



**T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL
YARATICILIK DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Armağan KONAK**

**Tez Danışmanı:
Yrd. Doç. Serdar TUNA**

ISPARTA, 2008

ÖNSÖZ

“Güzel san’atlarda muvaffakiyet; bütün inkılâpların muvaffak olduğunun en kat’i delilidir. Bundan muvaffak olmayan milletlere ne yazıktır. Onlar, bütün muvaffakiyetlerine rağmen medeniyet alanında yüksek insanlık sıfatı ile tanınmaktan daima mahrum kalacaklardır.”

İstanbul: 18/19.07.1936
Mustafa Kemal ATATÜRK¹

Türk Ulusunun büyük önderi Mustafa Kemal Atatürk, yıllar önce sanat ve sanat eğitiminin, bir toplum için önemine yukarıdaki sözleri ile dikkat çekmiştir.

Çocuğun sanata karşı daha duyarlı bir birey olarak yetişip, topluma katkıda bulunması, çocukta eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisini geliştirmesi bağlamında sanat eğitimi önemli bir eğitim sürecidir. Bu çerçevede, eğitim kurumlarının en büyük amacı ise yaratıcı ve yapıcı bir toplum yaratmaktır. Ancak; eğitim sürecinde her çocuk eşit fırsata sahip olamayabilmektedir. Kültürel düzeyin düşüklüğü ve maddi yetersizliklerden dolayı gizil güçlerini sergileyecek ortamlar bulamayan bir çocuk, eğitim alanında her türlü olanağa sahip olan bir çocuğa göre daha şanssız sayılabilmektedir. Bir sosyal grup içerisinde yer alan çocuğun, sanatsal yaratıcılık düzeyi birçok değişkene göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışma, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, sürekli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamaları, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemeleri, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri ailelerinin karşılayıp karşılamaması ve ailelerinin gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelemeyi amaçlanmaktadır.

Öncelikle, çalışmanın her aşamasında akademik bilgisini, desteğini ve ilgisini esirgemeyen, kaynaklara ulaşmamda bana yol gösteren, tez danışmanım, Sayın Yrd. Doç. Serdar TUNA (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi)’ ya katkılarından dolayı saygıyla teşekkürlerimi borç bilirim.

Çalışmanın her bölümü için değerli düşüncelerini benimle paylaşan, hatalarımı düzeltmemde yol gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. Hülya ŞAHİN (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi)’ e, saygılarımla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sonunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde büyük yardımları olan, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi)’ ya teşekkürlerimi sunarım.

¹ ATATÜRK, M.K., 1936, Alıntılayan BUYURGAN, S., BUYURGAN, U., **Sanat Eğitimi ve Öğretimi Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007:3.

Çalışmada büyük katkıları olan, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu 6-F şubesi ile General Şadi Çetinkaya İlköğretim Okulu 6-B şubesinde eğitim gören tüm sevgili öğrencilere ve onların sanatsal gelişimine katkıda bulunan Resim-İş Eğitimi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her aşamasında manevi destekleriyle yanımda olan Sayın Arş. Gör. Esra ÇAKAR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi), Sayın Arş. Gör. Huriye DENİŞ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi) ve Sayın Arş. Gör. Özgür ÖNEN (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi)' e teşekkür ederim.

Bu çalışmanın tüm aşamalarında beni yüreklendiren; ilk okuma yazmayı kendisinde öğrendiğim, ilkokul öğretmenim, babam Sayın Ömer KONAK' a, dünyaya ilk gözümü açtığım günden bugüne hayatıma ışık tutan annem Sayın Emine KONAK' a ve fikirlerini esirgemeyip beni cesaretlendiren ablam Sayın Ayşin TÜFEKÇİOĞLU' na teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL YARATICILIK DÜZEYLERİ

Armağan KONAK

Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, 133 sayfa, 31 Mart 2008

Danışman: Yrd.Doç. Serdar TUNA

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamaları, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemeleri, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri ailelerinin karşılayıp karşılamaması ve gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelemektir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ile bir uygulama çalışması olan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formunun oluşturulmasında Devlet İstatistik Enstitüsünün verileri, konu ile ilgili tezler ve araştırmalarda kullanılan sorulardan yararlanılmış. Kişisel Bilgi Formu, öğrenci hakkında bilgi toplamak amacıyla, öğrencinin cinsiyeti, anne ve babasının öğrenim düzeyi ve kendilerine ait bilgisayarının olup olmamasını, süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamasını, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesini, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri ailelerinin karşılayıp karşılamamasını ve mensup olduğu sosyo-ekonomik düzeyi saptamada yardımcı olabilecek, 2 açık ve 23 kapalı uçlu soru içermektedir. Veri toplama araçlarına, tabakalama örneklem yöntemi ile belirlenen Merkez İlçe'ye bağlı General Şadi Çetinkaya İlköğretim Okulu ile Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencilerinden basit tesadüfi (random) örneklem yöntemi ile seçilen 40 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin Kişisel Bilgi Formuna vermiş oldukları yanıtlar ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden elde edilen veriler, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı 13' te İlişkisz Grup t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile ailelerinin gelir düzeyleri, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, dergi okuyup okumaması arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sanat, Sanat Eğitimi, Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünce

ABSTRACT

SIXTH GRADE STUDENTS' ARTISTIC CREATIVITY LEVELS

Armağan KONAK

Süleyman Demirel University, Department of Fine Arts Education, Fine Art Training
Program Graduate Thesis, 133 pages, 31 March 2008

Advisor: Asst. Prof. Serdar TUNA

The aim of this study is to determine the artistic creativity levels of secondary school first year students with respect to the variables such as, the sexuality of student, education levels of student's parents, if a student owns a computer or not, if the student reads a periodical magazine, what kind of a place the student spends his/her holiday, if the student's parents could provide the materials which are used in Fine Art class and the income level of the student's parents. In this study, personal information form and Torrance Tests of Creative Thinking – Figural Test (Form A) are used as data collection tools. To form the personal information form; data from Turkish Statistical Institute, thesis about the subject and results of the related researches are utilized. The personal information form includes questions about the variables defined above to collect data about the student. There are in total 25 questions - 2 open-ended and 23 closed-ended questions. Forty 6th grade students chosen randomly from General Şadi Çetinkaya Secondary School and Başöğretmen Atatürk Secondary School which are located in the city center of Antalya have responded to questionnaire. Answers from The personal information form and results of the Torrance Tests of Creative Thinking – Figural Test (Form A) are compared using SPSS for Windows 13 software with Independent Samples T-Test and One-way ANOVA.

According to the results obtained from this study, it has been determined that there is a significant relationship between his/her artistic creativity and the income level of the student's parents, the sexuality of student, education levels of student's parents, if a student owns a computer or not, if the student reads a periodical magazine, what kind of a place the student spends his/her holiday, if the student's parents could provide the materials which are used in Fine Art class.

Keywords: *Education, Art, Art Education, Creativity, Creative Thinking*

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGELER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii

GİRİŞ

1.1. Çalışmanın Konusu.....	3
1.2. Çalışmanın Amacı.....	4
1.3. Çalışmanın Önemi.....	5
1.4. Tanımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Sayıtlar.....	8
1.7. Çalışmanın İçeriği.....	8

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL, KAVRAMSAL VE BİLGİLENDİRİCİ BÖLÜMLER

2.1. Eğitim	11
2.2. Sanat, Sanat Eğitiminin Tarihi Gelişimi ve Sanat Eğitimi	14
2.2.1. Sanat	14
2.2.2. Sanat Eğitiminin Tarihi Gelişimi	17
2.2.3. Sanat Eğitimi	23
2.3. Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi	38

İKİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ-TEKNİKLERİ VE VERİ KAYNAKLARI

3.1. Araştırma Yöntemi	58
3.2. Veri Kaynakları	58
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.2.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	59
3.2.3. Verilerin Analizi	68

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI VE DEĞERLENDİRME

4.1. Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	69
4.2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	72
4.3. Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular	76

	<u>Sayfa No</u>
4.4. Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular	85
4.5. Beşinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	88
4.6. Altıncı Alt Probleme Dayalı Bulgular	95
4.7. Yedinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	98

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	102
5.2. Öneriler.....	105
KAYNAKÇA	107
EKLER	116
EK 1. Veri Toplama Araçları.....	117
1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	117
1.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu..	119
1.3. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Uygulama.....	126
EK 2. Anket Uygulama İzin Belgesi.....	132
ÖZGEÇMİŞ	133

SİMGELER DİZİNİ

F	: F Değeri (ANOVA için)
KO	: Kareler Ortalaması (Mean Square)
KT	: Kareler Toplamı (Sum of Square)
N	: Denek Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi (Probablity)
Sd	: Serbestlik Derecesi (Degree of Freedoom)
t	: t Değeri (t testi için)
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

KISALTMALAR DİZİNİ

Bkz.	: Bakınız
Böl.	: Bölüm
Çev.	: Çeviren
Çiz.	: Çizelge
ÇZK	: Çoklu Zeka Kuramı
Ek.	: Ekler
İ.Ö.O.	: İlköğretim Okulu
s.	: Sayfa
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Package For The Social Science)
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TYDT	: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi
v.b.	: ve benzeri

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Zihnın Düşünme Süreci	41
Şekil 2.2. Tümel Beyin Modeli	54
Şekil 2.3. Tümel Beyinle Yaratıcılık Hazırlık/Kuluçka/Aydınlanma/Gerçekleme	56

ÇİZELGELER DİZİNİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa No</u>
Çizelge 4.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	70
Çizelge 4.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	73
Çizelge 4.3. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	75
Çizelge 4.4. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	77
Çizelge 4.5. Akıcılık Boyutuna Yönelik Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları.....	78
Çizelge 4.6. Esneklik (Flexibilite) Boyutuna Yönelik Puanlarının Ailelerinin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları.....	79
Çizelge 4.7. Orijinallik (Originalite) Boyutuna Yönelik Puanları Ailelerinin Ortalama Gelir Düzeylerine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları.....	81
Çizelge 4.8. Ayrıntıya Girme (Elaboration) Boyutuna Yönelik Puanları Ailelerinin Ortalama Gelir Düzeylerine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları.....	83
Çizelge 4.9. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Toplam Puanları Ailelerinin Ortalama Gelir Düzeylerine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 4.10. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Öğrencinin Evinde Bilgisayar Olup Olmadığına Göre t-testi Sonuçları.....	86
Çizelge 4.11. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Günlük Gazete Okunup Okunmamasına Göre ANOVA Sonuçları.....	89
Çizelge 4.12. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Dergi Okunup Okunmamasına Göre ANOVA Sonuçları.....	92
Çizelge 4.13. Ayrıntıya Girme (Elaboration) Boyutuna Yönelik Puanları Dergi Okuyup Okumamalarına Göre Tukey HSD Testi Sonuçları.....	94

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa No</u>
Çizelge 4.14. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Toplam Puanları dergi okuyup okumamalarına göre Tukey HSD Testi Sonuçları.....	95
Çizelge 4.15. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Tatillerini Herhangi Bir Tatil Beldesinde Geçirip Geçirmediğine Göre t-testi Sonuçları.....	96
Çizelge 4.16. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Ailenin Malzemeleri Karşılayıp Karşılamadığına Göre t-testi Sonuçları.....	99

GİRİŞ

İlkel toplumlar, temel besin maddelerini avcılık ya da toplayıcılıkla elde ediyorlardı ve her türlü tehlikeye karşı birlikte mücadele etmek zorundaydılar. Avlarının nerede, nasıl yaşadığını, vahşi hayvanlardan nasıl korunmaları gerektiğini, meyve ve sebzelerinin nerede, ne zaman yetiştiğini bilmeleri gerekirdi. Öğrenmeleri gereken bilgi, beceri, duygu ve sezgileri doğal ve toplumsal çevre ile geçirdikleri yaşantılar yoluyla öğreniyor, her bilgiyi bir sonraki nesle aktarıyorlardı².

Her canlı varlığın ve bir canlı varlık olarak insanın, yaşamsal çabalarının doğrultusunda temel isteği yaşamını sürdürmeye yöneliktir³. Bu bağlamda, ateş kullanılmaya ve bazı hayvanlar ehlileştirilmeye başladıktan sonra, zamanla gelişmiş değerler ortaya çıktı ve insanoğlunun bilgi ve tecrübesi arttı. Çoğalan bilgi nesilden nesle sözlü olarak aktarılmaya başladı. Elbette, insanın yerleşik hayata geçişi, bilginin çoğalmasını ve yayılmasını güçlendiren bir unsurdur. Bir diğer önemli unsur ise, Sümerler tarafından çivi yazısının bulunmasıdır. Çivi yazısının bulunmuş olması toplumda okuma ve yazmanın öğrenilmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum eğitim anlayışının ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Zamanla güçlü devletlerin kurulması, meslek gruplarının oluşması gibi gelişmeler eğitim anlayışını da değiştirmiştir.

Bireyi toplumsallaştırma, kültürel mirası aktarma, siyasi düzeni koruma, seçme ve yöneltme, toplumsal kalkınma gibi birçok işleve sahip eğitim kurumları kuruldu⁴. Böylece, eğitim kurumlarının bu işlevlerinin aktarımında görevlendirilen ve başlıca görevi öğretmek olan, belirli bir program çerçevesinde öğrenmeleri gerçekleştirmeleri için, okullarda alanında uzmanlaşmış öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklenmiş olmaktadır⁵.

² SÖNMEZ, V., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000:3.

³ VELİOĞLU, S., **İnsan ve Yaratma Edimi**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2000:180.

⁴ TEZCAN, M., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000:71-73.

⁵ ÖZÇELİK, D. A., **Eğitim Programları ve Öğretim**, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1998:99.

Öğrenme ve eğitim alanında birçok eğitim bilimci, sosyolog, psikolog ve düşünürün bu konuda araştırmalar yaptığı ve eğitimle ilgili tanımlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Durkheim, eğitimi; fizik ve toplumsal çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği etkiler; Kant, insanın mükemmelleştirilmesi; Mill, bireyin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracı; Spencer ise iyi yaşama olanağı tanıyan etkinliklerin tümü olarak tanımlamaktadır⁶. Bu tanımlara baktığımızda, Durkheim' ın yaptığı tanımın diğerlerinden toplumsal içerik bakımından ayrıldığı görülmektedir. Durkheim' a göre, eğitim olgusu temel olarak toplumsaldır ve bir toplumdan diğerine büyük değişiklik gösterirken. eğitim sistemi ya da eğitim süreci de diğer toplumsal, siyasal veya ahlaksal kurumlar gibi işlemlerini yerine getirdiği herhangi bir toplumun yapı ve gereksinimlerinin sonucu olan toplumsal bir olaydır. Eğitim, herhangi bir toplumda uygulamalar, eylem biçimleri ve geleneklerden meydana gelir. Örneğin; ortaçağ' da eğitim dinsel, Rönesans' ta özgür, on yedinci yüzyılda edebi, günümüzde ise bilimsel bir niteliğe sahiptir⁷.

Eski Yunan' da toplumsal amaçlar, Rönesans' ta bireycilik ve milliyetçilik, 18. yüzyılda ise toplumsal etkinlik düşüncesi eğitimde ağır basmaktadır⁸. Bu bağlamda, toplumsal ihtiyaç ve farklılıkların eğitimin içinde kendini gösterdiği gözlenmektedir.

18. yüzyılda oluşan Sanayi Devrimi sırasında ve sonrasında, mekânîk aletlerin keşfinde gerekli olan yaratıcılık yetisinin öneminin anlaşıldığı ve çeşitli sanat akademilerin kurulduğu gözlenmektedir. Bu durumun, 21. yüzyılda eğitime, toplumsal gereksinimler doğrultusunda, kuramsal boyutta farklı bakış açıları getirdiği gözlenmektedir. 21. yüzyılda eğitimin, bireye istendik davranışlar kazandırma süreci, olarak tanımlandığı görülmektedir.

⁶ TEZCAN, M., **Eğitim Sosyolojisi**, Feryal Mat., Ankara, 1996:5.

⁷ TEZCAN, M. (1996), a.g.k., sayfa (s.) 12.

⁸ a.k., s. 5.

Sanat eğitiminin, bireye istendik davranışlar kazandırma yönündeki işlevi, bireyin kendisinde varolan duygu ve sezgileri yaratıcılığı doğrultusunda ortaya çıkarması bakımından önem taşımaktadır.

Yaratıcılık kavram olarak basit tanımların içine sığmayan karmaşık bir yapıya sahiptir. Yaratıcılık; tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan bir süreçtir. San⁹; yaratıcılığın, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın tüm evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenek olduğunu belirtmiştir.

Birçok değişik etken yaratıcılığı olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Kültürel düzeyin düşüklüğü ve maddi yetersizliklerden dolayı kendisinden beklenen davranış değişikliğini ve gizil güçlerini sergileyecek ortamlar bulamayan bir çocuk, eğitim alanında, yaratıcılığını sergileyebileceği her türlü olanağa sahip olan başka bir çocuğa göre daha şanssız sayılabilmektedir.

Bu çalışma, birçok etkene bağlı olarak değişebilecek olan yaratıcılığın sanatsal boyutu üzerine oluşturulmuştur. Bu çalışma, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamaları, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemeleri, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri ailelerinin karşılayıp karşılamaması ve ailelerinin gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelemeyi amaçlanmaktadır.

1.1. Çalışmanın Konusu

“İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sanatsal Yaratıcılık Düzeyleri” başlığı altında, araştırmanın konusunu bireyin yaşamında büyük öneme sahip olan yaratıcılığı ile cinsiyeti, anne ve babasının eğitim durumu, kendine ait bilgisayarının olup olmaması, süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumaması, tatillerini herhangi

⁹ SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:14.

bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi, Resim-İş Dersinde kullanacağı malzemeleri ailesinin karşılayıp karşılamaması ve içinde bulunduğu toplumun yaşam koşullarını belirleyen ailenin gelir düzeyinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamaları, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemeleri, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri ailelerinin karşılayıp karşılamaması ve ailelerin gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelemektir.

Problem

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ailesinin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmasına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okunmamasına göre farklılık göstermekte midir?

6. Öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ailesinin Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri karşılayıp karşılamamasına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Çalışmanın Önemi

Yaratıcılık kavram olarak basit tanımların içine sığmayan karmaşık bir yapıya sahiptir. Yaratıcılık; tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan bir süreçtir. San¹⁰; yaratıcılığın, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın tüm evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenek olduğunu belirtmiştir.

Yaratıcılık tanımlarında; yaratıcı bir kişilikte, en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünce, imgelerle düşünebilme ve imgelemci olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve bireşimci yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır

Yaratıcı bir kişide yaratma sürecinin bireysel olarak ortaya çıktığı gözlenmektedir. Ancak; sanatsal yaratıcılığa duyulan ilgi de, gelir ve eğitim düzeyleri gibi birçok değişkene bağlı olarak farklılık gösteren çeşitli toplumsal gruplar tarafından, çeşitli şekillerde algılanıp yorumlanabilmektedir.

İnsanlar arasındaki gelir düzeyi ve meslek farklılıkları , insanların hayatını birçok yönden şekillendirip biçimlendirebilmektedir. Bu durumun yansımaları eğitim ortamında da gözlenebilmektedir. Bir sosyal grup içerisinde yer alan çocuğun, okuldaki başarısı anne ve babasının gelir düzeyi, mesleğine gibi birçok değişkene bağlı olabilmektedir. Bu değişkenler, çocuğun ve ailesinin yaşam tarzı, onların, eğitim düzeyi, hayata dair düşünceleri, kültürel beğenileri, konut tipleri ve giyim biçimlerinde kendini göstermektedir.

¹⁰ SAN,İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:14.

Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte, değerleri de değişmekte ve gelişmekte olan toplumda yaratıcı ve eleştirel düşünme yetisine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Sanat eğitimi, bireydeki yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında önemli bir role sahiptir. Bireyin yaşantısını etkileyen birçok değişken ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında fark olup olmadığını ortaya koyması açısından bu çalışma önem taşımaktadır.

1.4. Tanımlar

Yaratıcılık; boşlukları, rahatsız edici eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünüler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sunmak, sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek ve yeniden sınamaktır¹¹. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu ile şekilsel yaratıcılık ölçülebilir. TYDT “Bir Resim Oluşturma Testi”, “Bir Resim Tamamlama Testi” ve “Paralel Çizgiler Testi” olmak üzere üç testten oluşmaktadır. Testin alt boyutları olan akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntıya girme boyutlarının aritmetik ortalamalarının alınarak, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi puanı elde edilebilir.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin Akıcılık boyutu puanın hesaplanmasında; Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu’nda yer alan 3 testten birincisi olan “Bir Resim Oluşturma Testi” hariç, “Bir Resim Tamamlama Testi” ve “Paralel Çizgiler Testi” için ayrı ayrı tamamlanmış olan resim sayısının toplamı alınmaktadır. Akıcılık boyutunun “Bir Resim Oluşturma Testi” için hesaplanmamasının nedeni öğrenciden bu testte tek bir resim yapmasının istenilmesinden kaynaklanmaktadır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin Esneklik boyutu puanı; Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu’nda yer alan 3 testten birincisi olan “Bir Resim Oluşturma Testi” hariç, “Bir Resim Tamamlama Testi” ve “Paralel Çizgiler Testi” için ayrı ayrı hesaplanmaktadır. “Bir Resim Tamamlama Testi”nde öğrenci tarafından çizilen şeklin, Torrance tarafından belirlenmiş olan 59 kategoriden

¹¹ TORRANCE, E.P., SAN,İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:14.

hangisine dahil olduğunu belirlemek için, her bir şekil için, içinde yer aldığı kategori numarası verilmektedir. Esneklik boyutu puanının hesaplanmasında, aynı kategoride yer alan iki ya da daha fazla şekle tek bir puan verilmektedir. “Paralel Çizgiler Testi” nde ise Torrance tarafından belirlenmiş olan 61 Kategori bulunmaktadır. Ancak; bu testte de, “Bir Resim Tamamlama Testi” nde yapılan hesaplamanın aynısı yapılmaktadır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin Orijinallik boyutu puanı; Torrance tarafından belirlenen ölçütler dahilinde, her bir test için ayrı ayrı hesaplanmaktadır. “Bir Resim Oluşturma Testi” nde, Orijinallik boyutu, öğrenci tarafından yapılmış olan resmin bütününe bakılmaksızın sadece yapıştırılan kağıt parçasının oluşturduğu biçime bakılarak 0 ile 5 puan arasında puanlanmaktadır. “Bir Resim Tamamlama Testi” nde de tamamlanan her bir resim için Torrance tarafından belirlenen ölçütler dahilinde 0 ile 2 arasında puanlama yapılmaktadır. “Paralel Çizgiler Testi” nde de tamamlanan her bir resim için Torrance tarafından belirlenen ölçütler dahilinde 0 ile 3 arasında puanlama yapılmaktadır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin Ayrıntıya Girme boyutunun puanı; “Bir Resim Oluşturma Testi”, “Bir Resim Tamamlama Testi” ve “Paralel Çizgiler Testi” için, öğrenci tarafından resmin bütününe geliştirmek için çizilen ayrıntıların her birine 1 puan verilerek hesaplanmaktadır.

Öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyini belirlemek için Kişisel Bilgi Formunda öğrenciden; okur yazar değil, okur yazar, ilkokul, lise, yüksekokul/fakülte ve lisansüstü seçeneklerinden birisini işaretlemesi istenmiştir.

Öğrencinin ailesinin gelir düzeyini belirlemek için Kişisel Bilgi Formunda öğrenciden; 200-500, 501-900, 901-1500, 1501-1750, 1751-Üzeri seçeneklerinden birisini işaretlemesi istenmiştir.

Öğrencinin kendisine ait bilgisayarının olup olmadığını belirlemek için Kişisel Bilgi Formunda öğrenciden; evet, hayır seçeneklerinden birisini işaretlemesi istenmiştir.

Öğrencinin sürekli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumadığını belirlemek için Kişisel Bilgi Formunda öğrenciden; evet, hayır, ara sıra seçeneklerinden birisini işaretlemesi istenmiştir.

Öğrencilerin tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmediğini belirlemek için Kişisel Bilgi Formunda öğrenciden; evet, hayır seçeneklerinden birisini işaretlemesi istenmiştir.

Öğrencilerin ailesinin Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri karşılayıp karşılamamasını belirlemek için Kişisel Bilgi Formunda öğrenciden; evet, hayır seçeneklerinden birisini işaretlemesi istenmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma grubu, tabakalama örnekleme yöntemi ile seçilen Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez İlçe’ ye bağlı General Şadi Çetinkaya İlköğretim Okulu ile Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu’ndan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 6. sınıf öğrencilerinden araştırma grubuna alınan toplam 40 öğrenci ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırma grubunda yer alan, resim-iş öğretmenlerinin aynı mesleki deneyime sahip olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Çalışmanın İçeriği

Bu çalışma; “Giriş” ile “Kuramsal Kavramsal ve Bilgilendirici Bölümler”, “Araştırma Yöntemi-Teknikleri ve Veri Kaynakları”, “Araştırma Bulguları ve Değerlendirme” ve “Sonuç-Öneriler” olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır.

Çalışmanın “Giriş” kısmında, çalışmanın konusuna, amacına, önemine ve sınırlılıklarına değinilmiştir. “Kuramsal Kavramsal ve Bilgilendirici Bölümler” başlığı altında, Eğitim, Sanat, Sanat Eğitiminin Tarihi Gelişimi ve Sanat Eğitimi,

Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi alt başlıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiş. Bu bölümde, veri toplama tekniği olarak; eğitim, sanat ve sanat eğitimi, yaratıcılık tanımları, çocuğun yaratıcılık özellikleri ve süreci üzerine yapılan çalışmaların alan yazın taramasına başvurulmuştur. Bilgi kaynakları olarak, alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

“Araştırma Yöntemi-Teknikleri ve Veri Kaynakları” bölümünde araştırma yöntemi-teknikleri ve veri kaynakları olarak, kişisel bilgi formu ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formunun oluşturulmasında Devlet İstatistik Enstitüsünün verileri ile konu ile ilgili tezler ve araştırmalarda kullanılan sorulardan yararlanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda olgusal ve davranış soruları olmak üzere 2 açık 23 kapalı uçlu toplam 25 soruya yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda, öğrenci hakkında bilgi toplamak amacıyla, öğrencinin cinsiyetini, anne ve babasının öğrenim düzeyini, sürekli yayın (dergi ve gazete) okuyup okunmamasını, tatilini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesini, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri ailelerinin karşılayıp karşılamamasını ve ailesinin gelir düzeyini saptamada yardımcı olabilecek sorular yer almaktadır. Öğrencinin; akıcılık, esneklik, orijinallik, geniş görüşlülük boyutlarına vermiş olduğu yanıtların değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanların aritmetik ortalamaları alınarak ulaşılan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi puanının nasıl elde edildiğine ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formunun nasıl uygulandığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

“Araştırma Bulguları ve Değerlendirme” bölümünde Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu ile kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, “SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı-Statistical Package For The Social Science) for Windows 13” paket programı kullanılmıştır. Araştırma problem ve alt problemlerini test etmek için, İlişkisiz Grup t-testi (Independent Samples T-Test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

“Sonuç ve Öneriler” bölümünde ise, bu araştırmadan elde edilen bulgular, daha önce yapılmış araştırma bulgularından da yararlanılarak yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL, KAVRAMSAL VE BİLGİLENDİRİCİ BÖLÜMLER

2.1. Eğitim

Kesin bir tanımının yapılması zor olan, kısaca, kişiye istendik davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanabilen eğitim; bir toplumun çağdaşlaşması, yenilikleri yakalayabilmesinde en önemli süreçlerden birisidir. Bireyin kendisini ifade edebilmesi ve yeteneklerini sergileyebilmesi, uzun bir süreç isteyen eğitim aracılığı ile olanaklı hale gelebilmektedir. Senemoğlu¹², bireyin istediği yaşam biçimine sahip olması için, gerekli öğrenmeleri sağlamada eğitimi önemli bir araç olarak görmektedir. Ancak; bireyin yaşam süresi, bireyin tüm istendik davranışları tesadüfen, informal eğitim yoluyla kazanmasını sağlayacak kadar uzun değildir. Bu bağlamda eğitimin belli amaçlar doğrultusunda planlanması, eğitim sürecini belirsizliklerden arındırıp, en etkili bir biçimde sürmesini sağlayacaktır. Böyle bir durumda ise, içinde plan özelliğini taşıyan eğitim, informaliteden sıyrılıp formal eğitim olarak adlandırılmaktadır. Ertürk¹³; formal eğitimi, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitim üzerine yapılan diğer tanımlara baktığımızda ise; Oğuzkan¹⁴, ın, Eğitim Bilimleri Sözlüğü' nde, eğitimi 6 farklı şekilde tanımladığı görülmektedir.

1. Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almaları için hazırlanırken, gerek bilgi beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği.

¹² SENEMOĞLU, N., **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000:7.

¹³ ERTÜRK, 1984:12' den Alıntılan SENEMOĞLU, N., **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000:7.

¹⁴ OĞUZKAN, A. F., "Eğitim", **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Gül Yayınevi, Ankara, s. 46, 1993.

2. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesi.
3. Belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme.
4. Her kuşağa, geçmişin bilgi ve deneyimini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi.
5. Eğitim ruhbilimi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, öğretim programları, özel ve genel öğretim yöntemleri, yönetim, denetim v.b. eğitim ve öğretim alanlarını kapsamak üzere öğretmen, yönetici ve eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla ilgililer için düzenlenen bütün kurslara ve kurslarla ilgili biçimsel çalışmalara verilen genel ad.
6. Eğitim (Eğitim Bilimi)

Mialaret¹⁵ ise, eğitim bilimini 6 farklı şekilde açıklamaktadır.

1. Eğitim Bilimin kapsamında çocukluğu eğitme vardır.
2. Eğitim Bilimi çocuğun insan yaşamındaki rolünü öğretir.
3. Eğitim Bilimi çocuk gelişiminin eğitimidir.
4. Eğitim Bilimi, bireysel öğrenmeye ve psikolojik farklılıkların öğrenilmesi yoluyla, her çocuğun kendisine has özelliklerinin öğrenilmesidir.
5. Eğitim Bilimi, çocuğun psikopatolojisini ve pedagojisini yani görünenin arkasını öğrenmektir.
6. Eğitim Bilimi, son olarak ise, eğitim problemlerini bilimsel bir anlayış dahilinde ele almaktır.

Varış¹⁶ ise eğitimin, zaman ve mekân yönünden kapsamlı, süreli ve çok boyutlu olduğunu ve eğitimde bilgi dahil her türlü tecrübenin üzerinde durulduğunu

¹⁵ MIALARET, G. **Sciences de l'Éducation Aspects Historiques. Problèmes Épistémologiques**, Presses Universitaires de France, Paris, 2006:10.

belirtmiştir. Bu tecrübelerin ise tesadüfî olabileceğini ve tesadüfî tecrübelerin hem eğitsel olabileceği hem de olamayabileceği üzerinde durmuştur. Eğitimin, süregeldiği toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik olgulardan etkilenebileceğini de eklemiştir.

Eğitimin amacını; Başaran¹⁷, insanın çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte insana yeni davranışlar kazandırma yükümlülüğü olarak tanımlamaktadır.

Dewey¹⁸'e göre, yaşama hazırlık olmayan yaşamın kendisi olan eğitimin amacı, çocuğa ne düşüneceğini değil, düşünmeyi öğretmektir¹⁹.

Gardner²⁰'a göre ise, eğitimin zaman ve mekân farkına rağmen değişmeyen iki temel amacı vardır. Bunlar, yetişkin rollerini taklit etmek ve kültürel değerleri aktarmaktır. Yetişkin rollerini taklit etmeyi ise, her toplumun önemli yetişkin rollerinin (lider, öğretmen, aile, din adamı) sonraki neslin üyelerince gerektiği gibi yerine getirilmesi, kısacası, hayati özellikleri sonraki nesillere aktarabilmesi olarak açıklamaktadır. Kültürel değerlerin aktarımını ise, toplumun en temel değerlerinin (savaşçılık ya da barışçılık, kibarlık ya da sertlik, çokluk ya da teklik) kendilerinden sonraki nesillere aktaracak olan kişilere doğru bir şekilde geçirilmesi olarak açıklamaktadır. Toplumun, içinde bulunduğu kültürel özellikleri bir sonraki nesle aktarımında, sanatsal aktiviteler oldukça önem taşımaktadır.

Erbay²¹; sanatın, kişinin kendisini ifade etmek için seçtiği iletişim aracı olarak yaratıcı çabalarını değerlendirecek imkanlar sunduğunu belirtmekte ve sanatın; ülkenin ya da bölgenin kültürel izlerini yansıttığını ve bu izlerin sanatsal etkinlikler aracılığı ile ulusal ve uluslar arası iletişim diline dönüştüğünü eklemektedir. Bu

¹⁶ VARIŞ, F., **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları n°146, Ankara, 1985:84-85.

¹⁷ BAŞARAN, İ.E., **Eğitime Giriş**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1978:13.

¹⁸ DEWEY, J., Alıntıl原因 BAŞARAN, İ.E., **Eğitime Giriş**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1978:13.

¹⁹ GARDNER, Alıntıl原因 BİNBAŞIOĞLU, C., **Eğitim Düşüncesi Tarihi**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara, 1982:117.

²⁰ GARDNER, H., SENEMOĞLU, N., **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000:26.

²¹ ERBAY, F., “8 Yıllık Temel Eğitimde Sanat Eğitiminin Sorgulanması”, **Sanat Çevresi**, Ocak 1998:64.

bağlamda, sanatsal aktiviteler aracılığıyla, birbiriyle iletişim kuran kişiler; sosyal yapı içinde varoluşlarının duygu ve isteklerini sembolik ifadelerle dönüştürerek, diğer kişilerle paylaşırlar. Dolayısıyla, sanat insanlar arasında bir paylaşım aracı olarak görülmektedir.

2.2. Sanat, Sanat Eğitiminin Tarihi Gelişimi ve Sanat Eğitimi

2.2.1. Sanat

Sanatı, anlamlı biçimlerin özgürce yaratılması olarak tanımlayan Tanilli²², bireyin içine atıp bastırdığı ve aklının (belki hiç) erişemeyeceği arzular, öyküler, mitoslar ve imgelem gücünü harekete geçirdiği başka düşsel kurgular aracılığıyla, sanatta dile geldiklerini ifade etmektedir.

May²³; imgelemi, bireyin, bilinçli zihninin önbilinç eşliğinde doğup gelen fikirler, itkiler, imgeler ve her çeşitten diğer psişik olguyla topa tutuluşunu kabullenebilme yetisi olarak tanımlamaktadır.

Tanilli²⁴, ye göre, sanat; dış dünyanın temsili, onun algılanması ve duyulması yolunda, yeni biçimler önerirken algılama organlarını, kulağı, gözü ve bütün duygusal alıcıları, düşünceleri eğitip ve geliştirme rolü bulunmakta, doğa ve dünya ile ilgili algılamanın da sanattan gelmektedir. Sadece zevkî kültürle biçimlenen insan için, doğa güzel ya da çirkindir, kayıtsız ya da heyecanlıdır, üzgün ya da sevinçlidir; çünkü algılama salt fizyolojik bir şey değildir, herkes kafasıyla ve içinde yüzdüğü eğitim ve kültürden doğan biçimler çerçevesinde algılamaktadır²⁵.

Gombrich²⁶, dillerin nasıl doğduğunun bilinmediği gibi sanatın da nasıl doğduğunun bilinmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir. Günümüze dek ulaşan

²² TANİLLİ, S., *Yaratıcı Aklın Sentezi Felsefeye Giriş*, Adam Yayınları, İstanbul, 2004:196-197.

²³ MAY, R., *Yaratma Cesareti*, Metis Yayınları, İstanbul, 1998:126.

²⁴ TANİLLİ, S., *Yaratıcı Aklın Sentezi Felsefeye Giriş*, Adam Yayınları, İstanbul, 2004:196-197.

²⁵ TANİLLİ, S. (2004), a.g.k., s. 196-197.

²⁶ GOMBRICH, E.H., *Sanatın Öyküsü*, Çev. Erol Erduran ve Ömer Erduran, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999:39-42.

ve insan becerisinin en eski izlerini taşıyan, on dokuzuncu yüzyılda, İspanya ve Fransa’da mağara duvarlarında ve kayalar üzerindeki resimlerde betimlenen, canlı gibi duran ve gerçeğe çok benzeyen bizon, mamut ve ren geyiği resimleri bulunmuştur. Bu figürleri, onları avlayan, onları çok iyi tanıyan kimselerin resmetmiş veya kazımış olabileceğini belirten Gombrich²⁷, e göre, bu bulguların daha iyi bir açıklaması, bunların, resim yapmanın insana güç verdiğine ilişkin evrensel bir inanın varlığı olarak belirtmekte ve bu durumu, bu ilkel avcılarının, belki de sadece zıpkınları ve taş baltalarıyla haklarından gelebildikleri bu hayvanların resimlerini yaparlarsa gerçek hayvanların da kendi güçlerine boyun eğeceğine inanmaları olarak açıklamaktadır. Belki de, o dönemde ilkel insanların içinde bulunduğu kültürden doğan biçimler çerçevesinde, algıları sonucunda ortaya bu figürlerin çıktığını söylemek mümkündür.

Her çağın kendine özgü sanatı olduğunu belirten Mengüşoğlu²⁸, na göre; sanat objesi, ya doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak insanla ilgilidir. İnsan her çağda, yerini kendisinden sonra gelen kuşaklara bırakmaktadır; dolayısıyla yeni kuşakların gelmesiyle birlikte, sanatçının kayıtsız kalamamakta ve yeni problemler ortaya çıkmaktadır²⁹.

Sanat; Antik Yunan’dan günümüze değin, kültürel özelliklere bağlı olarak farklı şekillerde algılanmıştır.

Ortaçağ’ a, Umberto Eco³⁰, nun Ortaçağ Estetiğinde Sanat ve Güzellik kitabı dahilinde bakıldığında, toplumun algı ve eğitim düzeyinin sanat anlayışına ne derece yansıdığı görülmektedir. Kitapta, Duns Scotus’un “sanat yapılması gereken şeye ilişkin doğru bilgidir” ve “sanat, yapılacak şeylere ilişkin yapma ve düşünme ilkesidir” tanımları üzerinde durulmuş ve onlara açıklamalar getirilmiştir. Bu tanımların kökeni Aristoteles’ e ve bütün Yunanlılara dayanmaktadır. Bu tanımların üzerinde durulduğu, biri bilişsel, öteki üretimsel olmak üzere iki alan vardır. Sanat

²⁷ GOMBRICH, E.H., **Sanatın Öyküsü**, Çev. Erol Erduran ve Ömer Erduran, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999:39-42.

²⁸ MENGÜŞOĞLU, T., **Felsefeye Giriş**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1983:227.

²⁹ MENGÜŞOĞLU, T., (1983), a.g.k., s. 227.

³⁰ ECO, U. **Ortaçağ Estetiğinde Sanat ve Güzellik**, Çev. Kemal Atakay, Can Yayınları, İstanbul, 1999:149.

insanlara şeylerin nasıl kullanılması gerektiğini söyler, yani kuralları açıklar. Burada Ortaçağdaki simgesel düşünme şeklinin olayları neden sonuç ilişkisi içinde değerlendirdiğini, iki şey arasındaki nedensel bağlantılar anlam ve amaç ilişkisi içinde düşünüldüğü görülmektedir. Bir sanat yapıtı işlevsel ve biçimi amaca uygun ise güzeldir. Bu doğrultuda kristal bir testere yapan sanatçı, çirkin bir eser ortaya koymuş olacaktır; çünkü nesne işlevini yerine getirmeyecektir³¹.

Farklı dönemlerde farklı şekillerde algılanan sanat, düşünürlerce de ilgi görmüş ve çeşitli sanat kuramları ortaya çıkmıştır. San³², bu kuramların; Yansıtmacı, Anlatımcı, Duygusal ve Biçimci olmak üzere dört başlık altında saptanabileceğini belirtmiş ve bu kuramları şu şekilde açıklamıştır:

Yansıtmacı Sanat Kuramı, sanatı sanat yapan özelliklerin, eserin dış dünya ile olan ilişkilerinde yattığını ve sanat eserinin, insanı, hayatı, toplumu gerçekliği yansıtan bir ayna olduğunu belirtir. Anlatımcı Kuram ise, sanatın sırrının sanatçı olduğunu ve sanatın duyguların anlatımı olduğunu ileri süren kuramdır. Duygusal Etki Kuramı, bir sanat olayının ön planda olan ögesinin sanat tüketicisi olduğunu ve sanatın özünün, tüketicide uyandıran estetik beğeni ya da coşkuda aranmasını söyleyen kuramdır. Biçimci Sanat Kuramı ise; sanatın özünün doğrudan doğruya sanat ürününün kendisinde aranması gerektiğini ve sanat eserinin, diğer yapıtlardan ayıran özelliğinin, sanat eserine özgü yapılar olduğunu savunan kuramdır.

Sanatın üzerinde durduğu nokta haz alma duygusu olduğu için, sanat, zamana ve sosyo-kültürel farklılıklara göre değişim gösterebilmektedir. Burada bahsedilen haz duygusu topluma has kültürel bir beğenidir. Şüphesiz bir sanat eserini herkesin aynı nesnellik içinde algılaması imkansızdır. Ancak; sanata ilgi gösteren, onun oluşumunu merak eden bir kişi, bir sanat eserini diğerlerinden ayıran belirgin özelliklerini daha kolay bir şekilde algılayabilmektedir. Kısacası, sanatı anlamak ve ondan zevk almak bireyin içinde bulunduğu kültürel yapıya bağlı olabilmektedir, dolayısıyla bireyin, çevresindekilerin sanata dair düşüncelerini gözardı edip kendinin

³¹ ECO, U. **Ortaçağ Estetiğinde Sanat ve Güzellik**, Çev. Kemal Atakay, Can Yayınları, İstanbul, 1999:149.

³² SAN, İ., **Sanat ve Eğitim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:151, Ankara, 1985:26.

sanattan zevk alması önem taşımaktadır³³. Tanilli³⁴, ye göre bunun aksi bir durum olursa; yani sanatın diline aşına olmayan, müziğe kulak vermemiş, plastik sanatların biçimlerine merak salmamış; aynı temayı işleyen iki sesi, iki tabloyu, birbiriyle karşılaştırmamış bir kişi, bir sanat eseriyle kişisel ilişkiye girmekte bunları bilen birisinden daha şanssızdır. Bu bağlamda; Tanilli³⁵, ye göre sanata aşına olmak, insanın, insanlığın bütün biçimlerine duyarlı olmasına yardımcı olabilmektedir.

2.2.2. Sanat Eğitiminin Tarihi Gelişimi

Sanat eğitimi tarihi, toplumdan topluma, hatta uygulayan kişiden kişiye değişmekte, zaman içinde yararlılık-etkililik ilkesi göz önünde bulundurularak sürekli değişim göstermektedir.

Batı’ da Sanat Eğitimi Tarihi

Eski Yunan’ da, Platon ve Aristo’ nun sanat ve eğitim üzerine yorumları toplumun hayatını sürdürmesini etkileyen önemli konular olarak politik yazılarında kendini göstermekte, bu yazılarda güzel sanatların, kültürel yapılanmanın araçları olarak, yalnızca kendi estetik değerlerinden dolayı değil, aynı zamanda, öğretici (didaktik) etkilerinden dolayı varolduğu belirtilmektedir³⁶.

Ortaçağ’ da, manastırlarda ve diğer dini okullarda mesleki eğitimin verildiği görülmektedir. Sanatla uğraşanların, ustalar tarafından 5-6 yıl süren çıraklık eğitimine tabî tutulduğu ve taklit yoluyla öğrenme yönteminin uygulandığı bilinmektedir³⁷.

Hümanist düşüncenin geliştiği, ilk sanat akademisinin (1562) kurulduğu, herkese yönelik genel eğitimi savunulduğu, ilk ve orta dereceli okulların kurulduğu

³³ TANİLLİ, S., **Yaratıcı Aklın Sentezi Felsefeye Giriş**, Adam Yayınları, İstanbul, 2004:200.

³⁴ TANİLLİ, S. (2004), a.g.k., s. 200.

³⁵ a.k, s. 200.

³⁶ ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003:57.

³⁷ ÖZSOY, V. (2003), a.g.k., s.58-59.

Rönesans döneminde, varlıklı ve ayrıcalıklı kesime verilen görsel sanatlar eğitimi, kültürel kimliği oluşturmaya ve estetik algılamayı geliştirmeyi amaçlamaktadır³⁸.

17'nci yüzyıl Fransa' sında, görsel sanatların amacının kralın ihtişamını sergilemek olduğu; denge, renk, anlatım ve kompozisyon için ölçütler oluşturulan sanatın bir propaganda aracı olarak ortaya çıktığı görülmektedir³⁹.

Batıda “bilim” ve “neden” üzerine yoğunlaşılın 18'inci yüzyılda, serbest pazar ekonomisinin ortaya çıkmasıyla beraber, sanatın ticari bir değer olarak görüldüğü ve onu gerçekleştirecek yetenekli insanlara ihtiyaç duyulduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla, bu dönemde görsel sanatlar eğitime de ilginin arttığı görülmektedir⁴⁰.

Batıda 19'uncu yüzyıl, 18'inci yüzyıldaki “bilim” ve “neden”in aksine, dikkatlerin “özgürlük” ve “hayalgücü” üzerinde yoğunlaştığı ve bir kültürel devrimin gerçekleştiği dönem olarak gözlenmektedir⁴¹. Endüstri çağı olarak bilinen, sanatın ders olarak okullara girdiği bu dönemde, endüstrinin hızla gelişimi, endüstriyel tasarımın gerekliliğini gündeme getirdiği gözlenmektedir⁴².

İngiltere' de, Oxford Üniversitesinde görsel sanatlar bölümü açılması için girişimde bulunan John Ruskin, sanatın temel dersleri betimlemelerle destekleyen bir ders olarak yer alması gerektiğini savunmuştur⁴³.

Britanya' da; uluslararası ticaret açığını kapatmak amacıyla, daha sonra güzel sanatlar okulları olarak adlandırılan, üst tabakadaki bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenen tasarım okullarında, akademik seviyede görsel sanatlar eğitime denk bir eğitim vermek amacı ile özel desen sanatçılarına veya öğretmenlerine yer verilmiş ve bu okullarda, orta sınıf için itibara sahip olan, görsel

³⁸ ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003:59.

³⁹ ÖZSOY, V. (2003), a.g.k., s. 59.

⁴⁰ a.k., s. 59.

⁴¹ a.k., s. 60.

⁴² KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:14.

⁴³ KIRIŞOĞLU, O. T. (2005), a.g.k., s. 61.

sanatlar (resim) öğretmenliği mesleği sunulmuştur⁴⁴. 19'uncu yüzyılın sonlarına doğru, ilkokullarda da uygulanan bu programın esnetildiği, doğadan ve hayalden yapılan desen çalışmalarının desteklendiği, çocukların öğrenme biçimlerine yönelik geliştirilen psikolojik araştırmaların ortaya çıkması ile yeni araştırmaların ve yöntemlerin belirlendiği gözlenmektedir⁴⁵.

Dünya eğitim anlayışında, çocuğun bir bütün olarak gelişimine ilişkin araştırmaların yapıldığı, deneyimin, yaşantı zenginliğinin önem kazandığı 20'nci yüzyılın ilk yıllarında; okulun, “kitap ve öğretmen odaklı” olmaması, öğrencilerin, bilgileri kendileri araştırarak sorulara yine kendilerinin yanıt bulmaları beklenmekte, böylece; yaratıcılık tüm eğitim alanının ve sanat eğitiminin vazgeçilmez parçası olarak düşünülmektedir⁴⁶.

1950' li yıllarda, Viktor Lowenfeld, ilk gerçek sanat eğitimi araştırmacısı olarak çıkmış ve yaratıcı etkinliklerin tedavi amaçlı kullanılmasını savunmuş, çocuk sanatının anlaşılmasına temel oluşturan “Gelişim Kuramı” nı ortaya koymuştur⁴⁷.

Edmund Feldman'ın, betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargılama basamaklarından oluşan sanat eleştirisinin, Vincent Lanier' in ise estetiğin sanat eğitiminin esas alanlarından olduğunu savundukları 1960'lı yıllarda, Elliot Eisner'in, sanatın bilişsel bir gelişim olduğunu ve “Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi” ni savunduğu görülmektedir⁴⁸.

1980'li yıllarda, John Michael' in çocuk ve gençlerin sanatsal yönelimlerini Lowenfeld' in düşüncesini temel alarak sınıflandırdığı; Louis Lankford' un Edmund Feldman' ın düşüncesinden hareketle, dört belli başlı sanat kuramı olan yansıtmacılık, anlatımcılık, biçimcilik ve işlevsellik kuramlarıyla ilişkilendirerek estetik araştırmalar yönünden geliştirdiği görülmektedir⁴⁹. Aynı dönemde, Paul Getty

⁴⁴ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:62-63.

⁴⁵ KIRIŞOĞLU, O. T. (2005), a.g.k., s. 63.

⁴⁶ a.k., s. 18.

⁴⁷ ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003:..66.

⁴⁸ ÖZSOY, V. (2003), a.g.k. s. 67.

⁴⁹ a.k., s. 67.

tarafından kurulan Getty Vakfı' nın sanat eğitime büyük bir destek verdiği ve Dwaine Greer tarafından proje yürütücülüğünün üstlenildiği “Disipline Dayalı Sanat Eğitimi” olarak adlandırılan bir yaklaşımı savunduğu gözlenmektedir⁵⁰.

1990' lı yıllarda ise; görsel sanatlar ve tasarım alanlarında yaşanan gelişmelerle birlikte sanat eğitiminde, video, bilgisayar, bilişim teknolojilerinin etkili olduğu görülmekte, bu duruma paralel olarak, “çok kültürlü ve kültürler arası sanat eğitimi”, “disiplinler arası sanat eğitimi”, “post modern sanat eğitimi” gibi akımlar eğitsel işlevlerini yerine getirmektedir⁵¹.

Türkiye’ de Sanat Eğitimi Tarihi

Türklerin Orta Asya’ da ilk kez görüldükleri yüzyıllardan itibaren güzel sanatlara ve güzel sanatların eğitime önem verdikleri, Altay Dağları eteklerindeki “Pazırık” bölgesinde bulunan ve M.Ö.3 ve 4’ üncü yüzyıllara tarihlenen Türk sanatı örneklerinden, M.S. 8 ve 9’ uncu yüzyıllarda, Uygur duvar resimlerine kadar olan dönemde meydana getirilen, belli bir disiplinle eğitilmiş sanatçılar tarafından ortaya konan İslamiyet öncesi Türk sanatı örneklerinden anlaşılmaktadır⁵².

Türklerin, İslam kültür ve sanatında ortaya çıktıkları 9’ uncu yüzyıl Abbasi döneminden 18’ inci yüzyıla kadar, İslam tarihinin kabulünün bir sonucu olarak mimariye, mimari dekorasyona, minyatüre ve hat sanatına daha fazla önem verdikleri görülmekte, özellikle Selçuklular döneminden günümüze bazı dekoratif keramikler ve sınırlı sayıdaki çiniler ile taş, ahşap ve metal örnekler üzerinde yer alan görsel anlatımlar dönemin sanatı hakkında önemli ipuçları sunmaktadırlar⁵³.

18’ inci yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’ nun çöküşünü durdurmak amacıyla askeri ve eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikler kapsamında, Batılı anlamda eğitim programları uygulandığı ve bu programlarda, resim derslerinin önce askeri,

⁵⁰ ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003:67.

⁵¹ ÖZSOY, V. (2003), a.g.k, s. 68.

⁵² a.k., s. 68.

⁵³ İPŞİROĞLU, M.Ş., EYÜBOĞLU, S., Turkey Ancient Miniatures, UNESCO, İtalya, 1961. Alıntıl原因 ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003:68.

daha sonra da sivil okulların programlarına dahil edildiği görülmektedir⁵⁴. Tanzimat döneminde, yeni anlayışla öğretmen yetiştiren kurumlar açılmışlardır⁵⁵.

1'inci Meşrutiyet (1876) ve 2'inci Meşrutiyet (1908) dönemlerinde, bazı okulların programında “Hüsn-i Hat” (Güzel Yazı)’ ın bir görsel sanatlar dersi olarak yer aldığı ve ilk defa Kız Rüşdiyeleri’nde eğitimin üç yılı süresince haftada ikişer saat olmak üzere “Elhüneri” derslerine yer verildiği görülmektedir⁵⁶.

20' inci yüzyıl ilk yarısı yeni bir cumhuriyet olan Türkiye için, Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde, çağdaşlaşma yolunda önemli adımların atıldığı, dil devrimi başta olmak üzere birçok yeniliğin gerçekleştirildiği parlak bir dönemdir.

İpşiroğlu⁵⁷, Cumhuriyet dönemini şu cümlelerle özetlemektedir.

“Bu dönem çağdaş Türk kültürünün tohumlarının atıldığı dönemdir. Düşünce özgürlüğü ortamı sanatçılara yaratıcılık yolunu açmıştır. Batı taklitçiliğinden kurtulmak istiyorlar, Anadolu’ da kendilerini arıyor ve yaratıcılığın kaynağını kendi öz geleneklerinde bulmaya çalışıyorlar.”

Türkiye’ de Cumhuriyet Döneminde, pek çok yabancı uzman tarafından yapılan araştırmalar sonunda, sanatın temel kültür sorunlarından biri olduğu ve sanat eğitiminin sorunlarının ulusal eğitim sorunlarından bağımsız düşünülemeyeceği kanısına varılmış, aşağıda resim ve el işleriyle ilgili maddelerinin sunulduğu, uygulamaya konulan J. Dewey’ in raporunda okulların çalışma mekânları, programları, ders araç ve gereci bakımından yeniden düzenlenip zenginleştirilmesi önerilmiştir⁵⁸. Aşağıda Dewey’ in raporunda yer alan maddelere yer verilmiştir.

⁵⁴ İPŞİROĞLU, M.Ş., EYÜBOĞLU, S., Turkey Ancient Miniatures, UNESCO, İtaly, 1961. Alıntıl原因 ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003:69.

⁵⁵ ÖZSOY, V. (2003), a.g.k, s. 69.

⁵⁶ a.k., s. 69.

⁵⁷ İPŞİROĞLU, M. N., Oluşum Süreci İçinde Sanatın Tarihi, İş Bankası Yayınları, 1983. Alıntıl原因 KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:36.

⁵⁸ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:36.

1. “Okullarda resim ve el işleri atölyelerinin kurulması ve bu işliklerin gerekli araç ve gereçle donatılması,
2. Yüksek öğretime devam etmeyeceklerin yaşamlarında kendilerine yetecek bilgi ve becerilerin kazandırılmasında ve de bilginin yaşama geçirilmesinde uygulamaya ve özellikle el işlerine önem verilmesi,
3. Görsel sanatlarda (resim, çizgi, boya sanatları olarak raporda yer alır) yeteneklerin geliştirilmesinin bireysel ve toplumsal önemi ve yararı üzerinde durulur⁵⁹.”

Dewey’ in bu raporu üzerine, ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla, 1926 yılında, Ankara’ da Gazi Orta Öğretmen Okulu (Gazi Eğitim Enstitüsü) kurulup ilk, orta ve lise Resim-İş dersi programları değiştirilir ve okullarda resim-iş odaları ve işlikleri kurulur⁶⁰.

Cumhuriyet döneminde, Türkiye’ ye gelip incelemelerde bulunan bir başka uzman, Parker hazırlamış olduğu raporda şöyle söylemektedir:

“Yazın, müzik, güzel sanatlar, drama, dans, el işleri ve oyun gibi zengin alanların öğrenciye etkin bir şekilde kazandırılmasında geçmişten gelen kimi engeller vardır. Bu derslere karşı takınılan tutucu tavrın geçici olmasını umarım. Çağdaşlaşma yolunda her ulusta geçmişin kültür değerlerini canlandırma, kaybolan özelliklerden üzüntü duyma yaşanılmaktadır. Bu nedenle halk evleri ve müzeler ilgiyi canlandırmada hizmet etmektedirler. Öteki sanat dallarındaki çalışmalarda olduğu gibi resimde de çocuklarda bir özgürlük havası sezilmekle birlikte, okulların çoğunda uygulanan resim yönteminde yaratıcılığın engellendiği görülmüştür. Bu konuda izlenmesi gereken yol o kadar kural dışı olmalıdır ki, çocuklar anlatımlarına doğal ve değerli çıkışlar bulabilsinler⁶¹.”

⁵⁹ DEWEY, J., Experience and Education, The Macmillan Co. New York, 1938, Alıntıl原因 KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:36.

⁶⁰ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:36.

⁶¹ PARKER, B., Türkiye’ de İlk Tahsil Hakkında Rapor. T.C. Maarif Vekilliği Ana Programa Hazırlıklar, S:B.n:4, 1939, Alıntıl原因 KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:37.

Cumhuriyet döneminin bir başka etkin eğitim kurumu olan, iş eğitimi ilkelerine dayanan Köy Enstitülerinde, köyün çok yönlü kalkınmasını amaçlanmış ve sanat çalışmalarının büyük önem taşıdığı düşüncesi benimsenmiştir⁶².

1940' lı yıllarda, Türkiye' de Resim-İş dersinin amacında “çocuk odaklı” yaklaşım görülmekte ve çocukların yaratıcı çabalarının onların yalnız sanat yönünden değil bütün ussal yetilerini de geliştireceği düşüncesi kabul görmektedir.

1950' li yıllarda, Türkiye' de “sanat yolu ile eğitim” görüşünün yaygınlaştığı görülmektedir⁶³.

Türkiye' deki sanat eğitiminin Cumhuriyet dönemi ve sonrasını Kırıçoğlu şöyle özetlemektedir⁶⁴.

“Cumhuriyet döneminde ilk yıllar gerçekten sanatsal gelişmenin altın yıllarıdır. Sanat eğitiminde temel arayış içine girilmiştir. Bu eğitim sürecinde, sürekli doğaya dönmek, görmeyi öğretmek, imge zenginleştirmek gibi öneriler daha çok sözde ve yazıda kalsa da yer almıştır. Bu yaklaşımlarla Batıya taklitten öte geçmişle çağdaş arasındaki bir boşluğu kapatma çabaları sezilmektedir. Ancak; daha sonra gerek kurumsallaşma eksikliğinden, gerek politik nedenlerle bu temel tam kurulamamıştır. Temeli sağlam bir sanat eğitimi politikasına dayanmayan Resim-İş dersinde tutarlı, gelişmeye açık bir düzey tutturulamamıştır.”

2.2.3. Sanat Eğitimi

Etike⁶⁵; insanın, kendini ifade ettiği ölçüde mutlu olduğunu ve duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını, izlenimlerini bir biçimde dışa vurma ve başkalarıyla paylaşmak isteği içinde olduğunu belirtmektedir. İnsan; duygu ve düşüncelerini dışa vurmada ise sözlü, yazılı ve işaret dili gibi çeşitli diller kullanıp ve bu yolla iletmek istediklerini somutlaştırabilmektedir. Soyut duygu ve düşüncelerin somuta dönüştürülmesi sanatların dili kullanılarak yapıldığında ise daha etkileyici ve kalıcı olabilmektedir. Böylece, kalıcı ve etkileyici bir ürün yaratan insan kendini daha

⁶² KIRIŞOĞLU, O. T., *Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:37.

⁶³ KIRIŞOĞLU, O. T. (2005), a.g.k., s. 41.

⁶⁴ a.k., s.43.

⁶⁵ ETİKE, S., “Sanat Eğitiminde Algılama ve Uygulama”, *Öğretmen Dünyası Özel Sayı Okullarda Sanat Eğitimi*, Sayı 220, Nisan 1998:11

mutlu duyumsayabilir. Belki de, sanata duyulan ilginin de nedeni budur. İnsan, günden güne mekanikleşen, duyarlılığını yitiren, doğadan kopan, iç yalnızlığı ile baş başa kalıp ve mutsuz olabilmektedir⁶⁶.

Cüceloğlu⁶⁷ na göre, benliğimizi oluşturan yapı birimleri bir araya gelerek “benlik paradigması”nı oluşturmaktadır. Benlik paradigması yalnızca bireyin kendisini nasıl gördüğü ile kalmaz, dünyayı nasıl gördüğünü de etkileyebilmektedir. Kendi benlik paradigmasını iyice anlamayan birey, dış dünyayı benliğinin yansıması olarak algıladığının farkına varamaz, dolayısıyla; kendini bilmeyen kişinin, dünyayı kendi yansımalarının dışında görmesi zordur⁶⁸.

İşte bu noktada sanat eğitime ihtiyaç duyulabilmektedir. Çünkü; sanat eğitimi, bireye, kendini tanımasını ve insana özgü kültürel bir dünya üzerine düşünmeyi öğretmektedir. İfadeleri özgürce yorumlayarak biçimlendirmeye yardımcı olmaktadır. Bilgi depolarını bir kenarda bırakıp, ıraksak düşünmeyi ve yaratıcı yetiyi ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır.

San⁶⁹’ın da belirttiği gibi, bilgi depolaması aslında geçmişe hazırlık gibidir, oysa gerekli olan geleceğin sorunları ile yaratıcı biçimde uğraşacak, geleneksel olmayan kavramlarla düşünecek elemanların kazanılmasıdır.

Çağdaş eğitim anlayışı, bilgi aktarımı ile birlikte beceri kazanmayı, ilgi ve yetenekleri gerçekleştirmeyi, bireyde varolan yaratıcılık yeteneğini açığa çıkararak, topluma yapıcı, yaratıcı ve üretici kişiler kazandırmayı, gerek bilim ve teknikte, gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda yeni ürünler ortaya çıkaran toplumlara ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, sanat eğitimi, çağdaş eğitim kavramı ve uygulamaları içinde önemli bir yere sahiptir⁷⁰.

⁶⁶ ETİKE, S., “Sanat Eğitiminde Algılama ve Uygulama”, **Öğretmen Dünyası Özel Sayı Okullarda Sanat Eğitimi**, Sayı 220, Nisan 1998:11.

⁶⁷ CÜCELOĞLU, D., **Özgün Yaşam Üzerine Yakup Bey’le Söyleşiler İyi Düşün Doğru Karar Ver**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2001:165.

⁶⁸ CÜCELOĞLU, D. (2001), a.g.k., s. 165.

⁶⁹ SAN, İ., **Sanat ve Eğitim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:151, Ankara, 1985:16.

⁷⁰ ARAL, N., “Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 1999:11.

San⁷¹; sanat eğitimini daha çok plastik sanatlar alanında verilen eğitim olarak anlaşıldığını ve sanat eğitiminin yalnızca görsel-yoğrumsal alanı mı içereceği ya da tüm sanat dallarını mı kapsayacağı konusunda değişik görüşler savunulageldiğini belirtmiştir. San⁷², güzel sanatları sınıflandırırken başlıca beş sanat alanından bahsetmektedir. Bunlar;

1. Görsel-Yoğrumsal Sanatlar Alanı (Plastik Sanatlar),
2. Dilsel ve Sözel Sanatlar Alanı (Yazın Sanatı),
3. Sessel Sanatlar Alanı (Müzik Sanatı),
4. Devinim ve Devin Duyusal (Kinestetik) Sanatlar Alanı (Harekete Dayalı sanatlar-Dans v.b.),
5. Eylem Sanatları Alanı (Tiyatro/Drama ve Gösterim Sanatları) dır.

Sanat eğitimi tanımlarına bakıldığında ise, bu tanımların çok geniş bir kapsama sahip olduğu görülmektedir. San⁷³ a göre, sanat eğitiminin amacı sanat için eğitim, belli bir dalda uğraşısı olan bir sanatçı yetiştirmek değil, sanatla eğitimidir. Gerek sanat uğraşısında bulunan kişide, gerekse sanat eseri ile karşılaşp onu değerlendirende harekete geçen tüm zihinsel yeti ve düşünceleri, duyu, duyum, algılama, imgeleme, düşünme, anma, çağrışım gibi güçleri eğitmektir. Sanatı algılamaya hazır ve sanatı seven, hem eskinin, hem çağının sanat görüngülerini algılayıp değerlendirebilecek yetenekli kişiler yetiştirmektir. Günümüzde ise, sanat eğitimi denince, yalnızca bir öğretim dalı değil, eğitim ve öğretimi tümü ile kapsayan ve onları yenileyen bir ilke anlaşılmaktadır. Sanat eğitimi; genel eğitimin bütünleştirici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temeli olarak, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde, kişideki yaratıcı ve üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesini amaçlar.

⁷¹ SAN, İ., **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2003:17.

⁷² SAN, İ., “Sanatla Eğitim Üzerine Yeni Düşünceler”, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1076, Eğitim Fakültesi Yayınları No:51, Eskişehir, 1999:305.

⁷³ SAN, İ., **Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1979:3.

Kırıçoğlu⁷⁴, sanat eğitiminin amaçlarının, sanatın kendinden kaynaklanan değerlerinin kişinin sanatsal ve kültürel gereksinimine katkısı yönünden saptanması gerektiğini belirtmekte ve sanat eğitiminin amaçlarını şöyle açıklamaktadır:

1. Sanat eğitimi, çocuğa ve gence sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağı sağlar. Sanatta en önemli özellik anlatımdır ve kişinin çok özel görüşü, imgeleri, sanat ile görselleşir. Bu özel dünyanın dışa dönüşmesi, yani anlatımdır. Buradaki yaratma eylemi anlatılmak isteneni izleyiciye iletme amacı taşır.
2. Sanat eğitimi kişiye görsel okur-yazarlık kazandırır. Kişi; sanatsal anlatımı, bu anlatımın özel dilini kullanmayı öğrenir ve bu dil yardımı ile geçmiş ve çağdaş sanat yapıtlarına değer yargısı ile ulaşabilir. Gördüğü yapıtları niteliksel olarak ayırır.
3. Sanat eğitimi kişiye, niteliksel ayırımsamaya yönelik eleştirel düşünme kazandırır. Sanat eğitimi, sanat yapıtlarına olduğu kadar çevreye ve her türlü görsel nesneye bir başka boyutta estetik ölçülerle ulaşmayı sağlar.
4. Sanat eğitimi, kişiye kendi kültürünü olduğu kadar, öteki kültürleri öğrenme ve değerlendirme olanağı verir. İçinde yaşanılan kültüre, geçmişe ve çağdaşa aynı değerle ilgi, bilgi ve sevgiyle yaklaşım gelişmiş bir görsel yetiye ve geniş anlamda sanatsal düşünmeye bağlıdır.
5. Sanat eğitimi kişiye duygu, düşünüyü ve imgelerini bir ürüne dönüştürmede yaratıcı davranış kazandırır. Sanat insanın yapabileceklerine (gizilgücüne) sonsuz deneyim olanağı sağlar.
6. Sanatsal boyutta topluma değer yargısıyla ve toplumsal bir kritik olarak yaklaşım yeteneği sağlar. Kişinin sanat aracılığı ile öğrendiği özel dil, üretirken kazandığı yaratıcı davranış, öğrendiği bütünlüğü yaratma yetisi ve izlerken elde ettiği eleştirel tavır sonuçta ona ayrıcalıklı bir göz kazandırır.

⁷⁴ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005:48-51.

Sanatçının görsel mecazlar ve değerler aracılığı ile tüketiciye sunduğu ileti aynı yetiye sahip göz ile çözülür.

7. Haz duygusunu, yaratmanın bir güdüsü olarak çocuklara tattırmak. Sanat kişiye, yaratıcı eylemin değeri kendinden kaynaklanan mutluluk duygusunu kazandırır.
8. Çok ve gerçek sanat yapıtı görmek ve bu yapıtlardaki bilgileri özümsemek kişide bir değer birikimi sağlar. Bu birikim yeni yapıtlar olarak yaratıcı kişilerce geleceğe aktarılır.
9. Sanat, kültürel ve toplumsal gelişmede katılımcı kişiler yetişmesinde önemli rol üstlenir. Çünkü; bir yaratıcı süreç olarak kişiyi özgür düşünmeye, özgür çalışmaya ve yaratmaya götürür.

Görsel sanatlar öğreniminin yukarıda sözü edilen amaçları dışında aşağıda sayılan bazı önemli genel amaçlardan dolayı da toplum için yararlıdır⁷⁵.

1. İnsanoğlunun geçmişteki ve günümüzdeki deneyimlerini anlamak.
2. Uyumlu olmayı ve diğer insanların düşünme, çalışma ve kendilerini açıklama yollarına saygı duymayı öğrenmek.
3. Her insana özgü çözümlemeli, gelişime açık ve açıklama sırası gerektiren araçlar sunan sanatsal problem çözme tarzını öğrenmek.
4. Kültürü yaratma ve yansıtma gücünde; günlük hayatta kullandığımız bütün tasarımların gözde bıraktığı estetik etkisinde; eylem ve düşüncenin içinde yer aldığı zengin dünyasıyla, içinde her bir eserin bağımsız olduğu sanatın etkilerini anlamak.
5. Standart cevapların içinde olmadığı biçimde karar almak.
6. Sözel olmayan iletişimi çözümlemek; kültürel ürünler ve sorunlar hakkında bilgili yargılar yaratmak.
7. Düşünce ve duyguları tarz çeşitliliği içinde iletmek, onlara sınırsız

⁷⁵ ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003:49.

derecede bir güçle kendilerini açıklama ortamı sunmak.

Sanat eğitiminin belirtilen bu amaçlara uygun ve verimli olabilmesi bir takım faktörlere bağlı olabilmektedir. Buyurgan ve Buyurgan⁷⁶ bu faktörleri;

1. Sanat eğitiminin varlığının, öneminin farkında olan bir bakış açısı,
2. Çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini yenileyen bir öğretim programı,
3. Nitelikli sanat eğitimcisi,
4. Yeterli ders saati,
5. Amaca uygun fiziki donanım ve araç-gereç ile gerçekleştirilebileceği olarak sıralamaktadır.

Sanat eğitiminin gerekliliği üzerine alan yazında birçok araştırmanın yapıldığı gözlenmektedir. Bu bağlamda; Kırıçoğlu⁷⁷, “niçin sanat eğitimi” sorusuna çok çeşitli yanıtlar verilebileceğini ve bu yanıtların;

1. Sanat yolu ile kişiye dışavurum olanağı vermek, böylece ruh sağaltımına yardım etmek için,
2. Kişinin kendini kanıtlamasına, kimliğini bulmasına olanak tanımak için,
3. Kişide her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışı geliştirmek için,
4. Kişide estetik ve pratik yargı gücünün geliştirilmesi için,
5. Sanatsal yaratıcılığı geliştirmek için,
6. Kişinin sanat yaparak bir üretici olarak, sanatı izleyerek bir tüketici olarak içinde yaşadığı kültüre katkısını sağlamak için... gibi yanıtlar olabileceğini belirtmiştir.

Özsoy⁷⁸, a göre, sanat eğitiminin kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarmanın yanı sıra, çağdaş dünya hayatı başarmada ihtiyaç duyulan insani süreç ve

⁷⁶ BUYURGAN, S., BUYURGAN, U., **Sanat Eğitimi ve Öğretimi Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007:17.

⁷⁷ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:45.

işlemleri geliştirmesi ve beynin sağ ve sol yarım küreleri ile, yeteneklerin gelişmesinde denge kurması için herkesin, sanatsal yaşantı ve deneyimlere katılması önemlidir.

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda düşünülürse, zihinsel gelişim, yaş ve bireysel farklılıklar doğrultusunda hazırlanmış öğretim programı çerçevesinde, sorunu sadece öğretmek olmayan sanat eğitiminin amacı, çocuğu; yaratıcı düşünceye, analiz yapmaya, bir kavram elde etmeye, buluş yapmaya ve bulduğunu değerlendirmeye götürmelidir⁷⁹. Bu bağlamda, sanatın neyi nasıl öğreteceği konusunda özel öğretim yöntemleri geliştirildiği görülmektedir. Kullanılan bu yöntemlerin ana ilkesi; kişinin kendi kendine bir “seziş”, bir “görüş”, bir “anlayış”, ya da sanat alanında “bir kişilik” kazanmasını sağlamaktır. Bu yöntemlerin uygulanması esnasında önemli olan, dış gerçeğin çizilip boyanarak doğru bir şekilde anlatılması değil, çocuğun kendi anlatımından başarılı olmaktan duyacağı haz ile karşılaştırılmasıdır⁸⁰. Bu uygulamalar esnasında birçok bakımdan birbirinden farklı olan bireylerin bu özelliklerinin ön planda tutulması oldukça önemlidir. İnsanlar arasında fiziksel farklılıkların yanı sıra, psikolojik, zihinsel, toplumsal ve kültürel açıdan da farklılıklar olabileceği unutulmamalıdır. Örneğin; bazı insanlar girişken olabilirken bazıları içe kapanıktır ya da bazıları sosyalken bazıları da anti-sosyal olabilmektedir. Burada önemli bir diğer nokta ise, her bireyin doğuştan getirmiş olduğu gizilgüçlere sahip olmasıdır. Kuzgun ve Deryakulu⁸¹, nun da belirtmiş olduğu gibi, eğitim bilimcileri ilgilendiren konu ise, bireylerin doğuştan getirdikleri gizilgüçleri nasıl tanıyabileceği ve her bireyin kendine özgü gizilgüçlerini geliştirebilmesi için çevrenin nasıl düzenlenmesi gerektiği sorusuna yanıt aramaktır. Cüceloğlu⁸², nun da belirtmiş olduğu gibi, kişinin kendini geliştirerek ulaşmak

⁷⁸ ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003:49.

⁷⁹ ARTUT, K., **Eğitim Fakültelerin ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002:39.

⁸⁰ ARTUT, K. (2002), a.g.k., s. 114.

⁸¹ KUZGUN, Y., DERYAKULU, D., “Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları”, **Eğitimde Bireysel Farklılıklar** içinde, A. ŞİMŞEK, J.B. SALI, M. PİŞKİN, B. YEŞİLYAPRAK, F.H.BIKMAZ, B.E.ÖZYURT, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara, 2004:3.

⁸² CÜCELOĞLU, D., **Dayanışma Bilincinin Temeli İçimizdeki Biz**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002:105.

istediği nokta ile şimdi nerede bulunduğunu gerçekçi olarak değerlendirmesi çok önemlidir. Böyle bir durumda, bireyin zekâ özelliklerini iyi bilen eğitimciler, bireyin kendisini anlamasına ve gizilgüçlerini nasıl sergileyeceğini öğrenmesine yardımcı olabilmelidir.

Günümüze kadar zekânın birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlar Bümen⁸³, e göre kimi zaman bireyin zihinsel yapılanmalarına, kimi zaman ise davranışlarına bakarak ortaya koyulmuştur. Bir testten alınan puan, bireyin çevresine olan uyumu ya da problemler karşısındaki tutumu zekâ tanımlarında birer ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ancak; zekâyı ölçmek üzere oluşturulmuş olan bu testler, bireyin çabukluğunu, kavrayışını ve doğruluğunu ölçerken, bireyin kişisel yeteneklerini ölçmekte güçsüz kalmıştır. Ayrıca bu testlerin oluşumunda bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürel özelliklerine önem verilmemiştir. Bunun sonucu olarak, Batıda yaşayan bir çocuk, kendisine yöneltilen sorular neticesinde zeki olarak nitelendirilirken, Doğuda yaşayan ve kendisine aynı soruların yöneltildiği bir diğer çocuk ise geri zekâlı olarak nitelendirilmiştir.

1980-1990 yılları arasında zekâya yönelik yapılan araştırmaların ortak noktası, zekânın belirli bir kalıba sahip olmadığı her bireyde varolduğu ve geliştirilebilecek niteliklere sahip olduğudur⁸⁴. Ayrıca; yapılan çeşitli araştırmalarda, zekânın tekil niteliklere sahip olmadığı, aksine, karmaşık olan çoğul bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmalar içinde yer alan, zekâyı, bir veya birden fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneği olarak tanımlayan Howard Gardner Çoklu Zekâ Kuramını (ÇZK) ileri sürmüştür⁸⁵.

Çoklu Zekâ Kuramı'nda yer alan zekâ anlayışında anahtar kelime “çoğul”dur⁸⁶. Çoklu Zekâ Kuramı bireyin, Dilsel, Mantık-Matematiksel, Görsel-

⁸³ BÜMEN, N.T., **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004:1.

⁸⁴ BRU, M., **Les Methodes En Pédagogie**, Que Sais-Je, Presses Universitaires de France, Paris, 2006:85.

⁸⁵ BÜMEN, N.T., **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004:5.

⁸⁶ SILVER, H.F., STROG, R.W., VE PERİNİ, M.J., **So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences**, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000, Alıntılan SABAN, A., **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi**, Nobel Yayın ve Dağıtım, İstanbul, 2005:6.

Uzamsal, Müzikal, Bedensel-Kinestetik, Sosyal, Özedönük ve Doğacı olmak üzere sekiz zekâ alanına sahip olduğunu belirtmektedir.

Kırıçoğlu⁸⁷, bütün normal insanların Gardner' ın belirtmiş olduğu her bir anlksal alanda kimi güçlere sahip olduklarını ve ancak, genetik ve çevresel etmenlerin etkileşimi sonucu insanların zeka çizgileri bakımından birbirinden ayrıldıklarını belirtir. ÇZK' ya göre, bireyin doğuştan getirmiş olduğu zekası iyileştirilebilmekte, geliştirilebilmekte ve değiştirilebilmektedir; yani birey zeki olmayı öğrenebilmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, toplumun geleceğe ilişkin planları, insan gücünün niteliğini belirleyebilmektedir. Kuzgun ve Deryakulu⁸⁸; bu durumu, tarım toplumlarında bedensel yeteneklerin, sanayi ve bilgi toplumlarında ise zihinsel yeteneklerin, özellikle soyut düşünme yeteneğinin geliştirilmesine önem verilmesi olarak açıklamaktadırlar. Ancak; insanın sadece bir yönünü geliştirip, diğer yönlerini ihmal etmenin, hatta bastırmaya kalkışmanın; örneğin, üstün müzik yeteneğine sahip bir çocuğun müzikle uğraşmasını yasaklamak ve matematik çalışmaya zorlamanın, onun ruh sağlığının bozulmasına yol açabileceği üzerinde durmaktadır.

Çocukluk ve gençlik dönemlerinin, eğitim açısından en yoğun dönemler olduğunu ve eğitimin ilk ve önemli temellerinin bu dönemde atıldığını belirten Tuna⁸⁹; çocuğun ve gencin yaşadığı çevreyi ve dünyayı doğru görüp değerlendirebilmesi, yapıcı, yaratıcı, yönlendirici bireyler olarak yetiştirilmesi için, görsel algılama, düşünme, davranış ve duyuşsal alana yönelik gelişmelerini de hesaba katarak düzenlenecek sanat eğitimi programlarının, genel eğitimin tamamlayıcı bir unsuru olarak, okul öncesi eğitimi de kapsayacak şekilde eğitim ve öğretim sürecine yerleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

⁸⁷ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:33.

⁸⁸ KUZGUN, Y., DERYAKULU, D., “Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları”, **Eğitimde Bireysel Farklılıklar** içinde, A. ŞİMŞEK, J.B. SALI, M. PİŞKİN, B. YEŞİLYAPRAK, F.H.BIKMAZ, B.E.ÖZYURT, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara, 2004:4-5.

⁸⁹ TUNA, S., “Sanat Eğitiminin Gerekliği ve Güncelliği”, **Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim ve Öğretim Dergisi**, Sayı:29, Şubat 2004:30.

Gerçekçi bir okul sistemi ya da akademik eğitimi Erbay⁹⁰, bilim ve sanatın işbirliğine dayandırmaktadır. Sanatın ve bilimin, yaşama hizmet etmek ve yeniyi keşfetmek gibi ortak amaçları vardır. Sanata ve duyguların eğitimine önem veren okul ya da eğitim sistemlerinde, duygular eğitilirken; zihinsel yeteneklerin, düşüncenin ve zekanın geliştiği gözlenmektedir. Sanat, duygu ve düşünce arasında iç içe geçmiş bağlantıyı vurgularken, öğrenme ve gelişim sürecinin de etkin bir yardımcısı konumundadır.

Çağdaş anlamda sanat eğitimi, sadece yeteneklerin değil, büyük-küçük herkesi kapsayacak bir kişilik eğitimi olarak görülmesi gerektiğini söyleyen Tuna⁹¹; günümüzde sanat eğitiminin, sadece sanatçı yetiştirmeye yönelik bir eğitim olmadığını, daha çok bireyin sanat yoluyla eğitimi, yani estetik eğitimi olduğunu ve bu nedenden dolayı sanat eğitimi herkes için ve özellikle küçük yaşlardan itibaren başlaması gereken bir süreç eğitimi olduğunu belirtmektedir.

İlhan⁹², a göre de; okullarda verilen sanat eğitimi dersleri, çocuğu ya da genci sanatçı yapmayı amaçlamaz. Önemli olan onu; düşünsel, algısal, duygusal yönden geliştirebilmesidir.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından biri olarak tanımlanan ;

“Türk Milletinin bütün fertlerini beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,”

bu kültürel ortamı yaratmak ve belli bir talep potansiyeli sağlamak şeklinde yorumlanabileceğini hatta yorumlanmak durumunda olduğunu belirten Erinç⁹³, e

⁹⁰ ERBAY, M., “Sanat Eğitiminin Önemi”, **Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Süreli Sanat ve Kültür Dergisi**, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1006, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları No:19, Sayı 7, Ekim 1997:50.

⁹¹ TUNA, S., “Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği”, **Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim ve Öğretim Dergisi**, Sayı:29, Şubat 2004:30.

⁹² İLHAN, A. Ç., “İlköğretimde Değişen Yapı ve Sanat Eğitimi”, **Öğretmen Dünyası Özel Sayı Okullarda Sanat Eğitimi**, Sayı 220, Nisan 1998:9.

göre; önce sanatın farkına varan, sonra sanatın hazzını alan ve nihayet sanat üreten bireyler yetiştirilmesi ve bu yolla, bireylere, hem mutluluk hem de kişilik sağlamak önce devletin eğitici görevi olarak tanımlanmalıdır.

Erbay⁹⁴'a göre, çocuklar kendilerinde sanatsal yaratıcılığın var olmasını isterler. Okullarda, öğrencilerin yaratıcı güçlerini ortaya çıkaracak fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda sanat derslerindeki çalışmalarda, öğrenciler, yaratıcılık alanında sınırsız imkanlar bulurlar. Sanat eğitimi derslerinde, öğrencinin hayal gücü geliştirilerek yaratıcı çabayı oluşturacak şekilde yönlendirilmesine olanak sağlanmaktadır. Böylece öğrenci yeni fikirler, yaratımlar ortaya atıp, kendi sınırlarını zorlayarak diğerlerinden farklı özellikleri ortaya koymaktadır. Ancak; San⁹⁵'ın da belirtmiş olduğu gibi, artık Türkiye' de sanat/kültür eğitiminin gerekliliği üzerinde tartışılmayıp asıl, bu eğitimin nasıl, hangi ilke ve yöntemlerle, ne oranda verilmesi gibi sorunlara çözümler aranmaktadır.

Sanat eğitimi derslerinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin özel öğretim yöntemleri geliştirilmiş ve yararlanılan bu özel öğretim yöntemlerinin genel amaçlarını Artut⁹⁶ aşağıdaki şekilde sıralamaktadır.

1. Estetik, Sanat Tarihi ve Sanat Eğitimi gibi temel kavramların içeriklerinin ne olduğunu kavrayabilme.
2. Sanatsal yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesi bilgi deneyim sahibi olma.
3. Sanat eğitiminde araştırma, inceleme, yargılama-sorgulama, değerlendirme-eleştirme anlayışını geliştirme.
4. Sanat eğitiminde teknolojik olanaklardan, yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanma.

⁹³ ERİNÇ, S.M., **Kültür Sanat Sanat Kültür**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:88.

⁹⁴ ERBAY, F., “8 Yıllık Temel Eğitimde Sanat Eğitiminin Sorgulanması”, **Sanat Çevresi**, Ocak 1998:64.

⁹⁵ SAN, İ., “Sanatla Eğitim Üzerine Yeni Düşünceler”, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1076, Eğitim Fakültesi Yayınları No:51, Eskişehir, 1999:305.

⁹⁶ ARTUT, K., **Eğitim Fakültelerin ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002:114.

5. Sanatsal dilin gelişimi ve bu anlayışa ilişkin etkinliklerde bulunma.
6. Sanat yapıtlarını değerlendirme ve eleştirme kriterlerini oluşturma, süreç dosyasını hazırlayabilme.
7. Grup çalışma anlayışını kazandırma, plan yapabilme beceri ve anlayışını kazandırma.

Bu amaçlar doğrultusunda, öğrenciye kazandırılacak olan yeni davranışlar sadece klasik yöntemlerden oluşmamalı, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri aracılığı ile sağlanabilmelidir. Genel olarak bu yöntemleri; Kolaydan Zora Gitme, Müzikli Yöntem, Kopya Yöntemi, Psikolojik Yöntem, Bellek Eğitimi Yöntemi, Drama Yöntemi, Görsel Etkinlikler Yöntemi ve Bilgisayar Destekli Yöntem, olarak sıralanabilir⁹⁷.

Bütün bu yöntemlerin eğitim ortamına getirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Eroltu ve Vural⁹⁸ a göre, plastik sanat eğitiminin programlanmasında, eğitimde yaşam koşullarından kopuk, durağan bilgi aktarımı yerine; çağın değişimlerine uyum gösterebilen kişiliğin geliştirilmiş, yaratıcılığı arttırılmış, araştırmacı, deneyci ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmalıdır.

Ancak; Kırıçoğlu⁹⁹,na göre; sanat eğitiminin sağlayacağı katkılar şüphesiz bu eğitime sağlanacak olanaklar ölçüsünde olacaktır. Çocuğun yaratmanın hazzını duyan, işe saygılı, kendini ve başkalarını seven, duygularını başkaları ile bölüşebilen, özgüven duygusuna sahip, toplumsal bir varlık olma bilinci ile yetiştirilmesinde sanat eğitimine büyük bir pay düşmektedir. Doğa ve sanat güzelliklerinin ayırımına varan, düzensizliklerden, çirkinliklerden rahatsız olabilen, duyarlı bir kişilik geliştirme, ulusun ve insanlığın sanat değerini tanıyan, koruyan ve onları uygarlığın ortak malı olarak benimseyen gençlerin yetiştirilmesi önemli ölçüde sanat eğitiminin başarısı ile ilintilidir.

⁹⁷ ARTUT, K., **Eğitim Fakültelerin ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002:115-118.

⁹⁸ EROLTU, B., VURAL, D., “Görsel Sanatlar Eğitiminin Gelişimini Etkileyen Sorunlar”, **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda Sunulan Poster Bildiri**, 10-12 Mayıs, Çanakkale, 2000:791.

⁹⁹ KIRIŞOĞLU, O., **I. Plastik Sanatlar Sempozyumu**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara, 1985:68.

Sanat eğitimi aracılığıyla, duygu ve düşüncelerini, yeteneklerine uygun bir biçimde gerçekleştiren çocuk, hem gerilimlerinden kurtulma olanağına sahip olur hem de yaratma arzusunu tatmin eder¹⁰⁰.

Burada sözü edilen, çocuğun yaratmanın hazzını duyabilmesi olayı, yaratıcılıktan yoksun olmayan bir eğitim anlayışına bağlıdır. Ancak Carl Roger'ın 1972' de belirttiği gibi; eğitim, bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan çok, tutucu kalıplaşmış bireyler yetiştirmektedir¹⁰¹. Ataman¹⁰², Carl Roger' ın bu saptamasının günümüzde de geçerliliğini korumakta olduğunu belirtmekte ve ezber ve tekrara dayanan öğrenme yöntemleri, sadece bilgi ve durumları aktaran ders kitapları ile, geometrik bir dizi içinde ilerleyen buluşların, hızlı bir iletişimle toplumumuza ulaşması sonucu, pasif bir tüketici konumunda olan ülkemiz insanı doğal olarak toplumsal değerler keşmekeşi içine düşmekte, çözümü güç karmaşık sorunlarla başa çıkamamakta, kısır bir döngü içinde umutsuzca çözüm yolları aramakta olduğunu ekler. Oysa ki, büyük başarılar kazanabilmek için yalnız yüksek zeka, özel istidatlar ve teknik yetenekler yeterli olmamakta; bilimsel keşifler icatlar ve sanat dallarındaki dikkati çeken performanslar için yaratıcılık önemli bir faktör sayılmaktadır¹⁰³. Ayrıca; bireysel olarak kişilere ve gruplara hatta ulusal düzeyde topluma, imgelem güçlerini kullanarak, bilimin değişme hızına paralel bir biçimde, yaratıcı sorun çözme tekniklerinin getirilmemesi toplumun, kültürel açıdan çözülmesi ve yok olmasına neden olacaktır¹⁰⁴.

Aslında eğitim sisteminden beklenen, toplumun hangi düzeyde olursa olsun eğitim almış her bir bireyinin en az bir veya birden fazla sürecinde sanat eğitimi alarak; estetik beğeniye sahip, sanata gerek üretici gerek tüketici karakteriyle

¹⁰⁰ BOYDAŞ, N., "Resim-İş Öğretimi Nasıl Geliştirilebilir", **Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi No:8, 1990:282.

¹⁰¹ ROGER, C., 1972, Alıntılayan ATAMAN, A., "Eğitim Sürecinde Yaratıcılık", **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993:108.

¹⁰² ATAMAN, A., "Eğitim Sürecinde Yaratıcılık", **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993:108.

¹⁰³ ARIK, İ.A., **Yaratıcılık**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları:790, Kültür Eserleri Dizisi:88, Ankara 1987:8.

¹⁰⁴ ATAMAN, A., "Eğitim Sürecinde Yaratıcılık", **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993:108.

gereksinim duyan ve sanattan haz alabilen bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunmak olmalıdır¹⁰⁵.

Elliot W. Eisner için sanat eğitimi; kişiler arası iletişimi, yaratıcılığı, öğrenme isteğini artıran “Entelektüel Gereklilik”, kişiye kendini ifade edebilme ve doğruyu seçebilme yeteneği kazandıran “Sosyal Gereklilik”, kişinin fiziksel, ahlaksal, estetiksel, heyecansal gelişimini sağlayan “Kişisel Gereklilik”, kişinin boş zamanlarını değerlendiren, meslek kazandıran, üretime katkı sağlayan “Üretimsel Gereklilik” için sanat eğitimi zorunludur. Bütün bu gerekliliklerden dolayı sanat eğitimi küçük yaşlardan itibaren verilmelidir¹⁰⁶.

Bu bağlamda, çocuğun sanatsal gelişimine bakıldığında, bedensel, duygusal, sosyal ve düşünsel gelişim ile sanatsal gelişimin bağlantılı olduğu görülmektedir¹⁰⁷.

Abacı¹⁰⁸; çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alındığında, onların sanatsal gelişim evrelerinin, bulundukları yaşlardaki durumlarına göre beşe ayrıldığını belirtmekte ve bu evreleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)
3. Şematik Dönem (7-9 Yaş)
4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş)
5. Mantık (Görünürde Doğalcılık) Dönemi (12-14 Yaş)

Çocukların sanatsal gelişim evrelerinin sanat eğitimcisi, okul yöneticileri ve çocukların aileleri tarafından bilinmesi önem taşımaktadır. Çocukların sanatsal gelişim evrelerinin dikkate alındığı sanat eğitimi dersleri daha etkili olabilmektedir.

¹⁰⁵ TUNA, S., “Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği”, **Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim ve Öğretim Dergisi**, Sayı:29, Şubat 2004:32.

¹⁰⁶ EİSNER, E. W., Alıntıl原因 ERBAY, F., “8 Yıllık Temel Eğitimde Sanat Eğitiminin Sorgulanması”, **Sanat Çevresi**, Ocak 1998:62.

¹⁰⁷ ABACI, O., “Çocuğun Sanatsal Gelişimi”, **İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri** içinde, ALAKUŞ, A. O., GÖKAY, M., MACCARİO, N. K., TUNA, S., , Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları 3, Ankara, 2005:44.

¹⁰⁸ ABACI, O. (2005), a.g.k., s. 44-52.

Sanatsal gelişim evrelerinin bilinmesi dışında, sanat eğitimi açısından önemli olan, sanat etkinliği sürecinde, algının görsel bir form alması görsel imgeye dönüşmesidir. Sanat etkinliğindeki öğrenme süreci içinde düşünme, fiziksel ve özdeksel (maddi) imge ve semboller geliştirebilen bir düşünme sürecine dönüştürülebilmesidir. Fiziksel sembol ve imgeler, algı imgelerinin bir çeşit çevirileri olup, sanatsal süreçlerin hammaddelelerini oluştururlar; bir sanat etkinliği sürecini geliştirmek için gerekli bilgilerin kaynağı durumundadırlar¹⁰⁹.

İmgeyi, yeniden yaratılmış ya da yeniden üretilmiş görünüm olarak tanımlayan¹¹⁰ ve yaşanan kentlerde, her gün yüzlerce imge görüldüğünü ve tarihte hiçbir toplumda böylesi yoğun bir mesaj yağmurunun görülmediğini belirten Berger¹¹¹, imgenin ilk kez ortaya çıktığı yerden ve zamandan, birkaç dakika ya da birkaç yüzyıl için kopmuş ve saklanmış bir görünüm ya da görünümler düzeni olduğunu belirtmekte ve fotoğraf dahil her imgede bir görme biçimi yatmakta olduğunu, çünkü; fotoğraflar çoğu zaman sanıldığı gibi mekânîk kayıtlar değildir, her fotoğrafa bakıldığında, ne denli az olursa olsun, fotoğrafçının sınırsız görünüm olanaklarının arasından o görünümü seçtiği fark edildiğini, buradaki görme biçimi konu seçimine yansıdığını eklemektedir¹¹². Ressamın görme biçimi, bez ya da kâğıt üzerine yaptığı imgelerle yeniden canlandırılır. Ancak; her imgede bir görme biçimi yatsa da bir imgenin algılanması ya da değerlendirilmesi aynı zamanda görme biçimine de bağlıdır¹¹³.

Mekân içinde nesnelerin formları, konumları ve diğer nesnelerle arasındaki bağlantıları söz konusu olduğunda, görsel imgelerin, bu bağları kurmada en yetkin zihinsel formlara sahip olduğunu belirten San¹¹⁴, teknik ve sanatsal tüm uğraşlar için çok önemli olan bu yetinin, algıların tam ve sağlıklı, genellemelerin doğru

¹⁰⁹ SAN, İ., **Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1979:110.

¹¹⁰ BERGER, J., **Görme Biçimleri**, Metis Yayınları, İstanbul, 2005:10.

¹¹¹ BERGER, J. (2005), a.g.k., s. 129.

¹¹² a.k., s. 10.

¹¹³ a.k., s. 10.

¹¹⁴ SAN, İ., **Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1979:109.

olabilmesini sağladığını söylemektedir. San¹¹⁵'a göre, eğitim sisteminin simgelerle düşünme gibi çok soyut bir yetiyi geliştirmesi görsel imgeleri kullanmada yerinde saymak hatta geri dönüşe itmesi yerine, bunun gelişmesi ve kullanılmasına dönük olması gerekmektedir.

Burada sözü edilen görsel imgelerin algılanmasında sanat eğitime büyük sorumluluk düşmektedir.

Sanat eğitimi, bireye sanatlar yoluyla estetik davranışlar kazandıran ve estetik kişiliğin oluşmasını sağlayan bir eğitim alanı olarak gören Etike¹¹⁶, sanat eğitimi temel ilkesinin yaratıcılık olduğunu belirtmekte ve sanat eğitiminde, bireyin kendine özgü, bireysel bir dil kullanmasının desteklendiğini söylemektedir.

2.3. Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi

Yaratıcılık kavramının batı dillerindeki karşılığı, Latince “creare” sözcüğünden gelen, “Kreativitaet, Creativity” olarak yer almaktadır. Creare; doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamındadır ancak; sözcüğün anlamında, devingen, dirik (dinamik) bir süreç olma niteliği saklıdır¹¹⁷.

Erinç¹¹⁸ e göre yaratıcılık; iç ve dış dünya ile ilgili belli sorunların ya da sorun olabilecek belli durumların önce saptanması, sonra da bunlara çözüm önerileri getirilmesi ya da bunların çözümlenmesi, bu sorunların çelişen, çatışan yönlerinin uzlaştırılmasını amaçlayan onarıcı, kotarıcı çözüm yollarının bulunması ya da bulunabilmesidir.

Yaratıcılık, kavram olarak basit tanımların içine sığmayan karmaşık bir yapıya sahiptir. Yaratıcılık; tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma

¹¹⁵ SAN, İ., **Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1979:109.

¹¹⁶ ETİKE, S., “Sanat Eğitiminde Algılama ve Uygulama”, **Öğretmen Dünyası Özel Sayı Okullarda Sanat Eğitimi**, Sayı 220, Nisan 1998:11.

¹¹⁷ SAN,İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:13.

¹¹⁸ ERİNÇ, S., **Sanat Psikolojisi’ ne Giriş**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:94.

ve uğraşın içinde var olan bir süreçtir. San¹¹⁹; yaratıcılığın, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın tüm evriminin tüm yönlerinde yeri olan temel bir yetenek olduğunu belirtmiştir.

Yaratıcılık; aynı güzellik, doğruluk, ya da adalet gibidir ve herkesin bu konuda bazı görüş ve inançları vardır. Kişiler gördükleri zaman tanımlayamazlar bile onu biliyor muydu görünmektedirler¹²⁰. İşte bu niteliğinden dolayı yaratıcılığın farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Pek çok araştırmacı ve düşünürün yaratıcılığı tanımlaya yöneldiği görülmektedir. Kimisine göre yaratıcılık bir sezgi sürecidir. Örneğin; Torrance yaratıcılığı, boşlukları, rahatsız edici eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünceler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sunmak, sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek ve yeniden sınamak olarak tanımlamaktadır¹²¹.

Vernon ve diğerleri¹²²; yaratıcılığı, insanın sosyal ve manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesi olarak tanımlamaktadır.

Yontar¹²³, yaratıcılığın en az dört boyutu ile düşünülmesi gereken bir kavram olduğunu ve bu dört boyutun; yaratıcı süreç, yaratıcı ürün, yaratıcı birey ve yaratıcı durum olarak sıralanabileceğini belirtmektedir. Mooney, Mac Kinnon, Woodman ve Schoenfeld'in belirtmiş olduğu gibi; ancak bu boyutların, tam anlamıyla açıklık kazandığında kavramsal bir bütünlükten söz edilebileceğinden bahsetmektedir.

¹¹⁹ SAN,İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:14.

¹²⁰ CALLAHAN,C.M., **The Assesment of Creativity im Hand Book of Giften Education**, Ed. by **Nicholas Lolangebo**, Gary A. Daris, Allynand Bacon, 1991, Alıntıl原因 ATAMAN, A., “Eğitim Sürecinde Yaratıcılık”, **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993:111.

¹²¹ TORRANCE, E.P., SAN,İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:14.

¹²² VERNON, P.,Ep., ADAMSON, G. And VERNON, D.F., **The Psychology and Education of Gifted Children**, London, Methuen, 1977:67, Alıntıl原因 ARIK, İ.A., **Yaratıcılık**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları:790, Kültür Eserleri Dizisi:88, Ankara 1987:8.

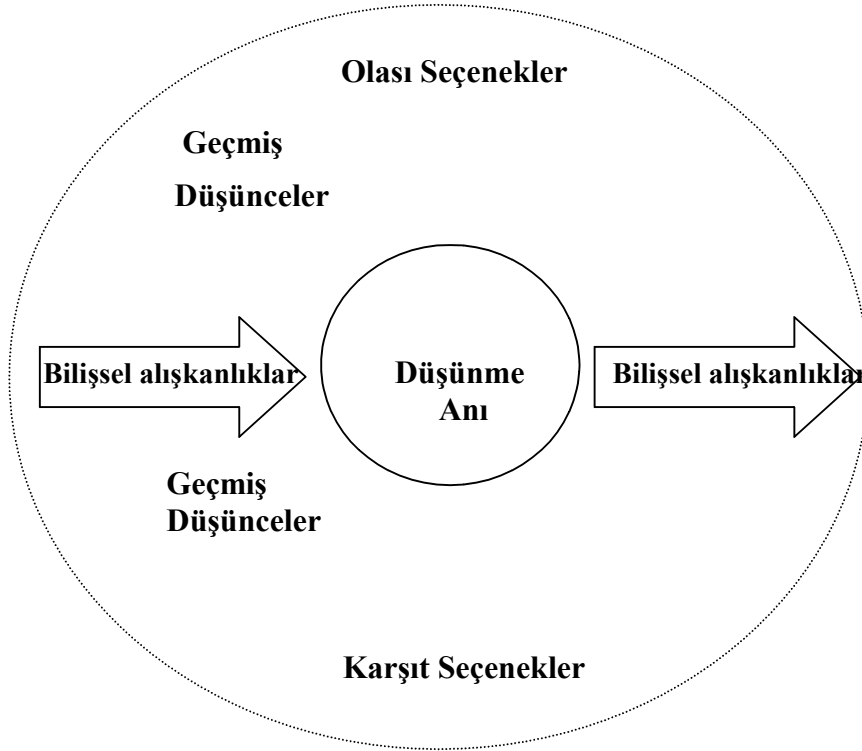
¹²³ YONTAR, A., “İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi”, **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993:17.

Barlett¹²⁴, e göre ise yaratıcılık; ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulmadır. Yaratıcılığı; B ve A türü olmak üzere sınıflandıran Gow¹²⁵,a göre yaratıcılık, ayrıntıları ve farklılıkları aramak için, gözlemleri yoğunlaştırmaktır. B türü yaratıcılık; zihnin özel bir işlevi veya bir bölümü olarak varsayılan, bulunan ya da geliştirilen şeyleri anlatır ve B türü yaratıcılığı anlamak için insandaki temel düşünme sürecini anlamak gerekir¹²⁶. Zihnin düşünme süreci Şekil 2.1.'de görüldüğü gibidir.

¹²⁴ BARLETT, Alıntıl原因 SAN, İ., **Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1979:18.

¹²⁵ GOW, G., 2000:32-34, Alıntıl原因 ÜSTÜNDAĞ, T., **Yaratıcılığa Yolculuk**, Pegem A Yayıncılık, 2002:3-5.

¹²⁶ GOW, G., (2000), a.g.k., s. 3.



Şekil 2.1. Zihnin Düşünme Süreci¹²⁷

Kaynak: Gow, 2000:32-34, Alıntıl原因an Üstündağ, 2002:4.

Düşünce sürecindeki zihin hareketlerini, bir anda geleceğe doğru bireyin alışkanlıklarını yöneltmekte ve zihin, bu alışkanlıklarla pek çok olasılık arasında neyi nasıl seçeceğini belirlemektedir¹²⁸. Yaşam boyu geliştirilen ve yaratıcı zihnin çoğu etkilerini etkileyen ve engelleyen bu zihin alışkanlıkları; inanma, düşünme hissetme, görme, duyma, tatma, koklama, isteme vb. seçilen değişik yolları içermektedir¹²⁹.

Üstündağ¹³⁰, B türü yaratıcılığın eğitimciler tarafından; beyin fırtınası, görselleştirme, düşünsel deneyimler yaratma, hayal kurma, karşıtlıkları sınama, zihin haritalama, yanal düşünme, eğretileme (mecaz), bulanık düşünme, bireşimsel

¹²⁷ GOW, G., 2000:32-34, Alıntıl原因an ÜSTÜNDAĞ, T., **Yaratıcılığa Yolculuk**, Pegem A Yayıncılık, 2002:4.

¹²⁸ GOW, G. (2000), a.g.k., s. 4.

¹²⁹ a.k., s. 4.

¹³⁰ ÜSTÜNDAĞ, T., **Yaratıcılığa Yolculuk**, Pegem A Yayıncılık, 2002:4.

düşünme (sentez), öyküleştirme vb. tekniklerin kullanılmasıyla geliştirilebileceğini belirtmektedir.

B türü yaratıcılık zihinsel alışkanlıkların etkinliğini gösterirken, beynin tümünün etkinliğini gösteren A türü yaratıcılık, kuralları yıkarak alışkanlıkların zihindeki özgür hareketlerini göstermektedir¹³¹. Rahat bir anda, tam uykuya dalarken olduğu gibi sakin bir ortamda ve doğaçlama olarak ortaya çıkan ve ender olarak hissedilen yaratıcı an ise, alışkanlıkların ya da seçimlerin özgürlüğünü ifade etmektedir¹³².

Yaratıcılık üzerine yapılan tüm bu araştırmaların dayandığı tanımların özünde özgünlük ve yenilik vardır. San¹³³, a göre, yaratıcı olarak tanımlayabileceğimiz kişi; sorunlara yeni çözüm yolları bulan, karmaşık ve yeni düzeyde bir bileşen yapabildir. Conrad, Pennsylvania Eyaleti Üniversitesinin Sanat Eğitimi Bölümü tarafından yönetilmiş, yaratıcılıkla ilgili bir araştırmanın sonuçları, her insanın bir ölçüye kadar, az ya da çok yaratıcı olduğunu ve bir insan ne kadar akıcı düşünme yeteneğine sahipse o kadar yaratıcı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda akıcılık, düşünce zenginliğini ve çeşitlendirmeleri içermektedir. Düşünülerin çokluğu oranında, yerinde ve doğru olmaları olanağı artmaktadır. Yüksek nicelik, aşağı niteliği doğurmakta, tersi ise daha olası görülmektedir.

Burada sözü edilen akıcılık kavramı üzerinde Guilford da durmuş ve bu konuda, sözcüklerle ilgili akıcılık, çağrışımlarla akıcılık, düşünsel akıcılık ve anlatımsal akıcılık gibi sınıflamalara yönelmiştir¹³⁴. Guilford' a göre, yaratıcılıkta önemli rol oynayan beş zihinsel işlem sınıfı rol vardır bunlar; Biliş (cognition), bellek, değerlendirme, yakınsak (convergent) düşünme ve ıraksak (divergent) düşünmedir. San¹³⁵ bu beş zihinsel işlem sınıfını şu şekilde açıklamaktadır. Zekanın bir yüzü, kazanılmış bilgileri yani belleği kapsar; buradaki veriler, yakınsak ve

¹³¹ ÜSTÜNDAĞ, T., *Yaratıcılığa Yolculuk*, Pegem A Yayıncılık, 2002:5.

¹³² ÜSTÜNDAĞ, T. (2002), a.g.k., s. 5.

¹³³ SAN, İ., *Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık*, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1979:19.

¹³⁴ GUILFORD, Alıntıl原因 SAN, İ., *Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık*, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1979, s. 19.

¹³⁵ SAN,İ., *Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık*, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1979:19-20.

ırsak düşünme tarafından işlenir; bu işlenişlerin, genellikle, kazanılmış bilgilere göre, az çok özgün ve yeni sonuçlara götürmeleri gerekir. Yakınsak ve ırsak düşüncelerin ayrımı ise; yakınsak düşüncenin, beklenen, belirli ya da uylaşımcı (conventionel) yanıtlara yönelmesidir, bu düşünüş de verimli olabilir; ancak yaratıcılığın asıl dayanağı olan ırsak düşünme, önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu türlü doğrultularda özgürce ve kendiliğinden yol alabilmesidir. Yakınsak düşünme sadece önüne, çözülmesi için önceden belirlenmiş, ölçülmüş yöntemlerden yararlanabilecek biçimde bir sorun çıkınca etkin olur. ırsak düşünmede ise; çözülecek sorunu keşfedecek ve çözüme varmak için hangi adımlardan geçeceğini hiç bilmediği halde, onu düşünüp yeni olan terimlerle ortaya koyacaktır.

Önceden hiçbir şeyin belli olmadığı, çeşitli doğrultularda özgürce yol alan düşünce olan ırsak düşünce içinde, Guilford' un yaratıcı yeti ölçmede bulduğu temel özellikleri şöyledir¹³⁶:

1. Akıcılık,
2. Esneklik,
3. Özgünlük,
4. Sorunlara karşı duyarlık,
5. Ayrıştırımcı ve birleştirmeci yetiler,
6. Yeniden tanımlama ve düzenleme,
7. Değerlendirme.

Kırıçoğlu¹³⁷, na göre, sanatsal yaratıcılığın işlenmesinde ve geliştirilmesinde en önemli etmen olan değerlendirme, sürekli “yap-boz” larla gelişen, gören, seçen, ayıklayan ve yeniden kuran ussal çabanın sergilendiği bir süreçtir.

Toplumda yaratıcı olarak bilinen kişilerin davranışları ile ilgili olan bir başka araştırmada ise¹³⁸,

¹³⁶ GUILFORD, J.P., **Creative Abilities in the Arts: Reading in Art Education**, (Ed) D.W. Ecker, E.W. Eisner, Blaisdell Pub. 1966, Alıntıl原因 KIRIŞOĞLU, O.T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:170.

¹³⁷ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:170.

1. Toplum içinde boşluklara karşı duyarlık gösterme,
2. Bu boşluklara dikkat çekme,
3. Bu boşluğu kapatmak için çaba harcama gibi yaratıcı özellikler saptanmıştır.

Yaratıcılık üzerine yapılan bir diğer araştırma ise, sanat eğitimi de ilgilendiren, “ürün verme süreci” içinde yaratıcı kişilerin uyguladığı kimi stratejilerin tanınması ile ilgilidir¹³⁹. Kırıçoğlu¹⁴⁰, bu araştırmaya göre, ürün verme süreci içerisinde, İçten (Spontaneous), Iraksak (Divergent) ve Akademik olarak, üç tip yaratıcı davranış ya da stratejinin belirgin olduğunu belirtmiş ve bunları, aşağıdaki şekilde aktarmıştır.

Birinci tip davranış sergileyen öğrencilerin, çalışmalarına bütünden başladığını ve organik bir gelişme ile sonuca vardıklarını belirtmiştir. Bu stratejide hataların bir fırsat olarak değerlendirildiğini ve sonuca giderken gereksiz ayrıntıların elendiğini aktarmıştır. Bu stratejinin uygulandığı okulda, kimi çocuklarca çok çabuk bütünü algılayıp, fazla ayrıntıya girmeden bir çırpıda üretilen çalışmalar ile örneklendirmiştir.

İkinci tip davranışta ise; açıklık ve belirginliğin ön planda olduğunu, çalışma, saptanan amaca doğru gelişirken, usun sürekli çalışmayı denetlediğini ve spontan bir çalışmada olduğu gibi resmin bir çırpıda bitmediğini, adım adım geliştiğini belirtmektedir.

Üçüncü tipte ise; çalışmanın işin başından itibaren, rastlantıya hiç yer verilmeden, bir kesinlik içinde geliştiğini, sonuçta çıkacak olan ürünün önceden bilindiğini ya da sezildiğini, bu nedenle de önceden belirlenen sonuca daha kolay ulaşmak için bilinen tekniklerin seçildiğini eklemiştir.

Bu davranışların bilinmesi çocuk ya da gencin yaratıcı süreçlerinin tanınması ve yönlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Örnek olarak, birinci davranışta

¹³⁸ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:170.

¹³⁹ KIRIŞOĞLU, O. T. (2005), a.g.k., s.171.

¹⁴⁰ a.k., s. 171.

süreç önemlidir ve bu süreç içinde sürekli araştırmacı bir tavır sergilenmektedir. İkinci davranış sorun çözmeye ve buluş yapmaya yöneliktir. Doğrudan ürüne yönelik olan üçüncü davranışta ise, gelişmeye ve yeniliğe pek yer verilmez¹⁴¹.

Bu araştırma, sanat eğitimi açısından önemli uyarılar içermektedir. Sanatsal yaratma süreci içinde öğrenmeye ağırlık veren sanat eğitimi, ne sadece spontane, ne sadece ırsak davranışı benimsemeli ve ne de akademik davranışı dışlamalıdır. Bu üç davranışın da bir yaratıcı sürecin gerekli bölümleri gibi bir kişide ya da ayrı ayrı yaratıcı kişilerde işlev görebileceği unutulmamalıdır¹⁴².

Bir başka araştırma konusu ise; Eisner tarafından yapılan, yaratıcı davranışta kimi özelliklerin belirgin olarak sergilendiği karakteristiklerin tanımlanmasıdır. Amacı, sanatsal açıdan yaratıcı davranış özelliklerini tanıyarak sanatın öğretimine yön vermek olan bu araştırmada, sanatsal yaratmada yaratıcı türlerin tanınmasının, bunların genel anlamdaki yaratıcı davranıştan ayrılarak belirginleşmesinin üzerinde durulmuştur¹⁴³.

Eisner' in bu araştırmasında saptamış olduğu yaratıcılık türlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Sınırları Zorlayan (Boundary Pushing),
2. Buluş Yapan (Inventing),
3. Sınırları Kırın (Boundary Breaking),
4. Estetik Olarak Düzenleyen (Aesthetic Organizing).

Sınırları Zorlayan yaratıcılıkta, nesnelerin, içinde bulunduğu kültürce benimsenmiş, alışılmış konumlarından başka bir konuma getirilmesi önemlidir.

¹⁴¹ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:171.

¹⁴² KIRIŞOĞLU, O. T. (2005), a.g.k., s. 171.

¹⁴³ EISNER, E.W., **A Typhology of Creative Behaviour in the Visual Arts**, American Educational Research Journal, II (3) 1965:125-136'dan Alıntılan KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:171.

Değneği at, yastığı bebek yapan çocuktaki davranış, yalnız simgesel bir eşdeğer bulma olayı değil, aynı zamanda bu tür yaratıcılığın da bir örneği olabilmektedir¹⁴⁴.

Yeni bir nesne ya da nesneler grubunun bulunması söz konusu olan, Buluş Yapan yaratıcılıkta ise; iki ayrı durum, iki ayrı alan gibi görünen nesnelerin, ya da durumların bir arada yeni bir durum ya da nesne olarak ortaya çıkarılmasıdır. Ortaya çıkan yeni nesnelerin ötekilerle bir benzerliği yoktur. Sanatta yeni bir akım yaratmış olanlar bu tür davranış sergileyenlerdir¹⁴⁵.

Yoğun ussal bir katılımı gerektiren Sınırları Kıran yaratıcılıkta ise; kabul edilmiş durumlar ve varsayımlar dışlanır, yüksek derecede düş gücü bu tür yaratıcılığın vazgeçilmezidir. Önceden kabul edilmiş açıklamalardaki; boşlukları görme, imgelem yolu ile bu boşlukları kapatacak yeni boşluklar üretme, yeni bir düzenin kurulmasında önemli bir etmendir¹⁴⁶.

Özellikle sanat yapıtlarında uyum ve bütünlük sergilenmesiyle ilgili olan, Estetik Olarak Düzenleyen yaratıcılıkta; estetik düzeni arayan kişi bu düzeni ve birliği gereç üzerinde araştırır, sanatsal değeri, yeni sanatsal ilkeleri düzenleyerek uygular. Sanatçıların karmaşa içinde denge ve birlik kurmadaki başarıları bu tür bir yaratıcı davranıştan gelir. Estetik düzen kurabilen kişiler aynı zamanda çevrelerinde ve sanat yapıtlarında estetik değerleri görebilirler¹⁴⁷.

Fromm¹⁴⁸,a göre, sanat alanında iki tür yaratıcılık saptanabilir, bunlar;

1. Resim yapma, müzik, besteleme, roman ya da şiir yazma gibi, yeteneğe bağlı, öğretilen ve ürün veren yaratıcı etkinlikler,

2. Her çeşit yaratıcılığın temelinde bulunan, yaratıcı tutum ve davranış biçimi. İkinci tür yaratıcılık bir ürünle kendini göstermeyebilir. Birinci tür, bir yeti ve

¹⁴⁴ KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005:172.

¹⁴⁵ KIRIŞOĞLU, O. T., a.g.k, s. 172.

¹⁴⁶ a.k., s. 172.

¹⁴⁷ a.k., s. 172.

¹⁴⁸ FROMM' dan Alıntılanan SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:15

yetenektir; ikinci tür ise bir karakter özelliğidir, algılama ve tepki verme yetilerinin işlenmesiyle bu da geliştirilebilir.

San¹⁴⁹; yaratıcılık sonucu ortaya çıkmış bir ürün olarak tanımlayacağımız şeylerin, en yaygın anlamıyla, bir senfoni, bir şiir yanında, yeni bir uçak modelinin geliştirilmesi, yeni bir ilaç formülünün bulunması, hatta yeni bir yemek reçetesi ya da yaratıcı biçimde döşenmiş bir oda veya yaratıcı bir karşılama töreni de olabileceğini belirtmiştir.

Yaratıcılık sanat ürünleri için ne kadar geçerliyse, birtakım yaşam durumları ya da insansal ilişkiler için de geçerli olmaktadır¹⁵⁰.

Yaratıcı kişilik özellikleri üzerine çalışmalarda bulunmuş birçok araştırmacı bulunmaktadır.

Yaratıcı insanların bir takım özelliklere sahip olduğunu belirten Tuna¹⁵¹, Liderman¹⁵², ın bu özellikleri genel olarak aşağıdaki şekilde sıraladığını belirtmektedir.

1. Akıcılık (Belli bir zaman diliminde çok sayıda fikir üretebilme),
2. Esneklik (Nesneleri alışılmışın dışında kullanabilme),
3. Detayları Görebilme (Görsel ve dilsel eylemlerde detayları görebilme ve ayırt edebilme),
4. Özgünlük (Yeni ve alışılmamış fikirler ortaya çıkarabilme),
5. Meraklı Olma,
6. Çabuk Kavrayabilme,
7. Deneyimlere Açık Olma,
8. Bağımsız Fikirli ve Eleştirel Olma,

¹⁴⁹ SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:16.

¹⁵⁰ SAN, İ. (2004), a.g.k., s. 16.

¹⁵¹ TUNA, S., “Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği”, **Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim ve Öğretim Dergisi**, Sayı:29, Şubat 2004:55.

¹⁵² LİDERMAN, 1997, Alıntılayan TUNA, S., “Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği”, **Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim ve Öğretim Dergisi**, Sayı:29, Şubat 2004:55.

9. Dış Dünyaya Duyarlılık,
10. Yerleşik Fikirlerle Meydan Okuma,
11. Sezgili Olma.

Yaratıcı kişilik özelliklerini Mihaly Csikszentmihalyi¹⁵³ aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

1. Yaratıcı bireyler; sakin ya da kuluçkada bulunan yoğun bir fiziksel enerjiye sahiptirler.
2. Yaratıcı bireylerin çoğunluğu zeki ve tamamıyla saftırlar.
3. Yaratıcı bireyler, fantastik dünya ile somut dünya karışımı, sorumluluk ile sorumsuzluk gibi paradoksal bir eğilime sahiptirler.
4. Yaratıcı bireyler, ayarlama sürecinde, kendilerini bugünün gerçeklerinden soyutlayıp; geçmişten kopmayarak hayal gücüne ve fantastik dünyaya yolculuk yaparlar.
5. Yaratıcı bireyler, dışadönüklükten kopuk; içedönük bir düşünme yetisine sahiptirler.
6. Yaratıcı bireyler, aynı zamanda, hem mütevazı hem de kibirli olarak dikkat çekebilmektedirler.
7. Yaratıcı bireyler, çoğu zaman, toplum tarafından kabul görmüş kuralları kabul etmediklerinden dolayı başkaldıran ya da özgürlükçü olarak tanımlanmaktadırlar.
8. Yaratıcı bireyler, kendilerinin objektif bakış açılarını engellemeyen işlere karşı daha ilgili olabilmektedirler.
9. Yaratıcı bireyler, önerileri ve duygusal yaklaşımlarından dolayı çoğu zaman acı çekebilmekte ya da büyük sevinçler yaşayabilmektedirler.

Torrance (1968); yaratıcı kişilik belirlemeye çalıştığı çalışmalarında, yüksek düzeyde yaratıcı olan çocukların oedipal kaygıya daha yatkın oldukları, eskiden

¹⁵³ CSIKSZENTMIHALYI, M., *La Créativité Psychologie de la Découverte et de L'invention*, Robert Laffont, Paris, 2006:61-74.

geçirdikleri deneyimleri daha kolay çağrıştırdıklarını, daha fazla hissetme yeteneklerinin olduğunu, daha bağımsız olduklarını saptamış ve Minnesota’ da ilköğretim birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar yaptığı çalışmada yüksek yaratıcılığı olan kız ve erkek çocuklarda aşağıdaki sonuçları almıştır¹⁵⁴.

1. Çılgın ve saçma fikirlere yönelim gözlenmektedir.
2. Özellikle “Bilinen Yoldan Ayrılma” veya kalıplardan kurtulma olarak analiz edilebilir.
3. Tüm yapılarında oyunculuk, şakacılık ve rahatlık gibi özellikler bulunmaktadır.

San¹⁵⁵, yaratıcılık için gerekli anahtarlar olduğunu belirtmekte ve bunları şöyle sıralamaktadır:

1. Yaratıcı süreç hakkında bilgi sahibi olma, bu sürecin bileşenlerini oluşturan aşamaları bilme ve düşünmenin, beyin yapısındaki dört biçimden hangilerinin hangi aşamada işin içine girdiğini kavramak.
2. Her bilme biçimini, her aşamada ne ya da neler tarafından engellendiğini kavramak.
3. Kendi yaratıcılık bilincimizin ve onun işlevselliğinin arttırılması yolunda kesin kararlı olmak.

ABD’li Filozof ve eğitimci John Dewey, 1938 yılında yazmış olduğu “Experience and Education” adlı kitabında; sanat eğitimi yoluyla yaratıcılığın kazandırılması görüşünü savunur ve okullardaki eğitim programları içinde yaratıcılığı geliştirici, yönlendirici etkinlikler içeren sanat eğitiminin yer alması gerekliliğini savunarak, başarıyı yakalama yolunda şart olduğunu ileri sürer¹⁵⁶.

¹⁵⁴ TORRANCE, 1968, alıntılan KORKMAZ, H., **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002:96.

¹⁵⁵ SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:122.

¹⁵⁶ ERBAY, F., “8 Yıllık Temel Eğitimde Sanat Eğitiminin Sorgulanması”, **Sanat Çevresi**, Ocak 1998:64..

Başarıyı yakalama yolunda gerekli görülen ve üzerinde düşünüp kuramları anlaşılmalıya çalışılan yaratıcılığın nedenlerini İnam¹⁵⁷ şu şekilde açıklamaktadır:

1. Sorunlarımızı çözebileceğimizi düşünüyoruz ve pragmacı bir tutumla yaratıcılığı kullanmak istiyoruz. Daha becerikli daha akıllı ve sorunları daha az olan bireyler olmak istiyoruz.

2. Sanatta, bilimde, düşüncede yeniyi ve farklı olanı yakalamak, bu etkinlik alanlarını devingen ve canlı bir yapıya kavuşturmayı düşünüyoruz.

3. Günlük hayatta insan ilişkilerinin basma kalıp, sıkı biçimde yaşanmasını aşmak ve yaratıcı yaşamak istiyoruz. Eylemlerle dolu, anlamlı bir hayat biçimine erişme umudunu taşıyoruz.

Yaratıcılık tanımlarında da ortaya çıktığı gibi, yaratıcı bir kişilikte, en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünce, imgelerle düşünebilme ve imgelemci olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve bireşimci yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır¹⁵⁸.

Guilford¹⁵⁹, yaratıcı bir kişide en önemli özelliklerden birinin; öğrenmeye hazır olma, ilgili olma durumu olduğunu belirtmekte, bu özelliklere; dilde, sözcük kullanımında, çağrışımlarda, düşünsel alanda, anlatımda akıcılık özelliğini ısrarla katmaktadır.

Baron¹⁶⁰; yaratıcı bir kişinin, giriftliği, karmaşıklığı sevdiğini, yargılarında bağımsız, kendine güvenli, oldukça başat (dominant) bir kişiliğe sahip olup, baskı ve sınırlandırmalara karşı çıkan bir kişilik yapısında olduğunu söylemektedir.

Baron¹⁶¹ ve başka araştırmacıların yaptığı değerlendirme ise, yaratıcı olanların yaratıcı olmayanlara göre daha çok iletişim kurma gereksinmesini

¹⁵⁷ İNAM, A., “Yaratıcılık Temel Kavramlar Kuramları”, **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı, Yaratıcılık ve Eğitim**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993:3-4.

¹⁵⁸ SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:17.

¹⁵⁹ GÜİLFORD’ dan Alıntıl原因. SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:18.

¹⁶⁰ SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:18.

duydukları yönündedir. Zaten yaratıcılık iç ve dış dünya ile iletişim, iç ve dış dünya ile sürekli temas halinde olmak demektir.

Böyle bir durumda akla, neden herkesin yaratıcı yetiye sahip olmadığı ya da yaratıcılığı engelleyen bazı durumların var olup olmadığı soruları gelmektedir.

San¹⁶² 'a göre, yaratıcılığı engelleyen etmenlerin başına, Batı dillerinde “conformizm” olarak geçen ve belirli bir biçime uymak anlamından çıkarılan, toplumsal biçimlere uyma anlamına gelen “uygu” koyulmalıdır.

Kişinin toplumun bir takım yargılarına karşın belli statülere kavuşabilmek için, başka olmaya yanaşamaması, zorunlu olmadığı ve bir yaptırımla karşılaşmayacağı halde farklı olmayı ve başka davranmayı göze alamaması aslında kalıplardan hiç değilse belli ölçüde kurtulma ya da onları değiştirme yürekliliğini bekleyen yaratıcılığı büyük ölçüde engellemektedir¹⁶³.

Yaratıcılık üzerine birçok araştırma yapan Herrmann, insanlar arasındaki yaratıcılık farklılıklarını ortaya koyan, “Yaratıcı Düşüncenin Kullanımı” olarak adlandırdığı bir atölye çalışması yürütmüştür.

Herrmann bu çalışmasının sonucunda; genel olarak bireylerin %1’inden az bir bölümü dahilik derecesine ulaşabildiğini, kendini başlangıçta yaratıcı olarak görmeyen büyük bir kesimse (%70-80’i) yaratıcı yetilerinin bulunduğunu, bu yetileri kullanmanın kendilerine büyük bir mutluluk ve yarar sağladığı bilincine varmış bulunmaktadır¹⁶⁴.

Uzlaşımıcılık ya da Uylaşımıcılık olarak Türkçe kaynaklarda rastlanılan “conventionalism” ise , karşı konulduğunda değişik derecelerde yaptırımları olan normatif (değer koyucu) alışkanlık, geçerlilik ve uygunluk içinde bir uyma anlamındadır¹⁶⁵.

¹⁶¹ SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:18.

¹⁶² SAN, İ., (2004), a.g.k., s. 19.

¹⁶³ a.k., s. 19.

¹⁶⁴ a.k., s. 121.

¹⁶⁵ a.k., s. 19.

San¹⁶⁶, kişinin isterse “uygu” ya karşı gelebileceğini, uylaşımıcılığın ise belki yaratıcı anlatıları bir derece kösteklese de, ortaya konacak ürünün, gerek toplum gerek kendi içinde belli uygunluk içinde bir uyma anlamında olduğunu belirtmekte ve yaratıcılığın diğer engelleyicilerini ise aşağıdaki şekilde sıralanabileceğini eklemektedir.

1. İşsel özgürlükten yoksun olma; hangi alan ya da konu üzerinde çalışılıyorsa, o alan ve konu hakkında yeterli bilgilerden yoksun olma.
2. Dış ilişkilerden ve dış koşullardan güvenli olamama.
3. Yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten korkma.
4. Belli bir otoriteye bağımlı olma.
5. Aşırı yetkinci (mükemmelci) olma.
6. Tüm eğitim ve öğretim hayatında, akıl ve mantıktan yana ağırlıklı, sağ beyin yönüne yönelik, kısacası akademik zekaya dönük bir sistemden geçmiş olma.

Genellikle, sol yarı kürenin sözel, mantıksal, çözümsel, nicelikle ilgili ve bilginin ardışık süreçlerini denetlemesi, saptaması, olgulara dayalı düşünce biçimini kullanması; sağ yarı kürenin ise görsel, coşkusal, eş zamanlı süreçleri denetlemesi, bütünsel ve biçimci düşünme biçimini saptaması, iki yarı küre arasındaki farklılığı ortaya koyan görüşlerdir¹⁶⁷.

Herrmann’ ın, sağ ve sol beyin kuramı ile triune beyin kuramına göre yaptığı bir şema, hem neo-corteksi cerebral sağ sol yarılarını hem de limbik sistemin sağ sol yarılarını göz önünü alarak çizmiş olup beyni dört çeyrek küreye ayırarak görüntülemektedir (Bkz. Şekil 2.2). Bu şemaya göre sol üst tarafta mantıksal, çözümsel, niceliksel ve olgulara dayalı düşünme biçimleri; sol alt yarıda da planlı, örgütlenmiş, ayrılmış, ardışık düşünme biçimleri yer alır. Sağ yarı da, altta coşkusal, bütünsel, sezgisel, bireşimci, birleştirici düşünme biçimleri yer alır. Beynin

¹⁶⁶ SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:19-20.

¹⁶⁷ SAN, İ. (2004), a.g.k, s. 19

bir yarısının daha çok kullanılması tıpkı vücudumuzun bir yarısının daha çok kullanılması gibidir¹⁶⁸.

Herrmann, insanlardaki temel yeğlemeyi onların çalışma yöntemlerine bakarak anlayabileceğimizi belirtir. Sol yarım küreyi kullanan insan tipinin, olgulara dayalı bildirişimi yeğlediğini, içe dönüklüğe eğilimli olduğunu belirtir. Kavramlara dayalı biçimde özlü düşünüp, titiz davranır, ayrıntılara düşkündür ve üst düzeyde sözeldir. Düzenli bir çalışma odasına sahiptir ve masasında o anda üzerinde durduğu konu ile ilgili malzemeden başka bir şey yoktur. Sağ yarım küreyi kullanan tip ise, yürüyerek, dolaşarak çalışır, dışa dönüktür ve deneyimlere önem verir. Ayrıntılar onun için önemli değildir. Düşünöleri çabuk kavrayan, değişik ve çeşitli düşünöleri bir bağlamda bir araya getirebilen bir iç göröye sahiptir. Söze dökme ediminde güçlük çekebilir ve çalışma odası ile masası karışiktır.

Herrmann' ın yaratıcılık kavramıyla ilgili olarak, ön kabullerini San¹⁶⁹ aşağıdaki şekilde aktarmaktadır.

1. Doğuştan gelen bir yeti olan yaratıcılık insana özgüdür ve her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir.
2. Yaratıcı sayılmak için dahi olmak gerekli değildir.
3. Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle körelmiş olsa dahi yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, güdülenebilir ve geliştirilebilir.

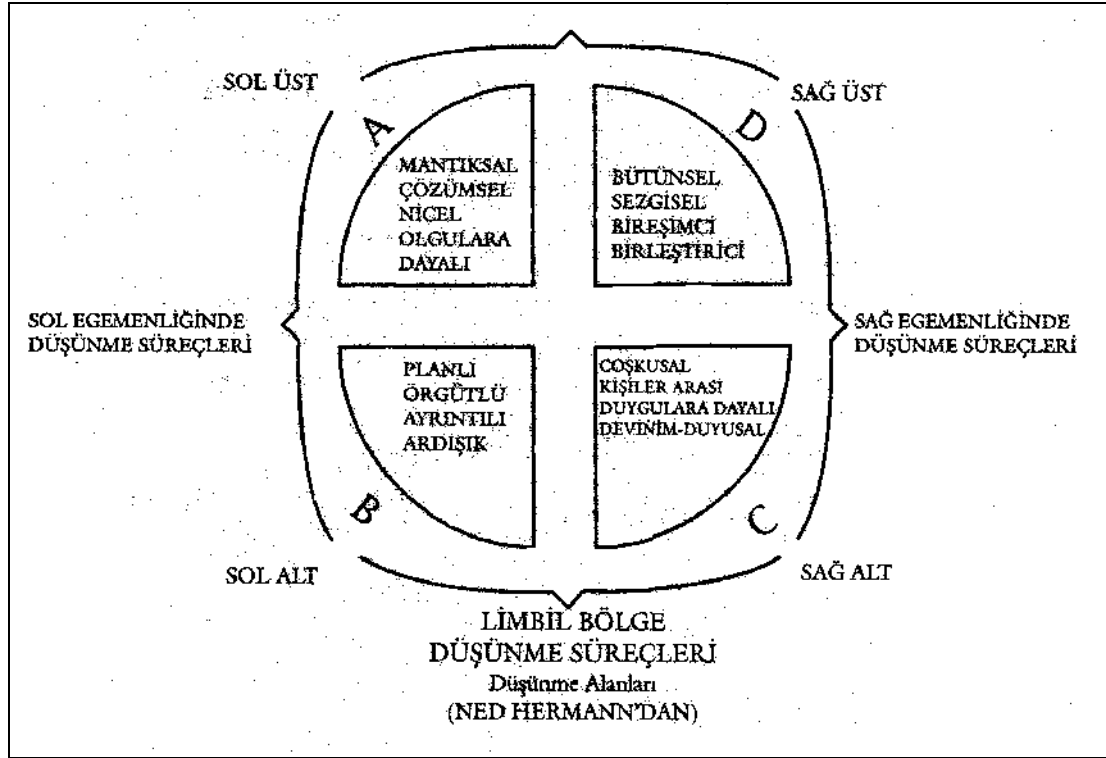
Herrmann' a göre, yaratıcılığın kaynağı beyindir ve yalnızca bir bölümü değil, beynin tümü yaratıcılığa kaynaklık eder. Bu durumu böylece kabul etmenin, yaratıcılığa yönelmek, yönlendirilmek, yaratıcılığını geliştirmek ve yaratıcı süreci uygulamaya koymak bakımından önemi büyüktür. Ayrıca; hangi sürecin izleneceğini

¹⁶⁸ HERMANN, Alıntılayan SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:120.

¹⁶⁹ HERMANN, Alıntılayan SAN, İ., a.g.k., s. 120.

ve bu izlenecek sürecin her aşamasında, beynin hangi özel bölümünün kullanılacağını bilmek de aynı derece öneme sahiptir¹⁷⁰.

San¹⁷¹, Herrmann' ın belirlemiş olduğu yaratıcı sürecin basamaklarını aşağıdaki şekilde açıklamaktadır (Şekil 2.2.).



Şekil 2.2. Tümel Beyin Modeli

Kaynak: San, 2004:124.

1. Hazırlık Dönemi

Bu dönemde; sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanıp tanımlanır. Çözüm ya da gereklilik için bilgi, malzeme toplanır ve bunlar çözüm geçerliliği, işlerliliği bakımından ölçütlere vurulur. Beynin sol yarı küresinde

¹⁷⁰ SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004:124.

¹⁷¹ SAN, İ. (2004), a.g.k., s. 136.

olguların çözümlenmesi, serimlenmesi, süreçlerin belirlenmesi oluşur, sonra beynin sağ alt ve üst bölümlerinde sezgiler, görsel yetiler, brain storming seçenekleri işe koyulur. Beynin sağ yarısından edinilen bu iç görüsel, sezgisel, bireşimsel düşünüler yine sol alt bölümde kaydedilir.

2. Kuluçka Aşaması

Sorunlardan çıkarak geriye gidilen bu aşamada, sorun zihninin irdelenmesine, incelenmesine bırakılır. Bu aşama, hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi haftalar ya da aylar da sürebilir. Bu aşamada, görevini yapmış olmanın güveni ile, bilinçaltının hummalı bir biçimde çalıştığının bilincinde olarak başka işlere dönülür. Bu süreç içinde, sağ alt ve sağ üst küreler devrededir; dalgın düşünme, derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duyuşsal algılama gibi yetiler çalışır durumdadır.

3. Aydınlanma Aşaması

Düşünülerin yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere doğduğu bu aşamada; düşünüler, sonuç ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendisi de olabilir. Bağlamanın tümü her iki durumda da birden ve tam olarak görülmektedir. Çoğunlukla “an”lık olan bu aşama içgörüler içinde gelişir. Beynin sağ üst çeyreğinin devrede olduğu bu aşama, birkaç dakika sürebilir. Sözel olarak dillendirilmeyen düşünüyü çoğunlukla bir “hah” ünlemiyle kendini gösterir. Anında bu oluşumu kaydeden beyin, sol alt ve sağ üst bölümler arasında hızlı gidip gelmeler ve yinelemeler yoluyla çözümün tanımlanması ve uygulamaya geçirilmesi için doğrulamasını yapar.

4. Gerçekleme-Doğrulama Aşaması

Bu aşamada, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış olan ölçütlere uyup uymayacağını anlaşılmaması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinlik yer alır. Bu aşamada beynin sol yarı küresi devrededir.

düzeylerin, Birinci düzey, İkinci düzey ve Üçüncü düzey olarak ayrıldığını eklemektedir. Gow¹⁷⁵; Düşük düzey de denilen Birinci düzeyi, bireyin dolambaçlı düşünceler arasından inandıklarına yarattıklarına karar verdiğini belirtmekte; bireyin düşüncelerini denetleyebildiği İkinci düzeyde yaratıcı teknikler, çözümlemeler, araştırmalar gibi zihinsel hazırlıklar ve bu düşüncelerden sonuçlar çıkarmanın söz konusu olduğunu söylemekte, Üçüncü düzeyin, bir gecenin ortasında bilinçsizce ve birdenbire gelişen özgür düşünceleri ve teknikleri içerdiğini eklemektedir, son olarak ise, Aydınlanma olarak adlandırılan Dördüncü düzeyin, ne düşündüğünü bilmeden, en güç deneyimleri anlar duruma gelmeyi anlattığını belirtmektedir.

Ortaya koyulan her yaratı, yaratıcı olarak nitelendirilmemesi üzerine; zaman içinde, yaratıcılığın bir ölçütü olabileceğini savunan görüşler ortaya atılmış ve yaratıcılık üzerine testler uygulanmıştır. Bu uygulanan testlerden birisi de Torrance Yaratıcı Düşünce Testidir.

¹⁷⁵ GOW, G., 2000:33-34, Alıntıl原因 ÜSTÜNDAĞ, T., **Yaratıcılığa Yolculuk**, Pegem A Yayıncılık, 2002:11.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ-TEKNİKLERİ VE VERİ KAYNAKLARI

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırma, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, sürekli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamaları, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemeleri, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri aileleri tarafından karşılanıp karşılanmaması ve ailelerinin gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

Araştırma grubunu, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez İlçe' ye bağlı okullardan, General Şadi Çetinkaya İlköğretim Okulu ve Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okullarından, tesadüfi olarak seçilen Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu' nun 6-F şubesi ve General Şadi Çetinkaya İlköğretim Okulu' nun 6-B şubelerinden seçilen 40 öğrenci oluşturmaktadır.

3.2. Veri Kaynakları

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, sürekli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamaları, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemeleri, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri aileleri tarafından karşılanıp karşılanmaması ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, kuramsal temeller, Eğitim; Sanat, Sanat Eğitiminin Tarihi Gelişimi ve Sanat Eğitimi, Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi, üç başlık altında aktarılmıştır. Kaynakların sağlanmasında, T.C. (Türkiye Cumhuriyeti) Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Mehmet Akif

Ersoy Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, İstanbul Fransız Kültür Merkezi Kütüphanesi, Rennes 2 Üniversitesi Kütüphanesi (Fransa), Saints-Pères Üniversitesi Merkez Kütüphanesi (Fransa) ve Türkiye İstatistik Kurumu İnternet sitesi ile çeşitli üniversitelerin veri tabanlarından yararlanılmıştır. Bilgi kaynakları olarak, alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu ile araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu ile Kişisel Bilgi Formu 1 (bir) ders saatinde uygulanmıştır.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu oluşturulmasında Devlet İstatistik Enstitüsünün verileri ve konu ile ilgili tezler ve araştırmalarda kullanılan sorulardan yararlanılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kişisel Bilgi Formunda olgusal ve davranış soruları olmak üzere, 2'si açık 23'ü kapalı olmak üzere toplam 25 soruya yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu, öğrenci hakkında bilgi toplamak amacıyla, öğrencinin cinsiyetini, anne ve babasının öğrenim düzeyini, kendilerine ait bilgisayarının olup olmamasını, süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamasını, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesini, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri ailelerinin karşılayıp karşılamamasını ve ailesinin gelir düzeyine ilişkin sorulardan oluşmaktadır (Bkz. Ek. 1.1.).

3.2.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (1962), E. P. Torrance tarafından geliştirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, 35 ayrı kültürde, yaklaşık 615 araştırmada ve 100' den fazla lisans üstü tezde kullanılmıştır¹⁷⁶.

¹⁷⁶ KORKMAZ, H., **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002:138.

Gestalt psikolojisinin ilkelerinden biri olan, eksik figürlerin bireyde en kısa, en basit yoldan onu tamamlamak üzere bir gerginlik yarattığı ile yola çıkılan¹⁷⁷ Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, kişide var olan yaratıcılığın; akıcılık, esneklik, orijinallik, geniş görüşlülük gibi boyutlarını ölçmektedir¹⁷⁸.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Torrance ve arkadaşlarının Minnesota Üniversitesi'nde 15 yıllık araştırmalarının sonucu olarak oluşmuştur. Deney grubunun kültürel seviyeleri ve yaşlarına bağlı olarak değişkenlikler gösteren denemelerin sonunda, A ve B formu olmak üzere, 7 Sözel İfade Testi, 3 Şekilsel İfade Testi oluşturulmuştur. Sözel ifade testlerinin uygulanması, okuma yazma güçlüğü çeken ilkokul 1. sınıf öğrencilerinde güçlük gösterebilmektedir. Bu durum haricinde, testler anasınıfından lise son sınıfa kadar uygulanabilmektedir¹⁷⁹.

Torrance (1966)' a göre tecrübesiz bir notlandırıcının güvenilirliği .90' dır¹⁸⁰. Thorndike ve Hattie¹⁸¹, e göre, testinin güvenilirliğine ilişkin olarak üç yıl ara ile yapılan testin tekrarları güvenilirlikleri .35 ile .73 arasında değişmekte, geçerliğine ilişkin çalışmalar da çok değişkenlik göstermektedir.

Aksu¹⁸², TYDT Şekilsel Testi A Formu' nun Resim Tamamlama ve Paralel Çizgiler etkinliklerini kullanarak ilköğretim 5. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada

¹⁷⁷ KORKMAZ, H., **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002:138.

¹⁷⁸ ÖZGÜVEN, İ. E., **Psikolojik Testler**, Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi (PDREM), Ankara, 2000:254.

¹⁷⁹ TORRANCE, E. P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions Du Centre De Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:5.

¹⁸⁰ AKSU, A., **The Effect of Method and Sez on Science Achievement Lojical Thinking Ability of 5th Grade Students**, Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1985. Alıntıl原因 KORKMAZ, H., **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002:139.

¹⁸¹ THORNDİKE VE HATTİE, Alıntıl原因 ÖZGÜVEN, İ. E., **Psikolojik Testler**, Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi (PDREM), Ankara, 2000:254.

¹⁸² AKSU, A., **The Effect of Method and Sez on Science Achievement Lojical Thinking Ability of 5th Grade Students**, Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1985. Alıntıl原因 ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989:135-136.

adı geçen etkinlikler için oldukça yüksek geçerlik ve güvenirlik katsayıları elde etmiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin güvenirlik çalışması, Türkiye’de 2002 yılında Korkmaz¹⁸³ tarafından da yapılmış ve Cronbach Alpha değeri .88 olarak belirlenmiştir.

A Formunda yer alan Şekilsel İfade Testleri; 10’ar dakikalık, Bir Resim Oluşturma, Bir Resmi Tamamlama ve Paralel Çizgiler olmak üzere 3 testten oluşmaktadır¹⁸⁴.

Test I: Bir Resim Oluşturma (Bkz. Ek. 1.2.)

Bu testte; beyaz kâğıt üzerine, gözyaşına, yumurtaya ya da armuda benzeyen yeşil renkli bir parça bulunan kâğıt öğrenciye verilir ve bu parçayı kesip kendi kağıdını üzerine istediği yere yapıştırması istenir. Öğrencinin, bu şekil etrafında hiç kimsenin düşünemeyeceği ve ilginç bir hikayeyi anlatan bir düzenleme yapması söylenir¹⁸⁵.

Öğrenci, bu şekli sayfanın üzerine istediği yere yapıştıracak ve ilginç bir öykü anlatan orijinal bir resim meydana getirmek üzere, bu şekle kurşun kalemle istediği biçimde çizgiler katabilecektir¹⁸⁶.

Bu test, bireyin, amacı belli olmayan bir şeyin amacını bulmasını hedeflemekte ve çalışan bireyi yenilikçi bireye dönüştürmeye çalışmaktadır. Bazı insanlar birçok fikre sahip olmalarına rağmen; bir şekilde bu fikirlerini sergilerler, bazıları ise, birçok fikir üretirler fakat bu fikirleri saçma olabilmektedir¹⁸⁷.

¹⁸³ KORKMAZ, H., **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002:140.

¹⁸⁴ TORRANCE, E. P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions Du Centre De Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:13-15.

¹⁸⁵ TORRANCE, E. P. (1976), a.g.k., s.13.

¹⁸⁶ ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989:134.

¹⁸⁷ TORRANCE, E. P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions Du Centre De Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:13.

Test II: Bir Resmi Tamamlama (Bkz. Ek. 1.2.)

Bu test, 10 kareden oluşmakta olan ve her kare içinde, doğru ve eğrilerden oluşan farklı çizimsel uyarılar bulunmaktadır. Öğrenciden kurşun kalemle bu çizimleri tamamlaması ve yaptığı her çizime bir ad vermesi istenir¹⁸⁸.

Tıpkı birinci testte olduğu gibi Bir Resmi Tamamlama Testinde de, öğrenciye etrafında hiç kimsenin düşünemeyeceği ve ilginç bir düzenleme yapması söylenir¹⁸⁹.

Test III: Paralel Çizgiler (Bkz. Ek. 1.2.)

Bu test, Bir Resmi Tamamlama Testiyle ortak noktalara sahiptir. Bu testin A Formunda 30 adet seri paralel çizgi, B Formunda ise 40 adet daireye yer verilmiştir. Öğrenciden, bu çizgiler ya da daireler aracılığı ile mümkün olduğu kadar fazla resim yapması istenir. Bu test, birbirini takip eden paralel çizgiler aracılığı ile bağlantılar kurmayı hedeflemektedir. Bu daireler ve paralel çizgiler, bireyin kapasitesini her defasında farklı bir şekilde göstermesini öngörmektedir¹⁹⁰.

Paralel çizgiler ile daireler, biri açık şekle sahip olması diğerinin ise kapalı bir şekle sahip olması açısından oluşumsal olarak farklılık göstermektedir. Teorik açıdan, paralel çizgiler, Bir Resmi Tamamlama Testinde olduğu gibi, bitirilmemiş olan bir şeklin oluşturulması ve tamamlanması açısından yaratıcı eğilimin önemini vurgulamaktadır. Oysa ki, kapalı bir şekle sahip olan daireler, varolan bir şeklin ne kadar yıkılıp dönüştürüldüğü üzerinde durmaktadır.

Şekilsel testin bu etkinlikleri değerlendirilirken; akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntıya girme açısından her birey için ayrı ayrı yaratıcılık puanları hesaplanmaktadır. TYDT Sözel ve Şekilsel testleri A ve B formları için Torrance tarafından Amerikan örneklemeyle yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu, testlerin geçerliliği ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüte sahip olduğu

¹⁸⁸ ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989:134-135.

¹⁸⁹ TORRANCE, E. P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions Du Centre De Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:14.

¹⁹⁰ TORRANCE, E. P., (1976), a.g.k., s.15.

anlaşılmıştır. Aynı bulgu, Amerika’ da yapılan başka araştırmacılarca da doğrulanmıştır¹⁹¹.

3.2.3. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formunun Değerlendirilmesi

Bir Resim Oluşturma, Bir Resmi Tamamlama, Paralel Çizgiler olmak üzere, üç bölümden oluşan Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formunda denek tarafından oluşturulan şekiller, Akıcılık (Fluidite), Esneklik (Flexibilite), Orijinallik (Originalite) ve Ayrıntıya Girme (Elaboration) olmak üzere dört boyutta puanlandırılmaktadır. Bölümlere göre test boyutlarının puanlandırılmasına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur¹⁹².

Test I: Bir Resim Oluşturma (Bkz. Ek. 1.3.)

Testin bu bölümünde, Akıcılık (Fluidite) ve Esneklik (Flexibilite) puanları aranmamakta; Orijinalite (Originalite) ve Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutları puanlandırılmaktadır.

Orijinallik (Originalite)¹⁹³

Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanlama, resmin bütününe bakılmaksızın sadece yapıştırılan kâğıt parçasının oluşturduğu biçime bakılarak aşağıdaki şekilde yapılmaktadır.

0 puan	İnsan kafası, Yumurta (paket içinde yumurta, pişen yumurta ve içinden civciv ya da ördek yavrusu çıkan yumurta hariç)
1 puan	Tüm yeşil bitkiler (çimen, bahçe vb.)
2 puan	Yaprak veya yaprak türevleri

¹⁹¹ TORRANCE, E. P., *Test of Creative Thinking, Norms Technical Manual*, Lexington Mass, Personnal Press, Inc.1973, Alıntıl原因 ÖNCÜ, T., *Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989:135.

¹⁹² TORRANCE, E.P., *Test de Pensée Créative*, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:72-91.

¹⁹³ TORRANCE, E.P., (1976), a.g.k., s.72-91.

3 puan	İnsan vücudu, şapka, içinden cıvcıv ya da ördek yavrusu çıkan yumurta
4 puan	Göz, tavuk, horoz gövdesi, ördek gövdesi, kuş gövdesi, paket içinde yumurta, pişmekte olan yumurta, balon, füze, gezegen, çalar saat
5 puan	Diğer yanıtlar

Ayrıntıya Girme (Elaboration)¹⁹⁴

Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanlama, resmin bütünü geliştirmek için çizilen ayrıntıların her birine 1 puan verilerek yapılmaktadır. Aşağıdaki durumlara birer puan verilmektedir.

1. Resmin ana fikri etrafında ya da dışında oluşturulmuş her bir ayrıntı için 1 puan verilir.
2. Kullanılan parçanın rengi resme bir anlam katıyorsa bir puan verilir.
3. Belirgin bir biçimde çizilen gölgeler için 1 puan verilir.
4. Resim için önemli bir anlam ifade eden her bir değişken için 1 puan verilir.
5. Resme eklenen süslemelere 1 puan verilir.
6. Resimde görülmeyen ancak isminde yer verilen her bir kelimeye 1 puan verilir.

Test II: Bir Resmi Tamamlama¹⁹⁵ (Bkz. Ek.1.3.)

Testin bu bölümünde, Akıcılık (Fluidite), Esneklik (Flexibilite), Orijinalite (Originalite) ve Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutları puanlandırılmaktadır (Bkz. Ek. 2.4. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu -II. Test Bir Resmi Tamamlama ile Ek. 2.6. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Değerlendirme Sayfası).

¹⁹⁴ TORRANCE, E. P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976: 72-91.

¹⁹⁵ TORRANCE, E.P. (1976), a.g.k., s. 72-91.

Akıcılık (Fluidite)

Akıcılık (Fluidite) boyutu tamamlanmış resim sayısını ifade etmektedir. Tamamlanan her bir resim için 1 puan verilir.

Esneklik (Flexibilite)

Esneklik (Flexibilite) boyutunda, öğrenci tarafından çizilen şeklin Torrance'ın belirlemiş olduğu 59 kategorilerinin hangisine dahil olduğunu belirlemek için, her bir şekil için, içinde yer aldığı kategori sayısı verilir. Aynı kategoride yer alan iki ya da daha fazla şekle tek bir puan verilir. Örneğin, öğrenci, eğer iki farklı resimde gözlük çizdiyse, gözlük biçimi 2. kategoride bulunduğu için 2 sayısı verilir, aynı şekli tekrarladığı için, iki şekle, puanlamada toplam 1 puan verilir. Aşağıda, Torrance'ın belirlemiş olduğu 59 kategoriden birkaç örnek verilmiştir.

1. Korunaklar: Bina, ev hariç bütün korunaklar. çadır vb.
2. Aksesuar, takı: Bilezik, taç, gözlük, pipo, dantel, şemsiye
3. Melek: Melek, melek kanadı
4. Hayvan ya da hayvan vücudundan bir parça: Kuşlar ve böcekler hariç, köpek, timsah, fil, kurbağa, at

Orijinallik (Originalite)¹⁹⁶

Orijinallik (Originalite) boyutunda, tamamlanan her bir resim için 0, 1 ya da 2 puan aralığında, resimlerin numaralarına göre, aşağıda, birkaç örneğin verildiği ölçütlere göre puanlama yapılır.

Birinci resim eğer;

kaş, gözlük, uçan kuş ya da bulut biçiminde oluşturulduysa 0 puan;

kalp, göz, kafa tası ya da elma biçiminde oluşturulduysa 1 puan;

bunların dışındaki yanıtlar için ise 2 puan verilir.

İkinci resim eğer;

¹⁹⁶ TORRANCE, E.P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:72-91.

ağaç (yapraklı ya da yapraksız) ya da sapan biçiminde oluşturulduysa 0 puan;

dal, çiçek ya da çiçek sapı, barış işareti, ev, pota, yelkenli, darağacı, Y harfi biçiminde oluşturulduysa 1 puan;

bunların dışındaki yanıtlar için ise 2 puan verilir.

Üçüncü resim eğer;

Yol biçiminde oluşturulduysa 0 puan;

Gemi, teker ya da tekerlek, fıçı, köprü, göz, muz, hilal, yay biçiminde oluşturulduysa 1 puan;

bunların dışındaki yanıtlar için ise 2 puan verilir.

Ayrıntıya Girme (Elaboration)¹⁹⁷

Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutunda , I. Test Bir Resim Oluşturma' nın Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutundaki kriterlere göre puanlanmaktadır.

Test III: Paralel Çizgiler (Bkz. Ek. 1.3.)

Testin bu bölümünde, Akıcılık (Fluidite), Esneklik (Flexibilite), Orijinalite (Originalite) ve Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutları puanlandırılmaktadır (Bkz. Ek. 2.5. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu -III.Test Paralel Çizgiler ile Ek. 2.6. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Değerlendirme Sayfası).

Akıcılık (Fluidite)

Akıcılık (Fluidite) boyutu tamamlanmış resim sayısını ifade etmektedir. Tamamlanan her bir resim için 1 puan verilir ancak; tekrarlanan resimlerin hepsine sadece 1 puan verilir.

¹⁹⁷ TORRANCE, E.P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:72-91.

Esneklik (Flexibilite)

Esneklik (Flexibilite) boyutu, öğrenci tarafından çizilen şeklin, Torrance tarafından belirlenmiş olan 61 kategoriden hangisine dahil olduğunu belirlemek için, her bir şekil için, içinde yer aldığı kategori sayısı verilir. Aynı kategoride yer alan iki ya da daha fazla şekle tek bir puan verilir. Örneğin, öğrenci, eğer iki farklı resimde şemsiye çizdiyse, şemsiye biçimi 2. kategoride bulunduğu için 2 sayısı verilir, aynı şekli tekrarladığı için iki şekle puanlamada toplam 1 puan verilir. Aşağıda, Torrance'ın belirlemiş olduğu 61 kategoriden birkaç örnek verilmiştir.

1. Korunaklar: Bina, ev hariç bütün korunaklar, çadır, mağara vb.
2. Aksesuar, takı: Şemsiye, kurdele, koltuk değneği, baston, maske vb.
3. Afiş, tabela: Reklam panosu, ışıklı tabela vb.

Orijinallik (Originalite)¹⁹⁸

Orijinallik (Originalite) boyutunda, Torrance tarafından listelenmiş olan, paralel çizgilerle oluşturulmuş şekillere, 0, 1, 2 veya 3 puan aralığında olmak üzere puanlama yapılır. Örneğin, öğrenci bir afiş şekli oluşturduysa, Orijinallik (Originalite) boyutunda 2 puanla değerlendirilmiştir.

Ayrıntıya Girme (Elaboration)

Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutu, I. ve II. Testin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutlarındaki ölçütlere göre puanlanır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formunun Toplam Puanı

Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formunun her bir boyutunun puanı, I., II., III. Test için ayrı ayrı toplanır ve boyutların toplanan sonuçlarının aritmetik ortalamaları alınarak öğrencinin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formunun Toplam Puanı elde edilir (Bkz. Ek.1.3.).

¹⁹⁸ TORRANCE, E.P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:72-91.

3.2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerini öğrencinin; cinsiyeti, anne ve babasını eğitim düzeyi, evinde bilgisayar olup olmaması, dergi ve gazete okuyup okumaması, resim-iş dersinde kullanacağı malzemeyi ailesinin karşılayıp karşılayamaması ve ailesinin gelir düzeyi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın bağımlı değişkenini ise, öğrencinin sanatsal yaratıcılık düzeyi oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve İlişkisiz Grup t-testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI VE DEĞERLENDİRME

Araştırma grubunu, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez İlçe'ye bağlı okullardan, General Şadi Çetinkaya İlköğretim Okulu ve Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okullarından, tesadüfi olarak seçilen Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu' nun 6-F şubesi ve General Şadi Çetinkaya İlköğretim Okulu' nun 6-B şubelerinden seçilen 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından, 30-31 Mayıs 2007 tarihlerinde, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılığını belirlemek için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel İfade A Formu ile Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu ve Kişisel Bilgi Formundan elde edilen veriler, alt problemler çerçevesinde bu bölümde değerlendirmeye alınmıştır. Aşağıda sırasıyla, araştırma problemine bağlı olarak ortaya koyulan alt problemlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin, sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamaları, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemeleri, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri aileleri tarafından karşılanıp karşılanmaması ve ailesinin gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.1. Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile

öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla elde edilen verilere ilişkin t-testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.1.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Deviation	Sd	t	p
Akıcılık (Fluidite)	kız	23	24,04	8,27635	38	,514	,611
	erkek	17	22,88	4,94826			
Esneklik (Flexibilite)	kız	23	17,96	4,80036	38	,595	,556
	erkek	17	17,18	2,87740			
Orijinallik (Originalite)	kız	23	39,52	16,47828	38	,403	,689
	erkek	17	37,53	13,93789			
Ayrıntıya Girme (Elaboration)	kız	23	100,00	36,47290	38	1,634	,111
	erkek	17	81,71	32,89712			
Toplam	kız	23	46,80	15,12092	38	1,633	,111
	erkek	17	39,82	10,40396			

p<.05

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrencilerin TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}$ =24,04), erkek öğrencilere ($\bar{X}$ =22,88) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları

cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrencilerin TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=17.96$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=17.18$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrencilerin TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=39.52$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=37.53$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrencilerin TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=100.00$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=81.71$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu' ndan elde etmiş oldukları toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrencilerin TYDT' nin elde etmiş oldukları toplam puana yönelik puanları ($\bar{X}=46.80$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=39.82$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin TYDT'nden elde etmiş oldukları toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Elde edilen bulgularda, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmaması, kız ve erkeklerin birbirine yakın sanatsal yaratıcılığa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular

Anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.a. Annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.2.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Akıcılık (Fluidite)	Gruplararası	171,638	4	42,910	,863	,496
	Gruplariçi	1740,262	35	49,722		
	Toplam	1911,900	39			
Esneklik (Flexibilite)	Gruplararası	40,086	4	10,022	,579	,679
	Gruplariçi	605,289	35	17,294		
	Toplam	645,375	39			
Orijinallik (Originalite)	Gruplararası	588,629	4	147,157	,604	,663
	Gruplariçi	8532,146	35	243,776		
	Toplam	9120,775	39			
Ayrıntıya Girme (Elaboration)	Gruplararası	11345,896	4	2836,474	2,578	,054
	Gruplariçi	38507,079	35	1100,202		
	Toplam	49852,975	39			
Toplam	Gruplararası	1563,496	4	390,874	2,411	,068
	Gruplariçi	5673,239	35	162,093		
	Toplam	7236,735	39			

p<.05

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu' ndan elde ettikleri toplam puan ortalamaları annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

2.b. Babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.3.' te sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Akıcılık (Fluidite)	Gruplararası	109,743	2	54,872	1,127	,335
	Gruplariçi	1802,157	37	48,707		
	Toplam	1911,900	39			
Esneklik (Flexibilite)	Gruplararası	15,158	2	7,579	,445	,644
	Gruplariçi	630,217	37	17,033		
	Toplam	645,375	39			
Orijinallik (Originalite)	Gruplararası	839,952	2	419,976	1,877	,167
	Gruplariçi	8280,823	37	223,806		
	Toplam	9120,775	39			
Ayrıntıya Girme (Elaboration)	Gruplararası	5070,955	2	2535,477	2,095	,137
	Gruplariçi	44782,020	37	1210,325		
	Toplam	49852,975	39			
Toplam	Gruplararası	526,597	2	263,298	1,452	,247
	Gruplariçi	6710,138	37	181,355		
	Toplam	7236,735	39			

p<.05

Çizelge 4.3.'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.3.'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.3.'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.3.'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.3.'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu'ndan elde ettikleri toplam puan ortalamaları babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumu ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile ailenin ortalama gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.4. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Akıcılık (Fluidite)	Gruplararası	473,868	4	118,467	2,883	,037
	Gruplariçi	1438,032	35	41,087		
	Toplam	1911,900	39			
Esneklik (Flexibilite)	Gruplararası	161,968	4	40,492	2,932	,034
	Gruplariçi	483,407	35	13,812		
	Toplam	645,375	39			
Orijinallik (Originalite)	Gruplararası	2455,844	4	613,961	3,224	,024
	Gruplariçi	6664,931	35	190,427		
	Toplam	9120,775	39			
Ayrıntıya Girme (Elaboration)	Gruplararası	15844,751	4	3961,188	4,077	,008
	Gruplariçi	34008,224	35	971,664		
	Toplam	49852,975	39			
Toplam	Gruplararası	2280,490	4	570,122	4,026	,009
	Gruplariçi	4956,245	35	141,607		
	Toplam	7236,735	39			

p<.05

Çizelge 4.4' te görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermektedir. [$F_{(4-35)}=2,883$, $p< .05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları, ailelerinin gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları aşağıdaki Çizelge 4.5.' te gösterilmiştir.

Çizelge 4.5. Akıcılık Boyutuna Yönelik Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları

(I) Gelir (TL)	(J) Gelir (TL)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
200-500	500-900	-2,70000	3,41192	,931
	901-1500	,17500	3,65420	1,000
	1501-1750	-7,34286	3,75324	,308
	1751-üzeri	-8,45000	3,65420	,165
501-900	200-500	2,70000	3,41192	,931
	901-1500	2,87500	2,92570	,861
	1501-1750	-4,64286	3,04851	,555
	1751-üzeri	-5,75000	2,92570	,304
901-1500	200-500	-,17500	3,65420	1,000
	501-900	-2,87500	2,92570	,861
	1501-1750	-7,51786	3,31743	,180
	1751-üzeri	-8,62500	3,20494	,076
1501-1750	200-500	7,34286	3,75324	,308
	501-900	4,64286	3,04851	,555
	901-1500	7,51786	3,31743	,180
	1751-üzeri	-1,10714	3,31743	,997
1751-üzeri	200-500	8,45000	3,65420	,165
	501-900	5,75000	2,92570	,304
	901-1500	8,62500	3,20494	,076
	1501-1750	1,10714	3,31743	,997

p<.05

Gelir (TL)	N	Alfa Katsayısı = .05
		$\bar{X}$
901-1500	8	19,6250
200-500	5	19,8000
501-900	12	22,5000
1501-1750	7	27,1429
1751-üzeri	8	28,2500
p		,095

Çizelge 4.5.' te gösterilen Tukey HSD testi sonuçlarına göre, 1751 ve üzeri ($\bar{X}=28,25$) gelir sahibi ailelerin çocuklarının TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutundan elde ettikleri puanlar, 200-500 ($\bar{X}=19,80$) ve 901-1500 ($\bar{X}=19,62$) gelir

sahibi ailelerin çocuklarınınkinden sanatsal yaratıcılıkları daha yüksektir. Ancak birimler arası anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F_{(4-35)} = 2,932$, $p < .05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları, ailelerinin gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları Çizelge 4.6.' da gösterilmiştir.

Çizelge 4.4.2. Esneklik (Flexibilite) Boyutuna Yönelik Puanlarının Ailelerinin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları

(I) Gelir (TL)	(J) Gelir (TL)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
200-500	500-900	,05000	1,97821	1,000
	901-1500	1,80000	2,11867	,913
	1501-1750	-2,34286	2,17610	,817
	1751-üzeri	-3,95000	2,11867	,355
501-900	200-500	-,05000	1,97821	1,000
	901-1500	1,75000	1,69630	,839
	1501-1750	-2,39286	1,76750	,660
	1751-üzeri	-4,00000	1,69630	,151
901-1500	200-500	-1,80000	2,11867	,913
	501-900	-1,75000	1,69630	,839
	1501-1750	-4,14286	1,92342	,221
	1751-üzeri	-5,75000*	1,85820	,030
1501-1750	200-500	2,34286	2,17610	,817
	501-900	2,39286	1,76750	,660
	901-1500	4,14286	1,92342	,221
	1751-üzeri	-1,60714	1,92342	,918
1751-üzeri	200-500	3,95000	2,11867	,355
	501-900	4,00000	1,69630	,151
	901-1500	5,75000*	1,85820	,030
	1501-1750	1,60714	1,92342	,918

$p < .05$

Gelir (TL)	N	Alfa Katsayısı = .05	
		$\bar{X}$	$\bar{X}$
901-1500	8	15,0000	
501-900	12	16,7500	16,7500
200-500	5	16,8000	16,8000
1501-1750	7	19,1429	19,1429
1751-üzeri	8		20,7500
p		,225	,256

Çizelge 4.6.' da gösterilen Tukey HSD testi sonuçlarına göre, 1751 ve üzeri ($\bar{X}=20,75$) gelir sahibi ailelerin çocuklarının TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutundan elde ettikleri puanlar ile 901-1500 ($\bar{X}=15,00$) gelir sahibi ailelerin çocuklarınınkinden sanatsal yaratıcılıkları daha yüksektir.

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F_{(4-35)}= 3,224$, $p< .05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları, ailelerinin gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları Çizelge 4.7.' de gösterilmiştir.

Çizelge 4.7. Orijinallik (Originalite) Boyutuna Yönelik Puanları Ailelerinin Ortalama Gelir Düzeylerine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları

(I) Gelir (TL)	(J) Gelir (TL)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
200-500	501-900	-3,11667	7,34535	,993
	901-1500	-1,20000	7,86693	1,000
	1501-1750	-16,62857	8,08017	,261
	1751-üzeri	-18,95000	7,86693	,137
501-900	200-500	3,11667	7,34535	,993
	901-1500	1,91667	6,29859	,998
	1501-1750	-13,51190	6,56298	,260
	1751-üzeri	-15,83333	6,29859	,111
901-1500	200-500	1,20000	7,86693	1,000
	501-900	-1,91667	6,29859	,998
	1501-1750	-15,42857	7,14193	,219
	1751-üzeri	-17,75000	6,89976	,098
1501-1750	200-500	16,62857	8,08017	,261
	501-900	13,51190	6,56298	,260
	901-1500	15,42857	7,14193	,219
	1751-üzeri	-2,32143	7,14193	,997
1751-üzeri	200-500	18,95000	7,86693	,137
	501-900	15,83333	6,29859	,111
	901-1500	17,75000	6,89976	,098
	1501-1750	2,32143	7,14193	,997

p<.05

Gelir (TL)	N	Alfa Katsayısı = .05
		$\bar{X}$
200-500	5	30,8000
901-1500	8	32,0000
501-900	12	33,9167
1501-1750	7	47,4286
1751-üzeri	8	49,7500
p		,085

Çizelge 4.7’ de gösterilen Tukey HSD testi sonuçlarına göre, 1751 ve üzeri ($\bar{X}=49,75$) gelir sahibi çocukların TYDT’nin Orijinallik (Originalite) boyutundan elde ettikleri puanlar, 200-500 ($\bar{X}=30,80$) gelir sahibi ailelerin çocuklarınınkinden

sanatsal yaratıcılıkları daha yüksektir. Ancak birimler arası anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F_{(4-35)} = 4,077$, $p < .05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları, ailelerinin gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları Çizelge 4.8.' de sunulmuştur.

Elde edilen bulgularda, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin ailesinin ortalama gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık göstermesi, ailesinin yüksek gelir sahibi olan öğrencilerin, tatillerini tatil beldelerinde geçirme, evlerinde kendilerine ait bilgisayarının olması gibi öğelere bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 4.8. Ayrıntıya Girme (Elaboration) Boyutuna Yönelik Puanları Ailelerinin Ortalama Gelir Düzeylerine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları

(I) Gelir (TL)	(J) Gelir (TL)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
200-500	500-900	-3,06667	16,59231	1,000
	901-1500	-5,90000	17,77050	,997
	1501-1750	-28,54286	18,25217	,530
	1751-üzeri	-52,65000*	17,77050	,041
501-900	200-500	3,06667	16,59231	1,000
	901-1500	-2,83333	14,22779	1,000
	1501-1750	-25,47619	14,82501	,436
	1751-üzeri	-49,58333*	14,22779	,011
901-1500	200-500	5,90000	17,77050	,997
	501-900	2,83333	14,22779	1,000
	1501-1750	-22,64286	16,13279	,630
	1751-üzeri	-46,75000*	15,58576	,037
1501-1750	200-500	28,54286	18,25217	,530
	501-900	25,47619	14,82501	,436
	901-1500	22,64286	16,13279	,630
	1751-üzeri	-24,10714	16,13279	,573
1751-üzeri	200-500	52,65000*	17,77050	,041
	501-900	49,58333*	14,22779	,011
	901-1500	46,75000*	15,58576	,037
	1501-1750	24,10714	16,13279	,573

p<.05

Gelir (TL)	N	Alfa Katsayısı = .05	
		$\bar{X}$	$\bar{X}$
200-500	5	74,6000	
501-900	12	77,6667	
901-1500	8	80,5000	
1501-1750	7	103,1429	103,1429
1751-üzeri	8		127,2500
p		,412	,577

Çizelge 4.8.' de gösterilen Tukey HSD testi sonuçlarına göre, 1751 ve üzeri ($\bar{X}=127,25$) gelir sahibi çocukların TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutundan elde ettikleri puanlar, 200-500 ($\bar{X}=74,60$), 501-900 ($\bar{X}=77,67$), 901-

1500 ($\bar{X}=80,50$) gelir sahibi ailelerin çocuklarınınkinden sanatsal yaratıcılıkları daha yüksektir.

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu'ndan elde ettikleri toplam puanları ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F_{(4-35)}= 4,026$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT'nden elde ettikleri toplam puanları ailelerinin gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları Çizelge 4.9.'da sunulmuştur.

Çizelge 4.9. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Toplam Puanları Ailelerinin Ortalama Gelir Düzeylerine Göre Tukey HSD Testi Sonuçları

(I) Gelir (TL)	(J) Gelir (TL)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
200-500	500-900	-,20454	6,33419	1,000
	901-1500	-2,08975	6,78397	,998
	1501-1750	-11,71029	6,96785	,459
	1751-üzeri	-18,99600	6,78397	,059
501-900	200-500	,20454	6,33419	1,000
	901-1500	-1,88521	5,43152	,997
	1501-1750	-11,50574	5,65952	,272
	1751-üzeri	-18,79146*	5,43152	,012
901-1500	200-500	2,08975	6,78397	,998
	501-900	1,88521	5,43152	,997
	1501-1750	-9,62054	6,15877	,531
	1751-üzeri	-16,90625	5,94994	,054
1501-1750	200-500	11,71029	6,96785	,459
	501-900	11,50574	5,65952	,272
	901-1500	9,62054	6,15877	,531
	1751-üzeri	-7,28571	6,15877	,761
1751-üzeri	200-500	18,99600	6,78397	,059
	501-900	18,79146*	5,43152	,012
	901-1500	16,90625	5,94994	,054
	1501-1750	7,28571	6,15877	,761

$p<.05$

Gelir (TL)	N	Alfa Katsayısı = .05	
		$\bar{X}$	$\bar{X}$
200-500	5	37,5040	
501-900	12	37,7085	
901-1500	8	39,5938	39,5938
1501-1750	7	49,2143	49,2143
1751-üzeri	8		56,5000
p		,340	,069

Çizelge 4.9.' da gösterilen Tukey HSD testi sonuçlarına göre, 1751 ve üzeri ($\bar{X}=56,50$) gelir sahibi çocukların TYDT' nden elde ettikleri puanlar, 501-900 ($\bar{X}=37,70$) gelir sahibi ailelerin çocuklarınınkinden sanatsal yaratıcılıkları daha yüksektir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular

Öğrencilerin kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmaması ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile öğrencilerin evinde bilgisayar olup olmaması arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.10.' da gösterilmiştir.

Çizelge 4.10. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Öğrencinin Evinde Bilgisayar Olup Olmadığına Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Bilgisayar	N	$\bar{X}$	Std. Deviation	Sd	T	p
Akıcılık (Fluidite)	evet	24	25,50	7,81303	38	2,269	,029
	hayır	16	20,63	4,31856			
Esneklik (Flexibilite)	evet	24	18,04	4,69486	38	,790	,435
	hayır	16	17,00	2,92119			
Orijinallik (Originalite)	evet	24	42,42	16,83918	38	1,963	,057
	hayır	16	33,06	10,82878			
Ayrıntıya Girme (Elaboration)	evet	24	105,50	38,28270	38	3,198	,003
	hayır	16	72,31	19,27250			
Toplam	evet	24	47,86	14,91194	38	2,434	,020
	hayır	16	37,78	8,74251			

p<.05

Çizelge 4.10.' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları öğrencinin evinde bilgisayar olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t_{(38)}=2,269$, $p< .05$]. Bilgisayarı olan öğrencilerin TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=25,50$), bilgisayarı olmayan öğrencilere ($\bar{X}=20,63$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ile öğrencinin evinde bilgisayar olup olmama değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.10.' da görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları öğrencinin evinde bilgisayar olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Evinde bilgisayar olan

öğrencilerin TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=18.04$), evinde bilgisayar olmayan öğrencilere ($\bar{X}=17.00$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları ile öğrencinin evinde bilgisayar olup olmama değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.10.' da görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları öğrencinin evinde bilgisayar olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Evinde bilgisayar olan öğrencilerin TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=42.42$), evinde bilgisayar olmayan öğrencilere ($\bar{X}=33.06$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları ile öğrenci evinde bilgisayar olup olmama değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.10.' da görüldüğü gibi, öğrencilerin TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları öğrencinin evinde bilgisayar olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t_{(38)}=3,198$, $p< .05$]. Evinde bilgisayar olan öğrencilerin TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=105.50$), evinde bilgisayar olmayan öğrencilere ($\bar{X}=72.31$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları ile öğrencinin evinde bilgisayar olup olmama değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.10.' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu' ndan elde ettikleri toplam puanları öğrencinin evinde bilgisayar olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t_{(38)}=2,434$, $p< .05$]. Evinde bilgisayar olan öğrencilerin TYDT' ye yönelik toplam puanları ($\bar{X}=47.86$), evinde bilgisayar olmayan öğrencilere ($\bar{X}=37.78$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin TYDT' nden elde ettikleri toplam puanları ile öğrencinin evinde bilgisayar olup olmama değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Elde edilen bulgulara, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bilgisayarlarının olması arasında anlamlı bir farklılık göstermesi, 20. yüzyılın kazanımlarından olan bilgisayarın, içinde barındırdığı görsel öge ve bilgi zenginliğine bağlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Dayalı Bulgular

Öğrencilerin süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okunmaması ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5.a. Öğrencilerin günlük gazete okuyup okumaması ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile öğrencilerin evinde günlük gazete okunup okunmaması arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.11.' de gösterilmiştir.

Çizelge 4.11. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Günlük Gazete Okunup Okunmamasına Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Akıcılık (Fluidite)	Gruplararası	29,69	2	14,845	,292	,749
	Gruplariçi	1882,21	37	50,871		
	Toplam	1911,90	39			
Esneklik (Flexibilite)	Gruplararası	20,94	2	10,472	,621	,543
	Gruplariçi	624,43	37	16,876		
	Toplam	645,37	39			
Orijinalite (Originalite)	Gruplararası	414,00	2	207,000	,880	,423
	Gruplariçi	8706,77	37	235,318		
	Toplam	9120,77	39			
Ayrıntıya Girme (Elaboration)	Gruplararası	1102,14	2	551,068	,418	,661
	Gruplariçi	48750,84	37	1317,590		
	Toplam	49852,97	39			
Toplam	Gruplararası	200,81	2	100,406	,528	,594
	Gruplariçi	7035,92	37	190,160		
	Toplam	7236,73	39			

p<.05

Çizelge 4.11.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları günlük gazete okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik

puanları, günlük gazete okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.11.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları günlük gazete okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT'nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları, günlük gazete okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.11.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları günlük gazete okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT'nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları, günlük gazete okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.11.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları günlük gazete okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları, günlük gazete okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.11.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu' ndan elde ettikleri toplam puanlarına yönelik puanları günlük gazete okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nden elde ettikleri toplam puanları günlük gazete okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Elde edilen bulgularda, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile günlük gazete okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, gazetelerde öğrencilerin dikkatini çekecek haberlere yer verilmemesine bağlanabilir.

5.b. Öğrencilerin dergi okuyup okumaması ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile öğrencilerin evinde öğrencinin evinde dergi okunup okunmaması arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.12.' de gösterilmiştir.

Çizelge 4.12. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Dergi Okunup Okunmamasına Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Akıcılık (Fluidite)	Gruplararası	144,09	2	72,045	1,508	,235
	Gruplariçi	1767,81	37	47,779		
	Toplam	1911,90	39			
Esneklik (Flexibilite)	Gruplararası	36,98	2	18,493	1,125	,336
	Gruplariçi	608,39	37	16,443		
	Toplam	645,37	39			
Orijinallik (Originalite)	Gruplararası	813,30	2	406,649	1,811	,178
	Gruplariçi	8307,48	37	224,526		
	Toplam	9120,77	39			
Ayrıntıya Girme (Elaboration)	Gruplararası	9193,16	2	4596,583	4,183	,023
	Gruplariçi	40659,81	37	1098,914		
	Toplam	49852,97	39			
Toplam	Gruplararası	1181,30	2	590,650	3,609	,037
	Gruplariçi	6055,43	37	163,660		
	Toplam	7236,73	39			

p<.05

Çizelge 4.12.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları dergi okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları, dergi okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.12.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları dergi okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları, dergi okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.12.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları arasında dergi okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları, dergi okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.12.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları dergi okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları, dergi okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları Çizelge 4.13.' te sunulmuştur.

Çizelge 4.13. Ayrıntıya Girme (Elaboration) Boyutuna Yönelik Puanları Dergi Okuyup Okumamalarına Göre Tukey HSD Testi Sonuçları

(I) Dergi	(J) Dergi	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
Evet	Hayır	52,23810*	20,46054	,039
	Arasıra	21,07143	11,00052	,149
Hayır	Evet	-52,23810*	20,46054	,039
	Arasıra	-31,16667	20,85633	,305
Arasıra	Evet	-21,07143	11,00052	,149
	Hayır	31,16667	20,85633	,305

$p < .05$

Dergi	N	Alfa Katsayısı = .05	
		$\bar{X}$	$\bar{X}$
Hayır	3	52,3333	
Arasıra	16	83,5000	83,5000
Evet	21		104,5714
p		,208	,479

Çizelge 4.13.' te gösterilen Tukey HSD testi sonuçlarına göre, Evet ($\bar{X}=52,33$) yanıtı veren çocukların TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutundan elde ettikleri puanlar, Hayır ($\bar{X}=104,48$) yanıtını veren çocuklarınkinden daha yüksektir.

Çizelge 4.12.' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu' ndan elde ettikleri toplam puanları dergi okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin TYDT' nden elde ettikleri toplam puanları dergi okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları Çizelge 4.14.' te sunulmuştur.

Çizelge 4.14. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Toplam Puanları dergi okuyup okumamalarına göre Tukey HSD Testi Sonuçları

(I) Dergi	(J) Dergi	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
Evet	Hayır	20,61905*	7,89600	,034
	Arasıra	5,18535	4,24525	,448
Hayır	Evet	-20,61905*	7,89600	,034
	Arasıra	-15,43370	8,04874	,148
Arasıra	Evet	-5,18535	4,24525	,448
	Hayır	15,43370	8,04874	,148

p<.05

Dergi	N	Alfa Katsayısı = .05	
		$\bar{X}$	$\bar{X}$
Hayır	3	26,8333	
Arasıra	16	42,2670	42,2670
Evet	21		47,4524
p		,081	,738

Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, Evet ($\bar{X}=47,45$) yanıtı veren çocukların TYDT' nin toplamında elde ettikleri puanlar, Hayır ($\bar{X}=26,83$) yanıtını veren çocuklarınkinden daha yüksektir.

Elde edilen bulgulara, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin dergi okumaları arasında anlamlı bir farklılığın olması; dergilerde bulunan, fotoğraf, renk gibi görsel uyarıcıların ayrıntılarını zaman sıkıntısı çekmeden inceleme olanağına sahip olmalarına bağlanabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Dayalı Bulgular

Öğrencilerin tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile

öğrencilerin tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.15.'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.15. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Tatillerini Herhangi Bir Tatil Beldesinde Geçirip Geçirmediğine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Tatilbelde	N	$\bar{X}$	Std. Deviation	Sd	T	p
Akıcılık (Fluidite)	evet	17	26,29	7,23503	38	2,238	,031
	hayır	23	21,52	6,22217			
Esneklik (Flexibilite)	evet	17	19,12	4,79430	38	2,078	,044
	hayır	23	16,52	3,10234			
Orijinallik (Originalite)	evet	17	44,88	16,56005	38	2,329	,025
	hayır	23	34,09	12,78107			
Ayrıntıya Girme (Elaboration)	evet	17	116,53	38,95690	38	4,527	,000
	hayır	23	74,26	19,19568			
Toplam	evet	17	53,03	13,71213	38	4,480	,000
	hayır	23	37,03	8,86074			

p<.05

Çizelge 4.15.' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçiren öğrencilerin TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=26,29$), tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirmeyen öğrencilere ($\bar{X}=21,52$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ile öğrencilerin tatillerini

herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.15.' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçiren öğrencilerin TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=19,12$), tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirmeyen öğrencilere ($\bar{X}=16,52$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları ile öğrencilerin tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.15.' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçiren öğrencilerin TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=44,88$), tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirmeyen öğrencilere ($\bar{X}=34,09$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları ile öğrencilerin tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.15.' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçiren öğrencilerin TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=116,53$), tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirmeyen öğrencilere ($\bar{X}=74,26$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları ile öğrencilerin tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.15.' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu' ndan elde ettikleri toplam puanlarına yönelik puanları tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçiren öğrencilerin TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=53,03$), tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirmeyen öğrencilere ($\bar{X}=37,03$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin TYDT' nden elde ettikleri toplam puanları ile öğrencilerin tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Elde edilen bulgulara, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmediğine göre t-testi sonuçlarında gözlenen anlamlı farklılık, tatil beldelerinde yer alan görsel uyarıcıların çokluğuna bağlı bir biçimde çocuğun yaratıcılığının geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Bode ve diğerleri¹⁹⁹, kent merkezinde yaşayan ailelerin tatil beldelerine gitme oranı çok düşük olduğunu belirtmekte, bu durumun nedenini ise; anne ve babanın çalışıyor olmasına bağlamaktadırlar.

4.7. Yedinci Alt Probleme Dayalı Bulgular

Ailenin, Resim-İş dersinde çocuğun kullanacağı malzemeleri karşılayıp karşılamaması ile öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamamaları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 4.16.'da gösterilmiştir.

¹⁹⁹ BODE, U., KISCHKE,I., OTTO, G., **Yaratıcılık Eğitimi**, Çev. Berna CAN Fiedrich Verlag Velber Inter Naciones, Bonn-Bad Godesberg, Federal Republic of Germany, 1979:76.

Çizelge 4.16. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Puanlarının Ailenin Malzemeleri Karşılayıp Karşılamadığına Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Malzeme	N	$\bar{X}$	Std. Deviation	sd	t	p
Akıcılık (Fluidite)	Evet	36	23,89	6,96841	38	,916	,365
	Hayır	4	20,50	7,54983			
Esneklik (Flexibilite)	Evet	36	17,78	4,04342	38	,708	,483
	Hayır	4	16,25	4,64579			
Orijinallik (Originalite)	Evet	36	39,39	15,69764	38	,883	,383
	Hayır	4	32,25	10,21029			
Ayrıntıya Girme (Elaboration)	Evet	36	93,94	36,52861	38	,910	,368
	Hayır	4	76,75	26,37391			
Toplam	Evet	36	44,65	13,69065	38	1,149	,258
	Hayır	4	36,44	12,02147			

p<.05

Çizelge 4.16.'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamaları TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=23,89$), öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamamalarına ($\bar{X}=20,50$) göre daha yüksektir. Ancak gözlenen fark anlamlı değildir. Bu bulgu, TYDT' nin Akıcılık (Fluidite) boyutuna yönelik puanları ile öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamamalarına arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.16.'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamayamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamaları TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=17,78$), öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamamalarına ($\bar{X}=16,25$) göre daha yüksektir. Ancak gözlenen fark anlamlı değildir. Bu bulgu, TYDT' nin Esneklik (Flexibilite) boyutuna yönelik puanları ile öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamayamalarına arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.16.'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamayamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamaları nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=39,39$), öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamamalarına ($\bar{X}=32,25$) göre daha yüksektir. Ancak gözlenen fark anlamlı değildir. Bu bulgu, TYDT' nin Orijinallik (Originalite) boyutuna yönelik puanları ile öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamayamalarına arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.16.'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamayamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamaları TYDT' nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları ($\bar{X}=93,94$), öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamamalarına ($\bar{X}=76,75$) göre daha yüksektir. Ancak gözlenen fark anlamlı değildir. Bu bulgu, TYDT' nin

Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puanları ile öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamamalarına arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 4.16.'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu' ndan elde ettikleri toplam puanları öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamaları TYDT' nin toplam puanı ($\bar{X}=44,65$), öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılamamalarına ($\bar{X}=36,44$) göre daha yüksektir. Ancak gözlenen fark anlamlı değildir. Bu bulgu, öğrencilerin TYDT' nden elde ettikleri toplam puanları ile öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamamalarına arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Elde edilen bulgularda, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmaması, sanatsal yaratıcılığın kullanılan malzemeye bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgular, daha önce yapılmış araştırma bulgularından da yararlanılarak sonuç ve öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuç

Kişisel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formunun uygulandığı bu araştırmanın bulguları ile daha önce Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu kullanılarak yapılmış olan araştırmaların bulguları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir .

Öncü²⁰⁰, 1989’ da Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik testi aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelemiş, cinsiyet ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’ nin bütün boyutları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Eratay²⁰¹, 1993’ de 7-11 Yaş Çocukların Yaratıcılıkları ile Psiko-Sosyal gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmiş, psiko-sosyal gelişim ile yaratıcılık arasında oldukça yüksek farklılık olduğunu, bu farklılığın yaş ve cinsiyet değişkenleri tarafından etkilendiği tespit etmiştir.

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sanatsal Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesini amaçlayan bu çalışmanın sonuçları ile Öncü (1989) ve Eratay (1993)’ ın çalışmalarında tespit etmiş oldukları sonuçlar arasındaki farklılık araştırma gruplarının yaş düzeyi farklılıklarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

²⁰⁰ ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989:142-145.

²⁰¹ ERATALAY, E., **7-11 Yaş Çocukların Yaratıcılıkları ile Psiko-Sosyal gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1993:169.

“İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sanatsal Yaratıcılık Düzeyleri” başlığı altında bu çalışmanın alt problemine ilişkin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Birinci Alt Problem

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu sonuçları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına ait bulgulardan (Bkz. 3. Böl. Çiz. 4.1) elde edilen verilere göre, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İkinci Alt Problem

Anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde edilen puanları ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına ait bulgulara göre (Bkz. 3. Böl. Çiz. 4.2.), öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları, annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına ait bulgulara göre, (Bkz. 3. Böl. Çiz. 4.3.), öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları, babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Üçüncü Alt Problem

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam

puanları ile ailenin ortalama gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına ait bulgulara göre (Bkz. 3. Böl. Çiz. 4.9.), öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları, ailelerinin gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Dördüncü Alt Problem

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları ile öğrencilerin evinde bilgisayar olup olmaması arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına ait bulgulara göre (Bkz. 3. Böl. Çiz. 4.10), öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu'ndan elde ettikleri toplam puanları, öğrenci evinde bilgisayar olup olmama değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Beşinci Alt Problem

Çocuğun süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okunmaması ile sanatsal yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları ile öğrencilerin evinde günlük gazete okunup okunmaması arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına ait bulgulardan (Bkz. 3.Böl. Çiz.4.11.) elde edilen verilere göre, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları, günlük gazete okuyup okumamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları ile öğrencilerin evinde öğrencinin evinde dergi okunup okunmaması arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına ait bulgulardan (Bkz. 3.Böl. Çiz.4.12.), öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları ve

Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutundan elde ettikler puanları, dergi okuyup okumamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Altıncı Alt Problem

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları ile öğrencilerin tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına ait bulgulara (Bkz. 3. Böl. Çiz. 4.15.) göre, öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları ile öğrencilerin tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yedinci Alt Problem

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerinin ölçüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formundan elde ettikleri toplam puanları ile öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamamaları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre (Bkz. 3. Böl. Çiz. 4.16.), öğrencilerin ailelerinin resim dersinde kullandıkları malzemeleri karşılayıp karşılayamamalarına arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Öğrencilerin ailelerinin ortalama gelir durumlarında farklılıklar gözlemlendiği okullarda, bu farklılıkları azaltmak adına okulların donanım ve resim-iş atölyesi imkanları zenginleştirilebilir.
2. Öğrencilerin kendine ait bilgisayarının olup olmaması ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda,

okullarda yer alan bilgisayar laboratuvarlarında, öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı arttırılabilir.

3. Bu araştırmada, öğrencilerin dergi okuyup okumaması ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, okullarda yer alan kütüphanelerdeki süreli yayın kaynakları geliştirilebilir.
4. Bu araştırmada, öğrencilerin tatillerini her hangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemeleri ile sanatsal yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla, bu farkı azaltabilmek adına, öğrenciler kent içinde bulunan, görsel uyarıcıların bulunduğu müzeleri ve kent çevresinde bulunan ören yerlerini öğretmenler rehberliğinde ziyaret edebilir, gençlik kamplarına katılmaları kolaylaştırılabilir.
5. Öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babasını eğitim düzeyi, evinde bilgisayar olup olmaması, dergi ve gazete okuyup okumaması, resim-iş dersinde kullanacağı malzemeyi ailesinin karşılayıp karşılayamaması ve ailesinin gelir düzeyi değişkenlerine göre inceleyen bu çalışma farklı değişkenlerle uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar:

ABACI, O., ALAKUŞ, A. O., GÖKAY, M., MACCARIO, N. K., TUNA, S.,
İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Görsel Sanatlar
Eğitimi Derneği Yayınları 3, Ankara, 2005.

ARTUT, K., **Eğitim Fakültelerin ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitimi
Kuramları ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

BALCI, A., **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem A
Yayıncılık, Ankara, 2005.

BAŞARAN, İ.E., **Eğitime Giriş**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1994.

BARLETT, Aktaran SAN, İ., **Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık**, İş Bankası
Kültür Yayınları, Ankara, 1979.

BERGER, J., **Görme Biçimleri**, Metis Yayınları, İstanbul, 2005.

BODE, U., KISCHKE, I., OTTO, G., **Yaratıcılık Eğitimi**, Çeviren (Çev.) Berna
CAN Fiedrich Verlag Velber Inter Naciones, Bonn-Bad Godesberg, Federal
Republic of Germany, 1979:76.

BRU, M., **Les Methodes En Pédagogie**, Que Sais-Je, Presses Universitaires de
France, Paris, 2006.

BUYURGAN, S., BUYURGAN, U., **Sanat Eğitimi ve Öğretimi Eğitimin Her
Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle**, Pegem A Yayıncılık, Ankara,
2007.

BÜMEN, N.T., **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A
Yayıncılık, Ankara, 2007.

CALLAHAN,C.M., **The Assesment of Creativity im Hand Book of Giften Education**, Ed. by Nicholas Lolangebo, Gary A. Daris, Allynand Bacon, 1991, Alıntıl原因 ATAMAN, A., “Eğitim Sürecinde Yaratıcılık”, **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993.

CÜCELOĞLU, D., **Dayanışma Bilincinin Temeli İçimizdeki Biz**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002.

_____, **Özgün Yaşam Üzerine Yakup Bey’le Söyleşiler İyi Düşün Doğru Karar Ver**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M., **La Créativité Psychologie de la Découverte et de L’invention**, Robert Laffont, Paris, 2006.

DEWEY, J., **Experience and Education**, The Macmillan Co. New York, 1938, Alıntıl原因 KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.

ECO, U., **Ortaçağ Estetiğinde Sanat ve Güzellik**, Çev. Kemal Atakay, Can Yayınları, İstanbul, 1999.

EİSNER, E.W., **A Typhology of Creative Behaviour in the Visual Arts**, American Educational Research Journal, II (3) 1965:125-136’dan Alıntıl原因 KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.

ERİNÇ, S.M., **Kültür Sanat Sanat Kültür**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004.

_____, **Sanat Psikolojisi’ ne Giriş**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004.

FROMM’ dan Aktaran SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004.

GOMBRİCH, E.H., **Sanatın Öyküsü**, Çev.Erol Erduran ve Ömer Erduran, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999.

GOW, G., 2000, Aktaran ÜSTÜNDAĞ, T., **Yaratıcılığa Yolculuk**, Pegem A Yayıncılık, 2002.

GUİLFORD, J.P., **Creative Abilities in the Arts: Reading in Art Education:** (Ed) D.W. Ecker, E.W. Eisner, Blaisdell Pub. 1966, Alıntıl原因 KIRIŞOĞLU, O.T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.

HERMANN, Aktaran SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004.

İPŞİROĞLU, M. N., **Oluşum Süreci İçinde Sanatın Tarihi**, İş Bankası Yayınları, 1983. Alıntıl原因 KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.

İPŞİROĞLU, M.N., Eyüboğlu, S., **Turkey Ancient Miniatures**, UNESCO, İtalya, 1961. Alıntıl原因 ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003.

KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.

KUZGUN, Y., DERYAKULU, D., “Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları”, **Eğitimde Bireysel Farklılıklar** içinde, A. ŞİMŞEK, J.B. SALI, M. PİŞKİN, B. YEŞİLYAPRAK, F.H.BIKMAZ, B.E.ÖZYURT, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara, 2004.

LİDERMAN, 1997, Alıntıl原因 TUNA, S., “Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği”, **Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim ve Öğretim Dergisi**, Sayı:29, Şubat 2004.

LUBART, T., **Psychologie de la Créativité**, Armand Colin, Paris, 2005.

MAY, R., **Yaratma Cesareti**, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

MENGÜŞOĞLU, T., **Felsefeye Giriş**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1983.

MIALARET, G. **Sciences de l'Éducation Aspects Historiques. Problèmes Épistémologiques**, Presses Universitaires de France, Paris, 2006.

ÖZÇELİK, D.A., **Eğitim Programları ve Öğretim**, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1998.

ÖZGÜVEN, İ. E., **Psikolojik Testler**, Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi (PDREM), Ankara, 2000.

ÖZSOY, V., **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003.

PARKER, B., **Türkiye' de İlk Tahsil Hakkında Rapor**. T.C. Maarif Vekilliği Ana Programa Hazırlıklar, S:B.n:4, 1939, Aktaran KIRIŞOĞLU, O. T., **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005.

REBOUL, O., **Que Sais-je? La Philosophie de L'éducation**, Presses Universitaires de France, Paris, 1989.

SAN, İ., **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanatsal Eleştirisi Yaklaşımları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004.

_____, **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2003.

_____, **Sanat ve Eğitim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:151, Ankara, 1985.

_____, **Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1979.

SENEMOĞLU, N., **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000.

SİLVER, H.f., STROG, R.W., VE PERİNİ, M.J., **So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences**, Alexandria, VA: Association

for Supervision and Curriculum Developement, 2000, Aktaran SABAN, A., **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi**, Nobel Yayın ve Dağıtım, İstanbul, 2005.

SÖNMEZ, V., SENEMOĞLU, N., TEZCAN, M., ALKAN, C., BİRCAN, İ., KARAKÜTÜK, K., ŞAHİN, T.Y., **Eğitim Felsefesi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

SÖNMEZ, V., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

TANİLLİ, S., **Yaratıcı Aklın Sentezi Felsefeye Giriş**, Adam Yayınları, İstanbul, 2004.

TEZCAN, M., **Eğitim Sosyolojisi**, Feryal Mat.,Ankara, 1996.

TORRANCE, E. P., **Test of Creative Thinking**, Norms Technical Manual, Lexington Mass, Personnal Press, Inc.1973, Aktaran ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989.

TORRANCE, E.,P., **Montrez Votre Imagination Avec des Dessins**, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976.

_____, **Test de Pensée Créative**, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976.

TORRANCE, 1968, Aktaran KORKMAZ, H., **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002.

ÜSTÜNDAĞ, T., **Yaratıcılığa Yolculuk**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.

VARIŞ, F., **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları n° 146, Ankara, 1985.

VELİOĞLU, S., **İnsan ve Yaratma Edimi**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2000.

VERNON, P.,Ep., ADAMSON, G. And VERNON, D.F., **The Psychology and Education of Gifted Children**, London, Methuen, 1977:67, Aktaran ARIK, İ.A., **Yaratıcılık**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları:790, Kültür Eserleri Dizisi:88, Ankara 1987.

YÖRÜKOĞLU, A., **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**, Özgür Yayınları, İstanbul,1997.

Makaleler:

ARAL, N., “Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 1999.

ATAMAN, A., “Eğitim Sürecinde Yaratıcılık”, **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993.

BOYDAŞ, N., “Resim-İş Öğretimi Nasıl Geliştirilebilir”, **Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi No:8, 1990.

ERBAY, F., “8 Yıllık Temel Eğitimde Sanat Eğitiminin Sorgulanması”, **Sanat Çevresi**, Ocak 1998.

ERBAY, M., “Sanat Eğitiminin Önemi”, **Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Süreli Sanat ve Kültür Dergisi**, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1006, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları No:19, Sayı 7, Ekim 1997.

EROLU, B., VURAL, D., “Görsel Sanatlar Eğitiminin Gelişimini Etkileyen Sorunlar”, **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda Sunulan Poster Bildiri**, 10-12 Mayıs, Çanakkale, 2000.

ETİKE, S., “Sanat Eğitiminde Algılama ve Uygulama”, **Öğretmen Dünyası Özel Sayı Okullarda Sanat Eğitimi**, Sayı 220, Nisan 1998.

İLHAN, A. Ç., “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Sanat Eğitimi”, **Hacettepe Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Sayı 1-2, 2003.

_____, “İlköğretimde Değişen Yapı ve Sanat Eğitimi”, **Öğretmen Dünyası Özel Sayı Okullarda Sanat Eğitimi**, Sayı 220, Nisan 1998.

İNAM, A., “Yaratıcılık Temel Kavramlar Kuramlar”, **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı, Yaratıcılık ve Eğitim**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993.

KIRIŞOĞLU, O., **I. Plastik Sanatlar Sempozyumu**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara, 1985.

SAN, İ., “Sanatla Eğitim Üzerine Yeni Düşünceler”, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1076, Eğitim Fakültesi Yayınları No:51, Eskişehir, 1999.

THORNDİKE VE HATTİE, Aktaran ÖZGÜVEN, İ. E., **Psikolojik Testler**, Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi (PDREM), Ankara, 2000.

TUNA, S., “Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği”, **Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim ve Öğretim Dergisi**, Sayı:29, Şubat 2004.

YONTAR, A., “İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi”, **Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı**, 25-26 Kasım, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1993.

Diğer:

İnternet Kaynakları:

Türkiye İstatistik Kurumu, 2007 Yoksulluk Çalışması Sonuçları, Hane halkı büyüklüğüne göre yoksulluk oranları, Türkiye

http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=626&tb_id=4, (23.01.2008).

Türkiye İstatistik Kurumu, 2007 Yoksulluk Çalışması Sonuçları, Hane halkı büyüklüğüne göre aylık ortalama açlık ve yoksulluk sınırları, Türkiye

http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=626&tb_id=3, (23.01.2008).

Tezler:

AKIN, M., **Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki (SED) İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitimini Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1993.

AKSU, A., **The Effect of Method and Sez on Science Achievement Logical Thinking Ability of 5th Grade Students**, Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1985. Aktaran ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989.

CİBELEK, E. N., **Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Yaşantının İlkokul Çağı (6-12 Yaş) Çocuk Resimleri Üzerine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1990.

ERATALAY, E., **7-11 Yaş Çocukların Yaratıcılıkları ile Psiko-Sosyal gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1993.

GÜRKAYNAK, S. İ., **Sosyo-Ekonomik Düzey ve Çocuk**, Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Kelaynak Yayınevi, Ankara, 1979:4, Aktaran AKIN, M., **Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki (SED) İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitimini Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1993.

KORKMAZ, H., **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002.

ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989.

Sözlükler:

OĞUZKAN, A. F., “Eğitbilim”, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Gül Yayınevi, Ankara, s. 45, 1993.

Yazılımlar:

STATİSTİCAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCE, Level M. Ver.13, Chicago.

EKLER

EK 1. Veri Toplama Araçları

1.1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Genel olarak sınıfınızın sosyo-ekonomik düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu form, yüksek lisans tez konum olan “Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sanatsal Yaratıcılık Düzeyleri”ni belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu form, olgusal ve davranış soruları olmak üzere toplam 25 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorulara verecek olduğunuz samimi yanıtlar çalışmamız güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle forma isim ve adres yazmayınız. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak, başka hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Sizden, sorularda size uygun gelen seçeneğin yanındaki parantez içine (X) işareti koymanız istenmektedir.

Lütfen her soruyu okuyunuz ve anketi eksiksiz olarak doldurunuz.

Teşekkür eder, eğitim-öğretim yaşamınızda başarılar dilerim.

Arş. Gör Armağan KONAK
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

1. Cinsiyetiniz
Kız () Erkek ()
2. Babanızın mesleği nedir?
.....
3. Babanızın öğrenim durumu nedir?
Okur Yazar Değil() Okur Yazar() İlkokul() Lise()
Yüksekokul/Fakülte() Lisansüstü()
4. Annenizin mesleği nedir?
.....
5. Annenizin öğrenim durumu nedir?
Okur Yazar() İlkokul() Lise() Yüksekokul/Fakülte() Lisansüstü ()
6. Ailenizin aylık ortalama geliri nedir?
200-500() 501-900() 901-1500() 1501-1750() 1751-Üzeri()
7. Ailenize ait bir araba var mı?
Evet () Hayır ()
8. Ailenize ait biri ev var mı?
Evet () Hayır ()
9. Kiralık bir evde mi oturuyorsunuz?
Evet () Hayır ()
10. Evinizde kaç oda var?
2 () 3 () 4 () 5 ve üstü ()
11. Evinizde size ayrılan bir odanız var mı?
Evet () Hayır ()
12. Evinizde bilgisayar var mı?
Evet () Hayır ()

13. Kaç kardeşiniz var?
 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü()
14. Evinizde kaç kişi yaşıyorsunuz?
 2-3 () 4-5 () 6-7 () 8-9 ()
15. Ailenizde kaç kişi çalışıyor?
 1 () 2 () 3 () 4 ()
16. Evinizde kitaplık var mı?
 Evet () Hayır ()
17. Evinizde günlük gazete alınıyor mu?
 Evet () Hayır () Ara sıra ()
18. Siz günlük gazete okuyor musunuz?
 Evet () Hayır () Ara sıra ()
19. Evinizde kitap alınıyor mu?
 Evet () Hayır ()
20. Siz kitap okuyor musunuz?
 Evet () Hayır () Ara sıra ()
21. Evinizde düzenli olarak dergi alınıyor mu?
 Evet () Hayır ()
22. Siz dergi okuyor musunuz?
 Evet () Hayır () Ara sıra ()
23. Yıllık tatillerinizi her hangi bir tatil beldesinde geçiriyor musunuz? (Bu soruya yanıtınız hayır ise bir sonraki soruyu geçiniz)
 Evet () Hayır ()
24. Ne sıklıkla tatile çıkarsınız?
 Yılda 1 defa () Yılda 2 defa () Yılda 3 defa ()
25. Resim-İş dersinde kullanabileceğiniz her türlü malzemeyi aileniz karşılayabiliyor mu?
 Evet () Hayır ()

Teşekkür ederim.
 Arş Gör. Armağan KONAK

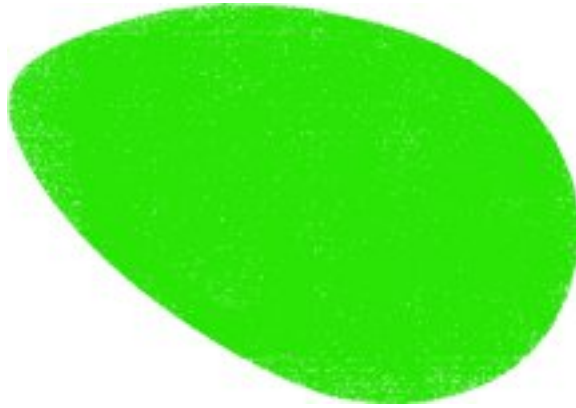
1.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu

Test I: Bir Resim Oluşturma²⁰²

Aşağıda düzgün olmayan yeşil renkte bir kâğıt parçası var. Bununla çizebileceğin bir resim veya bir şekil düşün, yani bu şekil , yapacağın resmin bir parçası olsun. Bu şekli arkadaki boş kağıdın üzerine, istediğin yere yapıştır, daha sonra kurşun kalemle ona çizgiler katarak bir resim ortaya çıkart²⁰³. 10 dakika süren var.

Hiç kimsenin düşünmeyi akıl edemeyeceği bir şey düşünmeye çalış. İlk düşündüğüm şeye yeni düşünceler ekleyerek, yapabildiğin kadar ilginç bir hikaye ortaya koymaya çalış²⁰⁴.

Resmini bitirdiğinde ona bir isim bul ve resmin altına yaz. Resme verdiğin ad, olabildiğince alışılmamış ve akıllıca düşünülmüş bir şey olsun ve resmin anlatmak istediği hikayeye isim olsun²⁰⁵.



²⁰² TORRANCE, E. P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:2-3.

²⁰³ ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989:219.

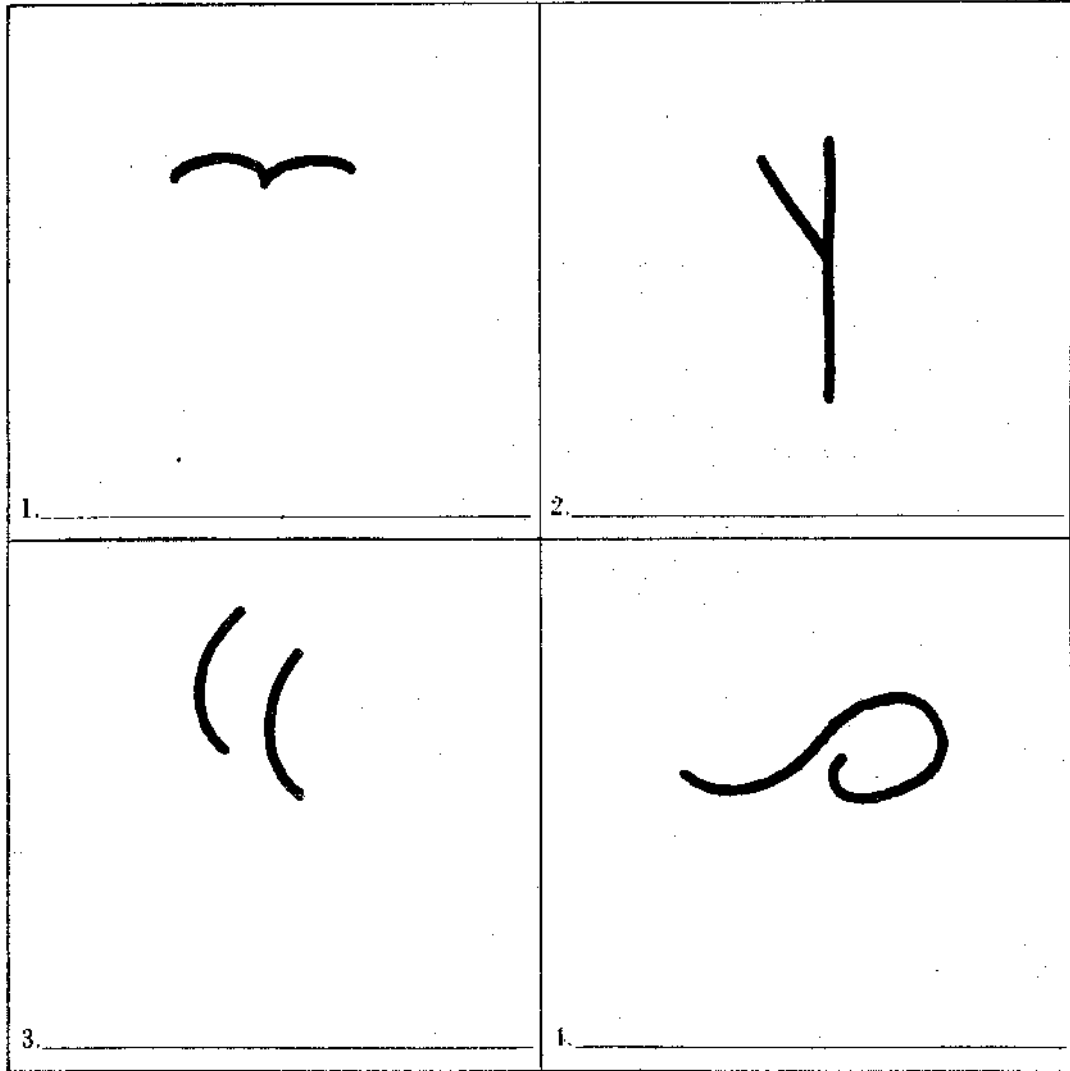
²⁰⁴ ÖNCÜ, T., a.g.k., s. 219.

²⁰⁵ a.k., s. 219.

Resmin Adı:

Test II: Bir Resmi Tamamlama²⁰⁶

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda bitmemiş şekiller var. Bu şekillere çizgiler katarak, ilginç şeyler ve şekiller yapabilirsin. Bu tamamlayacağın şekillerin, ilginç bir hikaye de anlatması gerekiyor. Bunun için, önce ilk aklına geleni çiz ve sonra da buna, diğer aklına gelenleri ekle. Bu iş bitince, yaptığın her resim için ilginç bir başlık bul ve bulduğun başlığı, her karenin altındaki numaralı çizgi üzerine yaz²⁰⁷. 10 dakika süren var.



Diğer sayfada devam ediniz.

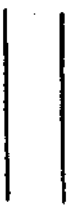
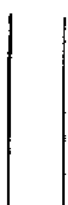
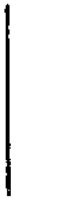
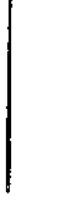
²⁰⁶ TORRANCE, E. P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:4-5.

²⁰⁷ ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989:220.

 5. _____	 6. _____
 7. _____	 8. _____
 9. _____	 10. _____

Test III: Paralel Çizgiler²⁰⁸

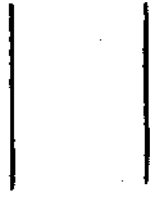
Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda, ikişer yan yana koyulmuş düz doğrular görüyorsun. 10 dakika zamanın var. Bu süre içinde bakalım bu doğrulara bazı çizgiler katarak kaç tane resim veya şekil yapabileceksin? Her yan yana konmuş iki doğru, yapacağın şeyin veya resmin ana kısmı olmalıdır. Yapacağın resmi tamamlamak için, yan yana konmuş doğruların arasına, üzerine ya da dış tarafına, kısacası istediğin yerine çizgiler katabilirsin. Elinden geldiği kadar değişik veya resimler yap ve yaptığın resimlerin, ilginç bir hikaye anlatmasına çalış. Yaptığın her resim için bir başlık bul ve bu başlığı, doğruların altındaki numaralanmış yerlerin karşısına yaz²⁰⁹.

 1. _____	 2. _____	 3. _____
 4. _____	 5. _____	 6. _____

Diğer sayfada devam ediniz.

²⁰⁸ TORRANCE, E. P., **Test de Pensée Créative**, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 16., 1976:6-8.

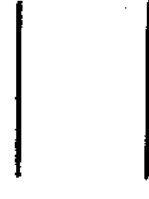
²⁰⁹ ÖNCÜ, T., **Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989:222.



7. _____



8. _____



9. _____



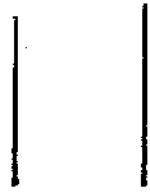
10. _____



11. _____



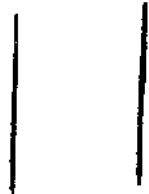
12. _____



13. _____



14. _____



15. _____



16. _____



17. _____



18. _____

Diğer sayfada devam ediniz.

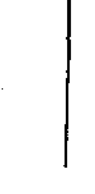
19. 

20. 

21. 

22. 

23. 

24. 

25. 

26. 

27. 

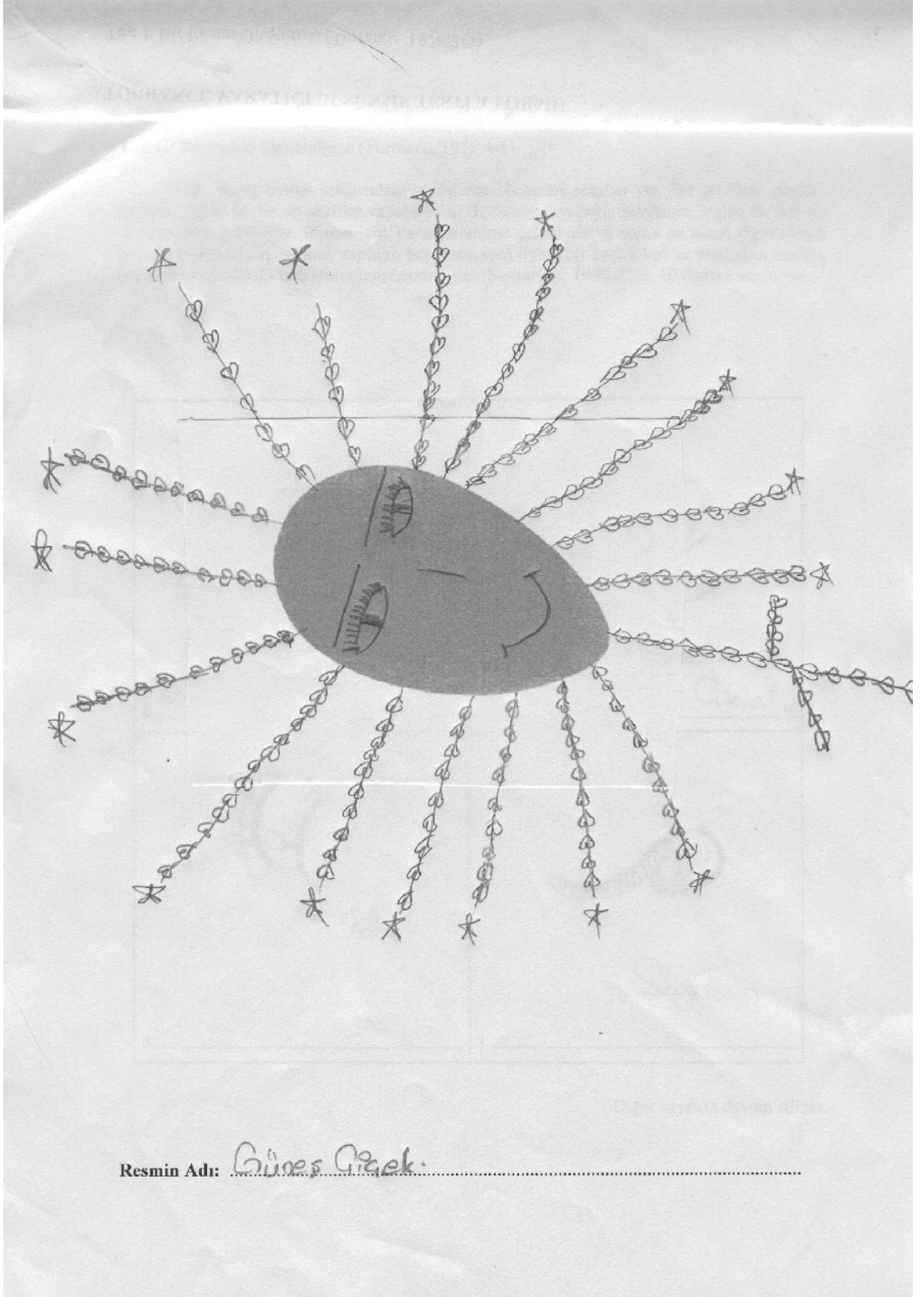
28. 

29. 

30. 

Teşekkür ederim.
Arş. Gör. Armağan KONAK

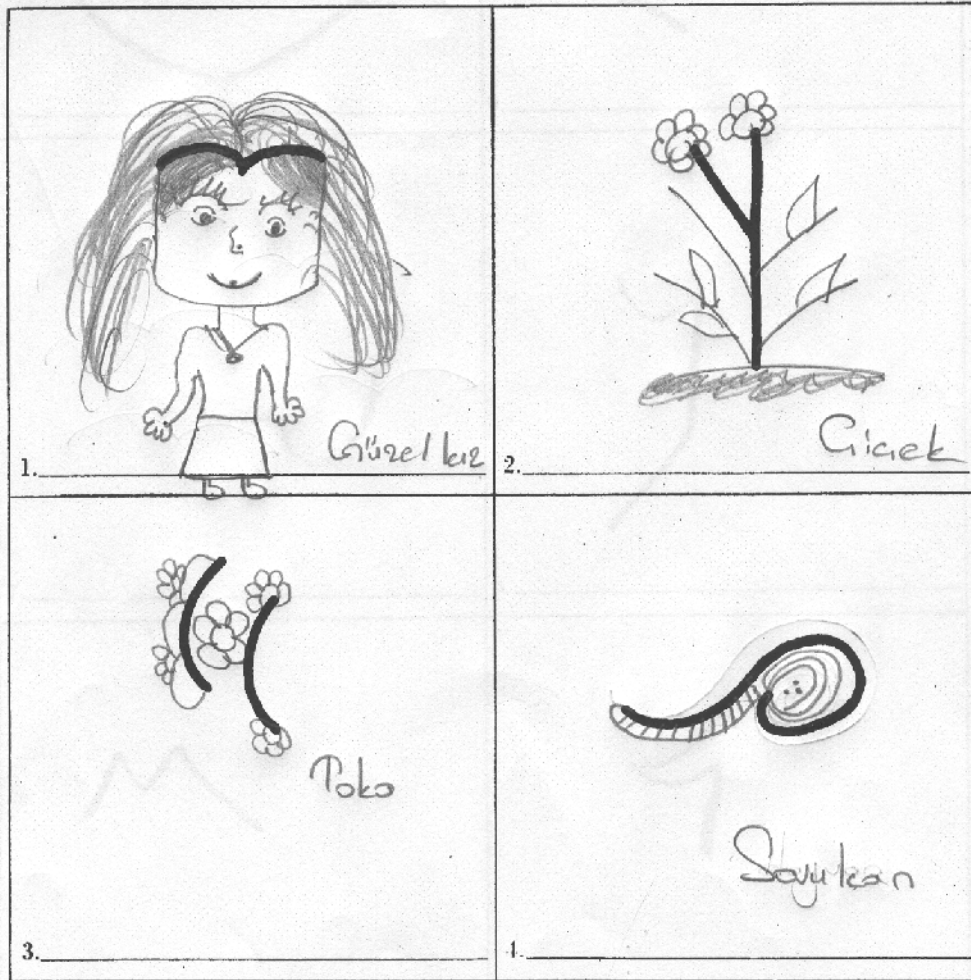
1.3. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Uygulama
I. Test Bir Resim Oluşturma



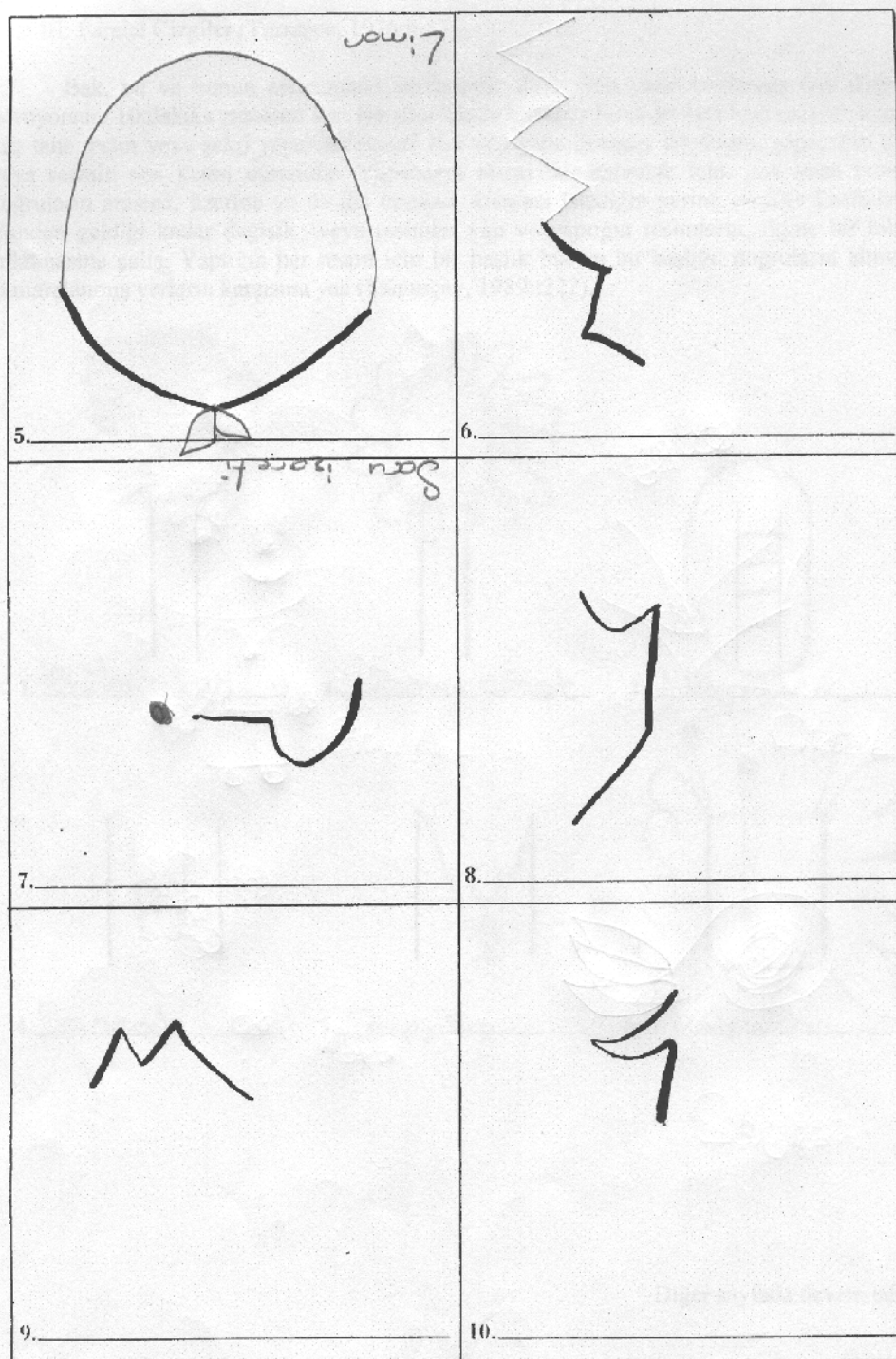
II. Test Bir Resmi Tamamlama

Test II: Bir Resmi Tamamlama (Torrance, 1976:4-5)

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda bitmemiş şekiller var. Bu şekillere çizgiler katarak, ilginç şeyler ve şekiller yapabilirsin. Bu tamamlayacağın şekillerin, ilginç bir hikaye de anlatması gerekiyor. Bunun için, önce ilk aklına geleni çiz ve sonra da buna, diğer aklına gelenleri ekle. Bu iş bitince, yaptığın her resim için ilginç bir başlık bul ve bulduğun başlığı, her karenin altındaki numaralı çizgi üzerine yaz (Samurçay, 1989:220). 10 dakika süren var.



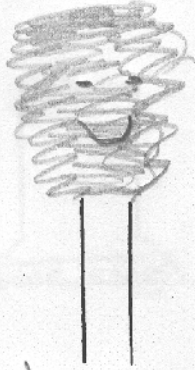
Diğer sayfada devam ediniz.



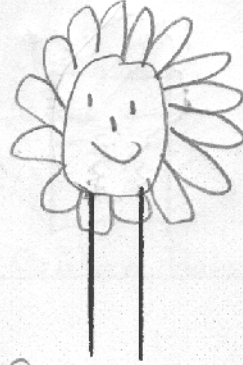
III. Test Paralel Çizgiler

Test III: Paralel Çizgiler (Torrance, 1976:6-8)

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda, ikişer yan yana koyulmuş düz doğrular görüyorsun. 10 dakika zamanın var. Bu süre içinde bakalım bu doğrulara bazı çizgiler katarak kaç tane resim veya şekil yapabileceksin? Her yan yana konmuş iki doğru, yapacağın şeyin veya resmin ana kısmı olmalıdır. Yapacağın resmi tamamlamak için, yan yana konmuş doğruların arasına, üzerine ya da dış tarafına, kısacası istediğin yere çizgiler katabilirsin. Elinden geldiği kadar değişik veya resimler yap ve yaptığın resimlerin, ilginç bir hikaye anlatmasına çalış. Yaptığın her resim için bir başlık bul ve bu başlığı, doğruların altındaki numaralanmış yerlerin karşısına yaz (Samurçay, 1989::222).



1. Gülen ağaç



2. Sis men ağacı



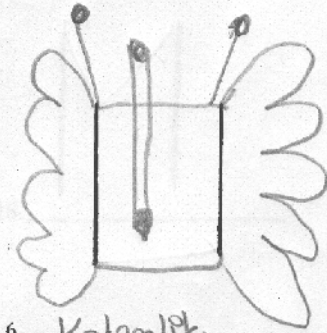
3. Merdiven



4. Sancak



5. Zip, zip



6. Kalemlik

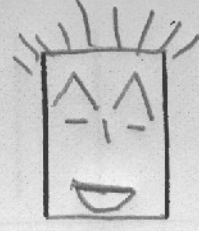
Diğer sayfada devam ediniz.



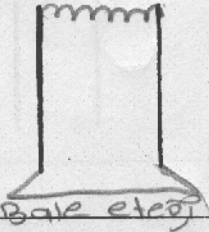
7. Tarıla



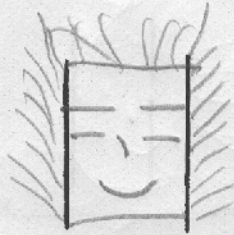
8. İskelet gelin



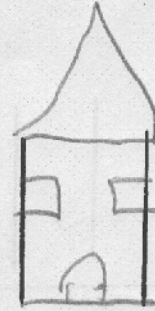
9. Girkin Damat



10. Bale eteği



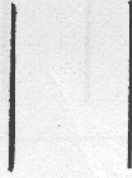
11. Gülen Behet



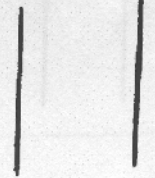
12. EU



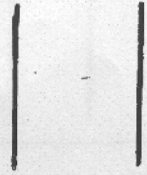
13. Gül



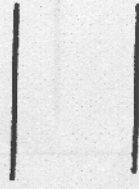
14. _____



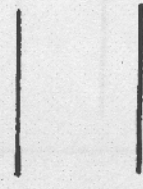
15. _____



16. _____



17. _____



18. _____

Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu Değerlendirme Sayfası

SCORING WORKSHEET TORRANCE TESTS OF CREATIVE THINKING, FIGURAL FORMS A and B

Pupil's Name: 8 Sex: Kiz Test Date: 30.05.2007
 School: Genel İhtisas SSKS İ.S.D. Age: 12 Grade: 6 Scorer: AKOVALI
 Form: A

Resp.No:	Activity 1			Activity 2			Activity 3		
	Orig	Elab.	Categ.	Orig.	Elab.	Categ.	Orig.	Elab.	
1	0	12	23	2	18	6	0	4	
2			26	1	6	22	1	6	
3			2	2	3	16	0	1	
4			30	0	4	15	2	0	
5			28	2	1	56	3	4	
6			—	—	—	36	3	6	
7			53	1	0	28	3	4	
8						20	1	9	
9						20	1	6	
10						61	3	3	
11						20	1	5	
12						12	0	4	
13						22	1	3	
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									

SCORE SUMMARY

	FLU	FLEX	ORIG	ELAB
Act. 1	—	—	0	12
Act. 2	6	6	8	32
Act. 3	13	10	19	55
SCORE	19	16	26	99

COMMENTS:

PERSONNEL PRESS A Division of Ginn Company A Xerox Education Company LEXINGTON, MASS.

Copyright 1966, Personnel Press, Inc. All reserved

QHJK 0765432

Printed in the U.S.A

(Eratalay, E., 1993)

EK 2. Anket Uygulama İzin Belgesi

**T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.052-07/

KONU : Anket Uygulaması

011532 *11.05.2007

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

BURDUR

İLGİ: 08.05.2007 tarihli ve 275-1218 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü edilen, Müdürlüğümüze bağlı okul ve kurumlarda anket uygulama izin isteğiniz, “**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi**” gereğince, Müdürlüğümüz inceleme komisyonu tarafından 11.05.2007 günü değerlendirilerek uygun görülmüştür. Söz konusu uygulamanın komisyonumuzca ilimiz merkez Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu ve General Şadi Çetinkaya İlköğretim Okullarında yapılmasına karar verilmiştir.

Adı geçen okullarda uygulanacak anket formlar Müdürlüğümüzce Mühürlenerek ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hami DORUL
İl Millî Eğitim Müdürü V.

EK:18 adet anket form.



Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad.
Bilgi için: Md.Yrd.:M.KARAKAŞ
Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx)
Faks : (0 242) 238 61 11
E-posta: antalyamem@meb.gov.tr



www.agilmedestek.meb.gov.tr



www.haydizkizilakuluz.org



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı: Armağan KONAK
Doğum Yeri: Bucak
Doğum Yılı: 1980
Medeni Hali: Bekar

Eğitim Durumu:

Lise: Galatasaray Lisesi 1995-2001
Lisans: Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi
Anabilim Dalı 2001-2005

Yabancı Dil ve Düzeyi

Fransızca (İleri Düzey)

İş Deneyimi

29.12.2005-25.07.2007 : Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
50d. Araştırma Görevlisi

25.07.2007- : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-
İş Eğitimi Anabilim Dalı 33a. Araştırma Görevlisi