



Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı

**ÇOCUĞUN YARATICILIK PERFORMANSINDA
GÖRSEL DEĞERLERİN YERİ**

Hazırlayan
Hasan BALTACI

Danışman
Prof. Dr. Ali BOĞA

Doktora Tezi

Samsun, 2013

Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı

**ÇOCUĞUN YARATICILIK PERFORMANSINDA
GÖRSEL DEĞERLERİN YERİ**

Hazırlayan
Hasan BALTACI

Danışman
Prof. Dr. Ali BOĞA

Doktora Tezi

Samsun, 2013

KABUL VE ONAY

Hasan Baltacı tarafından hazırlanan “**Çocuğun Yaratıcılık Performansında Görsel Değerlerin Yeri**” başlıklı bu çalışma **11.09.2013** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım doktora tezinde, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

11/09 /2013

Hasan BALTACI

Öğrencinin Adı-Soyadı	Hasan BALTACI
Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi
Danışman	Prof. Ali BOĞA
Tezin Adı	Çocuğun Yaratıcılık Performansında Görsel Değerlerin Yeri

ÖZET

Çocukların yaratıcılıkla ilgili yeteneklerinin geliştirilmesinde görsel değerlerin ne ölçüde etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, *problem, alt problemler, amaç, önem, yöntem, varsayımlar, sınırlılıklar ve benzer çalışmalar* alt başlıkları ile başlamaktadır. Bu bölümün ardından *çocuk eğitimi* başlığı altında çocuğun eğitimi ile yaratıcılık ve yaratıcılık eğitimi üzerinde durulmuştur.

Çocukta Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi bölümünde önce yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılık ilişkisi irdelenmiştir. Ardından çocukta yaratıcı düşünce ve dışavurum ilişkileri, çocuğun yaratıcılığında ailenin rolü, sanat eğitiminde yaratıcılık ve çocuğun sanatsal gelişimi üzerinde durulmuştur. Bu bölümün sonunda çocuk resminde dönemler ayrı ayrı ele alınmıştır.

Sanat Eğitiminde Görsel Değerler başlıklı bölümde görüntüsellik ve görsellik, görsel kültür, sanatta görsellik ve sanatsal görsellik, görselin değer kazanımı ve süreçleri, sanat eğitiminde görsel değerlerin yeri incelenmiştir.

Çocukta Yaratıcılık Performansını Etkileyen Faktörler ve Görsel Değer-Yaratıcılık İlişkisi başlıklı son bölümde sanat eğitiminde görsellik-yaratıcılık ilişkisi ve görsel teknolojiler ve görsel kültür eğitimi ilişkisinde görsel değer oluşumu üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın son bölümünde yapılan araştırma, incelemeler ve tartışmalar sonrasında varılan sonuçlar ve vargılar değerlendirilmiştir. Ardından da çalışmada yararlanılmış olan kaynaklar, listelenerek verilmiştir.

Anahtar kelimeler: çocuk, yaratıcılık performansı, eğitim, görsel değerler.

Name of The Student	Hasan BALTACI
Department	Fine Arts Education
Advisor	Prof. Ali BOĞA
Title of the Thesis	The Role of Visual Values in Creative Performance of the Child

ABSTRACT

This study which aims to put forth how effective the visual values in developing children's abilities related to creativity, begins with subtitles of *problem, sub-problems, purpose, significance, method, assumptions, limitations and related studies*. Following this part, under the title of *child education*, education of child and creativity and creativity education has been emphasized.

In the part of *Creativity and Art Education in Child*, first of all, the relationship of creativity and artistic creation has been examined. Then, connections of creative thinking and expression in the child, role of the family in the creativity of the child, creativity in art education and artistic development of the child has been analysed. At the end of this part, periods in the children's drawings has been approached seperately.

In the part titled *Visual Values in Art Education*, iconicity and visuality, visual culture, visuality in the art, value-gaining of visual and its processes, the place of visual values in art education has been examined.

In the last part titled *Factors Affecting Creative Performance in the Child and Visual Value- Creativity Relationship*, relationship of visuality-creativity in art education and in the connection of visual technologies and visual culture education, formation of visual value has been handled.

In the last part of the study, research and examinations held and results and conclusions attained after discussions has been evaluated. After that, references used has been given as a list.

Key words: child, performance of creativity, education, visual values.

ÖNSÖZ

Özellikle günümüz dünyasında baş döndürücü bir hızla sürekli yenilenen teknolojik gelişmeler, yaratıcı insanlara olan ihtiyacı her zamankinden daha fazla gündeme getirmiştir. Ülkeler, rekabetin acımasızlaştığı günümüzde, kendi varlıklarının devamını sağlayabilmek için geleceklerinin teminatı olarak, yaratıcı çocukları daha çok önemsemeye başlamışlardır. Dolayısıyla gelişen dünyaya ayak uydurmaya çalışırken, tarihin en eski devirlerinden beri hayatımızda çok önemli yerleri olan çocuklarımızın, yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmesinin gerekli olduğu düşüncesi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Şüphesiz çocuğun geleceğe hazırlanması sürecinde aileden alacağı ilk eğitimden sonra, okulda alacağı eğitim büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuğun istenilen niteliklerde bir birey olarak yetiştirilmesinde eğitim programlarının yeri çok büyüktür. Bu bağlamda okullarımızda yaratıcılık eğitiminin ağırlıkla Görsel Sanatlar Eğitimi dersinde verildiği görülmektedir. Her ne kadar yaratıcılıkla ilgili amaçlar ve hedefler belirlenmiş olsa da çocuğun bu eğitimden yeterince kazançlı çıkabilmesi için, öğretmenlerinin yeterli bilgi birikimi yanında uygun tutum ve davranışlar geliştirmiş olmaları gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocukların okul öncesi eğitimi ve ilköğretimde de yaratıcı etkinliklerde bulunmaktadır. Okul öncesi ve ilköğretim programlarında yaratıcılık eğitimine yer verilmiştir. Buna karşın programın uygulanabilirliği tartışma konusudur. Gerek okul öncesi öğretmenleri, gerekse sınıf öğretmenleri ve görsel sanatlar dersi öğretmenleri çocuğu tanımak ve anlamak zorundadır. Verilen eğitimle, gelecekte yaratıcı nitelikli çocukların sayılarının artması hedefleniyorsa, bu eğitimi çocuklara verecek öğretmenlerin de yaratıcılık ve görsel değer kavramları hakkında yeterli donanımda olmaları önemli görülmelidir.

Çalışmamızın konusu bu düşüncelerle belirlenmiştir. Zira çalışmamızla çocukların yaratıcılıklarının tespit edilmesi ve geliştirilmesi noktasında görsel değerlerin ne denli etkili olabileceğini ve bunlardan nasıl yararlanılabileceğini de ortaya koymayı amaçladık.

Bu arada doktora tezimizi hazırlarken bütün gayretimize rağmen çalışmamızın eksikliklerden bütünüyle uzak olmayacağını farkındayız. Bu noktada çalışmamıza sağladığı katkı ve üzerimdeki büyük emeğinden dolayı Danışman Hocam Sayın Prof.Dr.Ali Boğa'ya, yoğun iş tempoları içinde büyük özveride bulunup bana zaman ayıran tez izleme komitesi üyesi hocalarım Sayın Prof.Dr.Metin Eker'e ve Sayın Doç.Dr. Yavuz Bayram'a teşekkür ederim. Ayrıca yüreklendirici tavsiyeleriyle motive olduğum Hocam Sayın Prof.Dr.Memduh Erkin'e ve değerli katkılarından ötürü Sayın Doç.Dr.Ali Seylan'a da teşekkürlerimi sunarım. Nihayet ruhlarındaki güzelliğin kaybolmaması temennisiyle, çalışmalarına resimleriyle katkıda bulunan sevgili kızlarım Berra ile Serra'ya ve gösterdiği sabır ve anlayıştan ötürü eşime gönülden teşekkür ederim.

Hasan BALTACI

İÇİNDEKİLER**BİRİNCİ BÖLÜM****GİRİŞ**

1.1. Problem	1
1.2. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Amacı	2
1.4. Araştırmanın Önemi	2
1.5. Araştırmanın Yöntemi	3
1.6. Varsayımlar	3
1.7. Sınırlılıklar	3
1.8. Benzer Çalışmalar	4

İKİNCİ BÖLÜM**ÇOCUK VE EĞİTİMİ**

2.1. Çocuğun Eğitimi	6
2.2. Yaratıcılık ve Yaratıcılık Eğitimi	8

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**ÇOCUKTA YARATICILIK VE SANAT EĞİTİMİ**

3.1. Yaratıcılık-Sanatsal Yaratıcılık	28
3.2. Çocukta Yaratıcı Düşünce ve Dışavurum İlişkileri	37
3.3. Çocuğun Yaratıcılığında Ailenin Rolü	42
3.4. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık ve Çocuğun Sanatsal Gelişimi	43
3.5. Çocuk Resmi	62
3.6. Çocuk Resminde Dönemler	64
3.6.1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)	64

3.6.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)	71
3.6.3. Şematik Dönem (7-9 yaş)	77
3.6.4. Gerçekçilik Dönemi (9-12 yaş)	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SANAT EĞİTİMİNDE GÖRSEL DEĞERLER

4.1. Görüntüsellik ve Görsellik	81
4.1.1. Görüntü ve Görsellik	81
4.1.2. Görsellik	84
4.1.3. Görsel Kültür	86
4.2. Sanatta Görsellik ve Sanatsal Görsellik	89
4.3. Görselin Değer Kazanımı ve Süreçleri	92
4.4. Sanat Eğitiminde Görsel Değerlerin Yeri	100

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÇOCUKTA YARATICILIK PERFORMANSININ ETKİLENDİĞİ FAKTÖRLER VE GÖRSEL DEĞER-YARATICILIK İLİŞKİSİ

5.1. Sanat Eğitiminde Görsellik-Yaratıcılık İlişkisi	107
5.2. Görsel Teknolojiler ve Görsel Kültür Eğitimi İlişkisinde Görsel Değer Oluşumu	120

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ-VARGILAR

6.1. Değerlendirme	133
6.2. Sonuç	139
6.3. Vargılar	140
KAYNAKÇA	143

KISALTMALAR

a.e.	: Aynı eser
a.g.e.	: Adı geçen eser
Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
ev.	: Çeviren
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
S.	: Sayı
s.	: sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Yaratıcılık, çocuk eğitiminde göz önünde bulundurulmuş ve çocuğun sahip olması hedeflenen değerlerdendir. Bu sebeple yaratıcılığın genellikle küçük yaşlarda üzerine eğilinen ve tartışmaların büyük bölümünün çocuk eksenli olarak geliştirildiği pedagojik eğilimler ile anıldığını görmekteyiz. Çocuğun genel eğitiminden sanat eğitimine kadar kolektif müfredat yapıları içinde oluşturulan bileşkelerin, genellikle yaratıcılığı yeti ve yeterlikler ile örtüştürmeye çalışan başlıklar altında incelediğine tanık olmaktadır. Bir taraftan çocuk-okul-çevre örgüsü içinde gelenekselleşmiş metod ve bakış açıları yaratıcılık, diğer taraftan ise çocuğun, okulun ve çevrenin değişen doğası içinde yeni alanlar, yeni tanımlar ve kapsamalar ile ilintisinde yaratıcılığın epistemolojik sıkıntıları ile karşı karşıya kalmaktayız.

Bu aşamada yaratıcılığın ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine yönelik çabalar önem kazanmaktadır. Öncelikle içinde bulunduğumuz enformasyon çağı referansı ile aslında teknoloji ve görsel kültür ile ilintili bir genelleme yaparak görsel kültür çağı olarak adlandırdığımız, iletişimin ve etkileşimin büyük ölçüde görsel kılındığı, görüntü üreten teknolojilerin görsel kayıt ve bellek için yeni kavramlar ürettiği, görüntü ile görsel arasındaki farkın sanat içinde aranmadığı ve yaratıcılık için sanatın ve sanat eğitiminin genel bir kapsam oluşturmaktan uzaklaştırılıp teknoloji egemenliğine taşındığı bir dönem yaşamaktayız. Bütün bu gerekçeler görsel değer oluşumlarının hem geleneksel hem de çağdaş yeni bağlamlar ile yeniden tartışılması gerektiğine işaret etmektedir. Bir başka ifade ile görsel değer kavramının yaratıcılık ile olan bağının yeniden gözden geçirilmesine zemin oluşturan görsel kültür çağı ile sanatsal ve sanat eğitimsel görsel kültür ayrımına odaklanmak gerekmektedir.

Bu çerçevede değişen ve gelişen yaratıcılık tanım ve kapsamaları ile ilintisinde çocuğun yaratıcılık göstergelerinin ne tür performanslarda gözlemlenebileceği, bu performanslarda görsel değerin yeri ve öneminin geçerliliğinin hem sanatsal hem de pedagojik olarak söz konusu olup olmadığının tespiti ve tartişılması, bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Alt Problemler

Çocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yerini irdelemeye yönelik olarak hazırlanmış olan bu çalışmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir:

- Zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin kapsamı ne olabilir?
- Yaratıcılık, bir potansiyel mi kapasite midir?
- Yaratıcılığın pedagojik bir eksen olması açısından tüm çocukların yaratıcılık süreçlerinde orantılı bir grafik söz konusu mudur?
- Görüntü ile görsellik ayırımlarında yeni teknolojilerin rolü nedir?
- Görsel değer ile görsel kültür arasında sanat eğitimsel bir bağ kurulabilir mi?
- Görselliğin bir değer olma kriterleri ile çocuğun görsel değer oluşturma kriterleri arasında bir ilgi söz konusu mudur?

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, yaratıcılık ile eğitim arasındaki ilgide görsel kültürle görsel çevrenin ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek ve sanat eğitimi içinde yaratıcı performans olarak nitelendirilebilecek göstergelerin nasıl açıklanabileceğini ve nasıl değerlendirilebileceğini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma; yaratıcılık eğitimi, sanat eğitiminde yeni kavram ve içerikler, yaratıcı süreç tasarımları ile yaratıcı performans limitleri ve göstergelerinin tasnif edilmesi ve taksonomik (aşamalı-gelişimsel) karakteri ile ilgisinde pedagojik bir önem

taşımaktadır. Araştırma ile ortaya konulan tespitler tartışmaların ve elde edilen bulgularla sonuçların yaratıcılık eğitimiyle ilgili çalışmalara katkı sağlayabileceği; en azından farklı bir bakış açısı oluşturulabileceği düşünüldüğünde araştırmanın önemi biraz daha belirginleşmektedir. Çünkü etkili bir yaratıcılık eğitimi ile daha donanımlı ve verimli kuşakların yetiştirilmesi mümkün olacaktır. Bu da ülkenin geleceğinin şekillenmesi noktasında etkili olacak parametrelerdendir.

1.5. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel bir çalışma olup, ilgili alan literatürü incelenmiştir. Yaratıcılık, yaratıcılık eğitimi, sanat eğitimi, görsellik, görsel algı ve yaratıcılık, görsel kültür üzerinde gerçekleştirilmiş çalışmalardan kitap, makale, bildiri ve tezler taranmıştır. Çalışmanın bölümleri, kuramsal bir yöntemle yapılandırılmıştır. Çocuğun yaratıcılık performanslarında görsel değerlerin var olup olmadığı veya ne ölçüde var olduğu üzerine bir farklı bakış açılarını gündeme getirmeye ve değerlendirmeye yönelik olarak yorumlar yapılmış ve tartışma gerçekleştirilmiştir.

1.6. Varsayımlar

Bu çalışmada, zekâ ile yaratıcılık arasında paralel bir ilişki olduğu; diğer bir ifadeyle zekâ düzeyinin artmasıyla yaratıcılığın da arttığı; zekâ düzeyinin düşmesiyle de yaratıcılığın gerilediği ve görsel değerlerin çocukların yaratıcılıklarında etkili olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca yaratıcılık eğitiminin sanat eğitimi ile kapsamlı olarak irdelenebileceği ve yaratıcılık eğitimi bağlamında sanat eğitiminden etkili ve verimli biçimde yararlanılabileceği öngörülmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışmada bahsedilen çocuklar ile 5-12 yaş arası çocuklar kastedilmektedir. Çalışmada yalnızca bu çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesine yönelik çabalarda görsel değerlerin ne ölçüde etkili olduğuna odaklanılacaktır.

1.8. Benzer Çalışmalar

Çocuk eğitimi üzerinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Çocukların yaratıcılık düzeylerini tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalara genel çocuk eğitimi konulu olanlara göre daha az rastlanmaktadır. Çocukların yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesinde görsel değerlerin yerini irdeleyen veya bu konuyla bağlantılı sayılabilecek çalışma sayısı ise çok daha azdır. Bu konu kapsamında değerlendirilebilecek çalışmalar aşağıda kısaca incelenmiştir

Özler (2009), “Anaokulu Öğretmenleri Tarafından Çocuklara Yaptırılan Görsel Sanat Etkinliklerinin Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezi hazırlamıştır. 25 okuldaki 6 yaş grubu çocukların pano ve sergi alanında sunulan etkinliklerden yararlanan bu çalışmada, öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sanat eğitimi ve yaratıcılık kavramlarının ele alındığı tezde ağırlıklı olarak çocuğun uygulama etkinlikleri yer almaktadır. Yapılan değerlendirmeler, anaokulu öğretmenlerinin yaptırdıkları etkinliklerde çocukların hayal gücünden yararlanmadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Çapar (2006), “Temel Eğitimde 9-12 Yaş Arası Çocuklarda Üç Boyutlu Çalışmaların Yaratıcılık Eğitimine Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında, ilköğretim 6.sınıf resim-iş programında yer alan ‘*Üç boyutlu biçimlendirme ve inşa yapabilme*’ konusu ele alınmıştır. Öğrencilerin teorik ve uygulamaya yönelik başarıları karşılaştırılmış ve kil kullanılarak üç boyutlu çalışmalar yaptırılmıştır. Sanat eğitiminin önemi ve amaçları açıklanarak, yaratıcılık olgusunun sanat eğitimindeki yeri irdelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kille üç boyutlu biçimlendirme çalışmalarını zevkle uyguladıkları ve öğrendiklerinin kalıcı olduğu tespiti yapılmaktadır.

Çakmak (2005), “Anasınıfına Devam Eden Altı Yaşındaki Köy Ve Kent Çocuklarının Yaratıcılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu

doktora tezi hazırlamıştır. Altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarını karşılaştırma amaçlanmıştır. Çocuğa ve ebeveynlerine ait çeşitli değişkenlerin çocukların yaratıcılıklarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Uygulanan test ve değerlendirmeler sonucunda, köy ve kentte yaşayan çocukların yaratıcılıkları arasında farklılık olduğu görölmüştür. Puanlama kriterlerine göre, kentte yaşayan çocukların yaratıcılık puanları köydeki çocuklara göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

Tütüncü (2006), “İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitimi Dersi Çerçevesinde Çocuk Resminde Yaratıcılık Kavramının Algılanışına İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde, çocuk resminde yaratıcılık kavramının algılanışının önemine değinmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada İzmir il merkezindeki 15 ilköğretim okulundaki 22 resim-iş eğitimi öğretmeninin algıları saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda, çocukta yaratıcılık kavramını etkileyen etkenlerin başında eğitimin geldiğı görüşü ortaya çıkmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOCUK VE EĞİTİMİ

2.1. Çocuğun Eğitimi

Çocuklar, milletlerin yarınlarıdır. Bir milletin varlığı ve devamlılığı, sağlıklı nesiller yetiştirebilmesiyle doğrudan ilintilidir. Bu sebeple çocukların en verimli yöntem ve sistemlerle yetiştirilmesi büyük önem kazanmaktadır. Nitekim varlığını günümüze kadar sürdürebilmiş her toplum, çocuk eğitimi üzerinde özen göstermiştir. Ne var ki bu özenin her zaman verimli ve etkili olduğunu söylemek güçtür. Zira bazı geleneksel eğilimler, çocukların eğitimlerinde olumlu sonuçlar hazırlarken bazıları olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Dolayısıyla çocuk eğitimiyle ilgili geçmiş deneyimlerden örnek alınması gereken noktalar olabileceği gibi ders alınması gereken noktalar da olabilmektedir. Şüphesiz bu konu üzerinde geniş çaplı ve ayrıntılı bilimsel eğitsel nitelikli çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Diğer taraftan hızla modernleşen dünyada ve buna paralel olarak ülkemizdeki mevcut eğitim programları, kısa sayılabilecek bir sürede geçerliliğini kaybetmekte ve yeni yapılanmalar ortaya çıkmaktadır. Dünyada kabul gören ve geçerliliği olan bu yeni modeller, çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilme, eleştirel düşünebilme ve bağımsız karar verebilme özelliklerini sağlamaya yöneliktir. Bu yeni eğitim modelleri, ileride bilgi toplumunu oluşturacak çocukların kapasiteli bir birey olarak yetişmelerini sağlayacak okullardaki eğitim programlarını da günümüze uygun hâle getirmeye zorlamaktadır. Çünkü Gökçe'nin (1985: 306) vurguladığı gibi;

“Hızla değişen bir dünyada yaşıyoruz. Üretim biçimlerindeki değişmelere bağlı olarak oluşan kentleşme, sanayileşme olguları, toplumsal yapıyı; diğer bir deyişle, insanlar arası ilişkiler ağını, çok farklı biçimlerde etkilemekte ve değiştirmektedir. Tıpkı organizmada olduğu gibi eski hücreler hayatini kaybediyor. Yıpranan her şeyin yerini, günün koşullarına cevap verecek nitelikte yenileri alıyor. En küçük toplum birimi olan ailede de birtakım köklü değişimler oluyor. Geleneksel büyük ailenin yerine, çağdaş küçük aile geçiyor. Geleneksel ailenin üretim, eğitim, koruyuculuk ve boş zamanlarını değerlendirme görevleri, bugün büyük kentlerde, ailenin dışında etkinlik

kazanan bürokratik örgütler ve ticari kuruluşlarca gerçekleştirilmeye çalışılıyor.”

Bu karmaşa içerisinde çocukların eğitimi daha çok önem arz etmektedir. Etrafındaki olumsuzluklardan daha fazla etkilenen çocuğun, bu olumsuzluklarla başa çıkabilmesi mümkün değildir. Çocukların sağlıklı bir birey olarak yetiştirilebilmeleri için onlara verilecek eğitimin, yeniliğe, farklılığa ve özgünlüğe açık bireyler olarak gelişmelerini sağlayacak yöntem ve programları içermesi gerekmektedir. Zira Gürata ve Aydın (1987: 75) tarafından dikkat çekildiği gibi;

“Gençleri ve insanlığın geleceğini etkileyen en önemli konu eğitimidir. Eğitim kısa bir tanımla yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmektir. Bu tanımdaki koşullarla bağdaşmayan bir eğitim toplumda düzensizliğe ve büyük sarsıntılara yol açabilir.”

Çocuğun geleceğe hazırlanması ve almış olduğu eğitim içerisinde en etkili olanı, kuşkusuz okullarda almış olduğu eğitimidir. Bu nedenle çocukların yaratıcı ve kapasiteli bir birey olarak yetişmelerinde, okullardaki eğitim programları çocuğun kapasitesine ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Diğer taraftan eğitim, tarihin en eski çağlarından beri varolagelmiştir. Kılıç ve Seven'e (2002: 17) göre de;

“Tarih boyunca insan hep birileri tarafından eğitilmiştir. Yani kazandığı davranışların bir kısmı başkalarının etkisiyle olmuştur. İnsanın hayatını devam ettirmesi için, başkalarıyla iletişim kurması zorunludur. Ayrıca insan, potansiyeli ve ihtiyacı gereği eğitime muhtaçtır. Birden fazla insanın bulunduğu yerde, birinin başkasını eğitime çabası hep olmuştur. Bu iş, topluma hakim olanlar tarafından üstlenilmiştir. Bu, bazen ya da pek çok zaman aile reisi tarafından; aileye de hakim olan kabile veya aşiret reisi ya da değişik özellikleri bakımından toplumun yönetimini elinde bulunduranlar tarafından; günümüzde ise ortak bir organizasyon olan devlet tarafından gerçekleştirilmektedir. Burada yapılan iş planlı, amaçlı ve kasıtlıdır.”

Şüphesiz eğitimle öğretim birbiriyle ilintili; ama birbirinden farklı süreçlerdir. Eğitimde esas ilke, bireyi topluma ve kendine yararlı bir bakış açısıyla yetiştirmektir. Öğretimdeki esas ilke ise bireye bu noktada ihtiyaç duyacağı bilgi, birikim ve donanımı sağlamaktır. Kılıç ve Seven (2002: 17), öğretim ve öğretim programı kavramlarını şöyle tanımlamaktadır:

“Eğitimin planlı, amaçlı, kasıtlı ve başkalarının kontrolü altında yapılmasına öğretim denir. Öğretimin yapılması için programa ihtiyaç vardır. Bireye kazandırılması düşünülen davranışlar; bu davranışların nasıl

kazandırılacağını, kazandırılıp kazandırılmadığının nasıl anlaşılacağını gösteren dokümana, öğretim programı denir.”

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı olması için bu faaliyetleri gerçekleştirecek olan öğretmenlerin çok iyi yetiştirilmiş olması gerekir. Çünkü Gürata ve Aydın’ın (1987: 78) ifadesiyle;

“Eğitimde başarıya ulaşmak için öğrenciyi iyi anlayan, diyalog kurabilen, yönlendirebilen, onların yeteneklerini en iyi biçimde geliştirebilen eğitimciler gereksinme vardır. Ülkemizde önce öğretmenler yeterli derecede eğitilmezse en ideal eğitim sistemi bile başarısız olur.”

2.2. Yaratıcılık ve Yaratıcılık Eğitimi

Yaratıcılık Türkçe Sözlük’te (2011) “*Yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık*” şeklinde tanımlanmıştır. Bu sözlük anlamıyla bağlantılı bir eğitim terimi olarak yaratıcılık, son dönemde araştırmacıların üzerinde önemle durduğu bir kavram haline gelmiştir. Eğitimden teknolojiye, bilimin her alanında karşımıza çıkan ‘yaratıcılık’ terimi 1960’lı yıllarda bilimsel çalışmalarda kullanılmaya başlanmış; 2000’li yıllara gelindiğinde teknolojideki büyük gelişmelerle birlikte sıkça kullanılan bir terim haline dönüşmüştür. Perry’nin (1988: 45) işaret ettiği gibi;

“Pek çok kişi *yaratıcı* sözcüğünden kaçınmıştır. Anlamın belirsiz ve güçlükle görülebilir alanları, bu kavramdan sadece söz ederek açılır. Eğitimin, özellikle de sanat eğitiminin üzerinde bir bayrak gibi dalgalanmış ve pek çoklarına göre, zaman zaman ilerlemenin soluğu gibi görülmüştür. Ancak, yaratıcılığı eğitimsel sorunlara evrensel bir deva olarak sunanların iliştiirdiği anlamların tamamı, onu boşluğa, kullanılmamaya, az kişi tarafından ciddiye alınan ancak kimse tarafından değer verilmeyen bir sözcük durumuna düşürmüştür. Bu nedenle, tartışmadaki sürekliliği, sanat eğitiminin çok önemli bir yerine işaret ediyor olabilir ve azalması büyük bir kayba yol açabilir. Belki de, daha fazla araştırılmaya değerdir.” (Perry, 1988: 45)

Burada yaratıcılık kavramının tanımlanmasına ilişkin çelişkilerin bir tespiti yapılmakta ve ardından bu kavramının en iyi açıklanacağı veya yaratıcılığın karşılığı olabilecek içeriklerin sanat ve sanat eğitiminin kapsamında değerlendirilmesi gereğine işaret edilmektedir.

Yaratıcılık ve insan zekâsıyla ilgili geniş araştırmalar yapılmış, çeşitli testler ortaya çıkarılmıştır. Bu alanda Torrance, yapmış olduğu araştırma ve geliştirmiş olduğu testle adını ön plana çıkarmıştır. Sungur (1997: 13), Torrance'ın yaratıcılık terimini,

“Sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir.”

şeklinde tanımladığına işaret etmektedir. Yaratıcılıkla ilgili kitap ve araştırmaları incelediğimizde, her ne kadar yaratıcılığın mutlak tanımlarını yapanların olduğu görülse de, yaratıcılık kavramının tanımlamasının oldukça güç bir iş olduğunu düşünenler de bulunmaktadır. Bu nedenle yaratıcılık kavramının günümüze kadar çok farklı tanımları yapılmış ve değişik yaklaşımlarda bulunulmuştur.

Yaratıcılık kavramı, geçmişten günümüze plastik sanatların en önemli dayanak noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanatçıların toplumda üstün yetenekli, deha sahibi ve diğer insanlarda olmayan özelliklere sahip bireyler olarak kabul edilmeleri, 19. yüzyıla kadar yaratıcılık kavramının güzel sanatlarla özdeşleşmesini sağlayan etkenlerden biri olmuştur.

Günümüzde halen yaratıcılığın güzel sanatlar alanındaki bu özel kullanımı geçerliliğini korusa da, artık geniş bir anlam yelpazesıyla hemen her alanda karşımıza çıkmaktadır. San'a göre (2004: 13), yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı;

“Kreativitaet, creativity'dir. Latince 'creare' sözcüğünden gelir. Bu sözcük 'doğurmak, yaratmak, meydana getirmek' anlamındadır; devingen, dirik (dinamik) bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında saklı bulunmaktadır.”

San'ın yukarıda tanımlamaya çalıştığı yaratıcılık kavramı, bu kelimenin hangi anlamda kullanılabileceğine yeni bir yaklaşım getirmektedir. Çünkü *doğurmak*, *yaratmak*, *meydana getirmek* aynı anlamı ifade ediyor gibi anlaşılrsa da, farklı anlamlar da içermektedir. Bu nedenle tezimizde yaratıcılık konusundaki farklı yargıları birleştirip tartışmalara bir nokta koymayı değil, farklı tanım ve yaklaşımlar arasında bir karşılaştırma ve değerlendirme imkânı hazırlamayı amaçlıyoruz.

San, yaratıcılık kavramının anlamına ilişkin karmaşık yapıyı şöyle ifade etmektedir:

“Yaratıcılık dendiğinde, öyle pek yalın tanımlamalara sığmayan, karmaşık bir süreç karşısında olduğumuzu belirtmeliyiz. Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcılık, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık, bir temel öge olarak bulunmaktadır.” (San, 2004: 14)

Bu yaklaşımda yaratıcılığın yalnızca bir dönemde ele alınamayacağı ve insan yaşamının her aşamasında karşısına çıkabilecek bir kavram olduğu görülmektedir. Okullarımızda yaratıcılık eğitimi, diğer bazı dersler yanında Görsel Sanatlar Eğitimi dersinde de önem verilen konular arasındadır. Ancak okullarda verilen bu eğitimde, her ne kadar yaratıcılıkla ilgili amaçlar ve hedefler belirlenmiş olsa da çocuğun bu eğitimi kavrayabilmesinde öğretmenin ve ailenin yeri çok önemlidir.

Bu noktada kimlerin yaratıcı olarak kabul edileceği sorusu akla gelmektedir. Zira bu anlamda herkesçe kabul edilen ölçütler ne yazık ki mevcut değildir. Bununla birlikte E.L.Gaier ve M. Dellas, “Concept formation and creativity in children” başlıklı makalede (1971: 117-123), yaratıcı kişileri diğerlerinden ayıran temel özellikleri 6 başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

1. *Zekâ ve yaratıcılık*: Zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişki uzun soluklu tartışmaların konusu olmuştur. Bununla birlikte;

“Zekâ ve yaratıcılık arasındaki bağlantıya ilişkin soru, henüz bütünüyle cevaplanmaktan uzakta olsa da, kanıtlara bakıldığında, zekânın bu fonksiyonun gerekli olan ama yeterli olmayan bir yönü olduğu görülmektedir. Çeşitli araştırmacılar (Getzels ve Jackson, 1962; Guilford, 1967a; Torrance, 1962), bilişsel işlevle gösterilen “yaratıcılık”la geleneksel zekâ kavramı arasında geçerli bir ayrım olduğunu belirtir. Ancak bu boyutlar arasında düşük korelasyonlar gösteren çalışmaların sonuçları, metodolojik olarak zayıf olmaları ve uygun olmayan istatistiksel analizler kullanmaları bakımından ciddi biçimde eleştirilmişlerdir.” (deMille ve Merrifield, 1962; Thorndike, 1966; March, 1964). (Gaier ve Dellas, 1971:117)

Bu konuda şüpheye yer bırakmayacak bir yaklaşım benimsemekte yarar vardır. Yaratıcılık ile zekâ arasındaki korelasyonu (ilgiyi) iyi incelemek gerekir. Bu hâlde görülecektir ki zekâ, aslında bir güçler yumağından ibarettir. Söz konusu güçler,

zekâyâ ilişkin güçlerdir ve akıl, yaratıcılık, imgelem, buluş, keşif ve benzerleri de bu yumak içindedirler. Sonuç olarak yaratıcılık, zekânın kapsamında değerlendirilebilecek; zekâyı açımlayan ve tanımlayan bir güç olarak ön plana çıkmaktadır.

2. *Bilişsel karmaşıklık tercihi*: Bilişsel karmaşıklık tercihi, kolay ve basit olanı değil zor ve karmaşık olanı tercih etmek şeklinde özetlenebilir. Doğal olarak bu tercih sonrasında elde edilen sonuçlar da olağanın dışında, özgün ve farklı nitelikler taşımaktadır.

“Dinamik, karmaşık ve asimetrik olanı tercih etme ile belirli bu algısal stil, yalnızca yaratıcı sanatçılara özgü olarak değil (Barron ve Welsh, 1952), diğer alanlardaki yaratıcılarla ilgili olarak da karşımıza çıkar. Yaratıcı kişiler, karmaşıklık ve bozuklukla şaşkına dönmek yerine, geri plandaki bir düzenin içerisinden keşfetmenin heyecanını ve varolan unsurlar arasından yeni etkileşimler geliştirmenin tadını çıkarmaktadır. Gough (1961), bu bilişsel yatkınlığın yaratıcı araştırmacı bilim insanlarının, MacKinnon (1961) yaratıcı mimarların ve Barron da (1963) yaratıcı yazarların bir özelliği olduğunu ortaya koymuştur. Raychaudhuri (1966), bu boyutla ilgili destekleyici kültürlerarası bir kanıt sunarak, sanatçıların (ressamlar ve müzisyenler) sanatçı olmayanlarla karşılaştırıldığında, Yeniden Düzenlenmiş Sanat Skalası’nda (Revised Art Scale) oldukça yüksek puanlar aldıklarını belirtmiştir.” (Gaier ve Dellas, 1971:118)

3. *Bilişsel esneklik*: Bilişsel esneklik, gerektiğinde, ilhâm yolculuğuna ve görünüle bilinenin ötesine ulaşma serüvenine son verip başlangıca, gerçeğe veya geçerli olana dönme becerisi olarak da düşünülebilir. Nitekim

“Yaratıcı olanı ayırt eden bir diğer biçimsel özellik, yaratıcı ilham için ego işlevlerini rahat bırakma ve temel süreçlere geri dönmedir. Kris (1953), egonun emrinde geriye dönmenin yaratıcılığın merkezinde olduğunu belirtir. Yaratıcı katılımcılarının temel sürece geri dönme ve hızlı biçimde rasyonaliteye geri dönme yeteneği ile ayırt edildiğini belirten Hersch (1962) ve Myden (1959), bu hipoteze bilimsel destek de sağlamıştır. Rogolsky (1968), üçüncü sınıf düzeyinde, temel süreçte düşünme ve temel sürecin kontrolü ölçümlerinin, yaratıcılıkla yüksek düzeyde korele olduğunu göstermiştir.” (Gaier ve Dellas, 1971:118)

4. *Algısal açıklık*: Algısal açıklık, yaratıcı kişiliklerin tümünde yer alan bir özelliktir. Ayrıca yaratıcılıkla algısal açıklık arasında doğrudan bir ilişki vardır. Yaratıcılık ne kadar yüksek seviyede ise algısal açıklık da o kadar yüksek seviyededir. Bu yönüyle algısal açıklığın sosyal hayatta önde gelen kişilikleri

tanımlamak amacıyla sık sık gündeme getirilen *ufku geniş olma, açık fikirli olma ve geniş bir perspektife sahip olmayla* da yakından ilintili olduğu düşünülebilir.

“...Algısal açıklık, yaratıcılığa atfedilen bir diğer ayırıcı bilişsel durumdur. MacKinnon’ın tespitine göre (1961), yaratıcılık düzeyleri yüksek olanlar, bu algısal stili tercih etmeleriyle onlara oranla daha az yaratıcı olan mimarlardan ayrılmaktadırlar. Gough (1961), bu tercihin yüksek ve düşük yaratıcı bilim insanlarını ayırıcı özelliği olduğunu belirtmiştir. Yalnızca yüksek düzeyde yaratıcı olduğu gözlenen katılımcıların anagram problemleri çözmede çevresel ipuçlarını daha etkili kullandıklarını bulan Mendelsohn ve Griswold (1964, 1966) da bu bilgiyi desteklemiştir.” (Gaier ve Dellas, 1971:119)

5. *Farklı düşünme*: Yaratıcı kişilik özelliklerinden biri de *farklı düşünme* becerisidir.

“Bu bir anlamda hedefe bağlı, kanalize edilmiş ya da kontrol altında olmayan; bunun yerine kendini uyarılardan özgürleşen, yeni ve bilinmeyene eğilim gösteren yaratıcı insanların özelliği olan üretici düşünme olarak belirlenmiştir (Guilford, 1967). Kendini “şimdi ve burada”dan özgürleştirme yeteneği, bilinmeyi bilinenle ilişkili hale getirme eğilimi taşır. Torrance (1962) farklı düşünmenin, birleşik düşünmenin (bilindik ya da “doğru” yanıtlara yönelik olma) aksine, oldukça yaratıcı ortaokul öğrencilerinin entelektüel işlevselliğini tiplendirdiğini göstermiştir. Bu öğrenciler, yaygın olmayan uzak fikirler üretmekte ve birbirine benzemeyen unsurları bir araya getirerek yeni şekiller yaratmaktadırlar.” (Gaier ve Dellas, 1971: 119)

Bu tespit, farklı düşünmenin aslında toplumsal değişim ve gelişim süreçlerinin yönetilmesindeki etkisini de ortaya koymaktadır. Farklı düşünme yeteneği, yaratıcı kişilik özellikleri bulunan kimselerin toplumun önünü açma ve topluma yeni ufuklar kazandırma noktasında sahip oldukları önemli yeteneklerindedir.

6. *Kişilik özellikleri*: Şüphesiz kişilik özelliklerinin de yaratıcılıkla yakından ilgisi bulunmaktadır.

“Yaratıcı kişilerin sahip olduğu farklı kişilik özellikleri ve bunların yaratıcı performansı belirlemedeki önemine Dellas ve Gaier (1970) tarafından dikkat çekilmiştir. Yaratıcı kişilerin entelektüel yeteneklerden ziyade kişilik ve motivasyonel özellikler yönüyle ayırt edildiğini ve yaratıcılığın köklerinin burada yatıyor olabileceğini bulmuşlardır.” (Gaier ve Dellas, 1971: 119)

Bu durumda yaratıcı kişilik sahibi olmak, entelektüel yetenek ve birikim sahibi olmaktan farklı bir yetenek olarak ortaya çıkmaktadır. Demek ki tek başına entelektüel olma, yaratıcı bir kişiliğe sahip olmakla doğru orantılı olmayabilir. Pek çok entelektüel kişiliğin hayatının sonuna değin hemen hiçbir şey üretmeden

yaşamış olması bunun kanıtlarındandır. Şüphesiz bu, yaratıcı kişiliklerin aynı zamanda entelektüel olmaları önünde bir engel oluşturmamaktadır. Guilford'un (1958: 5) bu konudaki yaklaşımı dikkat çekicidir:

“Yaratıcı düşünme ile ilgili sorunların önemli bir kısmı, kişilerarası ilişkilerle ilgilidir. Sağlıklı ve etkili iletişimde bireylerin hayal güçlerine sadece kişisel ve yerel düzeyde değil aynı zamanda ulusal politikada ve uluslararası sahnede büyük ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır. Teknik ilerlemeler, daha geniş çaplı bir hayatta kalma sınırını mümkün kılmıştır. Birlikte yaşama kültürü ve becerisine gelince, aynı ölçüde keşfedici bir deha veya bir yol gösterilememiştir. Çünkü bu anlamda teknik ilerlemelerden çok daha fazlasına; bir diğer söyleyişle yaratıcı düşünmeye ihtiyaç vardır. Yaratıcı düşünmeyi bir şekilde sosyal yönere ve hayatın her alanına genişletinceye kadar da çatışma ve gereksiz mutsuzluklar yaşanmaya devam edecektir.”

Yaratıcı düşünce formları diye bir kalıpsallıktan bahsetmek olası mıdır? Eğer böyle bir kalıp söz konusu ise bu kalıp ya da kalıplar, büyük ölçüde yaratıcı düşünme eylemlerini, edimlerini de etkilemez mi? Buradan hareketle öncelikli olarak yaratıcı düşünme ediminin kişisel farklılıklar göstereceği gibi, bu farklılıkları besleyebilecek sosyal, pedagojik, kültürel çevre etkilerinden de bahsedilebilir.

“Yaratıcılık, belli bir sistem içerisinde önemli bir değişiklik getirecek bir ürün yapma yeteneği olarak da tanımlanabilir. Burada ürün ile yaratıcısından ayrı bir varoluşu olan ve kamunun hem gözlemine hem de değerlendirmesine açık olan fiziksel varlığı bulunan veya yalnızca zihinsel olarak var olan bir nesne kastedilmektedir. Önemli sözcüğü, yaratıldığı alan (saha, çevre, düşünme biçimi) için ve bu alanın içerisinde değerli anlamına gelir.” (Abinun, 1981: 21-22)

Abinun'a göre (1981: 21-22) “Sistem, insanın aracılığı ile dünyaya atıfta bulunduğu kavramlar, algılar, tutumlar ve eylemlerden oluşan bir dizi ya da derleme olarak anlaşılmıştır.” Diğer taraftan sistem, sadece insanların iletişim ve etkileşim süreçlerinin yapısal özelliklerini betimlemez, aynı zamanda bir karakter özelliği de sergiler. Diğer bir deyişle sistem, bireyin adaptasyon, örgütlenme, duyarlık gelişimi sağlama, yönelimlerini ortaya çıkarma, dünya görüşü ve bilinç oluşumlarına etki etme gücüne sahip bir organizasyonel içeriği de ifade eder. Bu bakımdan “Sistem, yaratıcılık güçlerinin keşfedilmesine ve yaşama yansıtılmasına katkılar sunmaktadır.” denilebilir. Guilford'un (1958: 16) tespitine göre;

“Toplumumuzda artan yaratıcı performans düzeyine olan ihtiyaca olan giderek artan kıymet verme durumu, eğitimsel çizgilerde bazı girişimlere yol

açmıştır. Öğretmenler olarak pek çoğunuzun da bu yönde bir şeyler yapılması gerektiğini hissettiğine şüphe yoktur. Sanat öğretmenleri olarak, bu anlamda özel bir yer teşkil ediyorsunuz ve yaratıcı sanatçıların gelişimine katkıda bulunmaktan öte bir sorumluluğunuz olduğunu hissediyor olabilirsiniz. Okullarda öğretilen tüm konular içerisinde, sanat, öğrencilerin sadece yaratıcı olma özgürlüğünün olduğu değil aynı zamanda yaratıcı olmalarının beklendiği tek alan olarak ayakta durmaktadır. Sanat öğretmekle sorumlu olanların iki sorusu vardır: (1) yaratıcılık alışkanlıklarının gelişimi, sanat kurslarında teşvik edilebilir mi, (2) bu tür alışkanlıklar, diğer entelektüel uğraş alanlarında da işler ve etkili olabilecek şekilde transfer edilebilir mi?”

Sanat, yaratıcılığın gözlemleneceği, çıktılarının değerlendirileceği ve yaratıcılığın ilişkili olduğu tek alan olarak düşünülmemelidir. Sanat dışında pek çok alanda yaratıcılığın işaretlerini gözlemek mümkündür. Bununla birlikte sanat, yaratıcılığın çıktılarının doğrudan izlerini ve sonuçlarını görme olanağı sunmakta ve orijinallik, yenilik, farklılık gibi niteliklerin bünyesinde zorunlu olarak görüldüğü bir formasyon alanı olarak dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle sanat, bireyin yaratıcılık noktasındaki yeteneğinin en somut biçimde gözlemlenebileceği alanlardandır.

“Yaratıcı performansın doğasını, bu performansa katkı sağlayan yetenekler ve diğer kişilik özellikleri açısından anlama, öğretim materyallerini, bu materyal sunumunun tarzını seçmede ve öğrenciye uygun tutumların aşılmasında büyük yardım sağlayacaktır.” (Guilford, 1958: 16).

Yaratıcılık, performanslarda gündeme gelmektedir. Performans, belli nitelikleri içermekle beraber, formun (biçimin) ya da formasyonun karakterini de barındırmaktadır. Bir başka ifade ile “Performansın gücü, içindeki yaratıcılık göstergelerine ve miktarına bağlıdır.” görüşünü önemsemek gerekmektedir. Öğrencinin ders performansı ile yaratıcılık performansını karıştırmamak gerekir. Derste istenilen davranış ve beklentilere ait performans ile, bu türden ders standartlarının, kalıplarının dışında veya üstünde başarı gösteren öğrencinin bu başarısını niteleyen detaylardaki performans olarak bakıldığında yaratıcı performans söz konusu olmaktadır.

Öğrencilerin sınavlarda elde ettikleri sonuçlar, formasyonlarıyla ilgili performansları için bir ölçü kabul edilebilse de, yaratıcılıklarıyla ilgili performansları için her zaman iyi ve sağlıklı bir ölçü oluşturamayabilir. Nitekim zaman zaman sınav notları açısından çok başarılı bir performans gösterdiği

görülen bir öğrencinin yaratıcılık performansı açısından aynı oranda başarılı olmadığı örnekler hiç de az değildir. Tersine derslerinde not açısından yeterince başarılı görünmeyen bir öğrencinin yaratıcılık performansı açısından şaşırtıcı bir düzeye ulaştığı örneklerin sayısı da az değildir. Şüphesiz ideal olan, öğrencinin hem dersleriyle ilgili sınavlar hem de yaratıcılık performansı açısından başarıyı yakalayabilmesidir. Çünkü toplumun geleceğinin şekillenmesinde bu tür öğrencilerin performansları önemli bir etken olacaktır. Bu noktada Best'in (1982: 293) de işaret ettiği üzere;

“Eğitimcinin sorumluluğu oldukça önemlidir. Ortada olan, yüzeysel klişe deyişlere uyuma doğru yapılan komformist baskılara, örneğin televizyon reklamlarına ve ‘pop-kültürü’ denen şeye karşı koymak şüphesiz ki büyük ölçüde zordur. Ancak, yalnızca basmakalıp ifade şekillerine sahip biri, yalnızca basmakalıp deneyim olasılıkları olan kişidir. Buraya kadar, yaratıcı görüş ve hayal gücü kapasitesi, ölmediyse de sürünmektedir.”

Burada eğitimcinin komformist (uygucu) anlayışları benimsiyor olması ve kalıpsal pedagojik süreçlerde direktmesi ya da bu konuda yaptırımının bulunmaması; yaratıcılığın, çocuktaki yaratıcılık performansının ortaya çıkmasına zemin hazırlayacak oluşumların dışında tutum sergilemesine neden olmaktadır. Çocuk, özellikle görsel ve popüler kültürün etkisi altındadır ve bu durum onun yaratıcılığı üzerinde farklı yönelimler ve olumsuz tesirler ortaya çıkaracaktır. Doğal olarak eğitimcinin bu noktada devreye girerek birtakım baskıcı kültürel etkileşimlerin olumsuz sonuçlarına maruz kalan çocuk için komformist (uygucu) olmayan bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir.

Özetlemek gerekirse, Best (1982: 293) tarafından ortaya konulmuş olan aşağıdaki beş noktanın dikkatlerden kaçırılmaması gerekir:

1. Süreç, ister istemez ürün tarafından belirlenecektir. Farklı bir söyleyişle sonuçta elde edilecek ürün veya kazanım, süreç üzerinde belirleyici olacaktır.
2. Yaratıcılık, ifade edilebileceği biçimlerden ayrı bir zihinsel durum ya da etkinlik değildir.
3. Yaratıcılık, genellikle kültürel geleneklerin dışında gelişir. Yine de bu geleneklerden bütünüyle bağımsız değildir.
4. Yaratıcılık için gerekli koşullardan biri, ilgili tekniklerin edinilmesidir.

5. Yaratıcılık için objektif kriterler mevcuttur.

Bu maddelerin bazılarında katılmak mümkün olmayabilir. Örneğin tekniklerin edinilmesi yaratıcılık için gereklidir; ama tek koşul değildir. “Yaratıcılıkta subjektif kriterlerin önemi, objektif kriterlerden daha fazladır.” denebilir. Yaratıcılık sürecinin belirleyeni, üründen ziyade süreci biçimlendiren yaratıcı düşünce ve fikirlerin tasarımıdır. Nitekim White’a (1968: 130) göre

“Bu tür bir sonucun yaygın biçimde desteklendiği birçok farklı yol mevcuttur. Yazının devamında, bu argümanlardan bazıları aşağıda özetlenip tartışılmıştır. Çocukların yaratıcılığı ile ilgili olarak bazıları aslında bütün çocukların yaratıcı olduğunu öne sürerken bazıları, sadece çocukların bir bölümünün yaratıcı olduğunu öne sürerler. Ayrıca bazılarında göre yaratıcılık, özellikle edebiyatla; bazılarında göre ise görsel sanatlarla veya görsel sanatların bir bölümüyle ilgilidir. Şu hâlde durum, karmaşık bir hal almaktadır.”

Bu konuda Steers’in (2009: 127-128) değerlendirmesi de dikkat çekici bir içeriğe sahiptir:

“Yaratıcılık, 1960’lar ve 1970’lerin başında, İngiltere’nin eğitim ajandasında yer alan maddelerden biriydi; ancak daha sonra, bu madde dikkatlerden uzak tutulmuş gibidir. Sanat öğretimiyle ilgilenenler, yaratıcılığın yaptıkları her şeyin kalbinde, merkezinde olduğuna gerçekten inanmaya devam ettiler. Aslında bunların pek çoğu, yaratıcılığın her müfredatta bulunmayan bir ayrıcalık olduğunu düşünmüşlerdir (Ross 1978). Bir süre sonra yaratıcılık, kendisini artarak destekleyen retorikler arasında yeniden ortaya çıktı; eğitim ve politik ajandanın merkezindeki aşama haline geldi. Şüphesiz ki bu çok iyi bir haberdir; ancak sanat öğretmenlerin yaratıcılığı, esnek olmayan ve hedefe odaklı okul sistemleri içerisinde nasıl geliştireceklerini sorgulamak da çok önemlidir.”

Bu türden bir sorgulama öncelikli olarak sadece öğretmenlerin yapması gereken bir sorgulama olmamalıdır. Sistem içinde müfredattaki yapılanmaların yaratıcılığa ve yaratıcılık performanslarına vereceği cevap da ayrıca önemlidir. Bütün öğretmenlerin uymak zorunda oldukları bir program olduğundan, müfredatların hazırlanmasında yaratıcılık eğitiminin de mutlaka dikkate alınması gerekir. Aksi hâlde öğretmenler, her ne kadar yaratıcılık eğitimi noktasında istekli olsalar da, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik yeterli fırsat ve imkâna sahip olamayacaklardır. Bu sebeple müfredatlar hazırlanırken öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik etkinliklerin de dikkate alınması ve programa yerleştirilmesi son derece önemlidir. Böylece öğretmenler de yaratıcılık

noktasında etkinlik planlarken müfredat dışına çıkma riskini göze almak zorunda kalmayacaklardır. Son dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu bünyesinde yürütülen müfredat yenileme çalışmalarının bu anlamda sevindirici olduğu; ancak yeterli olmadığı söylenebilir. Steers'ın (2009: 128) işaret ettiği gibi;

“Yaratıcılığı tanımlamak hangi ortamda olursa olsun zordur. Deneme niteliğinde bir tanım da Pope (2005, xvi) tarafından yapılmıştır. Pope, yaratıcılığı, *diğerlerinin ve kendimizin yaptıklarına göre yeni ve değerli bir şey yapma, etme ya da olma* olarak tanımlamıştır. Yüzlerce tanım içerisinde birini seçmek mümkündür ve en sonunda yaratıcılığın bir eylem, süreç, kavram, strateji ya da hatta bir ideolojik taktik olarak çok çeşitli şekillerde düşünülebileceği ortaya çıkacaktır. Yaratıcılığın bunlardan biri mi, bunların bir kombinasyonu mu yoksa hepsi mi olduğuna gelince... Bence yaratıcılık mutlak bir şey olmayıp bir sürem üzerindedir.”

Aslında yaratıcılık kavramının anlamı ya da tanımı üzerine spekilasyon oluşturmanın anlamı yoktur. Yaratıcılık tek tanımla da sunulabilir çok tanımla da sunulabilir. Mesela burada yaratıcılığın hangi alan içinde hangi süreç ile kapsam oluşturacağı ve hangi bireyin özelliği olarak ne için ortaya çıktığı önemlidir denebilir. Yaratıcılığın tek alan için tek bireyin özelliği olarak tek tanımı olabilir. Yaratıcılığın tek bir alan için o alanın kapsamına uygun tek bir tanımı olabilir ama birçok bireyi ilgilendirebilir. Yaratıcılığın birçok alan ve birçok birey için birçok kapsam oluşturabilecek tek tanımının olmayacağı kesindir. Her türlü tanımlama girişiminin beraberinde birtakım eksiklikleri de barındırabileceği unutulmamalıdır. Çünkü tanımlama, aynı zamanda sınırlama demektir. Her sınırlama, bir şeylerin sınır dışında kalmasına sebep olacağına göre tanımlamalarda da tanım dışında kalan unsurlar mutlaka olacaktır. Dolayısıyla tanımlamaları mutlak ve değişmez görmemek, daha sağlıklı bir eğilim olduğundan aşağıda yer verilmiş olan tanımlama çabalarını bu bağlamda değerlendirmekte yarar vardır. Bu tanımlamalardan biri de Steers'a (2009: 128) aittir:

“Yaratıcılık, kendi zamanları içerisinde ya da çoğunlukla izleyen zamanlarda *yaratıcı deha* olarak tanınan kişilerle sınırlı değildir. Yaratıcılık, sıradan bir insan özelliğidir; çoğu insan düzenli biçimde, günlük yaşamda her türden sorunları bir derece yaratıcılıkla çözer.”

Her insanın bir ölçüde yaratıcılık potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Çünkü zekâ ile ilintili ve kalitesi değişkenlik gösterse de bir insanın yaratıcılık performansı her zaman söz konusu olabilir. Şüphesiz farklı insanlarda farklı düzeyler söz konusu olabilir. Ancak deha ya da yaratıcı deha tabiri, yaratıcılığın

daha özel kapsamlarına ve tanımlarına ihtiyaç duyacaktır. Özellikle sanatsal yaratıcılık ile sanatsal deha arasındaki doğru orantı, çalışmamızın kapsamı olması açısından incelenmeye değerdir. Yine Steers'a (2009: 128-129) göre;

“Yaratıcı öğrencilerin, yaratıcı riskler almaya ve güven duyacakları yaratıcı öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bunun riske atılmayacak kadar önemli sonuçları vardır. Ne var ki bu; standart müfredat, standart ölçme-değerlendirme ölçütleri, sınav hedefleri, okul birlikleri tabloları, standartları yükseltmek için sürekli inisiyatif alma, göz korkutan teftiş uygulamaları, geniş kaynaklar ve çok kısıtlı konu temelli profesyonel gelişim tarafından yaratılan yaratılanlara uyma baskısı altında olan bir eğitim sistemi içerisinde, istisnai bir kendini adama ve vizyon gerektirmektedir. Bu tür koşullar, tek tek öğretmenleri, etki alanlarını riske atma ve sadece *müfredat veren işlemciler* olmaktan kaçınma anlamında ciddi ölçüde sınırlamıştır.”

Yaratıcılık ve eğitim süreçlerinde yaratıcı öğrencilerin eğitimlerinin de yaratıcı öğretmenler tarafından verilmesi konusu önemli görülmelidir. Çünkü özellikle sanat eğitiminde yaratıcılık konusu, eğitmenin yaratıcılığına bağlı bir süreç ile anlam kazanabilir. Burada dikkat çekecek konu, sanatsal yaratıcılık ile yaratıcılık eğitiminde eğitmenin sanatçı mı olacağı yoksa öğretmen mi olacağı konusudur. Sorun olarak saptanabilecek durum; eğitmenin yaratıcılığının pedagojik gerekçeler ve geri bildirimleri mi önemseyeceği ya da sanatsal gerekçeleri veya geri bildirimleri mi önemseyeceği noktasındadır.

Covington'a (1967: 29) göre;

“Yaratıcı süreç; pek çok beceri, strateji ve tutumun öylesine karmaşık biçimde iç içe geçmiş bir halidir ki yaratıcı işlev göstermenin herhangi bir yönünü öğretirken bir dizi pedagojik güçlük karşılaşılmaktadır.”

Yaratıcılık, tekil bir unsur mudur yoksa yaratıcılığın çoğul, komplike ve karmaşık bir doğası mı vardır? Özellikle yaratıcı süreç analizleri içinde komplike durumların altı çizilmektedir genellikle. Beceri, tutum ve stratejilerin bir kısmı yaratıcılığın doğasında vardır. Bunların bir kısmının ise süreç için bir koşul ya da gerekçe sağladığı söylenebilir.

Bu noktada yaratıcılığın zihinsel bir süreç ile ilintili olarak doğrudan zekânın kapsamında olduğu düşüncesini bir saptamaya dönüştürebiliriz. Çünkü stratejiler ve tutumlar, daha çok zihinsel işlemler olarak yaratıcılığın gerekçelerine hizmet eder, denebilir. Öte yandan bu konudaki diğer bir güçlük de şudur:

“Öğrenciye yaratıcı çabaları için rehberlik etmek ve yönlendirmek gerekir. Bu tür bir rehberliğin çok fazla katı, zorlayıcı ve aşırı yapılandırılmış olmaması gerekir ki çocuğa mücadele etmek için alan kalsın ve yaratıcı üretimle ilgili doğal eğilimi var olmaya devam etsin.” (Covington, 1967: 29)

Yaratıcılığın en güçlü dinamiği özgürlük hissidir. Eğer çocuğa sanat eğitimcileri söz konusu özgürlüğü ve esnekliği sağlayacak imkân bulunmazsa çocuğun yaratıcılık performansına ilişkin beklentilerin seviyesi de düşük olacaktır. Diğer taraftan Cannatelle’in (2004: 64) dikkat çektiği gibi

“Yaratıcı fikre gösterilen ilgi, sürekli merak uyandıracak bir düşünceler dizisini canlı tutmak için yeterli olabilir. Yaratıcı olan taraf, kişinin zaten bildiğini keşfetmeye basit ama yeterli bir çekim olabilir. Bu çizgide düşününce yaratıcılık, bir uygulamanın geleneklerini ve eleştirisini dile getirmeyi kapsayabilir. Her şey bir yana, bir sanat çalışması, yalnızca bu şekilde işleyebilir.”

Yaratıcı fikirlerin daha esnek karşılandığı ve tüm dışavurumların şu ya da bu şekilde ilgi ile karşılandığı alan özelliğine sahip sanat, bireyin özgür yaratıcılık performansı için diğer alanlara göre daha avantajlı alan özelliğine de sahiptir.

“Eğer öğrenci ne bildiğini hayal gücü yüksek bir tarzda, örneğin güçlü bir imajı sofistike bir tarzla vurgulayarak söylese, ifade ediciliği biraz zekâ ve genellikle normun üzerinde olan ya da norma özgü bir doğruyu arama çabası içerecektir.” (Cannatelle, 2004: 64)

Burada yaratıcılığın görsel anlatımlarla sınırlı bir kurgu içerdiği ve dolayısıyla görsel anlatımın zengin karşılık bulma ya da oluşturma durumunun yanında öğrencinin bu performansını sözel olarak; yani sözcüklerle, cümlelerle de aktarabilme becerilerinin önemine dikkat çekilmelidir.

Cannatelle (2004: 65), yaratıcılıkla ilgili ilk uygulama ve yaklaşımlara ilişkin olarak şöyle bir değerlendirme yapmaktadır:

“İlk aşamada, yaratıcılık, tamamen duyuşsal ve içsel farkındalık biçiminden daha önemli; ama daha az biçimde kullanıldı. Burada yaratıcılığın gerçekte tam olarak beslenmediği ve eğitilmediğini öne sürmek mümkündür. Ortaokul düzeyindeki pek çok öğretim yaklaşımının biraz olsun yaratıcı etkinlik içerdiğini kabul etmek gerekir. Bununla birlikte, bu aşama ile ilgili yaşanan sorun, ses getirebilecek bir yaratıcı uygulamanın canlı dallarını kesen yaratıcı öğrenmenin hiçbir zaman sıradanlığın üzerine çıkamaması, asla kendi yolunu bulamaması ve genel bir ilgiye hizmet ediyor görünmesidir.”

Öte yandan yaratıcılık ile alakalı yetilerin, potansiyellerin ve bireysel özelliklerin daha fazla sondajlandığı ve öğrencilerin yaratıcı düşünce, hayal gücü ve kurgulama yetilerini önemseyen ve detaylı olarak yansı bulduğu eğitim-öğretim müfredat kapsamlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Cannatelle'in (2004: 69) vurguladığı gibi;

“Yaratıcılığın değeri, bir yeteneği, bir aidiyet duygusunu geliştirmeyi, bir keşif turu atmayı, uygulamada, en yakın duygu, düşünce ve eylem duyarlılığı gösteren bir varoluş ışığı ve ilgi içerir. Kişinin buradaki farkındalığı, ciddi bir düşünme süreci, hayal gücüne bağlı bir dahil olma, itiraf biçimleri, cesaret, kişisel inanç, tutku ve yansıtma gerektirmesi nedeniyle sıradan bir keşiften farklıdır. Genel olarak, öğretmen öğrencisinden, performansında bilhassa yerinde ve duyarlı bir ayrışma ihtiyacı yaratacak şekilde etkilemeye çalışır.

Öğrencide yaratıcılık keşfi, onun değerini orada mümkün kılmayabilir. Sanat eğitimcisinin gerçek keşfi, öğrencinin yaratıcılığını performansa dönüştürmeye katkı sunmasındadır diyebiliriz. Performans içinde yaratıcılık özelliklerinin çokluk yerine tekil bir unsura, ifade ya da çıktıya indirgemek, yaratıcılığı ayrımlaştırmak, sanatsal yaratıcılık süreçleri için değerlendirildiğinde iki türlü sonuç ortaya çıkarabilir. Birincisi yaratıcılık en somut olarak üründe gözlemlenecekse, tekil konsantrasyon önemli olabilir. İkincisinde ise sanatsal ürün etkileşimli bir çevre ve tasarımsal süreç içereceğinden bu çoklu yaratıcılık yansılarını önemsemeyi ayrıca gerektirebilir. Best'in (1982: 280) ifade ettiği gibi

“*Yaratıcı* terimi ve türdeşleri, genellikle çok gevşek biçimde [ve fazlasıyla genellemeler yapılarak] kullanılır. Böyle olunca bir kişinin yaptığı her şey yaratıcı olarak görülebilir. Öyleyse bir kez daha kabaca özetleyecek olursam, yaratıcılık kavramı ile, orijinallik ve hayal gücü ile ilişkili olduğu ölçüde ilgiliyim. Ayrıca, benim tezim, yaratıcı bir hayal gücünün işini anlamak da hayal gücü gerektirdiği için, hem yaratıcı kişiye hem de izleyiciye eşit olarak uygundur.”

Diğer taraftan;

“Yaratıcı olmak teriminin anlamının merkezinde, kesin olarak, orijinal bir şeyler yapmak vardır ve buna da sadece kuralları izleyerek ya da genel kriterlere uyarak erişilemez. Yalnızca kuralları ve genel kriterleri aşan ve hatta değiştiren şeyler yaratıcı olabilir. Bu nedenle, yaratıcı olanlar bile sürpriz yaşarlar.” (Best,1982:281)

Kuralları ve kriterleri önemsemeyen yaklaşımların temelde ön plana çıkardığı niteliklerden olarak yenilik, farklılık ya da orijinallik aynı zamanda kendi kriterini, kurallarını da kendinin oluşturması gücüne sahiptir. Yaratıcılık bir

bakıma kendi sistemini kendi oluşturan bir sonuç içinde detaylı olarak gözlemlenebilir.

“Bir etkinliği disiplinlerini, tekniklerini ve objektif kriterlerini öğretmek, içindeki yaratıcı olma olasılığı ile hiçbir şekilde ilgisiz değildir. Bunun aksine, bu faktörlerin uzmanca bir şekilde kavranması, bu tür yaratıcılık için önemli ölçüde gerekli bir koşuldur.” (Best, 1982: 284)

Örneğin sanatın teknik ve anlatsal pedagojik temelleri ile donatılan bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarma ihtimali artacaktır. Sanatın objektif ve disiplinli donatıları bir bakıma yaratıcılığın ortaya çıkmasının da donatıları olarak adlandırılabilir. Bu arada Simon (2001: 216), yaratıcılık ürünleriyle ilgili eleştirel ve titiz bir yaklaşımın gerekli olduğu kanısındadır:

“Yaratıcı düşünmenin ve ‘sıradan’ düşünmenin sadece sürekli bir çizgi üzerindeki noktalar olduğuna ilişkin daha önce sunulan kanıtlar ikinci bir farklılık kaynağını ortadan kaldırır. Yaratıcılık ürünlerine gözü kapalı inanmamız gerekmez. Bu ürünler, sıradan zihinlerin incelemesine tabi olmaktadır. Yaratıcılık ürünlerini değerlendirmek için deha gerekmez ve bu ürünler diğer düşünce ürünlerinden niteliksel olarak çok ayrı değildir.”

Yaratıcı düşünce ile sıradan düşünceyi ayırmanın da belli oranlarda yaratıcılık gerektirdiğini söyleyebiliriz. Yaratıcılığın ayırıcı özelliklerinin farkına varabilmek ya da yaratıcılığın niteliklerine vakıf olabilmek özellikle sanat eğitimi söz konusu olduğunda eğitsel performanslar için de önemlidir diyebiliriz. Murray (1983: 131-132), yaratıcı tutumun niteliğiyle ilgili önemli bir değerlendirme yapmıştır. Ona göre;

“Yaratıcı tutum, sorgulayıcı bir tutumdur; bağımsızlık, yüksek hassasiyet, doğrudan deneyimin verdiği keyif ve orijinal bir şeyler başarmanın verdiği heyecan üzerinde yükselir. Kurumsal eğitim, yaratıcılığa sık sık sözde önem verirken bunun yerine ‘standardizasyon ve düzenlilik’ tarafında sıkı sıkıya durur. Tahmin edilebilir, verimli, pratik ve ölçülebilir olanı tercih ederek, okullar, spontan keşif ve düşlem kapasitesini baskırlar.”

Yaratıcılık, bir eğitimin malzemesi ya da gerekçesi olmaya başladığında bireyin yaratıcı seviyelerinin tespiti veya bunun performanslardaki çıktılarını sağlama çabası ile sınırlı kalmamalıdır. Bir başka yönden bakıldığında yaratıcı tutumu geliştirmek için yaratıcı düşünce gelişiminin tutumlar ile karakterize olması beklenmelidir. Çünkü bunun sonucunda bir tarz, stil ya da anlayış gelişimi de beklenmek durumundadır. Yani yaratıcı tutum, yaratıcılığın anlayış ve tarzlarını da biçimlendirmek durumundadır. Murray (1983: 132), yaratıcı tutumun olağan

yaklaşımlarla ayırımını insanların gözlerini nasıl değerlendirdiğini örnekleyerek açıklamaktadır. Ona göre;

“Çoğu insan gözlerini belirleme ve ölçme dışında çok fazla şey için kullanmaz. Yağmurdan içeri girmek için, kapıyı belirlemem ve mesafesini ve yönünü ölçmem gerekir. Okumak için sözcükleri ve söz dizilerini şekillerine bakarak belirlemem gerekir. Sanat öğrencilere aktif olarak görmeyi, gözleriyle düşünüp hissetmeyi, gördüklerinin görsel ve estetik niteliklerini kavramayı öğretir. Aktif görme, sadece temayı anlama değil, ne anlama geldiğini tam olarak anlamak demek olan aktif okuma ile benzerdir.”

Görme duyusu, görmenin fiziksel çerçevesini daha çok belirler. Ancak görme, duysal bir süreç başlangıcından imgelem ile son buluncaya kadar bir operasyon geçirir. Söz konusu operasyon aktif bir saptama eyleminden ibaret olmadığı için, görmenin görüntüsel saptamasından görsel anlatıma kadar görme anlam kazanmaya başlar. Bu yüzden yazarın aktif görme dediği eylem başlı başına görüntüyü görselleştirmenin zihinsel operasyonlarını çağrıştırmaktadır diyebiliriz.

“Yaratıcılığı anlama ve çözümede dört önemli ve birbirinden ayrı unsur zaman içerisinde fikirlerin karşılaştırılması ve uzlaştırılması için bir temel teşkil etmiştir. Mooney (1963) bu unsurları şu şekilde belirler:

- (1) Yaratıcı eylemin içerisinde gerçekleştiği çevre, durum ya da yer (yaratıcı çevre);
- (2) Yaratımın ürünü (yaratıcı ürün, en gözlenebilir işaret);
- (3) Yaratım süreci (yaratıcı süreç);
- (4) Yaratan kişi (yaratıcı kişi).” (Beatte, 20007: 177)

Yaratıcı kişi, diğer maddeleri belirler aşağı yukarı. Yani yaratıcı çevre, yaratımın ürünü ve yaratıcı süreç yaratıcı kişinin koşulları içinde varlığa kavuşur. Ancak yaratıcı kişi sadece yaratımın kendisini öne çıkarmaz, aynı zamanda hem çevreyi, hem süreci hem de ürünü yaratıma dönüştürür. Bu komplikelik gerektiren yaratıcılığın en doğal sonucu olmaktadır. Bu arada öğretmenlerin örnek oluşturmalarının eğitim-öğretim açısından etkili ve verimli sonuçlar alınmasına katkı sağlayacağına inanan Clark’a göre (1986: 27-31);

“Öğrencilerin öğretmenlerinden öğrendiklerinin büyük kısmı, özellikle değerler ve düzenlerle ilgili olanlar örneklerle öğrenilir. Bunun özellikle yaratıcılığın öğretilmesinde böyle olmasının daha olası olduğunu düşünüyorum. Yaratıcı sürecin renksiz tanımları ya da orijinalliğe ilişkin mekanik tavsiyelerin etkili olması, benim görüşüme göre, kendisi yaratıcı olan ve bir öğrencinin, kendindeki yaratıcılık ne olursa olsun, uygulaması için çok fazla fırsat sunan bir öğretimden çok daha az olasıdır.”

Söz konusu öğretim süreci yaratıcılığın öğretilebilirliği tezini canlandırmaya yetmiyor. Çünkü yaratıcılık öğretim metodlarının dinamik kılabilceği olgu özelliği sergileyebilir ama yaratıcılık olgusu öğretimle kazandırılacak bir olgu değildir. Yaratıcılığın konformist yaklaşımları ve sabit metodları yoktur, olmamalıdır. Öğretimin ana eksen ve amacı konformist (uygucu, kalıpcı) yaklaşımları reddederek yaratıcı bir ortam ve hedefler belirlemelidir.

Harrison'a göre (1971:136) "Yaratıcılığın geliştirilmesinin önemli bir unsuru, öğrencinin yaratıcı etkinliğin içine dahil edilmesi olmalıdır." Yaratıcı etkinliğin altyapısını hazırlamakla yükümlü sanat eğitimcisinin öğrenciyi bu etkinlik çevresine dahil edebilme motivasyonları, koşulları ve gerekçelerini de başından belirleyeceği bir çalışma gerçekleştirilmesi gereklidir. Çünkü öğrencinin yaratıcılık performansını sergileyebilmesi ve bunun süreklileştirilmesi ve esnek kılınması için yaratıcı müfredat tasarımlarına yönelik özel belirleyenler üzerinde durulmalıdır. Bunlar yapılırken mutlaka öğrencinin sürece dahil edilmesi; bir başka söyleyişle sürecin odağında bulunması sağlanmalıdır.

Bu aşamada eş zamanlı ve ardışık kavramları üzerinde durmak yararlı olacaktır. Harrison (1971: 136), bu kavramları şöyle açıklamaktadır:

"Eş zamanlı ve ardışık, eğitim ve öğretim arasındaki ayrımdır. Geleneksel olarak, özellikle teknolojik alanda, ardışık eğitim konusunda endişeliyiz. Okul hayatı boyunca, öğrencilerimize, matematikte yeterlilik, bilim anlayışı, tarih anlayışı ve şu ya da bu hakkında *farkındalık* veriyoruz. Ardından, onları üniversitelere alıp, analitik süreçlerle ilgili daha da fazla eğitim veriyoruz ve en sonunda onları mühendisler ya da potansiyel mühendisler olarak yolluyoruz. Ancak şimdi onlar, mühendisliğin bir standart sorunlar silsilesi olmadığını anladılar. Mühendislik oldukça farklı bir şey, geliştirmek için çok çalıştıklarından çok farklı yetenekler isteyen bir şey. Yeni bir durumdan sonra bir başka yeni durumla yüzleşmek zorunda kaldıklarını anlamış bulunuyorlar."

Eğitimin performatif temelleri olmasını benimseyen görüş ve tavsiyeleri içeren bu yaklaşım, yaşayarak öğrenmenin esprilerini de kapsamaktadır. Harrison (1972: 137), yaratıcılığın iki farklı boyutunu gündeme getirmektedir. Bunlardan biri donanımda yaratıcılık, diğeri ise bilimsel analizde yaratıcılıktır:

"Donanım tasarımı yaratıcılığı ile bilimsel analiz yaratıcılığı arasındaki ayrım. Bunları birbirinden ayırt etmeliyiz ve aynı zamanda bunların pratikte birleştiğini, üstüste bindiğini ve kesiştiğini kavrayabilmeliyiz. Gerçek

mühendis, konserve açacağından otobana, tasarlama ve ürünler üretme kaygısında olabilir ancak tasarım sürecinin herhangi bir aşamasında, tamamen bilimsel doğaya sahip çalışmalara pekala dahil olabilir. Orijinal bir araştırma için bir inceleme tasarlaması gerektiğini bulabilir. Bu araştırma kısmı içerisinde, gerçek bir deneyi yürütmek üzere aparat ve ekipman tasarlamak zorunda olduğunu bulabilir. Böyle olunca da, bir mühendis olmaya geri dönecektir.”

Donanım tasarımı ve analitik yaratıcılık etkileşiminin ortaya çıkardığı yaratıcılığın çevresel tasarımı sanat eğitimcisinin sorumluluklarına geri dönmemizi sağlamaktadır. Yani sanat eğitimcisinin yaratıcılık ortamı oluşturmak için donanım tasarlamak ve bunları yaratı motivasyonu için öğrencinin emrine hazır hale getirmek zorunluluğu vardır.

Harrison'un gündeme getirdiği diğer bir ayırım da disipline edilmiş yaratıcılık ile doğaçlama (sezgisel) yaratıcılık arasında söz konusudur. Bu arada Harrison (1971: 137-138), aşağıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, yaratıcılığın okullarda belirli bir disiplin içerisinde geliştirilebileceği kanaatinde olduğunu da ortaya koymaktadır.

“Disipline edilmiş yaratıcılık ile rasgele sezgisel yaratıcılık arasındaki ayırımdır. Bazen yaratıcılığın, tamamen spontan hayalgücü ve keşfedicilik patlamalarına dayanan tamamen açık uçlu bir etkinlik olduğu savunulur. Bu nedenle, yalnızca profesyonel yaratıcılığın bir disiplin olamayacağını, yaratıcılığın bir insan özelliği olarak okullardaki disiplinli yaklaşımla geliştirilebileceğini söylemekten çekinmiyorum.”

Okullar tüm öğrenciler için ortak yaratıcılık amaçları, çevresi ve süreçleri gibi bir çevre tasarımı sergilemek ile eğitimin eşitlik ilkesine dönük anlayışını pekiştirmesi söz konusudur. Ancak sanat eğitiminde yaratıcılık çevre tasarımında tüm öğrencilere aynı enstrümanla gitmek ve aynı motivasyonu kullanmak anlayışı şüpheler içerebilir. Sanatın özgürlükçü ve bireyselliğin önemine dönük bakış açısı bu durumu engelleyecek bir faktördür. Yani sanat eğitimcisi yaratıcı bireylerin yaratıcılık ayırımlarının farkında olmalı ve ayrı ayrı yaklaşım benimsemelidir görüşüne destek vermek lazımdır.

Steers, yaratıcılık açısından okullarda yürütülecek etkinlikler, genel bakış açıları ve özel durumlar karşısında ortaya konması beklenen tutum ve davranışlar hakkında aşağıda verilen metinde (2009: 129-130) önemli değerlendirmeler yapmıştır:

Okullarda yaratıcılığın sınırları nelerdir? Yaygın kontroller ve sağlık ve güvenli uygulamaları dışında bir kontrol olmalı mıdır? Açıkça, yaratıcı sınıf ya da stüdyoda karşılaşılması gereken, pek çok okulun –ki okullar bir dereceye kadar konformizme yüksek değer vermekte olan sosyal kurumlardır- değerler sistemi ile çelişen çok sayıda etik ya da ahlaki konu vardır. Yaratıcı bireylerin, pek çok öğretmenin sağlamakta zorlandığı bir dizi özellik, kapasite ve yetenekler sergilemeleri olasıdır. Örneğin

- Belirsizliğe tolerans -öğretmenlerden ne sıklıkla, tüm belirsizlikleri ortadan kaldırarak her şeyi kesin sınırları olan biçimde yapmaları, net öğrenme sonuçları tanımlamaları beklenir?
- Alternatif yaklaşımlara esneklik ve açıklık -okul müdürleri ve müfettişler çalışma şemaları ve detaylı, bazen dakikası dakikasına yapılmış ders planlarına nasıl bu kadar çok önem verir?
- Fikirler, malzemeler ve süreçlerle oynayabilme -öğretmenler ne sıklıkla öğrencilerine ‘oyalanmayı’ bırakmalarını söylerler?
- Bir sorun hakkında, takılıp kalma ve endişe etmeyi bir yana bırakarak, erken ve gelişmemiş bir çözüm üretmek yerine, konsantre olma ve ısrarla devam etme yeteneği -öğrenci ödevlerinin, öğretmenlerin keyfi zaman sınırına uyacak şekilde zamanında teslim edilmesi ne sıklıkla ısrar konusu olmaktadır?
- Olasılığı düşük bağlantılar ve görünüşteki bağlantısız fikirleri keşfetme isteği -öğrencilere ne sıklıkla ‘zaman kaybetmeyi bırak, işine bak’ denmektedir?
- Ciddi muhalefet karşısında bile fikirlerinin peşinden gitme kişisel-farkındalığı ve cesareti -bu davranış ne sıklıkla inatçılık ya da laf dinlememe olarak yorumlanmaktadır?

Entelektüel ve sezgisel riskler almak için kendine inanma (belki de özünde yaratıcı düşünme zaten ‘riskli düşünme’dir). Öyleyse, niçin öğretmenler sıklıkla, güvenli biçimde oynamanın, kurulu rutinlere uymanın ve çok fazla şansa güvenmemenin en iyi olduğu öğüdünü vermektedir?” (Steers, 2009:129-130)

“Sanat ve tasarım eğitiminin temel amacının sadece ‘doğuştan yetenekli ya da becerikli’ olarak algıladıklarımızın değil tüm çocukların yaratıcılığını geliştirme olduğunu dürüstçe söyleyebilir miyiz? Kontroldeki herhangi bir gevşemenin anında anarşi ve öğretmen otoritesinin tamamen kaybedilmesi ile sonuçlanacağına dair bir korku mevcut mudur?” (Steers, 2009:129-130)

Yaratıcılık ile ilgili tariflerde sıkça karşılaştığımız beceri kavramını biraz ele almak gerekmektedir. Bilindiği üzere beceri, belli yeterlikler üzerine vurgu yapmaktadır. Bu yeterlikler kapasite göstergesidir. Anlama kapasitesi, çizebilme kapasitesi, algılama kapasitesi gibi kullanımlar bizi yaratıcılığa yaklaştırıyor gibi görünse de bunlar yalnızca yaratıcılığın dışavurum mekanizmalarının kapasiteleri olarak dikkat çeker. Özünde yaratıcılık potansiyellere vurgu yapmalıdır. Potansiyeller de yeti kavramına ait içeriklere gönderme yapar. Sonuç olarak

yetiler yaratıcılığa doğrudan temas eder ve yaratıcılığı açılmak üzere yeterlikler ise, yaratıcılığın dışı vurulmasında söz konusu olan teknik beceriler, edebilme, yapabilme kapasitelerini ortaya koymaktadır.

Bu aşamada yaratıcılığın ürüne dönüşmesi sürecinin ayrıntıları üzerinde durulmasında yarar vardır. Steers'ın tespitlerine göre Dewulf ve Baillie (1999) yaratıcılığı dört aşamalı bir süreç olarak ortaya koymaktadır. Steers'ın (2009: 130) Dewulf ve Baillie'den aktardığına göre yaratıcılığın dört unsuru şöyle sıralanmaktadır:

Hazırlık: Sorun ya da soru tanımlanır, yeniden formüle edilir ve yeniden tanımlanır, bir veriden bir anlayışa ulaşılır.

Oluşum: Düşünmede alışıldık yolların ötesine geçme, bağlantısal kavramları çıkarma; beyin fırtınası.

Kuluçka: Genelde bir gevşeme ya da gevşemiş dikkat periyodunu izleyen bilinçaltı bir uyaran.

Doğrulama: Fikirlerin analiz edilmesi, tasniflenmesi ve değerlendirilmesi; eylemin planlanmasını ve yürütmeyi izler.

Genel olarak yaratıcılığı süreç olarak kategorik bölümlerde izah etmek bir açıklama özelliği sergileyebilir; ancak bu sürecin işlerliği değişik alanlar için değişik biçimlerde olabilir. Yaratıcılığın bilimsel yöntemlerle izah edilebilir bir gelişim grafiği ve aşamaları olabileceği gibi spontan etkiler ve süreçler de içerebilir. Yaratıcılığın buluş, keşif ve imgelem süreçleri bilimsel yöntemler ve aşamaların dışında da gelişebilir.

Yaratıcılık; tek başına alışlagelmiş, toplumsal düzene, genel kabullere ve geleneğe karşı çıkmaktan ibaret değildir. Yaratıcı kişiliğin bunun ötesinde, başta başkalarını anlamayı ve takdir etmeyi de başarabilecek birtakım yetenekleri bulunmalıdır. Abinun (1981: 20), bu hususu şöyle dile getirmektedir:

“Yaratıcı yeteneği geliştirmek, basit bir eğlenceli biçimde kendini ifade etme ya da serbest bir ortamda gözler önüne serme değildir. Aynı zamanda anlamayı, eleştirel düşünmeyi, takdiri ve bu nedenle de becerilerde ve bunlarla ilişkili bilgi bütününde ustalığı içermelidir. Bu, kültürel gelenekleri ve mirası bilmeyen ya da yok sayan kişinin bilgisiz ve kişisel hareketinden farklı bir şeydir....”

Yaratıcılık, belli ölçülerde yeteneği paralelinde ortaya çıkarmak durumundadır. Yaratıcılık bir güç ise yetenek bu gücün göstergesel özelliklerini sergiler. Yaratıcı yetenek tabiri bu yüzden birbirini iç içe kabul etmek ve doğrudan yaratıcılık

olarak ifade edilmek durumundadır. Beceri kavramının karşılığı olarak yaratıcı yetenek tabirini kullanmak yanlış olacaktır.

Abinin, çocuklarda yaratıcılıkla ilgili olarak şöyle bir değerlendirme yapmaktadır (1981: 20):

“Yaratıcılığın bu anlamında vurgulanmış olan düşünce şudur; çocukların özgür ifadesinin belli bir özgünlüğü vardır ve onu değerli kılan da budur. Ancak, ilk olarak, özgür koşullar altında üretilen her şeyin orijinal olduğu düşünülmez. İkincisi, orijinalliğin yaratıcılığın gerekli bir koşulu olduğunu söylemek istesek de (ki bu kanıtlanması gereken bir şeydir), elbette ki bu yeterli değildir.”

Çocukta yaratıcılık göstergelerinin belki de en önemsenmesi gerekeni olarak özgünlük söylenebilir. “Özgünlük, çocuk söz konusu olunca katışıksız, etkilenmenin olmadığı, safiyane gelişim içeren, tamamıyla kendi mental dünyasının izlerini ve dışavurumların içerdiğinden özgündür.” denebilir.

Teknolojinin sanatçıya sunduklarına olanaklar olarak bakabiliriz, ancak hem sanatçıda hem de çocuğun sanatsal gelişiminde teknolojinin kapsamında yeni yaratıcılık yönelimleri veya karakterleri geliştiğinden *teknolojik yaratıcılık* tabiri ile karşılaşırız. Teknolojik yaratıcılık, aslında doğrudan teknolojiyi kullanma kapasitesine, becerisine gönderme yapar. “Teknoloji, birey için yaratıcılık donatıları sağlamaz. Aksine bireysel donatılarını belli kapsamlara çekerek hapseder.” diyebiliriz. Yaratıcılık gelişimi açısından teknoloji bir problem alanına dönüşebilirken sanatsal üretimler için mekanik süreçler belirlemektedir ve sanatın özgünlüğüne bir tür dış müdahaleyi çağrıştırmaktadır. Harrison’un işaret ettiği gibi;

“Tamamen sanatsal bir ifade şekli olarak başlayan pek çok şey, sıklıkla, pratikte sanatçının fikirleri fark edilmeden önce tam bir teknolojik süreci içermelidir. Teknoloji, sanatçıya bu ifade ediş için oldukça geniş bir alan sunabilir.” (Harrison,1971: 143)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOCUKTA YARATICILIK VE SANAT EĞİTİMİ

3.1. Yaratıcılık-Sanatsal Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramını tanımlarken farklı eğilimler ve bakış açılarına sık sık rastlanmaktadır. Bunlardan biri de dikkatleri, *yaratıcılık* ile *bulmak* arasındaki ilişkiye yönlendiren yaklaşımdır. Nitekim “Yaratıcılık, bulmaktır.” biçiminde bir deyim, ifadeyi kullanan sanatçı, düşünür ya da bilim adamlarına rastlamak mümkündür. Özellikle sanat ya da bilimsel buluşlar içinde örnek vermek gerektiğinde Einstein ve Picasso’nun kullandığı bir deyimdir bu. Bulmak, keşif ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin birbirini tamamladığını söyleyebiliriz. Yaratıcılık, bulmaya ilişkin çabanın kapsamına daha uygun bir yapı sergilemektedir. Sanata eğitimsel açıdan baktığımızda öğrencilerin keşiflerine, buluşlarına, estetik ya da görsel tespitlerine verilen önem ve yüklenen anlamlar bakımından sanat eğitimcilerinin daha esnek ve belirgin saptamalarda bulunmalarında yarar olduğu söylenebilir.

Bulmak ile yaratmak arasındaki yakın ilişki birçoklarınınca gündeme getirilmiştir. Dahası Rouquette gibi bazıları, yaratmak kavramını bulmak kavramının daha geniş bir ifadesi şeklinde düşünmüşlerdir. Bu durumda yaratmak, yoktan var etmek anlamında değil var olanı; yani daha önce yaratılmış olanı bulmak anlamında kullanılmış olmaktadır.

“Öncelikle varlığı araştırmacınınkinden bağımsız olan ve bir keşif yapabilmek için gidilmesi ya da bulunulması yeterli olan özel bir yerle ilgili olarak düşünce diyebileceğimiz bir şeyin belirtilmesi gerekir. Bulmak ya da geniş anlamda yaratmak bu durumda sadece böyle bir yere götürecek olan doğru yeri ya da yolu bulmaktır. Bu bağlamda, özellikle örnek işlevleri görecektimolojik referanslar (bulmak, yaratmak, keşfetmek, icat etmek vb.) kolayca çoğaltılabilir.” (Michel-Louis Rouquette, 2007:11)

Yaratıcılığı doğrudan doğruya orijinal ve özgün olmakla ilişkilendiren anlayışlarla da karşılaşmak mümkündür. Kimileri yaratıcılığı orijinallikle birebir örtüştürürken kimileri yaratıcılığı orijinallikle ilintili; ama ondan daha ileri ve geniş bir kavram olarak değerlendirmektedir. Söz gelimi Dimock’a göre;

“Yaratıcılık orijinaldir. Ancak bundan daha fazlasıdır da. Yaratıcılık, dünyaya, kendi geniş etkiler halkası içinde görece yeni ve muhtemelen devrimci bir şeyler getirmektedir. Atomun parçalanması gibi. Ya da insan sistemi içerisinde kanın dolaşımı gibi.” (Dimock, 1986:3)

Orijinal olmak, her zaman için yaratıcı olmak açısından tek başına yeterli olmayabilir. Bununla birlikte yaratıcılık için orijinal olmak şarttır. “Yaratıcılığın doğası, orijinalliği zorunlu görmektedir.” denebilir. Çünkü orijinal olan; yeni ve farklı olandır; keşfedilen, tasarımlanmış olan ve kurgulanmış olandır. Bu açıdan yaratıcılığın tanımıyla da örtüşen orijinalliğin tanımı, günümüz bilim, sanat ve teknoloji eksenli çalışmalar içinde daha farklı ve kapsamlı bir kavram çerçevesini vurgulamaktadır.

Dimock, yaratıcılığın zamana ve uluslara bağlı olmadığı görüşündedir. Ona göre yaratıcılık zamana bağlı olmadığından süreklilik arzeder. Ayrıca her ulusta yaratıcılık vardır. Bununla birlikte kimi uluslarda yaratıcılık daha fazla örnekle ortaya çıkarken kimilerinde daha az örnek görülebilir. Dimock, bu farklılığı ulusların kendilerine özgü nitelikleriyle açıklamaktadır:

“Yaratıcılık her zaman devam eder. Yaratıcılık her ulusta gerçekleşmekle birlikte, bazıları diğerlerinden büyük ölçüde daha fazla buluş yapar, bazıları ise nadiren. Bu, ulusların örf ve adetleri, sosyal sistemleri, organizasyon ve idareleri ile açıklanabilir.” (Dimock, 1986:3)

Tek başına yaratıcılığın bir ulusta fazla diğerinde az olduğunu iddia etmek, yaratıcılık hakkında tesadüfi bilgilerin ya da yargıların fazlaca önemsenmesi anlamına gelir. Bunun makul bir açıklaması olmalıdır. Söz gelimi bu bağlamda yaratıcılık ile çalışmanın, eğitim sisteminin, eğitimcilerin yaklaşımlarının, müfredat içeriklerinin ve çevresel diğer donanımların tesirinden bahsedilebilir. Eğer yaratıcılık performansından söz etmek durumdaysak, o zaman bu saydığımız faktörlerin katkısından da söz etmek gerekmektedir.

Kimi araştırmacı ve sanatçılar yaratıcılık ile dil arasında ilişki kurarlar. Örneğin Perry, yaratıcılık ile dil arasındaki ilişkiyi sorguladığı bir çalışmada (1988: 49) anlatımda açık olmayı başarmış bir dilin bilişsel düzenin oluşturulmasını sağlayabileceğini söyler. Ne var ki Perry’ye göre dile daha fazla bir işlev yüklemek doğru değildir:

“..... Dil ve bilişin düzen ile olan bağlantısı o kadar yakındır ki, yazara göre oldukça belirsiz bir görüş olarak, insan düzenin kendisini temel olarak bilişsel bir kavram olarak varsaymaya meyil gösterir. Ancak kesinlikle, kavramsal düzenin en göze çarpan başarıları, duygu durumu kavramının ardından, ciddi ölçüde bilişsel çalışma içerir ve tuhaf bir şekilde -bilişsel düşünme için ancak yaratıcı düşünme için değil- uygun tek araç olan dil, düzenlerin –karışmış da olabilecek bilimsel, sosyal ya da sanatsal olanlar gibi- oldukça büyük yapıları mümkün kılar. Anlatımda açık bir dil, bu şekilde çok iyi ifade edilebildiği için, bilişsel düzenin hakim olduğunun bir işaretidir ancak durum açıkça yaratıcı olduğu ve rutin bir yaklaşım parçalara ya da bütünlere ayrıldığı zaman, dil önde gelen bir role sahip olmaz; sanat gibi yaratıcı yaklaşımların istisna değil bir kural olduğu durumlarda da dilin önceliği yoktur.” (Perry, 1988: 49)

Yaratıcılığın en önemli göstergesini dil ile sergileyebilirsiniz. Özellikle dil bir kapsam olarak değil bir form olarak yaratıcılığın somutlaştırılmasına olanak verir. Ancak dili sadece bir söz, ses ya da harflerin ve kelimelerin kullanılması olarak düşünmemek gerekir. Dil; sunum için, tasarım için ve özellikle de görselleştirmeler, görsel temsiller için gerekli olan önemli bir vasıta. Yaratıcılık performansının izleneceği olgulardan biri olarak sanat ve görsel değerlerin dil ile olan bağına mutlaka karakterize etmek gerekmektedir. Yani görsel dil, görsel anlatım formları ve dolayısıyla görsel algı ya da alımlama formları arasındaki ilgiyi ve ilişkiyi doğru kurmak ya da betimlemek gerekmektedir.

Perry, duygusal durumlarla da yaratıcılık arasında bir ilişkinin olduğu kanısındadır. Dahası insanın düşünceli durumlarıyla yaratıcı durumları arasında birbirini izleyen süreçler şeklinde bir ilişkinin olduğuna işaret eder. Ona göre;

“Duygu durumları, tıpkı yaratıcılığın başlangıcı oldukları gibi, bittiği anı da belirler. Yaratıcı çalışmada olduğu gibi, düşünceli durumlarda, düşünceli durumdan sıyrılır ve harekete geçmek için hazırlıkları gözden geçirmeye gireriz.” (Perry, 1988: 56)

“Tüm bunların sonucunda, Gesell ve arkadaşlarının belirttiği gibi, estetik bir anlam değil estetik bir yargı ortaya çıkıyor. Buna erişmek için, kişinin düşünceli, yaratıcı, pratik ve rutin zihinsel durumları gözden geçirip onay anlarını belirlemesi gerekmektedir.” (Perry, 1988: 56-57)

“Yaratıcılık ile estetik arasındaki ilginin temel kaynağı, çoğunlukla sanattır.” denilebilir. Yaratıcılık, her zaman sanatsal olmasa da estetik ilinti taşıyabilir; ama sanatsal yaratıcılık, yaratıcılığın doğrudan estetik içeriklerine yönelimini gerektirmektedir. Estetik yargı ise biraz daha farklı değerlendirilmelidir. Özellikle görsel değer oluşturma süreçlerinde çocuğun görüntüye yükleyeceği anlamlardan

başlayarak görselleştirme çalışmalarına kadar bir amaç ve işlev gerekçesini işleyerek estetik yargılamalara taşınabilir.

Yaratıcılığın tanımlanmasında genel olarak çok fazla sorun yaşanmaz. Çünkü yaratıcılık denildiğinde her insanın aklına yenilik, orijinallik, farklılık, yeti ve yeterliklerin kapsamını sergileyen yetenek kavramları gelmektedir. Ne var ki günümüzde yaratıcılık için yeni referanslardan da bahsedilmelidir. Bu yeni referansları teknolojik, sanatsal ya da kültürel yeni referanslar olarak sınıflandırmak mümkündür.

Gotz'un yaklaşımıyla;

“Etimolojiyi bir gösterge ya da rehber olarak kullanınca, yaratıcılık ‘bir yapma’ olarak görülmelidir ve böyle olunca da (a) keşfetme, içgörü, tahmin etme ve bunun gibi yaratıcılığın çeşitli biçimlerinde düşünmekten, özel bir etkinliğin bir kamu etkinliğinden ayrılması gerektiği biçimde ayırt edilmelidir; ve (b) ürünler, bir olayın etkilerinden ayrılması gerektiği biçimde ayrılmalıdır (c) orijinalligi, herhangi bir niteliğin alt katmanlarından ayrılması gerektiği biçimde ayrılmalıdır.” (Gozt, 1981: 298)

Bununla birlikte yaratıcılık, basit bir yapma edimi olmamalıdır. Ya da yaratıcılığın performansına dönük analizlerimizin kaynağı yapılabilen herhangi bir biçimlendirme süreci olarak basite indirgenmemelidir. Yaratıcı orijinallik, yaratıcı keşif, yaratıcı imgelem ya da yaratıcı görselleştirme eylemlerinin aslında basit bir yapıp etmeden daha özellikli olduğunun altı çizilmelidir.

Best (1982: 286), yaratıcı süreçte *süreç* ve *ürün* kavramlarını birbirinden ayırır ve yaratıcılığın tanımlanması ve değerlendirilmesi bakımından karşılaşılan bazı sorunlara şu ifadelerle dikkat çeker:

“Bu, ‘yaratıcı süreç’ terimini kullanma konusunda şüphelerimin ve ‘süreç’ ve ‘ürün’ arasındaki ayrımın nedenlerinden biridir. Bu, yaratıcılığın, zihnin erişilemez gizemli boşluklarında yürüyen, tam anlamıyla özel bir süreç olduğunu çok kolayca ortaya koymaktadır. Bu, elbette ki, yaratıcılığı tam anlamıyla özne, objektif olarak değerlendirilmesi mümkün olmayan ve dolayısıyla eğitimin geçerli bir yönü olmayan hale getirir.” (Best, 1982: 286)

Aslında bu görüş, bir yönüyle eleştirilebilir bir görüştür. Yaratıcılık ile eğitim arasında ilişkinin imkânsızlığı tezi tartışmalı bir görüş olabilir. Eğitim, bir şekilde yaratıcılığın tüm süreçlerini inceleyebilir, irdeleyebilir ve değerlendirebilir. Zaten zihinsel bir olgu olduğu gerçeğinden gittiğimiz zaman yaratıcılık, zekâya ilişkin

güçlerin tanımlanmasında bir bileşendir, etkili bir mekanizmal görüntüye sahiptir ve bilinç olgusunun bilişsel ve duyuşsal süreçleri içinde bireyin sübjektivitesine ilişkin objektif saptamaları ve ipuçlarını eğitim ile değerlendirmek olasıdır.

Diğer taraftan Abinun'a göre;

“*Yaratıcı*, normatif bir terimdir; içerisine bir değer ölçütü inşa edilmiştir... Bir yaratıcı, değerli ve tatmin edici birşeyler üretme niyetiyle işini yapar. O zaman, açıkça, yaratıcı bir ürünün sadece yeni ya da kabul edilmiş kurallardan türetilmiş olması yeterli değildir; aynı zamanda değerli olmalıdır.” (Abinun, 1981: 26)

“Yaratıcılık, üstün vasıfları işaret eder.” düşüncesi ile bakıldığında normatif niteliği belirginleşmeye başlar. “Yaratıcı insan, yaratıcılığın içerdiği niteliklerin sahibi insan olarak algılandığından, ortaya koyduğu tüm biçimlendirmelerin genel bir standardı oluşmaktadır.” diye düşünülebilir. Yaratıcı insanın yaratım süreçleri ve yaratıcılık performansının yansı bulduğu üretimleri değerli olacaktır. Bu durumda değer, yaratıcılığın niteliksel göstergesi olarak ele alınacaktır.

Bu arada Abinun, yukarıda değinilen yazısında (1981: 27) yaratıcılık kelimesinin iki farklı anlamına dikkat çekmiştir. Abinun, bu kelimenin farklı anlamlarıyla ilgili olarak şu değerlendirmeyi yapar:

“Sonuç olarak, bu yazı, yaratıcılık sözcüğünün iki farklı anlamda kullanıldığını öne sürer: (a) insanların yaptığı ya da yapmaya muktedir olduğu her şeyi kapsayan geniş anlamda, (b) yaratıcılık testleri ile ölçülen küçük bir şeyler dizisine sınırlanmış, fiili ve dar anlamda. Bu iki anlam, iki çember içinde hareket etmemize yol açar: biri dar ve önemsiz, diğeri, yaratıcılık terimini anlamsız kılacak kadar geniş ve kapsayıcı.” (Abinun, 1981: 27)

Yaratıcılığın her insanın muktedir oluşu bir gücü anlatmasından ziyade muktedir olmak için gerekli koşullara ve yetilere sahip insanların yaratıcılığından söz etmek daha doğru olabilir. İkincisi ise, testlerle sistematik daraltmalarla yaratıcılığı sınırlandırmak da doğru değildir. Sonuçta insandan insana değişen ama muktedir olmanın koşullarıyla paralel anlama sahip olması gerekliliğinin altını çizmek gerekmektedir.

Üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken konulardan biri de **ürün olarak yaratıcılık** meselesidir. Rouquette (2007: 18), bir sanat eseri, bilimsel bir keşif ve

bazı el işleri arasındaki farkı sorgulayarak bu konuda şöyle bir değerlendirme yapar:

“Bir sanat yapıtı, bilimsel bir keşif ve birtakım el işleri arasında ne fark vardır? Yaratılmış ürünlerin tipolojilerini tamamlayarak esas farklılıkları belirtilebilir mi? Ghiselin’in saptadığı iki performans düzeyi (1958) bağlamında çok genel olarak mümkün olabilir bu: yeni bir anlam biçimi ve sadece gerçekleşmiş bir anlamsal bütünün genişleme ya da uyarlanmasının görüldüğü bir alt düzey. Bir başka deyişle, kimi zaman küçük şemaları, kimi zaman da sadece bilinen şemalarda değişiklik söz konusudur. Böylece ürünler düzeyinde betimleyici bir hiyerarşi kurulur ve bunun kesinlikle sadece işlemsel bir değeri vardır.” (Rouquette, 2007: 18)

Yaratıcılık ya da yaratıcılığın üretimleri arasında bir hiyerarşiden söz etmek için, yaratımların alanlarına, hedeflerine ve işlevlerine bakmak gerekmektedir. Sanatsal yaratım ile buluş ya da keşfe ilişkin yaratımın, bir problem çözümü ile bir pratik geliştirmenin arasında basit bir standart farklar en azından ürün olarak oluşturulabilir, ama bunun hiyerarşik neticelerinin olması sıkıntılı olabilir.

David Bohm, bir çalışmasında (2005: 29) hiç yaşanmamış veya tecrübe edilmemiş şeyleri düşünme ve tasarlama ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi gündemine alır. Ona göre hayal gücü ile olmamış şeyleri tasavvur etmek de yaratıcı düşüncenin bir parçası olarak değerlendirilir. Bohm, bu yaklaşımını şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

“Gerçekte deneyimlenmemiş şeyleri hayal etme gücü bir taraftan yaygın biçimde yaratıcı ve zekice düşünmenin anahtar yönlerinden biri olarak düşünülmüştür. Diğer yandan, hayalgücünün bu gücü, hafızamızdan bağlantılı biçimde çıkan düşünce imgelerini düzenleme ve yerleştirme için daha çok pasif ve mekanik bir kapasite olarak düşünülür ve bunun yardımıyla, zihin, en iyi ihtimalle rutin biçimde düzenlemeler yapabilir ve en kötü ihtimalle kendi haz, rahatlık ve yüzeysel tatminleri ile ilgili olabilecek şekilde kendini kandırır.” (Bohm, 2005: 29)

Zihin bir olanaklar alanıdır. İnsan zekâsı belli güçlerden oluşur ve zihinsel dünya aslında bu güçlerin örüntülediği bir potansiyeller dünyası olarak gündeme gelebilir. Kapasite, ancak potansiyellerin dışavurum mekanizmalarını, yollarını veya tekniklerini etkin kılar, potansiyellerin kendisini değil. Sonuç olarak imgelem (hayal gücü) dünyası, zihinsel potansiyellerin gücüne bağlı işleyen bir realiteye sahiptir. Zihinsel düzenlemeler, pasif değil aktif oluşumlardır ve yaratıcılık sürecinde zihin hep aktif bir alanı vurgulamaktadır.

Yukarıda hayal gücünün de bir yönüyle yaratıcı düşünceyle bağlantılı olduğunu gündeme taşıdığına değinilen David Bohm, aynı çalışmasında (2005: 39) mantıkla birlikte hayal gücünün anlamının da belirli bir sınırı bulunduğuna işaret eder.

“Algıyı bütünselliği içerisinde bazı özel yeteneklerle belirlemeye çalışmak da uygun değildir. Çünkü, her şey bir yana, “hayalgücü” kelimesinin anlamı en sonunda zihinsel imajlar yapma gücüne kapalı bir biçimde atıfta bulunarak bir şekilde sınırlanmalıdır. Ve “mantık” kelimesinin anlamı da benzer biçimde, nispet ya da rasyonel düşünmenin tutarsız görünümünü geliştirme gücüne atıfta bulunarak bir şekilde sınırlanmalıdır.” (Bohm, 2005: 39)

Simon’a göre (2001: 213-214), yaratıcılık noktasında asıl önemli olan, yaratıcılıkla ilgili bir teoriden çok yaratıcı süreçlerin oluşumunu ve ortaya çıkışını sağlayan şartları keşfetmektir. Şüphesiz bu sayede yeni yaratıcı süreçlerin tetiklenmesi imkânı doğacaktır. Bu sebeple yaratıcı süreçleri doğuran şartları ortaya koyacak teorilere olan ihtiyaç, yaratıcılıkla ilgili üretilebilecek diğer teorilerden daha büyük bir ihtiyaçtır. Simon, bu düşüncesini şöyle ifade etmektedir:

“Yaratıcılıkla ilgili ayrı bir teoriye ihtiyacımız yoktur; çok çok insan düşünüşünün yeni, değerli ya da ilginç bir şeyi üretmesinin olası olduğu olağan süreçlerin hangi koşullar altında gerçekleştiği ile ilgili bir teoriye ihtiyacımız vardır.” (Simon, 2001: 213-214)

Bu tespite katılmak mümkündür. Günümüz için koşulların, ölçütlerin ve gerekçelerin değişmesine, dönüşmesine zemin hazırlayan sosyal, kültürel, sanatsal ve önemi gittikçe merkezi olmaya başlayan teknolojik gerekçeler, yaratıcılığın öznel potansiyelleri içermesi kapsamındaki kuramsal yaklaşımlara ya da temellere müdahale etmese bile, yaratıcı süreçlerin biçimlenmesine, yeniden kurgulanmasına ilişkin yönelimleri, tercihleri ve yöntemleri büyük ölçüde etkilemektedir. İşte yaratıcılığın en önemli sorunu budur. Bir başka ifadeyle yaratıcılık, tanımsal sorunlar içermez; ancak yaratıcılık performansının değerlendirilebileceği yeni kriterler, ölçütler, koşullar ve motivasyon biçimlerinin kuramsal temellerinin inşasına ilişkin problemlerin incelenmesi ya da araştırılması gerekmektedir. Çünkü böylece yeni yaratıcı süreçlerin kısıktılması ve desteklenmesi mümkün olacaktır. Kısaca daha çok yaratıcılığı geliştiren ve yaratıcı yeteneklerin ortaya çıkışını sağlayan şartların oluşturulmasına yönelik kuramlar üzerinde durulmalıdır.

Simon, aynı çalışmasında (2001: 213-214) bir yandan da sanatsal yaratıcılıkla bilimsel yaratıcılık arasında bir karşılaştırma yapmaktadır. Ona göre sanatsal yaratıcılık süreçleri ile bilimsel yaratıcılık süreçleri arasında ciddi bir ayırım yapmak doğru değildir. Dahası bu iki alana ait yaratıcılık süreçleriyle başka herhangi bir alana ait yaratıcılık süreçleri arasında da ayırım yapmak için geçerli bir sebep yoktur. Simon, bu düşüncelerini şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

“Sanattaki yaratıcı süreçlerin bilimdeki yaratıcı süreçlerden farklı olduğuna ya da bu konu için (her ne kadar bu kez kanıt çok güçlü değilse de) bu iki alandaki süreçlerin, insan etkinliği ile ilgili, yeni, değerli ya da ilginç bir şeyler üreten herhangi bir alandakinden farklı olduğuna inanmak için hiçbir neden yoktur.” (Simon, 2001: 213-214)

Bu tespit bir yönüyle eleştirilebilir. Bilim ve sanatın homojen kültürleri içerdiği düşünülebilir. Bu bakımdan bilim ve sanatın özdeş kılınması mümkündür. Ne var ki yöntemler, ürünler ya da süreçler değişkenlik gösterebilir. Bilimsel yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılığın bireysel potansiyellerdeki karşılıkları arasında fark gözetmenin tartışmamıza katkı sağlaması mümkün olmayabilir.

Sanat eğitiminde dikkat çekilen hususlardan biri de algısal becerilerin gelişimidir. Grossman (1970: 51), yalnızca sanat eğitimcilerinin değil psikologların da algı ile çocuk sanatı arasındaki ilişki üzerinde durduklarını belirtir. Grossman, Lowenfeld'in bir tespitinden yola çıkarak bir çocuğun çizdiklerinin çevresinde yaşananların bir kaydı hükmünde olduğuna işaret eder. Aşağıdaki paragraftan da anlaşılacağı gibi Grossman, bu noktada çocuk sanatı ile çocuk algısı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bilimsel çalışmaların o dönem (1970) itibarıyla yeterli olmadığı kanaatindedir:

“Algısal becerilerin gelişimi, sanat eğitiminde sıklıkla belirtilen hedeflerden biridir. Hem sanat eğitimcileri hem psikologlar, algı ve çocuk sanatı arasındaki ilişkiden söz etmişlerdir. Lowenfeld, bir çocuğun çizimlerinin, onun çevresiyle ilgili kavramlarının, duygularının ve algılarının bir kaydı olduğunu söyler. Çocuk sanatı ve algısı arasındaki ilişki belirtilmiş ve tartışılmış olsa da, bu ilişkiyi inceleyen çok az sayıda araştırma çalışması rapor edilmiştir.” (Grossman,1970: 51)

Çocuğun yaratıcılığına ilişkin tespitlerin en yoğun olarak sağlandığı alanın sanat eğitimi süreçleri olduğu söylenebilir. Çocuğun bilimsel gelişimi daha sonraki evrelerinde söz konusu olabilir. Ancak çocukta yaratıcılık gözlemleri içinde buluş, keşif, farkındalık sağlama becerileri gibi bazı göstergelerin izlerine rastlamak

mümkün olabilir. Bununla birlikte sanat ve özellikle görsel sanatlar içinde çocuğun üretimlerinin analizleri ile yaratıcılık göstergelerine temas söz konusu olabilmektedir. Çocuktaki yaratıcı performans ise, ürünlerde (sanatsal üretimlerinde) ya da yaratım süreçlerinde farklı biçimlerde gözlemlenebilir. Daha çok yaratım sürecinin analizi işlenebilir eğitim içinde. Ne var ki ürün, somut tespitler için daha avantajlıdır. Sanat eğitimi, çocuğa birtakım sanatsal anlayış ya da kavrayış değeri yüklemeyi amaçlamaz; ama etkinlik, büyük ölçüde görsel olacağından, çocuğun bilinçli ya da bilinçsiz biçimde görsel değerler üzerinde kendiliğinden deneyimler kazanmasından bahsetmek olasıdır.

Grossman, aynı çalışmada (1970: 53) çocukların çizimlerinin aslında kendilerini sanat yoluyla ifade etme tarzları olduğuna işaret eder. Bu sebeple sanat öğretiminin çocuğun çevresinde var olanları ve olup bitenleri gözleme yeteneğini de geliştirebilmesine imkân sağlayacak stratejilerle zenginleştirilmesi gerekmektedir:

“Yazar, estetik değerın temsilin doğruluğu ile eş anlamlı olmadığını farkındadır. Yine de, çok az kişi temsili çizim becerilerinin, çocukların kendini sanat yoluyla ifade etmesinde kullanılan pek çok beceri ve tutumdan biri olduğunu sorgulayacaktır. Bu çalışma, temsili çizim becerilerinin çocuğun algısal yönelimi ile ilgili olabileceğini ortaya koyduğu için, bu demektir ki, sanat öğretimi, çocuğun kendi çevresini analitik olarak gözleme yeteneklerini geliştirecek stratejiler içermelidir.” (Grossman,1970: 53)

Çocuğun çevresi, yaratıcılığını tek başına biçimlendirmese bile, yaratıcılık süreçleri için önemli referanslar içerebilir ve yaratıcılığın katkı sağlayabilir. Çocuğun çevresi ile teması, özellikle küçük yaşlar için bakıldığında, görsel bir temas ile mümkündür. Çocuğun çevresini gözlememesi, görsel bir işlemi ön plana çıkartır. Eğer çocuk bir görselleştirme etkinliği gerçekleştirecek ise bu gözlemlerinden sentezler oluşturabilir, bunları yorumlayabilir ya da kendi görsel anlatımları içinde ilginç kılabilir. Sanat eğitiminde görsel değerler konusu, çocuğun bu gözlem gücüne doğrudan tesir etmektedir. Bu sebeple bakış açısı ve aktarma yetilerine görsel değerlerin katkısı, sanat eğitiminin temel yönelimlerinden birini oluşturmaktadır.

3.2. Çocukta Yaratıcı Düşünce ve Dışavurum İlişkileri

Yaratıcı düşünme süreci, insan beyninin sınırlarını zorlayan karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla her beyinde bu sürecin düzenli biçimde işlenmesini beklemek doğru değildir. Trevor Bentley (2004: 33), yaratıcı süreci şöyle özetlemektedir:

“Yaratıcı düşünme süreci, beynimizin sonsuz sayıda düşünce, kombinasyon ve bağıntı yaratmasıyla oluşur. Beynimiz bir kaleydeskop (çiçek dürbünü) gibi pek çok desen yaratır, bunları işler, işler ve yine işler. Bütün bu desenler ve kombinasyonlar birbirleriyle ilişkilenerken fikir ya da ‘düşünce’ adını verdiğimiz yeni bağıntılar oluştururlar.” (Bentley, 2004: 33)

Radford (2004: 57), yaratıcı sonuçlar elde edilmesi için orijinal ve yeni oluşumların eşdeğerde kabul edilmesi gerektiği görüşündedir. Ona göre;

“Yaratıcı olmak için sistem içerisindeki orijinal ve yeni oluşumların sonuçları aynı değerde olarak algılanmalıdır. Bireyler için yeni perspektifleri, bir sistem içerisindeki elemanların yeni kombinasyonlarını oluşturmak ve belli bir gruba çekici veya ilginç gelen birşeyler üretmek oldukça mümkündür. Sanat derslerinde, öğrencilere, üzerinde çalışmaları için bir dizi renkler, fırçalar ve kâğıtlar verilmekte, belli bir temayı keşfetmeye davet edilebilirler. Bu koşullar, görsel sonuçlar bağlamında çeşitli olasılıklar oluşturur.” (Radford, 2004: 57)

Sanat derslerinde yaratıcılığın tesadüfîlikler ya da olasılıklar ile paralellik gösteren yöntemler ile sondajlanması sıkıntılı bir süreci işaret etmektedir. Örneğin görsel çalışmalar ile öğrencinin yaratıcılık seviyelerine, güçlerine ya da karakterlerine odaklanmak için olasılıklar sunma durumu, süreç içinde değişkenlikler gösterecek ya da tutarsızlıklar oluşturabilecek bir etkinlik çerçevesi oluşturmaz. Sanat çalışmaları ve özellikle görsel çalışmaların sunduğu olasılıklar, anlatımın dinamikliğine ya da alternatifliğine ilişkin olasılıklar sunar. Burada da yaratıcılığın keşfi ya da yaratıcı sürecin analizi, belli açılardan sağlanabilir diyebiliriz.

Tekli ya da çoklu zekâ teorilerinin müşterek olarak sunduğu ve zihinsel bir güç olarak tanımladığı yaratıcılık, zekâyâ ilişkin diğer güçler olan sezgi gücü, imgelem gücü, buluş gücü, keşif gücü, algı gücü, dönüştürme gücü ve soyutlama gücü ile bağdaşılık sergileyen bir özelliğe sahiptir. Yaratıcılık potansiyelleri, özü itibarıyla zekânın bir yansımasıdır. Diğer yandan ise zekânın dış dünya ile temasının insani ve varoluşsal niteliklerini içeren ve yansıtan bir yapıda yeti ve yeterliklerin en önemli göstergesidir.

Trevor Bentley (2004: 42-43), yaratıcılığın yalnızca sanatçılardan veya bilim insanlarından oluşan belli bir kesime özgü kabul edilemeyeceği kanısındadır. Ona göre birçoklarının zannedegeldiklerinin aksine yaratıcılık sanatçı veya bilim insanı olmayanlarda da var olabilir. Bu, önemli bir tespittir. Çünkü yaratıcılığın sırf bir kesime tanınmış bir ayrıcalık gibi düşünülmemesi gerekir. Bentley'in ifadesiyle;

“Yaratıcılık sadece sanatçılara, yazarlara ya da bilim adamlarına bahşedilmiş bir nimet değildir. Tabi ki çoğumuz Shakespeare gibi oyunlar yazamaz, Michelangelo gibi resimler yapamayız ya da Edison'un buluşlarıyla yarışamayız. Ama bu, yaratıcı olmadığımız anlamına gelmez.” (Bentley, 2004: 42-43)

Çocukta yaratıcılığın keşfine yönelik çalışmalar, yaratıcılığın kategorik sunumlarda, belli alanlara hakimiyette ya da herkesin yaratıcılık denince aklına gelebilecek bir takım marjinalize oluşumlarda geçerli olabilecek yöntemler ile ön plana çıkmaz. Daha dinamik bir olgu ve değişken karakteri ile yaratıcılık, tüm bireylerin bir gücü olarak az ya da çok sahip olduğu netliğe inanmamızı mümkün kılabilir. Sanatçılık, yazarlık ya da buluş adamı olmak, yaratıcılığın tüm alanlarını kapsadığı iddiasını ortaya koymaz.

Yukarıda yaratıcılığın sırf sanatçılara veya bilim insanlarına bahşedilmiş bir nimet olmadığını söyleyen Trevor Bentley'e göre;

“Hepimiz yaratıcılık deryasının içerisindeyiz. Bu deryada ilerlemek için ilk olarak yaratıcı olduğumuzu, ikinci olarak da yaratıcı potansiyelimizi artırdığımızı kabul etmemiz gerekir. Bu konuda ki tek problem, pek çok insanın uzun süredir kendilerine sürekli olarak yaratıcı olmadıklarını tekrarlamış ve en sonunda bunun doğruluğuna inanmış olmalarıdır. Bu kişisel inancı yıkmak kolay olmasa da mümkündür.” (Bentley, 2004: 43)

Yaratıcı potansiyelleri artırabilmenin eğitim ile ilişkisini nasıl kuracağımız önemli bir problem alanı ortaya çıkarmaktadır. Yaratıcı potansiyeller, insanın sahip olduğu, doğuştan getirdiği zihinsel potansiyellerin genel kapsamı içinde bulunan yaratıcılık göstergeleridir. Yaratıcılığın potansiyellerinden ziyade bu potansiyellerin bir alana, eyleme ya da amaca yönelik olarak dışa vurumlanması ve bir etkinlik, iş, icraat ya da sanatsal üretim biçimlerine dönüşmesini ortaya koyan ise kapasitedir. Yaratıcılık eğitimi, kapasitelerin, becerilerin, yapabilmeyenin geliştirilmesini sağlayabilir.

Diğer taraftan Özcan'a göre;

“Yaratıcı düşünce, sorunu hızla algılayıp tasavvur ve hayal gücü ile eşleştirip çabuk karar verebilmeyi gerektirir. Bu bakımdan sorunu derinliğine incelerken kullandığı ilkeler, ancak ürün ortaya konduktan sonra araştırılmaya başlanır. ... Böylece soyutlama yaparak ilkeler çıkarabilme ve ilkelerle düşünebilmeye başlar. İlke en az iki kavramın bir bağlamda ilişkilendirilmesidir. Çocukların düşünme eylemlerindeki zorluğu bu noktada toplanmaktadır. 10 yaşından sonra çocuklar düşüncenin düşünce olarak düşünülebileceğini kavrarlar.” (Özcan, 2000: 61)

Yaratıcılık, yalnız zihnin düşünsel yetilerinden ortaya çıkmamaktadır. Düşünmeyle birlikte duyular, duygular ve imgeleme gücü gibi yetenekler ve bunların kendi aralarındaki bağlantılarının da önemli görevi vardır. Bu nedenle bilinç ve bilinçüstü bölgenin iki ana bölümü olarak kabul ettiğimiz, imgelem ile tüm duyuşsal yaşam alanlarını yaratıcılıkta önemli görevleri olan kavramlar olarak görebilmekteyiz. Yaratıcılıkta buluş ve yeniliği temel olarak kabul edersek, zihindeki tüm düşünceler, duygular; imge ve imgeleme etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Dolayısıyla yaratıcı eylem buluşa yöneldiği zaman, bu yapının tüm parçalarını bir araya getirme ve birleştirme görevini üstlenmiş olur. Bu bir araya getirme ve birleştirme aşamaları sonucunda, yaratıcı süreç gerçekleşmiş ve ürün ortaya çıkmış olur. (San, 1979: 21)

Kriesteller, 1983 tarihli bir çalışmasında *yaratmak* kelimesinin Batı dünyasında başlangıçta hangi anlamda kullanıldığını ve zamanla bu kelimenin anlamında nasıl bir değişim ortaya çıktığını şöyle anlatmaktadır:

“*Yaratmak* sözcüğü ve eşdeğerleri ve türevleri, Batı düşüncesinde, kabaca üç farklı ortamda kullanılmaktadır: teolojik, sanatsal ve yaygın olarak beşeri. 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.” (Kriesteller, 1983: 106)

Bu tespitler ışığında *yaratıcılık* kelimesinin çalışmamızda beşeri ve sanatsal kapsamıyla değerlendirildiğini söylemeliyiz.

Doğal olarak eğitim ortamlarında ve özellikle sanat eğitiminde öğrencilerin yaratıcılık potansiyelleri farklılık gösterebilir. Bununla birlikte bütün öğrencilerin yaratıcılık potansiyelleri üzerinde durulmaktadır. Ancak sanatsal yaratıcılık için gerekli kapsama odak olan görsel değerlerin günümüzdeki yeni anlam ve içerikler ile bağlantılı gelişimine de odaklanmak amaçlanmaktadır. Hal böyle olunca yaratıcılığın beşeri ve sanatsal iki ayrı formu yerine, birleştirilmiş bir anlayışın göstergesi form tercih edilmektedir.

Kriesteller'e göre (1983: 107), 18.yüzyıl, Batı dünyasının yaratıcılıkla ilgili yaklaşımında bir dönüm noktasını ifade etmektedir. Kriesteller, bu hususu şöyle açıklamaktadır:

“..... Şimdilerde ‘yaratıcılık’ olarak adlandırdığımız şeyle ilgili Batı düşüncesinin dönüm noktası, 18. Yüzyılda oldu. Şiir, müzik ve görsel sanatlar ilk kez olarak güzel sanatlar olarak bir araya gruplandı ve yeni ve ayrı bir disiplinin, estetik ya da sanat felsefesinin konusu haline geldi ve Romantik hareket, sanatçıyı, tüm diğer insanların üzerine yüceltti. Her ne kadar antik dönemde ve Rönesans'ta bazı kısmi ve dağınık öncüller olsa da, “yaratıcı” terimi ilk kez olarak yalnızca Tanrı değil insan sanatçılar içinde kullanıldı ve sanatçı ve etkinliğini nitelenmek için tamamen yeni bir söz dağarcığı geliştirildi. Sanatçı artık mantık ve kurallarla değil duygular ve hislerle, sezgi ve hayal gücü ile yönlenebiliyordu; sanatçı yeni ve orijinal olanı üretti ve en yüksek başarı noktasında, bir deha oldu.” (Kriesteller,1983: 107)

Sanatsal yaratıcılığın yaratıcıları olarak şimdiye kadar sanatçılar ön plana çıkarılmıştır. Sanatçıların deha olarak belli güç ve donatılara sahip olmalarının düşünüldüğü dönemler ile bugünün sanatçısı arasındaki farkları irdelemek gerekmektedir. Sanatçının etkisinin, gücünün gittikçe zayıflatıldığı bir çağdaş sanat yönelimleri kaosu içinde yaratıcılığın somut izlerini gözlemleyebileceğimiz sanat eserlerinin ilginçliği daha çok prim yapar hâle gelmeye başlamaktadır. Sonuç olarak sanatsal yaratıcılığın yaratıcılarının önemsenmesinden çok, sanat eserlerindeki yaratıcılığın izleri üzerine odaklanılmaktadır.

Yaratıcılığın ölçülmesi son derece zor ve tartışmalı olacaktır. Çünkü Kriesteller'in (1983: 108-109) ifadesiyle;

“..... Genellikle, yaratıcılık ve orijinalliğin test edilmesinin, sanatçının kendisinin işini üretirken ya da üretmeden önce yaşadığı bir duygu olduğuna inanılır. Bu hissiyatın dış bir gözlemci tarafından tayin edilmesi güçtür ve hatta bu öznel duygunun yoğunluğunun, sanatçı tarafından üretilen ürünün sanatsal niteliğini bir yana bırakın, tam olarak orijinallik ve yeniliğe denk geldiğinden de şüphe edilebilir.” (Kriesteller,1983: 108-109)

Sanatsal yaratıcılığın sanatçı ile olan ilintisinde sanatçının duygusal dünyasının dışavurumlarını yaratıcılık olarak değerlendirmek gayesi ile ortaya çıkardığı sanatsal üretimin sanatçıyı yansıttığı inancı arasındaki şüphelerin işlenmesi, sanatsal yaratıcılığın özellikle yenilik, farklılık veya orijinallik göstergelerine sahip olması beklenen sanat eserini bir yaratıcılık numunesi, test örneği ya da gösterge olarak kabul etmek peşinde koşulmaya başlanmıştır.

Lainer’e göre;

“Yaratıcılık, yaratıcıya özgü olan, yeni bir yanıt ortaya koyar; kişisel inisiyatif ve bilinçli çaba ile nitelendirilir; kendi-kendine uygulanan testlere göre düşünmeyi ve yapmayı içine alır; ve son olarak başlatıcı kişi tarafından doğru bir ifade ediliş olarak değerlendirilir.” Alschuler ve Hattwick ‘..... yaratıcı niteliğinin her birey tarafından farklı biçimde damıtıldığı evrensel bir insan eğiliminden kaynaklandığını’ öne sürer.” (Lanier, 1955: 6)

Yaratıcılığın orijinalliği diye bir tabir ileri sürdüğümüzde karşılaştığımız görüntü için şunlar söylenebilir: Yaratıcılık göstergelerinin önemli niteliği orijinalliği içermesi ve bunu göstermesidir. Doğal olarak bir üretimin, fikrin ya da çözümün orijinalliği, onun yaratıcılık göstergesi olduğu zaman, bireyin bilinçli bir çabasına, etkinliğine ya da düşüncelerine ait olmaktadır. Sonuç olarak yaratıcı “Orijinallik, bireyselliğin en yoğun ortaya konulduğu kapsamın dışavurumudur.” denebilir.

Lainer, yukarıda bahsedilen aynı çalışmasında (1955: 6), yaratıcılıkta dikkat çeken unsurlara şu ifadelerle dikkat çekmiştir:

“Bu çeşitli referanslar, yaratıcı deneyimde iki unsura dikkati çeker; bunlar kendiliğindenlik ve bireyselliktir. Alıntılar, bu görüşü yeniden doğrulayan ve insanın büyümesinde bu unsurların önemini vurgulayan bir dizi benzer kaynaktan alıntılanmış olabilir.” (Lanier, 1955: 6)

Bireysellik, yaratıcılığın bireydeki izdüşümleri ile karakterize olabilir. Bireyi açıklamak ya da çözümlenmek amaçlı çalışmalarda bireyin potansiyellerine ve bu potansiyellerin nasıl ve ne ile dışa vurulduğuna bakmak gerekmektedir. O zaman birey bir tür ‘kim’lik profilini de sergilemiş olur.

3.3. Çocuğun Yaratıcılığında Ailenin Rolü

Çocuğun yaratıcı bir birey olarak yetişmesinde şüphesiz ailenin rolü çok önemlidir. Çünkü çocuk, doğumla birlikte ilk olarak ailesiyle etkileşim içerisine girmekte ve okul dönemine kadar bu birliktelik kesintisiz devam etmektedir.

Bireyin yaşamındaki eğitim süreci göz önüne alındığında ilk bilgilerin aile tarafından verildiği kabul edilmektedir. Bu nedenle çocuğun geleceğe hazırlanmasında ve yaratıcı bir birey olarak yetişmesinde ailenin rolü çok büyüktür. Aileler, çocuklarını yapmış oldukları her türlü faaliyetlerde mutlaka yüreklendirmeli ve onlara yardımcı olmalıdır. Çocuğun rahat hareket edebileceği bir ortamın mutlaka sağlanması gerekmektedir.

Ailenin çocuğun yaratıcılık gelişimine çok olumlu katkıları olabildiği gibi, ailenin bilinçsizce çocuğa müdahaleleri de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Dolayısıyla ailelerin çocuğa davranış biçimlerini ve kullanacağı ifadeleri seçerken daha dikkatli, daha titiz ve daha özenli olması gerektiği açıktır. Ailenin çocuğa karşı kullandığı yapıcı ve yüreklendirici davranışlar, onun yaratıcılık potansiyeline olumlu katkı yapmakta ve çocuğun kendisini daha rahat hissetmesine yardımcı olmaktadır. Çocuğun yaratıcılık serüveninde, ailelerin kendilerine düşen görevleri yerine getirebilmeleri için Susan Striker ailelere birtakım öneriler sunmuştur. Bu önerilerden bazıları şunlardır:

- Onlara örnek olun. ‘Cetvelle bile düz çizgi çizemem.’ demek yerine ‘Yeni bir şeyler üretmeyi seviyorum.’ deyin. Yaratıcılık süreci ortaya çıkan eserden çok daha önemlidir. Eğer çocuğunuz sizin risk alıp bir şeyler ürettiğinizi görürse, bunu kendine örnek alacaktır.
- Çocuklarınızın resimlerine yalnızca buzdolapları üzerinde yer vermeyin. Her çocuk *gerçek* resimlerin çerçevesini, evin bir köşesine asıldığını bilir, çocuğunuzun yapmış olduğu resimlerden birini çerçeveleyip evinizin en güzel köşesine asın.
- Çocuğunuzun çalışmalarını değerlendirmeye özen gösterin. Kopyanın, resimlerin içini boyamanın ve yetişkinlerin resimlerinin yaratıcı olmadığını öğretin onlara. Matematikte olduğu gibi, resimde de kopya aldatmacadır. Bir sanat eseri yaratılıyorken karşılaşılabilecek sorunları çözümlerin hayatın her alanındaki sorunları çözmesine yardımcı olacağını ifade edin çocuğunuza.
- Bir resmi *niçin* beğendiğinizi ifade edin. ‘Çok güzel olmuş.’ demek hiçbir zaman yeterli değildir. Örneğin “Renkler çok canlı, düz çizgilerle eğri

çizgiler bir arada çok güzel görünüyor; bu senin üzgün olduğun zamanları anlatıyor sanırım” gibi ayrıntılı açıklamalar, çocuğunuzun hem sözcük hazinesini geliştirecek hem de yaptıklarının değerli olduğunu kavramasını sağlayacaktır.

- Çocuğunuzla birlikte bir sanat galerisini veya müzeyi ziyaret edin. Birlikte resimlere bakın. Söyledikleri *doğru* olsun olmasın, resim üzerine konuşmaya yöneltin onu.

- Çocuğunuzun resimlerinden yılbaşı kartları vs. yapın ve yakınlarınıza bu kartlardan gönderin. (Striker, 2005: 34-35)

Striker’ in sunmuş olduğu bu öneriler, çocuğun yaratıcılık sürecinde ailenin nasıl bir görev üstleneceğini açıkça ifade etmektedir. Bu süreçte çocuğun motivasyonu ve duyguları çok önemlidir. Çocukların kendilerine güven duymasını sağlayacak en önemli dış etken ailedir. Dolayısıyla çocuğun duyguları okşanmalı; ona kendine güven duyabileceği, motivasyonunu artırıcı ve onu yüreklendirici biçimde davranılmalıdır.

3.4. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık ve Çocuğun Sanatsal Gelişimi

Simon’un bir çalışmasında (2001: 212) değindiği gibi yaratıcılığın sanatsal boyutuyla bilimsel boyutu üzerinde yapılan araştırmalar, sayısal olarak çok farklıdır. Çalışmalar, daha çok bilimsel yaratıcılık üzerinde yoğunlaşmıştır. İlginç olan şudur ki ister bilimsel yaratıcılıkla ister sanatsal yaratıcılıkla ilgili olsun her iki tür araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar birbirine benzemektedir. Simon, bunu şöyle ifade etmektedir:

“Sanatta yaratıcılık üzerine, bilimde yaratıcılık üzerine olduğundan daha az bilişsel araştırma olmasına karşın, her ikisinde de yaratıcı süreçle ilgili işlerden ortaya çıkan resim, neredeyse aynıdır. Bu iddiaya ilişkin en güçlü kanıtlardan biri, estetik nitelikli bir çizim ya da resmin nasıl yapıldığı ve izleyicilerden anlamlı tepkiler alabilmesi için hangi niteliklere sahip olması gerektiği ile ilgili çalışmak üzere Aaron adlı bir bilgisayar programı geliştirmiş olan Harold Cohen adlı ünlü bir ressamın araştırmalarından gelmektedir.” (Simon, (2001: 212)

Sanat ve bilimde yaratıcılık konusunda altının çizilmesi gereken hususlardan biri, her ikisinin de homojen kültüre sahip olmalarıdır. Birbirlerinden etkilenirler ve birbirlerini biçimlendirirler. Sonuç olarak her ikisini birleştiren unsurun estetik olduğu savı ise doğrudur. Sanatın ve bilimin tasarımsal sistematiği estetik

yönelimlerin ve tesirlerin bünyelerinde fazlasıyla güçlü olmalarına zemin hazırlamaktadır.

Beatte, bir çalışmasında (2000: 175) yaratıcılığın 1950 yılından beri dokuz farklı perspektiften analiz edildiğini belirtmiş ve bunları maddeler hâlinde aşağıdaki gibi ortaya koymuştur:

1. Bilişsel, rasyonel ve semantik (anlamsal) olarak (bilişsel yaklaşım), problem çözüme ve mantıksal düşünme süreçleri ile eşitleyen (Gowen, 1972), yani 'sıradışı ürünler üreten sıradan bilişsel süreçler (Beatte, 2000: 175) Burada yaratıcılığın mantıksal-matematiksel kapsamına vurgu yapılmaktadır. Yaratıcılık bireyin bilişselliğine dönük bir gücün ayrıntılarını ortaya koyar.

2. Kişisel bir özellik ve çevresel olarak (sosyal-kişilik yaklaşımı). Yaratıcılık, kişilik özellikleri, (Gowen, 1972) ile ilişkilendirilmiştir (Beatte, 2000: 175) Yaratıcılık, bireyselliğin veya kimliğin göstergelerinden sayıldığı için, yaratıcı karakter ya da yaratıcı insan tanımlamalarında belirgin olarak kişinin ayrı niteliklerine vurgu yapılmaktadır.

3. Ölçülebilir bir zihinsel özellik olarak (psikometrik yaklaşım). Her günkü subjelerin yaratıcılığı üzerinde uygun psikometrik ölçümlerle çalışılabilir. Özellikle farklı düşünme, yaratıcılığı anlamada en yoğun biçimde çaişilmiş ve iyi geliştirilmiş araştırma yönelimi olagelmıştır. (Beatte, 2000: 175) Psikometri, bir ölçümleme sürecini ve yöntemini ortaya koymaktadır. Yaratıcılığın psikolojik, ruhsal veya duygusal tepkilerde, yansılarda veya ürünlerdeki izleri üzerine yoğunlaşarak bireyin yaratıcılığının çözümlenebileceği görüşünün önemine inanılmaktadır.

4. Freudyen ve neo-Freudyen (psikodinamik yaklaşım). Gerçeklikle bilinçdışı biçimler ya da dürtüler arasında bir yerde belirsiz bir yer olan ancak hatırlanma yetisi bulunan bilinç-öncesi, bir kişinin karşı cinsiyetten olan ebeveyni ile ilişkisi ve haz biçimleri, tamamiyle yaratıcılıkla ilişkilidir. Freud'un, 'yaratıcı davranış, çocukluk oyunlarındaki yerine koymanın bir devamıdır' şeklindeki hipotezi (Gowen'den alıntılanmıştır, 1972, s. 18), yaratıcı düşünmenin Freudyen alanına güç vermiştir. (Beatte, 2000: 175) Psikoanalitik yöntemlerle yaratıcılığın freudyen bakış açısına ya da yaklaşımına dönük perspektiflere vereceği yanıtlar her zaman bir problem alanı oluşturmaktadır. Yani freudyen bakış, yaratıcılığın yalın ve dürtüsel kapsama indirgenemez olduğunu söylemek gerekmektedir

5. Psikedelik (hayal gördüren) olarak. Yaratıcılık, bilinç-öncesine olan etkiler ya da bilinç-öncesiyle kurulan bağlantıların sonucudur. Gevşeme, meditasyon, hipnoz, görsel ve psişik deneyimler ve uyuşturucular, yaratıcılığın tetiklenmesine yardım edebilir (Gowen, 1972). Bu varoluşsal sürecin, yaratıcılığın bilimsel olarak çalışılmasını engellediği düşünülmektedir (Sternberg ve Lubart, 1999). (Beatte, 2000: 175)

6. Pragmatik ya da ticari olarak. Bilimsel araştırma yerine yaratıcılığın geliştirilmesine odaklanan bu paradigma (De Bono tarafından savunulmuştur, 1971, 1985, 1992), insanlara nasıl yaratıcı olunacağını öğretmeye önem vermiştir. Beyin fırtınası (Osborn, 1953) ve sinetik düşünmeyi uygulama (Gordon, 1961) yaratıcılık çalışmasında bu yönelimin

sonuçlarıdır. 20. yüzyılın son yıllarında tekrar dirilen yaratıcılığa yönelik ilgi, yaratıcılık araştırmalarında ikinci bir altın çağ olagelmiş ve var olan geniş bilgi tabanına yeni şeyler eklemiştir. Günümüzdeki bilimsel araştırmalar, yaratıcılık üzerinde çalışmak için üç yeni post-modern paradigma sunar. (Beatte, 2000: 175)

7. Biyolojik ya da sinirbilim temelli. Yaratıcı problem çözme, fizyolojik değişikliklerle ilintilidir [yani yaratıcı ilham, sol yarıküredeki aktivasyona kıyasla, kortikal ve frontal lob aktivasyonunun sağ beyin yarıküsünde düşük düzeylerde olduğu zamanlarda gerçekleşir (Martindale, 1999)]. (Beatte, 2000: 175)

8. Hesaba dayalı. Yaratıcılık mental hesaplama benzetilmiştir (Boden, 1994) ve bilgisayar yaratıcı süreci simüle etmede ya da keşifseli araştırma ve benzer fikirler arasında alışılmışın dışında ya da yeni bağlantılar kurmayı araştırmada (yani kavramsal alanları dönüştürmede) kullanılmıştır. (Beatte, 2000: 175)

9. Ortamsal ya da birleşik. Birleşik ya da sistemler yaklaşımı çok boyutluluğu yada pek çok farklı gücün etkileşimini vurgular. Pek çok model, bu çok yönlü kavramı destekler (örn. Perkins, 1981; Amabile, 1983, 1996; Sternberg, 1985; Clark, 1986; Csikszentmihalyi, 1988, 1996; Gardner, 1988, 1993a; Gruber ve Davis, 1988; Mumford ve Gustafson, 1988; Hong ve Milgram, 1996; Kirschenbaum, 1998). (Beatte, 2000: 176)

Susan Striker, bir çalışmasında (2005: 16-17) yaratıcı sanat etkinliklerinin öğrenme zorluğu çeken çocukların eğitiminde çok yararlı olduklarına işaret eder. Ona göre;

“Öğrenme zorluğu çeken çocuklar, yaratıcı sanat etkinliklerinden en büyük faydayı sağlarlar, fakat ne yazık ki kopya veya boyama gibi basmakalıp etkinliklere ağırlık vererek bu çocukların yaratıcı gücü görmezden gelinmektedir.”

Bu tespit dikkate alınarak, çocuğa resim çizme ile öğretimsel direktifler vermenin çocuk doğası ve anlatım olanakları açısından zararları göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak sanatın öğretimsel yöntemleri ile öğrenme zorluğu çeken çocukların görselleştirme yeterliklerini gözlemlemeye dönük olması eleştirilebilir. Çocuğun iç dünyasına inilmesine ve dışavurum mekanizmalarını aktif kılabilecek yaklaşımları beslemeye daha çok önem verilmelidir.

Striker, yukarıda bahsi geçen çalışmasında (2005: 17), çocuklara çizim yaptırılırken yararlanılacak direktiflerle ilgili bir uyarıya da yer vermektedir. Onun işaret ettiği önemli ve dikkat çekici başka bir nokta da yaratıcılık ile IQ arasında doğru orantılı bir ilişki kurulmasının her zaman isabetli olmayacağıdır. Striker’a göre;

“Bu direktifler çocuğun çizdiği resmin nasıl bir resim olması gerektiğini anlatan nitelikte olmamalı, çizilen resmin veya ortaya konan eserin tamamen çocuğa ait olmasına özen gösterilmelidir. Çocukların başarılarını takdir etmek, onların zarar görmüş egolarını ve benliklerini geliştirmeye yarayacaktır. Yaratıcılık yüksek zekâyla bağlantılı değildir; tersine çoğu zaman zihinsel gelişimin daha yavaş olduğu çocuklarda yaratıcılığın daha fazla olduğuna bile inanılmaktadır. IQ’ ları yüksek insanlar ille de yaratıcı olmak zorunda değildir. Düşük IQ’ lü insanlar ise yaratıcı olabilir, yaratıcılık tümüyle bireye bağlıdır. Ve daha çok, düşünme tarzıyla ilgili bir kavramdır. Zihinsel yetenekleri sınırlı olan çocukların yaratıcılık potansiyelini görmezlikten gelmek kesinlikle çok büyük bir hatadır.” (Susan Striker, 2005: 17)

Bu konu en çok tartışılan temel argümanları ortaya koymaktadır. Tartışmanın odağında yer alan yaratıcılık ile zekânın orantılı olamayabileceği görüşü, sıkıntılı bir bakış açısının ve değerlendirmenin kaynağına da işaret etmektedir. Söz konusu olan “Yüksek yaratıcılık, yüksek zekâ gerektirmez.” görüşü, yaratıcılığın baştan bir potansiyel olamayacağı; hatta zihinsel ve zekâyâ ilişkin bir güç olamayacağı görüşünü ön plana çıkarmaktadır. Yaygın bu kanaatin veya argümanın arkasında deha ile delilik gibi ilkel nitelermelerin payı vardır ve deliliğin dehasıyla dehanın deliliğe olan mesafesi gibi ölçütler yanlıştır. Sonuç olarak yüksek yaratıcılık, yüksek zekâyı; düşük yaratıcılık ise düşük zekâyı paralel kılar. Sebebi de yaratıcılığın zekâyâ ait güçlerden birini oluşturmasıdır. Tıpkı imgelem gücü, sezgi gücü, buluş gücü, keşif gücü, hayal gücü gibi.

Striker, sanatsal faaliyetlerin özellikle ruhsal anlamda sorunlar yaşamış çocukların eğitimine olumlu katkılar sağlayabileceği inancındadır. Ona göre;

“Ruhsal dünyaları zarar görmüş ya da zor zamanlar yaşayan çocuklar, sanatı problemlerini çözme ve kendilerini ifade etmenin bir aracı gibi de kullanabilir. Sanatı yaşamla başa çıkış aracı olarak kullanmanın temeli, işte bu çok önceki yıllarda bile geçerli olan pozitif sanat etkinliklerine dayanmaktadır.” (Susan Striker, 2005: 17)

Striker’in işaret ettiği gibi sanatın terapik gücünden ve etkisinden kesinlikle faydalanılabilir. Terapinin tamamının sanat ile bitirilebileceği anlamına gelmese de bu durum, çocuğun yaşamına önemli bir terapik katkı sağlayacaktır. Sanat terapisi, yaratıcılığın keşfine katkı sağlamakta yeterli gelebilir. Ne var ki bu durum, çocuktan çocuğa değişkenlik gösterebilir ya da çocuğun görselleştirme çabalarında belirgin bazı detaylar izlenip bunlar değerlendirilebilir.

Çocuğun yaratıcı yeteneklerini geliştirmek açısından bazı önemli stratejiler de vardır ve bunlardan etkili biçimde yararlanmak gerekir. Striker'ın dediği gibi

“Sanatsal malzemenin etkili kullanımı için iyi düzenlenmiş, çekici bir çalışma alanı yaratmanın önemi büyüktür. Bir fırça olsun bulamıyorsanız yaratıcı olamazsınız. Her zaman kullanıma hazır araç gereçlerin bulunduğu bir çalışma alanı; tek başına çocuğu yaratmaya yöneltmeye yetecektir. Çocuk iki yaşının altındaysa ve siz de duvarları çizmesinden şikayetçiyseniz pastel boyaları görebileceği, ama ulaşamayacağı bir yerde muhafaza etmelisiniz. Bu şekilde sizden kalemlerini istemesini sağlayabilir, çalışmasını denetleme şansını yakalayabilirsiniz.” (Striker, 2005: 18)

Şüphesiz yaratıcılığın keşfine ilişkin olarak tek mümkün alanın ya da etkinliğin sanat olduğu söylenemez. Sanatın dışındaki olgular, uğraşlar ya da pratiklerle de yaratıcılığın keşfi mümkün olabilir. Bununla birlikte sanat, özellikle çocukta, çocuğun gelişim süreçlerinde yaratıcılığın keşfine ya da dışavurum olanaklarına dönük donatılara fazlasıyla sahip görünmektedir. Çoğunlukla sanat, çocuğa ulaşmanın ve dolayısıyla çocuğun problem ve yaşamsal detaylarının gözlemlenmesine zemin oluşturabilmektedir.

Çocukta görselleştirme çalışmalarına yönelim, çoğunlukla kendi inisiyatifleriyle gündeme gelmez. Etrafındaki insanlar, anne-babalar ya da eğitimciler, çocuğa araç gereçleri sağlamak durumundadırlar. Çocuğun ihtiyaç duyduğu motivasyonun asıl kaynağını yine çocuğun yakın çevresinde bulunanlar oluşturmaktadır. Bu motivasyonların genel karakteri ise çoğunlukla oyun ile paralel olmaktadır. Oyun ve görselleştirme süreçleri, görselleştirmeyi bir oyuna dönüştürme, herhalde çok daha motivasyon artırıcı etkiye sahiptir diyebiliriz.

Bu noktada oyuncakların nitelikleri büyük önem kazanmaktadır. Özellikle teknolojinin oyuncakları baş döndürücü bir hızla değiştirdiği ve geliştirdiği bu çağda ne yazık ki birçok oyuncağın çocukların yaratıcılıkları önünde bir engel oluşturdukları görülmektedir. Kendi kendine giden, uçan, dönen, zıplayan oyuncaklar yaratıcılığın ortaya çıkmasına izin ve imkân vermeyebilir. Oyuncak sektörünün ve teknolojisinin bu kadar gelişmediği dönemlerde üretilen oyuncaklarda çocuğa daha çok iş düşüyordu. Dolayısıyla oyunda daha fazla rol alan ve oyunu etkili biçimde yönlendiren çocuk, yaratıcı yeteneklerini ortaya koymak için daha çok fırsat bulabiliyordu.

Diğer taraftan yoksulluk, ilginç biçimde bazı durumlarda çocukların yaratıcılıklarını kamçılayan bir etken olarak bile görülmektedir. Söz gelimi şimdiki gibi hazır oyuncaklara sahip olamayan kimi çocuklar, oyuncaklarını çamurdan, ağaç dalından ve benzeri yollardan üretmeye çalışmaktadır. İşte bu noktadaki üretkenliği, bir anlamda yaratıcılığının bir tezahürü (ortaya çıkışı) olarak değerlendirilebilir. Demek ki bazen bir çocuğun görünürdeki dezavantajı aslında gerçek bir avantaja da dönüşebilir.

Çocuğun yaratıcılık eğitimi bakımından oyuncağın önemi tartışmasız olduğuna göre oyuncakların niteliği de önem kazanmış olmaktadır. Striker (2005: 21), bu bakımdan önemli hatırlatma ve uyarılarda bulunmuştur:

“..... Seçtiğiniz oyuncakların da yaratıcılığı geliştirebileceğini söyleyebiliriz. Fakat otomatik ya da pille çalışan oyuncaklardan uzak durmakta yarar var. Çocuğunuzun yap-boz gibi tek bir doğru yanıtı olan oyuncaklarla geçirdiği zamanı kısıtlamanız faydalı olacaktır. Çocuğunuz, oyuncakları, araç gereçleri kendi amaçlarının dışında kullanıyorsa memnun olduğunuzu ifade edin. Tasarımlar, tek başına çocuğunuzun yaratıcılığını geliştirmesine veya bağımsız kararlar almasını sağlamaya yeterli değildir. Yaratıcı insanların kendilerine güven duymaya ihtiyaçları vardır. Çocuğunuzun bağımsızlığını ve kendine güvenini artıran ana faktörler: Anne babaların; sınırlamaların neden ve nasıl konduğunu çocuklarına açıklamaları, çocuklarına güvendiklerini belli ederek çocuklarının da güvenini kazanmaya çalışmaları, çocuk iletişiminde çocuğa saygı duyup onu onaylamaları ve sevmeleridir.”

Striker (2005: 40), ünlü çocuk psikoloğu Arnold Gesell'e dayanarak karalama yaparken çocuğun dil gelişimi ve toplum bilinci gibi yeteneklerinin de geliştiğine işaret etmektedir. Ona göre

“Çocukların karalama yaparken sürekli tekrarladıkları hareketlerin, dil öğrenimine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ünlü çocuk psikoloğu Arnold Gesell'e göre, gerek dil gelişimi gerekse toplum bilinci ve bireyin hareketleri, karalama etkinlikleri esnasında kazanılmaktadır. Örneğin çocuklar çember, daire, yuvarlak kavramını yetişkinlerin açıklamalarından değil, daire oluşturulan oyunlardan, yakaladıkları toplardan, yedikleri elmalardan ve çevirdikleri çemberlerden öğrenirler.” (Susan Striker, 2005: 40)

Oyun, sanat eğitimi içinde kullanılabilir yöntemlerden birini teşkil etmektedir. Özellikle görsel çalışmalarda bazı görsel saptamalar, çocuğun oyun ile sağladığı ve bir değer, kriter ya da anlam oluşturma süreçlerinde gündeme gelebilmektedir. Görsel çalışmalar, görsel kodlamalar, görsel analogiler ya da tespitler, birlikte bir görsel değer oluşumu altyapısı sergileyebilir.

Striker'ın tespit ettiği gibi

“Çocuk için önemli olan, resmin kendisi değil fiziksel eylemdir. Çocuğun ilk karalamaları, onun sınırlı hareket yeteneğini yansıtabacaktır. İlk çizgiler genelde geriye ve dışa dönük olup, dikey çizgiler halindedir. Bu çizgiler el, kol hareketinden çok omuzun hareketleriyle olur. Çocuk büyüdükçe çizgileri düzene girecek, dikkati daha geç dağılacaktır. Sonraları karalamalar dairesel şekillere dönecek, çocuk *karalama alfabesi* ndeki her şekli teker teker resmetmeye başlayacaktır.” (Susan Striker, 2005: 40-41)

Çocuğun çizgisel gelişim basamaklarının üzerinden giderek görsel değer oluşumlarını belli bir temele dayandırmaktan ziyade, çocuğun görsel algı ve yaratıcılık potansiyellerini tespit için bu süreçlerin kullanıldığına daha çok şahit oluyoruz. Görsel algının görsel biçimlendirmeye olan doğrudan katkısı, görsel değer oluşumlarına da doğrudan yansıtılabilmektedir.

Yaratıcılık ile olağandışılık arasında genelde doğrudan bir münasebet vardır. Arık (1990: 13), bu münasebeti şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

“Vernon ve diğerlerine göre yaratıcılık kavramı, sanatçıların, bilim adamlarının, mucidlerin ve diğer bireylerin ortaya çıkardıkları olağan dışı veya benzersiz faaliyetler, tepkiler ve ürettikleri şeylere bağlanmaktadır; ama yaratıcı ürünleri ortaya çıkaranların birer *deha* olmaları şart değildir. Ürettikleri şeylerin, tanınmalarını ve takdir görmelerini sağlayacak oranda bir orijinallik veya *önem* derecesinde olması yetmektedir. Son zamanlarda yaratıcılık kelimesi tıpkı bir *parola* gibi oyuncaklardan gıdalara, reklamcılığa kadar akla gelebilecek her alandaki faaliyet veya üretimin başına getirilmektedir. Belki de gerçekten yaratıcılık, ‘Leonardo da Vinci’nin ortaya çıkardığı ürünlerle, bahçesinin düzenini tasarlayan bir mülk sahibi veya yeni elbisesinin modelini hazırlayan bir ev kadınının ortaya çıkardığı ürünler arasında uzanan bir kesintisiz’le ifade edilebilir.” (Arık,1990: 13)

Arık’ın bu tespitleri dikkate değerdir. Yaratıcılığın kavram olarak içerik ve anlamının ortaya çıkardığı bir seviye ile birçok üretim standardı veya sıradanlığı ile eşleşik tutulmasına ilişkin değerlendirmeler sıkça şahit olduğumuz bir durumdur. Ancak yaratıcılık, sıradanlığa indirgenecek özellikte bir kavram değildir. Her insan için potansiyel varlığına inanılabilir; ancak dışavuruma, tasarıma, ürüne ya da imgelem, buluş, keşif ya da sanat eserine dönüştürülmediği müddetçe yaratıcılık tespitinin mümkün olmadığını söyleyebiliriz. Buradan hareketle yaratıcılık, potansiyellerin somut sonuçlarda gözlenmesine ihtiyaç duymaktadır. Sanat ve sanat eğitimi, bu somut sonuçları en avantajlı kılan ve esnek hale taşıyabilen sınırlı sayıdaki alanlardan biridir. Yaratıcılığın sanatsal

pratikler ile eşleşik süreçlerde açılınması, tercih ve onayı daha çok bünyesinde zorunlu görmektir diyebiliriz.

“Etrafımızda bulunan nesnelere farklı tarzlarda tepkiler gösteririz ve yarattığımız, meydana getirdiğimiz şeyleri farklı ve değişik nedenlerle yaratır ve meydana getiririz.” (Arslan, 2009: 236)

Çünkü tabiattaki nesnelere birbirlerinden farklılıkları vardır. Bunlar görünümüleri, yapıları ve işlevleri açısından farklılık göstermektedir. Bu nedenle meydana getirilen bu nesnelere yapılaş amaçları da farklı olacaktır.

“Bu tepkilerimizden birinin nesnelere ne olduğunu bilme, tanıma tepkisi olduğunu biliyoruz. Başka deyişle dünyaya yönelme biçimlerimizden birini, onu tanımak üzere ona yönelmemiz oluşturur ki bu, bilginin, bilimin yönelme biçimidir.” (Arslan, 2009: 236)

Genellikle çocukta bilme ve tanıma; görüntüler, görsel ve algısal tespitler üzerinden gerçekleşir. Bilme, tanıma ile başlayan süreçtir ve daha sonra tanımlamaya geçiş söz konusudur. Çocukta görsel değer oluşumları açısından bakıldığında görsel saptamalar, görsel değere taşınırken tanımlamaların önemi ortaya çıkar. Görsel tanımlamaların aslında görsel değer oluşumlarının ilk basamağını oluşturdukları söylenebilir. Arnheim’e göre

“Görme duyusunun sağladığı imkânlar, zihnin ulaşabildiği şeyler olmakla kalmazlar, zihnin işlemesi için zorunludurlar da. Algı, edilgen enformasyon alımının ötesine geçmeseydi, bu tür girdiler bir süreliğine kesildiğinde, zihnin rahatsız olmayacağını ve aslında bu sükuneti memnuniyetle karşılayabileceğini söyleyebilirdik. Oysa duysal yoksunluk üzerine yapılan deneyler, durumun hiçte böyle olmadığını göstermiştir. Görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik duyular, sadece belli bir örüntü içermeyen uyarılara maruz kaldığında -gözlerin dağınık ışığa ve kulakların sürekli vızıltıya maruz bırakılması gibi- kişinin zihinsel işleyişi tamamen bozulur. Toplumsal uyarlanma, dinginlik ve düşünme kapasitesi büyük ölçüde zayıflar.” (Arnheim, 2009: 34)

Bu noktada yine görsel saptamaların önemi ortaya çıkmaktadır. Zihinsel işlemlerin gerekli altyapılarını ve donanımını oluşturma potansiyeli ile görsel algının verileri zihinsel değerlendirmelere, yorumlara veya yargılara da katkı sağlar. Zihinsel değerlendirmeler, görsel değer oluşumlarının basit bir algısal süreçle sınırlandırılmayacağını en önemli ispatıdır.

Yaratıcılıkla duyular arasındaki ilişkiyi doğru tespit edebilmek için duyuların işleyişini de doğru tespit etmek gerekir. Rudolf Arnheim’a (2009: 35) göre

“Duyuların işleyişini gerektiği gibi yorumlayabilmek için, duyuların, sırf bilme yetisi araçları olarak oluşmadıkları, aksine hayatta kalmayı sağlayan biyolojik destekler olarak yavaş yavaş geliştikleri unutulmamalıdır. Duyular daha çok en baştan çevrelerindeki, hayatın güçlenerek sürdürülmesi ile engellenmesi arasındaki farkı belirleyen özelliklere yönelmiş ve yoğunlaşmışlardır. Bu da algının, amaçlı ve seçici olduğu anlamına geliyor.” (Arnheim, 2009: 35)

“Doğal koşullarda görme, aynı anda bir ya da ikiden fazla nesneyle baş etmek zorunda kalır. Çoğunlukla görüş alanı aşırı kalabalıktır ve yekpare bir bütün örgütlenmeye izin vermez. Gündelik hayatta sık rastlanan bir örnek verelim: İnsan bazı seçili bölgeler ve parçalar ya da bütüne ilişkin özellikler üzerinde yoğunlaşırken, geriye kalanlar yamalak ve dağınık bir yapı gösterir. Bu koşullar altında şekil algılaması, kısmi çalışır.” (Arnheim, 2009: 52)

Algısal sürecin en karmaşık ve en kapsamlı olanı görsel algıdır denebilir. Diğer algı biçimlerine, diğer duyu organlarına göre gözün dış dünya ile kapsamlı ilişkisi, aslında bireyin dış dünya ile temasının merkezi olduğunu da göstermektedir.

“Görme duyusu seçici olarak iş görür. Şekilleri algılamak, basitlikleri ve genelliklerinden dolayı görsel kavramlar olarak adlandırılabilen biçim kategorilerinin uygulanmasına dayanmaktadır. Algılama problem çözümünü içerir.” (Arnheim, 2009: 53)

Görsel değer oluşumlarının biçim algısı ile ilintisini kurmak için birkaç farklı açı belirlenebilir. Birincisinde biçimlendirmenin görsellik ile bağında algısal süreç söz konusudur. İkincisinde görüntünün görsel algıda konumlandırıldığı biçim kategorisi söz konusudur. Kategorileştirme, zihinsel bir işlem olmaktadır ve aynı zamanda öncesinde birtakım deneyimlerin olması gerekir. Üçüncüsünde ise görsel değer oluşumu söz konusu olabilir. Özellikle algısal süreç ve biçimsel kategorileştirmeden sonra görsel değer günden gelmesi, bir sonraki dördüncü basamak olan görselleştirme etkinlikleri için önemli bir koşul olarak devreye girmektedir. Bu anlamda görsel değer oluşumunun temel sürecinin de dört basamak halinde ortaya çıkarılabileceği vurgulanmış olur.

Sanat eğitimiyle ilgili olarak San (1983: 19), şöyle bir değerlendirme yapmaktadır:

“20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kaplamsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar. Yukardaki yaygın ve tümel anlamında

kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi, daha çok <<plastik sanatlar alanında verilen eğitim>> biçiminde anlaşılmaktadır.”

İnci San'ın da vurguladığı gibi sanat eğitiminin tarihsel farklılıklar içerdiğine vurgu yapılabilir. Önceleri temsili merkez alan ve usta çırak ilişkisine temellendirilen sanat eğitimsel sürecin okullaşma ile birlikte yaratıcılığa odaklandığını söyleyebiliriz. Özellikle 20. yüzyılın başından ortalarına kadar bu eğilim devam etmiştir. Daha sonrasında ise tasarım olgusunun ön plana çıkarıldığına işaret etmekte gerekmektedir. Günümüz sanat eğitiminin görselleştirme temelli çalışmalarında yaratıcılık, tasarım ve uzlaşım gibi eksenler; varlığını ve etkisini devam ettirmektedir. Ancak yaratıcılık konusu, hem tasarımı hem de uzlaşımı belirleyen bir potansiyeli oluşturmaktadır. Bu açıdan yaratıcılık, yalnızca pedagojik bir yönelimin odağı olmakla kalmaz aynı zamanda tüm pedagojilerin bir ekseni olmak durumunda algılanmaktadır.

San'a (1983: 34-35) göre

“Görsel biçimler, çizgi, renk, oran, vd. tıpkı sözcükler gibi bir eklemlemeye (articulation), karmaşık bir birleştirime uygundur. Ancak bu tür eklemlemeyi yöneten kurallar, dillerin söz dizimsel yasalarından temelden ayırır. En kökten ayırım, görsel biçimlerin söylemsel olmamalarıdır. Görsel biçimler, öğelerini ardı ardına ve sırayla değil, aynı anda ve birden sunarlar. Böylece bir görsel yapıyı belirleyen ilişkiler, görmenin tek bir eylemiyle kavranırlar. Onun için de karmaşıklık (complexity), söylemsel alanda olduğu gibi, o alanın ölçüleriyle sınırlı değildir; söylemsel alanda bir kavrama olayı başından başlayarak sonuna dek karmaşıklığını sürdürebilir.....” (San, 1983: 34-35.)

Görsel iletişimin sözel iletişim ile farkları belirgindir. Ancak görsel kültürün bugünkü seviyesi ile değerlendirildiğinde iletişimin büyük oranda görsel kılındığı bir çağ içinde olduğumuz tartışılmaktadır. Hal böyle iken görsel kültür ve dolayısıyla görsel iletişim ve etkileşim olanaklarının teknoloji desteği ile sözel iletişimin etkisinin daha da azaldığına şahit olabilmekteyiz. Bunun anlamı, artık görsel iletişim ve etkileşimin de bir gramerinin söz konusu olmaya başladığıdır. Bir başka ifade ile görsel iletişim ve etkileşim, görsel değer oluşumlarının en çağdaş altyapısını belirlemektedir. Çünkü görsellik, bir kültürel kapsam içinde ele alınmaya başlanmıştır. San'ın (1983: 52) işaret ettiği gibi

“Bir sanatsal yaratma sürecinde rol oynayan duyu, duyum, duygu, izlenim, imge, algı, bellek, çağrışım, imgeleme ve düşlem gücü, anlama, kavrama gibi yeti ve yetenekler ile usa vurma, yargılama, kavramsallaştırma güç ve

yetileri ve tüm düşünce biçimleri, insan zihninde geçen, orada oluşan, gelişen süreçlerdir. Duyu, duyum gibi fizyolojik yanları ağır basan yetiler yanında ussal, yani usa ve usavurmaya ya da anlıca dayanan yanları daha güçlü olan algı, kavram ve benzerleri ya da duyumsal, sezgisel ve duygu yönleri daha güçlü yetiler vardır. Bunlar da tek tek, düşünme süreçlerinde, kimi zaman yarı bilinçli ve yarı bilişsel (biliş öncesi) biçimde yer almaktadır....” (San, 1983: 52)

Yukarıdaki sıralama ve süreçsel analiz, aslında belli oranlarda görsel değer oluşumunun sıralamasını da oluşturmaktadır. Diğer yandan görsel değerın bireysel potansiyeller (yaratıcılık, imgelem, sezgi güçleri) ile bunları ortaya çıkarabilme kapasitelerinin işlerliğinde önemli bir kapsam oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bir başka ifade ile görsel değer, yaratıcılık ile ilintili bir biçimlendirme sürecini içeriyorsa, doğrudan yaratıcı potansiyellerinin referansı olabilir ya da yaratıcılık performansının bir tür göstergesi olabilir.

Her ne kadar Yolcu (2004: 167),

“Yaratıcılık, kişiye ve şartlara göre değişik derece ve boyutları olan bir düşünme biçimidir. Nasıl ki mantıksal kurallar öğrenilebilir ve zamanla geliştirilebilirse, yaratıcı yaklaşımlar (da) öğrenilebilir ve geliştirilebilir.”

iddiasındaysa da kimilerine göre yaratıcılık öğrenilebilir ya da geliştirilebilir değildir. Çünkü zekâya ilişkin bir güç olarak tıpkı zekâ gibi doğuştan gelir. Ancak yaratıcılığa ilişkin eğilim, performans süreçleri ya da bunlara ilişkin kapsamlar; eğitim içinde işlenebilir ve kapasite içinde değerlendirilebilir. Hiçbir zaman bir potansiyel oluşturma yönelimli yaratıcılık eğitimi gerçekleştirilemez. Stankiewicz’e göre (2000: 306-307)

“19. yüzyıl başındaki disiplin düşünceleri ve zihin donanımları, ya doğrudan taklitle ve uyumla ya da dolaylı olarak bu geleneklere karşı geliştirilen yaklaşımlar yoluyla, okullardaki müfredat gelişimine renk verdi. Akademik disiplinler, 19. yüzyılın ikinci yarısı boyunca formüle edilirken, diğer sözüm ona disiplinler içerisinde fiziksel ve doğal bilimler, tarih, sanat tarihi ve tasarım teorisinde kesinlik isteyenler için model teşkil ettiler. Pek çok sanat eğitimcisi, uygulamaya rehberlik eden teorik kurallar yanısıra kategori şemaları, sınıflandırmalar ve hiyerarşiler geliştirerek -kendi bilgileri ve becerilerine yapı ve disiplin vererek- kendi konularının bilimsel görünmesini sağlamaya çalıştılar.”

Sanat eğitimcilerinin etki ve güçlerinin önemsenmesine yönelik çaba içerisinde bulunmaları doğaldır. Aslında disiplin merkezilik, büyük oranda sanat eğitimcilerinin yeteneklerini ve yaratıcılıklarını da merkeze almaya çalışmıştır

denilebilir. Bu noktada Stankiewicz'in farklı görüş ve değerlendirmelerden sıklıkla yararlandığı değerlendirmeleri dikkat çekmektedir. Bunların bir bölümü aşağıda verilmiştir.

“..... Her ne kadar 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başındaki sanat eğitimcileri, mantıksal olarak düzenlenmiş, sınıflandırılmış ve yapılandırılmış müfredatın önemini kanıksamış olsalar da, zihin ve bilgi ile ilgili varsayımlar değişmeye başlamıştı. Örneğin sanat eğitimi metinleri, destekleyici bir çevrede gelişen içsel güçler metaforları ile kreş teorileri ve uygulamalarından etkilenmişti.” (Stankiewicz, 2000: 307)

“..... Geleneksel eğitimciler ve 20. yüzyıl ilerici eğitimcileri, konu maddesine karşı tutumlarında farklılık göstermiştir. Geleneksel eğitimciler, sözel ya da matematiksel sembollere dayanan, mantıksal olarak yapılandırılmış içerikli geleneksel konuları tercih etmiştir. İlericiler, konu maddesinin, çocuğun ilgi alanı dışına organik olarak büyümesi ya da güncel sosyal ihtiyaçlara yanıt vermesi gerektiğini öne sürmüştür.” (Stankiewicz, 2000: 308)

“..... 1960'lara kadar Amerikan okulları yine eleştiri ile karşı karşıyaydı. Tıpkı 1828'deki Yale fakültesinin, eleştirilere yanıt olarak zihinsel güçleri güçlendirme ve bilgiyi genişletmeyi savunması gibi, eğitimciler ve içerik uzmanları, İlerici aşırılıkları eleştirenlere karşı olmanın bir yolu gibi, disiplinli çalışmalara odaklanmıştır. Sanat eğitimcileri, geleneği taklit etme ya da merakını ifade etmeden daha büyük bir amaç olan anlamlı sanat eğitimi için araştırma yapmaya başlamıştı (Landis, 1951).” (Stankiewicz, 2000: 308)

“..... Tıpkı 1980'lerin ve 1990'ların eğitimde bir reform dönemi olması gibi, sanatçılar, sanat eleştirmenleri, sanat tarihçileri ve sanat felsefecileri kendi alanlarını yeniden biçimlendirdiler, hedeflerini yeniden incelediler, profesyonel sorunlarını yeniden kavramsallaştırdılar ve sorgulama tarzlarını yenilediler. Sanatçılar, objektif olmayan formalizmden uzaklaştılar ve sosyal ilgiye ek olarak öyküleme ve konuyu yeniden keşfettiler (Lacy, 1995). Yeni medya, çoğunlukla bilgisayar tabanlı teknolojilere bağlı olarak, insanın kendini ifadesi için olasılıkları arttırdı (Bolter, 1991; Landow, 1997).” (Stankiewicz, 2000: 310-311)

“Sanat eğitimine disiplin-yönelimli yaklaşımlar 21. Yüzyıla kadar geldiğinde, şunu akılda tutmalıyız ki, sanat disiplinleri, 19. Yüzyılın salon mobilyaları gibi masif ve sabit değildir. Dewey'in haritalar metaforu bile bilginin değişen yapılarını anlatmakta başarısız kalmaktadır. Disipliner lensler metaforu (Wilson, 1997) daha karmaşık, kapsamlı disiplin-yönelimli bir sanat eğitimi destekliyor olsa da, lenslere hala değişmez, durağan muamelesi yapılmaktadır. Belki de, disiplinler lensi,–bazen sanat dünyasına bakmamıza izin veren, bazen kendi ürünlerimizi ve algılarımızı bize geri yansıtan ve bazen içinden geçerek Harikalar Diyarı'na çıkmamıza izin veren-Alice'in aynası gibi hayal etmeye çalışmalıyız (Carroll, 1960).” (Stankiewicz, 2000: 310-311)

“..... Sanat eğitiminin karmaşık örgüsü (Efland, 1995) öğreneni, ortamı ve içeriği yapay olarak ayırmamalıdır. Sanat eğitimi tam olarak tanımlamada kim, neden ve ne gerekli ve koparılamazdır. Sanat eğitiminin tanımları kesin ve değişmez değildir –her birimiz öğretirken, dersleri ve öğrenme etkinliklerini planlarken, araştırma yaparken, yazarken ve yayınlarken, kendi alanımızı tanımlamaya bir katkıda bulunuruz. Kendi tanımlarımızı geliştirirken kullandığımız ayrımlar ve metaforlar, sağladıkları yapay sınırlar içindeki bütünlüğü tanımamıza ve öğrencilere görsel sanatların zenginliğine hayranlık duymayı öğretmemize engel olmadıkları sürece, kullanışlı araçlardır.” (Stankiewicz, 2000: 311)

Genel sanat eğitiminin aksine görsel sanatlar veya görsel sanatlar eğitiminin alınması gereği bugün daha önemlidir. Görsel sanatların alan özellikleri ve alan kapsamının bugün çok daha genişlediğini söyleyebiliriz. Bunun anlamı, görsel değer oluşumlarının ve kaynaklarının kapsamının da genişlediğidir. Sanat eğitiminde görsel kapsamın görsel değer kapsamlarını da güncel kıldığı söylenebilir.

Görsel ürün yaratmada süreç ve yatkınlıkların sanatsal yeteneğe bağlı olanlar ve olmayanlar şeklinde ayrımlanması gerekmektedir. Sanatsal yeteneğe bağlı olan süreç ve yatkınlıklar için görsel değerler daha yaratıcı fikirler, pratikler ve seçenekler içerebilir. Ancak sanatsal yeteneğe bağlı olmayanlar için aynı derecede fikir, pratik ya da seçenek yapısı sergilenmeyebilir. Çocukta yaratıcı performans limitleri üzerine objektif saptamalar için bu ayrımı ciddiye almak lazımdır. Covington’un yaklaşımıyla

“Sözel bir problem çözme ortamında, yaratıcı orijinal düşünmeyi geliştirmek için yapılan başarılı girişimlerin ışığında, çocukların sanat çalışmalarında sergiledikleri fikirlerin orijinalliğini artırmaya teşvik edecek benzer nitelikte öğretim materyalinin geliştirilmesi mümkün olabilir. Ancak bu tür eğitim materyalinin ne şekilde olabileceği ile ilgili bir örnek sunmadan önce, yaratıcı orijinal görsel ürünleri yaratma eylemine temel olan bazı önemli süreç ve yatkınlıklardan -ki bu süreçlerin doğal sanatsal yeteneğe bağlı olması şart değildir ve sistematik eğitim ve öğretime bağlı olabilirler- kısaca söz edelim.

İlk olarak, herhangi bir görsel yaratıcı ürünün gelişiminin merkezinde, orijinal, ilginç ve provokatif fikirler –bu fikirler içeriğin yanısıra kompozisyon ve biçime de bağlıdır- oluşturma yeteneği vardır. İyi fikirlerin sadece görsel ifade etme açısından önemli olduğunu söyleyemeyiz çünkü daha sözel bir yaratıcılık tipi olan problem çözme ve yaratıcı düşünme ile de ilişkilidir.” (Covington,1967: 26)

Burada görsel değer kavramı, değer ile yaratıcılık etkileşimine dönük bakış açısını işlemektedir. Sözel değer ve sözel yaratıcılık çıktıları ile arasında fark işlenebilir

görülmektedir. Görsel değer orijinalliği fikrin, düşüncenin ve seçeneklerin orijinalliği ile paralellik göstermek zorundadır.

“..... Özgün ve orijinal görsel ürünlerin üretilmesi açısından önemli olan ve sanatsal yetenekten bağımsız olduğu düşünülebilen ikinci bir süreç, yaratıcı açısından görsel görevi yeni ve geleneksel olmayan bir şekilde yorumlama eğilimidir.” (Covington, 1967: 27)

Burada özgün ve orijinal görsel ürün için sanatsal yeteneğin gerekli bir koşul olduğunu vurguluyoruz. Ancak sanatsal yetenek olmadan da görsel üretim gerçekleştiriminde gerekli koşulun yerini yeter koşul alabilir. Yani her çocuk, görsel üretim gerçekleştirebilir ama yetenekli sanat içinde üretim daha çok yaratıcılık referansı özelliği taşıyacaktır. Oyunu farklı bir boyutuyla değerlendiren Murray'a göre

“Bütün çocuklar, sanat yapar ve kendiliğinden oyun gibi görünen şey, aynı zamanda dünya hakkında bir şeyler öğrenme -algılamayı, ayırt etmeyi, organize etmeyi, kavramlar oluşturmayı, ifade etmeyi, anlamayı öğrenme-gibi ciddi bir iştir. Sanat bize aktif olarak, derinlemesine ve gördüğümüzü yapılandırarak görmeyi, gözlerimizle düşünmeyi öğretir. Bir kameranın aksine, bir insan, bir şeye, onun hakkında düşünmeksizin bakamaz. “Görüş” ile ilgili ne çok sözcüğümüzün aynı zamanda “düşünüş” sözcüğü -içgörü, bakış açısı, hayal etme, çalışma, yansıtma- olduğunu düşündüğümüzde, algının bilişten ayıramayacağını anlamış oluruz.” (Murray, 1983: 130)

Bu arada çocuğun sanat eğitimi süreçleri, sanat eğitimi dersleri ile kapsamlı olmayabilir. Günümüzde sanat pedagojisinin en temel problemi, sanatsal eğitim süreç ve kapsamlarının daraltılması, herkesin sanat öğrenmesi ya da yapması noktasında değil, daha çok her çocuğun sanatı tanınması ve sanatın yetenek ve yaratıcılık sırlarını fark etmesi olmaktadır. Böyle olunca sanatsal pratiklerle çocuğun sanata dönük potansiyelleri ile eylemlerini birleştirmek söz konusu olacaktır. Murray, bir çalışmasında (1983: 130-131) yazarla çizer arasındaki benzerliğe şu ifadelerle vurgu yapar:

“Yazarın sözcükleri anlamlı kombinasyonlar halinde düzenleyerek fikirleri ifade etmesi gibi, sanatçı, çizgi ve renkleri yeni, ifade edici ilişkiler içinde manipüle ederek, düşünceye bir şekil verir..... Sözel ve görsel sembollerin bu şekilde örüntülere manipüle edilmesi karmaşık bir dizi kararı içine alır. Ben öğrencilerime çizmenin tıpkı bir satranç oyununa benzediğini söylerim. Tüm satranç oyunları parçaların aynı şekilde düzenlenmesi ile başlar ve tüm çizimler boş kâğıt parçaları olarak başlar. Ancak tüm satranç oyunları ve tüm çizimler farklı şekillerde ilerler çünkü her birinde farklı seçim dizileri yapılır.” (Murray, 1983: 130-131)

Sanatı oyun olarak algılamak, eski bir kuramsal yaklaşımdır. Sanat ve oyun yerine oyun olarak sanat düşüncesini önemsemek gerekmektedir. Oyun, özellikle görsel değerlerin keşfinde önemli rol oynayabilir. Çünkü oyun ile sanatın temas etmesi, oyun ile yaratıcılığın da temas etmesini gerektirmektedir. Oyun fark etmenin, bulmanın ve keşfin imkânlarını da işlemektedir. Murray'ın ifadesiyle

“Zekânın ikincil biçimlerinin ötesine geçecek olursak, *yaratıcılık* olarak adlandırdığımız bu oldukça kapsamlı düşünme ve öğrenme şekli; sezgisel düşünmeyi, yaratıcı bir biçimde varsaymayı, oyuncu bir manipülasyonu, beklemeyi, izlemeyi ve beklenmedik olana açık olmayı, *olumlu kazalara* izin vermeyi ve bunlardan faydalanmayı; risk, karmaşa ve anksiyete ile baş etmeyi; yeni, daha iyi ve daha anlamlı olanları sentezlemek üzere eski biçimlerden feragat etmeyi gerektirir.” (Murray, 1983:131)

Sezgi gücü ile yaratıcılık, zekânın kapsamlarındandır. Doğal olarak işbirliği içindedirler. Sezgisel düşünme, sanatsal üretim süreçleri için de önemlidir. Murray, sanat öğretiminin diğer disiplinlere karşı kendi lehine önemli bir farklılığa sahip olduğu kanaatinde. Ona göre

“Sanat öğretimi, diğer disiplinlere kıyasla önemli bir avantaja sahiptir; çünkü öğrenciler, yan yana çalışarak ve bir diğerinin yaptıklarını ve düşündüklerini görerek birbirlerinin çalışmalarını analiz etme, eleştirme ve değerlendirme fırsatına sahip olurlar. Bir başkasının aynı soruna ya da bir başka soruna yaklaşımını görürlerse, anında tepki verebilirler. Birbirlerini sorgulayabilir, pekiştirebilir, birbirlerine önerilerde bulunabilir ve içgörülerini paylaşabilirler. Bazı eğitim ortamlarında bu *kopya çekme* olarak adlandırılır. Bir sanat sınıfında bu, öğrencilerin birbirlerine karşılıklı saygıya dayalı yapıcı eleştiri ile öğrenmelerine yardımcı olmalarıdır.” (Murray, 1983: 133).

Değerlendirme, iç kaynaklara dayanarak yargılamalar yapma ve dış standartlara dayanarak uygulama yapmadır; yaratıcı sürecin hayati bir parçasıdır. Bir çizgi çizilip bir şekil değiştirildiğinde, her seferinde, sanatçı bu değişikliği, çalışmayı bir bütün olarak görerek daha önceki tüm kararlar bağlamında değerlendirmek üzere geri adım atar. Sanat ürünlerinin tüm ayrı, somut, çizgisel olmayan, görünür sunumları bu kavramayı, bu *düşünüşünü görmek için geri adım atmayı* geliştirir.” (Murray,1983: 133-134)

“Bu resimde ne olmaktadır? Hangi anlık ya da genel duydu aktarılmaktadır? İlk önce neyi fark ediyorum? Gözlerim bu görsel unsurlar ve güçler alanı üzerinde nasıl geziniyor? Kavradığım genel bir yapı var mı? Hangi kısımları ayırt ediyorum? Bunlar benzer mi yoksa farklı mı? Hangi yönlerden benzer ya da farklı? Benzer parçalar yeniden ortaya çıkıyor mu? Bu ortam içerisinde gelişigüzel ya da yersiz bir şey var mı? Bu ortam içerisinde amaçsız, gereksiz ya da çelişkili görünen bir şey var mı? Gördüğüm içerisinde beni en çok ne ilgilendiriyor?” (Murray, 1983: 135-136)

Yukarıdaki paragraf, büyük oranda sanat eğitimi için gerekli bir görsel değer oluşumunun belli başlıklarını içermektedir. Çünkü görsel değerlerin gözlemleneceği olgu olarak sanat çalışması ya da görselleştirme çalışması, aslında öğrencinin kendi kendine sorduğu birtakım sorulara cevap aramanın yollarını da içermektedir. Çocuk ya da öğrenci için gördüğünün önemi büyüktür. Bir görselleştirme çalışmasından önce ihtiyaç duyduğu görüntü referanslarına yeni bir konum, nitelik ya da görev yüklemek gayesiyle çalışmalarına odaklanmak isterler. Bu durumda çocuk için görüntü kayıtlarının daha görselleştirme süreçlerine taşınmadan bir anlam kazanması söz konusudur. Bunun diğer anlamı ise görsel değer oluşumlarının süreçlerine dönük bir vurgu içermeleridir. Murray’ın ifade ettiği gibi

“Bir resim, kendi kurallarını -kendi iç gramerini ve mantığını- koyar ve bu kurallara göre başarılı ya da başarısız olur. Her bir resim, sanatçının kelime dağarcığını geliştirmesi, görsel dili kullanmanın yeni ve daha iyi yollarını yaratması için bir girişimdir. Bir resmin bazı yönleri ne kadar *tesadüfi* görünse de bu tesadüfi parçayı bırakma kararı, bilinçli ve kasıtlı bir iş olarak görülüp değerlendirilmelidir. Eğer kasıtlı olarak dahil edilmediyse, zaten orada olmasının bir anlamı yok demektir.” (Murray, 1983: 136)

Profesyonel anlamda bir sanat çalışmasında işlev kazanan görsel dil ve gramatik yapısı, çocuğun görselleştirme çalışmalarına da yansıtılabilmektedir. Bu tür bir görsel dil ve buna ait gramer yapılarının değerlendirilişi, çocuk tarafından bir yöntem kapsamına dahil olabilir. Bilinçli bir görsel dil kullanımının görsel değer oluşumuna katkısı yadsınamaz görünmektedir.

Şüphesiz görsel çalışmaların değerlendirilmesinde birtakım ayrıntıların da mutlaka dikkate alınması gerekir. Söz gelimi

“Bir çalışmayı kendi koşullarına göre değerlendirmeye ek olarak, bir sanat öğretmeni, bu çalışmayı, öğrencinin daha önceki başarıları ve ödevin hedefleri ışığında değerlendirecektir. Her ne kadar sanat sorunlarının hiçbir zaman tek bir yanıtı olmasa da, genellikle farklı derecelerde açık uçlulukları mevcuttur. Yazma sorunları gibi, pek çoğu, dili kullanmak için spesifik becerileri ve teknikleri güçlendirmek üzere tasarlanır. Sonuçta ortaya çıkan ürün, bu nedenle objektif olarak değerlendirilebilir ve bu da söz konusu olan çeşitli becerilerde ustalık düzeyinin bir kanıtıdır.” (Murray, 1983:136)

“Her öğrencinin çalışmasını önceki gelişimine kıyasla değerlendirmeye gelince, sanat öğretmeni, çalışmanın öğrencinin daha önceki anlayış ve yetenek düzeyini yansıtıp yansıtmadığını, öğrencinin ödevin spesifik amaçlarının ötesine gidecek şekilde kendini zorlayıp zorlamadığını, hangi

yeni alanın keşfedildiğini ve ne kadar gelişmenin görülebildiğini de değerlendirmelidir. Bazı disiplinlerde, “inisiyatif” üstün bir öğrencinin işaretidir; sanatta ise bu herkesten beklenen bir şeydir. Bu, her öğrencinin maksimum gelişimi sağlamanın yegane yoludur.” (Murray, 1983: 136)

Murray burada; sanat öğretmenin çocuktaki yaratıcılık göstergelerine, sanatın nasıl motive edileceğinden sanat çalışmasının içinde yaratıcılık performansının nasıl tespit edileceğine kadar bir çok konuda inisiyatif ve otorite gücünü sergilemek durumunda kaldığını söylemektedir. Çünkü sanat eğitimcisi, sanat çalışmalarına dönük motivasyonlarında sanatın teknik ve yöntemsel süreçlerinin bireye, bireylere ya da özel yetenekli çocuklara dönük yönelimlerini de belirlemek durumundadır. Yani sanat eğitimcisinin öğrencinin çalışmasının hem sanatsallığına hem de yaratıcılık seviyesine önemli referans içereceğinin bilincinde olması beklenir. Murray, bu aşamada bir soruna işaret etmektedir:

“Sanat öğretiminde ya da başka herhangi bir şeyde, bu nedenle, asıl cezbeden, *başarılı sonuçların* ortaya çıkmasına odaklanmadır. Öğrencilerinin başarmasını isteyen öğretmenler bazen başarıyı ulaşılması çok kolay hale getirir, yalnızca iyiye dönüşecek sorunlar ayarlar, öğrencilerin yalnızca taklit etmesini ya da hatırlamasını gerekli kılar, hatta belki test verilmeden önce yanıtları gözden geçirirler. Sanatta, öğretmen bir öğrenciye belli bir durumda ne yapacağını söyleyebilir; hatta daha da kötüsü, bir şeyleri düzeltmek ya da daha iyi hale getirmek için gerçekten bir öğrencinin çalışmasına dokunabilir.” (Murray, 1983: 137)

Sanat atelyelerinde yapılan çalışmalarda aranacak başarının ölçütü ile başarının gayesi arasındaki ilintiyi yaratıcılık performansına taşımak için eğitsel yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Başarı eğer yaratıcılık göstergesi olarak işlenecekse bu bir atelye ortamında birden fazla birey arasında belli algı ve hüküm sorunlarına yol açabilir. Burada önce sanatsal çalışmaların farklılıklarının üzerine odaklanmak ve ardından bu farklılıkların besleyeceği bir yaratıcılık göstergesi üzerinde odaklanmak doğru olacaktır. Murray, öğretmenlerin öğrencilere ne kadar ve ne düzeyde yardımcı olacaklarına dair de bir değerlendirme yapmaktadır. Ona göre

“Her ne kadar pek çok öğrenci öğretmenlerinin işi kendilerinin yerine yapmasından hoşlansalar da, bir kısım diğeri de sadece öneri ve kendi keşiflerini yapmak için fırsat isterler. Öğretmen, engellenmiş bir öğrencinin sorunu netleştirmesine ve seçeneklerin bazılarını kafasında canlandırmasına yardım edebilir ama nihai karar için sorumluluğu öğrenciye bırakır. Tüm alanlarda, risk almayı ve engellenme ile baş etmeyi öğrenmek orijinal ve yaratıcı düşünmede önemli bir unsurdur; sanatta bunlar iyi bir öğretimin merkezindedir. Öğretmen, çalışmanın nihai başarısı için kontrolden feragat

etmeli ve anlayışlı bir rehber, cesaret, eleştiri ve destek kaynağı olmalıdır.”
(Murray, 1983: 137)

Öğretmenin çalışmanın nihai başarısı için bir rehber olarak cesaret ve destek kaynağı olmanın yanında eleştirel de olması gerekiyorsa, bunun tümü aslında bir motivasyon olarak algılanan süreç olmasındandır. Öğrencinin kendine inanması, güvenmesi ve çalışmasını sonlandırma güdüsü ile gayret sarfetmesi, yaratıcılık için önemlidir. Murray, öğrenmenin heyecanlı bir sürece dönüştürülmesine ilişkin olarak şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

“Eğitimsel çevrelerde, sıklıkla, *öğrenmenin heyecanlı hale nasıl getirileceği* ile ilgili çok fazla konuşma yapılmaktadır. Kendi sistemimizin kurbanları olarak, okul çalışmasının ikinci planda, rutin ve ilgisiz olmasına öyle alışmışız ki onu bu şekle getirmede kendi rolümüzü unuttuk. Eğer bir şey eğlenceli ise onun bir iş sayılamayacağı; eğer angarya ise önemli olamayacağı özrünü kullanmaktayız. Bu efsane, bazen bütün sanat eğitiminin öneminin sorgulanmasında kullanılmaktadır. Ancak sanat dersleri alarak -almama konusundaki baskılara rağmen- sık sık dersin gerektirdiklerinin ötesinde çalışma yaparak ve birden fazla sanat öğretmenin aktif eleştirisini isteyerek öğrencilerimiz, bize gerçek yaratıcı öğrenmenin doyumunu hatırlatmaktadır. Onlar; ders için, öğretmen için, not ya da kredi için değil kendileri ve birbirleri için çalışmaktadırlar; anlamak, anlamlandırmak ve anlam vermek, özen göstermek ve paylaşmak için. Her şeyle ilgili keşifler yapmaktadırlar; ama özellikle kendileri ile ilgili keşiflerde bulunmaktadırlar. Kısmen her şeyden önce kendilerini yaratma yoluyla bilinçli bir kimlik oluşturarak yetişkinler haline gelmektedirler.”
(Murray,1983: 140-141)

Murray, yukarıdaki paragrafta önemli bir noktaya temas etmektedir. Özellikle eğitimcilerin öğrenciler kadar kendi performanslarına da odaklanmaları gerekmektedir. Öğretmenin yaratıcılığı ile öğrencinin yaratıcılığı arasında bir bağ oluşturmaktan ziyade öğrencideki yaratıcılığı gözlemleyebilecek, yönlendirebilecek ve bunları sanatsal çalışmalara dönüştürebilecek yöntemler keşfedebilecek sanat eğitimcilerinin sahip olması gereken donatılar ön plana çıkmaktadır. Öğretmen ne kadar donanımlı ise sanatın eğitimsel gücü de o kadar önemli görülecektir. Bir başka ifade ile sanat eğitimcisinin sanat eğitimsel donanımları, öğrencinin yaratıcılık performansı üzerinde objektif, kararlı ve bilinçli saptamalarına imkân verebilecek durumda olmalıdır.

Diğer taraftan Murray’a göre

“Sanat programları, eğer bütçe kısıtlamalarına, yanlış yönlendirilmiş reformlara, dar görüşlü üniversiteye giriş politikalarına ve federal liderliğin

yanlış yolda olmasına kurban gitmeyecekse, bu gelişmeye önemli bir katkı sağlayabilirler. İyi bir lise sanat öğretimi ile ortaya konmuş olan yaratıcı düşünme ve kişisel motivasyon şekli, diğer disiplinler -ve genel anlamda ikincil eğitim için- tarafından kanıtlanmış bir model olarak kullanılabilir.” (Murray, 1983: 143)

“Sanat, farklı türden öğrenciler arasında, aktif öğrenme süresini artırma, yaratıcı problem çözme becerileri, eleştirel kendini değerlendirme, motivasyon ve anlamlı sosyal etkileşime emek harcayarak, diğer konular için bir model olarak kullanılabilir.” (Murray,1983: 143-144)

Aslında sanat eğitiminin interaktif (etkileşimli) doğası aynı zamanda interdisipliner (disiplinlerarası) etkileşimleri de beslemektedir. Sanat, diğer disiplinler yaratıcılıklar ile temas halindedir ve bu tür yaratıcılık göstergelerinin hem ortaya çıkarılmasında hem de yönlendirilebilir duruma taşınmasında etkili bir güç olarak kullanılabilir.

Sanat eğitiminin lise aşamasına da değinen Murray’a göre

“Lise sanat öğrencileri, gerçek anlamda *güzel sanat* yapmazlar; çalışmaları müzelerde sonlanmayacak ya da sanat tarihinin gidişatını etkilemeyecektir. Ancak çalışmaları aracılığıyla kendi keşiflerini yaptıkları önemli hissine sahip olurlar. Tıpkı sanatçılar gibi davranarak, yaratıcı etkinliğin doğasını anlamaya başlayacaklardır. Sanat yapım sürecinin engellemelerini, risklerini ve eğlencelerini yaşayacaklardır.” (Murray, 1983: 145)

Bu tespit, genel olarak doğrudur ve bu çalışmanın ana gayesi ile örtüşmektedir. Yani öğrencilerin sanatçı gibi algılanma veya kendilerini sanatçı gibi hissetmelerine olanak sağlama algısının yerini sanattan hoşlanma ve onu bir araç olarak kullanma algısının alması gerekmektedir. Sanat, bir gayedir; ama bunun sonucunda eğitim olarak sanatçı olma süreçleri gaye değildir. Öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, yaratıcılıklarının farkına varmalarına ve özellikle dünyaya görsel anlamda bir bakış açısı ile yönelmenin önemine sahip olmalarına temel olan sanatın aracı ve misyonu, yaratıcılık için bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

“..... Dolayısıyla, sanat çalışması tam anlamıyla bir meslek çalışması için kullanılan bir metaforudur. Sanat sınıfında, öğrenciler iyi bir sanat çalışmasının ilgi, denge ve bütünlük içerdiğini öğrenirler; doğruluk için açıklık ve basitliğin peşindedir. İyi bir sanat çalışması, cesur bir hayal gücünün yanı sıra duyarlı bir özenle şekillenir. Kendi-gücünü ve ama duygusunu yayar. Yaratıcı bir macera ve devam eden bir sevgi eylemidir. İyi bir hayat bundan daha azı olabilir mi?” (Murray, 1983: 146)

Şu halde sanatı yaşamın bir parçası yapmak, çağdaş dünyanın ve kültürel hayatın günlük yaşam parselasyonlarında sanata yer ayırmak, artık bir gereklilik; hatta zorunluluk olarak düşünölmelidir.

3.5. Çocuk Resmi

Çocuk, kalem tutmayı başarabildiği anda, hareket ihtiyacının bir sonucu olarak bir yüzey üzerine karalamalara ve çizimlere başlar. Çocuğun ilk çizim yapmış olduğu bu yüzey, genellikle kendisine verilen bir kâğıt olmaktadır. İlerleyen dönemlerde fiziksel ve zihinsel gelişiminin bir sonucu olarak çizimlerine bir anlam yükleyerek devam eder. Başlangıçta zevkli bir oyun gibi algıladığı karalamalar, çevreyi tanımasıyla farklı bir boyuta taşınmaktadır. Görsel olarak çizimleriyle kendini ifade etmeye çalışan çocuğun resimleri kendi iç dünyasının yansımaları olarak kabul edebilir.

Çocukların yetişkinin yönlendirme yapmadan kendi isteğiyle yapmış oldukları resimler iç dünyalarını yansıtmaktadır. Ancak bu resimler, iyi analiz edildiklerinde çocuk ve çocuğun gelişimi hakkında ayrıntılı bilgilere sahip olunabilir. (Yavuzer, 1992: 11) Bu nedenle resimleri yoluyla çocuğu anlamak istiyorsak, seçmiş olduğu renkleri, figürleri ve sembolleri hangi amaçla kullanmış olabileceği yorumunu yapabilecek bilgi birikimine sahip olmalıyız.

Kırışoğlu (2002:73), çocuk resimlerini ilginç kılan faktör olarak; “*çocuğun tüm yaşamını tanımaya yönelik çalışmalarda, dışa yansıyan somut veriler olarak, çizgilerin çocuğun iç dünyası hakkında ipuçları vermesi ve sanatsal gelişmeye ışık tutabilen bazı davranışları içermesini*” göstermektedir.

Çocukların yapmış oldukları çizimler, genellikle bir temsil niteliği taşır. Bunun yanında temsil edici olmayan karalama ve çizimlerin de olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk resimlerini yalnızca bir yüzey üzerinde görmüş olduğumuz figürlerle değerlendirmemeliyiz. Bu resimler, göründüklerinden daha fazla anlamlar ifade edebilmektedirler. Bu resimleri gelişimlerinin ve becerilerinin bir göstergesi olarak da kabul edebiliriz. Çocuğun düşünme biçimini ve düşündüklerinin içeriğini yansıtması, bu resimleri önemli saymamızı gerektiren en

büyük etkidir. Çocuğun nesnelere ve çevresini görsel yolla aktarabildiği bu çizimler, aynı zamanda onlarla olan problemlerini de yansıtmaktadır. (Yavuzer, 1992: 11)

“Bireyi incelemek konusunda getirdiği avantajların yanı sıra resim bize, konu ve figür seçiminde rol oynayan kültürel ve sosyal belirleyicileri değerlendirme olanağı verir; böylelikle yaşın ve diğer faktörlerin etkisi görülebilir.” (Yavuzer, 1992: 11)

Çocuğun yapmış olduğu resim sayesinde tespit edilen bu faktörler, çocuğun bilemediğimiz yönlerini de tanıma fırsatı vermektedir. Çocuğun gelişimini her yönden etkileyen olumlu ve olumsuz etkenler, özellikle öğretmenin çocuğa karşı sergilemiş olduğu tutum ve davranışlar sayesinde yeni bir anlam kazanabilmektedir.

Çocuklar, zamanı gelince konuşmaları ve yürümeleri gibi çizgi çizerler ve resim yaparlar. Çocuklardaki bu davranışları, bireysel olarak değil de bir grup içinde benzerlik gösterdiğinde, büyüme çizgisi içinde “gelişim evreleri” olarak adlandırabiliriz. Genel olarak bakıldığında bu çizgilerin bir sistem oluşturacak kadar benzerlik gösterdiğini görebiliriz. Çocukların benzer ortamlarda ve aynı yaşlarda ya da birbirlerine yakın yaşlarda, benzer ussal malzemeyle karşılaşmalarını da bunun nedeni olarak kabul edebiliriz. Çocuklar, sahip oldukları bu malzemeleri, belirledikleri bir amaca göre işleyerek ve birbirlerine benzeyen becerileri sayesinde resimlerine aktarabilirler. Bazı çocuklar, erken ya da geç olarak konuşma ve yürümeye başlarlar. Konuşma ve yürüme sürecinde olduğu gibi, resimlerde de her çocuk, karşılaştığı problemlere benzer çözümler geliştirebilmektedir. Bunun sonucu olarak, çocuk resimlerinin “ortak karakteristikler gösterdiği” yargısına varabiliriz. (Kırıçoğlu, 2002: 73)

Çocuk resimleri, çocuğun gelişim evrelerine paralel olarak değişim gösterir. Kırıçoğlu'nun ifade ettiği gibi;

“Çocuk resimlerini yakından ve gün gün inceleyen her ilgili göz, bu resimlerin bir gelişme çizgisi izlediğini kolayca görür. Toplumun hangi kesiminden ve hangi ulustan olursa olsun, bugüne kadar yapılan gözlem ve incelemeler çocukların yaşlarına uygun ve büyümelerine koşut olarak bu evrelerden geçtiğini göstermektedir. Çocuk yalnız çizgilerinde değil, ussal, bedensel, sessel, sözel, yazınsal ve devimsel her davranışında gelişme gösterir.” (Kırıçoğlu, 2002: 73)

Bu noktada bir başka dikkat çekici husus da araştırmacılara göre bütün çocukların yukarıda bahsi geçen evreleri er veya geç yaşayacaklarıdır. Nitekim

“ocuğun resim etkinliğindeki evreler üzerinde çalışanların birleşiyo r göründükleri nokta, her çocuğun belli aşamalardan, daha erken ya da daha geç, daha hızlı ya da daha yavaş, fakat kesinlikle geçtiğidir. Birçok araştırmacının yalnız tek bir olay incelemesiyle yetinebildiği, tek bir çocuğu denek seçtiği araştırmalar da bu görüşü herhalde doğrulamaktadır.” (San, 1979: 133)

Çocukların resim etkinliği sırasında ortaya çıkarmış oldukları ürünler, birçok uzman tarafından yaşlarına ve cinsiyetlerine göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu amaçla birçok çalışma yapılmıştır. Çocuğun izgisel ve resimsel bu sürecini kimileri dönemler olarak, kimileri de evreler olarak değerlendirmiştir. Bu anlamda C.Burt, V.Lowenfeld, R.Kellogg ve R.Griffith ne çıkan isimler olmuştur. Çocuğun “resimsel gelişim dönemleri” olarak adlandırabileceğimiz bu evreleri, aşağıda çok detaylı sınıflandırmalara girmeden Lowenfeld’in belirlemiş olduğu evrelere yakın bir Şekilde değerlendirmek daha doğru olacaktır.

3.6. ocuk Resminde Dönemler

3.6.1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)

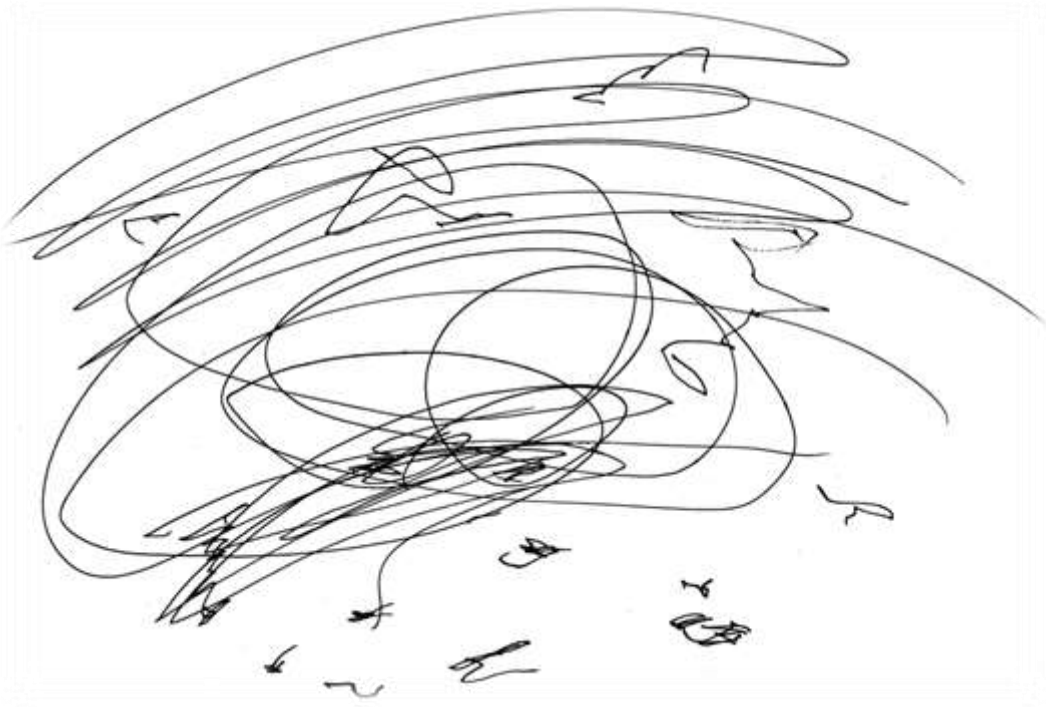
ocuk, çevresindeki varlıklara 18. aydan itibaren daha farklı bir gözle bakmaya başlar. Özelikle kalemin kâğit üzerinde bıraktığı izler ilgisini çekmektedir. Bu dönemde kalemi bazen avuç içinde bazen de parmakları arasına alarak tutmaya çalışır. izmiş olduğu çizgiler, parmak kasları gelişmediği için kontrolsüzdür ve kolun gücüyle kalemi bastırarak çizimler yapmaktadır. (Resim 1) Yavuzer’ in dikkat çektiği gibi

“ocuğa göre çizmek, elin hareketlerini kâğıda dökmektir. Yaşamın ilk yıllarında ‘keşif’ ve ‘icat’ girişimleri içinde olan ocuk her Şeye dokunur, dokunduğu objeler arasında kâğit da bulunur. Eli amaçsız bir Şekilde kâğit üzerinde dolaşırken çizgiler bırakır. ocuk oluşan çizgileri görür ve onların yaratıcısı olduğunu anlar. Bu istem dışı eseri, yetişkin anlamsız bulabilir, fakat ocuk için bu, faaliyetlerin bir ürünü, kişiliğinin yansımasıdır. Böylece o yaratıcı gücünün bilincine varır. Başlangıçta rastlantısal olan bu yaratıcı g, zamanla yeniden canlandırılmak istenen bir zevkin kaynağı olur” (Yavuzer, 1992: 33)



Resim 1

Karalama döneminde yapılan çocuk çizimlerini iyi analiz ettiğimizde, el yeteneklerinin henüz gelişmediğini görebiliriz. Çocuğun ilk çizim döneminde yapmış olduğu bu karalamaları bilinçsiz çizimler olarak değerlendiririz. Bu dönemde çocuğun küçük kasları yeterince gelişmemiş ve el-göz koordinasyonu sağlanamamıştır. Çocuk, yapmış olduğu çizimlerin ilk dönemlerinde sert ve keskin çizgiler kullanırken, parmak kaslarının ve kalem kontrolünün gelişmesiyle birlikte çizgilerinde bir yumuşama görülmekte ve bilinçsizce de olsa eğri çizgiler de çizilmektedir. (Resim 2) Çocuk, tesadüfen ortaya çıkarmış olduğu bu çizgilerden hoşlanmaya başlamakta ve zamanla ortaya çıkan bu karalamalara isimler vermektedir



Resim 2

Çocuk için büyük bir zevk kaynağına dönüşen kâğıt üzerine bir şeyler çizmek, zamanla çocukta bir tutku haline gelmektedir. Çocuk için oyun oynamak kadar zevkli olan bu çizim döneminde ailenin tutum ve davranışları çok önemli görülmektedir.

Bu dönemde çocuğa en azından kendine ait küçük bir masa, resim defteri, kalem ve kuru boyalar verilmelidir. Çocuk, kendisini rahat hissettiği bir ortamda daha yaratıcı olabilmektedir. Evde resim yapmasına izin verilmeyen bu dönem çocukları, kendilerinin zevk kaynağı olan çizimlerini annenin ya da diğer aile bireylerinin göremeyeceğini zannettikleri kapılara, koltuk arkalarına ve duvarlara çizmektedirler. Çocuğa karşı evdeki baskıcı tutum, onun resim çizme tutkusunu engellemeye yetmeyeceği için ailenin daha duyarlı davranması önemli görülmelidir.

“Çocuklar aşağı yukarı iki yaşlarında hareket ihtiyaçlarının bir sonucu olarak ve içten gelen bir istekle çizmeye başlarlar. Motor hareketlerinden doğan ve doğrudan doğruya kaslara bağlı bu çizgilere karalamalar diyoruz”. (Kantarcıoğlu, 1998: 161)

Çocuk için bir eğlence anlamında olan bu karalamalar, bir anlam ifade etmezler. Çocuklar, kalemin kâğıt üzerine bıraktığı bu izleri farklı şekillerde çizmeye başlarlar. Her ne kadar çizgiler birbirlerinin benzeri gibi görünse de kol gücünü kullanarak çizdiği çizimler ile bileğini kullanarak çizdiği çizgiler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Çocuklar el, bilek ve kolun hareketiyle ortaya çıkan bu çizgilerin farklılıklarını keşfetmeye başladıkları andan itibaren farklı çizgi arayışlarına girmektedir. Kırıçoğlu'nun işaret ettiği gibi

“Her bir hareket ve bu harekete bağlı karalama, bir süre tekrarlandıktan sonra yine bir hareketle yeni bir biçim ortaya çıkar. Kâğıt üzerinde elde edilen her şekil, çocuk tarafından öğrenilir. Kimi şekillerin, karalamalar geliştikçe değişik büyüklükte ve şekilde kullanıldığı görülür”. (Kırıçoğlu, 2002: 77)

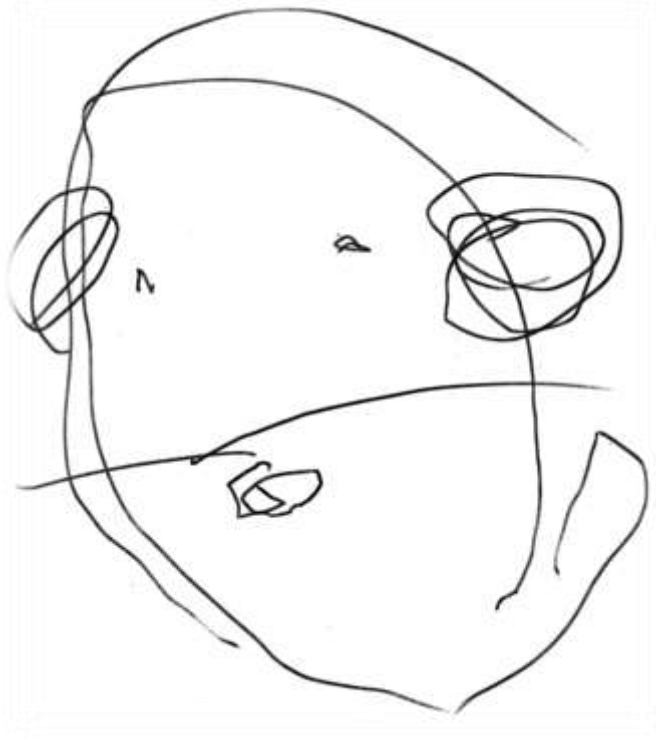
Karalama döneminde ikinci yaşın sonlarına doğru küçük kas gelişimine paralel olarak parmak kasları gelişmekte ve buna bağlı olarak kalem kontrolü de gelişmektedir. Çocuğun kalem kontrolünü sağlaması, çizim kalitesini de beraberinde getirmektedir. Özellikle üç yaş dolaylarında çocuğun resimlerinde sembollerin yer aldığını görebiliriz. (Resim 3) Çocuğun resminde yer alan bu sembollerin tam olarak hangi nesneyi betimlediği anlaşılmamaktadır.



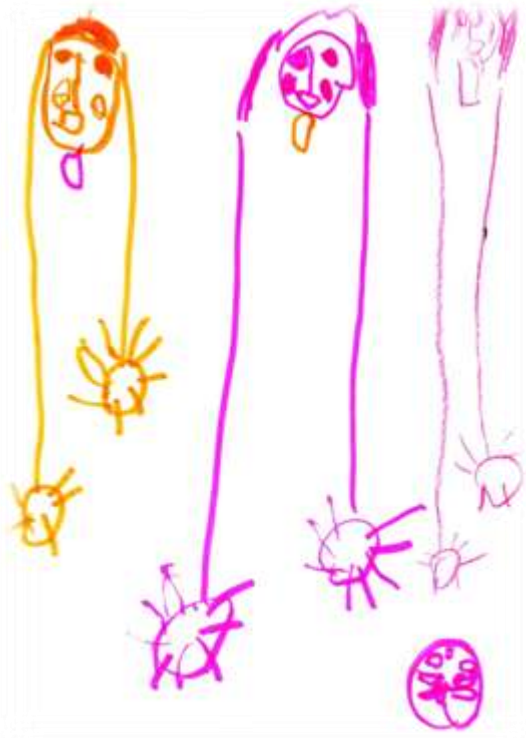
Resim 3

Çocuk için bir anlamı olduğu düşünülen bu semboller, ilerleyen zamanlarda anlaşılabilir bir nesneye dönüşmektedir. (Resim 4) Çocuğun göz, ağız ve bazen de burun eklediği yuvarlaklar hem baş, hem de gövde görevi üstlenmektedir.(Resim 5) Çocuk elleri ve ayakları çizmiş olduğu bu yuvarlağa eklemektedir. Zamanla insan figürünü merkeze alarak, etrafını farklı sembollerle düzenlemeye çalışır. (Resim 6) Keskin, bu süreci şöyle özetlemektedir:

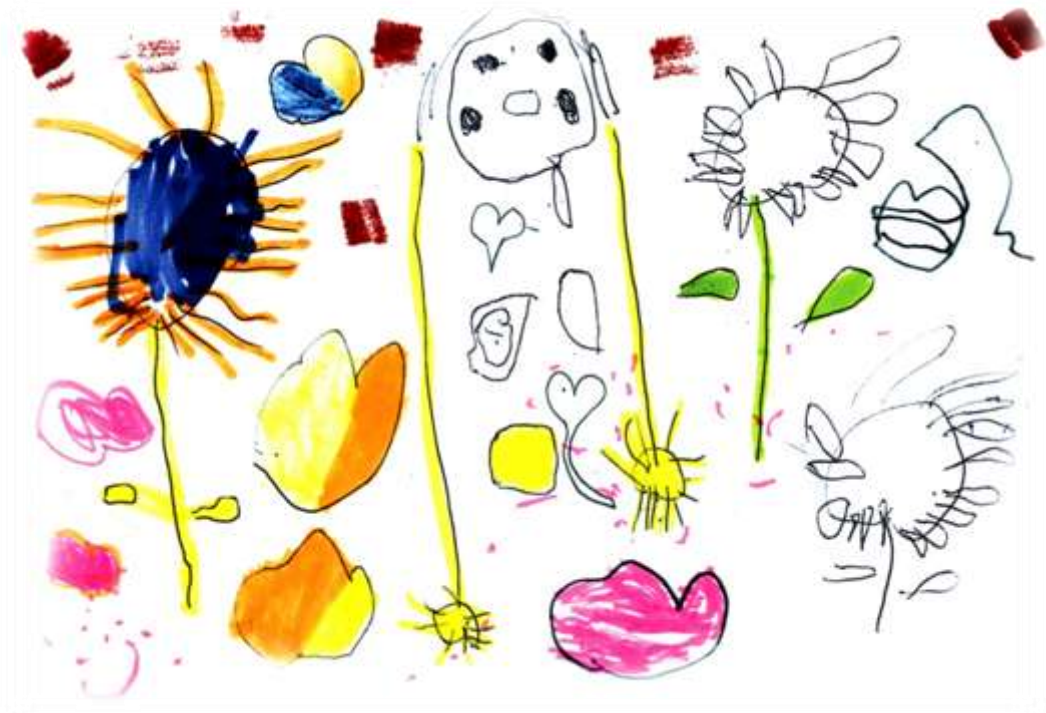
“Üçüncü yaşın ortalarına doğru parmaklar beyinden aldığı komutlara yavaş yavaş uymaya başlar. Eğri çizgilerin az çok birleşmesinden oluşmuş bir baş ve ondan çıkan çizgilerde kol, bacak ve saçlar ayırt edilir. Görsel uyaranlar ile beyne aktarılan insan şekli, artık beyinde yorumlanabilmekte ve bu yorum parmaklara aktarılarak çizgilerle ifade edilebilmektedir. Yani, parmakların tek tek (primer motor kortek faaliyeti), beyin hareketi önceden planlama yeteneği ile (suplemer motor korteks faaliyeti) zaman ve mekânda hassasiyet kazanır. Çocuk, beyindeki yorumu ince motorunun gelişmişliği sayesinde çizgilerine aktarabilir”. (Keskin, 2011: 22)



Resim 4



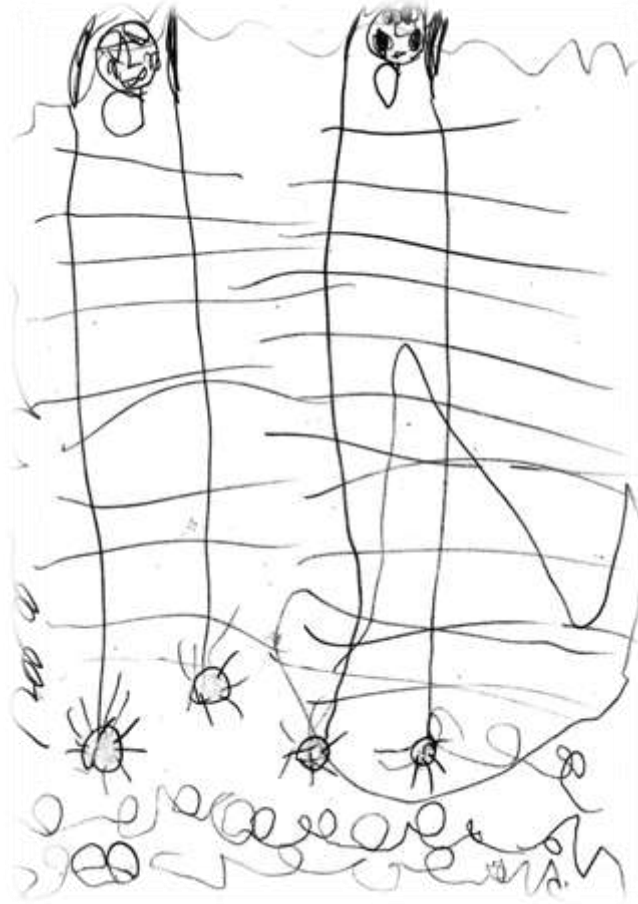
Resim 5



Resim 6

3.6.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)

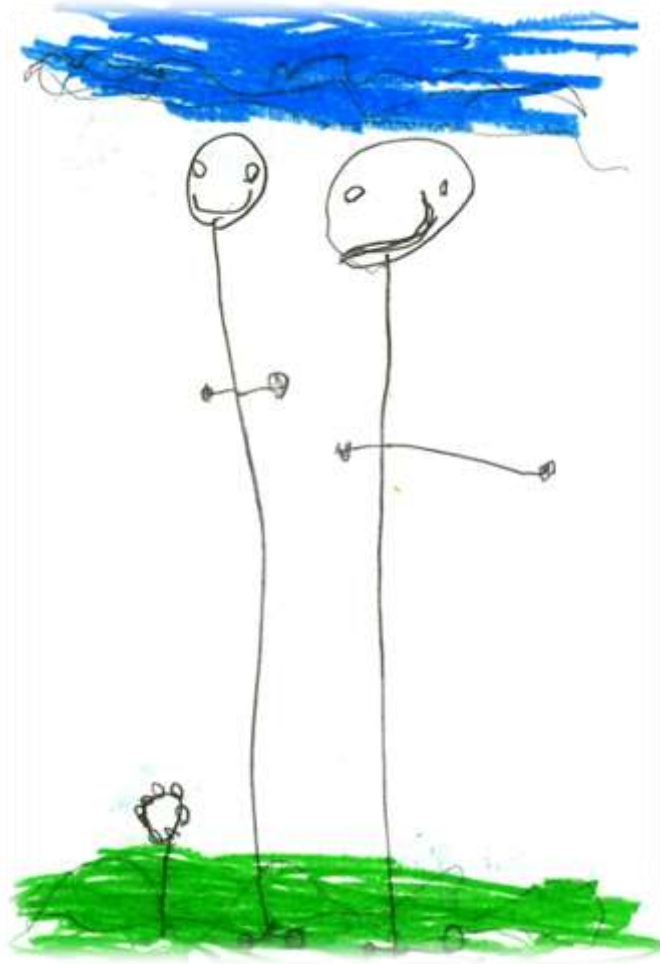
Bu dönemde çocuk, çevresiyle daha fazla etkileşim içerisine girmekte ve yapmış olduğu resimlerde büyük bir değişim ve dönüşüm gözlemlenmektedir. Önceleri baş ve gövde yerine geçen yuvarlağa, gövde ekleme ve hacim verme çabaları görülmektedir. (Resim 7) Bu çizimlerde bazen de insan figürlerini, başa tek çizgi halinde çizmiş olduğu gövde olarak kabul ettiğimiz bu çizgiye elleri ve ayakları da ekleyerek tamamlamaya çalışır. (Resim 8) Dolayısıyla çocuğun çizimlerinde gözle görülür bir ilerleme ortaya çıkmaktadır. Çocuğun yaşı ve fiziksel gelişimiyle birlikte artan çizim kalitesinin yanı sıra, çizimlerin belli bir forma dönüştüğü açık bir şekilde belli olmaktadır. (Resim 9) Çocuğun bu dönemdeki resimlerinde genellikle insan figürü hâkimdir. Bu dönemde insan resimlerinin baskın bir şekilde çocuğun resminde yerini alması, en çok sevdiği figürün insan olarak değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir.



Resim 7

Çocuğun gerek parmak kaslarının gelişmesi gerekse çevreyi tanimasının bir sonucu olarak çizimlerinde görülen değişim dikkat çekmektedir. Çocuğun resimlerine simgenin girmesiyle ilgili olarak farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Söz gelimi Kırıçoğlu, karalama evresinden sonra çocuk resimlerinde yer almaya başlayan simge ile ilgili olarak şöyle bir değerlendirme yapmaktadır:

“Çocukta ilk simgenin ortaya çıkışı rastlantısal değildir. Karalama evresinden başlayarak çocuk öğrenerek bu aşamaya ulaşmıştır. Karalama evresinde çocuğun keşfettiği ya da ayımsadığı her şekil bu evreye bir hazırlık anlamı taşır. Adı simge olmakla birlikte, sözcüğün tanımladığı anlamda tam bir simge değildir. Bu, çocuğun nesnelere dünyasında tanıdığı şeylerin yapısal bir eşdeğeridir”. (2002: 78)



Resim 8

Çocuk, sert ve keskin çizimlerle başladığı karalama faaliyetlerine küçük motor kaslarının gelişimiyle birlikte daha anlaşılır çizimlerle devam etmektedir.

Yavuzer'in ifade ettiği gibi

“Genelde, dört yaş civarında, çocuklar oldukça tanınabilecek biçimler çizmeye başlar. Bununla birlikte, kesin olarak bunların ne olduğunu söylemek oldukça zordur. Ancak beş yaşlarında, insanlar, evler ya da ağaçlar tanımaya başlanır; çocuk altı yaşına geldiğinde de biçimler ve şekiller konulu olmaya başlar. Yapılmakta olan resmin türünü belirleyecek türlü öğeler ortaya çıkar”. (Yavuzer, 1992: 41)

Çocuğun yaşı ile birlikte çizim kalitesinin arttığı ve yapmış olduğu resimlerde çevresindeki nesnelere de farklılaştığı görülür. Burada çocuğun duyguları da resme girmeye başlamıştır. Çizmiş olduğu insan figürlerinde dikkat çekici bir ilerleme görülmektedir. Gözler, burun ve ağız; kafada yer almaya başlamıştır.



Resim 9

Önceleri kafaya eklenerek gösterilen kollar ve bacaklar bu dönemde gövdeden çıkmaktadır. Keskin'in tespitiyle çocuk resimlerinde;

“Beşinci yaşta resme, renk uyumu ve estetik gelir. Çocuğun renkleri tanınması da bu yaş civarında olur. Mimiklerde anlam vardır. Kişiler

genellikle gülümser. Saçlar özenle taranır. Saç ve kıyafetlerde hayal ürünü estetik çizgiler dikkat çeker.” (Keskin, 2011:26)

Kaya'nın işaret ettiği gibi bu dönemde çocuklar,

“Varlıkları ve olayları temsil etmek için semboller kullanabilirler. Çocukta mantıklı düşünme işlemi gelişmemiştir. Bu nedenle nesnelere görüntüsünün etkisinde kalırlar.” (Kaya, 2002: 79)

Çocuklar, genellikle bu dönemin 5-6 yaş aralığına denk gelen zaman diliminde çevresiyle etkili bir iletişim içerisinde. Bunun sonucu olarak nesnelere hakkında daha ayrıntılı bilgilere sahip olmaktadır. Resim 10 ve 11 de 5,5 yaşlarındaki bir kız çocuğunun yapmış olduğu resimleri incelediğimizde bu daha iyi gözlenebilmektedir. Resim 10'da havuzda yüzen insanları resmettiğini söyleyen çocuk, bu resimden bir ay sonra denizde yüzen insanlar resmini yapmıştır. (Resim 11) Havuz ve deniz arasındaki benzerlik ve farklılıkları, çevresindeki varlıklarla resmine aktarabilmeyi başarmıştır. En dikkat çeken nokta ise, çocuğun havuz resminde yer almayan balık ve su altı bitkilerinin denizde yaşadıkları bilgisine sahip olmasının bir sonucu olarak deniz resminde yer almasıdır. Çocuğun görsel izlenimleri zihninde bilgi dağarcığının gelişmesine katkı sağlamaktadır.



Resim 10



Resim 11

Çocuğun yazı yazmayı öğrendiğinde resimlerine yazının da girdiğini görebilmekteyiz. (Resim 12) Bu yaşlarda çocuğun çevresinden aldığı görsel izlenimler, resimlerinde sembollerin çeşitlenmesini beraberinde getirmektedir. Çocuğun resimlerine bir düzen verme kaygısının sonucu olarak, yer ve gök çizgisi resimlerde yerini almaya başlar. (Resim 13) Bu dönemde çocuk, resminde yer verdiği figür ya da objeleri yer çizgisi üzerinde özenle yerleştirmeye çalışır.



Resim 12



Resim 13

3.6.3. Şematik Dönem (7-9 yaş)

Çocuğun karalama ile başladığı resim serüveni, çevresindeki varlıkları tanınması ve aynı zamanda günlük hayatta ne işe yaradıklarını da öğrenmesi çizimlerine farklı bir anlam yüklemeye başlamıştır. Nihayet “Küçük çocuklar, pek çok denemeden sonra, insan ve çevresi hakkında belli bir görüşe sahip olur. Bu görüş resmine belli şemalar şeklinde yansır”. (Yavuzer, 1992: 55)

Yavuzer’in tespitlerine göre

“Yaklaşık 7 yaşlarında başlayan ve şekil kavramının gerçekleştiği bu dönemdeki bazı çocukların şemaları oldukça zengin bir kavramken, bazılarınınki de zayıf bir sembol olabilir. Şemalar arasındaki farklılıklar pek çok nedene bağlıdır. Ama nasıl iki çocuk bireysel özellikleri açısından birbirinin aynı değilse şemalar da birbirlerinin benzeri değildir; şemaların bu farklılığı, kişiliklerin birbirinden farklı olmalarına ve kavramlarını şekillendirirken çocuğun pasif olan bilgisini öğretmenin faal kılmadaki becerisine bağlıdır”. (Yavuzer, 1992: 55)

Çocuk resimlerinde genellikle 7 ve 8 yaşlarında, çocukların önceki çizimlerine göre bir değişim dikkat çekmektedir. Piaget, bu yaş grubuna denk gelen dönemi “somut işlem evresi” olarak adlandırmaktadır. Bu evredeki çocuk resimlerinde bazı görünür değişimler yer almaktadır. Burada “işlem” terimi, içten gelen bir eylem anlamında kullanılmaktadır. Bu eylem sayesinde çocuk, çevresindeki varlıkları kendi aklında olduklarından daha farklı bir objeye dönüştürebilmektedir. Farklı bir ifadeyle işlem; “Çocuk ve çevresindeki somut ilişkilerle iç içedir.” şeklinde yorumlanabilir. Çünkü çevresinden görsel olarak beslenen çocuk, hayalinde ürettiklerine düşüncelerini katarak bunları anlaşılabilir bir duruma getirebilmektedir. Burada eski imgelerle yenileri arasında bağıntı kurmakta ve yeni görüntüsünü oluşturabilmektedir. Çocuk resimlerinde görülen bu biçimler, artık anlaşılabilir varlıklar biçimine dönüşmüşlerdir. Çocuk, bu aşamadan sonra resimlerinde gerçeği aramaya koyulur. Resimlerinde bölgesel renk çeşitliliği ön plana çıkmaya başlar. (Kırıçoğlu, 2002: 88-89)



Resim 14

Çocuk resimleri, çocuğun ilerleyen dönemlerde şemalara yer vermesi ile daha ilgi çekici hale gelmektedir. Çocuğun çizmiş olduğu şemalarda bazı bölümler daha özenle işlenmektedir. Çocuk, kendisi için önemli olan kişi veya eşyaları daha titizlikle resmetmekte ve öne çıkarmaktadır. (Resim 14) Bunun nedeni olarak çocuğun büyümesi ve çevreyi tanınması gösterilmektedir.

“5-6 yaş arasının şematik tarzı aşağı yukarı 8 ile 9 yaşlarına kadar sürer. Burada bir aşama, <<izole>> figürlerin daha seyrek çizilmesi, buna karşılık büyüklerden ya da küçüklerden meydana gelmiş insan gruplarının bol bol yer almaya başlamasıdır. İnsan gövdesinin bazı ayrıntıları, sözgelimi, parmaklar, dişler, saçlar ise bazen işlenir, bazen, işlenmez. Çocuk kendine göre geliştirdiği insan şemasını tekrar tekrar çizecektir. Bu bazısında tam yandan bir baş, bazısında önden gösterilen bir baş olabilir ya da insanın tamamı önden gösterilebilir. Gövde parçaları artık yerli yerindedir ve özellikle gösterilir. Bunlar için çember, kare, üçgen gibi şekiller hala kullanılmaktadır. Çocuğun büyümesi ile orantılı olarak bu şema da değişir.” (San,1979: 147)

Çocuk resimlerinde şemanın oluşumunu belirleyen değişik faktörler söz konusudur. Çocuk resimlerinde sembollerin, diğer adıyla şemanın oluşumuyla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bilişsel ve fiziksel gelişim şemaların

oluşumunda etkili olmakla birlikte Yavuzer, bu konuda farklı bir bakış açısıyla şöyle bir değerlendirmede bulunmaktadır:

“Çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü; o şeye verdiği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da objenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını izleyerek etkilenmesi, şemanın oluşunu belirler.” (Yavuzer, 1992: 55)

3.6.4. Gerçekçilik Dönemi (9-12 yaş)

Şematik dönemde görülen çizimler, tamamen farklılaşmaya başlamıştır. Çocuğun bu dönemde fiziksel ve bilişsel gelişimindeki ilerlemeler, çizimlerine farklı bir boyut kazandırmaktadır. Yavuzer’in işaret ettiği gibi;

“Bu yaşlardaki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır ve bu haberdar oluşu çizimlerine yansıtmaya başlamıştır. Bu dönemdeki çocuğun daha önceki çalışmalarına oranla daha ayrıntılı çizimler çizdiği ve daha gerçekçi bir yaklaşımda olduğu gözlenmektedir”. (Yavuzer, 1992: 65)

Çevresindeki gerçeklerin farkına varan çocuk, iyi bir gözlemci olmaya başlamıştır. Önceleri büyük bir zevk ve heyecanla çizmiş olduğu resimler, yerini kaygıya bırakmıştır. Çünkü kendi çizmiş olduğu resimlerle, gerçekteki nesnelere karşılaştığında farklılıklarını anlayan çocuk, kendini ifade edememe kaygısı taşımaya başlar. Nesnelere gerçek renklerini resimlerinde göstermesine rağmen, yapılarının benzememesi, çocuğun kendini anlatma gücünü derinden etkiler. San’a göre;

“İlkokul dönemi içinde bir ikinci devre olarak aldığımız 9-12 yaşları arasında, 6-9 yaşlarındaki bazı gelişmelerin sürdüğü, ayrıca fiziksel ve ruhsal değişmelerin yer aldığı bu erinlik-öncesi dönemde, çocuğun kimi psikolojik özelliklerinin yaratıcı etkinliğinde yansıdığı izlenir. Zihinsel olgunlaşmaya koşut olarak çocuğun çözümsel davranışları artar; nesnelere gerçek büyüklük oranlarına sadık kalma kaygısı belirir. Artık erken yılların <<naiv>> ve özgür havası kalkmış, bu çağda çocukta, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı egemen olmuştur. Anatomiye uygun, elbiseler giymiş olarak çizilen insan figürleri bol ayrıntılı olarak işlenir. 6-8 yaşından başlayarak cinsiyet ayrımını çizimlerinde gösteren çocuk, erkek ve kız giysilerindeki ayrımları özellikle ve özenle belirtir. Figür ve diğer öğeler arasındaki ilişki, düzenleme bakımından kurallara uymaya başlamıştır. Mekân ve perspektif artık kendini gösterir. Yer çizgisi yukarı çıkar, toprak kendi rengine boyanır. Kesişmeler yer alır”. (San, 1979: 150)

Bu dönemde kişileri ve olayları anlamlandırabilen çocuk, resimlerinde farklı olayları canlandırabilmektedir. (Resim 15) Çizmiş oldukları resimlerin konuları, çocuktan çocuğa farklılık gösterebilmektedir. Ancak genel olarak kız ve erkek

çocukların resimlerini ayrı ayrı değerlendirdiğimizde dikkatimizi çeken bazı noktalar ortaya çıkmaktadır. Bu yaş gurubundaki kız ve erkekler, cinsiyetle bağlantılı olarak farklı kavramları resmetmeyi tercih etmektedirler. San'ın da tespit ettiği gibi

“Konu seçiminde kızlarla erkekler arasında ayrımlar belirir. Erkek çocuklar tekneler, uçaklar, trenler, savaş sahneleri, spor sahneleri; kızlar kadın yüzleri, giysiler, evler, çiçekler, yavrulu hayvanlar çizerler.” (San, 1979: 150)

Gerçeklik dönemi, çocuğun resimlerinde özgürlüğünü kaybettiği dönem olarak görülmektedir. Önceleri içten ve büyük haz alarak düşünmeden resim çizmeye başlayan çocuk, konu seçiminde dahi zorlanmaya başlamıştır. Bunun en önemli nedeni, çocuğun içindeki coşkunun kaybolmasıdır.



Resim 15

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SANAT EĞİTİMİNDE GÖRSEL DEĞERLER

4.1. Görüntüsellik ve Görsellik

4.1.1. Görüntü ve Görüntüsellik

Çevresindeki varlıklarla duyuları sayesinde bağ kuran insan, izlenimlerini zihinsel etkinlikleri sonucunda algılara dönüştürebilmektedir. Bu algılama sürecinde en büyük görev şüphesiz göze aittir. Görme ile ilgili birçok araştırmalar yapılmış, hatta iyi bir algının gerçekleşmesi için “görmeyi bilmek gerek” şeklinde yaklaşımlar ortaya konmuştur.

Nesneler evreni içerisinde bulunan insan, bu evren içerisinde yalnızca yaşamakla kalmaz; birlikte yaşamış olduğu bu nesnelere çeşitli ilişkiler içinde de bulunmaktadır. Nesnelere tanıma ve onları bilme, bunların başında gelmektedir. İnsan, çevresindeki nesnelere; örneğin kullanmış olduğu bir masayı, okumuş olduğu bir kitabı, karşısında duran bir evi ve gökyüzündeki yıldızları bilmektedir. İnsana bütün bu bilgileri sağlayan bilincidir. Bu bilinç sayesinde insan nesnelere yönelir ve onları algılar. (Tunalı, 1996: 131) San’ın da işaret ettiği gibi;

“Faydacı ve aceleci bir göz için çevremizdeki nesnelere bir takım simgelerdir. Gündelik yaşamımızda gözlerimizi estetik açıdan kullanmaz, dış gerçeklikten, gereksinimimizi karşılayacak kadarını görürüz. Nesnelere plastik olarak, yani renk, biçim ve hacim olarak görmeyiz. Ancak tek başına renk ve form az çok herkesin dikkatini çeker, çünkü bunlar duyu yolu ile gelen birer uyarmadır ve buna herkes açıktır”. (San, 1979: 36)

Türkçe Sözlük’te (1998) “görmek; göz yardımıyla bir şeyin varlığını algılamak, seçmek” şeklinde açıklanmıştır. Crick’a göre ise (1997: 41)

“Görme; beynin görsel olayın pek çok değişik ‘özellikler’ ine aynı anda yanıt verdiği ve geçmiş deneylerinin rehberliğinde, bunları anlamlı bir bütünde bir araya getirdiği bitişirici bir süreçtir.”

Bir eylem olarak görmek, insanın dış dünya ile olan bağının başlangıç noktasını, temasının sürecini ve dış dünyaya ilişkin algısal sürecin de başlangıcını ortaya koymaktadır. Bir duyumsama olarak görmek ise insanın öznel bir varlık olarak diğer öznel ya da nesnel varlıklar ile olan iletişiminin ve etkileşiminin karakterini de belirlemeyi sağlamaktadır.

“Göz, duyu organları içinde işlevi en etkin ve kapsamlı olanıdır. Görsel alan içinde birçok ilişkiyi yakalamak, ama aynı zamanda bunları ayırmsayabilmek gözün becerisidir. Yine görsel imgeler toplamak, bu imgeleri çoğaltmak, bellekte saklamak ve bunları çağırarak, hatırlamak kısaca öğrenmek görme ile başlayan algısal, kavramsal gelişme sürecidir.” (Kırıçoğlu, 2002: 122).

Genel olarak göz, görme işleminin fiziği olarak bir varlık sergilemez. Devamında görmenin basit bir kayıttan öte bir sürecin parçası olabileceğini de ifade eder. Bunun anlamı, gözün görmeyi beyine taşıyan bir aparat olmakla beraber görüntünün niteliksel tespitinin de başlangıcını ifade etmesidir. Görüntü kavramı, genel olarak mekanik bir kayıt anlamı ortaya koymaktadır. Fotoğraf makinasının yapmış olduğu tespitler gibi gözün tespiti de görüntü olarak adlandırılmaktadır. Görüntü, Türkçe Sözlük’te (1998);

“1. Gerçekte var olmadığı halde varmış gibi görünen şey, hayalet. 2. Herhangi bir nesnenin mercekle, ayna gibi araçlarla oluşturulan biçimi; herhangi bir nesnenin bazı ışık olayları sonucu elde edilen biçimi, hayal.”

olarak tanımlanmaktadır. Sözlük anlamlarına da bakıldığında görüntünün bir aparat yardımıyla tespitini ortaya koyduğu biçimindeki karşılığı, mekanik olarak zihindeki algısına dönük bir sonucu ortaya koymaktadır.

John Berger; “*Görme konuşmadan önce gelmiştir. Çocuk, konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrenir.*” (1986: 1) diyerek görme olayının önemine dikkat çekmektedir.

İnsan vücudundaki tüm duyu organlarının kendilerine özgü işlevleri vardır. Görsel algılamada büyük rolü olan gözün görevi, görmek ve algılamaktır. Arbib ve Hanson, (1987: 1) görmeye de bir görev yüklemiş ve görmenin görevini ‘*ışıkta faydalı bilgi çıkartmak*’ şeklinde yorumlamıştır. Arbib ve Hanson, (1987: 4) bunun yanında görme kavramına farklı bir yaklaşım da getirerek görme olayını

“ön süreçleri içeren düşük-düzye görme ve bilgi rezervlerini kullanan ‘yoğun bilgi süreci’ içeren yüksek-düzye görme” olarak ikiye ayırmıştır.

Görme, görsel değer için bir sürecin başlangıcı olmaktadır. Görüntü kayıtlarının görsel kayıtlara dönüşmesi gibi bir algısal süreç içinde bir görsel değer oluşumundan bahsedilebilir. Algısal sürecin görüntü ile başlayıp imgelem ile son bulması da söz konusudur. İmgelem, bir başka görselleştirme durumunu ortaya koyar. Ancak görüntünün görsel kaydı ile imgelemin görsel tasarımı arasında farklar söz konusudur. İmgelem bir kayıt değildir; kayıttan sonra gündeme gelen bir tasarımı ortaya koyar. Görsel değer kavramı, hem görsel saptama için hem de imgelem için ifade edilebilir. İmgelemin görsel değer oluşum süreçleri içindeki etkisi ve kimliği için öncelikli olarak görmenin fizyolojisine yönelmek gerekmektedir. Arbib ve Hanson, incelemelerinde görmenin fizyolojisi ile zihinsel süreçleri belli oranlarda tahlil edilmiştir (1987). Arbib ve Hanson, görmeyi iki biçimde ele almaktadırlar. Birincisi düşük düzey görme ki, burada fiziksellik dikkat çeker ve ışığın etkileri üzerinde durulur. İkincisi ise yüksek düzey görme olarak belirtilir. Burada algı merkezli bir bakış açısı vardır ve bilgi, psikolojik durumlar ve sosyal yansılara temas edilir.

“Görsel sistem, onun hesaplama gücüyle sınırlıdır. Algılanabilir objeler ve durumların kompleksliği ve elde edilen algıların hızında sınırlar vardır. Görsel bilgi süreçlerinin daha ilk adımlarında, “erken görme”de görme alanından (scene) alınan, sürekli duyumlanan ve kodlanan bilginin değerlendirilmesinde de limitler vardır.” (Arbib ve Hanson, 1987: 263)

Görsel olan, görüntüsel olanın bilgi ile işlenmesini zorunlu görür. Görüntü ile görsel arasındaki fark, görüntünün bir bilinç nesnesi olması ile başlar. Bilgi ile görüntünün birleşmesi, bir görsel saptama formunu belirler. Dolayısıyla görüntü, zihinsel süreç içinde görselleşir. Ancak imgelem, daha sonraki aşama olup nesne ile bilginin örtüşmesi olan görselliğin metaforik (mecazi) anlamda kullanmasına dönük tasarımları da içermektedir.

4.1.2. Görsellik

Görsellik kavramı, görüntü veya görüntüsellik kavramından ayrı bir yönelim ve anlam içermektedir. Genel olarak bakıldığında görüntülerin de zaman zaman görsellik olarak adlandırıldığı ya da değerlendirildiği görülmektedir. Ancak her ikisini ayırmakta fayda vardır. İlk olarak görüntüsellik bir mekanik tespiti içermektedir. Buna karşın görsellik ise mekanik bir tespit ile başlayıp o tespitini içini dolduran içerik veya anlamların öznel bir karakter tarafından oluşturulması, değerlendirilmesi ya da yorumlanması anlamına gelebilecek bir sürecin sonunu ortaya koymaktadır. Görüntüsellik ve görsellik ikisi birden algısal sürecin içinde yer alırlar. Klasik bilgilerimizin ışığında değerlendirdiğimizde görselliğin hem algısal sürecin bir parçası hem de sonucu olduğu yönündeki kanaatlere katılmak doğru olacaktır. Çünkü algısal süreç yalnızca dış dünyaya ilişkin bir tespit ve kayıt işlemi değildir. Algısal süreç aynı zamanda bir üretim, tasarım ya da biçimlendirme süreci olarak da kendini göstermektedir. Sonuçta görsellik için algısal bir süreç kapsamında bir konum kazandığını vurgulayabiliriz.

Görsellik kavramının açılımını yapabilmek için ele alınacak yöntem için iki bakış açısı belirleyebiliriz. Birincisi *görsel* deyince ne anlayacağımız ve onu süreç içinde nasıl değerlendireceğimizdir. İkincisi ise *görselleştirme* deyince ne anlayacağımız ve bu eylemi nasıl karakterize edeceğimizdir. Sonuç olarak burada dikkat çeken olgu, her görselleştirmenin görsel olacağı noktasındaki tutumumuzun uygun olacağına karşılık, her görselin görselleştirme sürecinden geçip geçmeyeceğidir. Görselliği; “görme, algılama ve tanıma süreçlerinin karmaşık zihinsel işlemleri olarak tanımlamak” (Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007: 38), bizi bir noktada algısal sürecin içinde göstermeye çalıştığımız görselleştirme çabasına da taşımaktadır. Özellikle zihinsel işlemler içinde görselliğin algısal süreç içindeki yerine değinen Arnheim, “*görme duyusunun sağladığı imkânların zihnin ulaşabildiği şeyler olarak kalmadığına, zihnin işlemesi için de zorunlu görülmesi gerektiğine*” yönelik tespiti ile (2009: 34), öznel etkileşim süreçlerine de vurgu yapmaktadır.

Genel olarak bakıldığında görselleştirme süreçlerinin;

- Duyu, duyum
- Algı
- İmgelem
- Simge-sembol imge
- Metafor (mecaz, eğretileme)

biçiminde bir taksonomik (aşamalı gelişimsel sınıflamalı) bir yapı sergilediği görülmektedir. Burada görme eylemini ilk iki madde içinde ve kısmen üçüncü maddede inceleyebiliriz. Görselleştirme eylemini ise hem bu maddelerin tümü için düşünebiliriz hem de ayırmak gerekirse, üçüncü maddeden son maddeye kadar işletebiliriz.

Burada vurgulanmak istenilen durum, görselleştirmenin genel olarak bir biçimlendirme sürecine maruz kalması gerektiğidir. Bunu hem genel anlamda hem de sanatsal özellikler anlamında en iyi özetleyen Barnard, *Sanat Tasarım ve Görsel Kültür* adlı kitabında şöyle bir değerlendirme yapmaktadır. Ona göre “görsel olan; insanlar tarafından üretilmiş, yorumlanmış ya da meydana getirilmiş, işlevsel, iletişimsel ve/veya estetik amacı olan her şey”dir. (2002: 34).

Görselliğin insanlar tarafından üretilmiş olma gerekliliğine aynen katılıyoruz. Çünkü görüntüyü sanatsallaştırmak, anlamlandırmak, yorumlamaya hazır bir doluluğa taşımak işi özellikle insan için bir eylem biçimini açıklanmaktadır. Bu yönüyle görsellik, bir insan eylemidir. Diğer tarafından görselliğin mutlak olarak iletişimsel ve etkileşimsel kılınması gerekliliğine de katılmak gerekmektedir. Çünkü görüntünün görsel kılınmasının amaçlarından biri de yorumlanabilirliği ve paylaşılabilirliği potansiyellerini haiz olması ve bu yönünün etkileşim sistemlerine taşınmasıdır diyebiliriz.

Sonuç olarak görsellik ve görüntüsellik arasındaki ayrımı belirginleştirmek istememizin sebebi, çocukta ya da yetişkin insanlarda görsel değer oluşumlarının

algısal süreçlerdeki izdüşümlerinde neyi nasıl konumlandırmamız gerektiğinin çözümlenmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Görsel değerler, aslında insanın kendi yorumlarını, değerlendirmelerini, düşüncelerini ve beklentilerini bir içerik olarak, anlam olarak ya da yönelim olarak yönlendirdiği görüntülerde yaşattığı kendi izdüşümlerini, içselleştirmelerini ve dünyaya bakış açılarını besleyen yaşamsal değerler biçiminde düşünmesidir.

4.1.3. Görsel Kültür

Kültür, insani bir olgu niteliğiyle tarihsel anlamda yapısal dönüşümler yaşama durumlarıyla karşı karşıya kaldığı zamanlar geçirmiştir. Geçmiş çağlar, dönemler veya kültürel dönüşümler ile kıyaslandığında bugün, özellikle kültürün sol tarafına yerleştirilen sözcüklerin kapsadığı geniş bir tesir gücü ve buna muhatap kitleler anlaşılmaktadır. Doğal olarak kültür, kitlesel mensubiyet ve onay sistemlerini kendi bünyesinde inşa eden bir olgu görüntüsünü bugün daha da ilerletmiş görünmektedir. Bir şeyin kültürü ifadesi ile o şeyin ne kadar kitlesel kılındığı ve yapay yaşantı ve paylaşım doğrultuları geliştirdiği ifadesi anlaşılmaktadır. Görsel kültür de bu duruma örnek olarak verilebilir. Görsel kültür kavramı, yukarıda açıklamaya çalıştığımız görüntüsellik ve görsellik arasındaki ayrımın mantığını tam anlamıyla kapsamaya bile, görselliğin hem insani hem de teknolojik / pragmatik taraflarına göndermede bulunmaktadır. Görsel kültür, görüntü üretim sistemlerini, görüntü teknolojilerinin sosyal yaşam içindeki yerini, sanatın teknolojik yeni evrenini ve özellikle yaratıcılığın görsel karşılığı olabilecek tüm tasarımları kapsamak durumundadır. Daha da önemlisi görselliğin kültür olmasını sağlayan kitlesel izdüşümlerinin çağdaş içeriklerini de ön plana çıkarmak gerekmektedir. Kültür, zamana ve mekâna karşı kalıtsal, taşınabilir, aktarılabilir ve benimsenmiş, kabul görmüş yaşantı durumlarının hem bireysel hem de toplumsal karşılığını anlamlı kılarken, giderek kendini saran ve sabitleyen değerleri ortaya koymaktadır. Bu yönüyle klasik kültürel biçimlenme sürecinin genişliği ve uzunluğunun zamansal karşılığı, bugünün kültüründe daha dinamik ve hızlı bir sürece dönüşmüştür.

Görsel kültür, insanın tüm hayatını çevrelemiş durumdadır. Öyle ki iletişim ve etkileşimin büyük bölümünün görsellik üzerinden gerçekleştirildiği bir çağ yaşamaktayız. Bazılarına göre *görsel çağ* olarak da adlandırılan günümüzde, görselliğin değişen gerekçeleri ve dinamikleri, aynı zamanda kültürel gerekçeleri ve dinamikleri de ihtiva etmektedir. Bu bağlamda görselliğin nicel ayırımına değinme çabasına çok fazla şahit olamıyoruz. Çünkü bir yaşamsal biçim olarak görsellik, güncel ve esnek bir pratikler alanı sergiliyor görünmektedir. Bu durumu biraz daha açmak mümkündür. Medya, reklam endüstrisi, sanat, çevre ve iletişimin özellikle teknolojik yapıları söz konusudur. Bu saydığımız unsurların da aslında kültürel potansiyeller içerdiği ve kendi kanalında kültürel biçimlendirmeler gerçekleştirdiği söylenebilir. Örneğin medya kültürü, teknoloji kültürü ya da tekno-kültür, reklam kültürü. Bunlar görsel kültürün kapsamını oluşturan alt kültürel yapılar olarak adlandırılabilir.

Değindiğimiz gerekçeler ve koşullandırmalar eşliğinde bakıldığında görsel kültür, tüm insanlığı ilgilendiren bir evren yaratımının doğal sonucudur diyebiliriz. Çocukların, gençlerin, yetişkinlerin, entelektüellerin, bayanların, bayların olduğu kadar ekonomiden politikaya, sanattan endüstriye, teknolojiye kadar kendi çevresini yaratmış olan görsel kültürün kuşatıcılığı ön plandadır. Burada akla şu soru gelmektedir: Kendi insicamını (uyumunu, akışını), kendi karakterizasyonunu (sosyal formasyonunu), kendi kimliğini, kendi gerekçelerini ve motivasyonlarını bizzat geliştirme potansiyeline ve kapasitesine sahip bir gerçeklik olarak görsel kültür, insanın gelişimsel grafiğine de doğrudan etki etme gücüne ve kanallarına sahip görünmektedir. Özellikle zihinsel gelişim, sosyal gelişim veya ruhsal gelişim süreçlerinde tesirlerine artık keskin bakış açılarıyla inanılan ve bunu problematik olarak algılayıp sorunsallaştıran anlayışların karşısında görsel kültür, stratejik ve pedagojik önemi de sergileme noktasındadır. Bu açıdan zihinsel yetiler, pedagojik süreçler ve sanatsal gerekçeler açısından bakıldığında görsel kültürün birey üzerinde, bilhassa çocuklar üzerinde güçlü tesirlerinden bahsetmek gerekir. Dolayısıyla bu anlamda etkili stratejilerin belirginleştirilmesinde yarar görülmektedir. Çocuğun zekâsına ilişkin güçleri içinde belirtilen yaratıcılık gücü, imgelem gücü, sezgi gücü, buluş ve keşif gücü, tasarım ve kurgu gücü gibi

değerlerin de görsel kültürel bir çevre içinde işlenmesinin doğal seyrine de artık alışmış durumdayız.

Görsel kültür; sanat ile birlikte insanlığın ortaya koyduğu tüm görüntü üretimlerini kapsamaktadır. Aynı zamanda sanatsal olguların dışında da yine insan tarafından gerçekleştirilen tüm görüntü üretimlerinin karşılığı olarak ifade edilmektedir.

Günümüzde görsel kültür denince akla gelenler oldukça çeşitlidir. İnsanın ortaya koyduğu ve sanatsal amaçlı tüm görsel çalışmalar; teknolojik araçların ürettiği tüm görüntüler; medya ve imaj üretimlerinin bir ifadesi ve daha da ötesinde tüm günlük yaşamımızı çeviren görsel imgelerin hepsi bir görsel kültür kapsamı oluşturmaktadır.

Sanat, mağara döneminden günümüze kadar tarihin her döneminde var olmuştur. Kimi zaman sanatçılara ait duyguların ve hayal güçlerinin bir ifadesi olarak karşımıza çıkmış; kimi zaman da toplumlara ait inançların yansımaları olarak görülmüştür. Sanat, en eski devirlerden günümüze kadar uzun bir süreç geçirmiştir. Sanat, önceleri bireyleri üretime teşvik eden bir alan olarak işlev görürken, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sanatın toplumdaki rolünde farklılıklar meydana gelmiştir.

Sanayileşme ve işçi alımlarıyla birlikte büyük kentler oluşmaya başlamıştır. Şehirlerin kalabalıklaşmasıyla insanlar arasındaki paylaşımın artmasıyla birlikte, böylece alt kültürle üst kültürler arasındaki ilişki de artmıştır. Sonunda kitle kültürü ortaya çıkmıştır. Bu arada sanat, insanları tüketime alıştırmak için bir araç olarak kullanılmıştır. Gündelik hayatın birçok etkisi, kültür endüstrisinin üretim tezgâhında üretilip kitlelerin hayatına adeta zorla yerleştirir bir duruma getirilmiştir.

Sanat, günümüzde daha çok reklam ağırlıklı bir yapıya bürünmüştür. Görsel reklamlarda hâkim olma duygusu ve etki altına alma gayesi dikkat çekmektedir. Günümüz dünyasında sanattan ekonomiye, siyasetten spora kadar her alanda tamamıyla görselliğe dayanan kültürel bir yapı yerleşmiştir.

Sonuç olarak görsel kültür; gerekçelerini ve motivasyonlarını kendi dinamikleri ile besleme gücünün yanında bireyin sosyal ve ruhsal gelişimine ve özellikle zihinsel süreçlerine doğrudan temas etmektedir. Buradan hareketle çocuğun yaratıcılık göstergelerine ve potansiyellerine referans olma potansiyellerini ciddiye almamız gereken bir içerik ile görsel kültür, aslında bireysel, toplumsal, bilimsel, sanatsal veya etik değerler oluşumunun da referanslarından biri olma noktasında sabitlemiş özellikler içermektedir. Sanatın, bilimin ve eğitimin hedeflerinin kimlik profillerini ihtiva eden çocukların -seviyeleri ve güçleri farklı farklı olmasına rağmen- yaratıcılık performansı için görsel kültürün güçlü tesirler içerdiğini kabul etmeliyiz.

Çocukta görsel değer oluşumları için kuşkusuz görsel kültür en büyük gerekçeyi oluşturmaktadır. Coğrafya, ırk, cinsiyet, kültür ve kimlik ayrımı gözetmeksizin görsel kültürün kuşatıcılığı, çocuklar için kaçınılmaz motivasyonların kaynağı olmaktadır. Görsel bir çağ içinde görsel kültürün tüm kültürel yapılarına bir şekilde maruz kalan çocuklar için yapılacak araştırmalar içinde görsel yaşam formasyonları ve yönelimleri, artık bir problem kapsamı ve inceleme gerekçesi sergilemek durumundadır.

4.2. Sanatta Görsellik ve Sanatsal Görsellik

Sanat, büyük ölçüde görseldir. Sanatın görselliği üzerine yapılan incelemenin insanlığın varoluşuna kadar, tarihin derinliklerine kadar gitmesi gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında sanatın görsel tarihi olarak adlandırılacak bir süreç perspektifinde başlangıcı mağara resimlerine kadar götürebiliyoruz. Sanatta yer alan görselliğin gerekçeleri büyük ölçüde yaşamsal görünmektedir. Çünkü mağara duvarlarına resmedilen görüntülerin aslında bir görsel içeriğe sahip olduklarını görmekteyiz. Bir başka ifade ile sanat, görüntünün görsel kılındığı yegâne alan özelliğine sahiptir. Kendilerini anlatmanın, diğer insanlar ile iletişim kurmanın, topluluk içinde yaşamının hikâyelendirilmesi ve özellikle vahşi yaşamın belli

kesitlerinin kahramanlık ve icraat göstergesi olarak destansı kılındığı resimlemeler vardır.

Mağara resimlerinin içerdiği görsellik, aynı zamanda içi dolu anlatımın ve mesajların da değerini ve gücünü ispatlamaktadır. Sanat tarihinin özellikle resim teknikleri açısından yapılan kıyaslamalarına bakıldığında, oldukça başarılı bir teknik yapı gördüğümüz mağara resimlerinin sonrasında sanat, temsil gücüyle kendini göstereceği arkaik, klasik dönemler yaşamıştır. Hristiyanlığın yayılması için inşa edilen kiliselerin duvarlarında yer alan görsel çalışmaların, resimlerin tek amacı dini temsiller olarak insanlara dini anlatmaktır. Hristiyanlık, İslamiyet'in aksine dini, insanlara ve kitlelere taşımak için görüntüyü kullanmıştır. İslam ise sözü, kelamı kullanmıştır. Resim sanatı, geleneğin önemli dönemeçlerinden biri olan ve Rönesans'a kadar gelen Ortaçağ resim tekniklerinin büyük ölçüde kiliselerin duvarlarındaki ikonlardan ibaret olduğu söylenebilir. Rönesans, bazılarının göre modernizmin başlangıcını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni, özellikle sanatta, bilimde ve felsefedeki gelişmelerin paralel kılındığı bir aşama olmasıdır.

Rönesans, görselleştirme teknik gelişmelerinin yoğun olduğu, perspektifin gündeme gelmesi ve sanatın kiliselerin dışına yavaş yavaş çıkmaya başlaması açısından kayda değer görülmelidir. Çünkü bu dönemde sanatın paylaşımsal kılınması ve sosyalleşmesi anlamında da bir adım atıldığını gözlemlemekteyiz. Görsel kültürün üçüncü aşaması diyebileceğimiz bu dönemden sonra modernizmin barok sonrası gelişimi, sanatın atölyelere, galerilere, sergilere ve eğitime geçiş sergilemesi ile sanatın kültürel özellikleri de gelişmeye başlamıştır. Sanatın görsel tarihi, 20. yüzyılın ortalarına kadar kendi akışını ve karakterini inşa etmede etkin ve güçlü görünmektedir. Ancak 1950'lerden sonra teknolojik gelişmeler, sosyal dönüşümler, savaşlar ve diğer sebepler birleştiğinde sanatın büyük ölçüde temelini oluşturduğu ve mağara döneminden postmodernizme kadar geçen süreçte hâkim görsel kültürün artık dönüştüğünü söyleyebiliriz. Artık sanat, belirgin bir görsel kültür üretim kapsamı gücünü yitirmiş görünmektedir. Bunun yerini teknoloji almıştır. Fotoğraf makinasının icadından cep telefonlarının süper

görüntü tespitlerine ve manipülasyonlarına kadar teknoloji, yeni bir kültürel potansiyel yaratmış ve kitleleri kendisine muhatap kılmıştır.

Buraya kadar yaptığımız tespitler, *sanatta görsellik* içerikli tespitlerdir. Çünkü görselliğin üretildiği yegâne sosyal olgu, sanat olarak sabitlenmişti. 20. yüzyılın ortalarından itibaren sanatın bu gücü ve itibarı büyük ölçüde ortadan kalkmıştır. Sanatın inisiyatifi dışında gelişen ve sanatın maruz kaldığı bu tesirin gücü karşısındaki acziyet, sanatın büyük sorunlar yaşamasına neden olmuştur. Arthur Danto'nun *sanatın sonu* tezi, Clement Grenberg'in *resmin sonu* tezi ile birleştiğinde 1980'lerden itibaren görselleştirmenin alanı olarak sanatın itibarı ortadan kaldırılmaya çalışılmış, onun yerine teknolojinin gücü ikame edilme girişimleri söz konusu olmuştur. Bunun anlamı, sanatta görselliğin klasik anlamını yitirdiğidir. Artık sanat, bir görsel üretim mekanizması ya da taşıyıcısı, aktarıcısı rolünde değildir. Onun yerine kendi meşruiyetini ve gerçekliğini tartışırken neyin nasıl görsel kılınacağına karar verme durumunda değildir. Artık sanatta görsellik yerine sanatsal görsellik tartışmaları ön plana çıkmalıdır.

Sanatsal görsellik tartışmalarının ana kaynağı, teknolojik üretimlerin, teknolojik imgelerin veya görüntü üretim sistemlerinin yoğun biçimde tartışılıyor olmasıdır diyebiliriz. Normal koşullar içinde imgelem, insani bir etkinliktir ve zihinsel bir organizasyonun sonucudur. Sanat da keza öyledir. Çünkü sanatın imgelemsel, tasarımsal, kurgusal ve özellikle de yaratıcılık göstergeleri temelinden baktığımızda ortaya çıkan yeni görüntüsü ile çelişkili bir konuma taşındığını düşününceye kadar bu durum böyleydi. Ancak bugün, insani olmayan imgelemden, tasviriden, yaratıcılıktan bahsedilmektedir. Teknolojik gelişimlerin sonucunda neredeyse sanatçının tasfiyesi bile söz konusu olmaya başlamıştır. Reklam endüstrisinin, medya sektörünün hâkimiyetine ve hizmetine girmiş bir sanattan bahsedilmesinin doğal kabul edilmesinin gerekçeleri de yukarıdaki ifadelerimizde söz konusudur. Sanatsal görsellik, bu noktada önemli bir anlam kazanmaktadır.

Görsel üretimlerin sanatsal olup olmadıkları düşüncesi içinde sanatsal yaratıcılık bir teknolojik meziyet biçiminde algılanmaya başlanmıştır. Teknolojik görüntülerin aslında bir görsel olup olmadığı tartışılmaktadır. Bizim çalışmamızın

ana eksenini ifade eden görsel değer kavramı, sanatsal görselliğin bu yeni döngüsünden nasiplenmektedir. Çünkü görsel değer oluşumları ve bunun çocuktaki yaratıcılık performansına katkıları konusu, görsel kültürün kapsamı içine girerken sanat ile teması zorunlu görmektedir. Sanatsal yaratıcılık ya da yaratıcılığın diğer bağıntıları içinde teknolojinin etkisi merkezli bir bakışta dikkat çeken olgu, görsel değer oluşumlarının teknoloji ile ilintisinin olup olmadığıdır.

Çocuğun yaratıcılık performansına etkisinde teknolojinin konumu ile etkisi ayrı ayrı içeriklere sahiptir. Teknolojik temelli ya da hâkimiyet eksenli görsel kültürün bir görsel değer oluşum sürecine katkı sunması durumunu tartışıyoruz. Sonuç olarak görsel kültür, görsel değer oluşumunu besleyen bir genişlik ve zenginlik sunmaktadır. Ancak teknoloji eksenli görselliğin kültürü ile ilintisine bakıldığında görsel değere olumlu tesirlerinin olup olmadığı da tartışılmalıdır. Buradan hareketle sanatsal görsellik, eğer teknolojik hâkimiyet eksenli bir görsellik yapısı sergiliyorsa görsel değer oluşumları ve yaratıcılık performansında sanatın tesirleri azalmıştır denilebilir.

4.3. Görselin Değer Kazanımı ve Süreçleri

“Değer” kavramının farklı alanlar için farklı anlamlar içerdiğinden bahsedebiliriz. Değer; eğer maddi bir anlam için telaffuz edilirse, “eder” anlamına karşılık gelebilir. Eğer bir özellik ya da nitelik karşılığı olarak düşünürsek “kıymet” olarak da ifade edebiliriz. Aynı zamanda nitelik, ölçüt, yönelim vs. gibi kelimelerle de ilişkilendirilebilir olan değer kavramı, sanat ve görsel kültür için çok daha kapsamlı bir ele alışı hak etmektedir. Özellikle günümüzde daha kapitalist ve liberal bakışlar içinde değer kavramının sanat için önemli ölçüde bir niteliğe temas ettiği düşüncesinden uzaklaşmış gibiyiz. Zira değer kavramı, yukarıda zikrettiğimiz anlamların uzağında ve içi tam doldurulamayan bir kullanımı ortaya koymaktadır. Bu yüzden sanat, kendi geçmişine nazaran bugün sanatsallığın bir değer/kriter karşılığı oluşturmadaki üstünlüğünü ve hâkimiyetini yitirmiş durumdadır.

Değer, insanın hemen hemen tüm etkinlik alanlarında sıkça kullanılan bir kavram olmakla birlikte, kullanıldığı alana bağlı olarak farklılıklar kazanan bir terimdir. Kapsamlı bir kavrayış için farklı disiplinlerde değer kavramının kazandığı anlam derinliğine bakmak yararlı olacaktır.

Farklı alanlara ait sözlüklerde değer, *“bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, para ile ölçülen karşılığı, paha üstün nitelik, meziyet”* (TDK Büyük Türkçe Sözlük), *“bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da güzellik yönünden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik”* (Eğitim Bilimleri Sözlüğü, 1974), *“bir simgenin karşılık geldiği nicelik ya da tutar”* (Matematik Terimleri Sözlüğü, 1983), *“bir büyüklüğün ya da bir özelliğin bir birim cinsinden nicel tutan”* (Fizik Terimleri Sözlüğü 1983), *“nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen niteliği, bir toplum, bir sınıf ya da bir insan için önem taşıyan nesne ve olaylar”* (Toplumbilim Terimleri, 1975), olarak tanımlanmaktadır.

Sosyo-kültürel açıdan değer, *“bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.”* (Sosyal Bilimler Sözlüğü). Toplumsal açıdan değer, birleştirici, bireyin ve toplumun faydasına olduğu düşünülen ölçütlerdir. Aynı zamanda normu da içeren, bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yöneten güdülerdir.

Felsefe ise *“nesne ve olayların insanca önemi”* vurgusuyla değer kavramının öznel niteliğine vurgu yapmaktadır. (Hançerlioğlu, 1986: 54) Nesnelerin özelliğinden çok öznelerin kavrayışının ön plana çıktığını görmekteyiz. Emile Brehier değeri, *“nesnenin insan tabiatıyla olan ilişkisi”* olarak ifade etmektedir. (Hançerlioğlu, 1986: 56). Bu çerçevede, bilginin kaynağı ile ilişkisinde *“bilgi psikolojisi”* disiplininin bir belirleyicisi olarak da değer kavramına atıf yapmak mümkün görünmektedir.

İnsanın nesneyi algılamasında, yargı oluşturmada belirleyici tüm yaşantıların değer kavramına kaynaklık ettiği söylenebilir. Yani değer nesneye karşı insanların ortak kavrayışlarının yanında, öznel tutumlarını belirleyen şeydir. Bu bağlamda

değerin, insanın nesneye yansıma biçimi veya insanın tüm yansımalarını yöneten dinamik olduğu söylenebilir.

Görsel algı, tüm algılar içerisinde en büyük ve geniş oranda yer tutar. Vücuttaki sinirlerin yüzde yetmişinden fazlasının gözde bulunması, bunun fizyolojik bir nedeni olarak gösterilebilir.

Bilindiği gibi algı, duyu organları ile elde edilen verilerin işlendiği zihinsel bir süreçtir. Yani zihinsel süreçler göz ardı edildiğinde gözün optik fonksiyonu dışında bir niteliğinden söz edemeyiz. Bu yönüyle diğer algılarda olduğu gibi, görsel algı da gözün değil zihnin bir fonksiyonudur. Zihin ise zekâ, bellek, akıl gibi birçok bileşenin eşgüdüm içinde çalışması ile işlevsellik kazanır. Özne bu araçlarla nesneyi, nesnelere dünyasını hatta kendisini kavrar ve bir anlayış geliştirir. Özne-nesne ilişkisi, aynı zamanda algının biricikliğini de ifade eder. Nesne tek/değişmez bile olsa onu kavrayan öznelerin algıları çoğul ve değişkendir. Bu, zihin yapısının her özne tarafından bağımsız olarak oluşturulmasını ifade eder. İnsanların yaşantılarının farklılığı, bu bireysel algı farklılıklarını ortaya çıkarır.

Bireysel ve algısal farklılıklar çerçevesinde bakıldığında değer kavramının da bireysel ve insan sayısı kadar çok olduğu söylenebilir. İnsanın değer yargılarını yöneten şey, yaşantıları ve buna bağlı oluşturduğu öğrenmeleridir. Ancak bu öğrenmeler çerçevesinde oluşan yargıların, aynı zamanda kişinin algıları ve düşünme biçimleri üzerinde etkili olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu bağlamda kişinin ruh hali ve ruh halini etkileyen faktörler, sosyo-kültürel çevre, toplumsal normlar ve bu normları yöneten faktörler değer kavramı çerçevesinde ele alınabilir.

Diğer yandan insanın her türden dışavurum ve yansımalarında değer kavramı, davranışı yöneten bir kimlik kazanır. Bu yönüyle insanoğlunun her yansıması ve bu yansımanın niteliğine değer kavramı ile açıklama getirilebilir.

Bir görsel sanat terimi olarak da değer kavramı ayrıca değerlendirilebilir. Bu defa bir sanat nesnesini oluşturan elemanlar ve bu elemanların ilişkisinden doğan her türden görsel etki bu kapsamda değerlendirilebilir.

Sanat, hem kuramsal anlamda hem de uygulama anlamında değerli kıldığı olgular ya da kendini değerli kılabilmek yetileri bakımından sıkıntılı bir pozisyon içindedir. Bu noktada dikkat çeken, sanatın karşısında daha etkin bir güç olarak konumlanan ve sanata ilişkin tahakkümü kendi tekelinde gören bir kültürel bağlam söz konusudur. O da “görsel kültür” olarak adlandırılmaktadır. Görsel kültür, birçok kültürel yapının (formasyonun) biçimleyicisi görüntüsündedir. Hâkim gücü ve görüntüsü ile aslında çağın bir görsel çağ olduğu izlenimini de belirginleştirmektedir. Teknoloji kültürü, medya kültürü, reklam kültürü, sanal kültür ve daha birçok yeni kültürel formasyon, büyük ölçüde görsel kültürün kapsamına girmektedir. Bunun anlamı, özellikle sanata odaklanmak istediğimizde sanat dışı olguların gücünü ve çeşitliliğini dikkate almak zorunda olacağımız gerçeğidir.

Görsel kültür, genel eğitim kadar sanat eğitiminde de çocuğun gelişimine ilişkin birçok olguyu etkileyen bir içerik sergilemektedir. Öncelikli olarak görselliğin kültüründen bahsediyoruz, kültürün görselliğinden değil. Bir başka ifade ile görselliğin kültürü, görsel çağın beraberinde geliştirdiği kültürel kapsam ile daha da etkin bir kimlik sergilediği düşüncesini hâkim kılmaktadır. Özellikle pedagojik anlamda çocuğun sanatsal gelişim süreçleri ya da sanat eğitimsel süreçleri içinde yaratıcılık göstergelerine doğrudan etki eden bir kültürel alana dikkat çekmeye çalışıyoruz. Görselliğin kültür olmaya başladığı 20. yüzyılın başından itibaren 1950'lere kadar yavaş bir gelişim göstermiştir. Özellikle yüzyılın ikinci yarısından sonra televizyon ve benzeri diğer medya araçları ile görselliğin daha belirgin bir kültürel gelişim yaşadığı görülmektedir. Bunun paralelinde sanatın yaşadığı değişim ve dönüşümlerden detaylı bahsetmeye gerek yoktur. Ne var ki genel olarak sanatın görsel kültürün tekeline girdiği ve etkisinde kaldığını ifade etmek gerekir. Son yirmi otuz yıldır görsel kültür eğitimi üzerine dünyanın gelişmiş ülkelerinde başlayan çalışmalar ve tartışmaların odağında sanat eğitiminin de yer almış olduğunu görüyoruz. Hatta sanat eğitiminin yerine görsel kültür eğitiminin

yerleştirilmeye çalışıldığına da şahit oluyoruz. Haklı ve gerekçeli bu eğilimin ardında, sanatın tasfiyesi olmasa bile, sanatsal içeriklerin de büyük bir dönüşüm yaşadığını söyleyebiliriz.

Görselliğin değer kazanımı süreçlerine ilişkin bakış açımızı nasıl belirlememiz gerektiğine ilişkin yaklaşımlarımızı iki açıdan belirleyebiliriz. Görselliğin değer kazanımı özellikle çocuğun sanatsal ve yaratıcılık eğitimi süreçlerinde etkin kılınabilecek ve çözümlenebilecek bir olgu olarak mı görülmeli yoksa görselliğin değer kazanımı süreçleri bir kültürel olgu içinde ve görsel kültür ile ilişkili olarak mı çözümlenmeli? Bu iki yaklaşım içinde bizce en doğru yönelim, görsel kültürün sanat eğitimine ilişkin açılımları içinde çocuğun görsel değer kazanımları ve yaratıcılık performansı ile ilişkisi irdelenmelidir. Yani her iki eğilimi birleştiren bir yaklaşım benimsenmelidir.

Klasik bakış açısında sanat için insan sübjektif kimliğiyle süje'yi Hançerlioğlu'nun (1986: 324) "bilen varlık" olarak tanımladığı görülmektedir. Bu anlamda süje; algılayan, kavrayan, bilinç varlığı olarak da kabul edilmektedir.

Bilgi ögesi denildiğinde akla genellikle *süje* sözcüğü gelmektedir. Bilinç sahibi bir varlık olarak kabul edilen insan, tabiattaki nesnelere kavradığı gibi, kendi varlığını ve kendi bilincini de kavrar. *Bilme* adını verdiğimiz bu kavrama sürecinde bilme olayını algılayan, gerçekleştiren bilinç varlığına **süje**; süjenin algıladığı varlığa da **obje** adını veriyoruz. Buna göre süje, objeyi algılayan, kavrayan bir varlıktır. (Tunalı, 1996: 23) Bu kavrama ve algılama sürecini şu şekilde ifade edebiliriz: Süje, gören, duyan, etkileyen, yönlendiren, algılayan, yani **etken** bir ögedir. Objeye ise görülen, duyulan, etkilenen, yönlendirilen, algılanan; yani **edilgen** bir ögedir. Görsel değer oluşumunun insan için bilen, algılayan, tanıyan, tanımlayan ve değerlendirebilin bir süje karakteri ile sanatın genel değer anlayışlarıyla uyumlu bir kapsam sergilemek durumundadır.

Bir görsel değer oluşumu için görselliğin formel kapsamına girmek zorundayız.

"Girişimler formun fizik ve psikolojik boyutlarını birleştirmeye zorlar. Bartley (1958) formu görsel hedefi işaret etmek, biçimi onun algısını işaret etmek için kullanılır. Alluisi (1960) formu tepki boyutu, biçimi uyarım boyutu için kullanır. Bingham erken çalışmalarında formu bir uyarımın

fiziksel konturları, biçimi çevrildiğinde görülen bir yol olarak kullanır. Çoğu diğer psikologlar ise form ve biçimi (shape) birbirlerinin yerine değiştirerek kullanırlar.” (Lenard, 1970: 1)

Burada form ve biçim kavramlarının aslında aynı anlama geldiklerinin altını çizmek gerekmektedir. Form İngilizce, biçim ise Türkçe olarak aynı anlama gelen kelimelerdir. Biçim algısı, biçimin fiziksel ve anlamsal olarak tümleştiği bir sürecin adı olarak algıyı karakterize eder. Bu yönüyle algı, görselliği tam olarak içermektedir. Görüntünün görsel kılınma sürecinin diğer adı olarak algısal süreç, görsel değer oluşumunun da başlangıcını ortaya koyar.

İnsanı diğer canlılardan ayırt eden birçok nitelikleri vardır. Bunlardan en önemlisi “içebakış”tır. İçebakışı, insanın bütün dallarda bilim yapabilmesini sağlayan bir yetenek olarak da görebiliriz. İnsan, sadece çevresinin bilincinde olan bir varlık olarak görülmemelidir. Duyarlılığı sayesinde bilincinde olduğunun farkındadır. Yalnız düşünmekle yetinmeyen insan, kendi bilincini de sorgulayarak farklı düşünceler ortaya koyar. İnsanın kendi düşüncelerini de eleştirebilmesinin nedeni “bilincinde olduğunun da bilincinde olması”dır. Düşüncelerini zihninde inceleyerek akıl süzgecinden geçirir ve sonuçlarını çıkarır. Bu bilinçliliği sayesinde, yapmayı kararlaştırdığı davranışları uygun bulmadığı zaman vazgeçer ve yeni yargılar geliştirme durumuna koyulur. (Özakpınar, 2000: 57)

Normalde içe bakışı algısal sürecin kendi seyri içinde bir konuma sokamayabiliriz. İçe bakış, kendini fark etme ve bilincinde olma hali ile ilintili olarak bir yorum ya da tepki düzeyini belirlemede rol oynar. İçe bakış, bir değer oluşumuna katkı sunabilir. Ne var ki görsel algının nihai bir durumu değildir. İçe bakış, kendini dışavurumun bir dinamiği ve ifadenin; dolayısıyla dil yetilerinin de kapsamına dâhil olabilir. Sonuç olarak dil yetileri, kendi bilincinde olmanın ve değer oluşturmanın görselleştirme eylemlerinde ya da görsel etkilere refleks geliştirmede ayrıca etkilere sahip görünebilir.

Dil olgusunun ortaya çıkmasını sağlayan en büyük etken olarak insanın içebakış yapmasını gösterebiliriz. Bunun sonucu olarak soyutlama ve kavramlaştırma yapılabilir. İnsanoğlundaki bu “düşüncelerini düşünebilme” yetisi sayesinde bilim yapılabilir duruma gelmiştir. Yine bu bağlamda, insanın kendinin farkında olması,

bilinçliliğiyle ilgili özel duyarlılığı ve düşüncelerini tekrar sorgulayabilmesi, bilim yapabilmek için gerekli olan özelliklerdir. (Özakpınar, 2000: 58)

“Bilincinde olduğunun bilincinde olma” insanda ben kavramını doğurur. İşte “ben” olarak insan, kendini az önce sayılan psikolojik süreçlerin yürütücüsü ve sahibi hisseder. Bedeninden ayrı gibi hissettiği, somut bir temelini algılayamadığı, “ben”den ayrı bir varlığı olan bir organa indirgeyemediği ve dorudan doğruya farkında olduğu bu psikolojik süreçlerin hepsini birden temsil etmek üzere insan, “zihin” kavramını oluşturmuştur.”(Özakpınar, 2000: 64)

Görsele değer yükleyen aslında “zihin” kavramıdır. Zihinsel etkinlikler sonucunda gerçekleşen algı sayesinde insan varlıklara bir değer yükler. Çocuk resimlerini incelediğimizde bu etki kolaylıkla anlaşılmaktadır. Çocuğun zihinsel gelişim aşamalarının sağladığı imkânlar çerçevesinde resimsel gelişim görülebilir. Çocuğun çizgi, renk, leke gibi görsel elemanlar yoluyla aktarmaya çalıştığı görsel değerler, yaratıcılık bakımından irdelenerek çocuğu tanımamıza yardımcı olur. Tabiatdaki nesnelerin insan tarafından algılanışında görme ve hissetme duyularının önemli yeri vardır. Bunun yanında insan zihnindeki bilgi birikimleri ve nesnenin konumu da görsel algıda önemli işlevler üstlenmektedir. İnsanın daha önceden hiç görmediği bir objeyle tanıdığı ve bildiği objelerin algılanışında farklılıklar oluşmaktadır. Daha önceden görülmemiş bir objenin algılanması ve tanınmasında doğal olarak güçlükler karşımıza çıkmaktadır. Seylan’ın ifadesiyle;

“Nesne aynı olmasına karşın onun algısı, kişiden kişiye farklı nitelere neden olabilir. Örneğin yılanı hem son derece çirkin ve ürkütücü bulanlar, hem de evlerinde severek besleyen insanlar vardır. Kişiden kişiye değiştiğine, göreceli olduğuna göre, algının nesnenin özelliklerini birebir yansıttığını söyleyemeyiz. Bu göreceliliği sağlayan şey, algının tamamen duysal olduğunu, objenin özne üzerindeki etkisi olduğu iddiasını kabul etmeyi zorlaştırmaktadır. İfade edilmeye çalışıldığı gibi özne, algılama sürecinde etkili bir mekanizmadır.” (Seylan, 2005: 60)

Diğer taraftan Cassirer’in yaklaşımına göre;

“Nesnelerin biçimlerinin bilincine varmak, doğanın insana bağıışı değildir. Bunun için nesnelere iyi incelemek ve algılamak gerekmektedir. Leonardo Da Vinci’ye göre; ressam ve yontucu görünür dünya alanında büyük öğretmenlerdir. Nesnelerin, salt görüsel biçim ve yapısını ancak sanatçılar betimleyebilir.” (Cassirer, 1997: 173)

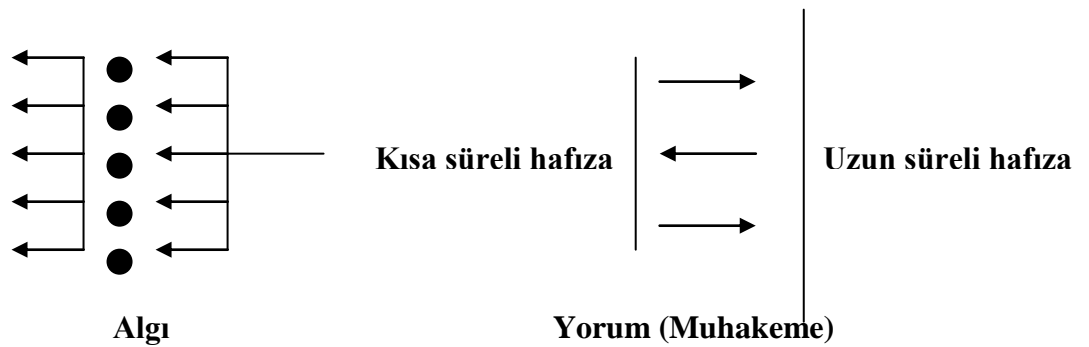
Bu yaklaşımla görme ve algılama olayının güçlükleri anlatılmak istenmektedir. Görme olayı herkes tarafından gerçekleştirilebilecek bir etkileşim olmakla beraber, sanatçıların algılamadaki üstün özelliklerine dikkat çekilmektedir.

Türk Dil Kurumu *zihin* terimini şöyle tanımlamaktadır:

“Zihin: 1. Canlının duygu ve davranışlar dışındaki ruhsal süreç ve etkinliklerinin bütünlüğü, an. 2. Yaşantıları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, bellek, hafıza.”

Özakpınar (2000: 71), zihnin gözlem verisinin bir olgu olmadığını, aksine gözlenen tutumlardan hareketle kabul edilen kavramsal bir düzen olduğunu savunmaktadır. Bunun yanında bilincinde olduğunun bilincinde olma manasında “bilinç” ise zihin düzeninin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bilinç, zihin düzeni içerisinde kendine özgü birtakım işlevler yüklenmektedir; ancak buna rağmen zihin bilinçle bir tutulamaz. Özakpınar’ın aktardığı üzere;

R.L.Gregory, “algı, duyu verilerine dayanılarak ileri sürülen ve daha başka duyu verisiyle tahkik edilen bir varsayımdır” derken, algı sürecinin bir noktada düşünme ile birleştiğini belirtmiş olur. Müsait şartlarda hiç zorlanmadan algı hükmüne varırken böyle bir düşünme sürecinin cereyan ettiğinin farkına varmayız. Algı bir anda ve sanki hiçbir süreç gerekmeden otomatik olarak meydana geliyor hissine kapılırız. Fakat algı şartları biraz zorlaştırılır ve algı belirsizlikler içinde tereddütlü bir duruma sokulursa, düşünme sürecinin cereyan edişi bir ölçüde bilince yansır. O zaman algının, Gregory’nin işaret ettiği varsayımsal ve tahkike ihtiyaç gösteren karakteri kendini belli eder. (Özakpınar, 2000: 108)



“ Bazen bir şeyle bilincin orta yerinde uğraşırken, o anda algı sistemine giren ve bilincin (ve bir anlamda dikkatin) sınırlı kapasitesi dolayısıyla o anda uğraşılmayacak şeylerin, kısa süreli hafızada bekletilmeye alındığını, ama o çok kısa süre içinde bilinci işgal etmekten çıkmış gibi olduğunu düşündüren

bulgular vardır. Bilinç uğraşmakta olduğu işi bitirip boşalınca, kısa süreli hafızada bekletilmekte olan şeyler bilincin orta yerine getirilir ve işleme sokulur.”(Özakpınar, 2000: 111)

Algı, duyu organlarımız tarafından gerçekleştirilen bir işlem olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında algı, zihinle bağdaştırılarak bir arada da değerlendirilmektedir. Algının gerçekleşmesi için, algılanacak bir objenin ve onu algılayacak bir süjenin olması gerekmektedir. Bir objenin algılanabilmesi için, duyularla hissedilmesi gerekir. Dolayısıyla duyular algılamada önemli işlevler üstlenmektedir. Algı; “bir şeye dikkati yönelterek, o şeyin bilincine varma, idrak” (Parlatır vd, 1998: 80) şeklinde tanımlanmaktadır.

Diğer taraftan tutum, “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivation ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir”. (İnceoğlu, 1993: 15)

Görsel değer kazanımlarında tutumun önemine değinmek gerekmektedir. Tutuma, bilişsel ve duygusal tepkiler ya da tepki ön eğilimlerine duyusallığı da ekleyerek bakmak gerekmektedir. Duyuş-biliş bağlamı ve buna ilişkin süreçlerin görsel değer kazanımı olarak değerlendirilmesi olasıdır. Şöyle ki duyu, duyum, algı ve imgelem; bir işlem basamağı olarak hem algısal işlemi sergiler hem de biçimlendirme işlemine dönük gelişimi ortaya koyar. Bir başka ifade ile algısal süreç biçimsel bir süreçtir, biçimlendirme sürecidir. Buradan hareketle görsel değer kazanımı, görselliğin biçimsel sonucunda değeri görebilmek için sergilenen tutuma ilave olarak, bizi değer kazanımının kendisinin de bir biçimlendirme olduğu görüşüne götürmektedir.

4.4. Sanat Eğitiminde Görsel Değerlerin Yeri

Yukarıda da altını çizmeye çalıştığımız gibi sanat ve dolayısıyla sanat eğitimi, bugün için bir dönüşüm yaşamaktadır. Söz konusu durum içinde özellikle sanat eğitiminin geleneksel çizgisinin 20. yüzyıl içinde belli aşamalardan geçtiğine vurgu yapmalıyız. Yüzyılın başındaki tasarımcı olgular ve yaratıcılık eğitimi merkeziliğinin 1960’lardan sonra yerini alan disiplin temelli sanat eğitimi ile dört alana bölündüğünü görmekteyiz. Sanat tarihi, eleştiri, atelye uygulamaları ve

estetik alanların bütünleştirildiği bir eğitim anlayışının yaygın olarak bugün de kullanıldığına şahit olmaktayız. Ne var ki dünyanın ileri gelen ülkelerinde 20-30 yıl öncesinden başlayan alternatif, yenilikçi ve gelecekçi çizgilerde odaklanılan sanat eğitimi model arayışlarına da şahit olmaktayız. Yine yukarıda bahsettiğimiz görsel kültür eğitimi merkezli tartışmaların kapsayıcılığı içinde geleneksel sanat eğitiminin de yer aldığını söyleyebiliriz. Bu arada disiplin temelli sanat eğitiminin de ağırlığını yitirdiği, özellikle eleştirel pedagoji, eleştirel sanat pedagojisi, okuryazarlık pedagojileri ve görsel kültür pedagojileri üzerinde odaklanıldığını görmekteyiz.

Sanat eğitiminde yaratıcılık kavramının inceleme sahası yapılması, görsel belleğe yerleştirilmesi ve özellikle görsel değerlerin çocuğun yaratıcılık performansındaki etkileri bir çalışma alanı açısından değerli görülmelidir. Bu eğitim verilirken yaratıcılığın günümüz görsel kültür çağı içindeki yeni anlam ve kapsamaları dikkate alınmalıdır. Bunun yanında çocuğun görsel dünyasını yapılandıran tüm etkenlerin incelenmesi önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öncelikle görsel değerlerin çocuğun yaratıcılığını geliştirmede nasıl bir rol üstlendiği tespit edilmelidir. Çocuğun duygu ve düşüncelerini görsel olarak ifade ederken, görsel değerlerin yaratıcılık performansındaki yeri iyi irdelenmelidir. Sanat eğitimi bağlamında, çocukların bir objenin algılanışında ve görsel yolla yaratıcı anlatımında farklı yönlerinin olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yaratıcılık, belli amaçlara yönlendirilmiş bir süreç olarak da görülebilir. Sanatçılar, toplumda çalışan ve öngörülü bireyler olarak anlaşılacaksa, problemlere amaçlı ve düzenli bir üslupla yaklaşabilmelidirler. Bunun ön koşulu da öğrencilere sanatçıların aslında ne yaptıklarını ve nasıl yaptıklarını öğretmektir. Sanatçılar, bir şeyden başka bir şeye bağlantısızca geçmezler. Bu süreç içerisinde anlam, içerik ve işlevsel beceriler öğrencilere mutlaka öğretilmelidir. İleriki dönemlerde ancak bu öğretimin sonucunda “kişisel yaratıcılık aşamasına” ulaşabilirler. Sanatsal üretim gerçekleştirebilmeleri için de güdülenmeleri, kendilerine özgür bir ortamın sağlanması ve destek verilmesi gerekmektedir. (Wright, 1990: 56-57)

Sanatsal ürün ortaya koyma, tamamıyla teşvik gerektiren bir eylem türü olarak gösterilmemelidir. Doğal eğilimler ve gerekçelerden dinamik almalıdır. Özellikle yaratıcı çocukların sanatsal üretim gerçekleştirme gerekçelerini özellikle sanat eğitimcilerinin koşullandırması ile sağlamamaları gerekmektedir. Çocuk için sanatsal üretim gerçekleştirme, kendini ispatlamanın bir yolu olmaktan çok kendini gerçekleştirmenin veya ifade etmenin bir yolu olarak tercih edilmelidir.

“Sanat eğitiminin gerçek anlamda olgunlaşması için, yaratıcılıkla ilgili geleneksel düşüncelerin zincirlerini kırmalı ve konu ve anlama adanmış yeni bir sanat eğitimi yaratmalıyız.” (Wright, 1990: 56-57)

Sanat eğitimi, bütünüyle bir yaratıcılık eğitimi değildir. Yaratıcılık eğitimi, bir eğitim kapsamını ya da müfredat açılımını amaç için kullanabilir; ancak yaratıcılık eğitimi, başlı başına bir çerçeve içermektedir. Sanat eğitiminin geleneksel yöntemleri ve içerikleri ile çağdaş içerikleri ve yöntemleri arasında çok fazla ayırım yapmak mümkün olmayabilir. Yaratıcılığın çağdaş sanat eğitimi ile ilintisini kurmak için yaratıcılığın değişen içerikleri ile sosyal, kültürel veya sanatsal yeni olguların ilişkilerine de bakmak gerekmektedir.

“Yeni imgeleri ve biçimleri ve ortak çevremizdeki bireysel ya da etnik veya kültürel deneyimlerimizi yansıtanları yeniden-yaratmayı ve bu imge ve şekilleri ve teknolojileri manipüle etmeyi, birleştirmeyi ve dönüştürmeyi öğrenebiliriz.” (Sylva, 1993: 10-11)

Çağdaş kültür ve sosyal yaşam içinde yeni imgeler ve yeni biçim dilleri gelişebilmektedir. Özellikle görsel kültürün yeni eğilimleri ve kültürün çeşitlenmesine zemin hazırlayan toplumsal gerekçelerin de zenginleşmesi söz konusudur. Bu bağlamda imge teknolojilerinden veya imge yaratan teknolojilerden bahsetmek söz konusudur. Yeni imge teknolojileri, yeni görsel değerler demektir. Görsel değer oluşumlarının öznel olduğu kadar nesnel belirleyenlerinden de bahsetmemiz mümkündür. Dolayısıyla görsel kültür, görsel değer oluşumlarının bireyde daha dinamik ve değişken niteliklerle örülmesine yol açabilmektedir.

İmge, zihin ve duyumlarla ilgili bir kavramdır. Dış dünyaya ait duyumların insan zihninde bir değer kazanması olarak da tanımlanabilir. İmge, sanat alanında sıkça kullanılan bir terimdir. Sanatçılar imgeleri betimleme yoluyla sanat eserine aktarırlar. Çocuk için de durum böyledir. Çocuğun yaratıcılık serüveninde

imgelem önemli bir yer tutar. Tatbik edilen bir gücün işe dönüşmesi gibi çocuğun hayal gücünü besleyen her türlü etkinliklerin yaratıcılığa dönüşmesinde görsel izlenimlerin rolü olarak da değerlendirilebilir. Diğer taraftan

“İmgelerin birbirleriyle olan ya da kurulabilen bağlantısını kurma yetisine de imgelem (muhayyile, imagination) diyoruz. İmgelerden çeşitli düzenlemeler kurabilen imgelem, bunu, hem duyuşsal hem de düşünme ile ilgili süreçlerde yapar. İmgeler hemen her zaman nesnel birer görüntüdürler; gerek belleğimizde, gerek imgelemimizde varlıklarını korurlar. İmgelemi algılamadan ayıran başlıca özellik, imgelemde daha çok ‘yeniden canlandırılmış imgelerin’ yer almasıdır. (San, 2004: 30)”

İmgelem zihinde görselleştirmek ya da zihinde kurmak, tasarımlamak eylemi olarak düşünüldüğünde görsel saptamaların zihinsel bir kimliğe taşınması anlamına gelmektedir. Sanat yapmak ile sanat yaratmak tabirinin de bu anlamda irdelenmesi gerekmektedir. Sanat, başlı başına bir yaratımdır. Bunun aksi zaten tartışılmaz. Aksi savunulduğu takdirde sanatın basitleştirilmesine yol açarız. Sanat yapmak, aynı zamanda sanat yaratımında bulunmak demektir.

“Koşullar, kişinin dış-lığının, iç-liğinin, sıralı düzeninin ve uyumlarının üstesinden gelebilecek şekilde olmalıdır. Yaratıcılığındaki artış, şunları içerir: (1) daha kapsamlı içine almalar için, daha geniş dışa açıklık, (2) daha açık tanımlar için daha keskin içe doğru farklılaşmalar, (3) daha uzun ve daha kapsayıcı işlemler için daha güçlü sıralı kontroller ve (4) daha kapsayıcı ve artırılmış uyumlar için daha estetik değerlendirmeler.” (Mooney, 1959: 12)

Diğer taraftan Lanier (1955: 6);

“Ben daha çok, bu unsurların sağlıklı bir işlevsellik göstermesi açısından iletken bir çevrede, bireyin sanata sürekli ihtiyaç duyacağına inanıyorum. İnsan etkinliğinin diğer tüm aşamalarında olduğu gibi, yaratıcı biçimde yaşama, sanatta yaratıcı insanların gelişmesini sağlayacaktır.”

demektedir. Eisner’e göre ise;

“Görsel güzel sanatlar söz konusu olduğunda, amacın ilerlemeci biçimde artırılması, malzemeyi manipüle eden tarafından bilinçli olarak aranır. Böylece, modern ressam, tuvalinde keşifler yaparken, çeşitli amaçları keşfedebilir ya da reddedebilir. Çizgi, renk ve biçimlerin manipülasyonu, içinden amaç çıkarılabilecek olan, sürekli değişen bir dizilim olasılıkları ortaya koyar. Bu nedenle Aristo ‘Sanat değişikliği sever.’ demiştir.” (Eisner, 1960: 25)

Ayrıca yine Eisner’in ifadesiyle;

“Yaratıcı sanat ürününün (a) kullanışlı (b) organize ve (c) özgün olduğunu ortaya sürüyoruz. Kullanışlılık, ürünün, hizmetinde olduğu daha büyük

amaçları karşılamak için ne kadar iyi işlev gösterdiği ile belirlenir. Fonksiyon, bir parçanın bu daha büyük ortama hizmet etme yolu olarak görülebilir. Aortun, kalple ilişkili bir fonksiyonu vardır. Kalbin, vücut için bir işlevi vardır. İnsanların amaçları, irade gösterdikleri hedefleri vardır; nesnelere fonksiyonları olabilir. Yaratıcı ürün, işlevsel bir varlıktır. Daha büyük bir ortamla ilintili olarak çalışır.” (Eisner,1960: 27)

Çağdaş yaratıcılık tariflerine yansıma ihtimalleri yüksek unsurlardan biri de sanatın kullanışlılığı ve organize oluşu biçiminde ön plana çıkarılmaktadır. Sanatın özgünlük kriterlerinin yanına kullanışlılık gibi bir özelliğin ilave edilmesi, klasik sanatsal yaratıcılığın daha fonksiyonellik ve nesnellik içermeye başladığını göstermektedir. Eisner’in ifadesiyle;

“Yaratıcı sanat ürününün tanımlayıcı özelliklerinden biri olan özgünlük, nitel anlamda bu fonksiyonun görece yeniliğini tanımlar. Sadece özgünlük, tek başına işlevsellikte olduğu gibi, yaratıcı ürünü tanımlamaz. Hatta işlevsellikle özgünlüğün bir araya gelmesi bile, ürünün yaratıcı olduğuna dair bir garanti vermez.” (Eisner, 1960: 27)

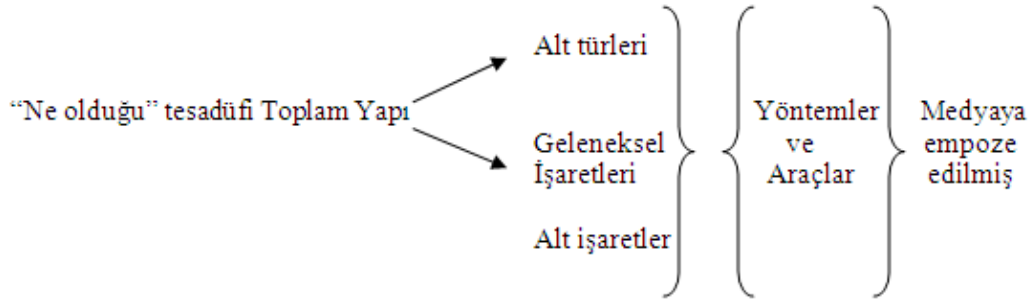
“Sanatsal özgünlük ile yaratıcı özgünlük örtüşmek zorundadır.” görüşüne katılmak gerekebilir. Çünkü özgünlük, sanatsal anlamda bir fonksiyon ile eşleştirilebilir; ancak yaratıcılık anlamında özgünlük, bir nitelemenin amacı olarak görülebilir. İşlevsellik, pragmatik bir değere hizmet ederken yaratıcı işlevsellik eğer sanat eserinde değerlendirilirse karşılığı nesnel anlamda eşya anlamında bir pragmatizm (faydacılık) içermeyebilir.

“Yaratıcı, ürün üzerinde temel bir nitel özellik sunan, ayırt edici bir terimdir. Bir birey, yaratıcı bir tablo yaratabilir. Yaratıcı bir ürün, sadece bir bireyin yapıcı çabalarının sonucu değil, aynı zamanda özgün, kullanışlı ve organize edilmiştir. Yaratıcı ürünün, insanın dünyayı yeni bir şekilde görmesine ya da kullanmasına yardım ettiği söylenir. Yaratıcı ürün, özgün biçimde açıklar, ifade eder ya da hizmet eder.”(Eisner, 1960: 32)

“Bu görsel analiz metodu, estetik eleştiri açısından emsalsiz değildir. Gerçekte, çalışmanın karmaşıklığı, analitik değer biçme sürecinin kendisinde hissedilip anlaşılmalıdır. Çalışma sadece bir bütün olarak görüldüğünde şekilsizdir. Şıklığı ve tasarımı hızlı geçişlerde ve unsurlarının karşılıklı etkileşiminde gizlidir. Duyarlı bir izleyici bir bütünle işe başlasa da, izleme süreci, çalışmaya objektif bir değer biçmeye evrilir. Zekâ, ruhun hissedebilmesi için incelemeye başlar. Bu yöntem, en sonunda, ayrı unsurların görsel bir anlamda kapanmasına dönüşür ve böylece izleyici bütünü bir kez daha görmüş olur. Parça ve bütün arasındaki diyalektik etkileşim, karşılıklı olarak birbirini ortaya çıkarmak için birbirini besler; parça bütünü etkiler, bütün de ayrı ayrı parçaları.” (Eisner, 1960: 32)

Görsel analiz çalışmaları, genel olarak izleyiciyi ilgilendiren bir çalışmayı işaret eder. İzleyici için görsel değer olgusu, sanatçıdaki görsel değer ile aynı olmayabilir. İzleyici, sanat eseri karşısında bir konum alırken sanatsal etkileşime ilişkin davranışını daha çok görsel algı süreçlerini dinamik kılarak gerçekleştirir. Sanatçıdaki görsel değer ise bir tasarımsal değerdir, estetik değerdir ve imgeleme dönüktür. Sanatsal yaratıma görsel değerın katkısı onun yaratıcılık niteliğine doğrudan yansımaktadır.

Aşağıdaki şema, görsel sanat ürününün parçalarını gösterir.



(Eisner, 1960: 32)

“Geleneksel işaretler, sembolik anlamın eklendiği biçimler olarak tanımlanır. Bir adam imajı, hem bir biçim hem de bir adam sembolüdür. Geleneksel işaretler teriminin kullanılması tercih edilmiştir çünkü işaretler, gelenekler olarak, şunu vurgular; kültürlerde bir gelenek zaman içerisinde değiştiğinde bu işaretin anlamı da değişir. Kültür içerisinde bile, işaretler, çeşitli altkültürler içerisinde değişen geleneklerle birlikte, farklı anlamlar alır. Gerçekte, görsel sanatlarda bazı işaretler, işaretin kendisi ile ilgili deneyimi olmayan ya da yok denecek kadar az deneyimi olan kişilerce tamamen gözden kaçırılabilir. Mikroskobik bir şeklin genetikçi için taşıdığı anlam ve etki, bir şair ya da tarihçi tarafından gözden kaçırılabilir. Görsel sanatlardaki temel bir problem, sembolik anlam ve bu anlamın, sanat çalışmasının “ne olduğu” ile ilişkisidir.” (Eisner, 1960: 34)

İşaretlerin görsel anlam ve içeriklerinin simgesel karşılıkları söz konusudur. Geleneksel değerler içinde görsel işaretlerin giderek bir iletişim dili yaratmasına ve dolayısıyla içerdiği potansiyeller açısından sanatın hem aracı hem de içeriği olması söz konusudur, diyebiliriz.

“Araç, bir sanat ürünü içerisinde, tüm spesifik elemanları sergilemek için kullanılan malzeme olarak tanımlanır. Şekilsel düzen ve geleneksel işaretler, sanatçı, gücü dâhilinde yöntem ve araçlardan faydalandıkça, bir sanat ürünü

haline gelecektir. Bu şekilde kullanılan yöntem ve araçlar medya tarafından empoze edilir ve sonuç olarak, sanatçının yaratıcılık sınırları ve medyanın kendi doğası ile yönetilir. (Eisner, 1960: 41-42)

Yaratıcılığın yansı bulduğu, etkileşimde bulunduğu ortamları üçe ayırmak uygun görünmektedir: Birincisi yaratıcı birey tabiri ya da yaratıcılığın bireydeki yansısı; ikincisi, okul ortamlarında eğitim ile ilintili yaratıcılık ve öğrencilerde yaratıcılığın yansımaları veya etkileşim doğrultuları; üçüncüsü ise sosyal yansılar ya da etkileşim doğrultularıdır. Burada sosyal ortamlar; yaratıcılığın değerine, niteliğine ilişkin kullanımı, paylaşımı öngörür ve yaratıcı ürünün ya da sanat eserinin fonksiyonunu, estetik içeriklerini dikkate alır. Okul ortamlarındaki yaratıcılık yansısı veya etkileşimleri ise daha çok yaratıcılık motivasyonlarının önemszenmesi ve müfredat içinde desteklenmesi görüşünü ön plana çıkarır. Diğer bağlam ise öğrencideki veya bireydeki yaratıcılık, hem bireyin kendi potansiyellerinin farkına varmasını öngörür hem de bunun eğitimci tarafından keşfedilip yönlendirilmesini öngörür. Sonuç olarak yaratıcılığın etkileşimsel tarafı, okul içi ve okul dışında da önemszenmek zorundadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÇOCUKTA YARATICILIK PERFORMANSINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER VE GÖRSEL DEĞER-YARATICILIK İLİŞKİSİ

5.1. Sanat Eğitiminde Görsellik-Yaraticılık İlişkisi

Çocuğun geleceğe hazırlanması etkinliklerinde önemli ölçüde yer tutan sanat eğitiminin temel sorunlarından biri haline gelen ve sosyo-kültürel bileşkeleri bünyesinde işlemeye çalışan bir görselliğin, çocuğun yaratıcılık düzeylerine ve işlevlerine etkisinin incelenmesi, bu durumun yaratıcılığa katkılarının ayrımlaştırılarak tespit edilmesi ve yaratıcılık ile görsel değerlerin ilgisinin bağlamlaştırılması gereği ortaya çıkmıştır.

Dolayısıyla çocuğun yaratıcılık potansiyellerinin açığa çıkarılmasında etkin olan teknolojik unsurların yaratıcılık performansına doğrudan yansiyabilecek içeriklere sahip olması, görsel kültür alanında hâkim yeni görsel değerlerin gündeme gelmesi ve yaratıcılık performansının gözlemleneceği ve çözümleneceği yeni bağlamların ortaya çıkmasına dayanan dinamik bir sanat eğitiminin gündeme gelmesini sağlamıştır.

Günümüzde özellikle teknolojinin sunduğu imkânlar, bilim insanlarının araştırmalarını farklı yöntemlerle daha kolay gerçekleştirebilir hale getirmiştir. Hemen her alanda araştırmacıların sıkça başvurduğu yöntemler arasında yerini alan bireylerin ilgili konu ile yeterliliklerini ölçen bir nevi test formatındaki çalışmalar bunlardandır. Bu araştırmalarda dikkati çeken konuların en başında, araştırmalara dâhil edilen bireylerin zekâ ve yaratıcılıkları ile ilgili ölçümlerdir. Bümen'in işaret ettiği gibi;

“Günümüze dek, araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zekâ üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Buna göre zekâ, kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zaman da problem çözme olarak düşünülmüştür. Bu kuramlarda çoğunlukla dil, matematik ve mekanik gibi yeteneklerle, verilen yeni bir problem durumunun çözülebilmesi ölçüt alınmıştır.” (Bümen, 2002: 1)

Yaratıcılık, aslında birçok insanda bulunabilen bir yetenek olarak görülmelidir. İnsan zamanla bu yeteneğinin farkına varabilmektedir. Her insan, doğası gereği diğer insanlardan farklı özelliklere sahiptir. Kimi güzel bir sese sahipken kimisi güzel resim yapar, bir başkası da güzel taklit yapar. İnsanoğlunda bulunan bu farklı özellikler, alınacak eğitimle geliştirilebilir ya da üzerinde durulmadığında zamanla körelebilir. Özellikle okul öncesi eğitiminde ve ilköğretimde, çocukların duyu organlarını geliştirici çalışmalara ağırlık verilmelidir. Ne var ki çocukların hayal gücünün gelişebilmesi için öğretmenlerin aşırı müdahaleci bir yaklaşım sergilememeleri gerekir.

Algıladığımız her türlü duyumun başkalarına aktarılabilmesi ya da ifade edilebilmesi için duyguların diline ihtiyaç duyulmaktadır. Sanatın işlevi burada ön plana çıkmaktadır. İnsanlar eğitilirken yeni bir denge oluşturulabilmesi için ihtiyaç duyulan dil de duyguların bu dilidir. Sanat eğitimi içerisinde verilebilen sanat tekniklerini, çocuğun yaratıcı güçlerini özgürleştirmenin ve insanın tüm benliğini bu sürece katmanın güçlü yolları olarak kabul edebiliriz. (Robinson, 2008: 18). Seylan ve Özsoy'un yaratıcılık-eğitim ilişkisi üzerine değerlendirmeleri şöyledir:

“Günümüzde ideal eğitim, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi ölçü almaktadır. Buna göre bir eğitimcinin, yaratıcılığın gelişmesini engelleyen şartları ortadan kaldırmaya çalışması, özgür ifadenin ve kendine güvenin oluşturulduğu bir ortamı sağlaması gerekmektedir. Klasik eğitimde sorumluluğu geliştirmek için verilen zor ve uzun zaman isteyen görevler öğrencide kendine güvensizlik ve bıkkınlığa neden olabilmektedir.” (Seylan, 2005: 68)

“Okullarımızda öğrencilerimizin yaratıcı davranışlarını geliştirmek için eğitim ortamının öğretme ve öğrenmede yaratıcılığı destekleyici olarak düzenlenmesi gerekir. Öğrencilerde yaratıcı düşüncenin oluşması bir bakıma buluş yolu, araştırma, soruşturma, ve mükemmel öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile sorgulayıcı tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, canlandırma, oyunlaştırma, gözlem, deney, beyin fırtınası, workshop, gösterim, problem çözme, olay bulmaca, alan gezileri gibi geniş bir yelpazede çeşitli tekniklerden yararlanmasına bağlıdır.” (Özsoy, 2007: 154)

Sanat eğitiminin özellikle yaratıcılığa göstermiş olduğu ilgi, günümüzde diğer alanlarda da tekrarlanmaktadır. Genel eğitim alanında kullanılan profesyonel dilin bir parçası olan “zekâ ve uyum” kavramlarının yanında yaratıcılık kavramı da

yerini almaya başlamıştır. Özellikle akademik çevrelerce popüler olan eğitim dergilerinde, yaratıcılıkla ilgili teorik ve bilimsel araştırma yazılarına rastlamamak mümkün değildir. Önceki yıllarda zekâ ve uyumla ilgili yapılan çalışmalar gibi günümüzde yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmaların Amerikan eğitimindeki yeni amaçları belirlemeye başladığını rahatlıkla görebilmekteyiz. (Eisner, 1962: 11)

Yaratıcılığın zekâyâ ilişkin bir güç olduğunu ve zekâ ile bütüncül bir açıklamaya ihtiyaç duyduğunu daha önce söylemiştik. Özellikle çoklu zekâ kuramları içinde yaratıcılığa ilişkin referansların özellikle işlendiğine de tanık olmaktadır. Zihinsel kapasite ve potansiyeller ile ilgisinde yaratıcılık, bireyin hem içsel hem de dışsal algı ve etkileşimlerini yine çevresel unsurlar ile bütüncül olarak anlamlı kılmaktadır. Zekâ ile yaratıcılık arasında paralellik bulunması önemlidir. Her ikisinin güç ve seviyesi aynı olmalıdır. Biri diğerinden az ya da fazla olarak tanımlanamaz görünmektedir. Yaratıcılık yüksek ise zekâ da yüksektir. Yaratıcılık düşük ise zekâ da düşüktür.

Eisner, (1962: 12) “Yaratıcılık tiplerinin ele alınışı genel olarak, yaratıcılığın ele alınışından farklı olarak, iki temel değere sahip olabilir.” şeklindeki yaklaşımıyla farklı bir boyuta dikkat çekmektedir. Eisner, bunlardan birincisini davranışlar olarak belirlemiştir. Genel anlamda bireyin davranışları yaratıcılık kavramından ayrı tutularak daha geniş bir yaratıcılık alanına taşınabilir. İkincisi ise, sanat çalışmalarının analizidir. Bireylerin sanat çalışmalarının analizi, sergilemiş oldukları farklı tipteki ‘yaratıcılıklar’ göz önünde bulundurulursa, farklı bireyleri karakterize eden farklı türden yaratıcı güçlere ilişkin savunulabilir görüşlere ulaşılabilir.

Tekil olarak bakıldığında bireyde farklı yaratıcılık türlerinin varlığı tartışılabilir. Farklı içerik ve çıktıları olan ve farklı karakter özellikleri içeren yaratıcılık ayrımları aynı bireyde söz konusu olmamalıdır. Var olan yaratıcı potansiyellerin genişliği ya da detayı söylenebilir ama performans içinde değerlendirildiğinde tek tip yaratıcılık çıktısı söz konusu olabilir. Burada ister sanat çalışmalarında ister birey davranışlarında yaratıcılık performansına ilişkin saptamalar arasında homojenlik aranabilir. Sanat çalışmalarındaki farklılıklar içinde bile yaratıcı niteliğin tekilliğine ve içeriğine bakmak gerekmektedir.

Eisner, yaratıcılık tiplerinin ele alınışıyla ilgili bir araştırma yapmış ve bu araştırmasında temel hedefleri şöyle belirlemiştir:

“(a) görsel sanatlarda yaratıcı davranışlara ilişkin bir tipoloji geliştirmek, (b) bu tipolojinin, ergenlik-öncesi çocukların görsel sanat ürünlerinde bulunan çeşitli yaratıcılık tiplerini belirleme ve ölçmede etkililiğini test etmek, (c) belirlenen yaratıcılık tipleri arasındaki ilişkileri belirlemek. Buna bağlı bir hedef de katılımcılarda belirlenen yaratıcılık tipleri ile psikolojik sağlıkları ve IQ’ları arasında ne tür ilişkiler olduğunu belirlemektir.” (Eisner, 1962: 12)

Zekâ seviyeleri ile yaratıcılık örüntülerini çağdaş pedagojik yapılar içinde yöntemsel farklılıklar ve gerekçelerle ayırma için, özellikle sanat eğitim müfredat yapılarında da çalışmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır. Sanat eğitiminde genel bir pedagojik tipoloji yaratmanın yerine yaratıcı çocuk tipolojilerini önemseyip sanat eğitiminde bireylere göre pedagojik yönseller belirlemek doğru olacaktır.

Yaratıcılığı “konu konumundaki yaratıcılık” ve “şekil konumundaki yaratıcılık” olarak iki farklı şekilde ele alabiliriz. Bir düşünce ya da sembolik bir zihinsel imajın tekrarlanmasında yer alan yaratıcılık, konu konumundaki yaratıcılıktır. Duygusal bir ortamda, yani nitelin etkili biçiminde düzenlenmesinde yer alan yaratıcılığı ise şekil konumundaki yaratıcılık olarak adlandırabiliriz. Biçimsel gerekliliklerle ilgili duyulan kaygı, duygusal olana güvenmeyi gerektirir. Bunun nedeni olarak da duygusal nitelik için objektif bir kriterin mevcut olmamasını gösterebiliriz. Konu yönelimli bireylerin, duygusal değerlendirmelerinde daha az güvenli olabildiklerini söyleyebiliriz. Dolayısıyla neyin görüldüğünü veya anlamları resmettiğini, semboller kullanarak aktarmaya çalışabilirler. Yaratıcı çabalarını şeklin uygulanmasına odaklayan bireyler ise izleyen eylemi tespit etmeleri için güvenmeleri gereken şey, büyük ölçüde duygusal tepkidir. (Eisner, 1962: 20-21)

Yaratıcılığın pedagojik nesne yapılması ile pedagojik gerekçe olarak işlenmesini ayırmak gerekmektedir. Pedagojik gerekçeler daha çok yaratıcılığın nitel yapısı ve değerlerine odaklanmak durumundadır. Nesne olarak yaratıcılık ise daha çok yaratıcılığın somut göstergelerini işleyerek yaratıcılığın biçim almış halini analiz etme gayesindedir. Her ikisi de pedagojik bir amacı ortaya koyar; ancak pedagojik

gerekçelerin daha çok işlenmesi ve akademik değerlendirmelere muhatap alınması doğru olacaktır.

“Bulgular göstermektedir ki, temel kavramsallaştırmaların bazı belirtileri olsa bile, tipolojinin daha fazla gelişme ve değişmeye ihtiyacı vardır. Bu tür bir gelişme ile, hem öğretmenler hem de araştırmacılar için, yaratıcılığın doğasını anlamada işe yarar pratik ve teorik bir araç haline gelebilir.” (Eisner, 1962: 22)

Yaratıcı davranış tipolojisi geliştirmeden önce yapılması gereken bazı işlemler olduğuna dikkat çeken Eisner (1960: 22), sanatta yaratıcılığın uygulanabildiği yerleri belirlemenin ve genel anlamda yaratıcı davranışların gerekli unsurlarını incelemenin önemli olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı tipoloji ile yaratıcılık tipolojisi birbirinden farklıdır. Yaratıcılık tipolojisi genel anlamda eğitimin konusudur ve bir genelleme içermektedir. Yaratıcılığı tipolojik bir kalıba ya da pedagojik bir kapsam sınırına oturtmak, eğitimin genel eğilimlerine dönük bakış açısının ürünüdür. Yaratıcı tipoloji ise bireysel yaratıcılığı ön plana çıkarır ve diğer bireye ya da bireylere ait yaratıcı tipolojilerle ayrımlar içerebilir. Yaratıcı birey kendi tipolojisini inşa edebilir. Eğitimin kapsamlılığı özellikle yaratıcılık söz konusu olduğunda ne kadar parçalılık sergilediğini göstermektedir. Eisner’e göre

“Yaratıcı etkinlik, düşünülen ya da hissedilen bazı somut göstergeler sergilemelidir. İşte tam bu noktada, amaç devreye girer. Amaç, durum ve sonuçlara göre, arzular içerisinden seçme olarak tanımlanabilir. Bu anlamda amaç, bazı arzuların tatmini ile orantılı olarak metot ve yön belirlemenin bilinçli bir formülasyonudur.” (Eisner, 1960: 23)

Yaratıcılık, yalnızca arzuların tatmini ile sınırlandırılmaz. Tatmin, yaratıcılık için bir gerekçe ya da koşul gibi algılanabilir; ama doyumdan sonraki aşama, yaratıcılığın bitişine ya da gelip geçiciliğine işaret ediyorsa orada sorun başlamaktadır. Bu yüzden doyumsuzluk ile yaratıcılık arasındaki korelasyonun bazen patolojik sonuçları dikkat çekebilmektedir. Eisner’in vurguladığı gibi

“Amaçın oluşumu, daha çok karmaşık bir entelektüel işlemdir. Şunları içerir; (1) çevreleyen koşulları gözlemlemeyi; (2) geçmişte benzer durumlarda neler olduğu bilgisini ki bu bilgi kısmen hatırlama kısmen de daha fazla deneyimi olanların bilgi, öneri ve uyarılarından elde edilir ve (3) değerlendirme, gözlenen ve hatırlananı, ne anlama geldiklerini görmek için aynı yere koyar. Bir amaç, orijinal bir dürtü ya da arzudan, gözlemlenmiş olan bir durumda belli bir şekilde hareket etmenin sonuçlarına ilişkin öngörünün bir plan ve eylem metoduna dönüştürülmesi ile ayrılır.” (Eisner, 1960. 24)

Dürtü, bir motivasyon amacını ortaya koyar. Gözlem, gözlemden gelişen bilgi ve bu bilginin deneyime dönüşmesi olarak görsel kayıtların bir görsel değer dönüşümü oluşturması özellikle bir metod çerçevesinde ve dürtü ile yönlendirilebilir bir amacı ifade etmesi ile görsel değer oluşumlarını ilişkilendirebiliriz.

Gelişmiş ülkelerin genel eğitim ve öğretimleri incelendiğinde, özellikle bu eğitim içerisinde sanat eğitiminin yerinin belirlenmesi ve bireylerin yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılmasını hedefleyen programların yer aldığını görmekteyiz. Bu alanda özellikle Amerika, İngiltere ve Almanya dikkat çeken ülkelerin başında yer almaktadır. Söz gelimi Amerika'daki devlet okullarındaki eğitimde sanat eğitiminin yeri, Raleigh tarafından şöyle ortaya konmaktadır:

“Amerikan devlet okulu eğitiminin genel ortamı içerisinde sanat eğitiminin rolü bir dizi olası fonksiyonu kapsar. Bu fonksiyonlar, pratikte, bunlara yapılan yorumlar, okul ortamının doğası, bunlara biçilen değer ve bunların tüm kombinasyonlara bağlı olarak çeşitlilik gösterir. Bu fonksiyonlar (popüler olarak bilindikleri şekilde söz edeceğim), kesin olarak en azından şunları içerir: (a) potansiyel profesyonel yetenekler; (b) yaratıcı becerilerin teşvik edilmesi; (c) kültürel değerlerin aktarılması; (d) entelektüel becerilerin gelişimi ve (e) terapötik etkilerin kullanılması.” (Raleigh, 1966: 14)

Burada aşamalı bir taksonomiye hissedebiliriz. Özellikle yaratıcılık ile yetenek arasındaki korelasyonda belirginleştirilmesi gereken noktalardan birinin “yeti” olduğu açıktır. Yeti, yetenek kavramının kapsamında yeterlik ile birlikte bir tümleşme sergiler. Buna bağlı olarak yeti, potansiyel; yeterlik ise kapasiteyi ihtiva eder. Yaratıcılık, doğrudan potansiyellerde aranan bir güç olarak zihnin de tasvirinde konum alır. Potansiyeller üzerine becerilerin de geliştirilmesi doğrudur. Çünkü eğitim yoluyla kapasite ve dolayısıyla beceriler geliştirilebilir. Burada sanat eğitiminin etkisi ve gücü yadsınamaz zaten. Bu iki olgunun dışında kültürel çevre etkileri, törepatik etkiler ve entelektüel boyut, zaten paralel gelişimin tezahürleri olarak doğal olarak ortaya çıkacaktır. Sonuç olarak yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişkiyi betimlemenin yolu, yeti ve yeterliklerin; yani potansiyel ile kapasitenin tümleşik performanslarında ön plana çıkarmaktan geçmektedir.

Raleigh'in değerlendirmesine göre

“Psikanalitik bakış açısına göre, yaratıcı ürünün sembolik anlamı, onu üreten kişinin belli psişik yapılanması ile birlikte bir değere sahiptir. Aslımı

söylemek gerekirse, ampirik, etik, ahlaki ve estetik kriterler, psikanalitik şemada etkili bir rol oynamazlar. Bu yüzden, bu tür psikolojik öncüllerden doğrudan ya da dolaylı biçimde etkilenmiş olan modern eğitim araştırmacıları, geleneksel IQ ölçümlerini kınarlar ve davranışsal sapmaları mistik kabul edilebilirlik düzeyine yükseltirler.” (Raleigh, 1966: 17)

Genel olarak yaratıcı ürünün yaratıcılığı betimleyen somut bir varlık olarak ele alınmasına dönük yaklaşımların yanına yaratıcı sürecin betimlenmesi ve detaylarıyla çözümlenmesi işlemleri de katılmaktadır. Buna göre yaratıcı ürün, psiko-analitik bir bakış açısından çıkarılacak sonuçların değerlendirilmesine sağlıklı bir katkı yapar diyemeyiz. Bunun aksine psikoanalitik bakış, özellikle yaratıcı süreci dikkate almalı ve yaratıcı süreç içinde performans analizleri yapılmalıdır.

Görsel sanatların temsil amacı, sanatın hem dil olarak hem de görselliğin içeriği olarak evrensel bileşmeler oluşturacağını düşünmeliyiz. Bu, görsel sanatlar için bir koşul olabilir; ama temsil, görsel değer için evrensel bileşmeler kadar yerel, geleneksel veya kültürel bileşmeler de birer koşul olarak kabul edilebilir.

Alexander, yaratıcılığı sanat eğitime dadanan bir hayalet olarak görmektedir. Yaratıcılığı niçin bir hayalet olarak adlandırdığını ise şöyle açıklamaktadır:

“Hayaletler, sadece gece değil gündüz de bizi korkutmak için çıkıp gelirler. Hayaletler, rahatsız bir hareketlilik içinde, gıcırta ve tıngırtılar ve diğer gizemli seslerle birlikte yürürler. Sandalyelerin kendi kendilerine hareket etmelerine neden olurlar. Bunların sanat eğitimi ile ne ilgisi vardır? Yaratıcılık asla dur durak bilmez. Yaratıcılık gizemle kuşatılmıştır. Bir hayalet gibi, kolayca kovamazsınız. Siz inanmasanız bile, pek çok potansiyel sınıf öğretmeni, yaratıcılığın hayaletine kesin olarak inanır.” (Alexander, 1981: 28)

Yaratıcılığın kuşatıcılığının hayalete benzetilmesi, ürkütücülük yaratmamalıdır. Sanat eğitimcilerinin amacı, bunun bir hayalet olmadığını ispatlamak değil yaratıcılığın hayalet ile ilgisinin olmadığını baştan kabul etmektir. Hayalet olarak yaratıcılık, tüm öğrencilere aynı yaratıcılık kalıbını dayatmanın pedagojik kılıfı olarak kullanılmaktadır.

Alexander (1981: 28), genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili tutarlı kabul edeceğimiz bir tanımlarının olmadığını söylemektedir. Fakat bunun

yerine yaratıcılıkla ilgili birtakım karmaşık imajlarının ve kaba sayılabilecek fikirlerinin bulunduğunu iddia etmektedir. Bu konu hakkında farklı varsayımlar ortaya çıkmıştır:

- 1) Çocukların yetişkinlerden daha yaratıcı olduğu,
- 2) Okulların çocukların yaratıcılığını sistematik olarak ezmeye çalıştığı,
- 3) Bütün çocukların yaratıcılığa sahip olduğu,
- 4) Yaratıcılığın öğrenilebildiği,
- 5) Sanat becerilerinin yaratıcılığı kösteklediği,
- 6) Çocukların genellikle yaratıcılıklarının çoğunu 11-12 yaşına kadar kaybettikleri,
- 7) Sanat eğitimindeki yaratıcılığın diğer konulara aktarılabildiği,
- 8) Çocukların yaratıcılığına müdahale etmenin kötü olduğu,
- 9) Yaratıcılığın iyi olduğu.

Bu inanışların “hayaleti” oluşturduğunu iddia eden Alexander, bu varsayımları ayrı ayrı incelemiştir. Biz de bu varsayımların birkaçını inceleyerek bir değerlendirme yapma olanağı bulabiliriz.

“Çocuklar, yetişkinlerden daha yaratıcıdır.”

Bu düşünceyi Alexander, şöyle dile getirmektedir:

“Kirlenmemiş çocuk, vahşi bebek, hoş bir mittir. Bozan toplumdur, ancak aynı zamanda, yetiştiren de toplumdur. Yetişkinler çocukların yaratıcılığına işaret ederler çünkü çoğu çocuk “yaratıcı” görünen, yani taze ve imgesel, sanat çalışmaları yapar. Ancak, yaratıcılık olarak ele aldığımız, sadece farklı olgunlaşma düzeylerinin sonucu olabilir. Sanat çalışmaları sıklıkla, yetişkinin sanat çalışmasında olmayan kaygısızlıktan kaynaklanan bir garipliğe sahiptir. Yetişkinler sanat çalışmalarında farklı şeyleri denerler ve yetişkin yaratıcılığı, çocukların varolduğunun farkında olmadığı sınırları geçer. Shapiro (1975) çocuk ve yetişkin yaratıcılığındaki farklılıklara işaret eder. Asıl nokta şudur; çocukların yaratıcılığı muhtemelen yetişkinlerinkinden nitelik bakımından farklıdır. Bu ikisi birbiri ile karşılaştırılmaz. Bu bir az ya da çok olma durumu değildir.” (Alexander, 1981:28)

Buradaki vurgu, yetişkinler daha kalıpsal davranır veya kalıplaşmış ve sabitleşmiş yaratıcılık süreçleri içindir. Çocuklar; daha saf, imge dünyası daha boş, hayal güçleri daha zengin olduklarından daha yaratıcı olarak değerlendirilebilirler.

“Okullar, özellikle sanat alanında, çocukların yaratıcılığını sistematik biçimde ezmeye çalışır.”

Alexander, bu öngörüyü de şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

“Dudek (1976), bize yaratıcılığı ezmenin okullar tarafından kolayca yerine getirilen bir görev olduğunu hatırlatır. Okulların, yaratıcılığı teşvik etmektense başka hedefleri vardır. Şimdi, “temellerine geri dönme” konusu bizi pençesinde tutmaktadır; beş yıl önce sorumluluk ve davranışsal hedefler köpeğin salladığı kuyruk olmuştur. Okulları yaratıcılığı ezmekle suçlamadan önce okulların atmosferi genel olarak düşünülmelidir. Sürüncemede bırakma ya da göz ardı etme, konuya daha yakındır. Sanat aynı zamanda, okul ekolojisinin bir parçasıdır. Sanat eğitimcilerinin endişeleri, azalan kayıtlara ve bütçe kesintilerine karşın sanatı devam ettirme ile ilgilidir. Sanatı temel bir konu olarak doğrulama, bir sembol sistemi olarak inceleme ve çocukların görsel imajları nasıl “okudukları”nı anlama, pek çok sanat eğitimcisinin kaygıları içerisinde. Yaratıcılığın ezilmesi, şu anda söz konusu olan mesele değildir.” (Alexander, 1981: 28)

Çocukta yaratıcılık ve yaratıcılığın kişilik özelliklerine yansımaları açısından bakıldığında üç temel nitelik dikkate alınmalıdır: Birincisi çocuğun yaratıcılığına, yaratıcılık potansiyellerine bireysel olarak verdiği cevaplardır. İkincisi okul ve aile ortamlarının çocuğun yaratıcılığına yakın çevre ve eğitim ortamları olarak verdiği cevaplardır. Üçüncüsü ise sosyal çevrenin çocuğun yaratıcılığına verdiği cevaplardır. Bugün için bu üç nokta da üzerinde odaklanılması gereken yaratıcılık performansına etkiyen faktörler olarak gösterilmek durumundadır.

Tüm çocukların yaratıcılığa sahip olduğu düşüncesinin doğal bir sonucu olarak, pek çok ortaokul öğretmeni, yaratıcılığın öğretilebilir ve öğrenilebilir olduğuna inanır. Yaratıcılığın doğuştan geldiğine inananlar ile sonradan eğitim ile geliştirilebilir olduğuna inananlar iki ayrı grup oluşturmaktadırlar. Bu çalışmanın temel yaklaşımlarından birisi de yaratıcılığın doğuştan gelen potansiyelleri ihtiva eden zihinsel bir güç olduğudur. Eğitim, kapasiteler oluşturur. Potansiyellerin dışavurulmasında, biçimlenmesinde, açığa çıkarılmasında eğitimin katkısı vardır. Ama kimse sonradan yaratıcı olamaz.

“Çocuklar, genellikle yaratıcılıklarının çoğunu 11-12 yaşına kadar kaybederler.”

Yine Alexander’ın ifadeleriyle;

“Çocukların artistik stilleri olgunlaşma nedeniyle değişir. Dünyanın realist, detaylı biçimde resmedilmesi, aynı resim düzleminde, farklı ölçüde ve alışılmadık renklerden oluşan tuhaflıkların yerini alır. Piaget’in gelişim aşamaları bu değişiklikleri açıklayabilir. Pek çok öğretmen, bunu yaşla birlikte kavramsal gelişimde görülen ve diğer düşünme sistemlerindeki değişikliklerle paralel olan bir değişiklik olarak görmek yerine yaratıcılığın kaybedilmesi olarak yorumlar.” (Alexander, 1981: 28)

Yaratıcılık eğitimi, bir başlık olarak uygun özellikler içermektedir. Yalnız yaratıcılık eğitimini çoğu pedagoğ, doğrudan kullanmamayı yeğler. Sebebi de eğitimin yaratıcılığı referans bir diğer unsur ile kullanma gayesi ve alışkanlığıdır diyebiliriz. Örneğin sanat eğitimi ve yaratıcılık, bilim ve yaratıcılık, teknoloji ve yaratıcılık gibi başlıklar daha çok tercih edilir. Çocuğun yaratıcılık potansiyelleri tabirini destekleyen yaklaşım, yaratıcılığın çok erken yaşlarda keşfedilmesi, ortaya çıkarılmasıdır. Çocuğun yetişkinliği de dâhil olmak üzere bir hayat süresince yaratıcılık performansını en üst seviyede sergileme olanaklarının ve kapasitesinin geliştirilmesi açısından geç kalınmaması gerekmektedir. Eğer bu süreç sağlıklı ve doğru işletilemezse çocukların yaratıcılık farkındalıklarına yaklaşma şansı azalabilir görüşüne katılmak gerekmektedir. Alexander’ın belirttiği gibi;

“1950’lerin sonu ve 1960’ların başındaki sanat eğitimcileri, sanattaki yaratıcılığın diğer konulardaki yaratıcılığı desteklediğini sıkça belirtmişlerdir. Bu önerme büyük oranda test edilmemiş haldedir. Bu, Latince öğrenmenin İngilizce heceleme geliştirdiği tartışmasına benzer bir konudur. Ayrıca, yaratıcılıkla ilgili araştırmalar, sadece sanattaki yaratıcılığın, sanatta daha fazla yaratıcılığa sebep olduğunu, diğer konular için ille de böyle bir şey söylenemeyeceğini önerir. Eisner (1962) sanatta bile, heykel ve resimde yaratıcılık arasındaki bağıntının zayıf olduğunu bulmuştur. Bu kanıtı dayanarak, yaratıcılığın konular arasında ihmal edilebilir ölçüde transfer edilebildiği söylenebilir.” (Alexander, 1981: 28)

Yaratıcılık, her alan için aynı seviye ortaya koymaz. Ancak sanatsal yaratıcılığın tasarımsal yaratıcılık, sezgisel yaratıcılık, bilimsel yaratıcılık gibi diğer kavram veya alanlar ile ilişkili süreçlerde değerlendirilebilir ve bunun faydaları gözlemlenebilir. Özellikle algısal süreç, imgelem süreçleri, biçimlendirme yöntem ve vargılarda bulunma süreçleri içinde bu türden etkileşimlerin faydasından bahsedilebilir.

“Bu varsayıma göre, yetişkin dünyasının, özellikle sanatta, çocuğa önerebileceği çok az şey vardır. Lowenfeld ve Brittain (1955, 1964, 1970, 1976), çocukların yaratıcılığına ya da sanatına müdahale etme konusunda

uyarıda bulunmuştur. Öğretmen olacakların çok azı, sanat eğitimi sınıflarında başlamadan önce Lowenfeld'in çalışmaları ile karşılaşır, ancak bu uyarının yaygınlığı, şimdi, çocuk psikolojisi kitaplarına uzanmaktadır. Öğretmen olacaklar, çocukların görsel imajlarla ilgili boş bir yazı tahtasına sahip olduğunu ve çocukların imajlarına yetişkin müdahalesinin entelektüel ve artistik büyümelerini sonsuza kadar engelleyeceğini düşünür.” (Alexander, 1981: 28-29)

Çocuğun imgelem dünyası, yetişkininkinden mutlaka farklılıklar içermektedir. Özellikle görsel tasarımlar noktasında yetişkinlerin, ebeveynlerin ve hepsinden önemlisi sanat eğitimcilerinin müdahalesi ile çocuğun imgelem dünyasında yeni şablonlar, kalıplar veya metodlar belirecektir. Bu, bir biçimlendirme, imgelemede bulunma veya görselleştirme süreci içinde tekrarlar mahiyette bir tutuma taşınırsa, o zaman sanat eğitiminin doğasına da aykırı bir görsel değer kalıpları icat edilmiş olur.

Bu noktada değer kavramının önemli bir özelliğine temas etmek gerekiyor. Birçok alanda ve sosyal teorilerde değer; benimsenme, kabul ve onay oranlarının yüksekliği ile kitleselliği sayesinde büyüyen bir kavram olarak ele alınır. Yani ne kadar çok kişi aynı kalıbı kullanırsa, onaylarsa ya da kullanırsa, kalıp o kadar fazla değer kazanmış olur. Ancak sanatta durum böyle değildir. Sanatta bir şeyin değerli olması, onun tekilliği ile ilgilidir. Bu bakımdan görsel değerın sanattaki karşılığı; bireyselliği, orijinalliği ve tekrar edilemez olmasıyla ilgilidir. Wright, sanat eğitimiyle yaratıcılık ilgisini bir tür gönül ilişkisine benzeterek açıklamaktadır:

Sanat eğitimi ve yaratıcılık kavramının arasındaki ilişkiyi, uzun zamandır devam eden bir gönül ilişkisine benzetebiliriz. Önceleri problemlerimizi çözüme ve programlarımıza değer katan bir yol olarak görülmekteydi. Aslında ‘yaratıcı etkinliklere’ tarihsel yaklaşımın, okul sanat programlarına yeterli anlam ve önem sağlama konusunda başarısız olduğunu söyleyebiliriz. Sanat artık “bir süs gibi görülmeye başlandı” (Wright, 1990: 50)

Sanatın yaratıcılık ile ilişkisi, sanatta dehanın gündeme gelmesine dek pek gelişmemiştir. Deha, zihinsel bir güç göstergesi olarak sanatsal yaratıcılığın referansı olarak kabul edilmişti; ama gerçek anlamda yaratıcılık ile sanatın ilişkisi, sanatın temsilden sonraki aşaması olan “tasarım” olgusunun egemen kılındığı modern sanat dönemine denk gelmektedir. Sanatsal tasarım, sanatsal yaratıcılığın ve orijinalliğın tanımına katkı sağlamaktadırlar. Sanatsal tasarım ve sanatsal yaratıcılık bağı halen geçerlidir. Bunu bir gönül ilişkisinden ziyade birbirini

tamamlama ilişkisi olarak komplementer bir ilişki kimliğinde tarif etmek yararlı olacaktır. Diğer taraftan Wright'a göre;

“Yaratıcılık sanat eğitiminin düsturu ve odak noktası olduğunda, alan yenilik ve spontanlıkla ayrılmaz biçimde bağlantılı olan yaratıcılık tanımlarını da eş zamanlı olarak içine alıyordu. Müfredat, spontan ve farklı davranışları, yaratıcı öğrenmenin kendiliğinden yer alacağı inancıyla, teşvik edecek biçimde tasarlanıyordu.” (Wright, 1990: 50)

Yaratıcılık ile sanat arasındaki ilişkinin müfredat içeriklerinde de kendini göstermesi doğaldır. Çünkü genel sanat müfredatlarının ortak özelliği; sanatsal orijinalliği, özgünlüğü, özgürlüğü, yeniliği ve tasarımsallığı önemsemesi ve teşvik etmesi olarak gösterilebilir. Bu saydığımız kavramların tümünün yaratıcılık ile de temas halinde olduğunu görmekteyiz zaten. Doğal olarak müfredat içinde sanat eğitimi ile yaratıcılığın birbirini tamamlaması gerekliliği ön plandadır. Çünkü;

“Bu kavramlar aynı zamanda hâkim, temsili-olmayan bir estetik (soyut dışavurumculuk), kopya çekmeye karşı yürekten hissedilen tutumlar ve en son olarak da genel olarak eğitim ve özel olarak da sanat eğitimi için yönlendirici olmayan bir felsefeden oluşan zamana bağlı bir ortamı geliştirmiştir. Sanat eğitimi, yetişkinin çocuğa müdahale etmemesi gerektiği inancıyla, spontan ve kısmen yapılandırılmamışa odaklanmıştır”. (Wright, 1990: 50-51)

Çocuğun spontan yaratıcılık performanslarına yoğunlaşmak gerekmektedir. Nitekim daha önce yaratıcılık üzerine yetişkin müdahalesinin sıkıntılarını tartışmıştık. Wright, yaratıcı çevrenin özelliklerini şöyle belirtmiştir:

“Yaratıcı çevrelerin özellikleri şu şekilde belirlenmiştir: 1) zaman ve fırsat sağlamak üzere yeterli kaynaklar; 2) bireyler arasında özgürce akan bir iletişim alış veriş; 3) yaratıcıyı sosyal ya da ekonomik olarak ödüllendiren bir ödül sistemi; 4) düşünmek ve üretmek için yalnız kalınabilecek şekilde bölünmeyen zaman ve mahremiyet; 5) kabul ve beslenme iklimi; 6) ortak ilgi grupları kurma fırsatları; 7) bilinen bilgiyi ya da değerleri aktarmak yerine özgür araştırmayı ödüllendiren eğitim (Fabun, 1968, s.26). Bireyler ya da gruplar olarak yaratıcı davranışı teşvik eden çeşitli organizasyonların başarıları, bu koşulları vurgulamaktadır (Crosby, 1968, s.29).” (Wright, 1990: 55)

Bu maddelerin genel olarak eğitim müfredatlarına ve dolayısıyla sanat eğitimi müfredatlarına yansıtılması önemli görülmelidir. Çünkü okul ile yaratıcı çevrelerin ilişkisini kurmak için ve bunlara dönük motivasyonları dinamik kılmak için bunun altı çizilmelidir. Diğer taraftan Sylva'ya göre;

“Sanat yaratmayı öğretmek, bilhassa insani bir eylemle uğraşmanın sonucudur. Doğa güzel, ilginç ve yeni olanı üretir ancak insanoğlu güzel, ilginç ve yeni olanı yaratır. Yaratmak, yaşamın verdiklerinin ötesine geçmektir. Bu iddianın gözüktüğü kadar hassas bir biçimde, sanat eğitiminde önemli bir doğrulamayı tanımlamak üzere, bir hedef-merkezciliğini sürdürür.” (Sylva, 1993: 7)

Sanki bu tanımın tersi söz konusudur bugün. Çünkü kimilerine göre bu durum, “Doğa yaratır, insan üretir.” biçimine dönüşmüştür. Yaratıcılık, yaratmanın örüntüsünden üretimin basit kurgularına ve biçim dillerine taşınmıştır. Bu yüzden sanat eğitimi; yaratım, yaratmak eylemini ve içeriğini kendi bünyesinde kullanma zorunluluğu ile baş başadır. Çünkü özellikle kültür endüstrisi ve sanatın kültür endüstrisinin boyunduruğuna girmesi durumu ile sanat yapıtlarının, eserlerinin birer ürün olarak değerlendirilmesi olgusu ile karşı karşıya kalmaktayız. Sylva’ya göre;

“Bir çeyrek yüzyıldan fazladır, sanat tarihi, eleştiri ve estetiğine önemli ölçüde katılımın, sanatta uygun bir eğitim için hayati olduğu düşünülmektedir. Bu iddiaya verilen yanıtlar çeşit çeşittir. Bazı sanat eğitimcileri bu iddianın geçerliliğini tanımış ve programlarını sanatla ilgili bu dört boyuta yaklaşacak biçimde yeniden tasarlamıştır.” (Sylva, 1993:7-8)

Yazarın görüşü doğrudur. Yaklaşık 60-70 yıldır disiplin merkezli sanat eğitiminin atelye uygulamaları, sanat tarihi, estetik ve eleştiri biçimindeki dört disiplinin yanında yaratıcılık yer almamıştır. Ancak yaratıcılık, tüm disiplinlerin ortak paydası olarak algılanmış olsa da sanatsal yaratıcılık ile diğer yaratıcılık türleri arasındaki farkın ya da sanatsal yaratıcılığın diğer alanların yaratıcılıklarına olan katkısını dikkate alırsak, beşinci bir disiplin olarak katılması gerekir diyebiliriz. Sylva, sanatla ilgili algılara şu ifadelerle dikkat çekmektedir:

“Sanat yaratmayı öğretme, şüphesiz bir biçimde, bir kurtuluş ihtiyacıdır. Stüdyo, önemli olmayan oyalanmalara ya da iş üretmeyen “temel” etkinliklere indirgenmiş olabilir ve çoğu zaman da öyledir. Ve çok sık olarak, sanat, öğrencilerin akademik eğitimin zorluklarından kaçıp dinlendiği bir eğlence ile eş anlamlı olmuştur. Sanat eğitiminin bu parodisi, çok yaygın, sanatın bir hobi, bir boş saat, zorlayıcı olmayan, malzemeye bağlı, aynı zamanda bir alavere dalavere olan basit bir zaman geçirici, anlaşılması güç, gösterişli ve vahşice yüksek ücretli bir para kaybı olduğu gibi iki başlı etkilerle pekiştirilmiştir. Bu tür yanlış anlamaların ötesine geçmek için ve sanat programlarının kalitesini arttırmak için gerçek bir çaba ile, sanat eğitimi bir sanat çalışması/tahsili ya da sanatla ilgili bir akademik alan haline gelmektedir. Bu da, diğerlerinin sanatını ya da diğerlerinin sanatından türetilmiş kavram ve ilkeleri okumaya/çalışmaya daha fazla ve daha fazla zaman ayırma anlamına gelir.” (Sylva, 1993: 9)

Sanatın amatörlüğü gibi bir yaygın kabulün eleştirilmesi gerekmektedir. Amatör doktor, amatör avukat, amatör vali, amatör mühendis olamayacağı gibi amatör sanatçı da olmamalıdır. Bu türden yaklaşımların sanatın basit bir olgu gibi algılanmasına yol açtığı söylenebilir. Bunun telafisi için yapılacak olanlar da bellidir. Akademik bakış ve anlayışta sanatın kimliği ve kişiliği ön plana çıkarılmalıdır. Yaratıcılık, bu bakış açısının içinde işlenecek önemli başlıklardan birisidir. Diğer taraftan Sylva'nın vurguladığı üzere;

“Sanat yaratmayı öğretmenin, bir sonuç olarak değil bir araç olarak, stüdyo süreçlerinin ötesine geçmesi gerekir. Biz öğrencilere daktilo (klavye) ile yazmayı öğretip (değişik şekilde klavyelerle bile olsa) bunu yaratıcı yazma olarak adlandırmıyoruz. Sanat yaratmayı öğretme, yalnızca çocuğun ya da sanatçının romantik düşüncelerine dayalı sezgisel, spontan, doğal içini dökmesine tanıklık etmenin ötesine geçer. Sanat yaratımında öğrenme, görmenin grameri olan ancak şiiri ya da edebiyatı olmayan, sanatın tanıdık unsurları ve ilkeleri ile ilgili projelerde çalışmaktan çok daha fazlası anlamına gelmelidir.” (Sylva, 1993: 9)

Sanat eğitimi ve sanat eğitimcilerinin görevi, okul içinde yaratıcılığa tanıklık etmek değildir. Onların görevi, yaratıcılığı potansiyel olarak ele alıp yaratıcı dışavurum, yaratıcı tasarım, yaratıcı etkinlik, yaratıcı görsel değerlere dönüştürmesine katkı sağlamak olmalıdır. Sanatın olanakları içinde sınırlar yoktur. Mekân anlamında da gereçler anlamında da sınırlar yoktur. Bunun anlamı; sanat yaratımı, okul içinde ve okul dışında aynı çevresel örgüyü paylaşabilirler, dinamik süreçlerin içinde konum alabilirler. Sanat eğitimcilerinin görevi de bunun altyapısını sağlamak ve sanatın eğitim açısından da kamusal olabileceğinin önemini farkına varmalarına olanaklar sağlamaktır.

5.2.Görsel Teknolojiler ve Görsel Kültür Eğitimi İlişkisinde Görsel Değer Oluşumu

Günümüzde hızla yaygınlaşan ve kapsamı genişleyen görüntü üreten teknolojiler, *görselliğin teknolojisi* olarak adlandırabileceğimiz yeni bir alanı ortaya çıkarmıştır. Özellikle akademik yaklaşımlarda yer alan teknolojik hâkimiyetin öne sürdüğü gerekçeler yeni bir pedagojik yapılanma ihtiyacını gündeme getirmiştir.

Çocukları güçlü bir biçimde etkisi altına alan görsel teknolojiler, onların inisiyatif alma ve bağımsız karar verebilme özelliklerini olumsuz etkilemektedir.

Özelikle dijital medya ve elektronik iletişimin yaygınlaşması, sanat eğitiminin amaçlarını küresel dünyanın sivil toplum düşüncesi ile bağlantılı hâle getirmiştir. Bu anlamda çağdaş sanat eğitimi, farklı disiplinler arası bağlantılarla her zaman derleyici bir alan olarak karşımıza çıkmıştır. Bunun sonucu olarak estetik okuryazarlık, görsel materyal ve çoğul kültür; bilişsel, duyuşsal ve estetik gelişim, okul ve toplum çalışmaları ve teknolojiye üst üste binen ilgi alanlarını tabakalı hale getirerek, vatandaşlık eğitimi ile ilgili karma bir görüşü yansıtabilmiştir. (Delacruz, 2009: 262)

Çağdaş sanat eğitiminin teknolojik bir ekoloji ile ilintisinde toplumsal olarak farklı içerikler ile algılanması söz konusudur. Sanat eğitiminde çoklu materyal, çoklu çevre, çoklu disiplinel ilgi, çoklu bakış açısı ve çok kültürlülük merkeze taşınmaktadır. Bu bakımdan sanatın merkezi her zamankinden daha çeşitli ve dinamik kılınmıştır diyebiliriz. Yaratıcılık eğitimi de bu bağlamda biraz daha çeşitlilik ile ilintili düşünölmek durumundadır. Delacruz'un işaret ettiği gibi;

“Yeni çalışmalar göstermektedir ki, genç insanlar elektronik teknolojileri yaratıcı biçimde ve fazla çaba sarf etmeden, oldukça geniş çaplı yollarla ve çok geniş amaçlar için kullanmaktadır. Web yayıncılığı, dijital video üretimi ve yayılması, sosyal ağlar, çok oyunculu rol-yapma oyunları ve elektronik medyanın dünyadaki milyonlarca genç insan tarafından yaratıcı bir şekilde kullanılmasına hevesli bir uyum sağlama, yetişkinler tarafından istemli olan dijital üretimi ve iletişim becerilerini öğrenmedeki isteklerinin gücünü göstermektedir (Rheingold, 2007).” (Delacruz, 2009:264)

Bu bir beceri birikimi olarak değerlendirilebilir. Gençliğin teknoloji ile gelişmesi ve teknolojinin gençliğin yaratıcılıklarına dönük enstrümental katkısı dile getirilirken bir şey gözden kaçırılmamalıdır. O da, yaratıcılık teknolojiye değil yine insandadır görüşüdür. Ne var ki *teknolojik yaratıcılık* tabiri, teknolojiyi yaratıcı bir konumda değerlendirmemize zemin hazırlamak amacıyla insanın önüne geçirilmeye çalışılmaktadır. Delacruz'a göre;

“Sanatı kişisel ve toplumcu bir hikâye anlatma biçimi olarak görme, araçsal sanat görüşünü savunanlar için, okul sanat programlarında sanat çalışmalarının yaratılması ve çalışılması, toplumcu kimliği ve diğerlerine duyulan sevgiyi geliştirmektedir. Farklı kişilerin saklı

öykülerini anlama, farklı ihtiyaçları ve beklentileri olan insanlar arasındaki kültürler arası bağlantıyı arttırabilecek bir araç sağlamaktadır (Zimmerman, 2002). Bir sosyal adalet duygusu, politik bilgi ve topluma katılıma yatkınlık ile bir arada, bağlantılı bir sınıfta sanat eğitimi, öğrencinin kamu bilinci şekillendirildiği için, sosyal değişimin bir aracı haline gelmektedir.” (Delacruz, 2009: 265)

Sanat ve sanat eğitimi bugün için sosyal değişimin aracıdır, demek biraz güçtür. Sosyal değişimin araçları çoğalmış ve çeşitlenmiştir. Sanatın aracı misyonu da belli oranlarda azalmıştır. Teknoloji tabanlı yeni vasıtalar, sanatın hem nitel yapısını hem de tasarımsal yapısını teknoloji egemenliğinin altında düşünmeye başlamıştır denilebilir.

Covington (1967: 18-19), bir bilim adamının diğer insanlarda yaratıcılığı geliştirmeyi umut etmeden önce, asgari oranda yaratıcı sürecin neye benzediği ile ilgili işleyen bir kavrama sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Yaratıcı eylemin doğası hakkında pek çok genel gözlemin, ne tür genel öğretim yaklaşımlarının yaratıcılığı geliştirmede en faydalı olduğuna ilişkin kararlarımızı büyük ölçüde etkilediğini ise şöyle açıklamaktadır:

(1)“Herhangi bir karmaşık yaratıcı eylemde, her zaman birçok bilişsel beceri ve etkinlik söz konusudur. Bu nedenle, özel eğitim için, herhangi bir yaratıcı problem çözme görevinin, başarısı açısından önemli olarak aldığımız birçok beceri, örneğin bir sorunu en geniş ve en dar etkileyici biçimde ifade etme başarısı, soru sorarak ilişkili bilgi arama, özgün ve zeki fikirler oluşturma ve bu fikirlerin uygunluğunu, sorunun zorlukları açısından değerlendirme gibi, seçtik.

(2)Bir kişinin herhangi bir karmaşık yaratıcı görevi tamamlaması için, bu ayrı ayrı bilişsel becerileri, sorun üzerine bütün halinde ve stratejik bir atakla koordine etmesi ve kullanması gerekir. Bu nedenle, spesifik ayrı becerileri uygulamada hünerli olmaya ek olarak, potansiyel anlamda yaratıcı kişi, aynı zamanda bu becerileri en uygun biçimde birleştirme, sıralama ve idare etmeyi de öğrenmelidir – bu fonksiyon kendi alanında pratik gerektirir.

(3) Yine de, yaratıcı sürecin bir diğer önemli özelliği, yaratıcı insanın sahip olduğu bir dizi ayırıcı tutum ve değerdir. Bu tutumların en önemlilerinden biri de bir fenomene yeni ve farklı yollarla bakmaya yatkınlık –yaygın nesnelere ya da olayları yeni ve özgün biçim ve kombinasyonlara dönüştürme ve değiştirme eğilimi- olarak sayılabilir. Yaratıcı insan, yapılan açıklamalar ya da geleneksel bakış açıları ile tatmin olmaz ve kurulu otoriteyi sorgulama ve hatta reddetme konusunda bir hazır ve nazır olma durumuna sahiptir. Ayrıca, yaratıcı insan aynı zamanda tüm yaratıcı girişimlerin içinde var olan karmaşıklık, belirsizlik ve kesin olmayışlar için toleransa sahiptir.” Covington (1967: 18-19)

Harrison, (1971: 144) okullardaki teknolojik etkinliklerin medya ve kaynaklarının buna denk alanlarının erişilebilirliğini vurguladığını söylemektedir. Bunu da şu ifadelerle desteklemektedir:

“Eğer yaratıcılık için gerekli ortam yoksa, çocuklardan yaratıcı olmalarını bekleyemeyiz. Bir çocuk, eğer kil yoksa ya da kili nasıl manipüle edeceğini bilmiyorsa, kilden bir şeyler yaratamaz. Bir bilim insanı, ancak kendi birikmiş bilgi ve deneyimi temelinde yaratıcı olabilir.”

Yaratıcılığın ortamları kısmî bir tartışma konusudur. Var olan yaratıcılığın performansa dönüştürülmesi için ortamlara ihtiyaç vardır. Bu konu, yaratıcı sürecin tasarımı açısından da önemlidir. Örneğin görsel yaratıcılık üzerine çalışmaların gerçekleştirileceği ortamların içinde hem teknik görsel materyallerin ve gereçlerin hem de teknolojik gereçlerin olmasında yarar vardır. Ancak yaratıcılık ne teknolojiye bağlı ne de ortama bağlı bir olgudur. Zira bireyi de ön plana çıkaran çevrenin tasarımı önemlidir.

Bir çocuğun, tamamen doğal olan okul dışı alanı dışında yaratıcı olabilmesi için, kendi yaratıcılık medyasını geliştirmesi gerekir. Bunlar, çocuğun malzemeleri, bunların özellikleri ve süreçleri bilgisi olacaktır. Bu, iletişim yöntemleri bilgisi, örneğin resim çizmeyi içerecektir. Bu, bilimsel ilke ve gerçekler bilgisi içerecektir. (Harrison, 1971: 144) Çocuk için okul dışı ortamlarda kendi medyasını yaratmak, kendini bu konuda yetkin kılabilecek bir altyapıya sahip olmasını gerektirmesinin yanısıra, var olan çevresel koşulları kendi yaratıcılığına odaklayabilmesi de önemlidir. Her koşul içinde yaratıcılığını sergileyebileceği ortamı ve materyali kullanabilmesi önemlidir.

Görüntü üreten teknolojilerin en etkili ürünlerinden bir tanesi de bilgisayardır. Yazılı basının tek görevli özelliğinden farklı bir teknoloji sunan bilgisayar, çok boyutlu, disiplinler arası bir işleme ve iletişim makinası olarak da kullanılabilir. Bu teknolojik ürün; sesli görüntüler, müzik kompozisyonları, görsel imajlar, animasyon ve yeni sanat biçimleri yaratmada kullanılabilir. (Truckenbrod, 1992: 89) Bilgisayar, yukarıda zikredilen medyanın sadece bir bölümünü ya da bir parçasını ihtiva etmesine karşın müzikten resme kadar birçok pratik için altyapı sunabilir, yaratıcılığın teknolojik desteğini sağlayabilir görünmektedir.

“Bu sanatçılar, müzisyenler ve şairler, bilgisayarlar kullanarak çok boyutlu sanat biçimleri yaratmada modeller sağlar. Bilgisayar entegre bir stüdyo olarak hizmet edebilir, böylece sanatçının farklı duysal deneyimleri yaratma ve birleştirme yeteneği olacaktır. Yeni çok boyutlu sanat biçimleri, çeşitli duysal tavırlardaki duygu ve düşünceleri eş zamanlı olarak ifade edecek biçimde evrilmeye başlamıştır. Bu yeni sanat, McLuhan’ın basım teknolojisinin keşfi ile kaybedilmiş olduğundan korktuğu kinestezinin yeniden kurulmasında, deneyimleri birleştirmek için bir araç olacaktır.” (Truckenbrod, 1992: 92)

Bu arada *yaratıcılık deneyimleri* tabiri de ele alınmalıdır. Deneyim, bireyin araçsal davranış ve kazanımlarının pratikteki avantajlara dönüşmesi durumunu tarif etmektedir. Dolayısıyla yaratıcı deneyim, büyük oranda teknolojik becerilerin ve avantajların üzerine vurgu yapmaktadır. Bir başka ifade ile yaratıcı pratiği yaratıcı deneyim sağlar ve kaliteli kılar. Teknolojik destek, multimedya ortamlarının sağladığı avantajlar, bu araçları kullanabilme becerisi ile hızlı bir şekilde deneyime dönüşebilir. Yaratıcılık ile teknolojinin ilintisi, biraz da bu deneyimin türü ve içeriğindedir.

Truckenbord’un ifadesiyle;

“Telekomünikasyon, görsel imajların, ses, müzik, canlı video, animasyon ve jestlerin sentezini içeren interaktif bir ifade biçimidir. Telekomünikasyonlar, dünya üzerinde farklı coğrafi yerleşmelerde ya da dünyanın etrafında gezen uzay mekiklerinde yaşayan iki ya da daha fazla insanın ya da insan gruplarının etkileşimini içerir.” (Truckenbrod, 1992: 94-95)

Yine Truckenbord’un vurguladığı gibi;

“Yalnızca sanatçılar görüntüleme, animasyon, kinetik ve hareket ve sesle ilgili kompozisyonlar alanlarında kendilerini ifade etmezler, bilgisayar stüdyosunun sinerjisi, sanatçılara, interaktif performanslar, montaj, telebulunma, telekonferans ve bu unsurların bir dizisini aynı anda içine alan sanal-gerçek çevrelerde deneyimler yaratma fırsatı verir. Bilgisayarlar sanatçılara, imajları, metinleri, sesleri ve sözleri, çağdaş hayatın dokusuna uygun biçimde tabakalandırıp koreografi vererek, çevresel, kültürel ve politik konuların karmaşıklığını aktarma potansiyeli sunar. Bilgisayarlar sanatçılara, çok sayıda duysal uyarı sentezleyerek ve bu sanatsal hassasiyeti ve algıyı yeni biçimlere çevirerek çevreleri ile yakın ve interaktif ilişkiler yaratmalarına izin verir.” (Truckenbrod, 1992: 95)

Teknoloji bir araçtır, vasıta; potansiyel değildir. Bunları kullanabilme kapasitesi ile potansiyeli karıştırmamak gerekir. Potansiyel sanatı ortaya koyar; orijinali, yeniyi, farklıyı, tasarımı, kurguyu görselleştirmeyi ortaya koyar.

Kapasite ise teknolojinin imkânlarını ortaya koyar. Yani teknoloji yaratmaz, sadece yaratıcı performansa imkân verir.

Coler'a göre;

“Çeşitli renk ve dokudan oluşan yüzeyler, sanatçının farklı pozisyonları ve farklı duygu durumuna göre farklı biçimlerde algılanır ve bitiş kısımları gerçek dünyayla bağlantılı “siyah kutu”lar, yaratıcı imgelemi çağırarak ve hatta uyarmak için yeterli yapıya sahiptir. Yine de bu tür “araçlar”, yaygın yaklaşımları engellemek için yeterli ölçüde “bilgisizliğin itirafı” nı ortaya koyar ve zihnin “icat etmek üzere” olan ve buna yeterli olan dar kafalı, gelişmemiş ve esnek olmayan abartılı yorumlarından kaçınır.” (Coler, 1968: 271)

“Disiplinler arası yaratıcılık konusunu geliştirme konusundaki gelecekteki çalışmaların çoğu bu “araçları” geliştirme ile ilgili olacaktır.” (Coler, 1968: 271)

Teknoloji çağındaki yeni yönelimler, sanatsal ifade ve iletişim tasarımında çok boyutlu bir yapıya bürünmüştür. Bunun yanında insan deneyimlerinin farklı durumlarını birleştirmektedir. Günümüz sanatçıları, bilgisayar sistemleri ile geliştirilmiş interaktif sanat biçimlerinin potansiyelini keşfetmeye başlamışlardır. Geleneksel tasarım unsurlarını ses, müzik, hareket ve zamanı da içine alacak şekilde genişleten tasarımcıları görebilmekteyiz. Bu şekilde sanatçılar ve tasarımcılar, karmaşık olarak kabul edebileceğimiz deneyimler dizisini bir araya getiren çok boyutlu deneyimler yaratabilmişlerdir.

Sanatçıların ve tasarımcıların yaratıcılık ürünlerini ortaya çıkardıkları yer ise artık çoğunlukla bilgisayar stüdyosudur. Sanatsal çalışmalarda kullanım alanı göz önünde bulundurulduğunda bilgisayar, sanat ve tasarım eğitimi bakımından büyük ve önemli bir işleve sahip kabul edilmektedir. İnsanların teknolojiye giderek artan bağımlılıkları ve sanatın reklam ağırlıklı tasarımlara yönelmesi, bilgisayarın gelecekte de sanat ve tasarım eğitiminde artarak kullanılmaya devam edeceği gerçeğini doğrulamaktadır. Öğrencilere tasarım ilkelerini, kompozisyon kurallarını ve renk bilgisini öğretmede en önemli araç bilgisayar sistemleridir. (Truckenbrod, 1990: 440)

“Görüntüleme” kavramının görsel görüntüleme, ses görüntüleme, interaktif görüntüleme ve yaratıcı hareketi içeren bir anlamı kapsadığını söyleyebiliriz. Bilgisayar, görsel görüntülemede önemli işlevleri üstlenmektedir. Bununla

birlikte, ses görüntüleme, animasyon, interaktif ve multimedya deneyimleri, yeni iletişim tasarımı ve sanatsal ifade biçimlerinin evrimi için yaratıcı düşünceyi uyarır bir görevi de yerine getirmektedir. (Truckenbrod, 1990: 440)

Görüntü teknolojileri tabiri ile biz, teknolojinin görsellerini ifade etmekteyiz. Şunun altını çizmek gerekir: Görsel değer oluşumunda teknolojinin görsel değerleri gibi bir şeyin mümkün olmadığına vurgu yapmalıyız. Görsellik insani bir durumdur. Makine sadece tespit yapar. Görüntüye anlam yükleyen ve değer katan unsur insandır. Bu açıdan teknolojik görüntülere görsel deyince görsel değere dönük bir yönelimi ortadan kaldırmalıyız. Görsel değer insan için vardır ve onu insan oluşturur, teknoloji değil. Teknolojinin izleyicilerle olay arasına girerek, yaratılmış bir görsel çevreyi yaydığını söyleyen Guback (1974: 70), bu görüşünü;

“Her ne kadar olayın fiziksel olarak bir parçası değilsek de (örneğin televizyondaki bir ayaklanmayı izlediğimizde zarar görmeyiz), araçların bir yer-zaman boşluğunu aştığını ve insanların tuhafliğini elimine ettiğini böylece ham, renksiz ve gerçek şeyi gördüğümüze inanmaya hazırdır. Bu etki arttırılmıştır çünkü olayla bağlantılı duyguları meydana getirmeye muktediriz.”

şeklinde açıklayarak teknolojinin duygulara yüklediği anlamın etkilerini göz önüne sermektedir.

Diğer taraftan görsel değer oluşumlarını özellikle fiziksel çevre ile ilişkilendirmek doğrudur. Örneğin yeşil doğaya, ormanlara, tarlalara veya doğanın tüm imkânlarına temas eden bir çocuk ile tam aksine kentte yaşamış bir çocuk tan aynı doğacı anlayışı bekleyemezsiniz. Dolayısıyla doğa üzerinde bir görsel değer oluşumunda doğa ile bütünleşmiş çocuğun görsel saptamaları ve bunlara yüklediği anlam ve deneyim farklı olacaktır. Bu unsurlara yabancı bir çocuğun görsel değer içine kattığı anlam ve içerik de farklı olacaktır.

Bununla birlikte teknoloji konusunda farklı düşünebiliriz. Teknoloji, belli açılardan karşı karşıya olduğu çocuklar için hazır görsel kalıplar sunar. Şekillenmiş görselliğin içerikleri ve anlamları çoğunlukla bir mesaj iletiminin vasıtası olurlar. Çocuk için bu, yanlış ve tehlikeli bir görsel değer oluşumuna zemin hazırlayabilir. O açıdan teknolojinin yaydığı, yaygınlaştırdığı görsel

kalıpların çocuklara dönük hedeflerini de irdelemek ve görsel okuryazarlığın önemine temas etmek gerekmektedir.

Kitle iletişimi ile ilgili dersler, sadece medya içeriğini yüzeysel bir olgu olarak incelememelidir. Bunun yanında medya içeriğinin kaynaklarını ve içerikle ilgili kararların nasıl oluştuğunu da inceleyen bir alan olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşım, iletişimin sosyal bağlamının yakından incelenmesi anlamı taşımaktadır. İletişim biçimlerinin gerçek ve uygun biçimde anlaşılabilmesi için, kurumsal ve ideolojik kökenleri gizli kalmayacak şekilde tüm yönleriyle irdelenmelidir. (Guback, 1974: 79-80) Medyanın görsel üretim teknolojilerinin tümünü kapsamasından dolayı, kitle iletişiminin etki alanları ve etki kalıpları pedagojik içerikler ve tartışma başlıkları oluşturmaktadır, oluşturmalıdır.

Sanat çalışmaları ile bilimsel yasalar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklardan birisi de yazarının kişiliğine ait bir damga taşıması, yazar ya da algılayan kişi tarafından deneyimlenen duygusal bir unsura sahip olma şekilleriyle ilgili olmasıdır. (Tang ve Leonard, 1985: 9) Sanat, duyuların aktif kılınmasını ve duyumsamanın deneyimlerini mümkün duruma taşır. Bu yönüyle sanat, bireyin ya da çocuğun algı dünyası ile dünyayı nasıl gördüğüne ilişkin saptamalara destek verebilecek özgün değerlere ulaşmasını da sağlamaktadır. Nihayetinde sanatsal özgünlük, orijinallik ya da değer kriterlerine haiz olmak için yaratıcılığın sanat ile olan ilintisini daha güçlü düşünmek gerekmektedir. Çocuğun yaratıcılık performansında sanatın en önemli bireysel yansıması, duyumsamanın sonuçlarında gözlemlenebilen deneyimlerin sanata yansıtılma seviyeleri ile sosyal ve iletişimsel diğer deneyimler ile bütünleşmesidir.

Tang ve Leonard, yaratıcılıkla ilgili şöyle bir değerlendirme ve tespit yapmaktadır:

“Symes’e göre, “Yaratıcılık sadece bir zihin durumu olmaktan fazlasıdır ve gerçekleştirilmesi için üretilen çeşitli yöntemler en sonunda kendi kendini engelleyebilir.” Bu, ürünün herhangi bir yaratıcılık analizinde mantıksal önceliği olduğunu düşünmesine yol açar.” (Tang ve Leonard, 1985: 10)

Diğer taraftan Moore da benzer bir değerlendirmeyi düşünme üzerinde yapmaktadır:

“Torrance düşünmeyi şöyle tanımlar: boşlukları ya da uyumsuz veya kayıp unsurları anlama; bunlarla ilgili fikirler ve hipotezler kurma; bu hipotezleri test etme ve sonuçları ilan etme, muhtemelen hipotezleri düzeltip yeniden test etme süreci. Bartlett, “maceracı düşünme” için oluşturduğu kendi tanımında, nitelikleri şöyle sıralar; “ana yoldan uzaklaşmak, kalıpların dışına çıkmak, deneyime açık olmak ve bir şeyin bir diğerine yol göstermesine izin vermek”. Simpson tarafından tanımlanan yaratıcı yetenek, kişinin alışıldık düşünme sıralamasında tamamen farklı bir düşünme biçimine doğru gitme gücünü göstermesi; genellikle araştırma, tarama, merak, hayal gücü, keşif, yenilik ve icat içerir.” (Moore, 1966: 244)

Bu arada *yaratıcı yetenek*, tabirini biraz açmak gerekmektedir. Genel olarak yaratıcılık olgusu ile yetenek arasındaki farkın olası detayları üzerinde odaklanmak yerine, yetenek ile yaratıcılık arasındaki ortak noktalara vurgu yapmak daha doğru olacaktır. Özellikle yetenek için daha önce yapmış olduğumuz “yeti (potansiyeller)” ve “yeterlik (kapasite)” ayrımının ispatına dönük olarak yaratıcılığı tek başına karşılamayan; ancak yaratıcılık performansı dediğimiz zaman performansın açıklanmasına olanak sunabilecek kapsamı sergileyen yetenek kavramına ihtiyaç duyarız. Bir başka deyişle yaratıcılık ya da yaratıcı yetenek tariflerinde yaratıcı performansın karşılığı olabilecek bir yönelimi ön plana çıkarabiliriz. Yaratıcı performans için yaratıcı yetenek gereklidir.

Moore, (1966: 245), genel olarak bakıldığında yaratıcılık için belli bir miktar zekânın gerekli olduğunu söylemektedir. Ancak yaratıcılık ve zekânın hiçbir zaman eşanlamlı kavramlar olmadıklarının bilinmesi gerektiği ile ilgili uyarıda bulunmaktadır. Moore, yaratıcılık ve zekâ ile ilgili test sonuçlarına dayanarak bir değerlendirmede de bulunmaktadır:

“Elimizde bulunan psikolojik testler, sadece, yaratıcı alanların tümünde hangi düzeyde genel zekâ yeteneğinin ve hangi özel zekâ yeteneklerinin (sözel, matematiksel, uzaysal, görsel ve işitsel) gerekli olduğunu ortaya çıkarır. Öyleyse, IQ testleri ile ölçülen yüksek zekâ, yaratıcılıkta önemli bir faktör gibi görünmektedir. Göze çarpan bir yaratıcı yetenek, neredeyse her zaman yüksek bir zekâ yeteneği düzeyi ile eşleşmektedir ancak daha düşük düzeyde yaratıcılık, tüm zekâ düzeylerinde bulunabilir. Yüksek IQ’su olan bir kişi yaratıcı olabilir ancak bu tür özelliklere sahip olmayabilir de. Zekâsı yaratıcı sürecin işlevini ve “akademik” sonuçlarını anlamasına yardım edebilir ancak ille de yaratıcı sürecin ürününün ya da sürece katılmanın estetik ödüllerine katılmasına yardım etmeyecektir.” Moore, (1966: 245)

Buradaki tespite katılmak, her şartta mümkün olmayabilir. Nedenine gelince... Yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişki, paralel bir ilişkidir. Zekâ yüksek ise

yaratıcılık da yüksektir. Zekâ düşük ise yaratıcılık da düşüktür. Çünkü zekâ yaratıcılığı kapsar. Yaratıcılık, zekânın bölümlerinden biridir ve zekâyâ ilişkin bir güçtür.

Diğer taraftan Özcan, yaratıcılıkla gözlem arasındaki ilişkiyi ele alarak şöyle bir değerlendirme yapmaktadır:

“Gözlem ve tecrübe yoluyla kazanılan düşünceler, yaratıcı kişinin malzeme olarak kullanabileceği araçlardır... Yaratıcı düşüncedeki üretim, zihni işlemler esnasındaki ilişkilerle tanımlandığından, yaratıcı kişinin zihnini nasıl kullandığı kısaca kendi kendine yaptığı işlemler esnasındaki taktik ve stratejileri bize örnek olabilir. Böylece bireysel bir öğrenme ve öğretim ürünü olan tikel bir olgu, genel bir olaya dönüşmüş olur. Ürün, soyut düzleme inmiş olur. Somutlaştığında da herkesin malı olur.” (Özcan, 2000: 88)

Gözlem ve tecrübe ile kazanılan düşünce, bir taraftan görsel deneyime dönük sonuç ortaya koyarken, bir taraftan da görsel değer oluşumuna ilişkin bir merhaleden bahsetmektedir diyebiliriz.

Bu noktada Akdeniz ve Aksel (1989) ile Smith ve diğerlerinin (2005) bazı değerlendirmelerine de dikkat etmek gerekmektedir.

“The Hidden order of Art adlı kitabın yazarı Ahron Ehrenzweig’e göre: “Bilinç dışının akılcı bir biçimde taranmasına yönelik düzenli bir çalışma, bilinçli bir seçicilikle birleştirildiğinde sanatçı için bilinç dışının gizli düzeninin yüzeye çıkması mümkün olabilmektedir. Bu akılcı ve düzenli işleme, Yaratıcı düşünmenin ‘duyarlı bir araç’ olarak bakılmalı ve bu aracı kullanımı kuramsal ve uygulamalı düzeylerde eğitilmelidir”. Sanatsal üretimde coşkular, fantaziler ve akılcı tutumlar zaman zaman biri diğerine göre daha ağırlıklı ortaya çıkabilir. Bu tutumları her biri bir sanatsal üretimde tek başına değildir. Sanatsal yaratı ve dönüşümler için çok yönlü bir ilişki mekanizmasının gerekliliği söz konusudur. Bu bağlamda yaratıcı imgelem (düşgücü) aklın gözü ile görüntüler üretmekten öte, yeni ve beklenmedik metaforların biçimlenmeleri ile sonuçlanan, değişik öğeler arasındaki ilişkileri sezmeye yönelik bir işlem olarak görülmektedir.” (Akdeniz ve Aksel, 1989: 11)

“Uzamsal/Uzaysal Zekâ ve Perspektif Alma: Bilişsel gelişimin önemli bir alanı, çocukların uzay kavramlarıdır (Örn. Siegler, 1998). Çoklu zekâ kuramı kapsamında uzamsal/uzaysal zekâ görsel medya için en belirgin çalışma alanıdır, çünkü bu zekâ üç boyutlu dünyayla ve iki boyutlu olarak nasıl sunulduğuyla ilgilidir.” (Smith vd., 2005:237)

“Görsel okuryazarlık, beceriler hiyerarşisi (Fransecky & Debes, 1972), yeterlilik dizisi (Debes, 1969), iletişimin unsurları ve stratejileri (Dondis, 1973), unsurlar ve boyutlar dizisi (Seels, 1994), beceri odaklı öğrenme hedefleri (Schamber, 1987) ve görsel iletişim, görsel düşünce ve görsel

öğrenmeye meyilli olma (Seels, 1994) gibi çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardaki yaygın faktör, görsel yazının öğrenilen bir beceri olarak görülmesidir. Bu yaklaşım, yazarının içerisinde “Görsel okuryazarlık, görsel mesajları doğru bir şekilde yorumlamak ve böyle mesajları oluşturmak için öğrenilen bir yetenektir” sözünün yer aldığı ‘Öğretici Medya ve Yeni Eğitim Teknolojileri’ adlı öncü ders kitabının ilk basımında oldukça belirgindir (Heinich, Molenda, & Russell, 1982. p. 62). Aynı yıl Braden ve Hortin tarafından da benzeri yapılan bu tanımlama, görsel mesajların hem kapsamını hem de oluşturulması ya da kullanımını vurgular: “Görsel okuryazarlık, görüntülerle ilgili olarak düşünebilme, öğrenebilme ve kendini görüntüler ışığında ifade edebilme yeteneğini de kapsayan, görüntüleri anlama ve kullanabilme yeteneğidir” (1982, p. 169).” (Smith vd., 2005: 505-506)

Şu hâlde görsel okuryazarlık incelemesinin geniş bir disiplini kapsadığını söyleyebiliriz. Görsel okuryazarlık, iletişimden psikolojiye, eğitime ve kültürel çalışmalara kadar uzanan bir alanı içine almaktadır. Okuryazarlık, öğrenmeyi ve çeşitli öğrenme teorilerini de kapsayan bir gerçekliği sağlamaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan birisi de insanların görsel görüntülerden nasıl öğrendiği ve gördüklerini nasıl anladıklarıdır. Anlama kavramı algılamaktan çok daha farklı bir kavramı ihtiva etmektedir. Çünkü görsel okuryazarlık alanındaki bugünkü bilim, bilgi kadar görüntülerin de tutumlar ve duygular üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir. (Smith vd. 2005: 523-524). Görsel görüntülerin anlaşılmasında belirli aşamalardan söz edilebilir. Zira;

“Görsel bir görüntüyü anlamak iki düzeyde oluşur. Daha temel bir düzeyde anlayış, bir işaret, görüntü ya da grafik sembolü olsun, gördüğümüz şeyden çıkardığımız anlama ilişkin temel algısal ilkelere dayanarak oluşan bir takımıdır gibidir. Farklı ve belki de daha yüksek bir düzeyde ise anlayış, görüntünün üreticisi tarafından belli karşılıkları teşvik etmek ya da manipüle etmek için kullanılan teknikler çerçevesinde kastedilen anlamı çözmeyi/çıkarmayı içerir. İkinci tür anlayış eleştirel bakışa karşılık gelir”. (Smith vd., 2005: 523-524)

Görsel okuryazarlık, görsel kültürü çözümlenmek üzere ortaya çıkan bir pedagojik meseledir. Görsel değer, görsel okuryazarlığın bir kategorisi değildir, görsel okuryazarlığın bir sonucu da değildir. Görsel okuryazarlıklar, bireyin görsellere karşı geliştirdiği bir enformasyon kültürünü merkeze alır. Görsel değer ise daha çok bireyin görseller ile yaratıcılığının ilintisinde aranan bileşke olarak kendini ortaya çıkarır.

Görsel okuryazarlık konusu, görsel değer oluşum süreçleri ile birlikte tartışılması gereken bir kavramdır. Günümüzde *görsel okuryazarlık*, pedagojik bir mesele haline dönüşmüştür. Görsel kültüre doğru bir kapsam içerisinde değerlendirebileceğimiz okuryazarlığın, çocukların doğruları tespit etme, değerlendirme ve yorumlama gibi davranışlarına etki ettiği bilinmektedir. Bu nedenle görsel okuryazarlıklar ile görsel değer oluşum süreçleri, birbirine bağlı bir eğitsel gerekçeden beslenmektedirler.

Bu arada Freedman (2008), yaratıcılığın farklı bir yönüne dikkat çekmektedir:

“Birçok post-endüstriyel ülkedeki sosyal bilim adamları ve politikacılar, yaratıcılığa yeni bir vurguda bulunuyorlar. Farklı şekillerde yaratıcı sektör, yaratıcı endüstriler ve yaratıcı sınıf olarak adlandırılan, güzel sanatlardan popüler sanata (film, televizyon, el sanatları, mimari, çizgi film, oyuncaklar, halk sanatı, bilgisayar oyunları, reklamcılık ve moda gibi) geniş yelpazede görsel kültür üreticilerini kapsar. Görsel sanatlarla ilgili son popüler ve yenilenen ilgi, sosyal, politik ve ekonomik kalkınma kavramlarını değiştirmektedir. Görsel teknolojilerin bilgisayar grafiklerinden dijital video'ya tek başına büyümesinin, küresel koşulların bazı avantajlarını tanımlayan ekonomik ve sosyal kalkınma üzerinden büyük bir etkisi olmuştur.” (Freedman, 2008: 40)

Bu konu önemlidir, ancak bu çalışmanın biraz üstünde bir değerlendirme ile açıklanmasında fayda vardır. Görsel değerler ile görsel kültür muhakkak ki eşleştirilebilir; ancak görsel kültürün bileşenleri ile sanatın hangi noktada ilişkilendirilebileceği konusunun görsel değer ile sanatın ilişkilendirilmesi konusuyla paralellik göstermesi gerekir. Yani görsel kültür, görselliğin kültür olmasını dinamik alır; ancak görsel kültür görsel değer oluşumunun bir sonucu değildir. Bireyden çıkışla gelişmez. Kültür, daha çok kitlesel, manipülatif ve medyatik gerekçelerle beslendiğinden görsel değer doğasına aykırı bir durum olarak ön plana çıkar.

Günümüz çocukları, teknolojiye çok rahat ulaşabilmektedir. Günlük yaşamlarının önemli bir bölümünde teknolojiyle temas halindedirler. Dolayısıyla olumlu ya da olumsuz yanlarıyla teknolojinin çocuklardaki yaratıcılığı etkilediğini söyleyebiliriz. Görsel teknolojiler, görsel kültür eğitimi ilişkisinde görsel değer oluşum süreçleri için farklı bir profil oluşturmaktadır. Görsel teknolojilerin görsel değer oluşumlarının klasik anlamını ve gerekçelerini değiştirdiğini kabul

etmeliyiz. Görsel değer oluşumlarına etki eden çevrenin yerini günümüzde teknolojik çevrenin aldığını söyleyebiliriz. Schirato ve Webb'e göre;

“İlk olarak, bir şeyleri gördüğümüzde, görüş hattımızdaki her şeyi yeniden üretmekten çok çevremizle aktif bir şekilde meşgul oluruz. İkinci olarak, her bakış ve görüş hareketimiz, aynı zamanda bir şeyleri de görmemektir – bazı şeyler görünmemeli ki diğer şeylere dikkatimizi yoğunlaştırabilelim. Üçüncü olarak, etrafımızdaki dünyayı görme, ona odaklanma ve dikkat gösterme derecemiz (üç eylem de içinden çıkılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır) kendimizi içinde bulduğumuz özel bağlama bağlıdır.” (Schirato ve Webb, 2004: 22)

Çevre ile temasın ilk mekanizması olarak görsellik, görüntü kayıtlarının ötesinde çevreyi anlamlandırmanın ve bireysel bakış açılarımızın gelişimi ile anlam kazanır.

Mitchell (1980), “Görüntülerin dili” ifadesiyle aslında üç şeyden söz ettiğimizi ifade etmektedir. Bunlar;

“(1) görüntüler hakkındaki dil; dünyada, sanatta ve zihinlerimizdeki resimler, heykeller, tasarımlar ve soyut uzaysal desenler hakkında konuşmak için kullandığımız sözcükler; kültürün kendi görüntü sistemlerine uygun gördüğü yorumlayıcı söylem; (2) dil olarak görülen görüntüler; görüntülerin mesajları kodlamak, hikayeler anlatmak, fikirleri ve duyguları ifade etmek, soru sormak ve bizimle “konuşmak” için semantik, sözdizimsel ve iletişimsel gücü; (3) edebi olarak yazı sistemlerinin ya da “görünür dilin” grafik karakterinde ve mecazi olarak modelleme, sunum ve temsille ilgili endişeler tarafından sözel dil ve üstdil etkisindeki görüntüler tarafından bildirilen bir sistem olarak sözel dil.” (Mitchell, 1980: 4)

Görsel değer, görsel dil ile ilgilidir. Bir gramer sunar; ancak bu gramerin özellikleri iki türlü çıktı verir: Birincisi, ortak gramere sahip dili kullanan görsel değerdir ki bu, büyük ölçüde medya görsellerinin, teknoloji görsellerinin kalıplaştırdığı bir dil ve tüketim olgusu olan reklamları ön plana çıkarır. İkinci tür ise daha bireysel olan bir grameri işler. Görselliğin değer olarak kendini bulmasında bu ayırım önemlidir. Bireysel görsel değer, sanatın da olanaklı olmasına katkı sunar.

ALTINCI BÖLÜM

DEĞERLENDİRME, SONUÇ ve VARGILAR

6.1. Değerlendirme

Çocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yeri konusunda yapılabilecek tespitlerin ve değerlendirmelerin ana doğrultusu, çocukta yaratıcılık süreçleri ve eğitim üzerine olacaktır. Genel olarak çocuğun eğitimine ilişkin bakış açılarında referans kalıp olarak ve diğer alan, disiplin ya da eylem biçimleri ile ilişkilendirilebilir bir güç olarak ele alınabilecek yaratıcılığın bir faktör olarak, performans gözlemlerinde, eğitim ortamlarında ve özellikle sanat ve görsel diğer alan pratiklerinde değerlendirilebilir potansiyellere her zamankinden daha fazla sahip görünmektedir.

Yaygın kanaatler ve pedagojik yönelimler içinde yaratıcılık, çoklu disiplin ve pratiklerde komple işlenebilir bir nitelik sergilemektedir. Bundan dolayı bir yetişkin kadar çocuğun da yaratıcılık göstergeleri yine onun performatik dünyasında gözlemlenebilir. Eğitim süreçleri, sosyal ve kültürel çevre ile bireysel donatıların etkileşiminin öne çıkardığı bir profil içinde çocuk, yaratıcılık performansları açısından süreklilik, yenilenebilirlik, esneklik, değişebilirlik veya geliştirilebilirlik özelliklerini dinamik kılabilmektedir. Bunun anlamı, çocuğun yaratıcılık süreçlerinin kendi gelişim süreçleri ile paralel olarak bir grafik sunmasıdır. Günümüzde eğitim; sosyal hayatın ve bireysel etkileşim biçimlerinin dinamik ve esnek yapısı içinde incelenebilecek yaratıcı potansiyellerin çocuğun kişilik gelişimlerine etki eden algı, tutum, davranış ve değerlendirme kriterlerine ve yönelimlerine katkı sağlayabilecek çeşitlilikler ve zenginlikler sunmaktadır.

Söz konusu durum; değişen ve gelişen yaratıcılık tanım ve kapsamı ile ilintisinde çocuğun yaratıcılık göstergelerinin ne tür performanslarda gözlemlenebileceği, bu performanslarda görsel değerlerin yeri ve öneminin geçerliliğinin hem sanatsal hem de pedagojik olarak söz konusu olup olmadığının tespiti ve tartışılması açısından bir gerekçe ortaya çıkarmaktadır. “Çocuğun

yaratıcılık performansında görsel değerlerin yeri” başlıklı bu çalışma ile hem yaratıcılık hem de görsel değer kavramları arasındaki ilintinin bir performans içinde gözlemlenmesi ile aslında hem pedagojik bir çözümleme hem de birey/kişilik karakterizasyonu için yapılan tespitlerin işler kılınmasına dönük bir değerlendirme gündeme gelebilmektedir. Hal böyle olunca hem pedagojik hem de gelişimsel açıdan çocuğun yaratıcılık göstergeleri ile görsel değer oluşumlarının müşterek kıldığı bazı tartışmalar önemli görülmektedir.

Önceleri yaratıcılık eğitiminin ilişkili düşünüldüğü temel alan olarak gösterilen sanatın yanına bugün başka alanlar da katılmıştır. Özellikle bilimsel, teknik ve sosyal yaratıcılık bağlamları ve yönelimleri üzerinde açılımlar söz konusudur.

Dürtü, bir motivasyon amacını ortaya koyar. Gözlem, gözlemden gelişen bilgi ve bu bilginin deneyime dönüşmesi olarak görsel kayıtların bir görsel değer dönüşümü oluşturması, özellikle bir metod çerçevesinde ve dürtü ile yönlendirilebilir bir amacı ifade etmesi ile görsel değer oluşumlarını ilişkilendirebiliriz.

Burada aşamalı bir taksonomi hissedebiliriz. Özellikle yaratıcılık ile yetenek arasındaki korelasyonda belirginleştirilmesi gereken noktalardan biri “yeti”dir. Yeti, yetenek kavramının kapsamında yeterlik ile birlikte bir tümleşme sergiler. Buna bağlı olarak yeti; potansiyel, yeterlik ise kapasiteyi ihtiva eder. Yaratıcılık doğrudan potansiyellerde aranan bir güç olarak zihnin de tasvirinde konum alır. Potansiyeller üzerine becerilerin de geliştirilmesi doğrudur. Çünkü eğitim yoluyla kapasite, dolayısıyla beceriler geliştirilebilir. Burada sanat eğitiminin etkisi ve gücü yadsınamaz zaten. Bu iki olgunun dışında kültürel çevre etkileri, törepatik etkiler ve entelektüel boyut, zaten paralel gelişimin tezahürleri doğal olarak ortaya çıkacaktır. Sonuç olarak yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişkiyi betimlemenin yolu; yeti ve yeterliklerin, yani potansiyel ile kapasitenin tümleşik performanslarında ön plana çıkarılmalarından geçmektedir.

Genel olarak yaratıcı ürünün yaratıcılığı betimleyen somut bir varlık olarak ele alınmasına dönük yaklaşımların yanına yaratıcı sürecin betimlenmesi ve detaylarıyla çözümlenmesi işlemleri de katılmaktadır. Buna göre yaratıcı ürün,

psiko-analitik bir bakış açısından çıkarılacak sonuçların değerlendirilmesine sağlıklı bir katkı yapar diyemeyiz. Bunun aksine psiko-analitik bakış, özellikle yaratıcı süreci dikkate almalı ve yaratıcı süreç içinde performans analizleri yapılmalıdır.

Sanat, duyuların aktif kılınmasını ve duyumsamanın deneyimlerini mümkün duruma taşır. Bu yönüyle sanat, bireyin ya da çocuğun algı dünyası ile dünyayı nasıl gördüğüne ilişkin saptamalara destek verebilecek özgün değerlere ulaşmasını da sağlamaktadır diyebiliriz. Nihayetinde sanatsal özgünlük, orijinallik ya da değer kriterlerine haiz olmak için yaratıcılığın sanat ile olan ilintisini daha güçlü düşünmek gerekmektedir. Çocuğun yaratıcılık performansında sanatın en önemli bireysel yansıması, duyumsamanın sonuçlarında gözlemlenebilen deneyimlerin sanata yansıtılma seviyeleri ile sosyal ve iletişimsel diğer deneyimler ile bütünleşmesidir. Sanat, duyuların deneyimini ifade eden duyumsamadan karakter kazanır. Deneyimler, zaten yaratıcılığın gücüne ilişkin altyapının bir zorunluluğu halini alır.

Yaratıcı yetenek tabirini biraz açmak gerekmektedir. Genel olarak yaratıcılık olgusu ile yetenek arasındaki farkın olası detayları üzerinde odaklanmak yerine, yetenek ile yaratıcılık arasındaki ortak noktalara vurgu yapmak daha doğru olacaktır. Özellikle yetenek için daha önce yapmış olduğumuz “yeti (potansiyeller)” ve “yeterlik (kapasite) ayrımının ispatına dönük olarak yaratıcılığı tek başına karşılamayan; ancak yaratıcılık performansı dediğimiz zaman performansın açıklanmasına olanak sunabilecek kapsamı sergileyen yetenek kavramına ihtiyaç duyarız. Bir başka deyişle yaratıcılık ya da yaratıcı yetenek tariflerinde yaratıcı performansın karşılığı olabilecek bir yönelimi ön plana çıkarabiliriz. Yaratıcı performans için yaratıcı yetenek gereklidir.

Yaratıcı yetenek tabiri gibi yaratıcı düşünce ya da yaratıcı imgelem tabirleri de dikkat çekmektedir. Çocukta yaratıcılık göstergelerinin eğitim ortamlarında keşfedilmesine ilişkin pedagojik süreçlere katkı olarak sanatsal ve sosyal süreçlerin de devreye sokulması ve eğitimin paralelinde işlenmesi de değerlendirilmiştir. Sanat, yaratıcı düşünce ya da yaratıcı imgelemin bir görsel kapsam ile neticeleneceği eyleme de ad olabilmektedir. Konumuz açısından

baktığımızda yaratıcı imgelem, yaratıcı düşünce ya da yaratıcı yetenek ifadelerinin tümü için söylenebilecek en önemli bağlam, yaratıcı performanstır. Görsel değer oluşumları bir bakıma görsel düşünce, imgelem ve kurgunun sonucudur. Diğer yandan görsel değer eğer bir performans olarak ele alınacaksa sanat, bu oluşumun gözlemlenebileceği en müsait alan ve ortamı sağlar. Şunun altını çizmekte yarar var: Sanat, tek başına yaratıcılığın karşılığını vermez ama yaratıcı performansı gözleme şansını verir.

Görsel değer oluşumu süreçleri ile birlikte tartışılması gereken ve görsel değer oluşumlarına katkı sunduğunu düşünmemiz gereken görsel okuryazarlıklar konusu önemli diğer bir özelliktir. Görsel okuryazarlık, bugün için bir pedagojik meseledir. Dünyanın görsel olarak çözümlenmesi ile görselliğin çözümlenmesi ve özellikle görsel kültüre doğru gelişen bir kapsam ile okuryazarlıklar, çocuğun doğru tespit, değerlendirme, yorumlama, öykünme ya da direnç gösterme gibi davranışlarına etki eder. Bu yönüyle görsel okuryazarlıklar ile görsel değer oluşum süreçleri, birbirlerine eklemli bir eğitsel gerekçeden beslenmektedir diyebiliriz.

Görsel değerler ile görsel kültür muhakkak ki eşleştirilebilir; ancak görsel kültürün bileşenleri ile sanatın hangi noktada ilişkilendirilmesi konusu ve görsel değer ile sanatın ilişkilendirilmesi konusu paralellik göstermek zorundadır. Yani görsel kültür, görselliğin kültür olmasını dinamik alır; ancak görsel kültür görsel değer oluşumunun bir sonucu değildir. Bireyden çıkışla gelişmez. Kültür daha çok kitlesel, manipülatif ve medyatik gerekçelerle beslendiğinden görsel değer doğasına aykırı bir durum olarak ön plana çıkar.

Çağdaş teknolojiler, çağdaş sanat ve çağdaş kültür içinde görselliğin iki karşılığı vardır ve bu durum görsel değer oluşumunun doğrudan temas eden konu açılımları sergiler. Birincisi görsellik, klasik anlamıyla görüntünün ötesine geçen ve algısal, yorumsal ve vargısal birçok farklı biçimlendirmeleri insan zihninde yeniden üreten bir duyumsamanın ürünüdür. Buna karşın sanat ile daha çok temaslandırılabilir bir yaratıcı yetenek söz konusu edilirken; ikincisinde insanların doğrudan karşısına getirilen ve teknolojinin üretimleri olarak tarif edilen ve imge üreten teknolojilerin gerçekleştirdiği görüntülerin de aslında bir teknolojik görsel

değer olduğu iddiasını güçlendiren bir yaygın kanaat ve sunum ile karşılaşmaktayız. Kısacası görselliğin görüntü ile eşleştirilmesine bu çalışmamızın ilk bölümlerinde ayrımlaştırarak karşı çıktığımız biçim, burada tersine çevrilmiş durumdadır. Artık görüntüler karşısında çocuğun konumu ve tutumunu çözümlmek için görüntünün teknolojisi ile alımlamanın görselliği arasındaki bağı derinleştirmek gereğine inanmak durumundayız.

Görselliğin değer kazanımı süreçlerinde olası bakış açımızı nasıl belirlememiz gerektiğine ilişkin yaklaşımlarımızı iki açıdan belirleyebiliriz. Birincisi görselliğin değer kazanımı özellikle çocuğun sanatsal ve yaratıcılık eğitimi süreçlerinde etkin kılınabilecek ve çözümlenebilecek bir olgu olarak mı görülmeli yoksa görselliğin değer kazanımı süreçleri bir kültürel olgu içinde ve görsel kültür ile ilişkili mi çözümlenmeli? Bu iki yaklaşım içinde bizce en doğru yönelim, görsel kültürün sanat eğitimine ilişkin açılımları içinde çocuğun görsel değer kazanımları ve yaratıcılık performansı ile ilişkisinin irdelenmesidir. Yani her iki eğilimi birleştiren bir yaklaşım benimsenmelidir diyebiliriz.

Görsel değer oluşum süreçlerini tartışırken üzerinde durulması gereken bir başka özellik ise görsel değer oluşumlarının bir altyapı ihtiyacının olup olmadığıdır. Çocuğun dünyasında kendi gelişim süreçlerini adlandırmak, kurgulamak, çözümlmek gibi bir donatıya doğuştan sahip olunmadığını gördükten sonra, özellikle görselliğin zihinsel durumlar ve süreçler içindeki değişik durumlarına dönük bir odaklanmayı düşünmek durumundayız. Çünkü görsel değer oluşumu için yeterli ya da deneyimlenmiş bir geçmişe sahip olmaya ilişkin bir takvim kısadır. Özellikle görsel kayıtlar saklandığında, hatırlandığında, imgeleme dönüştürüldüğünde ya da bir tasarıma taşındığında gerekli olan bir depo söz konusudur. Kısaca görsel bellekten bahsediyoruz. Görsel bellek, içi dolu bir bellek olduğunda görselleştirme süreçlerini, algılama süreçlerini, deneyimleri ya da biçimlendirme eylemlerini daha net biçimde performansa dönüştürür. Görsel bellek, görsel değer için bir koşuldur. Görsel belleği güçlü olan çocuklar, daha hızlı ve daha geniş bir görsel değer oluşumu gerçekleştirirler. Diğer yandan yaratıcı performansın bir çıktısı ya da ifadesi olarak görsel değer, görsel bellekten beslenmek zorundadır.

Yukarıdaki analiz, çocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yeri hakkında bir durum saptamasını söz konusu kılmaktadır. Büyük oranda eğitim ile ilişkilendirilerek açıklanmak zorunda olan çocukta görsel değer oluşumları, özellikle eğitsel bir kapsam olmakla beraber eğitim dışı olgular ile de desteklenebilir niteliklere sahiptir. Sanat eğitimi merkezli bakıldığında çocuğun görsel değer oluşumları açısından bugün ile geçmiş arasında önemli farklılıklar içerebilmektedir. Klasik sanat eğitimi 20. yüzyılın başlarında yaratıcılık ve tasarım merkezli bir gelişim sergilemişti. 1960'lardan sonra ise disiplin merkezli bir yapılanma ile sanat tarihi, atelye uygulamaları, eleştiri ve estetik birliğinde bir yapılanma yaşamıştı ve bu eğitim modelinin etkileri geçerliliklerini hâlâ sürdürmektedir. Bu süreci 1990'lara kadar geçmiş sanat eğitimi yapılanması olarak değerlendirirken; görsel kültür eğitimi merkezli bir sanat eğitimi yapılanmasını da bugüne uyarlamaktayız. Sonuç olarak görsel değer oluşumlarının geleneksel sanat eğitimi süreçlerindeki anlamı ve içeriği ile görsel kültür eğitimi merkezli çağdaş sanat eğitimi yapılanmalarındaki anlamı ve içeriği farklılık göstermektedir. Görsel değer oluşumlarının görsel teknolojiler ile ilgisi, son zamanlarda daha çok ön plana çıkmaktadır ya da çıkarılmaktadır diyebiliriz.

Yaratıcılık ve sanat eğitimi arasındaki ilişkinin de geçmiş ile bugün farklılıklar sergilediğini söyleyebiliriz. Zira yaratıcılık eğitimi, sanat ile birlikte değerlendirilirken bugün daha dinamik bir olgu olarak diğer alanlar ile de bağlantılı değerlendirilmektedir. Yani yaratıcılık, bir potansiyel olarak çocuğun yaşamsal pratikleri ile pedagojik ve görsel pratiklerini bütünleştirmektedir. Bu yönüyle yaratıcılık göstergeleri, belli oranlarda çocuğun zihinsel ve duygusal/ruhsal donatılarına göre seviye ortaya koymaktadır. Yaratıcılığın doğuştan geldiği savunusu ile örtüşük bir eğitim yapılanması, özellikle ve öncelikle yeterliklerin sağlanmaya çalışıldığı bir eğitim görüntüsü sergileyecektir. Yani potansiyelleri ortaya çıkarıp işlemeye dönük yeterliklerin, becerilerin veya kapasitelerin eğitimi olacaktır. Bu haliyle sanat eğitiminin de bir kapasite eğitimi olarak betimlenebilir olduğu düşünülebilir.

Çocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yeri, geçmişe oranla bugün farklı bir kimliğe bürünmüştür. Görsel değer, artık bir öznel-bireysel

değerlendirme veya saptama olarak değil, bireyin dışında gelişen ve önüne sunulan bir değer şablonu içinde görselliğin kültürel soru ve cevaplarını içermektedir. Sanat eğitiminin değişen doğası, bu soruları ne ölçüde ne kadar cevaplandırılabilceği yönünde bir eylemi ön plana çıkarmaktadır.

6.2. Sonuç

Çocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yerinin ne olduğuna ilişkin problemi ele alan bu çalışma, öncelikli olarak yaratıcılığın bir potansiyel olduğuna ve görsel değer oluşum süreçlerine tesir ettiğine dönük bir vargıyı ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte görsel değerın sanatsal biçimlendirme çalışmalarında olduğu kadar, çocuğun algısal ve bilgisel gelişim süreçlerinde eğitimin de katkısıyla diğer çevresel faktörlerin de tesirini vurgulamaktadır. Görsellik ile görselliğe ilişkin bir değer örüntüsünün ana malzemesi olarak çevresel ve pedagojik faktörlerin yanı sıra çocuğun öznel potansiyellerinin de önemine vurgu yapılmaktadır. Bu durum, sanat eğitiminin değişen doğası ve yaşadığı yeni yapılanmalar ile görsel teknolojilerin yarattığı tekno-kültür ve onun bir üst oluşumu olan görsel kültür kapsamında yeniden bir nitelik kazanmaya doğru yol almaktadır.

Bu yönüyle çağdaş sanat eğitimi, aslında bir görsel kültür eğitimi olarak yeniden kurgulanmaktadır. Bu noktada görsel kültür, çocuğu çevreleyen ve yaşamına doğrudan tesir eden gücüyle etkili bir içerik ile kendini göstermektedir. Artık bu yönüyle görsel kültür, görselliğe ilişkin çocuğun tüm cevaplarını karakterize edecektir. Böylece görsel değer oluşumları için teknolojik referansların hâkimiyeti yanında çocuğun öznel kapasiteleri, yeti ve yeterlikleri ile mental dünyasını yaşamsal pratikler ile özdeş kılabilcek pedagojik gerekçelerin içine yaratıcılığın da daha güçlü kılınarak katılması söz konusu olacaktır. Çocuğun yaratıcılık performanslarında görsel değer saptamaları, çocuğun görsel kültür eğitimine dönük potansiyellerini de ortaya çıkarmaya yardım edecektir.

Yaratıcılık; öznel potansiyeller ve mental gelişimin dışı vurulmasında veya performansa yansıtılmasında her zamankinden daha fazla eğitime veya sanat

eğitimine ihtiyaç sergileyecektir. Böylece yaratıcılığın değişen ve gelişen çevresel etkilerle paralel olarak yeni içerikler, materyaller ve bağlamalar ile gündeme getirilmesi olası görülmektedir. Görsel kültür eğitimi içinde yaratıcılığın yeniden tanımlanmaya, tartişılmaya ve çözümlenmeye ihtiyaı söz konusudur.

6.3. Vargılar

“ocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yeri nedir?” sorusunun cevaplandırılmasında ön plana çıkan ve bu çalışmanın ana yönelimine imkân sergileyen vargılar aşağıda özetlenmiştir.

- Yaratıcılık ve görsel değer oluşumları, çocuğun doğuştan getirdiği ve zekâ ile ilişkili güçlerinin toplamı ya da bunlardan yalnızca birisi olan yaratıcılığı görsel dünya ile teması noktasında stratejik kılmaktadır. Yani yaratıcılık gücü aynı zamanda görsel dünya ile çocuğun kurduğu köprüde algısal, bilgisel ve yorumsal anlamda bir altyapı desteği ortaya koyabilmektedir.
- Özellikle gelişim evrelerinde çocuğun yaratıcılık performanslarının gözlemlenme olanağı bulunan önemli somut verileri görsel çalışmalardan elde edebiliyoruz. Burada görsel anlatım ve biçimlendirme süreçlerine tesir eden görsel saptamaların çevresel, pedagojik, sosyal veya diğer dışsal katkılar ile karakterize olduğunu düşündüğümüzde, görsel değer oluşumunu da bir anlamda aımlamış oluyoruz.
- Yaratıcılık bir potansiyel gctr. Doğuştan gelen ve zekâ ile tmleşen bir gctr. Özellikle imgelem gücü, buluş gücü, sezgi gücü, keşif gücü veya tasarım gücü gibi yaratıcılık da bir gücü olarak zekâyı tanımlayan bir boyutu bize sunmaktadır. Bir tarafla yaratıcılık da doğuştan gelmektedir; ancak görsel değer oluşumu içinde yaratıcılığın varlığı, görsel değer oluşum süreçlerinde birtakım beceri ve kapasiteleri gündeme getirmemizi gerektirmektedir. Yani görsel değer oluşumları için çocuğun görsel dünya içinde bulunması yeterli gelmeyebilir. ocuk; görsel tasarımlar, biçimlendirmeler yoluyla da görsel değer oluşumları sergileyebilir. Sonuç olarak görselleştirme kapasiteleri ile yaratıcılık potansiyellerin birleşimini karakterize eden bir yetenek örüntüsü içinde çocuğu çözümlenmek doğru olacaktır.
- Yaratıcılık gücü ile tarif etmeye çalıştığımız zekâ arasındaki korelasyon, bize yaratıcılığın eğitimle ilişkisini de vermektedir. Zira yaratıcılık potansiyellerini

eğitimle destekleme ve geliştirme olasılıkları üzerinde duran çalışmaların çokluğu ile paralel olarak görsel eğitim, görsel sanatlar eğitimi ve diğer eğitim süreçleri yeni kapsamlar geliştirebilirler. Özellikle görsel sanatlar eğitimi ya da günümüzde gittikçe hâkimiyet kazanmaya başlayan ve mevcut disiplin temelli sanat eğitiminin büyük ölçüde tasfiye edilmesi gerektiğine inanan “görsel kültür eğitimi” içerikleri ile yaratıcılık eğitiminin yeni bir hüviyet kazanacağı kuşkusuzdur. Görsel kültür eğitimi, hem yaratıcılığı hem de görsel kültürü bir eksen olarak eğitime taşımakta ve görsel değer oluşumları açısından pedagojik süreçler ve gerekçeler ortaya çıkarıp bunları işleyebilmektedir.

- Görsel kültür, görsel kültür eğitimi veya yaratıcılık eğitimi müşterek noktaya taşıyan bir diğer olgu ise teknolojik yeni durumlar, teknolojik kültür ya da teknolojik kültür olarak sunulabilir. Teknoloji, özellikle çocukların çok rahat ulaşabildiği, temas halinde olduğu, kullandığı, etkilendiği veya günlük yaşamını büyük ölçüde işgal ettiği bir gerçeklik olarak ortadadır. Buna karşın teknolojik yaratıcılık diye bir alanın da gelişmeye başladığı ve üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunun anlamı tüm olumlu ya da olumsuz yanlarıyla teknolojinin de yaratıcılığı doğrudan etkilediğidir. Görsel kültürün en önemli gerekçesi, onu bir kültür haline taşıyan görsel teknolojilerdir diyebiliriz. Bugün görsel teknolojiler, üzerinde durduğumuz görsel değer oluşum süreçleri için çok farklı bir profil sergilemektedir. Yani görsel teknolojiler, görsel değer oluşumlarının klasik anlamını ve gerekçelerini değiştirmekte veya dönüştürmektedir. Görsel değer oluşumlarına ilişkin betimlenen çevrenin yerini teknolojik çevre almış bulunmaktadır.
- Bugün görsel değer deyince daha üstten bakıldığında görsel kültürel bir kapsam anlaşılmaktadır. Görsel kültür, kendisinin beslendiği değerler ile kendisinin beslediği değerler arasında bazen benzerlikler bazen de farklılıklar oluşturabilmektedir. Yani bir tür manipülasyon gücü ile görsel kültür, genel olarak görselliğin tüm olanaklarını kültürel bir kapsam içinde yeniden kurgularken bir bakıma görsel değer oluşumlarını da bireyden ya da çocuktan bağımsız olarak kendisi geliştirip bireylerin önüne sunmaktadır. Bu noktanın önemine binaen görsel değer oluşumunu artık görsel kültür belirlemektedir diyebiliriz. Bugünün eğitim tartışmalarının yeni başlıkları içinde görsel kültürün değer oluşturuculuğu, değer koyuculuğu ve değer yaygınlaştırıcılığı eklenmek zorundadır.
- Görüntü üreten teknolojiler, aslında görselliğin teknolojisi olarak yeni bir alan ortaya çıkarmıştır. İmgelem, yorumlama ya da çözümlenme süreçlerine odaklanan

akademik yeni yaklaşımlarda teknolojik hâkimiyetin öne sürdüğü gerekçeler ve bunların yansı bulduğu etkileşim alanları aynı zamanda yeni bir pedagojik yapılanma ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bugün için çocuğun maruz kaldığı görsel teknolojilerin hâkimiyeti, çocuktaki inisyatif, yargılama veya dönüştürme becerilerini olumsuz etkilemektedir.

- Görüntü ve görselliğin etimolojik incelemesi ile epistemolojisi, daha önce yapılmıştı. Bu süreç içinde ortaya çıkan durum, görüntü üreten teknolojilerin görsellik kavramına farklı bir öznel kimlik sunmaya çalıştığı ve ardından görsel teknolojiler adlandırılmasıyla insan varlığının karşısına konumlandırıldığından bahsedebiliyoruz. Bunun anlamı; görselliğin iki farklı öznelikte açıklanabileceği ve ikincisinin insan-özne yerine makine-özne olarak vurgulandığına şahit olduğumuzdan, yeni bir epistemolojinin görselliğe farklı bir açılım sunacağına olan inancımızın artmasına sebep olmasıdır. Sonuç olarak görsel kültür ya da görsel teknolojilerin yarattığı kültürün çocuk üzerindeki tesirlerinin analizi sonucunda çocuğun yaratıcılık performanslarının teknoloji referansı ile de değer kazanmaya başlamıştır.
- Değer kavramı ise artık bir kıymet ölçüsü, bir kriteriyum, bir nitelik kapsamı ve kazanılmış vasıfların kimlik karşılığı olmaktan çıkmış, daha maddi ve eder gibi, itibar gibi ya da miktar gibi ölçütlerin karşılığı olarak anlam kazanmış görünmektedir. Bu bakımdan görsel değerın epistemolojisi de bugün için değişmek zorundadır diyebiliriz. Bir başka ifade ile görsel değer oluşumu süreçlerini tasvir etmenin yollarının çoğalması neticesinde, özellikle hem görselliğin teknoloji ile birlikte anılması ve öznelleştirilmesi hem de değer kavramının içi boş bir tahvil edilebilir maddi gerekçeler ile anılması, çocuğun yaratıcılık performansına etkisinde görsel değer oluşumlarının tartışılabilir, incelenebilir ve çözümlenebilir niteliklerini de büyük oranda erozyona uğratmaktadır diyebiliriz.

KAYNAKLAR

ABINUN, Joseph (1981).“Cretativity and Education: Some Critical Remarks”, **Journal of Aesthetic Education**, 15/1, ss.17-29.

AKDENİZ, Halil ve AKSEL, Erdağ (1989). “Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Üzerine Düşünceler Ve Bir Bakış Açısı”, **Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Semineri**, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, 10/ ss.9-18.

ALEXANDER, R. Robin (1981).“The Ghost of Creativity in Art Education”, **Art Education**, 34/4, ss. 28-30.

ARBIB, Michael A. ve HANSON, Allen R. (1987). “Vision, Brain and Cooperative Computation”, Massachussets London-England: A Bradford Book The MIT Press Cambridge.

ARIK, İ. Alev (1990). **Yaratıcılık**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

ARNHEIM, Rudolf. (2009). **Görsel Düşünme**, II.Basım, (Çev.) Rahmi Ögdül, İstanbul: Metis Yayınları.

ARSLAN, Ahmet (2006). **Felsefeye Giriş**. Ankara: Adres Yayınları.

BERGER, John (1986). **Görme Biçimleri**, (Çev.) Yurdanur Salman, İstanbul Metis Yayınları.

BARNARD, Malcolm (2002). **Sanat Tasarım ve Görsel Kültür**, Ankara: Ütopya Yayınevi.

BEATTIE, Donna K. (2000). “Creativity in Art: The Feasibility of Assessing Current Conceptions in The School Context”, **Assessment in Education**, 7/2, ss.175-192.

BENTLEY, Trevor (2004). **Yaratıcılık**, (Çev.) Onur Yıldırım, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

BEST, David (1982). “Can Creativity Be Taught?”, **British Journal of Educational Studies**, 30/3, ss. 280-294.

BOHM, David (1998). **On Creativity**, London and New York: Routledge Yayınları.

BÜMEN T, Nilay (2002). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

CANNATELLE, Howard (2004). "Embedding Creativity in Teaching and Learning", **Journal of Aesthetic Education**, 38/4, ss. 59-70.

CASSIRER, Ernst (1997). **İnsan Üstüne Bir Deneme**, (Çev.) Necla Arat, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

CRICK, Francis (1997). **Şaşırtan Varsayım**, 4.Basım, (Çev.) Sabit Say, Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

CLARK Jr, Walter , H. (1986). "Some Thoughts on Teaching Creativity", **Journal of Aesthetic Education** , 20/4, ss. 27-31.

COLER, Myron. A. (1968). "Creativity in Technology and The Arts", **Leonardo**, 1/3, ss. 265-272.

COVINGTON, Martin V. (1967). "Teaching for Creativity: Some Implications for Art Education", **Studies in Art Education**, 9/1, ss. 18-32.

ÇAKMAK, Aygen (2005). "**Anasınıfına Devam Eden Altı Yaşındaki Köy Ve Kent Çocuklarının Yaratıcılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kırıkkale Örneği)**", Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ÇAPAR, Mustafa (2006). "**Temel Eğitimde 9-12 Yaş Arası Çocuklarda Üç Boyutlu Çalışmaların Yaratıcılık Eğitimine Etkisi**" Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ÇÖKER, Doğan, KARAÇAY, Timur (1983). **Matematik Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.

DELACRUZ, Elizabeth (2009). "Old World Teaching Meets The New Digital Cultural Creatives", **JADE**, 28/3, ss. 261-268.

DEMİR, Ömer, ACAR, Mustafa (2005). **Sosyal Bilimler Sözlüğü**, Ankara: Adres Yayınları.

DIMOCK, Marshall (1986). "Creativity", **Public Administration Review**, 46/1, ss. 3-7.

EISNER, Elliot (1960). "The Loci of Creativity in Art", **Studies in Art Education**, 2/1, ss. 22-42.

EISNER, Elliot W. (1962). "A Typology of Creativity in The Visual Arts", **Studies in Art Education**, 4/1, ss. 11-22.

FISCHER, Erns (1995). **Sanatın Gerekliliği**, (Çev.), Cevat Çapan, 8.Baskı, İstanbul: Payel Yayınevi.

GAIER, Eugene. L. ve Dellas, Marie (1971). "Concept Formation and Creativity in Children", **Theory into Practice**, 10/2, ss. 117-123.

GENÇ, Adem ve SİPAHİOĞLU, Ahmet (1990). **Görsel Algılama-"Sanatta Yararıcı Süreç"**, İzmir: Sergi Yayınevi.

GOTZ, Ignocio L. (1981). "On Defining Creativity", **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, 39/3, ss. 297-301.

GÖKÇE, Birsen (1985). "Sosyal ve Kültürel Değişimler İçerisinde Gençlik", **Gençliğin Eğitimi Ve Sorunları**, TED. IX. Eğitim Toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi.

GROSSMAN, Marwin (1970). "Perceptual Style, Creativity and Various Drawing Abilities", **Studies in Art Education**, 11/2, ss. 51-54.

GUBACK, Thomas. H. (1974). "Social Context and Creativity in Mass Communications", **Journal of Aesthetic Education**, 8/1, ss. 65-83.

GUILFORD, Joy. Paul (1958). "Can Creativity Be Developed?", **Art Education**, 11/6, ss.3-18.

GÜRATA, Ahmet, AYDIN, Cem (1987). **Gençliğin Eğitimi**, II. Baskı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, ss.75-79.

HANÇERLİOĞLU, Orhan (1986). **Felsefe Sözlüğü**, İstanbul: remzi Kitabevi.

HARRISON, George B. (1971). "Technological Creativity at School", **Paedagogica Europaea**, 6, ss. 135-147.

İNCEOĞLU, Metin (1993). **Tutum Algı İletişim**, Ankara: V Yayınları.

KANTARCIOĞLU, Selçuk (1988). **Anaokulunda Eğitim**, İstanbul: MEB Yayınları.

KAYA, Zeki, 2002. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Pegem A Yayıncılık

KILIÇ, Abdurrahman ve SEVEN, Serdal (2002). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, I.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık

KIRIŞOĞLU, T. Olcay (2002). **Sanatta Eğitim**, II.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

KRIESTELLER, Paul. Oskar. 1983. "Creativity and Tradition", **Journal of the History of Ideas**, 44/1, ss. 105-113.

LANIER, Vincent (1955). "Creativity: An Educational Problem, Art Education", **National Art Education Association**, 8/2, ss. 6-7.

MASON, Rachel ve ECA, Teresa (2008). **International Dialogues about Visual Culture Education and Art**, UK: Intellect Books.

MITCHELL, William J. Thomas (1980). **The Language of Images**, USA: The University of Chicago.

MOONEY, Ross (1959). "Creativity in Perception", **Art Education**, 12/1, ss. 5-6 + 10-12.

MOORE, Ray (1966). "The Relationship of Intelligence yo Creativity", **Journal of Research in Music Education**, 14/4, ss. 243-253.

MURRAY, Joan J. (1983). "Art, Creativity and The Quality of Education", **Deadalus**, 112/3, ss. 129-147.

NASUHOĞLU, R, BİNGÖL, G, GÜR, H, İNAN, D, ÜNAL, N (1983) **Fizik Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.

OĞUZKAN, A.Ferhan (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

ÖZAKPINAR, Yılmaz (2000). **Psikolojinin Kavramsal Yapısı**, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

ÖZCAN, Ali Osman (2000). **Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünce**, İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

OZANKAYA, Özer (1975). **Toplumbilim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÖZLER, Hüsniye (2009). "Anaokulu Öğretmenleri Tarafından Çocuklara Yaptırılan Görsel Sanat Etkinliklerinin Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi", Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÖZSOY, Vedat (2007). **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

PARLATIR, İsmail, GÖZAYDIN, Nevzat, ZÜLFİKAR, Hamza, AKSU, Tezcan, TÜRKMEN, Seyfullah, YILMAZ, Yaşar (1998). **Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük**, 8.Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

PAUL C. L. Tang ve ARNE R. Leonard (1985). "Cretativity in Art and Science", **Journal of Aesthetic Education**, 19/3, ss. 5-19.

PERRY, Leslie. R. (1988). "Creativity and Routine", **Journal of Aesthetic Education**, 22/4, ss. 45-47.

PETERS, Michael A. (2009). "Education, Creativity and The Economy of Passions: New Forms of Educational Capitalism", **Thesis Eleven**, 96/1, ss. 40-63.

RADFORD, Mike (2004). "Emotion and Creativity", **Journal of Aesthetic Education**, 38/1, ss. 53-64.

RALEIGH, Henry. P. (1966). "Creativity, Intelligence and Art Education", **Art Education**, 19/8, ss. 14-17.

ROBINSON, Ken (2008). **Yaratıcılık-Aklın Sınırlarını Aşmak**, (Çev.) Nihal Geyran Koldaş, İstanbul: Kitap Yayınevi.

ROUQUETTE, Michel-Louis (2007). **Yaratıcılık**, (Çev.) İsmail Yerguz, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

SAN, İnci (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayıncılık.

SAN, İnci (2004). **Sanat ve Eğitim**, Ankara: Ütopya Yayınevi.

SAN, İnci (1979). **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

SANALAN, V. Aytakin, SÜLÜN, Ali ve ÇOBAN T. Abdulkadir (2007). "Görsel Okuryazarlık", **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**. 9/2, ss.33-47.

SEYLAN, Ali (2005). **Temel Tasarım**, Samsun: M-Kitap, Dağdelen Basın Yayın Ltd.Şti.

SCHIRATO, Tony ve WEBB, Jen (2004). "Reading The Visual", **Australia: Allen & Unwin**, 22.

SMITH, Kenneth L. Vd. (2005). **Handbook of Visual Communication-Theory, Methods and Media**, United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

SIMON, Herbert A. (2001). "Creativity in The Arts and The Sciences", **The Kenyon Review**, 23/2, ss. 203-220.

STANKIEWIEZ, Mary A. (2000). "Discipline and The Future of Art Education", **Studies in Art Education**, 41/4, ss. 301-313.

STEERS, John (2009). "Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges", **JADE**, 29/2, ss. 126-138.

STRIKER, Susan (2005). **Çocuklarda Sanat Eğitimi**, I.Baskı (Çev. Azize Akın),İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

SUNGUR, Nuray (1997). **Yaratıcı Düşünce**, II.Baskı, İstanbul: Evrim Yayınları

SYLVA, Ron (1993). "Creation and Re-creation in Art Education", **Art Education**, 46/1, ss. 7-11.

TRUCKENBROD, Joan (1990). "Computers as a Vehicle for Integrated Creativity", **Leonardo**, 23/4, ss. 440.

TRUCKENBROD, Joan (1992). "Integrated Creativity: Transcending The Boundaries of Visual Art, Music and Literature", **Leonardo Music Journal**, 2/1, ss. 89-95.

TUNALI, İsmail (1996). **Estetik**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

TÜTÜNCÜ, Serap (2006). "**İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitimi Dersi Çerçevesinde Çocuk Resminde Yaratıcılık Kavramının Algılanışına İlişkin Bir Durum Çalışması**", İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

TYNAN, Jane ve NEW, Chirostopher (2009). "Creativity and Conflict: How Theory and Practice Shape Student Identities in Design Education", **Arts and Humanities in Higher Education**, 8, ss. 295-302.

WHITE, J. P. (1968). "Creativity and Education: A Philosophical Analysis", **British Journal of Educational Studies**, 16/2, ss. 123-137.

WRIGHT, Jim (1990). "The Artist, The Art Teacher and Misplaced Faith: Creativity and Art Education", **Art Education**, 43/6, ss. 50-57.

YAVUZER, Haluk (1992). **Resimleriyle Çocuk**, 13.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

YOLCU, Enver (2004). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ZUSNE, Lenard (1970). **Visual Perception of Form**, NewYork-London: Acedemic pres.