



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

5. SINIF GÖRSEL SANATLAR DERSİNİN ÇOK ALANLI
SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNE GÖRE İŞLENMESİNİN
ÖĞRENCİLERİN SANATSAL YARATICILIKLARINA VE
DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

HÜSEYİN ULUS

İzmir
2020

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

**5. SINIF GÖRSEL SANATLAR DERSİNİN ÇOK ALANLI
SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNE GÖRE İŞLENMESİNİN
ÖĞRENCİLERİN SANATSAL YARATICILIKLARINA VE
DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ**

Hüseyin ULUS

**Danışman
Doç. Dr. Çınla ŞEKER**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “5. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Sanatsal Yaratıcılıklarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

01/06/2020

Ağ SOYAD

Hüseyin ULUS



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: .../.../.....

Tez Başlığı:

5. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Sanatsal Yaratıcılıklarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 249 sayfalık kısmına ilişkin, 11/04/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 13'dür**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒X

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐X

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐ X	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐ X	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Hüseyin Ulus
Öğrenci No : 2017950057
Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi
Programı : Resim İş Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒X

Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Hüseyin ULUS
11.04.2020

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Doç. Dr. Çınla ŞEKER
11.04.2020

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Başta danışman hocam Doç. Dr. Çınla Şeker'e, lisans ve lisansüstü eğitimim sırasında kendisinden çok şey öğrendiğim, tecrübelerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Enver Yolcu'ya, lisansüstü eğitimimde deneyimlerinden faydalandığım Prof. Dr. C. Arzu Aytekin ve Doç. Dr. Tuba Gültekin'e, her zaman desteğini gördüğüm ve araştırmamın her aşamasında emeği olan Dr. Hamid Aydemir'e, verilerin analizinde yardımına başvurduğum Dr. Öğr. Üyesi Serdar Arcagök ve Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş'a, araştırmanın uygulama aşamasında daima fikir alışverişinde bulunduğum Görsel Sanatlar Öğretmeni Serpil Kılıç ve Abdullah Çetin'e, veri toplama aşamasında yardımlarından dolayı stajyer öğrenci arkadaşlara, araştırmada örneklem grubu olarak atanan 5B-5C öğrencilerine ve Ömer Mart Ortaokulu yönetimine, hem akademik hem de sosyal yaşamım boyunca karşılaştığım zor süreçlerde istisnasız yanımda olan ve desteğini asla esirgemeyen biricik aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Hüseyin ULUS

Bu araştırmamı değerli Anne ve Babam'a ithaf ediyorum...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	x
ABSTRACT.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Problem Cümlesi.....	3
1.5. Alt Problemler.....	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.7. Varsayımlar.....	4
1.8. Kısaltma ve Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Eğitim.....	7
2.2. Bir Disiplin Alanı Olarak Görsel Sanatlar Eğitimi	8
2.3. Görsel Sanatlar Dersinin Gerekliliği ve Amaçları	10
2.4. Türkiye’de Sanat Eğitime Kısa Bir Bakış.....	12
2.4.1. Cumhuriyet’in İlanından Önce Sanat Eğitimi.....	13
2.4.2. Cumhuriyet’in İlanından Sonra Sanat Eğitimi	15
2.5. Batılı Ülkelerde Sanat Eğitime Kısa Bir Bakış.....	18
2.6. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi	23
2.6.1. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminde Öğrenme Alanları.....	27
2.6.1.1. Sanat Tarihi Disiplini.....	27
2.6.1.2. Sanat Eleştirisi Disiplini	30
2.6.1.3. Estetik Disiplini.....	34
2.6.1.4. Uygulama/Biçimlendirme Disiplini	37

2.6.2. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminde Disiplinlerin Kaynaştırılması	40
2.6.2.1. Öykü Anlatma.....	41
2.6.2.2. Kronolojik Tarih Şeridi Yapma	41
2.6.2.3. Oyunlaştırma – Dramatizasyon	42
2.7. Kavram Olarak Yaratıcılık.....	42
2.7.1. Eğitim Sürecinde Yaratıcılık.....	44
2.7.2. Sanatsal Yaratıcılık	47
2.7.3. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler	52
2.7.4. Yaratıcı Çocuk ve Görsel Sanatlarda Yaratıcı Tipler	55
2.7.5. Yaratıcılığa Kuramsal Yaklaşımlar.....	58
2.7.5.1. Psikanalitik Yaklaşım.....	58
2.7.5.2. Hümaniter Yaklaşım.....	61
2.7.5.3. Gestalt Yaklaşımı	62
2.7.5.4. Algısal Yaklaşım.....	63
2.7.5.5. Çağrışımsal Yaklaşım	63
2.7.6. Yaratıcılık ve Zekâ.....	64
2.7.7. Yaratıcılık ve Oyun.....	68
2.8. Çocuğun Sanatsal Gelişimi	70
2.8.1. Karalama Evresi (2 – 5 yaş arası)	71
2.8.2. Şema Öncesi Evre (4-7 yaş arası)	73
2.8.3. Şematik Evre (7-9 yaş arası)	75
2.8.4. Ergenlik Öncesi Evre (9-11 yaş arası)	76
2.8.6. Ergenlik Krizi (13 yaş ve üzeri).....	78
2.8.7. Görsel Sanatlarda Çocuk Tipleri.....	79
2.8.7.1. Yapıcı Tipler.....	79
2.8.7.2. Görücü Tipler.....	80
2.8.7.3. Karışık Tipler	80

2.9. İlgili Araştırmalar.....	81
2.9.1. Türkiye’de Yapılan Bazı Araştırmalar.....	81
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	93
BÖLÜM III	100
YÖNTEM	100
3.1. Araştırma Modeli.....	100
3.2. Evren ve Örneklem	100
3.3. Verileri Toplama Süreci.....	102
3.3.1. Resim İş Dersi Tutum Ölçeği.....	103
3.3.2. Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)	104
3.3.2.1. <i>Modelden Resim</i>	104
3.3.2.2. <i>Öykü Resimleme</i>	104
3.3.2.3. <i>Ezbere Resim</i>	105
3.3.2.4. <i>Resimsel Yaratıcılık Testinin (RYT) Puanlanması</i>	105
3.4. Verilerin Analizi	106
3.5. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği	108
3.6. Araştırmacının Rolü.....	108
3.7. Araştırmanın Zaman Çizelgesi.....	108
BÖLÜM IV	110
BULGULAR VE YORUMLAR.....	110
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	110
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	113
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	116
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	119
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	122
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	124

4.8. Doğrudan Hedeflenmediği Halde Araştırma Sürecinde Kendiliğinden Ortaya Çıkan İkincil Bulgular	125
BÖLÜM V	127
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	127
5.1. Tartışma	127
5.2. Sonuç ve Öneriler	134
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	148
EK 1. Özgeçmiş	148
EK 2. Uygulama İzinleri	150
EK 3. Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) Değerlendirme Formları	154
EK 4. RYT Öykü Metni.....	160
EK 5. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği.....	161
EK 6. Sanat Eleştirisi Ders Dökümü.....	162
EK 7. Sanat Eleştirisi (Eser İnceleme) Disiplini Çalışma Yapağı.....	171
EK 10. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizleri	199
EK 11. RYT Madde Analiz İşlemleri	200
EK 12. Normallik Testi Sonuçları.....	203
EK 13. Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Analizi	205
EK 14. Örnek Öğrenci Çalışmaları	207

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Deseni	100
Tablo 2. Örneklem Grubu	101
Tablo 3. Resimsel Yaratıcılık Testi ve Puan Aralıkları	106
Tablo 4. Araştırmanın Zaman Çizelgesi	109
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Yaratıcılık Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler	110
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Yaratıcılık Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar	111
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Yaratıcılık Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler	112
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Yaratıcılık Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)	113
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Modelden Resim Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler	113
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Modelden Resim Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)	114
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Modelden Resim Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler	115
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Modelden Resim Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)	116
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Öykü Resimleme Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler	117
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Öykü Resimleme Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)	117
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Öykü Resimleme Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler	118
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Öykü Resimleme Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)	119
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Ezbere Resim Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler	119

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Ezbere Resim Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova).....	120
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Ezbere Resim Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler.....	121
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Ezbere Resim Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)	122
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Tutum Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler.....	122
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Öntest-Sontest Tutum Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova).....	123
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Tutum Puanlarındaki Değişime İlişkin Tanımlayıcı Analizler	124
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öntest-Sontest Tutum Puanlarındaki Değişime İlişkin Karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)	125
Tablo 25. Resimsel Yaratıcılık Testi Güvenilirlik Analizleri	199
Tablo 26. Resim İş Dersi Tutum Ölçeği Güvenilirlik Analizleri.....	199
Tablo 27. Resimsel Yaratıcılık Testinin Madde Analiz İşlemleri.....	200
Tablo 28. Shapiro-wilk Normallik Testi Sonuçları.....	203
Tablo 29. Normallik Testi Sonuçları.....	203
Tablo 30. Kodlayıcılararası Güvenilirlik Analizleri	205

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öntest Modelden Resim Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi	207
Şekil 2. Öntest Modelden Resim Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi	207
Şekil 3. Öntest Modelden Resim Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.	208
Şekil 4. Öntest Modelden Resim Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.	208
Şekil 5. Öntest Öykü Resimleme Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi.	209
Şekil 6. Öntest Öykü Resimleme Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi.	209
Şekil 7. Öntest Öykü Resimleme Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi	210
Şekil 8. Öntest Öykü Resimleme Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi.	210
Şekil 9. Öntest Ezbere Resim Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi.	211
Şekil 10. Öntest Ezbere Resim Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.....	211
Şekil 11. Öntest Ezbere Resim Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.....	212
Şekil 12. Öntest Ezbere Resim Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi.....	212
Şekil 13. Sontest Modelden Resim Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi.	213
Şekil 14. Sontest Modelden Resim Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi.	213
Şekil 15. Sontest Modelden Resim Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi.	214
Şekil 16. Sontest Modelden Resim Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.	214
Şekil 17. Sontest Öykü Resimleme Boyutu – Deney Grubu Öğrencisi.....	215
Şekil 18. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.....	215
Şekil 19. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.....	216
Şekil 20. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.....	217
Şekil 21. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.....	217
Şekil 22. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.....	218
Şekil 23. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi.....	218
Şekil 24. Öntest Modelden Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.	219
Şekil 25. Öntest Modelden Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.	219
Şekil 26. Öntest Modelden Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.	220
Şekil 27. Öntest Modelden Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.	220
Şekil 28. Öntest Öykü Resimleme Boyutu – Kontrol Grubu Öğrencisi.	221
Şekil 29. Öntest Öykü Resimleme Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.....	221
Şekil 30. Öntest Öykü Resimleme Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.	222
Şekil 31. Öntest Ezbere Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.....	223
Şekil 32. Öntest Ezbere Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.....	223
Şekil 33. Öntest Ezbere Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.....	224

Şekil 34. Öntest Ezbere Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.....	224
Şekil 35. Sontest Modelden Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi	225
Şekil 36. Sontest Modelden Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.	225
Şekil 37. Sontest Modelden Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.	226
Şekil 38. Sontest Modelden Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi	226
Şekil 39. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.....	227
Şekil 40. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.....	227
Şekil 41. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.....	228
Şekil 42. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi.....	228
Şekil 43. Sontest Ezbere Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi	229
Şekil 44. Sontest Ezbere Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi	229
Şekil 45. Sontest Ezbere Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi	230
Şekil 46. Sontest Ezbere Resim Boyutu - Kontrol Grubu Öğrencisi	230

ÖZET

5. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Sanatsal Yaratıcılıklarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi

Bu araştırmanın amacı, 5. Sınıf Görsel Sanatlar dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne göre işlenmesinin, öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları ve derse karşı tutumları üzerinde meydana getirdiği etkileri incelemektir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden "Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen" modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Ömer Mart Ortaokulu'nda öğrenimine devam eden 57 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma için planlanan ölçümlerin yapılabilmesi adına deney grubuna Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY), kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda ders aktarımı yapılmıştır. Her iki gruba da uygulama başlamadan önce öntest olarak Yolcu'nun (2001) geliştirdiği Resimsel Yaratıcılık Testi ve Alakuş'un (2002) geliştirmiş olduğu Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öntest işlemleri tamamlanıp, normallik analizleri yapıldıktan sonra ders işleme süreci başlamış ve ardından sontestler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi için Parametrik testlerden 'Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda Resimsel Yaratıcılık Testi toplamında ve tüm alt boyutlarında Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin lehine bir artış görülmüştür. Fakat cinsiyet değişkeni bağlamında testin geneli incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum puanları arasında bir artış gözlemlendiği fakat bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni bağlamında deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları, kontrol grubuna göre gözle görülür biçimde artış göstermesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir. Elde edilen veriler doğrultusunda ÇASEY'in öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY), Sanat Eğitimi, Yaratıcılık, Sanatsal Yaratıcılık, Tutum

ABSTRACT

The Influence of the 5th Grade Visual Art Lesson Designed by Multi-Disciplinary Art Education Method on Students' Artistic Creativity and Attitudes towards Visual Art Lesson

The aim of this study is to examine the effect of 5th grade Visual Arts lesson that organized according to the Multi-Field Art Education Method on students' artistic creativity and attitudes towards the lesson. In this study was used Pretest-Posttest Random Assignment with Matchin which is one of the Experimental Desing. The working group consisted of 57 students who were studying at Çanakkale Province Ömer Mart Secondary School in 2018-2019 academic years.

In order to obtain the planned data from the research while Multi-Field Art Education method was used for the experiment group, traditional teaching methods were chosen for the control group. Pictorial Creativity Test developed by Yolcu (2001) and Visual Arts Lesson Attitude Scale developed by Alakuş (2002) were carried out to both group before and after in order to obtain the related data. After pretests and test of normality was carried out, lesson process was launched for experiment and control group and then was practiced posttests. In order to analyze the data that obtained from participants was used Repeated Measures Anova.

At the end of the research, sub-dimensions and in total of Pictorial Creativity Test found statistically significant difference on behalf of experiment group that was used Multi-Field Art Education Method. However no significant difference was found when the test was examined completely according to gender variable. When the data that was obtained from Visual Arts Lesson Attitude Scale examined, a significant increase was observed between the pre-test post-test attitude scores of the experimental group participants. According to the gender variable, despite the fact that the attitude scores of the female and male students in the experimental group increased compared to the control group, it was seen that this increase isn't statistically significant. Given these results it was understood that DBAE significantly increased the artistic creativity of the students.

Key Words: Multi-Field Art Education Method, Art Education, Creativity, Artistic Creativity, Attitude

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve son olarak da araştırmada kullanılmış olan kısaltma ve tanımlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sürekli olarak değişen ve gelişen çağ gereği sıradan düşünen ve çevresini sorgulama yeteneğinden yoksun olan bir bireyin, bu ortamda kendini gerçekleştirmiş, başarılı bir yetişkin olarak yaşamını sürdürebilmesi ne yazık ki mümkün görülmemektedir. Söz konusu bireyin çevresinde bulunan diğer kişilerden olumlu anlamda farklılaşabilmesi için eleştirel ve yaratıcı düşünebilme özelliğine sahip olması büyük önem taşır.

Çocuk ve gencin yaratıcı düşünebilmesi, eleştirel bakış açısına sahip bir birey olarak çevresini bu şekilde algılayabilmesinin ön koşulu, içinde bulunduğu toplumun sahip olduğu; “eğitimin gerekliliğine olan inanç” ile doğru orantılıdır. Eğitim sisteminin çağdaş yaklaşımlardan beslendiği bir toplumda yetişen birey, her zaman bir adım ileride olmakta ve kendinden sonra gelen nesillere adeta ışık tutmaktadır. Önemi vurgulanan çağdaş öğretim yaklaşımları beraberinde başarıyı da getirmektedir. Fakat bu başarı, ezberci ve tektipleşmiş eğitim sisteminin öğrenciye dayattığı kriterler ile ölçümlenemeyecek derecede özgün bir yapıya sahiptir.

Eğitim sisteminin amaçlarından biri; çağdaş uygarlığa ulaşan, yaratıcı ve eleştirel bakış açısına sahip, çevresini sorgulayabilen ve aydın görüşlü bireyler yetiştirmektir. Eğitim sisteminin amaçları arasında yer alan bu kazanımlar Görsel Sanatlar dersinin bireye kazandırmayı hedeflediği davranışlar ile benzerlik göstermektedir. Öyle ki; sanat eğitiminin bireye kazandırmayı hedeflediği davranışların başında, sonuç odaklı ezberci bireyler yetiştirmekten ziyade, sanatın doğasında var olan sorgulama yeteneği kazanmış, aydın görüşlü kimseler yetiştirme amacı bulunmaktadır (MEB, 2008, s. 9). Sanat eğitimi yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirirken, çocuk ve gencin estetik bakış açısı kazanmasını, iyi ve doğruyu bulmasını, çevreyi farklı biçimde algılayabilme yetisinin gelişimini sağlar (Subaşı, 2014, s. 1).

Buradan hareketle eğitim sisteminin bireye kazandırmayı hedeflediği davranışların gerçekleştirilebilmesi ile sanat eğitiminin okullarda nitelikli bir biçimde verilebiliyor olmasının oldukça ilişkili iki ayrı eylem olduğu söylenebilir. Çünkü sanat eğitimi, yetişmekte olan gençleri her alanda yaratıcı düşünmeye yöneltten, bu gençlerin bilgisel ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra, duygu, uyum ve duyarlılıklarının da gelişimine yer veren bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır (San, 1979, s. 5). Ezberci ve sonuç odaklı eğitim sisteminin dayattığı; “bellemeye, ezberlemeye ve sınavda aktarmaya” dayalı öğretim yaklaşımlarının çocuk ve genci hayatta başarılı bir birey olmaya hazırlamakta yetersiz kaldığı ortadadır.

Sanat eğitiminin bireyi yaratıcı düşünmeye teşvik ettiği, çocuk ve genci hazır bilgiye tamah etmekten alıkoyup, yeni bir şeyler meydana getirmesi için onu güdülediği gerçeği göz önüne alındığında, bir eğitim sisteminin bu disiplinden yoksun oluşunun ne gibi problemlere sebep olacağı daha net anlaşılabilecektir. Sanat eğitiminin, ülkemiz dâhil bazı diğer ülkelerde istenen düzeye ulaşamamasındaki en büyük gerekçe, disiplinin amaçlarının doğru biçimde anlaşılamıyor olması ile ilgilidir. Burada bilinmesi gereken en önemli husus, ilk olarak Batı’lı ülkelerin farkına vardığı; sanat eğitiminin salt amacının uygulama çalışmaları yaptırarak yaratıcılığı geliştirmek olmadığı gerçeğidir. Mevcut Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı da (MEB, 2018) bu bilinç gözetilerek düzenlenmiştir. Ancak bu programın uygulanmasında aksaklıklar yaşandığı, Görsel Sanatlar dersinin geçmişte olduğu gibi daha çok uygulama ağırlıklı sürdürüldüğü yapılan araştırmalar sonucunda dolaylı olarak ortaya konmuştur (Alakuş, 2001, Yolcu, 2009, Subaşı, 2014, Özsoy, 2015).

Görsel Sanatlar Dersi öğrenme alanlarının (Sanat eleştirisi ve estetik, kültürel miras ve görsel sanatlarda iletişim ve biçimlendirme) bütünleştirilerek öğrenciye aktarılmasında Çok Alanlı Sanat Eğitimi’nin oldukça etkili bir öğretim yöntemi olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu yöntem, sanatsal anlamda diğerlerine göre daha az yetenekli bir çocuğun sanat eleştirisi, sanat tarihi ve/veya estetik disiplinleri ile sanat eğitimi programının bireye kazandırmayı hedeflediği davranışları elde etmesine olanak tanımaktadır. Çünkü Görsel Sanatlar dersi öğretim programı da bu yaklaşımı savunmaktadır (MEB, 2018). Ancak tek boyutlu yaklaşımlar çerçevesinde sürdürülen ve gelenekselleşmiş öğretim yöntemlerinden yararlanılan bir Görsel Sanatlar dersinin bu amaçları bireye kazandırabilmesi oldukça güçtür.

Yukarıda ifade edilen tüm etkenler göz önünde bulundurulduğunda; 5. Sınıf Görsel Sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nden yararlanılmasının öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları ve derse karşı tutumlarına olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmüş ve bu varsayım araştırmanın problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, temelinde dört sanat disiplinini barındıran Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları ve derse karşı tutumları üzerinde meydana getireceği etkileri incelemek olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde bu araştırmaların büyük bir çeşitlilik gösterdiği görülecektir. Ancak hem ulusal hem de uluslararası alanyazında 5. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılıkları ve Görsel Sanatlar dersine karşı tutumlarında Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin meydana getireceği etkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluk, 5. Sınıf Görsel Sanatlar dersinde bir öğretim yöntemi olarak Çok Alanlı Sanat Eğitimi'nden (ÇASE) yararlanılmasının öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları ve derse karşı tutumlarında meydana getireceği etkilerin incelenmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, elde edilen bulgular, gözlenen durumlar ve nicel verilerden yola çıkılarak yapılan analizlerde, genel anlamda eğitim bilimine, özelde ise Görsel Sanatlar disiplinine getireceği katkılar bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne göre işlenen 5. sınıf Görsel Sanatlar dersinin öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarına ve derse karşı tutumlarına etkisi nasıldır?

1.5. Alt Problemler

1- Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne (ÇASEY) göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) "Modelden Resim" alt boyutu yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin RYT "Öykü Resimleme" alt boyutu yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5- ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin RYT "Ezbere Resim" alt boyutu yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6- ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7- ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı içerisinde, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Ömer Mart Ortaokulu'nda öğrenimine devam eden 5. sınıf kademesinde 57 kişi ile sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları; Resim-iş (Görsel Sanatlar) Dersi Tutum Ölçeği ve Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) ile sınırlıdır.

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin etkilerinin karşılaştırılması, 5. Sınıf Görsel Sanatlar dersi Folkart ünitesi ile sınırlıdır.

1.7. Varsayımlar

Örneklem grubu olarak belirlenen katılımcıların gruplara yeterince homojen dağıldığı,

Resim-iş Dersi Tutum Ölçeği'nden alınan verilerin öğrencilerin gerçek düşüncelerini yansıttığı,

Araştırmada kullanılan Resim-iş Dersi Tutum Ölçeği ve Resimsel Yaratıcılık Testi aracılığıyla elde edilen verilerin yeterince geçerli ve güvenilir olduğu,

Deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenlerin, araştırmanın sonucunu anlamlı derecede etkilemeyeceği,

Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)'nin değerlendirme işleminde 3 alan uzmanından yararlanılmasının yeterli olacağı varsayılmaktadır.



1.8. Kısaltma ve Tanımlar

BSEY: Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemi

ÇASEY: Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi

DBAE: Discipline Based Art Education

DDSEY: Disipline Dayalı Sanat Eğitimi Yöntemi

INSEA: International Society for Education Through Art

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAEA: National Art Education Association

ÖSKD: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

RYT: Resimsel Yaratıcılık Testi

SPSS: Statistics Package for Social Sciences

ZB: Zekâ Boyutu

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

İnsanlığın var oluşundan bu yana geçen süre göz önüne alındığında, mağarada yaşamış ilk insandan lüks rezidansta kahvesini yudumlayan kişiye kadar dünya üzerinde yaşamını sürdüren her birey, yaşadığı çevreye ayak uydurabilmek gibi bazı işlevsel amaçlar doğrultusunda formal ya da informal biçimde çevresinden bir şeyler öğrenmeye çalışmış ve öğrendiği bu bilgiyi yaşamına yansıtmıştır. Mağara duvarlarına resimler çizip, avladığı hayvanlara karşı bu şekilde üstünlük kurduğunu düşünen bireyin çevresinden öğrendiği bu davranış, belki de bu inançtan cesaret alarak daha fazla avlanmasına ve sonuç olarak yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli besin ihtiyacını zor durumda kalmadan bulabilmesine neden olmuştur. Bu geleneği kendinden sonra gelen nesillere de aktarmayı amaç edinmiş olan insanoğlu, bu doğrultuda daha eğitimin tanımı yapılmadan resmi olmasa da işlevini yerine getirmiş olduğunu söylersek yanılmış olmayız. Ergün'ün (2014, s. 1) de değindiği gibi eğitim, yetişkinlerle çocuklar ve gençler arasında, bilenle bilmeyen arasında insanın var olduğu günden beri devam edip gelmektedir.

Eski çağlarda babadan oğula şeklinde farklı biçimlerde gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme işleminin, o dönemlerde her ne kadar kasıtlı biçimde gerçekleştirildiğini söyleyemesek de sonuç olarak eğitimin varlığından söz etmemiz mümkündür. Eğitim insan yaşamında bir süreçtir ve bu süreç doğumdan ölüme kadar geçen süre zarfında ister formal ister informal biçimde olsun bireye bir şeyler katmayı amaç edinmiş ve böylece yol gösterici olmuştur. Eğitim kavramının ne olduğu konusunda birçok eğitim bilimci tarafından kısmen farklılıklar da içerse bir dizi tanım yapılmıştır. Yapılan tanımların büyük çoğunluğunda eğitimin işlevselliğinden söz etmek mümkündür. Bu doğrultuda, Yeşilyaprak'a (2000, s. 3-4) göre eğitim; bireyin fiziksel, duygusal, düşünsel ve sosyal yetilerinin başta kendisi ve toplumu için en uygun biçimde gelişimidir. Bir başka tanıma göre eğitim; 'Bilginin sevgi ve ilgi ile bir araya geldiği, düşünce ve hayal dünyasının gelişime uğrayıp renk renk çiçekler açtığı, kişiliğin bilgilenmeye paralel olarak geliştiği, yaşamı boyunca bireye eşlik eden ve edecek olan kutsal bir süreçtir' (Serter, 1997, s. 67). Daha açık biçimde eğitim; bireyin insan olabilmesi için gerekli bir süreç ve bu süreç sonunda elde edilen bilimsel ve sanatsal her türlü entelektüel birikime sahip olma durumudur.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi eğitim adeta kutsal bir kavram olarak nitelendirilmeye çalışılmıştır. Eğitim kavramının bu şekilde aktarılmaya çalışılıyor olmasının başlıca sebebi, insan yaşamı boyunca sürüp giden bir sürecin kendisi oluşu ve ancak tam anlamıyla yerine getirilmesiyle bireyin gerçek anlamda birey olacağı düşüncesidir. Eğitim öğretimin başlangıcı olan okulöncesinden itibaren, ortaokul, lise ve üniversite öğrenimi sırasında öğretmenin söylediklerini doğrudan doğruya ezberlemeye, bellemeye ve sınav zamanı aktarmaya alıştıran öğrencinin yaratıcılığı kullanamayacağı açıktır (Yolcu, 2008, s. 83). Eğitimin asıl amaçları arasında yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünebilme becerisini kavrayamayan bireyin ileriki yaşamında topluma yarar sağlayacak yenilikler ve buluşlar ortaya koyması ne yazık ki mümkün değildir. Sonuç olarak daha eleştirel düşünebilen ve çevresini sorgulayarak karşılaştığı problemlere karşı yaratıcı çözümler üretebilen bireyler yetiştirilebilmesi için, tarihi insanlık kadar eski olan eğitimin daha çağdaş yaklaşımlar ile bir adım daha ileriye taşınması gerekmektedir.

2.2. Bir Disiplin Alanı Olarak Görsel Sanatlar Eğitimi

Genel eğitim programının tamamlayıcı bir bölümünü temsil eden Görsel Sanatlar eğitimi, bireye diğer hiçbir disiplin alanında elde edemeyeceği yeterlilikler kazandırması bakımından oldukça özel bir öğrenme alanıdır. Eğitimin başlıca amacının kişinin gelişimini sağlamak olduğu açıktır. Bu sebeple demokratik ve çağdaş bir toplumda bireyler üzerinde önemli bir etkiye sahip olan Görsel Sanatlar eğitimi, genel eğitim programından ayrı düşünülmemelidir. Kişiye estetik bir tutum, davranış kazandırma, eleştirel, yaratıcı ve özgün düşünebilme yeteneğini geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirmeyi kendine amaç edinen Görsel Sanatlar eğitimi, birey üzerinde kendi yaşantısı yoluyla amaçlı bir biçimde belli başlı değişiklikler meydana getirme süreci olarak da tanımlanabilir (Uçan, 1992, s. 100-106).

Görsel Sanatlar eğitiminin geçmişte olduğu gibi sadece uygulamalı çalışmaları kapsamakla kalmayıp, bağlantılı olduğu birçok disiplini de içinde barındırmasından dolayıdır ki öğrenciye aktarmayı ve kazandırmayı hedeflediği davranışlar yalnızca motor becerisini geliştirmeye yönelik değildir (MEB, 2018). Bu yeterliliklerin başında, 21. yy.'ın en önemli olgularından birisi olan yaratıcılık ve eleştirel düşünebilme yetisi gelmektedir. İçinde bulunduğumuz çevreyi anlama, algılama ve anlamlandırma biçimiyle alakalı bir yol ve de bunlarla ilintili problemlere çözüm bulmamızı sağlayacak yeterlilikleri bünyesinde barındıran bir disiplin alanı (...) (Barrett, 1982, s. 45) olarak tanımladığımız Görsel Sanatlar eğitimi, bahsi geçen yetilerin kazandırılabilmesi adına yapısı gereği eşî olmayan bir disiplin alanıdır. Günümüz toplumunda yaratıcı düşünebilme yetisine sahip bireylerin teknoloji ve

bilimde ne kadar önemli işler yaptığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, Görsel Sanatlar disiplininin eğitim sistemindeki önemi daha net anlaşılacaktır. Görsel Sanatlar eğitimi bu amaçlar doğrultusunda geçmişten günümüze çeşitli eğitsel yararlar sağlayarak bir dizi gerekçe ile kendini şekillendirmiştir (Eisner ve Day, 2004).

Görsel Sanatlar disiplininin yalnızca uygulama dersi olmaktan ziyade, Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi ve Estetik gibi öğrenme alanlarını da yapısına dâhil ederek şu an ki konumuna ulaşmasında, geçmişte sanatın eğitim programlarında yer almasını şiddetle destekleyen sanat eğitimcileri ve düşünürlerin payı büyüktür. Onlar için Görsel Sanatlar eğitimi tesadüfî bir biçimde değil, sosyal, ahlaki ve ekonomik amaçlar doğrultusunda öğretilmeli ve ancak bu biçimiyle asıl amacına ulaşabilecektir (Efland, 1991, s. 18). Kişinin duygu ve düşüncelerini aktarabilme, kendi içinde var olan özel yetenekleri ve yaratıcılık yetisini estetik bir düzeye ulaştırabilme çabası olarak nitelendirdiğimiz sanat eğitimi yalnızca insanoğluna özgü bir gereksinimdir (Alakuş, 2002, s. 18). Hayatı anlamlı kılma, insana hizmet etme ve yeniyi keşfetme gibi alt amaçları olan bu disiplin, bilim ve teknik iş birliği çerçevesinde asıl amacına ulaşacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda ele alabileceğimiz Görsel Sanatlar eğitimi, ne yazık ki toplumumuz tarafından bazı ön yargılar nedeniyle göz ardı edilmekte ve kimi insani özellikleri bireye aşılamaktan geri bırakılmaktadır. Özsoy, bu önyargılar ile ilgili şunları dile getirmektedir; Sanat eğitimi söz konusu olduğunda oldukça sık olarak sanatı bazı kişilerin uyguladığı ve bu eğitime sadece onların tabii tutulması gerektiği, bu bireylerin diğer bireylere göre özel bir yeteneğe sahip olduğu ve söz konusu yeteneğin onları sanatı uygulamaya elverişli kıldığı düşüncesi hâkimdir. Bu yanlış düşünceler sanat eğitiminin öğrenilebilir, teşhis edilebilir ve tanımlanabilir yapısının anlaşılmasını engellemekte ve bireyi, sanat eğitiminin tıpkı diğer disiplinler gibi öğrenilebilir ve öğretilabilir bir yapıya sahip olduğunu anlamaktan alıkoymaktadır (Özsoy, 2015, s. 97). Öyleyse Görsel Sanatlar eğitimi almak için bir sanatçı veya üstün yeteneklere sahip biri olmanın gerekmediği yorumunda bulunulabilir (Ünver, 2002.s.23).

Salt amacı el becerisi geliştirmek veya sadece yetenekli öğrencilerin aktif biçimde derse katılımını desteklemek gibi basit ve kolaycı yaklaşımlara sahip olmayan Görsel Sanatlar eğitimi ne sadece el becerisi geliştirmeyi ne de salt teorik yeterlilik ile yetinmeyi hedeflemektedir. Görsel Sanatlar eğitiminin asıl amacı sanatçı yetiştirmek değil, sanattan anlayan, sanat eserini değerlendirebilen, yeteneği doğrultusunda ürün vererek sanat ile birinci elden ilgilenen, sanat tarihsel bilgi birikimine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisi gelişmiş, çevresini sorgulayabilen ve içinde bulunduğu toplumda karşılaştığı

problemlere kolayca çözüm üretebilen çok yönlü bireyler yetiştirmektir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için nitelikli bir sanat eğitimi programından geçmiş ve yenilikçi öğretim yöntemlerini destekleyen sanat eğitimcilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri ile haftada kırk dakikalık bir süre zarfında çocuk ve gençten üretken olması, yaratıcı düşünmesi ve çevresini sorgulayabilme yetisi kazanmasını beklemek, gerçekleşmesi pek mümkün olmayan, oldukça irrasyonel bir yaklaşımdır. Bu sebeple, başta Görsel Sanatlar dersine ayrılan kısıtlı sürenin artırılması, yeni sanat eğitimi öğretim yöntemlerinin desteklenmesi, deneysel araştırmalara ağırlık verilmesi ve Görsel Sanatlar dersinin öğrenme alanlarının tüm branş öğretmenleri tarafından bilinip uygulanması bir zorunluluktur.

2.3. Görsel Sanatlar Dersinin Gerekliliği ve Amaçları

Her disiplin alanının kendi içinde bazı özel amaçları ve genel eğitim programındaki gerekliliğini savunan ve destekleyen bazı gerekçeleri bulunduğu açıktır. Bu özel amaçlar işlevsellik bağlamında düşünüldüğünde, söz konusu disiplin alanının eğitim sistemi kapsamındaki yerini belirlemede önemli birer kıstastır. Aslında genel eğitim programı içerisinde yer alan herhangi bir disiplinin amaçlarından söz ederken, doğrudan doğruya o disiplinin gerekliliğine de değinmiş olmaktadır. Görsel Sanatlar dersinin amaçlarından birisi ‘Sanat eğitimi yoluyla kişiye dışavurum olanağı sağlamak, böylece ruh sağaltımına olanak tanımaktır’ (Kırıçoğlu, 2005, s. 45). Bu alt amaç, Görsel Sanatlar disiplininin niçin genel eğitim programı kapsamında yer alması gerektiğini savunan en yalın gerekçelerinden sadece bir tanesidir.

Sanat eğitiminin amaçlarından bir diğeri çocuk ya da gencin yaratıcılığını ortaya çıkarmak ve geliştirmek, işitmeyi, tat almayı, görmeyi ve çevresine farklı bir bakış açısı ile bakmayı öğretmektir. Yalnızca bakmak değil görmek, yalnızca duymak değil işitmek, yalnızca ellerle yoklamak değil dokunulana duyumsamak yaratıcılık için gerekli ilk aşamadır (San, 2004, aktaran Küpana, 2013, s. 29). Görsel Sanatlar dersinin genel eğitim sistemi içerisinde bir bütünün parçası niteliğinde değerlendirilmesindeki ana gerekçe çocuk ya da gence, genel eğitim sisteminin asıl amaçları arasında yer alan ‘Eleştirel düşünebilme’ yetisi kazandırabilme potansiyeline sahip olmasıdır. Bu yeti diğer pek çok disiplinin öğrenci üzerinde gerçekleştirmekte zorlandığı ancak Görsel Sanatlar eğitiminin yapısı gereği temelinde var olan özel bir yeterliliktir. Nitelikli bir sanat eğitimi programından geçen çocuk, üretmenin vermiş olduğu hazzı yaşarken, kuramsal bilgileriyle de üretilen eserleri izlemekte ve o eser ile estetik bağlamda iletişime geçmektedir.

Sanat eğitiminin amaçları kendi içinde farklılık göstermektedir. Öyle ki kimi zaman araç konumunda olan sanat eğitiminin salt amacı akademik başarıyı artırmakken, temelini sanattan alan bir diğer amaca göre bireyin yaratıcılığını geliştirmektir. Sanat eğitiminin amaçlarının iki ayrı başlık altında toplanabileceğini belirten Kırıçoğlu, bunları; ‘Temelini sanattan alan amaçlar’ ve ‘Alan dışından yüklenen amaçlar’ biçiminde ikiye ayırmaktadır. O’na göre temelini sanattan alan amaçlardan bazıları şunlardır;

- Sanat eğitiminin çocuğa ve gence sanat aracılığıyla iletişim kurma olanağı vermesi,
- Kişiye niteliksel ayırımsamaya yönelik eleştirel düşünme yeteneği kazandırması,
- Kişinin kendi kültürünü olduğu kadar, öteki kültürleri öğrenme ve değerlendirme olanağı vermesi,
- Kişiye duygu, düşünüyü ve imgelerini bir ürüne dönüştürmede yaratıcı davranış kazandırmasıdır (Kırıçoğlu, 2005, s. 46-47).

Kırıçoğlu’nun sıralamış olduğu amaçların temeli, sanat eğitiminin içerik yapısına dayanmaktadır. Fakat bir diğer amaçlar grubu; alan dışından yüklenen amaçlardır. Bu amaçlar Görsel Sanatlar dersinin bir araç görev üstlendiğini gösteren, farklı işlevsel yaklaşımlar doğrultusunda belirtilmiş olan bazı hedef davranışlar kazandırmayı amaç edinmektedir. Bu hedef davranışlar sanat eğitimi eğitim sisteminin merkezine alarak sanat yoluyla eğitim yaklaşımını savunmaktadır. Elbette amaç bireyin ruh sağaltımını sağlamak, onu yaratıcılığa teşvik etmek ve entelektüel bir yapıya sahip olmasını olanaklı hale getirmektir, fakat sanat eğitimi araç alan olarak nitelendirmek ve bu doğrultuda bir sanı oluşturmak, temelini sanattan alan amaçlar ile örtüşmemektedir.

Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğine dair önemli saptamalar yapan bir diğer araştırmacı San’dır. San’ın (1979) ‘Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık’ isimli kitabında kaleme almış olduğu paragraf, sanat yoluyla eğitimin önemine vurgu yapması açısından önemlidir; ‘İyice anlaşılmalıdır ki sanat eğitiminin salt amacı belli bir alanda uzman sanatçılar yetiştirmek değil, gerek sanat ile uğraşısı olan yani sanata ürün vererek onunla ilgilenen bireyde, gerek sanat eseri karşısında estetik bir tavır takınıp esere saygı duyarak analizlerde bulunabilen kişide, o anda meydana gelen algı, imge, düşünme, anma ve çağrışım gibi yetileri eğitebilmektir. Daha açık biçimde sanatı algılama yeterliliğine sahip bireyin hem eskinin hem de mevcut çağın sanat görüngelerini değerlendirebilmesine olanak tanımaktır’ (San, 1979, s. 3).

San'ın ve diğer araştırmacıların sanat eğitiminin amaçlarına yönelik olarak yapmış oldukları saptamalardan çıkarılabilecek ortak kanı, sanat eğitiminin amaçlarının yoğun çeşitlilik göstermekle birlikte, sanatçı yetiştirmek değil, sanattan anlayan ve onu takdir etme yeterliliğine sahip bireyler yetiştirmek, bu sayede kişinin yaşamını anlamlı hale getirmek olduğu anlaşılabacaktır.

Chapman (1994, s. 2), sanat ile ilgilenen kişileri üç gruba ayırmaktadır, bunlar sırası ile 'Sanatsal anlamda üretim yapan kişi, Sanat eserini izlemeyi öğrenen kişi ve Sanatla yaşayan kişidir'. Sanatı icra ederek, yani sanata ürün vererek onunla ilgilenen kişi bu eylemin vermiş olduğu estetik haz ile çevresini farklı bir biçimde algılamaktadır. Sanatla ürün vererek ilgilenmeyen fakat ortaya koyulan eserler hakkında kuramsal bilgiye sahip olup, bu doğrultuda sanatın gerekliliğini yerine getiren kişi izleyicidir. Sanat ile topluma kazandırılmış sanat eserini inceleyerek ilgilenen kişi de aslında üretim yapan kişi kadar entelektüel bir iş başarmaktadır. Sanat ile ortaya koyulmuş ürün üzerinden etkileşime geçen, onunla bu şekilde ilgilenen birey belli bir sanat eğitimi programından geçmiş, uygulama alanında olmasa da sanat eleştirisi veya diğer sanat disiplinleri yoluyla sanat ile ilgilenen ve belli bir güzellik anlayışına sahip entelektüel kişidir. Bir diğer grup ise sanat ile yaşayanlardır. Bu kişiler sanat ile birinci elden ilgilenmemesine rağmen, sanatın güzelliklerini görme yeteneğine sahip, onu takdir edebilen bireydir. Mesleği her ne olursa olsun bu güzelliklerin farkına vararak yaşayabilen birey de sanat eğitiminin asıl amaçlarını gerçekleştirmiş kişidir aslında.

Yapılan incelemelerden de anlaşılabacağı üzere sanat eğitiminin salt amacı bireyin yalnızca motor becerisini geliştirmek değil, aksine eleştirel düşünebilen, çevresini sorgulayabilme yeterliliğine sahip ve yaratıcılığını kullanabilen entelektüel vatandaşlar yetiştirebilme arzusudur. Bu amaçlar sanat eğitiminin genel eğitim sisteminde yer almasının yegâne gerekçesi olarak karşımızda durmaktadır.

2.4. Türkiye’de Sanat Eğitime Kısa Bir Bakış

Ülkemizde sanat eğitiminin, bugün olduğu biçimiyle düşündüğümüzde çok uzun bir tarihe sahip olduğunu söyleyemeyiz ancak resmi olmayan sanat eğitimi tarihine baktığımızda, Türklerin Orta Asya’da görüldükleri yıllarda dahi bu eğitiminden söz etmek mümkündür. Özsoy’un (2005, s. 61-62) da aktardığı gibi, Görsel Sanatlar’ın tarihi yapısal olarak uzunca bir geçmişe dayanmamakla birlikte, bu ders çini, seramik vb. gibi geleneksel sanatların eğitiminin tarihi içinde Türk kültürünün ortaya çıktığı ilk dönemlere kadar uzanabilir. Bu doğrultuda sanat eğitimi tarihine Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Sonrası

olarak iki ayrı başlık altında değinmenin, disiplinin her iki dönem içerisinde geçirmiş olduğu aşamaları görmemiz açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.4.1. Cumhuriyet'in İlanından Önce Sanat Eğitimi

Osmanlı döneminde sanat eğitiminin mevcut durumuna baktığımızda, bugünkü haliyle pek benzerliği olmayan bir model karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar bazı hükümdarlar tarafından sanatın eğitime bir nebze de olsa önem verilse bile, o dönemde durum pek iç açıcı değildir. Osmanlı döneminde geleneksel medrese eğitiminden geçen sanatçılar, bir ustanın çıracı durumunda kendi kendini yetiştirmiş kimselerdir ve bu kişiler için sanat bir meslek grubu olmaktan çok, boş zamanların değerlendirildiği ikinci bir uğraş alanıdır (Sabancılar, 2007, s. 65). Osmanlı dönemi sanat anlayışında, atölyede ustasından öğrendiği teknikler ile çalışmalarını sürdüren ve ardından yetenekli bulunduğu takdirde nakkaş çıracı olarak eğitime tabi tutulan bir sanat eğitimi programı hâkimdir. Osmanlı döneminde sanatı icra eden kişiler doğrudan saraya bağımlı, sarayın direktifleri doğrultusunda çalışmalarını yürüten bireyler olmasından dolayıdır ki bu yıllar içerisinde sanatın ve sanatçının özgürlüğünden bahsetmek mümkün görülmemektedir. Sabancılar bu ilişkiyi tezinde şöyle aktarmaktadır;

Saraya bağımlılık, belli bir sınıfa ait bireylerin sanat eğitiminden geçebilmesi olgusu, halka dönük toplumsal, nitelikli bir sanat eğitimi uygulaması yapılmadığının en somut göstergesidir. Minyatürden resme geçilememesinin, süsleme-bezeme sanatlarında alabildiğince ustalaşmanın, oyma sanatlarının gelişip yontuya dönüşmemesinin, müziğin tek bir çizgide gelişmesinin ana nedeni tam da budur. Nitekim İslamiyet'in plastik sanatlar karşısındaki olumsuz tutumunun gelişmeyi engellediği düşüncesi, eğer sınıfsal bir temele oturtulamıyorsa doğruluk taşımaz. Gelişmeyi engelleyenler İslami düşüncesi böyle yorumlayıp sanat eğitimi bu yolda düzenleyenler, egemen sınıflardır (Sabancılar, 2007, s. 69-70).

Bu dönem içinde atölyede usta çırak ilişkisi çerçevesinde sürdürülen sanat eğitimi, anlaşılacağı üzere bugün bildiğimiz sanat eğitimi anlayışından oldukça farklıydı. Fakat durum hep böyle devam etmemiş, ticaret ya da başka sebepler ile etkileşime geçilen Batı ülkeleri ile iletişim artmaya başlayınca, bir taraftan geleneksel sanatlar varlığını devam ettirirken, diğer taraftan gerçek anlamda sanat eğitimi anlayışı kendini hissettirmeye başlamıştır (Berk, 1951, s. 19).

Tüm bu gelişmelerin yanında Türkiye'de sanat eğitimi 18. yy. başlarından itibaren daha gözle görülür biçimde Batı'ya yönelmiş ve bu doğrultuda gelişmeler yaşanmaya devam etmiştir. Batı anlayışıyla yoğrulmaya başlanan sanat eğitiminde, usta-çırak ilişkisine dayalı yapıda bir değişim gözlenmezken, saraya yabancı sanatçıların yerleşmesinden dolayı Batılı

anlamda sanat eğitimi yaklaşımının hızlı biçimde kendini hissettirdiği görülmektedir (Yolcu, 2009, s. 97-99). Daha öncesinde nitelikli eğitim kurumlarının bile bulunmadığı Cumhuriyet öncesi dönemde, Osmanlı devletinin yıkılışını önleyebilmek adına pek çok yenilik gerçekleştirilmiştir. Eğitim tarihimiz açısından bu yeniliklerin en önemlisi bazı eğitim kurumlarının açılması olarak yorumlanabilir. 1773 yılında açılan ‘Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, 1796’da açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun ve takriben Tıbbiye ve Harbiye mekteplerinde Batı anlayışına uygun eğitim programları hazırlanmaya çalışılmış ve bu sebeple başlangıçta askeri amaçlar doğrultusunda da olsa güzel sanatlara yönelik dersler müfredat programlarında yerini almıştır (Yetik, 1948, 9-13, aktaran Özsoy, 2015, s. 60-65). Batı anlayışıyla bezenmiş müfredat programlarının okutulması, başlangıçta salt sanat eğitimi verebilmek, estetik haz oluşturmak ve/veya yaratıcılık potansiyelini geliştirmek gibi amaçlarla bağlantılı biçimde düzenlenmiş olmasa bile, Görsel Sanatlar eğitiminin bugün bulunduğu düzeye ulaşmasında önemli bir role sahiptir.

Ülkemizde, Cumhuriyet öncesi ilk sanat eğitimi hareketleri içinde kurulmuş olan Sanayi-i Nefise Mektebi’nin haklı bir yeri vardır (Yolcu, 2009, s. 98-99). Bu kurum Cumhuriyet’in ilanından önce sanat eğitimi alanında reform sayılabilecek nitelikte yeniliklere öncülük etmiştir. Sanat eğitimi anlayışının değişip gelişmesi adına önemli bir role sahip olan Sanayi-i Nefise Mektebi’nin temel eğitim felsefesi atölye ağırlıklı Fransız sanat eğitimine dayanmaktadır (Özsoy, 2015, s. 65). Kurumda hâkim olan anlayışın Fransız sanat eğitimine dayanmasının ana gerekçesi, okulun ilk müdürlüğünü yapan kişi olan Osman Hamdi Bey’in Fransa’da sanat eğitimi almış olmasıdır. Sanayi-i Nefise mektebinin açılması ile birlikte, o zamana dek yalnızca askeri okullarda verilen sanat eğitimi ile kendini geliştiren ve ressamlık yapan asker kökenli ressamlar, yerlerini akademik anlamda sanat eğitimi almış Sanayi-i Nefise Mezunu sanatçılara bırakmışlardır. Sanayi-i Nefise Mektebi’nin eğitim müfredatı diğer okullara nazaran canlı modelden çalışmalar içermesi bakımından oldukça özgün bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu dönem içerisinde canlı modele ve bazı diğer objelerin çizimine yönelik olarak beslenen çekingenlik ve korku, San’ın (1998, s. 26) belirttiğine göre bu okulları belli kalıplar içine sokmuş ve cansız model, peyzaj ya da tahtaya çizilen geometrik ve bitkisel motiflerin kopya edilmesine sebep olmuştur. Öğrencilerin tekrara dayalı olarak aldığı sanat eğitiminin, pek çok problemi beraberinde getirdiği bir diğer gerçektir. Sanayi-i Nefise Mektebi ve ardından sadece kadınlara yönelik eğitim veren İnas Sanayi-i Nefise Mektebi, Batı anlayışı ile bütünleştirilmiş, çağdaş bir eğitim programı uygulayan ilk sanat eğitimi kurumları arasındadır. Türkiye’de Cumhuriyet dönemi öncesi kurulmuş olan sanat okulları sadece Sanayi-i Nefise Mektebi ile sınırlı değildir. Salt amacı,

işlevselliğe yönelik sanat yapıtları üretebilecek çok yönlü tasarımcılar yetiştirmek olan bir diğer kurum, 1957 yılında kurulan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu'dur (Özsoy, 2015, s. 65-66). Bu kurumun ismi bugün Marmara Güzel Sanatlar Fakültesi olarak yeniden yapılandırılmış ve bünyesine birçok yeni bölüm eklenmiştir.

2.4.2. Cumhuriyet'in İlanından Sonra Sanat Eğitimi

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte, her alanda olduğu gibi sanat eğitimi alanında reform niteliği taşıyan bazı yenilikler yaşanmıştır. Kültür-sanat sorunlarına önem veren Gazi Mustafa Kemal Atatürk, devlet görevleri arasına bu konuyu da eklemiş, sanat eğitimi sorunlarını milli eğitimin genel sorunlarından ayrı düşünmemiştir (Yolcu, 2009, s. 99). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte büyük bir değişim yoluna giren Türkiye, özellikle eğitim alanında oldukça çağdaş yaklaşımlar sergilemiş ve doğal olarak eğitim alanında yaşanan gelişmeler sanat eğitime de yansımıştır. Bu dönem içerisinde sanat eğitiminin bulunduğu konumu bir adım daha ileriye taşıyabilme gerekçesi ile sadece yurtiçi değil, yurtdışında da araştırma ve incelemelerde bulunulmuştur.

Özsoy'a (2015, s. 65) göre, "Cumhuriyet dönemi sanat eğitimi alanında yaşanan reformların en dikkate değer olanı, Güzel Sanatlar Akademisi bünyesinde açılmış olan Resim Öğretmenliği kursudur". Daha önce askeri okullar ya da güzel sanatlar akademisinden mezun olan sanatçılar tarafından üstlenilen Resim Öğretmenliği görevine akademiden mezun sanatçı öğretmenler değil, pedagojik formasyon eğitimini tamamlayan sanat eğitimcileri getirilmiştir. Akademi bünyesinde açılmış olan bu kursa, güzel sanatlar akademisinden mezun olup Resim Öğretmeni olmak isteyenler katılmış ve bu kişiler İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Resmin Öğretim Yöntemi derslerini almakla yükümlü olmuşlardır (Özsoy, 2015, s. 65). Sanat eğitimi alanında yaşanan bu yenilik, disiplini daha akademik bir yapıya doğru yöneltmiş ve toplumun sanatı anlamasını kolaylaştıracak bir reform hareketi olmuştur. Atatürk'ün sanatın eğitime ve sanatçıya verdiği değerden güç alınarak bu dönem içerisinde bazı sanat grupları kurulmuş ve böylece Türk sanatını geliştirmek için önemli adımlar atılmıştır. Bu amaçla 1921 yılında Türk Ressamlar Cemiyeti kurulmuş ve bu cemiyette sanat eğitimi sorunları gibi temel problemler ile ilgilenilmiştir (Yolcu, 2004, s. 98-101).

1925'li yıllara gelindiğinde, bu döneme kadar gezici öğretmen statüsünde bulunan Resim Öğretmenlerine diğer branş öğretmenleri ile benzer haklar verilmiş ve 1926 yılında Güzel Sanatlar Yönergesi hazırlanarak sanat eğitimi öğretiminin düzenlenmesi yoluna gidilmiştir (San, 1998, s. 26). Bu sebeple 1925-1926 yıllarından itibaren güzel sanatlar eğitime yönelik derslerin (Resim ve müzik) müfredat programında yer aldığı

görülmektedir. Bu dönem içerisinde yurtdışında sanat alanında ne gibi gelişimler olduğunu incelemek amacı ile çok sayıda sanatçıya araştırma bursu bağlanmış ve yurt dışına gönderilmiştir. Yolcu'nun (2004, s. 99) da belirttiği gibi, yurt dışına araştırma ve incelemelerde bulunmak için gönderilen sanatçılar ülkelerine döndükleri zaman sanat hayatımızda girişimler artmış, sanat sorunlarını tartışmak için düzenli olarak bir araya gelinen toplantılar organize edilir olmuştur. 1925 yılından itibaren yaygın eğitim kurumu olarak Halkodaları, Halkevleri ve Halk Eğitimi merkezlerinin kurulması sanat eğitimi alanında geri dönüşü olmayan bir ilerlemenin fitilini ateşlemiştir.

Eğitimde çok yönlülüğe inanan o dönem hükümetinin desteği ile Türk eğitim sistemini derinlemesine incelemek ve bu konuda görüş bildirimleri almak adına Batı'dan birçok eğitim uzmanı getirilmiştir. Hükümet desteği ile ülkemize gelen bu eğitimcilerden en önemlileri Jhon Dewey ve G.Stiekler'dır. Uzunca bir süre araştırma yapmak için ülkemizde kalan Dewey, yerli eğitimciler ile de görüşerek nihayetinde Türk eğitim sistemi hakkında bir rapor hazırlamıştır (Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Dewey, 1939). Dewey, genel eğitim için hazırlamış olduğu bu raporunda, sanat eğitimi disiplini ile ilgili de bir takım önemli bilgileri dönemin devlet adamları ve eğitimcileri ile paylaşmıştır. Dewey, yerli eğitimciler ve yöneticiler ile paylaştığı raporda özet olarak şunları söylemiştir; 'Türk gençlerinin sanatsal yetenekleri ve algı düzeyleri oldukça yüksektir, nitelikli bir sanat eğitimi programından geçtikleri takdirde ülkenin kültür ve sanat anlayışına çok şey kazandıracaklardır, bu sebeple eğitim kurumlarında bütün donanımı ile sanat atölyeleri eksikliği giderilmelidir' (Özsoy, 1998, s. 59-60). Dewey'nin raporu doğrultusunda ülkemizde sanat eğitimi alanında faaliyetler baş göstermiştir. Yetkililere sunulan bu rapordan hareketle 1926 yılında kurulmuş olan Gazi Orta Muallim Mektebi (Gazi Eğitim Enstitüsü) bünyesine 1932 yılında Resim, 1937 yılında ise Müzik bölümü eklenir (San, 1998, s. 26). Ardından ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde okutulan Resim Dersi öğretim programları üzerinde yenilenme yoluna gidilir. Türkiye'de ilk defa profesyonel anlamda resim öğretmeni yetiştirmeye başlayan Gazi Orta Muallim Mektebi Resim İş Bölümü'nün akademik yapısı; İsmail Hakkı Tonguç, Hayrullah Örs, İsmail Hakkı Uludağ ve Hakan İzzet gibi dönemin önemli sanat eğitimcilerinden oluştuğu bilinmektedir. Bölümün ilk hocaları olan bu kişiler, müfredat programlarını oluştururken Batı'nın eğitim anlayışından beslenmişler (Telli, 1990, s. 16), fakat bunları olduğu gibi kopya etmemişlerdir.

Meydana gelen bu gelişmelere ilaveten Milli Eğitim şuralarının bazıları, Türkiye'de sanat eğitiminin yapılandırılması girişimleri bakımından önemli birer görev üstlenmiştir.

Bunlara örnek olarak, 1949-1962-1974 ve 1981 yılı milli eğitim şuraları gösterilebilir. Bu yıllarda gerçekleştirilen milli eğitim şuralarında eğitim, kültür ve sanat konularına genişçe yer verilmiş, lise ve dengi eğitim kurumlarında sanat eğitiminin seçmeli ders olarak okutulması kararı alınmıştır (San, 1983, aktaran Yolcu, 2009, s. 100). Bu karar sanat eğitiminin seçimlik de olsa genel eğitim programına dâhil edilmesine sebep olmuş ve yeni gelişmelere kapı aralamıştır.

San'ın (1998, s. 28) aktarımına göre 1982'de 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 51. ve 67. maddelerine göre 1983-1984 öğretim yılından itibaren yükseköğrenim kurumlarında güzel sanatlar eğitimine yönelik sanat dallarından birisinin seçimlik ders olarak programda yer alması gerektiği karara bağlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Hızlı gelişmelerin yaşandığı bu yıllarda, birçok araştırma görevlisinin yüksek lisans ve doktora eğitimi için yurtdışına gönderildiği bilinmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonra sanat eğitimi alanında meydana gelmiş yenilikleri kaleme alan Çakır'a göre, Türkiye'de sanat eğitimi alanında yaşanan en önemli yeniliklerin bir diğeri 1989-1990 yılında eğitim-öğretim faaliyetine başlayan güzel sanatlar liseleridir (Çakır, 1998, s. 10, aktaran San, 1998, s. 30). Güzel sanatlar liselerinin eğitim öğretime başlamış olması sanat eğitimi alanında yaşanacak hızlı gelişmelerin habercisi olmuştur. Önceleri, profesyonel olarak sanat ile ilgilenme hayali kuran pek çok genç sanatın eğitimine çok az yer veren temel liselerden mezun olarak güzel sanatlar eğitimi alabileceği bir üniversiteye girmeye çabalamaktayken, bu liselerin açılması ile durum değişmiştir. 1990 – 2000 yılları arasında ülkenin çeşitli bölgelerinde yeni üniversitelerin açılmasından dolayı, başlangıçta sayıları yalnızca beş ile sınırlı olan Resim İş Bölümlerinin sayısı 2000'li yılların başında yirminin üzerine çıkmıştır (Özsoy, 2015, s. 69). Bölüm sayılarının hızla artırılması, o dönem içerisinde yaşanan Resim Öğretmeni açığını kapatmak adına olumlu bir hamle olarak görülse bile, bu öğretmenleri yetiştirecek akademisyenlerin hızlı biçimde yetişmiyor olması Resim İş Eğitimi Anabilim dallarının kalitesini düşürmüştür. Bu ve benzeri problemlerin gündeme taşınabileceği bazı toplantılar düzenlenmiş ve bu toplantılarda Resim İş dersi isminin Görsel Sanatlar (2006-2007 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya geçirilmiştir) olarak değiştirilmesinden başlanarak, daha nitelikli Görsel Sanatlar öğretmeni yetiştirmede yararlı olabilecek yapılanma modelleri gündeme getirilip tartışılmıştır (Özsoy, 2015, s. 69-70). Gelişmeler bununla da sınırlı kalmamış, 1991 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulan Resim İş Dersi Öğretim Programı, 1992 – 1993 eğitim öğretim yılından itibaren denenip geliştirmek üzere uygulamaya konulmuştur (Yolcu, 2009, s. 101).

Son olarak da YÖK ve Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yerli ve yabancı uzmanlar öğretmen adayları için bir proje hazırlamış ve bu proje ilk olarak 1996 – 1997 yılından itibaren Eğitim Fakültesi Resim İş Eğitimi bölümlerinde denenmeye başlanmıştır (Çakır, 1998, aktaran San, 1998, s. 30). Bu kapsamda Resim İş Öğretmeni adaylarına sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama şeklinde dört sanat disiplininin de aktarımı hedeflenmiş ve güzel sanatlar öğretimi alanında bir devrim yaşanmıştır. Buna ilaveten önceleri başlı başına birer bölüm olan Resim ve Müzik bölümleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü adı altında anabilim dalına indirgenmiştir.

Türkiye’de Görsel Sanatlar eğitiminin gelişim seyrine bakıldığında, Cumhuriyet’in ilanından sonra daha çok akademik anlamda gelişimlerin yaşandığı görülmektedir. Her ne kadar 1920’li yıllardan sonra sanat eğitiminin gelişimini hızlandırmak adına örgün ve yaygın eğitim kurumları açılıp sayıları artırılrsa bile, sanat eğitiminin hâlen olması gerektiği konuma ulaştığı söylenemez.

2.5. Batılı Ülkelerde Sanat Eğitime Kısa Bir Bakış

Doğu ve Batı ülkelerinin eğitim, teknik ve teknoloji söz konusu olduğunda çoğu zaman birbirilerinden ayrıldıkları ve oldukça farklı yaklaşımlar sergiledikleri bilinen bir gerçektir. Bu farklılaşmanın esas sebebini, toplumu oluşturan bireylerin yaşam standartlarından başlayıp kültürel faaliyetlere kadar geniş faktörler bütününe bağlamak doğru olacaktır. Bu sebeptendir ki meydana gelen farklılaşma genel anlamda eğitim sistemini, özelde ise sanat eğitimi etkilemiştir. Bu farklılaşmadan yola çıkılarak Batılı ülkelerde Görsel Sanatlar eğitiminin gelişim evrelerini özet biçimde ele almanın, bahsi geçen toplumlarda sanat eğitimi alanında ne gibi gelişmeler yaşandığının anlaşılması için daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Batılı ülkelerin eğitim sistemlerinde Görsel Sanatlar disiplinine verilen önem ülkemiz ile karşılaştırıldığında ne yazık ki olumlu anlamda farklılıklar barındırmaktadır. Elbette söz konusu ülkeler için durum başlangıçtan itibaren böyle devam etmemiş, bazı yapılanma ve devrimler sonucunda şuan içinde bulunulan duruma gelinmiştir. Örneğin Endüstri Çağı öncesinde sanat eğitimi müfredat programlarında yer almazken, bazı gelişmeler sonucunda bu ders resmi müfredat yapısına dâhil edilmiştir. Batılı ülkelerin 1800’ler ve devamında sanat eğitiminin bireyin duyarlılık kazanabilmesi için önemli bir çalışma alanı olduğu gerçeğini kavramış olması bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. San’a (1998, s. 24) göre sanat eğitimbilimi açısından önemli olan ilk görüşler arasında Goethe’nin renk ve duygusallık üzerine inceleme ve araştırmaları, Rousseau’nun

kişinin kendi öz varlığını geliştirebilmesi için yaratıcı sanat uğraşısı ve etkinliklerin bir araç olduğu fikri ve Huboldt'un resim derslerini bir tür ifade biçimi olarak görmesi sayılabilir. Önemli bilim ve sanat insanlarının estetik eğitiminin önemine dem vurması büyük yeniliklere kapı aralamıştır. Örneğin Almanya'da yaşanan eğitim reformuyla birlikte yükseköğrenim dâhil olmak üzere sanat dersleri seçimlik olarak müfredat programında yerini almıştır. Almanya'da yaşanan bu yenilik zamanla diğer Avrupa ülkelerine de sıçramış ve gelişimlerin ardı arkası kesilmemiştir. Buradan hareketle 1870'li yıllarda resim dersleri ilk, orta ve lise 1. ve 2. kademesinde zorunlu ders olarak müfredat programına girmiş ve en önemlisi resim öğretmenleri hizmet kursları kapsamında değil meslek okullarında yetiştirilmeye başlanmıştır (San, 1998, s. 24). Bu yıllar içinde Almanya ve sonrasında daha pek çok ülkede yaşanan gelişimler Amerika'da da görülmüştür. French 1870'li yıllarda Amerikan eğitim sisteminde sanat eğitimi alanında meydana gelmiş olan düşünsel değişimi 'Art Education in America' başlıklı makalesinde şu şekilde dile getirmektedir; Toplum bazında büyük ilerlemeler meydana gelmiş, artık sanat eğitimi toplum tarafından gereksiz bir ders olarak algılanmıyor, tıpkı diğer disiplinler gibi herkes için gerekli bir çalışma alanı olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Büyük kasaba ve şehirlerde müze ve sanat okulları açılmaya başlanmış ve sanat eğitimi alanında zamana ayak uydurma arzusu Ruskin, Hamerton, Blanc ve Lükbe gibi kişilerin isimlerini bilmemize ve çalışmalarından haberdar olmamıza sebep olmuştur (French, 1901, s. 197). Toplumda yaşanan bilinçlenmenin, Amerikan eğitim sisteminde sanat eğitiminin temellerinin erken dönemlerde atıldığı ve bu sayede vatandaşlara entelektüel bir duyarlılık kazandırılmaya başlandığını göstermektedir.

Daha öncesinde resmi müfredat programında yer almayan sanat dersleri, yine aynı şekilde 1870'li yıllarda ortaya çıkan "Endüstriyel Çizim Hareketi" ile yavaş yavaş ivme kazanmıştır (Smith, 1996, s. 25). Bu dönemlerde endüstrileşmenin hızlı gelişimi, endüstri alanında tasarım gereksinimini de gündeme getirmiştir (Kırıçoğlu, 2005, s. 14). 1800'lü yılların ortasında meydana gelen 'Endüstriyel Çizim Hareketi'nin uygulanması ve denetlenmesi gereksiniminden dolayı İngiliz sanat eğitimci W. Smith İngiltere'den Amerika'ya davet edilerek, bu hareketin uygulama ve denetimini sağlamak üzere görevlendirilmiştir (Smith, 1996, s. 25). Bu yıllar içerisinde W. Smith Amerika'da sanat derslerine girmiş ve sanatı basitten karmaşığa yöntemi biçiminde öğretmeyi hedeflemiştir.

İngiliz sanat eğitimci W. Smith'in Amerika'ya çağırılıp bir süre öğretmenlik yaparak, meydana gelen sanat hareketinin gelişimine destek oluşunu Kırıçoğlu şöyle nakletmektedir;

Endüstri devriminin meydana gelmesi ile sanat ve tasarım alanında pek çok yenilikler görüldü, okullarda sanat dersleri okutulmaya başlandı ve bu dersi en iyi kimin verebileceği düşünülürken W. Smith görevli olarak Amerika'ya çağrıldı. Smith'e göre yazmak ve çizmek benzer şeylerdi, yazı öğretiminde nasıl ABECE varsa, sanat eğitiminde de basitten karmaşığa şeklinde bir öğretim uygulanabilirdi. Öğrenciye önce doğru çizgi, sonra eğri çizgi, daha sonra da bunların birleşik biçimleri öğretilecekti. Smith'in yönteminde sanatın hedefi doğrudan yarara yönelik olarak uygulamada yararlı olacak beceriler kazandırma amacındadır. Sanat icra etmek yetenek değil, öğrenme işidir (aktaran Kırıçoğlu, 2005, s. 15).

Özetle denilebilir ki, 1870'li yıllarda W. Smith önderliğinde uygulaması ve denetimi gerçekleştirilen bu hareket Amerikan okullarında sanat eğitiminin resmi olarak müfredat programlarına girmesinde önemli bir rol oynamıştır. Amerikan eğitim sistemine sanat eğitimi derslerinin dâhil edilmesindeki ilk gerekçe, başlangıçta her ne kadar endüstri alanında ihtiyacı karşılayabilecek yetenekli personel yetiştirme hedefi olsa bile, ilerleyen zaman içerisinde salt amaç işlevsellikten estetik bilinç oluşumuna doğru bir ivme göstermiştir.

19. yüzyıl sonlarına gelindiğinde, çocuğun adeta bir sanatçı gibi görülmeye başlandığı 'Çocuk Sanatı Hareketi', çocukların ihtiyaçları ve yeteneğine özel biçimde eğilmiş, deyim yerindeyse onları birer sanatçı olarak görme eğiliminde bir yapı oluşturmuştur. Artık çocuk kendi başına ayrı bir evren olarak görülmeye başlanmış, yetişkinden ayrı niteliklere sahip bir birey olarak algılanmıştır. Ortaya çıkan bu hareket doğrultusunda sanat eğitimi alanında, çocukların kendi eğilimlerinin sonucu olarak özgür gelişmeye doğru bir kayma yaşanacağı fikri hâkim olmuştur (Kırıçoğlu, 2015, s. 18). 20. yüzyıl başlarında sanat eğitimindeki salt amaç, endüstrinin gerekliliklerinden estetik bilinç oluşturma ve yaratıcılığa doğru bir evrim geçirmiştir. Kırıçoğlu'nun (2005, s.17) aktarımına göre, bu değişim çerçevesinde okul duvarlarına ünlü eserlerin tıpkıbasımları asılmış, öğrenciler müzelere götürülerek estetik bilinç aşılarmaya çalışılmıştır. Yaşanan bu gelişmeler sanat eğitiminin müfredat yapısındaki yerini daha da güçlendirmiş ve disiplinin amaçları bu doğrultuda düzenlenmeye başlanmıştır.

Amerikan eğitim sisteminde sanat eğitiminin yavaş yavaş estetik bilinç ve yaratıcılığı geliştirme hususuna eğilmeye başladığı yıllar, 'İlerici Okul Hareketi' reformunda değinilen 'her çocuğun yaratıcı, sosyal, zihinsel ve psikolojik gelişimi üzerine yoğunlaşmak' hedefine bağlamak doğru olacaktır. Bu sebeple, sanat eğitimi, araç bir disiplin alanı olmaktan ziyade, bahsi geçen süreçlerde doğrudan rol oynayacak kilit disiplin olarak görülmeye başlanmıştır (Baskin, 1979, s. 8). Dewey'e (1934) göre çocuklar sanat eseri meydana getirdikleri zaman dünya ile olan deneyimlerini somutlaştırmaktadırlar, bu nedenle

sanat ve sanatın eğitimi çocuğun kültürüne ve çevresine kendini entegre etmesinde, farkındalık kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dewey ve Lowenfeld gibi dönemin önemli bilim insanlarının, sanatın eğitim programlarındaki yeri ve çocuğun sanata olan ihtiyacına dikkat çekmesi ile Batı ülkelerinde sanat eğitimi daha da önem kazanmıştır. Sanatın genel yeteneği ve yaratıcılığı geliştirmede çok önemli bir görev üstlendiğinin vurgusunun yapıldığı dönemde Dewey ‘Art As Experience’ adlı kitabını çıkartmıştır. Bu kitapta sanatın gerekliliğinden ve bunun bir süreç olduğundan, çocuk için vazgeçilmez değerler aşıladığından söz edilerek, sanat eğitimi disiplininin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği davranışlara değinilmiştir.

20. yy. ortalarına gelindiğinde sanat eğitimi disiplini çocuğun sosyal hayata oryantasyonu endişesi ile özdeşleşmiştir. Bu özdeşleşirmenin sonucu olarak Ralph Wickiser’in ‘An Introduction to Art Education’ başlıklı kitabı, öğretmenler için yol gösterici bir öneme sahiptir. Sanat eğitiminin işlevsellikten estetik bilinç oluşturmaya yönelik evriminin anlaşılması ve anlamlandırılması adına önemli olan bu kitap, estetik olgunluğu geliştirmeyi hedefe alan ders planları, öğretim materyalleri ve sınıf yönetimi üzerine tavsiyeler içermektedir (Baskin, 1979, s. 8).

Geçen süre zarfında gelişimlerin ardı arkası kesilmez ve öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimine ciddi anlamda önem verilmeye başlanır. Örneğin Lowenfeld’in (1947) ‘Creative and Mental Growth’ başlıklı kitabı, sanat eğitimi düşünsel yapısının geri dönüşü olmayacak biçimde değişime uğramasına sebebiyet veren önemli kaynaklardan bir diğeridir. Bu kitapta Lowenfeld, sanat öğretmenlerine çocuk ve gencin sanat alanındaki doğal gelişim durumlarına dayalı olarak metodolojik bilgiler sunmuştur. Lowenfeld’in çabaları, özellikle psikoloji biliminin yardımıyla sanat eğitimi bilimsel bir temele oturtma adına önemli bir rol oynamıştır (Kırıçoğlu, 2005, s. 22).

Sanat eğitimi alanında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin belki de en önemlisi 1946’da çeşitli üniversitelerde kurulan sanat eğitimi enstitüleri aracılığıyla sanat eğitimcilerinin lisansüstü eğitimlerinin başlamasıdır (San, 1998, s. 25). Lisansüstü eğitim alma fırsatı bulan sanat eğitimcileri, disiplinin sağlam temellere oturtulması adına önemli rol oynamıştır. 1950 ve 1960’lı yıllara gelindiğinde, sanat eğitime yönelik ilgi hat safhaya ulaşmıştır. Bu dönem içerisinde Barken’in (1962) ele almış olduğu ‘Transition in Art Education’ başlıklı kitabı, tüm çocukların eğitimi üzerine eğilerek, sanatın çocuk için oyun olduğu görüşünün yaygınlaşmasına sebep olmuş ve dolayısıyla sanat eğitiminin gerekliliğine değin vurgu yapmıştır. Batı’da Görsel Sanatlar eğitiminin gelişimini olumlu yönde etkileyen ve estetik

bilinç kazandırma hedefinde olan bir diğer yapılanma ‘Picture Study Movement’dir. Bu yapılanma 1980’li yılların sonlarında meydana gelmiş olup, toplum içerisinde karşı konulamaz bir popülerlik oluşturmuştur (Wyhgant, 1993, s. 49). Hareketin temel amacı sanat eğitiminin gelişimine ivme kazandırmak ve dolaylı yoldan estetik bilinç oluşturmaktır. Bu doğrultuda H. Turner Bailey tarafından ‘School Arts Magazine’ isminde bir dergi yayımlanmış ve bu dergi sanat öğretmenleri tarafından, müfredatlarını bu hareket doğrultusunda yapılandırabilmeleri adına yol gösterici olmuştur (Wygant, 1993, s. 25).

Batılı ülkelerde eğitim alan çocuk ve genç, sanat eğitimi alanında yaşanan bu reformlar sayesinde sanat derslerine daha fazla ilgi duymuş ve kendi kültürlerine ait sanat eserlerinin kopyalarını sınıflarına getirerek bunlar üzerinde tartışmalar yapmaya başlamıştır. Sanat eğitiminde bu dönem içerisinde pek çok değişim meydana gelmiştir, önceleri Endüstri Devrimi ile birlikte işlevsel ürünlerin kopya edilmesi biçiminde yürütülen dersler, tam anlamıyla günümüzde olduğu şeklini almıştır. 1970’li yıllarda, sanat eğitiminin başlı başına bir disiplin olduğunu savunan müfredat programlarının geliştirildiği bilinmektedir. ‘Artist in Schools’, ‘Related-Arts Programs’, ‘Environmental Arts Education’ gibi farklı isimlerdeki girişimler, sanat eğitiminin kapsamını genişletmek ve her kesime hitap edebilmesini sağlamak adına ortaya atılmış projelerden birkaçıdır.

Amerika’da sanat eğitiminin gelişimini şekillendiren isimlerden birisi olan ünlü İngiliz sanat tarihçisi ve estetikçi Read, ‘Education Through Art’ adlı kitabıyla en az 30 yıl sanat eğitimi alanında etkili olmuştur (Kırıçoğlu, 2005, s. 24). Read’in sanat eğitimi yaklaşımının estetik bilinç oluşturma anlayışına dayandığı bilinmektedir. Read’e göre sanat eğitiminin temeli olmalıdır. O’na göre sanat eğitimi anlayışı her ne kadar Görsel Sanatlar eğitimi adı altında bütünleştirilmiş olsa bile, onun için asıl ve özel olan sanat eğitiminin müzik, drama, dans ve edebiyat gibi diğer sanat dallarını da bünyesinde barındırması gerektiğidir.

Sanat eğitimi disiplininin, Read, Greer ve diğer önemli bilim insanlarının çabası ile yaratıcılık, eleştirel düşünebilme vb. gibi önemli niteliklerin kazanımını hedefe alması, uzun yıllar önce temelleri atılmış olan Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (Discipline Based Art Education) yönteminin Amerikan eğitim sisteminde benimsenmesini olanaklı kılmıştır. 20. yy.’ın sonlarına yaklaşırken, Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitüsü vakfının desteği ile bu öğretim yöntemi müfredat programlarında yer almış ve sanat eğitimi gerçek anlamda olması gerektiği niteliğe bürünmüştür. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yöntemi okul müfredat yapısına dâhil edildikten sonra bir dizi gelişim yaşanmış ve toplumun sanat eğitimine olan

arzu ve isteği her geçen gün biraz daha artmıştır. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yönteminin, genel anlamda eğitime, özelde ise Görsel Sanatlar eğitimine katkısının farkına varan yetkililer, bu yöntemi ilk olarak Getty Sanat Eğitimi Enstitüsü'nün Los Angeles merkezli araştırma ve geliştirme projesini müfredat programına yansıttığı dönem olan 1983 yılında uygulamıştır (Dobbs, 1998, s. 21-23).

Batı'da sanat eğitimi tarihine bakıldığında, bu eğitim başlangıçta hemen hemen gereksiz bir alan olarak görülmüş ancak ardından endüstrileşme hareketi doğrultusunda işlevsellik göz önünde bulundurularak eğitim programlarına dâhil edilmiş, sonrasında çocuğun merkeze alındığı bir durumdan, daha çok yaratıcılığın gelişimine yönelmiş ve son olarak da estetik oluşumu, terapi ve nihayet başlı başına bir disiplin alanı olarak varlığını sürdürmüştür. Günümüz Batı toplumlarının eğitim müfredatında yer alan sanat eğitimi programı, tam manada özgünlüğü savunan, yaratıcılığı geliştirme amacı güden ve bünyesinde sadece uygulama disiplini değil, sanat tarihi, estetik ve sanat eleştirisini de barındıran çok boyutlu bir disiplin alanı olarak öğretimine devam etmektedir. Çoğu Batı ülkesinde artık müzeler de bir eğitim kurumu olarak sanat eğitimi kapsamına alınmış ve bu kurumlarda programlar yürütülmeye başlanmıştır.

2.6. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi

Görsel Sanatlar eğitimi öğrenme alanları incelendiğinde, müfredat programında yer aldığı ilk günden bu yana yalnızca gösterme ve uygulatma ile ilişkilendirilen disiplinin genel yapısının, çok boyutlu bakış açısına ve disiplinlerarasılığa oldukça elverişli bir bütünlüğe sahip olduğu anlaşılabacaktır. Ancak Cumhuriyet'in ilanından bugüne sanat eğitimi yaklaşımlarımız biraz dikkatli biçimde incelendiğinde, bünyesinde sanat eleştirisi, estetik, uygulama ve sanat tarihi gibi hem teorik hem de teknik yeterlilikler aktarmayı hedefleyen bir disiplinin bu amaçları gerçekleştirmede başarılı olduğunu söylemek ne yazık ki yanlış olacaktır. Sanat eğitimi öğretiminde tek boyutlu düşünmeye, geleneksel bakış açısı ve ezbere dayalı bir yapıya yer olmadığı, halen uygulanıyor olan sanat eğitimi politikalarının başarısızlığından anlaşılmaktadır. Sanat eğitimi yaklaşımlarındaki başarısızlığın ana gerekçesi ise geleneksel öğretim yöntemlerini sürdürmekte ısrarcı oluşumuzdur.

Başta Amerika ve İngiltere olmak üzere sanat eğitimi alanında oldukça yetkin bazı ülkeler ile kıyaslama yapıldığında, bu ülkelerde sanat eğitimi programının yalnızca uygulama değil, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik gibi sanatın alt disiplinlerini de uzun yıllar önce müfredat programlarına dâhil ettikleri ve en önemlisi uyguladıkları görülmektedir (Alakuş, 2002, s. 81). Benzer şekilde ülkemizde de Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı

bu doğrultuda tekrardan yapılandırılmıştır. Fakat bu programın uygulanmasında çoğu zaman sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Batılı ülkelerde sanat eğitiminin nasıl daha nitelikli biçimde eğitim müfredatında yer alması gerektiği hususuna yönelik olarak yapılan incelemeler, sonuç itibarıyla daha nitelikli ve özgün sanat eğitimi öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına sebebiyet vermiştir.

Sanat eğitimi alanında nitelikli bir öğretim yönteminin gerekliliğinin farkına varan ve bu doğrultuda araştırma-geliştirme süreçlerinin yürütüldüğü 19. yy. Amerika’ında, Görsel Sanatlar alanında bir dizi gelişme yaşanmıştır. Bu gelişmelerin büyük çoğunluğu daha önceki yüzyıllar içerisinde üzerinde düşünülen, tartışılan ancak uygun ortam ve zaman bulunamadığı gerekçesi ile askıya alınan yeniliklerin, bazı eğitim kurumları aracılığıyla ortaya çıkışı ve ardından benimsenışidir. Bu doğrultuda ele alabileceğimiz bir sanatta öğrenme metodu olan ‘Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) ilk olarak 1984 yılında Greer’in yayınlamış olduğu bir makalede görülmüştür (Gökay, 1998, s. 18). Temelleri Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitüsüne dayanan ÇASEY, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama gibi dört sanat disiplini bünyesinde barındıran çağdaş bir sanatta öğrenme yöntemidir.

Smith’e (1999, s. 1-3) göre, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi her ne kadar Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitüsü’nün girişimi ile özdeşleştirilse bile durum tam olarak böyle değildir. Bu kurumun ÇASEY’in doğuşunda üstlendiği görev; okullarda sanat eğitimi programının nasıl daha faydalı olabileceği üzerine çalışmalar yürüten sanat eğitimcilerinin girişimine bir katkı sunmak ve yöntemin uygulanabilmesine önayak olmaktır. Sanat eğitimcileri ve sanat eğitimi alanında incelemeler yürüten yazarların bu dönem içerisinde yaptıkları çalışmalar ÇASEY’in temellerini oluşturmuştur. Buradan hareketle Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Vakfı, okullarda sanatın öğretimini ve amaçlarını formüle etmeyi hedefleyen 1950’li yıllardan yöntemin müfredata girdiği döneme kadar olan sürede büyük uğraşlar veren sanat eğitimcilerinin çabalarına önemli bir destekte bulunup, yöntemin yaygınlaşıp kabul görmesine liderlik etmek olmuştur.

ÇASEY müfredat yapısına dâhil edilene dek sanat eğitiminin bulunduğu konumu daha iyi belirleyebilmek ve eksiklikleri gün yüzüne çıkartmak için birçok uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamalardan birisi Eisner önderliğinde yürütülen “Kettering Projesi”dir. Eisner, Kettering İlkokulu sanat programında sanat eğitiminin en temel öğrenme alanlarını “Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama” olarak belirtmiştir (Subaşı, 2014, s. 19). Eisner’in bu girişimi, anlaşılacağı üzere ÇASEY’in

ortaya çıkmasında büyük bir öneme sahiptir. Buna ilaveten, farklı sanat disiplinlerini içeren müfredat programlarının hazırlanması, gerçek anlamda sanat eğitimi anlayışının oluşmasına katkı sağlamıştır. Gerçekleştirilen bu proje ve programlarda, estetik bir görüş kazandırma ve sanatın sadece biçimlendirmeye yönelik değil, sanat tarihi ve sanat eleştirisiyle birlikte bir bütün olarak verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (Broudy, 1971, Seigny, 1989, aktaran Gökay, 1998, s. 20).

Bu ve benzeri projeler ile temelleri atılan Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi, başlangıçta her ne kadar K-12 öğrencileri için geliştirilse de sonrasında sanat müzeleri, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi için tekrardan düzenlenmiş ve kapsamlı bir sanatta öğrenme yaklaşımı olarak bugün olduğu biçimini almıştır (Dobbs, 1998, s. 3-5). Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin teorik yapısı 1960 / 1970'li yıllarda, devlet okullarında sanat eğitiminin nasıl daha etkili bir biçimde öğretilebileceği üzerine bir dizi fikir ile oluşturulmuş özel bir yapıya sahiptir. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin sanat eğitiminin niteliğini artırdığı, temellerini güçlendirdiğinin bilincine varan yetkililer ÇASEY'i ilk olarak Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitüsü'nün desteğiyle 20. yy'ın son çeyreğinde uygulamaya başlamışlardır (Dobbs, 1998, s. 21-23). Çok Alanlı Sanat Eğitimi yönteminin uygulandığı kurumda görev yapan eğitimciler, önceleri yalnızca uygulama çalışmaları ile dersleri yürütmelerinden dolayı yeni yöntemle karşılaştıklarında bir süre zorlanmış ve kendilerini geliştirmek zorunda kalmışlardır. Bu uygulama sonrasında ÇASEY'i destekleyenler kadar karşı çıkanlar da olmuş ve bu grubun ortak paydası, yeni yöntemin sanat eğitimi tıpkı diğer disiplinler gibi katılaştırdığı ve bilimselleştirdiği yönündedir. Her ne kadar başlangıçta bazı kimseler tarafından sanatın özüne aykırı olmasından dolayı yapısını bozacağı, onu bilimselliğe, sistematikleşmeye sürükleyeceğine dair olumsuz yargılarda bulunulsa da zamanla yapılan uygulamalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu uygulamanın sanat eğitiminin geleceği açısından çok umut verici olduğu büyük bir kesim tarafından kabullenilmiştir.

Sanat eğitimi alan toplumların hem akademik hem de ekonomik anlamda kendilerini tatmin edebilecek estetik bilince ulaşabilmelerine imkân tanımak üzere kurgulanmış olan ÇASEY, eğitim alanında mükemmelliyetçi bir eğitim reformu olarak tanımlanmaktadır (Delacruz ve Dunn, 1996, s. 71). ÇASEY'in müfredat programına dâhil edilmesiyle birlikte sanat eğitiminin kendi başına özerk, ayrı bir disiplin alanı olarak algılanmaya başlandığı görülmektedir. Buna ilaveten, bu dönem içerisinde sanat eğitimi alanında yapılan araştırmaların hız kazanması ve araştırmalar sonucunda çocuğun nitelikli bir sanat eğitimi

programından geçebilmesinin ancak çok boyutlu ve özgün bir bakış açısıyla mümkün olduğu bilincinin topluma kazandırılması bir diğer olumlu gelişmedir.

Sonuç itibarıyla sanat eğitimi alanında reform olarak kabul edilebilecek değişiklikler meydana gelmiş ve salt amacı uygulama yaptırmak, sadece uygulama yaparak yaratıcılığı ortaya çıkartıp geliştirmek olan disiplinin amaçları arasına, sanatı anlamak, anlamlandırmak ve sanat eserine karşı eleştirel bir tutum takınabilme gibi yeterlilikler de eklenmiştir (Smith, 1987, s. 105). Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin resmi müfredat yapısına dâhil edildiği dönem sonrasında, sanat eğitimi alanında reform olarak kabul edilebilecek bu yenilik pek çok değişikliği de beraberinde getirmiş ve geri dönüşü olmayacak bir yol kat edilmiştir. Geleneksel sanat eğitimi yaklaşımları bireyin sanatı sadece uygulayarak kendini ifade edebileceği, yaratıcılığını ancak bu şekilde ortaya çıkartabileceği veya geliştirebileceği inancını savunurken, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi uygulamanın yanı sıra sanatın etkileşim içerisinde olduğu diğer alt disiplinleri de tek bir yapı içerisinde kaynaştırarak başlı başına bir disiplin alanı olan Görsel Sanatlar eğitiminin asıl amacına ulaşmasını sağlamıştır. Bu yöntem bağlamında sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerini kapsayan dört öğrenme alanı, diğer akademik disiplinlerde olduğu gibi, yazılı bir kaynak çerçevesinde resmi yolla öğretilmeyi amaçlıyordu (Greer, 1984, s. 212).

Clark'a (1991, s. 18-19) göre Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi okul müfredatlarına dâhil edilmeden önce, okullarda okutulan sanat eğitimi programı genel eğitim ile bir bütünlük içerisinde olmayıp, sadece çocuk merkezli ve çocuğun yaratıcılığını geliştirmeye yönelik amaçları olan bir ders olarak görülüyordu. Ancak 1970'li yıllar sonrası durum bunun tam aksi yönde gelişmiş ve bu yöntem ile birlikte sanat eğitimi önceleri olduğu gibi yalnızca yetenek seviyesi yüksek olan öğrencilere değil, herkes için gerekli bir öğrenme alanı olarak algılanmaya başlamıştır. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin müfredata dâhil edilmesinden önce toplumun ve öğrenci velilerinin Görsel Sanatlar dersi hakkında yorumlarını kaleme alan Dobbs şunları aktarmaktadır; Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (ÇASEY) yöntemi denenip müfredat programına dâhil edilmeden önce okul yöneticileri ve öğretmenler dâhil pek çok ebeveyn sanat eğitiminin genel eğitimin amaçları ile uyum sağlamadığı ve öğrencileri geleceğe hazırlamakta hiçbir vasfının bulunmadığı biçiminde bir yargıya sahiptiler. Ancak yeni yöntemle birlikte toplumda hâkim olan bu fikir birliği ortadan kalktı ve sanat eğitimi disiplini, en az diğer disiplin alanları kadar bilişsel yeterliliği de gerektirir duruma geldi (Dobbs, 1998, s. 7-9). Dobbs'un saptamasından da anlaşılacağı üzere, ÇASEY'in gerçek anlamda çığır açıcı özelliklere sahip, çağdaş eğitim sistemi modeline uygun bir öğretim yöntemi olduğu ve bu yönüyle sanat eğitiminin amaçlarını

gerçekleştirebilmede geleneksel yaklaşımlar ile karşılaştırıldığında daha özgün ve esnek bir yapıya sahip olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Batı ülkelerinde uygulanıp genel geçerliliği alan açısından kanıtlanmış olan bu yöntem Türkiye’de de uygulanmaya başlanmıştır. Alakuş’un (2002, s. 82-83) belirttiğine göre ÇASEY, Türkiye’nin içinde bulunduğu koşullara göre yeniden ele alınmış ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren G.Ü, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda ilk uygulaması yapılmıştır. Buna yönelik olarak, 28 haftalık bir öğretim programı hazırlanmış ve yöntemin ülkemiz güzel sanatlar eğitimine ne gibi yenilikler getireceği değerlendirilmiştir (Özsoy, 1999, s. 9-18).

2.6.1. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminde Öğrenme Alanları

Görsel Sanatlar eğitiminin kalite standartlarını bir adım daha ileriye taşıyacağını düşündüğümüz ÇASEY’in temel yapısı, daha önce de değinildiği dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu disiplinlere ayrı başlıklar altında değinmenin, yöntemin yapısının anlaşılabilmesi adına daha doğru olacağı düşünülmektedir.

2.6.1.1. Sanat Tarihi Disiplini

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin temel yapısını oluşturan dört öğrenme alanından biri olan sanat tarihi disiplini, sanat eserinin yapıldığı dönemin ve sanatçının derinlemesine incelendiği, her yaş gurubundan öğrenci için farklı yöntemler ile ele alınarak okutulabilecek esnekliğe sahip kapsamlı bir çalışma alanıdır. Sanat tarihi disiplini, geçmişte önemli sanatçılar tarafından ele alınan görsel sanat eserlerinin içrek yapısını merkeze alarak, eserin tarihsel özelliklerini keşfetmeyi ve onu kendine özgü pozisyonu ışığında değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Kleimbaver, 1987, s. 209). Sanatın tarihsel ve bağlamsal boyutuna odaklanan bu disiplin alanı öğrencilere çeşitli kültürler, tarihsel periyodlar ve biçimler vasıtasıyla tanıtılmalı ve aktarılmalıdır (Erickson, Katter ve Stewart, 1988).

Sanat tarihi disiplininin niçin gerekli olduğu, neden öğretilmesi gerektiği hususuna yönelik olarak sanatçı ve sanat eğitimciler dâhil olmak üzere pek çok araştırmacı bu problemi tartışma konusu olarak gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda Smith’in ‘Discipline Based Art Education’ adlı kitabında ‘Niçin sanat tarihi öğretilmelidir’ sorusuna yönelik olarak verdiği örnekler, mevcut problem durumu hakkında daha somut veriler elde etmemize yardımcı olacağı düşünülmektedir; O’na göre Matematik biliminde bir grup bilim insanı rakam ve şekiller ile ilgilenir ve bu soyut kavramları günümüze uyarlayarak yaşamımızı kolaylaştırmaya çalışırlar. Bu gayretlerin sonucu olarak öğrenciler eğitim aldıkları

kurumlarda bilişsel gelişimleri için gerekli bilgileri elde eder ve soyut düşünme becerileri gelişir. Tarih biliminde geçmişte yaşamış insanların toplum olarak ilişkileri incelenir ve içinde bulunulan kültür tanıtılmaya çalışılır. Anadil eğitiminde ise çevremizde var olan insan toplulukları ile nasıl iletişime geçebileceğimiz, yaşamımızı nasıl sürdürebileceğimize yönelik gerekli bilgiler aktarılır. Bu ve diğer pek çok disiplin, belli ders isimleri altında eğitim kurumlarında öğrencilere okutulur ve bunlar doğrudan doğruya bireyin yaşamını kolaylaştırmaya yönelik bir işleve sahiptir. Benzer biçimde sanat eğitimi programı çerçevesinde okutulması gereken sanat tarihi disiplini de kökenleri paleolitik çağ kadar eskiye dayanan sanat eserlerinin içrek yapısına ışık tutar ve doğrudan doğruya kültür ve kültürler hakkında gerekli bilgilerin edinilmesine katkıda bulunur (Smith, 1987, s. 207-208).

Sanat tarihi öğretimi, sanat eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi adına en az Fen ve Sosyal Bilimler kadar gerekli bir öğrenme alanı olarak Görsel Sanatlar dersi kapsamında plan ve programlı biçimde aktarılması öngörülen, oldukça önemli bir disiplin alanıdır. Sanat tarihi öğretiminin bir diğer somut gerekçesi, içinde bulunduğumuz dönemde teknolojinin sunmuş olduğu imkânlar bağlamında bir yaşam sürüyor oluşumuzdur. Teknolojinin sunmuş olduğu imkânlardan faydalanabilmenin başlıca koşulu görsel okuryazarlık kazanabilmedir. Sanat tarihi öğretimi sadece ders kitaplarında ya da galeride bulunan görsel sanat eserleri hakkında bilgi sahibi olmamız için değil, ayrıca içinde bulunduğumuz yüzyılın en ayırt edici özelliği olan görsel imajların olduğu her yerde iletişim kurabilmemiz için gereklidir.

Sanat tarihi öğretimi aracılığıyla öğrenciler, geçmişte estetik duyarlılıklar ile biçim verilmiş sanat eserleri hakkında bilgi sahibi olup, bu eserin o döneme ve şuan içinde bulunduğumuz topluma sunduğu yenilikler ve entelektüel zenginlikler hakkında tartışmalar gerçekleştirebilecek estetik duyarlılığı elde ederler. Kırıçoğlu'na (2005) göre eğitim kurumlarında sanat tarihi disiplini yakından-uzağa, bilinenden-bilinmeyene ilkesine dayalı olarak aktarılmalıdır. Bunun ana gerekçesi, öğrencinin ilgi ve isteğine daha fazla hitap etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmenler öğrencileri ile sanat tarihi disiplini ele alırken, üzerinde incelemeler yaptıkları eserin geçmişine yönelik aktarımlarda bulunmakla kalmayıp, bu eserin toplum nazarında yeri ve önemini de kavratmaya çalışmalıdırlar (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997)

Sanat tarihi öğretiminin bir diğer ana gerekçesi, belli bir zaman dilimi içerisinde önemli kimselerce meydana getirilmiş görsel sanat eserlerinden elde edilebilecek estetik hazzı bireye aşılama potansiyeline sahip oluşudur. Mükemmeliyetçi bir sanat eğitimi müfredatının en dikkat çeken özelliği olan sanat tarihi öğretimi, öğrencinin bulunduğu sınıf

kademesine göre farklı biçimlerde ve bayağılık oluşturmada öğretilmelidir. Çünkü sanat kendi içinde oldukça esnek ve özgün bir yapıya sahiptir, sanat eğitiminin tümüyle kuramsal bilgiler ışığında aktarılması ne uygulama ne de teorik anlamda başarı getirecektir. Sanat tarihi öğretiminde özgün ve ilgi çekici öykülerin hazırlanması, kronolojik tarih şeridi tasarlatılması ve öğrenciler tarafından kavram haritalarının oluşturulması, bazı sanat tarihi öğretim yöntemleri arasında sayılabilir (Alakuş, 2002, s. 91). Bu disiplinin sanat tarihi şeridi ile öğrencilere aktarımı, söz konusu okulöncesi veya ilköğretim çağı çocukları olduğunda oldukça işlevsel bir tekniktir. Çünkü uzun yıllar öncesine ait bir sanat eseri hakkında tartışma yapılırken henüz soyut düşünme becerisi gelişmemiş bu dönem öğrencilerinin sözel aktarımlar çerçevesinde sanat tarihsel yaklaşıma dâhil olmaları pek mümkün değildir.

Sanat tarihi disiplini ele aldığı esere, bağlam içinde ve esere dönük olmak üzere iki tür yaklaşım sergilemektedir. Bağlam içinde gerçekleştirilen inceleme yönteminde, sanat eserinin ortaya çıkmasında etkili olan çevre ve şartlar ayrıntılı biçimde ele alınır. Bu yöntemde bir taraftan sanatçının çevresinden etkilenip etkilenmediği hususuna yönelik araştırma ve inceleme süreçleri yürütülürken, diğer taraftan esere dönük düşünsel özellikler sorgulanır.

Esere dönük sorgulama yönteminde ise, sanat eserinin kendisinde bulunan ipuçları üzerine odaklanılarak eserin konusu, teması, oluşumu ve anlatım özellikleri sentezler ile ortaya konulur. Sanat tarihi öğretimi esnasında öğretmen tarafından bir sanat eseri projeksiyon vasıtasıyla tahtaya yansıtılarak, kâğıt üzerinde bazı sorular hazırlanıp öğrenciler ile bir sanat tarihi tartışması gerçekleştirilebilir. Bu sorulara örnek olarak şunlar gösterilebilir;

- Sizce bu eserin konusu ve ana fikri nedir?
- Bu eserin o dönemde yapılmasına sebep olarak ne gösterilebilir?
- Sizce bu eser yapılırken ne tür malzemeler kullanılmıştır ve eserin yapıldığı ülke neresi olabilir?
- Sizce görmüş olduğunuz eser yapıldığı dönemin sosyal, kültürel ve siyasal etkilerini üzerinde barındırıyor mu?

Yukarıda örnek olarak hazırlanmış sorular biçiminde daha pek çok açık uçlu soru hazırlanarak, öğrencilerin öğretmenler liderliğinde sanat tarihsel incelemeler yapmaları sağlanabilir. Bu sayede Görsel Sanatlar dersi sadece yetenekli öğrencilerin katılım sağladığı

bir ders olmaktan ziyade, çok boyutlu düşünen, sanat ile ilgilenen bireylerin katıldığı bir disiplin alanına dönüşecek ve öğrencilerin motivasyon seviyeleri artacaktır.

2.6.1.2. Sanat Eleştirisi Disiplini

Sanat eserinin oluşum sebepleri ve doğasını derinlemesine sorgulama özelliğine sahip bir disiplin alanı olan sanat eleştirisi, söz konusu eserin bir bütüne ulaşması için gerekli eylemler bütünüdür. Sanat eleştirisi hakkında bilgi sahibi olan bir birey, söz konusu eser hakkında eleştiri çalışması gerçekleştirmediği takdirde sanat eserinin tamamlandığını söylemek mümkün değildir. Kişiye, çevresine farklı bir gözle bakabilme ve sorgulayabilme yetisi kazandırma amacıyla olan bir disiplin alanının, kendini tenkit edebilme yeteneğinden yoksun olması düşünülemez. Bu sebeple Görsel Sanatlar dersi kapsamında sanat eleştirisine oldukça fazla yer verilmelidir.

Rısattı'ye (1987, s. 219) göre, sanatın alt disiplinlerinden birisi olan sanat eleştirisi, tüm sosyal bilimler ve güzel sanatlar gibi insanoğlunun durumunu anlamaya ve anlatmaya çalışan bir öğrenme alanıdır. Sanat eğitiminin amaçları arasında yer alan, çevresini farklı bir bakış açısı ile sorgulayan ve eleştirel bakış açısına sahip bireyler yetiştirme gayesi, sanat eleştirisi disiplininin de hedefleri arasında yer almaktadır. Sanat eleştirisi disiplini, sanatın anlaşılabilmesine olanak sağlamak ve bünyesinde var olan sosyal ve kültürel değerleri ortaya çıkartmak adına bu konuda ilgili kimseleri bilgilendirmeyi ve eğitmeyi amaçlamaktadır (Risatti, 1987, s. 219). Bu öğrenme alanına aktif biçimde dâhil olan öğrenci ya da yetişkin, hiç şüphesiz çevresine daha eleştirel bir gözle bakacak ve basit problemlere sıradan çözümler üretmek yerine, daha yaratıcı ve yenilikçi bir yaklaşım çerçevesinde yaşamını sürdürecektir. Öğrencilere sunulacak bir sanat eleştirisi öğretimiyle, daha önce fark etmedikleri şeyleri görme ve açıklama, eserin ön ve arka planındaki anlamları yorumlayarak, toplum için önemine dikkat çekebilme gibi yeterlilikler kazandırılabilir (Alakuş, 2002, s. 86).

Sürekli daha iyi ve güzel arayışı içinde olduğumuz yaşamımızda, bir şeyin başka bir şeyden daha değerli olduğunu anlama ve bilme ihtiyacı duyduğumuz açıktır. Aynı şey sanatın kendisi için de geçerlidir. Sanat eleştirisi aynı zamanda bir sanat nesnesinin diğerine göre düzey veya değerini bilmemiz ve anlamamıza olanak sağlamaktadır (Feldman, 1987, aktaran Gökay, 1998, s. 42-43). Sanat eleştirisinin Görsel Sanatlar kapsamında okutulmasının gerekliliği üzerine bir dizi gerekçe ortaya atılmıştır. Anderson, 'niçin sanat eleştirisi öğretmeliyiz' sorusuna şöyle yanıt vermektedir; biz sanat eğitimcilerinin sanat eleştirisi disiplinine yönelik eğitsel çalışmalar yürütmemizdeki ana gerekçe, öğrencinin

sanatı anlama¹ ve anlamlandırabilmesine olanak tanımaktır. Eğer bir kimse sanat eserinin sahip olduğu değeri anlamaya kafa yoruyorsa, bu o kişinin, sanatın kendi içinde yoğun bir anlam barındırdığı gerçeğini kabul ettiğini göstermektedir. Nasıl ki sanatçılar sanatı icra etmek için pek çok gerekçeye sahipse, ortaya konulan eseri anlayıp analiz etmek için de bir o kadar gerekçe bulunmaktadır (Anderson, 1993, s. 2003)

Sanat eleştirisi disiplini, bir öğrencinin sanat yoluyla eğitimini sürdürmesi ve hayata hazırlanması için çok önemli değerler bütününe sahiptir. Sanat eğitiminin esas amaçlarından biri olan ‘eleştirel düşünebilme yetisine sahip olma’ durumu, doğrudan doğruya sanat eleştirisi disiplini aracılığıyla gerçekleştirilen süreçler çerçevesinde elde edilebilmektedir.

Öğrenciler sanat eleştirisi alt disiplini aracılığıyla, çevrenin ve görsel sanat eserlerinin anlaşılması güç yapısını tanımlamayı öğrenerek görsel bir algı geliştirirler, çeşitli aşamalardan geçerek geliştirilen bu algı, karşılaşmış oldukları sanat eserini eleştirebilmek, sanat eseri ve sanatın çeşitli özelliklerini yorumlayabilmek ve tanımlayabilmek için onlara kapı aralar. Lanier’a göre öğrenciler sanat eleştirisi disiplinini uygulamaya öncelikle aşına oldukları çevrede bulunan görsel sanat eserleri ile başlamalıdır, çünkü bu yaklaşım onların arzu ve isteğini arttıracak, yakından uzağa ilkesiyle motivasyonlarını körükleyecektir (aktaran Jean, 1954, s. 18). Kendini bildiğinden bu yana bildiği, gördüğü, karşılaştığı eserlere sanat eleştirmeni gözüyle bakmayı öğrenen öğrenci, sanat eleştirisi hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunda, gerçekte bakmak ve görmek eylemlerinin ne kadar farklı anlamlarda olduğunu kavrayacak ve Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumunda olumlu anlamda değişimler meydana gelecektir. Sanat eleştirisi disiplini bir diğer yönüyle ileride yetişkin olarak rol alacak çocuklara içinde bulundukları toplumun kültür mirası ile ilgili incelemeler yapma fırsatı sunmaktadır (Risatti, 1987, s. 220-221). Bu sebeple sanat eleştirisi disiplinine özellikle sınıf kademesi büyüdükçe daha sık yer verilmelidir.

Sanat eleştirisi disiplininin uygulanmasında, Edmund Feldman’ın pedagojik eleştiri yöntemine dayandırabileceğimiz, genel anlamıyla kabul gören dört aşamadan söz etmek mümkündür. Bu dört aşama; *Betimleme*, *Çözümleme*, *Yorumlama* ve *Yargı* basamaklarından oluşmaktadır.

Betimleme

¹ Anderson’a (1993, s. 2003) göre sanatı anlamak kavramı buradaki biçimiyle sanat çalışmalarının sahip olduğu değeri görebilmek anlamına gelmektedir.

Sanat eleştirisinin ilk basamağı olan betimleme aşaması, eser hakkında temel fakat geniş çaplı bilgilerin sunulduğu evredir. Bu aşamada öğrenci, karşısında duran eserde görmüş olduğu her şeyi en ince ayrıntısına kadar aktarmaya çalışır. Betimleme aşamasında sanat eserini oluşturan sanat ilke ve elemanları öğrenci tarafından sıralanır ve tanımlanır. Bilişsel bir süreç olarak esere yönelik bilgiler toplanır, ardından eleştiriye gerçekleştiren kişi elde ettiği bu verileri sınıflandırmaya tabi tutar, kişinin verdiği bilgiler yanlış ise bu eleştirinin yorum ve yargı aşamaları da şüphelidir (Barrett, 2012, 83, aktaran Balcı, 2013, s.87). Bu aşamada elde edilen bilgiler, yorum ve yargı basamakları için objektif bir kaynak olması dolayısı ile öğretmen tarafından öğrencilere kılavuzluk edilmeli ve aceleci davranılmadan her ayrıntıya inilmelidir. Betimleme aşamasının tamamlanabilmesi için öğretmen tarafından yazılı veya sözlü olarak öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltebilir (Kırıçoğlu, Strokcki, 1997, s. 21).

- Orada ne var, ne görüyorsunuz, maddeler halinde tanımlayınız?
- Bu eserde daha çok ne tür çizgiler etkin görünüyor?
- Sizce bu hangi sanat formudur?
- Bu eser hangi tür teknik ve malzeme ile oluşturulmuştur olabilir?

Çözümleme

Bir yönüyle betimlemenin devamı olarak nitelendirebileceğimiz çözümleme aşaması, ortaya çıkan, görünür olan sanatın ilke ve elemanlarından söz edildiği evredir. Bu aşama sanat eserinin kompozisyon ilke ve elemanlar açısından nasıl düzenlendiğine yönelik incelemelerin yapıldığı evre olarak adlandırılmaktadır (Balcı, 2013, s. 90).

Çözümleme aşamasında öğrencinin sorgulaması gereken başlıca şeyler; ele alınan eserin nasıl oluşturulduğu ve eser üzerinde sanat ilke ve elemanlarının nasıl bütünleştirildiğidir. Çözümleme aşamasının tamamlanabilmesi için öğretmen öğrencilerine şu soruları yöneltebilir;

- Sizce bu resimde şekiller nasıl düzenlenmiştir (Dikey, yatay, dairesel, pramidal, bakışsız vb.)?
- Eserin ardında ne gibi anlam yatıyor olabilir? Tanımlayınız.
- Renkler nasıl düzenlenmiş, eserin bütününe hâkim olan renkler hangileridir?
- Sizce mekân nasıl düzenlenmiş (Birbirini örten biçimde, üç boyutlu vb.)?
- Işık ve renk değerleri nasıl düzenlenmiş?

- Işık-gölge uygulaması var mı (Yolcu, 2009, s. 121)?

Yorumlama

Yorumlama aşaması, eseri incelemeye alan kişinin geçmiş bilgilerine dayalı olarak ortaya koyduğu fikirler bütünüdür. Bu aşamada esere dönük olarak gerçekleştirilen yorumlar bütünüyle öznel değildir. Yorumlama aşamasının bir bölümünde öznellikten söz edilebiliyor olmakla birlikte, gerçekleştirilen yorumlar eleştirinin önceki aşamaları olan betimleme ve çözümleme bölümlerinde elde edilen veriler ile tutarlı olmalıdır. Bu tutarlılık eleştirinin tarafsızlığı açısından gerekli ve önemlidir.

Yorumlama aşamasında öğrenciler daha çok yaratıcı düşünmeye, eserde var olan anlam bütününe ve sanatçının zihninden geçirmiş olduğu amaca ilişkin düşünmeye sevk edilir (Hurwitz ve Day, 1985, 316, aktaran Alakuş, 2002, s. 88). Yorumlama aşamasında kişi ile sanat eseri arasında bir etkileşim oluşturulması açısından öğretmen tarafından şu sorular sorulabilir;

- Renkler sizi duygusal açıdan nasıl etkiliyor?
- Kendinizi mutlu, üzüntülü ya da başka bir etki altında hissediyor musunuz?
- Eserde simgesel yaklaşımlar var mı?
- Hangi simgeleri görmektesiniz?
- Sizce bu eser bugünün insanlarına ne ifade ediyor?
- Bu eserin ana teması ne olabilir?

Yargı

Öğrenciler, eleştirinin son evresi olan yargı basamağında betimleme, çözümleme ve yorumlama aşamalarından elde ettikleri verilere büyük oranda bağlı kalarak bir sonuca ulaşırlar. Bu aşamada ortaya konulacak olan yargı öznel olmakla birlikte, eleştirinin güvenilirliği açısından diğer aşamalara bağlı gerekçeleri bulunan kararlar olmalıdır. Sanat eleştirisinin tamamlanabilmesi için son evre olan yargı aşaması, eleştirmenin (öğrencinin) ele aldığı eseri niçin başarılı ya da başarısız bulduğuyla ilgili yargısını aktardığı ve bunu belirli sebeplere bağladığı bölümdür.

Yargı basamağı en yalın haliyle eserin sanatsal değeri üzerine kendi kararlarımızı ortaya koyduğumuz, bir yönüyle öznel olmakla birlikte diğer aşamalar ile bağlantılı olması açısından nesnelliğin hâkim olduğu aşamadır. Alakuş'a (2002, s. 89) göre bilinçli bir yargı

aşaması, ele alınan eserin niçin ünlü olduğu, neden güzel ve değerli olduğu kanısını kesin bir biçimde ortaya koyabilmektir. Yargı aşamasında öğrencilere şu sorular yöneltilebilir;

- Bu sanat eserini beğendiniz mi, neden?
- Bu eser sizde heyecan uyandırdı mı?
- Bu eseri önemli bir sanat yapıtı sayılır mı?
- Bu eserin teknik ve biçim olarak getirdiği bir yenilik var mı?
- Bu eser niçin sanat eseri olarak kabul görmektedir?

2.6.1.3. *Estetik Disiplini*

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi yapısı içerisinde oldukça önemli bir yer işgal eden estetik disiplini, branş öğretmenleri tarafından aktarması ve uygulaması belki de en karmaşık disiplinden birisi olarak düşünülmektedir. Bunun böyle olmasının ana sebebi, estetik disiplini hakkında çok az bilgi sahibi olunuşu ve disiplinin nasıl uygulanabileceğinin bilinmemesine bağlanabilir. Estetik; ilk defa Alman felsefeci Baumgarten tarafından 1744 yılında güzelin bilimi anlamıyla kullanılmış olmasına rağmen, kavramın güzel ve güzellik üzerine yansımaları klasik çağın ilk dönemlerine kadar uzanmaktadır (Smith, 1987, s. 227). Estetik terimi her ne kadar güzelin felsefesi olarak tanımlansa da bugünkü anlamıyla sadece güzel üzerine yoğunlaşmadığı ve bu dar çerçeve içerisine sığdırılabilecek kadar sığ bir anlam ifade etmediğini söylemek doğru olacaktır. Buradan hareketle estetik disiplininin, yapısı gereği birbiri ile yakın ilişki içerisinde olduğu sanat felsefesinden ayrıldığı söylenebilir. Yetişken (1991, s. 9-10), düşünülenin aksine ayrı birer disiplin alanı olan estetik ve sanat felsefesi tartışmasına şu şekilde bir açıklık getirmektedir;

Estetik ile sanat felsefesi aynı anlamı gelmemektedir, yoksa bu ikisi arasında bir fark var mıdır? Estetik ile sanat felsefesinin örtüştüğü ve ayrıştığı noktalar nelerdir? Kabaca söylemek gerekirse, estetik doğada ve sanatta güzeli araştırmakla işe başlarken, sanat felsefesi sanatı araştırır. Böylece sanat hem estetik disiplini hem de sanat felsefesi tarafından inceleme konusu olarak ele alınmaktadır. Bu noktada önemli olan neyin hangi isim altında araştırıldığı değil, neyin nasıl araştırıldığıdır. Yani, ister sanat felsefesi isterse estetik adı altında olsun, önemli olan sanata ilişkin sorulara nasıl bir bakışla yaklaşıldığıdır. Bu noktada iki disiplinin birbirinden ayrıldığı görülmektedir (aktaran Karabulut ve Diğerleri, 2010, s. 103).

Estetik bilimi, sanatın eşsiz doğasını kendine temel alan, sanatçının bir eseri yaratmasının ardındaki sebep ve gereksinimi ortaya koymayı amaç edinmiş, sadece güzel nedir sorusu ile sınırlandırılmayacak kadar yoğun bir yapıya sahiptir. Bilimsellikten beslenen bir alan olan estetik disiplininin en büyük problemi, tüm sanatlar açısından güzel kavramının ne olup olmadığını sorgularken sonu belirsiz bir yüklenmenin altına girmiş

olması ve bu yönüyle kesin çizgiler ile belirlenmiş bir kümeye indirgenemeyecek kadar yoğun oluşudur (Timuçin, 2000, s. 30).

Sanat eserinin doğasını, eseri üretme sürecinde kendini gösteren yaratıcılık eyleminin eser üzerindeki yansımalarını sorgulayarak işlevini yerine getiren estetik disiplini, sanat tarihi ve sanat eleştirisi disiplinleri ile tamamlayıcı bir birliktelik çerçevesinde önemli bir bütünlüğe kavuşacaktır. Estetik disipliniyle alakalı olarak öğrencilere, sanatın temelini oluşturan güzeli ve onun niteliğini sadece kuramsal bilgiler ile vermeye çalışmak yerine, araştırmaya, sorgulamaya ve düşünmeye teşvik etmek, bunun bir sonucu olarak da yoğun soru-cevap uygulamalarıyla değerlendirmeler yapmaya yönlendirmek en iyi yoldur (Yolcu, 2009, s. 126). Çünkü zaten geçmişte estetik disiplini ile içli dışlı olmayan öğrenci, sadece kuramsal bilgiler ile aydınlatılmaya çalışıldığında sıkılacak ve verim sağlayamayacaktır. Ancak yoğun soru-cevap, yaşa uygun olarak yaratıcı drama etkinlikleri içinde sorgulamalar yapmaya teşvik edildiği takdirde bu dersten büyük verim sağlanacağı açıktır. Gücünü bilimsellikten alan estetik eğitimi, Derickson'a (1985, s. 28) göre küçük yaştaki öğrencilerin ele aldıkları eserin duygusal yapısını kavrayabilmelerine olanak tanıyarak, yaratıcı algılarını eğitir ve sanatı anlama yetilerinin oluşumuna büyük katkı sağlar. Görsel Sanatlar dersi kapsamında çocuklara öğretilmesi hedeflenen estetik disiplininin amacı, onlara önce estetik deneyimi yaşatmak, sonra bunu düşünsel boyuta taşıyarak kendilerine güzel adına birikim sağlamalarına olanak tanımaktır (Orhun, 2005, s. 52). Sanatın kendine özgü bir derinliğe sahip olan eşsiz yapıtları, kişi ancak iyi bir estetik eğitiminden geçtiği takdirde görünürlük kazanacaktır (Balla, 2012, s. 19).

Estetik disiplininde sorgulama esnasında meydana gelen süreç kadar, bu eylem sonunda varılmış olan sonucun da önemsendiği bilinmektedir. 'Bu yönüyle estetik sorgulama, bir olayı inceleyene kadar bir sanat eserini yargılama işini ertelemeyi gerekli gören eleştiri sürecine benzetilebilir' (Alakuş, 2002, s. 95). Eğitim açısından oldukça önemli bir yeti olan sorgulayıcı ve eleştirel düşünebilme becerisine sahip olma yeteneği, estetik disiplininin niçin Görsel Sanatlar dersi kapsamında ele alınması gerektiğini açık biçimde göstermektedir. Estetik disiplini, yararlandığı yaklaşım metotları ve bunlardan elde edilen yeterlilikler göz önünde bulundurulduğunda, sanat eğitimi alan bir bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı problemlere özgün yaklaşımlar ile çözüm yolları üretebilmesine olanak sağlamasından dolayı gerekli ve değerlidir. Estetik disiplininin birey üzerinde gerçekleştirmeyi amaçladığı hedeflerin bir diğeri estetik duyarlılık kazandırabilme işlemidir.

Öğretmenler, öğrencilerine estetik duyarlılık kazandırabilmek için sanat, doğa ve insan arasındaki güzelliği fark etmelerini sağlamalı ve sanatsal tartışmalara dâhil

olabilmeleri için teşvik edici olmalıdır. Bu teşvik ÇASEY kapsamında gerçekleştirildiğinde bir drama yöntemi yardımıyla dört sanat disiplinini kaynaştırarak aktarmak veya bil bul etkinlikleri ile estetik duyarlılık kazandırabilecek açık uçlu sorular hazırlamak örnek olarak gösterilebilir. Estetik disiplinine yönelik olarak öğretmen şu sorulara cevap arayabilir;

- Niçin sanat eserini değerlendirme gereği duyuyoruz?
- Sizlerin yapmış olduğu çalışmalar da birer sanat eseri midir?
- Eğer yapmış olduğunuz çalışmalar sanat eser ise niçin sanat galerisinde değiller?
- Bir çalışmanın sanat eseri sayılabilmesine kim, neye göre karar verir?

Sanat eserinin doğasını, oluşumunu ve oluşturduğu atmosferin toplum üzerinde etkilerini sorgulamayı amaçlayan estetik disiplini, sanatın bu özelliklerini incelerken bazı kuramlardan yararlanır ve zaman zaman da kuramlar oluşturmak adına öneride bulunur. Nesne ve olayların niçin sanat olarak kabul edildiğini açıklama gereği olarak görülen sanat kuramları, sanat eserinin tamamında paylaşılan ortak özellikleri belirleyen önerilerden oluşmaktadır (Alakuş, 2002, s. 96). Bir sanat eserinin varoluşunda yatan nitelikleri derinlemesine inceleyen sanat kuramları şu şekilde açıklanabilir; (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, aktaran Subaşı, 2014, s. 40).

Biçimci Kuram; Bir sanat yapıtında salt biçimsel nitelikleri vurgulayan estetik kuramıdır. Bu kuram, sanat yapıtında gözle görülen estetik elemanların varlığı ile ilgilenir ve sanat yapıtının biçimsel niteliklerine bir yanıt olarak değerlendirilebilir. Bu kuramda düzenleme, konu ya da temadan çok daha önemli görülmektedir. Biçimci kuramı benimseyen kimseler, sanat eserinde bütünlük ve tutarlılık ararlar.

Taklitçi-Yansıtmacı Kuram; Sanat eserinin duygusal ya da simgesel özelliklerini vurgulayan bir yaklaşım olarak nitelendirebileceğimiz yansıtmacı/öykünmeci kuram, doğada görülen nesne ve olayların sanat eseri üzerine yansıtılışıyla ilgilenir. Bu kuramda doğrudan doğruya evrenin tekrardan betimlenmesi söz konusudur. İzleyiciler gördükleri canlı renklerde ya da çizgilerin kullanımında hissettikleri duygularla yapıta yaklaşmaktadırlar. Konu seçimi olarak, ister acılar içinde kalan bir figür, ister ideal güzellik ile sarmalanmış bir obje olsun sanatçının gördüğünü tüm yalınlığı ile aktarımı yansıtmacı kuram doğrultusunda değerlendirilir (Alakuş, 2002, s. 96). Bu kuram doğrultusunda sanat eseri üzerinde oluşturulmuş olan eylemler zinciri, zaten görünür olanın tekrar gösterilmesi biçiminde yorumlanabilir.

İşlevselci Kuram; Bu kuramın en ayırt edici özelliği, edebiyat, din ya da sosyo-politik konulardaki düşünceleri geliştirme işlevi ile sanatı değerlendirmeye çalışmasıdır (Alakuş, 2002, s. 96). İşlevselci kuram doğrultusunda sanatçı, sanat eserinin işlevselliğini kendine amaç edinir. Bu kuramı benimseyen bir kimse için sanat eseri ne kadar işlevsel ise o denli değerlidir.

2.6.1.4. Uygulama/Biçimlendirme Disiplini

Geçmiş yıllardan bu yana, sadece uygulama yaptırarak çocuk ve gencin yaratıcılığının gelişeceği, bu doğrultuda el becerisi kazanacakları ve dersin gerekliliklerini böylece yerine getirmiş olabilecekleri gibi bazı eksik düşünceler benimsenmiştir. Bu tür yanlış ve eksik bilgilerin Görsel Sanatlar dersinin kazanımları ile hiçbir biçimde bağdaşmadığı sugötürmez bir gerçektir. Yalnızca uygulama çalışmaları ile nitelikli bir sanat eğitimi programının mümkün olmayacağı yapılan araştırmalar sonucunda fark edilmiş olup, bu eksikliği ortadan kaldırmak adına yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin dört disiplin alanından birisi olan uygulama aşaması, sanatın ve içinde bulunulan çevrenin öğrenci tarafından çok boyutlu bir biçimde algılanabilmesi adına büyük önem taşımaktadır. Uygulama disiplininin diğer üç disiplin ile doğru orantılı bir biçimde aktarılması sonucunda öğrenciye doğrudan doğruya sanatı yaratma deneyimi doğacaktır. Sanatı yaratma deneyimi yalnızca uygulama disiplinine özgü estetik haz alma durumudur. Bu deneyimin önemi, sanat eserinin kendi içinde barındırdığı yoğun anlama kapı aralamasından kaynaklanmaktadır (Smith, 1987, s. 199). Sanatı icra etmekten doğan estetik haz duygusunu öğrenciye aktarabilme adına oldukça önemli bir çalışma alanı olan biçimlendirme disiplini, düşünülenin aksine tek başına sanat eğitimi programının bütününe oluşturabilecek bir yeterliliğe sahip değildir. Öğrenciler tarafından görsel iletişim araçları yoluyla düşünce, fikir ve hisleri ifade edebilmek için kullanılan bir araç olarak nitelendirilebileceğimiz uygulama/biçimlendirme süreci, diğer sanat disiplinleri ile kaynaştırılmış biçimde yürütüldüğü takdirde süreç kadar sonucun da verimlilik kazanacağı açıktır. Eğer yalnızca uygulama disiplini sanat eğitimi için yeterli bir öğrenme alanı olsaydı, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplini hakkında bilgi sahibi olmayan çocuk ya da gencin, uygulama çalışmalarında nitelikli ürünler elde etme olasılığı mümkün olmazdı.

Görsel sanatlarda biçimlendirme disiplininin sanat eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesinde tamamlayıcı bir görev üstlendiği gerçektir, fakat sadece uygulama yaptırılarak bu hedeflerin elde edilemeyeceği gerçeği, sanatta uygulama yapmaktan doğan hazzın öneminin kimi zaman göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Bu bilgiler ışığında Çok

Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin çağdaş eğitim felsefesi, öğrencilerin dört disiplin alanıyla uyumlu ve kaynaştırılmış birlikteliğini öngörmektedir. Diğer üç disiplin alanı ile temel bilgileri elde eden öğrenci, uygulama disiplinine gelindiğinde, sanat eleştirisi bilgisi doğrultusunda kendi eserini taslaktan sonuca eleştirel bir gözle inceleyebilecek ve bu doğrultuda uygun hedef davranışlar elde edecektir. Öğrenci kavramdan yola çıkıp sonuca ulaşana dek geçen süreçte, fikir çatışmaları, kavram uyumsuzlukları ve bir çıkış yolu bulamama gibi olumlu olumsuz pek çok duygu ile karşılaşacak, bu karşılaşmalar esnasında başvurulacak fikir alışverişleri ve sonunda ulaşılan çıkış noktası öğrencinin gelişimine destek olacak ve en önemlisi gelişmiş bir yargı yetisinin oluşumuna öncülük edecektir.

Chapman'a (1978, s. 203) göre öğrenciler, algı farkındalığını arttırmak, toplumdaki sanat, sanatçı ve kültürel mirasın önemine dikkat çekebilme gibi özellikler kazanmak için sanat ile birinci elden ilgilenmelidirler. Sanat ile birinci elden ilgileniyor olma işlemi doğrudan doğruya sanatı uygulamayı içine almaktadır. Görsel sanatlarda uygulama, atölye içinde sürdürülen ve doğrudan yapmaya, uygulatmaya yönelik çalışmalar olup, plan yapma, tasarım ve üretim yollarını içinde barındırır (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 44). Bahsi geçen tasarım ve üretim sürecinin içinde bulunmak ve en önemlisi bu yaratıcı süreçte başrol oyuncusu olmak, sanat eseri üretmek için kişiye içsel motivasyon sağlayan zengin duygular aşılması açısından değerli ve önemlidir. Sanat ile bizzat ürün vererek ilgilenen öğrencinin sonuç aşamasında elde ettiği ürün çoğu zaman mükemmel olarak nitelendirilemese bile, süreç boyunca aldığı çalışma disiplini ve estetik haz onu bir adım daha ileriye taşıyacak ve motive edecektir. Özellikle söz konusu okulöncesi ve ilköğretim kademesi öğrencileri olduğunda, uygulama disiplininde önemli olan çalışmanın mükemmel olması değil, sürecin öğrenci açısından eğlenceli, haz verici ve bir o kadar da tatmin edici oluşudur. Ancak buradan uygulama disiplininin vakit geçirmek için gerçekleştirilen bir uğraş, yoğun ders temposu içerisinde öğrenciyi rahatlatıcı görev üstlenen bir araç olarak algılanmaması, özellikle vurgulanması gereken bir diğer gerçektir.

Uygulama disiplini her ne kadar sadece biçimlendirmeye yönelik bir disiplin alanı olarak görülse bile, bu aşamada önemli olan ve öğretmen tarafından her an sorgulanması gereken olgu, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinlerinden öğrenilmiş olan kuramsal bilgilerin ne derecede bu evreye dâhil edildiğidir. Diğer disiplinlerden elde ettiği kuramsal bilgileri eserine yansıtabilen ya da yansıtmaya çalışan öğrenci, farklı deneyimler yaşayacak ve kendini özgür hissedecektir. Öğrenciler doğrudan sanatı uygulayarak aktif hale geldiklerinde, ortaya koydukları ürün üzerinde algısal, yargısal ve tercihi düşüncelere dâhil

olarak, farklı, yeni ve özgün yönelimler kazanacaklardır (Johnson, 1992, s. 445). Öğrenciler tarafından elde edilen bu yeni yönelimler, onları daha çok sanat ile ilgilenmeye, ürün vermeye ve araştırmaya teşvik eder.

Görsel sanatlarda uygulama disiplininin, sürekli olarak boya, fırça vb. gereçler ile ilgilenmeyi seven küçük yaş grupları için diğer üç disipline kıyasla daha yoğun bir biçimde verilmesi doğru olacaktır. Özellikle okulöncesi çağında yaratıcılık seviyesi oldukça yüksek olan çocuk, eğer çevresinden olumsuz bir tutum görmez ise her ne kadar aynı seviyede devam etmese bile bu yaratıcılığını ilerleyen yıllarda da sürdürecektir. Fakat ebeveyn ya da öğretmenine göre mantık sınırları içerisinde yer alması mümkün olmayan objelerin iki ya da üç boyutlu zemin üzerinde, ilginç renkler veya formlar ile bezenmesinden mutluluk duyan çocuk, eğer bu kişilerden olumsuz bir tutum sezerse, bu davranışından vazgeçecek ve eşsiz yaratıcılığı kaybolup gidecektir.

Öğrenciler tarafından sanatın iç yüzünün kavranması, içinde bulunduğu çevrede gerekli olan yaratıcı hayal gücünün harekete geçirilmesi ve gelişiminin sağlanması gibi özel amaçlar ile bezenmiş uygulama süreci, öğretmenler tarafından dikkatli biçimde izlenmesi ve denetlenmesi gereken çok özel bir alandır. Yolcu'ya (2009, s. 117) göre, uygulama disiplini çerçevesinde öğretilmesi hedeflenen bazı davranışlar; görmeyi, algılamayı öğrenmek, araç ve gereci en uygun biçimde kullanmayı öğrenmek, sanatsal form yaratmayı öğrenmek ve eserde güçlü bir anlatım oluşturmayı öğrenmektir.

Bakma ve görme eylemleri, büyüme ya da olgunlaşma ile aynı anda gelişen yetiler değildir (Yolcu, 2009, s. 114). Kendi çaba ve çalışmalarımız doğrultusunda geliştirilebilecek bir yeti olarak nitelendirilen bu yeterlilikler, uygulama disiplininin elde edilebilecek olan; ayrıntıları görme ve dikkat kesilme gibi ayrıcalıklı davranışlar sayesinde oluşacaktır. Bir diğer hedef kazanım olan araç ve gereci kullanmayı öğrenmek, özellikle ilköğretim ve okulöncesi döneminde dikkat edilmesi gereken en önemli konulardan birisidir. Bunun ana sebebi, makas, maket bıçağı vb. kesici aletleri kullanmayı bilmeyen çocuğun kendine ve çevresine zarar verme olasılığının yüksek olmasıdır. Buna ilaveten, sanat eğitiminin araç-gereç ile bütünlük içerisinde olan bir disiplin alanı olmasından dolayıdır ki, hangi araç ve gerecin seçildiği, seçilen araç ve gerecin kullanımında ne denli yetkin olduğu büyük önem taşımaktadır (Kırıçoğlu, 1991, aktaran Yolcu, 2009, s. 116). Araç ve gereci en uygun biçimde kullanmayı öğrenen çocuk ya da genç, sanatsal form yaratma konusunda ikinci adımı tamamlamış olacak ve bu doğrultuda sürecin vermiş olduğu doyuma ulaşacaktır. Sanatsal form yaratmak ve eserde güçlü bir anlatım oluşturma, uygulama

aşamasında elde edilen estetik hazzın doyuma ulaştığı safha olarak nitelendirilebilir. Araç ve gereci en iyi biçimde kullanmayı öğrenip, bakmak ve görmek eylemleri arasındaki farkı algılayabilen öğrenci, bu iki aşamada, sanat ilke ve elemanlarından faydalanarak yeteneği doğrultusunda farklı yaratıcı özelliklere sahip ürünler ortaya koymaya çalışacaktır.

Öğrencilere uygulama disiplini çerçevesinde aktarılması hedeflenen bu davranışlar nitelikli bir biçimde öğretildiği takdirde bizzat sürecin kendisi verimli olacak ve böylece öğrenci bu süreç içerisinde elde ettiği üründen, diğer hiçbir disiplin alanında elde edemeyeceği estetik haz olgusunu yaşayacaktır. Sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinleri her ne kadar derslik ve atölye ortamlarında uygulanabiliyor olsa bile, uygulama disiplininin atölye harici dersliklerde yürütülmesi ya da yürütülmeye çalışılması verimlilik açısından büyük bir problem oluşturmaktadır. Birçok malzeme ile çalışma gereksinimi duyan öğrencinin, kullanmış olduğu araç ve gereci derslik sıraları üzerinde işlevsel hale getirebilmesi ne yazık ki mümkün görülmemektedir. Bu sebeple eğer mümkünse uygulama disiplininin ayrı bir sanat atölyesinde gerçekleştirilmesi, hedef davranışların elde edilebilmesi ve sürecin verimliliği açısından bir elzemdır.

2.6.2. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminde Disiplinlerin Kaynaştırılması

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin dört sanat disiplini de bünyesinde barındırabilecek bir yapıya sahip oluşu, yöntemin hedeflenen niteliğe ulaşması adına bu disiplinlerin kaynaştırılmış biçimde aktarımını gerektirmektedir. Söz gelimi ne sadece sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik, ne de uygulama disiplini tek başına verildiği takdirde sanat eğitimi amacına ulaşmış sayılacaktır. Her disiplinin kendine özgü öğrenim ve öğretim stratejileri olduğu gibi, öğrenciye kazandırmayı amaçladığı davranışlar da kendi bünyesinde bazı farklılıklar barındırmaktadır (Yolcu, 2009, s. 128). Bu sebeple, ÇASEY'in temel yapısını oluşturan dört sanat disiplininin birbirinden bağımsız ya da herhangi birinin göz ardı edilerek öğrenciye aktarılmaya çalışılması, bu disiplinlerin öğrenimini ve öğretimini zorlaştırmaktadır. Dört sanat disiplininin orantılı biçimde kaynaştırılarak öğretim sürecinin devam ettirilmesi, sanat eğitiminin amaçlarını gerçekleştirebilmede birinci dereceden öneme sahiptir.

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin uygulanması ve disiplinlerin kaynaştırılmasına yönelik olarak belli sınırlar ile çizilmiş tek bir yöntem bulunmamaktadır. Uygulanışında belirlenmiş bir yapının bulunmayışı, yöntemi uygularken öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak şekillendirilebilmesi, alt amaçları arasında; yaratıcılığı ortaya çıkarıp geliştirmek, kişiye dışavurum olanağı sağlamak gibi hedefleri olan bir disiplin

alanının temellerini güçlendirdiği düşünülmektedir. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nde kesin sınırlar ile belirlenmiş bir uygulama biçimi bulunmuyor olmasına rağmen, yöntemin temel yapısını oluşturan dört disiplinin kaynaştırılmasına yönelik olarak birkaç yöntem ortaya atılmıştır. Fakat öğretmenlerin bu yöntemlere bağlı kalması gibi bir zorunluluk bulunmamakla birlikte, aksine bu yöntemler öğretmen için sadece bir çıkış noktası oluşturmamalıdır. Yolcu'nun (2009, s.128) Kırıçoğlu ve Stokrocki'den (1997) naklettiğine göre, disiplinlerin kaynaştırılmasında kullanılabilecek yöntemlerden bazıları 'Öykü Anlatma', 'Kronolojik Tarih Şeridi Yapma', ve 'Oyunlaştırma'dur.

2.6.2.1. Öykü Anlatma

Öykü anlatma yöntemi, özellikle okulöncesi ve ilkökul çağı çocukları için oldukça ilgi çekici, yaratıcılıklarını geliştirici ve merak duygusu uyandıran bir hayli etkili bir yöntemdir. Öykü anlatma yöntemi ile öğrenciler, bir sanat eseri veya sanat olayını araştırmaya ve tarihsel sanat gerçeklerini bir öyküye dönüştürme işlemine teşvik edilir (Yolcu, 2009, s. 129). Bu yöntemde, öğretmenin ders öncesinde hazırlamış olduğu sanat tarihi öyküsünün bazı bölümlerine sorular yerleştirilir ve öykü devam ederken yer yer bu sorular öğrencilere yöneltilir. Öğretmenin hazırlamış olduğu soruların içerisinde sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinine yönelik açık uçlu sorular yer alır. Öğretmenin tercihine bağlı olarak öykünün yarıda kesilmesi ve öğrencilerden öyküyü tamamlamalarının istenmesi, yaratıcılığı geliştirmek adına başvurulabilecek bir diğer yöntemdir. Öykü anlatımı tamamlandıktan sonra, sorulan sorulara tatmin edici cevaplar alındıktan sonra, son disiplin alanı olan uygulama çalışmasına geçilir. Öğrencilerden, öyküsü anlatılan sanatçı ya da sanat olayından yola çıkarak bir çalışma yapmaları istenir ve böylece dört disiplin alanı da kaynaştırılmış biçimde aktarılmış olur.

2.6.2.2. Kronolojik Tarih Şeridi Yapma

Bu yöntemde öğrencilerden görsel sanatların herhangi bir alanına yönelik olarak belli bir döneme ışık tutan tarih şeridi yapmaları istenir. Tarih şeridini yaparken araştırma ve inceleme evresinde bahsi geçen dönem hakkında bilgi sahibi olmaya çaba gösteren öğrenci, bu süre zarfında sanat tarihi disiplinine yönelik bilgiler elde eder.

Seçilen dönem içerisinde meydana getirilmiş sanat eserlerinden birine yoğunlaşması istenen öğrenciler, seçtikleri esere yönelik olarak sanat eleştirisi basamaklarından yararlanarak incelemelerde de bulunurlar. Estetik konu alanına yönelik olarak; ele almış oldukları dönemde ses getiren bir sanatçının, sözgelimi Leonardo da Vinci'nin buluşlarının sanat olup olmadığı, eğer öyleyse niçin sanat eseri olarak kabul edildiğiyle alakalı tartışmalar

yapılır (Yolcu, 2009, s. 129). Son olarak, öğrencilere araştırmaya konu olan döneme ışık tutabilecek bilgi kartları tasarımının yaptırılması uygulama disiplinine yönelik bir etkinlik olarak ele alınabilir.

2.6.2.3. Oyunlaştırma – Dramatizasyon

Oyunlaştırma yöntemi, özellikle küçük yaş gruplarında diğer yöntemler ile karşılaştırıldığında çok daha etkili olacak kaynaştırma yöntemlerinden birisidir. Bu yöntem, sınıfın gruplara ayrılarak uygulanıyor olması bakımından sayı olarak küçük gruplarda daha çok tercih edilmektedir.

Oyunlaştırma yönteminde öğretmen, konuya bağlı olarak çeşitli sanat eserlerinin kopyalarını bir kâğıda çıktı alarak sınıfa getirir ve ardından sınıfın gruplara ayrılmasını ister. Gruplara ayrılan öğrencilerden, öğretmenin elinde bulunan sanat eserlerinden birini seçmeleri istenir ve seçtikleri eseri canlandıracakları belirtilir. Seçilen esere bağlı olarak, örneğin; Fikret Otyam'ın 'Semah' isimli çalışmasını seçen bir gruptan, eserde yer alan yöresel kıyafetlerden yola çıkarak, elde bulunan araç ve gereçler ile bir tasarım çalışması yapmaları istenir. Kıyafeti andıran tasarımlarını tamamlayan öğrencilerden, dâhil oldukları grup ile birlikte eserde yer alan hareketleri canlandırmaları istenir. Bunun ardından, öğrencilere zaman zaman eser hakkında sorular sorularak sanat tarihi disiplinine yönelik tartışmalar gerçekleştirilir. Oyunlaştırma sürecinin devam ettiği sınıfta, seçilen sanat eserini canlandırmakla meşgul olan grubu izleyen öğrencilere eser hakkında sanat eleştirisine dayalı olarak sorular yöneltir. Sanat eleştirisi basamakları tamamlandıktan sonra, bu çalışmanın sanat eseri olup olmadığı hakkında bir tartışma başlatılır ve ardından diğer grup, yeni bir sanat eseri ile sınıf tahtasının önüne çıkar ve aynı işlemler farklı sanat eseri üzerinden tekrar gerçekleştirilir.

2.7. Kavram Olarak Yaratıcılık

Latince 'Creare' kökünden gelen ve Türkçe'de, "zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanılarak, görülmeyen yeni bir şey ortaya koymak" (Türk Dil Kurumu [TDK], 1932) olarak tanımlanan yaratıcılık kavramı, toplum olarak pek fazla kullanmadığımız, hatta çoğu zaman kullanmaktan kaçındığımız bazı özel terimlerden biri olagelmıştır. Bunun ana sebebi yaratıcılık ya da yaratıcı düşünme, davranma eyleminin sadece bilim insanı ya da dahi sanatçılara ait bir özellik olduğu ve sıradan insanların basit eylemlerinin bu terim ile tanımlanamayacağı kanısıdır. Bu yanlış saptamalardan dolayıdır ki, "buluş, yenilik, özgünlük vb." gibi terimler yaratıcılık kavramı yerine kullanılmış fakat bu terimler de kavramı tam anlamıyla ifade etmekte yetersiz kalmıştır (Yolcu, 2009, s. 173). Yaratıcılık kavramını

kullanmaktan çekiniyor oluşumuzdaki bir diğer ana sebep, bu özelliğin sadece doğuştan geldiği ve hâlihazırda yaratıcılık yetisine sahip olmayan çocuk veya gencin bu yetiyi sonradan elde etme olasılığının olmadığı düşüncesidir.

Yaratıcılık kavramı, tıpkı zekâ gibi oldukça geniş anlamlara sahip olması sebebiyle tanımlanması bir hayli güçtür. Bu kavram, oldukça zengin anlamlara sahip olması ve geçmişten bu yana tam anlamıyla tanımlanamamasından dolayı çoğu disiplin alanında merak edilen ve üzerinde araştırmalar yapılan bir terim olagelmıştır. Yaratıcılık üzerine çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, daha önce de değinildiği gibi net bir tanıma varılamamıştır. Şuana dek yapılan araştırmalar ışığında hem fikir olunan nokta; yaratıcılığın yeni ve özgün fikirler üretme sürecini içinde barındırdığı, birey ve içinde bulunulan duruma göre farklı boyutlarda olan bir düşünme biçimi olduğudur.

Lowenfeld'e (1957, s. 25) göre yaratıcılık; herkeste az ya da çok bulunan, ilişkisel, farklı ve eşsiz olan çevre ile karşılaşmamıza sebebiyet veren öznel gerçeklik arayışına ışık tutan bir özelliğe sahiptir. Yapılan tanımda en dikkat çeken nokta şüphesiz, herkeste az ya da çok bulunan yaratıcılığın ereği kendinde olan gerçeklik arayışında yol gösterici olmasıdır. Burada tanımlanan yaratıcılığın üründen daha çok sürece atıfta bulunduğu ortadadır. Bir diğer tanıma göre yaratıcılık, 'Eksikliklere, problemlere, kayıp ögelere ve uyumsuzluklara, insani kusurlara duyarlı olma süreci ve zorlukları tanımlama, çözüm üretme, farklı tahminlerde bulunma ya da eksiklikler hakkında hipotezler ortaya atıp bu hipotezleri usanmadan test etmektir' (Torrance, 1965, s. 663). Yaratıcılık, bir sorun ya da problemin çözümüne yönelik olarak ortaya atılmış her tür teklife farklı bir pencereden bakabilme yetisidir. Farklı biçimde bakabilme yeteneği, birlikteliğinde özgünlüğü getirmektedir. O halde yaratıcılık kavramının özgünlük ile doğrudan bir ilişki içinde olduğunu söylersek yanılmış olmayız.

Anderson'a (1960, s. 10) göre yaratıcılık, diğerleri ile iletişim kurmak için kullanılan bir semboldür ve bu sebeple yaratıcılık kavramını tanımlamak için kişi ve çevre arasındaki ilişki ile ilgileniriz. Öyleyse yaratıcılık kavramını tanımlayabilmek için insanoğlunun kendisine, çevresine ve ilişkilerine odaklanmak ve derinlemesine analizlerde bulunmak gerekmektedir.

Yaratıcılık kavramını belirli bir özel alan ile sınırlandırmayan, bir resim yapmak, senfoni bestelemek ve yeni bir işkence aleti tasarlamak arasında asli bir fark olmadığını ileri süren Rogers'a (1972, s. 250) göre yaratıcı kişi; karşı tarafa zarar verebilecek bir obje ya da

nesne geliştirmiş olsa bile, eğer ortaya konulan ürün özgün olarak nitelendirilebiliyorsa, bunun iyisi ya da kötüsü bulunmamakta dolayısıyla bu ürün yaratıcı olarak nitelendirilmektedir. Rogers'ın yaratıcılık ile ilgili saptamasından yola çıkılarak; olumlu ya da olumsuz, iyi ya da kötü, az ya da çok yaratıcı birey veya eylem olmadığı, önemli olan yapısal yaratıcılıktan çok yeni bir ürünün ortaya çıkışı ve bireyin bu süreç içerisinde kendi benliğinde barındırdığı özgünlük hissiyatının varlığıdır biçiminde bir saptamada bulunulabilir. Bir diğer tanıma göre yaratıcılık; 'Her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda başyapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünüdür' (San, 1993, s. 71).

Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi yaratıcılık kavramı tanımlanması güç, belirli bir yapı ile sınırlandırılmayan, tıpkı tüm diğer beyinsen fonksiyonlar gibi karmaşık bir olgudur. Farklı disiplinlerden bilim insanlarının yaratıcılık kavramı üzerine yapmış oldukları tanımlar kısmen değişiklik göstermesine rağmen, yapılan tanımların ortak paydası yaratıcılık kavramının sürekli olarak yeniye, özgünlüğe ve denenmemişliğe dem vurmasıdır. Başarının, nitelikli fikirlerin yaratıcı uygulamalar ile yakından ilişkili olduğu bir toplumda yaşıyor olmamızdan dolayıdır ki, yaratıcılık son derece önemli ve üzerinde çalışmalar gerektiren bir kavramdır. Yeni fikirler ortaya koyma, anlama, hayal etme ve düşünme yetileri ile orijinal bir düşünce, fikir ve eser oluşturma yeteneği olarak kabul edebileceğimiz yaratıcılık, belki de en çok eğitim sistemimiz kapsamında ihtiyaç duyduğumuz, tıpkı zekâ gibi doğru biçimde şekillendirildiği takdirde işlevsel fonksiyonlarından yararlanılarak olumlu dönütler alabileceğimiz bir özelliktir.

2.7.1. Eğitim Sürecinde Yaratıcılık

Günümüzde yaratıcılık kavramının eğitim alanında önem kazanmasının en önemli gerekçesi, gelişimini hiç aksatmadan devam ettiren teknolojinin ve içinde bulunduğumuz sosyo-kültürel yapının sıradan düşünen ve basit ürünler ortaya koyan toplumlar için dezavantaj oluşturan bir safhaya ulaşmış olmasıdır. Bugün gelişmiş ülkeler olarak tanımladığımız pek çok toplumun eğitim sistemlerine yapılan en acımasız eleştirinin 'yaratıcılıktan yoksun bir program' (Ataman, 1993, s. 107) olduğu gerçeği göz önüne alındığında, yaratıcı eğitim, yaratıcı müfredat ve öğrenci ilişkisi şüphesiz daha iyi anlaşılacaktır. Yaratıcılığın bu denli önemli görüldüğü eğitim sisteminde, yaratıcı düşünebilen ve yaratıcı ürünler ortaya koyan bireyler yetiştirebilmek adına, özgünlükten beslenen ve çağdaş eğitim felsefesi doğrultusunda yapılandırılmış eğitim programlarına

ihtiyaç olduğu sugötürmez bir gerçektir. Ülkemizde, Cumhuriyet'in ilk yıllarında yaratıcılık ve müfredat ilişkisi hat safhada önem kazanmış olmasına rağmen, bir süre sonra durum değişmiş ve yaratıcılık ve eğitim ilişkisinin önemine bizden daha sonra dem vuran bazı Batı ülkeleri bu konuda ne yazık ki önümüzde yer almışlardır. Her alanda önemi vurgulanan yaratıcılık, yarının mühendisini, öğretmenini, mimarını ya da tasarımcısını bünyesinde barındıran eğitim kurumlarında göz ardı edilmemesi gereken çok önemli bir ayrıntı olarak görülmeli ve benimsenmelidir. Eğitim alanında önemi vurgulanıp, müfredat programlarının yaratıcılığa teşvik edici doğrultuda planlandığı bir toplumda, doğrudan doğruya tüm kurum ve kuruluşların, çağdaş ve yenilikçi öğretim yöntemleri ile yetişmiş bireylerden olumlu anlamda fayda sağlayacağı ortadadır. Yaratıcılığı aşlamak ve geliştirmek eğitim sisteminin görevidir, bunun ana sebebi yüksek istihdam ve ekonomik performansı garanti altına almaktır (Craft, 2003, s. 115).

Yaratıcılığın, yüksek istihdam ve sosyoekonomik performansı etkilediğinin bilincine varan bazı Batılı ülkelerde, ilköğretim ve okulöncesi müfredatlarında yaratıcılık göz önünde bulundurularak pek çok özgün yaklaşım ortaya atılmış ve bu yaklaşımlar hükümet desteği ile birlikte öğretmen ve öğrencinin yaşama bakış açısını değiştirmek adına uzmanlara sunulmuştur (Craft, 2003, s. 115). Sunulan projeler kapsamında eğitim alanında yaratıcılığın niçin önemli olduğu ve nasıl teşvik edilebilir olduğuna yönelik önerilerde bulunulmuştur. Benzer biçimde ülkemizde de bazı girişimler elbette yaşanmıştır. Bunlardan birisi 1993 yılında 'Türk Eğitim Derneği' tarafından 17.'ncisi düzenlenmiş olan 'Yaratıcılık ve Eğitim' başlıklı seminer örnek olarak gösterilebilir. Bu seminerde çok sayıda uzman konuşmacı bildirilerini sunmuş ve eğitim sistemimizde yaratıcılığı geliştirmek için neler yapılabilir biçiminde sorgulamalarda bulunulmuştur. Ülkemizde gerçekleştirilmiş olan bu ve benzeri seminerler eğitim sisteminde olumlu anlamda yansımalar bulmuştur. Fakat geleneksel öğretim yöntemlerine fazlaca bağlı oluşumuzdandır ki eğitim alanında yaratıcı öğretim modelleri hep göz ardı edilmeye devam edilmiş, sürekli olarak ezbere ve belletmeye, ardından sınav gününde bu ezberi kâğıda aktarmaya alıştıran bir yapı içerisinde eğitim-öğretime devam edilmiştir.

Yaratıcılığı geliştirici, teşvik edici modellerin tek bir disiplin alanıyla kısıtlı olmadığı, her alanda uygulanması gerektiği, sürekli olarak vurgulanan önemli bir husustur. Clark'ın (2003, s. 119) da belirttiği gibi, yaratıcı eğitim modellerinin her ne kadar sanat eğitimi ile en iyi şekilde uyum sağlayabileceği düşünülüyorsa da tüm disiplinlerin bu esnekliğe sahip olması ve yaratıcılıktan beslenmesi mümkündür. Görsel Sanatlar dersinin

yaratıcılığı geliştirmek için çok özel bir alan olduğu gerçeği elbette doğrudur, ancak amaç eğitim yoluyla yaratıcılığı geliştirmek olmasından dolaydır ki her disiplin alanında buna uygun yöntemler tasarlanmalı ve öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak bu yöntemler özgün teknikler doğrultusunda uygulanabilmelidir.

Eğitim öğretim süreci boyunca durmaksızın değişim gösteren ve geçerliliğini yitiren ezbere dayalı bilgiler vermek yerine, bilinmeyenleri öğretmeyi amaç edinen bir toplum ve kültür ortamının yaratıcı bireyler yetiştirmek adına daha elverişli olduğu açıktır (Güvenç, 1993, s. 123-130). Eğitim programlarında yaratıcılığın hat safhada yer aldığı yaratıcı düşünme eylemlerinin oluşturulabilmesi için buluş, gösterip uygulatma, sürekli soru cevap, grup tartişması, beyin fırtınası ve örnek olay inceleme gibi çağdaş teknikler bu sürece dâhil edilebilir (Güvenç, 1993, s. 149). Yaratıcı eğitim sürecinde önemli olan özgün ve özgürce düşünebilmek, ezberci olmamak ve otoriter dogmatik düşünceye karşı bağımsızlık kazanmaktır.

Yaratıcı eğitim, baştan sona kuvvetle muhtemel ki özgür ve rahat bir ortamda gerçekteştirilebilir; yasaklar, kısıtlamalar, suçlamalar yaratıcılığın düşmanıdır (Arıcı, 1993, s. 183). Yaratıcılık göz önünde bulundurularak hazırlanmış bir müfredat programı ezbere ve belletmeye teşvik etmek, bu ezber bilgileri sınavda, sözlüde ya da proje çalışmalarında olduğu gibi aktarmayı amaçlamamaktadır. Bunun aksine, gerekli olan bilgiyi oyunlar, projeler, uygulama çalışmaları ya da yarıda kesilen öyküler ile aktarmayı yeğlemektedir. Eğitim sisteminde yaratıcılığı geliştirmek için kullanılabilecek pek çok yöntem olduğu ortadadır, fakat bunlara ilaveten, eğitim öğretim ortamı öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, hipotezler kurmasına ve diğer öğrenciler ile birlikte çalışmasına imkân sağlayacak özgür bir ortam çerçevesinde düzenlenmelidir (Sönmez, 1993, s. 148-150).

Eğitim sürecinde yaratıcılığı desteklemek için, kimi zaman mantığımıza ters düşse bile çocukların bazı davranışları onaylanmalı, çok boyutlu düşünmeleri için öğrenme ve öğretme ortamında ilginç ve zengin uyarıcıların kullanılmasına olanak tanınmalıdır (Özsoy, 2015, s. 134). Unutulmaması gereken husus yaratıcılığın merakla başladığı, bu nedenle çocuk veya gencin merak etme yetisini besleyerek, onları anlamaya dönük olarak yenilikçi eğitim ortamlarının oluşturulması gerektiğidir (Terzioğlu, 1993, s. 48). Yaratıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında öğretmenin rolü en az yaratıcı müfredat programını oluşturacak uzman eğitim bilimciler kadar önemlidir. Eğer öğretmen kendi yaratıcılığını kullanamazsa, önerilen teknik ve yöntemler ne kadar yaratıcı olursa olsun gelenekselleşmiş

ve tekdüzeleşmiş bir ders sürecinin oluşması kaçınılmazdır. Bu doğrultuda özellikle alan öğretmenleri başta olmak üzere hizmet öncesi ve hizmet içi kurslar çerçevesinde eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanarak yeni teknik ve yöntemler ile çalışmalarını sürdürmeye teşvik edilmeleri gerekli görülmektedir.

2.7.2. Sanatsal Yaratıcılık

Yaratıcılık denildiğinde akla ilk gelen yaratıcılık türü her ne kadar sanatsal anlamda yaratıcılık olsa da bu kavram üzerine yapılmış olan çalışmaların çoğunluğu bilim ağırlıklıdır. Yaratıcılık ile ilgili yapılmış araştırmaların çoğunluğu bilim ve teknik alanlar üzerinde yaratıcılığı incelemiş olmasına rağmen, sanatsal yaratıcılık da bu inceleme ve araştırma süreçlerinden payını almış, yakın geçmişte de olsa sanatsal yaratıcılık üzerine incelemeler hız kazanmıştır. Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak denilebilir ki, yaratıcılığın ele alındığı özel alan her ne olursa olsun, meydana gelen yaratıcı süreç ve ürün vurgusu ortaktır. Ancak ayırım yapılması gereken nokta, sanatsal anlamda yaratıcılık ile diğer alanlardaki yaratıcılığın tanımında yatmaktadır.

Bu doğrultuda sanatsal yaratıcılığın ne olduğu üzerine görüşlere yer verecek olursak, Freud'un sanatsal yaratıcılığa değin ilk teorisi; sanatçının derinlerde yer alıp bastırılmış olan bilinçdışı isteklerinin ifadesidir (Hospers, 1985, s. 248). Bu tanıma göre Freud, sanatsal yaratıcılığı tamamen bilinç dışı isteğin bir ifadesi olarak nitelendirmektedir, ancak yaratıcılık eyleminin her zaman bilinçdışı isteklerin dışı aktarımı olmadığı diğer araştırmacılar tarafından ortaya atılmıştır. Öyleyse denilebilir ki sanatsal yaratma her zaman bilinçdışı isteklerin dışı vurumu olmamakla birlikte, kimi zaman başlangıç aşamasında bilinçsiz bir istek, arzu ya da karşılaşmaların meydana gelmesiyle de vuku bulabilmektedir. Bir diğer tanıma göre sanatsal yaratıcılık; art arda gelen, aradan birisi kopunca birleştirilemeyen bir düşünme biçimi olan yakınsak ya da sıralı düşünme biçiminin aksine, art arda hiç gelmeyen, adeta bir örümcek ağı gibi parça parça dağılan, standartlara uymayan bir düşünme biçimi olarak ıraksak düşünmeyle ilişkilidir (San, 1993, aktaran Özsoy, 2015, s. 130).

May'in yaratıcılık ile ilgili ortaya koymuş olduğu teori, Freud'un ortaya attığı ilk teoriyi destekler niteliktedir. May'e (1959, s. 269) göre yaratıcılık hem bilinçli hem de bilinçsiz eylemlerin varlığı ile başlamaktadır. Daha net biçimde yaratıcı süreç, bilinçli istek ve arzunun altında doğrudan şekilleniyor olmasının yanı sıra, bizim bir konu üzerine bilinçli ya da bilinçsiz biçimde yoğunlaşmamız ile özdeşleşmektedir. O'na göre bu süreç her ne kadar bilinçsiz biçimde meydana gelse de sonrasında bireyin yönlendirmesiyle amacına ulaşır. May, yaratıcı süreç üzerine yaptığı açıklamayı bir makalesinde şu örnek ile

somutlaştırmıştır; Yeni bir formül geliştirdiği gerekçesi ile Nobel ödülüne laik görülen bir profesör, bu formül için başlangıçta hiçbir çaba sarf etmemiştir. Söz konusu profesör bir gece yarısı rüyasında, tanımadığı birinin ona formül ile ilgili önemli bilgiler verdiğini görmüş ve aniden yataktan kalkarak gecenin karanlığında, bu bilgileri bulduğu ilk kâğıda geçirmiştir. Ancak ertesi gün uyandığında kâğıttaki yazıları okumakta zorlanmış ve başarılı olamamıştır. Bunun üzerine her gece aynı rüyayı görme umuduyla yatağa girmiş ve nihayet aynı rüyayı tekrar görerek amacına ulaşmıştır (May, 1959, s. 269). May'in aktarmış olduğu anekdottan anlaşıldığı gibi her türlü yaratıcılıkta, bilim insanı ya da sanatçı benzer deneyimler yaşamakta ve bu deneyimin çıkış noktası kimi zaman bilinçli olmayan bir biçimde meydana gelmemektedir. Ancak her ne kadar bilinçsiz bir başlangıç söz konusu olsa da süregelen zamanda sanatçı bu gidişata yön verir ve süreç, sanatçının yaratıcı tutumu ile yoluna girer. Böylece yaratıcı edim oluşur. Buradaki önemli husus, ister bilinçdışının formüle edilmiş birtakım terimlerini kullanalım, ister bunlar üzerine yoğunlaşmadığı zamanlarda bile sürüp giden bir takım nörolojik süreçlere bağlayan William James'i destekleyelim, gerçek olan şey yaratıcılığın, yoğunlaşmanın farklı derecelerinde bilinçli isteğin doğrudan kontrolünde olmaksızın sürmekte olduğudur (May, 1959, s. 269). Bahsi geçen bilinçli isteğin kontrolü kimi zaman rüyalar ya da başka rastlantılar vasıtasıyla sanatçı veya bilim insanının beyninde yer edebilir, fakat mühim olan, tıpkı profesör örneğinde olduğu gibi bunun üzerine gitmek ve sürece müdahil olup bilinçli kontrolü sağlamaktır. Özetle denilebilir ki yaratıcı süreç ve ürün hem bilinçli hem de bilinçsiz biçimde vuku bulabilir, fakat sonrasında kişinin kontrolü ele almasıyla şekillenir ve gerçek kimliğine bürünür. Elbette sıradan bir kişinin bu kontrolü ele alması mümkün değildir.

Bir diğer tanıma göre sanatsal yaratıcılık, diğer alanlarda var olan yaratıcılık gibi salt olarak problem çözme üzerine eğilmemekte, aksine bir sanat ürünü olarak yaratıcı performans sergilemeye yoğunlaşmaktadır (Maitland, 1976, s. 402). Söz konusu yaratıcı süreç sanat eserinin temsil ettiği bir olgu olmayıp, aksine yaratıcı performansın vücut bulmasında bir araç görev üstlenir. Maitland'a göre sanat eserinin bir araç olarak görüldüğü bu süreçte, sanatsal yaratıcılıktan söz edebilmek için ürünün kendisinden çok sürecin önemli olduğu söylersek yanılmış olmayız. Sanatsal anlamda yaratıcı bir ürünün ortaya çıkabilmesi için yaratıcı sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı süreç ve ürün kimi zaman bilinçaltı veya rastlantısal karşılaşmalar sonucu bir başlangıca sebebiyet verse de bu süreç ve ürünün meydana gelmesinde pek çok gerekçenin hem olumlu hem de olumsuz anlamda rol oynadığı açıktır. Rogers'a (1954, s. 252) göre hem yaratıcı süreç hem de yaratıcı ürünün ortaya çıkmasında motivasyonun önemi oldukça fazladır. Yaratıcı süreç ve ürünün oluşumunda

içsel ve dışsal motivasyondan söz edilebilir. Dışsal motivasyon her ne kadar bu süreç ve sonuçta rol oynuyor olsa da, asıl önemli etken kişisel çıkarlardır. Rogers'a göre kişisel çıkarlara pek çok şey dâhil edilebilir, ancak en genel biçimiyle kişisel çıkarlar içsel motivasyonu temsil eder.

Rogers (1954, s. 255) yaratıcı sürecin meydana gelmesi ve bu sürecin sonucunda yaratıcı ürünün oluşumunu üç koşula bağlamaktadır. Bu koşullar sırası ile deneyimlere açık olmak, içsel değerlendirme odağı ve kavram-öğeler ile oynayabilme yeteneğidir. O'na göre ilk iki süreç, kavram ve öğeler ile oynayabilme yeteneğinden çok daha önemlidir, fakat üç koşul bir araya geldiğinde asıl olarak yaratıcı sürecin varlığından söz edilebilir. Salvador Dali'nin, eriyen saatlerin ilhamına sebebiyet veren olaylar zincirini anlattığı 'Gizli Hayat' isimli otobiyografisinde kaleme aldığı bir paragraf, Rogers'ın yaratıcı sürece değin vurguladığı üç koşula güzel bir örnek oluşturmaktadır.

Kendimi yorgun hissettiğim ve başımın hafifçe ağrıdığı bir akşamdı. Genelde başım çok nadir ağrırdı. Birkaç arkadaş ile birlikte sinemaya gitmek üzere idik, ancak ben son anda gitmekten vazgeçtim ve erken yatmaya karar verdim. Gala (Salvador'un eşi) onlarla gidecekti. Akşam yemeğimizde, keskin bir tadı olan eritme Fransız peyniri yemiştik. Herkes gittikten sonra eritme peyniri aklıma süper yumuşak sözcüğünü ve felsefi düşünceler getirdi. Uzun süre düşündüm, sonra yatmak için kalktım ve stüdyoma giderek adetim olduğu üzere son kez yapmakta olduğum tabloya göz atmak için ışığı açtım. Bu tablo bir peyzajdı. Kayalar şeffaf melankolik bir alacakaranlık ile aydınlatılmış, ön planda dalları kesilmiş yapraksız bir zeytin ağacı duruyordu. Bu manzaranın da yaratmakta başarılı olduğum atmosferin sürpriz bir görünümünün oluşumuna yardım edeceğini biliyordum, ancak ne olacağını kestiremiyordum. Tam ışığı kapatıyordum ki bir anda çözümü gördüm. İki tane yumuşak erimekte olan saat gözümde canlandı. Bir tanesi acıklı biçimde zeytin dalına asılı idi. Baş ağrımın artmasına ve çok acı vermesine rağmen büyük bir açgözlülükle paletimi hazırladım ve çalışmaya başladım. Gala iki saat sonra sinemadan döndüğünde en ünlü tablolarımdan biri tamamlanmıştı. (Güney, 1999, s. 44-45, aktaran Subaşı, 2014, s. 102).

Dali'nin otobiyografisinde kaleme almış olduğu paragraf, Rogers'ın yaratıcı sürecin oluşumunda etkin olan koşullar ile doğrudan bağlantı gösterdiği görülmektedir. Öyle ki eritme peynirinin beyinde oluşturduğu 'süper yumuşak' hissiyatı ile farklı deneyimlere açılmayı hedefleyen sanatçı, son olarak kavram ve öğeler ile oynayabilme cesareti göstererek ardında unutulmayacak derecede önemli bir eser ve simgeler bütünü bırakmıştır. Sanatçının buradaki salt amacı içinde var olan mecaz'² boşaltmak, kendini rahatlatmak ve üretim yapmaktır. Daha açık biçimde, sanatçının eserini ele alırken işlevsellik hedefinden tam

² *San(1979, s. 23) mecaz kelimesinin, (...) öğretilme ya da benzetme ve anlam aktarımı yoluyla elde edilen yepyeni düzenlemeleri, formları, kavramları, metaphoru karşıladığını söylemektedir.

anlamıyla uzak oluşu, bilimsel yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılık ayırımına varmamıza yardımcı olmaktadır.

Sanatçının kaygısı kendi içinde biriken duygu durumunu dışa aktarmak iken, bilim insanı kesin ve değişmeyen şartlara ve gerçekliğe tek boyutlu ve bilişsel yoğunlaşma kaygısı güder (Sungur,1997, aktaran Yolcu, 2009, s. 192). Sanatsal yaratıcılık ve diğer alanlardaki yaratıcılığın kendi içinde farklılaşıyor olmasının esas sebebi tam olarak budur. Sanat alanında yaratıcı süreç ve ürünün işlevsellik gibi bir kaygısı olmazken, bilim ve teknik alanındaki yaratıcılığın çıkış noktası işlevselliğe dayanmaktadır. Bilimsel anlamda meydana gelmiş olan en yaratıcı ve işlevsel ürünlerin ardında yatan sebep, ortaya koyulan bu ürüne olan ihtiyaçtır. Örneğin Edison'un elektrikli ampülü icat etmesindeki en büyük gerekçe geceyi gündüze çevirebilme fikri, gece karanlığından faydalanabilme gereksinimidir. Ancak aynı durum sanatsal yaratıcılık söz konusu olduğunda kabul gören bir tutum değildir. Hiçbir sanatçı Edison örneğinde olduğu gibi, işlevsellik bağlamında bir ürün ortaya koymaya çaba sarf etmez. Sanatçı için asıl olan kendi içinde biriktirdiği ve dışarıya boşalmayı bekleyen uyumlu mecazın itici gücüdür.

Hem sanatsal hem de bilimsel anlamda yaratıcı olarak nitelendirilebilecek bir ürünün ortaya konulabilmesi için yaratıcı sürecin varlığı ve niteliği oldukça önemlidir. Bu konuda pek çok araştırma yapan bilim insanları, örneğin Osborn, Taylor ve Wallace, yaratıcı sürecin kendi içinde birkaç aşamadan oluştuğu teorisini savunmaktadırlar. Bunlardan Wallace'ın teorisini değinecek olursak, O'na göre yaratıcı süreç özetle *Hazırlık Aşaması*, *Kuluçka Aşaması*, *Aydınlanma Aşaması* ve son olarak da *Gerçekleştirme-Doğrulama Aşaması* 'ndan oluşmaktadır.

Hazırlık aşamasında problem durumu ve sonuç aşamasında gerçekleştirilmesi hedeflenen durum tasarlanarak bir plan oluşturulur. Bu aşamada sanatçı, yapacağı eser ile ilgili olarak ilk adımı atar ve bu doğrultuda sonuca ulaşma yolunda yaratıcı sürecin içine dâhil olur. Kuluçka aşamasında ise probleminden çıkarak geri gidilir, sorun zihinde toplanır (Vural, 2011, s. 173). Yaratıcı düşünce sürecinin bu aşaması, ürünün bilinç ötesinde olgunlaşmakta olduğu evre olarak adlandırılabilir. Kuluçka aşamasında tam manada bilinçli bir algı oluşmamakla birlikte, yoğun bir yaratıcılık çabasının sürmekte olduğu söylenebilir (Rıza, 2001). Aydınlanma aşamasında, isminden de anlaşılacağı üzere ilgili düşünceler yaratıcılığa temel oluşturmak adına zihinde doğar, bu düşünceler sonuç ve ürünün bir parçası olabileceği gibi, sonucun kendisi de olabilir (Vural, 2011, s. 173). Özetle denilebilir ki bu aşamada işlevsel olmayan fikirler zihinden uzaklaştırılır ve yeni, işlevselliğe dönük

düşünceler bu bilgilerin yerini alır. Son olarak gerçekleştirme-doğrulama aşaması, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağını anlaşılması için yapılan etkinlikler bütünüdür. Bu aşamanın diğer üç evreden faydalandığı söylenebilir. Bu aşamada elde edilen fikir, düşünce veya ürün test edilerek geçerli olup olmadığına bakılır (Artut, 2006, aktaran Vural, 2011, s. 173).

Her tür yaratıcılıkta sürecin önemli olduğuna dikkat çeken Kırıçoğlu (2005, s. 173), yaratıcı süreçte üç tür aşama olduğunu vurgulayarak bunlardan ilkinin duyular, ikincisi imge, algı, bellek, imgelem ve kavram gibi ussal süreçler; üçüncü olarak da bu ussal süreçte işlenen malzemenin dışavurumu olduğunu söylemektedir. Bu süreçte yer alan duyular aşaması oldukça önemlidir, çünkü gözümüzle görüp kulağımızla işitmeden duyumsamada bulunamayız. İmge, algı, bellek ve imgelem ise bir arada iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar. İmge öncelikle gözde belirir ve ardından, gözde beliren bu imgelerden kimileri daha sonra hatırlanmak üzere bellek deposuna gönderilir (Kırıçoğlu, 2005, 173). Bu işlemler sonucunda algı oluşur, algımız geçmişte görüp bildiğimiz nesnelerin tanımlanmasında birinci elden kaynak oluşturur. Kırıçoğlu'na (2005, s. 173) göre bu algılar birleşir ve son olarak kavramları oluşturur. Bu sayede, sanatsal yaratma sürecinde nesnelerin ayırt edici özelliklerinin oluşumunda kavramlar bizler için yol gösterici bir rol üstlenir.

Sanatsal yaratma süreci ve bu süreçten doğan yaratıcı ürün üzerine saptamalar yapan Kırıçoğlu, 'Sanatta Eğitim' başlıklı kitabında şu paragrafı kaleme almıştır; Süreç olarak adlandırdığımız evre, kişinin sonuca giden yolda yaşadığı tüm bilişsel ve bedensel tecrübelerin vuku bulduğu evredir. Her ne kadar sonuç hakkında net bir bilgi ve çıkarımda bulunamıyor olsak da içinde bulunulan sanatsal yaratım süreci sonuç hakkında pek çok ipuçları doğurur. Bu aşamada, sonuç olarak nitelikli bir ürün elde edebilmek için değerlerle ilişkiyi sürekli kılmak oldukça önemlidir. Fakat buradaki ilişkisel denetimin adım adım olması gibi bir gereklilik ya da zorunluluk söz konusu değildir. Daha açık biçimde, sanatsal yaratım sürecinde bir yapıt üzerinde önce şunu sonra onu yapacağız diye bir plan ve ardıllık söz konusu değildir (Kırıçoğlu, 2005, s. 177).

Görüldüğü gibi sanatsal yaratmada süreç oldukça önemli, hatta çoğu zaman ürünün önüne geçecek kadar değerli olmaktadır. Bunun ana sebebi, sürecin başlangıçtan itibaren kontrol edilebilen potansiyele sahip oluşudur. Başlangıçta ürünün ne doğrultuda meydana geleceği bilinmezken, değiştirilebilir ve öngörülebilir olan süreç kendi içinde kontrol altında tutulabilir. Aynı şey yaratıcı ürün için de söz konusudur fakat bu kontrol edilebilme işlemi

doğrudan sanatsal yaratmadaki sürece bağlılık gösterir. Sanatsal yaratmada her zaman yeni bir ürünün ortaya konulup konulmadığına bakılmaksızın, bazen sadece estetik değerler üzerinden de değerlendirme yapılabilmektedir. Eğer bir ürün estetik anlamda güzel biçimde oluşturulabildiyse, bu ürüne yaratıcı bir ürün demek mümkündür. Yolcu'nun (2009, s. 193) da değindiği gibi, sanatsal yaratıcılıkta her zaman yoktan var etme, daha önce görülmeyen bir şey ortaya koyma/meydana getirme söz konusu değildir, önemli olan estetik bir uyum ve bütünlüktür. Buna ilaveten her zaman yepyeniliğin aranmayacağı gerçeği, eserin tam anlamıyla öykünmeci bir bakış açısıyla ele alınacağı anlamına da gelmemektedir. Bugün en yaratıcı sanatçılar arasında saydığımız kişilerin bile kendinden önceki sanatçıların eserlerinden yararlanarak kendi yolunu çizdiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, bu husus daha net anlaşılacaktır.

Sonuç olarak denilebilir ki, yaratıcı bir ürünün ortaya çıkması için her ne kadar yenilikten söz ediliyor olsa bile, bu yepyenilik olmadığı takdirde ortaya çıkan ürünün yaratıcı olmadığı şeklinde bir sonuca varamayız. Eğer üründe estetik değerler, sanatsal ilke ve elemanlar bir bütünlük çerçevesinde uygulanmış ve özgünlük söz konusu ise, o zaman ortaya çıkan ürün ve süreç yaratıcıdır. Sanatsal yaratıcılıkta ürünün süreçten daha değerli olarak kabul gördüğü dönemlerin geçmişte kaldığına atıfta bulunan araştırmacılar, özellikle ilköğretim sanat eğitimi derslerinde sanatsal yaratma sürecinin ürüne kıyasla daha verimli ve nitelikli sonuçlara olanak tanıyacağı fikrini savunmaktadırlar. Bu doğrultuda yaratıcı bir Görsel Sanatlar dersi için, katı kuralları olmayan bir ders ortamı ve sürekli olarak kendini yenileyen bir eğitmen, buna karşılık özgün fikirlerini ortaya koymaktan çekinmeyen öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır.

2.7.3. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

San'a (2008, s. 20) göre yaratıcılığı sınırlayan etkenler arasında, içsel özgürlük ve özgünlükten yoksun olmak, yanlış ve yenilgiye düşmekten korkmak, belli bir otoriteye bağlılık, aşırı denilebilecek mükemmeliyetçilik anlayışını yeğleme ve son olarak da eğitim öğretim sürecinde yalnızca belli başlı zekâ türlerine yönelik olarak hazırlanan bir öğretim programından geçmiş olmak sayılabilir. Yaratıcılığa ket vurulmasında karşımıza çıkan faktörlerin çeşidi her ne kadar farklılaşıyor olsa da sanat alanındaki yaratıcılık bu tutumdan nasıl etkileniyor ise, teknik ve bilimsel anlamdaki yaratıcılık da aynı biçimde etkilenmektedir. Tüm yaratıcı eylemlerin engellenmesinde ya da bastırılmasında rol oynayan faktörler, güdülenmeden başlayıp sınıf ortamının düzenine, aile içi tutumlardan öğrencinin

kendi içinde yaşıyor olduğu kaygı ve strese kadar çeşitlenen bir farklılaşma içerisinde olduğu görülmektedir.

Güdülenme, yaratıcılık için oldukça önemli bir kavramdır. Çünkü yaratıcı bireyin dış etkenler tarafından güdülenmeyişi, daha açık biçimde dışsal motivasyon eksikliği, kişinin yaratıcı fikir, sanı ve savlarını ortaya atmasına engel olmakta, zihninde çevresi tarafından dışlanacağı düşüncesinin belirmesine, bu sebeple diğer insanlar gibi davranmasının gerekli olduğu, ancak bu biçimde davranırsa toplum tarafından kabul göreceği fikrinin oluşmasına sebep olmaktadır. Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, bu sebeple organizmanın davranışı, belirli bir amaca doğru yöneltir (Cüceoğlu,1994, aktaran Yolcu, 2009, s. 200). Eğer bu süreç yaşanmaz ve öğrenci ortaya attığı fikirde, meydana getirmiş olduğu üründe ve bu ürün çerçevesinde kendiliğinden gelişmiş olan süreçte, başta içsel olmak üzere, dışsal bir güdülenme göremez ise yaratıcılığı dolaylı yoldan bastırılmış ve engellenmiş olacaktır.

Öğrencinin içinde bulunduğu toplum ve çevre yaratıcılığın engellenmesinde ya da gelişmesinde doğrudan rol oynamaktadır. Sözelimi, hayal etmenin ve mantığa ters düşen özgün fikirler sunmanın boşa harcanan vakit olarak tanımlandığı, yaratıcı tutumun toplum ve otoritenin devamlılığını etkilediği gibi düşünceler (...) (Yolcu, 2009, s. 2002), yaratıcılık eyleminin çocuk tarafından gizlenmesine veya var olan yaratıcılığa ket vurulmasına sebep olan tutumlardan sadece birkaçıdır. Yaratıcılığın kökeninde var olan farklı ve özgün yaklaşım özelliği, kimi toplum ve çevrelerde ne yazık ki olumsuz bir tutum, kabul edilemez bir davranış ve gizlenmesi gereken bir eylem olarak düşünülmektedir. Toplumun çoğunluğu tarafından benimsenebilecek kişiliğe sahip bir çocuk yetiştirme arzusu, kişinin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkaracak deneyimleri fark etmesini engellemektedir (Akdoğan,1992, aktaran Yolcu,2009, s. 202).

Oldukça yaratıcı eylemlerde bulunan, farklı ürünler ortaya koyan bir çocuğun çevresinde bulunan bir büyüğü tarafından ‘yuvarlak kafada sivri zekâ’ biçiminde anlamsız tavırlarla karşılaşması, bu yorum karşısında ne yapacağını şaşırان çocuk tarafından farklı düşünmenin ve dolayısıyla yaratıcılığın pek de kabul gören bir tutum olmadığı görüşünün zihninde yer edinmesine sebep olacaktır. Çevresi tarafından, özgün ve farklı tutumlara sahip olmasından dolayı olumsuz dönütler alan çocuk ya da gencin kendini toplumdan dışlanmış hissedeceği açıktır. Toplum tarafından hor görülme ve dışlanma kaygısı, genellikle küçük yaşlarda edinilen özgüven eksikliği ile bir araya geldiğinde, çocuk üzerinde yaratıcılığı engelleyen güçlü bir baskı oluşturacaktır (Yolcu, 2009, s. 202).

Yaratıcılığın engellenmesinde önemli rol oynayan bir diğer faktör, öğretmenin öğrenciye karşı tutumudur. Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek söz konusu olduğunda, onlar ile birinci dereceden etkileşimde olan öğretmenin tutumları oldukça önemli, aynı zamanda yol gösterici olabilmektedir. Yolcu'nun (2009, s. 209) da değindiği gibi, öğrencilerin yaratıcı davranışlar sergileyebilmeleri, sadece kişilik özellikleriyle sınırlı değil, öğretmenin öğrenci üzerindeki tutumuyla da doğrudan alakalıdır. Öyle ki, öğretmenin merkez konumda olduğu bir öğretim yönteminde (Buna en iyi örnek geleneksel öğretim yaklaşımlarıdır), yaratıcı davranışlar sergileyen ve yaratıcı fikirler ortaya koyan öğrenci nedensizce dışlanmakta, hatta parmak kaldırdığı zaman ilginç fikirleri ve aşırılığından dolayı görmezden gelinmektedir. Bu tür davranışlarda, yaratıcı bireyin güdülenmesinin kesintiye uğramasından ve doğrudan motivasyon seviyesinin düşmesinden dolayıdır ki, çocuk kendini diğer arkadaşları gibi göstermeye çalışacak ve sıra dışı fikirlerini, ürünlerini sergilemekten çekinecektir. Vural'a (2011, s. 177) göre yaratıcılığa ket vuran öğretmen tutumları; yeni fikirlere açık olmayan, geleneksel öğretim yaklaşımlarının temel özelliklerinden biri olan ezbere dayalı, kopya ve tekrarcı yaklaşımlar uygulayan, çocukların özgün düşünmesine fırsat tanımayan, yaratıcı düşünmeye meyilli, öğrencilerin cesaretini kırarak onları aşırı biçimde eleştiren kişidir.

Yaratıcılığın engellenmesinde önemli rol oynayan bir diğer faktör şüphesiz öğretim müfredatlarıdır. Burada önemli olan her zaman konuların yetişmiş olması, müfettiş kontrolü olduğu anda her şeyin bir düzen içinde yürütüldüğü ve zamanında tamamlandığı fikrinin aktarılabilir olmasıdır. Ancak böyle bir durumda kuru bilgilerin ezberletilmesinden ileriye gidilemeyeceği, hatta yaratıcılıktan söz edilemeyeceği, bu sebeple de var olan yaratıcılığın engelleneceği ve bastırılacağı açıktır. Hızlı biçimde aktarılmaya çalışılan konular tam anlamıyla özümselememekte ve üzerinde ayrıntılı sentezler, tenkitler gerçekleştirilememektedir. Araştırma, inceleme ve sorgulama eylemlerinde bulunamayan öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesi, özgün ve üretken bir yetişkin olması ne yazık ki mümkün değildir. Yaratıcılığın engellenmesine dönük olarak Üstündağ'ın yaşamdan sunmuş olduğu örnek oldukça dikkat çekicidir;

“Resim öğretmenim bir derste doğa ile ilgili resim yapmamızı istedi. Ben su altı yaşamıyla ilgili bir resim yapmaya karar verdim. Balıkları, su kabarcıklarını, denizyıldızlarını çizmeye başladım. Öğretmenim yanıma gelerek bu balıklar karaya mı vurmuş, böyle doğa resmi mi olur dedi. Arkadaşlarım öğretmenin bu sözleri üzerine benimle alay ettiler ve bana güldüler. Kendimi aptal gibi hissettim ve su altı resmi çizmekten vazgeçtim. Ağaç, kuş ve böcekten oluşan bir doğa resmi yaptım” (Üstündağ, 2011, aktaran Subaşı, 2014, s. 88).

Üstündağ'ın yaşamdan vermiş olduğu örnekten de anlaşıldığı gibi, yaratıcılığın engellenmesinde en büyük etkenlerden biri çevrenin kişi üzerindeki etkisi, yani dışsal motivasyondur. Sınırlı bir bakış açısına sahip toplumda farklı düşüncelere yer olmadığını öğrenen çocuk, bir süre sonra yaratıcılığından vazgeçecek ve tıpkı diğerleri gibi sıradan ve yakınsak düşünme eğilimi gösterecektir. Toplum ve çevreye ilişkin olarak sunulmuş olan bu ve benzeri örnekler ne yazık ki yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Çevresi tarafından yaratıcı özelliklere sahip olduğundan dolayı dışlandığını düşünen çocuğun motivasyon seviyesi düşecek ve ilerleyen zamanlarda bu yetisini kullanmaktan kaçacak, adeta diğer insanlar gibi sıradan davranışlar sergileyen bir birey olacaktır. Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmenin eğitim ve öğretimin yegâne amaçlarından biri olması gerektiği gerçeğinden hareketle, öğretim programları bu doğrultuda hazırlanmalı ve öğrencilerin yaratıcılıklarına ket vurulmamalıdır.

2.7.4. Yaratıcı Çocuk ve Görsel Sanatlarda Yaratıcı Tipler

Yaratıcı düşünme ve davranma özelliğini bünyesinde barındıran bir çocuğun bu yetisini artırarak sürdürebilmesi, doğrudan doğruya erken çocukluk döneminde ilgileniyor olduğu oyun, spor vb. aktivitelerle karşı ebeveynlerinin tutumuna bağlıdır. Eğer bu tutum çocuk ya da genci motive edip güdülenmesini sağlıyorsa, yaratıcılığın önüne geçilmemiş, aksine bu yeti dolaylı yoldan güdülenmiş olacaktır. Yaratıcı çocuk, kendini bu aktiviteler aracılığıyla ifade etmektedir. Yaratıcılık düzeyi epey yüksek olan çocuk, bu oyunlar çerçevesinde kurguladığı planlar dâhilinde çevreyi görme ve algılama, problemlere farklı yaklaşım sergileme ve çözümler üretme bağlamında diğer arkadaşlarından oldukça farklılaştığı görülmektedir. Daha önce görülmemiş ve duyulmamış fikirleri alışılmamış biçimde özgün ve yalın biçimde anlatan, önemli buluşlar yapan, farklı bakış açıları, yargılar ve içgüdüler oluşturan, özgün yöntemler ile içinde bulunduğu çevreyi tanımlayan kişi (Üstündağ, 2002, aktaran Vural, 2011, s. 174) olarak tanımlayabileceğimiz yaratıcı birey, çocukluk yıllarında oynadığı oyunlarda ortaya koyduğu ilginç ve bir hayli özgün yaklaşımlar sayesinde yetişkinlik evresinde eşsiz bir tutuma ulaşacak ve özgün işler yapacaktır. Küçük yaşlarda hem bilişsel hem de fiziksel gelişimini tamamlamak için vazgeçilmez bir aktivite olan oyun, yaratıcılığı hat safhada yaşayan çocuk için adeta bir araç görevi görmektedir. Birlikte oyunlar oynadığı arkadaşlarından, bazı ilginç bilişsel davranışları ile ayrılan çocuk, bu tutumu fark edilip desteklendiği takdirde gelecekte çok büyük işler yapacağı açıktır.

Vural'a (2011, s. 174) göre yaratıcı çocuk, karşılaştığı problemlere açık ve duyarlı olan, sorunlara farklı çözüm yolları ile yaklaşabilen, esnek ve özerk düşünme yetisine sahip,

kendi başına karar alabilen, meraklı, araştırmacı, sorgulayıcı ve genel geçer doğruları bile sorgulayan kişidir. Yaratıcı çocuk soru sormaktan sıkılmayan ve oldukça ilginç sorular soran, kimi zaman bu yönüyle ebeveynleri tarafından eleştirilen kişidir aslında. Çok üstün yaratıcılığa sahip çocukların kimi zaman asosyal olduğunu gösteren araştırmalar, bu çocukların yenilgiden korkmadığını ve hiçbir zaman bir şeyleri denemekten yorulmadıklarını göstermektedir. Bazı çocukların sıkılmak nedir bilmeden aynı soruyu sorması bunun bir diğer göstergesidir. Yüksek düzey yaratıcılığa sahip bir çocuk, ortaya koyduğu davranışlar ve fikirler ile kendini belli etmekte, deyim yerindeyse bulunduğu ortamda göze batmaktadır.

Yaratıcılığa sahip bir beyin, geleceğin toplumunu oluşturmak için beş akıldan birisidir (Gardner, 2007, s. 80) saptamasından yola çıkılarak, yaratıcı çocuk ve gencin toplumun diğer bölümünü oluşturan bireylerden nasıl ayrıldığı ve bu özelliğinin onu ne derecede üstün kıldığı düşünüldüğünde yaratıcılığın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerine birçok araştırması olan Torrence, yüksek düzeyde yaratıcı olarak nitelendirilen bir grup çocuk üzerinde yaptığı araştırmada, araştırmaya konu olan çocuklarda benlik kavramlarının çok iyi geliştiği, şakacı ve oyuncu özelliklerinin ağır bastığı, deneyimlerden daha fazla yararlandıkları ve daha bağımsız olduklarını ortaya koymuştur (Argun, 2012, aktaran Subaşı, 2014, s. 89). Yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip çocuk, bir bakıma fanteziler dünyasında yaşamakta, kimi zaman ortamdan kopup, farklı hayaller içinde kendini bulmaktadır.

Çocuk ve yaratıcılık üzerine geçmişten günümüze çalışmalar yürüten bazı araştırmacılar, bu çocukların farklı kategorilere ayrıldığını belirlemişlerdir. Yaratıcı çocuk tiplerini araştırmalarına konu eden bilim insanlarından birisi şüphesiz Eisner'dır. Eisner yapmış olduğu araştırmada, altıncı sınıf öğrencileri sanat çalışmalarında görülen yaratıcılığın sistematik olarak tanımlanıp tanımlanamayacağını incelemiş ve dört ayrı yaratıcılık türünü ortaya atmıştır. Bu doğrultuda Eisner'ın belirlemiş olduğu dört ayrı yaratıcılık kategorisi sırası ile; Sınırları Zorlayanlar – Buluş Yapanlar – Sınırları Parçalayanlar ve Estetik Düzenleme Yapanlar'dır.

a) *Sınırları Zorlayanlar*; Bu tür yaratıcılığa sahip olan çocuk ya da genç, nesne veya objenin diğer kimseler tarafından kabul edilmiş kullanım biçimlerini reddederek, bu obje ya da nesneyi olduğundan çok farklı anlam boyutlarına taşımaktadır. Teknik alandaki 'Sınırları Zorlayanlar' kategorisine örnek olarak, elektronik tıraş makinesini arabada satışa sunmayı düşünen ilk kişi gösterilebilir. Bu birey hem arabanın hem de tıraş makinesinin kullanım sınırlarını zorlayarak alışılmışın dışında bir satış alanı yaratmıştır. Diğer bir deyişle, bilinen

ve kabul edilen geleneksel piyasa politikasına meydan okuyup, aracını tezgâha dönüştürmüştür. Okul içinde bu tür yaratıcılığa sahip bir çocuk, mürekkep silgisini mühür olarak kullanabilir veya sadece rakamlar ile bir sanat çalışması ortaya koyabilmektedir. Her iki örnekte de sınırları zorlama, nesnelerin bilinen kullanım alanlarının dışına çıkarak yeni bir fikir, sanı, düşünce veya ürün ortaya koyma durumu söz konusudur. Değnekten at, yastıklardan bebek yapan çocuğun bu davranışı, sadece simgesel bir eş bulma gereksinimi değil aynı zamanda sınırları zorlayan yaratıcılık düzeyine bir örnek oluşturmaktadır (Yolcu, 2009, s. 198). Sınırları zorlayan tipler olarak nitelendirilen bu çocuklar için yaratıcılıkta sınır yoktur. Daha önce denenmemiş şeyleri deneyip, içinde bulunduğu duruma göre işlevsel hale getirmede oldukça başarılıdırlar.

b) Buluş Yapanlar; Eisner'a (1965, s. 127) göre buluş, bilinen bir şeyi yeni bir obje oluşturmak için kullanma, ondan yararlanma eylemidir. Bilinen bir obje ya da nesneden yola çıkılsa bile ortaya koyulan ürün yeni ve özgün, yani benzersizdir. Buluş yapanlar olarak adlandırılan yaratıcılık türüne sahip çocuk ya da genç, bir nevi bilinenden yola çıkarak nesne üzerinde yeni kullanım alanları arayışına girer. Bu sebeple buluş yapanlar ile sınırları zorlayan tipler, ortaya yeni bir ürünün koyulması ve var olan bir ürün ya da nesnenin kullanım alanlarının değiştirilmesi ve genişletilmesi bağlamında farklılık göstermektedir. Bu tür yaratıcılığa sahip çocuk ya da gencin ortaya koyduğu ürün her ne kadar var olan bir şeyden yola çıkılarak oluşturulmuş olsa da sonuç aşamasında elde edilen ürünün benzerinin bulunmaması açısından yaratıcı olarak kabul edilir. Sanat alanında yeni bir akım meydana getirmek bu tür yaratıcılık için güzel bir örnektir (Yolcu, 2009, s. 198).

c) Sınırları Zorlayan-Sınırları Parçalayan Tipler; Bu kategorideki kişiler, kabul edilen varsayımları ya reddeden ya da bunlara karşı çıkan muhalif özelliğe sahip bireylerdir. Eisner'a (1965, s. 128) göre, bu tür yaratıcılığa sahip bir çocuğun davranış özellikleri çok yüksek düzeyde bilişsel süreç ile özdeşleşmektedir. Sınırları zorlayanlar için herhangi bir problem üzerinde hemfikir olunan varsayım ve çözüm yolları yetersiz, tekrar denenip düzeltilmesi gerekli olan birer hipotezdir. Bu tür yaratıcılığa, Copernicus'un Dünya evrenin merkezidir fikrini reddedip, Dünya güneşin etrafında dönmektedir hipotezini ortaya atması, Binet'in atalarının görüşüne karşı çıkarak, zekânın tek bir indekse sahip olduğu görüşünü kabul etmeyip, çoklu indekslere sahip olduğu fikrini savunması birer örnektir (Eisner, 1965, s. 198). Sonuç olarak sınırları zorlayanlar kategorisinde değerlendirilebilecek bir yaratıcılığa sahip olan birey, genel geçerliliği kabul edilmiş doğruları tekrar sorgulamayı ve bunlardaki yanlış veya eksik yönleri ortaya çıkartıp, yeni hipotezler oluşturmayı amaç edinir. Bu

bireyler kabul edilen durum ve varsayımları dışlayarak, kendince oluşturduğu probleme yeni sorunlar çerçevesinde yaklaşmaya çalışır.

d)Estetik Düzenleyiciler / Estetik Düzenleme Yapanlar; Estetik düzenleyiciler olarak tanımlanan grup, tüm benliğiyle konu üzerine odaklanır ve bu kişilerin en büyük endişesi niteliksel yapıların estetik bağlamında düzenlenmesidir (Eisner, 1965, s. 129). Bu bireyler ele aldıkları sanat ürününü estetik anlamda düzenlemekten büyük haz ve doyum hissi almaktadırlar. Estetik düzenleyici tipler, bir eser ve obje üzerinde estetik değeri doğrudan görebilecek yeteneğe sahiptirler. Barron'a (1958) göre hem yaratıcı sanatçı hem de yaratıcı bilim insanları yüksek oranda karmaşık, asimetrik ve düzgün organize edilmemiş yapılar üzerine eğilmeyi tercih etmektedir (Eisner, 1965, s. 129). Buradan hareketle yüksek seviyede yaratıcı olan her sanatçı ya da bilim insanında az ya da çok estetik düzenleyicilik özelliğinin gözlendiği söylenebilir. Estetik düzenleyici tipler için diğer üç kategorideki bireylerin sahip olduğu özellikler olan; bir ürün ortaya koymak ya da var olan bir ürün üzerinden yola çıkılarak daha önce görülmemiş bir fikir, sanı ya da düşünce meydana getirme özelliği görülmemektedir. Bu tür yaratıcılık her ne kadar çocuklarda da görülse de diğer üç yaratıcılık türü ile karşılaştırıldığında küçük yaş gruplarında görülme sıklığı daha nadirdir.

2.7.5. Yaratıcılığa Kuramsal Yaklaşımlar

Yaratıcılık kavramı, tıpkı zekâ gibi farklı çalışma alanlarından bilim insanları tarafından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Buna ilişkin olarak yaratıcılık ile doğrudan alakalı disiplinlerden araştırmacıların ortaya koyduğu bazı yaklaşım çeşitleri bulunmaktadır. Ortaya atılan bu yaklaşım biçimleri, yaratıcılığa kendi içinde farklı bakış açıları geliştirerek eğilmektedirler. Kuramsal yaklaşımlar olarak adlandırılan bu yaklaşımlar: Psikanalitik yaklaşım, Gestalt yaklaşımı, Algısal yaklaşım ve Çağrışımsal yaklaşımdır.

2.7.5.1. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşım, bilinçsiz dürtülerin yaratıcılığın ortaya çıkmasında ana sebep olduğunu öne süren kuramsal bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın kurucusu olan Freud, yaratıcılığı; bireyin topluma zarar verecek libido enerjisine karşı, erken yaşlarda bilinçdışında yer alan çatışmalarına bir savunma olarak görür (Argun, 2012, aktaran Subaşı, 2014, s. 66). Psikanalitik kuramın çıkış noktası, Freud'un zihinsel süreçleri, bilinçaltı, ego ve süper ego ilişkileri çerçevesinde değerlendirmesine dayandırılabilir (Sternberg, Lubart, 1999, aktaran Onur, 2018, s. 147). Psikanalitik yaklaşımın savunucularının asıl olarak ilgilendiği alan rüyalar, bilinçaltı ve izlenimlerdir. Psikanalistler, sanatçıları topluma adanmış oldukları eserler üzerinden değerlendirmeyi yeğlemektedirler. Psikanalitik kuramda yaratıcılık

kavramı ile ilişkili söylemler kişilik merkezli savunma mekanizmaları üzerine kurgulanmıştır olup, bu kurama göre davranış, bireyin benliğindeki psikolojik dinamiklerin bir sonucu olarak kabul edilir (Morris,2002, aktaran Onur, 2018, s. 147).

Freud'un önderlik ettiği bu yaklaşımı savunan diğer önemli araştırmacılar, Jung, Mac Kinnon, Kubie ve Kris gibi isimlerdir. Freud psikanalitik kuram aracılığıyla, bizlerin yaşamlarımız üzerinde rasyonel anlamda bir kontrol mekanizması oluşturamadığımızı ve bu sebeple bilinçaltı ya da bilinçdışı tarafından yönlendirilerek yaşamımızı sürdürdüğümüzü öne sürmektedir. Freud'a göre yaratıcılık; kişinin karşı koyamadığı libido enerjisi ile bilinçaltı arasındaki çatışmaya karşı bir savunmadır ve bu süreç bilinçdışında gerçekleşir (Onur,2018, s. 147). Aynı zamanda O'na göre yaratıcı kişi, doyuma ulaşmamış, bilinçaltında beliren enerjiye bir çıkış yolu bulmak için gerçek dünyasından koparak fanteziye sığınan bireydir (Yolcu, 2009, s. 189). Freud için sanatçının içinde var olan yaratıcılık güdüsü, cinsel kökenli olgular, doyurulmak istenen bilinçdışı özlemler ve saldırganlık gibi toplum tarafından hoş karşılanmayan arzulara bağlıdır ve sanatçı bu enerjisini hayal dünyasına aktarma gereksinimi duyar. Kolayca nevroz³'a sebep olabilecek böyle bir durumda sözde hastalıklı kişi, yani sanatçı, yaratma yoluyla içsel arzu ve dürtülerini kabul görmeyen kaynaklardan geldiği fark edilemeyecek kadar değiştirip yücelterek onlardan kurtulur (San, 1977, s. 17, aktaran Yolcu, 2001, s. 53).

Freud'un yaratıcılık ve bu yaratıcılığa sahip sanatçı için yapmış olduğu analizler çoğu araştırmacı ve bilim insanı tarafından ya eksik ya da gerçeklikten oldukça uzak olarak nitelendirilmiştir. Örneğin May (1998, s. 63), Freud'un yeteneği bir nevi hastalık, yaratıcılığı ise nevroz olarak nitelendirmesine ilişkin olarak; 'Yani, sanatçıların nevrozunu psikanaliz ile tedavi edersek yaratmazlar mı?' şeklinde yerinde bir soru ile cevap vererek, aslında bu saptamanın pek de rasyonel olmadığını vurguladığı görülmektedir. Aynı şekilde Storr da (1992, s. 15) psikanalistlerin ve Freud'un sanatçı ve yaratıcılık ile ilgili olarak yapmış olduğu tanımları doğru bulmamakta ve bu konuda şunları söylemektedir; "Daha önce de sık sık belirtildiği gibi, sanat yapıtlarının psikanalitik yorumu iki bakımdan yetersizdir, bu yaklaşım iyi ve kötü sanat eseri arasında ayırım yapmadığı gibi, daha da önemlisi, sanat yapıtı ile nevroz semptomu arasında da bir ayırım yapmamaktadır".

Psikanalitik yaklaşım savunucularından bir diğeri olan Jung'un tanımına göre yaratıcılık; bilinçsiz istek ve arzuların toplamından oluşan bireysel bir yetenektir ve ham

³ Nevroz: Psikanalitik kurama göre, bilinçdışı çatışmaların sebep olduğu anksiyetenin bertaraf edilmesi için savunma mekanizmalarının kullanılmasının bir sonucudur (Atkinson ve diğerleri., 1995, 843, aktaran Yolcu, 2009, s.188).

maddesi toplumsal bilinçaltıdır (May,1993, aktaran Onur, 2018, s. 147). O'nun aktarımına göre bilinç, bilinçaltının mantıksız sapkınlıklarını kontrol eden bir mekanizmadır. Aynı şekilde Jung'un yaratıcılık tanımından çıkarılabilecek bir diğer yorum, yaratıcı kişinin bilinçsiz tutum ve davranışlardan oluşan bireysel bir yeteneğe sahip olduğu ve bu yeteneğin ham maddesinin kolektif bilinçaltından beslendiğidir. Bir diğer psikanalitik yaklaşım savunucusu Kries'e göre ise yaratıcılık; bir nevi esinlenme ve zenginleştirme süreci olarak ele alınmaktadır (Onur, 2018, s. 148). O'na göre ani bir biçimde oluşan bu deneyim sırasında mantık ve rasyonalite ortadan kalkmaktadır.

Psikanalitik kuramın kurucusu ve ilk temsilcilerinin yaratıcılık ve sanatçıya ilişkin olarak yapmış oldukları saptamalar göz önünde bulundurulduğunda, vurgu yapılan müşterek noktanın mantık ve bilincin ortadan kalktığı ve bunların yerini şuursuzluk ile rasyonalite yoksunluğunun aldığıdır. Özetle denilebilir ki psikanalitik yaklaşım; duygu, düşünce ve saplantı gibi imgeler ile sanata eğilerek, eserlerdeki teknik ve üslup sorunlarından ziyade bilinçaltını açıklayan temalar ile ilgilenmiştir (Mülayim, 1994, aktaran Yolcu, 2009, s. 188). Başka bir deyişle psikanalistler sanat eserinin üslup ve teknik altyapısını hiçe sayarak, öncelikle yaratıcı ürünlerin içeriğiyle ve bu içeriğin sanatçının bebeklik dönemi açısından açıklanmasıyla ilgilenmişlerdir. Psikanalitik yaklaşımı savunan ve destekleyen araştırmacılar, sanatsal yaratıcılık üzerine süreçten ziyade üründen yola çıkarak incelemelerde bulunmuşlardır. Psikanalistlerin savunmuş olduğu katı kurallı bilinçdışı ya da bilinçaltı saptamalarını desteklemeyen ve karşı çıkan bir diğer araştırmacı Atalayer'dir. O'nun için 'Bastırılmış cinsel duyguların dürtü ve yaratıcılığı etkilediği açıktır, ancak bilinçaltına itilmiş cinselliğin, estetik bir nesneye dönüşerek yüceltilmesi', bilimsel ve gerçekçi bir analiz değildir (Yolcu, 2009, s. 189). Atalayer'in Freud ve destekçileri ile uzlaşmadığı nokta, bilinçaltına itilen ve toplumca kabul görmeyen bir davranışın nasıl olup toplumca saygınlığı olan ve yüceltilen bir sanat eserine dönüştürülebileceğidir. Bu saptama oldukça yerindedir, çünkü hiçbir hastalıktan mucizevi bir yaratıcılığın doğması ve bu hastalığa sahip bireyin dahi olarak adlandırılması pek makul değildir. Buradan yola çıkarak Freud'un ortaya atmış olduğu savın bir yönüyle eksik kaldığı söylenebilir. Yolcu'nun (2009, s. 189) da değindiği gibi hiçbir hastalık, hiçbir uyuşturucu ya da hiçbir nevrozun, kişiyi dahi ya da sanatçı yapması gibi bir durum söz konusu değildir. Bazı sanatçı ya da dahi olarak nitelendirebileceğimiz bilim insanlarının ruhsal anlamda rahatsız oluşları, onların bugün bulundukları konuma gelmelerinde birinci dereceden etken rol oynadığı söylenemez. Belki bu hastalıkları onları bir anlamda daha yaratıcı ya da özgün yapmış olabilir, fakat her psikolojik rahatsızlığa sahip bireyin yaratıcı ya da dahi olamayacağı gün gibi ortadadır.

Sonuç olarak denilebilir ki psikanalitik kuram, diğer kuramsal yaklaşımlar arasında en net çizgiler ile saptamalarda bulunan ve araştırmacılar tarafından en fazla tartışılan yaklaşımdır. Psikanalistlerin asıl olarak ilgilendikleri alan bilinçaltının ve şuursuzluğun kişi üzerinde meydana getirdiği düşünülen olumlu sonuçlardır. Psikanalitik yaklaşım ile ilişkili olarak başta Freud'un eserleri olmak üzere oldukça fazla kaynak bulunmasına rağmen, bu yaklaşımın sistem yönünden düzensiz olduğu ileri sürülebilir (Yolcu,2009, s.188). Fakat Freud, ilk çalışmalarında yaratıcılığın temel yapısını tüm incelikleriyle anlayamamış olmaktan korkmakla birlikte, sonraları gerek kendi gerek onun yolundan yürüyenler bu yaklaşımı olumlu bir yöne çevirmişlerdir (Yavuz, 1996, Sungur, 1997, aktaran Yolcu,2001, s. 53).

2.7.5.2. Hümaniter Yaklaşım

Yaratıcılığın sonradan öğrenilebileceği görüşüne karşı çıkan ve kalıtsal bir özellik olduğu fikrini savunan hümaniter yaklaşım, psikanalitik yaklaşım ile karşılaştırıldığında daha rasyonel olduğu söylenebilir. Hümaniter yaklaşım felsefe alanında varoluşçuluktan, psikolojide ise gestalt kuramından etkilenmiştir. Hümanistler bu iki yaklaşımın bir birleşimini ortaya koyarak insan doğası, çeşitli davranışların oluşması, uyum ve ruh sağlığı gibi konularda farklı ilke ve yöntemler benimseyerek çalışmalarını sürdürmüşlerdir (Kuzgun, 1985, s. 2)

Abraham Maslow, Carl Rogers ve Erich From kuramın öncüleri olmakla birlikte, hümanist kuramın temelleri Adler'in 'Kişi en iyiye ulaşmak için sürekli çabalamaktadır' görüşüne dayandırılır (Morris, 2002, aktaran Onur, 2018, s. 148). Hümaniter yaklaşım tam anlamıyla insanı merkez alan ve onun kendi içinde büyük potansiyele sahip olduğu fikrini empoze etmeye çalışan kuramsal bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden biri olan Rogers'a göre yaratıcılığın kapsamında hiçbir sınır yoktur. Yaratıcılık bazı özel alanlar ya da yapılar ile sınırlanamaz, yağlıboya tablo yapmak, bir senfoni bestelemek, yeni bir ölüm aleti icat etmek, bilimsel bir teori geliştirmek, insan ilişkilerinde yeni yöntemler bulmak ya da psikoterapide birinin kendi kişiliği üzerinde yeni özellikler keşfetmesinde yaratıcı süreç anlamında bir farklılık bulunmamaktadır (Rogers, 1954, s. 250) Buna ilaveten, Rogers yaratıcılığın azlığı ya da çokluğu ile ilgilenmemektedir. O'nun için bir çocuğun oyun arkadaşı ile yeni bir oyun tasarlaması, Einstein'ın izafiyet teorisini ortaya koyması ya da bir ev kadınının yeni bir sos keşfetmesi arasında yaratıcılık anlamında bir fark olmayıp, bunların tamamı aynı derecede yaratıcıdır (Rogers, 1954, s. 251).

Hümaniter yaklaşım savunucularından olan Maslow için iki tür yaratıcılık bulunmaktadır. Bunlardan ilki, günlük yaşamımızda çoğu kez rastlayabileceğimiz türden bir yaratıcılık; örneğin herhangi bir metodu daha iyi kullanabilmek iken (Yolcu, 2001, s. 58), ikincisi ise her insanda görülmesi güç olan yaratıcılıktır. Hümaniter yaklaşımın üzerinde durduğu en önemli noktalardan birincisi, insanın kendi yaşamını istediği biçimde yönlendirebileceği ve bireyin kendi içinde büyük bir potansiyele sahip olduğu gerçeğidir. Bu yaklaşımın savunduğu bir diğer önemli nokta, insanları anlamak için kişinin yaşamışlıkları ve deneyimlerine bakmak gerektiği düşüncesidir. Ancak bir kişinin yaşamışlık ve deneyimlerinden yola çıkarak saptamalarda bulunabilmek demek, o deneyim ve yaşantılar içinde olmak demektir, bu sebeptendir ki araştırmacı, bahsi geçen deneyim ve yaşantıya doğrudan doğruya yakın olmalıdır. Bunun anlamı, tecrübe ve yaşamışlıklardan bir anlam çıkartmak, onları anlayabilmek için insanlar ile aynı ortamda bulunmak ve onlar ile iletişim içinde olmaktır (Yıldırım, Şimşek, 1999, s.15, aktaran Özsoy, 2015, s. 82).

Özetle hümanistler, eylemler toplamının kaynağı olan çevreyi değil, öğrenen bireyi önemserler (Özsoy, 2015, s. 82). Bu yaklaşımın desteklediği görüşe göre, insanlar bazı olumlu güdülere sahiptir ve bu olumlu güdüler zamanla bir üst seviyeye doğru gelişim gösterir, kişinin gelişimi de bununla doğru orantılıdır. Bu nedenle hümanistler, bireyin geçmiş yaşantısında neyi nasıl düşündüğü ile ilgilenmekten çok içinde bulundukları anı nasıl değerlendirdikleri ve potansiyellerinin ne olduğu ile ilgilenir (Cloninger, 1993, aktaran Onur, 2018, s. 148).

2.7.5.3. Geştalt Yaklaşımı

Geştalt yaklaşımı, çağrışımsal yaklaşım ile karşılaştırıldığında parçadan çok bütüne önem veren ve bütünleşmenin parçalanmadan daha değeli olduğu, yani parçaların bütün olmadan bir anlam ifade etmediği görüşünü savunan bir yaklaşım türüdür. Geştaltçı psikologlar yaratıcılık terimini kullanmak yerine, bunu niteleyebilecek ‘üretken düşünme’ ve ‘sorun çözme’ kavramlarını tercih etmektedirler. Geştalt yaklaşımına önemli katkıları bulunan isimlerin başında; Koffka, Köhler ve Wertheimer gelmektedir (Bender, 2006, s. 55, aktaran Subaşı, 2014, s.73).

Geştalt ekolüne göre yaratıcılık, özel gereksinimleri karşılayan ve bazı bakımdan yararlı olan, çağrışıma dayalı öğelerden yeni bileşimler oluşturma işlemidir (Yolcu, 2001, s. 59). Bu görüşe göre meydana gelen bileşimler birbirine ne kadar ıraksak ise, çözüm aynı oranda yaratıcıdır. Geştalt savunucularına göre birey problemin temel yapısını tanımlayarak ve bir bütünlük içerisinde tepki vererek ondan bazı bilgiler edinir, ardından bu bilgiler yeni

bir bütün ortaya koymak için kullanılır (Çiftçi, 2002, s. 23). Geştalt yaklaşımının önemli savunucularından bir diğeri Max Wertheimer'dır. Wertheimer, yaratıcılıkta problemin yeniden ele alınması gerektiği hususuna dikkat çekerek, bir sorunun yapısal yönleri ve gereksinimlerinin düşünöde stres ve gerilime yol açtığını savunur (Akçum, 2005, s. 38). Daha önce de değinildiği gibi bu yaklaşımı savunanlar için bütün parçadan çok daha değerli ve önemlidir. Örneğin tek başına birkaç nota, piyano ve bir başka objenin varlığı ile notaların bütünleştirilmiş biçimi olan beste, nitelik bakımından çok farklıdır.

Sonuç olarak Geştalt yaklaşımı yaratıcı düşöncenin parça parça oluştöğü fikrine karşı çıkar ve bütöünün önemini savunur. Geştalt kuramı, yaratıcılığı geliştirme amacı ile olmasa da, öğrenmeyi daha kolay hale getirdiği gerekçesi ile uzan yıllar ölkemiz eğitim sisteminde de denenmiş ve uygulanmıştır (Bender, 2006, s. 55).

2.7.5.4. Algısal Yaklaşım

Algısal yaklaşımın geliştiricisi Ernest Schachtel'dır. Ernest için güdülenme ve dış dünya ile ilişki yaratıcılık için çok önemli bir gerekliliktir. Bu kuramın dayandığı felsefi yaklaşıma göre yaratıcılık; nesne veya olaya özgün bir bakış açısı ile yaklaşmayı sağlayan algısal açıklıkta meydana gelir (Akçum, 2005, s. 40). Buna ek olarak, bu algısal açıklık yoğun ilgi ile bir arada bulunur ve geleneksel düşönceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Sungur, 1992, s. 37). Teoride var olan aşırı çeşitlilik, sadece konunun karmaşık oluşuna işaret etmeyip, aynı zamanda sınırların belirlenmesindeki yetersizliğe de atıfta bulunmaktadır (Akçum, 2005, s. 40). Bahsi geçen bu eksiklik ya da yetersizlik, yaratıcılık teriminin barındırdığı kültörel çağrışımların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

2.7.5.5. Çağrışımsal Yaklaşım

Çağrışımsal yaklaşımın ortaya çıkışı bazı kaynaklarda İngiliz Ampiristlerinden Hume ve Mill'e kadar dayandırılmaktadır (Sungur, 1992, s. 50). Çağrışımsal yaklaşım olarak adlandırılan bu kuram, isminden de anlaşılacağı üzere yaratıcılık eylemini çağrışımlar üzerinden değerlendirir ve kavrama bu doğrultuda ışık tutmayı amaçlar.

Kuramın önemli temsilcilerinden biri olan Mednick'e göre yaratıcı çözüm üç temel biçim içerisinde gerçekleşmektedir. Bu temel biçimler sırası ile olumlu rastlantı, benzerlik ve aracılıktır. Olumlu rastlantıda gerekli olan, çağrışım elemanlarının, uyarıcı ya da çağrışımsal ögelerin benzerliklerinden meydana gelmeleridir (Akçum, 2005, s. 39). Olumlu rastlantıya en güzel örnek rastlantılar sonucu bulunduğu bilinen röntgen ışınları ve penisilin ilacıdır. Bu

buluşlar farklı şeyler araştırılıp incelenirken rastlantı sonucu bulunmasından dolayı bu gruba dâhil edilmektedir.

Olumlu rastlantı sadece bilimsel alanda değil, sanatsal yaratıcılıkta da sıklıkla karşılaşılan bir olaydır. Ancak, bilhassa sanatsal yaratıcılıkta bilincin önemine dikkat çeken, felsefi anlamda donanımın gerekliliğini vurgulayan araştırmacılar olmasından dolayı bu konu oldukça tartışmalıdır (Bender, 2006, s. 54). Mednick'in yaratıcı çözümün sürecine yönelik olarak belirlediği sıralamanın ikincisi benzerliktir. Bu aşama, hâlihazırda var olan bir buluşun, meydana gelmemiş bir başka buluş ve yeniliğe yalnızca benzerliğinden dolayı olanak tanınmasıdır. Sözcüklerin yapı ve ritimlerinde veya konu edilen nesneleri belirtmek için eşses, uyak gibi yaratıcı özelliklerden yararlanılan eserlerde bunlar kolayca görülebilmektedir (Akçum, 2005, s. 39).

Mednick'in ortaya attığı son temel yapı olan aracılık, aslında birbiri ile yakın ilişkileri bulunmayan iki ya da daha fazla nesne veya fikrin, birkaç ortak yönünü bularak birbiri ile bağdaştırılması işlemidir. Bir başka deyişle, aracılıkta birbirleri ile uzaktan ilişkili olay ve olguların bir takım ortak özelliklerle birbirlerine bağlanması, uzlaştırma ve gerekli çağrışım elemanlarının ortak öğelerin aracılığı ile akla getirilmesi söz konusudur (Bender, 2006, s. 55).

Çağrışımsal yaklaşım da tıpkı diğer kuramlar gibi bazı yönleri ile tartışmalara neden olmaktadır. Çoğu araştırmacı ve psikolog, çağrışımsal yaklaşımın yaratıcılığa aykırı bir felsefesi olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin Vexliard'a göre bu kuramın eleştiriye açık kısmı, eski fikir ve deneyimler ile ilişki içinde olmasından kaynaklanmaktadır (Akçum, 2005, s. 39). Oysa yaratıcılık, O'na göre yeni bir şeyler meydana getirmektir, yani alışılmış ve bilinen bir objeden ya da nesneden yola çıkmak veya geçmişte ortaya konulmuş bir nesneden çağrışımsal olarak fayda sağlamak değildir. Çünkü yaratıcı eylem olarak tanımlanan şey yeni, özgün ve biricik bir ürün ortaya koymakla yetinmeyip, bilinen bir nesne, obje ya da olaya indirgenemeyen, eski malzemeler ile yeniden kurgulanamayan şeyler ortaya koyma eylemidir (Öztunç, 1999, s. 20-21, aktaran Akçum, 2005, s. 39).

2.7.6. Yaratıcılık ve Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ arasındaki olası ilişki, geçmişten bu yana sürekli olarak sorgulanmış ve halen daha araştırmalara konu olmaya devam etmektedir. Zekâ ve yaratıcılık arasında bir ilişkinin olup olmadığıyla alakalı kuşkuvar elbette son yıllarda gündeme gelmiş değildir. Fakat bu iki kavram ile ilgili olarak son 50 yıl içinde oldukça yoğun araştırmalar yapılmış ve sonuçlarından yola çıkılarak yeni varsayımlarda bulunulmuştur. "Yüksek

düzeyde zekâyâ sahip bir birey aynı zamanda üst düzey yaratıcı mıdır, yaratıcılık seviyesi normalin üstünde olan bir kişi aynı zamanda üstün bir zekâ seviyesine sahip midir, üstün yaratıcılığa sahip olmak için üstün zekâlı mı olmak gerekir veya üst düzey yaratıcılığa sahip bir birey normalin üzerinde bir zekâ katsayısına mı sahiptir” biçiminde sıralanan sorular, bu iki kavram arasındaki olası ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olarak sorgulanan problem durumlarından sadece birkaçıdır.

Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için gündeme getirilen bu soruların çıkış noktası elbette doğrudur, yaratıcılığın az da olsa zekâ ile olan ilişkisi ortaya konulmuştur, fakat durum bundan ibaret değildir. Asıl önemli olan yaratıcılığın ölçülebilmesi ve zekâ ile olan ilişkisidir. Yaratıcı zekâyı ölçmede başarılı olamayan, bir diğer deyişle yaratıcılığı ölçüme tabi tutmaktan yoksun olan geleneksel zekâ testleri bu yönüyle eksik ve yetersiz kalmıştır. Bu eksikliğin farkına varan pek çok araştırmacı ilgili alanda incelemeler yapmış ve sonuç olarak zekâ testlerinin yaratıcı zekâyı ölçmede yetersiz olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Bu durum o kadar vahimdir ki, ‘Torrance’a göre zekâ testleri yoluyla bazı çocukların okullara seçimi yaratıcı çocukların %70’inin bu seçim dışında kalmasına yol açmaktadır’ (San, 2008, aktaran Subaşı, 2014, s. 79). Bu konuda var olan eksiklik, araştırmacıları iki kavram arasındaki ilişkiyi sorgulamaya teşvik etmiştir. Sonuç itibarıyla zekâ katsayısı ve yaratıcılık arasında var olduğu düşünülen olası ilişki son yıllarda üzerinde sıkça tartışılan bir konu olmuş ve bu tartışma 1950-1960’lı yıllarda yaratıcılığın diğer bilimsel alanlardan ayrı bir alan olması gerektiği fikri ile su yüzüne çıkartılmıştır (Subaşı, 2014, s. 77). Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiye ışık tutmak adına girilen yolda pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda, elde edilen nicel ve nitel veriler ışığında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılmış olan sonuçlar somut biçimde anlaşılabilmesi adına terimlerin kaynaklarına inmenin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda; zekâ olarak adlandırılan özellik en genel anlamıyla bilgiyi elde etme ve kullanma işlemidir. Bilgiyi elde etme işlemi 1900’lü yılların başlangıcında olduğu gibi sadece matematiksel zekâyâ hitap eden bir tanım olarak düşünülmemelidir. Çünkü herhangi bir bilgiyi elde edip bunu sosyal yaşamda kullanma işlemi de tanımın savunduğu biçimde zekâ olarak nitelendirilmektedir. “Binet’e göre zekâ, bilgiyi depolama alanı, algı keskinliği ve tepkide bulunma hızı gibi işlevsel ancak basit zihni öğeler ile değil, anlama, kavrama, sorgulama, akıl yürütme ve tartışma gibi karmaşık işlemlerle kendini göstermektedir (aktaran Arabacı, 2006, s. 38). Tek tür bir zekâ olduğu fikrine karşı çıkan Gardner ise zekâyı, bilgiyi işlemeye ilgili kapasite olarak tanımlamaktadır. O’na göre çevreden duyu organlarımız ile elde ettiğimiz kimi bilgiler bulunmaktadır, duyu organları ile elde ettiğimiz bu bilgiler beyin

aracılığıyla işlenir (Gardner, 2010, s. 8, aktaran Subaşı, 2014, s.77). Samurçay'a (1983, s. 6) göre ise zekâ; yeni şeyleri hızlı biçimde öğrenme, soyutlamaları, imgeleri, ilişki ve etkileşimleri algılayıp kullanma, özgün ve karmaşık ögeler icat etme, eleştirel bakış açısına sahip olma, düşünceyi istenen yönde tutma ve farklı verileri kontrol edebilme yeteneğidir. Bir başka tanıma göre zekâ, farklı olaylar arasında nedensel ilişkiler kurabilme, soyut düşünebilme ve en önemlisi kendi kendini eleştirebilme yeteneğine sahip olma özelliğidir (Yolcu, 2009, s. 178).

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, zekâ tıpkı yaratıcılık gibi tanımlanması oldukça zor, ele avuca gelmeyen niteliklere sahip bir yetidir. Zekâ, tanımlanması güç bir terim olarak değerlendirilse de yapılan incelemeler sonucunda araştırmacıların zeki bireyler üzerinde hem fikir oldukları bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler; aktarılan veriyi kavrayabilme yeteneği, öğrenme gücü, problemler karşısında birden fazla çözüm üretebilme yetisi, yaşadığı çevre ile uyum içinde olma duyarlılığı ve mantıklı düşünebilme özelliğidir (Arabacı, 2006, s. 37). Araştırmacıların zekâ kavramı üzerinde hem fikir oldukları ortak noktalar incelendiğinde, bunlar içinde yer alan 'çevreye uyum sağlayabilme' ve 'mantıklı düşünme' özelliklerinin yaratıcılık ile doğrudan doğruya tezatlık içerdiğini anlamak zor değildir. Çünkü yaratıcı bir bireyin çevreye uyum sağlayabilme gibi bir özelliği ve/veya gerekliliği bulunmamaktadır. Mantık çerçevesinde düşünebilmeyi bir nevi yakınsak düşünme olarak değerlendirirsek, zekânın bu özelliği de doğrudan doğruya yaratıcılığın özünde var olan kimi nitelikler ile karşıtlık göstermektedir, çünkü yaratıcılığın doğasında yakınsak düşünme yoktur. Elbette zekâ ve yaratıcılığın birleştiği kimi özellikler, hatta birbirinden yararlandığı kimi alanlar mevcuttur, ancak yüksek derecede yaratıcı bir bireyin aynı zamanda normalin üzerinde bir zekâ boyutuna sahip olduğunu varsaymak ya da tam aksini düşünmek söz konusu değildir. San'ın (1979, s. 22) da belirttiği gibi, yaratıcılık için belli bir zekâ seviyesi zorunludur fakat yapılan araştırmalar göstermektedir ki; herhangi bir alanda yüksek düzeyde bir yaratma aşaması, yüksek bir zekâ düzeyini gerektirmesi gibi bir zorunluluk söz konusu olmamaktadır. Öyleyse denilebilir ki herhangi bir alanda üst düzeyde yaratıcığa sahip bir bireyin, aynı zamanda yüksek bir zekâ boyutuna sahip olma gibi bir gereksinimi bulunmamaktadır.

Araştırmacılar, yüksek zekânın yüksek düzeyde yaratıcılığı ifade etmediğini, zekâ ve yaratıcılık arasında olması gerektiğinden daha fazla bir korelasyonun bulunmadığını ve çok zeki birinin, aynı zamanda yüksek düzeyde yaratıcı bir kişi olmadığını ortaya koymaktadırlar (Yolcu, 2009, s. 180). Zekâ ve yaratıcılık üzerine yapılan bu tespitlere ilaveten, zekânın bir

gereklilik olduğu fakat yaratıcılık için yeterli olmadığı belirtilmesi gereken bir diğer önemli husustur (Guilford,1947, Mackinnon, 1962, aktaran Ilagan ve Patungan, 2018, s. 1). Daha önce de değinildiği gibi, elbette zekâ ve yaratıcılık arasında küçük de olsa bir bağlantı vardır fakat bu bağlantı, zekâ ve çevre ya da yaratıcılık ve motivasyon arasında var olan ilişkiden daha fazlası değildir. Zekâ ve yaratıcılık arasında ilişkiyi sorgulayan pek çok deneysel araştırma yapılmış ve yapılan araştırmalardan büyük çoğunluğu bu iki kavram arasında istatistiksel olarak anlamlı denilecek bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin, Wallach ve Kagan (1965) zekâ ve yaratıcılığı incelemek amacıyla çocuklar üzerinde yaptıkları bir araştırmada, geliştirdikleri yaratıcılık testi sonuçları ile zekâ testinden elde edilen sonuçları karşılaştırmış ve çocukları dört gruba ayırmışlardır;

- *Zekâ ve yaratıcılık düzeyi yüksek olanlar*; bu çocukların kendini denetleme ile rahat davranmada diğer gruplardan daha ileri oldukları hem yetişkinlere hem de çocuklara uygun davranışlarda bulundukları gözlenmiştir.
- *Zekâ ve yaratıcılık düzeyi düşük olanlar*; bu gruptaki çocukların kendilerine güvenleri az ve arkadaşları tarafından kabul edilmeyen kimseler oldukları gözlenmiştir. Bu çocukların, bazen sakin ve içe kapanık olma eğilimi, bazen yaş gruplarıyla ilişki kurmada güçlükleri olduğu görülmüştür.
- *Zekâ düzeyi yüksek, fakat yaratıcılık düzeyi düşük olanlar*; bu gruptaki çocukların bazen sakin ve içe kapanık olma eğilimi, bazen de yaş gruplarıyla ilişki kurmada güçlük yaşadıkları gözlenmiştir.
- *Yaratıcılık düzeyi yüksek fakat zekâ düzeyi düşük olanlar*; bu çocuklarda özgüven eksikliği, endişeli ve tedbirli olma eğilimi gözlenmiştir. Yaş grupları ile ilişkilerinin az olduğu, ortamı sık sık bozdukları, akademik anlamda yetersiz oldukları izlenmiştir (Ülgen ve Fidan, 1989, 119-121, Çağatay, 1992, 16-17, aktaran Yolcu,2001, s. 49).

Wallach ve Kogan'ın araştırmasından elde ettikleri veriler göz önünde bulundurulduğunda, yaratıcılık ve zekâ arasında doğrudan bir ilişki olmadığı sonucuna varılabilir. Yolcu'nun (2001, s. 50) da belirttiği gibi, bir çocuk zekâ düzeyi düşük olsa bile yüksek derecede yaratıcı veya bunun tam tersi olarak; zekâ düzeyi yüksek olduğu halde düşük düzeyde yaratıcı olabilmektedir.

Her ne kadar yaratıcılık ve zekâ arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ya da çok küçük bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar çoğunlukta olsa da bunun aksini iddia eden araştırmacılar da azımsanmayacak sayıdadır. Örneğin Eisner, yapmış olduğu bir

araştırmada, çok düşük düzeyde zekâ seviyesine sahip bir bireyden üstün yaratıcılıkta bir davranış beklenemeyeceği sonucuna ulaşmıştır (Özsoy, 2015, s. 132). Yaratıcılık ve zekâ arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyan bir diğer araştırmacı grubu, Sternberg, Lubert ve Amabile'dir. Onlara göre zekâ yaratıcılığa katkıda bulunmakta, hatta bilgi yaratıcı performansa kapı aralamaktadır (Plucker, 2015). Bu araştırmacılara ilaveten, Terman ve Cox'un (1926) araştırmalarında elde ettiği sonuçlarda da yaratıcılık ve zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu yorumunda bulunulmuş fakat anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Yolcu'ya (2001, s. 44) göre, şüphesiz zekâ testlerinin ölçütü olan zekâ katsayısı ile belli başlı yaratıcı beceriler arasında kayda değer ilişkiler bulunmaktadır fakat bu ilişki tam anlamıyla açığa çıkartılamamıştır. Zekâ katsayısı ile yaratıcılık arasında olası ilişkinin tam anlamıyla ortaya konulamıyor oluşu, geleneksel zekâ testlerinin tek yanlı ölçümlerine dayandırılabilir. Belki de bu sebeptir ki yaratıcılık araştırmalarında zekâ ile tam bir bağlaşıma rastlanmamaktadır (Kırıçoğlu, 2005, s. 184).

Sonuç olarak, geçmişten günümüze bu konuda pek çok deneysel araştırma yapılmış ve bu araştırmaların büyük çoğunluğunda yaratıcılık ve zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna ilaveten, yapılan araştırmalardan hareketle; sınavlarda ve geleneksel zekâ testlerinde yüksek puan alan öğrencilerden bazıları, hem yaratıcı ve özgün bir bakış açısından yoksun hem de yeni bir şeyler ortaya koyma yetisine sahip değildirler (Subaşı, 2014, s. 79). Söz konusu durum yaratıcılık seviyesi yüksek olan bireyler için de geçerlidir, yani yaratıcılık seviyesi yüksek olan bireyler, daha az yaratıcı bireyler ile karşılaştırıldığında zekâ düzeyleri ya da akademik başarıları açısından bir üstünlük sergilememektedirler (Özsoy, 2015, s. 132). Öyleyse bir bireyin herhangi bir alanda çok yüksek derecede yaratıcılığa sahip olması için aynı şekilde normalin üzerinde bir zekâ seviyesine sahip olmasına gerek olmadığı, benzer biçimde; zekâ katsayısı düşük fakat yaratıcılık seviyesi oldukça yüksek olanların da zekâ katsayısı yüksek bireyler kadar başarılı oldukları söylenebilir (San, 1985, s. 15).

2.7.7. Yaratıcılık ve Oyun

Oyun kavramı, özellikle söz konusu çocuk olduğunda oldukça önemli bir etkinlik sürecidir. Çünkü çocuk için oyun, kimi zaman sosyalleşme adına bir eylem, kimi zaman da yaratıcılığın gelişmesi için gerekli olan bilişsel sürecin ortaya çıkmasına aracılık eden bir doyum halidir. Çocuk bir taraftan oyun oynayarak çevresi ile iletişime geçerken, diğer taraftan farkında olmadan, hâlihazırda kendisinde var olan yaratıcılık yetisini de geliştirir. Çocuk için oyun oynamak o denli önemli ve değerli bir eylemdir ki, Freud 'yaratıcı yazar oyun oynayan bir çocukla aynı şeyi yapar' demektedir (aktaran Storr, 1992, s. 143). Yaratıcı

bir sanatçının özgün bir sanat eseri meydana getirirken aldığı haz ile oyun oynayan çocuğun bu eylemden elde ettiği memnuniyet pek de farklı şeyler olmasa gerek. Oyun ve yaratıcılık eylemleri, yüzeysel olarak herhangi bir bilişsel gereklilik ile ilgili bir zorunluluk duygusundan yoksun olması bakımından birbirine benzemektedir. Oyun ve yaratıcılığın birbirini tamamlayan iki ayrı kavram olmasının ana gerekçesi, her iki eyleminde bir zorunluluk içerisinde gerçekleşmemesi ve fanteziler ile ilgili bir etkinlik oluşudur. Oyun esnasında meydana gelen ve oyuna dâhil olan pek çok bilişsel sürecin, çocuğun gelecek yaşantısında ıraksak düşünebilmesine olanak sağlaması bakımından bu iki kavram birbiri ile doğrudan bağlantılıdır.

Oyun ve sanatın, dolaylı olarak da yaratıcılığın önemine dikkat çeken bir diğer düşünür Schiller'dir. O, oyunun birey için ne kadar önemli olduğunu sık sık vurgulamış ve bu savını 'İnsan, sözcüğün tam anlamıyla insan olduğu yerde oynar ve o, ancak oynadığı yerde insandır' (Schiller, 1965, 76, aktaran Gültekin ve diğerleri, 2019) şeklinde somutlaştırarak dile getirmiştir. Oyun ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin oldukça fazla olduğunu ileri süren diğer araştırmacılar; oyun etkinliğinin üründen ziyade sürece yönelik bir etkinlik olması noktasından hareketle, çocukların oyun oynamalarına fırsat tanındığında yaratıcı davranışlarında artışa sebep olunabileceğini belirtmektedirler (Gunsberg, 1985, s. 145, aktaran Davaslıgil, 1989, s. 25).

Oyunun verdiği hazzı hiçbir etkinliğe tercih etmeyen çocuk, yaşamını oynadığı oyunlar aracılığıyla şekillendirmektedir aslında. Çünkü çocukta zaten büyük bir yaratıcılık yetisi mevcuttur, okulun ezberci sisteminden nasibini almayan çocuk, yaratıcılığını oynadığı oyunlar ve kurduğu sosyal aktiviteler ile bir adım daha ileriye taşır. Elbette her oyunun yaratıcılığa kapı aralaması, ya da geliştirmesi söz konusu değildir. Örneğin bir grup çocuğun toplanarak elde bulunan sınırlı materyal ile sınıf ortamında kendi tasarladıkları araba, tren, bisiklet vb. taşıtlarla oynamaları, bununla kalmayıp süpürge, at, sınıf sıralarından tren vagonu yaparak bu etkinliklerini sürdürmeleri, biz yetişkinler için her ne kadar mantık dışı ve gereksiz birer tutum olarak görülse bile bu gibi eylemlerin yaratıcılığın ortaya çıkmasında ve durmaksızın gelişmesinde birinci dereceden önemli rol oynadığı açıktır. İşte bu saptırıcı ve serbest süreçler oyunu yaratıcılıkla ilişkili kılar (Davaslıgil, 1989, s. 25).

Oyunun yaratıcılığı ortaya çıkartması ya da var olan yaratıcılığa katkıda bulunması için gerekli olan belki de en önemli etken, aile ve öğretmen bu etkinlik içerisindeki yeridir. Daha önce de değinildiği gibi, çocuğun arkadaşlarıyla kurguladığı oyunlar, yetişkinler için her ne kadar mantık dışı ve gereksiz olarak görülse de ortaya konulan kurgunun, tasarlanmış

obje ve nesnelerin yetişkinler tarafından onay görmesi ve ‘Ne kadar ilginç bir yaklaşım, seni tebrik ederim’ biçiminde güdülemelerde bulunulması, oyun etkinliğinin yaratıcılığı geliştiren sosyal bir yapıya bürünmesinde oldukça önemli bir işleve sahiptir. Ne kadar yersiz ve aptalca görünürse görünsün, öğretmenin çocukların savunduğu düşüncelerin değerli olduğunun bilincine varması, sınıftaki yaratıcı düşüncelerin akışını arttırmanın birinci adımıdır (Davaslğıl, 1989, s. 29). Burada dikkat çekilen nokta, çocuğun ortaya koyduğu ilginç fikrin öğretmen tarafından olumlu karşılanıp karşılanmadığıdır. Eğer öğretmen çocuğun sunduğu fikri beğenir ve tavsiyelerde bulunursa, yaratıcılığın gelişmesi adına büyük yol alınmış olacaktır.

Özetle denilebilir ki yaratıcılığın ortaya çıkartılması ve geliştirilmesi için oyun oldukça önemli bir uğraşıdır. Yaratıcılığı zaten hat safhada olan çocuk, öğretmen veya ebeveyn desteğiyle ilginç fikirlerini oyun etkinliği ile birleştirmekte ve farkında olmadan ıraksak düşünme eylemini gerçekleştirmektedir. Çocuğun özgün oyunlar oynamasına katkıda bulunmak ve ortaya koyduğu sıra dışı fikirleri desteklemek, bilişsel gelişimin tamamlanmasının yanı sıra yaratıcılığın geliştirilebilmesi adına da oldukça önemlidir.

2.8. Çocuğun Sanatsal Gelişimi

Çocuğun sanatsal gelişimi üzerine pek çok araştırmacı incelemeler gerçekleştirmiş ve sonuç olarak çocukların erken yaşlardan başlayarak ergenlik sonrası döneme kadar bazı evrelerden geçtiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu doğrultuda çocuk resimlerinin sistematik bir gelişme izlediğine ilk dikkatleri çeken kişi Britsch olmuştur. O, çocuk resimlerinin kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde geliştiğini savunmaktadır (Britsch, 1926, aktaran Kırıçoğlu, 2005, s. 75). Britsch’in bu açıklaması üzerine pek çok araştırmacı çocuk resimleri üzerinde araştırmalarını hızlandırmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda her çocuğun belli aşamalardan daha erken ya da daha geç, daha hızlı ya da daha yavaş fakat kesinlikle geçtiği sonucuna varmışlardır (San, 1979, s.133, aktaran Subaşı, 2014, s.48). Buradan yola çıkarak Read, Kellog ve Lowenfeld kendi araştırmaları sonucunda bu gelişim evrelerini çeşitli başlıklar altında toplamışlardır.

Read’e göre çocuğun sanatsal gelişim basamakları yedi evreden oluşmaktadır (aktaran Çankırılı, 2012, s. 15). Bu evreler sırası ile ‘Karalama (2-4 yaş), Çizgi (4-5 yaş), Tanımlayıcı Sembolizm (5-6 yaş), Tanımlayıcı Realizm (7-8 yaş), Görsel Realizm (9-10 yaş), Üst Benlik (11-14 yaş) ve Sanatsal Canlandırma (14 yaş ve üzeri)’dir. Kellog’un ortaya koyduğu sınıflamaya baktığımızda, Anlamsız Basit Karalamalar Dönemi (2-3 yaş), Belirgin Şekiller Dönemi (3-4 yaş) ve Anlamlı Şekiller Dönemi (4 yaş ve üstü) olmak üzere üç

aşamadan oluşmaktadır (Çankırılı, 2012, 156, aktaran Subaşı, 2014, s. 49). Lowenfeld ise ‘Creative and Mental Growth’ adlı kitabında, çocukların sanatsal gelişim evrelerini altı başlık altında toplamıştır, bu başlıklar sırasıyla; ‘Karalama Evresi (2 ile 4 yaş arası), Şema Öncesi (4 ile 7 yaş arası), Şematik Evre (7 ile 9 yaş arası), Ergenlik Öncesi Evre (9 ile 11 yaş arası), Mantık Çağı (11 ile 13 yaş arası) ve Ergenlik Krizi (13 yaş ve ötesi)’dir.

Çocukların sanatsal gelişim evreleri konusunda geçmişten günümüze en çok kabul gören yaklaşım Lowenfeld’in sıralaması olması sebebiyle bu başlık altında O’nun yaklaşımı üzerinden incelemeler gerçekleştirilmiştir (Kırıçoğlu, 2005, s. 75).

2.8.1. Karalama Evresi (2 – 5 yaş arası)

Çocuğun kalemle buluştuğu ilk an olarak tanımlayabileceğimiz bu evre, isminden de anlaşıldığı gibi karmaşık şekillerin hâkim olduğu ve bolca karalamanın yaşandığı dönemdir. Yüksek bir ihtimal ki çocuk ilk defa bu evrede eline kalem almaya başlamış ve biz yetişkinlere göre bir anlam ifade etmeyen çiziktirmelere girişmiştir. İlk çizim çabaları ifadesel bir sembol olarak sadece çocuk için değil, bu karalamaları kişinin kendini ifade etmesinde ilk deneyim olarak görebilen duyarlı yetişkinler için de önemlidir (Lowenfeld, 1964, s. 93).

İlk karalamalar çocuğun kendini ifade etmesinde oldukça önemli bir gelişim aracıdır. Bir yönüyle motor becerisini geliştiren çocuk, diğer yönüyle bilişsel anlamda da gelişim sürecini yaşamaktadır. Henüz yeni yeni konuşmaya başlayan çocuğun yarım yamalak, ne dediği tam olarak anlaşılmayan sevimli konuşmalarındaki sözcükler ne ise, karalama döneminde çiziktirdiği ve bir biçime ya da nesneye dönüşmeyen bu çizgileri de odur (Yolcu, 2009, s. 152-153). Bu evrede özgürce kazıma eylemini gerçekleştiren çocuk, o güne dek sadece ağlayarak kendini ifade ediyorken, artık bu ifade biçimlerine bir yenisi daha eklenmiştir. Kâğıt üzerinde kalemin bıraktığı iz belki de çocuğun ilk başarısıdır (Kırıçoğlu, 2005, s. 76). Bu başarı aynı zamanda, ağlama eyleminden farklı olarak çocuğun kendini ifade edebildiği ikinci seçenektir. İster Çin’li ister Amerika’lı ya da Avrupa’lı olsun her çocuk bu evreyi yaşar, bu sebeple karalama aşaması çocuğun anlamsal gelişiminin bir parçasıdır (Lowenfeld, 1964, s. 94).

Karalama evresinde olan çocuğun gerçekleştirdiği ilk karalamalar düzensiz ve amaçsızdır, kas kontrolünü tam sağlayamadığı için karışık hareketlerin oluşturduğu dalgalı, geliş güzel bir şekilde sağa sola giden çizgiler görülür (Subaşı, 2014, s. 50). Çalışmaları düzensiz de olsa bu karalamalar onun için ciddi gelişim sağlamakta ve gelecekte oluşturacağı

resim çalışmaları için bir merdiven görevi görmektedir. Karalamalar yapan çocuk bu eylemden büyük bir zevk alır ve adeta büyülür, fakat yaptığı bu karalamalar ile herhangi bir görsel şekil oluşturma amacıyla değildir (Lowenfeld, 1964, s. 94). Çocuğun yapıyor olduğu karalamaların birinci amacı meydana gelen bedensel hareketten zevk alma arzusudur. Lowenfeld'in de değindiği gibi, bu aşamada çocuk kalem ve kâğıt ile daha yeni tanışmıştır. Bu nedenle karalamalarında bir mantık ve görsel bütünlük aramak oldukça yersizdir. Bu aşamada çocuk, motor becerisi yeni yeni gelişiyor olmasından dolayıdır ki kalemi zaman zaman iki eliyle ya da avucunun içine alarak karalamalar yapmaya çalışır. Daha sonra kas kontrolü de sağlayan çocuk, el ve bileklerini de kullanarak çizgilerle zikzaklar, açılar oluşturarak dairesel karalamalarda bulunur ve bu karalamalar gitgide boyutları değişen daha anlamlı şekillere ulaşır (Subaşı, 2014, s. 50).

Çocuğun kalemle ilk buluşması sayılabilecek karalama evresinde gerçekleştirdiği çiziktirmeler göz önüne alındığında, biraz dikkatli bir inceleme sonucunda meydana getirdiği belli başlı şekillerin varlığı göze çarpacaktır. Kellogg'a göre, bu şekilleri birleşen şekiller, onları da toplanmalar izlemektedir (Kırıçoğlu, 2005, s.77). Birleşimlerin yer aldığı karalamalar, araştırmalar açısından oldukça önemli veriler ortaya koymaktadır. Öyle ki, birleşen şekiller arasında en anlamlı olanı yuvarlak içine yerleştirilmiş çapraz iki çizgiden oluşan mandala⁴ ismi verilen şekildir (Kellog, 1955, aktaran Kırıçoğlu, 2005, s.77). Mandala olarak adlandırılan bu şekil, çocuğun ileriki yaşamında resimlerinde kullanacağı ana karakterin ham maddesi olarak adlandırılmaktadır.

Lowenfeld 'Karalama Evresi'ni kendi içinde dört ana başlık altında ele almaktadır (Lowenfeld, 1964, s. 94). Bu başlıklar, Düzensiz-Karışık Karalamalar, Kontrollü Karalamalar, İsimlendirilen Karalamalar ve Dairesel Karalamalar'dır.

Düzensiz karalamalar evresinde, çocuğun kâğıt üzerinde çizmiş olduğu şekillerin pek çok ayrı istikamete yönelik gösterdiği görülmektedir (Lowenfeld, 1964, s. 95). Daha açık biçimde, bu evrenin başlangıcında çocuğun çizgilerinde büyük bir karmaşa gözlenmekte ve hareketler düzensiz, kalem tutuşu ise tam anlamıyla oturmamıştır. Bu nedenle ortaya çıkan şekillerin formunda var olan düzensizlikler çocuğun motor becerisinin henüz gelişmediğini göstermektedir. Bu aşamada dikkat çeken bir diğer özellik, kâğıda aktarılan hareket boyutunun çocuğun kendi boyutu ile orantılı oluşudur (Lowenfeld, 1947, s. 95).

⁴ * Sanskritçe'de sihirli daire anlamına gelen 'Mandala', çocuğun sanatsal faaliyetlerinde soyuttan-somuta (güneş, insan resimleri vb.) geçişin ifadesidir ve yetişkin ile çocuk sanatı arasında köprü vazifesi görmektedir (Savaş, 2014, s. 23)

Kontrollü karalamalar aşaması iki, iki buçuk yaşlarına gelen çocuğun içinde bulunduğu dönemdir. Bu aşama çocuğun, karalama evresinde yaptığı uygulamalar üzerinde görsel kontrolün farkına varmaya başladığı dönem olarak adlandırılabilir. Kontrollü karalama evresinde, hareketleri ile kâğıt üzerinde bıraktığı şekiller arasında bir bağlantı olduğunu keşfeden çocuk (...) (Lowenfeld, 1964, s. 98), kaba motor gücünün gelişimiyle birlikte bu ilişkiden büyük keyif almaya başlar.

Dairesel karalamalar aşamasında kaba motor becerisinin oldukça geliştiği görülür. Bu aşamada dairesel karalamalar yapan çocuk, daha kontrollü ve daha farklı çizimler yapabileceğinin işaretlerini vermektedir (Subaşı, 2014, s. 51).

İsimlendirilen karalamalar, Lowenfeld'in aktarımına göre çocuğun gelişimi açısından oldukça önemli bir döneme rasgelmektedir (1947, s. 99). Bunun ana sebebi, iki ya da daha küçük yaşlardan bu yana karalamalar yapan çocuğun bu evreye ulaştığında yapmış olduğu çizimlere isim vermeye başlamasıdır. Bu aşamaya gelene kadar sadece yaptığı hareket ve bu hareketin kâğıt üzerinde bıraktığı izden tatmin olan çocuk, artık yapmış olduğu çizimleri çevresindeki insanlar ve objeler ile ilişkilendirmeye, hayali öyküler yaratarak resimler yapmaya başlamıştır. İsimlendirilen karalamalar evresinde gözlenen gelişmelerin sonucu olarak zamanla görsel bellek oluşumu başlar. Görsel bellek oluşumu sanatsal anlamda olduğu kadar, bilişsel anlamda da önemlidir. Çocuğun boya ile tanışması da aynı zamanda isimlendirilen karalamalar evresine denk düşmektedir. Karalamanın kendinde uyandırdığı hazdan hoşnut olan çocuk, zaman geçtikçe boya ile de tanışır. Merak duygusunun giderek attığı, artık sadece kalem ile değil, ona göre çok farklı dokuya sahip fırça ile de etkileşime geçtiği görülür. Çocuğun birçok renk arasından seçim yapma lüksü, onu bazen karalama etkinliğinden ziyade, renklerle oynama aktivitesine doğru yönlendirir (Lowenfeld, 1964, s. 101). Bu evrede çevreye olan ilgi ve merak artarak devam eder. Kalemle yapılan karalamalarda gözlenen yatay ve dikey çizgiler, aynı şekilde boya ve fırça ile de sürdürülür. Bazen hiç olmayan kişileri resimde varmış gibi anlatan, çizgilerin oluşturduğu bütünlük ile çevresindeki insanları yansıttığını düşünen çocuk, hayal gücünü doruklarda yaşar.

2.8.2. Şema Öncesi Evre (4-7 yaş arası)

Piaget'nin işlem öncesi dönem olarak adlandırdığı evreye denk düşen şema öncesi dönemde bilişsel anlamda bazı gelişimlerin yaşandığı görülmektedir. Lowenfeld'e (1947, 115) göre bu evrede çocuk karalama aşamasından ayrılmakta ve farklı bir gelişim evresine geçiş yapmaktadır. Karalama evresinde var olan vücut hareketleri ve kâğıt üzerindeki

çizgiler arasında görülen ilişki sonlanmış, bunun yerini objelerin daha doğru temsili almıştır. Bu evreye gelindiğinde, daha önce sürekli olarak karalamalar ile resim yapan çocuğun kâğıdında farklı simgelerin oluşmaya başladığı gözlenir. Karalamaların oluşturduğu bütünlükten boylamsal ve dairesel çizgiler oluşturan çocuk, yavaş yavaş gerçeklik ilişkilerine girer (Lowenfeld, 1964, s. 116). Daha açık biçimde, bir önceki evrede var olan karmaşık çizgilerden oluşan kompozisyon ile yetinmez ve bunlara bazı yeni simgeler ve şekiller ekler. Yeni oluşan bu simge ve şekiller arasında kendi dünyasında bir ilişki kurar ve zaman zaman bunları canlandırma yoluna gider. Bu simge ve şekillerin oluşturduğu ilk temsil, çocuğun sürekli olarak çevresinde gördüğü insan figürüdür. İlk temsilin bir insan figürü oluşu, çocuğun bildiğini değil gördüğünü çizmeye çalıştığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda oldukça doğaldır. İlk temsil çabalarının somut bir şekli olan insan, çoğunlukla iki dikey çizgi (bacaklar) ve bir yuvarlak (kafa) ile oluşturulur (Lowenfeld, 1964, s. 116). Tek çizgiden oluşan bacaklar ve yuvarlak bir daireyle tamamlanmış yüzden oluşan ilk insan temsili, ilk bakışta yetişkinler tarafından pek fazla anlaşılamamaktadır. Başlangıçta yarım yamalak ve tek çizgiler ile insan figürlerini tamamlamaya çalışan ve bundan pek fazla haz alan çocuk, zamanla yapmış olduğu bu figürler ve içinde yaşadığı çevre arasında bir ilişki kurmaya başlar. Bu ilişkiye örnek olarak yaptığı resimler ile konuşması ve onları dış dünyanın bir kopyası olarak algılaması gösterilebilir. Çocuğun bu dönemde yansıtmaya çalıştığı ilk insan figürü betimlemelerinde dikkat çeken bir diğer özellik, çoğu figürün birbirine olan benzerliği ve hiç birinin cinsiyet bağlamında ayırım gösterilmeksizin ele alınmış olmasıdır. Bu eksiklik ve yanlışlar zaman geçtikçe ve çocuk cinsiyet ayırıcısına vardıkça ortadan kalkar.

Bu dönemde çocuklar için hava ve zemin ilişkisi de henüz ayırt edilebilen bir özellik olmayıp, figür ve objeler zemini merkez alma kaygısı olmaksızın rasgele konumlandırılır. Şema öncesi dönemin ilk evresinde olan çocukların resimlerinde insan, hayvan ve diğer nesneler havada uçar gibi yüzeyin şurasında-burasında yer alırken, beş yaşından itibaren bunlar resim yüzeyinin alt kenarına paralel çizilmiş bir çizgi üzerine oturtulur (Subaşı, 2014, s. 53). Eğer bu evreye kendi başına ulaşmadan çocuğa müdahalede bulunulup, yetişkinlerde var olan boşluk kavramı onlara aktarılmaya çalışılırsa, bu davranış hem kafa karıştırıcı hem de çocuğun güven duygusuna zarar veren bir durumla sonuçlanır (Lowenfeld, 1964, s. 119). Yaş ilerledikçe artık diğer araç ve gereçler ile olan ilişki de daha düzenli bir hal almaya başlamıştır. Örneğin renk ile daha yoğun biçimde etkileşim kuran çocuk, renk bilgisi tam anlamıyla oluşmadığı için eline gelen rengi kullanır ve bu renk cümbüşü onun için bir aktiviteye dönüşür. Bu evredeki çocuklar boyadıkları nesnelerin gerçek renklerinden ziyade, daha çok hoşça giden, onlara çekici gelen renkleri tercih ederler (Subaşı, 2014, s. 54).

Lowenfeld'e (1947, s. 121) göre, renklerin seçimi her ne kadar rastlantısal gibi görünse de bunun altında psikolojik bir anlam yatmaktadır. Örneğin çocukların büyük çoğunluğu kırmızı rengi sever ve eğer annesini resmetmiş ise burada kırmızı rengi tercih etmesi çok doğaldır. Bu evrede dikkat edilmesi gerekli olan en önemli nokta, özgürlük ve yaratıcılığını doruklarda yaşayan çocuğa çok fazla müdahale edilmemesi ve gerekli durumlar dışında yönlendirmeler yapılmamasıdır.

2.8.3. Şematik Evre (7-9 yaş arası)

Ortalama yedi ve dokuz yaş arası çocukların içinde bulunduğu evre olan şematik dönem, okula başlama yaşıyla da örtüştüğünden oldukça önemli değişikliklerin yaşandığı bir evredir. Bu evreye ulaşan çocuk, şema öncesi dönemde olduğu gibi zemin ve mekân ilişkisini karıştırmaz. Kendisinin zeminde, diğer objelerin ise onun çevresinde dizildiği mantığını kavramaya başlamıştır. Okul çağına denk düşen bu dönem çocuklarının anlatımında az da olsa farklılaşmalar baş gösterir. Bu farklılaşmanın temel sebeplerinden biri sosyalleşmenin kaynağı olan okuldur. Okulun ya da daha genel biçimiyle sosyalleşmenin çocuğun gelişimi adına kaçınılmaz öneme sahip olduğu açıktır, ancak Yolcu'nun (2009, s. 157) da değindiği gibi, okul öncesi çocuğunun şiirsel, coşkulu ve daha özgür diyebileceğimiz anlatımları, yerini yavaş yavaş okulun değişmez, kesin, bilgiyi öne çıkaran yaklaşımına bırakır. Elbette bu değişim sanatsal anlamda olumlu bir ilerleyiş değildir, fakat yine de kaçınılmaz bir süreç olarak yaşanması doğaldır.

Bu dönem çocuklarının ele aldığı çalışmalarda gözlenen en önemli değişiklik şema oluşumudur. Şemanın meydana geldiği bu dönemde, gördüğü her şeyi şema olarak beynine kodlayıp kâğıda aktarmaya çalışan çocuk, aslında bu yaklaşımı ile farkında olmadan ilerleyen yaşlarda yapacağı resimlerinin bir prototipini oluşturmaktadır. Çocuğun bu evrede şemalar oluşturmaya sebep olarak pek çok görüş ortaya atılmıştır. Kırıçoğlu'na göre çocuğun şema oluşturmadaki ana sebep; fiziksel güçsüzlükleri nedeniyle henüz karmaşık biçimlerin üstesinden gelecek beceriden yoksun oluşu, yetişkinlerin, bu genellemeyi bilmeden yaptıkları katkı; örneğin gelinciği, menekşeyi, gülü özelliklerine ve adlarına bakmaksızın çiçek, kargayı, güvercini, serçeyi kuş olarak tanımlamaları örnek olarak gösterilebilir (Kırıçoğlu, 2005, s. 82).

Şemaların ortaya çıktığı ve geliştiği bu dönemde, bir çocuğun şemaları oldukça zenginken, bir diğeri zayıf sembollere sahip olabilir (Yolcu, 2009, s. 158). Şemanın gelişimine ilaveten, bu evrede gözlenen bir diğer olumlu değişiklik çocuğun resimlerinde zemin ilişkisini yavaş yavaş kavramaya başlamış oluşudur. Zemin ilişkisini kavrayıp bunu

resmine aktarmaya çalışan öğrenci, renk konusunda da bazı gelişimsel özellikler göstermektedir. Daha önceki evrelerde öznel deneyimlerden ve duygulardan yola çıkarak yapılan renk seçimi ortadan kalkmış, yerini daha sistemli ve nesnel ölçütler almıştır. Bu dönemin içinde olan çocuk, geçmişte olduğu gibi birkaç çizgi ile insan figürünü oluşturmaktan vazgeçer ve daha detaylı yorumlamalara girer. Önceki evrelerden farklı olarak gövdeyi oluşturmayı öğrenen çocuk, kol ve bacaklarını eklemekle kalmayıp, parmak gibi uzuvları görüp yansıtmaya isteği içerisinde olur.

Yavuzer'e (2012) göre bu dönem çocuğu resimlerinde sadece kendisi ile olan ilişkileri değil, başkalarının birbiri ile olan mantıksal ilişkilerini de göstermektedir (aktaran Subaşı, 2014, s. 56). Sanatsal gelişimin yanı sıra, bilişsel gelişimin de gözlemlendiği bu evrede mantığın yavaş yavaş devreye girdiği ve çocuğun bu doğrultuda hareket ettiği görülmektedir. Ancak bu değişikliğin uygulama çalışmalarına olumlu anlamda yansıdığını söylemek güçtür. Şiirsel anlatım yerini gitgide kuru bir yalınlığa bırakır. Daha önceki evrelerde çizdiği objeler ile kendi üzerinde ilişki kuran çocuk, şematik evrenin ilerleyen zamanlarında bundan vazgeçer ve daha rasyonel ilişkilere doğru yönelir (Lowenfeld, 1964, s. 146). Meydana gelen bu değişiklikler, çocuğun zihinsel gelişiminin de olumlu anlamda ilerlemeye devam ettiğinin bir diğer göstergesidir.

2.8.4. Ergenlik Öncesi Evre (9-11 yaş arası)

Özgürlük anlayışının yavaş yavaş ortaya çıktığı bu evre, kısmen değişiklik gösterse de genel anlamıyla dokuzlu yaşlarda başlayıp on birli yaşlara kadar süregelen bir evreyi kapsamaktadır. Bu dönem çocuğunda sayı, uzay, ağırlık ve zaman gibi soyut kavramların daha net biçimde anlaşılmasına başladığı görülmektedir. Bu evrede cinsiyet ayrımının farkına varan çocuk, derslerde, oyunlarda ve diğer sosyal aktivitelerde artık eskisinden daha fazla hemcinsleri ile bir arada olmak istemektedir. Lowenfeld'e (1947, s. 181) göre bu dönemin en göze çarpan özelliklerinden biri, çocuğun, yaşlılarının oluşturduğu sosyal çevrenin bir üyesi olduğunu keşfetmiş olmasıdır. Bu evrede bir gruba dâhil olma isteği çocuk için oldukça önemlidir. Herhangi bir gruba dâhil olup, bu grup içerisinde tercih edilen biri olma arzusu büyük önem kazanmıştır. Bu dönem çocuğu etrafını çok daha fazla sorgulamaya başlar ve doğal olarak bağımsızlık arzusu artış gösterir.

Sanatsal anlamda da gelişimi devam eden ergenlik öncesi çocuğu, bir yandan alabildiğine gerçeği yansıtmaya isteği ve bu yolda başarısı, başarısızlığı sürerken, diğer taraftan çizgide daha özgür ve kendisine özgü anlatım formları arar (Kırıçoğlu, 2005, s. 94). Kimi zaman yaptığı resimleri çevresine göstermekten oldukça tedirgin olan çocuk, olumsuz bir

tutum ile karşılaştığı takdirde, oldukça duygusal bir dönem içinde olması sebebiyle anormal davranışlar sergileyebilir. Ergenlik öncesi evrenin içinde bulunan çocuk, artık toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır ve bu farkındalık çizgilerine yansımaya başlamıştır (Yavuzer, 2009, s. 65). Ergenlik öncesi evrenin içinde bulunan çocuk, artık gördüğü şeyleri çok daha gerçekçi çizme kaygısına düşmüştür. Ancak önceki evrelerde öğrendiği şemalar bunun için yeterli olmamaktadır. Resimlerinde de cinsiyet ayrımını belli etmeye çalışan çocuk, geçmişte öğrendiği şemalardan yararlanacak fakat bunları yalın biçimiyle bırakmayacaktır. İnsan figürü üzerine oldukça fazla eğilmeye başlar ve hâlihazırda öğrenmiş olduğu şemalar üzerine eklemeler yaparak gördüğü nesne ve objeleri küçük ayrıntıları ile kâğıda aktarmaya çalışır. Yolcu'ya (2009, s. 160) göre bu dönem çocuklarının resimlerinde figürlerin daha hareketli ve ölçülü oldukları görülür. Yem yiyen hayvanların hareketleri, koşan insanın verdiği etki, bu evrede bulunan çocuğun resimlerinde aktarmayı amaçladığı senaryolardan bazılarıdır. Çocuk çözmesi gereken birçok soruna odaklanmayı bu yaşta öğrenir, bu sebeple resimleri belki biraz kuru olur ancak daha gerçekçidir (Vural, 2011, s. 141). Geçmiş dönem resimlerine kıyasla biraz kuru bir anlatımın hâkim olduğunu söylediğimiz bu dönem resimlerinde yavaş yavaş mekân ve perspektif olgusu da görülmeye başlar.

2.8.5. Mantık Çağı (11-13 yaş arası)

İsminden de anlaşılacağı gibi bu evre, çocukların daha çok mantık çerçevesinde düşünmeye başladığı bir dönemin başlangıcı olarak tanımlanır. Bu yaşlar güçlü his ve duyguların daha fazla ifade edilmeye başlandığı, yetişkinlerin söylemlerinin eskisi kadar ciddiye alınmadığı bir dönemin ilk evresidir (Lowenfeld, 1964, s. 215). Bu evreye gelen çocuk, nasıl ki sosyal anlamda olumlu ya da olumsuz pek çok değişim gösteriyor ise, aynı şekilde bu gelişim sanatsal alanda da gözlenmektedir. Bu evreye denk düşen yaşlarda çocuklar geçmiş dönemlere kıyasla daha soyut düşünmeye meyillidirler. Bu evrede her ne kadar sanatsal anlamda gelişimler görülse bile, tam anlamıyla perspektif kuralları öğrenilmemiş, hareket problemi çözülmemiş, ışık, gölge, renk, açık-koyu ve resim düzleminde üçüncü boyut yeterince gelişmemiştir (Kırıçoğlu, 2005, s. 95). Yolcu'ya (2009, s. 159) göre bu dönemdeki çocuklar artık gerçeğe yönelmeye başlamışlardır, fakat buradaki gerçeklik doğal gerçekten çok, akla dayalı gerçektir. Yani çocuk doğayı taklit etmekten ziyade, bir anlayış ve tanımlama amaçlı gerçeğe yönelir.

Mantık çağına erişen çocuğun her şeyi mantık çerçevesinde değerlendirmeye çalışması, öncesinde resimlerinde var olan 'gerçeklikten uzak ancak yaratıcı ve özgün' olarak nitelendirilen yaklaşımına da yansır. Çocuğun okuldaki derslerden öğrendiği

sistematik ve değişmeyen bilgi, işlevsellik ve akılcılık, renk seçiminde de doğrudan kendini gösterir. Önceleri nesnelerde görülen yaratıcı yaklaşıma karşıt olarak bu evrede yaprak yeşil, ağaç kahverengi, çatı kırmızı, gökyüzü mavidir (Yolcu, 2009, s. 159). Fakat bu tutum her çocuk için geçerli olmamaktadır. Aralarında bazı çocuklar vardır ki, yaratıcı ve şiirsel anlatımını bu evrede de devam ettirir.

Lowenfeld'e (1947, s. 247) göre bu evrede şema tamamen ortadan kalkmıştır, fakat halen şema kullanımı mevcut ise, çocuğun henüz çevresinde var olan kişisel farklılıkları ve detayları zihinsel olarak ayırt edemediği yorumunda bulunulabilir. Gençlik öncesi, ergenliğin ise ilk habercisi sayılan bu dönem oldukça kritik bir durumun işaretlerini verir (Vural, 2011, s. 144). Bu işaretler çocukların resimlerinde doğrudan gözlenebilecek belirtilerdir. Çalışmalarda uç konular seçmek, kimi zaman hayatın olumsuz taraflarını biraz da mübalağa katarak ele almak bu işaretlerden sadece birkaçıdır. Örneğin, doğal afetler, fırtınalar, korku dolu psikolojik temalar, gerçeküstü öyküler, sirk, göçmenler, tarlada çalışanlar, film yıldızları, kahramanlar ve diğer birçok uç tema, bu dönem çocukları arasında popüler olan konulardır (Artut,2006, aktaran Vural, 2011, s. 144).

2.8.6. Ergenlik Krizi (13 yaş ve üzeri)

Bu dönem içerisinde bulunan genç mantık çağına erişmiş, dünya olaylarını, çevresinde olup bitenleri yalnız somut değil soyut düşünceleri kavramlaştırıp öğrenmeye başlar (Kırıçoğlu, 2005, s. 96). Bu yaşlar çocukluk döneminden gençliğe doğru durmaksızın süren yaşamın birey açısından en önemli evrelerinden birisidir, çünkü bu evre çocukluğun sonu, gençliğin ise başlangıcıdır. Ergenlik döneminin her anlamda sıkıntılı bir süreç olduğu bilinen bir gerçektir, bu sebeple çeşitli iç çatışmalar yaşanır ve çevreye karşı kimi zaman anlamsız ve tutarsız davranışlar sergilenebilir. Bu dönemi 'Ergenlik Krizi' olarak adlandıran Lowenfeld'e (1965, s. 252) göre kriz; bir evreden öbür evreye büyük bir güçlük altında geçişi ifade eder. Büyük bir güçlük altında bir evreden diğerine geçerek hem fiziksel hem de bilişsel anlamda değişimler yaşayan genç, bu evreyi sakin ve durgun bir biçimde atlatabilmektedir. Bu dönemde çeşitli duygu değişimleri yaşandığı gözlenir; aniden mutlu olurken, bir anda hüznlenmesi ve kimi zaman ağlamaya başlaması buna en güzel örnektir. Çocukluk evresinden yeni yeni ayrılmaya başlayan bireyde, bir yandan kendi kimliğini bulma, kim olduğunu anlama ve tanımlama çabası sürüp giderken, diğer taraftan kendini kanıtlama isteği de vuku bulur.

Kendini kanıtlama gerekliliğini hat safhada yaşayan genç için sanat çok önemli bir araçtır. Ergenlerin bu dönemde resim, şiir, müzik gibi sanatsal faaliyetlere ilgilerinin arttığı

ve bu yolla kendilerini ifade etme aracı arayışında oldukları görülür (Subaşı, 2014, s. 59). Bu dönemde hem kendi çalışmalarına hem de başkalarının yapıtlarına karşı eleştirel davranış geliştiren genç (...) (Kırıçoğlu, 2005, s. 96), geçmiş dönemlerin aksine sanat ile daha fazla içli dışlı olur. Zihinsel yeteneklerin de oldukça geliştiği bu dönem bireyin resimlerinde, daha önceleri var olan pek çok teknik sorun yavaş yavaş çözülmeye başlanmıştır. Zaman zaman odaklanma problemleri yaşanıyor olsa bile, bu dönem genci araştırma ve inceleme etkinliklerine oldukça önem verir. Okul çağı ve ilk ergenlik dönemlerinde resimde kaybolan bütünlük zamanla tekrar kazanılır ve birey öğrenerek bütünü kavrar (Kırıçoğlu, 2005, s.96). Bütünü kavramayı amaç edinen genç, boya ve diğer materyaller ile ilgilenerek resimlerinde farklı teknikler denemeye çalışırlar. Yine bu dönemde renk farklılıklarından haberdar olduğu ve rengin en iyi biçimde kullanıldığı görülür (Yavuzer, 2009, s. 67). Ergenlik öncesi dönemde başladığı gibi, bu dönemde de cinsiyet farklılıkları sanatsal ürün üzerinde gözle görülür derecede fark edilir. Kız ve erkeklerin resimlerinde sergiledikleri sanatsal yaklaşım cinsiyet bağlamında oldukça fark yaratır. Kızlar renk zenginliği, formda zariflik, çizgide güzelliğe karşı bir bağlılık gösterirken, erkekler daha çok teknik ve mekanik çizimlerle uğraşır (San, 1979, aktaran Subaşı, 2014, s. 60).

Sonuç olarak, her evrede olduğu gibi bu dönemde de öğretmenlere pek çok iş düşmektedir. Ancak diğer dönemlerden farklı olarak, genç bireyin bu evrede hem fiziksel hem de bilişsel anlamda geçiş sürecinde olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak doğru yaklaşımlar seçilmeli ve rehberlik edilmelidir.

2.8.7. Görsel Sanatlarda Çocuk Tipleri

Çocukların uygulama çalışmalarından yola çıkarak sanat eğitimi ve psikologların belirlemiş oldukları bazı çocuk tipleri bulunmaktadır. Her çocuk sanatsal uygulama çalışmalarına yönelik algılama biçimlerinden dolayı kendi içinde bir gruba dâhil olmaktadır. Bu doğrultuda üç tür algılama özelliğine sahip grup bulunmaktadır, bunlar; “Yapıcı Tipler”, “Görücü Tipler” ve “Karışık Tipler”dir.

2.8.7.1. Yapıcı Tipler

Bu kategoride yer alan çocukların en göze çarpan özelliği, bütünün parçadan oluştuğunu bilip bu doğrultuda hareket etmeleridir. Bir başka deyişle resimlerinde parçadan bütüne doğru bir ilerleme görülür (Yolcu, 2009, s. 144). Ele aldıkları obje ya da nesnelerde, bütünün özelden genele şeklinde oluşturulduğu açık biçimde fark edilir. Örneğin bir insan figürü çizerken önce baş, gövde sonra kol ve bacaklar birleştirerek bütün tamamlanır (Artut,

2001, s. 215). Yapıcı tipler olarak adlandırılan çocuklar, bu ve benzeri özelliklerinden dolayı üç boyutlu çalışmalarda daha başarılı olmaktadır.

2.8.7.2. Görücü Tipler

Nesne ve objelerin kendilerinde uyandırdıkları ilk izlenimleri yansıtmak isteyen görücü tipteki çocuklar, ele almak istedikleri nesne ve olayları detaya girmeden yüzeysel biçimde aktarmayı tercih ederler. Bu kategorideki çocuklar, nesnelerin silüetini oluşturan kontur çizgilerini andıran ve sanki telden yapılmışçasına lekesel bir anlayışla resim yaparlar (Yolcu, 2009, s. 144). Yapıcı tiplerin aksine iki boyutlu ve renkli çalışmalarda daha istekli, daha başarılı oldukları söylenebilir. Yapıcı tipteki çocuklardan farklı olarak, insan figürlerinde baş, gövde, kol ve bacakların bulundukları bölümlerden çok, bu parçaların oluşturduğu bütünlüğü ele alırlar (Yolcu, 2009, s. 145). Resimlerinde gözlenen teknik yaklaşım daha çok lekeseldir. Kompozisyonlarına bakıldığında, ele alınan nesne ve objelerin ayrıntıdan ziyade kontur çizgileri ile oluşturularak tamamlandığı gözlenir.

2.8.7.3. Karışık Tipler

Karışık tipler olarak adlandırılan gruba dâhil olan çocuklar, diğer iki türün de özelliklerini bünyesinde barındıran özgün bir yapıya sahiptirler. Bu sebeple bu gruptaki çocukların çalışmalarında hem yapıcı hem de görücü özellikler gözlenir. Karışık Tipler olarak adlandırılan bu grubun bir diğer önemli özelliği, zaman zaman cetvel, pergel gibi çizim araçlarından yararlanmaları ve aşırı denebilecek bir düzenlilik içinde olmalarıdır (Yolcu, 2009, s. 145). Karışık tipler, toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan bir grubu temsil eder. Bu kategorideki çocukların, ülkemizde oldukça yüksek oranda yer aldığı bilinmektedir⁵.

Yapılan araştırmalara dayalı olarak, toplumumuzun büyük çoğunluğunun karışık tip özelliklerini taşıdığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, Görsel Sanatlar dersinde işlenen konuların tek boyutlu olması, örneğin; bütün dönem sadece teorik yaklaşımların desteklenmesi, iki ve üç boyutlu çalışmalarda daha istekli ve başarılı oldukları bilinen karışık tipteki çocukların derse karşı tutumunu olumsuz yönde etkileyecektir. Buradan hareketle Görsel Sanatlar öğretmenlerinin ders planlarını oluştururken bu bilgileri göz önünde bulundurmaları, program kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

⁵ Türkdoğan'a (1981) göre 'Karışık Tipler' olarak adlandırılan gruba dâhil olan çocuklar, Türkiye'de %90'lık bir bölümü oluşturmaktadır (aktaran Yolcu, 2009, s. 145)

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında Türkiye ve yurtdışında Çok Alanlı Sanat Eğitim Yöntemi ve yaratıcılık ile ilgili yapılan başta yüksek lisans ve doktora tezleri olmak üzere akademik çalışmalar incelenmiştir. Bunlardan, araştırmamız ile ilişkili olduğu düşünülenlere araştırmanın amacı, örneklem grubu, kullanılan yöntem ve elde edilen sonuçlar olmak üzere özet biçimde yer verilmiştir.

2.9.1. Türkiye’de Yapılan Bazı Araştırmalar

Türkiye’de Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ile ilişkili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, ilk olarak Kuruoğlu’nun (1997) “Kaynaştırılmış Sanat Eğitimi Yönteminin İlköğretimde Uygulanması ve Sonuçları” başlıklı yüksek lisans tezi karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın amacı, ÇASEY’in dört öğrenme alanı olan sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerinin kaynaştırıldığı bir sanat eğitimi yönteminin, öğrencilerin başarılarında ne gibi etkiler meydana getireceğini incelemektedir. Araştırma Bursa ilinin Osmangazi ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Modeli’nden yararlanılmış, verilerin toplanma sürecinde ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki ayrı bölümden oluşan ölçme aracından faydalanılmıştır. Ölçme aracının birinci bölümü sanat ile ilgili kuram, yöntem ve terim sorulardan oluşurken, ikinci bölüm sanatsal değer ve kavramları anlama ve çözümleme becerilerini ölçmeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci toplamda 16 hafta olarak belirlenmiş ve ders süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından dört sanat disiplininin kaynaştırılarak hazırlandığı ders planı deney grubuna uygulanırken, kontrol grubunun derslerine kendi resim iş öğretmenleri katılmış ve öğretim planında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. 16 haftalık ders süreci her iki grupta da tamamlandıktan sonra veri toplama aşamasında deney ve kontrol gruplarına uygulanmış olan testlerden alınan yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanmış olan Kaynaştırılmış Sanat Eğitimi Yöntemi’nin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel öğretim yöntemleri ile hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasındaki fark, deney grubu öğrencilerinin puanları arasındaki fark kadar anlamlı bulunamamıştır. Sonuç olarak kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemine göre hazırlanan ve uygulanan dersin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla, öğrencilerin başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökay'ın (1998) “Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları” başlıklı doktora tezi, o dönem için oldukça yeni sayılabilecek ÇASEY ile ilgili olarak yapılan ilk araştırmalar arasında yer almaktadır. Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemi'nin incelendiği bu araştırmada dört sanat disiplininin biri olan sanat eleştirisinin öğrencilerin sanat eğitimindeki başarılarını ne derecede etkilediği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma Konya il merkezinde bulunan Meram İlkokulu'nda öğrenimine devam eden ve örneklem olarak belirlenen 7C ve 7B sınıfları ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu olarak atanan sınıflara uygulama başlangıcında öntest olarak 50 maddeden oluşan test uygulanarak öğrencilerin sanat eleştirisi disiplinine ait önbilgileri ölçülmüş ve ardından 12 hafta sürecek olan ders planına geçilmiştir. Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemi (BSEY)'ne göre hazırlanan sanat eleştirisi ders planı deney grubuna uygulanırken, geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış olan ders planı kontrol grubuna uygulanmıştır. 12 hafta sonunda tamamlanan uygulama sonucundan her iki gruba da sontest uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre; ortalama, standart sapma, öntest, sontest sonuçlarına ilişkin istatistiksel işlemler ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamalarını belirleyebilmek için t testine başvurulmuştur. Araştırmanın veri toplama aşamasında sadece bu yöntemler ile yetinilmeyip, içerik analizi ve kalitatif analizler de yapılmıştır. Araştırmanın bulgular evresine gelindiğinde, öntest-sontest verilerinden elde edilen puanlar doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi sorularına vermiş oldukları doğru cevaplar anlamlı biçimde farklılaşma göstermezken, deney grubundaki bilgi seviyesinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Meydana gelen farklılaşmanın temel nedeni BSEY'e göre hazırlanmış dersin içeriğine bağlanmıştır. Bir diğer analizde, deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı denebilecek bir farklılaşma görülmüştür. Elde edilen verilerden de anlaşıldığı gibi, BSEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu öğrencileri, geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı bulunmuştur. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasındaki puan farklılığından yola çıkarak BSEY'in ilköğretimde uygulanması gerektiğini tavsiye eden Gökay, bu yöntemin derslerde uygulanabilmesi için özel ilgi ve hazırlık gerektiğini ve gerekirse hizmet içi kurslar ile öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılabilceği önerisinde bulunmuştur.

Yolcu (2001) tarafından “Solyanlı Çocuklarda Sanatsal Yaratıcılık (12-15 Yaş Çocuklar Üzerinde Bir İnceleme)” başlıklı doktora çalışması, 2001-2002 öğretim yılları arasında Çanakkale merkezde yer alan bir ilköğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada; İlköğretim çağı 12-15 yaş grubu solyanlı çocukların sanatsal yaratıcılıklarının gözlenmesi, araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini Çanakkale merkezde yer alan ilköğretim kurumları oluştururken, örneklemi Çanakkale merkezde yer alan 6 ilköğretim kurumu oluşturmuştur. Buradan hareketle örneklem grubu olarak seçkisiz biçimde belirlenen 229 öğrenci üzerinde, solyanlılık ve sağyanlılığın sanatsal yaratıcılık üzerine etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenmiş olan örneklem grubuna başlangıç aşamasında yanlılıklarını belirleyebilmek adına pek çok anket uygulanmış ve ardından belirlenen öğrenciler üzerinden araştırmacının geliştirmiş olduğu “Resimsel Yaratıcılık Testi” öğrencilere bizzat uygulanmıştır. Araştırmada geliştirilen anketler aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda varılan bulgulara bakıldığında; solyanlı ve sağyanlı öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarında yüksek derecede denilebilecek bir farklılık olmasa da solyanlı öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Ancak, solyanlı öğrencilerin lehine ortaya çıkan bu anlamlı farkın sadece testin ikinci boyutunda belirmiş olması, yanlılık ile yaratıcılık arasında bir ilişki vardır yorumunu yapabilmek için yeterli görülmemiş, bu sebeple sanatsal yaratıcılık ile yanlılık arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Alakuş (2002) tarafından ele alınan “İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim İş Dersi Öğretim Programındaki Grafik Tasarımı Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle ve Bu Yönteme Uygun Düzenlenmiş Ortamda Uygulanması” başlıklı doktora tezinde, ilköğretim kurumlarında okutulan Resim İş dersi grafik tasarımı konularının, ÇASEY’e uygun ortamda işlenmesinin öğretim sürecine yapacağı katkıların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır ili, örneklemi ise Diyarbakır’da bulunan Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim Okulu oluşturmaktadır. Bu araştırmada deneysel desenlerden Öntest-sontest Kontrol Gruplu Desen Modeli kullanılmıştır. Seçkisiz yolla belirlenen sınıflardan 31 kişiden oluşan 6-A şubesi deney grubu, 30 kişiden oluşan 6-B ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın deney grubuna Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY)’ne göre hazırlanmış öğretim planı, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanan öğretim planı uygulanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce her iki gruba da öntest olarak tutum ölçeği ve sanatsal yazı tasarımı ünitesine ait bilgi formu uygulanmış ve gruplar arasında verilen yanıtlar göz önüne alındığında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına farklı öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış ders aktarımından sonra öğrencilere sontest uygulanmış ve ardından 2 ay sonunda bilgilerin kalıcılığını ölçen bir test uygulanarak grupların öğrendiklerini hatırlama tutma düzeyleri ölçülmüştür. Yapılan öntest-sontest

sonucunda, öğrencilerin başarıları, derse karşı tutumları ve bilgiyi akılda tutma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, ilköğretim kurumlarında ÇASEY için uygun bir ortam sağlanıp, yeterli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verildiği takdirde başarıya ulaşılabileceği önerisinde bulunmuştur.

Okan (2002) “Estetiğin Felsefedeki ve Disipline Dayalı Sanat Eğitimi İçindeki Yeri” başlıklı yüksek lisans tezinde, estetik disiplininin, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi Yöntemi içerisindeki yeri ve önemini derinlemesine incelemiştir. Araştırmacının amacı; ilk ve ortaöğretim programlarında yer alan Resim İş derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen estetik duyarlılık ve davranışların neler olabileceğinin belirlenmesidir. Araştırmacının veri toplama aşamasında tarama yöntemi ile farklı kaynaklardan estetik, felsefe ve sanat eğitimi ile ilgili görüş ve kuramlar ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Çalışmanın genelinde Disipline Dayalı Sanat Eğitimi Yöntemi ve bu yöntemin ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki önemine dikkat çekilmiştir. Araştırma sonucunda estetik disiplininin sanat eğitimi ile ilişkilendirilmesi yapılarak, ilk ve ortaöğretim resim iş derslerinde Disipline Dayalı Sanat Eğitimi Yöntemi’nden yararlanılmasının faydalı olacağı, buna ilaveten resim iş derslerinde uygulanacak Disipline Dayalı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin, felsefeye dayalı estetik sorgulama metodu ile desteklenerek yürütülmesinin öğrencilerin başarıları açısından daha verimli olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Şahan’ın (2004) “İlköğretim 6. Sınıflarda Üç Boyutlu Çalışma Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle Uygulanması” başlıklı doktora tezinin temel amacı; ilköğretim 6. Sınıf resim iş dersi öğretim programındaki üç boyutlu biçimlendirme ve inşa çalışmaları yapabilme konusunun Çok alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) ile uygulanmasının öğretime ve öğrenciye katkısının neler olacağının belirlenmesidir. Araştırmacının örneklem grubu, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Ankara Etimesgut ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 6. Sınıf kademesinde Resim İş dersi alan 62 öğrenciden oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde öğretmen görüşleri alınmış ve benzer özelliklere sahip iki grup seçilmiştir. Seçilmiş olan gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Araştırma başlangıcında yapılan öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama süresince her iki gruba da heykel ve seramik biçimlendirme etkinlikleri iki farklı yöntem kullanılarak aktarılmıştır. İki ayrı yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ‘çok denekli tek faktörlü deneysel desen’, nitel verilerin elde edilmesinde ise gözlem, görüşme ve eğitsel eleştiri

yöntemlerinden yararlanılmıştır. Uygulama başlamadan önce yapılan öntest ölçümlerinden elde edilen puanlar ile uygulama sonrası yapılan sontest puanları karşılaştırıldığında başarı düzeyi, tutum ve bilgilerin kalıcılığı açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Yapılan testler ve gözlemler sonucunda, deney grubunu oluşturan öğrencilerin resim iş dersine karşı ilgilerinin arttığı, sanatsal yaratıcılık ile ilgili özgüvenlerini geliştirdikleri ve bu şekilde kendilerini daha iyi ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, üç boyutlu biçimlendirme çalışmalarında ÇASEY'e uygun bir plan ile fazlaca yer verilmesinin, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturacağı önerisinde bulunulmuştur.

Katıracı (2004) "İlköğretim Resim-İş Dersinde Tekstil Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle Uygulanması" başlıklı doktora tezinde, geliştirmiş olduğu tekstil konularının Türkiye'de ilköğretim 6. Sınıf Resim İş dersi programına nasıl uyarlanıp uygulanabileceğini incelemiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde Resim İş dersi müfredat programında tekstil konuları yer almadığı için araştırmacı tarafında alternatif konu olarak önerilmiş ve bu şekilde uygulamaya başlanmıştır. Araştırmanın kapsamı Ankara il merkezinde Yükseltepe'de bir ilköğretim okulu ile sınırlı tutulmuş olup, örneklemini bu okulda eğitimine devam eden 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama evresi haftada üç gün, günde iki ders saati olmak üzere toplamda 24 ders saati biçiminde belirlenmiştir. Katıracı'ya göre öğretmenler, önerilmiş olan tekstil konularıyla ilgili bilgi sahibi olmamaları sebebiyle dersin bu şekilde yürütülebileceğinden şüphe duymuşlar, ancak içlerinden bir öğretmen bu görevi gönüllü olarak üstlenmiş ve uygulama başlatılmıştır. Hazırlanan ders planı öğrencilere aktarılmadan önce, 12 kişilik gruba araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ilgili konuya ait öntest uygulanmıştır. Bununla yetinilmeyip nitel veri toplama tekniklerinden de yararlanılmış, bu doğrultuda eğitsel eleştiri modeli uygulanmıştır. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY)'ne uygun biçimde hazırlanmış olan 24 saatlik ders sürecinde ve bu sürecin sonunda gözlemler, ders sonu anketleri ve sontestler ile verilerin toplanması tamamlanmıştır. ÇASEY'e göre hazırlanan tekstil konuları 24 saatlik ders kapsamında anlatıldıktan sonra, öntest sonuçlarına göre yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları görülen 12 öğrencinin, sontest sonucunda elde ettiği puanlar göz önünde bulundurulduğunda %60'lık başarı artışı sağladıkları ve olumlu bilişsel davranış değişikliği oluşturdukları yorumunda bulunulmuştur. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda, ÇASEY'e göre hazırlanan tekstil konularının başarıyı olumlu yönde arttırdığı, motivasyonu yüksek tuttuğu görülmüş ve

benzer alternatif konular oluşturularak, yeni yöntemlerin denenmesi önerisinde bulunulmuştur.

Orhun'un (2005) "İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim İş Dersi Öğretim Programındaki Özgün Baskı Resim Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ile Uygulanmasının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi" başlıklı araştırması, bir diğer doktora tezidir. Araştırmanın amacını, ilköğretim 6. Sınıf Resim iş dersi öğretim programlarındaki özgün baskı resim konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ile uygulanmasının geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla, öğrenci başarısına, tutumuna ve bilginin kalıcılığına ne gibi etkileri olacağının incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2002-2003 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun 6. sınıfa kayıtlı 60 öğrencisi oluşturmuştur. 60 öğrenci seçkisiz örnekleme yoluyla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Seçilmiş olan çalışma grubunun benzer niteliklere sahip olduğu öğretmen ve okul yöneticilerinden alınan bilgiler yoluyla doğrulanmıştır. Araştırmada alt problemlerin çeşitliliğine bağlı olarak farklı araştırma yöntemlerinden yararlanılmış, nicel verileri desteklemesi açısından nitel verilere de başvurulmuştur. Araştırmanın uygulamasına geçilmeden önce, çalışma grubu olarak seçilen iki grup öntest uygulamasına tabi tutulmuştur. Öntestten elde edilen verilerde grupların normal dağılıma sahip olduğu anlaşıldıktan sonra, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) doğrultusunda hazırlanan plan deney grubuna, geleneksel öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış olan plan ise kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Buna ilaveten, deney grubu arasından tesadüfi biçimde seçilmiş olan üç öğrenci gözlem yoluyla izlemeye alınmıştır. Uygulama aşaması bittiğinde her iki grubun da sonestlere vermiş oldukları yanıtlar değerlendirilmiş ve ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin, konuyu kavrayabilme yeterliliklerinin ve derse karşı tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine oranla anlamlı derecede artış sağladığı sonucuna varılmıştır.

Dikici (2006)'nin "Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri" başlıklı çalışmasının amacı sanat eğitimi alan ve almayan lise son sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini ortaya koymaktır. Bu gerekçeden hareketle araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Elazığ iline bağlı Balakgazi Lisesi son sınıf öğrencileri oluştururken örneklemini bu öğrencilerden tesadüfi yolla seçilen 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için SPSS 10

paket programı kullanılmış ve sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için t testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; sanat eğitimi alan öğrencilerin sanat eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek yaratıcılık düzeyine sahip oldukları, cinsiyet değişkeni bağlamında yaratıcılıklarında bir farklılaşma görülmediği ve son olarak sanat eğitimi alan öğrencilerin akıcılık ve orijinallik boyutlarında daha yüksek yaratıcılık düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tütüncü'nün (2006) "İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitimi Dersi Çerçevesinde Çocuk Resminde Yaratıcılık Kavramının Algılanışına İlişkin Bir Durum Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinde, çocuk resimlerinde yaratıcılık kavramının nasıl algılandığı ve bu konuda neler yapıldığı sorusuna yanıt aramıştır. Tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklem grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 15 ilköğretim kurumu oluşturmuştur. Seçilmiş 15 ilköğretim kurumunda görevli 22 branş öğretmenine araştırmacı tarafından hazırlanmış veri toplama formları uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda örneklem grubu olarak seçilen 15 ilköğretim kurumunda görevli öğretmenlere çocukta yaratıcılığı belirlemeye yönelik olarak sorulmuş sorulardan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin yaratıcı çocuğu; farklı, güçlü ifade unsurları kullanan, özgüveni gelişmiş ve zeki, problem çözebilen, derste dikkatli, yaptığı etkinliklerden zevk alan öğrenciler olarak tanımladıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, çocuklarda yaratıcılığı artıran ya da azaltan etmenlerin başında eğitim, çevre ve aile faktörünün başta geldiği ve yaratıcılığın eğitim ile desteklenip geliştirilebileceği hususuna dikkat çekilmiştir.

Bender'in (2006) "Resim İş Eğitimi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri" başlıklı doktora tezindeki amaç Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkisini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemi Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 240, Gazi Üniversitesi'nden 480 ve Pamukkale Üniversitesi'nden 240 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama amacı olarak Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde hem parametrik hem de parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, duygusal zekanın üniversite değişkenine göre farklılık gösterdiği ve en önemlisi duygusal zekâ ile sanatsal yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Gülel (2006)'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin amacı sınıf eğitimi öğrencilerinin kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 109 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Amaçlanan verilerin elde edilebilmesi için Sungur (1997) tarafından geliştirilen 'Ne kadar yaratıcısınız?' ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak; kız öğrencilerin yaratıcılık düzeyi erkek öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri mezun olunan eğitim kurumuna göre farklılık göstermezken enstürman çalabilme durumuna göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla enstürman çalan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir.

Konak'ın (2008) "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sanatsal Yaratıcılık Düzeyleri" başlıklı yüksek lisans tezindeki amaç ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini Denizli Merkez İlçe'ye bağlı General Şadi Çetinkaya ve Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencilerinden tesadüfi yöntemle seçilen 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 13 paket programına kodlanmış ve analizlerinde İlişkisiz Örneklemler İçin t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları; aile gelir düzeyi, tatile çıkma durumu ve kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Özalp'in (2009) "Okulöncesi Dönem (5-6 Yaş Grubu) Sanat Etkinliklerinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Uygulanması Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezindeki amaç; sanat eğitiminin Çok Alanlı Sanat Eğitimi (CASEY) ile çocuğa nasıl kazandırılacağını ve bu kazanımın çocuk üzerindeki olumlu etkilerini uygulama ve gözlemlerden yararlanarak sınamaktır. Küme örnekleme yönteminden yararlanılan araştırmada, 2008-2009 öğretim yılında, Konya merkezli Özel Gençlik İlköğretim Okulu'ndan, ikisi 5 yaş, on dokuzu 9 yaş olmak üzere toplamda 12 erkek 9 kız öğrenciden oluşan 21 kişilik bir grup örneklem olarak belirlenmiştir. Toplamda 12 ders saati olarak gerçekleştirilen uygulamada nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme ile veriler

elde edilmiştir. Derslerde uygulamaya geçilmeden önce gerekli açıklamalar yapılmış ve her ders sonucunda çoktan seçmeli testler şeklinde ölçme değerlendirme metotlarından yararlanılmıştır. Araştırmacıya göre yapılan uygulama sonucunda, 12 haftalık ders aşamasında gerekli ölçme araçları yardımıyla elde edilen verilerden hareketle motor gelişimi yanında duygu ve hissiyatın, görsel algılamının, imgesel düşünmenin ve yorumlamanın amaçlandığı sanatsal etkinliklerin, çocukların sanatsal ve bilişsel gelişimini şekillendirip hızlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yücel'in (2012) "Üstün Yetenekli Çocukların Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemini Kullanarak Sanat Tarihi Alanında Gerçekleştirdikleri Müze Gezisinin Sanatsal Uygulamalarına Etkisi" başlıklı makalesindeki amaç ÇASEY'in müze gezisi sonrasında yaptırılan etkinliklerde başarıları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi'nden seçkisiz biçimde belirlenen 13'ü deney 13'ü kontrol grubu olarak atanmış öğrenciler oluşturmaktadır. Öntest-sontest uygulamasından alınan veriler SPSS paket programına kodlanmış ve gerekli istatistiksel analizler gerçekleştirilerek sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ÇASEY kapsamında Sanat Tarihi disiplini uygulanarak müze gezisi yaptırılan deney grubu öğrencilerinin uygulama çalışmasından elde ettikleri puanlar kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna ilaveten; ÇASEY kapsamında müze gezisi yaptırılan öğrencilerin uygulama çalışmalarının motivasyon, özgünlük, teknik yeterlilik ve sanatsal yaratıcılık gibi yönlerden kontrol grubu öğrencilerinden ayrıldığı görülmüştür. Dolayısıyla ÇASEY'in öğrencilerin sanatsal gelişimlerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Subaşı'nın (2014) yapmış olduğu "Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Çocuğun Resimsel Yaratıcılığına Katkıları" başlıklı yüksek lisans tezinin amacı, Görsel Sanatlar dersi eğitim sürecinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin çocuğun resimsel yaratıcılığına getireceği katkıları ortaya çıkartmaktır. Bu doğrultuda araştırmada 'Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desen' modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Edirne ili Keşan ilçesine bağlı Rasim Ergene Ortaokulu'nda öğrenimine devam eden 7-A ve 7-C sınıfı öğrencilerinden oluşturulmuştur. Öntest ve sontestler ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde Bağımsız Örneklem t Testi'nden yararlanılmıştır. Cinsiyet değişkeni bağlamında farklılaşma olup olmadığını sorgulamak için, grup sayısı düşmesi sebebi ile t testinden yararlanılmamış, bunun yerine parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Resimsel Yaratıcılık Testi'nin (RYT)

uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık meydana geldiği, cinsiyet değişkeni bağlamında deney grubu kız öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle araştırmacı; Görsel Sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nden yararlanılmasının dersin kazanımlarını gerçekleştirebilmek adına önemli katkılar sağladığı yorumunda bulunarak araştırmasını sonlandırmıştır.

Alakuş ve Şahin'in (2014) "Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğrencilerin İşlenen Derslere Yönelik Bilgilerini Uygulamaya Geçirmelerine Katkısı" başlıklı araştırmalarındaki amaç Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 12. sınıf Sanat Eserlerini İnceleme dersinde sanat eleştirisi konularının ÇASEY'e göre işlenmesinin öğrenciye ve öğretim sürecine katkılarını incelemektir. Çalışma grubunu Diyarbakır Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 12. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bu araştırmada sanat eleştirisi konuları iki farklı yönetime göre aktarılmıştır. Örneklem grubu seçkisiz biçimde belirlenmiştir. Seçkisiz biçimde belirlenen gruplardan deney grubuna ÇASEY'e göre hazırlanan ders aktarılırken kontrol grubunun öğretim yöntemine müdahalede bulunulmamıştır. Nicel veri analizlerinden yola çıkılarak elde edilen bulgulara dayalı olarak ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarında artış, estetik ve eleştirel düşünme düzeylerinde ise olumlu gelişmeler görülmüştür. ÇASEY'e göre hazırlanan programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık bağlamında kendilerini daha iyi ifade ettikleri gözlenmiştir.

Küpeli (2014), "Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Temel Tasarım Dersi Kapsamında Öğrencilerin Üç Boyutlu Tasarım Çalışmalarında Uygulanması" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın amacını, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanat Eğitimi Bölümü, Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı "Temel Tasarım II" dersini alan 1. Sınıf öğrencilerinin, üç boyutlu tasarım uygulamasında tasarlama becerilerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmayacağının incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılı, Gazi Üniversitesi Resim İş eğitimi Anabilim Dalı lisans programı, 1. sınıf II. dönem Temel Tasarım dersi alan öğrenci çalışmaları, örneklemine ise 2013-2014 öğretim yılında eğitimine devam eden ve tesadüfi biçimde seçilen 7 kişilik iki grup 1. sınıf öğrencisinin II. dönem uygulamış oldukları üç boyutlu temel tasarım çalışmaları oluşturmaktadır. Tesadüfi biçimde seçilmiş olan iki gruba iki farklı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney grubuna Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY)'ne göre hazırlanan ders planı uygulanırken, kontrol

grubuna geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda hazırlanmış ders planı uygulanmıştır. Temel tasarım dersine uygun konu olarak 1960 sonrası sanat akımlarından biri olan Enstalasyon sanatı seçilmiştir. Uygulamaya geçilmeden önce her iki gruba da dersin ilk beş dakikasında öntest uygulanmış ve öğrenciler arasında anlamlı denilebilecek bir fark olup olmadığı gözlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen çalışma grubunun öntest sonuçlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucundan hareketle uygulama başlatılmıştır. Araştırmada, genel özellikler bakımından ‘Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen Modeli’nden yararlanılmıştır. Her iki gruba da öntest ve sontest ile başarı ölçeği anketler uygulanmış ve uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları enstalasyon çalışmaları, üç ayrı uzman hakem tarafından genel geçerliği onaylanmış olan ‘Üç Boyutlu Tasarım İnceleme Kriteri’ ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ÇASEY’e göre hazırlanan dersi alan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farkın hangi grup arasında olduğunu belirleyebilmek için başvurulmuş testler sonucunda farklılaşmanın deney grubu öğrencileri lehine olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, araştırmacı tarafından ÇASEY’in üniversite düzeyinde uygulanmasının öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağlayacağı önerisinde bulunulmuştur.

Yıldız’ın (2018) “Sanatsal Yaratıcılık ve Psikopatoloji İlişkisine Dair Toplumsal Algının Lisans Düzeyi Sanat Eğitimi Alan Öğrencilere Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak, lisans düzeyinde sanat eğitimi alan öğrencilerin sanatçı kimliğine yönelik olarak toplumsal yargılardan etkilenip etkilenmediği ve bahsi geçen toplumsal yargıların temelinde bilimsel dayanağın olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kaynak tarama, yazılı görüşme, sözlü görüşme ve sentez yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nde öğrenimine devam eden 24 öğrenci ile Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’nde öğrenimine devam eden 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma süresince veri toplama araçları ile elde edilen bulgular; toplum gözünde sanatçıların normal insanlardan farklı olduğu ve sanatsal yaratıcılıkla psikolojik rahatsızlıklar arasında ilişki olduğu kanısının toplum tarafından kabul gördüğü ancak lisans düzeyinde sanat eğitimi alan bireylerin bu görüşten etkilenme olasılıklarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ilaveten; sanatsal yaratıcılık ve psikolojik rahatsızlıklar arasında bir ilişki olduğunu öne süren bazı araştırmalar

olmasına rağmen, bu sonuçların çoğu alan uzmanı tarafından kabul edilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çıtak'ın (2019) “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Renk Kavramını Öğrenmesine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezindeki amaç ÇASEY'in ortaokul öğrencilerinin renk kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Buradan hareketle araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli Çayırova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İstiklal Ortaokulu'nda 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında 5. ve 7. sınıfta öğrenim gören toplam 104 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada planlanan ölçümlerin yapılabilmesi için iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları; Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği ve Başarı Testi'dir. Deney ve kontrol olarak seçkisiz biçimde iki gruba ayrılan öğrencilere iki farklı yöntem kullanılarak renk kavramı öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda, 5 ve 7. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Ancak 5. sınıf deney grubu ile 5. sınıf kontrol grubu arasında bu farklılaşma anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde 7. sınıf deney grubu ile 7. sınıf kontrol grubu arasında da anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Başarı testinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde 5. sınıf deney grubu ile kontrol grubu arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin başarı düzeyleri incelendiğinde, ‘Hislerimiz’ ünitesinden alınan puanlarda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark gözlenmişken ‘Güneşli bir gün’ ünitesinden alınan puanlarda geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda ÇASEY'in öğrencilerin derse karşı tutumlarında etkili olmadığı başarılarında ise anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu yorumunda bulunulmuştur.

Çoban'ın (2019) “6. sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Kültürel Miras Konusunda Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezindeki amaç ÇASEY'in öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Buradan hareketle araştırmada deneysel araştırma yöntemlerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu desen modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili, Akhisar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ülkü Ortaokulu'nun 6/C ve 6/D şubelerinde öğrenim gören toplam 60 öğrencisi oluşturmaktadır. Seçkisiz biçimde belirlenen deney ve kontrol gruplarına iki farklı yöntem kullanılarak ders aktarılmıştır. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi deney grubuna uygulanırken geleneksel öğretim yöntemleri kontrol grubuna uygulanmıştır. Elde edilmesi planlanan verilerin toplanabilmesi için öğrencilere derslerin başlangıcında ve sonunda

araştırmacının geliştirmiş olduğu Kültürel Miras Başarı Testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve bağımsız örneklem için t testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ÇASEY'in Kültürel Miras öğrenme alanına yönelik olarak öğrencilerin başarılarında anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metin'in (2019) "Şematik Dönemdeki Çocukların Sanatsal Gelişiminde Çok Alanlı Sanat Eğitiminin Yeri" başlıklı yüksek lisans tezindeki amaç Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi kapsamında okutulan sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerinin 7-9 yaş çocukları üzerindeki etkilerini incelemektir. Buradan hareketle çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan Eğitsel Eleştiri modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Özel Mektebim Okulları Afyon Şubesi İlköğretim Okulları'nda random yöntemiyle seçilen 3-A şubesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilmesi planlanan verilerin toplanabilmesi için gözlem, görüşme ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Renk konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine göre işlenmesinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmanın sonucunda geleneksel yöntemler ile karşılaştırıldığında öğrencilerin çizgi kavramını, temel şekilleri ve sıcak-soğuk renkleri daha iyi kavradıkları, bir yapıtı tamamlama, yorumlama ve eleştirebilme özellikleri kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ÇASEY'in öğrencilerin hem uygulama çalışmalarında hem de sanat eleştirisi, estetik ve sanat tarihi alanlarında daha başarılı sonuçlar elde etmelerine sebep olduğu yorumunda bulunulmuş ve araştırma sonlandırılmıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Greer (1984), "Discipline Based Art Education: Approaching Art As a Subject of Study" başlıklı makalesinde, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin genel yapısını, içeriğini ve kazandırmayı hedeflediği öğrenme alanlarının neler olduğunu incelemiştir. Araştırmada, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin ortaya çıkmasına sebep olan bazı gerekçeler belirtilerek yeni yöntemin teorik yapısının sanat eğitimi üzerinde oluşturduğu etki açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin giderek kabul gördüğü, bu sebeple sanat eğitiminin tıpkı diğer disiplin alanları gibi ölçümlenebilir bir çalışma alanı olarak kabul edilmeye başlandığına değinilmiştir. Greer araştırmasının sonucunda, "Nasıl ki diğer disiplinler birkaç branşı içinde barındırıyor ve öğrenciye kendi içinde kaynaştırılmış bir öğretim programı sunuyorsa, sanatın eğitimi de bahsi geçen dört disiplini kendi içinde harmanlayarak öğrencilere aktarır ve böylece sanatı

anlamalarına ve takdir etmelerine olanak sağlamaktadır” biçiminde bir yargı ile çalışmasını sonuca bağlamıştır

Beeshligaiyitsidi (1985) “Improving Visual Arts Programs for Navajo Students Through Discipline Based Art Education” başlıklı master tezinde, Disiplin Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin nasıl anlaşılıp uygulanabileceğini incelemiş ve bazı önerilerde bulunmuştur. Çalışmanın genelinde nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış ve yerli Amerikan halkının temel yapıtaşı olan Navajo kültüründen ve bu kültürün sanat eğitimindeki yerinden söz edilmiştir. Ayrıntılı bir literatür taramasıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulgular ve sonuç bölümünde öğretmen eğitiminde de sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanatsal uygulama basamaklarının yer alması gerektiğine vurgu yapılarak, bu disiplinler öğretmen yetiştirme programlarında uygulandığı takdirde ilgili konuda yetkin eğitimciler yetiştireceği için neyin nasıl öğretileceği hususunda problem yaşanmayacağı belirtilmiştir. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yaklaşımından sadece sanat öğretmenleri değil, sınıf öğretmenlerinin de faydalanması gerektiği üzerine eğilen araştırmacı, bunun gerekçesi olarak eğitimin başlangıcında sınıf öğretmenlerinin sanat derslerini kendilerinin yürüttüğünü ve kritik bir öneme sahip olduklarını belirtmiştir. Sanat eğitimi programının temel yapısının değiştirilmesi/geliştirilmesine dönük yapılan önerilerin uygulanmasının güç olduğu gerçeğine dikkat çekilerek, bu ilerlemelerin hayata geçirilebilmesi için birlikte çalışılması gerektiği vurgulanmıştır. Tüm Amerikan halkı için daha nitelikli bir sanat eğitimi programı gereksinimini karşılayanın, yükseköğretim kurumlarından başlayarak oluşacağı ve bu doğrultuda iş birliği ihtiyacı olduğu önerisinde bulunarak araştırma sonlandırılmıştır.

Derickson’ın (1985) “Use of Discipline Based Art Curriculum in Correctional Institutions” başlıklı master tezindeki amaç, cezaevlerinde halen uygulanıyor olan sanat eğitimi müfredatı ile ilgili incelemelerde bulunmak ve Disiplin Dayalı Sanat Eğitimi yöntemine uygun bir plan geliştirerek bu programı cezaevindeki mahkumlara uygulamaktır. Araştırmanın genelinde sanatın insan yaşamı için gerekliliğinden, cezaevinde sanat eğitiminin ne derece önemli olduğundan ve Disiplin Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin sanatın eğitime getireceği yeniliklerden söz edilmiştir. Araştırma süreci 1984 yılında Arizona eyaletinde yer alan bir cezaevidir. Araştırmada veri toplamak için belirlenen çalışma grubu; 18 – 25 yaş arası çeşitli eğitim geçmişlerine sahip farklı meslek gruplarından bireylerdir. Arizona cezaevi eğitim merkezinde uygulanacak olan dersler için araştırmacı tarafından Disiplin Dayalı Sanat Eğitimi yöntemine uygun bir plan oluşturulmuştur. Uygulamanın yapılacağı gruba, haftada üç kez, her derste üç saat olmak üzere toplamda 9

saat, araştırmacının geliştirdiği ‘Portre’ konulu ders planı aktarılmıştır. Dokuz saatlik uygulamanın ardından araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve istatistiksel analizlere dayalı olarak; cezaevlerindeki mevcut sanat eğitimi programları sadece uygulamadan ibaret olmasından dolayı yetersiz olduğu, geçmişin aksine sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama gibi sanat disiplinlerinin öğretilmesinin mahkumların bakış açılarında olumlu değişikliklere neden olduğu ve bu değişimin uygulama esnasında yapılan portre çalışmalarına doğrudan yansıdığı, cezaevinde eğitimin, araştırmaya katılan kişilerin hayata yaklaşımları açısından ve sürekli gardiyan gözetimi altında olma zorunluluğundan dolayı oldukça zor olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin uygulandığı cezaevi öğrencilerinin sanatı anlama çabaları göz önünde bulundurularak bu yöntemin uygulanmaya devam edilmesi gerektiği önerisi üzerinde durulmuştur.

Al Muhanna (1989) “Toward a Strategy for Implementing Discipline-Based Art Education in Kuwait” başlıklı doktora çalışmasında, sanat eğitimcileri ve ilgili disiplinlerden uzman kişilere Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi ile ilgili bir anket çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı; Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin Kuveyt’te oluşturacağı yansımaları incelemek olarak belirlenmiştir. Ankete dâhil edilen kişiler ile yapılan görüşmeler sonrasında, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin okullardaki öğretim programında egemenlik oluşturduğu ve daha önce uygulanan geleneksel sanat eğitimi yaklaşımlarının yeni yöntem kadar tatmin edici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin okullarda uygulanmasına yönelik bir durum çalışması olarak nitelendirilebilecek bu araştırmanın sonucunda, hâlihazır öğretmen olarak görev yapan eğitimcilerin Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi hakkında hizmet öncesi ve hizmet içi kurslar vasıtasıyla bilgilendirilmesi gerektiği, yeni yetişen öğretmenlerin, yetiştiriliyor oldukları fakültelerde bu yöntemi bilerek mezun olmaları için düzenlemeler yapılmasının bir zorunluluk olduğu yorumunda bulunulmuş ve çalışma sonlandırılmıştır.

Susan’ın (1990) ‘Discipline Based Art Education: Frameworks for Planning Content in the Middle/Junior High Program’ isimli mastır tezi, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin derinlemesine incelendiği bir diğer çalışmadır. Araştırmanın amacını Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminde sanatın anlaşılması ve takdir görmesine sebep olan gerekçenin ne olduğu sorusu oluşturmaktadır. Araştırma, devlet okulları bünyesinden seçilmiş olan ilk ve ortaöğretim kurumları ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın genelinde nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış ve sanatın anlaşılması adına önemli özelliklere sahip olan CASEY’in sanat dersine nasıl uygulanabileceği tartışılmıştır. Araştırmacıya göre

bu araştırma, çalışmanın sonuç kısmında da değinilmiş olan iki ayrı yapının gelişimine önderlik etmesi bakımından önemlidir. Bunlardan ilki; bu araştırma vasıtasıyla dört ana disiplinden oluşan Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin tüm derinliğiyle gözler önüne serilmesi ve ikinci olarak; ilk ve ortaöğretim sanat programlarında öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun sanat eğitimi planı oluşturmak için bir disiplin temelli sanat öğretimi taslağı örneği oluşturulmuş olmasıdır. Araştırmanın sonucunda, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin sahip olduğu zengin yapının, sanat eğitimi için uygun bir program düzeni oluşturduğu ve uygulanması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Heberth (1994) “Development And Implementation of a Discipline Based Art Education Staff Development Program for Elementary Art Teachers” başlıklı mastır tezini Nova Southern Üniversitesi bünyesinde tamamlamıştır. Bu araştırmanın amacı, hedef kitle olarak seçilen ve daha önce Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi ile ilgili eğitim almamış, bu konuda bilgi sahibi olmayan 7 ilköğretim sanat öğretmenine Disipline Dayalı Sanat Eğitimi öğretim becerilerinin nasıl uygulandığını açıklamak, bu konuda onlara kılavuzluk etmek ve hizmet içi eğitim fırsatı sunmaktır. Bu doğrultuda 12 haftalık bir eğitim verilmiş ve bu eğitim neticesinde hedef grubun Disipline Dayalı Sanat Eğitimi’nin yapısını kavrayacakları ve bunun sonucunda bir sanat eseriyle karşılaştıklarında eleştirel düşünme becerilerinden faydalanabilecekleri varsayımında bulunulmuştur. Araştırma çerçevesinde çalışma grubu olarak seçilen öğretmen topluluğuna Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin temel yapısı hakkında geniş çaplı bilgiler sunan videolar gösterilerek uygulama başlatılmış ve bu hizmet içi eğitime istisnasız 7 öğretmen her gün katılmıştır. Araştırmacı tarafından gözlem yoluyla kayda geçirilen derslerde hizmet içi eğitime tabi tutulan sanat öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin oldukça geliştiği ve Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yöntemi hakkında bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir. 12 haftalık eğitim sonucunda, geçmişte verdikleri derslerde oldukça sıradan teknikler ile sadece uygulama çalışması yaptıran hedef grubun, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi hizmet içi kursu sonrasında girmiş oldukları derslerde sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerini bütünleştirmeyi hedefleyen yaklaşımlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Nicel verileri elde etme için kullanılan gelişim testi sonuçlarında, çalışma grubu olarak belirlenen öğretmenlerin yeni yöntem hakkında yeterli derecede bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre öntest ve sontestler arasında oluşan anlamlı farklılaşma Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin bütünü kapsayan, eleştirel düşünmeye teşvik edici yapısından kaynaklanmaktadır.

Delacruz ve Dunn (1996) “The Evolution of Discipline-Based Art Education” başlıklı çalışmalarında, başlangıçta eleştirilere maruz kalan ve o dönem içinde yeni sayılabilecek olan bu öğretim yönteminin gelişim evrelerini büyük bir titizlikle ele almışlardır. Araştırmanın amacı, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin yıllar içinde geçirmiş olduğu değişimi ve bu değişimin meydana gelmesinde aktif rol oynayan Getty Eğitim Vakfı’nın girişimlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma verileri literatür taraması ile elde edilmiştir. Araştırmanın başlangıcında, o dönem için reform sayılabilecek girişimler sıralanmış ve ‘Eğitimde Mükemmelleşme’ hareketinin doğuşuna sebep olan bazı gerekçeler incelenmiştir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde, başlangıçta bazı eksik yönleri ile eleştirilen Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin yıllar içinde geçirmiş olduğu değişiklikler grafikler ile desteklenerek açıklanmıştır. Araştırma sonucunda yöntemin gelecekte tekrar değişime uğrayıp uğramayacağı ile ilgili varsayımlar bildirilerek, yöntemin sanat eğitimine sunduğu yenilikler aktarılmış ve çalışma sonlandırılmıştır.

Mckeen (1999), ünlü sanat eğitimcisi Ralph Smith’in danışmanlığında “A Model for Art History Within Discipline Based Art Education” başlıklı doktora tezini yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, Avusturya’da eğitim kurumlarında halihazırda sanat eğitimi kapsamında verilen sanat tarihi disiplininin öğretim biçimlerini incelemek ve önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın genelinde sanat tarihi disiplini üzerinde durulmuş ve veri toplama aşamasında literatür tarama yönteminden yararlanılmıştır. Farklı disiplinlerden araştırmacıların eserlerinden yararlanılarak oluşturulmuş olan bu çalışma, eğitim kurumlarında sanat tarihi disiplininin daha iyi aktarılması için yol gösterici bir kaynak olarak nitelendirilmiştir.

Hedayat ve diğerleri’nin (2013) ele almış olduğu, “The Effect of DBAE Approach on Teaching Painting of Undergraduate Art Students” başlıklı makalenin amacı, Tahrân Üniversitesi’nde lisans eğitimi gören Resim Bölümü öğrencilerinin resim öğretiminde Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yaklaşımına göre hazırlanmış yeni öğretim programının uygulanmasının sonuçlarını incelemektir. Uygulama kapsamında iki sınıftan 30 öğrenci seçilmiş ve bu bireyler tesadüfi yöntemle deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da 15 öğrenci atanmıştır. Yarı deneysel desen modelinden yararlanılan bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek dersler başlamadan önce, derslerin ortasında ve derslerin sonunda olmak üzere toplamda üç kez uygulanmıştır. Deney grubuna Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemine göre hazırlanmış olan plan uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan ders planı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerden hareketle, uygulama öncesi sürdürülen

geleneksel öğretim metotları ile çalışma esnasında faydalanan disiplin temelli yaklaşımın çıktıları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemine göre hazırlanan dersi alan deney grubu öğrencileri, geleneksel öğretim yaklaşımları doğrultusunda hazırlanan ders planı uygulanan kontrol grubu ile karşılaştırıldığında biçimlendirme çalışmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkla başarı sağladıkları görülmüştür. Bu sebeple araştırmacılar tarafından Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin yükseköğretim kurumlarında da uygulanması gerekliliği önerisinde bulunulmuştur.

Breazeale'ın (2015) ele aldığı "Interdisciplinary Infusion in the Discipline Based Middle School Art Classroom" başlıklı doktora tezinin temel amacı, akademik camiada çok az ilgi gören ortaöğretim Görsel Sanatlar dersi öğretim metotlarını incelemek ve önerilerde bulunmaktır. Bu doğrultuda araştırmada planlanan verilerin elde edilebilmesi için 10 hafta sürecek olan Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemine uygun bir öğretim planı oluşturulmuştur. Hazırlanan müfredat, Görsel Sanatlar'ın dört öğrenme alanı olan sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerinin yanı sıra; Fen, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Dil Bilgisi derslerini içinde barındıran bir özelliكتedir. Dolayısıyla araştırmacının planladığı ders hem ÇASEY hem de disiplinlerarası yaklaşımı destekler niteliktedir. Uygulama esnasında bazı ara sınavlar ile derste aktarılan bilgilerin kalıcılığı kontrol edilmiştir. Araştırmacıya göre hazırlanan bu program Görsel Sanatlar ve diğer akademik disiplinler arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Müfredatta uygulanan atölye çalışması, Görsel Sanatlar eğitiminin diğer disiplinler ile olan ilişkisinde bir araç görev üstlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmacı tarafından oluşturulan ders planının eğitim kurumlarında nasıl uygulanabileceğine yönelik somut açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacı, veri toplama aşamasında gerçekleştirdiği gözlemlerden hareketle; farklı disiplinlerin Görsel Sanatlar dersi kapsamında bir araya gelmesiyle oluşturulmuş çağdaş bir öğretim yönteminin uygulanabilir olduğu yorumunda bulunmuştur. Disiplinlerarası yaklaşım modeline göre hazırlanmış programın kazandıracığı özgün ve çok boyutlu bakış açısından yola çıkılarak, bu yöntemin yükseköğretim kurumlarında da uygulanabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Hem ulusal hem de uluslararası alanyazın taramasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne yönelik yapılan araştırmaların sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmalar içerisinde 5. sınıf Görsel Sanatlar Dersi'nde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nden yararlanılmasının öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları ve derse karşı tutumları üzerinde etkisini araştıran bir

Çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada 5. sınıf ğrencilerinin sanatsal yaratıcılıkları ve Görsel Sanatlar Dersi'ne karşı tutumlarında çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin nasıl bir etkiye sahip olduğu incelendiği için alanyazın açısından önem arz ettiği, bu yönüyle diğer araştırmalardan ayrıldığı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın bütünü oluşturacak olan araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve son olarak da elde edilen verilerin yorumlanması şeklinde ayrıntılara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel araştırma yöntemlerinden “Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen” modelinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk’e (2014, s. 208) göre bu desen, seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatiftir. Araştırmanın yürütüleceği okulda hâlihazırda gruplar şubelere ayrılmış olması dolayısıyla öğrencilerin seçkisiz biçimde belirlenmesine olanak tanınmamış olması dolayısıyla gerçek deneysel desenlerden yararlanılamamıştır. Buradan hareketle örneklem grubunu belirleyebilmek için başlangıçta okul yönetimine, ardından rehberlik servisinde görevli Rehber Öğretmene ve son olarak da branş öğretmenine danışılmıştır. Bununla yetinilmeyip, birbirine denk olduğu tahmin edilen dört ayrı şube öntestlere tabi tutulmuş ve test sonuçları doğrultusunda istatistiksel olarak birbirine en yakın olan iki grup seçkisiz biçimde deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

İşlem gruplarına seçkisiz biçimde atanan çalışma gruplarının öntest sonuçlarına dayalı olarak hem derse karşı tutumlarında hem de sanatsal yaratıcılıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ders süreci aşamasında deney grubu olarak atanan 5-B öğrencilerine Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY)’ne göre hazırlanmış plan uygulanırken, kontrol grubu olarak atanan 5-C öğrencilerine geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı olarak hazırlanan ders planları uygulanmıştır.

Tablo 1.

Araştırma deseni

Gruplar		Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu	M	RYT	ÇASEY	RYT
Kontrol Grubu	M	RYT	GY	RYT

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini Çanakkale merkeze bağlı Ömer Mart Ortaokulu’nda 2018-2019 eğitim öğretim döneminde öğrenimlerine devam eden 5. sınıf (11-12 yaş) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu olarak 5. sınıf öğrencilerinin

seçilmesindeki temel gerekçeler daha önce 5. sınıf öğrencine yönelik böyle bir araştırmanın yapılmamış olması ve bu yönüyle alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşüncesidir. Araştırmada örneklem grubu seçilirken “Kolay Ulaşılabilir Örneklem” yönteminden faydalanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır; çünkü bu yöntemde araştırmacı erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 113). Buradan hareketle, araştırmanın evrenini Çanakkale merkezde yer alan Ortaöğretim kurumları oluştururken, örneklemini Çanakkale Merkez’de bulunan Ömer Mart Ortaokulu 5. sınıfa kayıtlı toplamda 57 öğrenci oluşturmuştur. Ömer Mart Ortaokulu’nda 5. sınıfa kayıtlı 4 ayrı şubeye öntestler uygulanmış ve elde edilen puanlardan hareketle birbirine en yakın iki şube belirlenmiştir. Belirlenen iki şubeden 5-B sınıfı deney, 5-C sınıfı da kontrol grubu olarak atanmıştır. 5-B şubesi listesinde sınıf mevcudu 33 olmasına rağmen öntest uygulamaları sırasında derste olmayan 4 öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiş ve deney grubu öğrencileri 29 kişi üzerinden değerlendirilmiştir. Deney grubunu oluşturan 29 öğrencinin 16’sı kız, 13’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise toplamda 28 kişiden oluşmakta olup, bunlardan 14’ü kız, 14’ü erkek öğrencidir. Okulun Rehber öğretmeninden alınan bilgiler doğrultusunda, seçkisiz biçimde atanan grupların sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Örneklem olarak atanan grupların belirlenmesinin ardından 19-10-2018 tarihinde araştırma başlatılmıştır. Araştırmanın 1. haftası her iki gruba da “Resim İş Dersi Tutum Ölçeği”, 2. haftası “Resimsel Yaratıcılık Testi Modelden Resim” alt boyutu, 3. Haftası “Resimsel Yaratıcılık Testi Öykü Resimleme” alt boyutu ve 4. haftası “Resimsel Yaratıcılık Testi Ezbere Resim” alt boyutu uygulanmıştır. Öntest uygulamaları tamamlandıktan sonra deney grubuna Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) doğrultusunda hazırlanmış bir ders planı uygulanırken, kontrol grubunun öğretim yöntemleri ve ders planına müdahalede bulunulmamış, öğretmenin hazırlamış olduğu plan doğrultusunda dersler yürütülmüştür. Aşağıdaki tabloda örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri ve grup içerisindeki oranları yer almaktadır.

Tablo 2.

Örneklem grubu

Cinsiyet	Deney Grubu	%	Kontrol Grubu	%	Toplam Öğrenci	Toplam %
Kız	16	55.2	14	50	30	52.6
Erkek	13	44.8	14	50	27	47.4
TOPLAM	29	100	28	100	57	100

Tablo 2.'de yer alan veriler incelendiğinde deney grubunda bulunan kız öğrenciler sınıfın %55.2'sini, erkek öğrencilerin ise %44.8'ini oluşturduğu görülmektedir. Kontrol grubuna bakıldığında, grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin sayısı eşit olmasından dolayı erkek ve kız öğrenciler %50'lik bir dilimi oluşturmaktadır. Örneklem grubunun tamamını oluşturan cinsiyet oranları değerlendirildiğinde, kız öğrenciler %52.6'lık bir bölümü oluştururken, erkek öğrenciler %47.4'lük bir yüzdeye sahiptir. Tablo 2.'den de anlaşıldığı gibi, gruplarda yer alan kız ve erkek öğrencilerin sayıları arasında büyük bir fark görülmemektedir.

3.3. Verileri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama aşamasında, araştırmacı adına gerekli görüşmeler Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü vasıtasıyla Çanakkale Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma başvurusunun olumlu sonuçlanmasının ardından uygulamaya başlanmış ve her iki gruba da öntest olarak Yolcu'nun (2001) geliştirmiş olduğu "Resimsel Yaratıcılık Testi" (RYT) ve Alakuş'un (2002) geliştirdiği "Resim İş Dersi Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma kapsamında planlanan verilerin toplanması; 4 hafta öntest, 4 hafta sontest olmak üzere toplamda 8 hafta sürmüştür. İlk uygulama 19-10-2018 Cuma günü öntest olarak "Resim-iş Dersi Tutum Ölçeği" ile başlatılmıştır. Ölçeklerin tamamı araştırmacı tarafından bizzat uygulanmış ve gerekli açıklamalar her aşamada aktarılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına "Resim iş Dersi Tutum Ölçeği" uygulandıktan sonra, 2. hafta Resimsel Yaratıcılık Testinin ilk boyutu olan, "Modelden Resim Boyutu" tamamlanmıştır. 3. hafta, testin ikinci boyutu olan "Öykü Resimleme" boyutuna yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiş ve son olarak da "Ezbere Resim" boyutu uygulamaları yaptırılmıştır. Böylece 4 haftalık süre zarfında öntestler tamamlanmış ve ders aşamasına geçilmiştir.

Ders aşamasında deney grubuna araştırmacının hazırlamış olduğu Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne dayalı ders planı, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler doğrultusunda hazırlanan ders planı uygulanmıştır. Toplamda 6 hafta sürecek olan ders aşamasında, her iki gruba da 'Folkart' konusu kapsamında uygulamalar yaptırılmıştır. Araştırmanın ders anlatım aşamasında geleneksel öğretim yöntemleri ve Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin öğrenciler üzerinde etkileri araştırıldığı için araştırmacı tarafından kontrol grubunun ders planına hiçbir şekilde müdahale edilmemiş, ders öğretmeninin daha önce uyguladığı yöntemler kapsamında aktarım yapılmıştır. Altı haftalık ders süresince öğrencilere sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik ve uygulama disiplinlerine yönelik çalışmalar

yaptırılmış ve sanat eleştirisi disiplininin uygulandığı ders, örnek olarak rapor biçiminde kayıt altına alınmıştır. Altı hafta süren ders aktarım süreci tamamlandıktan sonra sontestlere geçilmiştir. Deney ve kontrol grubunun sontestleri 17-12-2018 Pazartesi günü başlamıştır. Sontest uygulamalarının birinci haftasında “Resim-iş Dersi Tutum Ölçeği”, 2. hafta RYT “Modelden Resim Alt Boyutu”, 3. hafta “Öykü Resimleme Alt Boyutu” ve 4. hafta “Ezbere Resim Alt Boyutu” uygulamaları yapılmış, böylece 07-01-2019 tarihinde veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

3.3.1. Resim İş Dersi Tutum Ölçeği

Alakuş’un (2002) doktora tezi için geliştirmiş olduğu ‘Resim İş Dersi Tutum Ölçeği’ 15 olumlu 15 olumsuz olmak üzere toplamda 30 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçek likert tipi beşli dereceleme sistemine göre tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler ile ‘bireyin sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi ... (Demirel, 1999, s. 106), bir olaya karşı duygusal yönlerinin baskın oluş durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Ölçekte her bir tutum ifadesi için ‘Tamamen Katılıyorum’, ‘Katılıyorum,’ ‘Kararsızım,’ ‘Katılmıyorum,’ ve ‘Hiç Katılmıyorum,’ ifadelerine yer verilmiştir. Tutum ölçeği, uygulama başlamadan 1 hafta önce ve uygulama bittikten 1 hafta sonra olmak üzere toplamda iki kez uygulanmıştır. Ölçek öğrencilere dağıtılmadan önce gerekli açıklamalar yapılmış ve işaretleme yaparken tamamen tarafsız olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Alakuş’un geliştirmiş olduğu Resim İş Dersi Tutum ölçeği 5’li likert tipi dereceleme sistemine göre tasarlanmış bir ölçüm aracıdır. Bu ankette toplamda 30 madde bulunmakta ve her madde ‘Tamamen Katılıyorum’, ‘Katılıyorum,’ ‘Kararsızım,’ ‘Katılmıyorum,’ ve ‘Hiç Katılmıyorum,’ ifadelerinden oluşmuştur. Toplamda 15 olumlu, 15 olumsuz ifadeden oluşan tutum ölçeğinde, her olumlu görüş ifadesi için ‘Tamamen Katılıyorum’ seçeneği 5, ‘Katılıyorum’ seçeneği 4, ‘Kararsızım’ seçeneği 3, ‘Katılmıyorum’ seçeneği 2, ‘Hiç Katılmıyorum’ seçeneği için 1 puan, her olumsuz görüş ifadesi için ise ‘Tamamen Katılıyorum’ seçeneği 1, ‘Katılıyorum’ seçeneği 2, ‘Kararsızım’ seçeneği 3, ‘Katılmıyorum’ seçeneği 4, ‘Hiç Katılmıyorum’ seçeneği için 5 puan verilerek, olumsuz ifadeler olumlu ifadelerin tersi puan verilmiştir. Öğrencilerin tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar yorumlanırken, 1.00-1.80 arası ‘Hiç Katılmıyorum’, 1.81-2.60 arası ‘Katılmıyorum’, 2.61-3.40 arası ‘Kararsızım’, 3.41-4.20 arası ‘Katılıyorum’, 4.21-5.00 arasında ise ‘Tamamen Katılıyorum’ derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiş ve test sonucunda elde edilen veriler bu doğrultuda yorumlanmıştır.

3.3.2. Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek, Yolcu'nun (2001) geliştirmiş olduğu Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)'dir. Araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında sanatsal yaratıcılık düzeylerini ölçebilmek için bu testten yararlanılmıştır.

Yaratıcılığı ölçmek için geçmişten günümüze pek çok ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden en fazla kullanılanı şüphe yok ki Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Torrance Tests of Creative Thinking)'dir. Fakat Torrance'ın yaratıcı düşünmeyi ölçmede kullanılan bu testi, sanatsal yaratıcılığı ölçmede ne yazık ki yetersiz kalmaktadır. Buradan yola çıkarak, Yolcu 2001 yılında sanatsal yaratıcılığı ölçmedeki bu eksikliği fark etmiş ve ilkökul-ortaokul kademesindeki çocukların genel gelişimleri (bedensel, psikolojik, bilişsel, toplumsal vb.) yanında, grafiksel gelişimleri, resim özellikleri, resim yapma yaklaşımları ve okul programlarını da dikkate alarak bir ölçek hazırlanması amacıyla çalışmalar başlatmıştır. Sonuç itibarıyla sanatsal yaratıcılığı ölçebilecek bir test geliştirmiş ve bu test toplamda üç alt boyut ile sınırlandırılmıştır. Bu alt boyutlar; “Modelden Resim”, “Öykü Resimleme” ve “Ezbere Resim”dir.

3.3.2.1. Modelden Resim

Modelden Resim alt boyutu, testin ilk bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölüm kendi içinde “Estetik Düzenleme” ve “Yeniden Biçimleme” alt boyutlarından oluşturulmuştur. Modelden Resim alt boyutunun uygulanması için; her öğrencinin rahat biçimde görebileceği şekilde, simetrik biçimli, kulpsuz, orta değer renkte saydam olmayan bir vazo (Orta Değer), vazunun yarısı kadar boyda, tek kulplu beyaz ya da açık renkte porselen bir kupa (Açık Değer), sert kapaklı, siyah ya da koyu renk bez ciltli kalınca bir kitap (Koyu Değer) belli bir kompozisyon oluşturulmaksızın, solda kitap, ortada vazo sağda ise kupa olmak üzere aynı doğrultuda ve eşit aralıklarla bir masa üzerine dizilir. Objeler masanın üzerine konulduktan sonra deneklere; objelerin biçim, değer, ölçü ve oranlarını dikkate alarak bir kompozisyon oluşturmaları, anlatımda tamamen serbest oldukları ve hatta yaptıkları resmi ilginç, daha önceleri pek denenmemiş biçimde yapabilecekleri söylenir. Bu boyutta öğrencilerin elde edebilecekleri en yüksek puan 24'tür.

3.3.2.2. Öykü Resimleme

Resimsel Yaratıcılık Testinin ikinci bölümü Öykü Resimleme Alt Boyutu'dur. Öykü Resimleme bölümü kendi içinde; “Konuyu İfade Gücü”, “Estetik Düzenleme”, “Teknik Yeterlilik” ve “Özgünlük” alt boyutlarından oluşturulmuştur. Bu bölümde Edmondo De Amicis'in ‘Çocuk Kalbi’ adlı kitabından alıntılanmış ‘Bir Kaza’ adlı metin, daha önceden üç

paragrafa ayrılır ve her öğrenciye dağıtılır. Deneklerden üç bölüme ayrılmış öykünün bir bölümünü seçmeleri ve ardından seçmiş oldukları bölümü resim yapacakları kâğıdın arkasına not düşmeleri istenir (Örneğin bölüm I şeklinde).

Olaylar, kişi ve kostümleri dikkate alarak seçmiş oldukları bölümü resmeden öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmaz, ancak konuyu etkileyici ve farklı bir anlatımla ele almaları konusunda kısa açıklama yapılabilir. Deneklerin yapmış olduğu çalışmalar, değerlendirme formunda yer alan maddelere göre değerlendirilir. Öğrencilerin bu boyuttan alabilecekleri en yüksek puan 36'dır.

3.3.2.3. Ezbere Resim

Resimsel Yaratıcılık Testi'nin son bölümü Ezbere Resim Alt Boyutu'dur. Bu bölümde "Konuyu İfade Gücü", "Estetik Düzenleme", "Teknik Yeterlilik" ve "Özgünlük" alt boyutları bulunmaktadır. Ezbere Resim alt boyutunun uygulamasında öğrencilere "Yolculuk", "Uçurtma Şenliği" ve "Alışveriş (Çarşıda, Pazarda, Markette)" konuları verilir ve bu konulardan birini seçmeleri, seçtikleri konuyu resim yapacakları kâğıdın arkasına not düşmeleri istenir (Örneğin Uçurtma Şenliği). Her bir konu için açıklayıcı fakat yönlendirici olmayan bilgiler verilir. Öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalar, testin değerlendirme bölümünde bulunan maddeler doğrultusunda değerlendirilir. Öğrencilerin Ezbere Resim alt boyutundan elde edebilecekleri en yüksek puan 34'tür.

3.3.2.4. Resimsel Yaratıcılık Testinin (RYT) Puanlanması

Toplamda 94 maddeden oluşan Resimsel Yaratıcılık Testi'nin, üç bölümü ve diğer tüm alt bölümleri için, aranan değer "var" ise 1 (bir) puan "yok" ise 0 (sıfır) puan verilmiştir. Katılımcıların RYT'den alabilecekleri toplam puan en fazla 94 olarak belirlenmiştir. RYT'den alınan puanların karşılıkları şu şekilde belirtilmiştir;

1 – 19 puan arası: Çok düşük düzeyde yaratıcılık

20 – 38 puan arası: Düşük düzeyde yaratıcılık

39 – 56 puan arası: Orta düzeyde yaratıcılık

57 – 75 puan arası: Yüksek düzeyde yaratıcılık

76 – 94 puan arası: Çok yüksek düzeyde yaratıcılık

Bu araştırma kapsamında RYT'nin iç tutarlılık katsayılarının hesaplanmasında hem Spearman-Brown hem de Guttman Tekniklerinden yararlanılmıştır. Testin iç tutarlılığı,

Crombach Alpha Tekniği'ne göre maksimum .86, minimum iç tutarlılık ise hem Guttman hem de Spearman-Brown tekniklerinde .73'dür. Elde edilen bu sonuçlar istatistiksel olarak RYT'nin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Buna ilaveten, Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) yapısı gereği tek bir kodlayıcının puanlamasını olanaklı kılan bir ölçüm aracı değildir. Bu sebeple Resimsel Yaratıcılık Testi'nin puanlanmasında güvenilir sonuçlar elde edebilmek adına araştırmacı dâhil 3 alan uzmanı sürece dâhil edilmiştir. Resimsel Yaratıcılık Testi'nin hesaplanmasında, deneklerin her bir boyuttan alabilecekleri puanlar Tablo 3.'de ayrıntılı biçimde gösterilmektedir.

Tablo 3.

Resimsel yaratıcılık testi ve puan aralıkları

RYT Bölümleri		Min.	Max.
Modelden Resim Alt Boyutu	Estetik Düzenleme	0	12
	Yeniden Biçimlendirme	0	12
	Toplam	0	24
Öykü Resimleme Alt Boyutu	Algılama, Ayrımsama, Betimleme	0	10
	Estetik Düzenleme	0	10
	Teknik Yeterlilik	0	8
	Özgünlük	0	8
	Toplam	0	36
Ezbere Resim Alt Boyutu	Algılama, Ayrımsama, Betimleme	0	8
	Estetik Düzenleme	0	10
	Teknik Yeterlilik	0	8
	Özgünlük	0	8
	Toplam	0	34

Tablo 3. incelendiğinde deneklerin Resimsel Yaratıcılık Testi “Modelden Resim” alt boyutundan en fazla 24 puan, “Öykü Resimleme” alt boyutundan en fazla 36 ve “Ezbere Resim” alt boyutundan en fazla 34 puan alabilecekleri görülmektedir. Deneklerin Resimsel Yaratıcılık seviyeleri belirlenirken bu tablo dikkate alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bilindiği üzere parametrik testlerden yararlanabilmek için bazı varsayımların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu varsayımlar; verilerin en az aralık ölçeğinde olması, grup mevcudunun 20'den büyük olması ve verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Bu sebeple elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını analiz edebilmek için ilk olarak Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmış, ardından verilerin çarpıklık ve basıklık

değerlerine bakılmış ve her iki grubunda tüm testlerde normallik varsayımını sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Resimsel Yaratıcılık Testi'nin (RYT) puanlaması, ilgili başlık altında da değinildiği gibi aranan nitelik var ise 1, yok ise 0 olarak kodlanmış ve böylece her bir öğrencinin sanatsal yaratıcılığını belirleyecek ham puanlar ortaya çıkmıştır. Resimsel Yaratıcılık Testi'ni kodlayan 3 alan uzmanının vermiş olduğu puanlar, üç ayrı veri seti biçiminde SPSS'e girilmiş ve aralarındaki korelasyonu belirleyebilmek için 'One Way ANOVA Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi)'nden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak 3 kodlayıcının vermiş olduğu puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, böylece RYT'nin 3 ayrı uzman tarafından kodlanmasının güvenilirliği etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan Resim-iş Dersi Tutum Ölçeği'nde ise, elde edilen her olumlu görüş ifadesi için "Tamamen Katılıyorum" seçeneğine 5, "Katılıyorum" seçeneğine 4, "Kararsızım" seçeneği için 3, "Katılmıyorum" seçeneği için 2, "Hiç Katılmıyorum" seçeneği için 1 puan verilmiştir. Olumsuz ifadeler için ise; "Tamamen Katılıyorum" seçeneğine 1, "Katılıyorum" seçeneğine 2, "Kararsızım" seçeneği için 3, "Katılmıyorum" seçeneği için 4, "Hiç Katılmıyorum" seçeneği için 5 puan verilmiştir. Öğrencilerin tutumları için aritmetik ortalamalar yorumlanırken; "1.00-2.80 Hiç Katılmıyorum", "1.81-2.60 Katılmıyorum", "2.61-3.40 Kararsızım", "3.41-4.20 Tamamen Katılıyorum" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir (Alakuş,2002).

Araştırmada kullanılan her iki ölçekten elde edilen veriler ayrı ayrı veri setlerine işlenerek bilgisayara girilmiş ve analiz işlemleri ham puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. SPSS 23. programı aracılığıyla çözümlenen verileri analiz etmek için "Repeated Measures ANOVA" testinden yararlanılmış ve ardından karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple elde edilen veriler üzerinden hem grup içi hem de gruplar arası karşılaştırmalı analizler yapılarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı, var ise bu farklılığın kullanılan yöntemden mi kaynaklı olduğu sorgulanmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmek adına Cronbach's Alpha ve Spearman-Brown tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kullanılan ölçeklerden alınan verilerin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları *Tablo 25* ve *Tablo 26*'da yer almaktadır (EK-10).

3.6. Araştırmacının Rolü

Çalışmanın tasarım süreci, araştırmacının Görsel Sanatlar Eğitimi alanında yapılmış olan deneysel nitelikteki lisansüstü çalışmaların sayısının azlığını bir problem durumu olarak belirleyip danışman hocası ile bu konuyu tartışması üzerine başlamıştır. Yapılan istişareler sonucunda böyle bir araştırma için sanat eğitimi alanında kullanılan bir öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılabileceği ve bu süreçte kullanılan yöntemin bazı değişkenler üzerinde ne tür etkiler meydana getireceğinin incelenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel Sanatlar eğitimi alanında çağdaş bir öğretim yöntemi olan Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları ve derse karşı tutumları üzerinde oluşturacağı etkileri incelemek amacı ile planlanan çalışma, elde edilmesi hedeflenen verilerin deneysel nitelikte bir uygulama süreci gerektirmesi dolayısıyla yarı deneysel desen modelinde tasarlanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşaması Çanakkale merkezde bulunan Ömer Mart Ortaokulu 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci kapsamında deney grubuna araştırmacının hazırlamış olduğu ders planları uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış ders planı uygulanmıştır. Araştırmacı bu aşamada yalnızca yönlendirme işlevinde bulunmuş ve gözlem yapmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz biçimde atanan öğrencilere Resimsel Yaratıcılık Testi ve Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Tüm ölçme araçlarının uygulanmasının ardından araştırmanın güvenilirliğini etkilememesi için 3 alan uzmanı sürece dâhil edilmiş ve katılımcıların sanatsal yaratıcılık puanlarını belirleyecek olan puanlamalar bu uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar tarafından kodlanan puanlar ayrı veri setleri halinde araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.7. Araştırmanın Zaman Çizelgesi

Tablo 4.

Araştırmanın Zaman Çizelgesi

İşlem	Zaman Dilimi
Literatür Taraması	Mayıs-2018-Eylül-2018
Öntest Uygulamaları	Ekim-2018 –Kasım-2018
Deneyisel İşlem	Kasım-2018 – Aralık-2018
Sontest Uygulamaları	Aralık-2018 – Ocak-2019
Veri Analizleri	Şubat, Mart, Nisan-2019
Raporlama	Mayıs-2019-Ocak-2020

Tablo 4.'de araştırmanın zaman çizelgesi yer almaktadır. Araştırmanın literatür taraması Mayıs 2018 ile Eylül 2018 arasında 5 aylık süreçte tamamlanmıştır. Çanakkale Valiliği'nden izinler alındıktan sonra uygulama okuluna gidilmiş ve Ekim 2018'de öntest Aralık 2018'de de sontest uygulamaları başlatılmıştır. Arada geçen Kasım 2018 ve Ocak 2019 tarihleri arasında ise deneysel işlemler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi Şubat, Mart ve Nisan (2019) aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin rapor haline dönüştürülmesi Mayıs 2019 ile Ocak 2020 tarihleri arasında yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde 5. sınıf Görsel Sanatlar dersi kapsamında uygulanan Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları ve derse karşı tutumları üzerinde ne gibi değişiklikler oluşturacağını belirleyebilmek için başvurulmuş istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne (ÇASEY) göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest yaratıcılık puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S
Resimsel Yaratıcılık Testi Öntest	Deney	29	31.52	5.968
	Kontrol	28	32.75	4.510
Resimsel Yaratıcılık Testi Sontest	Deney	29	55.07	9.285
	Kontrol	28	34.96	10.713

Tablo 5. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan öntestten elde ettikleri puan ($\bar{X}=31.52$) iken kontrol grubu öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=32.75$)'tir. Buradan yola çıkarak uygulama öncesinde her iki grubun da sanatsal yaratıcılık düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşmadığı söylenebilir. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nden (ÇASEY) yararlanılarak hazırlanan plan doğrultusunda derslerin yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yapılan sontestten elde ettikleri puan ($\bar{X}=55.07$) iken geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin sontest yaratıcılık puanı ($\bar{X}=34.96$)'dır. Elde edilen veriler doğrultusunda deney grubu katılımcılarının öntest-sontest yaratıcılık puanları arasında 23.55

puanlık bir artış meydana geldiği, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu katılımcılarının puanlarında ise bu farklılığın yalnızca 2.21 olduğu anlaşılmıştır. Gruplar arasında meydana gelen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 6.'de yer almaktadır.

Tablo 6.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest yaratıcılık puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova Testi)

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Resimsel Yaratıcılık Testi – Grup	184846.212	1	3242.916	47.652	.000*
Hata	3879.078	55	68.054		

*P<0.05

Tablo 6. incelendiğinde, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest - sontest yaratıcılık puanları arasında meydana gelen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1)47.652$, $p<0.05$]. Meydana gelen anlamlı farklılaşmanın Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen verilerden hareketle; Görsel Sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nden yararlanılmasının, öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı derecede etkili olduğu yorumunda bulunulabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest yaratıcılık puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
Resimsel Yaratıcılık Öntest	Deney	Erkek	13	31.23	5.918
		Kız	16	31.75	6.191
	Kontrol	Erkek	14	32.79	4.300
		Kız	14	32.71	4.874
Resimsel Yaratıcılık Sontest	Deney	Erkek	13	53.38	10.736
		Kız	16	56.44	8.016
	Kontrol	Erkek	14	30.64	8.820
		Kız	14	39.29	10.971

Tablo 7. incelendiğinde, uygulama öncesi deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin öntestten elde ettikleri puan ($\bar{X}=31.23$) iken, kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin puanı ($\bar{X}=32.79$)’dur. Uygulama öncesi deney grubunda yer alan kız katılımcıların yaratıcılık puanı ($\bar{X}=31.75$) iken, kontrol grubu kız katılımcılarının puanı ($\bar{X}=32.71$)’dir. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi uygulaması sonrası deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin puanı ($\bar{X}=53.38$)’e yükselirken, geleneksel yöntemlerden yararlanan kontrol grubu erkek öğrencilerin puanlarında bir artış gözlenmemiş, aksine bir miktar azalma görülmüştür ($\bar{X}=30.64$). Deney grubu kız öğrencilerinin uygulama sonrasında sontestten elde ettikleri yaratıcılık puanı ($\bar{X}=56.44$)’e yükselirken, kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest yaratıcılık puanı ($\bar{X}=39.29$)’a yükselmiştir.

Elde edilen verilerden hareketle öntest-sontest süreci boyunca deney grubunda yer alan erkek katılımcıların yaratıcılık puanlarında 22.15 puanlık bir artış meydana geldiği, kontrol grubunda yer alan erkek katılımcıların yaratıcılık puanlarında ise 2.15 puanlık bir azalma olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda yer alan kız katılımcıların öntest-sontest yaratıcılık puanlarında 24.69 puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubundaki kız katılımcıların yaratıcılık puanlarında 6.58 puanlık bir artış meydana geldiği görülmektedir. Deney grubunda yer alan kız katılımcıların yaratıcılık puanları erkek katılımcılara göre daha fazla artış gösterirken, kontrol grubunda yer alan kız katılımcıların da yaratıcılık puanlarının artış gösterdiği, fakat erkek katılımcıların yaratıcılık puanlarında bir miktar azalma olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni bağlamında yaratıcılık puanlarında meydana gelen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi’nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 8.’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest yaratıcılık puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)

Test	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Yaratıcılık - Cinsiyet İlişkisi	12773.529	1	224.097	3.439	.069
Yaratıcılık - Grup - Cinsiyet İlişkisi	3856.848	1	67.664	1.038	.313
Hata	3714.804	53	65.172		

Tablo 8. incelendiğinde, grup değişkeni gözetilmeksizin tüm katılımcıların cinsiyet değişkeni bağlamında yaratıcılık puanlarında meydana gelen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı [$F(1)=3.439$, $p>0.05$] sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten; ÇASEY’in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında yaratıcılık puanlarında bir artış gözlenirse de grup-cinsiyet etkileşimi durumunda da bu artışın anlamlı olmadığı [$F(1)=1.038$, $p>0.05$] görülmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, 5. sınıf Görsel Sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nden yararlanılmasının cinsiyet değişkeni bağlamında öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarında bir miktar artışa sebep olduğu fakat bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı yorumunda bulunulabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

ÇASEY’e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) “Modelden Resim” alt boyutu yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest modelden resim puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S
Modelden Resim Öntest	Deney	29	8.17	3.001
	Kontrol	28	9.79	3.166
Modelden Resim Sontest	Deney	29	14.28	2.463
	Kontrol	28	10.14	3.461

Tablo 9. incelendiğinde Resimsel Yaratıcılık Testi Modelden Resim alt boyutu için uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin elde ettikleri puan ($\bar{X}=8.17$) iken kontrol grubu öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=9.79$)’dur. Ders süreci sonrasında yapılan sontestlerde deney grubu öğrencilerinin elde ettikleri puan ($\bar{X}=14.28$)’e yükselirken, kontrol grubu öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=10.14$)’e yükselmiştir.

Elde edilen verilerden yola çıkılarak, deney grubu katılımcılarının öntest - sontest Modelden Resim alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında 6.11 puanlık bir artış meydana geldiği, kontrol grubunda ise yalnızca 0.35 puanlık bir artış meydana geldiği görülmektedir. Gruplar arasında meydana gelen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi’nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 10.’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest modelden resim puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova Testi)

Resimsel Yaratıcılık Testi	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Modelden Resim Alt Boyutu - Grup Değişkeni	13406.115	1	235.195	27.905	.000*
Hata	480.396	55	8.428		

*P<.05

Tablo 10. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest - sontest Modelden Resim puanları arasında meydana gelen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1)=27.905, p<0.05$]. Meydana gelen anlamlı değişimin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin lehine olması, ÇASEY’in katılımcıların gördüğünü aktarabilme ve var olan objelere yeni bir şeyler ekleyebilme yeteneklerini geliştirmede geleneksel yöntemlere oranla daha etkili olduğu yorumunda bulunmamıza sebep olmaktadır.

Tablo 11

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest modelden resim puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
Modelden Resim Öntest	Deney	Erkek	13	7.62	2.534
		Kız	16	8.62	3.344
	Kontrol	Erkek	14	9.93	3.269
		Kız	14	9.64	3.177
Modelden Resim Sontest	Deney	Erkek	13	14.31	2.926
		Kız	16	14.25	2.113
	Kontrol	Erkek	14	8.57	2.344
		Kız	14	11.71	3.750

Tablo 11.'de yer alan veriler incelendiğinde, Modelden Resim alt boyutu için deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin öntestten elde ettikleri puan ($\bar{X}=7.62$) iken kontrol grubu erkek öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=9.93$)'tür. Deney grubu kız öğrencilerinin öntestten elde ettikleri puan ($\bar{X}=8.62$) iken kontrol grubu kız öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=9.64$)'tür. Uygulama sonrasında yapılan sontestten elde edilen puanlara bakıldığında, deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin puanı ($\bar{X}=14.31$) iken kontrol grubu erkek öğrencilerinin elde ettikleri puan ($\bar{X}=8.57$)'dir. Deney grubuna dâhil olan kız öğrencilerin sontest Modelden Resim alt boyutunda elde ettikleri puan ($\bar{X}=14.25$) iken kontrol grubu kız öğrencilerinin elde ettikleri puan ($\bar{X}=11.71$)'dir.

Tablo 11'de yer alan verilerden hareketle öntest-sontest süreci boyunca deney grubunda bulunan erkek katılımcılarda 6.69 puanlık bir artış meydana geldiği, kontrol grubundaki erkek katılımcılarda ise 1.36 puanlık bir azalma olduğu görülmüştür. Deney grubunda bulunan kız katılımcıların Modelden Resim puanlarında 5.63 puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubundaki kız katılımcıların puanlarında 2.07 puanlık bir artış meydana geldiği anlaşılmaktadır. Deney grubunda bulunan erkek katılımcıların Modelden Resim puanları kız katılımcılara göre daha fazla artış gösterirken, kontrol grubundaki kız katılımcıların puanlarının da artış gösterdiği, erkek katılımcıların ise elde ettiği puanların azaldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, Modelden Resim alt boyutu için Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinden hem erkek hem de kız katılımcıların puanlarında artış gözlenmişken, geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden sadece kız katılımcıların puanlarında bir artış meydana geldiği söylenebilir. Meydana gelen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup

olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 12.'de yer almaktadır.

Tablo 12

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest modelden resim puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova Testi)

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Modelden Resim Alt Boyutu – Cinsiyet	562.932	1	9.876	1.251	.268
Modelden Resim Alt Boyutu – Grup - Cinsiyet	2040.771	1	35.803	4.536	.038*
Hata	449.901	53	7.893		

*P>.05

Tablo 12. incelendiğinde, grup değişkeni gözetilmeksizin araştırmaya dâhil olan deneklerin genelinde cinsiyet değişkeni baz alındığında Modelden Resim alt boyutu puanları arasında meydana gelen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı [$F(1)=1.251, p>0.05$], ancak grup - cinsiyet etkileşimi durumunda bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu [$F(1)=4.536, p<0.05$] anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak, deney grubuna uygulanan Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) Modelden Resim alt boyutu için cinsiyet değişkeni bağlamında erkek öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını kız katılımcılara göre daha fazla artırdığı yorumunda bulunulabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin RYT "Öykü Resimleme" alt boyutu yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 13.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest öykü resimleme puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S
Öykü Resimleme	Deney	29	11.66	3.716
Öntest	Kontrol	28	12.11	3.755
Öykü Resimleme	Deney	29	21.59	4.844
Sontest	Kontrol	28	14.46	5.840

Tablo 13. incelendiğinde, öntest RYT Öykü Resimleme alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin elde ettikleri puan ($\bar{X}$ =11.66) iken kontrol grubu erkek öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =12.11)'dir. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yapılan sontestten elde ettikleri puan ($\bar{X}$ =21.59) iken kontrol grubu öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =14.46)'dır. Elde edilen verilerden hareketle Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nden yararlanılarak ders aktarılan deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest Öykü Resimleme puanları arasında 9.93 puanlık bir artış meydana geldiği, geleneksel öğretim yaklaşımları doğrultusunda ders aktarımı yapılan kontrol grubunda ise 2.35 puanlık bir artış meydana geldiği görülmektedir. Gruplar arasında meydana gelen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 14.'de yer almaktadır.

Tablo 14.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest öykü resimleme puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar(Repeated Measures Anova Testi)

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Öykü Resimleme Alt Boyutu – Grup	23289.744	1	408.592	17.432	.000*
Hata	1336.023	55	23.439		

*P<.05

Tablo 14. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest - sontest Öykü Resimleme puanları arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu görülmektedir [$F(1)=17.432, p<0.05$]. Meydana gelen değişimin ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin lehine olması, ÇASEY'in verilen öyküden resim yapabilme yeteneğine yönelik olarak öğrencilerin sanatsal yaratıcılığını önemli ölçüde artırdığı yorumunda bulunulabilir.

Tablo 15.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest öykü resimleme puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
Öykü Resimle Öntest	Deney	Erkek	13	12.00	2.972
		Kız	16	11.37	4.303
	Kontrol	Erkek	14	12.00	2.631
		Kız	14	12.21	4.726
Öykü Resimle Sontest	Deney	Erkek	13	20.92	5.392
		Kız	16	22.12	4.455
	Kontrol	Erkek	14	12.86	5.127
		Kız	14	16.07	6.245

Tablo 15. incelendiğinde, uygulama öncesinde yapılan öntestlerden deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ($\bar{X}=12.00$), kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin puanı da ($\bar{X}=12.00$)’dır. Deney grubuna dâhil olan kız öğrencilerin öntest puanı ($\bar{X}=11.37$) iken kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin puanı ($\bar{X}=12.21$)’dir. Deney grubuna ÇASEY, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yaklaşımları doğrultusunda ders aktarımı yapıldıktan sonra deney grubu erkek öğrencilerinin sontestten elde ettikleri yaratıcılık puanı ($\bar{X}=20.92$) iken kontrol grubu erkek öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=12.86$)’dır. Deney grubunda yer alan kız öğrencilerin sontest yaratıcılık puanı ($\bar{X}=22.12$) iken kontrol grubundaki kız öğrencilerin puanı ($\bar{X}=16.07$)’dir.

Elde edilen verilerden hareketle öntest-sontest sürecinde deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin Öykü Resimleme puanlarında 8.92 puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubundaki erkek katılımcılarda 0.86 puanlık bir artış meydana geldiği, deney grubunda bulunan kız katılımcıların puanlarında 10.75 puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubundaki kız katılımcıların puanlarında 3.86 puanlık bir artış meydana geldiği görülmektedir. Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan kız katılımcıların Öykü Resimleme puanları erkek katılımcılara göre daha fazla artış göstermiştir. Gruplar arasında meydana gelen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi’nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 16.’da yer almaktadır.

Tablo 16.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest öykü resimleme puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Öykü Resimleme – Cinsiyet	2352.39	1	41.270	1.756	.191
Öykü Resimleme - Grup – Cinsiyet	138.909	1	2.437	.104	.749
Hata	1339.671	53	23.503		

Tablo 16.'da yer alan veriler incelendiğinde, araştırmaya dâhil olan katılımcıların cinsiyet değişkeni bağlamında Öykü Resimleme puanlarında meydana gelen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı [$F(1)=1.756, p>0.05$], buna ilaveten, grup-cinsiyet etkileşimi durumunda meydana gelen değişimin de istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı [$F(1)=.104, p>0.05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Buradan yola çıkarak 5. Sınıf Görsel Sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminden yararlanılmasının, cinsiyet değişkeni bağlamında, imgeden resim yapabilme yeteneğine yönelik olarak öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını artırmada anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı yorumunda bulunulabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin RYT "Ezbere Resim" alt boyutu yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 17.

Deney ve kontrol Grubu katılımcılarının öntest-sontest ezber resim puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S
Ezbere Resim	Deney	29	11.69	4.124
Öntest	Kontrol	28	10.86	3.699
Ezbere Resim	Deney	29	19.21	4.938
Sontest	Kontrol	28	10.36	3.633

Tablo 17.'de yer alan veriler incelendiğinde, uygulama öncesinde yapılan öntestten deney grubu öğrencilerinin Ezbere Resim alt boyutundan elde ettikleri puan ($\bar{X}=11.69$) iken kontrol grubu öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=10.86$)'dır. Uygulama sonrasında yapılan sontestten deney grubunun elde ettikleri puan ($\bar{X}=19.21$) iken kontrol grubunun sontest puanı ($\bar{X}=10.36$)'dır.

Elde edilen verilerden yola çıkılarak, deney grubu katılımcılarının öntest - sontest Ezbere Resim alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında 7.52 puanlık bir artış meydana geldiği, kontrol grubunda ise 0.5 puanlık bir azalma olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında meydana gelen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 18.'de yer almaktadır.

Tablo 18.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest ezbere resim puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Ezbere Resim Alt Boyutu – Grup	26096.139	1	457.827	22.951	.000*
Hata	1137.036	55	19.948		

*P<.05

Tablo 18. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest - sontest Ezbere Resim alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu görülmektedir [$F_{(1)}=22.951, p<0.05$]. Bu farklılığın yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencileri üzerinde meydana gelmiş olması, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin ezberden resim yapabilmeye yönelik olarak öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını artırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu yorumunda bulunmamıza sebep olmaktadır.

Tablo 19.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest ezbere resim puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
Ezbere Resim Öntest	Deney	Erkek	13	11.62	4.788
		Kız	16	11.75	3.661
	Kontrol	Erkek	14	10.86	3.860
		Kız	14	10.86	3.676
Ezbere Resim Sontest	Deney	Erkek	13	18.15	4.318
		Kız	16	20.06	5.372
	Kontrol	Erkek	14	9.21	2.887
		Kız	14	11.50	4.034

Tablo 19. incelendiğinde, uygulama başlamadan önce gruplara uygulanan öntestlerden deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ($\bar{X}=11.62$) iken kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin puanı ($\bar{X}=10.86$)’dır. Deney grubunda yer alan kız öğrencilerin öntest puanı ($\bar{X}=11.75$) iken kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin elde ettikleri puan ($\bar{X}=10.86$)’dır. Deney grubuna Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda ders aktarımı sonrasında deney grubu erkek öğrencilerinin Ezbere Resim alt boyutu sontest puanı ($\bar{X}=18.15$) iken kontrol grubu erkek öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=9.21$)’dir. Deney grubunda yer alan kız öğrencilerin sontest puanı ($\bar{X}=20.06$) iken kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin puanı ($\bar{X}=11.50$)’dir.

Katılımcıların elde ettikleri puanlardan hareketle, öntest-sontest sürecinde deney grubunda bulunan erkeklerin Ezbere Resim puanlarında 6.53 puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubundaki erkek katılımcılarda 1.65 puanlık bir azalma meydana geldiği, deney grubunda bulunan kız katılımcılarda 8.31 puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubundaki kız katılımcılarda 0.64 puanlık bir artış meydana geldiği görülmektedir. Deney grubunda yer alan kız katılımcıların Ezbere Resim puanları erkek katılımcılara göre daha fazla artış gösterirken, kontrol grubundaki kız katılımcıların puanlarının erkek öğrencilere göre daha fazla artış gösterdiği ve erkek katılımcıların puanlarının azaldığı anlaşılmaktadır. Cinsiyet değişkeni bağlamında meydana gelen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi’nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 20.’de yer almaktadır.

Tablo 20.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest ezbere resim puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)

	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	P
Ezbere Resim – Cinsiyet	1664.058	1	29.194	1.449	.234
Ezbere Resim - Grup ve Cinsiyet	26.448	1	.464	.023	.880
Hata	1148.094	53	20.142		

Tablo 20.'de yer alan veriler incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet değişkeni bağlamında Resimsel Yaratıcılık Testi'nin Ezbere Resim alt boyutundan elde ettikleri puanlarda meydana gelen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı [$F(1)=1.449, p>0.05$], buna ek olarak grup-cinsiyet etkileşimi durumunda da değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı [$F(1)=0.23, p>0.05$] sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin cinsiyet değişkeni söz konusu olduğunda, öğrencilerin imgeden resim yapabilme etkinliğine yönelik olarak yaratıcılıklarında anlamlı bir değişime sebep olmadığı yorumunda bulunulabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 21.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest tutum puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S
Tutum Ölçeği Öntest	Deney	29	3.70	.615
	Kontrol	28	3.75	.784
Tutum Ölçeği Sontest	Deney	29	4.10	.471
	Kontrol	28	3.71	.702

Tablo 21. incelendiğinde, deney grubuna dâhil olan katılımcıların uygulama öncesinde yapılan öntestten elde ettikleri puan ($\bar{X}=3.70$) iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların öntest tutum puanı ($\bar{X}=3.75$)'tir. Deney grubu öğrencilerine ÇASEY, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemlerinden yararlanılarak hazırlanan planların uygulanmasının ardından, deney grubu öğrencilerinin sontestten elde ettikleri puan ($\bar{X}=4.10$) iken, kontrol grubu katılımcılarının sontest puanının ($\bar{X}=3.71$) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların testlerden elde ettikleri puanlara dayalı olarak, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum puanları arasında 0.4 puanlık bir artış meydana geldiği, geleneksel öğretim yaklaşımları doğrultusunda ders aktarımı yapılan kontrol grubunda ise 0.04 puanlık bir azalma olduğu görülmektedir. Gruplar arasında meydana gelen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 22.'de yer almaktadır.

Tablo 22.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest-sontest tutum puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Tutum Ölçeği Grup Değişkeni	76.665	1	1.345	2.842	.097
Hata	26.961	55	.473		

Tablo 22.'de yer alan veriler incelendiğinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest - sontest tutum puanları arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1)=2.842, p>0.05$]. Yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum puanları arasında 0.4 puanlık fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest-sontest tutum puanları arasında bir miktar artış meydana gelmesi sebebiyle ÇASEY'in öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu fakat bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı yorumunda bulunulabilir

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 23.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest tutum puanlarındaki değişime ilişkin tanımlayıcı analizler

Test	Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
Tutum Ölçeği Öntest	Deney	Erkek	13	3.48	.658
		Kız	16	3.88	.531
	Kontrol	Erkek	14	3.45	.735
		Kız	14	4.04	.744
Tutum Ölçeği Sontest	Deney	Erkek	13	3.99	.408
		Kız	16	4.19	.511
	Kontrol	Erkek	14	3.57	.717
		Kız	14	3.85	.684

Tablo 23.'de yer alan veriler incelendiğinde, uygulama başlamadan önce yapılan öntestten deney grubunda yer alan erkek katılımcıların elde ettikleri puan ($\bar{X}$ =3.48) iken kontrol grubunda yer alan erkek katılımcıların puanı ($\bar{X}$ =3.45)'tir. Deney grubu kız öğrencilerinin uygulama öncesinde yapılan öntestten elde ettikleri puan ($\bar{X}$ =3.88) iken kontrol grubu kız öğrencilerin puanı ($\bar{X}$ =4.04)'tür. Sontest işlemlerinin ardından her iki grupta yer alan katılımcıların puanlarına bakıldığında, deney grubu erkek öğrencilerin tutum puanı ($\bar{X}$ =3.99)'a yükselirken, kontrol grubu erkek öğrencilerin tutum puanı ($\bar{X}$ =3.57) puana yükselmiştir. Deney grubu kız öğrencilerinin sontestten elde ettikleri puan ($\bar{X}$ =3.88) iken kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest tutum puanı ($\bar{X}$ =3.85)'tir.

Elde edilen verilerden hareketle, öntest-sontest sürecinde deney grubunda bulunan erkek katılımcıların tutum düzeyleri 0.51 puanlık bir artış gösterirken, kontrol grubundaki erkek öğrencilerde 0.31 puanlık bir artış meydana geldiği, deney grubunda bulunan kız katılımcıların tutum düzeylerinde 0.12 puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerde 0.19 puanlık bir azalma olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda yer alan erkek katılımcıların tutum puanları kız katılımcılara göre daha fazla artış gösterirken, kontrol grubundaki erkek katılımcıların da tutum puanlarının artış gösterdiği, kız katılımcılarda ise bir miktar azalma olduğu görülmektedir. Gruplar arasında meydana gelen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına Tekrarlı

Ölçümler Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 24.'de yer almaktadır.

Tablo 24.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest tutum puanlarındaki değişime ilişkin karşılaştırmalar (Repeated Measures Anova)

Ölçek/Değişken	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Tutum Ölçeği- Cinsiyet	25.479	1	.447	.926	.340
Tutum Ölçeği - Grup – Cinsiyet	1.083	1	.019	.039	.845
Hata	27.474	53	.482		

Tablo 24.'de yer alan veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında tutum puanlarında meydana gelen farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı [$F(1)=926, p>0.05$], buna ek olarak grup-cinsiyet etkileşimi durumunda da değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı [$F(1)=0.39, p>0.05$] sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında tutum düzeylerinde meydana gelen artış her ne kadar kontrol grubu öğrencilerine göre fazla olsa da bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Buradan hareketle, 5. sınıf kademesinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nden yararlanılmasının cinsiyet değişkeni bağlamında öğrencilerin derse karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı yorumunda bulunulabilir.

4.8. Doğrudan Hedeflenmediği Halde Araştırma Sürecinde Kendiliğinden Ortaya Çıkan İkincil Bulgular

Araştırmaya dâhil edilmemekle birlikte, uygulama sürecinde ve sonunda başta deney ve kontrol grubu olarak atanan öğrenciler olmak üzere, görsel sanatlar öğretmeni ve sınıf öğretmeninin uygulanan yönetime yönelik fikirlerine başvurulmuş ve şu sonuçlar elde edilmiştir.

Yeni bir yöntem denenmesi ve bu yöntemin pek çok sanat disiplini ile bütünleşmiş biçimde öğrencilere aktarımı, şu ana kadar kullandığımız geleneksel yöntemlere nazaran

öğrencilerin motivasyon düzeylerinde gözle görülür bir artışa sebep olmuş ve bu artış ders içi tutumlara yansımıştır.

Daha öncesinde belli başlı kalıplar ile resimlerini tamamlayan 5-B öğrencileri (Deney grubu), uygulanan yöntem sayesinde çalışmalarına farklı bir boyut katmış ve bu farklılığı bizzat kendileri de fark etmişlerdir. Her ders sonunda öğrencilere ders süreci hakkında fikirlerini soran Görsel Sanatlar Öğretmeni, çoğu öğrenciden “Öğretmenim ben iyi resim yapamıyorum ama eleştiri dersini (Sanat eleştirisi disiplini) çok sevdim, lütfen hep yapalım” biçiminde tepkiler aldığını belirtmiştir.

Yeni yöntemin yapısından kaynaklı olarak bazı öğrenciler (Yetenek seviyesi diğer öğrencilere göre daha düşük olan) Görsel Sanatlar dersinin yalnızca resim yapmaya yönelik bir ders olmadığının farkına varmış ve bundan sonra derslere bu formatta devam etmek istediklerini belirtmişlerdir.

Görsel Sanatlar dersinde böyle bir yöntemin uygulanabiliyor olması dersin içeriğinin esnek bir yapıya sahip olduğunu göstermiş ve Görsel Sanatlar öğretmenine bir kapı aralamıştır.

Önceleri yalnızca Fen ve Matematik gibi disiplin alanlarında başarı gösterip Görsel Sanatlar dersine zorunlu olduğu için katılan öğrencilerin tutumunda da gözle görülür farklılıklar gözlemlendiği, özellikle sanat tarihi ve sanat eleştirisi derslerinde bu kişilerin en fazla katılım sağlayan öğrenciler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Daha önce Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’ne yönelik olarak hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim almayan Görsel Sanatlar dersi öğretmenin uygulananacak olan yeni yöntemi kısa süre zarfında benimseyip uygulaması ÇASEY’in uygulanabilirliğindeki kolaylığı gözler önüne sermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde veri analizlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkılarak yapılmış olan önerilere maddeler halinde yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırma, 5. sınıf Görsel Sanatlar dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne göre işlenmesinin, öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları ve derse karşı tutumları üzerinde ne gibi etkiler meydana getireceğini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Birinci bölümde belirtilen problem durumundan hareketle araştırmada nicel veri analizlerinden yararlanılarak 5. sınıf öğrencileri üzerinde şu durumlar ölçümlenmiştir;

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) “Modelden Resim” alt boyutu yaratıcılık düzeyleri,

ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin RYT “Öykü Resimleme” alt boyutu yaratıcılık düzeyleri,

ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin RYT “Ezbere Resim” alt boyutu yaratıcılık düzeyleri,

ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum düzeyleri,

ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest tutum düzeyleri,

ÇASEY'e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest yaratıcılık düzeyleri,

ÇASEY’e göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında öntest-sontest yaratıcılık düzeyleri,

Öğrencilerin belirlenmiş olan sanatsal yaratıcılık ve tutum düzeylerinden hareketle elde edilen bulgular şu şekilde tartışılmıştır;

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Resimsel Yaratıcılık Testi “Modelden Resim” alt boyutundan elde ettikleri öntest-sontest verileri değerlendirildiğinde; deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla artış gösterdiği, deney grubu katılımcılarının öntest - sontest yaratıcılık puanları arasında 6.11 puanlık bir artış meydana gelirken kontrol grubunda 0.35 puanlık bir artış meydana geldiği görülmüştür. Elde edilen verilerden hareketle; deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest - sontest “Modelden Resim” puanları arasında meydana gelen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeple Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin “Modelden Resim” boyutunda öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Hedayat ve diğerleri de (2013) yapmış oldukları çalışmalarında, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin öğrencilerin gördüklerini aktarabilmelerinde olumlu etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kayaoğlu da (2012) Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin öğrencilerin kompozisyon kurma becerileri üzerinde anlamlı değişimler meydana getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla testin bu boyutundan elde ettiğimiz sonuçlar ilgili literatür ile paralellik göstermektedir (Derickson, 1985, Gökay, 1998, Alakuş, 2002).

“Modelden Resim” boyutu cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde; öntest-sontest süreci boyunca 6.69 puanlık bir artış ile en fazla farklılaşmanın deney grubu erkek öğrencileri üzerinde gözlemlendiği, oluşan bu farklılığın deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin “Modelden Resim” alt boyutu cinsiyet değişkeni bağlamında erkek öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları üzerinde kız öğrencilere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taramasından elde edilen verilere dayalı olarak genel itibarıyla kız öğrencilerin yaratıcılık puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, araştırmamız bu yönüyle diğer araştırma sonuçlarından ayrılmaktadır. Bunun temel gerekçesi deney grubu olarak atanan grupta yer alan erkek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla gördüğünü

aktarabilme konusunda deney grubunda yer alan erkek katılımcıların hazırbulunuşluğu kız katılımcılara göre daha yüksektir yorumunda bulunulabilir.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Resimsel Yaratıcılık Testi “Öykü Resimleme” boyutu yaratıcılık düzeyleri incelendiğinde; öntest – sontest sürecinde deney grubu öğrencilerinde 9.93 puanlık bir artış meydana gelirken kontrol grubu öğrencilerinde 2.35 puanlık bir artış meydana geldiği görülmüştür. Elde edilen verilerden hareketle, meydana gelen değişimin deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Özler’e (2009) göre okulöncesi dönemde hazır objeleri boyamaya alıştıran çocuklar imgeselden ya da anlatılan bir öyküden resim yapabilme konusunda pek başarılı olamamaktadırlar. Elde edilen bu sonuç ÇASEY’in başarısını ortaya koymakla birlikte Özler’in elde ettiği bulgular ile örtüşmemektedir. Araştırma sonuçlarımız ile paralel olarak Derickson da (1985) Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin bireylerin sanatsal yaratıcılıkları ve kompozisyon kurma becerilerinde anlamlı etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda testin bu boyutundan elde edilen sonuçlar ÇASEY’in geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarında daha anlamlı etkiler meydana getirdiği yorumunda bulunmamıza sebep olmaktadır.

“Öykü Resimleme” alt boyutu yaratıcılık puanları cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde, öntest-sontest sürecinde 10.75 puanlık farkla en fazla artışın deney grubu kız öğrencileri üzerinde görüldüğü ancak bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda elde ettiğimiz bu bulgu, ÇASEY’in kız öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını daha fazla artırdığını ortaya koyan çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Bkz; Bender, 2006 ve Gülel, 2006). Ancak Bender (2006) ve Gülel’in (2006) araştırmalarında bu bulgular anlamlı düzeydeyken araştırmamızda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çoğu zaman daha yüksek yaratıcılık ve başarı gösteriyor olmasının temel gerekçelerinden biri Bender’in (2006) de belirttiği gibi duygusal zeka düzeylerine bağlanabilir. Hayata daha duygusal açıdan yaklaşan kız öğrenciler bu yaklaşımlarını sanat çalışmalarında da sergiledikleri düşünülmektedir. Bu sebeple kız öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları erkek öğrencilerinden olumlu anlamda ayrılmaktadır. Sonuç olarak ÇASEY’in “Öykü Resimleme” alt boyutu için öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını anlamlı derecede artırdığı, cinsiyet değişkeni bağlamında bir artışa sebep olsa da bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Subaşı’nın (2014) elde ettiği bulgularda da

gözlenmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yaratıcı bulunmasının bir diğer sebebi San'ın (1979) da altını çizdiği; “Cinsiyet yönünden iki cins arasında çok ayrımın olması, kızlar daha çok renk zenginliği, formda zariflik, çizgide güzelliğe karşı bir bağlılık gösterirlerken erkeklerin teknik ve mekanik çizimlerle uğraşmalarına” bağlanabilir.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Resimsel Yaratıcılık Testi “Ezbere Resim” alt boyutu yaratıcılık düzeyleri incelendiğinde; deney grubu katılımcılarının öntest - sontest sürecinde elde ettikleri puanlar arasında 7.52 puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubunda 0.5 puanlık bir azalma olduğu gözlenmiştir. Bu farklılaşmanın analizi için Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi’ne başvurulmuş ve deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest - sontest “Ezbere Resim” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ÇASEY’in imgesel tasarım konusunda öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarında anlamlı bir etkiye sahip olduğu yorumunda bulunulabilir. Kuruoğlu (1997) da Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin öğrencilerin sanatsal başarıları üzerindeki etkilerini araştırdığı doktora çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir.

“Ezbere Resim” alt boyutu cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde; öntest-sontest süreci boyunca 8.31 puanlık bir farkla en fazla artışın deney grubu kız öğrencileri, en küçük farklılaşmanın ise 1.65 puanlık azalma ile kontrol grubu erkek öğrencilerinde gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakıldığında; gruplar arası meydana gelen değişimin anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple ÇASEY’in “Ezbere Resim” alt boyutu için cinsiyet değişkeni bağlamında öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin imgesel resim yapabilme yeterliliklerini ölçen bu alt boyutta anlamlı bir farklılaşma meydana gelmemiş olmasının temel sebebi Öncü’nün (2013) belirttiği “Bu yaş aralıklarında olan çocukların öngergelik evresinde bulunmaları sebebiyle duygusal kargaşa yaşamaları, dolayısıyla yaratıcılıklarını tam anlamıyla kullanamamalarına” bağlanabilir. Dolayısıyla öngergelik evresinde bulunan bu çocuklar, bulundukları evrenin en temel özelliklerinden biri olan savurganlık ve baştan savma tutumlarından kaynaklı olarak imgesel resim yapma konusunda diğer boyutlara göre daha başarısız olmaktadır. Araştırmanın bu boyutunda elde edilen sonuçlar ile Yolcu’nun (2001) solyanlı çocuklar üzerinde yapmış olduğu doktora çalışmasında ulaştığı sonuçlar benzerlik göstermektedir. Ancak Yolcu’nun araştırmasında ‘Ezbere Resim’ boyutu cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma

bulunmuşken araştırmamızda bu farklılaşma anlamlı bulunamamıştır. Özalp'in (2009) yapmış olduğu yüksek lisans tezinden elde edilen sonuçlarda da Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin öğrencilerin imgesel (ezbere) düşünme ve yorumlama yeteneklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmamızda elde edilen bu bulgular alanyazın ile paralellik göstermektedir.

ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık puanları genel itibariyle değerlendirildiğinde, yöntemin uygulandığı deney grubu katılımcılarının öntest-sontest puanları arasında 23.55 puanlık bir artış meydana geldiği, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu katılımcılarının puanlarında ise bu farklılığın yalnızca 2.21 olduğu görülmüştür. Meydana gelen farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmış ve sonucun deney grubu lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin 5. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılıklarını geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Tütüncü'ye (2006) göre sanat dersleri öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkartan ve var olan özgün yaklaşımlarını destekleyen önemli eğitim alanlarından biridir. Tütüncü'nün araştırmasında da çocukların sanatsal yaratıcılıklarını artırıcı etkenler arasında öykü anlatımı, yaratıcı drama, sergi gezisi, müze ziyareti ve eser eleştirisi gibi pek çok etkinlik önerilmiştir. Bu etkinliklerin tamamı Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi kapsamında yer almaktadır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar Özalp'in (2009) araştırmasında da gözlenmiş ve ÇASEY'in öğrencilerin sanatsal gelişimlerini anlamlı düzeyde artırdığı yorumunda bulunulmuştur. Benzer şekilde Derickson (1990) da yapmış olduğu yüksek lisans tezinde ÇASEY'in sanatsal yaratıcılık ve öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Resimsel Yaratıcılık Testi genel itibariyle cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde, Akıllı (2012) ve Subaşı (2014) sanatsal yaratıcılık düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığına yönelik sonuçlar elde etmiş olmalarına rağmen araştırmamızda testin üç alt boyutundan yalnızca "Modelden Resim" boyutunda anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Bu veriler Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmaktadır yorumunu yapabilmemize olanak tanımamaktadır. Araştırmada cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gözlenmemesinin birinci sebebi uygulama süresinin kısa tutulmuş olmasına bağlanmaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden Resimsel Yaratıcılık Testi'nin iki

boyutunda da yüksek puanlar almalarının gerekçesi ise, kızların genel itibariyle erkeklere göre ergenliğe daha erken yaşlarda girmelerinden kaynaklı motor becerilerinin daha gelişmiş olması ve el becerisi gerektiren işlere karşı daha yatkın olmalarına bağlanabilir (Yolcu ve Subaşı, 2016, s.35). Kız öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olmasının bir diğer gerekçesi; kızların ayrıntı gerektiren uğraşılarda daha istekli ve başarılı olmalarıdır. Resim çalışmalarında da ayrıntıya inmekten keyif alan kız öğrenciler Resimsel Yaratıcılık Testi'nden daha yüksek puan almışlardır. Çünkü Resimsel Yaratıcılık Testi'nin kapsamı incelendiğinde ayrıntılı sorgulamalar yapılan uygulama çalışmalarının daha yüksek puan almasına olanak tanınacak biçimde düzenlendiği görülecektir. Subaşı'nın (2014) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmamızda elde edilen sonuç her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bulunamasa da kız öğrencilerin son test puanları erkek öğrencilere göre artış göstermesi dolayısıyla Subaşı'nın sonuçları ile paralellik gösterdiği yorumunda bulunulabilir. Benzer şekilde Bender (2006) ve Gülel (2006)'ın araştırmalarında da kız öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuş ve bunun temel gerekçesi olarak kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerindeki farklılaşmaya bağlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde yararlanılan bir diğer ölçek Resim İş Dersi Tutum Ölçeği'dir. Bu ölçekten elde edilen veriler değerlendirildiğinde; Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test - son test tutum puanları arasında 0.4 puanlık bir artış meydana gelirken, geleneksel öğretim yaklaşımları doğrultusunda ders aktarımı yapılan kontrol grubu öğrencilerinde 0.04 puanlık bir azalma olduğu görülmüştür. Ancak meydana gelen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çıtak'ın (2019) yüksek lisans tezinde de ÇASEY'in 5. sınıf öğrencilerinin derse karşı tutumlarında artışa sebep olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Alakuş'un (2001) 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarında ÇASEY'in öğrencilerin derse karşı tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlara benzer olarak Özsoy ve Şahan (2009) da ÇASEY'in öğrencilerin sanata ve sanat dersine (Görsel Sanatlar Dersi) yönelik tutumlarında anlamlı denebilecek bir artışa sebep olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer çalışmalardan farklı olarak Alakuş'un çalışmasında anlamlı bir farklılaşma elde etmiş olmasının temel gerekçesi; araştırmasında elde etmeyi planladığı veriler gereği derslik oturma düzenini U biçiminde değiştirmiş olmasına bağlanabilir. Çünkü öğrenciler ile yapılan görüşmelerde çoğu katılımcının derslik

oturma düzeninden memnun olmadığı, yeni düzenin U şeklinde düzenlenmesinin derse karşı yaklaşımlarında olumlu değişiklikler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tutum düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde; öntest - sontest uygulamaları arasındaki süreçte deney grubunda bulunan erkek katılımcıların puanı 0.51 düzeyinde artış gösterirken, kontrol grubundaki erkek öğrencilerin puanlarında 0.31 puanlık bir artış meydana geldiği, deney grubunda bulunan kız katılımcıların puanlarında 0.12 puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubunda yer alan kız katılımcıların puanlarında 0.19 puanlık bir azalma olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan erkek katılımcıların tutum puanları kız katılımcılara göre daha fazla artış gösterirken, kontrol grubundaki erkek katılımcıların da tutum puanlarının artış gösterdiği, kız katılımcılarda ise bir miktar azalma olduğu anlaşılmaktadır. Ancak elde edilen verilerden hareketle bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tutum düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda ÇASEY'in katılımcıların derse karşı tutumları üzerinde bir miktar artışa sebep olduğu fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Orhun (2005) da yapmış olduğu doktora tezinde ÇASEY'in öğrencilerin tutumlarında sınırdan bir artışa sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Şahan (2004) da 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada ÇASEY'in öğrencilerin başarısına, motivasyonlarına ve derse karşı tutumlarına olumlu etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Sonuç itibarıyla araştırmamızda da ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi'ne karşı tutumlarında bir miktar artış görülmüş ancak bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Araştırmamızda elde edilen veriler genel itibarıyla değerlendirildiğinde; Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa, derse karşı tutumlarında ise bir miktar artışa sebep olduğu fakat bunun istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda elde edilen bu sonuçlar daha önce konuyla ilgili olarak yapılmış deneysel araştırmaların birçoğu ile (Özsoy 1997-1999-2002, Katıracı, Mercin, Özen, 2002, Kayalıoğlu, 2012, Subaşı, 2014, Çıtak, 2019, Çoban, 2019) benzerlik gösterdiği görülmektedir. Daha önce de değinildiği gibi, deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum puanları arasında meydana gelen artışın istatistiksel olarak anlamlı bulunmayışı ÇASEY'in derse karşı tutum üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu yorumunu yapabilmemize imkân tanımamaktadır. Ancak deney grubu katılımcılarının tutum düzeylerinin, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum düzeylerine göre daha fazla artış göstermesi, ÇASEY'in derse karşı tutum üzerinde bir

miktar artışa sebep olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun yeni araştırmalar ile desteklenmesi sonucun daha genellenebilir olmasına sebep olacaktır.

Araştırmanın veri toplama aşamasında elde edilen nicel veriler hem öğretmen hem de öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan sonuç; Ömer Mart Ortaokulu Görsel Sanatlar dersinde daha önce uygulanmayan bu yöntemin, dersin kalite standartlarını önemli derecede artırdığı, öğrencilerin motivasyonlarında artış sağladığı, sanatsal gelişimlerine destek olduğu ve en önemlisi Görsel Sanatlar disiplininin öğretilabilir, öğrenilebilir ve ölçümlenebilir bir öğrenme alanı olduğu gerçeğini somutlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

1-Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY)'nin öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını artırmada geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu, deney grubu öğrencilerinin öntestten elde ettikleri puanın 'Orta Düzeyde Yaratıcılık' seviyesine tekabül ederken sontest yaratıcılık puanlarının 'Yüksek Düzeyde Yaratıcılık'a denk düştüğü, kontrol grubu öğrencilerinin öntest yaratıcılık puanları 'Orta Düzey Yaratıcılık' seviyesine denk düşerken sontest yaratıcılık puanlarının da 'Orta Düzey Yaratıcılık' seviyesine tekabül ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya konmuş olan bu değişim ÇASEY'in başarısını göstermektedir. Resimsel Yaratıcılık Testi'nin alt boyutları değerlendirildiğinde en fazla artışın "Öykü Resimleme" alt boyutunda, en az artışın ise "Modelden Resim" alt boyutunda meydana geldiği görülmüştür. Buradan hareketle Görsel Sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nden yararlanılmasının 5. sınıf kademesindeki öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2-Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında Resimsel Yaratıcılık Testi'nden (RYT) elde ettikleri puanlar incelendiğinde; deney grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilerin öntest-sontest yaratıcılık puanlarındaki artışın kontrol grubunda yer alan erkek ve kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, en fazla artışın deney grubunda yer alan kız öğrenciler üzerinde meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda meydana gelen artış kontrol grubunda meydana gelen artışa göre daha fazla olmasına rağmen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle, 5. sınıf Görsel Sanatlar dersinde ÇASEY'den yararlanılmasının, cinsiyet değişkeni bağlamında öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3-Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Resimsel Yaratıcılık Testi “Modelden Resim” alt boyutu yaratıcılık puanları değerlendirildiğinde, ÇASEY’in RYT “Modelden Resim” alt boyutu için öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle ÇASEY’in “Modelden Resim” alt boyutu için öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4-Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında “Modelden Resim” alt boyutu yaratıcılık puanları incelendiğinde, yöntemin uygulandığı deney grubu erkek ve kız katılımcıların puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artış meydana geldiği ve en fazla artışın deney grubunda yer alan erkek öğrenciler üzerinde gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle ÇASEY’in RYT “Modelden Resim” alt boyutu için erkek öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5-Deney ve kontrol grubu katılımcılarının RYT “Öykü Resimleme” alt boyutu yaratıcılık puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir artış meydana geldiği görülmüştür. Bu sebeple ÇASEY’in “Öykü Resimleme” alt boyutu bağlamında geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin sanatsal yaratıcılıkları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6-Deney ve kontrol grubu katılımcılarının RYT “Öykü Resimleme” alt boyutu yaratıcılık puanları cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde, yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin lehine bir artış gözlenmiş fakat bu artış anlamlı bulunamamıştır. Bu sebeple ÇASEY’in “Öykü Resimleme” alt boyutu için cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

7-Deney ve kontrol grubu katılımcılarının RYT “Ezbere Resim” alt boyutu yaratıcılık düzeylerinde yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir artış meydana geldiği görülmüştür. Bu sebeple ÇASEY’in geleneksel öğretim yöntemlerine göre RYT “Ezbere Resim” alt boyutunda öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını daha fazla artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

8-Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyet değişkeni bağlamında RYT “Ezbere Resim” alt boyutu yaratıcılık düzeyleri incelendiğinde, yöntemin uygulandığı deney grubunda yer alan erkek ve kız katılımcıların puanlarında kontrol grubuna göre daha fazla artış meydana geldiği ve en fazla artışın deney grubunda yer alan kız öğrenciler üzerinde gözlemlendiği görülmüştür. Fakat bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple 5. sınıf Görsel Sanatlar dersinde ÇASEY’den

yararlanılmasının “Ezbere Resim” alt boyutu söz konusu olduğunda cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

9- Araştırmada yararlanılan ikinci ölçme aracı “Resim İş Dersi Tutum Ölçeği”dir. Bu ölçekten elde edilen veriler değerlendirildiğinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarında bir miktar artış gözlemlendiği fakat bunun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, 5. sınıf Görsel Sanatlar dersinde ÇASEY’den yararlanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı yorumunda bulunmamıza sebep olmaktadır.

10-Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında derse karşı tutumları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin puanlarında bir miktar artış gözlemlendiği fakat bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak 5. sınıf Görsel Sanatlar dersinde ÇASEY’den yararlanılmasının cinsiyet değişkeni bağlamında öğrencilerin derse karşı tutumlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulmuştur;

- Görsel Sanatlar dersinin haftada yalnızca 40 dakika ile sınırlandırılması başlı başına bir problem yaratmaktadır, uygulama kapsamında öğrencilerin bu durumdan muzdarip oldukları, dersin haftada asgari 80 dakika biçiminde tekrar düzenlenmesi gerektiği araştırmanın ilk önerisi olarak belirlenmiştir.
- Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin başta tüm branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri tarafından bilinip uygulanmasının bir elzem olduğu düşünülmektedir.
- Sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinlerinin derslik ortamında sürdürülebileceği görülmüştür. Ancak uygulama disiplini için ayrı bir sanat atölyesinin bulunması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple imkân dâhilinde küçük de olsa sanat atölyelerinin oluşturulması gerektiği önerisinde bulunulabilir.
- Öğrencilerin uygulama disiplini kapsamında yapmış oldukları çalışmaların sınıf ortamında sanat eleştirisi disiplini kapsamında değerlendirilmesi ve ardından panolara asılmasının, motivasyonlarında artışa sebep olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple derslik ve atölye ortamında bu panoların artırılması, eğer mümkünse okul koridorlarında da yer alması gerektiği düşünülmektedir.

- Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi, farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu kurumlarda da incelenmelidir. Bu sebeple yöntemin farklı sosyoekonomik seviyeye sahip bireyler üzerinde ne tür etkiler meydana getireceği görülmüş olacaktır.
- İlköğretim öğrencilerinin sanatsal yaratıcılıklarını anlamlı derecede artırdığı sonucuna varılan ÇASEY'in özellikle yetişkin eğitiminde de uygulanması gerekmektedir. Yaygın eğitim kurumlarının bu tür bir araştırma için uygun ortam sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Çok yeni bir yöntem olmayan ÇASEY'in Görsel Sanatlar ve Sınıf Öğretmenleri tarafından bilinmediği gözlenmiştir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumlarda görevli sanat eğitimcileri tarafından hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve başta branş öğretmenleri olmak üzere, okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- Çocuğun sanatsal yaratıcılığının gelişiminde ailenin rolü büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple aileler ile yapılan toplantılarda sıklıkla Görsel Sanatlar dersinin gerekliliğinden bahsedilmeli ve disiplinin salt amacının sanatçı yetiştirmek olmadığı gerçeği net biçimde aktarılmalıdır.
- Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ne yönelik olarak gerçekleştirilen deneysel araştırmaların okulöncesinden yükseköğrenim kademesine kadar her boyutta uygulanması gerektiği, böylelikle çeşitli sonuçların elde edilmesinin Görsel Sanatların yapısını güçlendireceği önerisinde bulunulabilir.
- Resimsel Yaratıcılık Testi uygulanırken öğrencilere uygulama çalışmaları için seçebilecekleri birden çok konu verilmesi, uygulama çalışmasına karşı motivasyonlarında artışa sebep olmuştur. Bu sebeple uygulama dersi kapsamında öğrencilere yalnızca bir konu verilerek bu konuya uygun çalışma yapmalarını istemek yerine, birden fazla tema sunularak aralarından birini seçmeleri ve bu şekilde çalışmalarını devam ettirmelerinin istenmesi sanatsal yaklaşımlarında olumlu sonuçlar doğuracaktır.
- Araştırma sürecinde karşılaşılan problemlerden birisi olan süre planlamasının, araştırmacılar açısından iyi gözetilmesi ve mümkün olduğunca uzun bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiği önerisi, gelecek araştırmalar açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Al Muhanna, A. (1989), *Toward a strategy for implementing discipline-based art education in Kuwait*. (Doktora tezi), Florida State University: Florida.
- Alakuş, A. O. (2002). *İlköğretim okullarında 6. sınıf resim iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle ve bu yönetime uygun düzenlenmiş bir ortamda uygulanması*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Alakuş, A. O. vd. (Ed.). (2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, H. H. (1960). The nature of creativity. *Studies in Art Education*. Vol. 1, No. 2. 10-17.
- Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education*. Vol. 34, No.4, 199-208.
- Arabacı, M. (2006). *Sanat eğitiminde çoklu zekâ kuramı ve kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemi (İlköğretim ikinci kademe resim iş eğitimi programı örneği ile)*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bursa.
- Arıcı, T. (1993). *Türk eğitim sisteminde yaratıcılık*. Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi, XVII. Eğitim Toplantısı, 167-242.
- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atalayer, F. (1994). *Temel sanat öğeleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (1993). Yaratıcılık ve eğitim. *Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı*, s. 105-128, Ankara.
- Aydemir, H. (2016). *Çocuğun sanat eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Barrett, M. (1982). *Art education*. London: Heinemann Educational Books.

- Baskin, B. (1979). A short history of art education in America 1890 to the present. Abingdon: Taylor & Francis Ltd. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/40478380?Search>.
- Beeshligaiiysidi, R. R. (1985). *Improving visual arts pograms for Navajo students throught discipline-based art education*. (Yüksek lisans tezi). The University of Arizona: Arizona.
- Bender, M., T. (2006). *Resim iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Berk, N. (1951). *Belliniler*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Boydaş, N. (1996). Sanat kültürü yansıtır. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 137.
- Breazeale, M. (2015). *Interdisciplinary infusion in the discipline based middle school art classroom*. (Doktora tezi). Georgia State University: Georgia.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, L. H. (1994). *A world of images*. Worcester Mossachusettes, ABD, Oregon: Davis Publications INC.
- Chapman, L. H.(1978). Approaches to art in education. *Studies in Art Education*. 21(2):70. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/275623357>
- Chapman, L. H.(1994). *Adventures in art (Discover art series)*. ABD, Oregon: Davis Publications INC.
- Clark, vd. (1987). Examining discipline-based art education as a curriculum construct. *ERIC Publications*, Eric N. ED338540. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED338540>.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 51. No.2. 113-127. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.t01-1-00229>

- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A. ve Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Crawford, D. W. (1987). Aesthetics in dicipline-based art education. *Journal of Aesthetic Education*, 21 (2), s. 227-239. Erişim adresi: <https://www.jstor.org> (14 Mayıs 2018)
- Cüceoğlu, D. (1994). *İnsan ve davranış: psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, A. İ. (1998). İlköğretimde değişen yapı ve sanat eğitimi. *Öğretmen Dünyası*. Sayı, 220, s. 8-10, Ankara.
- Çıtak, S. (2019). *Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ortaokul öğrencilerinin renk kavramını öğrenmesine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Çoban, F. (2019). *6. sınıf görsel sanatlar dersinin kültürel miras konusunda çok alanlı sanat eğitimi yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim, Türk Eğitim Derneği*. Cilt 13. Sayı 71. Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Delacruz, E. ve Dunn, P. (1996). The evaluation of discipline based art education. *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 30, No. 3, pp. 67-82. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf>.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Derickson, J. A. (1985). *Use of discipline-based art curriculum in correctional institutions*. (Master Thesis), The University of Arizona: Arizona.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri, *Education and Science*, 31(139).

- Efland, A. (1991). A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts. *Teachers College Press Amsterdam*, NY 10027, 1-5. Erişim adresi: <https://repository.arizona.edu/bitstream/handle>.
- Eisner, E. W. (1965). Children's creativity in art: A study of types. *American Educational Research Association Journal Article*, Vol. 2, No. 3, pp. 125-136.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. ABD: Collier Macmilland Publishers.
- Eisner, E. W. (Ed.). (1989). *Structure and magic in discipline-based art education*. Critical Studies in Art and Design Education. D. Thistlewood, Hong Kong: Longman Group UK Limited.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Etike, S. (1991). *Türk sanat eğitiminin tarihsel gelişim süreci içinde ortaokul resim eğitimi ve resim öğretmeni yetiştirme (1923-1950)*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences reframed multiples intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu zekâ kuramı-yaratıcılık-gelecek için beş akıl*. I. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansında sunulan bildiri (Çev. H. Kale), Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Greer, W. D. (1984). Discipline based art education: approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education*, Vol. 25, No.4, pp. 212-218. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/loi/usae20>. (15 Mart 2018)
- Greer, W. D. (1987). A structure of discipline concepts for discipline based art education. *Studies in Art Education, A Journey of Issues and Research*, Vol. 28, Issue 4.
- Greer, W. Dwaine. (1993). Developments in discipline based art education (DBAE), from art education toward arts education. *Studies in Art Education*, Vol. 34. No.2, pp. 91-101.

- Gülel, G. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Gültekin, T. vd. (2018). *Türk resminde geleneksel çocuk oyunları ve Schiller'in oyun kuramının ilişkisel çözümlemesi*. XI. Uluslararası Türk Sanatı, Tarihi ve Folkloru Kongresinde sunulan poster bildirisi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Güvenç, B. (1993). *Yaratıcılığın toplumsal ve kültürel boyutlar*. Yaratıcılık ve Eğitim. XVII. Türk Eğitim Derneği Toplantı, s. 129-143. Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Harris, K. R. (1982). Cognitive behavior modification. *Focus on Exceptional Children*. Vol. 15. (2). 1-16.
- Heberth, D. A. (1994). *Development and implementation of a discipline based art education staff development program for elementary art teachers*. (Yüksek lisans tezi), Nova Southeastern University: ABD.
- Hedayat, M. vd. (2013). The effect of DBAE approach on teaching painting of undergraduate art students. *Educational Research and Reviews*, Vol. 8. (15), pp. 1322-1330.
- Herbert, D. A. (1994). *Development and implementation of a discipline based art education staff development program for elementary art teachers*. (Yüksek lisans tezi), Nova University: Florida.
- Hospers, J. (1985). Artistic creativity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 43(3), pp. 243-255.
- İlhan, M. S. ve Patungan, W. (2018). The relationship between intelligence and creativity: on methodology for necessity and sufficiency. *Archives of Scientific Psychology*, 6.(1), pp. 193-204.
- Katırcı, M. D. (2004). *İlköğretim resim iş (Sanat) dersinde tekstil konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle uygulanması*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kayalıoğlu, S. (2012). *Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin öğrencilerin kompozisyon kurmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi: Ankara.

- Kırışoğlu, O. T. (1991). *Sanatta eğitim (görmek, anlamak, yaratmak)*. Ankara: Demiroğlu Matbaacılık.
- Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim*. (3.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Kırışoğlu, O. T. (2015). *Sanat költür yaratıcılık* Ankara: Pegem Akademi.
- Konak, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.
- Kuruoğlu, N. (1997). *Kaynaştırılmış sanat eğitimi yönteminin ilköğretimde uygulanması ve sonuçları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kuzgun, Y. (1985). Psikolojide insancı yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Faköltesi Dergisi*, Cilt: 18 Sayı:1.
- Küpana, N. (2013). Müzikal yaratıcılığı geliştiren yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 2. Sayı 2. s. 9. ISSN: 2146-9199.
- Küpelİ, A. E. (2014). *Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin temel tasarım dersi kapsamında öğrencilerin üç boyutlu tasarım çalışmalarında uygulanması*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Lanier, V. (1996). The teaching of art as social revolution. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 50, No. 6, pp. 314-319. Erişim adresi: [https:// www.jstor.org/stable/20372341?seq=1#metadatainfotabcontents](https://www.jstor.org/stable/20372341?seq=1#metadatainfotabcontents)
- Lowenfeld V. (1947). *Creative and mental growth*. Londra: The Macmillan Company.
- Lowenfeld, V. ve Brittain, W. L. (Ed.) (1964). *Creative and mental growth*. Londra: The Macmillan Company.
- Maitland, J. (1976). Creativity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 34, No. 4 Summer, Wiley on behalf of The American Society for Aesthetics.
- May, R. (1959). The nature of creativity, a review of general semantics. *Institute of General Semantics*, Vol. 16, No. 3, pp. 261-276. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/24234376>.

- Mckeen, P. (1999). *A model for art history within discipline -based art education*. (PhD Thesis). University of Illinois at Urbana-Champaign: Illinois, ABD.
- Metin, K. (2019). *Şematik dönemdeki çocukların sanatsal gelişiminde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin yeri*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Okan, N. (2002). *Estetiğin felsefedeki ve disipline dayalı sanat eğitimi içindeki yeri*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Orhun, F. B. (2005). *İlköğretim okulları 6. sınıf resim iş dersi öğretim programındaki özgün baskiresim konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemi ile uygulanmasının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özalp, H. K. (2009). *Okulöncesi dönem (5-6 Yaş grubu) sanat etkinliklerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması üzerine bir durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Özsoy, V. (1998). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde sanat eğitimi ve sanat öğretmeni yetiştirme yöntemlerinin bir karşılaştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 137 Ocak-Şubat-Mart, s. 101-107.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, V. (2016). *Görsel sanatlar eğitimi makaleleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, V. ve Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim iş dersinde öğrenci tutumlarına etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*. 7 (1).
- Rısattı, H. (1989). Art criticism in discipline-based art education [Special Issue]. *The Journal of Aesthetic Education*. Vol. 21, No. 2, s. 217-225. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable>.
- Rıza, E. T. (2001). Creativity: A new area in educational technology. Sakarya Üniversitesi I. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı Bildirileri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (3), s. 133-146.

- Rogers, C. R. (1954). Toward theory of creativity, *Institute of General Semantics*. Vol. 11, No. 4. pp. 249-260.
- Sabancılar, D. (2007). *Türkiye 'de sanat eğitimi algılamaları*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.
- Samurçay, N. (1983). *Zekâ ve yaratıcılık*. *Eğitim ve Bilim*, Vol. 8, 1: ISSH 1300-1337 Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5764>.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. (2. Baskı), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (1993). Sanatta yaratıcılık (oyun, drama). *Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi*, XVII. Eğitim Toplantısı, No:17, s. 69-104. Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Savaş, İ. (2014). *Çocuk resmi ve bilinçaltı*. (Yüksek lisans tezi) Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Serter, N. (1997). *21. yüzyıla doğru insan merkezli eğitim*. İstanbul: Sarmal Yayınları.
- Smith P. (1996). *The history of American art education: learning about art in American schools*. London: Greenwood Press.
- Smith, R. A. (1987). *The changing image of art education: theoretical antecedents of discipline based art education*. Editör, R. A. Smith, DBAE: origins, meaning and development (pp. 3-34). Urbana and Chigago University of Illinois Press,
- Smith, R. A. (1989). *Discipline based art education: origins, meaning and development*. Urbana, IL: Champaign: University of Illinois Press.
- Smith, R. A. ve Levi, A. W. (1991). *Art education: a critical necessity*. Chicago: University of Illinois Press, Urbana. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books>.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci. *Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi*. s. 144-166, XVII. Eğitim Toplantısı, Ankara.
- Stokrocki, M ve Kırıçoğlu, O. (1996). *Ortaöğretim sanat öğretimi*, Ankara: YÖK/DB, M.E.G.P.

- Storr, A. (1992). *Yaratma dürtüsü*. Çeviri: İpek Babacan. İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.
- Subaşı, S. (2014). *Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin çocuğun resimsel yaratıcılığına katkıları*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Subaşı, S. Yolcu, E. (2016). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin resimsel yaratıcılıklarına katkılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Dergisi, Cilt.15, Sayı. 56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/229633>.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Susan, M. S. (1990). *Discipline-based art education: frameworks for planning content in the middle/junior high program*. (Yüksek lisans tezi), The University of Arizona: Arizona.
- Şahan, M. (2009). A general evaluation of art education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1. s. 984–987. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809001785>
- Şahan, M. (2004). *İlköğretim 6. sınıflarda üç boyutlu çalışma konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle uygulanması*. (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Telli, H. (1990). Türkiye’de resim-iş öğretimine genel bir bakış, *Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Terzioğlu, T. (1993). Bilimde yaratıcılık, yaratıcı bilim adamı. *XVII. Türk Eğitim Derneği Yayınları*, s. 47-68. Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Torrance, E. P. (1965). *Scientific views of creativity and factors affecting its growth*. ABD Cambridge: The MIT Press.
- Türkdoğan, G. (1981). *Sanat eğitimi yöntemleri*. İstanbul: Ayyıldız Matbaası AŞ.

- Tütüncü, S. (2006). *İlköğretim görsel sanatlar (Resim-iş) eğitimi dersi çerçevesinde çocuk resimlerinde yaratıcılık kavramının algılanışına ilişkin bir durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Uçan, A. (1992). Sanat eğitiminin niteliği, üç ana türü ve bazı temel sorunları. IV. *Sanat Yazıları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları 12.
- Vural, D. Ü. (Ed.). (2011). Çocuğun sanatsal gelişim basamakları. Alakuş, A. O. *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde. (s. 129-165). 2. Ankara: Baskı Pegem Akademi.
- Wygant, F. (1993). *School art in American culture. 1820-1970*. Cincinnati. ABD, Ohio: Interwood Press.
- Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle çocuk*. (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri: okulöncesi eğitim-ilköğretim-ortaöğretim*. (25. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, F. (2018). *Sanatsal yaratıcılık ve psikopatoloji ilişkisine toplumsal algının lisans düzeyi sanat eğitimi alan öğrencilere etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yolcu, E. (1995). *Sol ellilerde resim-iş eğitimi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yolcu, E. (2001). *Solyanlı çocuklarda sanatsal yaratıcılık*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi yöntemleri*. (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yücel, S., H. (2012). Üstün yetenekli çocukların çok alanlı sanat eğitimi yöntemi kullanılarak sanat tarihi alanında gerçekleştirdikleri müze gezisinin sanatsal uygulamalarına etkisi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt. 2(2), 63-101.

EKLER

EK 1. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Hüseyin Ulus		
E-postası/Web Sayfası	huseyin.ulus@hotmail.com.tr		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Sanat Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	2013-2017
Tez Başlığı			
Tez Danışmanı			
Akademik Eserler			
1- Gültekin, T., Koncina, A., Uygan, E., Çobanoğlu, C. ve Ulus, H. (2018), <i>Türk resminde geleneksel çocuk oyunları ve Schiller'in oyun kuramı'nın ilişkisel çözümlemesi</i>, Poster Bildiri, XI. Uluslararası Türk Sanatı, Tarihi ve Folkloru Kongresi, Konya. 2- Gültekin, T., Koncina, A., Uygan, E., Çobanoğlu, C. ve Ulus, H. (2019). Homoludens sergisi örneğinde karşılaştırmalı inceleme: kültürel aktarım ve oyun, <i>Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi</i>, s.215-223. DOI: 10.7816/ulakbilge-07-34-01. 3- Koncina A. ve Ulus, H. (2019). <i>Herbert Read'in sanat yoluyla eğitimi kuramının disiplinlerarası yaklaşım ve sanatsal yaratıcılık bağlamında ilişkisel çözümlemesi</i>, I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, Tam metin bildiri, ss. 1273-1279, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. 4- Ulus, H. (2019). Görsel sanatlar dersi öğretim programında hedeflenen kazanımların disiplinlerarası/tematik yaklaşım açısından incelenmesi, <i>Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi</i>, Doi:10.7816/ulakbilge-07-38-01 5- Ulus, H. (2019). Türkiye'de görsel sanatlar dersi ve görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme üzerine, <i>International Journal of Innovative Approaches in Education</i>, 3(3), 55-69. doi: 10.29329/ijiape.2019.225.2. 6- Ulus, H. (2019). Güzel sanatlar eğitimi alanında deneysel nitelikteki lisansüstü araştırmaların incelenmesi, <i>International Journal of Innovative Approaches in Education</i>, 3(4), 93-110. doi: 10.29329/ijiape.2019.226.3.			

- 7- Ulus, H. (2020). Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminde (ÇASEY) Dramatizasyonun Uygulanabilirliği: Bir Etkinlik Örneği, *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31), pp.318-340.

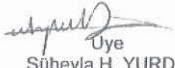
Alanyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler

Eğitim Araştırmaları Birliği (EAB)

Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği (GÖRSED)



EK 2. Uygulama İzinleri

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI		FORM: 2
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU		
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN		
Adı Soyadı	Hüseyin ULUS	
Kurumu / Üniversitesi	İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi	
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez	
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ömer Mart İlköğretim Okulu	
Araştırmanın konusu	"5 Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Sanatsal Yaratıcıklarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi"	
Üniversite / Kurum Onayı	Var	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması	
Veri Toplama Araçları	Anket Formu	
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğrenciler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ		
UYGUNDUR		
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.	
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:		
KOMİSYON		
08/10/2018 Komisyon Başkanı İşıl KORKMAZ	 Üye Süheyla H. YURDUSEV	 Üye Ergün KAYA
Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Metin ÇAĞLAR tarafından 16.10.2018 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınızı http://dogrulama.deu.edu.tr linkinden 7009015AXE kodu ile doğrulayabilirsiniz.		



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.18810308
Konu: Anket Çalışması

09.10.2018

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 28/09/2018 tarihli ve 500 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hüseyin ULUS tarafından yapılması düşünülen anket çalışması ile ilgili alınan Makam Onayı, Komisyon Raporu ve Mühürlü Anket Formları yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Murat BÜYÜK
Millî Eğitim Müdürü V.

Ek :

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Komisyon Raporları (1 sayfa)
- 3- Mühürlü Form (15 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynadır
09.10.2018

(Handwritten signature)

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: tefbis17@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK GÜNEŞ-Memur
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Metin ÇAĞLAR tarafından 16.10.2018 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrakınız <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 7009013AXE kodu ile doğrulayabilirsiniz.



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.18678117
Konu : Anket Çalışması

08.10.2018

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28/09/2018 tarihli ve 500 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hüseyin ULUS tarafından "5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Sanatsal Yaratıcılıklarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, 01/10/2018-21/01/2019 tarihleri arasında Ömer Mart Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

İşıl KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
08.10.2018

Osman ÖZKAN
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

Ashilla Aydın

01.10.2018

Ek : Komisyon Raporu (1sayfa)

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: tebfis17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK GÜNEŞ
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Metin ÇAĞLAR tarafından 16.10.2018 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrakın güvenli elektronik imza ile doğrulanması için 70013A0E Ebdülfite'ülg'rafayabim'siniz 3e3-31f3-b7d5-136C kodu ile teyit edilebilir.



TOPLANTI TARİHİ
SAYI

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
YÖNETİM KURULU KARARI

: 26/07/2018
: 20



KARAR-2:

89) Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2017950057 numaralı öğrencisi Hüseyin ULUS için tez başlığı önerisine ilişkin, Anabilim Dalı Başkanlığının 27/04/2018 tarihli ve 98470223/227 sayılı yazısı ile ekleri incelendi.

Görüşmeler sonunda;

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2017950057 numaralı öğrencisi Hüseyin ULUS'un tez danışmanı Dr.Öğr.Üyesi Çınla ŞEKER ile öğrenci tarafından belirlenen ve Anabilim Dalı Başkanlığınca önerilen tez başlığının, aşağıdaki şekilde kabul edilmesine,
2018-2019 öğretim yılı güz yarıyılı başından itibaren her yarıyıl tez çalışmasına ve tez danışmanınca açılan uzmanlık alanı dersine kayıt yaptırmasına,
kararın Anabilim Dalı Başkanlığına, tez danışmanına ve öğrenciye bildirilmesine bulunanların oy birliği ile karar verildi.

Tez Başlığı: 5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Sanatsal Yaratıcılıklarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi

İngilizcesi: The Influence of the 5th Grade Visual Art Lesson Designed by Multi-Disciplinary Art Education Method on Students' Artistic Creativity and Attitudes Towards Visual Art Lesson

	(İMZA) Prof.Dr.Süha YILMAZ (BAŞKAN)	
(İMZA) Doç.Dr. Behar BARAN (ÜYE)		(İMZA) Doç.Dr. Sait TÜRKÖĞLÜZ (ÜYE)
(KATILMADI) Prof.Dr.Ali AKSU (ÜYE)	(İMZA) Doç.Dr.Erdal ASLAN (ÜYE)	(İMZA) Dr.Öğr.Üyesi Hatice KÖÇÜKARAĞÖZ (ÜYE)

ASLI GİBİDİR

26/07/2018

Ayşen TEKİN
Enstitü Sekreter Vekili

Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35380 Buca/İZMİR
Telefon: +90(232)440 09 08 – 440 09 11 Faks: +90 (232) 420 60 45
e-posta: egitimbil.kurul@deu.edu.tr İnternet Adresi: <http://ebe.deu.edu.tr/>

EK 3. Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT) Değerlendirme Formları

Resimsel Yaratıcılık Testi genel anlamıyla 3 alt boyuttan oluşmaktadır, testin tüm alt boyutları ve uygulanışı ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Kısım I: Modelden Resim

Konu: Natürmort

Objeler: Saydam olmayan, seramik ya da porselen bir vazo (Orta değer), Kulplu bir kupa (Açık değer), Kalınca bir kitap (Koyu değer).

Teknik: Kurşun kalem çizim tekniği

Resim Yüzeyi: 42x29 cm. boyutunda resim kâğıdı

Süre: 45 dakika

Uygulanışı: Objeler, herhangi bir kompozisyon düşünülmeksizin her öğrencinin rahatça ve mümkün olduğu kadar cepheden görebileceği şekilde masa üzerine koyulur. Objeler, solda kitap, ortada vazo, sağda ise kulplu kupa olmak üzere aynı doğrultuda ve eşit aralıklarla dizilir. Kupanın kulpu, örnekte görüldüğü gibi, deneklere paralel ve kupanın sağ tarafında yer almak üzere yerleştirilir. Deneklere, objelerin biçim, değer, ölçü ve oranlarını dikkate alarak bir kompozisyon oluşturmaları (objelerin sadece biçimlerinden yararlanılacağı ve bu düzenlemenin kompozisyonu oluşturmadığı); anlatımda tamamen serbest oldukları ve hatta yaptıkları resmi ilginç, daha önceleri pek denenmemiş biçimde yapabilecekleri söylenir. Ayrıca, resim yüzeyinin, dikey ya da yatay tutulması ile ilgili kararı, uygulayacakları kompozisyon şemasına göre kendilerinin vereceği belirtilir. Yönlendirici açıklamalardan kaçınılır.

Değerlendirme: Değerlendirme formu kullanılır.

Kısım II: Öykü Resimleme

Konu: Öykü Resimleme

Öykü: Edmondo De Amicis'in “Çocuk Kalbi” adlı kitabından “Bir Kaza” adlı kısa öykü.

Teknik: Pastel Boya

Resim Yüzeyi: 42x29 cm. boyutunda resim kâğıdı.

Süre: 45 Dakika.

Uygulanışı: Olaylar, kişiler ve kostümler dikkate alınarak üç bölüme ayrılmış olan öykü, yazılı bir metin olarak deneklerin her birisine verilir. Deneklerden öyküde yer alan kişiler, kostümler, öykünün geçtiği mekânlar ve olaylar dikkate alınarak, öykünün üçe ayrılmış herhangi bir bölümünü resimlemeleri istenir (Bölümler, metnin paragrafları yanında belirtilir). Deneklere herhangi bir yönlendirme yapılmaz; ancak, konuyu etkileyici ve farklı bir anlatımla ele almaları konusunda uyarılır.

Her denek, hangi bölümle ilgili resim yaptığını, resim kâğıdının arka yüzündeki isminin üst kısmına hangi bölümü resmettiğini (“I. Bölüm” şeklinde) yazar.

Değerlendirme: Değerlendirme formuna göre yapılır.

Kısım III: “Ezbere Resim”

Konular: “Yolculuk”; “Uçurtma Şenliği”; “Alışveriş(Çarşıda, Pazarda, Markette vb.)”

Süre: 45 Dakika.

Teknik: Pastel Boya

Resim Yüzeyi: 42x29 cm. boyutunda resim kâğıdı.

Uygulanışı: Her bir konu için, konuyu açıklayıcı kısa (yönlendirici olmayan) bilgiler verildikten sonra, deneklerden bu konulardan yalnızca birini betimleyen bir resim yapmaları istenir. Yönlendirici açıklamalardan kaçınılır; ancak, seçtikleri konuyu tamamen özgür bir biçimde resmedebilecekler; resimlerinin ilgi çekici ve etkili olabilmesi için konuya alışılmışın dışında yaklaşabilecekleri belirtilir.

Değerlendirme: Değerlendirme formu kullanılır.

Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)’nin Puanlanması

Resimsel Yaratıcılık Testi’nin tüm üç boyutu ve tüm alt boyutlarındaki değerlerden her biri için, aranan değer “yok” ise 0 (sıfır) puan “var” ise 1 (bir) puan verilmiştir. RYT’nin tümü 94 maddeden oluşmaktadır. Bu nedenle katılımcılar RYT’den en fazla 94 puan alabileceklerdir. Testin puan aralıkları ve yaratıcılık düzeyini belirleyen nitelikleri aşağıdaki gibidir:

01 – 18 puan arası : Çok düşük düzeyde yaratıcılık

19 – 37 puan arası : Düşük düzeyde yaratıcılık

38 – 56 puan arası: Orta düzeyde yaratıcılık

57 – 75 puan arası: Yüksek düzeyde yaratıcılık

76 – 94 puan arası: Çok yüksek düzeyde yaratıcılık

Diğer taraftan, Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)'nin güvenirlik analizi yapılarak testin güvenirliğinin saptanmasına çalışılmıştır. RYT'nin iç tutarlık katsayıları ve madde analiz işlemleri SPSS for Windows istatistik paket programı kullanılarak, bilgisayar ortamında yapılmıştır. RYT'nin iç tutarlık katsayılarının hesaplanmasında, iki ayrı yöntem izlenmiştir. İlk yöntemde her bir sorunun varyansına dayalı Crombach Alpha Katsayısı bulunmuştur. İkinci yöntemde (Split-Half) ise, test iki ayrı yarıya ayrılarak iç tutarlık katsayıları bulunmuştur. Bu amaçla hem Spearman-Brown hem de Guttman Teknikleri kullanılmıştır. Testin iç tutarlığı, Crombach Alpha Tekniği'ne göre maksimum .86'dır. Minimum iç tutarlık ise hem Guttman hem de Spearman-Brown tekniklerinde .73'dür. Elde edilen bu sonuçlar, RYT'nin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Resimsel Yaratıcılık Testi Değerlendirme Formları

Boyut I: Modelden Resim (Natürmort)

Objeler:

1. Simetrik biçimli, kulpsuz, orta değer renkte saydam ya da yarı saydam olmayan bir vazo (Orta Değer).
2. Vazonun yarısı kadar boyda, tek kulplu beyaz ya da açık renkte porselen bir kupa (Açık Değer)
3. Sert kapaklı, siyah ya da koyu renk bez ciltli kalınca bir kitap (Koyu Değer)

Deneğin	
Kayıt numarası	
Adı ve Soyadı	

Yaratıcı Boyut	Performans	Puan Değeri	Alınan Puan
Estetik Düzenleme	Oran-orantı ve ölçünün dikkate alınması	1	
	Açık-koyu değerleri gösterme	1	
	Işık-gölge uygulama	1	
	Bir objenin diğer bir objeyi kısmen de olsa örtmesi	1	
	Perspektifin uygulanması	1	
	Doku uygulama	1	
	Boyu uzun olan vazonun kağıdın merkezinden kaçırılması	1	
	Objelerin 2+1 (üçgen) düzeninde tertiplenmesi	1	
	Objelerin, ara/espas olarak birbirine açı yapacak biçimde tertiplenmeleri	1	
	Yerleştirme (Kağıdı kullanma / Dolu-boş ilişkisi)	1	
	Uyandırdığı estetik etki	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	12	
Yeniden Biçimleme	Vazonun ağız kısmının yere dönük biçimde gösterilmesi	1	
	Vazo veya kupanın veya her ikisinin kırık ya da çatlak olarak çizilmesi	1	
	Vazonun yatay konumda çizilmesi	1	
	Kupanın ağız kısmının yere dönük olarak çizilmesi	1	
	Kupanın yatay konumda çizilmesi	1	
	Kupanın kulpunun arka tarafında gösterilmesi	1	
	Kitabın açık olarak çizilmesi	1	
	Kitabın dikey konumda çizilmesi	1	
	Kitabın kapağının ya da sayfalarının yırtık gösterilmesi	1	
	Objelerin, modeldekinden farklı yerlerde tertiplenmesi (Tek obje de yeterli)	1	
	Var olan objelere yeni bir obje ekleme	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	12	
GENEL TOPLAM		24	

Boyut II: Öykü Resimleme (Bir Kaza)

I. BÖLÜM

Açıklama: Öykü metni on iki paragraftan oluşmaktadır. Öykü, mekan, olaylar ve bu olayların kişilerle olan ilişkileri doğrultusunda üç bölüme ayrılmıştır. Buna göre, Birinci Bölüm, 1. ve 2. paragraflardan; İkinci Bölüm, 3., 4., ve 5. paragraflardan; Üçüncü Bölüm, 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. paragraflardan oluşmaktadır.

Deneğin	
Kayıt numarası	
Adı ve Soyadı	

Yaratıcı Boyut	Performans	Puan Değeri	Alınan Puan
Algılama, Ayırısama, Betimleme (Konuyu İfade Gücü)	Kalabalık	1	
	Yüzdeki ürkeklik ve şaşkınlık ifadesi	1	
	Belediye memurları	1	
	Hasta sedvesi	1	
	Sedvedeki kişinin ağzı ve kulaklarından kan boşalması	1	
	Karlı bir mekân	1	
	Sedyenin yanında yürüyen kadının perişanlığı ve çaresizliği	1	
	Sedyenin yanında yürüyen kadının kucığındaki çocuk	1	
	Kadının haykırması	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	10	
Estetik Düzenleme	Kağıdın tüm yüzeyini boyama	1	
	Oran ve orantıyı dikkate alma	1	
	Nesnelerin birbirini örtmelerine yer verme	1	
	Işık-gölge uygulama	1	
	Renk, çizgi, leke, değer vb. resim elemanlarının uyumu	1	
	Perspektif	1	
	Resmi oluşturan figürlerin yüzeydeki dengeli dağılımı	1	
	Figürlerin, mekânda plan farkları oluşturacak biçimde dağıtılması	1	
	Resmin uvandırdığı estetik etki, bütünlük	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	10	
Teknik Yeterlik	Pastel çubukların yatay kullanımıyla elde edilen doku veya geniş yüzeyler	1	
	Renklerin kirlenmemesi	1	
	Boya katmanlarının kazınarak doku etkisi verilmesi	1	
	Pastel çubukların bastırılmaması ve kağıdın örselenmemesi	1	
	Yan yana sürülen farklı iki rengin kaynaştırılması, geçiş sağlanması	1	
	Kontur çizgilerinden yararlanma	1	
	Pastel çubuklarındaki renkleri karıştırarak yeni tonlar elde etme	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	8	
Özgünlük	Alınmış, bilinen renklerden ayrılma	1	
	Çizgilerde kişisel farklılık	1	
	Tekniğin bilinen uygulamalarına yeni yaklaşımlar	1	
	Konunun anlatımına katkı sağlayan yeni biçim ve da mekan ekleme	1	
	Resimde, iki ayrı mekânı veya zamanı birleştirme	1	
	Resimde, simgelerden yararlanma	1	
	Biçimlerin birbirini örtmesine fırsat verme	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	8	

Boyut III: Ezbere Resim

a) Yolculuk

Deneğin	
Kayıt numarası	
Adı ve Soyadı	

Yaratıcı Boyut	Performans	Puan Değeri	Alman Puan
Algılama, Ayırtma, Betimleme (Konuyu İfade Gücü)	Figürlerin yolculukta (yolcu) olduğunu betimleyebilme	1	
	Ne tür bir yolculuk olduğunu betimleme (Yavan, arabada, gemide, uçakta)	1	
	Yolculuktaki kalabalık	1	
	Resim yüzeyinde, yolculuk olayının öne çıkarılması	1	
	Yolculuk ve çevre ilişkisi	1	
	Karda ya da yağmurda yolculuk	1	
	Yolcuların yüz ifadesi (Sevinç, üzüntü, vurgunluk, bitkinlik vb.)	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	8	
Estetik Düzenleme	Kağıdın tüm yüzeyini boyama	1	
	Oran ve orantıyı dikkate alma	1	
	Nesnelerin birbirini örtmelerine yer verme (Espas)	1	
	Işık-gölge uygulama	1	
	Renk, çizgi, leke, değer vb. resim elemanlarının uyumu	1	
	Perspektif	1	
	Resmi oluşturan figürlerin yüzeydeki dengeli dağılımı	1	
	Figürlerin, mekanda plan farkları oluşturacak biçimde dağıtılması	1	
	Resmin uyandırdığı estetik etki, bütünlük	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	10	
Teknik Yeterlik	Pastel çubukların yatay kullanımıyla elde edilen doku veya geniş yüzeyler	1	
	Renklerin kirlenmemesi	1	
	Boya katmanlarının kazınarak doku etkisi verilmesi	1	
	Pastel çubukların bastırılmaması ve kağıdın örselenmemesi	1	
	Yan yana sürülen farklı iki rengin kaynaştırılması, geçiş sağlanması	1	
	Kontur çizgilerinden yararlanma	1	
	Pastel çubuklarındaki renkleri karıştırarak yeni tonlar elde etme	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	8	
Özgünlük	Alışılmış, bilinen renklerden ayrılma	1	
	Çizgilerde kişisel farklılık	1	
	Tekniğin bilinen uygulamalarına yeni yaklaşımlar	1	
	Konunun anlatımına katkı sağlayan yeni biçim ya da mekan ekleme	1	
	Resimde, iki ayrı mekânı veya zamanı birleştirme	1	
	Resimde, simgelerden yararlanma	1	
	Biçimlerin birbirini örtmesine fırsat verme	1	
	Serbest puanlar	1	
	Toplam:	8	
GENEL TOPLAM		34	

EK 4. RYT Öykü Metni

Bir Kaza⁶

(*) Aslında Nobis'in de Franti'den aşağı kalır yanı yok. Her ikisi de hiçbir şeyden duygulanmıyorlardı. Bu akşam okuldan çıktığımızda gördüğümüz o üzücü görüntü bile onları etkilemedi. Babamın elini tutmuş, ikinci sınıf öğrencilerinin buzda kayabilmek için paltolarıyla buz üzerindeki karları kayganlaştırmalarını seyrediyorduk ki, birden sokak başında ilerleyen bir kalabalık görüldü. Ürkmüş bir şekilde yaklaşıyorlardı. Kalabalığın ortasında üç belediye memuru ve bir sedye taşıyan iki adam vardı. Öğrenciler, daha yakından görebilmek için koşarak geldiler. Kalabalık bize yaklaşıyordu; ölü gibi soluk yüzlü biri sedyeye uzatılmıştı. Alnı ve saçları kan içinde kalmıştı. Ağzından ve kulaklarından sel gibi kan boşanıyordu. Korkunç kötü görünüyordu. Sedyenin yanında yürüten, kucağında çocuğunu taşıyan saç baş perişan bir kadın: “Öldü, o öldü, değil mi?” diye haykırıyordu. Kadının hemen yanında yürüten, kolunun altında okul çantası olan küçük çocuk, yürek parçalayıcı hıçkırıklarla ağlıyordu. Babam, ne olduğunu sordu. Yoldan geçen biri, duvarcının dördüncü kattan düştüğünü anlattı. Sedyeye taşıyanlar bir ara soluk almak için durmuşlardı. Çoğumuz üzüntüyle yere baktık. Kırmızı tüylü şapka giyen o güzel bayan öğretmen, gene öksürük krizi tutan, birinci sınıftaki bayan öğretmenimin koluna girdi onu güçlendirmek için. Birden, biri koluma çarptı; bu, bizim Küçük Duvarcı idi. Sapsarı kesilmiş, tepeden tırnağa titriyordu. Herhalde o da babasını düşünüyordu. Ben ise şöyle düşünüyordum: “Hele şükür bu konuda şanslı sayılırım. Okulda olduğum süre babamın evde masa başında çalıştığını bilmek içimi rahatlatır. Ama ne yazık ki arkadaşlarımızdan çoğunun işçi babaları her an kazalarla karşı karşıya kalmaktalar. Yüksek bir köprüde, bir makinenin tekerleklerinin yanı başında çalışan bir işçinin oğlu, en ufak bir tedbirsizliğin böyle bir felakete yol açacağını bilerek devamlı korku içindedirler. Tıpkı, savaşta babaları dövüşenlerin çocukları gibi.” Küçük Duvarcı titriyor ve sendeliyordu. Babam bunu gördü ve ona: “Haydi yavrum, evine dön” dedi. “Baban sağ ve sağlıklı olacak, rahatla!” Küçük Duvarcı, gözü arkasında evinin yolunu tuttu. Kalabalık yoluna devam ediyordu. Zavallı kadın, iç parçalayıcı bir sesle: “Öldü, o öldü!” diye bağırmasını sürdürüyordu. Her yandan onu avutmaya çalıştılar: “Yoo, hayır, içini ferah tut! O ölmedi! Tanrı büyüktür!” diyenler vardı. Ancak, kadın onları duymuyordu bile ve ağlamasına devam ediyordu. Birden öfkeli bir ses duyduk. “Gülüyorsun ha!... Alçak! Gülüyorsun!” Başımı çevirdiğimde, Franti'yi kolundan tutarak sarsan şapkalı ve kara sakallı birini gördüm. Franti hala sırtıyordu. Adam onun şapkasını başından alıp yere atarak: “Bir iş kazası kurbanının geçtiğini gördüğünde, hiç değilse onu selamla, sefil çocuk!” diye çıkıştı.

⁶ (*) AMİCİS, Edmondo, *Çocuk Kalbi*, Çev. İlhan Eti, Engin Yayıncılık, İstanbul, 1989, s. 122-124

EK 5. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği

Madde Sayısı	Aşağıdaki ifadelerin her birini okuduktan sonra bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içine ☐ veya ☒ şeklinde işaretleyiniz.	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	Yaş: Cinsiyet: Grup: Deney / Kontrol					
1	Resim-İş dersi çok sevdiğim derslerden biridir.					
2	Resim-İş dersinde işlenen konular sıkıcıdır.					
3	Resim-İş dersinde kendimi rahat ve dinlenmiş hissediyorum.					
4	Resim-İş dersine ilgi duymuyorum.					
5	İnsanlar resim yaparak birbirleriyle daha iyi ilişkiler kurabilir.					
6	Resim yaparken canım sıkılıyor.					
7	Gelecekte resim-iş öğretmeni olmak istiyorum					
8	Resim-İş dersinden nefret ediyorum.					
9	Resim-İş derslerinde birçok yeni şey öğrendiğime inanıyorum.					
10	Belirli gün ve haftaların resim iş dersine konu edilmesini istiyorum.					
11	Resim iş dersi saatlerinin daha çok olmasını isterim.					
12	Resim iş dersinin adını bile duymak istemiyorum.					
13	Zorunlu olmasam resim iş dersine katılmam.					
14	Resim-İş dersinde yapılan etkinliklere zevkle katılıyorum.					
15	Resim-İş dersi dışında resim yapmam.					
16	Ders dışında da resim yapmaktan hoşlanırım.					
17	Resim-İş dersindeki etkinlikleri kendimle ilgili ve ilginç bulmuyorum.					
18	Resim-İş dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
19	Resim-İş derslerinin daha uzun sürelerde işlenmesini istemem.					
20	Lise ve üniversitede de sanat(Resim) derslerine devam etmek isterim.					
21	Resim(Sanat) çalışmalarının bir şeyleri gerçekçi olarak ortaya koyduğuna inanmıyorum.					
22	Doğa görüntülerinin resimlerini yapmak her zaman ilgimi çeker.					
23	Sevgi ve yaşama sevinci gibi duygularım ile heyecan, coşku ve üzüntülerimi resim yoluyla anlatmayı sevmem.					
24	Resim sergilerini sıkça gezerim.					
25	Bir sanat eseri meydana getirmekten zevk alırım.					
26	Evde desen, grafik, özgün baskı, karikatür gibi sanatsal çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
27	Benim için resim-iş dersi diğer derslerden daha önemsizdir.					
28	Yazılı ve görüntülü basında (Gazete, dergi, TV.) resim(sanat) ile ilgili programları öncelikle izlerim.					
29	Resim-iş dersinin geleceğimizi etkileyecek önemde olmadığına inanıyorum					
30	Ünlü ressamlar ve grafik sanatçılarıyla tanışmak isterim.					

EK 6. Sanat Eleştirisi Ders Dökümü

07-12-2018 Tarihinde İşlenen Sanat Eleştirisi Disiplini Ders Dökümü

Öğretmen: Merhaba çocuklar, nasılsınız?

Öğrenciler: Sağ olun öğretmenim! (Hep birlikte)

Öğretmen: Oturabilirsiniz, çocuklar geçen haftaki derste bugün Fikret Otyam'ın 'Haranlı Kadınlar' adlı eseri üzerinden sanat eleştirisi disiplinini uygulayacağımızı söylemiştim, hatırlıyor musunuz?

Öğrenci: Evet öğretmenim! (Hep birlikte)

Öğretmen: Çocuklar Fikret Otyam'ı tanıyan var mı acaba?

Öğrenci: Evet öğretmenim, geçen hafta araştırdık. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Aferin size, şimdi hepinize sanat eleştirisi çalışma yapraklarını dağıtacağım ve bunun yanı sıra tahtaya sanatçının eserini yansıtacağız, hazır mısınız?

Öğrenci: Evet Öğretmenim! (Bira kaç dakika gürültü olur)

Öğretmen: Öyleyse, kim söylemek ister, sanat eleştirisi yapan kişiye ne ad verilir?

Öğrenci: Sanat Eleştirmeni!(Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Başka fikri olan var mı?

Öğrenci: (Sessizlik)

Öğretmen: Evet doğru cevap Sanat Eleştirmeni, fakat bu işlemi sadece sanat eleştirmenleri değil, sanat eğitimi almış kişiler de yapabilir, tıpkı sizler gibi. Şimdi çalışmamıza başlayabiliriz. (Projeksiyon yardımıyla Fikret Otyam'ın Haranlı Kadınlar isimli eseri tahtaya yansıtılır ve öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılır)

Öğrenci: (Uğultu)

Öğretmen: Çocuklar sessizlik! Tahtaya yansıtılan eseri herkes görüyor mu acaba?

Öğrenci: Evet öğretmenim. (Hep birlikte)

Öğretmen: Şimdi kısaca sanat eleştirisinin nasıl yapılacağına değineceğim, bilen var mı, bir sanat eleştirisi nasıl yapılır?

Öğrenci: Resmin eksik taraflarını söyleyerek yapılır. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Bir eserin eksik taraflarına değinmek sanat eleştirisi yapmak için yeterli midir, veya eleştiride sadece eksik yönler mi değinilir? Elbette hayır, sanat eleştirisinde sadece eksikliklere değinilmez, sanat eleştirisi bir sanat çalışmasını analiz etmek için gerçekleştirdiğimiz sanat ile ilgilenme biçimlerinden sadece birisidir.

Öğrenci: (Sessizlik)

Öğretmen: Sanat eleştirisini gerçekleştirmek için, elinizdeki kâğıtlarda da gördüğünüz gibi dört aşamaya ihtiyaç duymaktayız, bunlar nedir?

Öğrenci: Betimleme, Çözümleme, Yorumlama ve Yargı öğretmenim! (Kâğıda bakar ve söylerler)

Öğretmen: Evet sizi tebrik ederim, demek ki neymiş, bir sanat eleştirmeni eser incelemesi yaparken bu başlıklar altında analiz gerçekleştiriyormuş.

Öğrenci: Evet! (Hep birlikte)

Öğretmen: Öyleyse betimleme aşamasından başlayalım, süremiz kısıtlı olduğu için herkesin cevaplarına başvuramayacağım, ancak siz elinizdeki kâğıdı doldurup ders bittiğinde bana vereceksiniz ve üzerine konuşacağız, tamam mı çocuklar?

Öğrenci: Tamam öğretmenim. (Hep birlikte)

Öğretmen: O halde Betimleme aşamasının ilk sorusundan başlayalım, sizce bu eserin konusu nedir çocuklar?

Öğrenci: *Keçiyi otlatmaya götüren kadınlar, *Anadolu kadınları, *Değişik gözlü kadınların toplantısı” öğretmenim! (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Evet, cevap veren arkadaşlarınızı tebrik ediyorum, söylediğiniz cevapların çoğunluğu doğru. Başka cevap vermek isteyen var mı?

Öğrenci: Eski Anadolu Kadınları olabilir mi öğretmenim?

Öğretmen: Evet olabilir N.T'cim. Aferin sana. İkinci soru; Eserde neler var, ne görüyorsunuz tanımlayabilir misiniz?

Öğrenci: *Keçi, kadınlar ve kumlar öğretmenim,* Değişik gözlü kadınlar ve yöresel kıyafetler, keçi, * Bu eserde beş kadın, renkli giysiler giymiş kişiler, bir iki keçi görüyorum ve dağ gibi bir yerdeler öğretmenim. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Aferin çocuklar, doğru. Diğer sorumuza geçelim, Bu eser hangi sanat formuna ait olabilir, bir karakalem çalışması mı, yağlıboya çalışması mı, heykel mi yoksa mimari bir form mu?

Öğrenci: *Bence yağlıboya,*Hayır Suluboya, *Yağlıboyayla çalışma yapmışlar,*Bence Yağlıboya kullanmış. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Tebrik ederim, Fikret Otyam bu eserini yağlıboya ile yapmıştır.

Öğrenci: (Gürültü başlar)

Öğretmen: (Öğretmen ellerini birbirine vurur) Çocuklar lütfen susar mısınız! Aramızda misafir hocanız var diye size kızmayacağımı mı düşünüyorsunuz! İsterseniz etkinliği sonlandıralım ne dersiniz?

Öğrenci: Hayır öğretmenim! * Devam edelim öğretmenim. (Hep birlikte)

Öğretmen: O halde sessiz olalım, Betimleme aşamasının son sorusuna geçiyorum; Bu eserde kullanılan renkler nelerdir? Betimleyebilir misiniz?

Öğrenci: Öğretmenim betimleme ne? (Bir öğrenci)

Öğretmen: Bir arkadaşınız betimlemenin ne olduğunu sordu, oldukça yerinde bir soru fakat bunu en başta sormanızı beklerdim, ben söylemeden önce cevap vermek isteyen var mı?

Öğrenci: (Sessizlik)

Öğretmen: Betimleme demek, kelimeler ile resim yapma sanattır. Yani ben size bir şeyler anlatırım ve adeta bir resimmiş gibi gözünüzde canlanır ise bunun adına betimleme deriz. Eleştirinin ilk basamağı olan Betimleme aşamasında da resimde gördüğümüz nesne ve objeleri karşımızdaki birine anlatıyormuş gibi betimleriz.

Öğrenci: Tamam öğretmenim. (Hep birlikte)

Öğretmen: Şimdi ilk soruya cevap verebiliriz, değil mi? Kim cevaplayacak?

Öğrenci: *Öğretmenim mor, sarı, beyaz, yeşil, ten rengi * Kırmızı, sarı, ten rengi, mor * hayır siyah, mor, kırmızı, turuncu, bej rengi. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Aferin size çocuklar, çalışmayı oldukça güzel betimlediniz, Betimleme aşaması tamamlandı, bu aşamayla alakalı sorunuz var mı acaba?

Öğrenci: Yok öğretmenim. (Hep birlikte)

Öğretmen: O halde ikinci bölüm yani Çözümleme aşamasına geçelim, bu aşamada eserin içeriğine daha fazla değineceğiz. Çözümleme demek diğer bir değişle resmi analiz etme işlemidir.

Öğrenci: Öğretmenim ilk soruyu ben okuyabilir miyim? (Bir öğrenci)

Öğretmen: Evet okuyabilirsin, arkadaşınız soruyu soruyor. Lütfen dinleyelim...

Öğrenci: Bu eserde açık renkler mi yoksa koyu renkler mi daha baskın, niçin?

Öğretmen: Kim cevap vermek ister, parmakları görelim?

Öğrenci: *Ben, *Ben *Ben öğretmenim. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Hadi sen cevap ver.

Öğrenci: Hem açık hem koyu renk var, ikisi de çok baskın öğretmenim.

Öğretmen: Başka cevap vermek isteyen var mı acaba?

Öğrenci: Bu eserde açık renkler daha baskın çünkü bence açık renkler kullandığı için.

Öğretmen: Evet, tebrik ederim cevaplarınız doğru, ikinci soruyu soruyorum; Bu eser yapılırken hangi tür gereçler kullanılmış olabilir? Örneğin; Kil, tahta, fırça, boya.

Öğrenci: *Fırça ve boya öğretmenim,* Tuval, fırça, yağlıboya öğretmenim, *Fırça, boya, kil öğretmenim. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Cevapların çoğu doğru, eserde tuval, fırça ve boya kullanılmıştır. Eğer heykel olsaydı tahta ya da kil kullanılabilirdi çocuklar.

Öğrenci: (Uğultu başlar)

Öğretmen: Şşşşt! Sessiz lütfen!

Öğrenci: *Öğretmenim ben okuyabilir miyim soruyu? * Hayır ben * Ben okuyacağım!

Öğretmen: Sırayla okuyabilirsiniz çocuklar.

Öğrenci: Eserde mekân nasıl düzenlenmiş? Ön planda, orta planda ve arka planda neler var?

Öğretmen: Kim cevap vermek ister?

Öğrenci: *Ön planda kadınlar, arka planda kaleler, nehirler *Ön planda kadınlar keçi ve arka planda çöl var.

Öğretmen: Keçiler arka planda evet, cevaplar için teşekkürler çocuklar. Diğer sorumuza geçiyorum. Sizce bu eserde gölgeleme yapılmış mı? Gölgelemenin nasıl yapıldığını öğrenmiştik, hatırlıyorsunuz değil mi?

Öğrenci: Evet! (Hep birlikte)

Öğretmen: Peki bu eserde görüyor musunuz?

Öğrenci: *Evet görünüyor öğretmenim * Evet var öğretmenim, * Biraz var öğretmenim. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Aferin size, son soruma geçiyorum. Eserde birbirini tekrar eden şekiller var mı? Sizce birbirini tekrar eden şekil ne demek çocuklar?

Öğrenci: *Öğretmenim aynı olan şeylere denir * Aynı çizgilere denir öğretmenim (Gürültü başlar)

Öğretmen: Sessizlik lütfen, arkadaşınızı duyamıyorum! Evet birbirinin aynı olan şeylere denir ve sanat eserinde tekrar pek hoş karşılanmaz.

Öğrenci: Tamam öğretmenim. (Hep birlikte)

Öğretmen: Sorunun cevabını kim vermek ister?

Öğrenci: *Evet var öğretmenim, * Var öğretmenim!

Öğretmen: Aferin çocuklar, birbirini tekrar eden dikey çizgiler var bu eserde, çocuklar cevap almadığım kişiler kendi cevabını çalışma kâğıdına yazmayı unutmasın lütfen...

Öğrenci: Öğretmenim ben okuyabilir miyim?

Öğretmen: Çocuklar Yorumlama aşamasına geçtik, bu aşamada eser hakkında yorumlarınızı kaleme alacaksınız fakat bu yorumlar betimleme ve çözümleme aşamaları ile bağlantılı olmak zorundadır. Arkadaşınız ilk soruyu okuyacak, cevap vermek isteyenler parmak kaldırsın!

Öğrenci: Bu esere baktığınızda, sizlerde duygusal anlamda nasıl bir etki bırakıyor, niçin?

Öğretmen: Cevapları görelim çocuklar!

Öğrenci: *Üzülüyorum öğretmenim. (Gülüşmeler başlar)

Öğretmen: Öyle mi niçin üzülüyorsun bakalım? (Öğretmen de güler)

Öğrenci: *Öğretmenim çünkü eserdeki kadınlar ağlar gibi duruyor.

Öğretmen: Evet bu konuda haklısın, başka cevap var mı?

Öğrenci: *Bende duygusal anlamda hem mutluluk hem üzüntü bırakıyor öğretmenim,*
Mutluluk öğretmenim, *Geçmişe özlem öğretmenim!

Öğretmen: Aferin çocuklar, diğer soruya geçiyorum, Resimdeki kişiler hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğrenci: *Sevimli öğretmenim, *Kadınların gözleri ürkütücü keçiler sevimli öğretmenim, *
Kişiler Osmanlı devletindeki kadınlar olabilirler öğretmenim. (Gülüşmeler başlar)

Öğretmen: Teşekkürler çocuklar, hepinizin fikrine saygı duyuyorum, oldukça yaratıcısınız.

Öğrenci: (Gülüşmeler)

Öğretmen: Diğer soruya geçelim, Eğer bu eseri siz yapmış olsaydınız, çalışmanın ismi ne olurdu?

Öğrenci: *Üzüntülü dünya kadınları, *Hüsrân dolu kadınlar, * Hüsrân ve kadınlar,
*Anadolu kadınları öğretmenim!

Öğretmen: Çocuklar niçin herkes üzüntü teması üzerinden önerilerde bulundu? Kadınlar üzüntülü göründükleri için mi?

Öğrenci: Evet öğretmenim. (Hep birlikte)

Öğretmen: Pekala çocuklar, diğer soruya geçiyorum, bu eser bugün insanlara ne ifade ediyor, onlara kattığı şey nedir sizce?

Öğrenci: * Çağın geliştiği ve kıyafetlerin değiştiğini, *O zamanın yöresel, eski kıyafetlerini ifade ediyor öğretmenim, * Hayır, eski kıyafetlerin insanlara kattığı şey öğretmenim.

Öğretmen: Aferin çocuklar Yorumlama aşamasının son sorusuna geçtik, Bu eseri ele alan sanatçı siz olmak ister miydiniz neden?

Öğrenci: *Evet isterdim, çünkü renkler iç açıcı,* İsterdim çünkü emek harcanmış bir eser, *Gözler yüzünden istemem öğretmenim.

Öğretmen: Gözlerin nesi var?

Öğrenci: *Öğretmenim çok büyük gözler ben sevmiyorum.

Öğretmen: Anladım, peki. Teşekkür ediyorum.

Öğrenci: (Sessizlik)

Öğretmen: Çocuklar eleştirinin son aşamasına geldik, nedir bu aşamanın ismi?

Öğrenci: Yargı aşaması öğretmenim. (Kâğıda bakar ve söylerler)

Öğretmen: Evet çocuklar, yargı aşaması isminden de anlayacağınız üzere eser hakkında genel fikrimizi beyan ettiğimiz bölümdür, yani eseri beğenip beğenmediğimize bu aşamada karar vereceğiz. Oldukça eğlenceli bir aşamadır, fakat dikkat edilmesi gereken yer burada tarafsız davranmamız gerektiğidir.

Öğrenci: *aaa! Çok güzel, * evet çok güzel her şeyi söyleyebiliriz, * Ben çok beğendim!

Öğretmen: Acele etmeyin çocuklar, sorular doğrultusunda cevap alacağım, ilk sorumuz; Sizce bu eser güzel mi?

Öğrenci: * Kötü, çünkü gözleri beğenmedim öğretmenim, * Güzel çünkü çok sevimliler, * Eh işte, biraz kadınların gözleri kötü öğretmenim ama beğendim, * Bence güzel olmuş Fikret Otyam'ın ellerine sağlık öğretmenim.

****Nöbetçi öğrenci kapıyı çalar ve sınıf defterini almak için geldiğini söyler, bir uğultu olur ve öğretmen dikkatleri üzerine çeker ****

Öğretmen: Cevaplar için teşekkürler çocuklar, bunlar sizin fikirleriniz, saygı duymak zorundayız, ben de fikrimi söylemek istiyorum. Eseri daha önceden biliyorum ve kısa bir hikayesi olmasından dolayı bana hep ilginç gelmiştir. Fikret Otyam bu eseri Anadolu kadınlarının cefakârlığını ortaya koymak için yaptığını bildiğim için çalışmayı beğendim, estetik anlamda da oldukça hoş.

Öğrenci: (Uğultu Başlar)

Öğretmen: Evet! Diğer soruya geçelim çocuklar. Sizce bu çalışma bir sanat eseri sayılabilir mi? Ya da bir sanat eseri midir?

Öğrenci: *Evet çünkü sanatçı yapmış öğretmenim, * Evet çünkü biz yapmadık biz yapsak sanat eseri olmaz öğretmenim, * Evet sayılabilir öğretmenim,* Evet sayılabilir çünkü müzede olduğu için.

Öğretmen: Evet çocuklar, bu çalışma hem teknik hem de estetik bağlamda yetkin bir çalışma olmasından dolayı sanat eseri olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenci: *Öğretmenim soruyu ben okuyabilir miyim?

Öğretmen: Tabi ki okuyabilirsin.

Öğrenci: Sizce bu sanat eserini değerli kılan şey nedir, bir sanat eseri niçin değer görür?

Öğretmen: Kim cevap vermek istiyor?

Öğrenci: Öğretmenim, ben, renkler güzel olduğu için, * renkler el emeği olduğu için, * Bence kıyafetleri güzel olduğu için değerlidir, * Elle yapıldığı için değerlidir öğretmenim.(Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Çocuklar bir eseri değerli yapan, hatta onu sanat eseri yapan şey insan işi olmasıdır, eğer insan işi olmayan çalışmaları da sanat eseri olarak kabul etseydik, örneğin tekrar basım tabloları, çevremiz sanat eseri dolu olurdu ve değerleri bilinmezdi. Bu eseri değerli yapan şey, birincisi insan işi olması, ikincisi sanatçının duygularını aktarıyor olmasıdır.

Öğrenci: *Evet doğru. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Evet arkadaşlar Yargı aşamasının son sorusuna geldik, eğer bu eser sizin olsaydı, evinize asmak ister miydiniz, asacağınız oda hangisi olurdu?

Öğrenci: *Ben isterdim öğretmenim, salona asarım. * Ben de isterim öğretmenim, odama asardım,* Öğretmenim ben sevmediğim için asmazdım, gözleri çok büyük ve ağlıyorlar. * Hayır istemem öğretmenim, * İsterim öğretmenim benim evimde hiç sanat eseri yok.

Öğretmen: Aferin çocuklar, böylelikle sanat eleştirisi disiplinini de tamamlamış olduk, bu dersi beğendiniz mi, ne düşünüyorsunuz, sizce sanat eleştirisi yapmak güzel mi?

Öğrenci: * Çok güzel öğretmenim, ben çok şey öğrendim, *Evet öğretmenim, artık kendi eserimi eleştirebilirim * Öğretmenim güzel ama zor, * Bence de çok güzel öğretmenim sadece resim çizmek sıkıcı, * Bence resim çizmek de güzel ama eleştiriyi çok sevdim. * Çok beğendim öğretmenim. (Çoğu öğrenci)

****Okul zili çalar****

Öğretmen: Çocuklar çıkmıyorsunuz, lütfen beni dinleyin, yaptığınız sanat eleştirisi çalışmasının bir benzerini kendi sorularınızı hazırlayarak yapmanızı istiyorum, haftaya derse geldiğinizde çalışmalarınızı toplayacağım olur mu?

Öğrenci: Öğretmenim sanatçı kim olacak. (Birkaç öğrenci)

Öğretmen: Sanatçıyı siz kendiniz seçeceksiniz, fakat konumuzun da Folkart olmasından dolayı sanat tarihi disiplninde uygulanacak olan Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun bir eserini seçebilirsiniz, bu sadece örnektir. İsteyen farklı sanatçıların eserlerini de seçebilir. İyi dersler çocuklar.

Öğrenci: Görüşürüz öğretmenim. (Uğultu başlar ve teneffüse çıkılır)

Öğretmen: Çocuklar çalışma kâğıtlarını masama bırakın lütfen, söylemeyi unuttum.

****Öğrenciler çalışma kâğıtlarını masaya götürür ve ders biter, kendi aralarında ilk defa böyle bir Görsel Sanatlar dersi uyguladıkları için farklı deneyimlerini arkadaşları ile paylaşırlar ve bazı öğrenciler araştırmacıya bunun tekrar edip etmeyeceğine yönelik sorular sorar****

EK 7. Sanat Eleştirisi (Eser İnceleme) Disiplini Çalışma Yaprağı



Betimleme (Tanımlama)

Sizce bu eserin konusu nedir?

Bu eserde neler var, ne görüyorsunuz? Tanımlayınız.

Bu eser hangi sanat formuna aittir, bir karakalem çalışması mı, yağlıboya çalışması mı, heykel mi yoksa mimari bir form mu?

Bu eserde kullanılan renkler nelerdir? Tanımlayınız.

Eserde dikkatinizi en çok hangi nesne ya da obje çekti tanımlayabilir misiniz?

Çözümleme(Analiz)

Bu eserde açık renkler mi yoksa koyu renkler mi daha baskın, niçin?

Bu eser yapılırken hangi tür gereçler kullanılmış olabilir? (Kil, Ağaç, Fırça, Boya)

Eserde mekân nasıl düzenlenmiş? Ön planda, orta planda ve arka planda neler var?

Eserde gölgeleme yapılmış mı?

Eserde birbirini tekrar eden şekiller var mı?

Eserde fırça darbeleri var mı? Varsa nasıl düzenlenmiş (Geniş, dağınık, karışık).

Yorumlama

Bu esere baktığınızda, sizlerde duygusal anlamda nasıl bir etki bırakıyor, Niçin? (Mutlu, üzüntülü, karamsarlık)

Resimdeki kişiler(figürler) hakkında ne düşünüyorsunuz?

Eğer bu eseri siz yapmış olsaydınız, çalışmanın ismi ne olurdu?

Bu eser bugün insanlara ne ifade ediyor, onlara kattığı şey nedir?

Bu eseri yapan sanatçı siz olmak ister miydiniz? Neden?

Yargı

Sizce bu eser güzel mi? Neden?

Sizce bu çalışma önemli bir sanat eseri sayılabilir mi?

Sizce bu eseri değerli yapan şey nedir? Bir sanat eseri niçin değer görür?

Eğer bu eser sizin olsaydı, evinize asmak ister miydiniz, asacağınız oda hangisi olurdu?

EK 8. Sanat Tarihi Disiplini Çalışma Yaprağı

Sanat Tarihi Öyküsü⁷

Hayat hikayesini anlatacağımız kahramanımız, Karadeniz kıyılarında yer alan Görele'de beş kardeşin ikincisi olarak dünyaya gelmiştir. Kahramanımızın babası Görele'nin kaymakamıdır. Bu sebeptendir ki sürekli Anadolu'nun farklı köşelerinde görev alan babasıyla birlikte pek çok kasaba gezmiş, gezdiği bu kasabalar belleğinde hep yer edinmiştir. İsmi Bedri Rahmi olan kahramanımızın anlattığına göre; ilkokul ve lisede edebiyat en sevdiği derslerden biriymiş. Bunun sebebi de şüphesiz Rahmi Bey (Babası)'in edebiyatı seven, çocuklarını başına toplayıp onlara Victor Hugo'dan, Moliere'den çeviriler yapan aydın bir baba olmasından kaynaklıydı.

Yıllar geçtikten sonra babasının görev yeri Trabzon merkezine alınmış ardından okulunu buraya aldırان Bedri Rahmi, öncesinde resimle hiç ilgisi olmadığını şöyle aktarmaktadır; 'Lise onuncu sınıfa kadar resmin R'sinden haberim yoktu. Lisede resim ödevlerimi, iki yaş büyüğüm ağabeyim Sebahattin Eyüboğlu'na yaptırırdım.' Ancak 1927 yılında Trabzon lisesine atanan resim öğretmeni Zeki Kocamemi Bedri Rahmi'nin resme olan ilgisini artırmıştır. İçinde filizlenen resim aşkının giderek büyümesinde ise, ağabeyi Sabahhattin'in önemi oldukça fazla olmuştur. Bir burs kazanarak Fransa'ya giden ağabeyi Sabahattin, kardeşine Fransa'dan zaman zaman resim kitapları gönderiyordu. Bedri, heyecanla beklediği bu kitapları yalnızca okumakla yetinmiyor, bir yandan da içindeki resimleri kopya ediyordu.

Öğretmeninin, Bedri Rahmi'nin içinde var olan yaratıcı gücü fark etmesi ve ağabeyinin ona sanat kitapları yollamasıyla kahramanımız farkında olmadan resim sanatı ile içli dışlı olmaya başlamıştı. Resim konusunda özel bir yeteneğe sahip olduğunun giderek kendi de ayırdına varınca, okulun, bir askeri kışlayı andıran katı ilkeler ortamı, onu yavaş yavaş öteki derslerden soğutan geçerli bir nedene dönüşüverdi. Lisede kendini bulan Bedri Rahmi, babasının tavsiyesiyle şimdiki ismi Mimar Sinan olan Güzel Sanatlar Üniversitesi olan akademiye kaydını yaptırdı ve Nazmi Ziya ve İbrahim Çallı gibi önemli sanat eğitimcilerinin öğrencisi oldu. Gel zaman git zaman üniversite yıllarında çeşitli kimselerle tanışan Bedri Rahmi, bu okuldan alacağını almış kendini geliştirmişti. Ardından ağabeyinin de desteği ile sanatın kalbinin attığı yer olan Fransa'ya gitti ve usta sanatçılar ile tanışma fırsatı buldu. Ancak parasızlık ve yoksulluk, her iki kardeş için de hat safhada yaşanıyor ve

⁷ Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun yaşam öyküsünün aktarıldığı bu paragraflar, Mehmet Hamdi Eyüboğlu'nun 2002 yılında 'Bütün Dünya' isimli dergide yayımlanmış olduğu metinden alıntılanmıştır.

hayatı zorlaştırıyordu. Fakat bu yoksulluğu edebiyat ve resmin sıcak hissiyatı ile dizginlemeyi başardılar. Van Gogh ve Gauguin gibi önemli sanatçılar ile tanışan Bedri Rahmi, gündüzleri çeşitli müzelere giderek hayranı olduğu sanatçıların çalışmalarını kopya eder, onların eskizlerini alırdı. Abisiyle Paris'te önemli bir sanatçının atölyesine giden Bedri Rahmi, bir tesadüf sonucu hayatını birleştirecek olduğu müstakbel eşi "Ernestine ile tanıştı. Gel zaman git zaman vakit geçti ve artık yurda dönme zamanı gelmişti, ancak Bedri'nin aklında geride bırakacağı Rumen asıllı sevgilisi Ernestine vardı. İki kardeş, kalan son zamanlarını Londra'da geçirdiler. Burada geçirdiği süre içerisinde hemen hemen her gün National Gallery'e giderek, resimleri inceledi. El Greco, kendisini bir mıknaş gibi çekmişti. Zaman geldi ve ülkeye döndüler ancak yine parasızlık baş gösterdi. Bedri Rahmi bu sebeple bir kurumda Resim öğretmenliğine başladı. Bunun yanı sıra bir dergide de çalışmaya başlayan kahramanımız, bir süre sonra D Grubu olarak nitelendirilen sanatçılar grubuna dâhil oldu.

Rumen asıllı sevgilisiyle mektuplaşmaları devam eden Bedri Rahmi, 1936 yılında hayatını Ernestine ile birleştirdi. Eristine, bir zaman sonra ismini Eren olarak değiştirmiş ve kalan hayatını 'Eren Eyüboğlu' olarak, Bedri Rahmi Eyüboğlu ile birlikte geçirdi. Babasının da desteği ile daha rahat bir yaşam sürmesi için bir süreliğine memurluk görevine alınan Bedri, resim sevdasını devam ettirdi ve 1940'lardan sonra duvar resimlerine yöneldi. İlk duvar resmini 1943'te İstanbul Ortaköy'deki Lido Yüzme Havuzu için yaptı. 1947'de İstanbul'da özel bir atölye ve galeri açtı. 1950'de Ankara'da sanatının o güne kadarki bütün dönemlerini kapsayan bir sergisi düzenlendi. Bedri Rahmi aynı yıl bir kez daha Paris'e gitti ve İnsan Müzesi'nde ilkel kavimlerin sanatını inceledi. Bu incelemeleri 'güzel'in aynı zamanda 'yararlı' da olabileceği, 'yararlı' olmanın 'güzel'in gücünü eksiltmeyeceği düşüncesine ulaşmasına yol açtı. Bu düşünce ise onun bundan sonraki sanat görüşünü tümüyle etkiledi, yönlendirdi.

Sonuç olarak ilköğretimden başlayarak şiirler yazan ve başlangıçta resim öğretmeninin onu fark etmesine kadar resim ile hiç ilgisi olmayan Bedri Rahmi, resim kariyerine Türkiye'de başlayıp pek çok ülkede sürdürmüş ve kültürümüzün temsilcisi olmuştur. Resim kariyerinin başlangıcından bu yana pek çok resim yapan Bedri Rahmi'nin çalışmalarından bazıları 'Paris, Düşünen Adam ve Kır Kahvesi gibi eserlerdir. Resimlerinin çoğunda halk kültürünü işlemeye özen gösteren Bedri Rahmi 21 Eylül 1975 günü İstanbul'da hayatını kaybetmiş fakat geride bıraktığı güzide eserler onu yaşatmaya devam etmektedir.

SORULAR;

Sizce öyküsü anlatılan kahraman gerçekten yaşamış mıdır?

Sizce hayatını öyküleştirdiğimiz kişinin mesleği nedir, neden?

Bu sanatçıyı tanıyor musunuz?

Öyküde geçen kahramanımızın eserlerini daha önce gördünüz mü?



EK 8.'den Devam

Sanatçının, tahtaya yansıtılmış olan “Figürlü Kompozisyon” adlı eserine yönelik sanat tarihsel sorular.



Bu eser hangi teknik ile yapılmış olabilir? (Pastel Boya, Yağlıboya, Suluboya, Akrilik)

Sizce bu eserin konusu nedir, eserin konusuna yönelik olarak neler söyleyebilirsiniz?

Sizce bu eser hangi amaçla yapılmıştır (Yapılmasındaki amaç nedir)?

Eserin sanatçısı ile karşılaşma şansın olsaydı ona ne sorardın?

Sizce bu eserin, yapılmış olduğu dönemde ki insanlar için anlamı neydi, onlar için ne anlam ifade etmekteydi?

Bu eser o dönemin kültürüne ait simge ve form olarak neleri yansıtmaktadır?

Bu eser Türk sanatına yönelik olarak bünyesinde neler barındırıyor?

EK 9. DERS PLANLARI

DENEY GRUBU 1. HAFTA GÜNLÜK PLANI

BÖLÜMİ:

SÜRE: 40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLAR KÜLTÜRÜ

KONU: SANAT İLKE VE ELEMANLARI

DERSİN İŞLENECEĞİ TARİH: 16-11-2018

BİGİYİ PAYLAŞMA:

Öğrencilere, sanat ilke ve elemanları konusuna yönelik olarak hazırlanmış olan sunu vasıtasıyla bilgi verilir.

Sanat ilke ve elemanlarının sanat eserlerinde niçin kullanıldığının sınıf ortamında tartışılması sağlanır.

GÜDÜLEME:

Sanat ilke ve elemanlarının bir kompozisyonun en önemli unsurları olduğu ve bu derste öğrendiğimiz bilgilerin kendi sanat çalışmalarımızda da kullanacağımızın vurgulanması. Bu ders sonucunda herhangi bir sanat eserini incelediğimizde artık sanat ilke ve elemanlarını fark edip betimleyebileceklerinin belirtilmesi ve bunun eser analizi için çok önemli olduğunun söylenmesi. Sanat eserleri ile gerçek anlamda iletişime geçebilmek ve görsel okuryazarlık olarak nitelendirilen yeterliliği kazanmak adına, sanat ilke ve elemanlarının bilinmesi gerektiği ve ancak bu şekilde iyi bir sanat izleticisi olunabileceğinin söylenmesi.

HEDEF DAVRANIŞI SÖYLEME:

Öğretmenin; ‘Bugün işleyeceğimiz konunun, bir sanat eserinde en önemli unsur olan ve kompozisyonun estetik ve teknik bağlamda eksiksiz olması adına yararlanıyor olduğumuz sanat ilke ve elemanları konusudur’ diyerek derse giriş yapması.

KAZANIMLAR:

- 1-Görsel sanat eserlerinde yer alan sanat ilke ve elemanlarını bilir/söyler.
- 2-Sanat ilke ve elemanlarının kompozisyonundaki işlevini bilir.
- 3-Sanat ilke ve elemanlarını kendi uygulama çalışmalarında kullanır.

4-Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.

5-Kullanılan sanat malzemeleri ile görsel sanat alanındaki meslekleri ilişkilendirir.

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

1-Ders süresince gerekli olan araç ve gereçlerden bazıları (Makas, maket bıçağı vb. tehlikeli aletler) öğretmen gözetiminde kullanılacak.

2-Öğretmen tarafından herhangi bir olumsuz tutum gözlemlendiği takdirde bahsi geçen araç ve gerecin kullanımı yasaklanacak ve ancak stajyer öğretmen yardımıyla kullanılacak.

3-Ders sonrasında uygulama çalışması yapılmasından dolayı meydana gelebilecek kirlenmelerde her öğrenci kendi masasını temizleyecek.

4-Uygulama çalışması yapılan günlerde, gerekli görüldüğü takdirde iki nöbetçi öğrenci belirlenecek ve sınıfın sıra düzeni eski haline getirilecek.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: Gösterme, Uygulama, Ürün ve Süreç Değerlendirme

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

1-Olcay Tekin Kırısoğlu Sanatta Eğitim.

2-Ali Osman Alakuş Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi.

3-Enver Yolcu Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.

DERS ALANI: Derslik / Atölye

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

1-Altı haftalık süre içerisinde öğretilmesi planlanan disiplinlerin neler olduğu, hangi konuların ele alınıp hangi sanatçı ve sanat eserleri üzerinden dersin yürütüleceğinin açıkça gösterildiği ders planı hazırlayarak öğrencilere sunar.

2-Sanat ilke ve elemanları ile ilgili bilişsel hazırlıklarını tamamlar, dersten önce bir bilgisayar sunusu hazırlayarak öğrencilere bu konuyu aktarır ve fikirlerini sorar.

3-Sanat ilke ve elemanlarının öğrenciler tarafından net biçimde fark edilebileceği sanat eserleri seçerek, bunları projeksiyon vasıtasıyla sınıf tahtasına yansıtır.

4-Derste kullanılacak olan dokümanların ders zili çalmadan önce çıktısını alır ve derse hazır biçimde gider.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

1-Ders başlamadan önce not almak için gerekli araç ve gereçleri hazırlar.

2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyonu hazırlar.

3-Derste işlenecek konu ve öğrenme alanına göre sınıf sıralarının düzenini sağlar.

BİREYSEL ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: (Ödev, deney, problem çözme vb.)

Sanat ilke ve elemanlarının işlendiği bu haftada, öğrencilerden dersler bitip evlerine döndükten sonra sanat ilke ve elemanlarını kullanarak bir eskiz hazırlamaları istenir. Öğretmen tarafından verilmiş olan altı haftalık plana bakılarak önümüzdeki derste gerçekleştirilecek etkinlik hakkında bilgi sahibi olmaları istenir.

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

Öğrenciler, gerekli görüldüğü takdirde dörderli biçimde gruplar halinde bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunurlar. Bahsi geçen sanatçıların eserleri projeksiyon cihazı ile tahtada gösterilirken, diğer taraftan öğrenciler kendi aralarında toplu biçimde eserler üzerinde incelemelerde bulunur ve kendi çalışmalarını için fikir elde ederler.

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

Dersin bitişine on dakika kala sanat ilke ve elemanlarının anlatıldığı bu derste bilgilerin kontrol edilebilmesi adına hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilir.

Aşağıdaki soruları cevaplayınız...

1-Sanatsal bir çalışmanın olmazsa olmaz ilkeleri nelerdir?

2-Sanat ilke ve öğelerini kompozisyonda kullanmamızın sebebi nedir?

3-Bir nesnenin üzerine ışık yansımaları sonucu ters yönde oluşan değere ne ad verilmektedir?

4-Sanat eserinde renk ve çizgi gibi elemanların tekrarından oluşan harekete ne ad verilmektedir?

BÖLÜM IV

KAPANIŞ:

Soruları olan öğrenciler aydınlatıldıktan sonra, gelecek derste sanat tarihi disiplinine yönelik bir etkinlik yapılacağını söylenmesi ve bu etkinlik için bir sanat tarihi öyküsünün hazırlanmış olduğu, bundan dolayı hazırlıklı gelmeleri gerektiği öğrencilere aktarılarak ders bitirilir.



DENEY GRUBU 2. HAFTA GÜNLÜK PLANI

BÖLÜM I:

SÜRE: 40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜREL MİRAS

KONU: SANAT TARİHİ

DERSİN İŞLENECEĞİ TARİH: 23-11-2018

BİGİYİ PAYLAŞMA:

Öğrencilere, sanat tarihi disiplini için hazırlanmış olan sunum dosyası vasıtasıyla bilgi aktarılır.

Seçilen sanatçıların eserlerinden birkaçı büyük kâğıtlara çıktı alınarak aynı zamanda sınıf tahtasına asılır.

Öğrencilere ‘Sanat Tarihi’ disiplini için hazırlanmış olan çalışma kâğıtları dağıtılır.

GÜDÜLEME:

Sanat tarihi disiplininin, başlangıçta kendi kültür ve sanatımız olmak üzere Dünya üzerinde var olan medeniyetlerin entellektüelite seviyelerini ölçebilmek ve meydana getirdikleri sanat eserlerini gerektiği gibi izleyebilmek adına çok önemli bir disiplin alanı olduğunun ve ancak bu şekilde muasır medeniyetler seviyesine çıkabileceğimizin belirtilmesi.

HEDEF DAVRANIŞI SÖYLEME:

Öğretmenin ‘Bugün işleyeceğimiz konunun, sanatın içrek yapısını sorgulayabilmek adına çok önemli olduğu ve bu dersten elde edeceğiniz bilgiler doğrultusunda artık sanat eserlerine farklı bir gözle bakabileceksiniz’ demesi.

KAZANIMLAR:

1-Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder.

2-Yerel kültüre ait motifleri açıklar.

3-Başta Türk kültürü olmak üzere, farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.

4-Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.

5-Türk Sanatına büyük katkıları bulunan Bedri Rahmi Eyüboğlu hakkında fikir sahibi olur.

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

1-Ders süresince gerekli olan araç ve gereçlerden bazıları (Makas, maket bıçağı vb. tehlikeli aletler) öğretmen gözetiminde kullanılacak.

2-Öğretmen tarafından herhangi bir olumsuz tutum gözleendiği takdirde bahsi geçen araç ve gerecin kullanımı yasaklanacak ve ancak stajyer öğretmen yardımıyla kullanılacak.

3-Ders sonrasında uygulama çalışması yapılmasından dolayı meydana gelebilecek kirlenmelerde her öğrenci kendi masasını temizleyecek.

4-Uygulama çalışması yapılan günlerde, gerekli görüldüğü takdirde iki nöbetçi öğrenci belirlenecek ve sınıfın sıra düzeni eski haline getirilecek.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: Anlatım, dinleme, tartışma, soru-cevap

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

1-Olcay Tekin Kırıçoğlu Sanatta Eğitim.

2-Ali Osman Alakuş Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi.

3-Enver Yolcu Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.

DERS ALANI: Derslik

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

1-Ders başlamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan sanat tarihi öyküsünü gözden geçirir.

2-Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun hayat hikayesi anlatılıp bu öyküyle ilgili sanat tarihsel sorular sorulduktan sonra ilgili sanatçının seçilmiş olan eseri projeksiyon ile tahtaya yansıtılacak olduğundan gerekli hazırlıkları yapar.

3-Derste kullanılacak olan dokümanların ders zili çalmadan önce çıktısını alır ve derse hazır biçimde gider.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

- 1-Ders başlamadan önce not almak için gerekli araç ve gereçleri hazırlar.
- 2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyonu açarak hazır bekletir.
- 3-Derste işlenecek konu ve öğrenme alanına göre sınıf sıralarının düzenini sağlar.

BİREYSEL ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: (Ödev, deney, problem çözme vb.)

Sanat tarihi disiplinine yönelik etkinliklerin gerçekleştirildiği bu ders sonrasında, akşam evine dönen öğrencilere proje ödevi olarak Fikret Otyam'ın hayatının sanat tarihi öyküsü biçiminde hazırlanması istenir.

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

Öğrenciler gerekli görüldüğü takdirde dörderli biçimde gruplar halinde bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunurlar. Bahsi geçen sanatçıların eserleri projeksiyon cihazı ile tahtada gösterilirken, diğer taraftan öğrenciler kendi aralarında toplu biçimde eserler üzerinde incelemelerde bulunur ve çalışmaları için ön fikir oluştururlar.

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

Dersin bitimine az kala, çalışma kâğıtlarına ek olarak sözlü biçimde şu soruların cevaplanması istenir;

- 1-Sanat tarihi öğrenmemizdeki amaç nedir, açıklayınız?
- 2-Sanat tarihi öğrenmek zorunda mıyız?
- 3-Sanat tarihi konusunu sevdiniz mi? Bu konulara devam etmek ister misiniz?

BÖLÜM IV.

KAPANIŞ:

Gelecek derste sanat eleştirisi disiplinine yönelik bir etkinlik yapılacağının söylenmesi ve bu etkinlik için ünlü bir Folkart sanatçısının seçildiği, bunun üzerinden etkinliklerin gerçekleştirileceğinin belirtilmesi.

DENEY GRUBU 3. HAFTA GÜNLÜK PLANI

BÖLÜM I:

SÜRE: 40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLAR KÜLTÜRÜ

KONU: SANAT ELEŞTİRİSİ

DERSİN İŞLENECEĞİ TARİH:07-12-2018

BİGİYİ PAYLAŞMA:

1-Öğrencilere sanat eleştirisi (Sanat eseri inceleme) disiplinine yönelik olarak hazırlanmış olan slayt tahtaya yansıtılır.

2-Sanat eleştirisi disiplininin niçin gerekli olduğu, neden eser analizi yapmayı öğrenmek zorunda oldukları çalışma kâğıdı vasıtasıyla aktarılır.

3-Sınıfın dikkatinin dağılmaması adına zaman zaman söz hakkı isteyen öğrencilere söz hakkı tanınır ve konu ile alakalı yorumlarına başvurulur.

4-Konunun anlatımı sırasında kısa cevaplı fakat yoğun sorulara başvurulur

GÜDÜLEME:

Sanat eleştirisi disiplininin, sanatın doğasını sorgulayabilmek, var olan eserler üzerinde incelemelerde bulunabilmek ve en önemlisi, sıradan bir yetişkin olmaktan kurtulmak adına çok önemli bir çalışma alanı olduğunun söylenmesi.

HEDEF DAVRANIŞI SÖYLEME:

Öğretmenin; Bu derste hepinizin çok seveceği bir etkinlik olan sanat eleştirisi disiplini uygulayacağız, bu sayede hepiniz bir sanat eleştirmeni gibi davranıp, eleştirinin evrelerini öğreneceksiniz demesi.

KAZANIMLAR:

1-Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder.

2-Seçilen sanat eserinin içeriğini yorumlar.

3-Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder.

4-Kendi görsel sanat çalışmasını değerlendirir.

5-Sanat eserinin duygu ve düşünceleri ifade etmedeki gücünü, iletişim kurma kapasitesini analiz eder ve yargıya varır.

6-Sanat eserlerine saygı duyar ve onları yüceltir.

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

1-Ders süresince gerekli olan araç ve gereçlerden bazıları (Makas, maket bıçağı vb. tehlikeli aletler) öğretmen gözetiminde kullanılacaktır.

2-Öğretmen tarafından, herhangi bir olumsuz tutum gözleendiği takdirde bahsi geçen araç ve gerecin kullanımı yasaklanacak ve ancak stajyer öğretmen yardımıyla kullanılacak.

3-Ders sonrasında uygulama çalışması yapılmasından dolayı meydana gelebilecek kirlenmelerde her öğrenci kendi masasını temizleyecek.

4-Uygulama çalışması yapılan günlerde, gerekli görüldüğü takdirde iki nöbetçi öğrenci belirlenecek ve sınıfın sıra düzeni eski haline getirilecek.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: Soru-Cevap, Tartışma, Anlatım KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

1-Olcay Tekin Kırıçoğlu Sanatta Eğitim.

2- Ali Osman Alakuş Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi.

3- İnci San Sanat Eğitimi Kuramları.

4- Projeksiyon Cihazı, Yazı Tahtası, Bilgisayar vd.

5- Sanat eleştirisi konusu için hazırlanmış olan çalışma dosyaları.

DERS ALANI: Derslik / Atölye

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

1-Araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olan sanat eleştirisi çalışma yaprağını inceler.

2-Araştırmacı tarafından, sanat eleştirisi disiplinine yönelik olarak hazırlanan kısa sunumu inceler.

3-Araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından hemfikir olunarak belirlenen Fikret Otyam'ın Harranlı Kadınlar isimli çalışması tahtaya projeksiyon yardımı ile yansıtır.

4-Ders başlamadan önce sınıfın düzenini sağlar, kullanılacak olan araç gereçlerin kontrollerini yapar.

5-Eğer uygulama dersi ise, öğrenciler arasında araç-gereci eksik olanlar tespit eder ve gerekli eksiklikler giderilir.

6-Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemlerini alır.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

1-Ders başlamadan önce not almak için gerekli araç ve gereçleri hazırlar.

2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyonu hazırlar.

3-Derste işlenecek konu ve öğrenme alanına göre sınıf sıralarının düzenini sağlar.

5-Uygulama çalışması için gerekli olan araç ve gereçlerini hazırlar.

BİREYSEL ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

(Ödev, deney, problem çözme vb.)

Sanat eleştirisi disiplininin uygulandığı bu ders sonrasında, ev ödevi olarak her bir öğrencinin seçecekleri bir Türk sanatçının eserini öğrenmiş oldukları sanat eleştirisi yöntemine göre analiz etmeleri söylenir.

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

Öğrenciler beşerli biçimde gruplara ayrılarak sanat eleştirisi sorularına bir arada cevap vermeleri sağlanır. Bir grup ‘Betimleme’ kısmına yönelik soruları cevaplarken, diğer grup ‘Çözümleme’ bölümüne yönelik sorulara cevap verir. Bu sebeple öğrencilerin tartışma yetileri güçlendirilerek, farklı fikirlere saygı duymaları sağlanmış olur.

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

1-Konuyla ilgili olarak dağıtılmış olan çalışma yapraklarından alınan cevaplar göz önünde bulundurulur.

2-Öğrencinin derse katılımı ölçme ve değerlendirme aşamasında göz önünde bulundurulur.

3-Öntest-Sontest puanlarına ilaveten, öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrenci öz değerlendirme formu kullanılır.

Buna ilaveten ders sonunda şu soruları kısaca cevaplamaları istenir;

1-Sanat eleştirisi nedir, kim söylemek ister?

2-Sanat eleştirisi kaç basamaktan oluşmaktadır?

3-Esere yönelik kesin yargıya vardığımız, eseri beğenip beğenmediğimizi, eğer beğendiyseniz niçin beğendiğimizi belirttiğimiz aşama hangisidir?

BÖLÜM IV

KAPANIŞ:

Gelecek derste estetik disiplinine yönelik uygulamaların gerçekleştirileceğinin söylenmesi ve soruları olan öğrencilere söz hakkı verilerek dersin kapatılması.

DENEY GRUBU 4. HAFTA GÜNLÜK PLANI

BÖLÜM I:

SÜRE: 40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLAR KÜLTÜRÜ

KONU: ESTETİK

DERSİN İŞLENECEĞİ TARİH:07-12-2018

BİGİYİ PAYLAŞMA:

1-Öğrencilere estetik disiplinine yönelik olarak hazırlanmış slayt aktarılır.

2-Estetik teriminin tanımı yapılarak güzel ile ilişkisi yakından uzağa ilkesine dayalı örnekler ile açıklanır.

3-Sınıfın dikkatinin dağılmaması adına zaman zaman söz hakkı isteyen öğrencilere söz hakkı tanınır ve konu ile alakalı yorumlarına başvurulur.

4-Konu anlatımı sırasında öğrencilere tartışmaya dâhil olmaları için söz hakkı tanınır ve yakın çevreden örnekler vererek ‘doğadaki güzellik ile sanattaki güzellik’ ayrımını yapmaları sağlanır.

GÜDÜLEME:

Öğretmenin; ‘Estetik disiplini, sanatın doğasını sorgulayabilmek, doğadaki güzellik ve sanattaki güzelliğin ayrımını yapabilmek, en önemlisi sanat ve zanaat arasındaki farkın varlığını ortaya koymak için öğrenmemiz gereken bir çalışma alanıdır, bu ders sonrasında çevrenize daha farklı bakacak, bir sanat eserinin niçin değerli olduğunu anlayabileceksiniz’ demesi.

KAZANIMLAR:

Sanat ve zanaat arasındaki ayrımın farkına varır.

Sanattaki güzel ile doğadaki güzel ayrımını yapar, tartışmalara katılır.

Sanat eserinin niçin değerli olduğunu, sanata saygı duyulması gerektiğini bilir.

Başta kendi kültürünün sanat eserleri olmak üzere meydana getirilmiş sanat eserlerine sahip çıkar.

Sanatsal tartışmalara dâhil olur, sanatın varlığı hakkında yeterli bilgi seviyesine sahip olur.

Estetik tavır, estetik haz, estetik özne ve reproduksiyon gibi kavramları bilir, söyler.

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

1-Ders süresince gerekli olan araç ve gereçlerden bazıları (Makas, maket bıçağı vb. tehlikeli aletler) öğretmen gözetiminde kullanılacak.

2-Öğretmen tarafından herhangi bir olumsuz tutum gözleendiği takdirde bahsi geçen araç ve gerecin kullanımı yasaklanacak ve ancak stajyer öğretmen yardımıyla kullanılacak.

3-Ders sonrasında uygulama çalışması yapılmasından dolayı meydana gelebilecek kirlenmelerde her öğrenci kendi masasını temizleyecek.

4-Uygulama çalışması yapılan günlerde, gerekli görüldüğü takdirde iki nöbetçi öğrenci belirlenecek ve sınıfın sıra düzeni eski haline getirilecek.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:

Soru-Cevap, Sokratik tartışma, Anlatım

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

1-Olcay Tekin Kırısoğlu Sanatta Eğitim.

2- Ali Osman Alakuş Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi.

3- Ahmet Cevizci Felsefe Sözlüğü

4- Projeksiyon Cihazı, Yazı Tahtası, Bilgisayar vd.

5- Estetik disiplinine yönelik olarak hazırlanmış çalışma dosyaları.

DERS ALANI: Derslik

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

1- Estetik disiplinine yönelik olarak hazırlanmış slayt ders başlamadan önce tahtaya yansıtır, son kontrolleri yapar.

2-Ders başlamadan önce sınıfın düzenini sağlar, kullanılacak olan araç gereçlerin kontrollerini yapar.

3-Sınıf tahtasına ‘Güzel’, ‘Estetik Tavır’, ‘Estetik Haz’, ‘Estetik Özne’, ‘Estetik Suje’ ve ‘Reproduksiyon’ kavramları tahtaya yazılarak öğrencilerde merak uyandırır.

4-Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemlerini alır.

5-Ders esnasında yararlanılacak olan kaynak kitapları hazırlar ve derse getirir.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

1-Ders başlamadan önce not almak için gerekli araç ve gereçleri hazırlar.

2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyonu derse hazır hale getirir.

3-Derste işlenecek konu ve öğrenme alanına göre sınıf sıralarının düzenini sağlar.

5-Uygulama çalışması için gerekli olan araç ve gereçlerini hazırlar.

BİREYSEL ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

(Ödev, deney, problem çözme vb.)

Estetik disiplinine yönelik olarak, eve döndüklerinde sanatta ‘Güzel’ ve ‘Sanat İzleyicisi’ hakkında özgün bir kompozisyon yazmaları, yazdıkları kompozisyonu bir sonraki ders öğretmenlerine teslim edecekleri söylenir. Kompozisyonu yazarken güvenilir kaynaklardan yararlanmaları gerektiği fakat bunların çalışmanın tamamını oluşturmaması gerektiği vurgulanır.

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

Öğrenciler kendi istedikleri kişiler ile beşerli biçimde grup oluşturur, toplamda 6 grubun olduğu derslikte sıralar gruplara göre düzenlenir. Estetik disiplinine yönelik olarak öğrencilere; Sizce bir sanat eseri niçin değerlidir, O’nu değerli yapan nedir? biçiminde açık uçlu sorular sorularak gruplar arası sanata yönelik tartışma başlatılır.

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

Öğrencilerin derse katılımı, estetik disiplinine yönelik ölçme ve değerlendirme için birinci adımı oluşturmaktadır.

Estetik disiplinine yönelik olarak öğrencilere su sorular sorulur ve cevap aranır;

Sizce bir nesnenin sanat eseri olarak kabul edilebilmesi nasıl mümkündür, doğada gördüğümüz her güzel şey de birer sanat eseri sayılabilir mi?

Sözgelimi Osman Hamdi Bey’in “Kaplumbağa Terbiyecisi” adlı çalışması bir sanat eseri midir? Eğer öyleyse niçin sanat eseri olarak kabul edilmektedir?

Eğer Van Gogh'un 'Yatak Odası' adlı çalışmasını tekrar ele alacak olursak (reprodüksiyon) ortaya çıkan nesne sanat eseri olarak kabul edilebilir mi?

Sanat ile zanaat arasında nasıl bir ayrılık söz konusudur? Mükemmel kunduralar yapan ya da aynı sandalyeden yüzlerce yapabilecek beceriye sahip bir ustanın elinden çıkan sandalye de sanat eseri sayılabilir mi?

BÖLÜM IV

KAPANIŞ:

Aktarılan ders ile ilgili sorusu olan öğrencilere söz hakkı tanınır ve gelecek ders uygulama disiplinine yönelik tasarım çalışmalarının yapılacağı bilgisi verilerek ders sonlandırılır.

DENEY GRUBU 5. ve 6. HAFTA GÜNLÜK PLANI

BÖLÜM I:

SÜRE: 40+40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

KONU: FOLKART KONUSU UYGULAMA ÇALIŞMASI

BİGİYİ PAYLAŞMA:

1-Öğrencilere bu derse kadar aktarılan ve uygulama çalışmalarında kullanacakları bazı bilgiler özet şeklinde tekrar edilir (Sanat ilke ve elemanları)

2-Folkart konusuna yönelik olarak seçilmiş olan Bedri Rahmi Eyüboğlu ve Fikret Otyam gibi sanatçıların eserlerinden bazıları projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtılır ve bu eserlerden esinlenebilecekleri fakat kopyadan kaçınmaları gerektiği vurgulanır.

3-Çalışmanın tasarımlarına başlanmadan önce, uygulama çalışmalarında dikkat etmeleri gereken hususlar öğrenciler ile paylaşılır.

GÜDÜLEME:

Öğretmenin; bu derse kadar elde etmiş olduğunuz sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinine yönelik bilgilerinizi uygulama çalışmalarınızda da kullanacaksınız ve bu sebeple çalışmalarınız farklı bir boyut kazanacak, eğer öğrenmiş olduğunuz teorik bilgileri çalışmalarınıza yansıtmayı başarabilerseniz, tüm çalışmalar sınıf panosunda yer alacak' demesi.

HEDEF DAVRANIŞI SÖYLEME:

Çocuklar konumuzun bitmesine son iki ders kaldı, bu derste uygulama çalışması için birden fazla tasarım yapıp aralarından bir tanesini gelecek ders asıl uygulama çalışması olarak ele alacaksınız, burada süreç kadar sonucun da önemli olduğunu unutmayınız, tasarımlarınızı hazırlarken süreci bir eleştirmen gözü ile yürütünüz.

KAZANIMLAR:

1-Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.

2-Görsel sanat çalışmasında mekân olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kullanır.

3-Görsel sanat çalışmasında hava perspektifini kullanır.

4-Gözlemlerinden yola çıkarak orantılarına uygun insan figürü çizer.

5-Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır.

6-Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.

Renk: Öğrencinin oluşturduğu renkler, açık, koyu

Form: İç bükey, dış bükey, negatif, pozitif

Doku: Yüzey süslemesi

Değer (Valör): Bir rengin şiddeti, açık, koyu, orta veya yüksek kontrast

Denge: Simetrik, asimetrik, merkezî.)

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

1-Ders süresince gerekli olan araç ve gereçlerden bazıları (Makas, maket bıçağı vb. tehlikeli aletler) öğretmen gözetiminde kullanılacak.

2-Öğretmen tarafından herhangi bir olumsuz tutum gözlemlendiği takdirde bahsi geçen araç ve gerecin kullanımı yasaklanacak ve ancak stajyer öğretmen yardımıyla kullanılacak.

3-Ders sonrasında uygulama çalışması yapılmasından dolayı meydana gelebilecek kirlenmelerde her öğrenci kendi masasını temizleyecek.

4-Uygulama çalışması yapılan günlerde, gerekli görüldüğü takdirde iki nöbetçi öğrenci belirlenecek ve sınıfın sıra düzeni eski haline getirilecek.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:

Gösterme, Uygulama, Ürün ve Süreç Değerlendirme

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

1-Olcay Tekin Kırıçoğlu Sanatta Eğitim.

2-Ali Osman Alakuş Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi.

3-Enver Yolcu Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.

4-Pastel Boya, Kalem, Kâğıt, Makas, Yazı Tahtası, Projeksiyon Cihazı, Bilgisayar.

DERS ALANI: Derslik / Atölye

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

1-Uygulama çalışmaları için tasarımların hazırlanacağı ilk derste, öğrencilerin zihinlerinde bir şeyler oluşturması adına bazı sanatçıların eserleri sunum dosyasına aktarır ve ders başlamadan önce kontrollerini yapar.

2-Derste kullanılacak olan materyallerin durumunu kontrol eder ve eksiklerini tamamlar.

3-Ders ile ilgili gerekli güvenlik önlemlerini alır.

4-Ders için uygun müzik CD'si seçer.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

1-Ders başlamadan önce uygulama çalışmasında kullanacağı araç ve gereçleri hazırlar.

2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyon cihazını ve bilgisayarı kullanılabilir duruma getirir.

3- Uygulama disiplini olmasından dolayı nöbetçi öğrencileri sıraları 'U' biçiminde düzenler

4- Öğretmenin direktifleri doğrultusunda müzik CD'sini bilgisayara yerleştirir ve sunum dosyasını tahtaya yansıtır.

BİREYSEL ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

(Ödev, deney, problem çözme vb.)

Her öğrenciden evlerine döndüklerinde tasarım defterlerine 'Anadolu' temasına yönelik olarak bir uygulama çalışması yapmaları istenir. Bu çalışmanın Görsel Sanat'lar disiplininin herhangi bir uygulama alanına yönelik olabileceği (Heykel, Grafik Tasarım, Resim, Baskı Resim vb.), bu konuda tamamen özgür oldukları aktarılır. Çalışmalarını tamamladıktan sonra sınıf ortamında sanat eleştirisi kapsamında değerlendirme yapılacağı aktarılır.

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

Öğrenciler gerekli görüldüğü takdirde dörderli biçimde gruplar halinde bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunurlar. Bahsi geçen sanatçıların eserleri projeksiyon cihazı ile tahtada gösterilirken, diğer taraftan öğrenciler kendi aralarında toplu biçimde eserler üzerinde incelemelerde bulunur ve kendi çalışmaları için fikir elde ederler.

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

- 1-Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra öğretmen tarafından hazırlanmış olan ölçme değerlendirme ölçeği doğrultusunda puanlama yapılır.
- 2-Öğrencinin ders içerisinde yaklaşımları da göz önüne alınarak sonuç kadar sürece de önem verilir.
- 3-Seçilen birkaç çalışma sınıf ortamında hep birlikte incelenir ve sanat eleştirisi disiplininin işlendiği derste öğrenilmiş olan eleştiri basamakları doğrultusunda değerlendirme yapılır.
- 4-Öntest-Sontest sonuçlarından alınan bireysel puanlar da değerlendirmeye dâhil edilir.

BÖLÜM IV

KAPANIŞ:

1. Ders: Gelecek derste, bu hafta tasarımları yapılmış olan eskiz çalışmalarından bir tanesini seçip bunun renklendirileceğinin söylenmesi ve soruların alınması.
2. Ders: Uygulama disiplini tamamlayan öğrencilerin çalışmaları sınıf ortamında değerlendirmeye alınır ve başarılı bulunan çalışmalar sınıf panosuna asılır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

KONU: FOLK ART

SÜRE: 6 DERS SAATİ

BİGİYİ PAYLAŞMA:

- 1.Hafta Fokart konusu ile ilgili açıklamalar yapılır ve sanat ilke ve elemanları aktarılır.
- 2.Hafta Folkart konusuna yönelik olarak hazırlanmış sunum projeksiyon vasıtasıyla tahtaya yansıtılır. Öğrenciler arasında konuyla alakalı tartışma başlatılır.
- 3.Hafta Folkart konusuna yönelik olarak tasarımlara başlanır, her öğrenciden 5 adet eskiz yapması istenir.
- 4.Hafta Eskiz çalışmaları devam eder.
- 5.Folkart uygulama çalışmalarına devam edilir.
- 6.Folkart uygulama çalışmaları sonlandırılır.

GÜDÜLEME:

Öğretmenin ‘ Çocuklar bugün yeni bir konuya giriş yapıyorum, ilk derste sizlere sanat ilke ve elemanlarına yönelik bilgiler vereceğim, bu derste öğreneceğiniz kavramları kendi sanat çalışmanızda da uygulayacaksınız’ demesi.

KAZANIMLAR:

- 1-Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.
- 2-Türk kültürü başta olmak üzere Avrupa, Asya, Afrika vb. kültürlerine ait sanatçı ve eserlerinden örnekler incelenir.
- 3-Çalışmalarında ve izlediği sanat eserlerinde görsel biçimlendirme öğelerini ayırt eder.
- 4-Kompozisyonlarında renk armonilerinden yararlanır.
- 5-Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.
- 6-Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.

Renk: Öğrencinin oluşturduğu renkler, açık, koyu

Form: İç bükey, dış bükey, negatif, pozitif

Doku: Yüzey süslemesi

Değer (Valör): Bir rengin şiddeti, açık, koyu, orta veya yüksek kontrast Denge: Simetrik, asimetrik, merkezî.)

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

- 1-Ders süresince gerekli olan araç ve gereçlerden bazıları (Makas, maket bıçağı vb. tehlikeli aletler) öğretmen gözetiminde kullanılacak.
- 2-Öğretmen tarafından herhangi bir olumsuz tutum gözlemlendiği takdirde bahsi geçen araç ve gerecin kullanımı yasaklanacak ve ancak stajyer öğretmen yardımıyla kullanılacak.
- 3-Ders sonrasında uygulama çalışması yapılmasından dolayı meydana gelebilecek kirlenmelerde her öğrenci kendi masasını temizleyecek.
- 4-Uygulama çalışması yapılan günlerde, gerekli görüldüğü takdirde iki nöbetçi öğrenci belirlenecek ve sınıfın sıra düzeni eski haline getirilecek.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: Gösterme, Uygulama, Ürün ve Süreç Değerlendirme

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

- 1-Melek Gökay Sanat Kitabım
- 4-Pastel Boya, Kalem, Kâğıt, Makas, Yazı Tahtası, Projeksiyon Cihazı, Bilgisayar.

DERS ALANI: Derslik

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

- 1-Uygulama çalışmaları için tasarımların hazırlanacağı ilk derste, öğrencilere çıkış noktası oluşturmak için bazı Folkart eserleri sunum dosyası olarak elektronik ortamda hazırlanır.
- 2-Derste kullanılacak olan materyallerin durumunu kontrol eder ve eksiklerini tamamlar.
- 3-Ders ile ilgili gerekli güvenlik önlemlerini alır.
- 4-Ders için uygun müzik CD'si seçer.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

- 1-Ders başlamadan önce uygulama çalışmasında kullanacağı araç ve gereçleri hazırlar.

2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyon cihazını ve bilgisayarı kullanılabilir duruma getirir.

3- Uygulama disiplini olmasından dolayı nöbetçi öğrencileri sıraları 'U' biçiminde düzenler

4- Öğretmenin direktifleri doğrultusunda müzik CD'sini bilgisayara yerleştirir ve sunum dosyasını tahtaya yansıtır.

BİREYSEL ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

(Ödev, deney, problem çözme vb.)

Her öğrenciden ilk ders yapacakları eskiz çalışmalarını evde devam ettirmeleri ve tamamlamaları istenir.

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

Öğrenciler gerekli görüldüğü takdirde dörderli biçimde gruplar halinde bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunurlar. Folkart akımından farklı sanatçılara ait eserler projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtılır.

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

1-Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra öğretmen tarafından hazırlanmış olan ölçme değerlendirme ölçeği doğrultusunda puanlama yapılır.

2-Öğrencinin ders içerisinde yaklaşımları da göz önüne alınarak sonuç kadar sürece de önem verilir.

3-Öntest-Sontest sonuçlarından alınan bireysel puanlar da değerlendirmeye dâhil edilir.

BÖLÜM IV

KAPANIŞ:

Ders aktarımının tamamlanmasının ardından her ders için sorusu olan öğrencilere söz hakkı verilir ve ders sonlandırılır.

EK 10. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizleri

Tablo 25.

Resimsel yaratıcılık testi güvenilirlik analizleri

Güvenilirlik Analiz			
Teknikleri	N	r	P
Cronbach's Alpha	57	.866	P<0.01
Spearman-Brown	57	.737	P<0.01
Guttman	57	.737	P<0.01

Tablo 25. incelendiğinde, bu araştırma için testin iç tutarlılığı Guttman Tekniği'ne göre maksimum .86'dır. Minimum iç tutarlılığı ise hem Guttman hem de Spearman-Brown Tekniği'nden elde edilmiştir (.74). Elde edilen verilerden hareketle testin yüksek derecede bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 26.

Resim iş dersi tutum ölçeği güvenilirlik analizi

Güvenilirlik Analiz			
Teknikleri	N	r	P
Cronbach's Alpha	57	.918	P<0.01
Spearman-Brown	57	.817	P<0.01

Tablo 26. incelendiğinde, bu araştırma için Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılığı Guttman Tekniği'ne göre maksimum .91'dir. Elde edilen veriler testin yüksek düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

EK 11. RYT Madde Analiz İşlemleri

Resimsel Yaratıcılık Testi'nin güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılan ikinci yöntem Madde Analiz İşlemleri'dir. Madde Analiz İşlemleri'nde, ayrı teknikler kullanılmıştır. Bu teknikler, sırasıyla, Madde Kalan İlişkileri (Item-Remainder), Madde Ayırdedicilik İndeksleri ve Madde Güçlük Değerleridir. Elde edilen veriler tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 27.

Resimsel yaratıcılık testinin madde analiz işlemleri

Madde No	Madde Kalan İlişkileri (Item Remainder)		Madde Ayırdedicilik İndeksi		Madde Güçlük Değeri
	r	p	t	p	
M1	.3671	p<.01	12.980	p<.01	.6835
M2	.1997	p<.05	3.920	p<.01	.1646
M3	.2369	p<.05	5.660	p<.01	.2911
M4	.3380	p<.01	3.552	p<.01	.1392
M5	.3474	p<.01	8.944	p<.01	.5063
M6	.2620	p<.01	54.800	p<.01	.9747
M7	-.0583	p>.05	6.364	p<.01	.3418
M8	.1994	p<.05	5.314	p<.01	.2658
M9	.0312	p>.05	5.660	p<.01	.2911
M10	.2907	p<.01	7.877	p<.01	.4430
M11	.3476	p<.01	3.362	p<.01	.1266
M12	.4336	p<.01	5.487	p<.01	.2785
M13	-.0722	p>.05	1.423	p>.05	.0253
M14	-.0454	p>.05	1.000	p>.05	.0127
M15	.1973	p<.05	2.104	p<.05	.1247
M16	-.0333	p>.05	6.544	p<.01	.3544
M17	.0679	p>.05	2.754	p<.01	.0886
M18	.2080	p<.05	2.965	p<.01	.1013
M19	.3750	p<.01	12.257	p<.01	.6582
M20	.2881	p<.01	6.009	p<.01	.3165
M21	.1983	p<.05	4.276	p<.01	.1899
M22	.1992	p<.05	13.781	p<.01	.7089
M23	.1996	p<.05	13.370	p<.01	.6962
M24	.3247	p<.01	4.099	p<.01	.1772
M25	.2911	p<.01	7.098	p<.01	.3924
M26	.3336	p<.01	3.738	p<.01	.1519
M27	.2569	p<.01	2.754	p<.01	.0886
M28	.4028	p<.01	6.186	p<.01	.3291

M29	.3147	p<.01	8.721	p<.01	.4937
M30	.3831	p<.01	12.257	p<.01	.6582
M31	.2457	p<.05	4.099	p<.01	.772
M32	.2957	p<.01	1.755	p>.05	.0380
M33	.3371	p<.01	6.009	p<.01	.3165
M34	.3887	p<.01	4.451	p<.01	.2025
M35	.4898	p<.01	6.364	p<.01	.3418
M36	.3561	p<.01	7.098	p<.01	.3924
M37	.5713	p<.01	4.099	p<.01	.1772
M38	.5711	p<.01	5.834	p<.01	.3038
M39	.2941	p<.01	4.625	p<.01	.2152
M40	.1978	p<.05	21.959	p<.01	.8608
M41	.2182	p<.05	1.423	p>.05	.0253
M42	.2116	p<.05	28.325	p<.01	.9114
M43	.2214	p<.05	3.167	p<.01	.1139
M44	.2212	p<.05	30.806	p<.01	.9241
M45	.4202	p<.01	4.276	p<.01	.1899
M46	.4845	p<.01	3.362	p<.01	.1266
M47	-.0071	p>.05	4.798	p<.01	.2278
M48	.0849	p>.05	3.362	p<.01	.1266
M49	-.1346	p>.05	1.423	p>.05	.0253
M50	.1968	p<.05	4.276	p<.01	.1899
M51	.3909	p<.01	4.099	p<.01	.1772
M52	.2474	p<.05	2.532	p<.05	.0759
M53	.2725	p<.01	3.167	p<.01	.1139
M54	.3716	p<.01	7.480	p<.01	.4177
M55	.2437	p<.05	8.081	p<.01	.4557
M56	.2056	p<.05	11.919	p<.01	.6456
M57	-.0178	p>.05	3.552	p<.01	.1392
M58	-.0527	p>.05	9.174	p<.01	.5190
M59	.1981	p<.05	8.944	p<.01	.5063
M60	.2003	p<.05	6.364	p<.01	.3418
M61	.3663	p<.01	7.287	p<.01	.4051
M62	.1979	p<.05	15.169	p<.01	.7468
M63	.3298	p<.01	24.631	p<.01	.8861
M64	.2412	p<.05	3.920	p<.01	.1646
M65	-.1279	p>.05	2.296	p<.05	.0633
M66	.4252	p<.01	8.503	p<.01	.4810
M67	.3560	p<.01	6.544	p<.01	.3544
M68	.3954	p<.01	8.289	p<.01	.4684
M69	.2651	p<.01	6.186	p<.01	.3291
M70	.4110	p<.01	6.186	p<.01	.3291
M71	.5121	p<.01	5.834	p<.01	.3038
M72	.2388	p<.05	4.798	p<.01	.2278
M73	.1988	p<.05	54.800	p<.01	.9747
M74	.3684	p<.01	4.276	p<.01	.1899
M75	.4943	p<.01	5.314	p<.01	.2658
M76	.4166	p<.01	6.009	p<.01	.3165
M77	.1992	p<.05	4.625	p<.01	.2152

M78	.2177	p<.05	2.532	p<.05	.0759
M79	.2420	p<.05	2.296	p<.01	.0633
M80	.2420	p<.05	2.296	p<.01	.0633
M81	.2369	p<.05	2.296	p<.01	.0633
M82	-.0318	p>.05	2.754	p<.01	.0886
M83	-.0148	p>.05	1.755	p>.05	.0380
M84	.3218	p<.01	1.755	p>.05	.0380
M85	.5159	p<.01	5.142	p<.01	.2532

Tablo 27’de yer alan Madde Kalan ilişkilerine bakıldığında, sadece m7, m9, m13, m14, m16, m17, m47, m48, m49, m57, m58, m66, m82, m83 numaralı maddeler istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermemişlerdir ($p>.05$) Bunun dışında testin tüm maddeleri test toplamıyla .05 ve .01 düzeylerinde anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Madde Ayırdedicilik İşlemleri’nde ise, m13, m14, m32, m41, m49, m83 ve m84 numaralı sorular dışında tüm maddeler istatistiksel açıdan ayırdedici olarak bulunmuşlardır. Bir maddenin testte güvenilir olarak kalabilmesi için, bu iki teknikten hiç olmazsa birinde, istatistiksel olarak anlamlı sonuç vermesi gerekir. Bu içerik çerçevesinde sorular incelendiğinde, ayırdedici olmayan maddelerin, aynı zamanda madde toplamda da anlamlı ilişkiler kurmaması nedeniyle, test toplamından çıkartılmaları gerekmektedir. Madde Analiz İşlemleri’nin üçüncü aşamasında, Madde Güçlük Derecelerine bakılmıştır. İstatistiksel açıdan .60’ın üzerinde olan maddeler kolay, .40 - .60 arasında olan maddeler orta güçlük, .40’ın altında olan maddeler ise zor sorular olarak kabul edilmektedir. Güvenilir bir testte .40’ın altında olan maddelerin oranının %16, .40 - .60 arasındaki orta güçlükteki soruların %68, .60’ın üstündeki kolay soruların ise yine %16 oranında olması beklenmektedir. Testte yer alan soruların genel ortalaması .32’dir. Bu bağlamda, Resimsel Yaratıcılık Testi incelendiğinde, 12-15 yaş çocukları için test maddelerinin dağılımının zor sorulardan çarpıldığı görülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın gelecekte, farklı ve daha geniş örneklem üzerinde uygulanması ve dağılımın tekrar incelenmesinin gereği vardır (Yolcu, 2001).

EK 12. Normallik Testi Sonuçları

Tablo 28

Shapiro-wilk normallik testi sonuçları

Alt boyutlar / Ölçekler	Grup	Statistic	Sd	P
RYT Modelden Resim Ön Test	Deney	.944	29	.125
	Kontrol	.935	28	.081
RYT Modelden Resim Son Test	Deney	.947	29	.153
	Kontrol	.985	28	.955
RYT Öykü Resimleme Ön Test	Deney	.974	29	.658
	Kontrol	.903	28	.113
RYT Öykü Resimleme Son Test	Deney	.930	29	.054
	Kontrol	.962	28	.388
RYT Ezbere Resim Ön Test	Deney	.971	29	.575
	Kontrol	.961	28	.370
RYT Ezber Resim Son Test	Deney	.962	29	.372
	Kontrol	.862	28	.102
Yaratıcılık Toplam Puan Ön Test	Deney	.976	29	.738
	Kontrol	.949	28	.184
Yaratıcılık Toplam Puan Son Test	Deney	.956	29	.260
	Kontrol	.953	28	.237
Tutum Ölçeği Ön Test	Deney	.966	29	.463
	Kontrol	.944	28	.136
Tutum Ölçeği Son Test	Deney	.946	29	.147
	Kontrol	.959	28	.334

Tablo 28.'de tüm alt boyutları ile Resimsel Yaratıcılık Testi ve Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği öntest-sontest verileri yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde Resimsel Yaratıcılık Testi tüm alt boyutları ve toplam puanı ile Resim İş Dersi Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($p>0.05$). Bu veriler grupların testlerden aldıkları puanların birbirine denk olduğu sonucuna varmamıza sebep olmaktadır.

Tablo 29.

Normallik testi sonuçları

	Modelden Resim Alt Boyut	Öykü Resimleme Alt Boyut	Ezbere Resim Alt Boyut	RYT Toplam	Tutum Ölçeği
Skewness	0,050	-0,258	0,529	-0,056	-0,225
Kurtosis	-0,712	-0,571	-0,621	-0,985	-0,733

Tablo 29.'da yer alan veriler incelendiğinde, verilerin +1.0 ile -1.0 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Morgan vd. (2004, s. 49), genel geçer kural olarak çarpıklık katsayısının -1,+1 arası değerleri normal dağılımın ölçüsü olarak kabul etmeyi önermesinden hareketle (aktaran Can, 2013, s. 85) verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.



EK 13. Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Analizi

Tablo 30.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi (One Way ANOVA)

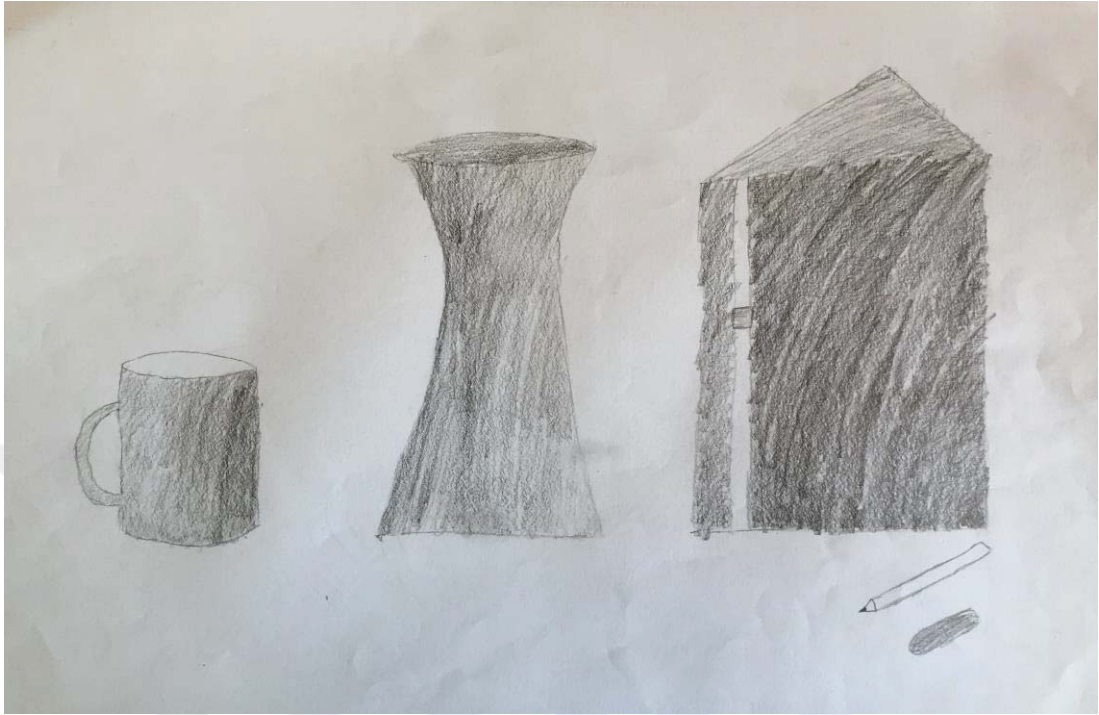
Alt boyutlar	Kodlayıcılar	N	X	Ss	F	P
Modelden	1	57	8.96	3,16	,314	.731
Resim	2	57	9.09	3,75		
Öntest	3	57	8.58	3,78		
Modelden	1	57	12.25	3,63	,234	.792
Resim	2	57	12.63	3,58		
sontest	3	57	12.67	3,64		
Öykü	1	57	11.88	3,71	,181	.835
Resim	2	57	12.39	5,57		
Öntest	3	57	12.33	5,50		
Öykü	1	57	18.09	6,41	,245	.783
Resim	2	57	17.27	6,43		
Sontest	3	57	17.49	6,48		
Ezbere	1	57	11.28	3,91	,766	.466
Resim	2	57	12.09	4,54		
Öntest	3	57	12.21	4,59		
Ezbere	1	57	14.86	6,20	,217	.806
Resim	2	57	14.11	6,01		
Sontest	3	57	14.40	6,16		
RYT	1	57	32.12	5,29	,366	.694
TOPLAM	2	57	33.57	10,55		
ÖNTEST	3	57	33.12	10,80		
RYT	1	57	45.19	14,19	,110	.896
TOPLAM	2	57	44.00	13,11		
SONTEST	3	57	44.56	13.27		

Tablo incelendiğinde, 3 ayrı kodlayıcının Resimsel Yaratıcılık Testi(RYT)’nin toplamında vermiş oldukları öntest puanlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($F_{(1).366,p>.05}$), RYT sontest puanlarına bakıldığında benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{(1).110,p>.05}$). RYT’nin alt boyutuna vermiş oldukları puanlar sırasıyla incelendiğinde öntest ‘Modelden Resim Alt Boyutu’ için 3 ayrı kodlayıcının yapmış oldukları kodlamalar arasında ($F_{(1).314,p>.05}$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, sontest ‘Modelden Resim Alt Boyutu’ puanları arasında da ($F_{(1).234,p>.05}$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Testin II. alt boyutu olan ‘Öykü Resimleme’ öntest puanlarına bakıldığında, 3 kodlayıcının vermiş olduğu puanlar arasında istatistiksel olarak bir farklılık olmadığı ($F_{(1).181,p>.05}$), ‘Öykü Resimleme’ sontest puanlarına bakıldığında benzer şekilde istatistiksel

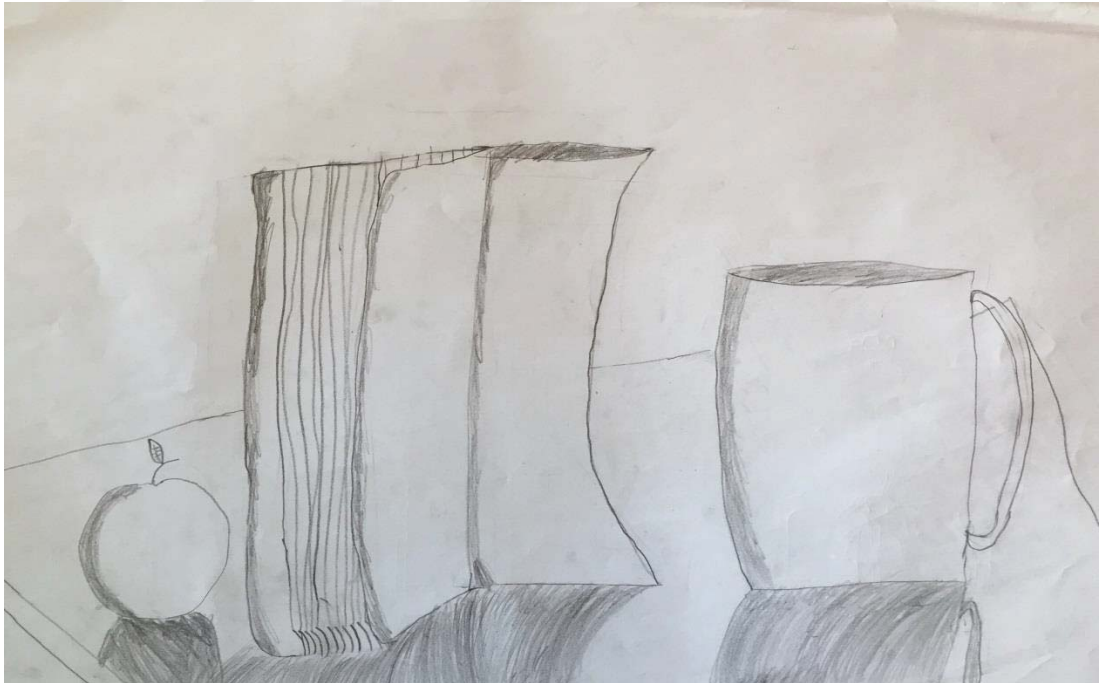
olarak anlamlı denilebilecek bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(1)} . 245, p > .05$). Testin son alt boyutu olan ‘Ezbere Resim’ boyutunun öntest verileri incelendiğinde, 3 ayrı kodlayıcının vermiş olduğu puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(1)} . 766, p > .05$), sontest ‘Ezbere Resim’ alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(1)} . 217, p > .05$). Elde edilen verilerden hareketle; RYT’nin 3 alan uzmanı tarafından kodlanmasının güvenilirlik açısından bir sorun teşkil etmediği sonucuna ulaşılmıştır.



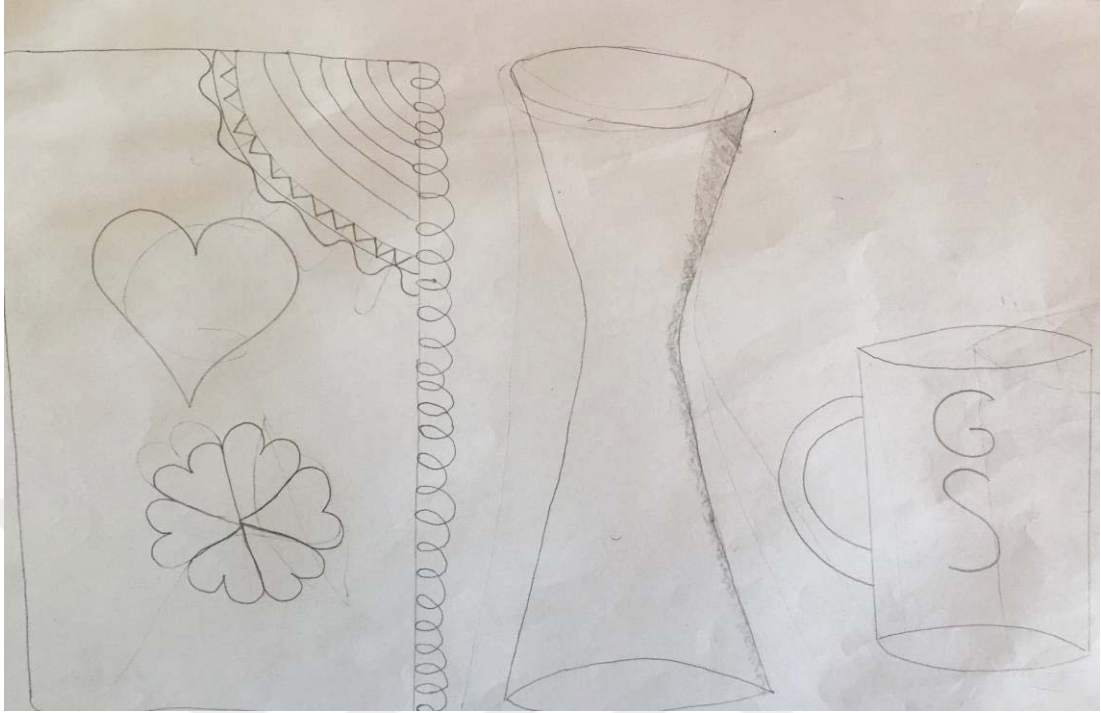
EK 14. Örnek Öğrenci Çalışmaları



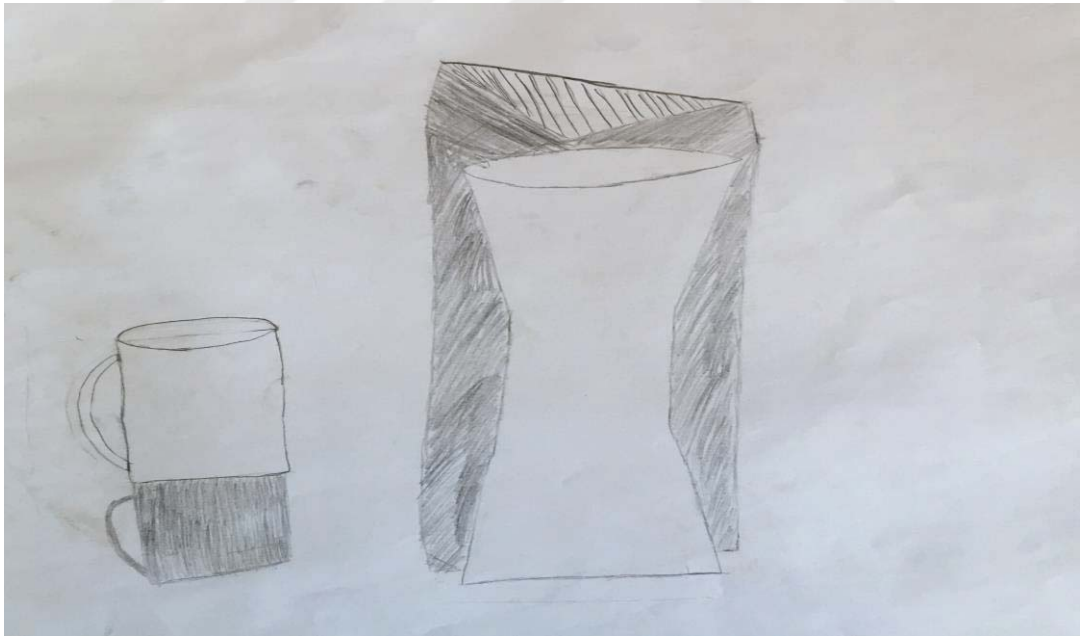
Şekil 1. Öntest Modelden Resim Boyutu - Deney Grubu Öğrencisi



Şekil 2. Öntest Modelden Resim Boyutu - deney grubu öğrencisi



Şekil 3. Öntest Modelden Resim Boyutu - deney grubu öğrencisi.



Şekil 4. Öntest Modelden Resim Boyutu - deney grubu öğrencisi.



Şekil 5. Öntest Resimleme Boyutu – deney grubu öğrencisi.



Şekil 6. Öntest Öykü Resimleme Boyutu – deney grubu öğrencisi.



Şekil 7. Öntest Öykü Resimleme Boyutu – deney grubu öğrencisi.



Şekil 8. Öntest Öykü Resimleme Boyutu – deney grubu öğrencisi.



Şekil 9. Öntest Ezbere Resim Boyutu – deney grubu öğrencisi.



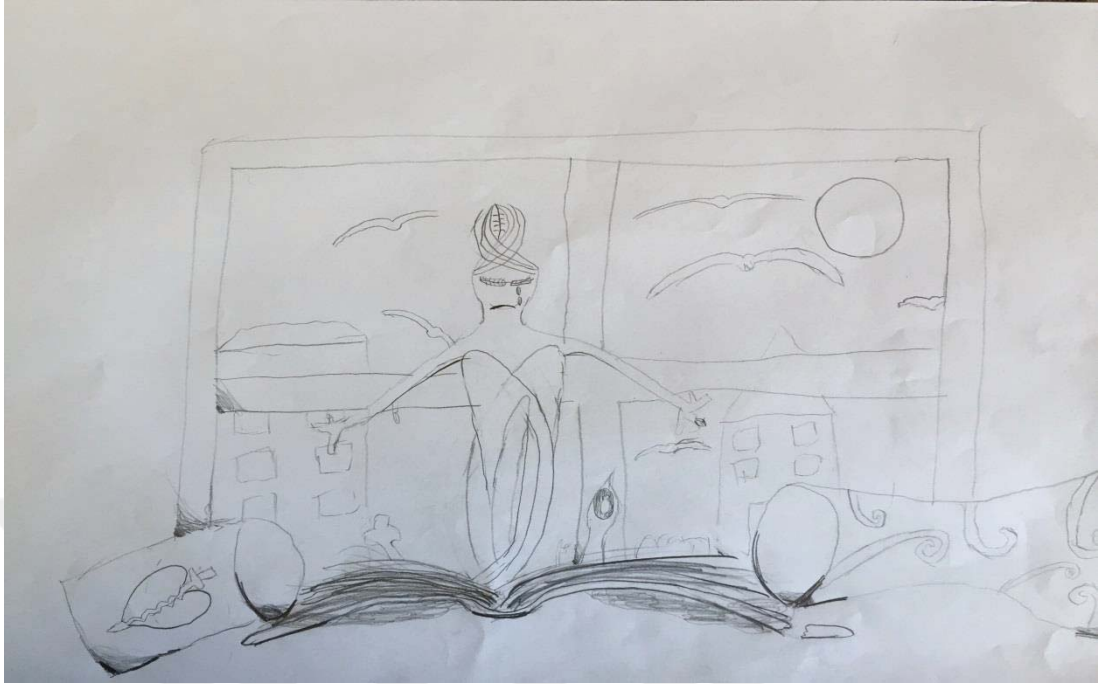
Şekil 10. Öntest Ezbere Resim Boyutu - deney grubu öğrencisi.



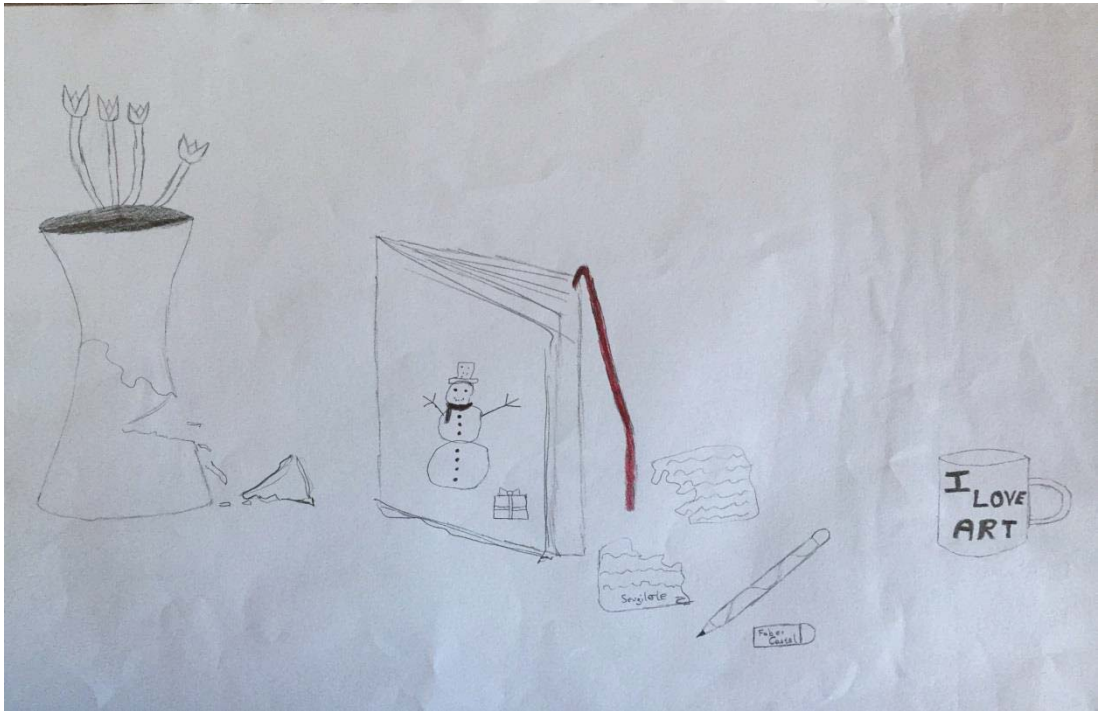
Şekil 11. Öntest Ezbere Resim Boyutu - deney grubu öğrencisi.



Şekil 12. Öntest Ezbere Resim Boyutu – deney grubu öğrencisi.



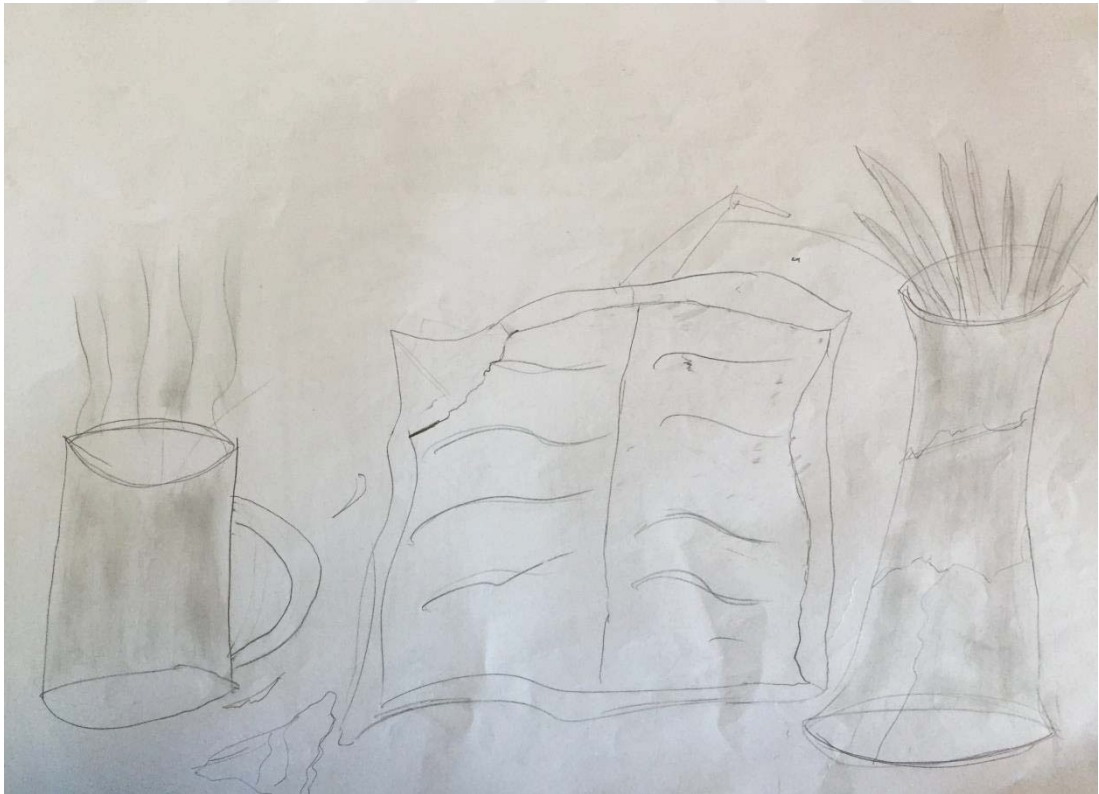
Şekil 13. Sontest Modelden Resim Boyutu – deney grubu öğrencisi.



Şekil 14. Sontest Modelden Resim Boyutu – deney grubu öğrencisi.



Şekil 15. Sontest Modelden Resim Boyutu – deney grubu öğrencisi.



Şekil 16. Sontest Modelden Resim Boyutu - deney grubu öğrencisi.



Şekil 17. Sontest Öykü Resimleme Boyutu – deney grubu öğrencisi.



Şekil 18. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - deney grubu öğrencisi.



Şekil 19. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - deney grubu öğrencisi.



Şekil 19. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - deney grubu öğrencisi.



Şekil 20. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - deney grubu öğrencisi.



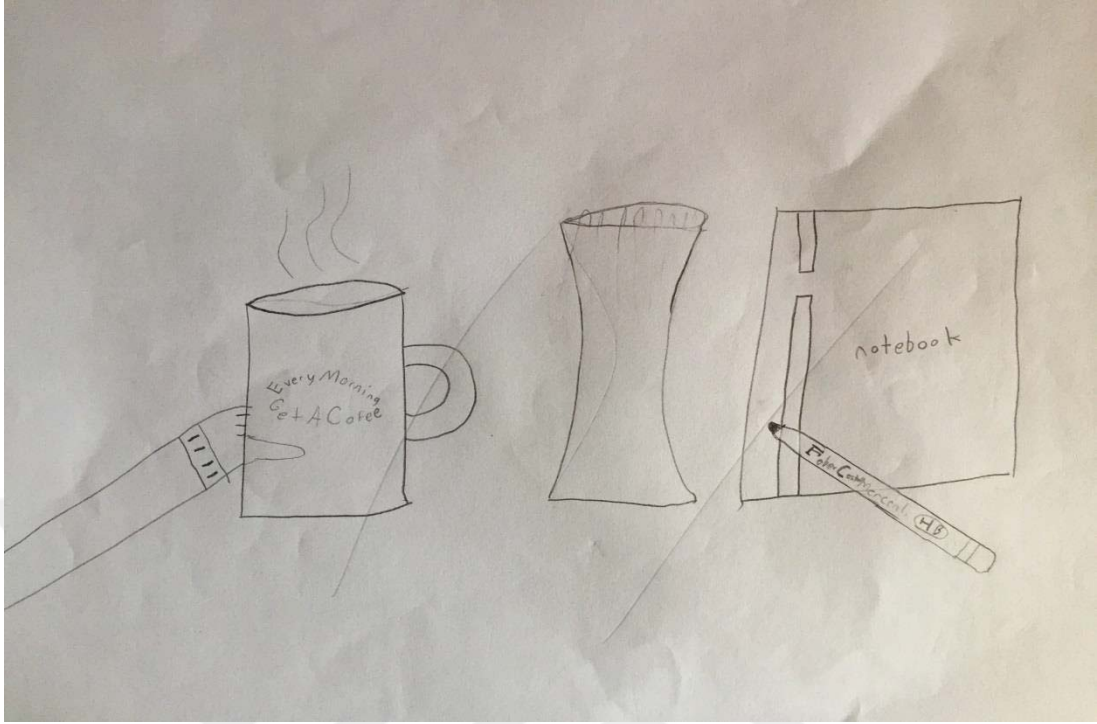
Şekil 21. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - deney grubu öğrencisi.



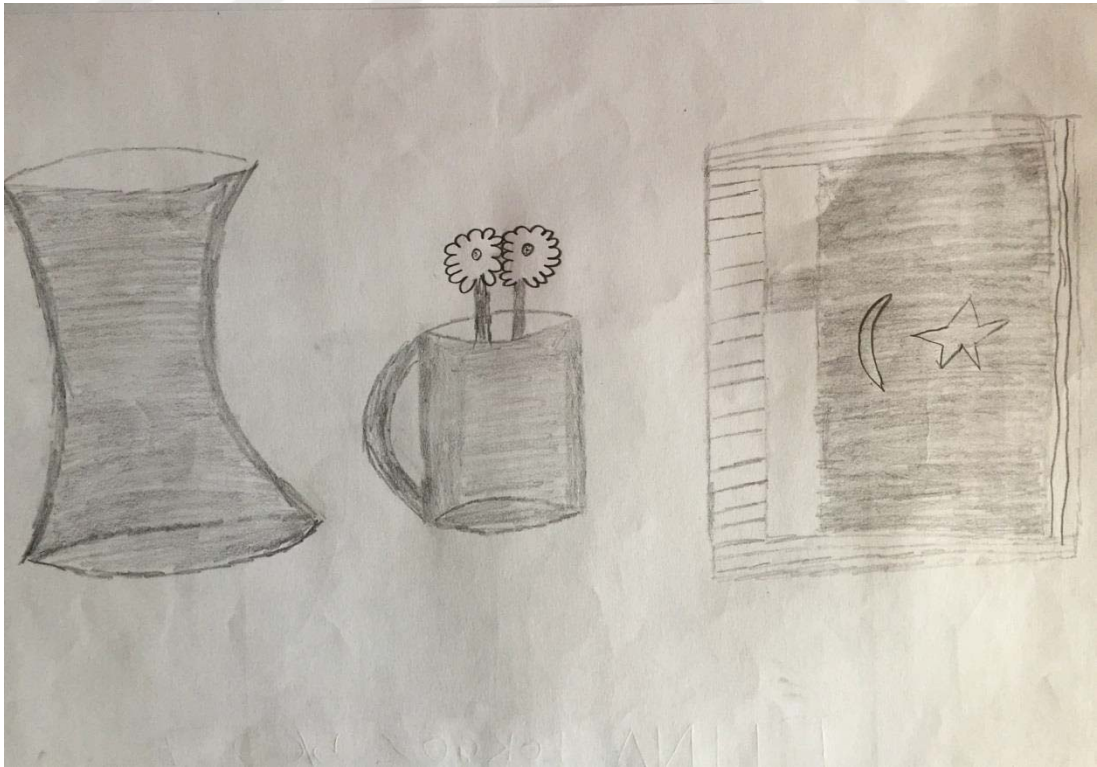
Şekil 22. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - deney grubu öğrencisi.



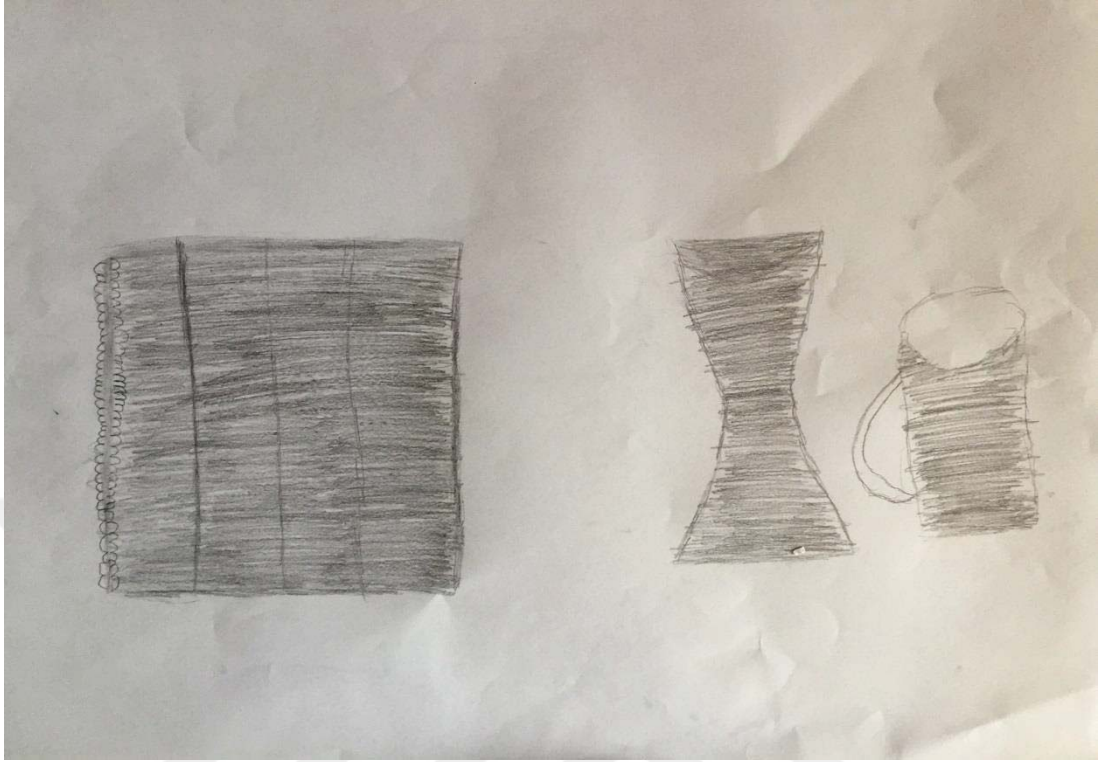
Şekil 23. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - deney grubu öğrencisi.



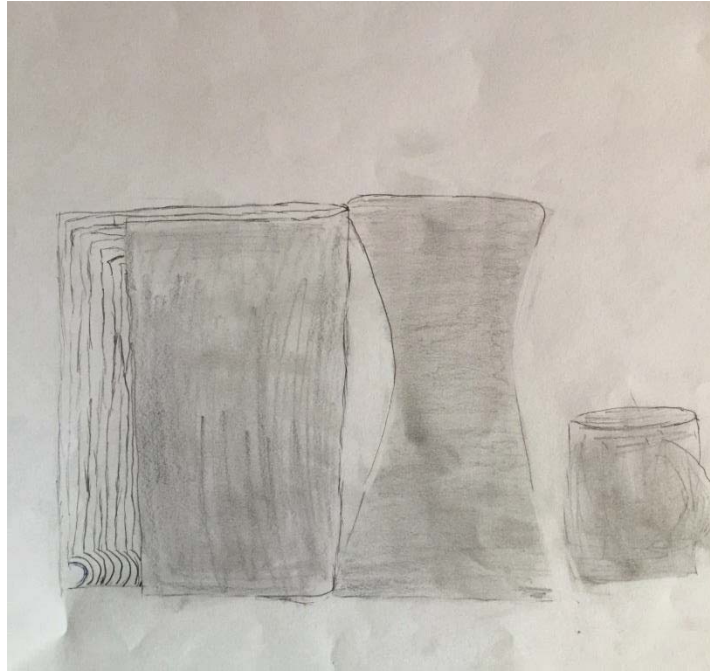
Şekil 24. Öntest Modelden Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 25. Öntest Modelden Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 26. Öntest Modelden Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 27. Öntest Modelden Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 28. Öntest Öykü Resimleme Boyutu – kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 29. Öntest Öykü Resimleme Boyutu - kontrol grubu öğrencisi



Şekil 31. Öntest Öykü Resimleme Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 30. Öntest Öykü Resimleme Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 31. Öntest Ezbere Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 32. Öntest Ezbere Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 33. Öntest Ezbere Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 34. Öntest Ezbere Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 35. Sontest Modelden Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 36. Sontest Modelden Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



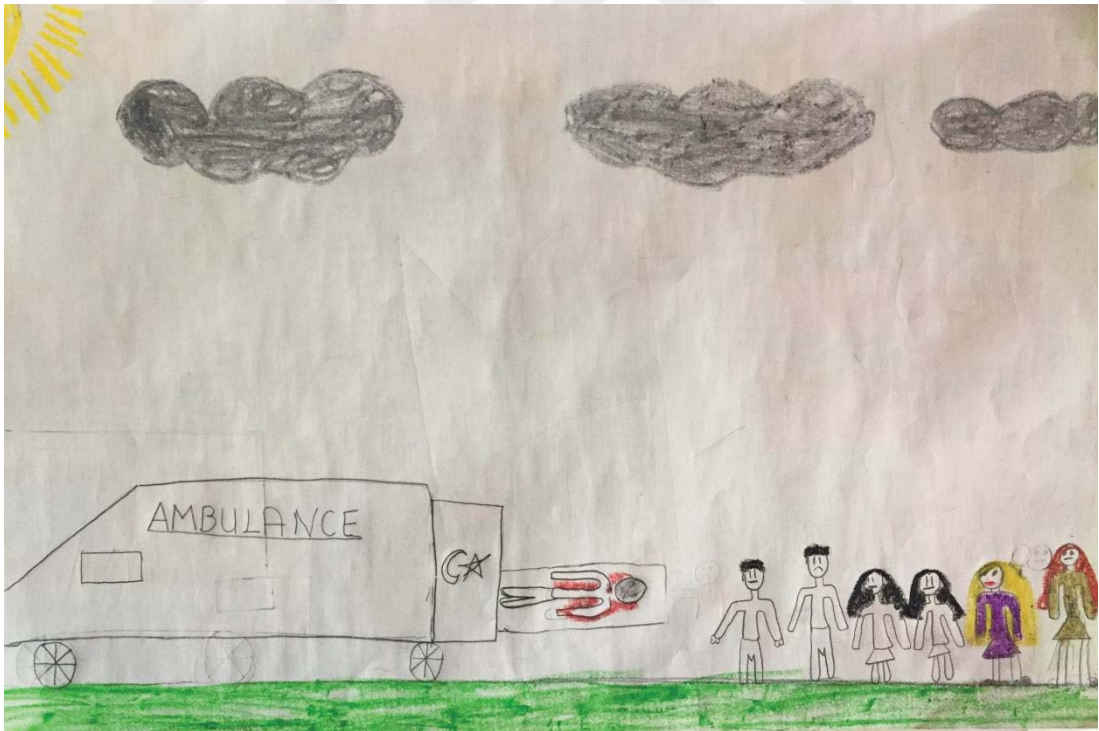
Şekil 37. Sontest Modelden Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 38. Sontest Modelden Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 39. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 40. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 41. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 42. Sontest Öykü Resimleme Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 43. Sontest Ezbere Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 44. Sontest Ezbere Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 45. Sontest Ezbere Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.



Şekil 46. Sontest Ezbere Resim Boyutu - kontrol grubu öğrencisi.

