenilerinin oluşmasını sağlamaktadır. Diehl ve Tassoul (2018), SCAMPER tekniğini var olan bir ürünü yenisini oluşturmak için yapılabilecek değişiklikleri düşünmeye yardımcı olacak bir kontrol listesi olarak tanımlamaktadır. "Yorgun bir düşünceyi yeni ve farklı bir şeye dönüştürebilir" (Serrat, 2009, s.1). SCAMPER uygulama esnasında birey bir keşfe çıkar ve bu keşif ona esnek düşünme, kalıpları kırma olana verir (Yağcı, 2012). "İlk olarak reklam piyasasında ürünlerin satışını arttırmaya yönelik çözümler üretmek için kullanılan" (Gladding, 2011, s.2) ve akıldan geçen her türlü fikrin rahatlıkla açıklanması temeline dayanan SCAMPER tekniği, öğrencilere eleştiriye kapalı ve eğlenceli bir ortam sunmaktadır. SCAMPER beyin fırtınasına dayanan bir geçmişe sahip olmasına rağmen son dönemlerde eğitim literatüründe özellik yaratıcılık eğitiminin önem kazanmasıyla alternatif yaratıcı düşünme tekniklerine önemli bir seçenek olarak dikkat çekmektedir. Bir kişinin belirsizlikle baş edebilmesi ve sürekli değişen ve gittikçe karmaşıklaşan dünyanın taleplerini karşılaması için yaratıcılığının kullanılması gerekir (Gardner, 1999; Shaheen, 2010; Smears, Cronin ve Walsh, 2011). Yaratıcılık, "yeni bilimsel bulgular, sanatta yeni hareketler, yeni buluşlar ve yeni sosyal programlar" (Sternberg ve Lubart, 1996, s.678) biçiminde sayısız fayda sağlamaktadır. Yaratıcı düşünme becerisinin doğuştan gelen bir yetenek olmadığını, herkeste bulunduğunu, doğru tekniklerle öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğuna değinmektedir (Aqda, Hamidi ve Ghorbandordinejad, 2011). Çocuk yaşlardan itibaren

yaratıcılık potansiyelleri kasıtlı olarak teşvik edilebilir ve bu konuda fırsatlar yaratılabilir (Majid, Tan ve Soh; 2003). SCAMPER tekniği de etkili bir yaratıcı düşünme aracı olarak gösterilmiştir ve tekniğin öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek için kullanılması önerilmektedir (Diehl ve Tassoul, 2018; İslim, 2009; Poon ve diğerleri, 2014; Tassoul, 2005; Yıldız ve İsrail, 2002).

SCAMPER kişilere basit ve saf çocuksu yaratıcılığı öğretmektedir. SCAMPER'in avantajlı bir yönü de yaratıcı fikir araştırma sürecinin zamandan kısa olmasıdır. Rawlinson (1995), SCAMPER'i çok sayıda fikri, bir grup insanla, belirli basamaklar eşliğinde kısa sürede elde etme tekniği şeklinde tanımlamaktadır. Kısa sürede ancak sistemli ve geniş kapsamlı bir düşünce oluşturma sürecidir. "Kısa vadeli yaratıcılık programlarını tasarlamak hakkında pratik bilgi sağlar ve uzun süreli eğitim mümkün olmadığında yaratıcı düşünceyi teşvik etmek için yarar sağlamaktadır" (Poon ve diğerleri, 2014, s.1). SCAMPER tekniği basit ve hızlı pratik bir fayda sağlamanın yanında bireylere yaratıcı fikir üretme alışkanlığı kazandırmakta, yaratıcılığı içselleştirmektedir (Alyazad, 2014).

Bu tekniğin eğlenceli ve kapsamlı oluşu, sorulacak soruların uygulayıcı tarafından düzeye göre belirlenebilir olması ile okul öncesinden dönem çocuklarından yetişkinlere kadar uygulanması mümkündür (Yıldız ve İsrail, 2002). Anne babaların dahi evde çocuğu ile uygulayabileceği kadar kolay bir yöntemdir. Eberle (1996)'ye göre çocuğun çok boyutlu düşünmesine yardımcı olan SCAMPER tekniği ile ne kadar çok çalışma yaptırılırsa çocuğun yaratıcılığı ve farklı düşünme becerisi de o derece artmaktadır. Bu nedenle anne-baba ve eğitimciler SCAMPER tekniğini kullanarak çocukların yaratıcılığını destekleyebilirler (Yıldız, 2000). SCAMPER tekniği sadece yaratıcı düşünmeyi özgürce kullanmak için çocuklara bir çerçeve sunmaz aynı zamanda farklı, yaratıcı ve özgün düşünmeyi sağlamak için sistematik ve pratik yaklaşımlar önerir (Glenn, 1997). Yağcı (2012)'ya göre SCAMPER tekniğinin içeriğini oluşturan değişik soru kalıpları, çocukların farklı düşüncelerini sağlamakta, yaratıcılıklarını desteklemekte, problem çözme becerilerini geliştirmekte, keşif yapmaları konusunda çocukları cesaretlendirmekte, çocuklara fikir üretebilme ile ilgili uygun pratik yapma olanağı sağlamakta ve kalıplaşmış fikirleri yıkmayı öğretmektedir. Yaratıcı fikir ya da ürünler ortaya koyabilmek üst düzey bir iç motivasyon gerektirir. Araştırmalar, yaratıcılık çalışmaları sırasında dış motivasyonun

da belki kriterler sağlandığı müddetçe faydalı olabileceğini göstermiştir. Jelena ve diğerleri (2014), çalışmalarında öğrencilerin yaratıcılık konusundaki bilgi, özgüven ve motivasyonlarında SCAMPER tekniğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin pek çoğu yaratıcılık konusunda özgüven ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir.

“SCAMPER çalışmalarında ağırlıkta nesneye vurgu yapılırsa da bu teknik, bir olay, mevcut bir fikir, bir problem gibi farklı durumlar üzerine fikirler yürütülse de masal, öykü, şiir gibi edebi eserlere yönelik de uygulanabilir” (Eberle, 1996, s.16). Örnek olarak bilinen bir hikâyenin yeniden yazılmasıyla ilgili yaptıkları çalışmada, SCAMPER eğitimi sonrası öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazdıkları hikâyelerin daha yaratıcı olduğu ifade edilmiştir (Ceran ve diğerleri, 2015). SCAMPER tekniği psikolojik danışma alanında da psikolojik danışmanların çalışanlara ve kendilerini daha yaratıcı olmalarına yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır (Gladding, 2011). Gladding ve Henderson, (2000) çalışmalarında aile danışmanlığı için yapılacak oturumlarda SCAMPER tekniğinin yaratıcılığı artırıcı ve değişimi teşvik edici bir teknik olarak kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca üstün yetenekli çocukların stresle başa çıkmalarına yardımcı olması da belirtilmektedir (Mijares-Colmenares, Masten ve Underwood, 1988). SCAMPER tekniği, drama, işbirlikçi öğrenme vb. gibi diğer öğrenme yöntemleriyle ya da bireysel çalışma ile sınıfta çok rahat kullanılabilir (Yıldız ve İsrail, 2002). SCAMPER öğrencilerimizin değişim ve benzersiz fikirleri ortaya koyabilmeleri için yaratıcı bir basamak görevini görür. Yaratıcı düşünmeyi destekleyerek daha üst düzey öğrenci katılımını sağlamak güdülenmeyi arttırmak ve daha olumlu öz benlik geliştirmek olasıdır (Yağcı, 2012). SCAMPER yöntemiyle asıl amaç yeni bir şey üretmekten çok öğrencilere sorular sorarak onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu süreçte ortaya çıkan üründen çok öğrencinin uygulamaya katılması daha önemlidir (Yıldız ve İsrail, 2002). (Ceran ve diğerleri, 2015) çalışmalarında öğrencilerin SCAMPER tekniği ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, aynı tekniği diğer derslerde de kullanma isteklerinin olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda SCAMPER etkinliğinin, öğrencilerin bilişsel başarı düzeyleri, problem çözme becerileri ve işbirlikçi bir ortamda çalışma kabiliyetleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğuna varılmıştır. SCAMPER tekniği bazen amacı uygun olarak aşamalarının

tamamı yerine sadece bir ya da birkaç kısımda uygulanabilir. Örneğin İlköğretim Yaratıcı Düşünme Dersi Öğretim Programında 6. sınıflar için verilen “Su” konulu etkinlik önerisinde öğrenciler tarafından SCAMPER tekniğinin adaptasyon başlığı altındaki sorular üzerinden insan türünün suyun olmadığı şartlar altında hayatta kalabilmesi için geliştirmesi gereken stratejiler belirlemesi şeklinde öneride bulunmaktadır.

2.3.1 SCAMPER Basamakları

SCAMPER tekniğinin basamakları, her bir basamağın amacı ve seçilen öge üzerinde yapılacak uygulamalar için örnek soru çeşitleri şu şekilde sıralanabilir:

2.3.1.1 Yer Değiştirme

SCAMPER tekniğinin ilk aşaması olan yer değiştirmede, ele alınan nesnenin (kavram, fikir, kişi, problem, duygu veya bir süreç vb.) onun yerini alabilecek başka biriyle değiştirilmesine yönelik fikirler üretilmektedir. Bu aşamada nesnenin tamamı ya da bir bölümü ve karşılıklı olarak değiştirilmektedir. Amaç ele alınan durumun yerini alabilecek alternatifler, özgün, sıra dışı önerilere ulaşmaktadır. Uygulanabilir bir çözüm ya da alternatif bir öneri hedefleniyorsa bu aşama verimli bir deneme yanılma sürecidir. Bu aşama SCAMPER için temel oluşturmaktadır ve diğer aşamalar bu basamaktaki değişim boyutuna benzer şekilde gelişmektedir.

“Okul öncesi dönem çocuklarıyla genellikle nesne, hayvan ve hikâyelerle çalışılmaktadır” (Yıldız, 2011, s. 1). Moreno, Yang, Hernandez ve Wood (2014) çalışmalarında eskiden elde yıkayıp tekrar kullanılan çocuk bezleri yerine tek kullanımlık bezlerin üretilmesini SCAMPER’in bu aşamasına örnek olarak vermişlerdir. Sanat eğitimi derslerindeki etkinliklerde kullanılacak teknik malzeme için ya da ele alınan konuya yönelik, yer değiştirme sorularına yanıt verilebilir.

Soru örnekleri:

- “..... vb. başka hangi malzemeler kullanılarak yapılmış olabilir?
-yı başka biri yapmış olsaydı nasıl yapardı? (örn: uzaylılar vb.)
- yı siz yapsaydınız nasıl yapardınız? Nasıl olurdu?
-nin şeklini değiştirebilir miyim?

-nin yerine başka ne diyebilirim?
-nın yerine başka kim geçebilir?
- İnsanların 'ya bakış açısını nasıl değiştirebiliriz?
-nın yerine başka ne/neler kullanılabilir?
- Çok eski yıllarda yerine ne kullanılmış olabilir?
-nın bir bölümünü başka bir şeyle değiştirebilir misin?
-nın ne/kim getirilebilir?
-da farklı bir güç kaynağı kullanabilir misin?
- başka hangi yollardan yapılabilir?
- başka hangi malzeme ya da malzemelerden üretilebilirdi?
- başka hangi materyallerden yapılabilir?
-nın hangi parçasını değiştirirsen daha kullanışlı ve işlevsel hale gelebilir?
-nın süreç aşamaları yer değiştirebilir mi?
-nın kuralları değiştirilebilir mi?" (Buser ve diğerleri, 2011, s. 258; Eberle, 1996, s. 26; Glenn,1997; Majid ve diğerleri. 2003, s. 68; Serrat,2009; Yağcı, 2012, s. 16; Yıldız, 2011, s. 4; Yıldız ve İsrail, 2002).

2.3.1.2 Birleştirme

SCAMPER tekniğinin ikinci aşaması olan birleştirmede ele alınan ögenin kendisiyle alakalı alakasız farklı bir öge ile bir araya getirilerek sentez yapılarak, ortaya daha farklı, yeni fikirler çıkartılmaktadır (Glenn, 1997).

“Yaratıcılığın temelinde birbirinden ilgisiz gibi görünen şeylerin birleştirilmesi vardır” (Cheung ve Lau, 2010, s. 195).

Bu aşamada örneğin, şemsiye ile neyi birleştirebilirim gibi sorulara cevap aranmaktadır. Daly ve diğerleri (2012)'ne göre telefon ile fotoğraf makinesinin birleştirilmesi, telefon ile radyonun birleştirilmesi, faks makinesi, yazıcı ve tarayıcının birleştirilmesi, ekmek ile peynir, salam, vb. birleştirilip tost adı verilmesi SCAMPER'in bu basamağı ile ilgilidir.

Bu aşamada sorulabilecek soru örnekleri şunlar olabilir:

- “.....yı hangi fikirle birleştirilebilir?
-yı hangi özellikle birleştirebiliriz?
-yı hangi amaçla birleştirebiliriz?
-yı başka nelerle birleştirebiliriz?
-yıile birleştirebilir miyiz?
-yıile birleştirebilirsek ne olur/ne gibi bir işlevi olur?
-da hangi bölümler birlikte çalışabilir?
-nın hangi parçalarını birleştirebiliriz?
- ve materyalleri birleştirebilir misiniz?
-yı nesnelere harmanlayabiliriz?” (Alyazad, 2014, s. 82; Eberle, 1996, s. 26; Gladding, 2011, s. 2; Glenn, 1997; Michalko, 2006; Toraman ve Altun, 2013, s. 169; Yıldız ve İsrail, 2002).

Çelikler ve Harman (2015) araştırmalarında katı atıkların geri dönüşümü hakkında SCAMPER tekniği ile öğrencileri bilinçlendirmeyi amaçlamışlar ve bu aşamada öğrencilere “Hangi atık maddeler aynı kabın içinde birleştirilebilir? Katı atıklar ve organik atıklar aynı kabın içinde işlem görseydi ne olurdu?” sorularını sormuşlardır.

2.3.1.3 Uyarılama

SCAMPER tekniğinin üçüncü aşaması olan uyarlamada ele alınan öğenin daha farklı durum ya da kullanımlara uyarlanması hedeflenmektedir. Mevcut üzerinden çeşitli değişiklikler yapılarak yeni duruma uyum sağlaması ya da farklı özellikleri ile farklı kullanım şekilleri ortaya çıkartılmaya çalışılmaktadır (Glenn, 1997).

Osborn (1953)’a göre uyarılama süreci yaratıcılıkta önemli bir süreçtir. Uyarılamanın amacı nesnenin vb. bir duruma veya amaca uyması için düzenlenmesidir (aktaran Eberle 1996). Bu aşamada örneğin, “bir elbise askısına daha farklı hangi özellikler verebilirim? gibi sorulara cevap aranmaktadır, (elbise askısında güzel koku veren bir bölüm olabilir ve elbisedeki kötü kokuları yok edebilir ya da elbise askısına suyu emen bir materyal yapılabilir bu durumda elbiselerin daha kolay kurumasını sağlayabilir gibi cevaplar verilebilir)” (İslim, 2011, s. 22). Buser ve diğerleri (2011) çalışmalarında kötü

hava koşulları için kar lastiği üretilmesini (lastiklerin daha kalın ve dişli yapılması vb.) ve böylece araba lastiklerinin kötü hava koşullarına adapte edilmesini bu aşamaya örnek olarak vermişlerdir.

Uyarlama aşaması kişilere esnek düşünmeye yönlendirmektedir. Bu aşamada öğrencilere şu sorular sorulabilir:

- “.....yı çölde veya kutuplarda da rahat kullanmak için neler yapabiliriz?
-nın başka hangi özellikleri olsun?
- Bu problem karşısındayı bu yeni duruma nasıl uyarlayabiliriz?
-başka ne işe yarar?
- 10 yıl sonra nasıl kullanılır?
- sonra işimize nasıl yarar?
- havasız ortamda ne olur?
-yı dokunmadan nasıl çalıştırırız?
- Çok eski yıllarda ile ilgili neler yapıyordu?
- üzerinde gelecekte (siz büyüdüğünüzde) nasıl değişiklikler yapılabilir?
-yı yapmak için daha önce çöpe attığımız malzemelerden nasıl faydalanabilirsiniz?
-yı engelli bireylerin (işitme, görme, bedensel engelli vb.) kullanabileceği şekilde nasıl tasarlayabiliriz?
- bir önceki nesne ile paralellik gösteriyor mu?”(Gladding ve Henderson, 2000, s. 246; Glenn,1997; Jelena ve diğerleri, 2014, s. 33; Serat 2009; Yağcı, 2012, s. 487;Yıldız ve İsrail, 2002).

2.3.1.4 Değiştirme, Küçülme, Büyütme

SCAMPER tekniğinin bu aşamasında ele alınan ögenin orijinal formunun değiştirilmesi, boyut ya da hacim olarak büyütülmesi ya da küçültülmesi, kalitesinde değişiklik yapılması, daha hafif, hızlı ya da yavaş yapılması gibi işlemler yer almaktadır. Bu aşamada eğer bu değişiklikler yapılırsa neler olabileceği hakkında sohbet edilmektedir (Alyazad, 2014). Jagiello (2012)’ya göre günümüzde cep

telefonlarının küçülmesi, televizyonların, bilgisayarların şeklinin değişmesi SCAMPER' in bu aşaması ile ilgilidir.

- “..... daha hızlı olsaydı nasıl olurdu?
-yı daha geniş ve güçlü nasıl yapabilirim?
-yı nasıl eğlenceli bir hale getirebiliriz?
- hiçbir yere hareket etmeseydi ne olurdu?
- eğer konuşsaydı bize ne söylerdi?
-nın görüntüsünde, şeklinde ya da renginde nasıl bir değişiklik yapılabilir?
- daha ağır, hafif, hızlı güçlü, kısa ya da küçük nasıl yapılabilir?
-ya ne eklenebilir” (Glenn, 1997, s. 67; İslim, 2009, s. 24; Jagiello, 2012, s. 15; Majid ve diğerleri 2003, s. 68; Serrat, 2009; Yıldız, 2011, s. 4; Yıldız ve İsrail, 2002).

2.3.1.5 Diğer Kullanımları Yerine Koyma-Amacını Değiştirme

SCAMPER tekniğinin bir sonraki aşaması olan başka amaçlarla kullanma aşamasında ele alınan nesnenin asıl kullanım maksadının dışında başka hangi amaçlarla, nasıl ve ne şekilde kullanılabileceği tartışılır (Glenn, 1997).

Bazen fikirler veya nesnelere bu şekilde düşünüldüğünde ilk düşünüldükleri hallerinden daha yararlı olabilmektedir (Serrat, 2009).

Miller (2002)'e göre yaratıcı bireyler herhangi bir nesne, fikir vb. den farklı şeyler oluşturabilir veya onu farklı amaçla kullanabilirler. Çelikler ve Harman (2015) çalışmalarında bu aşama için öğrencilere “Plastik, gazete, kâğıt, karton, cam gibi atıklar geri dönüşüm işlemi yapılmadan kullanılabilir mi? Neler yapılabilir? Nasıl kullanılabilir?” sorularını sormuşlardır.

Bu aşamada nesnenin başka kullanım alanlarını da bulmak için çocuklara sorulabilecek sorular şunlar olabilir:

- “.....yı başka ne amaçla kullanabiliriz?
- Elinizdekinın yarısı bölümünü başka bir şey için kullanabilir misiniz?

-yı başka kimler kullanır?
- Bir probleminiz var? Bu problemin çözümündeyı nasıl kullanabiliriz?
- ile evde ya da okulda başka neler yapabiliriz? Onu başka hangi amaçlar için nasıl kullanabiliriz?
-yı yenebilir hale getirmek için ne yapabiliriz?
-başka bir yerde kullanabilmek için nasıl değişiklikler yapabiliriz?
- Başka insanlar/.....lar buyı başka hangi amaçlarla kullanıyor olabilirler?
-yı bir çocuk veya bir yetişkin nasıl kullanır?
-yı engeli olan bireyler onu nasıl kullanır?
-nın nasıl olduğunu bilmeseydin bunu nasıl kullanırdın?”(Jelena ve diğerleri 2014, s. 33; s. 54; Majid ve diğerleri 2003, s. 68; Glenn,1997; Yıldız ve İsrail, 2002)

2.3.1.6. Yok etme/Çıkarma

SCAMPER tekniğinin bir sonraki aşaması olan yok etme, çıkarma aşamasında ele öğenin belirli bir bölümünün veya özelliğinin tamamen ya da kısmen ortadan kaldırılması ya da istenmektedir (Glenn, 1997; Moreno ve diğerleri, 2014).

Buser ve diğerleri (2011) çalışmalarında bu aşama için bazı fast food firmalarının self servis olması, servis elemanı faktörünün ortadan kaldırılması, telefonlardan kabloların çıkarılması, cep telefonlarının icat edilmesi, yiyeceklerden yağın çıkarılarak hafif yiyeceklerin satışa sunulmasını örnek olarak vermişlerdir.

Bu aşamada sorulabilecek örnek soruları şu şekilde sıralanabilir:

- “.....den neyi çıkarırsak daha güzel görünür?
-nın hangi parçasını çıkartabiliriz?
-nın eskiden kullanılan ama artık işimize yaramayan parçaları nelerdir?
-nın eskilerinde olan ancak yenilerinde olmayan özellikler nelerdir?
-nın esas kısmı dışında her şeyi çıkarsanız ne olurdu?

-dan rasgele bir bölümünü çıkarırsanız ne olurdu?
-ya olan ihtiyacımız azalsaydı ne olurdu?
-dan çıkaramayacağınız en önemli parça hangisidir? Neden?
-yı nasıl basitleştirebilirim?
-nın kuralları yok edilebilir mi?"(Alyazad, 2014, s. 82; Glenn, 1997, s. 67; İslim, 2009, s. 25; Serrat, 2009; Yıldız ve İsrail, 2002)

2.3.1.7. Tersine Çevirme ya da Yeniden Düzenleme

SCAMPER tekniğinin son aşaması olan tersine çevirme ya da yeniden düzenleme aşamasında ele alınan ögenin mevcut durumu göz önüne alınarak özellikleri diğer farklı boyutları tersine çevrilir ya da yeniden düzenlenir. Bu aşamada amaç olay ya da olguların var olan durumu yeniden düzenlenerek sonuçlar tartışılmaktadır. Yağcı (2012)'ya göre bakış açısını tersine çevirmek kişiye farklı fikirler kazandırmaktadır. Çünkü birey tersine düşündüğünde bazen göremediklerini görmekte, düşünemediklerini düşünebilmektedir.

Nesne, olay ya da olguların var olan durumu yeniden düzenlenerek sonuçlarının tartışıldığı bu aşamada sorulabilecek örnek sorular şu şekilde sıralanabilir:

- “yı baş aşağı kullanamaz mıyım?
-nın tam tersini yapsak ne olur?
- için başka hangi düzenlemeler yapılabilir?
-nın hangi parçalarını değiştirebilirsin?
-dan birden fazla kullanabilir miyiz?
-nın hangi parçalarını değış tokuş yapabilirsiniz?
- İlk parçayı sona koysanız ne olur?
- Son parçayı başa koysanız ne olur?
- Üst üste ya da alt alta yapmaya çalışsanız ne olurdu?
- için yeni yönergeler eklersek ne olur?
-yı silip yeniden yapsak nasıl olur?
-yı bir daha düşünsek nasıl olur?

- için hangi düzenlemeler daha iyi olur?
-nın bileşenleri değiştirilebilir mi?
-nın sebepleri ya da etkilerinin yeri değiştirilebilir mi?
-nın pozitif veya negatif yönleri değiştirilebilir mi?”(Glenn, 1997, s. 69, Jelena ve diğerleri 2014, s. 35; Michalko, 2006, s. 40; Serrat, 2009; Yağcı, 2012, s. 488; Yıldız, 2011, s. 4; Yıldız ve İsrail, 2002)

2.3.2 SCAMPER Tekniği Uygulama Önerileri

SCAMPER tekniği gayet kolay bir yöntem olarak bilinse de özellikle grup uygulamalarında bazı hususlara dikkat edilmelidir.

- “Grup içi herkese eşit söz hakkı verilmelidir,
- Pas geçişlerine yer verilmeli, pasın arttığı durumlarda isteyene tekrar söz hakkı verilmelidir,
- Kişilere ısrarcı olunmamalıdır” (Eberle, 1996, s.79), başkalarıyla kıyaslanmamalıdır.
- Öğrenciler kendi ve arkadaşlarının fikirlerini kaydedebilmeli, gerekirse grup lideri tarafından tüm fikirler tahtaya yazılmalıdır,
- Öğrenciler birbirini görebileceği bir düzende oturmalıdır,
- Öğrenci sayısı 10- 15'i geçmemelidir” (Eberle, 1996, s.79). Ancak öğrencilerin tekniğe alışkanlıklarına göre sayı artırılabilir.
- Mutlaka teknik hakkında öğrencilere bilgi verilmeli, esas uygulamadan önce alıştırmalar yapılmalıdır” (Howard-Jones, 2002, s.217).
- “Uygulamalar sırasında mutlaka çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine müsaade edilmelidir” (Toraman ve Altun, 2013, s. 168).
- “SCAMPER basamakları uygulanırken, eğer nesne ile çalışılıyorsa nesnenin kullanımını ve tanıtımını ile ilgili ön çalışma yapılması ve nesnenin çocuğa uygulama öncesi tanıtılması gerekmektedir” (Eberle, 1996, s. 28).

- “SCAMPER uygulamaları sırasında çocukların fikirleri önemsenmeli ve gerekirse not edilmelidir” (Eberle, 1996). “Çocukların söylediği her fikir değerlendirilmelidir” (Roger, 2011, s. 44).
- “Başka ne olabilir? Daha başka ne kullanılabilir? Daha başka ne eklenebilir? Daha başka nasıl değiştirilebilir? Gibi sorular sorularak çocuklar düşünmeye yönlendirilmelidir” (Weisberg, 2006, s. 46).
- Eğitimci veya ebeveyn uygulamalar sırasında istekli ve heyecanlı olduğunu çocuğa belli etmelidir (Gladding, 2011).
- Bir gün içerisinde üst üste farklı SCAMPER çalışmaları yapılmamalıdır. SCAMPER çalışmaları hafta içinde değişik zamanlarda uygulanmalıdır. Gladding (2011)’e göre SCAMPER çalışmalarında önemli olan çocuğun aynı anda çok uygulama yapması değil, önemini kavrayarak, anlayarak, isteyerek, merak ve ilgiyle yapmasıdır.
- “Alışılmadık farklı sorular her zaman çocuklar için ilgi çekicidir, hazırlanan soruların ilgi çekici olmasına dikkat edilmelidir” (Eberle, 1996, s.79).
- SCAMPER sırasında ya da sonrasında resim yapma çalışmalarında çocukların yaptıkları resimler asla eleştirilmemeli ve sınırlandırılmamalıdır. Eberle (1996)’ye göre SCAMPER çalışmalarında önemli olan güzel resimlerin yapılması değil, çocukların düşüncelerini yansıtacak resimlerin yapılmasıdır.
- Fikirler önemsenmeli, görüşlere yönelik olumsuz alaycı eleştiriler yapılmamalıdır. Ancak kabul edilir düzeyde espriler tekniğin eğlenceli yanını oluşturduğundan gerektiğinde kullanılmalıdır.
- Kişilerin düşüncelerini içselleştirmeleri için onlara sessiz zaman tanınmalıdır.
- Grup içi uygulamalarda eşit söz hakkı dağılımı için bir öğrencinin bir soruya vereceği yanıt miktarı gerekirse sınırlandırılmalıdır.
- Sorular grup seviyesine göre ifade edilmelidir.
- Grup halinde yapılan araştırmalar neticesinde bireysel uygulamalara geçilmelidir.

Osborn (1953)'a göre bu kurallar çerçevesinde çalışan gruplar aynı sayıda tek başına çalışan bireylerden daha fazla sayıda fikir üretmektedir (aktaran Eberle 1996). Fleming (2000), çalışmasında farklı fikirler üreten beyin fırtınası grupları ile farklı fikirler üreten normal grupları karşılaştırmış ve Osborn (1953)'un iddiasını doğrulamıştır.

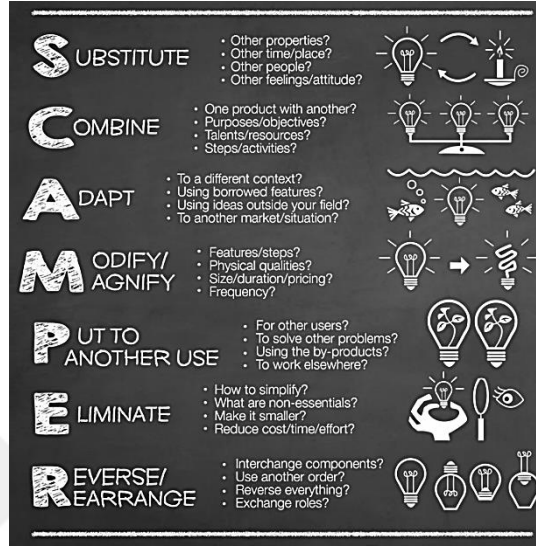
“SCAMPER'in grup uygulamalarında verimin sağlanmasının en önemli etkenlerinden biri de uygulayıcının tecrübesidir” (Roger, 2011, s. 69). “Tekniği kullanan kişi yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını kolaylaştırmak amacıyla öğrencileri fikrini söylemesi konusunda cesaretlendirmeli, tartışılacak nesne, konu, olay, problem vb. ne ise daha önceden belirlemeli, öğrencileri uygulama öncesi bilgilendirmeli ve uygulamanın eğlenceli bir şekilde devam etmesini sağlamalıdır” (Animasohun, 2014, s. 302). “Uygulama için mutlaka özel bir mekân ve materyal kullanma zorunluluğu bulunmamaktadır” (Yağcı, 2012, s. 492). Yıldız ve İsrail (2002)'e göre de SCAMPER çalışmaları sırasında çocukların sorulara verdikleri cevaplar üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamalı ve cevaplar orijinalliğini korumalıdır.

Ürün fikirleri özellikle çocuklar için daha eğlenceli ve somut hale getirmek için resimlerle ya da üç boyutlu çalışmalara dönüştürülebilir. Ancak, “uygulama aşamasında çocuğun çalışma sürecine katılımı daha çok önemsenmeli, üründen çok çalışma sürecinin üzerinde durulmalıdır” (Yıldız, 2011, s. 1). Çünkü amacın işe yarar olmasından ziyade özgün fikirler ya da ürün ortaya koyulması olduğu unutulmamalıdır. SCAMPER'i uygulama için öncelikli olarak uygulayıcı kişinin tekniği tecrübe etmesi gerekir. Hatta gerekirse aynı gruba esas uygulama öncesinde denenmelidir. Uygulayıcı lider grubuyla yapacağı etkinliğin amacını da bildirdiği bir giriş sohbeti yapar. Bu sırada kişileri rahatsız etmeyecek şekilde farklı kayıt cihazları kullanılır. Bunun mümkün olmadığı durumlarda ikinci biri kişinin yazılı olarak kayıt alması uygundur. İfadeler bizzat uygulayıcı tarafından kişilerinde de görebileceği şekilde tahtaya yazılabilir. Daha sonra uygulayıcı grubunun özelliklerini dikkate alarak ve amacının sınırları doğrultusunda önceden hazırladığı soruların yazılı olduğu bir form üzerinden gruba sırasıyla SCAMPER aşamalarının sorularını yöneltir. Herkese mutlak söz hakkı vermek suretiyle çok kontrolcü olunmayan, rahat bir sorgulama ortamı sağlanır. Amaç eğer bir çözüm ya da işe yarar bir düşünce bulmak ise acele edilmemeli ilerleyen aşamalarda denem yanılma süreci şeklinde devam edilir.

Aynı süreci bireyin kendi başına sorular oluşturulup kendi yanıtlarını bulma şeklinde bireysel de gerçekleştirebilir.

Sürecin sonunda elde edilen yanıtlar arasında amaca uygun olanlar özetlenir ya da aralarında değerlendirmek üzere bir seçim yapılır. Çocuklarda yanıtlar için sözel ifade dışında edebi ya da görsel sanat çalışmaları yapmaları istenebilir. Sorulara verilen yanıtlar bir problemin çözüm önerileri ya da bir ürünün yeni tasarım fikirleri olabilir. Hatta bir sanat eserini çıkış fikri ya da uygulama tekniği seçeneği olabilir. SCAMPER için planlanacak zaman yetişkinler için bir saat, küçük yaş grupları için daha kısa ya da molalı kısa zaman aralıkları şeklinde olmalıdır. Uygulayıcı liderin önceden hazırladığı sorulara süreç içerisinde gruptan alternatif sorular önerilebilir. Zaman zaman grup lideri de sorulara kendi yanıtını verir. Ancak grup ne kendisi ne de başkasının baskınlık kurmamasını dikkat etmelidir. Her bir soru yeni bir deney ortamı, bir deneme yanılma sürecidir. SCAMPER soru aşamalarının oluşturduğu her bir durum zihinde kurgulanır, hayal edilir ve ilgili görüşler ifade edilir. Tekniğin eğlenceli yönü sorulara verilen yanıtların doğruluğu ya da işlevselliği dışında farklı bir fikir olarak değerli görülmesinden dolayı ifade edilen düşüncelerin komik olabilmesidir. Ancak bu durum uygulayıcının tecrübeli yönlendirmesine dayalıdır. Grubu iyi tanımalı eğlenceli yanını dengeleyebilmelidir. Sorular bazen bu tarz etkinliklere alışık olmayan yetişkinler için sıkıcı olabilir ya da bazen fazla uç fikirler saçma gelebilir ve eğlenceli bulunmayabilir. Bu nedenle uygulayıcının sorulara verilecek yanıtların bazen de şaşırtıcı, işe yarar yanını öne çıkarmalıdır. Çocuklarla çalışırken onların dikkat süreçleri göz önünde tutularak aşamalarda soru sayısı sınırlı olmalıdır. SCAMPER'in tüm soruları, ele alınan öge ile ilgili olarak mekân, durum, zaman, içerik, kapsam, menşei, amaç, özellik, yapı, şekil, nitelik, kimlik, aşama vb. boyutlar göz önüne tutularak yanıtlanmalıdır. Özellikle ele alınan bir kavram olduğunda kavramın bağlantıları da dahil edilerek çok boyutlu düşünme haritaları çıkartılabilir. SCAMPER tekniği basit bir uygulama sürecine sahiptir ve uygulayıcının tecrübesiyle verimlilik kazanır ve her uygulamada öğrencilere farklı alanlarda yeni ufuklar açar. Kişilerin sadece günlük yaratıcılıklarını değil bilimsel ve sanatsal yaratıcılık fikirlerini geliştirmede de rahatlıkla kullanılabilir.

Okullarda Şekil 2’de olduğu gibi SCAMPER sorularının kısaca yer aldığı şablonlar, sınıf ya da okul duvarlarında hatırlatıcı birer materyal olarak bulundurularak çocukların yaratıcı fikir çabaları taze tutabilir.



Şekil 2: SCAMPER aşamaları (SFB, 2018)

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde görsel sanat eğitiminde sanatsal yaratım süreci ve SCAMPER tekniğini konu alan, ulusal boyutta; YÖK tez merkezi ve Ulakbim veri tabanından, uluslararası boyutta; ERIC (Education Resources Information Center), Web of Science ve Science Direct veri tabanlarından ulaşılan araştırmalar özet olarak verilmektedir.

2.4.1 Görsel Sanatlar Eğitiminde Sanatsal Yaratımla İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.1.1 Görsel Sanatlar Eğitiminde Sanatsal Yaratımla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Horn (2009), ortaokulda performans sanatını konu alan araştırmasında; çeşitli sanatçıların sanat eğitimi verilen bir ortaokulda, dönem boyunca gerçekleştirdiği 21 performans çalışmasını, ortaokul müfredatına öneri olabilecek performans sanatı yöntemlerini ve sanatsal yaklaşımlarını ayrıntılarıyla incelemektedir. Araştırmada okul personeli ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinden performans sanatı deneyiminin değeri ve önemi üzerine durulmuştur. Bu çalışmayla

farklı yaşlardaki öğrencilere cinsiyet, siyaset, akıl hastalıkları, politik ayrılıklar ve ölüm gibi karmaşık konular hakkında birlikte çalışma imkânı sağlanmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmacı, performans sanatı ve ilişkisel estetiğin genç belleklere sunulduğunda, kavramsal düşünceyi harekete geçirerek yaratıcılığı tetiklediğini ifade edilmiştir.

Rostan (2010) çalışmasında, genç sanat öğrencilerinin sanatsal yeteneklerini (beceri ve sanat yapma davranışları) ve yaratıcılıklarını (görsel bilginin kişisel ifadeleri) geliştirmeleriyle ilgili davranışlara odaklanmıştır. Çalışma, yaş ve yaratıcılık bileşenleri (yani teknik beceri, problem bulma, düşünce, değerlendirme ve motivasyon) arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada, 25 kişilik, 9 ve 10 yaş sanat öğrenci grubu ile 26 kişilik, 11-16 yaş grubu sanat öğrencisi arasındaki sanatsal işlem ve ürünler karşılaştırılmıştır. Çizim aktiviteleri sırasında gözlemlenen davranışlar, problem bulma, değerlendirme ve düşünceye ilişkin puanlar verilmiş ve üç uzman hakem, çizimlerde ortaya konan teknik beceri ve yaratıcılığın değerlendirmesi sağlamıştır. Bu çalışma, sanatsal yeterlilik, motivasyon ve yaratıcılık arasındaki bağlantıları destekleyen bazı kanıtlar sağlamıştır.

Shin (2010)'ın, "Sanat Dersine Dijital Yaratıcılık: Gizemli Kutu Değişimi" isimli çalışmasının amacı; sanat eğitimcilerinin, bu yeni teknolojileri, çağdaş pop ve görsel kültürün zararlı bir parçası olarak görmekten ziyade, yaratıcı icatlar, enerjiler ve güçlerle dolu bu dijital dünya ile nasıl müzakere edebileceklerini araştırmaktır. Ayrıca dijital dünyadaki farklı uygulamaların sanat derslerinde kullanımına yönelik önerilerde bulunmaktadır. Bunlarda biri de öğrencilerin kendi tasarladıkları gizemli kutularını birbirlerine hediye etmeleri şeklindedir.

Takumitsu ve Takeshi (2010), çalışmalarının amacı, insanların sanatsal yaratım algıları ile sanatsal ifade ve sanatsal yargılarına yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bir hiyerarşik modele dayanarak, sanatsal yaratımında basmakalıp algılar ve düşük öz-yeterlik tarafından sağlanan sanatsal ifade ve sanatsal yargılarına sanatsal ifade motivasyonunu azaltabileceği varsayılmıştır. Öncelikle, üniversite öğrencilerinin, sanat ve sanatsal yaratma algıları hakkında, serbest bir tanımlama yöntemi kullanılarak sorulan bir ön araştırma yapılmıştır. Daha sonra, 306 Japonca lisans öğrencisine uygulanan anket verileri, yapısal eşitlik modellemesi

kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, (a) sanatsal ifadede öz-yeterliliğin sanatsal ifade ve sanat takdiri için motivasyonu oldukça etkilediğini ve (b) sanatsal yaratım hakkındaki kalıp yargıların sanatsal ifadede öz-yeterliliğe olumsuz katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgular, sanatsal ifadede öz-yeterliliğin artırılmasının hem sanatsal ifadeyi hem de sanat takdirini kolaylaştırmada etkili olabileceğini göstermiştir.

Black ve Browning (2011), “Dijital Sanat Eğitimi Öğretimi Uygulamalarında Yaratıcılık” ismini verdikleri ve öğrencilere teknolojik araçlarla dijital uygulamaların öğretildiği üç yıllık çalışmalarında; geleneksel ve dijital sanatları anlamlı bir şekilde bir araya getirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada; özellikle öğrencilerin sanatsal projelerini yaratıcı ve farklı şekillerde geliştirmelerini sağlamak için teknolojiyi öğrendiklerinde başarıya ulaştıkları görülmüştür. Çalışmada son olarak da geleneksel görsel sanatların dijital sanatlar için temel oluşturduğu ifade edilmiştir.

Hui, He ve Sam Ye (2015), çalışmalarında Hong Kong’da küçük çocukların yaratıcılık alanındaki kazanımlarını ve öğretmenlerinin sanat eğitimi uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlanmıştır. Öğrenci olarak 7 anaokulunda 790 çocuk, 217 ebeveyn, 65 öğretmen dahil edilmiştir. Yaratıcı düşünme ve çizim tasarlama testi ve öykü anlatım testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda; genç sanatçıların ve profesyonel öğretmenlerin işbirliğinde sunulan nitelikli sanat eğitimiyle çocukların sözel ve biçimsel yaratıcılıklarının geliştirilebileceğine ulaşılmıştır.

Dulamă, Lovu, ve Rus (2012), çalışmalarını okul öncesi öğrencilere çizim/boyama konusunda açık talimatlar verildiğinde ve görevin yerine getirilmesi sırasında dikkatle izlendiğinde, daha kısa sürede yeni çizim ve boyama yetenekleri geliştirilebileceği hipoteziyle yürütmüştür. İlk olarak, okul öncesi çocuklar için boyama ile ilgili yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler tasarlamak, düzenlemek ve sürdürmek amaçlanmıştır daha sonra da çocuklara kısa bir zamanda yeni resim tekniklerini öğretilmeye çalışılmıştır. Bu öğrenme süreci sonunda da ürünler çizim ve boyama testleri ile değerlendirilmiştir. Süreçte, Romanya’nın Cluj-Napoca kentinde Raza de Soare Anaokulundan 15 okul öncesi çocukla çizim için doğa bilimleri ile ilgili çiçekler, yapraklar vb. konular çalışılmıştır.

Zuiker (2014), örnek olay yöntemiyle yürüttüğü çalışmasında, Singapur'da bir ortaokulun ortak sanat sınıfında çizim ve animasyon stüdyosunun hayata geçirilmesini tanımlamakta ve analiz etmektedir. Stüdyo temelli bir müfredatın bir sanat eğitimcisi ile birlikte tasarım sürecini ve 39 öğrenciyle müfredatın yürürlüğe girmesi konusundaki görüşlerini değerlendirmiştir. Okullarda sosyal ve teknik yeniliklerin şekillendirilmesi ile ilgili zorlukları ve fırsatları ele almıştır.

Yang ve Hsu (2015), çalışmalarında farklı çalışmalarda önerilen bazı semiyotik teoriler perspektifinden, grafik tasarım müfredatını, bu teorilerin poster tasarımına uygulanmasının yeterliliğini doğrulayıcı deneysel yöntem kullanmışlardır. 30 öğrenci ile çalıştıkları araştırmanın sonuçları, grafik tasarım müfredatına semiyotik teorilerin uygulanmasının, öğrencilerin nesnelere gözleme ve posterleri tasarlama becerilerini geliştirmelerini ve posterlerdeki görsel gerginliği pekiştirmelerini kolaylaştırdığını doğrulamıştır.

Tomljenović (2015), çalışmasında görsel sanatların öğretme pratiğinde öğrenilmesine ve öğretilmesine yönelik yaklaşımın modernleştirilmesine ve genel ve özel (görsel sanatlar) bir kombinasyonun kullanılmasıyla görsel sanatlar derslerinde öğrenme ve öğretime yönelik etkileşimli bir yaklaşımın performansının incelenmesine odaklanmaktadır. Araştırmanın grubunu, Hırvatistan'ın Rijeka kentinde bulunan dört ilkokuldan 285 ikinci ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Pedagojik denemenin ilk ve son aşamasındaki öğrenciler tarafından yapılan resimler değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, etkileşimli yaklaşımların öğrenme ve öğretime olan olumlu etkilerine ilişkin hipotezleri aşağıdaki değişkenler üzerinde doğrulamıştır. (1) görsel sanatlar terimleri hakkında bilgi ve anlayış (2) planlanan boyama görevleri çerçevesinde sanat malzemeleri ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili yetenek ve beceriler ve (3) görsel sanat problemlerini çözüme yaratıcılık. Çalışmanın sonuçları, görsel sanatlar eğitiminde geleneksel ve etkileşimli öğretim ve öğrenim modeli arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Samah, Hussin ve Putih (2016), çalışmalarında sanat öğretmenlerinin, dijital resim tablolar hakkında değerlendirmelerini ve değerlendirmelerindeki tutarlılıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Malezya'da iki ortaokuldan seçilen 53 öğrenci ve iki sanat öğretmeni ile yürütülmüştür. Değerlendirmeler, her öğrenci için iki dijital

resim, toplamda 106 resim, üzerinden yapılmıştır. Dijital resimlerin değerlendirilmeleri kompozisyon unsurları, rengi, yorumu ve yaratıcılığı içermektedir. Resimler sanat ve tasarım eğitiminde iki öğretmen tarafından incelenmiştir. Kompozisyon, renk, yorumlama ve yaratıcılık boyutlarıyla öğretmenler arasında verilen puanlarda benzerliğe ulaşılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlere dijital resimde uygun değerlendirme stratejilerine yardımcı olacak bir araç sunmuştur.

Görsel sanatlar eğitiminde sanatsal yaratım sürecini konu alan çalışmalar değerlendirildiğinde araştırmaların; dijital ve çevrimiçi görsel sanat uygulamalarına yönelik ve performans sanatı gibi çağdaş sanat uygulamalarının okul müfredatlarında yer almasına yönelik öneriler içerdikleri görülmektedir. Ayrıca yurtdışı araştırmalarının; farklı yaş düzeylerine ait sanatsal yaratım sürecinde, yaratıcılık, motivasyon gibi çeşitli değişkenlerin etkileşimlerinin incelenmesi şeklinde oldukları anlaşılmaktadır.

2.4.1.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Sanatsal Yaratımla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alparslan ve Bulut (2018), “Görsel sanatlar öğretmen adaylarının modern resmi algılamalarında kolaj tekniğinden yararlanılması: eylem araştırması” isimli çalışmalarıyla görsel sanatlar öğretmen adaylarının modern resmi algılamalarında, kolaj tekniğinin katkısını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Sekiz hafta süresince yürütülen araştırmanın verileri, öğrenci günlükleri ve öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası yaptıkları resimler, dpa (dereceli puanlama anahtarı, rubrik) ile ölçülerek toplanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çalışmalarında modern resmi ifade etme beceri düzeylerinde artış gözlemlenmiş ve öğrenciler modern resmin ve kolaj tekniğinin biçimsel, düşünsel yapısına yönelik farkındalıklarının özgünlük, eleştirelilik ve yaratıcılık çerçevesinde arttığı belirlenmiştir.

Çağlayan (2018), “Sanat eğitiminde kolaj tekniği ve öğrencilerin kompozisyon kurma becerilerine katkısı” isimli çalışmada öğrencilerin kolaj tekniğinden yararlanarak kurdukları kompozisyonlar alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Katılımcılarının resim bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan araştırma

sonucunda; kolaj tekniğinin öğrencilerin kompozisyon kurma becerilerine olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir.

Taşkesen ve Yılmaz (2018), 3D programları ve yüksek çözünürlüklü figür imajlarının Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin desen dersi başarılarına etkisini araştıran deneysel çalışmaları sonucunda bilgisayar destekli öğretim kapsamında 3D modelleri ile yapılan öğretimin akademik başarı, uzamsal ve görsel düşünme üzerinde etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Ülger ve İmer (2013), “Problem Temelli Öğrenme (PTÖ)” yaklaşımının, yükseköğrenim gören görsel sanatlar öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasının sonucunda, PTÖ'nin yaratıcı düşünme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ancak eleştirel düşünme eğiliminin daha az derecede etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Atalay ve Kanat (2017), yükseköğretimde sanat eğitimi alan üç öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında görsel sanatlarda rastlantının, yaratıma etkisi ve süreçlerine odaklanmışlardır. Çalışmalarının sonunda öğrencilerin rastlantı biçimleri yaratıcı bir betimleme için imkân olarak kullandığı ve sanat eğitimi veren kurumlarda görsel sanatlar çalışmalarında yaratıcı faaliyetler ve öğrencinin kendi duygusal durumu ile değerlendirme yapabileceği çalışmalar olmalı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Erol (2017), “Web tabanlı etkileşimli eğitim materyalinin desen bilgisi başarısı üzerindeki etkileri” isimli doktora çalışmasını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında lisans düzeyinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Araştırma sonucunda desen derslerinde web tabanlı öğretim materyali kullanılarak yürütülen ders etkinliklerinin öğrencilerin bilgi düzeylerini olumlu anlamda etkilediği görülmüştür.

Dinçer (2017), “Güzel sanatlar eğitiminde kinetik tipografi öğretimine yönelik eylem araştırması” isimli yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında gösterdikleri yaklaşımlardaki değişimler, kazandıkları bilgi ve deneyim, uygulama süreci ile birlikte yaşanan sıkıntılar ortaya konmuştur.

İncirkuş (2017), “Güzel sanatlar ve spor liselerinin resim dersleri müfredatında yer alan portre çalışmalarının öğrencilerin bireysel kimlik tanımlama becerilerine katkısı” isimli doktora çalışmasını güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören 40 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonunda portre ve otoportre konularının öğrenilmesi amacıyla yapılan eğitimin olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Sağlam (2017), “Atık nesnelerin olanaklarıyla çağdaş sanat uygulamaları ve bu uygulamalara yönelik öğretim elemanlarının görüşleri” isimli doktora çalışmasını Adnan Menderes Üniversitesi ve Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde görev yapan 22 öğretim elemanı ile yürütmüştür. Çalışmada atık nesnelerin sanatta ve sanat eğitiminde kullanımının betimlenmesi ve bu betimlemenin bir bölümünün görüşme formu kullanılarak öğretim elemanları görüşleriyle yapılması amaçlanmıştır.

Sebik (2017), “Ortaokul görsel sanatlar dersinde açık hava eğitim uygulamaları: bir durum çalışması” isimli doktora çalışmasını ortaokul 5. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre görsel sanatlar dersinin açık havada eğitim etkinlikleri ile uygulanması sonucunda öğrenme alanları düzeyinde olumlu yansımaları tespit edilmiştir.

Yağcı-Turan (2017), “Görsel sanatlar dersinde 10 yaş grubu çocuk resimlerinin incelenmesinde gösterge çözümlenmesi” isimli doktora çalışmasını 40 ortaokul öğrencisi ile yürütmüştür. Elde edilen veriler Pierce’in "görüntüsel gösterge, belirti, simge" üçlüsü olarak belirlediği göstergeler dizgesi başlığı altında alanında uzman iki öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından geliştirilen resim değerlendirme ölçeğine işlenmiştir.

Uyar (2017), “Ebru sanatı öğretiminde benzetim (simülasyon) tekniğinin uygulanması üzerine bir araştırma” isimli yüksek lisans tezinde karma yöntem kullanmıştır. 34 kişilik 7. sınıf öğrencisiyle yürüttüğü araştırma sonunda, ebru sanatının öğretiminde uygulama aşamasında geleneksel yöntemlere yardımcı yol olarak benzetim (simülasyon) tekniğinin tercih edilebileceği ortaya çıkmıştır.

Aslan (2016), doktora tez çalışmasında Resim Anasanat Atölye II Dersinde, sanatsal düzenleme ilkeleri içinde önem taşıyan ve diğer unsurları da etkileyen "zıtlık" ile ilgili uygulama çalışmalarında, çağdaş sanatta zıtlık kavramının etkisini araştırmıştır.

Öğrenciler, geleneksel kalıplarla resim yapmanın ötesine geçerek, resimlerinde biçimsel kurgu kadar kavramsallığın da önemli olduğunu bilincine varmışlardır.

Böyükparmaksız (2016), “Güncel sanatın öğretilmesine yönelik yeni bir eğitim programının hazırlanması ve değerlendirilmesi” isimli doktora çalışmasında güncel sanatın öğretilmesine yönelik eğitim uygulamalarının incelenmesi ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeni bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Uygulanan güncel sanat eğitimi ile öğrencilerin günümüz sanatını anlamlandırabilmesinde ve hayata bakış açıları sağlamasında etkili olduğu görülmüştür.

Ceylan (2016), yüksek lisans tez çalışmasında atölye dersinde bir grup öğrenciye, pop-art başlığı altında verilen konunun, yaptırılan serigrafî baskı çalışmalarındaki pop-art yansımalar, irdelenmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur.

Cuya (2016), yüksek lisans tez çalışmasında kolaj tekniğiyle yapılan portre uygulamalarında işbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkisini araştırmıştır. İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin kolaj tekniğinin portre uygulamalarına olumlu yansıdığı görülmektedir.

Çığır (2016), “Görsel sanatlar öğretimine yönelik sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının incelenmesi” isimli doktora çalışmasında güzel sanatlar liselerinin öğretim programlarında yer alan atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğini ve yürütülebileceğini incelemiştir.

Demir (2016), yüksek lisans tez çalışmasında çizgi ve desene yüklenen anlamlar, tarihsel gelişim süreci içinde literatür taraması ile değerlendirilmiş, sanatta desen eğitiminin yeri betimlenmiştir. Analiz sonucunda desen eğitiminin güncel tanım ve içeriğine yönelik olarak yapılan görüşmeler ile konu, derinlemesine tartışılmaya ve bir bütün halinde sunulmaya çalışılmış; çağdaş sanatta çizimin desen eğitimindeki yeri betimlenmiştir.

Dilmaç ve Tülüce (2016) “Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede proje tabanlı öğrenmenin rolü” isimli çalışmaları, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının temel tasarım dersine yönelik akademik başarı ve

tutumları üzerindeki etkisi araştırılan deneysel bir araştırmadır. Çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve 2015-2016 güz yarıyılında temel tasarım-1 dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma bulgulara dayanarak PTÖ yaklaşımına dayalı öğretiminin geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen temel tasarım dersine göre öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir.

Onan (2016), doktora tez çalışmasında çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık durumunu, deneyimleyenlerin nasıl anlamlandırıldığını açıklamak amaçlanmıştır. Bu araştırmayla, çağdaş sanat dersinde disiplinlerarası bir öğretim programı yaklaşımı kullanmak isteyen uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

Somuncu (2016), "Pop sanatın Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi ana bölüm dalında eğitim gören öğrencilerin grafik derslerine yansması" isimli araştırması Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grupta toplamda 20 kişiyle yürütülmüştür. Karma yöntem ile hazırlanan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin pop sanatın grafik tasarım derslerine yansıdığı görüşünde oldukları görülmüştür.

Şişci (2016), yüksek lisans tez çalışmasında üç boyutlu çalışmalarda hazır nesnenin öğrenci uygulama sürecine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin derse istekle katıldıkları, yaratıcı tasarımlar ortaya koydukları, yaptıkları bu uygulamalardan duyuşsal haz aldıkları ve kendi performanslarına güvenen pozitif bir tutum sergiledikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Vurucu (2016), yüksek lisans tez çalışmasında sanat (resim-iş) eğitimi alan öğrencilerin popüler kültürden etkilenme durumlarını araştırmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin çalışmalarında genelde kendi ilgi ve dikkatlerini göz önünde bulundurdıkları fakat buradaki ilgi ve dikkat unsurlarının da enformasyon çağı gereği popüler kültür piyasası içerisinde şekillendiği anlaşılmaktadır.

Halıcı (2016), "Anadolu medeniyetleri müzesinde yer alan tarih öncesi dönemlere ait kadın heykellerinin lise öğrencilerinin heykel uygulamalarına etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında 40 kişilik lise öğrencileriyle yürüttükleri müze gezileri ve

uygulamaları neticesinde öğrencilerin görsel deneyim, görsel okur-yazarlık deneyimi kazandıklarını ve uygulamalarına katkı sağlandığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

Son yıllarda yurt içindeki sanatsal yaratım sürecine odaklı çalışmaları incelediğimizde: 3D programları ve sosyal ağ gibi son teknoloji ve medyanın dahil edildiği, modern resim, popüler kültür, çağdaş sanat, güncel sanat gibi günümüz sanat görüşlerinin konu olduğu çalışmaların yanı sıra çoğunlukla genel anlamda bilinen bazı kolaj gibi sanat tekniklerinin ya da akımların konu edildiği çalışmalara rastlanmaktadır.

Ayrıca farklı öğrenme stilleri ve öğretim tekniklerinin görsel sanat öğretimindeki uygulamalarının araştırıldığı çalışmalarda; problem temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, çok alanlı sanat eğitimi, açık hava eğitim uygulamaları, benzetim (simülasyon) tekniği, işbirlikçi öğrenme (Yılmaz, 2007), metaforik düşünce (Kılıç ve Altıntaş 2016) ve aktif öğrenme tekniklerinin (Gözlükaya, 2014) ele alındığı görülmektedir.

Bu çalışmalardan farklı olarak yurt içi alinyazında sanatsal yaratımla ilgili olarak farklı yaş gruplarının bazı yaratıcılık testleriyle yaratıcılıklarının ölçülmeye çalışıldığı araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin; Ülger'in (2016a) çalışmasında problem temelli öğrenme (PDÖ) yaklaşımının, öğrencilerinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisini, deneysel yöntemle ve öğrencilerin yaratıcılıklarının yaratıcı düşünme testleriyle ölçüldüğü ön test son test uygulamalarıyla araştırılmıştır. Yine, Ülger'in (2016b), bir başka çalışmasının amacı, yaratıcı görsel sanatlar eğitimin yükseköğretimde yaratıcılık ve problem çözme üzerine etkisini incelemektir. Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nden 24 öğrenci ile yürüttüğü deneysel çalışmasında Problem Çözme Envanteri (PSI) ve Yaratıcı Düşünmenin Torrance Testini (TTCT) veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Sonuçlar, eğitimsel eğitim olarak yaratıcı eğitimin yaratıcı düşüncede etkili olduğunu, ancak öğrencilerin problem çözmede etkili olmadığını göstermektedir.

Yolcu ve Subaşı (2016), çalışmalarında görsel sanatlar dersindeki eğitim sürecinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin çocuğun resimsel yaratıcılığına getireceği katkıların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ortaokulunda öğrenim gören 48 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya dair verilerin elde edilmesinde araştırmanın amacı doğrultusunda

uygulanan programdan sonra, Yolcu'nun (2001) geliştirdiği "resimsel yaratıcılık testi" öğrencilere uygulanmıştır.

Dikici (2006), makalesinde sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin Torrence yaratıcılık ölçeği ile yaratıcılıklarını belirleyerek karşılaştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda da sanat eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere oranla daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca bu çalışmayla ilgili olarak yurt içi alan yazında, yaratıcılığın sanatsal yaratım süreci ve ürün üzerinden inceleyen üç çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlar; Atalay ve Kanat (2017), makalesinde rastlantının sanatsal yaratım sürecine etkisine yönelik üç lisans öğrenci ile ürünlerin de dahil olduğu bir araştırma yürütmüştür.

Erim (2011), makalesinde üniversite birinci sınıf 70 öğrencinin temel tasarım dersi kapsamında "şapka" konulu proje çalışmaları ile ilgili 12 önerme ve 1 açık uçlu sorudan oluşan anketle, çalışma süreci ve sonucunda öğrencilerin estetik duyarlılıkları ve yaratıcılıkları ile ilgili verilere ulaşmıştır.

Gök (2009), yüksek lisans tezinde okul öncesi çocuklarda boyama kitabının çocukların yaratıcılıklarına olan etkisinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yine sanatsal yaratım süreci ve ürün üzerinden yaratıcılık değerlendirilmesi yapmıştır.

Görsel sanat eğitimi alanında yurt içi ve yurt dışı literatür inceliğinde, lisans düzeyinde sanatsal yaratım sürecinde yaratıcılığa etki etmesi muhtemel farklı tekniklerin etkisi ya da katkısına yönelik detaylı ve çok yönlü olarak ortaya konulduğu araştırmalara ulaşılmamıştır.

2.4.2 SCAMPER Tekniği ile İlgili Araştırmalar

SCAMPER tekniği konusunda ölkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırma sayısının çok sınırlı olduğu görölmektedir. SCAMPER tekniği kullanılarak özellikle eğitim alanında ve yaratıcılık konusunda ulaşılan tüm araştırmalar tarih sırasına göre aşağıda verilmiştir.

2.4.2.1 SCAMPER Tekniği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Buser ve diğerleri (2011) çalışmalarında, öğrencilerin yaratıcı düşünme için SCAMPER modelini öğrenme ve uygulama deneyimlerini incelemişlerdir. Çalışmada

danışmanlık öğrencilerinin yaratıcı yöntemlerle eğitilmesine yönelik çıkarımlar tartışılmaktadır. Üç üniversiteden gelen öğrenciler (N=54), SCAMPER tekniğine dayalı bir sekiz haftalık eğitime katılmıştır. Her grup toplantısından sonra edinilen görüşler, nitel yöntemler kullanılarak analiz edildi. Analizlerde üç tema ortaya çıktı: a) “düşüncemizi genişletmek” için bir yöntem olarak SCAMPER tekniği; b) “yapılandırılmış yaratıcılık” değeri ve c) “doğru ya da yanlış” uygulamadan esnekliğe ve “akıma” geçiş.

Alzayad (2014), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinde yaratıcı düşünme becerisi ve SCAMPER programının etkisini incelemiştir. Araştırmaya 23-25 yaş arasında toplam 10 kadın okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ön-son test olarak kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere 14 hafta boyunca haftada 3 gün 50 dakikalık SCAMPER tekniği kullanılarak yaratıcı fikirler üretme ilgili bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda SCAMPER tekniğinin öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu etkilediği bulunmuştur.

Animasahun (2014), çalışmasında Nijerya’da cezaevlerindeki mahkûmların sosyal sorunlarının önlenmesinde, SCAMPER tekniğiyle hazırlanmış yaratıcı sorun çözme eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya, F tipi cezaevlerinden rastgele seçilmiş yaş aralığı 18 ile 68 yaş arasında değişen toplam 71 mahkûm dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Suç-Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı mahkûmlara 6 hafta boyunca toplamda 12 seanstan oluşan, SCAMPER tekniği kullanılarak hazırlanmış yaratıcı sorun çözme eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki mahkûmların ölçekten aldıkları puanların anlamlı derecede düştüğü belirlenmiştir.

Poon ve diğerleri (2014) çalışmalarında; öğrencilerin yaratıcılık konusundaki bilgi, özgüven ve motivasyonlarında SCAMPER tekniğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada toplamda 74 ortaöğretim öğrencisi, 8-10 kişilik alt gruplara ayrılmış ve her gruba SCAMPER tekniği ile hazırlanmış üç saatlik yaratıcı düşünme eğitimi verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Anket Formu” elde edilen bulgularda, öğrencilerin pek çoğu yaratıcılık konusunda özgüven ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin pek çoğu

SCAMPER eğitimi sayesinde yaratıcılığın temellerini öğrendiklerini ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiklerini ifade etmişlerdir.

Moran, Armbruster ve Vosel (2014) ise çalışmalarında bir hastanenin klinik etkinliğini ve hasta memnuniyetini artırmak için neler yapılabileceği konusunda SCAMPER tekniğini kullanarak çeşitli çözüm önerileri üretmişlerdir.

Moreno ve diğerleri (2014) çalışmalarında bir firmanın vadesi geçmiş hesapları ve ödenmemiş kredilerini azaltmak için SCAMPER tekniğini kullanarak çözüm yolları bulmaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda SCAMPER tekniğini kullanan deney grubundaki çalışanların kontrol grubundaki çalışanlara göre daha fazla çözüm önerisi sunduklarını belirlemişlerdir.

Majid ve diğerleri (2003), 60 ilköğretim öğrencisi üzerinden yürütülen araştırmalarında, bir aylık bir sürede öğrencilere yazma becerilerinde yaratıcılıklarını geliştirmek için internet ve SCAMPER tekniğini kullanmayı öğretmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre; SCAMPER tekniği öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri güçlendirmiştir, yazarlık pratiğinin yaygınlaştırılması ve bu amaçla öğretmenlerin uzmanlardan eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

SCAMPER tekniği ile ilgili yurtdışında eğitim bilimleri alanında ulaşılabilen çalışmaları incelediğinde, çalışmaların okul öncesinden yetişkinlere uzanan farklı örneklerde yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalar SCAMPER tekniğinin problem çözme, yaratıcı düşünme, motivasyon, özgüven ve başarıya etkisine yönelik olduğu araştırmalardır.

2.4.2.2 SCAMPER Tekniği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karataş ve Tonga'nın (2016) çalışmalarının amacı, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim süreçlerinde SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) tekniğinin kullanılmasına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın verileri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde 3. sınıfta eğitim gören 19 öğrenciden SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) tekniğine yönelik öğretmen adayı görüş formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada genel olarak öğretmen adaylarının tekniğe ilişkin daha önce bilgilerinin olmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adayları öğretmen olduklarında bu tekniği kullanmaya yönelik olumlu

yönde görüş bildirmişlerdir. Toplanan verilerden elde edilen diğer sonuçlara göre ise öğretmen adayları SCAMPER tekniğinin öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirebileceğini ve yeni fikirlerin öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Dezavantaj olarak ise bu tekniğin her konuya uygun olmadığı yönünde görüşler mevcuttur.

Ceran ve diğerleri (2015) çalışmalarında SCAMPER tekniğinin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerine olan etkisi incelenmektedir. Çalışma Ankara'da bir devlet okulunda 6. sınıf düzeyinde 70 ortaokul öğrencisiyle yapılmıştır. Çalışma kapsamında öğrenciler 5'er kişilik 14 gruba ayrılmıştır. Öğrencilere ilk önce bilinirliği yüksek olan *Kırmızı Başlıklı Kız* hikâyesi anlatılmış ve sonrasında bu hikâyeyi daha yaratıcı bir şekilde yeniden yazmaları istenmiştir. 14 gruptan elde edilen bu hikâyeler toplanıp analiz edilmiştir. Daha sonra SCAMPER tekniğiyle ilgili bir dizi eğitim verilmiş ve bu eğitimin sonrasında gruplardan *Kırmızı Başlıklı Kız* masalını, yeniden ve daha yaratıcı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Grupların eğitim öncesinde ve sonrasında yazdıkları bu hikâyeler çeşitli ölçütlere göre karşılaştırılmıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında yazılan hikâyeler karşılaştırıldığında grupların büyük çoğunluğunun eğitim sonrasında daha yaratıcı hikâyeler yazdıkları görülmüştür. Ayrıca görüşme sonunda öğrenciler SCAMPER etkinliğini çok sevdiğini, eğitim sonrasında yazdıkları hikâyelerde daha orijinal fikirler ürettiklerini, hayal güçlerinin ve ayrıntılı düşünme güçlerinin arttığını, eğlenceli ve eğitici bir ders işlediklerini söylemişlerdir.

Çelikler ve Harman (2015), araştırmalarında SCAMPER tekniği kullanılarak katı atıkların toplanması ve kullanılması hakkında fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıfta okuyan toplam 65 öğrenciyi bilinçlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğrencilere SCAMPER tekniği kullanılarak hazırlanmış katı atıkların toplanması ve kullanılması hakkında 4 hafta boyunca toplamda 8 saat eğitim verilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrasında öğrencilere katı atıkların toplanması ve kullanılması hakkında araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular sorulmuş ve verilen cevapların frekans ve yüzdeleri çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda SCAMPER tekniği eğitimi sonrasında öğrencilerin katı atıkların toplanması ve kullanılması hakkında daha bilinçli cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

Kaytez (2015), bu araştırmada beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarına SCAMPER eğitim programının etkisinin incelenmesi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak

araştırmacı tarafından geliştirilen okul öncesi düzeyde “Yaratıcı Davranış ve Kişilik Özellikleri Ölçeği” ile “Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi” kullanılmıştır. Ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırmaya, Çankırı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı anaokullarına devam eden 20 deney grubu, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk alınmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süreyle haftada iki gün SCAMPER Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise kendi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların yaratıcılık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Yiğitalp (2014), araştırmasını, bir üniversiteye bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş grubu 30 çocuk ve 15 veli ile yürütmüştür. Araştırma yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) tekniğine dayalı eğitim alan ve almayan çocukların problem çözme becerileri arasında farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, “Kişisel Bilgi Formları”, “Problem Çözme Becerisi Ölçeği(PÇBÖ)”, “Uygulamaya Yönelik Katılımlı Gözlem Formu”, “Uygulayıcı Görüşme Formu” ve “Veli Görüşme Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Deney grubuna “SCAMPER tekniğine dayalı eğitim “uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; deney grubundaki çocukların problem çözme becerisi puanlarında gözlenen artış yönündeki farklılıkların, uygulanan eğitimden kaynaklandığını göstermiştir.

Toraman ve Altun (2013), araştırmalarında “İnsan ve Çevre” eğitimi için altı şapkalı düşünme tekniği ve SCAMPER tekniğinin verimliliğini incelemişlerdir. Araştırmaya 7. sınıfa devam eden 20 öğrenci alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan “Anket Formu”, “Gözlem” ve “Görüşme” kullanılmıştır. Üç hafta boyunca öğrencilere toplamda 12 ders saati SCAMPER tekniği ile hazırlanan “İnsan ve Çevre” eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrası öğrencilerin insan ve çevre konusunda daha bilinçli oldukları ve çevre ile ilgili problemlere daha yaratıcı çözüm önerileri sundukları belirlenmiştir.

Yağcı (2012), araştırmasında ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinde Atatürk bilincinin oluşturulması çalışması kapsamında SCAMPER tekniğinin kullanılmış ve bu uygulamaya yönelik veli görüşlerini incelemiştir. Çalışmada nitel araştırma

yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 7 sınıf öğretmeni, 187 öğrenci ve 98 öğrenci velisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle sınıf öğretmenlerine SCAMPER tekniği hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra öğretmenler 4-5 kişilik gruplarla Atatürk ile ilgili bir konuda SCAMPER tekniğini kullanarak “Atatürk” kitabı oluşturmuşlardır. Öğrenciler hazırladıkları kitapları öğretmenlerin yönetiminde velilere açık sınıf gününde sunmuşlardır. Araştırma sonucunda velilerin öğrencilerde Atatürk bilincinin oluşturulmasında SCAMPER tekniğinin kullanılmasına ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

İslim (2009), araştırmasında bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin SCAMPER tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerin ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden 40 kişi alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bilgisayar Sistem Elemanları Derecelendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol ve deney grubunun yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik başarıları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

SCAMPER tekniği ile ilgili eğitim bilimler alanında yurtiçinde ulaşılan tüm çalışmalar yukarıda sıralanan dokuz çalışma ile sınırlıdır. Bu çalışmalardan biri okul öncesi düzeyde doktora tezi ve biri yine okul öncesi diğeri bilgisayar teknolojileri eğitimi ile ilgili olmak üzere iki yüksek lisans tezidir. Ayrıca diğer çalışmaların da fen eğitimi, Türkçe eğitimi ve okul öncesi eğitimi gibi farklı alanlarda SCAMPER tekniğinin yaratıcı düşünme ve başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmalar olduğu görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ve eylem araştırması süreci ile ilgili detaylara yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratıma yansımalarına yönelik hazırlanan bu araştırma, eylem araştırması olarak desenlenen nitel bir çalışmadır.

“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39).

Araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulmaya çalışılan, süreç ve ürüne odaklanan çerçeveyi, tam olarak betimleyebilmek için eylem araştırmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Eylem araştırması “eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci” (Johnson, 2015, s.329) olarak tanımlanabilir.

Yıldırım ve Şimşek (2013, s.78)’e göre eylem araştırması; “uygulama sırasında ortaya çıkan problemlerin anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik uygulayıcıların, uygulama sürecini çalışmasını içerir”. Araştırma ile uygulamayı bir araya getirerek araştırma sonuçlarını uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir yaklaşımdır. Bu nedenden ötürü eylem araştırması, öğretim kalitesini artırmak için araştırmacı öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmektedir.

“Eylem araştırması, sorunların çözümüne yönelik işbirlikçi bir etkinliktir. Eylem araştırması, öğrencilerin üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik tecrübelerine dayanır ve araştırmalara ve eyleme rehber olacak teori geliştirmeyi amaçlar” (Köklü, 2001, 35).

Yıldırım ve Şimşek (2013, s.78)'e göre, “eylemde araştırma ve uygulama iç içedir. Araştırma sonuçları uygulama sürecine hemen dahil edilebilir ve sonuçlar doğrudan araştırılarak yeni sonuçlara ulaşılabilir. Bu bakımdan eylem araştırması katılma, yansıtma ve geliştirme süreçlerinin etkili bir şekilde uygulandığı bir araştırma biçimi olma özelliği taşımaktadır”.

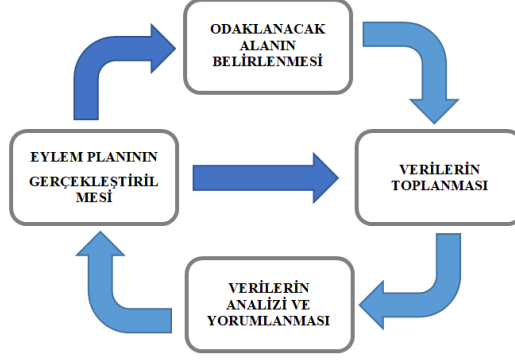
Johnson (2015, s.21) eylem araştırmasının anahtar özelliklerini şu şekilde sıralar:

- ✓ “Eylem araştırması sistematiktir.
- ✓ Eylem araştırması bir yanıtla başlamaz.
- ✓ Eylem araştırmasının kesin ya da etkili olabilmesi için karmaşık olması gerekmez.
- ✓ Veri toplamaya başlanmadan önce iyi bir planlama yapılmalıdır.
- ✓ Eylem araştırmaları farklı uzunluktadır.
- ✓ Eylem araştırmasında gözlemler düzenli olmalı ancak uzun olmak zorunda değildir.
- ✓ Eylem araştırmaları basitten başlayarak ayrıntılı ve resmi olana doğru bir aralıkta yer alır.
- ✓ Eylem araştırması bazen kuramla ilişkilidir.
- ✓ Eylem araştırması nicel bir araştırma değildir”.

Berg (2001), eylem araştırmalarının türlerini şu şekilde belirlemiştir: teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması, uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması. Bu sınıflamaya “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.297) bir dördüncü tür eklenebilir. Araştırmacı, uygulamaları yürüten ve aynı zamanda veri toplayan “uygulayıcı araştırmacı” olarak bu çalışmada yer almıştır. Böylece veriler birincil kaynaktan edinilmiştir. Bu yaklaşıma dayalı olarak 15 haftalık araştırma sürecinde araştırmacı; uygulayıcı, görüşmeci ve gözlemci olarak çalışma grubuyla aynı ortamı paylaşan bir kişi konumunda yer almıştır. Araştırmacı böylelikle bulgulara ilişkin yorumlarını desteklemeyi amaçlamıştır. Ayrıca uygulanan programın tarafsız bir şekilde gözlemlenebilmesi ve yapılacak nitel araştırmanın inandırıcılığını desteklemek amacıyla aynı alanda yüksek lisans öğrencisi bir bağımsız gözlemciden yararlanılmıştır.

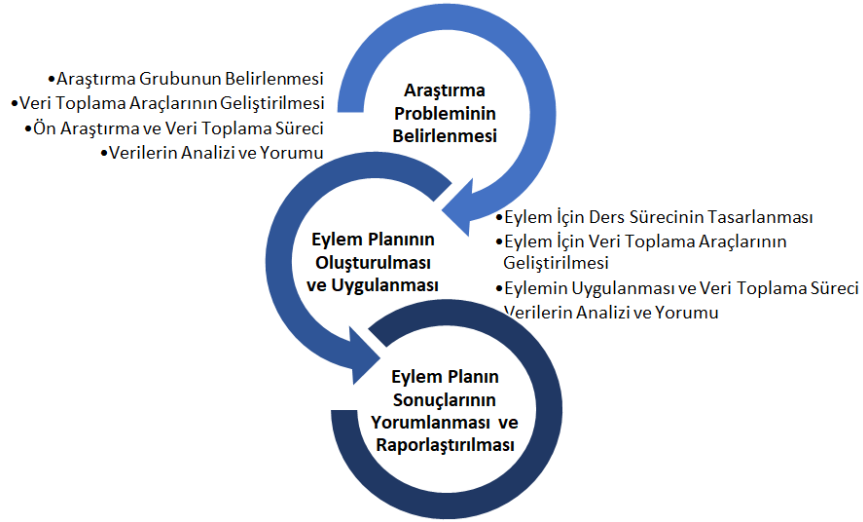
3.2 Eylem Araştırmasının Süreci

Mills (2003)'e göre eylem araştırması süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Belirtilen aşamalar aşağıda şekilde gösterilmektedir.



Şekil 3: Eylem Araştırmasının Döngüsel Süreci

SCAMPER tekniğinin, resim-iş öğretmeni adaylarının sanatsal yaratımlarına yansımalarını amaç edinen bu eylem araştırmasının süreci de aşağıdaki Şekil 4'de özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 4: SCAMPER Tekniğinin, Resim-İş Öğretmeni Adaylarının Sanatsal Yaratımlarına Yansımaları Eylem Araştırmasının Süreci

3.2.1 Araştırma Probleminin Belirlenmesi

Eylem araştırmasının birinci aşamasını araştırma problemine karar verilmesi oluşturmaktadır. Bu aşamada araştırmacı neyi araştıracağına karar verir. “Merak ettiği

konu ya da ilgi duyduğu alana ilişkin bir problem tanımlar. Bu problem kendisinin gerçekten derinlemesine incelemek istediği bir sorudur” (Johnson, 2015, s.43).

“Bir sınıf ya da örgüt ortamı gibi bir uygulama ortamında uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç veya yeni bir yaklaşımı deneme eylem araştırmasının konuları içinde yer almaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 298). Yine benzer bir yaklaşımla Johnson (2015, s.45)’e göre, “problemin belirlenmesinde, bir öğretim yöntem ya da tekniğini çalışmak ve değerlendirmek, bir sorun belirlemek ve probleme ilişkin araştırmalar yapmak, bir ilgi alanı belirlemek ve bunu incelemek şeklinde üç olası yolu belirtir”.

Resim-iş öğretmenliği lisans programlarının son sınıf düzeyindeki anasanat atölye dersindeki sanatsal yaratımlara SCAMPER tekniğinin yansımaları problemi, Johnson’ın (2015); bir öğretim yöntemini ya da tekniğin çalışma ve değerlendirme, Yıldırım ve Şimşek (2013)’in; yeni bir yaklaşımı deneme, olarak belirttiği kapsama girmektedir. Araştırmacı, SCAMPER tekniğine yönelik çocuklarla ve sınıf öğretmeni adaylarıyla çeşitli çalışmalarda bulunmuş, edindiği tecrübelerden yola çıkarak yeni araştırma problemleri geliştirmiştir.

“Eylem araştırmalarında, öğretmenin kendini süreç içinde sorgulaması, karşılaştığı sorunlara çözüm araması ve bunun sonucu olarak da eğitim öğretimin niteliğini geliştirilmesi amaçlanmaktadır” (Çepni, 2012, s.53; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.306). Araştırmacının uygulayıcı olarak da yer aldığı eylem araştırmasında araştırma problemi sadece araştırmacının değil diğer uygulayıcıların da önemli gördüğü konular dikkate alınarak belirlenmelidir. Bu nedenle araştırmacı araştırma probleminin belirlenmesi öncesinde uygulayıcıların görüşlerine başvurulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı, bu araştırma öncesinde araştırmanın yürütüldüğü Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Programında çalışmakta olan öğretim üyelerinin, anasanat atölye dersinin yürütülmesi sırasında kullandıkları yöntem-teknipler ve sanatsal yaratıcılık süreci hakkında görüşleri almıştır. Bu görüşlerden yola çıkıldığında, atölye derslerinde yöntem ve teknik olarak ağırlıkta benzer uygulamaların tercih edildiği, sanatsal uygulamalarda biçimsel estetik bütünlüğün ön planda tutulduğuna dair değerlendirilmelerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı atölyelerdeki sanatsal

yaratım sürecine dair daha kapsamlı bilgi edinme ve duruma yönelik farklı uygulamaların katkısını araştırma ihtiyacı hissetmiştir. Alanyazın taramaları sonucunda da araştırma, SCAMPER tekniği ile yürütülen sanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım boyutlarının detaylı olarak incelenmesine doğru şekillenmiştir.

Araştırma problemi doğrultusunda ilk etapta sırasıyla; araştırma grubunun belirlenmesi, gerekli izinlerin alınması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlilik güvenirlik çalışmalarının yapılması, ön araştırma ve veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumu işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.2.1.1 Araştırma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan, olgu ve olayların keşfedilmesinde yararlı bir türdür. Amaçlı örnekleme yöntemi içinde yer alan tipik durum örnekleme yeni bir uygulama veya bir yeniliğin tanıtılmasında kullanılan örnekleme yöntemidir. Burada amaç; “nitel araştırmanın örnek ve bakış açısı oluşturma yoluyla deneyim kazandırma işlevini yerine getirmektir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.107).

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu; Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programından 12 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler Öğr. Gör. Güler Genç Erol’un atölyesinde öğrenim gören 17 kişilik anasanat resim grubundan; 4 öğrencinin özel nedenlerle çalışmaya katılmak istememesinden dolayı, 1 öğrencinin de araştırma süresince ihtiyaç duyacağı yeterli sanatsal beceri ve tecrübeye sahip olmadığı düşüncesiyle dahil edilmemesiyle geri kalan 12 kişiyle gönüllük esasıyla oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler araştırma etiğine uygun olarak “K1, K2, K3...” şeklindeki kodlarla ifade edilmiştir.

Ayrıca veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ve pilot uygulamalar için aynı programın 3. sınıf resim anasanat gruplarıyla (10 kişi) yürütülmüştür.

Araştırma grubunu tanıyabilmek, onların alana ilişkin ilgilerine ve amaçlarına ulaşmak, kişisel sanat yaratım süreçlerindeki gelişimlerini görebilmek için öğrencilerden hazırlanan öğrenci bilgi formunu (Ek 5) doldurmaları istenmiştir.

Tablo 1’de bilgi formundan (Ek 5) elde edilen çalışma grubuna dair bazı demografik bilgiler verilmektedir.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

		n
Cinsiyet	Kız	9
	Erkek	3
Yaş	22	8
	23	2
	25	1
	28	1
Lise Türü	Güzel Sanatlar Lisesi	4
	Diğer Lise	8
Akademik Ortalama	3 üzeri	5
	3 altı	7
Toplam		12

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma grubunun cinsiyet dağılımı ağırlıkta kız öğrencidir.

Çalışma grubunun tamamı giriş sınavları neticesinde yapılan sıralamada yedek sınıflamasından programa yerleştirilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun, doğrudan güzel sanatlarla ilgili lisans programlarının öğrenci ihtiyacının karşılandığı güzel sanatlar lisesinden olanların oranının az olduğu görülmektedir.

Ancak mezuniyetlerine yakın olan çalışma grubunun akademik ortalamaları incelendiğinde programın mezun yeterliliklerini ağırlıkta başarılı olarak tamamladıkları ve böylece uygulama için yeterli sanatsal bilgi ve beceriye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 2’de bilgi formunun devamından elde edilen, çalışma grubuna ait bazı özel bilgiler verilmektedir.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Özellikleri

	Aile		Sanatsal Etkinlik Alışkanlıkları					Öğrenci Olarak Yer Aldığı Etkinlikler				Sanat Eğitimine Yönlendiren Etkenler			
	Sanatçı	Eğitimci	Sinema	Sergi	Müze	Tiyatro	Konser	Sergi	Çalıştay	Yarışma	Panel	Yatkınlık	Çevre	İlgi	Yetenek
K1			✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	
K2	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓				✓	
K3			✓	✓			✓						✓		
K4		✓		✓										✓	
K5			✓	✓				✓	✓					✓	
K6			✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
K7			✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	
K8			✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
K9			✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓	✓	
K10			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
K11	✓	✓		✓								✓			✓
K12			✓	✓				✓					✓	✓	

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri şehrin sosyal kültürel imkânları doğrultusunda sanatsal faaliyetlere katıldıkları anlaşılmaktadır. Üç öğrenci dışındakiler sanat eğitimi kariyerlerine yönlendiren etkenlerden kendilerini, yetenekli olarak nitelendirmekten ziyade alana yönelik yatkınlık ve ilgi duyma şeklinde ifade etmeyi tercih etmişlerdir. Bu da öğretmen adaylarının, sanat eğitiminin yeteneğe bağlı doğuştan getirilen gücün dışında, sonradan da gerekli ortam, motivasyon ve şartlar sağlandığında öğrenebilir ve becerilerinin geliştirilebilir bir alan olduğu inancına sahip olduklarını düşündürebilir. Araştırmacı gözlemlerinden, kişisel portfolyolarından (eski çalışmaları) ve bilgi formlarından elde edilen bilgilere göre çalışma grubu bireylerinin diğer bazı özellikleri de Ek 3’te sunulmuştur.

3.2.1.2 Gerekli İzinlerin Alınması

Uygulama öncesi süreçte, araştırmacı öğrencileri bilgilendirmek ve gönüllü katılımlarını onamak adına yazılı bilgilendirme formu (Ek 4) hazırlamıştır ve kendilerine imzalatılmıştır. Ayrıca tez kapsamında hazırlayacakları ürünlerin kullanım haklarına yönelik taahhütname (Ek 4) imzalatılmıştır. Araştırmacı çalışma grubunun ve araştırmacı haklarını korumak adına On Dokuz Mayıs Üniversitesinden “Sosyal Bilimlerden Araştırma Etik Kurul İzni” (Ek 2) edinilmiştir. Son olarak da bir dönemlik

araştırma sürecinin yürütülmesi için araştırmacının çalıştığı kurumdan ve araştırmanın yapılacağı kurumdan gerekli araştırma izni (Ek 1) alınmıştır.

3.2.1.3 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Geçerlilik Güvenirlilik Çalışmalarının Yapılması

Bu araştırmada tüm nitel veriler; açık uçlu anket, odak grup görüşme, öğrenci portfolyo (eğitsel gelişim dosyası), çalışma grubu öğrenci günlükleri, öğrenci ders notları ve öğrenci ürünlerinin değerlendirildiği rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ile toplanmıştır. Araştırmada, gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek, farklı bakış açılarını, farklı göstergeleri ve anlamları ortaya çıkarmak için veri kaynaklarında çeşitlemeye (triangulation) gidilmiştir. Farklı veri toplama teknikleri ile veriler arasında karşılatırmalar yapmak, böylelikle de verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini teyit etmek de mümkündür. Ancak burada “veri toplama tekniklerine karar vermeden önce kullanılması düşünülen tekniğin güçlü ve zayıf yönleri ile birlikte kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.300).

Veri toplama araçlarının, eylem araştırması süreci ve araştırma problemleri doğrultusunda organizasyonu Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Eylem Araştırması Süreci

Eylem Araştırması Süreci	Araştırma Problemleri	Veri Toplama Araçları
Araştırma Probleminin Belirlenmesi	1. Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri nasıldır?	AUA-1 Odak-1
Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması	2. Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkla ilgili görüşleri nelerdir?	AUA-2 Odak-2
	3. Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin SCAMPER tekniğine dayalı yürütülen resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri nasıldır?	AUA-3 Odak-3 Portfolyo Rubrik Öğrenci Günlükleri Öğrenci Ders Notları
	4. Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım süreçlerine katkısına yönelik görüşleri nelerdir?	AUA-3 Odak-3

3.2.1.3.1 Açık Uçlu Anket

İlk aşamada araştırmacı eylem planını yapmadan mevcut duruma yönelik ön bilgi edinmek amacıyla açık uçlu anket tekniğini kullanmıştır.

“Anket, diğer veri toplama yöntemlerine (görüşme, gözlem) göre ulaşılabilirlik ve maliyet açısından daha avantajlıdır. Anketlerde bir konu ve objeye yönelik duygularını ve görüşlerini belirlemeye yönelik inanç ve kanı soruları yer alabilir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 2).

“Açık uçlu anket soruları, çalışma grubundan serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir. Bu tür soruların avantajı, araştırmacının beklemediği veya planlamadığı cevapları da alabilmesi ve böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmesidir” (Mertens, 1998’den aktaran Büyüköztürk ve diğerleri 2008, s.114).

Araştırmanın ilk verilerinin alındığı bilgi formunun ardından Açık Uçlu Anket-1 (Ek 6) sorularıyla çalışma grubunun sanatsal yaratım süreçlerine dair görüşlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Açık uçlu anket- 2 (Ek 7) ile de çalışma grubunun sanatsal yaratıcılık ve genel yaratıcılıkla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Her iki anket için de amacın belirlenmesinden sonra literatürden yararlanarak taslak maddeler oluşturulmuştur. İç ve dış geçerliğini sağlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir Türkçe dili eğitimi uzmanı ve iki sanat eğitimi alan uzmanı görüşleri doğrultusunda maddeler düzenlenmiştir. Araştırmanın 10 kişilik pilot uygulama çalışma grubuyla ön uygulama yapılmış ve sonrasında anketlerin son şekli verilmiştir.

3.2.1.3.2 Odak Grup Görüşmesi

Bu araştırma çerçevesinde veri toplamada odak grup görüşmelerden faydalanılmıştır. Tüm öğrencilerin bir arada olduğu Odak Grup Görüşmesi-1 (Ek 9) ve Odak Grup Görüşmesi-2 (Ek 9) için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı genel olarak soracağı soruları hazırlar, fakat görüşme esnasında görüşmenin gidişatına göre yan ve alt sorularla konuşmayı yönlendirebilir. Kişinin verdiği cevapları açmasını, ayrıntılandırmasını isteyebilir (Ekiz, 2003).

“Odak grup görüşmesi, seçilmiş bir grup bireyle onların bir konu hakkındaki görüşleri ve deneyimleri hakkında bilgi sağlamak için yapılan organize tartışmaları içermektedir” (Kuş, 2003, s.102). Nitel veri toplamada önemli bir yere sahip olan odak grup görüşmelerinde bireylerin birbirleri ile etkileşimi söz konusudur. Yani sorulara verilen yanıtlar bireylerin birbirini etkilemesi sonucu oluşmaktadır. “Bu görüşmelerin ana amacı ise, öğrencilerin tutumlarını, duygularını, inançlarını, deneyimlerini ve diğer yöntemlerle elde edilemeyecek olan tepkilerini ortaya çıkarmasıdır” (Kuş 2003, s.102). Ayrıca bu görüşmeler bireysel görüşmelere nazaran grup etkileşimi sayesinde yoğun bir beyin fırtınası ortaya çıkmasına neden olmakta, öğrencilerin birbirlerini harekete geçirmeleri sonucunda zengin veri kaynağı oluşturmaktadır. Öyle ki “bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilmekte ve ek yorumda bulunmak mümkün olabilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.151).

Araştırma için hazırlanan Açık Uçlu Anket sorularının ardından Odak Grup-1 Görüşmesi sorularıyla öğrencilerin sanatsal yaratımlarına ilişkin daha derin ve detaylı bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu nedenle de odak grup görüşme sorularıyla, açık uçlu ankette bulunan bazı kritik soruların daha derin tartışılmasına olanak sağlamıştır.

Amacın belirlenmesinden sonra literatürden yararlanarak taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. İç ve dış geçerliğini sağlamak için bir Türkçe dili eğitimi uzmanı ve iki sanat eğitimi alan uzmanı görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiştir. Araştırmanın 10 kişilik pilot uygulama çalışma grubuyla ön uygulamalar yapılmış ve sonrasında odak grup görüşmelerin son şekli verilmiştir. Pilot uygulamada ön uygulama grubunun odak grup görüşme tekniğinden çok memnun kaldıkları gözlemlenmiştir.

3.2.1.4 Ön Araştırma ve Veri Toplama Süreci

Araştırma; Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programındaki, Öğr. Gör. Güler Genç Erol’un resim anasana atölye dersinin haftada 1 bazen de 2 saatlik kısmı araştırmacı tarafından yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin devamlılığı için dersin yoklaması araştırmacı tarafından alınmaya devam edilmiştir.

AUA-1, AUA-2, Odak-1 ve Odak-2 veri toplama araçları gerçek çalışma grubuna uygulanmadan önce aynı bölümün 3. sınıf resim anasanat grubundan 10 kişiyle pilot uygulama yapılmıştır.

Bahar dönemi boyunca yürütülen araştırmanın 8 haftalık ilk aşamasında gerçekleşen veri toplama süreci şu şekilde gerçekleşmiştir.

1. HAFTA: Çalışma grubuyla tanışma, atölye derslerine misafir olarak katılma

2. HAFTA: Araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme

Bilgi formların doldurulması

AUA-1'in yanıtlanması

3. HAFTA: Odak-1'in yapılması

4. HAFTA: İlk sanatsal çalışma ile ilgili ders sunumun yapılması

5. HAFTA: Öğrencilerin serbest çalışma süreci

6. HAFTA: Öğrencilerin serbest çalışma süreci

7. HAFTA: İlk sanatsal çalışmaların ve diğer ilgili formların teslimi

AUA-2'nin yanıtlanması

8. HAFTA: Odak-2'nin yapılması

Araştırmacı tüm araştırma boyunca düşüncelerini, duygularını ve gözlemlerini yazılı olarak ifade ettiği yansıtıcı günlük tutmuştur. “Bir nitel araştırma sürecinde yazılan araştırmacı günlüğü gerçekleştirilen araştırmayı anlamada, araştırmacının araştırma konusu ve süreciyle ilişkisini bilmede, araştırmacının kimliğini görmede ve süreçte yaşanan zorlukları ve bunların çözümünü anlamada başka araçlarla elde edilemeyecek veriler sağlayabilir” (Ersoy, 2015, s.4).

Odak grup görüşmelerinde ve ders sunum süreçlerinde, resim-iş eğitimi alanında doktora öğrencisi olan bir bağımsız gözlemci tarafından sürecin denetimine yönelik gözlemler yapılmıştır.

Araştırma sürecinde, eylem araştırması gereği uygulamalar sürekli kontrol altında tutulmuştur. Ayrıca tüm veri toplama süreçleri ve ders anlatımlarında ortam iki ayrı video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar aynı zamanda bazı verileri doğal ortamında tekrar tekrar inceleme olanağı sağlamıştır. Araştırma sonunda tüm video kayıtlar dijital kaynaklarda arşivlenmiştir.

Eylem araştırması süresince araştırmacı öğrencilerle yakın diyalog kurmaya çalışmıştır. Bu amaçla da uygulamanın başlangıcında öğrenciler ile WhatsApp uygulamasından “artistler” isimli bir grup oluşturmuş ve öğrenciler ile fakültedeki dersler dışında da paylaşımlarda bulunmuştur. Grup üzerinden öğrencilerin uygulama süreçleri takip edilmiş, süreçle ilgili gerekli duyurular yapılmış ve bazen de samimi sohbetlerde bulunulmuştur.

1. Hafta Öğrencilerle Tanışma

Araştırmacı, dönem başında Öğr. Gör. Güler Genç Erol’un çalışma grubu öğrencilerle yürüttüğü resim anasanat atölye dersine misafir olarak katılmıştır. Öğrencilerle tanışmış ve samimi bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı öğrencilere, kendisinin de aynı fakülteden mezun olduğunu söyleyerek onlarla empati kurduğunu belirtmiştir.

2. Hafta İlk Görüşme

Daha sonraki ikinci haftada çalışma grubu ve araştırmacı atölyede tekrar bir araya gelmişlerdir. Araştırmacı bundan resim anasanat atölye derslerinin Salı gününe denk gelen 2 saatlik kısımlarını kendisinin yürüteceğini belirtmiştir.

Öğrencilere araştırma amaçları ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu ve gerekli izinlerin alındığı belirtilmiştir. Bu aşamada sınıfta 3 kişi özel nedenlerinden ötürü araştırmaya katılamayacaklarını belirtmiştir. Geriye kalan öğrencilere araştırmaya gönüllü olduklarını ve diğer bazı hususları belirten formlar onaylatılmıştır.

Sonrasında öğrencilere araştırma boyunca tutacakları günlüklerden, hazırlayacakları portfolyolardan ve yapacakları sanatsal çalışmalardan bahsedilmiştir. Öğrencilere

ekonomik olarak yük olmamak adına dosya, A4 kâğıdı, fotokopi, renkli çıktı, tuval gibi alışverişler araştırmacı tarafından karşılanmıştır.

Çalışma grubunun bilgi formlarının ardından AUA-1'i yanıtlandırmaları ve yoklamanın alınmasından sonra ders sonlandırılmıştır. Araştırma boyunca tüm anketlerin doldurulması yüz yüze yapılmış, öğrencilerin sorularla ilgili takıldıkları konularda anında dönütler verilmiştir. Açık Uçlu Anket-1 (Ek 6) sorularıyla öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerine dair görüşlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmacı ilk günden video kayıtlarına başlayarak öğrencilerin bu duruma alışmaları sağlanmıştır.

3. Hafta Odak-1

Açık Uçlu Anket-1 sorularının ardından Odak Grup Görüşmesi-1 (Ek 9) sorularıyla öğrencilerin sanatsal yaratımlarına ilişkin daha derin ve detaylı bilgi edinmek amaçlanmıştır. 3. haftada yine atölyede da öğrencilerle bir araya gelmiş ve sınıfta U düzeninde oturma şekli sağlanmıştır. Kayıt için iki kameranın kurulumu ve bağımsız gözlemcinin de katılımıyla toplamda 1.5 saatlik iki oturum şeklinde odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin video kayıt cihazı ile yapılmasıyla öğrencilerin sözel olmayan davranışlarına dair kanıtlar da elde etmek amaçlanmıştır.

Odak grup görüşmesinin ilk 30 dakikası öğrencilerin duruma alışması için genel sohbet olarak sürdürülmüştür. Öğrencilerinden birinin çok kısık bir ses tonuyla konuşmasından ötürü o kişinin yanına ekstra ses kayıt cihazı da yerleştirilmiştir. Görüşme ortamının daha sıcak ve samimi olması için ötürü içecek ve atıştırmalık yiyecekler de bulundurulmuştur.

Öğrenciler, ilk kez katıldıkları odak görüşmeden gayet memnun olduklarını belirtmişler ve grup arkadaşlarıyla zaten senelerdir uyum içinde olduklarından kendilerini açıkça ifade etmekte herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Odak grup görüşmenin sonunda bir sonraki hafta kendilerine araştırma kapsamında istenen ilk sanatsal çalışmanın konusunun verileceği sunumun yapılacağı hatırlatılmış ama konunun ne olacağı ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir.

4. Hafta ‘‘Masa’’ Konulu Ders Sunumu

Araştırmacı ğrencilerin mevcut sanat yaratımlarını, bir ürünü meydana getirmede geçirdikleri süreç içinde de inceleyebilmek için onlara yeni bir resim çalışma konusu vermiştir. Bunun için konu olarak; biçimsel anlamda resmedilmesi kolay, algısal olarak anlaşılması kolay, herkesin bildiği ve kullandığı günlük sıradan bir eşya olarak masa seçilmiştir. Araştırmacı öncelikle masa konusuyla ilgili masayı sözcük ve kavramsal anlamıyla tanıdan, kullanım alanları ve amaçlarını gösteren, tarihi ve eşitleri ile ilgili bilgiler veren, sanatın farklı türlerinde masa konusunu ele alan çalışma örnekleri sunan ve biraz da motivasyon sağlamak amacıyla masa konulu eğlenceli karikatürlerin olduğu 40 dakikalık bir PowerPoint sunusu hazırlamıştır. Bu sunuyla öğrencilerin masa ile ilgili ilk etapta ulaşmak istedikleri her türlü bilgi verilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin masa ile ilgili kişisel bilgi, deneyim, duygu ve düşüncelerine ek olarak sunulan bu bilgiler, hazırlayacakları sanatsal çalışmaların sekillendirmelerinde yardımcı olacaktır. Ancak ders sunusu, çalışmaların öznelliğine etki edecek herhangi bir müdahale ya da yönlendirme yapılmayacak şekilde düzenlenmiştir. Ders sunusunun kapsamına ve tasarımına yönelik bir alan uzmanının ve bir teknoloji temelli materyal tasarım uzmanının onayı alınmıştır.

Ders sunumu bölümün amfisinde yine bir bağımsız gözlemci ve video kayıt cihazlarıyla gerçekleşmiştir.

Ders sunusunun yanı sıra öğrencilerin dersin başından sonuna kadar takiplerini kontrol edebilmek için Ders Notları Formları (Ek 12) hazırlanmıştır. Sunuya başlamadan önce ders notları formuna, masa ile ilgili ilk algıları ve çizmek istedikleri ilk çizimleri basitçe resmetmeleri istenmiştir. Bu izimler ve ifadeler ile hem öğrencileri yaratıcı bireyler olarak tanıma hem de grubun düzey ilişkisi görülmeye çalışılmıştır.

40 dakikalık sunumun sonunda ders notlarının tamamlanması istenmiştir. Ders notları formunun sonunda ilk aşamada yapacakları çalışma ile ilgili zihinlerinde canlanan taslağı sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir.

ğrencilerinden önümüzdeki 3 haftalık zaman diliminde konunun masa olduğu ama temasını tamamen kendi iradeleri ile oluşturdukları, istedikleri lde ve teknikte tuval üzerine resmetmeleri istenmiştir. Öğrencilerin, bilimsel bir çalışmanın sistematikiğine

ve amacına uygun olarak kontrolün sağlanabileceği düzeyde yaratıcı seçimleri sınırlandırılmamaya çalışılmıştır. Üretim süreci içerisinde konu ile ilgili farklı araştırmalar yapabilecekleri, çalışmalarını ile ilgili tanışacakları kişiler olabilecekleri ancak tüm bunların günlüklere not edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca bireysel olarak aralarındaki benzerlik ya da farklılıkları görebilmek adına eskizleri şekillenene kadar sadece grup içinde çalışmalarını gizli tutmaları istenmiştir.

5. Hafta ve 6. Hafta Öğrencilerin Serbest Çalışma Süreci

Öğrenciler 4. Hafta ders sunumundan itibaren kendi çalışma planlarını sürdürmek için 3 hafta serbest bırakılmıştır. Öğrenciler masa konulu resim çalışmalarını istedikleri zaman istedikleri yerde yapabilmişlerdir. Ayrıca herhangi bir değerlendirme kaygısı olmadığından kendilerini özgürce ifade edebildikleri düşünülmektedir. Öğrenciler çalışmalarını ile ilgili olarak zaman zaman WhatsApp grubu üzerinden ya da bireysel olarak araştırmacının görüşlerini almak istemişlerdir ancak araştırmanın amacına bağlı kalarak ve doğal seyri etkilememek, öznel yargılarından arındırmak adına teknik ya da içerikle ilgili yönlendirmeye sebep olabilecek görüşlerde bulunmamıştır.

7. Hafta AUA-2

Araştırmacı ve öğrencilerin bir araya geldiği 7. hafta ders saatinde masa konulu resim çalışmalarını teslim alınmıştır. Resimlerin yanı sıra çalışma süresince yazdıkları günlükler, çalışmalarla ilgili öz değerlendirme formları da toplanmıştır. Çalışmaların fotoğrafları çekilerek öğrencilerin portfolyolarına eklemeleri gerektiği söylenmiştir.

Öğrencilerle sanatsal yaratıcılık ve genel anlamda yaratıcılık hakkında görüşlerinin almak amacıyla da AUA-2'nin yanıtlanması sağlanmıştır.

8. Hafta Masa Konulu Çalışmaların Teslimi ve Odak-2

Çalışmaların tesliminin ardından hem masa konulu resim çalışmalarını süreci hakkındaki görüşlerini almak hem de 7.haftada doldurdıkları açık uçlu anket ile ilgili daha derin tartışmak amacıyla Odak-2 gerçekleştirilmiştir. Odak-2 atölyede kayıt cihazları ve bağımsız gözlemci ile birlikte 40'ar dakikalık iki oturumda gerçekleştirilmiştir.

3.2.1.5 Verilerin Analizi ve Yorumu

“Eylem araştırmalarında analiz veri toplama ile eş zamanlı yürütölür ve toplanacak ek verilerin türü ve niteliğine ışık tutar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.303). Araştırmanın ilk aşamasında resim-iş öğretilenliği programındaki son sınıf öğrencilerinin resim atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçlerinin ve yaratıcılıkla ilgili görüşlerinin nasıl olduğu bilgisine ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaçla; 2 tane açık uçlu anket, 2 tane odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleri, ders gözlem formları ve portfolyo veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Tüm bu veri araçlarından elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmişlerdir. “İçerik analizinde amaç elde edilen verilerin açıklanabildiği anlamlı bir dizge oluşturmaktır” (Büyüköztük ve diğerleri, 2008, s.253; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.227).

Uygulama sonunda araştırmacı, etik sorunları gidermek amacıyla tüm ham verileri dijital ortamda yedekleyerek güvence altına almıştır. Açık uçlu anket yanıtları ve odak görüşmelerin kayda alındığı videolardan tüm diyaloglar hiçbir müdahale yapılmadan olduğu gibi bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Veri aktarımlarının doğruluğuna ilişkin kanıt sağlanması amacıyla tez izleme komitesi tarafından kontroller yapılmıştır. Yazılı dokümanların Word dosyaları ilgili veri toplama aracıyla isimlendirilmiştir. Word dosyalarının sağ alt bölümde sayfa numarası yer almaktadır. Sayfaların sol kenarlarında boşluklar bırakılarak bu kısımlara veri toplama aracında geçen ilgili soru ve analiz kodlar yazılmıştır.

Formlara aktarma sonucunda; Odak-1 ve Odak-2 grup görüşmelerinden toplamda 80 sayfa, AUA-1 ve AUA-2’den toplamda 25 sayfa veri seti elde edilmiştir. Araştırma ilk aşaması süresince öğrencilerin oluşturduğu günlükler, ders takip notları, sanatsal çalışmalarını ve öz değerlendirme formlarını kapsayan portfolyolar ve araştırmacı günlüğü diğer veri kaynakları olarak incelenmiştir. Bu verilerden de toplamda 50 sayfalık veri seti oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra, araştırma sorularına odaklanılarak tüm veri seti okunmuş, araştırmanın alt amaçlarına yanıt verebilme durumlarına ve yapılacak analiz tekniğine göre ayrıştırılmıştır.

“Verilerin kodlanmasıyla başlayan içerik analizi sürecinde; veriler kodlara göre ayrılır, kodlar arası anlamlı bütün oluşturacak şekilde temalar (kategori) belirlenir” (Stringer, 2008, s.100; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.227).

Ayrı ayrı veri setleri üzerinde, araştırmanın alt problemlerden yola çıkılarak taslak tema listeleri oluşturulmuştur. Bunu izleyen süreçte verilerin kodlanması, kod listesinde yer alan kodları taslak temalar altında birleştirilmesinin yönelik işlem basamakları izlenmiştir. Temaların belirlenmesinde AUA ve Odak grup görüşme formlarında bulunan sorular alt tema olarak kullanılmış ve bu doğrultuda analiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasının ilk güvenilirlik çalışması için araştırmacı ve 1 uzman tarafından, veri setlerini ayrı ayrı okunarak taslak olarak hazırlanan temalar üzerinde görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Temaların kesinleştirilmesinin ardından araştırmacı veri setini okuyarak kodlama yapmıştır. Benzer nitelikteki kodlar belirli alt temalar altında toplanarak kodların alt tema ilişkilendirilmesi sağlanmış, böylelikle geçici kod listesi oluşturulmuştur. Alan yazından desteklenerek tema ve kodların kesinleştirilmesiyle ilgili düzenlenmeler yapılmıştır. Bu aşamada güvenilirlik için araştırmacı ve 1 uzman tarafından kodlarıyla beraber veri setleri ayrı ayrı incelenerek kodlamalar üzerinde görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Görüş birliğinde olunan kod ve temalar aynen bırakılmış, görüş ayrılığı olunan noktalara ilişkin karşılıklı tartışmalar sonrasında ortak karara varılmış, böylelikle her veri setine ait kod listeleri kesinleştirilmiştir. Araştırmacı kod ve temaların kesinleştirme sürecindeki okumalar sırasında araştırma raporunda doğrudan alıntı yapılabileceğine kanaat edilen öğrenci ifadelerinin altı çizilerek belirleme yapılmıştır. Araştırmacı birçok veri kaynağından elde ettiği bulguları verilerin yalın hallerinden oluşan doğrudan alıntılarla destekleyerek, okuyucuda genel bir bakış açısı oluşmasına olanak tanımıştır.

Analizlerin tamamlanması sonrasında AUA-1, AUA-2, Odak-1, Odak-2 ve diğer veri kaynaklarından elde edilen veriler bir araya getirilmiş, elde edilen bulgular, araştırmanın alt amacı ile ilişkilendirilerek betimlenmiş, örneklendirilme ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Eylem araştırmasının analiz sürecinde geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla; verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde kullanılan tüm aşamaları tanımlama, önemli olan her şeyin kaydedildiğinden ve raporlaştırıldığından emin olma, süreç içinde nesnel davranma, yeterli ve doğru veri kaynağı kullanma, şeklinde yol izlenir (Johnson, 2015, s.81-82). Bu araştırmanın veri analizi sürecinde de bu hususlara dikkat edilmiş örneğin verilerin analizindeki her aşamada alan ve nitel araştırma uzmanlarının

görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin analizi sürecinde hangi veri toplama araçlarından hangi verilerin elde edildiği ve analiz sürecinin nasıl ilerlediği, veri toplama araçlarının birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiği açık bir biçimde ifade edilmiştir.

“Nitel araştırmalarda amaç sayısal veri üretmek yerine araştırmaya konusu içinde yer alan olay olgu ve duruma ilişkin derin bir görüş açısı oluşturarak betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.169). Araştırmanın tüm sürecinde olduğu gibi buraya kadar belirtilen ilk aşamasında da sayısal veriler kullanılmamış, elde edilen nitel verilerle, araştırma amacına uygun olarak öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerine ve yaratıcılıklarına yönelik görüşleri ve davranışları bütüncül bir yaklaşımla tanımlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasının tamamlanmasının ardından yeni araştırma sorularının çerçevesinde eylem planı oluşturulmaya başlanmıştır. Öğrencilerin sanatsal yaratımları sırasında yaratıcı zihinsel süreçlerine ve davranışlarına yönelik farklı tekniklerin denenmesi ve bu yeni durumun sanatsal yaratımlarına yansımalarının nasıl olacağı yönünde bir eylem planlamasına gidilmiştir. Araştırmacı kişisel deneyimlerinden yola çıkılarak yaratıcı düşünme tekniği olan SCAMPER’i eylem planının odağı olarak ele almıştır.

3.2.2 Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması

Araştırmanın ilk aşamasında resim-iş öğretmenliği programındaki son sınıf öğrencilerinin resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçlerinin ve yaratıcılıkla ilgili görüşlerinin nasıl olduğunu bilgisine ulaşmak amaçlanmıştır. Öğrencilerinden edilen bu görüşlerden yola çıkarak resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçlerinin yaratıcılık boyutuna odaklanan bir eylem planı oluşturulmuştur.

Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması; eylem için sürecin tasarlanması, eylem için veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve geçerlilik güvenilirlik çalışmalarının yapılması, eylemin uygulanması ve veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumu, eylem planının sonuçlarının yorumlanması ve raporlaştırılması kısımlarından oluşmaktadır.

3.2.2.1 Eylem İçin Sürecin Tasarlanması

Araştırmanın ikinci kısmını oluşturan eylem planı ile SCAMPER tekniğine dayalı yürütülen resim anasanat atölye dersinin öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerine ve ürünlerine nasıl katkı sağlayabileceğinin yanıtı verilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerle devam eden araştırma sürece yaratıcı bir düşünmeye tekniği olan SCAMPER dahil edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sanatsal yaratım öncesinde zihinsel olarak geçirdikleri süreçte farklı yollardan edindikleri deneyimler çalışmalarını yönlendirmektedir. Derste kullanılan öğretim teknikleri, ortamın etkileri ve araştırma kaynaklarından edindikleri gibi birtakım etmenler sanat öğrencilerinin resim çalışmalarını eskizlerinden itibaren şekillendirmekte, yaratıcılıklarına katkı sağlamaktadır. Süreçte bu faktörlerden birçoğu ile ilgili öneriler, iyileştirmeler yapılabilir. Anasanat atölye dersini yürüten öğretim üyesinin ya da kişisel bir deneyim olarak sanat öğrencisinin yaratıcı düşünme tekniklerinden SCAMPER'in bu sürece dahil edilmesi, sanatsal yaratıma katkı ya da sürecin daha da etkin geçmesi gibi bir sonuca ulaştırır mı? Bu doğrultuda uygulayıcı olarak araştırmacı öğrencilere SCAMPER tekniğini öğretmek bunu resimsel çalışmalarını oluşturma sürecine dahil etmeleri konusunda yönlendirme ve sonuçlarını incelemek şeklinde bir eylem süreci tasarlanmıştır.

3.2.2.2 Eylem İçin Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Geçerlilik Güvenirlilik Çalışmalarının Yapılması

SCAMPER tekniğini resim anasanat atölye dersinde kullanımına yönelik planlanan eylem sürecinde veri toplama araçları olarak yine açık uçlu anket soruları, odak görüşme formu, öğrenci günlükleri, öğrenci ders notları, portfolyo ve süreç sonunda ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi amacıyla rubrik kullanılmıştır.

3.2.2.2.1 Açık Uçlu Anket

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan eylem planında öğrencilerin süreçteki deneyimleri ile ilgili görüşlerini edinmek amacıyla açık uçlu anket tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın eylem planı için hazırlanan Açık Uçlu Anket-3 (Ek 8):

- Öğrencilerin SCAMPER tekniğine dayalı yürütülen resim anasanat atölye dersindeki sanatsal yaratım süreçlerindeki deneyimlerine yönelik görüşleri,

- Öğrencilerin SCAMPER tekniğine dayalı yürütülen resim anasanat atölye dersinin, ürettikleri çalışmalara yansımalarına yönelik görüşleri,
- Öğrencilerin SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım süreç ve ürünlerine katkısına yönelik görüşleri, şeklinde üç amacın altında sıralanmış sorulardan oluşan üç kısımdan meydana gelmektedir.

AUA-3 için bu amaçların belirlenmesinden sonra literatürden yararlanarak taslak maddeler oluşturulmuştur. İç ve dış geçerliğini sağlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir Türkçe dili eğitimi uzmanı ve iki sanat eğitimi alan uzmanı görüşleri doğrultusunda maddeler düzenlenmiştir. Araştırmanın 10 kişilik pilot uygulama grubuyla ön uygulama yapılmış ve sonrasında ankete son şekli verilmiştir.

3.2.2.2.2 Odak Grup Görüşmesi

Eylem planı sürecinde tüm öğrencilerin bir arada olduğu Odak Grup Görüşmesi-3 (Ek 11) için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlamıştır.

Araştırma için hazırlanan Açık Uçlu Anket-3 sorularının ardından benzer amaçları içeren Odak Grup Görüşmesi-3 sorularıyla, öğrencilerin SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratımlarına yansımalarına ilişkin daha derin ve detaylı bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu nedenle de odak grup görüşme sorularıyla, açık uçlu ankette bulunan bazı kritik soruların daha derin tartışılmasına olanak sağlamıştır.

Amacın belirlenmesinden sonra literatürden yararlanarak taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. İç ve dış geçerliğini sağlamak için bir Türkçe dili eğitimi uzmanı ve iki sanat eğitimi alan uzmanı görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiştir. Araştırmanın 10 kişilik pilot uygulama çalışma grubuyla ön uygulamalar yapılmış ve sonrasında odak grup görüşmesinin son şekli verilmiştir.

3.2.2.2.3 Portfolyo

“Portfolyo (Eğitsel gelişim dosyası) öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi vermek amacıyla dokümanların toplandığı dosyalar olarak tanımlanmaktadır” Berberoğlu (2006, s.138). Bu dosyalar; tutum anketleri, kontrol listeleri, kendini değerlendirme listeleri, öğretmen gözlemleri, standart testlerin sonuçları, fotoğraf ve çizimler, sunumlar, son ürünler, video kaset veya bilgisayar disketlerinden oluşabilmektedir.

“Portfolyolar öğrencinin yeteneklerini, güçlü olduğu yönleri, başarıları ve süreç içerisindeki gelişimleri ve ihtiyaç duyduğu alanlarda deliller sağladığında öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirme olanağı vermektedir” (Mamur, 2012, s.69).

“Araştırma sorularına yanıt verebilecek nitelikte olduğu ölçüde öğrencilerin tutumları, motivasyonları, algıları ve tepkilerini gösteren öğrenci ürünleri veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.301). Sanatsal çalışmalar, görsel sanatlar eğitiminde öğrencinin bilişsel öğrenmelerini, duygularını, yaratıcılıklarını ve becerilerini yansıtan ürünlerdir (Kırıoğlu 2005; Özsoy, 2007; Özsoy ve Alakuş, 2009).

Araştırmanın çerçevesinde, sanatsal yaratım süreçleri içerisinde öğrencileri daha iyi tanımak, gelişimlerini görmek ve araştırma süreci boyunca ürettikleri resim çalışmalarına birer doküman incelemesi veri kaynağı olarak ulaşmak amacıyla portfolyalardan faydalanılmıştır.

Öğrencilerden hazırlamaları istenen kişisel portfolyoların (Ek 14) içeriği;

Araştırmaya katılmadan önce özgün olarak ürettikleri beşer adet resim çalışmalarının fotoğrafları, eskizleri ve her bir çalışmaya dair öz değerlendirme formları,

Eylem planı kapsamında gerçekleşen ilk atölye dersinde ürettikleri resim çalışmalarının fotoğrafları, eskizleri ve çalışmaya dair öz değerlendirme formları,

İkinci atölye dersinde ürettikleri çalışmalarının fotoğrafları, eskizi ve çalışmaya dair öz değerlendirme formlarından meydana gelmektedir.

“Öz değerlendirme, bireyin belli bir konuda kendi kendini değerlendirmesidir. Bir anlamda öğrencinin kendi düşüncelerini kontrol etmesini, nasıl düşündüğünü, nasıl yaptığını ortaya koymasını sağlamaktadır” (Mamur, 2012, s. 81). Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ve yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında önemli bir rolü olan öz değerlendirme yazıları, bir kompozisyon şeklinde olabildiği gibi belli soruları içeren bir format şeklinde de olabilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

Bu bağlamda öğrencilerden potfolyalarına yerleştirdikleri her bir çalışma için doldurmaları istenen “Öz Değerlendirme Formu” (Ek 15) hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında; ilgili alan yazın taranmış ve araştırmanın alt amaçları çerçevesinde hareket edilmiştir. Sorular öğrencinin sanatsal yaratma sürecinde kendini yansıtabilmesine olanak sağlayan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. İki alan uzmanının değerlendirmeleri sonucunda formlara son hali verilerek geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.2.2.2.4 Öğrenci Günlükleri ve Ders Notları Formu

Öğrencilerin araştırma kapsamındaki sanatsal yaratım süreçlerinin bilincinde ve kişisel olarak farkındalığında olmaları için araştırmacı yürüttüğü derslerde öğrencilerden doldurmalarını istediği “Ders Notları Formu” (Ek 13) geliştirmiştir. Bu form sanatsal çalışmalarını için konuların verildiği derslerde kullanılmaları üzere dersin başı, ders boyunca, dersin sonu şeklinde bölümlere ayrılmaktadır. Bu formlardaki yönergeler öğrencilerin ders sürecine aktif katılımının, kişisel olarak kontrolünü sağlamanın yanı sıra yapacakları çalışmaya dair zihinsel faaliyetlerini ifade etme olanağı sağlamaktadır. Bu da araştırma amacı çerçevesinde öğrencilerin sanatsal yaratımlarına dair başka bir veri boyutu kazandırmaktadır.

Eylem araştırmasının tüm süreci boyunca öğrencilerden öğrenci günlükleri tutmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin günlüklerini yönlendirecek gerekli açıklamalar yapılmış ve düzenli olarak takip edilmiştir. Bu günlüklerinde özellikle öğrencilerin araştırma kapsamında yaptıkları resimlerine ait yaratım zamanlarındaki duygu, düşünce ve planlamalarına yer vermeleri istenmiştir. Bu günlüklerle araştırma sürecinin kontrolünü sağlamanın yanı sıra öğrencilerin araştırma kapsamında yaptıkları sanatsal çalışmalarının yaratım süresince ne tür duygu ve düşüncelerde oldukları, neler yaşadıkları ve nasıl bir yol izlediklerine dair verilere ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda, araştırma boyunca öğrencilerin öğrenme görevi olarak oluşturdukları bu dokümanlar sanatsal yaratımları hakkında görüş oluşturabilecek araçlar olarak değerlendirilmiştir.

3.2.2.2.5 Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)

Sanatsal uygulama sürecinde öğrencilerin yapmış oldukları sanatsal çalışmaların sanatsal bilgi ve becerilerinin düzeyini yansıtan en önemli göstergelerden biridir.

Araştırmada sanatsal yaratım sürecinin sonunda ortaya çıkan ürün olarak da kabul edilen 24 adet sanatsal çalışmanın değerlendirilmesinde araştırmacının geliştirdiği “Yaratıcı Görsel Sanat Çalışması Rubriği” (analitik dereceli puanlama anahtarı) (Ek 16) kullanılmıştır.

Dereceli puanlama anahtarı, her bir ölçütün en iyiden en kötüye doğru sıralandığı ve her bir düzeydeki performansın niteliği açıkça tanımlandığı değerlendirme araçlarıdır (Goodrich, 1997). Puanlama ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları genelde iki başlık altında incelenmektedir, bunlar; analitik (çözümleyici -ayrıştırıcı) ve holistik (bütünleyici) puanlama ölçekleri ve puanlama anahtarları olarak tanımlanmaktadır. “Bütünleyici puanlama ölçekleri, genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate alınmadan puanlamasını içerirken analitik puanlama ölçekleri ve anahtarları ise önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını sonrada bu bireysel puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir” (Bahar ve diğerleri, 2006, s.51).

“Öğrenci çalışmalarını birden fazla öğretmenin puanlayacağı durumlarda, her bir öğretmenin ortaya çıkan ürünün kabul edilebilir koşulları hakkında farklı fikirlere, yorumlara ve anlayışa sahip olabileceğinden analitik rubriğin kullanılması önerilmektedir” (Kan, 2014, s. 283). Alan yazında da sanatsal yeterliliği ölçme ve değerlendirmede analitik (çözümleyici) puanlama anahtarlarının kullanımının daha uygun olduğu görülmektedir.

Dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulmasından önce ilk olarak alan yazındaki puanlama ölçekleri ve anahtarları incelenmiştir. Ancak sanatsal çalışmalar için değerlendirmenin sadece bir bölümünde yaratıcılığa yer verildiği, doğrudan yaratıcılığı ölçmeye yönelik rubriklerin olmadığı ve çoğunlukla bütüncül rubriklerin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacı da eylem araştırmasının amacına uygun olarak, alan yazındaki bu eksikliğe katkısının da olacağı düşüncesiyle “Yaratıcı Görsel Sanat Çalışması Rubriği ”ni (Ek 16) geliştirmiştir. Bu rubrikle görsel sanat çalışmalarının ayrıntılı olarak hem içerik hem de biçimsel yaratıcılığının akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlara göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Puanlama anahtarları geliştirmede; puanlanacak ürüne ya da sürece ilişkin hedeflerin belirlenmesi, öğrencinin ürününde, sürecinde ya da performansında olması istenen

gözlemlenebilir özelliklerin tanımlanması ve puanlama kategorilerinin tanımlanması gerekmektedir.

Araştırmanın amacı çerçevesinde öncelikle her bir sanatsal çalışmada olması gereken ölçütler konusunda alan yazın taranmıştır. Kırıçoğlu (2005) uygulamalı alanda değerlendirilmesi gereken davranışları; teknik beceri, ürünlerdeki estetiksel ve anlatımsal öğeler ve ürünlerdeki yaratıcı öğeler olarak gruplandırmıştır. Bu araştırmanın öğrencileri, sanatsal ürün yaratmada gerekli teknik bilgi ve beceriye araştırmada yer alabilecek düzeyde sahip oldukları kabul edilmiş ve bu durumu netleştirmek için araştırma öncesinde öğrencilerin portfolyolarından ve diğer bilgi formlarından sanatsal yaratımdaki beceri ve tecrübe düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Hatta öğrencilerin resim anasanat atölyelerinden sorumlu öğretim görevlisinin de görüşleri doğrultusunda bir öğrenci araştırmaya bu nedenden ötürü dâhil edilmemiştir. Araştırmanın amacı yaratıcılığı temel aldığından, rubrik için değerlendirilecek davranış, sanatsal üründe yaratıcı öğeler olarak sınırlandırılmıştır. “Dereceli puanlama anahtarları yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerileri içeren zihinsel süreçlerin ölçülmesine ve başarının izlenmesinde yeni ve etkin bir değerlendirme yaklaşımıdır” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010. s.25). Rubriğin geliştirilmesinde; sanatsal yaratıcılık boyutlarının ürün üzerinde ayrıntılı olarak karşılayan ölçütlerin belirlenmesinden sonra her bir ölçütün tanımları ve açıklamaları belirlenmiştir. Daha sonra bu boyutlara uygun performans ölçütleri ve öğrenciden beklenen performansın düzeyleri belirlenmiştir. Her bir ölçüt 1 ile 4 arasındaki puanlarla ve “çok iyi, iyi, geliştirilebilir, zayıf” şeklinde ifadelerle nitelendirilmiştir. Daha sonra geliştirilen puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarları 3 alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda dereceli puanlama anahtarlarına son şekli verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirlik çalışması puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılarak yapılmıştır.

12 öğrencinin araştırma kapsamında gerçekleşen ilk atölye dersi sonunda yaptıkları birer adet sanatsal çalışması 3 alan eğitimcisi Doktor Öğretim Üyesi tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak, hazırlanan dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilmiştir. Üç uzmanın her birinin kullandığı rubrikteki toplam puanlamalar arasındaki tutarlılık için Kendall's W ve Spearman Brown uyum korelasyon

sskatsayısı hesaplanmıştır. “Planlayıcılar arası uyuşum düzeyi 1’e yaklaştıkça uyuşum düzeyi artmakta ve bu da rubriğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir” (Kutlu ve diğerleri, 2010, s.81).

Araştırma amacı doğrultusunda gerçekteşen ilk atölye dersi kapsamında öğrencilerin ürettikleri resim çalışmalarına uzmanlar tarafından verilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi için yapılan Kendall’s W ve Spearman Brown korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: İlk Çalışma İçin Uzmanlar Arası Uyum Analizi

			Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
Kendall’ s W	Uzman 1	r	1,00	0,65*	0,71*
		P		0,08	0,003
		N	12	12	12
	Uzman 2	r		1,00	0,73*
		P			0,002
		N		12	12
	Uzman 3	r			1,00
		P			
		N			12
Spearman Brown	Uzman 1	r	1,00	0,79*	0,80*
		P		0,003	0,002
		N	12	12	12
	Uzman 2	r		1,00	0,86*
		P			0,00
		N		12	12
	Uzman 3	r			1,00
		P			
		N			12

*p < .05

Tablo 4’de görüldüğü üzere; öğrencilerin yapmış oldukları ilk sanatsal uygulamaların değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarına uzmanların verdiği puanlar arasındaki Spearman Brown ilişki düzeyi.79 ile.86 arası yani pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Uzmanların verdiği toplam puanlar arası Kendal W uyumu da; uzman 1 ile uzman 2 arasında orta düzey ($r=.65$, $p<0,05$), uzman 1 ve uzman 3 arası yüksek ($r=.71$, $p<0,05$), uzman 2 ile uzman 3 arası uyum yüksek ($r=.73$, $p<0,05$) düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu değerler öğretim üyelerinin öğrencilerin sanatsal ürünlerine yönelik yaratıcılıklarını ölçme ve değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarlarına

verdikleri puanlar arasında yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle öğretim üyelerinin verdikleri puanlar birbirleri ile uyumludur. Bu da dereceli puanlama anahtarlarının nesnellüğünün göstergesi olabilir.

Tablo 5: İkinci Çalışma İçin Uzmanlar Arası Uyum Analizi

			Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
Kendall' s W	Uzman 1	r	1,00	0,66*	0,72*
		P		0,07	0,003
		N	12	12	12
	Uzman 2	r		1,00	0,74*
		P			0,002
		N		12	12
	Uzman 3	r			1,00
		P			
		N			12
Spearman Brown	Uzman 1	r	1,00	0,78*	0,81*
		P		0,004	0,002
		N	12	12	12
	Uzman 2	r		1,00	0,87*
		P			0,00
		N		12	12
	Uzman 3	r			1,00
		P			
		N			12

*p < .05

Tablo 5'te görüldüğü üzere; öğrencilerin yapmış oldukları ikinci sanatsal uygulamaların değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarına uzmanların verdiği puanlar arasındaki Spearman Brown ilişki düzeyi .78 ile .87 arası yani pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Uzmanların verdiği toplam puanlar arası Kendal W uyumu da; uzman 1 ile uzman 2 arasında orta düzey ($r=.66$, $p<0,05$), uzman 1 ve uzman 3 arası yüksek ($r=.72$, $p<0,05$), uzman 2 ile uzman 3 arası uyum yüksek($r=.74$, $p<0,05$) düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu değerler öğretim üyelerinin öğrencilerin sanatsal ürünlerine yönelik yaratıcılıklarını ölçme ve değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarlarına verdikleri puanlar arasında yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle öğretim üyelerinin verdikleri puanlar birbirleri ile uyumludur. Bu da dereceli puanlama anahtarlarının nesnellüğünün göstergesi olabilir. Yaratıcı görsel sanat çalışması rubriği, eylem araştırmasında araştırmacının yürüttüğü atölye dersleri

kapsamında öğrencilerin ürettikleri resim çalışmalarını (Ek 17) değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

3.2.2.3 Eylemin Uygulanması ve Veri Toplama Süreci

Bahar dönemi boyunca yürütülen araştırmanın ikinci kısmı için 9. haftadan itibaren toplam 7 haftalık zaman diliminde veri toplama süreci şu şekilde gerçekleşmiştir.

9. HAFTA: SCAMPER tekniği tanıtım ve örnek uygulama dersi

10.HAFTA: İkinci sanatsal çalışma ile ilgili ders sunumun yapılması

11.HAFTA: Öğrencilerin serbest çalışma süreci

12.HAFTA: Öğrencilerin serbest çalışma süreci

13.HAFTA: İlk sanatsal çalışmalar ve diğer ilgili formların teslimi AUA-3' yanıtlanması

14.HAFTA: Odak-3'ün yapılması

15.HAFTA: Çalışmaların uzmanlarca değerlendirilmelerinin yapılması.

9. Hafta SCAMPER Tekniğini Tanıma

Araştırmacı eylem planının odağı olarak el aldığı SCAMPER tekniğinin uygulama şartları gereği öncelikle uygulanacak grubun teknik hakkında bilgilendirilmesi ve ön deneme uygulamalarının yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı 9 hafta amfide öğrencilerle bir araya gelerek SCAMPER tekniğinin tanıtımına ve örnek uygulamasına yönelik bir ders sunusu hazırlamıştır.

10. Hafta “Sandalye” Konulu Ders Sunumu

Araştırmacı öğrencilerin sanat yaratımlarını, bir ürünü meydana getirmede geçirdikleri süreci eylem planı süreci kapsamında inceleyebilmek için onlara yeni bir resim çalışma konusu daha vermiştir. Resim konusu olarak; yine masa gibi biçimsel anlamda resmedilmesi ve algısal olarak anlaşılması kolay, herkesin bildiği ve kullandığı günlük sıradan başka bir eşya olarak sandalye seçilmiştir. Yaratıcı süreçte aynı nesnenin ya da problemin ikince kez ele alımında tekrara düşmek ya da daha derin sorgulamaya

gitmek gibi muhtemel durumların önüne geçmek için benzer özellikte ama farklı bir nesne seçilmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin yeni yapacakları resim çalışmalarının konusunu, eylem planının amacı gereği SCAMPER tekniğiyle ele alan bir ders sunumu hazırlamıştır. Araştırmacı öncelikle sandalye konusuyla ilgili sandalyeyi sözcük ve kavramsal anlamıyla tanıdan, kullanım alanlarını ve amaçlarını gösteren, tarihi ve çeşitleri ile ilgili bilgiler veren, sanatın farklı türlerinde sandalye konusunu ele alan çalışma örnekleri sunan ve biraz da motivasyon sağlamak amacıyla sandalye konulu eğlenceli karikatürlerin olduğu 40 dakikalık bir PowerPoint sunusu hazırlamıştır. Masa sunumundan farklı olarak dersin sonunda SCAMPER aşamaları araştırmacının önderliğinde öğrencilerle beraber sandalye (Ek 18) üzerinden uygulanmıştır. Öğrencilerin sandalye ile ilgili kişisel bilgi, deneyim, duygu ve düşüncelerine ek olarak sunulan bu bilgiler ve SCAMPER tekniği ile konuya getirdikleri farklı bakış açıları, hazırlayacakları sanatsal çalışmaların şekillendirmelerinde yardımcı olması beklenmiştir. SCAMPER tekniği dışında ders sunusu, çalışmaların öznelliğine etki edecek herhangi bir müdahale ya da yönlendirme yapılmayacak şekilde düzenlenmiştir. Ders sunusunun kapsamına ve tasarımına yönelik bir alan uzmanının ve bir teknoloji temelli materyal tasarım uzmanının onayı alınmıştır. Ayrıca SCAMPER soruları ve uygulama süreci ile ilgili olarak da tekniği daha önce kullanmış bir Türkçe eğitimi alan uzmanından da destek alınmıştır. Ders sunumu bölümün amfisinde yine bir bağımsız gözlemci ve video kayıt cihazlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin dersin başından sonuna kadar takiplerini kontrol edebilmek için Ders Notları Formu (Ek 13) kullanılmıştır. Sunu ya başlamadan önce ders notları formuna, sandalye ile ilgili ilk algıları ve çizmek istedikleri ilk çizimleri basitçe resmetmeleri istenmiştir. Bu çizimler ve ifadeler ile hem öğrencileri yaratıcı bireyler olarak tanıma hem de grubun düzey ilişkisi görülmeye çalışılmıştır. İlk ders notlarından elde edilen bu ifadeler ve çizimler ek de görülebilmektedir. Ders notlarının sonunda da öğrencilerin sandalye ile ilgili olarak SCAMPER aşamalarına uygun olarak kendi sorularını yazmaları istenmiştir.

Ders notları formunun sonunda ilk aşamada yapacakları çalışma ile ilgili zihinlerinde canlanan taslağı betimlemeleri istenmiştir. Ders süresi toplamda 1 saat sürmüştür.

Öğrencilerden sonraki 2 haftalık zaman diliminde konunun sandalye olduğu ama temasını tamamen kendi iradeleri ile oluşturdukları, istedikleri ölçüde ve teknikte tuval üzerine resmetmeleri istenmiştir. Öğrencilerin, bilimsel bir çalışmanın sistematığına ve amacına uygun olarak kontrolün sağlanabileceği düzeyde yaratıcı seçimleri sınırlandırılmamaya çalışılmıştır. Üretim süreci içerisinde konu ile ilgili farklı araştırmalar yapabilecekleri, çalışmalarını ile ilgili tanışacakları kişiler olabilecekleri ancak tüm bunların günlüklere not edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca bireysel olarak aralarındaki benzerlik ya da farklılıkları görebilmek adına eskizleri şekillenene kadar sadece grup içinde çalışmalarını gizli tutmaları istenmiştir.

11. Hafta ve 12. Hafta Öğrencilerin Serbest Çalışma Süreci

Öğrencilere 10. hafta ders sunumundan itibaren kendi çalışma planlarını sürdürmek için 2 hafta serbest zaman tanınmıştır. Öğrenciler sandalye konulu resim çalışmalarını istedikleri zaman istedikleri yerde yapabilmişlerdir. Ayrıca herhangi bir değerlendirme kaygısı olmadığından kendilerini özgürce ifade edebildikleri düşünülmektedir.

13. Hafta İlk Sanatsal Çalışmaların ve Diğer İlgili Formaların Teslimi ve AUA-3

Araştırmacı ve öğrencilerin bir araya geldiği 13. hafta ders saatinde sandalye konulu resim çalışmalarını teslim alınmıştır. Resimlerin yanı sıra çalışma süresince yazdıkları günlükler, çalışmalarla ilgili öz değerlendirme formları ve portfolyoların da toplanmıştır

Aynı gün öğrencilerle araştırma kapsamında ikinci kez deneyimledikleri sanatsal yaratım süreçleri ve SCAMPER tekniği hakkındaki görüşlerini almak amacıyla yine atölyede AUA-3'nin (Ek 8) yanıtlanması sağlanmıştır.

14. Hafta Odak-3

Çalışmaların tesliminin ardından hem sandalye konulu resim çalışmalarını süreci hakkındaki görüşlerini hakkında ve SCAMPER tekniği ile ilgili olarak daha derin bir bilgi almak amacıyla Odak-3 (Ek 11) gerçekleştirilmiştir. Odak-3 atölyede kayıt cihazları ve bağımsız gözlemci ile birlikte 45 dakikalık tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Bu oturumun öğrencilerle son toplantı günü olduğundan kendilerine süreçteki destekleri için teşekkür edilerek veda edilmiştir. Ancak

öğrencilerle bir dönemlik kurulan samimi bağın araştırma sonrasında da devam edilebileceği yönünde bir durum oluşmuştur.

15. Hafta Çalışmaların Değerlendirilmesi

15. hafta çalışmaların araştırmacı tarafından hazırlanan Yaratıcı Görsel Sanat Çalışması Rubriği ile değerlendirilmek üzere aynı programda alan derslerini yürüten, üç Doktor Öğretim Üyesi ile fakültenin yüksek lisans seminer sınıfında bir araya gelinmiştir. Bu sınıfta yine kayıt için iki kameranın kurulumu, uzmanların birbirini etkilemeyecek şekilde ve resimleri rahatça görebilecekleri şekilde oturabilecekleri bir düzen, önceden araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacı 12+12 resmin değerlendirilmesi için üç uzmana ayrı ayrı formlar (Ek 16) hazırlamıştır. Öncelikle projeksiyondan yansıtılarak rubriğin tanıtılması ve araştırma dışından bir resim üzerinden değerlendirme denemesi yapılmıştır. Daha sonra her bir öğrencinin isim belirtmeden portfolyolarından edinilen görsellerle sanatsal üslubu ve gelişimi ile ilgili bilgi verilmiştir. Buradaki amaç öğrencilerin araştırma kapsamında yaptıkları çalışmalar ile portfolyolarındaki önceki zamanlarda yaptıkları çalışmalar arasında uzmanların bir karşılaştırma yapma olanağını bulmalarını sağlamaktır. Daha sonra her bir öğrenciye ait orijinal çalışma sırasıyla bir şövale üzerinde uzmanlara sunulmuş ve uzmanlar da değerlendirmelerini yazılı olarak rubrik üzerinde yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin çalışma ile ilgili öz değerlendirme formlarından edilen çalışmanın anlamına ya da kavramsal yönüne yönelik ifadelerine sırasıyla projeksiyondan yansıtılarak yer verilmiştir. Böylece rubrikte yer alan anlam yönelik değerlendirmelerin daha sağlıklı olması amaçlanmıştır. Değerlendirme de önce masa konulu çalışmalar daha sonra sandalye konulu çalışmalar ele alınmıştır. Uzmanlar bu süreçte çalışmalarla ilgili olarak birbirlerini etkileyecek sesli eleştirilerde ve yorumlamalarda bulunmamaları için uyarılmıştır. Bu tarz kişisel görüşleri değerlendirme sonunda sohbet ortamında alınmıştır. Çalışmaların değerlendirilmesi 45'er dakikalık iki oturumda gerçekleştirilmiştir.

3.2.2.4 Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmanın eylem sürecinde resim iş öğretmenliği programındaki son sınıf öğrencilerinin SCAMPER tekniğine dayalı resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri ile ilgili verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaçla; 1 tane

açık uçlu anket, 1 tane odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleri, ders gözlem formları, portfolyo ve yaratıcı görsel sanat çalışması rubriği veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Tüm bu veri araçlarından elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmişlerdir.

Uygulama sonunda araştırmacı, etik sorunları gidermek amacıyla tüm ham verileri dijital ortamda yedekleyerek güvence altına almıştır. Açık uçlu anket yanıtları ve odak görüşmelerin kayda alındığı videolardan tüm diyaloglar hiçbir müdahale yapılmadan olduğu gibi bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Formlara aktarma sonucunda; Odak-3 grup görüşmelerinden toplamda 20 sayfa, AUA-3'ten toplamda 15 sayfa veri seti elde edilmiştir. Araştırma ilk aşaması süresince öğrenci öğrencilerin oluşturduğu günlükler, ders takip notları, sanatsal çalışmalarını ve öz değerlendirme formlarını kapsayan portfolyolar ve araştırmacı günlüğü diğer veri kaynakları olarak incelenmiştir.

Ayrı ayrı veri setleri üzerinde, araştırmanın alt problemlerden yola çıkılarak taslak tema listeleri oluşturulmuştur. Bunu izleyen süreçte verilerin kodlanması, kod listesinde yer alan kodların taslak temalar altında birleştirilmesine yönelik işlem basamakları izlenmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasındaki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının tamamı ikinci kısım için de aynen tekrarlanmıştır.

Analizlerin tamamlanması sonrasında AUA-3, Odak-3 ve diğer veri kaynaklarından elde edilen veriler bir araya getirilmiş, elde edilen bulgular, araştırmanın alt amacı ile ilişkilendirilerek betimlenmiş, örneklendirilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ilk sürecinde olduğu gibi eylem aşamasında da sayısal veriler kullanılmamış, elde edilen nitel verilerle, araştırma amacına uygun olarak öğrenci öğrencilerin SCAMPER tekniğine dayalı gerçekleşen sanatsal yaratım süreçlerine ve ürünlerine yönelik görüşleri ve davranışları bütüncül bir yaklaşımla tanımlanmaya çalışılmıştır.

3.2.3 Eylem Planının Sonuçlarının Yorumlanması ve Raporlaştırılması

Araştırmacı tüm bu eylem planı süreci sonunda elde ettiği verileri ve analizleriyle sunulan bulguları araştırmanın ilk kısmından elde ettikleriyle bir araya getirmiştir. Her

iki kısmın bulguları karşılaştırmalı olarak ve araştırma problemleri doğrultusunda organize edilerek bir doktora tez çalışması şeklinde sonuç raporuna dönüştürülmüştür. Tüm sonuçlara yönelik alan yazından destekli tartışmalar yapılmaya çalışılmış ve alan uzmanlarının görüşlerine yer verilmiştir. Nitel bir çalışmanın etik çerçevesinde araştırmacı hem veri analizi hem de sonuçların raporlaştırılmasında objektif olmaya çalışmış ve araştırmadan bağımsız alan uzmanlarına araştırma raporunu okutmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde; verilerden yola çıkarak ulaşılan temalar ve kodlar araştırma soruları altında organize edilerek tablolarla görselleştirilmiş, her bir tabloların ardından bulgular betimlenmiş, tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Kodlar sayılara indirgenerek sıklık değerleri şeklinde değil araştırma amacına uygun olarak, her bir katılımcıya özgü çıkarımlarda bulunulacak şekilde sunulmuştur.

4.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı; “Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri nasıldır?” sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt amacı çözümlmek üzere veriler “Sanatsal yaratım sürecine yönelik genel görüşler” ve “Resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım sürecine yönelik görüşler” şeklinde iki ana tema altında toplanmıştır.

4.1.1 Sanatsal Yaratım Sürecine Yönelik Genel Görüşler

Tablo 6: Sanatsal Yaratım Sürecini Tanımlama

Zihinsel Süreç	Düşünme	K2 Planlama, Bilgi Edinme, Birikim K3 Sürekli Düşünme, Zihinde Kurgu K7 Düşünce, Fikir Edinme K9 Hedef Belirleme, Zihinde Canlandırma K10 Düşünce /Düşünsel Aktif K12 Birikim
	Hayal Gücü	K9 Hayal Etme K12 Hayal Gücü
	Yaratıcı Düşünme	K2 Farklılık Arama, Farklılık Oluşturma K10 Yaratıcı Düşünme
	Uygulama	K9 Hedefe Ulaşmaya Çalışma K12 Uygulama
Uygulama	Deneme Yanılma	K3 Deneme Yanılma K7 Deneme Yanılma
	Eskiz	K2 Eskiz K7 Eskiz K12 Eskiz

Araştırma	K1 Araştırma K2 Araştırma K7 Araştırma K9 Arayış K10 Araştırma
Aktif Zaman	K1 Üretken K4 Aktif Zaman K7 Gelişme
Kendini İfade	K3 İfade K4 Kendini Ortaya Koyma K7 İfade, Kendini Bulma K11 İfade, Yansıtma

Öğrencilerin sanatsal yaratım sürecini tanımlamada kullandıkları ifadelerin dağılımı Tablo 6’da verilmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin sanatsal yaratımı zihinsel ve uygulama şeklinde iki temel süreçle ifade ettikleri görülmektedir. Zihinsel süreç; düşünme, hayal gücü ve yaratıcı düşünme şeklinde açıklanmaktadır. Uygulama süreci de öğrenci görüşlerine göre uygulama, deneme yanılma, eskiz alt temalarından meydana gelmektedir. Zihinsel süreç ve uygulama sürecine ek olarak öğrenciler sanatsal yaratım sürecinin araştırma, aktif zaman ve sanatçının kendisinin bir ifade şekli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin;

O1.1.S26-27.K2: “Genelde yapılan eskizlerim var planlarım var mesela şu an son 5 eserim ne yapacağımın hepsi bendedir planlarımdadır... Hı hı, benim çünkü araştırdığım ressamlar olsun, hep arşivim vardır bu şekilde bakarım bilgi alırım bunları toplayarak o gün içinde genelde 2 saat 3 saat içinde bir eskizim vardır kafamda belirlidir her şey.”

O1.1.S1.K10: “Yaratıcı düşünme süreci...”

O1.1.S2.K7: “Ne düşünüyorum, eksik yanımı tamamlamaya çalışıyorum hocamın katkısıyla daha ilerlemeye çalışıyorum, ilk yaptığım eserle şimdi yaptığım eseri karşılaştırdığımda ilerlediğimi bana bir şeyler kattığını görüyorum.”

O1.1.S1.K4: “Sanatımı ortaya koymak için çalıştığım süre.”

Bu bulgular ışığında sanatsal yaratımı; sanat öğrencisinin aktif ve üretken olduğu, araştırmanın yanı sıra hayal gücü ve yaratıcılığını kullandığı, düşünce ve uygulama aşamaları boyunca, kendini bulduğu ya da yansıttığı bir süreç olarak betimleyebiliriz.

Tablo 7: Sanatsal Yaratımda Bulunan Kişinin Sahip Olması Gereken Zihinsel Yapı ve Beceriler

Yaratıcı	Farklı Düşünebilen	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K11, K12
	Yaratıcı	K1, K4, K5, K7, K9, K10
	Hayal Kuran	K1, K7, K12
	Özgün Düşünen	K9
Özel Yetenekli	Estetik Duyarlılık	K2, K3, K4, K6, K5, K10, K11
	Yetenek	K1, K2, K4, K6, K8, K9, K12
	İlgili Sanatçı	K6, K8
	Alan Bilgi Becerisi Sahip	K11, K12
	Görsel Zekâsı Yüksek	K3, K12
	Pratik Zekalı	K1
Araştırmacı	Gelişime Açık	K1, K2, K3, K7
	Araştırmacı	K7, K4
Çalışkan	Üretken	K4, K10, K11
	Aktif Çalışan	K7
Karakterist	Pozitif	K10
	Sabırlı	K10
	Cesur	K1
	Özgür	K1

Tablo 7’de belirtildiği üzere öğrenciler sanatsal yaratımda bulunan kişinin sahip olması gereken zihinsel yapı ve becerileri; yaratıcı, özel yetenekli, araştırmacı ve çalışkan olma şeklindeki özelliklerin yanı sıra pozitif, sabırlı, cesur, özgür gibi karakteristik özelliklerle ifade etmişlerdir.

Örneğin; K1, sanatsal Yaratımda Bulunan Kişinin yaratıcı olması yönündeki görüşlerine ek olarak cesur, özgür, pratik zekalı, gelişime açık olması yönünde ifade edilmiştir.

AUA2.1-2.K1: “Hayal gücü yüksek, yaratıcı, denemekten korkmayan-cesur bireyler olmalı. Ne yapabildiğini bilmeli ve bunu geliştirip, ne yapmak istediği evreye geçebilmeli, sınırı ve kuralı olmamalı işinde.”

K10 da sanatsal yaratımda bulunan kişiyi yaratıcı ve estetik duyarlılığa sahip bir kişi olarak tarif etmiştir. Ayrıca pozitif ve sabırlı bir karakter çizmiştir.

AUA2.1-2.K9: “Yaratıcı gücü olan, herkesten farklı düşünen, ortaya çıkardığı sanatsal ürünün özgünlüğü ile her durumda diğer bireylerden ayrılabilen bir kişi olmalıdır.”

Tablo 8: Sanatsal Yaratımda Yaşanan İçsel Durumlar

Duygu	K12 Mevcut yoğun duygular K10 Mevcut duygular
Kendini Gerçekleştirme	K9 Kendini tatmin etme/Huzurlu hissetme K7 Kendine beğendirme K2 Kendine tat verme
İlham	K1 İlham K2 İlham K1 Çalışmalarda farklılık arayışı K2 Değişim ihtiyacı K3 Farklılık ihtiyacı
Yenilenme	K4 Yeni fikir ihtiyacı K6 Yeni denemeler arama K9 Yeni denemeler arama K10 Yeni fikir ihtiyacı, farklılık K11 Yeni çalışmalar arayışı

Öğrenciler Tablo 8’de de belirtildiği üzere sanatsal yaratım sürecinde içsel olarak; kendilerinde yenilenme, kendini gerçekleştirme, yaratıma yönelik ilham, duygular ve kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu içsel durumlara örnek olarak;

O1.1.S28.K7: “Ben bu konuda ...’ya katılıyorum, mesela ben bir kompozisyon yaptığımda, hani mesela biz hocaya onaylatıyoruz, mesela o bakıyor. O ne kadar beğenmiş olsa da benim içime sinmediyse hani bu bitse de diğerine başlasam diyorum mesela...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Nerdeyse tüm katılımcıların ifade ettiği yenilenme şeklindeki içsel durum için;

O2.3.S10.K1: “Bence kesinlikle olmalı çünkü her yaptığın çalışma farklı olması gerekiyor aynı tarzda aynı dokuda olacak ama farklı bir çalışma sonuçta o yüzden araştırmaya da insan gereksinim duyuyor.”

O2.3.S10.K2: “Yani kendi üslubum doğrultusunda ihtiyaç duyuyorum ve geçmişimdeki aynı şeyi yapmak istemiyorum, değiştiriyorum.

O2.3.S10.K3: “Üslubumu bozmadan diğer tablolarımdan farklı şeyler yapma ihtiyacı duyuyorum daha farklı etki bırakmak adına...”

O2.3.S11.K9: “Tabi ki her zaman yeni bir şey deniyoruz sonuçta araştırma aşamasındayız içimize sinmediğinde bir tablo yeni şeyler deneyip, deniyoruz hocam.”

Tablo 9: Sanatsal Yaratım Sürecinde Yaşanan Duygular

Olumlu	Mutluluk	K2 Sevinç yakalama K10 Rahatlama, zevk alma K12 Mutluluk
	Heyecan	K1/K2/ K3 Heyecan
	Merak	K1/ K3 Merak
	Sıkılma	K2 Sıkılma
Olumsuz	Sabırsızlık	K1/ K3 Sabırsızlık
	Stres	K1 Zorluk K4 Sıkıntı K5 Stres K7 Stres, kararsızlık, zorluk K10 Kararsızlık

Duyguların temelinde gerçekleşen sanatsal yaratım süresince sanatçılar ve sanat eğitimcilerin farklı duygu durumları arasında yoğun geçişler yaşayabilmektedir. Tablo 9’da sunulan bulgularda da öğrencilerden K1, K4, K5, K7, K10’un özellikle stres duygusu altında olduklarını ifade ettiklerini görüyoruz. Bunun dışında; K2, K10 ve K12 mutluluk belirten duygular, K1, K2 ve K3 sanatsal yaratıma yönelik heyecan, K1 ve K3 sanatsal yaratıma yönelik merak duygularında olduklarını belirtmişlerdir.

Sanatsal yaratım sürecindeki duygularını açıkça ifade eden K1, K2 ve K3 yaratım süresince sıkılma ve sabırsızlık duyguları içinde de olduklarını belirtmişlerdir.

01.1.S2-S4.K1: “Mesela ben bir çalışmaya başlayacağım zaman çok heyecanlanıyorum onun sonunu düşünüyorum işte hemen çalışayım işte büyük bir kısmını bitireyim ince işlere geçeyim onun için uğraşayım istiyorum hatta bazen çalışmak için kendimi çok rahat hissetmem gerek moda girmiş olmam lazım eğer kendimi o gün o modda yakalıyorsam hemen okula gideyim çalışayım falan oluyorum yani genelde kafamda hiç şey olmuyor üf bitsin artık falan diye hiç düşünmem mesela.....ben çok zorluk yaşadım.”

01.1.S29.K2: “Hocam ben resme başlarken biraz çok ilk başta çok heyecanlanıyorum çünkü sanatçılarda sevinci yakalama olayı var yani ilk girişim çok önemli sevinci yakalamaya devam eder, ben de iyi başladığım bir eseri devamı çok iyi geliyor eğer benim içime sinmediyse benim başlangıcım o resimde ben de sıkılıyorum yani artık bitsin istiyorum yani çok heyecanlıyım şu nedenle heyecanlıyım benim kafamdakini ben oraya yansıtabilirim miyim düşüncelerimi yakalayabilir miyim şeklinde bir heyecanım var genelde yakalamaya yakın oluyor ama bazen de çok değişik yerlere gidiyor bu da zaman içinde düşüncelerim değişebiliyor yani eskizime bağlı kalamıyorum ilk eskizimin iki haftalık süreçte aynısını uyguluyorum ama en son rötuş olarak da çok farklı yerlere gelebiliyor.”

01.1.S29.K3: “Hocam, çalışmalarına başlarken öncelikle kendim çabuk sıkılan bir insanım daha çabuk bitmesini isterim ve günlük yaşamımda arkadaşlarım hep esprilidir karamsar değil daha yapıcı olmaya çalışırım böylelikle çalışmalarımı hep bu yönde düşünürüm”

Öğrencilerden sanatsal yaratım sürecinde yaşanan stresin kaynağını araştırma amacımız doğrultusunda sorguladığımızda aşağıda doğrudan alıntılarla belirttiğimiz bulgulara ulaşılmıştır:

01.1.S4.K1: “Mesela ben çizmeyi bilmiyorum bana tarzını bul dedi ama ben daha resim çizmeyi bilmiyorum o yüzden ben çok zorluk yaşadım.”

01.1.S5.K4: “Yani o biraz sıkıntı, resmi çizerken şey düşünüyorum hoca genelde farklı renk tonlarından fazla ton kullanın diyor bende sürekli bir ton arayışı var farklı tonları kullanmaya çalışıyorum bu sefer de uzun fırça darbeleri kullanmaya çalışıyorum biraz bocalıyorum.”

01.1.S3.K5: “Ben zamandan dolayı sorun yaşıyorum.”

01.1.S3.K10: “Hocam şey bir de böyle tarzımızı bulma adına ama o dönemde çok sıkıntı çektik ben ve bütün arkadaşlarım bayağı bir sıkıntılı süreçti. O dönemlerde kararsızlık oluyor. Evet zorlandığımız dönemler de oluyordu.”

4.1.2 Resim Anasanat Atölye Derslerindeki Sanatsal Yaratım Sürecine Yönelik Görüşler

Tablo 10: Resim Anasanat Atölye Derslerindeki Sanatsal Yaratım Sürecini Etki Eden Faktörler

Öğretim Üyesi	Olumlu	K1 Etkileşim
		K3 Olumlu tavsiyeler, rehberlik
		K4 Düzenli denetim
		K7 Düzenli denetim, özgürlükçü
		K9 Olumlu tavsiyeler
	Olumsuz	K10 Empati kurma
		K12 Olumlu tavsiyeler, rehberlik
		K1 Kişisel anlaşmazlıklar
		K3 Kişisel anlaşmazlıklar
		K4 Çalışma mekânının paylaşımı
K10 Olumsuz eleştiri		
Zaman	Olumsuz	K3 Zaman sınırı, çalışma Saatleri
		K12 Zaman sınırı
		K13 Çalışma saatleri

Ortam	Sosyal Ortam	Olumlu	K1 Alt sınıfların ziyareti, müzik K2 Atölye grubunun arkadaşlığı K3 Atölye grubunun arkadaşlığı K4 Sosyal olarak rahat K5 Atölye grubunun arkadaşlığı K6 Müzik K7 Müzik K9 Alt sınıfların ziyareti K11 Atölye grubunun arkadaşlığı K12 Atölye grubunun arkadaşlığı
		Olumsuz	K1 Olumsuz eleştiri Başkaları tarafından gözetlenmek K2 Atölye grubundaki anlaşmazlıklar K3 Atölye grubundaki anlaşmazlıklar K5 Başkaları tarafından gözetlenmek K7 Olumsuz eleştiri Başkaları tarafından gözetlenmek K10 Başkaları tarafından gözetlenmek K12 Atölye grubundaki anlaşmazlıklar Olumsuz eleştiri
	Fiziksel Ortam		K1 Temizlik, teknolojik araç gereç durumu K2 Fiziksel şartlar K4 Sıkışıklık, temizlik K5 Sıkışıklık K7 Uygun ısı ve ışık, kalabalık K9 Fiziksel şartlar, dikkat dağıtıcı ortam Sıkışıklık, kalabalık, uygun ısı ve ışık K10 Sıkışıklık, uygun ısı ve ışık, araç gereç Teknolojik araç gereç durumu K11 Düzensizlik K12 Fiziksel şartlar, sıkışıklık kalabalık
Sanatsal Yaratımda Bulunan Kişinin Kendisi			K1 Beceriler, ruh hali K2 Motivasyon K4 Birikim, hırs K5 Birikim K6 Duygular K7 Hayal gücü, motivasyon, ruh hali K8 Hırs K9 Hayal gücü, motivasyon, hırs K10 Hayal gücü K11 Motivasyon K12 Ruh hali, yoğun düşünceler

Sanatsal yaratım sürecinin seyrini etkileyen birçok faktörün varlığı muhtemeldir. Araştırmanın kapsamında bu faktörlerle ilgili olarak ulaşılan bulgular Tablo 10'da sunulmuştur. Buna göre öğrenciler bu süreçte öğretim üyesinden, zamandan, ortam

şartlarından ve kendilerinden kaynaklanan birtakım faktörlerden etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci görüşlerine göre bu faktörlerden öğretim üyesinin süreç üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olduğunu görmekteyiz.

Örneğin;

O1.2.S39.K3: “Mesela sıkıcı baskıcı hoca olsa sıkıntı olurdu hocam.”

O1.1.S32.K3: “Hocam bu süreçte mesela fiziki faktörlere baktığımızda benimki de ... ile biraz örtüşüyor ben de mesela okullarda çalışmayı çok sevmiyorum belirli saatler arasında kısıtlanmayı çünkü kendimi kısıtlanmış hissediyorum rahatlayamıyorum evde olduğum zaman benim tablom hep hazır olur kalktığım zaman çalışırım canım istemiyorsa bırakırım başka bir şeyle ilgilenirim canım istediği zaman çalışırım.”

O1.1.S32.K7: “Hocam ben de soyut çalışıyorum, mesela şu beni çok etkiliyordu ilk zamanlar, hani bizim arkadaşlarımız olsun çevremizdeki insanlar olsun mesela yapıyorum çalışmayı iyi gidiyor beğeniyorum ama biri geliyor bu ne bunu mu çalışıyorsun bunu niye yapıyorsun veya işte niye bunları çalışıyorsun dediği zaman benim moralim bozuluyor ilk zamanlar, zamanla bunu şöyle aştım hoca çok yardımcı oldu işte resimlerinde mantık arama insanların da beğenme kaygısıyla yapma hani bu senin çalışman insanlar beğenirse de olur sen ne hissediyorsun sen beğeniyorsan olmuştur gibi sözler söyleyince aştım kendimi ama artık beğeniyorum çünkü insanlar hep manzara bekliyor bilinen şeyleri bekliyor farklı şey olunca işte bu ne, bu ne oluyor falan filan olunca tabi insanın morali bozuluyor.”

Bu bulgulara ek olarak öğrenciler sanatsal yaratım süresince öğretim üyesinden beklentilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

O1.2.S13.K4: “Önümüze geçip kendisin rehber olmasını, kendisinin de çizmesini beklerim.”

O1 2.S13.K10: “Ortam ayarlaması lazım.”

O1.2.S13.K1: “Bence bir de biz farklı teknikleri görmedik Belli aşamalarının sunulmasını isterdim yani.”

Tablo 11: Sanatsal Yaratım Sürecinde Öğrencilerin Yaşadığı Problemler ve Çözüm Yolları

	PROBLEM	ÇÖZÜM YOLLARI	
Kararsızlık	K2 Eskiz, Renk	Daha Fazla	K1 Deneme yanılma
	K3 Renk	Deneme	K4 Alternatif üretme
	K4 Kompozisyon		K7.Daha çok çizmek
	K5 Konu		K9.Çok deneme
			K11 Alternatif üretme

	K6 Fikir K7 Konu, Eskiz K8 Fikir K9 Konu, Eskiz, Renk K10 Fikir K12 Konu	Zihinsel Yoğunlaşma	K1.Tekrar yoğunlaşma K2 Araştırma K3.Zihinsel yoğunlaşma Tekrar yoğunlaşma K5 Araştırma K7 Araştırma K11.Düşünmek, Fikir Biriktirme K12.Zihinsel yoğunlaşma
		Ara Verme	K1.Uzaklaşma K3 Ara verme K6 Ara verme K7 Ara verme K8 Ara verme K9 Uzaklaşma, ara verme K10 Ara verme K12 Ara verme
Fikir Edinme Ve Aktarımda Zorlanma	K1 İçerik Oluşturmada Zorlanma K6 Zaman Kaybı K7 Zaman Kaybı K10 Fikri Aktarma Zorlanma K11 Seçicilik	Örnek Edinme	K1. Örnek tarama, edinme K4 Örnek edinme K5. Örnek edinme, arşivleme K6 Örnekler edinme K7 Örnekler edinme K10. Örnek kayıt tutma
		Sosyal Etkileşim	K1 Başkalarına danışma K2 Eleştiri edinme K4 Başkalarına danışma K5 Başkalarına danışma K7 Başkalarına danışma K10 Başkalarına danışma
		Daha Fazla Zaman Ayırma	K3 Daha fazla zaman K4 Daha fazla zaman K11 Daha fazla zaman

Araştırma verilerinden Tablo 11’de de sunulduğu üzere öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde birtakım problemler yaşadıklarını ve bu problemlere yönelik çözümler ürettiklerine dair bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrenciler, süreçte yaşadıkları iki önemli problemi; kararsızlık ve yaratıma yönelik fikir edinme veya fikir aktarımında zorlanma şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların ağırlıkta konu ya da fikir edinme aşamasında kararsızlık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin;

AUA2.6-7.K4. “Nasıl bir kompozisyon oluşturmam gerektiği konusunda kararsız kalıyorum.”

Öğrencilerin kararsızlık durumlarında ürettikleri çözüm yollarını daha fazla deneme ve zihinsel olarak daha fazla yoğunlaşma şeklinde belirtmişlerdir.

AUA2.8.K4: “Bazen bocalıyorum ama deneme yanılma yoluyla zaman ilerledikçe daha iyi öğreniyorum.”

AUA2.8.K9: “Çözebiliyorum, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyuyorum ve o bana nerede hangi rengi kullanacağımı söylüyor.”

Fikir edinme ve aktarımında zorlanma problemine karşın da sürece ara verme, örnek edinme, başkalarıyla etkileşimde bulunma ve daha fazla zaman ayırma şeklinde çözüm ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir çözüm yolu olarak sosyal etkileşimlerine kimleri dahil ettiklerini sorguladığımızda ağırlıkta “arkadaş” olarak nitelendirdikleri bir sınıftan bahsettiklerini görüyoruz. Bununla ilgili olarak;

AUA2.6-7.K12: “Araştırma aşamasında sadece yapacağım figürde karar kılmakta zorlanırım. Karar verdikten sonra devamında zorlanmam. Hocama ya da çalışma ortamında güvendiğim arkadaşlarıma soruyorum ve çözüme ulaşıyorum.”

Diğer taraftan arkadaşına alternatif olarak da K1, K4, K7, K10 öğretim üyesiyle etkileşimlerinden bahsetmişlerdir.

Tablo 12: Resim Anasanat Atölye Derslerinde Öğrenciler Tarafından Tercih Edilen Eğitim Öğretim Faaliyetleri

Fotoğraf çekme	K5
Öğretim üyesinin rehberliği	K7, K8
Taklit (Kopya)	K2, K10, K11
Model alma	K1, K4, K5, K6
Sorgulama	K5, K7, K10, K11
Araştırma	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9
Zihinde kurgu, düşünme	K1, K3, K4, K5, K9, K11, K12
Eskiz	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12
Deneme yanılma	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K12
Gözlem	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12

Bulgular doğrultusunda öğrenciler, resim atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri için tercih ettikleri çeşitli yöntem ve tekniklerini de içeren eğitim öğretim faaliyetlerini; fotoğraf çekme, öğretim üyesinin rehberliği, taklit (kopya), model alma,

sorgulama, araştırma, zihinde kurgu, düşünme, eskiz, deneme yanılma ve gözlem şeklinde dile getirmişlerdir.

Bu bulgularla ilgili olarak örneğin;

AUA2.4.K12: “Gözlemi ağırlıkta kullanırım bunun sebebi fikir sahip olmak yapacağım çalışmayı önce zihnimde kurmak. Daha sonra deneme yanılma yoluyla tam olarak belirlerim.”

AUA2.4.K10: “Çoğunlukla tabi ki de deneme yanılma. Birçok sanatçı da deneme yanılma yoluyla kendini geliştirmiştir.”

Tablo 13: Resim Anasanat Atölye Derslerinde Öğretim Üyeleri Tarafından Tercih Edilen Eğitim Öğretim Faaliyetleri

Araştırma/ Düşünme	K1 Örnek Gösterme
	İnternet Tarama
	K5 Örnek Gösterme
	K7 Örnek Gösterme,
	Deneyimlerin Paylaşımı
	Model Sunma
	Bilgisayarda Destekli Sunum
	Araştırma
	İnternet Tarama
	K10 Deneyimlerin Paylaşımı
Uygulama	K1 Eskiz, Pratik
	K2 Eskiz, Pratik
	K3 Serbest Konu Seçimi
	K5 Gösterip Yaptırma
	K7 Serbest Konu Seçimi
	K11 Eskiz, Pratik, Düzenli Denetim
	K12 Serbest Konu Seçimi
	K1 Olumlu
	Çalışma K4 Olumlu
	Mekânının K4 Olumsuz
Paylaşımı K7 Olumsuz	
K10 Olumsuz	

Resim atölye derslerinde öğretim üyesi tarafından da öğrencilere sunulan ya da tavsiye edilen birtakım eğitim öğretim faaliyetleri olmaktadır. Bu araştırma bulgularında öğrenciler öğretim üyelerinin araştırma-düşünme ve uygulamaya ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

O1.3.S15.K7: “Eski öğrencilerinden örnekler veriyordu mesela, başka ne olabilir, kendi şeylerini anlatıyordu mesela yaşadıklarını, sanatçılardan söz ediyordu heveslendiriyordu bizi. Biz mesela diğer arkadaşımıza göre

daha rahattık, hocamız bir konu verirdi, örnek gösterirdi anlatırdı bize, bazen sunum şeklinde bazen getiriyordu, bazen projeksiyondan gösteriyordu, sonra kendi odasında çalışmalar varsa onları gösteriyordu, ya da araştırma yapmamızı istiyordu.”

Tablo 13’te sunulan bulgulara göre uygulama aşamasında öğretim üyesinin öğrencilerle atölye içinde çalışma mekanının paylaşıldığı yani kendisinin de aynı ortamda kişisel sanatsal yaratımda bulunduğunu görüyoruz. Öğrencilerden; K1 ve K4 bunun etkilerini olumlu iken K4, K7 ve K10 olumsuz olarak ifade etmişlerdir.

Örneğin;

O1.3.S16.K4: “Model çiziyorduk, diğer atölyede hoca da bizimle beraber çiziyordu. Olumsuz yönleri o çok iyi çiziyordu biz çizemiyorduk biraz, aslında çizmesi iyi oluyor örnek alabilirsin.”

Araştırmada öğrencilerin atölye ortamından beklentilerini sorguladığımızda da şu görüşlere ulaşılmıştır.

O1.5.S18.K1: “Şu an zaten belli bir tarza sahip olduğum için onunla devam ederim ama başka şeyler de öğrenmek isterim teknik olarak.”

O1.5.S18.K7: “Ben de arkadaşıma katılıyorum, bu zamana kadar tek bir tarzla değil de farklı bir tarz teknik de öğrenmek isterdim.”

O1.5.S18.K5: “Ben de farklı tarzları denemek isterdim.”

O1.5.S18.K10: “Özgür bırakmasını, ee, şey, nasıl diyeyim dedim ya az öncede hocam hangi tarzı beğeniyorsa hangi tarza yüksek not veriyorsa ben ister istemez ona yöneliyorum.”

O1.5.S46.K8 “Ama tabi bu aralarda gelip bize müdahale edebilir ama genel olarak özgür kalmaktan yanayım.”

Tablo 14: Resim Anasanat Atölye Çalışmalarında Yapısal Bütünlüğünü Meydana Getiren Unsurların Öğrenciler Açısından Önem Sıralamaları

	1	2	3
K1	Konu	Yaratıcılık	-
K2	Kompozisyon	Leke	Renk
K3	Yaratıcılık	-	-
K4	Renk	-	-
K5	Kompozisyon	Renk	-
K6	Doku	Konu	-
K7	Yaratıcılık	Kompozisyon	Renk
K8	Kompozisyon	Renk	-
K9	Kompozisyon	Yaratıcılık	Renk
K10	Kompozisyon	Renk	Yaratıcılık
K11	Yaratıcılık	Kompozisyon	Renk
K12	Yaratıcılık	-	-

Sanatsal yaratımda ortaya çıkan yapıyı meydana getiren ve tercih edilen tekniğe göre değişkenlik de gösteren bazı temel unsurlar mevcuttur. Öğrencilerimizin sanatsal yaratım süreçlerinin bir ürünü olarak resim çalışmalarında, bir bütünü meydana getiren unsurları ele aldıklarında, sanatsal yaratım karakterini ve tercihini de şekillendirebilecek önem sıralamasını sorguladığımızda Tablo 14’te belirtilen durum ortaya çıkmaktadır. Buna göre;

K2, K5, K8, K9, K10 öncelikli olarak genel anlamda Kompozisyonu önemsemekte olduklarını bildirmişlerdir.

K1; konuyu, K4; rengi, K6; dokuyu birinci derecede önemsemekte olduklarını belirtmişlerdir.

K3, K7, K11, K12 ise öncelikli olarak sanatsal yaratımlarında öncelikli olarak Yaratıcılığı önemsediklerini ifade etmişlerdir.

Benzer bulgular olarak öğrencilerin portfolyolarından elde edilen görüşlerine göre de; K2, K4, K5, K7, K8’in çalışmalarında biçime diğer bir deyişle görsel etkiye,

K1, K3, K6, K9, K10, K11, K12’nin de hem biçimsel hem de içeriğe diğer bir deyişle anlamsal etkiye öncelik verdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Tablo 15: Resim Anasanat Atölye Çalışmalarında Vurguyu Sağlamada Öğrencilerin Tercih Ettiği Yollar

İlgi çekici konu	K12
Mizah	K3
Büyük Ebat	K5
Merkezi Kompozisyon	K5
Sadelik	K8
Dokusal Vurgu	K6, K7
Dikkat çekici ayrıntı	K1, K6
Dikkat çekici farklı görüntüler	K1, K2, K8
Renk Vurgusu	K2, K3, K4, K9, K,10, K11, K12

Görsel sanatsal bir çalışmada izleyicinin ilgisini dikkatin çekmede vurgu ilkesinin düzen içindeki organizasyonundan faydalanılır. Tablo 15’te öğrencilerin çalışmalarında vurgu ilkesinin organizasyonu için tercih ettikleri yollar görülmektedir. Buna göre; K12 konu ve renk ile çalışmasında vurgu sağlamaya çalıştığını, K3’ ün de

içerikte mizah kullanımı ve renkle vurguyu sağlamaya çalıştığını ifade etmişlerdir. Diğer katılımcılar da K5; büyük ebat ve merkezi kompozisyon, K8; sadelik, K6 ve K7; dokusal vurgu, K1 ve K6; dikkat çekici ayrıntı, K1, K2 ve K8 dikkat çekici farklı görüntüler gibi biçimsel etkilerle çalışmalarında vurguyu organize ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 16: Resim Anasanat Atölye Çalışmalarının Değerlendirilme Ölçütleri

Mevcut Uygulama	Öğretim Üyesinin Beğenisi	K1 Öğretim üyesinin beğenisi K10 Öğretim üyesinin kendi beklentisi
	Tutarlılık (Üslup)	K1 Üslup
	Kompozisyon Düzeni	K10 Kompozisyon, renk
Öğrencilerin Beklentisi	Çaba	Tüm Katılımcılar K1 Emeğe saygı K7 Çaba K10 Çaba
	Tertip Düzen	K1 Tertip düzen K5 Düzen K7 Temizlik K10 Derse hazır gelme
	Farklı Olma	K1 Farklılık

Araştırmada yer alan katılımcı görüşleri ile sınırlı olan bulgularda; resim atölye dersleri kapsamında çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili olarak mevcut duruma karşın öğrencilerin değerlendirilmeye yönelik farklı beklentileri olduğunu görmekteyiz. Tablo 16’da sunulan öğrenci görüşleri, çalışmaların değerlendirilmesinde; öğretim üyesinin kişisel beğenisi, çalışmaların üslup oluşturacak bir tutarlılık göstermesi ve genel kompozisyon düzeninin sağlanması şeklinde olduğunu göstermektedir. Bu duruma ek olarak öğrenciler çalışmalarının değerlendirilmesinde çaba, tertip düzen ve grup içinde farklı olmanın birer kriter olması yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir.

O1.6.S20.K1: “Bence temiz çalışmaya bakmalı, bence yani benim için bir çalışma üzerinde ne kadar uğraşırsan ne kadar detaya inersen o kadar kaliteli olur, bunu görsün ve o farkım yani diğer ressamlarla aynı mı yoksa diğerlerinden farkıma baksın.”

4.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı; “Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkla ilgili görüşleri nelerdir?” sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt amacı çözümlmek üzere veriler “yaratıcılığa yönelik görüşler” başlığı altında sunulmuştur.

4.2.1 Yaratıcılığa Yönelik Görüşler

Öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular; yaratıcılığı tanımlama, yaratıcı olmak için gerekli şartlar ve katılımcıların kendilerini ve çalışmalarını yaratıcılık açısından değerlendirmeleri şeklinde temalarla aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Tablo 17: Yaratıcılık Tanımlama

Özgün	K1 Özgün olması K9 Kendine ait olan K10 Kendine özgü
Yeni	K2 Yeni K3 Yapılmamış K11 Olmayı bulmak
Farklı	K1 Farklı bakış açısı K10 Farklı bakış açısı K3 Benzersiz olmak K5 Sıra dışı olmak Farklı bakış K6 Farklı düşünmek K7 Farklı ve Benzersiz olmak K11 Benzersiz olmak

Öğrencilerin tümünün, içsel bir durum olduğunu belirttikleri yaratıcılığı tanımlamak için; özgün, yeni ve farklı kavramlarını tercih ettiği görülmektedir. Bu bulgulara yönelik bazı görüşler şu şekildedir:

O2.1.S1.K10: “Farklı pencerelerden bakabilmek, yani hocam kendine özgü bir şeyler yaratmak.”

O2.1.S1.K11: “Olmayan bir şeyi olur kılmak.”

Bu bulgulara ek olarak K12 yaratıcılığı; olanı harmanlamak şeklinde nitelendirmiştir. K12'nin bununla ilgili ifadesi;

O2.1.S2.K12: Şimdi hocam yaratıcılık deyince hiç olamamış bir şeyi ortaya koymak ama biz olan bir şeyleri sonuçta harmanlayıp ortaya bir

şeyler çıkartıyoruz. Var olan şeyleri harmanlamak kendine özgür bir şeye dönüştürmek.” şeklindedir.

Ayrıca öğrencilerden, yaratıcılığın neye benzediği sorusuna, özgür olmayı anımsatan aşağıdaki gibi yanıtlar alınmıştır;

- O2.1.S3.K9: “Uçmaya”
O2.1.S3.K6: “Boğulmadan yüzmeye benzer.”
O2.1.S3.K10: “Farklı ülkelerde gezmeye benzer.”
O2.1.S3.K1: “Suya benzer.”

Tablo 18: Yaratıcı Olmak İçin Gerekli Şartlar

Ortam	K1 Ortam
Kaynak	K12 Zengin kaynak
Zaman	K4/ K5 Zaman
Hazır Bulunuşluk	K1 Bilgi birikimi, zengin görsel hafıza K4 Hazır bulunuşluk
Yaşam Tarzı	K10 Yaşam tarzı K10 Kitap okuma, gezmek
İlham	K1/ K11 İlham K9 Esin-İlham
Teknoloji	Tüm Katılımcılar

Öğrencilerin yaratıcı olmak için gerekli şartlarla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 18’de verilmektedir. Bu dağılıma göre öğrenciler yaratıcılık için gerekli şartları; ortam, kaynak, zaman, hazırbulunuşluk, uygun yaşam tarzı, teknolojik donanım ve ilhamın duygusunun var olması şeklinde sıralamışlardır.

Örneğin;

O2.1.S3.K10: “Mesela standart bir yaşam süren, hiç kitap okumayan gezmeyen kişi ne kadar yaratıcı olabilir, ama çok gezen gören kişi o kadar aklında fikir oluşur o kadar bilgi edinir,” gibi görüşlerinin yanı sıra yaratıcılık için kişinin istekli olması yönündeki K10’un ifadesi şu şekildedir;

O2.1.S3.K10: “Gerçekten isteyince her şey olabilir diye düşünüyorum.”
Buna karşın K4 ise;

O2.1.S3.K4: “İsteyince olmaz, zaman gerekiyor ve senin o duyguya hazır olman gerekiyor,” şeklinde ifade etmektedir.

Tablo 19: Katılımcıların Kendilerini ve Çalışmalarını Yaratıcılık Açısından Değerlendirmeleri

	Şahsı	Çalışması
K1	Yaratıcı	Yaratıcı
K2	Yaratıcı	Yaratıcı Değil
K3	Yaratıcı	Yaratıcı
K4	Kararsız	Yaratıcı Değil
K5	Yaratıcı Değil	Yaratıcı Değil
K6	Yaratıcı	Kararsız
K7	Kararsız	Kararsız
K8	Kararsız	Kararsız
K9	Yaratıcı Değil	Yaratıcı Değil
K10	Yaratıcı	Yaratıcı Değil
K11	Yaratıcı	Yaratıcı
K12	Yaratıcı	Yaratıcı

Araştırma kapsamında öğrencilerin kendilerini ve çalışmalarını yaratıcılık açısından nasıl değerlendirdikleri sorgulandığında; K1, K2, K3, K6, K10, K11, K12 kendilerini yaratıcı olarak ifade ederken K5 ve K9 yaratıcı olmadıklarını ifade etmişlerdir. K4, K7 ve K8'in ise bu konuda kararsız kaldıkları görülmektedir. Sanatsal çalışmalarının yaratıcılık hakkındaki öz değerlendirmelerinde ise; K1, K3, K11, K12'nin olumlu; K2, K4, K5, K9 ve K10'un ise olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. K7 ve K8 aynı şekilde kararsız olduklarını ifade ederken K6'nın da çalışmalarının yaratıcılık açısından ifadesinde kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 20: Resim Atölye Derslerinde Yaratıcılığı Etki Eden Faktörler

Öğretim Üyesi	K1 Öğretim üyesinin farklı imkânlar sunması K1 Öğretim üyeleri arasındaki farklılıklar Tüm Katılımcılar. Öğretim üyesinin tutumu ve yönlendirmesi
Eğitim Öğretim Faaliyetleri	K1, K2, K5, K8 Yeterli K3, K6, K7, K10, K11 Yetersiz K12 Genel olarak teşvik yok
Eğitim Öğretim Süresi	K2 Süre yetersiz K12 Süre fazla içerik sıkıntılı

Bulgular doğrultusunda öğrenciler resim atölye derslerinde yaratıcılığı etkileyen faktörlerle ilgili, öğretim üyesinin sağladığı şartların yanı sıra tutum ve davranışları, mevcut eğitim öğretim faaliyetleri ve süresi şeklinde görüşleri dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı devam ettikleri lisans programındaki eğitim öğretim

faaliyetlerini yaratıcılık açısından yeterli bulurken bir kısmı da yetersiz bulmakta ve yaratıcılığa yönelik teşvikin olmadığını düşünmektedirler. Yaratıcılık açısından eğitim öğretim faaliyetlerinin değerlendirmeye yönelik;

O2.18.S6.K1/K2/K5/K8: “Yeterli” şeklinde,

O2.18.S6.K3/K6/K7/K10/K11: “Yetersiz” şeklinde görüş bildirmiştir.

Aynı konuyla ilgili olarak;

O2.18.S6.K12: “Yani sadece sanat atölyesinde genel olarak okulda böyle bir durum yok yaratıcılığa bizi teşvik edecek hiçbir şey yok bizim bir şeyler yapmamız gerekiyor....Hocam bence dört sene fazla bile, sadece dört seneye sıkıştırdığımız dersler çok gereksiz derslerdi, mesela fakülte seçmelisi var onun yerine ben kendi bölümümden ders almalıydı mesela ebru sanatı ben hiç yapmadım dersini almadım alabilirdim, seramik hiç yapmadım yapabilirdim mesela, niye onlar varken çok gereksiz derslere yoğunlaştık onu hiç anlamadım.” şeklinde görüş bildirmiştir

4.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı; “Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin SCAMPER tekniğine dayalı yürütülen resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri nasıldır?”, sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt amacı çözmek üzere bulgular; öğrencilerin SCAMPER tekniği öncesi “masa” konulu resim çalışmaları ve SCAMPER tekniği ile ele aldıkları “sandalye” konulu resim çalışmaları ayrı ayrı öz değerlendirmeleri ve her iki çalışmanın uzmanlarca değerlendirilmeleri şeklinde üç tema altında sunulmuştur.

4.3.1 Öğrencilerin Masa Konulu Resim Çalışmaları

Aşağıda; öğrencilerin mevcut sanatsal yaratım süreçlerini betimlemek adına, resim atölye dersi kapsamında örnek bir uygulamanın ürünü olan, “masa” konulu çalışmalarına ve yaratım sürecine yönelik öz değerlendirmelerinden ve görüşmelerden elde edilen bulgular, tablolarla sunulmuştur.

Tablo 21: Öğrencilerin “Masa” Konulu Çalışmalardaki Sanatsal İfade Yolları

	Bişimsel	Kavram Duygu Değer	Olay Durum
K1		✓	
K2		✓	✓
K3	✓	✓	✓
K4	✓		
K5	✓		
K6		✓	✓

K7		✓	✓
K8	✓		
K9	✓	✓	
K10		✓	
K11	✓	✓	
K12		✓	

Bulgular bağlamında, öğrencilerin “masa” konulu çalışmalarında sanatsal ifade yolu olarak ağırlıkta kavram, duygu ya da değerin aktarımını tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 22: Öğrencilerin “Masa” Konulu Çalışmalarıyla İzleyicide Hedeflenenler

	Düşünme Sorgulama	Görsel Haz	Duygusal Haz
K1			✓
K2	✓		
K3			✓
K4	✓		
K5		✓	
K6			✓
K7	✓		
K8		✓	
K9	✓		✓
K10			✓
K11	✓		
K12	✓		

Tablo 22’ye göre, öğrencilerin “masa” konulu çalışmalarıyla izleyiciden beklentileri çoğunlukla düşünme, sorgulama ve duygusal olarak haz almaları şeklindedir.

Tablo 23: Öğrencilere Göre “Masa” Konulu Çalışmalarında Yapısal Bütünlüğü Meydana Getiren Unsurların Önemi

	Biçimsel Anlatım	Kompozisyon	Teknik	Anlam İçerik
K1	✓	✓		
K2		✓		
K3				✓
K4		✓	✓	
K5			✓	
K6		✓		✓
K7		✓		
K8		✓		
K9		✓		

K10	✓	
K11	✓	
K12		✓

Tablo 23'e göre öğrencilerin "masa" konulu çalışmalarında yapısal bütünlüğü sağlamada ağırlıklı olarak kompozisyona ve onu meydana getiren eleman ve ilkelerin bütünlüğüne önem verdiklerini dile getirmişlerdir.

Tablo 24: Öğrencilerin "Masa" Konulu Çalışmalarında Vurguyu Sağlamada Tercih Ettikleri Yollar

	Sıra dışı Görsel	Kompozisyonda Vurgu
K1	✓	✓
K2		✓
K3		✓
K4		✓
K5		✓
K6	✓	
K7		✓
K8		✓
K9		✓
K10		✓
K11		✓
K12	✓	

Öğrenciler, Tablo 24'te gösterildiği üzere "masa" konulu çalışmalarında vurguya çoğunlukla görsel kompozisyonunun bütününde yer verdikleri yönünde öz değerlendirme yapmışlardır. K1, K6 ve K12 ise farklı olarak çalışmalarında yer verdikleri sıra dışı görsellerle vurguyu sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 25: Öğrencilerin "Masa" Konulu Çalışmalarını Portfolyolarındaki Diğer Çalışmalarına Göre Değerlendirmeleri

	Kötü	İyi	Farklı
K1		✓	
K2			✓
K3			✓
K4			✓
K5			✓
K6		✓	
K7		✓	
K8	✓		

K9	✓	
K10	✓	
K11		✓
K12	✓	

Öğrencilerin “masa” konulu çalışmalarını portfolyolarındaki diğer çalışmalarını ile karşılaştırmalarına yönelik;

K8, K9, K10 ve K12 “kötü”; K1, K6 ve K7, “iyi”; K2, K3, K4, K5 ve K11 “farklı” olduğu yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Tablo 26: Öğrencilerin “Masa” Konulu Çalışmalarını Önemli Bulma Gerekçeleri

	Özgün	Ustalık	Kompozisyon	Mesaj	Yansıtmacı	İşlevsel	Anlamlı	Farklı
K1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
K2	✓		✓				✓	✓
K3	✓		✓	✓			✓	
K4	✓		✓					✓
K5	✓				✓			
K6			✓	✓				
K7	✓		✓			✓	✓	
K8								
K9			✓				✓	
K10			✓	✓			✓	✓
K11								✓
K12	✓						✓	

Öz değerlendirmelerinden elde edilen bulgulara göre, öğrenciler “masa” konulu çalışmalarını ağırlıklı olarak; özgün, anlamlı ve başarılı bir kompozisyon olarak gördüklerinden dolayı önemli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 27: Öğrencilerin “Masa” Konulu Sanatsal Yaratım Süreçlerine Etki Eden Faktörler

	Hayal Gücü	Araştırma	Gerçek/ Doğa	Kişisel Duygu Durumu	Konunun Çağrışımı
K1			✓		
K2				✓	
K3	✓			✓	
K4			✓		
K5			✓		
K6				✓	
K7		✓			
K8	✓				✓
K9				✓	✓
K10	✓	✓			
K11			✓		
K12					✓

Öğrencilerin “masa” konulu çalışmalarına yönelik öz değerlendirmelerinde; hayal gücü, araştırma, gerçek-doğa, kişisel duygu durumu ve konunun çağrışımını sanatsal yaratım süreçlerine etki eden faktörler olarak sıralamışlardır.

Tablo 28: Öğrencilerin “Masa” Konulu Sanatsal Yaratım Süreçlerinden Edinimleri

	Tecrübe	Farklı Deneyim
K1	✓	
K2	✓	
K3	✓	
K4		✓
K5	✓	
K6		✓
K7	✓	
K8	✓	
K9	✓	
K10	✓	
K11		✓
K12		✓

Tablo 28’de de belirtildiği üzere öğrenciler “masa” konulu sanatsal yaratım süreçlerinden ağırlıklı olarak tecrübe edindiklerini dile getirmişlerdir. Farklı olarak K4, K6, K11 ve K12 farklı bir deneyim yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

4.3.2 Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Resim Çalışmaları

Aşağıda; araştırmanın eylem planı kapsamında resim atölye derslerindeki sanatsal yaratım sürecine SCAMPER tekniğinin dahil edilmesi süreci ve sonucunda ortaya çıkan ürün olan “sandalye” konulu çalışmalarına yönelik öz değerlendirmelerinden ve görüşmelerden elde edilen bulgular, tablolarla sunulmuştur.

Tablo 29: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalardaki Sanatsal İfade Yolları

	Bişimsel	Kavram Değer Duygu	Olay Durum
K1	✓	✓	
K2	✓	✓	✓
K3		✓	✓
K4	✓		✓
K5	✓		✓
K6	✓	✓	
K7	✓		✓
K8		✓	✓
K9	✓	✓	
K10	✓	✓	
K11	✓	✓	
K12	✓	✓	

Bulgular bağlamında, öğrencilerin “sandalye” konulu çalışmalarında sanatsal ifade yolu olarak ağırlıkta kavram, duygu ya da değer aktarımının yanı sıra biçimsel yolu tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 30: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalarıyla İzleyicide Hedeflenenler

	Düşünme Sorgulama	Duygusal Haz	Görsel Haz	Öğreti
K1		✓		
K2	✓		✓	
K3	✓			✓
K4	✓			✓
K5	✓		✓	
K6	✓			✓
K7	✓			✓
K8		✓	✓	
K9	✓			✓
K10	✓	✓		
K11	✓		✓	
K12	✓			

Tablo 30'a göre, öğrencilerin "sandalye" konulu çalışmalarıyla izleyiciden beklentileri çoğunlukla eser üzerinde düşünme ve sorgulama şeklindedir.

Tablo 31: Öğrencilere Göre SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları "Sandalye" Konulu Çalışmalarında Yapısal Bütünlüğü Meydana Getiren Unsurların Önemi

	Bıçimsel Anlatım	Kompozisyon	Teknik	Anlam İçerik
K1		✓		✓
K2	✓			✓
K3				✓
K4				✓
K5			✓	
K6				✓
K7		✓		
K8				✓
K9		✓		✓
K10		✓		✓
K11		✓		✓
K12		✓		✓

Tablo 31'e göre öğrenciler "sandalye" konulu çalışmalarında, yapısal bütünlüğü sağlamada ağırlıklı olarak çalışmanın anlam-içeriğine ve kompozisyona önem verdiklerini dile getirmişlerdir.

Tablo 32: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları "Sandalye" Konulu Çalışmalarında Vurguyu Sağlamada Tercih Ettikleri Yollar

	Sıra dışı Görsel	Kompozisyonda Vurgu	Duygu
K1		✓	
K2	✓		
K3			✓
K4	✓		
K5		✓	
K6		✓	✓
K7			
K8			✓
K9		✓	✓
K10	✓		
K11		✓	
K12	✓		

Öğrencilerden K1, K5, K6, K9 ve K11 Tablo 32’de de gösterildiği üzere “sandalye” konulu çalışmalarında vurguya görsel kompozisyonunun bütününde yer verdikleri yönünde öz değerlendirme yapmışlardır. Farklı olarak K2, K4, K10 ve K12 çalışmalarında yer verdikleri sıra dışı görsellerle vurguyu sağladıklarını ifade ederken K3, K6, K8, K9 da ayrıca çalışmanın duygusu ile vurguya yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 33: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalarını Portfolyolarındaki Diğer Çalışmalara Göre Değerlendirmeleri

	Kötü	İyi	Az Çalışılmış	Farklı Değişik	Anlamlı
K1			✓	✓	
K2		✓		✓	
K3				✓	
K4				✓	
K5			✓		
K6		✓		✓	✓
K7				✓	
K8		✓	✓	✓	✓
K9		✓		✓	✓
K10		✓	✓	✓	✓
K11				✓	✓
K12		✓		✓	✓

Öğrencilerin “sandalye” konulu çalışmalarını portfolyolarındaki diğer çalışmaları ile karşılaştırmalarına yönelik öğrencilerden daha kötü olduğuna dair bir görüş bildirilmemiş ancak K1, K5, K8, K10 daha az çalışılmış o şekilde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. K5 dışındaki tüm katılımcılar çalışmalarını daha farklı ve değişik olduğuna dair bir karşılaştırmada bulunmuştur.

Ayrıca öğrencilerden “Sandalye” Konulu Çalışmalarını “Masa” Konulu Çalışmalarına Göre karşılaştırmalarını sorguladığımızda; K4, K12 ve K4’ün daha yaratıcı; K11’in daha farklı; K12’in daha anlamlı, şeklindeki değerlendirme ifadelerine ulaşılmıştır.

Tablo 34: Öğrencilerin SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Çalışmalarını Önemli Bulma Gerekçeleri

	Özgün	Ustalık	Kompozisyon	Mesaj	Yansıtmacı	İşlevsel	Anlamlı	Farklı
K1	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
K2	✓		✓	✓			✓	✓
K3	✓			✓			✓	✓
K4	✓							✓
K5	✓	✓	✓					
K6	✓		✓	✓	✓		✓	✓
K7	✓		✓	✓		✓	✓	✓
K8	✓		✓				✓	
K9	✓						✓	
K10	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
K11	✓							✓
K12	✓			✓			✓	

Öz değerlendirmelerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin tamamı “sandalye” konulu çalışmalarını özgün bulduklarından dolayı önemsediklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında da ağırlıklı olarak çalışmalarını; farklı, anlamlı ve başarılı bir kompozisyon olarak gördüklerinden dolayı önemli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 35: Öğrencilerin “Sandalye” Konulu Sanatsal Yaratım Süreçlerine Etki Eden Faktörler

	Hayal Gücü	Araştırma	Gerçek/Doğa	Kişisel Duygu Durumu	Konunun Çağrışım	Scamper
K1						✓
K2		✓				✓
K3	✓					✓
K4			✓			✓
K5			✓			✓
K6				✓		✓
K7				✓		✓
K8				✓		✓
K9					✓	
K10		✓		✓		
K11			✓			
K12						✓

Öğrenciler, “sandalye” konulu çalışmalarına yönelik öz değerlendirmelerinde; hayal gücü, araştırma, gerçek-doğa, kişisel duygu durumu ve konunun çağrışımını sanatsal yaratım süreçlerine etki eden faktörler olarak sıralamışlardır. Ayrıca “sandalye” konulu çalışmalarında farklı olarak K9, K10, K11 dışındaki katılımcılar SCAMPER tekniğini çalışmalarına etki eden bir faktör olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 36: Öğrencilerin “Sandalye” Konulu Sanatsal Yaratım Süreçlerinden Edinimleri

	Tecrübe	Farklı Bir Deneyim	Konuyla Özdeşim	Scamper	Yaratıcı Düşünme
K1		✓		✓	
K2	✓			✓	
K3			✓	✓	✓
K4		✓			
K5	✓				
K6			✓	✓	✓
K7	✓				
K8				✓	✓
K9	✓				
K10	✓				✓
K11	✓	✓			
K12				✓	✓

Tablo 36’da da belirtildiği üzere öğrenciler “sandalye” konulu sanatsal yaratım süreçlerinden ağırlıklı olarak yeni bir tecrübenin yanı sıra yaratıcı düşünme ve SCAMPER tekniğine yönelik deneyim edindiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca K1, K4 ve K11 farklı bir deneyim yaşadıklarını ifade ederken K3 ve K6 da bu çalışmayla konuyla özdeşim kurmayı deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 37: Öğrencilerin “Sandalye” Konulu Çalışmalarına SCAMPER Tekniğinin Katkısı

	Kompozisyon	Motivasyon	Yaratıcılık	Görsel Etki	Teknik	Anlam/ İçerik
K1	✓	✓	✓			
K2			✓			
K3	✓		✓			
K4	✓					
K5	✓			✓	✓	

K6	✓	✓	✓		✓
K7	✓	✓		✓	
K8		✓	✓		✓
K9					
K10	✓				
K11		✓			
K12	✓	✓	✓		✓

Öğrencilerin “sandalye” konulu çalışmalarına SCAMPER tekniğinin katkısının; kompozisyon, motivasyon, yaratıcılık, görsel etki, anlam ve içerik yönünde olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin bununla ilgili olarak şu görüşlere ulaşılmıştır:

SÖD.S6.K1: “SCAMPER sayesinde çabuk fikir edinebildim ve en önemlisi aklıma gelen fikirlerden işe yarayanı çok hızlı seçebildim.”

SÖD.S6.K6: “SCAMPER tekniği aslında farklı bakmayı öğretti. Belki de bu teknik sayesinde kendime bakmayı öğrendim. Ben olarak resim çizmeyi, zevk almayı, farklı düşünmeyi öğrendim.”

SÖD.S6.K8: “SCAMPER ilgimi çekti, daha motivasyonla çalıştım. Bu teknikle yaratıcı olmamak mümkün değil bu yüzden daha yaratıcı hissettim. Konuyu daha çok sevdim.”

4.3.3 Öğrencilerin “Masa” ve SCAMPER Tekniği ile Ele Aldıkları “Sandalye” Konulu Resim Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Aşağıda; araştırma kapsamında yürütülen resim atölye derslerinin birer ürünü olan öğrencilerin “masa” ve sandalye konulu çalışmalarının uzmanlarca değerlendirilmeleri tablolarla sunulmuştur.

Tablo 38: “Masa” Konulu Çalışmaların Uzmanlarca Değerlendirilmesi

	Ürün Konu	U1 Genel Toplam	U2 Genel Toplam	U3 Genel Toplam	Genel Ortalama	İfade
K1	M	24	25	25	25	İyi
K2	M	36	34	35	35	Çok İyi
K3	M	24	27	29	27	İyi
K4	M	27	22	28	26	İyi
K5	M	19	19	22	20	İyi
K6	M	36	36	35	36	Çok İyi
K7	M	24	27	26	26	İyi
K8	M	19	19	21	20	İyi
K9	M	28	28	28	28	Çok İyi
K10	M	13	13	13	13	Orta
K11	M	25	25	25	25	İyi
K12	M	18	20	23	20	İyi

Tablo 38'e göre öğrencilerin "Masa" konulu çalışmalarıyla ilgili olarak uzmanlar tarafından; K2, K6, K9'un çalışmaları için "çok iyi"; K10' un çalışması için "orta" ve diğerlerinin çalışmaları için "iyi" şeklinde değerlendirmeler uygun bulunmuştur.

Tablo 39: SCAMPER Tekniği İle Ele Alınan "Sandalye" Konulu Çalışmaların Uzmanlarca Değerlendirilmesi

	Ürün Konu	U1 Genel Toplam	U2 Genel Toplam	U3 Genel Toplam	Genel Ortalama	İfade
K1	S	21	19	23	21	İyi
K2	S	29	29	28	29	Çok İyi
K3	S	21	23	26	23	İyi
K4	S	18	22	25	22	İyi
K5	S	21	23	24	23	İyi
K6	S	33	35	36	35	Çok İyi
K7	S	24	29	29	27	İyi
K8	S	21	20	27	23	İyi
K9	S	25	25	25	25	İyi
K10	S	19	19	19	19	İyi
K11	S	30	36	33	33	Çok İyi
K12	S	22	21	21	21	İyi

Tablo 39'a göre öğrencilerin "sandalye" konulu çalışmalarıyla ilgili olarak uzmanlar tarafından; K2, K6, K11'un çalışmaları için "çok iyi" diğerlerinin çalışmaları için "iyi" şeklinde değerlendirmeler uygun bulunmuştur.

Tablo 40: "Masa" Konulu Çalışmalar ile SCAMPER Tekniği İle Ele Alınan "Sandalye" Konulu Çalışmaların Değerlendirilmelerinin Yaratıcılık Açısından Karşılaştırılması

	Ürün Konu	Yaratıcılık		Toplam Yaratıcılık	İfade
		Bişimsel Yaratıcılık Ortalama	Anlamsal Yaratıcılık Ortalama		
K1	M	8	9	17	İyi
	S	7	8	15	İyi
K2	M	12	11	23	Çok İyi
	S	9	11	20	Çok İyi
K3	M	8	9	17	İyi
	S	7	9	16	İyi
K4	M	8	7	15	İyi
	S	7	7	14	İyi
K5	M	6	6	12	Orta
	S	8	6	14	İyi
K6	M	12	12	24	Çok İyi

	S	11	12	23	Çok İyi
K7	M	9	8	17	İyi
	S	9	8	17	İyi
K8	M	6	6	12	Orta
	S	7	7	14	İyi
K9	M	9	9	18	İyi
	S	9	8	17	İyi
K10	M	4	3	7	Orta
	S	6	6	12	Orta
K11	M	6	10	16	İyi
	S	12	10	22	Çok İyi
K12	M	6	7	13	İyi
	S	6	9	15	İyi

Tablo 40'a göre öğrencilerin “masa” ve “sandalye” konulu çalışmalarıyla ilgili olarak uzmanlar tarafından yapılan değerlendirilmelerinin yaratıcılık açısından karşılaştırılması şu şekildedir.

K2 ve K6'nın her iki çalışmaları da yaratıcılık açısından “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir.

K1, K3, K4, K7, K9 ve K12'nin her iki çalışmaları da yaratıcılık açısından “iyi” olarak değerlendirilmiştir.

K10'un her iki çalışması yaratıcılık açısından “orta” olarak değerlendirilmiştir. K5 ve K8'in “masa” konulu çalışmaları yaratıcılık açısından “orta” olarak değerlendirilirken “sandalye” konulu çalışmaları “iyi” olarak değerlendirilmiştir. Son olarak K11'in “masa” konulu çalışması yaratıcılık açısından “iyi” olarak değerlendirilirken “sandalye” konulu çalışması “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı; “Resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım süreçlerine katkısına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt amacı çözümlmek üzere veriler “SCAMPER tekniğine yönelik görüşler” başlığı altında sunulmuştur.

4.4.1 SCAMPER Tekniğine Yönelik Genel Görüşler

Öğrencilerin SCAMPER tekniği ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular; SCAMPER tekniğini tanımlama, SCAMPER tekniğinin ilişkili olduğu yaratıcılık boyutları, SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecine katkıları, SCAMPER tekniğinin olumsuz yanları ve öğrencilerin sanatsal çalışmalarına yön verebileceğini düşündükleri SCAMPER aşamaları şeklinde temalarla aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Tablo 41: SCAMPER Tekniğini Tanımlama

Sistem	K5
Objektif Düşünme	K6
Akıl Yürütme	K10
Örnekleme	K10
Dikkat Çekme	K4
Yok Etme	K7
Değiştirme	K7
Aktiflik	K10
Özgürlük	K6
Anlamlandırma	K6
Sorgulamak	K5, K1
Özgünlük	K8, K12
Eğlence	K6, K7
Pratik	K9, K1
Gelişim	K1, K10
Yenilik	K2, K6, K10
Sıra Dışı Olma	K7, K9, K10, K11
Teknik	K1, K2, K6, K8, K10, K11
Yaratıcı Düşünme	K1, K2, K4, K6, K8, K9, K10
Farklı Bakış Açısı	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12

Tablo 41’de sunulan bulgular bağlamında öğrencilerin SCAMPER tekniğini tanımlamada sistem, objektif düşünme, akıl yürütme, örnekleme, dikkat çekme, yok etme, değiştirme, aktiflik, özgürlük, anlamlandırma, sorgulamak, özgünlük, eğlence, pratik, gelişim, yenilik, sıra dışı olma, teknik, yaratıcı düşünme ve ağırlıkta farklı bakış açısı kavramlarını kullanmışlardır. Örneğin; K6, SCAMPER’i şu şekilde tanımlamıştır:

AUA3.1.K6: “SCAMPER tekniği insanları farklı düşünmeye iten ve böylelikle yaratıcılığı ve insanın farklı düşünce sistemini geliştirmeye yönelik bir tekniktir. Nasıl kullanılır dersiniz bence düşünsel boyutta ve felsefi bir bakış açısıyla kullanılabilir ve eğlenceli olur.”

Ayrıca öğrencilere daha önce bildikleri ve SCAMPER tekniğine benzettikleri bir yöntem ya da teknik var mı sorusuna; K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11 “hayır” şeklinde yanıt vermişlerdir. K3, K9, K12 ise SCAMPER tekniğini, beyin fırtınasına benzettiğini söylemiştir.

AUA3.6.K7: “Hayır yok ama bu teknikle birlikte başka teknikler var mı araştırıp öğrenmek istiyorum. Yaptığım çalışmalarda değişik fikirler yararlanacağımı düşünüyorum.”

AUA3.6.K6: “Aslında yok. Ama keşke kendimi bu konuda geliştireydim. Sanat anlamında çok daha gelişim gösterebilirdim.”

Tablo 42: SCAMPER Tekniğinin İlişkili Olduğu Yaratıcılık Boyutları

Özgünlük	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K12
Akıcılık	K1, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K12
Esneklik	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12

Tablo 42’ye göre öğrencilerin büyük çoğunlukla SCAMPER tekniğini yaratıcılığın esneklik, akıcılık ve özgünlük boyutları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Tablo 43: SCAMPER Tekniğinin Sanatsal Yaratım Sürecine Katkıları

Yaratıcı Fikir Sağlama	K7, K6 Farklı düşünme K1. K5. K6. K10 Yeni Fikir K3. K5. K7. K8. K9 Yaratıcı K8 Esneklik, özgünlük, hayal Gücü K2, K8, K6, K10, K12 Farklı bakış açısı K8 Yaratıcı fikir, sıra dışılık, uç noktalar, özgürlük
Düşündürme	K1. K5. K6 Düşünme K2 Duyarlılık K3 Yeni şeyler düşündürme K4 Düşünceleri zorlama K7 Çok şey düşündürme K6 Düşündürme, izleyiciyi düşündürme
Motivasyon	K8 Motivasyon sağlama K6 Özgüven, kendini tamamlama
Diğer	K1 Pratik K6 Aktiflik K8 Problem çözücü K9 Eğlence K4 Geliştirici, dikkat çekici, sıra dışılık
Faydalı	K3 Yararlı K4 Geliştirici K6 Gerekli, temel düzeyde bilinmeli K7 Kullanışlı, destekleyici K8 Güzel bir teknik, iyi, anlamlı, bilinmesi gereken

	K9 Bilinmesi gereken
	K10 Gerekli
	K12 Yararlı
	<hr/>
Ne Zaman İşe Yarar	K6 Arayışta, saçmalamak istediğimde
	K7 Farklı bir etki için
	K9 Sıkıştığımızda
	K10 Yeni bir çalışmada
	K2 Herkes
Kimin İşine Yarar	K6 Herkes, iş adamı, sanatçı
	K7 Sanatçı, çocuk
	K8 Endüstriyel tasarımcılar, ilkokul
	K10 İş adamı
	K12 Tüm sınıflar

Öğrenciler, SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecine katkılarını; yaratıcı fikir sağlama, düşündürme, motivasyon ve genel anlamda faydalı oluşuyla açıklamışlardır. Ayrıca bu katkılara, K1; pratik, K6; aktiflik, K8, problem çözücü, K9; eğlence, K4; geliştirici, dikkat çekici, sıra dışılık şeklindeki ifadelerle ekleme yapmıştır.

Bu bulguların ulaşıldığı bazı görüşler aşağıda gibidir;

O3.2.S5.K10: “Bu teknik bu deneyim bana gerçekten iyi geldi keşke daha güzel etkili kullanabilseydim ama öyle olmadı bir de eskizde falan problem yaşıyordum ben bu teknik güzel ve etkili kullandığımda bu sorunu aşacağımı düşünüyordum öyle de oldu biraz farklı bakış açıları yakaladım.”

O3.2.S5.K5: “Bence düşündüren bir sistem, yoruyor evet ama işte bence tasarım dersine başlamadan önce bu sistemin çalışılması ve güdülmesi gerekiyor.”

O3.2.S5.K7: “Yaratıcıydı hocam daha farklı şeyler düşünmeye itiyor insanı değişik bir teknik hani kendi çalışmalarında da kullanabileceğim bir teknik olduğunu fark ettim.”

SCAMPER tekniğinin faydalı oluşuna yönelik görüşler irdelendiğinde hangi durumda işe yarar olduğuna yönelik, K6; arayışta, saçmalamak istediğimde, K7; farklı bir etki için, K9; sıkıştığımızda, K10; yeni bir çalışmada şeklinde yanıt vermişlerdir.

SCAMPER tekniğinin kimlerin işine yarar sorusuna, K2 ve K6; herkes şeklindeki yanıtlarının yanı sıra, K6; iş adamı ve sanatçı, K7; sanatçı ve çocuk, K8; endüstriyel tasarımcılar ve ilkokul öğrencileri, K10; işadamı, K12; tüm sınıflar şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulara ek olarak öğrencilere “SCAMPER hakkında daha fazla bilgi ve deneyim edinmek ister misin?” sorduğumuzda hepsinden olumlu yanıt aldık.

Yine ek olarak “Bundan sonraki sanatsal çalışmalarında SCAMPER tekniğini kullanmayı düşünür müsün?” sorusuna da tüm öğrencilerden olumlu yanıt alınmıştır.

AUA3.7.K8: “SCAMPER’i tamamen öğrenip öğretmenlik hayatımda birçok konuda kullanmayı çok isterdim.”
AUA3.7.K7: “Evet düşünüyorum çalışmalarımın daha eğlenceli olacağını hissediyorum.”

Tablo 44: Öğrencilerin Sanatsal Çalışmalarına Yön Verebileceğini Düşündükleri SCAMPER Aşamaları

Substitute (Yer değiştirme)	K4, K5, K6, K7, K9, K12
Combine (Birleştirme)	K1, K3, K8, K10
Adapt (Uyarlama)	K1, K2, K3, K5, K8, K11
Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, küçültme, büyütme)	K1, K2, K6
Put to other uses (Başka amaçlarla kullanma)	K7
Eliminate (Yok etme, çıkarma)	K2, K4, K6, K8, K9, K12
R: Reverse, Rearrange (Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme)	K6, K12

Öğrencilerin ifadelerine göre sanatsal çalışmalarına yön verebileceğini düşündükleri SCAMPER aşamaları ağırlıklı olarak “substitute”, “adapt” ve “eliminate” olarak tercih edilmiştir. “Put to other uses” aşaması ile ilgili olarak sadece K7 tercih bildirmiştir.

Tablo 45: SCAMPER Tekniğinin Olumsuz Yanları

Zaman alıcı	K2, K3, K6, K7, K8, K10 K11, K12
Beklenmedik sonuçlar	K4, K7
Anlamsızlaştırma	K8
Kontrolcü	K11

Tablo 45’teki bulgulara göre öğrenciler SCAMPER tekniğinin ağırlıklı olarak zaman alıcı olarak görmelerine ek olarak beklenmedik sonuçlar doğurduğu, anlamsızlaştırdığı ve kontrolcü olduğu görüşündedirler. Bununla ilgili olarak öğrenciler;

AUA3.4.K8: “SCAMPER tekniğinin olumsuz yanı bazen insana çok saçmaladığını SCAMPER’i kullanırken anlamsızlaştığını hissedebilmesidir.”
AUA3.4.K3: “Olumsuz bir yanı olduğunu düşünmüyorum belki sorulan sorularla biraz zaman alması olabilir.”
AUA3.4.K11: “Soruların kısıtlaması” şeklindeki görüşlerini bildirmişlerdir.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar irdelenerek, araştırmanın temel amaçlarını açıklayan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Bu araştırmada, SCAMPER tekniğinin resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin resim anasanat atölye dersindeki sanatsal yaratımlarına katkıları belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı araştırmacı yorumları ve ilgili literatürle sunulan tartışma, araştırmanın alt amaçlarıyla sınıflandırılarak verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan, resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçlerinin nasıl olduğuna dair elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve yorumlar şöyledir:

Öncelikle öğrencilerin sanatsal yaratımı; sanat öğrencisinin aktif ve üretken olduğu araştırmanın, yanı sıra hayal gücü ve yaratıcılığını kullandığı, düşünce ve uygulama aşamaları boyunca, kendini bulduğu ya da yansıttığı bir süreç olarak tanımladıklarına sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sanatsal yaratımda bulunan kişinin sahip olması gereken zihinsel yapı ve becerileri; yaratıcı, özel yetenekli, araştırmacı ve çalışkan olmaya ek olarak pozitif, sabırlı, cesur, özgür gibi karakteristik özelliklerle ifade etmişlerdir.

Erinç (2004, s.94)'e göre de sanatta yaratıcılık “algı yetisi üzerine bir düşleme, bir imleme yetisi katmak, katabilmek, bunun için de sezgi gücünü kullanabilmek” demektir. San (2004), yaratıcı bir bireyin; “meraklı, sabırlı, buluş yapma yetisine sahip, serüvenci düşünen, imgelerle düşünebilen ve imgelemci, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve sentezci yargılara varabilen kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. İnam, Güleç ve Kılıçbay (2018)'a göre kişi hangi sanat alanında çalışılıyorsa çalışılsın aşkla tutkuyla bağlanma, donanım ve sistemli çalışma yaratıcılığın gelişimi için oldukça önemlidir. “Sanatçının en büyük özelliği

ilgi kurduğu objeleri algılayabilen, tasarlayıp, yorumlayabilen yaratıcı kimliğe sahip yetenekli bir insan olmasıdır” (Artut, 2009, s.25). Öğrencilerin sanatsal yaratıcılığa ve yaratımda bulunan kişiye dair algılarının alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Öğrenciler sanatsal yaratım sürecinde içsel olarak; kendilerinde yenilenme, kendini gerçekleştirme, yaratıma yönelik ilham, farklı duygular ve yaratmaya yönelik yoğun kaygılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu bulguların devamında sanatsal yaratım sürecinde, mutluluk, heyecan, merak şeklinde olumlu duygusal tepkilerin yanı sıra sıkılma, sabırsızlık ve stres duyguları içinde de olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sanatsal yaratımları ile psikolojileri arasında kurdukları ilişki alanyazında şu şekilde açığa kavuşmaktadır. May (2008), yaratıcı sürecin hastalığın sonucu olarak değil, normal kişilerin kendilerini gerçekleştirme edimlerinin bir dışavurumu olarak keşfedilmesi gerektiğini belirtmektedir. İnsanda sanat isteği güçlü içtepiden doğar (Tansuğ, 1992). Psikolojik açıdan sanat yaratıcılığı; kişinin çatışma ve sürtüşmelerinden, mutluluk, tutku ve coşkularından kaynaklanan kaygılara sanat yoluyla çözüm arama veya cevap vermedir. (Yolcu, 2001).

“Sanatçı duyuların katılımıyla imgeleri düşüncede oluşturur. Bu oluşum süreci psikolojik bir süreçtir ve yansıtma biçimi kişiye özgüdür. Yapma esnasındaki heyecanı, stresi, durağanlığı, coşkusu yani psikolojik durumu yapıtın üzerindeki görüntüde kendini ifade edecektir” (Kara, 2011, s.2).

San (1979)’a göre de yaratıcı süreçleri oluşturan, sadece zihnin düşünsel yetileri değil, aynı zamanda duyular, duygular, imgelem gücü gibi yetiler ve bunların tümünün birbirleriyle bağlantılarıdır. Yaratıcı eylem, tüm bu yetileri birleştirip örgütler ve sonuçta bir buluş, bir yenilik ortaya koyar.

Öğrenciler resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçlerinde öğretim üyesinden, zamandan, ortam şartlarından ve kendilerinden kaynaklanan birtakım faktörlerden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu faktörlerden resim anasanat atölye dersleri kapsamında sanatsal yaratım için ayrılan zaman genel anlamda öğrencilere yetersiz geldiğinden olumsuz bir faktör olarak ifade edilmiştir. Ayrıca sanatsal yaratım süreci özünde esnek bir çalışma disiplini gerektiğinden öğrencilerin atölye çalışma saatlerini kendileri için uygun bulmadıkları düşünülebilir.

Sanatsal yaratım sürecinde zaman faktörünün önemini Yolcu'da şu şekilde ifade etmiştir. “Ülkemizde gerek yükseköğretimde gerekse ilköğretimde, görsel sanatlar dersi için ayrılan süre yetersizdir. Dolayısıyla, zamanın yetersizliği karşısında bireyin, düşünmeye ve oluşturulan sorunun çözümüne yaratıcı bir düşünceyle yaklaşması mümkün değildir” (Yolcu, 2009, s.208).

Sanatsal yaratım sürecine etki eden bu faktörlerden öğretim üyesinin süreç üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olduğunu görülmektedir. Öğretim üyesi ile etkileşimde olmak, ondan tavsiyeler almak, onun rehberliği ve denetimi öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerini olumlu etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretim üyesi ile yaşanan kişisel anlaşmazlıklar, olumsuz eleştiriler ve çalışma mekânının paylaşımı öğrencilerin bazıları için olumsuz bir faktör olarak ifade edilmiştir. Burada dikkat çeken durum özellikle öğretim üyesinin atölye dersi zaman diliminde çalışma mekânı öğrencilerle paylaşılması yani öğretim üyesinin de öğrencilerle aynı mekânda çalışmasının öğrencileri üzerindeki etkisidir. Öğrencileriyle aynı atölyede kendi kişisel çalışmalarına devam etmesi yani bizzat sanatsal yaratımda bulunması öğrencilerin bir kısmının seviye farkından dolayı kendilerini kötü hissetmelerine sebep olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan bir kısım öğrenci için de öğretim üyesinin çalışma disiplinini model almaları ya da gösteri şeklinde bir öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesi açısından olumlu bir etken olarak görülmektedir.

Öğretim üyesinin öğrencileriyle atölye ortamını paylaşımına yönelik alanyazında çalışmaya rastlanmazken sanatsal yaratımda öğretmene ya da öğretim üyesinin etkisine yönelik çokça araştırmaya rastlanmıştır. Sanat eğitiminde sanatçının özelliğine uygun olduğu düşünülerek bireysellik vurgulanmışsa da pek çok sanat uzmanı ve görsel sanatlar araştırmacısı, sanatçının diğer sanatçılarla etkileşim içinde olmasının gerektiğini savunmaktadır (Armstrong, 1994'ten aktaran Mamur 2009). “Yaratıcılığın geliştirilebilir olmasında rol oynayan en büyük unsur öğretim elemanı ile kurulan nitelikli iletişimdir. Yine bu iletişimin en can alıcı noktası, eleştiridir. Yapıcı, şiddet içermeyen eleştiri, sanat eğitiminin kaçınılmaz bir parçası olarak yaratıcı süreci değerlendirmede kullanılan başlıca yöntemdir” (Kara, 2011, s.59). Bu doğrultuda Gözlükaya (2014, s.106) araştırmasında da “öğrenciler öğretim elamanının yaratma sürecindeki tutumlarına ilişkin en önemli unsurları; tutarlılık, akademik yeterlilik, bireysel danışmanlık olarak görmektedirler”. Ayrıca, öğretim elemanının

negatif tutumlarından ziyade motive edici, saygılı, ilgili ve araştırmacı yönlerinin sanatsal yaratma sürecini olumlu yansıdığını belirtmektedirler. Sonuç olarak, “resim-iş öğretmeni adayları için, öğretim elemanları birer sanat eğitimcisi modeli oluşturmaktadır. Her aday kendisine en yakın atölye hocasının tutum ve davranışları ile mesleğe yönelik düşüncelerini belirli bir derecede örnek alabilmektedir” (Ayaydın, 2009, s38).

Yine öğrenciler için sanatsal yaratıma etki ettiği ifade edilen önemli bir faktör ortam ya da çevredir. Yaratım sürecinde ortamdan sosyal ve fiziksel yapısıyla iki şekilde bahsedilmektedir. Atölye grubu içindeki olumlu sosyal ilişkiler, ortamda müziğin yer alması ve öğrencilere danışmak için alt sınıfların ziyaretleri ile öğrenciler kendilerini bu ortam içinde rahat ve mutlu hissetmektedirler. Ancak öğrencilere göre atölye grubu üyeleri arasındaki anlaşmazlıklar ve dışardan gelen ziyaretçilerin öğrencilere ya da çalışmalarına yönelik olumsuz eleştirileri o sosyal ortamın atmosferini de olumsuz etkilemekte bu da sanatsal yaratımlarını etkilemektedir. Ayrıca öğrencilere göre; fiziksel olarak atölye ortamı, uygun ısıya ve ışıkla sahip, teknolojik araç ve gereçlerle donanmış temiz yerler olmalıdır. Sıkışık ve düzensiz olmamalıdır.

Benzer şekilde Gözlükaya (2014, s.105) yaratıcılığa katkı sağlayan en önemli unsurun ortam olduğun sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaratma ortamının; “havadar, ferah, renkli, geniş olması ve araştırmaya dönük olması gerekmektedir. Ayrıca ortamın özellikle bilgisayar, internet ağı gibi unsurlar ile kaynak kitap ve dergilerle desteklenmesi, zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra sanat atölyelerindeki donanım yetersizliği ve öğrenci sayılarının fazlalığı da yaratma süreci açısından en büyük engeller olarak görölmektedir. Sanat atölyelerinde ortam ve şartların yaratma süreci ile ilişkisini ortaya koyan, Buyurgan ve Buyurgan (2012)’a göre de resim derslerinde öğrencilere uygun mekân, zaman ve malzemeler sunulması, yönlendirme ve alan ile ilgili seviyeye uygun bilginin verilmesi öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabilme ve geliştirebilmesi imkânı elde edebilmesi açısından önemlidir. Yine Yolcu (2009)’ya göre de sanat derslerinde, yaratıcı davranışların sergilenebilmesi, gerekli donanımlara sahip, uyarıcı görsel materyallerle zenginleştirilmiş resim atölyelerini gerektirir. Hiçyılmaz ve İnam Karahan (2016) araştırmalarında Görsel Sanatlar öğretmenlerinin vazgeçilmez olarak niteledikleri öğretim teknolojilerinin bilgisayar, projeksiyon, etkileşimli tahta, tepegöz ve fotoğraf

makinesi olduğu görülmüştür. Fakültelerdeki atölye ortamlarının şartlarına yönelik veriler sunan araştırmalarda “resim-iş programlarında araç gereç yokluğunun çoğu zaman sorun olduğu ifade edilmiştir” (Çakır, 1990, s.118; Kırıçoğlu, 2005, s.7; Öztop, 1993, s.45). Bölükoğlu (2002, s.225), araştırmasına göre; “birçok bölümde yeterince şövale, sehpa ya da tors kitiği yaşanmaktadır ve bilgisayar atölyeleri yeterli değildir. Sanatsal yaratım sürecinde sosyal ortamın etkisine yönelik farklı görüşler de şu şekildedir.

“Kişiler arası ilişkiler, kişisel otonomi ve bilgi üretimini cesaretlendiren ortamlar yaratıcı başarıyı ortaya çıkarır. Oysa güvenin olmadığı, iletişimin yetersiz olduğu sınırlı bir kişisel otonominin ve belirsiz amaçların olduğu ortamda yaratıcılık engellenmiş olur. Yaratıcı fikirlerin üretimi için yeni buluşları kolaylaştıran, yeni fikirlerin uygulamaya konmasında yüreklendiren, bir yandan da kişilerin yaratıcı çabalarını önemseyen ve kabul eden bir ortam gereklidir” (Tan, 2011, s.56).

Öğrenci görüşlerinden sanatsal yaratımda bulunan kişinin; mevcut becerileri, birikimi, ruh hali, duyguları, motivasyonu, yaratmaya yönelik istediği ve hırsı gibi durumlar sanatsal yaratıma etki eden diğer faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Çellek (2002, s.2)’e göre de “yaratıcı insan, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, entelektüel birikiminden, deneyimlerinden, algılarından, hayal gücünden yararlanarak, çevresini bu bağlamda değerlendirip aktarma yetisi çerçevesinde sezgi ve araştırma ile özgürce yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturur, farklı önermelerde bulunur”. Diğer taraftan Gözlükaya (2014, s.104) araştırmasında öğrenciler “beğenilme kaygısı ve aşırı estetik kaygının” da sanat derslerinde yaratıcılık için bir engel oluşturduğunu düşünmektedirler. Öte yandan öğrenciler sanatsal yaratma sürecinde kişideki birikimin ortaya çıkması için yaratıcı kişiliğin ve kişideki bilgi birikiminin tek başına bir anlam ifade etmediğini her birinin birbiriyle bağıntılı olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.” Öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı üzere sanat yapıtının oluşum süreci karmaşık ve kişiye özgüdür. “Bir sanatçı görsel algının psikolojik etkileri sonucunda istediği imgelerini hayal gücüyle canlandırıp olmasını istediği biçimi düşünerek hissetmeye çalışır” (Kara, 2011, s.4).

Öğrenci görüşlerinden öne çıkan motivasyon durumuyla ilgili olarak araştırmalarda görsel sanatlar öğretmen adaylarının yüksek öğrenime başladıktan sonra yaratıma yönelik ilgilerini, motivasyon ve meyanclarının kaybettikleri tespit edilmiştir. “Severek, isteyerek

eğitime başlayan görsel sanatlar alanı öğrencileri ilk yıllarda (1. ve 2. Sınıfta) ilgi istek ve öğrenme bilişselliklerinde meraklı ve yaratıcıyken ne gariptir ki, son sınıfa doğru, alandan bezmiş, kitap okumaktan, sanatla ilgili teorik araştırma yapmalardan, sanat gezileri yapmaktan bıkmış, usanmış durumdadır. Öğrencilerin sanat eğitimi süreçleri içindeki durgun bekleyişleri, yaratıcılık eylemlerini de geri planda bırakmaktadır” (şahindokuyucu, 2011, s.85).

“Yaratıcı bir bireyin verimli olabilmesi güdüleme ve bireysel özellikleriyle örtüşür” (Çellek, 2003, s.8). Sanatsal yaratımın sanatçı açısından şüphesiz g bir süreç olduğu açıktır. Kişi sanatsal yaratımda ürün ortaya çıkana kadar yoğun ve oldukça güç biz süreçle yüzleşir, adeta acı eker (May 2008). Bu araştırmada da öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde birtakım problemler yaşadıklarını ve bu problemlere yönelik çözümler ürettiklerine dair bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenciler süreçte yaşadıkları iki önemli problemi, kararsızlık ve yaratıma yönelik fikir edinme veya fikir aktarımında zorlanma şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca ğrencilerin ağrılıktaki konu ya da fikir edinme aşamasında kararsızlık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kararsızlık durumlarına ürettikleri çözüm yollarını daha fazla deneme ve zihinsel olarak daha fazla yoğunlaşma şeklinde dir. Fikir edinme ve aktarımında zorlanma problemine karşın da sürece ara verme, örnek edinme, başkalarıyla etkileşimde bulunma ve daha fazla zaman ayırma şeklinde çözüm ürettikleri görülmektedir. Ayrıca ğrenciler yaşadıkları zorluklar ve kararsızlıklara karşın bir başka çözüm yolu olarak da arkadaşlarıyla ve ğretim üyesiyle etkileşime girdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde yaşadıkları kararsızlık ve yaratıma yönelik bazı zorlukların kaynağını daha önce ifade ettikleri sanatsal yaratıma etki eden bir faktör olarak (bkz. Tablo 10) kendi beceri, birikim, ruh hali, motivasyon gibi etkenlerin olduğunu düşünebiliriz. Çünkü problemlerin çözüm yolları olarak öğrenciler yine dış etkenlerden daha çok kendilerine düşen sorumlulukları ve kendileriyle sınırlı olan nerileri tercih etmektedirler. Bu durum sanatsal yaratım sürecinde kişi boyutunun önemini göz önüne sermektedir.

Öğrenciler, resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçleri için tercih ettikleri çeşitli yöntem ve tekniklerini de içeren eğitim ğretim faaliyetlerini; fotoğraf çekme, ğretim üyesinin rehberliği, taklit (kopya), model alma, sorgulama, araştırma, zihinde kurgu, düşünme, eskiz, deneme yanılma ve gözlem şeklinde dile getirmişlerdir. Resim anasanat atölye derslerinde ğretim yesi tarafından sanatsal

yaratım süreci kapsamındaki araştırma-düşünme ve uygulamaya aşamalarında öğrencilere sunulan ya da tavsiye edilen birtakım eğitim öğretim faaliyetleri olmaktadır. Bu araştırma bulgularında öğrenciler öğretim üyelerinin resim anasanat atölye derslerinde; örnek gösterme, model sunma, eskiz, pratik, araştırma, serbest konu seçimi, gösterip yaptırma, deneyimlerin paylaşımı, bilgisayarda destekli sunum, internet üzerinden tarama ve araştırma yöntemlerini tercih etmektedirler.

Öğrencilerin birkaçının bahsettiği, günümüzde sanat eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemleri (Artut 2009; Erbay, 2000; Yolcu 2009); kolaydan zora gitme, müzikli yöntem, kopya yöntemi, psikolojik yöntem, bellek eğitimi yöntemi, drama yöntemi, çözümlene ve birleştirme yöntemi, görsel etkinlikler (demonstrasyon) yöntemi, bilgisayar destekli yöntem şeklindedir. Bunu dışında disipline dayalı sanat eğitimi, sanat yoluyla eğitim, görsel kültür kuramı görsel sanat eğitim ve öğretim faaliyetlerine yön vermektedir. Ancak Gözlükaya (2014, s.105) çalışmasında öğrenci görüşlerinden çıkan sonuç “yaratıcı süreçte teknik kullanımında farklı deneyimler elde etmeye dönük yaklaşımlara sanat atölye derslerinde sıklıkla yer bulduğu ancak konu üzerine daha farklı fikirler geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının yer bulmadığı şeklindedir”. Öğrenciler farklı öğretim tekniklerinin ders süreçlerinde kullanımını önemsemektedirler. Farklı öğretim tekniklerini gelecekte mesleki yaşantılarında kullanabilme ve ders sürecini iyi bir şekilde tasarlayabilme açısından önemli görmektedirler.

Öğrenciler, resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım sürecinin uygulama aşamasında öğretim üyesinin öğrencilerle atölye içinde çalışma mekânını paylaştığı yani kendisinin de aynı ortamda öğrencilerle birlikte uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyesinin eğitim öğretim süreci içinde böyle bir yol izlemesi sanatsal yaratıma etki eden bir faktörlerde de dile getirdikleri gibi (bkz. Tablo 10) bazı öğrenciler için olumlu bazı öğrenciler için de olumsuz bir durum olarak karşılanmaktadır.

Sanatsal yaratımda ortaya çıkan yapıyı meydana getiren ve tercih edilen tekniğe göre değişkenlik de gösteren bazı temel unsurlar mevcuttur. Öğrenciler, sanatsal yaratım sürecinin ürünü olan resim çalışmalarında yapısal bütünlüğü meydana getiren unsurlardan kompozisyonu ve yaratıcılığı birinci derece önemsediklerini ifade

etmişlerdir. İkinci derecede de yine ağırlıkta kompozisyonu önemsedikleri görülmektedir. Görsel sanatsal bir çalışmada izleyicinin ilgisini ve dikkatini çekmede vurgu ilkesinin düzen içindeki organizasyonundan faydalanılır. Bu araştırmada da öğrenciler çalışmalarında vurgu ilkesinin organizasyonu için ağırlıkta kompozisyonun görsel bütünlüğünü meydana getiren renk, doku, yön gibi unsurları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir kısım öğrenci de çalışmanın anlam bütünlüğünü sağlayan konu unsuru üzerinden de vurguyu sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, her iki durumda da sanatsal yaratımlarında kompozisyon bütünlüğünü sağlayan unsurlar arasındaki önem sıralamaları ve vurguyu sağlamadaki tercihleri ağırlıkta sanatsal yapının görsel-biçimsel boyutuna yöneliktir. Öğrencilerin görüşlerinde, bir sanat eserini meydan getiren içerik ya da anlama, yaratıcılık ya da özgünlüğe yönelik dikkate değer bir eğilim görülmemiştir.

Kağan (1993), sanatın iki türlü olduğunu belirtir. Birincisi sanatın içsel biçimi, yani sanatın içeriğinin imgesel olarak somutlaştırılması ile ilgili zihinsel etkinlik düzeyindedir. Yaşamın imgesel modeli sanatçının zihninde var olur. Bu durum hayal gücünün yaratıcı etkinliğinin bir sonucudur. İkinci durumda sanatın dışsal biçimi, sanatsal imgenin maddi gövdesi oluşur, sanatsal bir içeriğin nesnel taşıyıcısı var olur (Bender, 2006). Birincisinde hayal önemli iken ikincisinde teknik biçim olan sanat ilke ve elemanları önemli olmaktadır. Diğer bir deyişle biçim, bir nesnenin çevre çizgilerinin düzeni, görünümü, şekli ya da bir şeyin maddeleşmiş durumu; gerçekleştiğinde, ortaya çıktığında aldığı görünüm, durumdur. İçerik ise anlatılmak istenen kapsam ya da bir metinde, bir söylemde anlatılan şey, o şeyin kapsamı, anlamı, özüdür. Bu doğrultuda;

“İnsan düşünen bir varlıktır. Bu özelliği sayesinde yapılmış bir sanat yapıtının neyi ifade ettiğini bilmek ister. Dünya yalnızca biçimden ibaret değildir. Biçimi oluşturan ve yalnızca algılarla açıklanabilecek görünmez yanı içeriktir. Biçim kendi kendine oluşan bir nesne olmayıp, içeriğin somut görünen yanısıdır. Eğer biçim dikkati kendinde toplarsa içeriği ifade etme işlevini yerine getirmemiş olur. Tüm sanatsal anlatımlarda 'içeriğe' bağlı kalınır ve onu en iyi 'biçimle ' ortaya koyma olanağı sağlandığında başarıya ulaşılabilir” (Şölenay,1997, s.144).

“Resim atölye derslerinde daha çok biçim analizi ve biçimlendirme esastır, ancak bir biçim içerikle ilgili olduğu sürece şekil kazanacaktır” (Kaptan ve Engin, 2011, s.617).

Araştırma kapsamında resim anasanat atölye dersleri kapsamında çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili olarak mevcut duruma karşın öğrencilerin değerlendirilmeye yönelik farklı beklentileri olduğu görülmektedir. Değerlendirmeye yönelik mevcut durumun; öğretim üyesinin beğenisi, tutarlılık ve kompozisyon düzeni şeklinde ölçütlerden oluştuğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenciler de mevcut duruma ek olarak çalışmalarının değerlendirilmesine çaba, tertip düzen ve farklı olma ölçütlerinin dâhil edilmesi beklentisindedirler. Öğrencilerin sanatsal çalışmalarında içerikten çok biçime ya da dikkate değer düzeyde özgünlüğe ağırlık vermemelerinin nedeni sayılabilecek bir durum burada ortaya çıkmaktadır. Resim anasanat atölye çalışmalarının değerlendirilmesindeki ölçütler arasında anlama ve yaratıcılığa yönelik ölçütlerin öne çıkmadığı görülmektedir. Değerlendirmelerden edinecekleri notun bir öğrenci için önemi göz önünde tutulduğunda sanatsal yaratımlarında ki tercihlerinin bu durumdan etkilendiğini ve onları yönlendirdiğini düşünebiliriz.

Kırısoğlu (2005), görsel sanatlarda değerlendirmesinin zorluğundan ve öğretmenin değerlendirmede kolayca öznelliğe düşebileceğinden bahsetmekte ve öğretmenin kendi beğenisini çoğu kez söz ve hareketlerle belli ettiği gibi, nota da yansıttığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Öztürk (2002) ve Ayaydın (2009) da bu tarz değerlendirmenin nesnel dayanaklara bağlı olmadığı için öğrencilerin, öğretmene beğenilmek ve bazen de taklit etme yoluna gitmek durumunda kalmakta olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin de belirttiği gibi değerlendirmedeki bu durum onları not kaygısına sürüklemektedir ve yaratıcılıkları önünde engel teşkil etmektedir. Özsoy (2007) da öğrenci görüşlerine benzer şekilde okullarda çocukların yaratıcılığı önleyen önemli etmenlerden ikisi yaptıkları sanatsal çalışmalara not ile değer biçilmesi ve yaşlılarıyla kıyaslanması olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencilerini içsel güdülemeye, öğrenci öğrenmeye, sanat yapmaya yönlendirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik beklentilerini destekler şekilde Mamur (2009) ve İleri (2002), sanatsal değerlendirme ile ilgili çalışmalarında ulaştıkları öğretmenler, öğrencilerin yapmış oldukları sanatsal çalışmaların teknik ve nitel özelliklerini değerlendirmenin yanı sıra öğrencinin o çalışmayı oluştururken harcadığı çabayı da değerlendirmenin gerekliliğini işaret etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan, resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkla ilgili görüşlerinin neler olduğuna dair elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve yorumlar şöyledir:

Öğrencilerin tümünün içsel bir durum olduğunu belirttikleri yaratıcılığı tanımlamak için; özgün, yeni ve farklı kavramlarını tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrenciler yaratıcılık için gerekli şartları; ortam, kaynak, zaman, ilham, hazırbulunuşluk, uygun yaşam tarzı ve teknolojik donanım şeklinde sıralamışlardır.

Alanyazında yer alan yaratıcılık tanımları ile öğrencilerin yaratıcılığı tanımlamaya kullandıkları ifadelerin örtüştüğü görülmektedir. “Yaratıcı düşünce, herkesin aynı şekilde gördüğü (düşündüğü) bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum veya davranışı; önceden var olan nesne veya kavramları ele alıp, bunları yeni bir amaç için farklı ve sıra dışı şekillerde ilişkilendirme becerisidir” (Doğan, 2010, s.169). Araştırmalardaki yaratıcılık görüşlerinde rastlanan benzer kavramlar; “yeni, yenilik, özgünlük, buluş, sezgi, imgelem, uslamlama, deneme, araştırma, sınama, bulma, kalıplardan kurtulma, yeniden kurma” (San, 2004, s.15) gibi zengin anlamlar içeren sözcüklerdir. Yaratıcılığın, ortaya çıkması ve gelişmesi ancak uygun bir ortamın sağlanması durumunda gerçekleşecektir (Dilmaç, 2010, s.83). “Öğrencilerin de ifade ettikleri yaratıcılık için gerekli şartlardan bireye yönelik olarak geçmişten gelen birikimin, deneyimin, kavram ve olayların yeniden sentezlenip farklı ilişkilendirmelerde bulunarak yeni fikirlerle bilginin yeniden üretilmesinde ya da özgün yapıtların oluşmasında rol oynar” (Tan, 2011, s.55).

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin bir kısmı kendisini ve çalışmalarını yaratıcı bulduğunu ifade ederken bir kısmı bu konuda kararsız, bir kısmı da kendilerini ve çalışmalarını yaratıcı bulmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin şahıslarına yönelik yaratıcı algılarına kararsız tutumlarının kendilerine güvenle ve bu yöndeki benlik bilinçleriyle ilgili olduğu düşünülebilir. Nitekim öğrencilerin hem yaratıcı olabilmeleri ve bunun bilincinde olup ifade etmeleri için bireyin kendine güven duyması, bağımsızca düşünebilmesi, alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve yeteneklerini kullanabileceği ortam ve özgürlüğe sahip olması gerekmektedir. “Kendine güven, kendini keşfetme ve yaratabilme, üretebilme, olaylar karşısında pratik çözüm yolları bulabilme yeteneği sanat eğitimi ile

kazandırılabilir” (Aral, 1999, s.12). Benlik bilinci kendimizi nasıl gördüğümüzü ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2015). Öğretmen adaylarının Yaratıcılıkla ilgili olumlu görüş, düşüncelere ve yüksek benlik algısına sahip olmaları başarı ve kişisel gelişimleri için önemlidir. Sanat öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini araştıran çalışmalardan Ülger (2016a), öğrencilerin yaratıcı düşünme akıcılık alt boyutunda anlamlı olarak yüksek puanlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde resim-iş öğretmenlerin de yer aldığı ve farklı branşlarla yürütülen çalışmada öğretmenler, birbirine yakın oranda “yaratıcı düşünen bireyler” olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada Güzel sanatlar öğretmenlerinin çoğunluğu “farklı düşünebildikleri için” yaratıcı düşünen bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Güzel sanatlar branşlarındaki öğretmen adayları “yaratıcı olmak zorunda oldukları için” kendilerini yaratıcı düşünen bireyler olarak algılamaktadırlar (Keleşoğlu, 2017).

Öğrenciler resim anasanat atölye derslerinde yaratıcılığı etkileyen faktörleri; öğretim üyesinin sağladığı şartların yanı sıra tutum ve davranışları, mevcut eğitim öğretim faaliyetleri ve süresi şeklinde görüşler dile getirmişlerdir. Benzer şekilde öğrenciler sanatsal yaratıma etki eden faktörler için de (bkz. Tablo 10) öğretim üyesi ve zaman etkenlerinden bahsetmişlerdir.

Alanyazında da yaratıcılığı etkileyen unsurlar öğrencilerin ifadelerini desteklemektedir. Örneğin Mazlum (2010)’a göre, öğretmen yaratıcılık eğitiminde, kişinin özgün ve yaratıcı olabileceği en ideal koşulları oluşturmalı, sanat eğitimcisi, sanatçı kişiliği ve eğitimciliği bütünleştiren bir özellikte olmalıdır. Yolcu (2009, s.208)’ya göre “yaratıcı öğretmen, yaratıcı davranışların ortaya çıkması için gerekli ortamları hazırlayarak, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında yeni ve orijinal çözümler üretmesini sağlar”. “Yaratıcılığının geliştirilmesinde en büyük görev öğretmenin öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarında yatmaktadır” (Dikici ve Gürol, 2003, s.197). Bir başka çalışmada yaratıcılığı geliştiren etkinliklerin altı özelliği olduğu belirtilmiştir. Bunlar; seçim özgürlüğü, öğretmenden bağımsız etkinlikler, risk alma, uzlaşma davranışları, geniş zaman, öğrencinin ilgilerini, yetenekleri ve tercihleri ortaya çıkaran örnekler olarak sıralanmaktadır (Hertzog aktaran Çetingöz, 2012). Resim anasanat atölye derslerinde yaratıcılığa yönelik bir başka çalışmada da şu önerilere yer verilmiştir; “Sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında resim atölye ders kapsamında gelenekçi sanat anlayışının aksine

gelecekçi tutum sergilenmelidir. Tuval resmi ile sınırlı kalmayarak, deneysel çalışmalar, video art, enstalasyon, atık malzemelerin sanata dönüşümü gibi yaratıcılığın sınırlarını zorlayan ve öğrenciyi düşünmeye iten uygulamalar uygulanmalıdır” (Tan, 2011, s.91). Resim atölye dersleriyle ilgili zaman sıkıntısı Uysal (2011)’in çalışmasında da olumsuz bir etken olarak yer almıştır.

Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin bir kısmı devam ettikleri lisans programındaki eğitim öğretim faaliyetlerini yaratıcılık açısından yeterli bulurken bir kısmı da yetersiz bulmakta ve yaratıcılığa yönelik teşvikin olmadığını düşünmektedirler.

Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi, okulda uygulanan program, öğretmenlerin genel yapısı, öğretim yöntem ve teknikleri ile yakından ilgili olduğu alanyazında (Aral, 1999; Buyurgan ve Buyurgan, 2012; Doğan, 2010) açıkça ve çok kez belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan, resim iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin SCAMPER tekniğine dayalı yürütülen resim anasanat atölye derslerindeki sanatsal yaratım süreçlerine yansımalarının nasıl olduğuna dair; öğrencilerin SCAMPER tekniği öncesi “masa” konulu resim çalışmalarından ve SCAMPER tekniği ile ele aldıkları “sandalye” konulu resim çalışmalarından elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve yorumların karşılaştırmalı olarak sunumu ve şöyledir:

Bu araştırmada öğrencilere resim çalışmaları için günlük birer eşya olarak masa ve sandalye konuları verilmiştir. Uysal (2011)’in öğrencilerin resim çalışmalarındaki imge kullanımına yönelik çalışmasına göre hem eğitim hem de güzel sanatlar fakülteleri 3. ve 4. sınıf öğrencilerin günlük kullanım eşya imgeleri ya da hazır nesne kullanımının yaygın bir şekilde farklı yorumlarla resimlerde yer aldığı görülmektedir. “Bu imgelerin pratik ve öğrenciyi ürkütmeyen nesnelere oldukları için daha çok kullanıldıkları söylenebilir” (Uysal, 2011, s13).

Anlatımsallık tüm sanatlara özgü ortak bir niteliktir. Sanat eseri başlı başına anlatımsal bir formdur. İzleyici anlatımsallığı duyular ve düşlem yoluyla algılamaktadır (Langer 1970’ten aktaran Kırıçoğlu, 2005). Anlatım, bir anlamda sanatsal ve estetik bir bütünlük olarak ortaya çıkan ürünün seyircide oluşturduğu çarpıcı etkidir (Kırıçoğlu

2005). Bu bağlamda öğrencilerin “masa” konulu çalışmalarında sanatsal ifade yolu olarak ağırlıkta kavram, duygu ya da değer aktarımını tercih ettikleri görülmüştür. Kendilerine çalışma için verilen yeni bir konuyla yönlendirmeleri durumunda konunun temsil ettiği kavram ya da onlarda oluşturduğu duygu ya da değer aktarımını tercih etmeleri beklendik bir durumdur. Diğer taraftan, öğrencilerin SCAMPER tekniği öncesinde hazırladıkları masa konulu çalışmalarından farklı olarak SCAMPER tekniği ile ele aldıkları “sandalye” konulu resim çalışmalarında sanatsal ifade yolu olarak ağırlıkta kavram, duygu ya da değer aktarımının yanı sıra biçimsel ifade yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler bir çalışma üzerinde birden fazla ifade yolunu tercih etmişlerdir. Diğer bir deyişle öğrenciler SCAMPER tekniği ile ele aldıkları konunun öncelikle biçimsel yanına dikkat çekmekte ve aynı konuyla ilgili farklı ifade yolları geliştirebilmektedirler.

Bir sanat çalışması ve izleyicisinin etkileşimiyle ilgili olarak; “yapıtın oluşturulmuş, sanatçı tarafından kurulmuş içeriğinin anlaşılabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için izleyicisinin varlığı gerekmektedir. İzleyici olmadan bir sanat yapıtı, varlığını sürdürebilmek için gereken değerlendirme sürecine kavuşamaz” (Oran, 2004, s.68). “Yapıtı üreten sanatçı kadar yapıtı alımlayan özne de anlamlandırma gayreti ile bir yaratıcılık faaliyeti içine girer” (Düz, 2017, s.3). Öğrenciler de araştırma kapsamında hazırladıkları çalışmalarıyla izleyiciye ulaştırmayı hedefledikleri farklı anlatım yolları denemişlerdir. Öğrencilerin “masa” konulu çalışmalarıyla izleyiciden beklentileri çoğunlukla düşünme, sorgulama ve duygusal olarak haz almaları şeklindedir. Öğrencilerin “sandalye” konulu çalışmalarıyla izleyiciden beklentileri ise çoğunlukla eser üzerinde düşünme ve sorgulama şeklindedir. Ayrıca masa konulu çalışmalarından farklı olarak sandalye çalışmalarıyla izleyiciye öğretiler sunmaktadırlar. Öğrenciler SCAMPER tekniği ile geçirdikleri yoğun düşünme, sorgulama ve konuyu içselleştirmeye yönelik birikimlerini çalışmalarına yansıtmışlardır. İzleyiciden de aynı düşünce ve sorgulamayı ya da konuyla ilgili iletilmek istenen mesajın edinilmesini beklemektedirler.

Konuyla ilgili olarak öncelikle sanatsal yaratıcılığın gerçekleşmesi, sanatsal değerlerin, sanatsal ilkelerle uygulanarak düzenlenebilmesi, denge, birliğin ve uyumun sağlanabilmesi ile olur (Yolcu, 2009). Ancak; Sanat eğitimcisi, sadece estetik kaygılar taşıyan, görselliğe ve biçimselliğe öncelik tanıyan yapıtlar üretilmesinden ziyade, çok

anlamalı okumaları gerektiren, algılama sınırlarını zorlayan yapıtlar ortaya koyulabilmesi için gerekli koşulları sağlayabilmelidir (Tan, 2011, s.54). Öğrenciler “masa” konulu çalışmalarında yapısal bütünlüğü sağlamada ağırlıklı olarak kompozisyona ve onu meydana getiren eleman ve ilkelerin bütünlüğüne önem verdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler “masa” konulu çalışmalarında vurguya çoğunlukla görsel kompozisyonunun bütününde yer verdikleri yönünde öz değerlendirme yapmışlardır. Bu durum öğrencilerden elde edilen Tablo 14 ve Tablo 15’deki bulguları ile de örtüşmektedir. Öğrencilerin “sandalye” çalışmalarında ise kompozisyonun biçimsel değerinin yanı sıra anlam ve içeriğe de önem vermeleri masa konulu çalışma bulguları ile farklılaşmaktadır. Bu durum için SCAMPER tekniğinin, öğrencilerin resim çalışmalarında ele aldıkları konuyu sadece görsel biçimsel değeri ile değil içerik-anlam boyutu ile de düşüncelerine yönlendirdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca öğrenciler sandalye konulu çalışmalarında masa konulu çalışmalarına göre vurguyu sağlamada sıra dışı görsel kullanımına yönelimin arttığı ve farklı olarak çalışmanın duygusuna da yer verildiği görülmektedir.

“Bu çağda sanat eseri optik, seyirlik bir nesne olmaktan çıkmış sanatçı farklı algı hatta kavrama biçimleri yaratma çabasına girmiştir” (Aykut, 2016, s.39). Bu anlamda sanatsal yaratımda kavramın ve anlatımın öne çıkarmak adına yaratıcı bireyin daha fazla ve daha farklı düşünmeye ihtiyacı artmıştır. Bu sebeple de eğitim süreçlerinde, öğrencilerin farklı bir bakış açısı kazanmaları için yaratıcı düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişimini destekleyecek bu tarz tekniklerin kullanımının artırılması önem taşımaktadır (Ceran ve diğerleri, 2015). Bu doğrultuda da Rawlinson (1995)’a göre SCAMPER çok sayıda fikri, bir grup insandan, belirli basamaklar eşliğinde kısa sürede elde etme olanağı sağlamaktadır.

Öz değerlendirmeyle öğrenciler çalışmalarının başarılı bölümlerini veya eksik kalmış bölümlerini belirleyebilir, fikirlerinin sebeplerini açıklayabilir (Lindström, 2006). Estetik yargı ve sorgulama sanat eserinin ya da sanatsal çalışmaların farklı yönleri üzerinde durması bir anlamda değeri hakkında kişisel bir karar verme durumudur. Kendi çalışmalarını sorgulama ve yargılamaya dair öğrencilerin “masa” konulu çalışmalarına yönelik öz değerlendirmeleri; bir kısmı için kötü, bir kısmı için iyi, bir kısmı için de farklı şeklindedir. Öğrenciler SCAMPER tekniği ile ele aldıkları “sandalye” konulu çalışmalarını portfolyolarındaki diğer çalışmalara göre

değerlendirmeleri, daha farklı ve anlamlı oldukları yönündedir. Ayrıca “masa” çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinin aksine hiçbir öğrenci “sandalye” çalışmaları hakkında kötü şekilde bir değerlendirme yapmamışlardır. Bu durum hakkında SCAMPER’in resim çalışmaları üzerinde daha farklı ve daha anlamlı olmalarına yönelik bir etkisi olduğu söylenebilir. Benzer şekilde bu çalışma kapsamındaki öğrencilerin tamamı, “sandalye” konulu çalışmalarını özgün bulduklarından dolayı önemsediklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında da ağırlıklı olarak; çalışmalarını farklı, anlamlı ve başarılı bir kompozisyon görmekteyler. “SCAMPER basamaklarını oluşturan değişik soru kalıpları, çocukların farklı düşüncelerini sağlamakta, problem çözme becerilerini geliştirmekte, keşif yapmaları konusunda çocukları cesaretlendirmekte, çocuklara fikir üretebilme ile ilgili uygun pratik yapma olanağı sağlamakta ve kalıplaşmış fikirleri yıkmayı öğretmektedir” (Yağcı, 2012, s. 486).

Öğrencilerin “masa” ve “sandalye” konulu her iki çalışmalarına yönelik öz değerlendirmelerinde; hayal gücü, araştırma, gerçek-doğa, kişisel duygu durumu ve konunun çağrışımı şeklindeki etkenleri sanatsal yaratım süreçlerine etki eden faktörler olarak sıralamışlardır. Bu bulgular Tablo 10’daki yaratımda bulunan kişinin yaratım sürecine etkisine yönelik bulgularla da örtüşmektedir. Ancak sandalye konulu çalışmalarında masa çalışmalarından farklı olarak öğrencilerin bir kısmı SCAMPER tekniğini çalışmalarına etki eden bir faktör olarak ifade etmişlerdir. Burada SCAMPER tekniğinin öğrencilerin resim çalışmalarına yön verdiğini görmekteyiz. Benzer şekilde alanyazında SCAMPER tekniğini kullanılarak çocuklarla birlikte masal ve öyküler oluşturma, masallara yeni karakterler eklenip-çıkartma ve canlandırmalar yapma şeklinde de öneriler bulunmaktadır (Yıldız ve İsrail, 2002)

Öğrencinin çalışması kadar, çalışmayı tamamlayıncaya kadar geçirdiği süreç de önemlidir (Mamur, 2009). Bu bağlamda öğrenciler “masa” konulu sanatsal yaratım süreçlerinden ağırlıklı olarak tecrübe edindiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler “sandalye” konulu sanatsal yaratım süreçlerinden ise ağırlıklı olarak yeni bir tecrübenin yanı sıra masa konulu çalışmalarında farklı yaratıcı düşünme ve SCAMPER tekniğine yönelik deneyim edindiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin SCAMPER tekniği ile yaratıcı düşünceleri deneyimlediğini görmekteyiz.

SCAMPER tekniğini inceleyen farklı alanlardaki çalışmalarda yaratıcılığı ve yaratıcı düşünceyi içerdiğine yönelik çokça görüş bulunmaktadır. Örneğin; Gladding ve Henderson (2000) yaptıkları çalışmada aile danışmanlığı için yapılacak oturumlarda SCAMPER tekniğinin yaratıcılığı artırıcı ve değişimi teşvik edici bir teknik olarak kullanılabilceğini ifade etmişlerdir. Yine Alyazad (2014) araştırması sonucunda SCAMPER'in öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada öğrenciler "sandalye" konulu çalışmalarına SCAMPER tekniğinin katkısının; kompozisyon, motivasyon, yaratıcılık, görsel etki, anlam ve içerik yönünde olduğunu ifade etmişlerdir. SCAMPER tekniğini resim çalışmalarına özellikle kompozisyon, motivasyon ve yaratıcılık boyutundaki olumlu katkısının, Tablo 10'daki sanatsal yaratım sürecindeki yaratımda bulunan kişiden kaynaklı faktörleri de olumlu etkilediğini düşünebiliriz.

Öğrencilerin SCAMPER tekniğiyle ilgili olarak ifade ettikleri motivasyon kavramı yaratıcılık için önemli bir durumdur. Çünkü yaratıcılık; etkileşim, bilgi paylaşımı ve motivasyon ile başlar (Sawyer, 2006). Yaratıcılığı geliştirmek için düşünme, ilgili motivasyon, katılım, hayal etme, göreceli özgürlük ve bağımsız düşünme gibi nitelikler çok önemlidir (Idris ve Nor, 2010).

Öğrencilerin masa konulu çalışmalarının sanatsal başarı açısından uzmanlar tarafından değerlendirmeleri ağırlıkta 'iyi' düzeyde oldukları yönündedir. Sandalye konulu çalışmalarının sanatsal başarı açısından uzmanlar tarafından değerlendirmeleri de masa konulu çalışmalarına benzer şekilde iyi düzeyde oldukları yönündedir. "Bir yapıtta kendini gösteren anlatımın 'iyi' olarak ifade edilmesi, bildiğimiz genel 'iyi' değerlendirmesinin dışında bir yargıdır. Yapıt anlatmak istediğini iyi bir şekilde verebilmiş, fikir tam bir şekilde insanda istenen etkiyi yaratabilmiş anlamında kullanılan 'iyi' yargısıdır" (Oran, 2004, s.103). Yapılan bu değerlendirmelerden SCAMPER tekniğinin ürüne sanatsal başarı açısından olumlu ya da olumsuz farklılık katmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeninin çalışmanın sınırlılıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenciler SCAMPER tekniğinin süreç üzerindeki yansımalarına yönelik görüşlerinde olarak olumlu bir tutum içinde olsalar da sürecin somut ürün meydana getirme aşamasında bazı zorluklarla karşılaşmışlardır. Son sınıf öğrencileri olmalarından dolayı KPSS sınavından kaynaklı kaygıları ve ayrıca mezuniyet sergileri için atölye derslerinde büyük boyutlu çalışmalarına devam

etmelerinden dolayı tez kapsamındaki çalışmalarına yeteri kadar zaman ayıramamışlardır. Aynı isteksizlik yazılı doküman olarak toplanan veri toplama araçlarına yönelik de olmuştur. Benzer durum Gözlükaya (2014)'nın resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin katkısı konulu çalışmasında da yaşanmıştır. Gözlükaya (2014, s.107), bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; "Aktif öğrenme teknikleri sanat atölye derslerinde düşünceyi geliştirmede etkili olurken o düşüncenin kompoze edilmesinde birtakım zorlukların yaşanmasına neden olmuştur. Öğrencilerin geliştirdikleri farklı fikirleri teknik ve deneyim yetersizliği sonucu tuvale aktarmada sıkıntılar yaşadıkları ve zorlandıkları görülmüştür". Öğrencilerin atanma sorunları da Ayaydın (2009, s.41)'in çalışmasında şu şekilde ifade edilmiştir: "resim-iş öğretmeni adaylarının en büyük sorunlarından biri atanma sorunudur. Bu durum adayları hem yıpratmakta hem de kendine güvenlerini azaltmaktadır. Özellikle son sınıf öğrencilerinin alan derslerine olan ilgisini azaltmakta ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir".

Öğrencilerin her iki çalışmalarının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi yaratıcılık boyutu açısından karşılaştırıldığında Tablo 19 bulgularıyla şöyle bir ilişki doğduğu görülmektedir. Kendilerinin ve çalışmalarının yaratıcı olduğunu düşünen öğrencilerin her iki çalışmaları da iyi ve çok iyi düzeylerde yaratıcı bulunmuştur. Çalışmaları ve kendileri hakkında yaratıcı olmadıkları görüşünde olan öğrencilerin de her iki çalışmaları iyi ve çok iyi düzeylerde yaratıcı bulunmuşlardır. Kendilerine yönelik yaratıcı ama çalışmalarına yönelik yaratıcı olmadıkları yönünde değerlendiren bir öğrencinin ise her iki çalışması uzmanlar tarafından orta düzeyde yaratıcı bulunmuştur. Diğer taraftan aynı görüşte iki öğrencinin çalışmaları ise iyi düzeyde değişim göstermiştir. Bu değerlendirmelerden şu sonucu çıkarabiliriz ki; sanatsal yaratımda bulunan kişinin kendisiyle ilgili olarak başarı ve yaratıcılık anlamında öz bilinci çok önemlidir. Bu çalışmada SCAMPER tekniğinin öz bilincin etkisine rağmen öğrencilerin sanatsal çalışmalarına yaratıcılık boyutunda katkı sağlamıştır. Ancak bazı direnç gösteren durumlarda SCAMPER tekniğinin de etkisinin olmadığı görülmüştür.

Uzmanların sanatsal yaratım ve yaratıcılık değerlendirmelerindeki farklılıklar yaratımdaki kişi faktörünün etkisinden kaynaklandığını ifade eden alanyazında başka çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Yolcu (2009, s.206), bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Yaratıcılık kişiden kişiye nitelik, nicelik ve uygulandığı alan bakımından farklılıklar gösterir. Kişilik özelliklerindeki bu farklılıklar sebebiyle kişilerin kendilerini ifade etme biçimleri de farklılık gösterir. Dolayısıyla, “Herkes aynı teknik ya da malzemeyle aynı düzeyde kendini ifade edemez veya severek çalışmaz. Tercih edilmeyen teknik ve malzemenin, kişide uyandıracığı isteksizlik, yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyecektir”.

Ayrıca bu araştırma kapsamında öğrencilerin teknik yeterlilikleri dahil edilmemiştir ancak bu durum da yaratıcılık için önemli bir etken olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır.

“Bireyin yaratıcı düşüncelerini uygulamaya aktarmada teknik beceri noktasında sorun yaşayabileceği, ancak teknik becerisi olarak verdiği ölçüde zenginleştirme ile zihinsel temelli yaratıcı düşüncesini resmine somut biçimde yansıtabilmesinin mümkün olduğu söylenebilir” (Ülger, 2016c, s.203). Ülger (2016c), aynı çalışmasında yükseköğretimdeki öğrencilerin teknik becerilerinin yaratıcı düşüncelerini somut olarak bir sanat ürününe yansıtmada yetersiz olduğuna ulaşmıştır. SCAMPER’ in yaratıcıya katkısına yönelik Ceran ve diğerleri (2015), çalışmalarında SCAMPER eğitimi sonrası öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazdıkları hikâyelerin daha yaratıcı olduklarına ulaşmışlardır. Yine yapılan birçok çalışmada yaratıcılığın beyin fırtınası, drama gibi tekniklerin yanı sıra SCAMPER ile geliştirilebileceğini doğrulamaktadır (İslim, 2009; Jelena ve diğerleri, 2014; Karataş ve Tonga, 2016; Yıldız ve İsrail, 2002).

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan, resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım süreçlerine katkısına yönelik görüşlerinin neler olduğuna dair elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve yorumlar şöyledir:

Öğrenciler, bir kısmının beyin fırtınası tekniğine benzettikleri SCAMPER tekniği hakkında daha önce bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. SCAMPER tekniğini tanımlarken Tablo 6’daki sanatsal yaratımı tanımlamalarına benzer olarak; düşünce, yaratıcı düşünme, aktiflik ifadelerini kullanmışlardır. Yine öğrenciler SCAMPER tekniği tanımlarken yaratıcılığı tanımlamalarına benzer olarak (bkz. Tablo 17); özgün, yeni, farklı kavramlarını kullanmışlardır. SCAMPER tekniğinin tanımlamada yaratıcılığı ve sanatsal yaratım tanımlamalarına benzer ifadeler kullandıkları

görülmektedir. Bu bulgular yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılık kavramları ve SCAMPER tekniğinin ilişkisini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde öğrenciler SCAMPER tekniği ile yaratıcılığın özgünlük, akıcılık ve esneklik boyutları ile ilişki kurmuşlardır. Karataş ve Tonga (2016) çalışmalarında da öğretmen adaylarından SCAMPER tekniğine yönelik benzer yanıtları almışlardır. Bunlar; “yaratıcı düşünmeyi desteklediğini”, “nesnelerin farklı biçimde yorumlanmasını sağladığını”, “yeni ürün veya fikirlerin ortaya çıktığını”, “bir çeşit beyin fırtınası olduğunu” “problemin her yönüyle analiz edilmesini sağladığını”, “detaylı bilgi sağladığını” ve “sorular sorularak gerçekleştiğini” şeklindedir.

Benzer şekilde alan yazındaki SCAMPER tanımlamaları şu şekildedir: “SCAMPER, çocukların farklı düşünme becerileri ve sezgilerini kullanarak özgün ürünler ortaya koymasını amaçlayan, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde kullanılan eğlenceli bir teknik” (Yıldız, 2011, s.1). Michalko (2006)’a göre SCAMPER belirli basamaklar eşliğinde hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Daly ve diğerleri (2012)’ne göre de SCAMPER kullanılarak farklı fikirler birbiri ile entegre edilmektedir. Ayrıca SCAMPER doğal ve estetik bir düşünme modelidir.

Öğrenciler SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecine katkılarını; yaratıcı fikir sağlama, düşündürme, motivasyon sağlama ve genel anlamda faydalı oluşuyla açıklamışlardır. Ayrıca pratiklik, aktiflik, sıra dışılık, problem çözücü, eğlendirici, geliştirici, dikkat çekici şeklinde de katkıları olduğunu ifade edilmiştir. Yaratıcı olmanın önünü tıkayan önyargılar ile işe başlar. Bu önyargılardan bazıları, yaratıcı olmaya çalışan birey tarafından sürekli doğru cevabı aramak, mantıklı olanı aramak, kurallara uymak, pratik olmamak, oyun oynamaktan kaçınmak, akla ters gelen bir şey denememek, sadece kendi konusuna odaklanmak, yaratıcı olmadığını düşünmek gibidir. Kişi bu düşüncelerle potansiyelini kilitler. SCAMPER tekniği tüm bu engellerin aksi yönünde katkı sağladığı öğrenci görüşlerinden de anlaşılmaktadır. Bu bulgular, SCAMPER’ in sanatsal yaratım sürecine, yaratıcı düşünme ve motivasyon açısından olumlu katkıları olduğu yönünde Tablo 36’daki bulgularıyla da örtüşmektedir. Yaratıcı insanlar motivasyona sahip olmak zorundadır. Sosyal bir psikolog olan Amabile, yaratıcılık ve motivasyon hakkında yaptığı birçok çalışmada, motivasyonun yaratıcılığın bir anahtarı olduğu görüşünü pekiştirir (Amabile, 1985). SCAMPER de içsel motiveyi destekleyen dışsal bir uyarıdır.

Literatürde (İslim, 2011; Poon ve diğerleri, 2014; Tassoul, 2005) yaratıcılığı geliştiren bir teknik olarak kabul gören SCAMPER tekniğine yönelik Yağcı (2012), çalışmasında ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinde Atatürk bilincinin oluşturulabilmesi amacıyla SCAMPER tekniğine yönelik veli görüşlerini incelemiştir. Sonuç olarak velilerin bu tekniğe olumlu görüşlerinin olduğunu gözlemiştir. Buna göre öğretmen adayları SCAMPER tekniğinin en çok “yaratıcı düşünmeyi sağladığını”, “farklı bakış açısından bakmayı sağladığını”, “yeni bir ürün ortaya çıkarmayı sağladığını” belirtmişlerdir. En az ise “dersi daha eğlenceli hale getirebildiğini”, “aktif öğrenmeyi sağladığını” ve “dersi sevdirebilmeyi sağladığını” belirtmişlerdir.

Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecindeki arayışlarında, sıkıştıklarında ya da yeni bir çalışmada farklı bir etki yaratmak istediklerinde fayda sağlayacağı inancında olduklarına ulaşılmıştır. Bu durumun Tablo 11’deki bulgularda ifade edilen “kararsızlık” probleminde de çözüm oluşturacağını düşünebiliriz.

Bu çalışmada SCAMPER tekniğini yaratıcı farklı ve zengin düşünce üretmeye yönelik pratiklik kazandırdığını ifade eden öğrenci görüşleri alinyazında da destek bulunmaktadır. SCAMPER yaratıcı düşünmeyi destekleyen, pratik, eğlenceli bir beyin fırtınası tekniğidir. SCAMPER tekniği sadece yaratıcı düşünmeyi özgürce kullanmak için çocuklara bir çerçeve sunmaz aynı zamanda farklı, yaratıcı ve özgün düşünmeyi sağlamak için sistematik ve pratik yaklaşımlar önerir (Glenn, 1997). Benzer şekilde Michalko (2006)’ya göre de SCAMPER kişiye alternatif düşünme yolları sunan ve bunu kişinin kendisine yönelteceği bir dizi soruyla başaran bir tekniktir. Yıldız (2011)’a göre de SCAMPER sıkışıp kaldığımız zihinsel kalıpların dışına çıkmamıza olanak sağlayan eğitici bir tekniktir.

Öğrenciler SCAMPER hakkında iş adamından sanatçıya ve tüm yaş grubundan öğrencilere amaçları doğrultusunda işe yarar bir teknik olarak söz etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler hakkında daha fazla bilgi ve deneyim edinmek istedikleri SCAMPER tekniğini bundan sonraki sanatsal çalışmalarında kullanmayı düşünmektedirler. Öğrencilerin ifadelerine göre sanatsal çalışmalarına yön verebileceğini düşündükleri SCAMPER aşamaları ağırlıklı olarak “substitute”, “adapt” ve “eliminate” dir. Benzer şekilde Karataş ve Tonga (2016), çalışmasında da öğretmen adaylarının çoğunluğu

SCAMPER tekniğini öğretmen olduklarında kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. SCAMPER basamakları ile uygulama aşamasında sorulan pek çok soru ile öğrencileri farklı açılardan düşünmeye yönlendirmektedir. “SCAMPER kısa sürede çok sayıda fikir elde etmede gösterdiği başarı nedeniyle eğitim başta olmak üzere mühendislik, sağlık, iş dünyası gibi farklı alanlarda da kullanılmaktadır” (Buser ve diğerleri, 2011, s. 260). Öğrenci görüşlerine benzer şekilde Yıldız ve İsrail (2002)’e göre de SCAMPER okul öncesi dönemden başlayarak yaşamın her döneminde kullanılabilen özellikle çocuklara farklı düşünme, hayal kurma, sezgilerini kullanarak özgün ürünler ortaya koyma şansı veren, pratik, eğlenceli ve uygulanması kolay bir öğretim tekniğidir.

Öğrenciler SCAMPER tekniğinin ağırlıklı olarak zaman alıcı olarak görmelerine ek olarak beklenmedik sonuçlar doğurduğu, anlamsızlaştırdığı ve kontrolcü olduğu görüşündeler. Bu çalışma çerçevesinde öğrenciler SCAMPER tekniğine yönelik pratik kazanacak kadar deneyim yaşamadıklarından ötürü böyle bir sonuç çıktığını düşünebiliriz. Karataş ve Tonga (2016)’nın çalışmasında da öğretmen adayları SCAMPER tekniğine ilişkin en fazla “konudan sapılabileceği” konusunda görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan ise bazı öğretmen adayları bu tekniğin “dezavantajının olmadığını”, bazıları da “kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olacağını”, “sabit kararlar almanın zor olacağını” belirtmişlerdir.

Ceran ve diğerleri (2015) çalışmalarında ise; çocuklar genellikle SCAMPER tekniğinin olumsuz yönü olmadığına dair ifadelerde bulunmuşlar. Olumsuz yönü olduğunu söyleyenler ise uygulamanın uzun sürmesi ve bazı sorular sebebiyle kafalarının karıştığını, dikkat dağınıklığı yarattığı yönünde yorum yapmışlardır. SCAMPER tekniğine olumlu yönde vurgulanan temalar ise “eğlenceli olması, hayal gücünü geliştirmesi, yeni ve modern fikirlerin oluşması” yönünde ortaya çıkmıştır Ceran ve diğerleri (2015). SCAMPER tekniğine yönelik olumsuz görüşlerin, öğrencilerin SCAMPER tekniği ile ilgili ilk defa bir etkinlik içinde bulunmalarının sebep olabileceği değerlendirilmiştir. Tekniğin daha sık kullanılmasının ve etkinliğin farklı şekillerde yapılandırılmasının bu gibi sorunların azalmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Karataş ve Özcan (2010) yaratıcı düşünme tekniklerinin bilişim teknolojileri derslerinde kullanıldığı etkinliklerde öğrencilerin bilişsel başarı ve proje geliştirmelerinin olumlu yönde etkilendiğini, İslim (2009) çalışmasında SCAMPER

teknikinin ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkilerinin olduğunu yaptıkları çalışmalarda belirtmişlerdir.

5.2 Sonuç

Araştırma kapsamında, SCAMPER tekniği temel alınarak yürütülen resim-iş öğretmenliği son sınıf anasanat resim atölye derslerinin, öğrencilere sanatsal yaratım süreçlerine yaratıcı düşünme, motivasyon ve yaratıcı ürün açısından olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla birlikte ülkemizdeki eğitim bilimleri alanında son zamanlarda dikkat çeken SCAMPER tekniği, birer sanat eğitimcisi adayı olan resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçlerinde daha yaratıcı ve ürünlerinin kavramsal yanıyla daha fazla öne çıkmasına yol açan alternatif bir öğretim tekniği olarak görülmüştür ve bu yönüyle görsel sanatlar eğitimi literatürüne kazandırılmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre; sanatsal yaratımda bulunan kişinin, mevcut becerileri, birikimi, ruh hali, duyguları, motivasyonu, yaratmaya yönelik isteği ve hırsı, sanatsal yaratımına etki eden önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda kişinin sanatsal yaratım sürecinde, fikir edinmede kararsızlık ve fikir aktarımında zorlanma şeklinde iki önemli problem yaşadığı görülmüştür. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, hakkında daha önce bilgilerinin olmadığı anlaşılan SCAMPER tekniğinin atölye derslerindeki uygulamasının, kişilerin sanatsal yaratım süreçlerindeki kararsızlık, fikir edinme ve motivasyon ihtiyaçları bakımından olumlu yönde katkısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmadaki resim-iş öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin anasanat atölye derslerindeki çalışmalarında ağırlıklı olarak sanatsal yapının görsel biçimsel boyutuna önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler araştırma kapsamında SCAMPER tekniğiyle yürütülen sanatsal yaratım süreçlerinde yoğun düşünme, sorgulama ve konuyu içselleştirmeye yönelik birikimlerini süreç sonunda hazırladıkları çalışmalarında, içerik ve anlam boyutunda yansıttıkları tespit edilmiştir. Yine SCAMPER tekniğinin, öğrencilerin araştırma kapsamındaki konusuyla ilgili farklı fikir ve ifade yolları geliştirdikleri resim çalışmalarına, yaratıcılık boyutunda olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

SCAMPER tekniğiyle ilgili literatürde kabul gören; pratik düşünme ve yaratıcı fikir edinmeye yönelik katkısının bu araştırma kapsamındaki karşılığı; sanatsal yaratım sürecinde öğrencilerin yaratıma yönelik fikir arayışlarında ya da yeni bir çalışmada yaratıcı etki oluşturmak istediklerinde pratiklik ve verimlilik yönünde fayda sağlayabildiği şeklindedir.

Bu araştırmada da ulaşıldığı gibi, iş adamından sanatçıya ve tüm yaş grubundan öğrencilere amaçları doğrultusunda yaratıcı fikir zenginliği sunan SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecine özellikle yön verebileceği düşünölen SCAMPER aşamaları “substitutude”, “ adapt” ve eliminate”dir. Birer öğretmen adayı olan öğrencilerin, hakkında daha fazla bilgi ve deneyim edinmek istediklerini belirttikleri SCAMPER tekniğini bundan sonraki sanatsal çalışmalarında ve meslek hayatlarında da kullanmayı düşünmektedirler. Diğer taraftan araştırma kapsamında SCAMPER tekniğinin zaman alıcı olarak da ifade edilmesinde ötürü, tekniğe yönelik pratiklik kazanmak için birden fazla deneyimleme fırsatının sunulması ve bir alışma süresinin tanınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 Öneriler

1. Bu araştırma kapsamında SCAMPER tekniği temel alınarak yürütölen resim-iş öğretmenliği son sınıf anasanat atölye derslerinin, öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerine, yaratıcı düşünme, motivasyon ve yaratıcı ürün açısından olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu katkıya yönelik araştırmacılara konunun yükseköğretimde olduğu gibi MEB bağlı okullar bünyesindeki farklı sınıf düzeylerinde ve farklı değişkenler açısından da ele alınarak incelenmesi önerilir. Yine bu anlamda faköltelerin güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde görevli öğretim üyelerine yönelik SCAMPER tekniğinin tanıtımına, katkısına ve uygulama örneklerine yer verildiği çalıştaylar düzenlenmesi önerilir. Ayrıca yine bu faköltelerdeki atölye dersleri ve diğer öğretim derslerinin içeriğinde SCAMPER tekniğine yer verilmesi önerilir.
2. Çalışma sonuçlarına göre SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratımda bulunan kişiye yaratım sürecindeki olumlu katkılarına istinaden yine faköltelerin güzel sanatlar eğitimi bölümlerindeki öğrencilere yönelik SCAMPER tekniğinin

tanıtımına, katkısına ve uygulama örneklerine yer verildiği seminerlerin düzenlenmesi ve seçmeli ders önerilerinin yer alması önerilir.

3. Birer öğretmen adayı olan öğrencilerin, hakkında daha fazla bilgi ve deneyim edinmek istediklerini belirttikleri SCAMPER tekniğini bundan sonraki sanatsal çalışmalarında ve meslek hayatlarında da kullanmayı düşündükleri sonucu göz önünde bulundurulduğunda, mevcut çalışan görsel sanatlar öğretmenlerine yönelik SCAMPER tekniğiyle ilgili hizmet içi eğitim ya da seminer programlarının düzenlenmesi önerilir. Benzer şekilde öğretim programlarında yaratıcı bir öğretim tekniği olarak SCAMPER tekniğinin bilgisinin, uygulamalarına yönelik etkinlik örneklerinin yer alması önerilir.
4. Araştırmacılar için; SCAMPER tekniğinin sanatsal çalışmalara yaratıcılık ve anlam boyutlarındaki katkısına yönelik güzel sanatlar, tasarım ve endüstri mühendisliği fakültelerindeki öğrenci örnekleriyle de araştırmalar yürütülmesi önerilir.
5. Bu araştırmada ulaşılan SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecine özellikle yön verebileceği düşünülen “substitutude”, “adapt” ve eliminate” şeklindeki üç SCAMPER aşamasıyla sınırlandırılmış daha derinlemesine araştırmaların yürütülmesi önerilir. Ayrıca araştırmada çalışmaların uzman değerlendirilmesinde teknik boyut bir kıstas olarak yer almadığından ötürü, SCAMPER’in sanatsal tekniğin kullanımına yönelik de katkısının sorgulandığı farklı araştırmalar önerilir. Yine bu araştırma nitel yaklaşımla yürütülmüş olup görsel sanatlar eğitimi alanında daha geniş örneklemin temel alındığı ve SCAMPER tekniğinin yaratıcı düşünmeye etkisinin ölçüldüğü nicel yaklaşımın benimsendiği çalışmalarda araştırmacılar için önerilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, A. (2002). *Mimari tasarımda yaratıcılık ve cinsiyet*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Alparslan, G. U. ve Bulut, Ü. (2018). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının modern resmi algılamalarında kolaj tekniğinden yararlanılması: Eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 77-91.
- Alper, Y. (2002). *Freud'dan bugüne yaratıcı-sanatçı psikodinamiğine bakış*. M.Ünal ve N. Özpoyraz (Ed.). XI. Anadolu Psikiyatri Günleri Tam Metin Kitabı (s.6-31) içinde. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Alyazad, M. N. (2014). The development of creative thinking in preschool teachers: The effects of SCAMPER program. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(3), 81-87.
- Aqda, M. F., Hamidi, F., ve Ghorbandordinejad, F. (2011). The impact of constructivist and cognitive distance instructional design on the learner's creativity. *Procedia Computer Science*, 3, 260-265
- Andreasen, N. C. (2013). *Yaratıcı beyin*. (K. Güney, Çev.). Ankara: Arkadaş.
- Animasahun, R. A. (2014). Effects of SCAMPER creativity training in the prevention of social problems among selected inmates in Nigeria prisons. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(3), 301-305.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, A. E. (1994). *Yaratıcı düşünce yeteneğine sahip ergenlerin danışmanlığa ihtiyaç duydukları problem alanları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, L. (2016). *Çağdaş sanatta zıtlık kavramının fakülte ölçekli sanat eğitimine yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atalay, M. C. ve Kanat, S. (2017). Görsel sanatlarda rastlantı ve yaratıma etkisi. *İdil*, 6 (39), 3475-3500.

- Ayaydın, A. (2009). *Güzel sanatlar eğitimi resim-iş öğretmenliği anabilim dallarının sorunları ve çözüm önerileri*. Erişim adresi: <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/1011>
- Aykut, A. (2016). Sanat yükseköğretiminde güzel sanat ve çağdaş sanat ikilemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 37-49.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B., (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Barut, Y. ve Duran, V. (2017). İbn-i Haldun'un eğitimle ilgili fikirlerinin medeniyetler çatışması bağlamında incelenmesi. 4. Uluslararası İbn Haldun Sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/316859094_Ibn-i_Haldun'un_Egitimle_Ilgili_Fikirlerinin_Medeniyetler_Catismasi_Baglaminda_Incelenmesi
- Bender, M. T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Bentley, T. (1999). *Yaratıcılık*. (O. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Hidayet Yayınları.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4. Baskı), Boston: Allyn and Bacon.
- Black, J. ve Browning, K. (2011). Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, 64 (5), 19-34.
- Bozkurt, N. (2004). *Sanat ve estetik kuramları* (4. Baskı). Bursa: Asa Kitabevi.
- Bölükoğlu, H. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim-iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259.
- Böyükparmaksız, M. (2016). *Güncel sanatın öğretilmesine yönelik yeni bir eğitim programının hazırlanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Buser, J. K., Buser, T. J., Gladding, S. T. ve Wilkerson, J. (2011). The creative counselor: using the SCAMPER model in counselor training. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 256-273.
- Buyurgan, U. ve Buyurgan, S. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi, eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. (2. Baskı), A Pegem Akademi,

- Ankara. Büyüköztürk, Ş. (2005). *Anket geliştirme*. Erişim adresi: <http://www.bingol.edu.tr/media/226164/sayt-bolum13-anket-gelistirme.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, O., Karaca, C., Eren, S. ve Karataş, S. (2015). SCAMPER tekniğinin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerine etkisi: bir hikâyeyi yeniden yazma örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 386-400.
- Ceylan, E. S. (2016). *Pop-art akımının özgün baskı atölye dersinde öğrenci çalışmalarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cheung, P. C., ve Lau, S. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: comparison by using the new electronic wallach-kogan creativity tests. *Creativity Research Journal*, 22(2), 194- 199.
- Cuya, B. (2016). *Kolaj tekniğiyle yapılan portre uygulamalarında işbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, E. (2018). Sanat eğitiminde kolaj tekniği ve öğrencilerin kompozisyon kurma becerilerine katkısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 1-13.
- Çakır, A. (1990). *Ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Çelikler, D. ve Harman, G. (2015). The effect of the SCAMPER technique in raising awareness regarding the collection and utilization of solid waste. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 149-159.
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu. *Üniversite ve Toplum*, 2(1),1-5.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka*, 2(8), 4-11.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetingöz, D. (2012). Anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(2), 1-10.

- Çığır, E. (2016). *Görsel sanatlar öğretimine yönelik sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1).
- Daly, S. R., Christian, J.R., Yılmaz, S., Seiferd, C. M., ve Gonzales, R. (2012). Assessing design heuristics for idea generation in an introductory engineering course. *International Journal of Engineering Education*, 28(2), 463-473.
- Demir, E. N. (2016). *Çağdaş Sanatta çizimin desen eğitimindeki yeri*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diehl, J.C ve Tassoul, M. (2018). *Creativity techniques*. Erişim adresi: <http://www.d4s-sbs.org/MD.pdf>
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139).
- Dikici, A. ve Gürol, M. (2003). Liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin, öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13, (1), 193-214.
- Dılmaç, O. (2010). Alan derslerinin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 13(23).
- Dılmaç, O. ve Tülüce, E. A. (2016). "Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede proje tabanlı öğrenmenin rolü". Özcan Demirel, Serkan Dinçer (Ed.) Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı (s.969-992) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinçer, N. (2017), *Güzel sanatlar eğitiminde kinetik tipografi öğretimine yönelik eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı öğrenme, sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Doğan, N. (2010). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık, Ö. Demirel İçinde, *Eğitimde yeni yönelimler* (s.167-191) Ankara: A Pegem Akademi.
- Dulama, M. E., Iovu, M. B., ve Rus, A. (2012). The study of drawing and painting abilities in preschool children. *Acta Didactica Napocensia*, 5(3), 23.
- Düz, N. (2017). Sanatta özne-nesne ilişkisi ve yaratıcılık. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-36.

- Eberle, B. (1996). *SCAMPER on: Games for imagination development. Creative games and activities for imagination development*. Prufrock Press Inc.
- Eberle, R. F. (1972). Developing imagination through SCAMPER. *The Journal of Creative Behavior*, 6(3), 199-203.
- Eisner, E. W. ve Ecker, D. W. (1966). *Readings in art education*. Blaisdell Publishing Company Open Library.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbay, F. (1998). 8 yıllık temel eğitimde sanat eğitiminin sorgulanması. *Sanat Çevresi*, 64.
- Erbay, M. (2000). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi*. (2. Baskı), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Erim, G. (2011). Temel tasarım dersinde öğrencilerin estetik duyarlılıklarını ve yaratıcılıklarını geliştirme üzerine örnek çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Erinç S. M. (2004). *Sanat psikolojisine giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), 549-568.
- Etike, S. (1995). *Sanat eğitimi yazıları*. Ankara: İlke Kitabevi Yayınları.
- Fisher, E. (2005). *Sanatın gerekliliği*. (C. Çapan Çev.) İstanbul: Payel Yayınları.
- Fleming, G. P. (2000). *The effects of brainstorming on subsequent problem solving. unpublished doctoral dissertation*, USA: Graduate School of St. Louis University.
- Freud, S. (2007). *Sanat ve sanatçılar üzerine*. (K. Şipal Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayını.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. (O. Bekir ve R. Mergenci Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gladding, S. T., ve Henderson, D. A. (2000). Creativity and family counseling: the SCAMPER model as a template for promoting creative processes. *The Family Journal*, 8, 245–249.

- Gladding, S. (2011). Using creativity and the creative arts in counseling: An international approach. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(35), 1-7.
- Glenn, R. E. (1997). SCAMPER for student creativity. *The Education Digest*, 62(6), 67.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Gök, G. (2009). *Boyama kitaplarının anaokullarında eğitim gören çocukların yaratıcılıklarına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözlükaya-Işık, S. (2014). *Resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güven, A. Z. (2014). Ortaokul Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 1-22.
- Halıcı, U. (2016). *Anadolu medeniyetleri müzesinde yer alan tarih öncesi dönemlere ait kadın heykellerinin lise öğrencilerinin heykel uygulamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Haykır, M. (2010). *Eğitim fakülteleri resim bölümü öğrencilerinin anasanat atölye derslerine karşı tutumlarının, sanat etkinliklerini izleme edimleri ile beğeni düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hiçyılmaz, Y. ve İnam Karahan, Ç., (2016). *Görsel sanatlar öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik görüşleri*. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı, (s. 953-966) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hope, S. (2010). Creativity, content, and policy. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 39-47.
- Horn, S. (2009). Performance art at secondary level. *International Journal of Art & Design Education*, 28(2), 160-173.

- Howard-Jones, P. A. (2002). A dual-stage model of creative cognition for supporting strategies that foster creativity in the classroom. *International Journal of Technology and Design Education*, 12, 215–226.
- Idris, N. ve Nor, N. M. (2010). Mathematical creativity: Usage of technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1963-1967.
- İnam, A., Güleç, C. ve Kılıçbay, M. A. (2018). Ne diyoruz ne anlıyoruz-yetenek ve yaratıcılık [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=8XWHAvh0Fn8>
- İncirkuş, B. (2017), *Güzel sanatlar ve spor liselerinin resim dersleri müfredatında yer alan portre çalışmalarının öğrencilerin bireysel kimlik tanımlama becerilerine katkısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- İslim, Ö. F. (2009), *Bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin SCAMPER tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İslim, Ö. F. (2011). SCAMPER (Directed brainstorming technique). 5th International Computer and Instructional Technologies Symposium. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/257133323_SCAMPER_Directed_Brain_Storming_Technique
- Jagiello, J. (2012). *Arts-based creativity for children through SCAMPER tool: facilitating preschool innovation*. Canada: The Banff Centre.
- Jelena P., Apple C.Y., Toby M.Y. ve Tong, S. L. (2014). The feasibility of enhancement of knowledge and self-confidence in creativity: a pilot study of a three-hour SCAMPER workshop on secondary students. *Thinking Skills And Creativity*, 14, 32-40.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Uzuner, Y. ve Anay, M. Ö. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kagan, M. (1993). *Estetik ve sanat dersleri*. (A. Çalışlar, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kahvecioğlu, N. P. (2000). *Mimari tasarım eğitiminde bilgi ve yaratıcılık etkileşimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalyoncu, R. ve Süzen, H. N. (2010). Güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalı öğretmen adayı öğrencilerinin “öğretmen yeterlikleri” üzerine görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 903-916.

- Kan, A. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Hakan Atılğan (Ed.), Ödev ve projeler içinde (s. 270-292). Ankara: Anı.
- Kaptan, F. ve Önal, İ. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde süreç temelli öğrenme ve değerlendirme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 332, 6-19.
- Kaptan, A. Y. ve Engin, Ü. (2011). Lisans düzeyindeki resim atölye derslerinde plastik anlayışın öğretimi (Kavramlar ve terimler). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2),609-622.
- Kara, D. (2011). Sanat yapıtının oluşum süreci. *Art-E*, 4(8),1-5.
- Karabey, B., ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-107.
- Öztürk, K. S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Karataş, S. ve Tonga, E. S. (2016). SCAMPER (Yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğinin kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 329-339.
- Kaufmann, G. (2004). Two kinds of creativity-but which ones. *Creativity And Innovation Management*,13(3),154-165.
- Kaytez, N. (2015). *SCAMPER eğitim programının beş yaşındaki çocukların yaratıcılığına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynak, M. (2006), *Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri ile mimarlık fakültesi öğrencilerinin yaratıcı yetenek düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kehnemuyi, Z. (2004). *Çocuğun görsel sanatlar eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kershner, J. R. ve Ledger, G. (1985). Effect of sex, intelligence, and style of thinking on creativity: a comparison of gifted and average in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 1033.
- Keser, N. (2005). *Sanat sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kılıç, B. İ. ve Altıntaş, O. (2016) Çağdaş sanatta metaforik düşünceye dayalı uygulamaların lisans öğrencilerinin sanat eğitimi başarısına etkisi, *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4 (1).
- Kısacık, H. (1999). *Mimari tasarım sürecinde yaratıcılığın yeri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Kırıçoğlu O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kriesteller, P. O. (1983). Creativity and tradition, *Journal of The History of Ideas*, 44(1), 105-13.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması: öğretmen araştırması. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-43.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği (Niteliği ve özellikleri)*, A. Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s.253-278) içinde. Ankara: İnci Ofset.
- Kuş, E. (2003). *Nitel- nitel araştırma teknikleri, sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi? Nitel mi?* (1. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught?. *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 53-66.
- Loveless, A.M. (1999). *A Digital big breakfast: The glebe school project*, J. S. Green (Ed.), *Young People, Creativity And New Technology: The challenge of digital arts*. London: Routledge.
- Majid, D. A., Tan, A. G. ve Soh, K. C. (2003). Enhancing children's creativity: An exploratory study on using the internet and SCAMPER as creative writing tools. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 13(2), 67-82.
- Mamur, N. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitimsel gelişim dosyasının (portfolyo)*

- rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mamur, N. (2012). Görsel sanatlar eğitiminde nitel araştırmalar için bir doküman: Portfolyo. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- May, R. (2008). Yaratma cesareti. (A. Oysal Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Mazlum, Ö. (2010). Sanat eğitiminde yaratıcı düşünme. 2. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. Erişim adresi: <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *İlköğretim yaratıcı düşünme dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Michalko, M. (2006). *Thinker toys. A handbook of creative-thinking techniques*. Berkeley, CA: Ten Speed.
- Mijares-Colmenares, B. E, Masten, W. G., ve Underwood, J. R. (1988). Effects of the SCAMPER technique on anxiety and creative thinking of intellectually gifted students. *Psychological reports*, 63(2), 495-500.
- Miller, G. W. (2002). *The torrance kids at mid-life*. West port, CT: Ablex.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merrill Prentice Hall,
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L., ve Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 91-104.
- Moran, J. W., Armbruster, S. ve Vosel, A. (2014). SCAMPER Technique. *Public Health Quality Improvement Encyclopedia*, 4, 93-94.
- Moreno, D. P., Yang, M. C. ve Wood, K. L. (2014). Design creativity for every design problem: A design by-analogy approach. *Design Computing and Cognition*, 14, 1-10.
- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., ve Tür, G. (2001). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri, Ya-Pa*. Düzce: Turan Ofset.
- Onan, B. C. (2016). *Çağdaş sanat öğretiminde disiplinler arası ilişki: Fenomenoloji çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Oran, A. (2004). *Bir estetik problem olarak sanatta değer ve değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Oxford. Dictionaries (2018). Oxford English dictionary. Erişim adresi: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/SCAMPER>
- Özer, Z. (1991). Yaratıcılığa giden yolda beyin fırtınası. *Bilim Teknik Dergisi*, 348, 50-53.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özcan, S. (2009). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Özkaya S. (1999). *Sanatta deha ve yaratıcılık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özol, A. (2012). *Sanat eğitimi ve tasarımda temel değerler*. İstanbul: Pastel Yayıncılık.
- Özsoy, V. ve Alakuş, A. O. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yay.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Öztop, Ş. (1993). Sorunların ışığında sanat eğitimi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 18 (187): 44-45.
- Öztürk, M. (2002). *YÖK-Dünya Bankası Projesi resim öğretmenliği lisans programında desen dersi örneğiyle sanat eğitimi öğretiminde standart bilgi seviyesine erişimin önemi ve gerekliliği*, Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- Poon, J.C.Y, Au, A.C.Y., Tong, T.M.Y. ve Lau, S. (2014). The feasibility of enhancement of knowledge and self-confidence in creativity: a pilot study of a three-hour SCAMPER workshop on secondary students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 32-40.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası*. (O. Değirmen, Çev.). İstanbul: Rota.
- Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık aklın sınırlarını aşmak*. (N. G. Koldaş Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Roger, V. (2011). *SCAMPER: A tool for creativity and imagination development for children*. New York: Center for Creative Leadership.
- Rostan, S. M. (2010). Studio learning: Motivation, competence, and the development of young art students' talent and creativity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 261-271.

- Sağlam, F. (2017). *Atık nesnelerin olanaklarıyla çağdaş sanat uygulamaları ve bu uygulamalara yönelik öğretim elemanlarının görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Samah, A. A., Hussin, Z. ve Putih, A. T. (2016). Connoisseurship evaluation in digital painting among art teachers in Malaysian secondary school. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 14-26.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1-4),177.
- San, İ. (2003). Sanat eğitimi kuramları, Ankara: Ütopya Yayın Evi.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim: Yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (1993). *Sanatta yaratıcılık oyun, drama, yaratıcılık ve eğitim*, A. Ataman (Ed.) Yaratıcılık ve eğitim (s.71- 103.) içinde. XVII. Eğitim Toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Sanyel, D. (1997). Sınır tanımayan güç yaratıcılık. *Bilim ve Teknik*, 351, 68-72.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- SFB (2018). Superfastbusiness. Erişim adresi: <https://www.superfastbusiness.com/business/541-SCAMPER-business-idea-creation-made-simple/>
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Sebik, C. (2017), *Ortaokul görsel sanatlar dersinde açık hava eğitim uygulamaları: bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serrat, O. (2009). The SCAMPER technique. In *Knowledge Solutions* (s. 311-314). Singapore: Springer. Erişim adresi: <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1206&context=intl>
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1, 166–169.
- Shin, R. (2010). Taking Digital creativity to the art classroom: Mystery box swap. *Art Education*, 63(2), 38-42.
- Smears, E., Cronin, S., ve Walsh, B. (2011). A risky business: Creative learning in education. *Teian Journal*, 2(1).
- Somuncu, Ö. (2016). *Pop sanatın gazi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalında eğitim gören öğrencilerin grafik derslerine yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Soygür, H. (1999). Sanat ve delilik. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2 (2), 124-133.
- Sönmez, V. (1993). *Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci*, A. Ataman (Ed.) Yaratıcılık ve eğitim (s. 145-154) içinde. XVII. Eğitim Toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Sternberg, R. J., ve Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 67-688.
- Stringer, E.T. (2008). *Action research*. (Second edition). USA: Pearson Education NJ.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce, yönetim dizisi:6*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sükan, Z. (1983). *Okulöncesi etkinlikleri, Türkiye’de okulöncesi çocuk gelişimi ve eğitimi projesi*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Swan, M. ve Lapkin, S. (2001). *Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects researching pedagogic tasks:second language learning, teaching andtesting*. London: Longman.
- Şahiner, R. (2002). *Yeni bir binyılın eşiğinde sanat ve yaratıcılık eğitimi üzerine*. Erişim adresi:<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1000/172722.pdf?sequence=1&is>
- Şahindokuyucu, M. (2011). Yükseköğretimde, güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin imge-tasarım yetersizlikleri. 1. Sanat ve tasarım eğitimi sempozyumunda sunulan bildiri, Başkent Üniversitesi, ANKARA. Erişim adresi: http://gsf.baskent.edu.tr/kw/upload/324/dosyalar/bildiri_kitap_2011_compressed_v1.pdf
- Şişçi, F. (2016). *Üç boyutlu çalışmalarda hazır nesnenin öğrenci uygulama sürecine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Şölenay, E. (1997). *Sanatta biçim içerik sorunu*. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1259/126369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tan, E. (2011). *Günümüz yükseköğretim sanat eğitimi anlayışının görsel sanatlar öğretmen adaylarına yansımaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tansuğ, S. (1992). *Resim sanatının tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Tassoul, M. (2005). *All creative tools*. Erişim adresi: http://creatingminds.org/tools/tools_all.htm



- Taşkesen, S. ve Yılmaz, M. (2018). 3D modelleme programları ve figür imajlarının desen dersi başarılarına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 49-55.
- Taşpınar, Ş. E. ve Tepecik, A. (2016). Sanat eğitiminde kalite: Öğretim elemanlarının görüşlerine göre eğitim programı standartlarının gerçekleşme düzeyleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 169-178.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-Tojet*, 2, (1).
- TDK (2018). Türk dil kurumu güncel sözlük. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5aeb7578232716.00839727
- Toğrol, A. Y. (1999). Yaratıcı düşünme testi-çizim ürününün türk örneklemlerinde kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Toraman, A. ve Altun, S. (2013). Application of the six thinking hats and SCAMPER techniques on the 7th grade course unit “Human and environment”: An exemplary case study. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4); 166-185.
- Tomljenovic, Z. (2015). An interactive approach to learning and teaching in visual arts education. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(3), 73.
- Ulcay, S. (1985). *Okulöncesi kuruluşlarda yaratıcılık, II.-III. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Uyar, B. (2017). *Ebru sanatı öğretiminde benzetim (simülasyon) tekniğinin uygulanması üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, A. (2011). Görsel kültürün ve sosyo-kültürel olguların öğrenci resimlerindeki imgelere etkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 24, 1-20.
- Ülgen, G. (1990). Yaratıcılık ve eğitim, *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, 13.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi: Birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülger, K. (2016a). The creative training in the visual arts education. *Thinking Skills And Creativity*, 19, 73-87.
- Ülger, K. (2016b). Sanat eğitimi açısından üniversite öğrencilerinin düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 223-241.

- Ülger, K. (2016c). Öğrencilerin resim yapma becerilerinde gözlemlenen yaratıcılık ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2023-2039.
- Ülger, K. ve İmer, Z. (2013). Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vurucu, C. (2016). *Sanat (resim-iş) eğitimi alan öğrencilerin popüler kültürden etkilenme durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weber, J. P. (1995). *Sanat psikolojisi*. (İ. C. Erseven, Çev.). Ankara: Ürün Yayınları. Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. Hoboken, NJ: Wiley and Son.
- Wells, Ş. Y. (2015). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmen ve sanatçı algısına ilişkin metafor analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 160-175.
- Yavuzer, H. S. (1996). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yay.
- Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği: SCAMPER konusunda veli görüşleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48; 485-494.
- Yağcı-Turan, M. M. (2017). *Görsel sanatlar dersinde 10 yaş grubu çocuk resimlerinin incelenmesinde gösterge çözümlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, C. M. ve Hsu, T. F. (2015). Applying semiotic theories to graphic design education: an empirical study on poster design teaching. *International Education Studies*, 8(12), 117-129.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18,95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Yıldız, F.Ü. (2000). *Deneyisel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, F. Ü. ve Şener, T. (2007). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, V. ve İsrail, E. (2002). Yaratıcılığı geliştirmede bir yol: SCAMPER. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75.
- Yıldız, V. (2011). *Farklı düşünme etkinlikleri (SCAMPER)*. Ankara: Kök.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikçi öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 747-756.
- Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yontar, A. (1993). *İnsanda yaratıcılığın gelişimi*, yaratıcılık ve eğitim. XVII. Eğitim toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yolcu, E. (2001). *Solyanlı çocuklarda sanatsal yaratıcılık (12-15 yaş grubu çocuklar üzerinde bir inceleme)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yolcu, E. ve Subaşı, S. (2016). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin resimsel yaratıcılığına katkılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56).
- Zeren, G. (2006). Bilgi çağı ve küreselleşme sürecinde sanat eğitimcisi kimliği sorunsalı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14 (2):637–646

EKLER

EK 1: Araştırma İzni

 T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük 

Sayı : 49933177-730.08.03[117]-E.4091 15/02/2017
Konu : Şenay BAŞ'ın Anket İzni

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Şenay BAŞ'ın 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında ders içi sunum ve uygulama, görüşme, gözlem ses kaydı, video/film kaydı, fotoğraf, doküman toplama ve değerlendirme şeklinde veri toplamaya ve sınamaya yönelik araştırma yapabilmesi hususunda gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Mehmet KURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 6 Sayfa

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
Elif GÜCÜKLÜOĞLU
16.02.2017

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>
Kep Adresi: omu@hs01.kep.trelif.gucukluoglu@omu.edu.tr
5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebysorgu.omu.edu.tr> adresinden 0GJG-GHON-01T8 kodu ile yapılabilir.

Elif GÜCÜKLÜOĞLU
Dahili : 7017



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 42301062-100-E.16138
Konu : Şenay BAŞ'ın Anket İzni

10/02/2017

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 25/01/2017 tarihli ve 86348859-100-E.9812 sayılı yazı.

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Şenay BAŞ'ın 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında ders içi sunum ve uygulama, görüşme, gözlem ses kaydı, video/film kaydı, fotoğraf, döküman toplama ve değerlendirme şeklinde veri toplamaya ve sınamaya yönelik araştırma yapma isteği ile ilgili dilekçesi ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve adı geçen Üniversiteden gerekli izinlerin alınması için gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Doç. Dr. Ali ERASLAN
Enstitü Müdürü

Ek:

- 1- Etik Kurul Kararı
- 2- Şenay BAŞ Üst Yazı

Adres: Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü Kurupelit/SAMSUN
Telefon: 0362 457 57 54 Faks: 0362 457 57 54
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Cemile KURU
cemile.kaya@omu.edu.tr
Dahili Tel : 1900

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.

EK 2: Etik Kurul İzni



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
25.01.2017	1	2017/ 14

KARAR NO: 2017 - 14
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ata Yakup KAPTAN danışmanlığında yapılacak olan "SCAMPER Tekniğine Dayalı Resim Atölye Dersinin Lisans Öğrencilerinin Sanatsal Ürünlerine Katkısı" konulu doktora tezi çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ata Yakup KAPTAN danışmanlığında yapılacak olan "SCAMPER Tekniğine Dayalı Resim Atölye Dersinin Lisans Öğrencilerinin Sanatsal Ürünlerine Katkısı" konulu doktora tezi çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.



EK 3: Çalışma Grubu Özellikleri

Çalışma Grubu Özellikleri															
Ailesinde sanatçı ya da sanat eğitimcisi olanlar	Mezuniyet	Sanatsal etkinlik alışkanlıklar							Katılımcı olarak yer aldığı etkinlikler			Sanat eğitimine yönlendiren etkenler			
		Tür							Tür						
		Güzel sanatlar	Lise	Sinema	Sergi-galeri	Müze	Tiyatro	Konser	Sergi	Çalıştay	Yarışma	Panel	Yatkınlık	Çevre	İlgi duyma
K1		✓	✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	
K2	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓			✓	
K3		✓	✓	✓				✓					✓		
K4		✓		✓										✓	
K5		✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	
K6		✓	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
K7		✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	
K8		✓		✓	✓	✓		✓		✓			✓		✓
K9		✓		✓	✓			✓		✓		✓	✓	✓	
K10		✓		✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓	
K11	✓	✓	✓		✓							✓			✓
K12		✓	✓	✓				✓					✓	✓	

EK 4: Bilgilendirme Formu ve Taahhütname

Sevgili Öğretmen Adayları,

Resim-İş Öğretmenliği Bölümü Sanat atölye derslerinde sanatsal yaratma süreci ve çıktıları üzerine doktora düzeyinde bilimsel bir araştırma yapmaktayım. Sizlerle etkinlikler gerçekleştireceğim bir dönemlik araştırma sürecinde zaman zaman yazılı ve dijital olarak ses ve görüntü kaydı altında görüşmeler ve gözlemler yapacağım.

Bu süreçte sizlerden elde edeceğim bulguları sanat atölye derslerinde yaratma sürecine etki eden daha etkili teknikler geliştirmek için kullanacağım. Bu nedenle süreçteki samimiyetiniz araştırma geçerliliği ve güvenilirliği için önemlidir.

Verdiğiniz bilgiler, bildirdiğiniz görüşler ve performanslarınızdan elde edilen veriler sadece bu araştırma için bilimsel etik kuralları çerçevesinde kullanılacağını ve gizli tutulacağını özellikle belirtmek isterim. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz şifrelenecektir.

Samimiyetiniz ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Şenay BAŞ

OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Resim-İş Eğitimi Doktora Öğrencisi

TAAHHÜTNAME

Resim Atölye dersi lisans öğrencilerinin, sanatsal çalışmalarını yaratma süreçlerini ortaya koymayı ve öğrencilerin bu süreç sonundaki sanatsal ürünlerine katkı sağlaması muhtemel tekniklerin araştırılmasını amaçlayan doktora tez çalışmam için:

Yürüteceğim araştırma sırasında uygulanacak olan işlemler hakkında ve çalışma süresince ve sonrasındaki hakları konusunda katılımcıları doğru ve eksiksiz bilgilendireceğimi,

Kendilerini hiçbir baskı ve zorlama altına almayacağımı,

Çalışma süresince tutulan bütün özel kayıtları ve kimlik bilgilerini hiçbir kimseyle paylaşmayacağımı,

Çalışmanın sonuçları bilimsel toplantılar ya da yayınlarda sunulabileceğini ancak, bu tür durumlarda kimlik bilgilerini kesin olarak gizli tutacağımı,

Araştırmamın, katılımcıya yönelik herhangi bir fiziksel, sosyal ya da psikolojik risk taşımadığını,

Araştırma sonucunda katılımcıların oluşturdukları sanatsal çalışmaların orijinal halleriyle kendilerine iade edileceğini,

Araştırma sonucunda katılımcıların oluşturdukları sanatsal çalışmaların her türlü satış, kiralama ve sergileme haklarının kendilerine ait olması durumunun korunacağına ve bu çalışma görsellerinin herhangi bir yayın durumunda etik kurallara bağlı kalacağımı,

Taahhüt ederim.

Lütfen bu taahhütnameyi okuduğunuzu ve kabul ettiğinizi istinaden imzalayınız.

EK 5: Öğrenci Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

1. Ad:
Soyad:
Yaş: Kız Erkek
2. Ailenizde sanatçı ya da sanat eğitimcisi var mı?
 Var/ Kim? Belirtiniz.....
 Yok.
3. Bir önceki lise eğitim kurumunuzun türü:
4. Takip ettiğiniz sanatsal etkinlikler nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)
 Tiyatro. Sergi Sinema Konser Diğer (Opera, bale, vs.).....
5. Müze ya da sanat galerisi gezer misiniz?
 Evet. Ne sıklıkla gezersiniz? Sık sık Ara sıra Hiç
 Hayır.
6. Okul kapsamında yaptığınız uygulama çalışmaları dışında çalışma yapar mısınız?
 Sık sık Ara sıra Hiç yapmadım
7. Sanatsal etkinliklerine (sergi, çalıştay, yarışma, sanat kongreleri vb.) katılımcı olarak katıldınız mı?
 Evet. Neler olduğunu belirtiniz.....
.....
 Hayır
8. Sizi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü okumaya yönlendiren etkenler nelerdir?
9. Eserlerini ya da kişiliğini sevdiğiniz, takip ettiğiniz, etkilendiğiniz resim sanatçısı veya sanatçıları kimdir? Kısaca sebepleriyle açıklar mısınız?
Sanat Tarihinden:
Yakın Zamandan/Çevrenizden:
10. Resim çalışmalarınızda şu anda ulaştığınız noktaya dek nasıl bir süreçten geçtiniz? Bu sürece neler etken oldu?
11. Kendi kişisel üslubunuza ulaştığınızı düşünüyor musunuz?
 Evet.
Üslubunuzu biçimsel etki ve kavramsal-anlatımsal etki olarak tanımlar mısınız? Bir eserin size ait olduğunu nasıl anlarız?
 Hayır, henüz değil.
Neden kişisel üslubunuza ulaştığınızı düşünmüyorsunuz?
Üslubunuza ulaşmanız için neler gerekli? Üslubunuza ulaşmanız için neler yapmayı düşünüyorsunuz?

EK 6: Açık Uçlu Anket-1 Soruları

AÇIK UÇLU ANKET-1

1.Atölye çalışmalarınızı ortaya çıkarırken nasıl bir yol izliyorsunuz?

Uygulama öncesi düşünsel süreçte neler yaparsınız? Ne kadar zaman ayırırsınız?

Uygulama sürecinde neler yaparsınız? Ne kadar zaman ayırırsınız?

2. Atölye çalışmalarınızda öncelikleriniz neler, nelere ağırlık verirsiniz? (Teknik ustalık, kompozisyon, araştırma, gözlem, hayal gücü, mesaj vb.)

Çalışmanızda etkiyi arttırmak için neler yaparsınız?

3. Atölye çalışmalarınız için hazırladığınız eskizleriniz nasıldır (Değişken, net, yarım, karmaşık vb.) ?

Bir çalışma için genellikle kaç eskiz hazırlarsınız?

Uygulama için karar verdiğiniz eskize ne kadar bağlı kalırsınız?

4. Okuldan bağımsız kendi özgün çalışmalarınıza devam ediyor musunuz-etmeyi düşünüyor musunuz?

Özeldeki bu çalışmalarınız için okuldakinden farklı nasıl bir yol izliyorsunuz- izlemeyi planlıyorsunuz? (Konu, teknik, üslup vb.)

EK 7: Açık Uçlu Anket-2 Soruları

AÇIK UÇLU ANKET-2

1. Resim çalışmalarında, görsel etkiye mi (kompozisyon öge ve ilkeler), anlatımsal etkiye mi (duygu düşünce) ağırlık verirsin? Neden
2. Bugüne dek, resim çalışmaların için yaptığın araştırmalarında çoğunlukla hangi yolları tercih ettin?
(Kopya, Deneme Yanılma, Gözlem, Sorgulama, vb.)
3. Üslubuna nasıl karar verdin?
4. Resim çalışmalarının araştırma aşamasında yaşadığın problem durumları nelerdir?
5. Resim çalışmalarının uygulama aşamasında yaşadığın problem durumlar nelerdir?
6. Resim çalışmalarının araştırma ya da uygulama aşamalarında karşılaştığın bu problem durumlarını çözebiliyor musun, nasıl? Böyle durumlarda neye ihtiyacın oluyor?
7. Teknik açılarından başarılı bir şekilde ele aldığın resminin konusuna nasıl dikkat çekersin?
8. Bir proje ya da ödev olarak hazırlaman gereken bir resmin var ama seni gerçekte bir resme başlamaya iten yaratıcı güdü-ilhama sebep olan duygu, düşünce, olay ya da durum nedir?
9. Resminde şuana kadar kullanmadığın yeni bir biçime-şekle ya da duygu-düşünceye yer vermek istesen buna; nasıl karar verdirdin, nasıl hazırlanırdın, neler yapardın?
10. Resim yapmak için hayal ettiğin özgürlüğü ve imkânları tarif eder misin?
11. Eklemek istediğin bir şey varsa yazabilirsin.

EK 8: Açık Uçlu Anket-3 Soruları

Açık Uçlu Anket-3

1. SCAMPER nedir?
2. SCAMPER tekniğinin olumsuz yanları var mıdır? Var ise nelerdir?
3. SCAMPER tekniğinin ilişkili olduğu yaratıcılık boyutları nelerdir?
4. Daha önce bildiğin ve SCAMPER tekniğine benzettiğin bir yöntem ya da teknik var mı?
5. SCAMPER hakkında daha fazla bilgi ve deneyim edinmek ister misin? Neden?
6. Bundan sonraki sanatsal çalışmalarında SCAMPER tekniğini kullanmayı düşünür müsün? Neden?

EK 9: Odak Grup Görüşmesi-1 Soruları

TÜR: I. ODAK GÖRÜŞME

AMAÇ: Sanatsal Yaratma Sürecine Yönelik Ön Görüşler

YER:

Tarih: .../.../2017

Saat:Başlangıç/Bitiş: ___/___

A. Sanatsal Yaratma Süreci

- 1.Sanatsal yaratma sürecini nasıl tanımlarsınız?
2. Bu süreçte etkin olan duygu ve düşünce nedir?
3. Sanatsal yaratma sürecini etkileyen faktörler nelerdir?
4. Sizce sanatsal yaratma sürecinde, eser kendiliğinden mi, yoksa bilinçli bir kurgulama ile ortaya çıkar?

B. Sanatsal Yaratma Ortamı

1. Fakültedeki sanatsal çalışmalarınızı sürdürdüğünüz atölye ortamlarınızda sanatsal yaratma sürecinizi olumlu/olumsuz etkileyen faktörler neler?
2. Atölye derslerinde yaratma sürecinize katkı sağlayacak ne tür etkinlikler ya da yöntem ve teknikler kullanılıyor? Olumlu bulduklarınız ve bulmadıklarınız/önerileriniz nelerdir?

C. Sanatsal Yaratma Çevresi

1. Öğretim elemanları atölyelerde nasıl bir yol izliyorlar?
- 2.Sizce sanat atölye öğretim elemanınız ne tarz etkinlikler ya da yöntem ve teknikler kullanmalı?
- 3.Çalışmalarınızın değerlendirilmesinde öğretim elemanları neleri ön plana almaktadır? Sizce nasıl olmalı?
4. Sanatsal yaratım sürecinde ya da sonunda özellikle danıştığınız, eleştirilerini aldığınız kişiler oluyor mu? Neden buna ihtiyaç duyuyorsunuz?

EK 10: Odak Grup Görüşmesi-2 Soruları

TÜR: II. ODAK GÖRÜŞME

AMAÇ: Sanatsal Yaratıcılık Ve Yaratıcı Eser Ön Görüşme

YER:

Tarih:.../...../2017

Saat

Başlangıç/Bitiş: ____/____

Sizece yaratıcılık nedir? Yaratıcılık hakkında neler biliyorsunuz?

Yaratıcı olmak neye benzer?

İsteyince yaratıcı olunur mu?

İçsel midir, dışsal mı?

Dış faktörler nelerdir?

Sanatsal yaratıcılığın önemi nedir?

Yaratıcılık sanat eserine nasıl katkı sağlar?

Sanatsal yaratıcılığı bilimsel yaratıcılık gibi diğer yaratıcılık türlerinden ayıran nedir?

Yaratıcı sanatçı, yaratıcı bir sanat eseri nasıl olur?

Kendinizi nasıl görüyorsunuz?

Eserlerinizi yaratıcılık açısından nasıl buluyorsunuz?

Grup arkadaşlarınızı ve eserlerini nasıl buluyorsunuz?

Eserlerinizi oluştururken yeni fikre gerek duyuyor musunuz?

Eser oluştururken ki araştırmalarınızın öncelik sıralamasında yaratıcılığın yeri nedir?

Yaratıcı fikirler ya da yaratıcı görsel etkiye sahip bir çalışma oluşturmakta zorlanıyor musunuz? Neden? Neye ihtiyacınız oluyor?

Eserlerinizde daha yaratıcı olmak için kullandığımız özel yöntemler-yollar var mı?

Sanatsal yaratıcılığa eşlik eden duygu ya da düşünceler neler? Özellikle eser meydana gelirken ve izlerken...

Okulda durum ne? Yaratıcılığa bakış? Yaratıcılığa talep ve beklenti?

Okul şartlarında daha yaratıcı olmana etkileyen engeller var mı, bunlar neler?

Ekleme istediğiniz...

EK 11: Odak Grup Görüşmesi-3 Soruları

TÜR: III. ODAK GÖRÜŞME AMAÇ: SCAMPER Tekniği Süreç Değerlendirme

YER: _____ Tarih:.../...../2017 Saat _____
Başlangıç/Bitiş: ____/____

SCAMPER deneyimlerinizden bahseder misiniz? Nedenleriyle birlikte.

Bu deneyiminizi nasıl ifade edersiniz?

Fakülteadaki eğitim sürecinizde farklı sanat teknikleri yanında bu tarz farklı düşünsel tekniklere de ihtiyaç var mıdır?

Bu tarz bir teknik hangi eksikliği tamamlar?

SCAMPER tekniği en çok ne zaman işe yarar?

En çok kimin işine yarar?

Çocuklar bu yöntemden hoşlanır mı?

Zaten yaratıcı düşünme becerisi yüksek birinin bu tarz bir tekniğe ihtiyacı olur mu?

SCAMPER tekniğinden yola çıkmış bir görsel sanat ürününü hangi açılardan ayırt edilebilir?

SCAMPER tekniğini kullanarak bir bilgi ya da beceriyi derinlemesine kazandırabilir miyiz?

Ekleme İsteddiğiniz....

EK 12: Ders Notları Formu-1

BİRİNCİ ÇALIŞMA YÖNERGELER

_Çalışmanızda; tümüyle odak olmayabilir ama mutlaka bir şekilde masaya ya da masalara açıkça veya anımsatacak şekilde yer verilmesi gerekmektedir.

_Bir bütün olarak yapabildiğinizin en iyisini ortaya koyunuz.

_Eskizlerinizi grup arkadaşlarınızdan gizli hazırlayınız. Çalışmanıza karar verip tuvale geçmeye başlayana kadar grup arkadaşlarınıza danışmayın ve bu çalışma hakkında fikir alışverişinde bulunmayın.

_Bu süreçte araştırmalar yapabilirsiniz. Danıştığınız kişiler olabilir, etkilendiğiniz şeyler, ilham anlarınız olabilir. Önemli olan tüm bu anları günlüğünüze kayıt etmeniz. Tüm görselleri ve eskizleri günlüğünüze ekleyiniz.

_Eskizinize karar verdikten sonra tuval ölçülerinizi hocanıza bildirin. Çalışmalarınızın kısa kenarı 40 cm den küçük olmayacaktır.

_Eskinizi tuvale geçerken-geçtikten sonra grup arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz. Aranızda geçen diyalogları ve bu süreçle ilgili duygu ve düşüncelerinizi günlüğünüze not ediniz.

_Tüm süreç boyunca, eserinizi düşündüğünüz ya da aktif çalıştığınız zaman dilimlerini anında not alınız ve günlüğünüze işleyiniz.

_Günlüğünüzde; Şimdi ne yapacağım? Ne yaptım? Ne yapmak istemişim? Ne düşünüyorum? Aklıma ne geldi? vb. sorulara cevap vermeye çalışınız.

_Çalışma sürecinizin herhangi bir döneminde bütünüyle değişikliğe ihtiyaç duyarsanız bu durumu nedenleriyle günlüğünüze yazmalısınız. Bunun dışında da yaptığımız tüm değişiklikleri nedenleriyle not ediniz.

_Çalışmanızın eskiz geliştirme ve uygulama aşamasında aktif çalışma sürelerinin sonunda çalışmanızı fotoğraflayıp günlüğünüze ekleyiniz.

_Tüm süreç boyunca sadece özgür bir şekilde kendinizi ortaya koyunuz. Bu bir yarışma değil, sınav hiç değil. Tüm çalışmalar peşinen kabul edilmiştir, önemli olan size ait olmasıdır.

BİRİNCİ ÇALIŞMA DERS SUNUMU SÜRECİ

Sunum Öncesi/

Masa denince aklınıza ilk gelen üç şeyi yazınız.

Masa denince ilk aklınıza gelen görseli yazarak betimleyiniz. Basitçe Çizin.

Sunum Sırasında/

Notlar

Sunum Sonu/

Şuan da ilk etapta çizmek isteseyiz masa konulu resim kurgunuz nasıl olurdu?
Tarif ediniz.

Bu resim kısaca ne anlatmak isterdi?

Çalışma konunuzun duyurulması amacıyla katıldığınız bu ders sunumu hakkındaki düşünce ve görüşleriniz nelerdir

EK 13: Ders Notları Formu-2

İKİNCİ ÇALIŞMA İÇİN YÖNERGELER

_Çalışmanızda; tümüyle odak olmayabilir ama mutlaka bir şekilde sandalye ya da sandalyelere açıkça veya anımsatacak şekilde yer verilmesi gerekmektedir.

_Çalışmalarınızın fikir-kavramsal-anlatımsal yönüne de yer veriniz. Kısaca ne anlatıyorsunuz? Bununla ilgili günlüğünüze ve öz değerlendirme formunuza notlar alınız.

_Çalışmalarınızda ağırlığı sadece teknik beceriye vermeyiniz. Anlatımsal yanıyla bir bütün olarak yapabildiğinizin en iyisini ortaya koyunuz.

_Eskizlerinizi grup arkadaşlarınızdan gizli hazırlayınız. Çalışmanıza karar verip tuvale geçmeye başlayana kadar grup arkadaşlarınıza danışmayın ve onlarla bu çalışma hakkında fikir alışverişinde bulunmayın.

_Bu süreçte araştırmalar yapabilirsiniz. Danıştığımız kişiler olabilir, etkilendiğiniz şeyler, ilham anlarınız olabilir. Önemli olan tüm bu anları günlüğünüze kayıt etmeniz. Tüm görselleri ve eskizleri günlüğünüze ekleyiniz.

_Eskizinize karar verdikten sonra tuval ölçülerinizi hocanıza bildirin. Çalışmalarınızın kısa kenarı 40 cm den küçük olmayacaktır.

_Eskinizi tuvale geçerken-geçtikten sonra grup arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz. Aranızda geçen diyalogları ve bu süreçle ilgili duygu ve düşüncelerinizi günlüğünüze not ediniz.

_Tüm süreç boyunca, eserinizi düşündüğünüz ya da aktif çalıştığınız zaman dilimlerini anında not alınız ve günlüğünüze işleyiniz.

_Günlüğünüzde; Şimdi ne yapacağım? Ne yaptım? Ne yapmak istemiştım? Ne düşünüyorum? Aklıma ne geldi? vb. sorulara cevap vermeye çalışınız.

_Çalışma sürecinizin herhangi bir döneminde bütünüyle değişikliğe ihtiyaç duyarsanız bu durumu nedenleriyle günlüğünüze yazmalısınız. Bunun dışında da yaptığımız tüm değişiklikleri nedenleriyle not ediniz.

_Çalışmanızın eskiz geliştirme ve uygulama aşamasında aktif çalışma sürelerinin sonunda çalışmanızı fotoğraflayıp günlüğünüze ekleyiniz.

_Tüm süreç boyunca sadece özgür bir şekilde kendinizi ortaya koyunuz. Bu bir yarışma değil, sınav hiç değil. Tüm çalışmalar peşinen kabul edilmiştir, önemli olan size ait olmasıdır. Çalışmalarınız kopya olmamalı, size ait olmasına dikkat ediniz.

_ Çalışmaların teslim tarihi 9 Mayıs Salı günüdür.

İKİNCİ ÇALIŞMA DERS SUNUMU SÜRECİ

SUNUM ÖNCESİ/

Sandalye denince aklınıza ilk gelen üç şeyi yazınız.

Sandalye denince ilk aklınıza gelen görseli basitçe çizin ve yazarak betimleyiniz.

SUNUM SIRASINDA/

Notlar

SUNUM SONU/

Aşağıdaki, her bir SCAMPER aşamasının altına en az bir tane sandalye ile ilgili soru üretiniz ve yanıtınızı veriniz? Birden fazla soru üretmeniz durumda sadece bir tanesine yanıt vermeniz yeterli.

Soruları kendi ilgi alanınıza göre sandalyeye ait herhangi bir durumu seçerek sorabilirsiniz (sadece görüntüsü ile ilgili de olabilir ya da sadece işlevi vs)?

Sorularımızın sonunu; “ne olur/ nasıl olur/ niçin böyle olur/ ne işe yarar/ ne anlatır/ ne hissettirir/ nerde olur/ ne zaman olur, vb.?” şeklindeki yan soru cümleleriyle tamamlayın ve yanıtını ona göre verin.

Herhangi bir aşamada, ilk sorudan sonra türettiğiniz soruların ilgili SCAMPER aşamasına uygun olup olmaması önemli değil.

SANDALYE

Taşıdığı anlamlar	İsmi	Şekli
Niceliği	Niteliği	Verdiği duygu
Verdiği mesaj	Hatırlattığı şey,	Kendisiyle özdeşirilen şey
Rengi	Dokusu	Canlı ya da cansız oluşu
Kullanım alanı	İşlevi	Ait olduğu zaman
Kullanım şekli	Deseni	Dokusu
Malzemesi	Ağırlığı	Hacmi
Donanımı	Cinsiyetle ilişkisi	Yaşla ilişkisi
Mekan ilişkisi vs		

Tüm bunlar sandalyenin farklı anlamları türevleri için de geçerlidir.

Yer Değiştirme

Amaç, ele alınan nesnenin (hayvan, fikir, kişi, problem, duygu veya bir süreç vb.) onun yerini alabilecek başka bir nesne ile değiştirilmesidir. Bu aşamada nesnenin tamamı ya da bir bölümü değiştirilmektedir.

Birleştirme

Amaç, birden fazla ve farklı nesnelerin bir araya getirilerek birleştirilmesi, ortaya daha farklı, yeni ve işlevsel nesnelerin çıkarılmasıdır.

Uyarılama

Amaç, ele alınan nesnenin daha farklı durum ya da kullanımlara uyarlanması hedeflenmektedir. Mevcut nesne üzerinde çeşitli değişiklikler yapılarak yeni duruma uyum sağlanması ya da farklı özellikleri ile farklı kullanım şekillerinin ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır.

Değiştirme, Küçülme, Büyütme

Amaç, orijinal nesnenin formunun değiştirilmesi, boyut ya da hacim olarak büyütülmesi ya da küçültülmesi, kalitesinde değişiklik yapılması, daha hafif, hızlı ya da yavaş yapılması gibi işlemler yer almaktadır.

Diğer Kullanımları Yerine Koyma-Amacını Değiştirme

Amaç, nesnenin her zaman kullandığı amacının dışında farklı amaçlar için kullanılması.

Yok etme/Çıkarma

Amaç, nesne vb. bir özelliğin tümünü ya da bir bölümünü atılması ya da kaldırılması.

Tersine Çevirme ya da Yeniden Düzenleme

Amaç, Bu aşamada olay ya da olguların var olan durumu yeniden düzenlenerek sonuçlar tartışılmaktadır. Bakış açısını tersine çevirmek kişiye farklı fikirler kazandırmaktadır. Birey tersine düşündüğünde bazen göremediklerini görmekte, düşünemediklerini düşünebilmektedir.

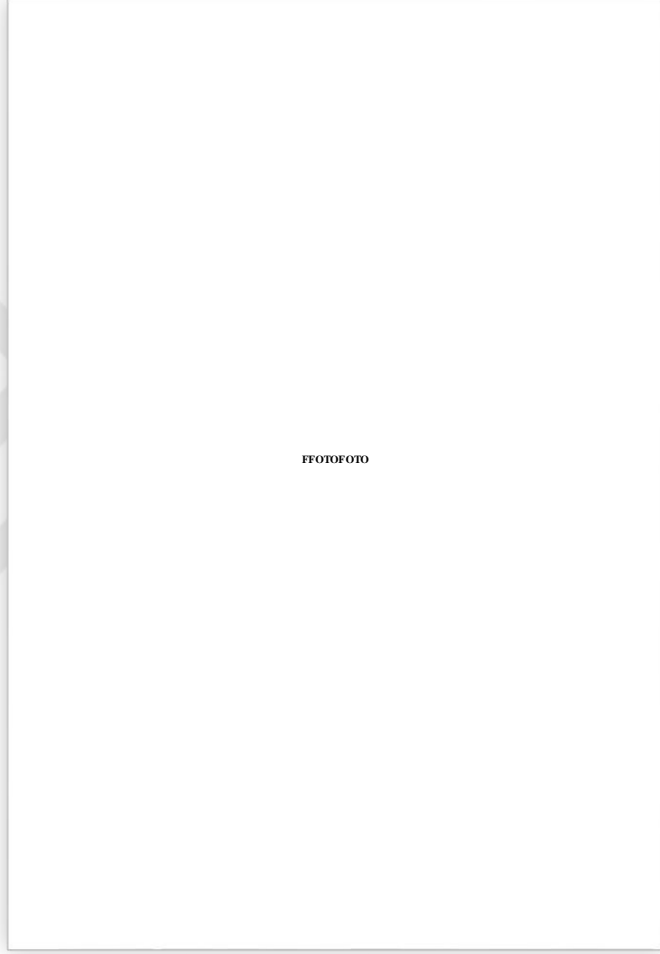
Bu sorulardan hangileri sandalye konulu çalışmana yön verebilir?

Şuan da ilk etapta çizmek isteseyiz sandalye konulu resim kurgunuz nasıl olurdu?

Tarif ediniz. Bu resim kısaca ne anlatmak isterdi?

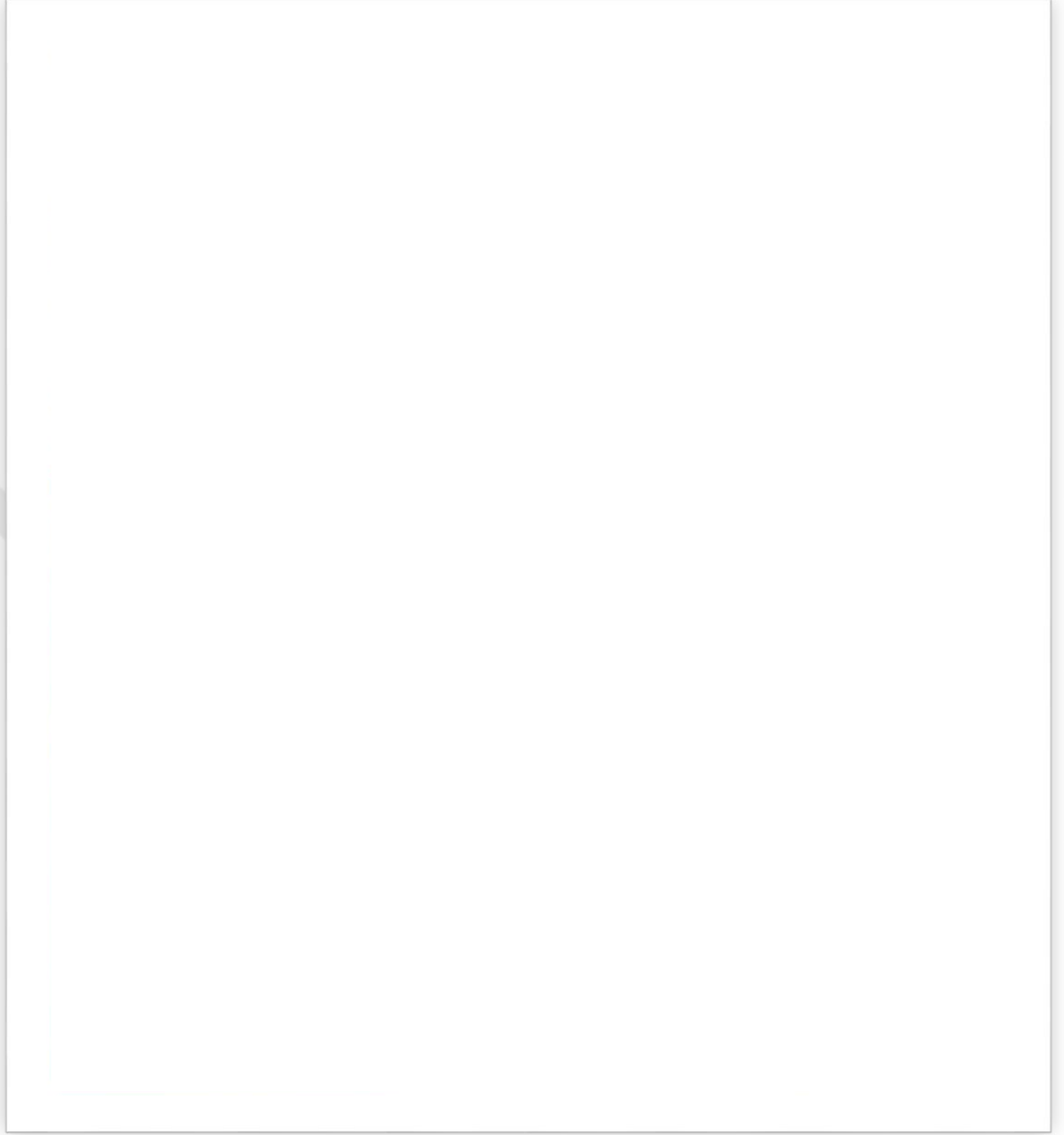
Çalışma konunuzun duyurulması amacıyla katıldığınız bu ders sunumu hakkındaki düşünce ve görüşleriniz nelerdir?

PORTFOLYO



.....

Bu portfolyo; Şenay Baş'ın doktora tez çalışmasına uygun olarak Güler Genç Erol'un Anasanat Resim Atölye dersi kapsamında ilgili öğrencilerin sanatsal çalışmalarını ve sanatsal çalışmalarını ortaya koyarken geçirmiş oldukları süreci betimleyen verilerin bir arada tutulması amacıyla hazırlanmıştır.



TEKNİĞİ	BOYUTLARI	YAPILIŞ TARİHİ	YAPILIŞ AMACI	İSMİ(varsa)
.....

ÖZDEĞERLENDİRME YAPRAĞI

1-Bu sanat çalışmasını neden portfolyoya koydum. Benim için anlamı nedir?

2- Bu sanat çalışması diğer çalışmalarım ile karşılaştırdığımda nasıl buluyorum?

3- Sanat çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım, bunları nasıl çözdüm?

4- Bu çalışmayla neleri öğrendiğimi düşünüyorum?

5- Sanat çalışmamın etkisini artırmak için araç gereç ve tekniği nasıl kullandım?

6- Sanat çalışmamda özel olarak anlattığım bir şey var mı? Bu anlatımı kuvvetlendirmek için neler düşündüm?

7-Sanat çalışmamı oluştururken neleri model aldım, nelerden etkilendim?

8- Eğer bu çalışmayı tekrar yapsaydım, şöyle yapardım.

Ek 15: Araştırma Sürecinde Hazırlanan Çalışmalar İçin Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME/-----tüm sorular resme bakılarak yanıtlanacak----

1. Bu çalışmada neler yaptım?

Çalışmamda neler görüyorum?

Hangi tarzlarda çalıştım?

Hangi araç ve gereci nasıl kullandım?

Kompozisyon kurgusu nasıl oluşturdum?

Sembollere, metaforlara, soyut anlatımlara vb. yer verdim mi? Bunlar neler?

Hangi eleman ve ilkeleri nasıl kullandım? Biçim, renk, ritim, denge vs.---tümü tek tek belirtilecek----

2. Sanat çalışmamda anlatmak istediklerim neler? (Resmi tarif ederek anlatınız.)

3. Çalışmamın izleyenlere şunu hissettirmesini istedim?

4. Sanat çalışmamda anlatımı kuvvetlendirmek için neler yaptım?

5. Bu çalışmada nelere önem verdim?

6. Sanat çalışmamı oluştururken neleri model aldım, nelerden etkilendim? Esin kaynağım ne oldu?

7. Sanat çalışmamı yaparken karşılaştığım problemler neler oldu? Problemleri çözebildim mi, nasıl ?

Problemlerin çözümü için neye ihtiyaç duydum?

8. Bu çalışmada başarılı ve başarısız olduğum bölümler? Başarısız olduğum bölümler için neye ihtiyacım var?

9. Sanat çalışmamın etkisini artırmak için neler yaptım?

10. Bu sanat çalışması diğer çalışmalarım ile karşılaştırdığımda nasıl buluyorum?

11. Bu çalışmayla neleri öğrendiğimi düşünüyorum?

12. Eğer bu çalışmaya devam etseydim başka neler yapardım?

13. Eğer bu çalışmayı tekrar yapsaydım, şöyle yapardım.

14. Çalışman senin için önemi nedir?

15. Bu eseri çalışma şartlarım nasıldı?

16. Bu çalışma için ayrılan zaman benim için yeterli miydi?

17. Çalışmadan keyif aldım/almadım, çünkü.....

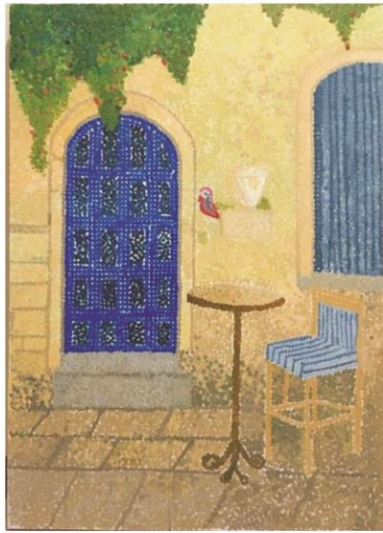
EK 16: Yaratıcı Görsel Sanat Çalışması Rubriği

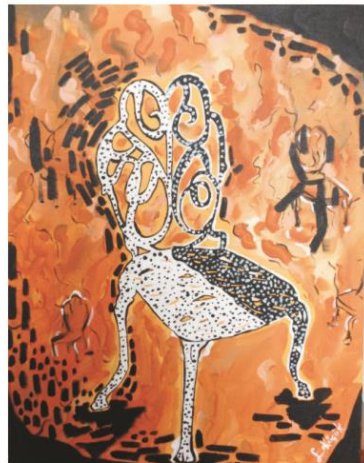
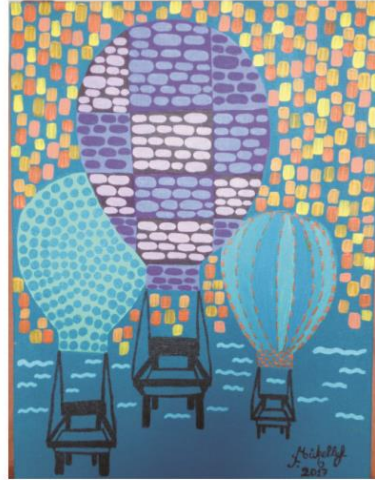
BOYUTLAR	DÜZEYLER			PUAN	
	Çok İyi (4)	İyi (3)	Geliştirilebilir (2)		
BİÇİMSEL YAPI	Eleman ve ilkelere niteliği	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak birbirleriyle ilişkili ve göze uyum içinde yansıyacak yetkinlikte kullanıldı.	Eleman ve ilkelere sadece bir ikisi birbirleriyle ilişkili ve göze uyum içinde yansıyacak yetkinlikte kullanıldı.	Eleman ve ilkelere hiçbir birbirleriyle ilişkili değil ve göze uyum içinde yansıymıyor.	
	Biçimsel Yapının Estetik Etkisi	Eser kendi sanatsal üslup bağlamında (geleneksel, modern, çağdaş vs) tümüyle estetik duygular uyandırmı ve ilgi çekici bir şekilde	Eser kendi sanatsal üslup bağlamında (geleneksel, modern, çağdaş vs) ağırlıklı olarak estetik duygular uyandırmı ve ilgi çekici bir şekilde	Eser kendi sanatsal üslup bağlamında (geleneksel, modern, çağdaş vs) estetik duygular uyandırmıyor ve ilgi çekici değil.	
	Biçimsel Yapı ve Anlam Uyumu	Biçimsel yapı ve anlam uyumu tümüyle sağlandı.	Biçimsel yapı ve anlam uyumu çoğunlukla sağlandı.	Biçimsel yapı ve anlam uyumu sağlanmadı.	
YARATICILIK	Özgünlük	Eser tümüyle orijinal bir görsel tasarıma dönüşmüştür. Eleman ve ilkelere kendileri ve birbirleri arasında özgün ilişkiler kurulmuştur.	Eser ağırlıklı olarak orijinal bir görsel tasarıma dönüşmüştür. Eleman ve ilkelere kendileri ve birbirleri arasında çoğunlukla özgün ilişkiler kurulmuştur.	Eser ağırlıklı olarak orijinal bir görsel tasarıma dönüşmüştür. Eleman ve ilkelere kendileri ve birbirleri arasında çoğunlukla özgün ilişkiler kurulmuştur.	
		Eleman ve ilkelere çok çeşitli ve zengin kullanılmıştır. Çok çeşitli ve zengin imge-göstergeleler kullanılmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak çeşitlendirilerek kullanılmıştır. Çeşitli imge-göstergeleler kullanılmıştır.	Ağırlıklı olarak eleman ve ilkeye verildi. Sınırlı sayıda imge-göstergeleler kullanılmıştır.	
		Eleman ve ilkelere tümüyle geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere tümüyle yenilikçi katkılar sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere tümüyle yenilikçi katkılar sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	
	Biçimsel Yapı	Eleman ve ilkelere tümüyle özgün ve orijinal fikir bağlantılarıyla ilişkilendirilmiştir. Tümüyle özgün anolojik ve ya metafizik ifadeler yer verildi.	Anlamsal yapı ağırlıklı olarak özgün ve orijinal fikir bağlantılarıyla ilişkilendirilmiştir. Tümüyle özgün anolojik ve ya metafizik ifadeler yer verildi.	Anlamsal yapı ağırlıklı olarak özgün ve bilindik-olması fikri bağlantılarıyla ilişkilendirilmiştir. Bilindik-olması anolojik ve ya metafizik ifadeler yer verildi.	Biçimsel Yapı Puanı
		Eleman ve ilkelere tümüyle geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere tümüyle yenilikçi katkılar sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Eleman ya da ilkelere sabit ve katı sınırlar içinde kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla hiçbir şekilde yer verilmedi ya da katkı sağlanmadı.
		Eleman ve ilkelere tümüyle geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere tümüyle yenilikçi katkılar sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Anlamsal yapı hiçbir şekilde özgün değildir ve herhangi bir fikri bağlantıların kurulmadı. Anolojik ve ya metafizik ifadeler yer verildi.
Anlamsal Yapı	Eleman ve ilkelere tümüyle geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere tümüyle yenilikçi katkılar sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Esere tek ve süreklileşim oluşturan anlamsal ifadeye yer verildi. Tek fikre yönelik, sürükleyici oluşturan tek bakış açısı oluşturuldu.	
	Eleman ve ilkelere tümüyle geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere tümüyle yenilikçi katkılar sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Esere tek ve süreklileşim oluşturan anlamsal ifadeye yer verildi. Tek fikre yönelik, sürükleyici oluşturan tek bakış açısı oluşturuldu.	
	Eleman ve ilkelere tümüyle geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere tümüyle yenilikçi katkılar sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel dışındaki ve esnek kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Eleman ve ilkelere ağırlıklı olarak geleneksel kullanılmıştır. Tesadüf ve hatalarla esere çoğunlukla bir katkı sağlanmıştır.	Tümüyle geleneksel-sabit fikir ve anlam(lar) sunuldu. Anlamsal ilişkiler kurulmadı.	
Toplamda Yaratıcı ve Sanatsal Başarı Puanı				Yaratıcılık Puanı	

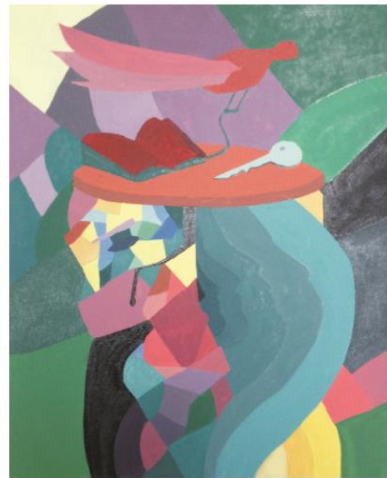
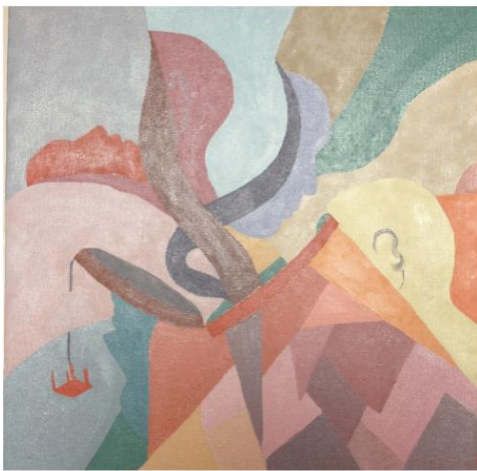
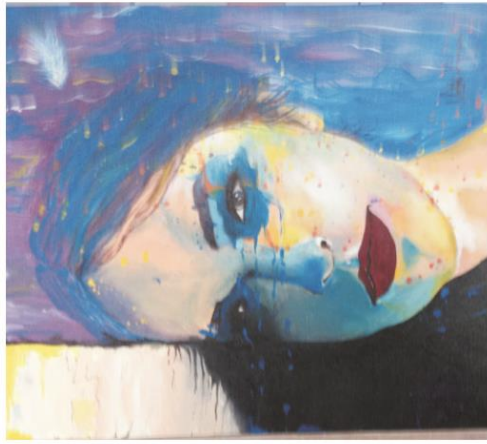
		masa														
		BOYUTLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14
BİÇİMSEL YAPI		Eleman ve İlkelerin Niteliği														
		Biçimsel Yapının Estetik Etkisi														
		Biçimsel Yapı ve Anlam Uyumu														
YARATICILIK	Biçimsel Yapı	Özgünlük														
		Akıcılık														
		Esneklik														
	Anlamsal Yapı	Özgünlük														
		Akıcılık														
		Esneklik														

EK 17: Resim Çalışmaları









EK 18: Sandalye İle İlgili SCAMPER Soruları

Yer Değiştirme

- Sandalyenin ismi sen de uyandırdığı duygu ile değiştirse...
- Sandalyeye oturanın duyguları değiştirse...
- _Sandalyesinde oturan patron işçi ile yer değiştirse...
- _Üzerine oturlan sandalye ile yer değiştirse (para vs.)....
- _Sandalyenin kendisi oturacak kişiyi tercih etse...

Birleştirme

- Sandalye rahatlığını yatak rahatlığıyla birleştirilse...
- Sandalyenin oturma işlevi merdivenin tırmanma işlevi ile birleştirilse...
- _Sandalye insan dokusuyla birleştirilse...
- _Sandalye tv ekranı ile birleştirilse...

Uyarılama

- Sandalyeye otursak bi dert oturmasak bi dert olsa...
- Konuşma engeline özel bir sandalye olsa...
- _Sadece kadınlara özel sandalye olsa...
- _Verdiği rahatlık yetmemeye başlasa...

Değiştirme, Küçülme, Büyütme

- Meclisteki sandalye sayısı azalsa...
- Dinlenme ihtiyacını çok hızlı karşılarsa...
- _Basit bir sandalyeyi makam koltuğuna dönüştürsek...

Diğer Kullanımları Yerine Koyma-Amacını Değiştirme

- Sandalyeyi banyoda kullanmak istesek...
- _Tek odalı hücrede mahkum ve sadece sandalye...
- Koltuğu oturup dinlenmek yerine koymak için kullansak...

Yok etme/Çıkarma

- Sandalye olsa ama oturan olmasa...
- _İdam sandalyesinin elektriği olmasa...
- Ayaklarına gerek olmasa...

Tersine Çevirme ya da Yeniden Düzenleme

- Masada oturup sandalyede yeseydik...
- _Otobüste yaşlılar gençlere yer verse...
- Rahatlık değil de rahatsızlık veren sandalye...
- Oturmak istemeyeceğim sandalye...