



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ**

İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı

**EDEBİYAT VE SİNEMADA KURGUSAL MEKÂN
ÜRETİMİNİN YARATICILIĞA ETKİSİNE YÖNELİK BİR
YÖNTEM ÖNERİSİ**

Selva BAŞÇI

Doktora Tezi

Ankara, 2023



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı

EDEBİYAT VE SİNEMADA KURGUSAL MEKÂN
ÜRETİMİNİN YARATICILIĞA ETKİSİNE YÖNELİK BİR
YÖNTEM ÖNERİSİ

Selva BAŞÇI

Doktora Tezi

Ankara, 2023

EDEBİYAT VE SİNEMADA KURGUSAL MEKÂN ÜRETİMİNİN YARATICILIĞA ETKİSİNE YÖNELİK BİR YÖNTEM ÖNERİSİ

Danışman: Doç. Emine Nur OZANÖZGÜ

Yazar: Selva BAŞÇI

ÖZ

Bir mekân oluşturma disiplini olan iç mimarlık, sınırlarının belirlendiği ve bir disiplin olarak kabul gördüğü dönemden bu yana; tasarım, sanat ve bilimin birçok alanı ile iç içe olmuştur. Toplumsal, ekonomik ve teknolojik alanlardaki değişimler mekân tasarım sürecine de farklı yaklaşımlar ve çeşitli yenilikler getirmiştir. Yeni gelişen alanları tek bir disiplin ile incelemek mümkün olmadığından, farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkisi günümüzde daha da önemli hale gelmiştir. Öte yandan mekânın sınırları da zamanla değişmekte ve gelişmektedir. Yalnızca fiziksel gerçeklikten ibaret olmayan mekân kavramı, tarih boyunca pek çok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde ele alınıp tasnif edilmiştir. Bu bağlamda fiziksel bağlamdan arınmışlığıyla kurgusal mekânlar; hayal gücünün ve yaratıcılığın daha aktif olarak kullanılabilmesine olanak tanımasıyla farklı disiplinler ile etkileşim kurma konusunda önemli bir noktada konumlanmaktadır.

İç mimarlık eğitiminde disiplinler arası yaklaşımların önemi sıkça vurgulanmasına rağmen, ilgili literatür incelendiğinde yaratıcı düşünce becerisini geliştirmeye yönelik deneysel yöntemlerle yapılan disiplinler arası çalışmaların azınlıkta kaldığı görülmektedir. Eğitim süresince, öğrencilerin sezgilerini geliştirmeyi, bilimsel metotlar çerçevesinde düşünmesini sağlamayı, çağdaş teknoloji kullanımı ve işlevsel üretim ilkelerine dayanarak tasarımcı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen iç mimarlık eğitiminin temel çıktılarından biri ise hayal gücünü etkin bir biçimde kullanabilen yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda iç mimarlık eğitiminde, disiplinler arası yaklaşımların eğitim sürecine dahil edilmesi, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada; kurgusal mekân üretiminde disiplinler arası bir yaklaşımla edebiyat ve sinema ile ilişki kurarak, yaratıcı düşünceyi geliştirmeye etki eden yeni bir izlençe önerisi ortaya koymak amaçlanmıştır. Edebiyat ve sinema disiplinleriyle ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeyi amaçlayan izlenceler; “kurgusal mekânı oluşturan öğeler”, “TYDT parametreleri” ve “TYDT faaliyetleri”nden meydana gelen üç temel unsur üzerinden kurgulanmıştır. Bu bağlamda, geliştirilen izlençe önerisi doğrultusunda, edebiyat ve sinema ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmenin, öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerine etkisini irdelemek üzere üç hipotez kurulmuştur. Hipotezleri sınamak için, açıklayıcı sıralı karma araştırma yöntemi ile iki aşamalı olarak, nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Birinci aşamada araştırma sorularına doğrudan yanıt üretecek nicel veriler, ikinci aşamada ise nicel bulguları daha detaylı çözümlemeyi sağlayacak nitel veriler toplanmıştır. Deneysel araştırma kapsamında geliştirilen izlenceler, araştırmanın bağımsız değişkenini; yaratıcı düşünce düzeyi, araştırmanın bağımlı değişkenini; yaratıcı düşüncenin alt parametreleri ise ara değişkenleri oluşturmaktadır.

Birinci araştırma hipotezi (1H1) “kurgusal mekân üretiminde edebiyat disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği”, ikinci araştırma hipotezi (2H1) “kurgusal mekân üretiminde sinema disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği” ve üçüncü araştırma hipotezi (3H1) ise “edebiyat disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmenin, sinema disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeye kıyasla yaratıcı düşüncenin gelişmesine daha fazla olanak sağladığı” yönündedir.

Bu araştırma İstanbul Gedik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı bölümünde, 2022-2023 Güz eğitim-öğretim yarıyılında “Mimarlık ve Edebiyat” ve “Mimarlık ve Sinema” dersini alan, araştırmacı tarafından belirlenen dışlama ölçütleri dikkate alınarak seçilen 46 öğrenci (27 kadın, 19 erkek) ile yürütülmüştür. Mimarlık ve Edebiyat dersini alan öğrenciler deney, Mimarlık ve Sinema dersini alan öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezleri sınavabilmek için deney ve kontrol gruplarına uygulanmak üzere geliştirilen 14 haftalık izlencelerin öncesinde iki gruba da TYDT ön test uygulanmıştır. İzlencenin sonunda ise her iki gruba TYDT son test uygulanmıştır. TYDT ön test ve son testle elde edilen veriler araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Örnek olay yöntemi ile bir eğitim-öğretim dönemi boyunca uygulanan izlençe doğrultusunda elde edilen veriler ve izlencelerin sonunda uygulanan anket formu ile elde edilen veriler ise araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır.

Nitel ve nicel veriler ile elde edilen araştırma bulgularına göre; kurgusal mekân üretiminde edebiyat disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşünceyi geliştirdiğine yönelik birinci araştırma hipotezi (1H1), kurgusal mekân üretiminde sinema disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşünceyi geliştirdiğine yönelik ikinci araştırma hipotezi (2H1) ve edebiyat disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmenin, sinema disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeye kıyasla yaratıcı düşüncenin gelişmesine daha fazla olanak sağladığına yönelik üçüncü araştırma hipotezi (3H1) doğrulanmıştır.

Bu çalışma kurgusal mekân üretiminde disiplinler arası çalışmaların yaratıcı düşünme becerisine olumlu yönden katkı sağladığı ortaya koymaktadır. Öte yandan çalışmanın en önemli yöntemsel sınırlılıklarından biri yalnızca İstanbul Gedik Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü’ndeki kısıtlı bir örneklem ile ve bir akademik yarıyıl süresince gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bulguların sınırlı bir alandan seçilen çalışma grubundan elde edilmiş olması, genellenebilme olasılığı zayıflatmaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulguların daha geniş kitlelere genellenebilmesi için; çalışma kapsamında geliştirilen yeni izlencelerin, iç mimarlık eğitim programında yer alan, temel tasarım, tasarım stüdyoları veya çeşitli uygulamalı derslerin de içeriğine entegre edilmesi ya da bu derslerdeki uygulamalı çalışmalar için yeni disiplinler arası yaklaşımlar oluşturulması ve enlemsel kesitli yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca iç mimarlık eğitiminde yaratıcılıkla ilgili yapılacak sonraki çalışmalar için; tasarım eğitimi alan öğrencilerin yaratıcı düşünce becerisini ölçmeye yönelik, tasarım ilkeleri veya mekânsal parametrelerle bağ kurabilen ölçme araçlarının geliştirilmesi de önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Sinema, edebiyat, kurgusal mekân, mekân üretimi, yaratıcılık.

A METHOD SUGGESTION FOR THE EFFECT OF FICTIONAL SPACE PRODUCTION ON CREATIVITY IN LITERATURE AND CINEMA

Supervisor: Doç. Emine Nur OZANÖZGÜ

Author: Selva BAŞÇI

ABSTRACT

Interior architecture, a discipline of creating space, has been intertwined with many fields of design, art and science since the period when its boundaries were determined and accepted as a discipline. Changes in social, economic and technological fields have brought different approaches and various innovations to the space design process. Since it is not possible to examine newly developing fields with a single discipline, the relationship between different disciplines has become even more important today. On the other hand, the boundaries of space are also changing and developing over time. The concept of space, which does not only consist of physical reality, has been handled and classified in different ways by many researchers throughout history. In this context, fictional spaces, with their freedom from the physical context, are positioned at an important point in terms of interacting with different disciplines by allowing imagination and creativity to be used more actively.

Although the importance of interdisciplinary approaches in interior architecture education is frequently emphasized, when the relevant literature is examined, it is seen that interdisciplinary studies conducted with experimental methods to develop creative thinking skills remain in the minority. One of the main outcomes of interior architecture education, which aims to develop students' intuition, to enable them to think within the framework of scientific methods, and to raise designer individuals based on the use of contemporary technology and functional production principles, is to raise creative individuals who can use their imagination effectively. In this direction, the inclusion of interdisciplinary approaches in the education process in interior architecture education is important in terms of contributing to the development of students' creativity.

In this study, it is aimed to put forward a new syllabus proposal that affects the development of creative thinking by establishing a relationship with literature and cinema with an interdisciplinary approach in the production of fictional space. The syllabus, which aims to produce fictional space by establishing a relationship with literature and cinema disciplines, is built on three basic elements consisting of "the elements that make up the fictional space", "TTCT parameters" and "TTCT activities". In this context, in line with the developed syllabus proposal, three hypotheses were established to examine the effect of producing fictional space by establishing a relationship with literature and cinema on students' creative thinking skills.

In order to test the hypotheses formed within the scope of the research, both groups were administered the TTCT pretest before the 14-week curriculum developed to be applied to the experimental and control groups. At the end of the curriculum, both

groups were administered the post-test. The data obtained from the TTCT pre-test and post-test constitute the quantitative data of the study. The qualitative data of the study consisted of the data obtained through the case study method, the data obtained in line with the syllabus applied during an academic semester, and the data obtained through the questionnaire form applied at the end of the syllabus.

The first research hypothesis (1H1) is that "establishing a relationship with the discipline of literature in the production of fictional space develops creative thinking", the second research hypothesis (2H1) is that "establishing a relationship with the discipline of cinema in the production of fictional space develops creative thinking" and the third research hypothesis (3H1) is that "producing fictional space by establishing a relationship with the discipline of literature provides more opportunities for the development of creative thinking compared to producing fictional space by establishing a relationship with the discipline of cinema".

This study was conducted with 46 students (27 females, 19 males) who took the "Architecture and Literature" and "Architecture and Cinema" courses at Istanbul Gedik University, Faculty of Architecture and Design, Department of Interior Architecture and Environmental Design in the fall academic semester of 2022-2023 and who were selected based on the exclusion criteria determined by the researcher. The students taking the Architecture and Literature course constituted the experimental group and the students taking the Architecture and Cinema course constituted the control group.

In order to test the hypotheses formed within the scope of the research, both groups were administered the TTCT pretest before the 14-week curriculum developed to be applied to the experimental and control groups. At the end of the curriculum, both groups were administered the post-test. The data obtained from the TTCT pre-test and post-test constitute the quantitative data of the study. The qualitative data of the study consisted of the data obtained through the case study method, the data obtained in line with the syllabus applied during an academic semester, and the data obtained through the questionnaire form applied at the end of the syllabus.

According to the research findings obtained with qualitative and quantitative data; the first research hypothesis (1H1) that establishing a relationship with the discipline of literature in the production of fictional space develops creative thinking, the second research hypothesis (2H1) that establishing a relationship with the discipline of cinema in the production of fictional space develops creative thinking, and the third research hypothesis (3H1) that producing fictional space by establishing a relationship with the discipline of literature provides more opportunities for the development of creative thinking compared to producing fictional space by establishing a relationship with the discipline of cinema.

This study reveals that interdisciplinary studies in the production of fictional space contribute positively to creative thinking skills. On the other hand, one of the most important methodological limitations of the study is that it was carried out only with a limited sample in the Department of Interior Architecture and Environmental Design at Istanbul Gedik University and during one academic semester. The fact that the findings were obtained from a study group selected from a limited area weakens the possibility of generalization. In this context, in order to generalize the findings to a wider audience, it is recommended that the new syllabi developed

within the scope of the study be integrated into the content of basic design, design studios or various applied courses in the interior architecture education program, or that new interdisciplinary approaches be created for applied studies in these courses, and that new research with latitudinal cross-sections be conducted. In addition, for future studies on creativity in interior architecture education, it is also recommended to develop measurement tools that can be linked to design principles or spatial parameters in order to measure the creative thinking skills of students receiving design education.

Keywords: Cinema, literature, fictional space, production of space, creativity.



TEŞEKKÜR

Tez çalışma sürecim boyunca desteğini ve anlayışını benden esirgemeyen, katkılarıyla beni yönlendiren değerli danışman hocam Sayın Doç. Emine Nur Ozanözü'ye, tez izleme komitemde yer alarak süreç boyunca kıymetli bilgi birikimleriyle bana yol gösteren Prof. Bilge Sayın Onaran ve Prof. Gözen Güner Aktaş'a, araştırmalarımı sürdürürken bana her konuda destek olan İstanbul Gedik Üniversitesi'ndeki değerli çalışma arkadaşlarıma, tez sürecimin başlangıcından bitişine kadar her aşamada fikirlerini benimle paylaşan, beni destekleyen ve savunma jürimde de yer alan değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Anday Türkmen'e, her zaman olduğu gibi tüm süreçte yanımda olan aileme ve kedime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



Selva BAŞÇI

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZ	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
GÖRSEL DİZİNİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırma Soruları.....	2
1.4. Araştırmanın Hipotezleri	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Araştırmanın Varsayımları	5
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.8. Literatür Araştırması	6
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	18
2.1. Kurgusal Mekân, Edebiyat ve Sinema İlişkisi	18
2.1.1. Mekânın Tanımı ve Kurgusal Mekân	18
2.1.2. Kurgusal Mekân ve Sinema	20
2.1.3. Kurgusal Mekân ve Edebiyat	25
2.1.4. Kurgusal Mekân, Sinema ve Edebiyat İlişkisi.....	32
2.2. Yaratıcılık Kavramı	38
2.2.1. Yaratıcılık Kuramları	40
2.2.2. Yaratıcı Düşüncenin Ölçümü	43
2.2.3. Yaratıcılık ve İç Mimarlık Eğitimi	48
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	53

3.1. Araştırma Modeli.....	53
3.2. Araştırma Ortamı	56
3.3. Çalışma Grubu.....	57
3.4. Veri Toplama Araçları	59
3.4.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT).....	60
3.4.2. Literatür Taraması.....	62
3.4.3. Anket Formu	62
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	64
4. BÖLÜM: İZLEK (ÇALIŞMADA UYGULANACAK İZLENCE).....	65
4.1. İzlencenin Geliştirilmesi	65
4.2. İzlencenin Uygulanması.....	76
4.3. İzlencenin Değerlendirilmesi.....	101
5. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME.....	103
5.1. TYDT Ön Teste Yönelik Bulgular ve Yorum	103
5.2. TYDT Son Teste Yönelik Bulgular ve Yorum	104
5.3. Ankete İlişkin Bulgular ve Yorum	125
SONUÇ VE ÖNERİLER	145
KAYNAKLAR.....	152
EK-1: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Kullanım İzni	166
EK-2: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Eğitim Atölyesi Katılım Belgesi.....	167
EK-3: İstanbul Gedik Üniversitesi / Mimarlık ve Tasarım Fakültesi / İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü	168
“İMÇ 377 Mimarlık ve Edebiyat” Ders Değerlendirme Anketi	168
EK-4: İstanbul Gedik Üniversitesi / Mimarlık ve Tasarım Fakültesi / İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü	170
“İMÇ 373 Mimarlık Ve Sinema” Ders Değerlendirme Anketi.....	170
EK-5: DGK_2 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar	172
EK-6: DGK_4 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar	173

EK-7: DGK_22 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar.....	174
EK-8: DGK_28 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar.....	175
EK-9: KGK_05 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar.....	176
EK-10: KGK_11 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar.....	177
EK-11: KGK_15 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar.....	178
EK-12: KGK_20 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar.....	179
Makale Yayın Belgesi.....	180
Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	182
Etik Beyanı	183
Doktora Tezi Orijinallik Raporu.....	184
Thesis Originality Report	185
Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	186

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma modelinin simgesel görünümü.....	54
Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının dağılımı	59
Tablo 3. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi parametreleri ve faaliyetleri	61
Tablo 4. İzlencelerin kurgulanmasındaki temel unsurlar	65
Tablo 5. Bon-Bon öyküsü ve mekân ilişkisi.....	68
Tablo 6. “Bon-Bon” öyküsü ve yaratıcılık parametreleri ilişkisi.....	69
Tablo 7. “Bon-Bon” öyküsü ve TYDT sözel şekilsel faaliyetler ilişkisi	70
Tablo 8. “Makas Eller” filmi ve mekân ilişkisi.....	73
Tablo 9. “Makas Eller” filmi ve TYDT parametreleri ilişkisi	74
Tablo 10. “Makas Eller” filmi ve TYDT sözel şekilsel faaliyetler ilişkisi.....	75
Tablo 11. “Mimarlık ve Edebiyat” ve “Mimarlık ve Sinema” dersleri için geliştirilen 14 haftalık izlençe.....	78
Tablo 12. Geliştirilen izlencelerin değerlendirme kriterleri.....	102
Tablo 13. TYDT deney ve kontrol grubu ön test puanlarına ait normallik analizi sonuçları.....	103
Tablo 14. Ön-test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları.....	104
Tablo 15. Deney grubu TYDT puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	105
Tablo 16. Kontrol grubu TYDT sözel yaratıcılık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	105
Tablo 17. Deney grubu TYDT şekilsel yaratıcılık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.	106
Tablo 18. Kontrol grubu TYDT şekilsel yaratıcılık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	107
Tablo 19. Deney grubu TYDT sözel ön test-son test ortalama puan değişimleri	108
Tablo 20. Kontrol grubu TYDT sözel ön test-son test ortalama puan değişimleri	108
Tablo 21. Deney grubu TYDT şekilsel ön test-son test ortalama puan değişimleri	109
Tablo 22. Kontrol grubu TYDT şekilsel ön test-son test ortalama puan değişimleri	110
Tablo 23. TYDT sözel ön test-son test toplam puan değişimleri	111

Tablo 24. TYDT şekilsel ön test-son test toplam puan değişimleri.....	112
Tablo 25. Deney grubu TYDT sözel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları	113
Tablo 26. Deney grubu TYDT sözel son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları.....	113
Tablo 27. Kontrol grubu TYDT sözel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.....	114
Tablo 28. Kontrol grubu TYDT sözel son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları.....	114
Tablo 29. Deney grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.....	115
Tablo 30. Deney grubu TYDT şekilsel son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları.....	115
Tablo 31. Kontrol grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.....	116
Tablo 32. Kontrol grubu TYDT şekilsel son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları.....	116
Tablo 33. Deney grubu TYDT sözel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları	117
Tablo 34. Deney grubu TYDT sözel son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis İşaretli Sıralar Testi sonuçları	118
Tablo 35. Kontrol grubu TYDT sözel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.....	119
Tablo 36. Kontrol grubu TYDT sözel son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis İşaretli Sıralar Testi sonuçları	120
Tablo 37. Deney grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.....	121
Tablo 38. Deney grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis İşaretli Sıralar Testi sonuçları	122
Tablo 39. Kontrol grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.....	123
Tablo 40. Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Son Test Puanlarına ilişkin Kruskal Wallis İşaretli Sıralar Testi sonuçları	124
Tablo 41. Ankete katılan deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımı	125

Tablo 42. Ankete katılan deney ve kontrol gruplarının yaş dağılımı.....	126
Tablo 43. Deney grubu katılımcılarının dersin işleyişinin iç mimarlık eğitime uygunluğuyla ilişkisine verdiği yanıtlar.....	127
Tablo 44. Kontrol grubu katılımcılarının dersin işleyişinin iç mimarlık eğitime uygunluğuyla ilişkisine verdiği yanıtlar.....	128
Tablo 45. Deney grubu katılımcılarının dersin içeriğiyle mekân kavramı ilişkisine yönelik yanıtları	129
Tablo 46. Kontrol grubu katılımcılarının dersin içeriğiyle mekân kavramı ilişkisine yönelik yanıtları	130
Tablo 47. Deney grubu katılımcılarının karakter ve mekân ilişkisine yönelik yanıtları	131
Tablo 48. Kontrol grubu katılımcılarının karakter ve mekân ilişkisine yönelik yanıtları	132
Tablo 49. Deney grubu katılımcılarının orijinallik parametresine ilişkin yanıtları .	133
Tablo 50. Kontrol grubu katılımcılarının orijinallik parametresine ilişkin yanıtları	134
Tablo 51. Deney grubu katılımcılarının esneklik parametresine ilişkin yanıtları..	135
Tablo 52. Kontrol grubu katılımcılarının esneklik parametresine ilişkin yanıtları.	136
Tablo 53. Deney grubu katılımcılarının akıcılık parametresine ilişkin yanıtları....	137
Tablo 54. Kontrol grubu katılımcılarının akıcılık parametresine ilişkin yanıtları...	138
Tablo 55. “Mimarlık ve Edebiyat” dersinin işleyişine yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar	139
Tablo 56. “Mimarlık ve Sinema” dersinin işleyişine yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar	139
Tablo 57. “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde yapılan çalışmaların öğrencilerin derse olan motivasyon ve devamlılıklarını nasıl etkilediğine yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar	140
Tablo 58. “Mimarlık ve Sinema” dersinde yapılan çalışmaların öğrencilerin derse olan motivasyon ve devamlılıklarını nasıl etkilediğine yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar	141
Tablo 59. Öğrencilerin “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde yapılan çalışmalarda zorlanıp zorlanmadıklarına yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar	142
Tablo 60. Öğrencilerin “Mimarlık ve Sinema” dersinde yapılan çalışmalarda zorlanıp zorlanmadıklarına yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar.....	143
Tablo 61. “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde fikir üretirken öğrencileri kısıtlayan	

herhangi bir durum olup olmadığına yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar.....144

Tablo 62. “Mimarlık ve Sinema” dersinde fikir üretirken öğrencileri kısıtlayan herhangi bir durum olup olmadığına yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar.....144

Tablo 63. Deney ve kontrol grupları ait artış gösteren TYDT alt parametreleri ... 150



GÖRSEL DİZİNİ

Görsel 1. George Méliès'in Paris, Montreuil'deki film stüdyosu.	21
Görsel 2. "King Arthur" film seti inşası.	22
Görsel 3. "Alice Harikalar Diyarında" filmi sanal mekân kurgusu.	23
Görsel 4. Darth Vader'ın meditasyon odası.	25
Görsel 5. "Little Nemo in Slumberland" çizgi roman.	26
Görsel 6. 1964 tarihli Amazing Archigram çizgi romanı.	27
Görsel 7. Ambrosius Holbein 1518 yılında resmettiği More'un ütopya adası.	30
Görsel 8. Ricardo Bofill'in Kafka's Castle isimli yapısı.	31
Görsel 9. Nils Holger Moormann'ın Walden isimli yapısı.	32
Görsel 10. Frank Herbert'in Dune serisi romanları.	34
Görsel 11. Dune uyarlamaları: Paul Atreides adlı kurgusal karaktere ait çalışma odasının farklı yönetmenler tarafından sinemaya aktarılması.	35
Görsel 12. Dune uyarlamaları: Baron Vladimir Harkonnen adlı kurgusal karaktere ait mekânın farklı yönetmenler tarafından sinemaya aktarılması.	36
Görsel 13. Dune uyarlamaları: Paul Atreides adlı kurgusal karakterin kullandığı yatma mekânının farklı yönetmenler tarafından sinemaya aktarılması.	37
Görsel 14. Deney Ortamı / B-103 numaralı derslik.	56
Görsel 15. Deney Ortamı / B-103 numaralı derslik planı.	57
Görsel 16. Edward Scissorhands (Makas Eller) filmindeki mekânlar.	72
Görsel 17. Öykü ve film seçiminde mekân ve yaratıcılık ilişkisi.	76
Görsel 18. Mimarlık ve Edebiyat dersinde öğrencilerle paylaşılan altlık.	77
Görsel 19. Mimarlık ve Sinema dersinde öğrencilerle paylaşılan altlık.	77
Görsel 20. Deney ve kontrol grupları TYDT ön testlerin uygulanması.	80
Görsel 21. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin senaryo paftaları.	81
Görsel 22. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin senaryo paftaları.	82
Görsel 23. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin karakter analizi paftaları.	84
Görsel 24. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin karakter analizi paftaları.	85
Görsel 25. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin karakter	

tasarımı paftaları.	86
Görsel 26. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin karakter tasarımı paftaları.	87
Görsel 27. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân analizine ilişkin aydınlatma ve renk paftaları.	88
Görsel 28. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân analizine ilişkin aydınlatma ve renk paftaları.	89
Görsel 29. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân analizine ilişkin malzeme paftaları.	90
Görsel 30. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân ilişkin malzeme paftaları.	91
Görsel 31. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin işlev şemasının belirlendiği plan paftaları.	92
Görsel 32. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin işlev şemasının belirlendiği plan paftaları.	93
Görsel 33. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin aydınlatma, renk, malzeme ve doku kararlarını anlatan pafta....	94
Görsel 34. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin aydınlatma, renk, malzeme ve doku kararlarını anlatan pafta....	95
Görsel 35. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin perspektif paftaları.	96
Görsel 36. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin perspektif paftaları.	97
Görsel 37. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin perspektif paftaları.	98
Görsel 38. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin perspektif paftaları.	99
Görsel 39. Deney ve kontrol grupları TYDT son testlerin uygulanması.	100

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

CCL: The Creativity Checklist

CIDA: Council for Interior Design Accreditation

DGK: Deney Grubu Katılımcısı

DTGSYO: Marmara Üniversitesi olan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu

ECIA: European Council of Interior Architects

FDCT: Franck Drawing Completion Test

GIFF: Group Inventory for Finding Creative Talent

IFI: The International Federation of Interior Architects

KGK: Kontrol Grubu Katılımcısı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TCI: The Test de Creatividad Infantil

TCT-DP: The Test for Creative Thinking-Drawing Production

TDK: Türk Dil Kurumu

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

UIA: International Union of Architects

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın ilk üç basamağını oluşturan; 'problemin hissedilmesi', 'problemin tanımlanması' ve 'çözümün kestirilmesi'ne ilişkin kavramsal yapılara yer verilmiştir. Sırasıyla araştırmanın problemi, amacı, araştırma soruları, hipotezleri, araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. Buna ek olarak çalışmanın konusuyla ilişkili olarak; tasarım eğitiminde disiplinler arası çalışmalar ve yaratıcılıkla ilgili ulusal ve uluslararası çalışmaları kapsayan kısa bir literatür araştırmasına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

İç Mimarlık eğitimi, tasarımın doğası gereği, içerik bakımından birçok disiplin ile etkileşim kurmaktadır. Eğitim sürecinde farklı disiplinlerle etkileşim içinde bulunmak ve bu disiplinlerden beslenmek, mekân üretim sürecinde yeni perspektifler ortaya konulmasına imkân sağlamaktadır. Öte yandan İç Mimarlık eğitiminin temel çıktılarından biri, hayal gücünü etkin bir biçimde kullanabilen yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda mekânlar üretilirken, edebiyat ve sinema gibi farklı disiplinlerle etkileşim içinde bulunmak yaratıcı bireyler yetiştirme hususunda çeşitli olanaklara kapı aralamaktadır.

Mekânların yalnızca fiziksel gerçeklikten ibaret olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, kurgusal mekân kavramının irdelenmesi önem arz etmektedir. Kurgusal mekân üretiminde hem edebiyatın hem sinemanın rolü oldukça büyüktür. Bu çalışma, kurgusal mekân üretiminde edebiyat ve sinema disiplinleriyle bağ kurmanın yaratıcılığı nasıl etkilediğini irdelemeyi hedeflemektedir. İç Mimarlık eğitiminde disiplinler arası çalışmaların yaratıcılıkla ilişkisine dair literatür incelendiğinde; alanda yapılan çalışmaların içerik, süre, tür ve kapsam bakımından yeteri kadar karşılık bulmadığını düşündüren bulgulara rastlanmaktadır.

Edebiyat ve sinema disiplinleriyle etkileşim kurarak mekân üretmenin yaratıcılığa etkisine yönelik bir izlenim önerisi ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada öncelikle her iki disiplinin mekânla ilişkisini irdelemekte fayda vardır. Sinema, mekânı görselleştirmekte, bir anlamda maddeleştirmektedir. Oysa edebiyat mekânı betimlemekte ancak bunu katı bir sonuca bağlamamaktadır. Edebiyat inşa edilemeyen, katılaşamayanın izinde daha zengin bir içerik sunmakta ve olasılıkları artırmaktadır.

Kurgusal bir mekânı sinema üzerinden deneyimlemek; izleyiciyi bu mekânı yönetmenin sunduğu "belirli bir bakış açısıyla" denemeye sevk etmektedir. Mekânı algılamamızı sağlayan ışık, renk, doku ve biçim gibi unsurlara yönetmen tarafından karar verilmektedir.

Mekâna dair unsurlar görsel girdilerle izleyiciye sunulmaktadır. Edebiyattaki kurgusal mekânlar ise dilsel girdilerle okuyucuya aktarılmaktadır. Bu noktada mekân ne kadar detaylı betimlenmiş olsa da mekân hakkında edinilen izlenim her okuyucunun zihninde bambaşka bir biçimde canlanabilmektedir. Bu bağlamda; mekânla edebiyat üzerinden ilişki kurarak kurgusal bir mekân üretilmesi, sinema üzerinden ilişki kurarak kurgusal bir mekân üretilmesine kıyasla hayal gücünün ve yaratıcılığın daha etkin kullanılmasını beraberinde getirebilmektedir. Bu doğrultuda, disiplinler arası çalışmaların iç mimarlık eğitimindeki rolünü dikkate alarak, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte bir yöntem önerisi sunmak önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, kurgusal mekân üretiminde disiplinler arası bir yaklaşımla edebiyat ve sinema ile ilişki kurarak, yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye etki eden yeni bir izlence önerisi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öncelikle kurgusal mekân-edebiyat-sinema ilişkisi ele alınmaktadır. Bu alanların kesiştiği ortak paydaları, birbirleri ile olan etkileşimlerini ve birbirlerinden neler edinebileceğini, ardından bu edinimin “yaratıcılık” üzerinden, düş gücü ve mekân kurgusu açısından sınırsızlığını ortaya koyarak mekân tasarımı için neler ifade edebileceğinin irdelenmesi hedeflenmektedir.

Bu bağlamda, tez çalışması kapsamında geliştirilen izlencenin etkinliği gerçek deneme deseni ile sınanmıştır. Kullanılan izlenceler araştırmanın bağımsız değişkenini, yaratıcı düşünme düzeyleri ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Çalışmada bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini irdelemek için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Deneysel karma yöntemli araştırmanın nicel verileri Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile toplanmıştır. Geliştirilen izlencenin yaratıcılığa etkisini, öğrencilerden alınan dönütler üzerinden değerlendirmek amacıyla yapılan örnek olay incelemesi ve anket çalışması ise araştırmanın nitel bölümünü oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında geliştirilen izlence, iç mimarlık eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesine olanak sağlayacak, alandaki disiplinler arası yeni bilimsel çalışmaları incelemeyi hedeflemektedir.

1.3. Araştırma Soruları

Çalışma kapsamında ortaya konulan problem üzerinden aşağıda yer alan sorulara yanıt

aranmıştır;

- Geliştirilen izlence doğrultusunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin Torrance yaratıcılık puanları (toplam şekilsel ve toplam sözel yaratıcılık puanı) ne kadar değişim göstermektedir?
- Geliştirilen izlence doğrultusunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Torrance yaratıcılık puanları (toplam şekilsel ve toplam sözel yaratıcılık puanı) ne kadar değişim göstermektedir?
- Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dönem içindeki yaratıcı düşüncelerinin değişimi karşılaştırıldığında, geliştirilen izlenceler öğrencilerin yaratıcılık puanlarına (toplam şekilsel ve toplam sözel yaratıcılık puanı) ne kadar etki etmiştir?

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

Kurgusal mekân üretim sürecinde edebiyat ve sinema disiplinleri ile ilişki kurmanın yaratıcılığı etkilediğine dair bir yöntem önerisi ortaya koymayı amaçlayan deneysel araştırmada, geliştirilen izlencenin yaratıcı düşünceye etkisini irdelemek üzere üç hipotez kurulmuştur:

1. Hipotez (1H):

Sıfır Hipotezi (1H₀): Kurgusal mekân üretiminde edebiyat disipliniyle ilişki kurmak yaratıcı düşünmeyi geliştirmemektedir.

Araştırma Hipotezi (1H₁): Kurgusal mekân üretiminde edebiyat disipliniyle ilişki kurmak yaratıcı düşünmeyi geliştirmektedir.

2. Hipotez (2H):

Sıfır Hipotezi (2H₀): Kurgusal mekân üretiminde sinema disipliniyle ilişki kurmak yaratıcı düşünmeyi geliştirmemektedir.

Araştırma Hipotezi (2H₁): Kurgusal mekân üretiminde sinema disipliniyle ilişki kurmak yaratıcı düşünmeyi geliştirmektedir.

3. Hipotez (3H):

Sıfır Hipotezi (3H₀): Edebiyat disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmek, sinema disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeye kıyasla yaratıcı düşüncenin gelişmesine daha fazla olanak sağlamamaktadır.

Araştırma Hipotezi (3H₁): Edebiyat disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmek, sinema disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeye kıyasla yaratıcı düşüncenin gelişmesine daha fazla olanak sağlamaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bir mekân oluşturma disiplini olan iç mimarlık (ve çevre tasarımı), sınırlarının belirlendiği ve bir disiplin olarak kabul gördüğü dönemden bu yana; tasarımla, sanatla, beşerî ve sosyal bilimlerle iç içe olmuştur. Toplumsal, teknolojik ve ekonomik alanlardaki değişimler mekân tasarımında da farklı yaklaşımlar ve çeşitli yenilikler meydana getirmektedir. Yeni gelişen alanları tek bir disiplin ile incelemek mümkün olmadığından, farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkisi günümüzde daha da önemli hale gelmiştir. Zaman içerisinde mekânın da anlamı değişmekte ve sınırları gelişmektedir. Tarih boyunca, farklı zaman dilimlerinde birçok düşünür, yazar, akademisyen veya meslek insanı tarafından “mekân” tanımlanmış ve çeşitli biçimlerde tasnif edilmiştir. Kurgusal mekânlar; fiziksel bağlamdan arınmışlığıyla, düş gücünün ve yaratıcılığın daha aktif olarak kullanılabilmesine olanak tanınmasıyla farklı disiplinler ile de etkileşim kurma noktasında önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada kurgusal mekân üretiminde disiplinler arası yaklaşımların önemini göz önünde bulundurularak; edebiyat ve sinema disiplinleriyle etkileşim kuran, böylece yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik deneysel bir araştırma yapılması hedeflenmiştir.

“Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi” yükseköğretimin her düzeyi sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan temel alanları belirlemektedir. TYYÇ’ye göre İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Programı “Mimarlık ve Yapı” ve “Sanat” temel alanlarında yer almaktadır. Bu temel alanlardaki tanımlara göre ise “eğitim süresi boyunca öğrencilerin yaratıcı gücünü açığa çıkarmak, sezgilerini geliştirmek; araştırma, uygulama, deneme ve sonuçlandırma süreçlerini kapsayan bilimsel metotlar çerçevesinde düşünmesini sağlamak” eğitimin hedefi olarak belirlenmiştir. Öte yandan eğitim-öğretim süreci sonunda, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek ve öğrencilere; tasarımcı kişilik, bilimsel düşünme ve üretme alışkanlıkları kazandırılması hedeflenmektedir (URL-1). TYYÇ’nin yanı sıra; Mimarlık Validasyon Konseyi

(Architectural Education Commission), İç Tasarım Akreditasyon Konseyi (CIDA: Council for Interior Design Accreditation), Avrupa İç Mimarlar Konseyi (ECIA: European Council of Interior Architects) ve Uluslararası İç Mimarlar Federasyonu (IFI: The International Federation of Interior Architects) gibi uluslararası meslek kuruluşlarının pek çoğu da iç mimarlık eğitiminde yaratıcılığın önemini açıkça vurgulamaktadır. Bu doğrultuda iç mimarlık eğitiminde disiplinler arası yaklaşımların eğitim sürecine dahil edilmesi öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine imkân tanınması açısından önem arz etmektedir.

Ulusal ve uluslararası veri tabanları incelendiğinde, iç mimarlık eğitiminde disiplinler arası yaklaşımların önemi sıkça vurgulanmasına rağmen, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik deneysel yöntemlerle yapılan çalışmaların azınlıkta kaldığı görülmektedir. Bu tez çalışması, edebiyat ve sinema disiplinleriyle “mekân” ortak paydası üzerinden ilişki kurarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemekte ve alandaki deneysel/uygulamalı disiplinler arası yeni bilimsel çalışmaları incelemesi bakımından önemli görülmektedir.

Ayrıca bu çalışma kapsamında geliştirilen yeni izlencenin, iç mimarlık eğitim programında yer alan, temel tasarım, tasarım stüdyoları veya çeşitli uygulamalı derslerin de içeriğine entegre edilmesi ya da bu derslerdeki uygulamalı çalışmalar için yeni disiplinler arası yaklaşımlar oluşturulması bakımından alana katkı sağlaması umulmaktadır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda yer almaktadır;

- Araştırmada kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin öğrencilerin yaratıcılığını ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğu,
- Araştırmada nitel veri toplama aracı olan anket formuna, öğrenciler tarafından verilen tüm cevapların samimi olduğu ve katılımcıların tamamen kendi düşüncelerini yansıttığı,
- Araştırmacının veri toplama aşamasında katılımcıların duygu ve düşüncelerini etkilemekten kaçınmış olduğu,
- Araştırmacının analiz süreçlerinde tarafsız davrandığı,
- Kullanılacak tüm veri toplama araçlarının, araştırmanın konusuna ve amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma kapsamında İstanbul Gedik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı bölümünün seçmeli derslerinden olan “Mimarlık ve Edebiyat” ve “Mimarlık ve Sinema” derslerini alan 3. sınıf öğrencileri ile deneysel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma verilerinin, tek bir üniversitenin 2022-2023 Güz döneminde belirtilen dersleri kapsamı araştırmanın en önemli sınırlılığı olarak kabul edilmektedir. Çalışma grubunun sınırlı bir alandan seçilmesi elde edilen verilerin ve bulguların daha büyük bir gruba genellenebilmesi ihtimalini zayıflatmaktadır. Bu, çalışmanın dış geçerliğini olumsuz yönde etkileyen bir durumdur.

Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise deneysel çalışmanın laboratuvar yerine derslikte yani doğal ortamda yapılmış olmasıdır. Yaratıcılığa etki etmesi için geliştirilen izlencenin dışında öğrencileri etkileyen ve ölçülemeyen farklı etmenler de öğrencilerin yaratıcılığını etkilemiş olabilir. Varlığı bilinemediği ya da kontrol edilemediği için devre dışı bırakılamayan bu etmenler araştırmanın iç geçerliliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Ayrıca bu çalışma kapsamında literatür taraması yapılırken ulusal ve uluslararası veri tabanlarında yer alan Türkçe ve İngilizce kaynaklardan faydalanılmıştır, farklı dillerdeki çalışmalara literatür taramasında yer verilememiştir. Bu durum literatürün tamamına erişmeyi güçleştirdiğinden araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

1.8. Literatür Araştırması

Mekân üretim sürecinde disiplinler arası yaklaşımlarla yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik yeni bir yöntem önerisi sunmayı amaçlayan çok sayıda çalışma olmamasına rağmen literatürde benzer noktaları irdelemeyi hedefleyen çalışmalar yer almaktadır. Bu bölümde benzer disiplinlerde, tasarım eğitiminde yaratıcılıkla ilişkili olan, alan araştırması yöntemi kullanılarak yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

Ayyıldız Potur ve Barkul'un 2006 yılında yayımlanan “Focus on Architectural Design Process Through Creative Thinking Measures: An Evolutionary Connection?” adlı makalesinde; mimarlık eğitimi alan lisans öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile tasarım stüdyosu performansları arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmaktadır. Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Bölümü'nde son sınıfta eğitim gören 44 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılmıştır. Tasarım stüdyosundaki performansı değerlendirmek için

öğrencilere, eve götürmek üzere; teknik açıdan zorlayıcı olmayan, tasarım alanını özgürce kullanabilecekleri ve orijinal fikirler üretebilmelerine olanak sağlayacak bir tasarım problemi verilmiştir. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin tasarım performans puanları ile şekilsel yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmamasına rağmen matematiksel olarak pozitif yönde belirgin bir artış saptanmıştır. Bunun yanı sıra şekilsel yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan öğrencilerin bir bölümü tasarım probleminde düşük performans göstermiştir. Çalışmanın diğer beklenmedik bir sonucu ise şekilsel yaratıcılıkta düşük puan alan katılımcıların; tasarım problemini çözerken beklenmedik, tatmin edici sonuçlara ulaşmasıdır. Bu beklenmedik bulgunun nedeni araştırmacılar tarafından; öğrencilerin, tasarım eğitiminin sonunda olmaları ve mesleki becerilerinin bilişsel yeteneklerini çoktan etkilemiş olmasıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu sonuç şekilsel yaratıcılık düzeyi yüksek olmayan bireylerin, mimarlık eğitimi ile yüksek bir tasarım performansı sergileyebileceği yönünde umut verici olması bakımından önemli görülmüştür (Ayyıldız Potur & Barkul, 2006).

Ayyıldız Potur'un 2007 yılında yazdığı "Mimarlık Eğitimi Başlangıcında Bireyin İlgili Yetenek-Yaratıcılık Düzeyi ile Tasarım Performansı Arasındaki İlişkiler" adlı doktora tezinde; mimarlık eğitiminin başlangıcındaki öğrencilerin ilgi-yetenek-yaratıcılık düzeyleri ile mimari tasarım performansı arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmaktadır. Bu tez çalışması altı yıllık verileri kapsamaktadır. 262 kişilik örneklem, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü'nde öğrenime yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri ve aynı öğretim yılında öğrenimine devam eden son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada hem boylamsal desen hem de kesit alma yaklaşımı kullanılmıştır. Örneklemin bir kısmı belirli bir başlangıç noktasından incelenmeye başlanarak, yaşamsal süreçlerinin farklı bir döneminde de yeniden gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra farklı örneklem grupları da incelenmiştir. Araştırmacının yöntemi literatür taraması, deneysel araştırma ve sonuçların tartışılmasından oluşan 3 temel aşamadan oluşmaktadır. Deneysel araştırmada veri toplama araçları olarak; Bireyi Tanıma Formu, Kendini Değerlendirme Envanteri, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Yetenek Değerlendirme Uygulamaları, Mimari Tasarım Performansı Değerlendirme Ölçümleri ve Tasarım Problemi Performans Değerlendirme Uygulaması kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre yaratıcılık düzeyini ölçmeye yarayan "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi" ile "Tasarım Performansı Değerlendirme Uygulaması" arasında grafiksel olarak pozitif yönde doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca mimarlık eğitiminin başında olan bireylere kıyasla eğitimin sonunda olan bireyler, Torrance Yaratıcı

Düşünce Testi uygulamasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek performans göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre, mimarlık eğitiminin başlangıcında ölçülen ilgi-yetenek-yaraticılık düzeyinin eğitim sürecinde bireyin mimari tasarım performansında ve akademik başarılarında etken olabileceği hipotezi desteklenmiştir. Bunun yanı sıra eğitim sürecinde tasarım olgusuna temel oluşturma niteliğindeki yetilerin ve yaratıcılığın belli oranlarda geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır. Son olarak yazar, eğitim yoluyla geliştirilebilir olsa da ilgi-yetenek-yaraticılık düzeylerinin mimarlık eğitimi öncesinde saptanmasının ve bu anlamda yüksek düzeyde performans gösterebileceği tahmin edilen bireylerin mimarlık eğitimine yönlendirilmesinin eğitim açısından oldukça önem arz ettiğini vurgulamaktadır (Ayyıldız Potur, 2007).

Çubukçu ve Ekşioğlu'nun 2009 yılında yayımlanan "Creativity, Three Dimensional Visualization Ability and Success in Pre-University and Design Education" adlı makalesinde; üniversite öncesinde ve temel tasarım eğitiminde yaratıcılık, üç boyutlu görselleştirme becerisi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında, nesneler ve mekânlar için yaratıcılığın ve üç boyutlu görselleştirme yeteneğinin nasıl ölçülebileceğine dair bir metodoloji ortaya konulmak istenmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü'nde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Temel Tasarım dersi alan 34 birinci sınıf öğrencisi deneysel araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; yaratıcılık testleri, üç boyutlu nesne görselleştirme testleri ve üç boyutlu mekân görselleştirme testleri kullanılmıştır. Toplanan arşiv verileri ile öğrencilerin üniversite öncesi eğitimindeki akademik başarıları hakkında bilgi edinilmiş ve Temel Tasarım dersinin final notları öğrencilerin tasarım eğitimindeki akademik başarılarını ortaya koymuştur. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre; yaratıcılık, nesne ve mekân görselleştirme becerisi genel olarak üniversite öncesi eğitimdeki başarıyı, özel olarak da Merkezi Üniversite Giriş Sınavı puanlarını etkilememektedir. Öğrencilerin temel tasarım stüdyosu notları üzerinde nesne görselleştirme becerisinin beklendiği gibi anlamlı bir etkisi, mekân görselleştirme ve yaratıcılık becerisinin ise beklenmedik bir şekilde önemsiz bir etkisi olduğu saptanmıştır. Öte yandan elde edilen diğer bir bulgu ise, öğrencilerin üç boyutlu görselleştirme yeteneğinin, temel tasarım dersindeki akademik başarılarını etkilediği yönündedir (Çubukcu & Eksioğlu, 2009). Bu araştırma, çeşitli kuramcıların çalışmalarından ve testlerinden yararlanarak yaratıcılığı ve üç boyutlu görselleştirme yeteneğini ölçmek için yeni bir uygulama geliştirmesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca tasarım eğitimi veren okullara öğrenci kabul edilirken uygulanan

prosedürlerin uygunluğunun tartışılması bakımından da önem arz etmektedir.

Çubukçu ve Ekşioğlu Çetintahra'nın 2010 yılında yayımlanan "Does Analogical Reasoning With Visual Clues Affect Novice and Experienced Design Students' Creativity?" adlı makalesinde; görsel ipuçlarından faydalanarak analogik akıl yürütmenin, yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesindeki etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Dokuz Eylül Üniversitesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü'nde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında eğitim gören, yaklaşık yarısı birinci sınıf (acemi tasarım öğrencileri) diğer yarısı ise ikinci sınıf (deneyimli tasarım öğrencileri) olan 103 lisans öğrencisi (64 kadın, 39 erkek) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Torrance Yaratıcı Düşünce testinin şekilsel formu kullanılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yaratıcı düşünce becerileri; çok sayıda görsel ipucu, az sayıda görsel ipucu veya görsel ipucu olmaması koşulları altında test edilmiştir. Örneklem grubundaki öğrenciler sayıca yaklaşık eşit olan üç gruba ayrılarak, birinci gruptaki öğrencilerle yaratıcılık testi uygulanırken, araştırmacılar tarafından Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin şekilsel form faaliyetlerinden yola çıkılarak seçilmiş çok sayıda görsel paylaşılmıştır. İkinci gruptaki öğrencilerle testin uygulanması esnasında daha az sayıda görsel paylaşılmıştır. Üçüncü gruptaki öğrencilerle ise test uygulanırken herhangi bir görsel ipucu paylaşılmamıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre; görsel ipuçlarının varlığının yaratıcılığın esneklik ve akıcılık parametrelerini geliştirdiğini, öte yandan acemi ve deneyimli öğrencileri farklı biçimde etkilediği saptanmıştır. Fazla sayıda görsel ipucu koşulunda acemi öğrenciler deneyimli öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde yaratıcı düşünme becerisi gösterirken; az sayıda görsel ipucu koşulunda ise deneyimli öğrenciler acemi öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde yaratıcı düşünme becerisi göstermiştir. Ayrıca acemi tasarım öğrencilerinin deneyimli tasarım öğrencilerine kıyasla yaratıcılığın detaylandırma parametresinde daha iyi performans gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Çubukcu & Eksioğlu Cetintahra, 2010). Bu çalışma tasarım eğitimi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ölçülmesinde, literatürde mevcut olan testlere ek olarak yeni uygulamalar önermesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca mevcut testlerin güncelliğinin ve tasarım öğrencilerinin yaratıcılığını ölçmeye uygun olup olmadığının sorgulanması bakımından da önemli görülmektedir.

Chen ve Ling'in 2010 yılında yayımlanan "Creativity-provoking design education based on Jungian Psychoanalysis Theory" adlı makalesinde; Carl Gustav Jung tarafından ortaya konulan analitik psikolojinin teorik temellerini benimseyerek yapılan vaka çalışmasının, stüdyo tabanlı tasarım eğitiminde yaratıcılığa etkisinin irdelenmesi amaçlanmaktadır.

Mimarlık eğitimi alan yaklaşık 20 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma konusu “benlik” olan stüdyoda, öğrencilerin kendi yaratıcılık anlayışlarını keşfetmesinin sağlanması ve çeşitli sanatsal araçlardan faydalanarak öğrencileri, yaratıcı zihinlerinin özgün temsillerini oluşturmaya teşvik etmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin önce sözel olmayan araçların da yardımıyla kendilerini tanıtmaları beklenmiştir. Sonrasında ise öğrencilerden, hazırladıkları bir sözlü sunum eşliğinde kendi benlikleriyle iletişim kuran, somut bir sanat eseri koleksiyonu üretmesi beklenmiştir. Araştırmanın sonucunda; Jung’un sanat, yaratıcılık ve psikanaliz konularındaki içgörüsünden faydalanarak tasarım stüdyosunda uygulanan tekniğin, yaratıcılığın geleneksel olmayan öğretim araçlarıyla nasıl geliştirilebileceğine dair bir öneri oluşturması bakımından önem arz ettiği aktarılmıştır (Chen & Ling, 2010).

Bruton’un 2011 yılında yayımlanan “Learning creativity and design for innovation” adlı makalesinde; inovasyon ve yaratıcılık için, yükseköğretimde geleneksel yaratıcı problem çözme teknikleriyle birlikte dilbilgisel tasarım ilkelerine dayanan pedagojik bir çerçevenin kullanımının teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında, lisans öğrencileri için bir yaratıcılık ve inovasyon kursu kurgulanmıştır. 2009 yılında açılan kış okulunda; Tarih, Ekonomi, Matematik, Sağlık Bilimleri ve İşletme gibi tasarım ve görsel sanatlar dışındaki bölümlerin lisans öğrencilerinden oluşan, yaratıcılık ve inovasyon kursuna kayıt yaptıran bir grup araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; psikolog Eugene Raudsepp tarafından geliştirilen yaratıcılık testleri ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin şekilsel formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre; deney grubunun kurs öncesi ve sonrası Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin şekilsel form puanları anlamlı ölçüde artış göstermiştir. Sonuç olarak dilbilgisel tasarım ilkelerine dayanarak kurgulanan bu yöntemin yaratıcılığı geliştirdiği aktarılmaktadır (Bruton, 2011).

Arıdağ ve Aslan’ın 2012 yılında yayımlanan “Tasarım Çalışmaları-1 Stüdyosunda Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Mimarlık Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünce Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı makalesinde; stüdyoda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, öğrencilerin tasarım becerisi ve yaratıcı düşünce düzeylerine etkisinin saptanması amaçlanmaktadır. Beykent Üniversitesi Mimarlık Bölümü’nde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Tasarım Çalışmaları-1 stüdyo dersini alan 67 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Kişisel Bilgiler Anketi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında üç adet hipotez kurgulanmıştır. Birinci hipotez, yaratıcı eğitim anlayışının uygulandığı

stüdyoda öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin ön ve son test puanları arasında son test lehine farklılık olduğudur. İkinci hipotez, stüdyodaki öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin son test puanlarının, ders başarı puanları üzerinde fark yarattığıdır. Üçüncü hipotez ise, stüdyodaki öğrencilerin yaratıcılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığıdır. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre; yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı stüdyoda Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin şekilsel ve sözel yaratıcılık düzeylerinin birçok parametresinde (21 puan türünden 13 tanesinde) son test lehine istatistiksel anlamlı olarak artış saptanmıştır. Öğrencilerin son test puanları ile ders başarı puanları arasında, 21 yaratıcı puan türünden yalnızca birinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Bu bulgu ikinci hipotezin doğrulanmadığını göstermektedir. Yaratıcılık puanları cinsiyete göre incelendiğinde ise, kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir (Arıdağ ve Aslan, 2012).

Cho'nun 2012 yılında yayımlanan "Spatial Ability, Creativity, and Studio Performance in Architectural Design" adlı çalışmasında; mekânsal yetenek, yaratıcılık düzeyi ve stüdyo performansı arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmaktadır. ABD'deki Midwestern üniversitesinde 2011 yılının yaz döneminde mimarlık tasarım stüdyosu alan 21 öğrenci deneysel araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, bir grup genel uzamsal yetenek testi ve bilgisayar tabanlı Mimari Uzamsal Yetenek Testi kullanılmıştır. Genel uzamsal yetenekler; Zihinsel Döndürme Testi, Uzamsal Görselleştirme Testi ve Kağıt Katlama Testi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu testlerden aldığı puanlar stüdyo performans notları ile karşılaştırılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin stüdyo performansı iki ve üç boyutlu imgeler arasında bağlantı kurma becerisini test etmeye yarayan Mimari Uzamsal Yetenek Testi ile korelasyon göstermektedir. Fakat stüdyo performansı ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi puanları ve genel uzamsal yetenek testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bu bulgular araştırmacı tarafından; bir öğrencinin stüdyoda iyi bir performans göstermesinin genel uzamsal yeteneklere sahip olduğu ya da yaratıcı düşünerek birden fazla alternatifle orijinal fikirler üretebildiği anlamına gelmediği biçiminde açıklanmıştır (Cho, 2012).

Yıldırım, Yavuz ve Kırıcı'nın 2012 yılında yayımlanan "Experience of traditional teaching methods in architectural design education: "mimesis technique"" adlı makalesinde; eğitim

bilimlerinin yöntemleri ve mimesis tekniği kullanıldığında tasarım eğitiminde yaratıcılığın nasıl etkilendiğini irdelemek amaçlanmaktadır. Gazi Üniversitesi, Mimarlık Bölümü'nde tasarım stüdyosu dersi alan 35 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama ve değerlendirmede sırasıyla; ders anlatımı, tartışma, soru sorma ve mimesis tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yaratıcılığa ve öğrencilerin tasarım becerilerine pozitif yönlü bir etkisi olacağı düşünülen mimesis tekniği kullanılırken, öğrencilere tasarım problemi ile ilgili tasarım örnekleri gösterilmiş ve öğrencilerden, kendi tasarımlarını yaparken bu örneklerden ilham almaları beklenmiştir. Bu çalışmanın özgün kısmını, geleneksel tasarım eğitiminde kullanılan ders anlatımı, tartışma ve soru sorma tekniklerine ek olarak tasarım stüdyosunda mimesis tekniğinin kullanılması oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamında kullanılan tüm dengelimi mimesis tekniğinin, yeni fikirler ve çözümler üretmede zaman kazandırıcı olduğu görülmüştür. Tasarım eğitiminde mimesis tekniği kullanılarak; taklit etmek yerine örneklerin temel özelliklerinden ilham almanın, yaratıcılığa pozitif yönlü bir katkısı olduğu aktarılmıştır (Yıldırım ve diğerleri, 2012).

Merrill'in 2014 yılında yayımlanan "Increasing Creativity in Design Education: Measuring the E/Affect of Cognitive Exercises on Student Creativity" adlı doktora tezinde; akademik bir müdahalenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin irdelenmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra, yazar tarafından üç boyutlu tasarıma özel olarak uyarlanmış bir yaratıcılık tanımı ve modeli geliştirilmesi hedeflenmektedir. Manhattan, Kansas'taki Kansas Eyalet Üniversitesi Mimarlık, Planlama ve Tasarım Fakültesi'ndeki birinci sınıf öğrencilerinden oluşan 70 kişilik deney ve 18 kişilik kontrol grupları çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Karma yöntemli araştırmada veri toplama araçları olarak; Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin şekilsel formu, demografik anket, Yaratıcı Öz Değerlendirme Formu ve mülakat yöntemleri kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, haftada bir saat süren "Tasarım Odaklı Düşünme ve Yaratıcılık" seminer dersinde kısa alıştırımlar yaptırılmış ve yaratıcılık teknikleri öğretilmiştir. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre; deney grubundaki öğrenciler Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin şekilsel son test uygulamasında, kontrol grubuna kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek puan almıştır. Öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını ölçen değerlendirmeden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir; fakat final yaratıcılık projesi ile anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır. Bu bulgular, yaratıcılık uygulamaları ile birleştirilmiş kasıtlı yaratıcılık eğitiminin, bazı öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirirken, bazılarının ise yaratıcılığının düştüğünü göstermektedir. Sonuç olarak akademik bir müdahalenin,

tasarım eğitimine yeni başlayan öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceği aktarılmıştır (Merrill, 2014). Yaratıcılıkla ilgili yapılan tüm literatür çalışmaları ve vaka analizi sonucunda, yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik bir model önermesi bakımından bu çalışma önemli görülmektedir.

Onur'un, 2016 yılında yayımlanan "Tasarım Eğitiminde Farkındalık ve Yaratıcılık Gelişimine Yönelik Bir Öneri" adlı doktora tezinde; tasarım eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesine yönelik, görme duyusunun diğer duyularla bütünleşmesine olanak sağlayacak çok duyulu bir farkındalık eğitimi önerisi geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Karadeniz Teknik Üniversitesi, İç Mimarlık Bölümü 2014-2015 eğitim-öğretim yılındaki birinci sınıf öğrencilerinden oluşan otuzar kişilik deney ve kontrol grupları çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ampirik araştırmada veri toplama araçları olarak; Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Kavrama Dayalı Form Tasarımı, anket uygulaması kullanılmış ve çok duyulu farkındalık atölyeleri kurgulanmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre; çok duyulu farkındalık eğitimi uygulanan deney grubunun, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sonuçları incelendiğinde, bu gruptaki öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Mevcut iç mimarlık eğitimi uygulanan kontrol grubunda ise Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin birçok parametresinde anlamlı bir artışa rastlanamamıştır. Bunun yanı sıra, çok duyulu farkındalık atölyelerine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin, kavramı forma dönüştürürken görme duyusunu hala diğer duyularına kıyasla daha baskın olarak kullandığı aktarılmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise; farkındalık eğitimi uygulamasının, öğrencilerin duyulara olan farkındalıklarını artırdığı ve bu farkındalıkların öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirdiği, dolayısıyla mevcut iç mimarlık eğitimine katkı sağladığıdır (Onur, 2016).

Xu ve Izadpanahi'nin 2016 yılında yayımlanan "Creative architectural design with children: a collaborative design project informed by Rhodes's theory" adlı makalesinde; çocuklarla iş birliğine dayalı mimari tasarıma ilişkin yaratıcılığın araştırılması amaçlanmaktadır. 2011 yılında Deakin Üniversitesi'ndeki mimarlık öğrencilerinden oluşan bir grup, Roslyn İlköğretim Okulu'ndaki çocuklarla birlikte çalışarak bir oyun alanı tasarımı yapmıştır. Araştırma kapsamında yapılacak uygulama, Rhodes'in yaratıcılık teorisinden esinlenerek kurgulanmıştır. Bu kapsamda yaratıcılık; yaratıcı bağlam, yaratıcı süreç, yaratıcı tasarımcılar ve yaratıcı tasarım sonuçlarından meydana gelen dört boyut üzerinden incelenmiştir. Çalışmanın bulgularının, Rhodes'in yaratıcılık teorisini desteklediği ve çocuklarla iş birliği içinde yaratıcı mimari tasarım yapmanın faydalı olduğunu gösterdiği

aktarılmaktadır. Buna ek olarak; çocuklarla birlikte çalışmanın, tasarım sürecinde kullanıcı faktörünü tasarıma dahil etme ve daha yaratıcı ürünler ortaya koyma noktasında öğrencilere fayda sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Xu & Izadpahani, 2016).

Yavuz ve Shadmand'ın 2016 yılında yayımlanan "A Practice Upon Transformation of Creative Data at Architectural Basic Design Education" adlı makalesinde; temel tasarım eğitiminde üretken tasarım yöntemleri kullanarak, öğrencilerin bütüncül yaklaşımlar oluşturabilmeleri ve form ilişkilerini daha iyi algılamalarını sağlayarak yaratıcılıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Temel tasarım dersini alan bir grup birinci sınıf mimarlık öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. İki bölüm olarak kurgulanan çalışmanın birinci kısmında, öğrencilerin yarısından, temel geometrik formları kullanarak form tasarımı yapmaları istenmiştir. Diğer yarısından ise doğadan esinlenerek form tasarımı yapmaları istenmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında bu iki grubun çalışmaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; doğadan esinlenen ve üretken yöntemler kullanan öğrencilerin hem süreç boyunca hem de ortaya çıkan ürün tasarımlarında daha farklı alternatiflere yönelerek daha yaratıcı çalışmalar ortaya koydukları aktarılmıştır (Yavuz & Shadmand, 2016).

Koçkan Özyıldız'ın, 2018'de yayımlanan "Tasarım Stüdyosu Eğitiminde Bilişsel Yetkinlik ve Yaratıcılık Süreçleri" adlı sanatta yeterlik tezinde; yaratıcılık, tasarımcı düşünmenin temeli olarak bilişsel anlamda ele alınmaktadır. Tez çalışması; yaratıcılığı tasarım pedagojisi kapsamında yeniden tanımlamayı, bu bağlamda bilişsel ve üst bilişsel teorilerden tasarım eğitiminde uygulanan ya da uygulanabilecek potansiyel modellerden faydalanarak, tasarım stüdyosu derslerindeki yaratıcılığa yönelik sentez bir modelleme önerisi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda öncelikle 15 öğrenci ile ön bir çalışma yapılarak tasarım stüdyoları incelenmiştir. Sonrasında bu incelemeden ve literatürden elde edilen bilgiler ışığında Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü, ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 60 kişilik bir örneklem ile yapılacak alan çalışmasının strüktürü belirlenmiştir. Ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada; ses kaydı gözlem, yazılı ve sözlü görüşlerin yer aldığı değerlendirme sorularını içeren nicel yöntemler de kullanılmıştır. Önerilen sentez modelin, tasarım sürecini iç içe geçen katmanlarla açıklaması ve bu katmanların lineer değil döngüsel yapıda olmaları yönüyle önemli olduğu aktarılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda; tasarım sürecinde yaratıcılığın merkezinde bilgi ve problem ilişkisinin yer aldığına, bu ilişkinin de kavramsal ve biçimsel yorumlama süreçleri ile sürekli bir etkileşim içinde bulunduğuna değinilmiştir. Bu etkileşimin, kavramsal süreçlerde zihinsel temsillerle

gerçekleştirilirken; biçimsel süreçlerde görsel temsiller ile aktarıldığı belirtilmiştir. Tasarım sürecinde “ne” sorusuna karşılık gelen tasarım kararlarının etkenleri ve “nasıl” sorusuna karşılık gelen tasarımcının bu etkenleri kullanma biçimi model önerisi kapsamında tanımlanmıştır. Sonuç olarak bu öneri kapsamında ortaya konulan aşamalar ve katmanlı model önerisi, tasarım stüdyolarında yaratıcı süreçlere ilişkin kapsamı belirlemek ve farklı tasarım yaklaşımlarının tespit edilmesi noktasında önemli görülmektedir (Koçkan Özyıldız, 2018).

Adıgüzel Özbek ve Usta’nın 2018 yılında yayımlanan “İç Mimarlık Proje Stüdyosunda Yaratıcılık Odaklı Tasarım Çalışmaları” adlı makalesinde; iç mimarlık stüdyolarında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yönelik bir model önerisi ortaya koymak amaçlanmaktadır. İstanbul Kültür Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İç Mimarlık Proje I dersini alan öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Deneyerek/yaparak öğrenme modeli benimsenen stüdyo, farklı temaların tartışıldığı dört adım olarak kurgulanmıştır. Bu adımlar sırası ile; algı-soyut düşünme, düşünme-temsil etme, mekân-beden ve birim-modül-örüntü temalarından oluşmaktadır. Bu temalar uygulanarak öğrencilerin tasarım süreci ve sonuç ürünleri incelenmiştir. Sonuç olarak; her öğrencinin farklı öğrenme biçimleri olduğu göz önünde bulundurularak stüdyonun esnek planlanmasının ve yaparak/deneyerek öğrenmeye dayalı uygulamaların stüdyoya dahil edilmesinin, tasarım eğitiminde yaratıcılığı desteklediği aktarılmaktadır (Adıgüzel Özbek ve Usta, 2018).

Aşkın’ın 2020 yılında yayımlanan “İç Mimarlık Eğitimi Temel Tasarım Sürecinde Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesine Yönelik Bir Yöntem Önerisi” adlı doktora tezinde; temel tasarım sürecinde kullanılabilecek, yaratıcı düşüncüyü geliştirmeye yönelik yeni bir yöntem önerisinin yapılması amaçlanmaktadır. Tez kapsamında geliştirilen izlençe önerisi ile enformel eğitimin, formel eğitime dahil edilmesi hedeflenmektedir. İstanbul Şehir Üniversitesi, İç Mekân Programı’nda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında temel tasarım eğitimi almış öğrencilerden oluşan otuzar kişilik deney ve kontrol grupları çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Karma yöntemli araştırmada veri toplama araçları olarak; Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geliştirilen izlençe; “doğa, yaşam ve mekân”, “hayvanlar için yaşam ve mekân”, “çocuklar için yaşam ve mekân”, “yetişkinler için yaşam ve mekân” adlı dört ayrı uygulamayı kapsamaktadır. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre; geliştirilen izlençenin uygulandığı deney grubunun, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sonuçları incelendiğinde, bu gruptaki öğrencilerin toplam sözel ve toplam şekilsel yaratıcı düşünme düzeylerinin

istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Standart iç mimarlık eğitimi uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ise toplam sözel yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artış saptanırken, toplam şekilsel yaratıcılık düzeylerinde anlamlı artış saptanamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme düzeyleri karşılaştırıldığında; toplam sözel yaratıcılık düzeyi deney grubunda kontrol grubuna kıyasla matematiksel olarak daha fazla artış gösterirken, istatistiksel olarak anlamlı artış göstermemektedir. Fakat toplam şekilsel yaratıcılık düzeyi, deney grubunda kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı artış göstermektedir. Bunun yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere göre, geliştirilen izlençe sayesinde yapılan etkinliklerle enformel eğitimin formel eğitime dahil edilmesinin, öğrencilerin tasarlama ve mekân üretme becerilerini olumlu yönde etkilediği aktarılmıştır. Araştırmamanın diğer bir sonucu ise, öğrencilerin temel tasarım dersini almadan önceki haline göre daha soyut ve detaycı düşünebildiği, hayal gücünü, mizah yeteneğini daha etkin kullanabildiği ve daha fazla tasarım alternatifi üretebildiğidir (Aşkın, 2020). Bu çalışma doğayla ve farkı disiplinler ile etkileşim kurmanın, tasarım sürecinde yaratıcılığı olumlu yönde etkilediğini vurgulaması bakımından önemli görülmektedir.

Mahmoud, Kamel ve Hamza'nın 2020 yılında yayımlanan "The Relationship Between Tolerance of Ambiguity and Creativity in Architectural Design Studio" adlı makalesinde; mimarlık öğrencilerinin belirsizliğe toleransları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Köklü bir mimarlık okulundaki, yarısı birinci sınıfı diğer yarısı ise ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 18 mimarlık öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Karma yöntemli araştırmada veri toplama araçları olarak; belirsizliğe toleransı ölçmek için Herman, Stevens, Bird, Mendenhall ve Oddou'nun önerdiği ölçek, yaratıcılık düzeylerini ölçmek için ise Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Şekilsel B formu kullanılmıştır. Ayrıca derinlemesine görüşmeler ile veri toplanmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin yaratıcı düşünce düzeyleri ile belirsizliğe karşı toleransları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Fakat öğrencilerin belirsizliğe toleransı ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı aktarılmıştır. Buna ek olarak derinlemesine görüşme analizlerinden elde edilen verilere göre; ikinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine kıyasla birden fazla fikir alternatifi üretmeye ve bu alternatifler arasından uygun olana yönelmeye daha fazla eğilimli olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak elde edilen tüm bulgular ışığında, belirsizliğe toleransın tasarım sürecinin başında öğrencilerin yaratıcı becerilerini etkileyebileceğini, ancak sürecin sonucu üzerinde herhangi bir etkisi olmayabileceğini göstermektedir. Bu

bağlamda çalışma, belirsizliği tolere etme kapasitesi ile tasarım performansı arasındaki ilişkiyi anlayanın tasarım eğitimindeki gelişmeler açısından faydalı olabileceğini varsaymaktadır (Mahmoud ve diğerleri, 2020).

Hemdan, Taha ve Cherif'in 2023 yılında yayımlanan "Relationship between personality types and creativity: A study on novice architecture students" adlı makalesinde; öğrencilerin kişiliğinin ve yaratıcılık düzeyinin kabul edilerek, mimarların mimari pedagojik deneyimlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Mısır İskenderiye Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Mimarlık Bölümü'nde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitim gören, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 71 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Myers-Briggs Kişilik Tipi Göstergesi ve yaratıcılığı değerlendirmek için Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin farklı kişilik tipleri ile tasarımdaki yaratıcı potansiyelleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre; daha soyut düşünmeye meyilli, sezgisel (intuitive) kişilik tipindeki öğrencilerin daha yaratıcı olma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan; eldeki verileri inceleyerek duyularını kullanmaya meyilli, algılayan (sensing) kişilik tipindeki öğrenciler daha az yaratıcı olma eğilimindedir. Henüz tasarım eğitiminin başında olan öğrencilerin kişilikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi, mimarlık eğitimindeki uygulamalar açısından faydalı olabilmektedir (Hemdan ve diğerleri, 2023).

Yaratıcılığın tasarım eğitiminde uygulanmasına yönelik alan araştırmaları içeren bu çalışmaların yanı sıra; yaratıcılık ve kavram geliştirme süreciyle ilgili (Kaya, 2016; Düzgün Bekdaş ve Selin, 2018; Askland ve diğerleri, 2010) yaratıcılığa ilişkin ölçek geliştirmeye yönelik (Kalantari ve diğerleri, 2022; Hassankhouei ve diğerleri, 2021), yaparak öğrenme yönteminin yaratıcılıkla ilişkisinin irdelendiği (Uskan Demir ve Çerçi, 2019) ve tasarım eğitiminde yaratıcılığın çeşitli yaklaşımlarla geliştirilmesinin incelendiği (Kuloglu & Asosoglu, 2010; Lau ve diğerleri, 2009; Casakin & Kreidler, 2006; Hamza & Hassan, 2016; Williams ve diğerleri, 2011) kuramsal yaklaşımlarla doküman analizi yapan çok kıymetli çalışmalar da vardır.

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kurgusal Mekân, Edebiyat ve Sinema İlişkisi

Tarih boyunca mekânı tanımlamak ve tasnif etmek için farklı zaman dilimlerinde; yazarlar, akademisyenler, mimarlar ya da düşünürler tarafından, çeşitli tipler, karakteristikler ve yollarla birçok düşünce ortaya konulmuştur. Bu tez çalışması kapsamında kurgusal mekân, sinema ve edebiyatla kurduğu ilişki bakımından ele alınmıştır.

2.1.1. Mekânın Tanımı ve Kurgusal Mekân

Etimolojik olarak incelendiğinde Türk Dil Kurumu'na göre mekân, bulunulan yer, ev, yurt ve uzay anlamlarına gelmektedir (URL-2). İslam Ansiklopedisi'ne göre mekân; Arapça'da olmak anlamına gelen “kevn” mastarından türetilmiş olup “oluşun meydana geldiği yer” biçiminde tanımlanmaktadır (Kutluer, 2003). Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü'nde mekân; “insanı belli bir ölçüde fiziksel çevreden ayıran, içinde eylemlerini sürdürmesine imkan sağlayan boşluk; boşluğun sınırlandırılması ile ortaya çıkan, sınırlayıcı öğelerin yanı sıra ışık ve gölgenin de oluşumuna katıldığı, içinde bulunanların görsel algısına açık belirleyici ortam” olarak tanımlanırken (Hasol, 2016); Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi'nde ise, “en yalın biçimiyle, uzayın insan eliyle sınırlandırılmış parçası” biçiminde tanımlanmaktadır (Eczacıbaşı, 1997). Mekânın kavramsal kökenleri Antik Yunan Felsefesi'ne dayanmaktadır. Kavram olarak uzantısı ise Grek felsefesine kadar varmaktadır. Tarihi metinlerde mekân anlamında “topos, chora ve poû” terimleri kullanılmaktadır (Peters, 1967). Malpas “chora” ve “topos” kavramlarıyla “mekân” ve “yer” kavramlarını ilişkilendirmiş fakat günümüzde yapılan mekân-yer ayrımını Yunan terimlerinin birebir karşılamadığına değinmiş ve mekânı “uzanım” olarak tanımlamıştır (Malpas, 2020). Mekân; felsefe, sosyal bilimler ve doğa bilimleri gibi birçok farklı disiplinde farklı anlayışlarla ve tanımlarla irdelenen bir kavram olmuştur. Benzer biçimde sanat dalları ve mimarlıktaki kuramsal çalışmalarda da mekân, farklı zaman ve farklı koşullarda çeşitli yaklaşımlarla ele alınmış, birçok farklı şekilde tasnif edilmiştir. Bu sınıflandırmalar içinde bulunulan döneme, toplumun kültürel yapısına ve hangi bağlamda ele alındığına göre değişmektedir.

Mekânın sınıflandırılmasına dair literatür taraması yapıldığında; Alman filozof Otto Friedrich Bollnow'un, 1963 yılında yayımlanan ve orijinal adı “Mensch und Raum” olan, 2011'de “Human Space” olarak İngilizce'ye çevrilen eserinde mekânı, fiziki ve

deneyimlenmiş mekân olarak tasnif ettiği görülmektedir (Bollnow, 2011). Lefebvre mekân üretimini üç kurucu öge üzerinden; “tasarlanan (fiziksel), algılanan (zihinsel) ve yaşanan (toplumsal) mekân” olarak ele almıştır. Bu ögeleri kapsayan “mekân temsilleri, mekân pratikleri ve temsili mekânlar”ın birbirleriyle ilişki kurarak çok boyutlu, bütüncül mekânları ürettiğini aktarmıştır (Lefebvre, 2014). Mimarlık tarihçisi Roth’un, fiziksel, algısal, kavramsal, davranışsal ve kişisel mekân üzerinde durduğu görülmektedir (Roth & Roth Clark, 2013). Ak, 2006 yılında yayımlanan yüksek lisans tezinde mekânı alt kategorileri ayırırken; fiziksel mekân, zihinsel mekân, varoluşsal mekân, temsili mekân, kartezyen mekân, soyut mekân, Öklid mekân, kişisel mekân, sosyal mekân, algısal mekân, dijital mekân, ekolojik mekân, ideolojik mekân, kübist mekân, düşsel mekân, görsel mekân, yerel mekân, gerçek mekân, organik mekân, hiper mekân, sembolik mekân, akışkan mekân, film mekânı, mimari mekân, şiirsel mekân, açık mekân, modern mekân, post-modern mekân, melez mekân ve sanal mekân gibi birçok mekân türünden bahsetmiş ve bu türlerin çoğaltılabileceğine değinmiştir (Ak, 2006).

Farklı kişiler tarafından yapılan sınıflandırmalardan da anlaşıldığı gibi, mekânı tasnif biçimleri katı sınırlarla çerçevelenmekten uzaktır. Mekânsal deneyimlere ve koşullara göre değişmektedir. Tanımlanan bu mekân türleri, birbirleriyle ilişkilenebilir, zamanla anlamları ve tanımları değişebilmekte, çeşitli biçimlerde ele alınabilmektedir. Bu tez çalışması kapsamında, araştırma konusuyla ilgili olarak “kurgusal mekân” türü detaylı bir biçimde ele alınacaktır.

Kurgu, en sade tanımıyla; parçaların bir anlam bütünlüğü sağlayacak şekilde bir araya getirilmesidir. İçinde bulunulan dönemin şartları göz önünde bulundurulduğunda büyük bir bölümü ya da tamamının gerçekte var olması mümkün görünmeyen parçaların bir araya getirilmesiyle yaratılan mekânlar ise kurgusal mekân olarak tanımlanmaktadır (Barnwell, 2011). Cambridge sözlüğünde “kurgusal” kelimesi, ilk anlamı edebiyatla ilişkili olarak “sadece romanlarda olan, düşsel, hayali” biçiminde tanımlanmaktadır (URL-7). Kurgu/kurgusallık, kavramsal açıdan yalnızca gerçekte var olmayan ve hayal ürünü olan şey anlamına gelmemektedir. Kurgu; bir sanat eserinin ya da tasarımın kompozisyon edilmesinde önemli bir unsurdur. Bir fikrin temellenmesi ve düşlenenin sonuç ürüne dönüşmesi, parçaların bir bütünlük sağlayacak biçimde kompozisyon edilmesi ile mümkün olmaktadır (Yalçın, 2017).

Mekân yalnızca fiziksel gerçeklikle sınırlı değildir. Kurgusal mekân; mevcut durumdan farklı bir gerçeklik önererek, fizikselliğinden arınmakta ve beş duyu ile algılanın ötesine

geçmektedir (Somer, 2006). İlgili literatür incelendiğinde; kurgusal mekânın farklı disiplinlerde farklı bakış açıları ile ele alındığını ve kapsamını zenginleştirmeye devam ettiğini söylemek mümkündür. Mimari, resim, edebiyat, tiyatro, sinema gibi ortak paydasında mekân olan disiplinlerin her birinde kurgusal mekânın tanımı bu disiplinlerle ilişkili olarak değişmektedir.

Şengür, resim sanatıyla ilişkili olarak kurgusal mekânı; insan, hayvan, bitki, mimari yapı ve beraberinde resimde yer alan her türlü nesneyi (ister fiziksel gerçekliğin bir yorumu ister soyut bir anlatım olsun) mekânın bir parçası olarak ele alarak incelemektedir. Bunun yanı sıra resim sanatında kurgusal mekânın algılanmasında; objelerin arasındaki mesafenin (espas, derinlik), perspektifin, kompozisyonun, renk ve malzeme kullanımının da etkisine değinmektedir (Şengür, 2015). Toprak, kurgusal mekânı sinema sanatıyla ilişkili olarak ele almakta ve “bir mekânın olaylar zinciri ve bu olaylarla ilgili karakterler veya nesnelerle ilişki kurarak birçok farklı unsurla birlikte şekillenmesiyle oluşan alan” olarak tanımlamaktadır (Toprak, 2012). Karaduman ise; hayal ürünü olan bir mekânın sanal bir ortamda ya da gerçekte, düşey ve yatay strüktürel öğeleri kullanarak inşa edilebilmesiyle kurgusal mekânların oluşturulabileceğine değinmektedir (Karaduman, 2021).

Farklı disiplinlerdeki tanımlardan da anlaşılacağı gibi, ilişkilendiği alana göre kurgusal mekânın tanımı da değişmektedir. Tüm bu disiplinlerin ortak paydasındaki anlamlarını düşünürsek kurgusal mekânı “beş duyu organımızın biri/birkaçı ile algılayabildiğimiz ya da yalnızca düş gücü kullanarak görsel, dilsel ya da işitsel referansların aracılığıyla zihnimizde oluşturabildiğimiz, fiziksel mekânların aksine işlevsel olması veya belli sınırlarla çerçevelendirilmesi gerekmeyen, anlamlı parçalar bütünü” olarak tanımlayabiliriz. Bu tez çalışmasında kurgusal mekân, sinema ve edebiyatla kurduğu ilişki bakımından daha detaylı bir biçimde ele alınacaktır.

2.1.2. Kurgusal Mekân ve Sinema

Sinema, mekânların tasarlanmasında adeta bir laboratuvar niteliğindedir. Bu bakımdan yönetmen, hayal gücünü belki de bir mimardan daha özgür bir biçimde kullanabilmektedir. Bu özgürlük yönetmene geniş bir alan açmaktadır. Yönetmenin yarattığı eser tamamen düşsel bir gerçekliktir. Fakat mekân, doğrudan izleyicinin görsel algısına hitap ettiğinden ve herhangi bir açıklamaya gerek duymadan anlatılmak isteneni görsel girdilerle aktardığından, sinemada mekânın kullanılış biçimi oldukça önemlidir. Filmde aktarılmak istenen mesaj gerçek dünyaya göndermeler yaparak ya da bütünüyle düş gücü ile kurgulanarak seyircinin algısına yeni imajlar sunabilmektedir. Sinemanın hemen hemen

her türünde bir mekân anlayışı mevcuttur. Anlatıyı desteklemeyen hiçbir unsur sinemadaki mekânlarda barındırılmaz. Senaryoya göre şekillenen mimari unsurlar, anlatının aktarılmasında oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Aslan, 2010). Özellikle hayal gücünün sınırlarını zorlayan fantastik türdeki filmler kurmaca mekânlara ihtiyaç duymaktadır. Bu yönüyle sinema kurguyu ve kurgusal mekânları en yoğun biçimde barındıran sanat dallarından biridir (Allmer, 2010).

Sinemadaki kurgusal mekânları tanımlayabilmek ve sınıflandırabilmek için, konuyu sinemanın ortaya çıktığı ilk zamanlardan ele almakta fayda vardır. İlk filmler mühendislerin atölyelerinde çekilmiştir. Fakat zamanla teknik açıdan farklı ihtiyaçlar ortaya çıkmış ve başarılı bir film çekebilmek için kontrol edilebilir ortamlara ihtiyaç duyulmuştur. Aydınlatma elemanları ve kamera gibi teknik donanımları daha kontrollü bir ortamda kullanabilmek ve mevcut mekânların dışına çıkabilmek için film stüdyoları kurulmuştur. Film stüdyolarının kurulması, iç mekân tasarımlarında da dekor kullanımı ile farklı alternatifler üretebilmeyi beraberinde getirmiştir (Butler, 2011). George Méliès'in 1896 yılında kurduğu film stüdyosu ve 1915'te kurulan Universal Film Stüdyoları, yeni mekânların üretilmesinde sinema tarihine katkı sağlayan önemli adımlardır (Görsel 1). 1902 yılında, orijinal adı "Le Voyage dans la Lune" olan Aya Seyahat filmi, George Méliès'in sinemanın sunduğu imkanlardan faydalanarak çektiği ilk kurgusal filmidir.



Görsel 1. George Méliès'in Paris, Montreuil'deki film stüdyosu.

Kaynak. <https://i24.im/h594w> (URL-3).

Yalçın, sinemayla ilişkili kurgusal mekânları; bilim kurgu, fantezi ve korku türleriyle ilişkilendirerek sınıflandırmaktadır (Yalçın, 2017). Akyıldız, kurgusal mekânları, sanal mekân kurgusu ve gerçek mekân kurgusu olarak sınıflandırmaktadır. Benzer biçimde

Karaduman da fiziksel kurgusal mekân ve sanal kurgusal mekân alt başlıkları altında sınıflandırmaktadır. Gerçek mekân kurgusu; mevcut mekânlarda çekim yapma olanağının olmadığı durumlarda, gerçeğine uygun olarak yansıtılmak istenen mekânın yeniden inşa edilmesi ya da teknolojiden faydalanarak sanal ortamda tasarlanması ile oluşturulmaktadır. Genellikle tarihi bir olaya değinen veya bir dönemi yansıtmak isteyen filmlerde tercih edilmektedir. Gerçek mekân kurgusunda; dönemin fiziki koşullarının, toplumsal yapısının ve yaşantısının aslına uygun bir biçimde aktarılması esastır. Gerçek bir olaydan esinlenen, Antoine Fuqua'nın yönetmeliğindeki 2004 yapımı "King Arthur (Kral Arthur)" filminde, Roma dönemi mimari özelliklerine sahip yapıların inşa edilerek çekimlerin stüdyo ortamında yapılması gerçek mekân kurgusuna örnektir (Görsel 2).



Görsel 2. "King Arthur" film seti inşası.

Kaynak. <https://i24.im/Kr6VUtB> (URL-4).

Sanal mekân kurgusunda ise gerçek hayatta var olmayan, hayal edilmiş mekânlar, teknolojinin imkanlarından faydalanarak sanal ortamda oluşturulmaktadır. Mekânın gerçekte inşa edilmesi ya da gerçeği yansıtması gerekmemektedir. Bu tür mekânlar tamamen bilgisayar ortamında tasarlanabilmektedir (Akyıldız, 2012; Karaduman, 2021). Tim Burton'un yönetmenliğindeki 2010 yapımı fantastik türdeki "Alice in Wonderland (Alice Harikalar Diyarında)" filminde, gerçek hayatta olmayan mekânları beyaz perdeye aktarabilmek için bilgisayar ortamında tasarlanan pek çok mekân, sanal mekân kurgusuna örnektir (Görsel 3).



Görsel 3. “Alice Harikalar Diyarında” filmi sanal mekân kurgusu.

Kaynak: <https://i24.im/B4wiG5> (URL-5).

Kültürel, ekonomik ve sosyal değerler içeren sinema, teknolojinin gelişmesi ile yeni formlar kazanmaktadır. Bu yenilikler sinema sanatında farklılaşmaları ve gelişmeleri beraberinde getirmektedir. Örneğin film sektöründe yaygın olarak kullanılan özel efektler sayesinde, gerçekte yaratılması mümkün olmayan ya da riskli veya pahalı olan koşulları yaratmak mümkün hale gelmektedir (Dönmez Colin, 1998). Özel efekt kullanımı ile gerçeklik algısı izleyiciye etkileyici ve inandırıcı bir biçimde aktarılabilmektedir. Hayal gücünü özgürce kullanılarak yeni mekân tasarımlarının yapılmasına olanak sağlayan özel efektler bu açıdan sinema sanatında oldukça önemli bir işleve hizmet etmektedir (Yurdigül ve Zinderen, 2011).

Özetle sinema ortamında görsel ve işitsel duyularımızla algılayabildiğimiz mekânlar, ister gerçek dünyayı yansıtacak biçimde tasarlanmış olsun, ister tamamen hayal gücü kullanılarak gerçeği yansıtmayan bir biçimde tasarlanmış olsun, fiziksel olarak içinde eylemlerimizi sürdürdüğümüz üç boyutlu mekânlar değildir. Sinemadaki tüm mekânlar, görsel imgelerden oluşan ve sonuç ürün olarak iki boyutlu bir ekrana yansıyan kurgusal mekânlardır. Yapım yılı göz önünde bulundurulduğunda o dönemin fiziki mekân algısının ötesinde mekân tasarımlarıyla, düş gücünün etkin bir biçimde kullanılabildiği mekânları sinema aracılığı ile yaratmak mümkündür.

Kurgusal mekân tasarımının ayrılmaz bir parçası olan karakter tasarımı, filmlerin izleyici ile iletişim kurmasındaki en önemli unsurlardandır. Karakterin saçından kostümüne, kostümdeki her bir detayından üzerine eklenen aksesuarlara kadar her bir öge dikkate alınarak tasarlanmaktadır (Özden ve Ülgen, 2015). Tasarım sürecinde karakterlerin özelliklerine dair bilgilerin ne kadarının izleyiciye aktarılacağı önemlidir. Karakterle ilgili her

bir detay; izleyicinin karakteri tanınmasında ve karakterle bağ kurmasında köprü vazifesi görmektedir. Öte yandan karakterle ilgili her detayın bilinebilir olması ise izleyicide ilgi kaybına yol açabilmektedir. Dolayısıyla başarılı bir karakterin yaratılması, tasarımcının karakterle ilgili bazı bilgileri verirken, cevaplanmamış sorular da bırakarak izleyicinin karakterle bağ kurmasına ve merakını canlı tutmasına bağlıdır (Tillman, 2011).

Karakterin özellikleri dikkate alınmadan tasarlanan kurgusal mekânlarda anlatının başarılı bir biçimde aktarılması ve anlam bütünlüğünün yakalanması güçleşmektedir. Karakter, mekânı tasarlarken mekân da karakteri yönetmekte ya da yönlendirmektedir (Foss, 2016). Karakterin duygu durumunu oluşturan karakteristik özellikleri ve görünümünü oluşturan fiziksel özellikleri karakter tasarımını şekillendiren faktörlerdir. Kullanıcı-mekân ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda kurgusal karakterlerin davranış biçimi, psikolojik özellikleri ve fiziksel özellikleri gibi her türlü unsur mekân tasarımında büyük bir rol oynamaktadır. Kurgusal bir mekân üretiminde mekânın sembolik anlamı karakterle bağ kurarak izleyiciye aktarılmaktadır. Karakter iyi, kötü, pozitif ya da negatif özelliklere sahip ise bu karakterin kullandığı mekânlara da biçimsel ve işlevsel açıdan yansımaktadır. Özellikle bilim kurgu ve fantastik türdeki eserler karakter ve mekân üretimi bakımından çok çeşitli alternatifler sunmaktadır. Bu türdeki eserleri incelediğimizde; karakterlerin kullandıkları mekânların biçim, malzeme, renk, doku ve aydınlatma bakımından karakterin özellikleriyle bütünleştiğini görürüz. Karakter tasarımı ve bununla ilişkili kurgusal mekân üretimi anlatıdaki toplumsal yapı, zaman ve coğrafi konum hakkında da bilgi vermektedir.

Örneğin George Lucas yönetmenliğindeki Star Wars serisi, bilim kurgu sinemasında karakter ve mekân tasarımı ilişkisi bakımından oldukça önemli bir film serisidir. Star Wars evreninin en çok bilinen kötücül karakterlerinden biri olan Darth Vader'ın meditasyon odası; malzeme, renk, doku ve biçim bakımından karakterin karanlık yönünü yansıtacak biçimde tasarlanmıştır (Görsel 4).



Görsel 4. Darth Vader'ın meditasyon odası.

Kaynak. <https://124.im/olHsqp> (URL-6).

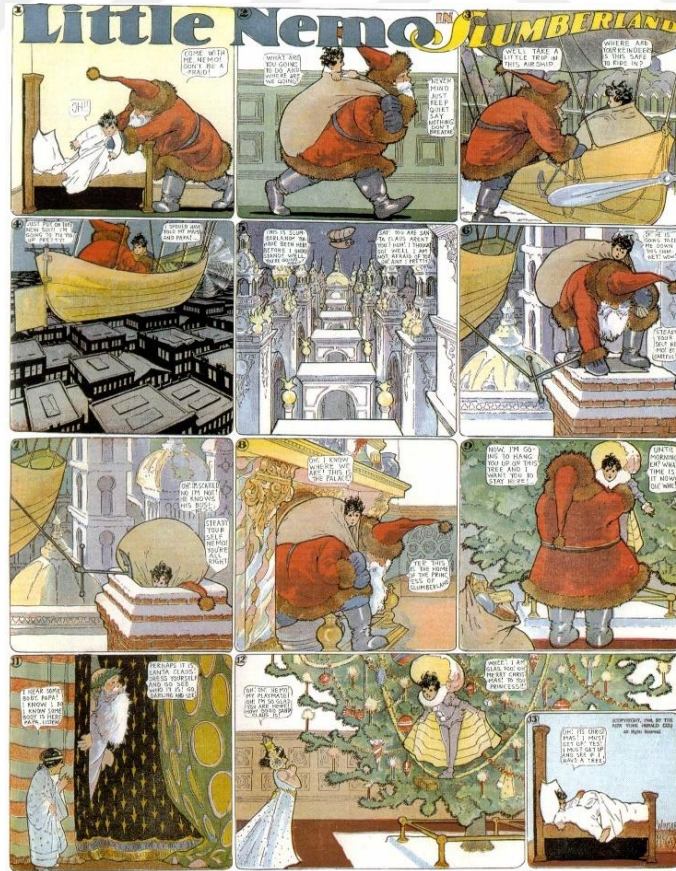
Star Wars evreninde iyiliği temsil eden barışçıl karakterlerin kullandığı mekânlarda olumlu duyguları tetikleyecek doğayla bağ kuran organik ve kıvrımlı formlar tercih edilirken; kötülüğü temsil eden karakterlerin kullandığı mekânlarda olumsuz duyguları çağrıştıracak sivri, köşeli ve daha rasyonel formlar kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra barışçıl karakterlerin kullandığı mekânlar daha aydınlık olup, doğayla uyumlu yeşiller, toprak tonları veya saflığı sembolize eden beyaz gibi renklerin kullanımı yaygınken kötücül karakterlerin mekânlarında ağırlıklı olarak karanlık tarafı temsil eden gri, siyah, kırmızı gibi renkler kullanılmakta ve bu mekânlar daha karanlık olmakta ya da soğukluk hissi uyandıracak beyaz aydınlatmalar tercih edilmektedir (Başçı, 2020). Dolayısıyla kurgusal mekân üretimi ile karakter tasarımı arasında sıkı bir bağ olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.3. Kurgusal Mekân ve Edebiyat

Edebi eserlerde mekân, olayın varlık bulduğu yer, karakterlerin içinde yaşadığı, kendi oluşlarını fark ettikleri alan olarak tanımlanmaktadır. Mekân, eserin ele aldığı dönem ve toplumsal yapı hakkında bilgi verme ya da eserdeki karakterin özelliklerini yansıtmaya işlevini de üstlenmektedir. Bunun yanı sıra mekânın sembolik bir işlevi de olabilmektedir. Bir eserde betimlenen mekân, gerçek hayattaki mekânları yansıtabildiği gibi hayali mekânlar da tasvir edebilmektedir. Betimlenen mekânlar gerçekte var olan mekânları da yansıtırsa, tamamen hayali unsurlara da dayansa kurmacadır (Narlı, 2002). Bu bakımdan edebi mekânın mecazi anlamı göz ardı edilmemeli ve mekân yalnızca somut topografik bir veri olarak düşünülmemelidir (Sakallı, 2021). “Kurgusal” kelimesinin sözlükteki ilk anlamının edebiyatla ilişkili olarak “düşsel, hayali” olarak karşımıza çıkmasından da

anlaşılabacağı üzere kurgusal mekân kavramının edebiyatla oldukça sıkı bir bağı vardır (URL-7). Edebi eserlerde yazar; gerçek hayattaki mekânlarla hiçbir benzerlik kurmadan, sınırlarını kendi dilediği biçimde belirleyerek tamamen hayal ürünü olan mekân kurguları yaratabilmektedir. Mekânsal bağlamda ele aldığımızda yazının bulunuşundan günümüze kadarki süreçte edebiyat; resim, sinema, tiyatro ve mimari gibi birçok disiplinle ilişki içinde olmuştur. Edebiyatta birçok tür olmasına rağmen, hayal gücünün daha etkin kullanıldığı ve bu yönüyle gerçeklik algısını farklı bir boyuta taşıyan türler olması sebebiyle bu çalışmada; çizgi roman, bilim kurgu ve fantastik tür üzerinde durulacaktır.

Edebiyatın resimle ve dolaylı yoldan mimari ile kurduğu ilişki bakımından çizgi romanlar kurgusal mekânların üretimi açısından oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Kökleri 16. yy Avrupası'nda yayınlanan gazete ve el ilanlarına dayanan çizgi roman; belli bir süreklilik içinde art arda gelen, basılı resimlerden oluşan bir metinle bütünleşen anlatım biçimidir. “Çizgi” kelimesi görsel unsur, “roman” kelimesi ise anlatıyı ifade etmektedir (Sarıkaya, 2021). Çizgi roman tarihinde Winsor McCay’in “Little Nemo in Slumberland” adlı serisinde (Görsel 5), Sürrealizm ve Art Nouveau gibi sanat akımlarının çizgi roman dünyasına dahil edilmesi mekânsal açıdan dikkate değer bir gelişmedir (Ceran, 1997).



Görsel 5. “Little Nemo in Slumberland” çizgi roman.

Kaynak. <https://i24.im/jlXx2St> (URL-8).

Çizgi roman günümüzde sanatsal bir tür olarak kabul edilse de tarihine baktığımızda, uzun yıllar boyunca kitleleri eğlendiren hatta olumsuz etkileyen bir popüler kültür aracı olarak sınıflandırmıştır. Ancak postmodern kültürün 1950-2000 yılları arasında geçerlilik kazanması ile çizgi roman popülerleşmiş, etkili bir iletişim aracına dönüşmüş ve sanatsal yaratıma uygun bir tür olarak kabul görmüştür. 1960'lı yıllarda dönemin genç mimarlarının oluşturduğu, yalnızca varsayımsal projeler ile kendini ifade ederek yeni bir gerçeklik algısı yaratmak için teknolojiden ilham alan ve avangart bir mimari grup olan "Archigram" da geleceğe dair düşüncelerini çizgi roman tekniği kullanarak ifade etmiştir. Çizgi romanın Archigram tarafından mimari bir temsil biçimi olarak kullanılması, bu temsilleri dönemin güncel mimarlık yayınlarından daha farklı bir noktaya taşımış ve kısa sürede popüler olmasını sağlamıştır. Grubun projeleri geleceğin dünyasını görme iddiasıyla, fütürizm ve high tech gibi akımlardan etkilenecek, ileri teknolojik altyapılara dayanan, esnek, serbest, uyarlanabilir mekânsal öneriler sunmuştur (Görsel 6). Erken modern dönemin avangart ruhunu yeniden canlandırmayı amaçlayan projeler, heyecanını kaybetmiş mimariye bir eleştiri niteliği taşımaktadır. İnşası mümkün olmayan projeler olmasına rağmen, mimarlığa hem kuramsal hem de pratik anlamda büyük ilham kaynağı olmuştur (Demirhan Kiriş ve Özasan, 2022).



Görsel 6. 1964 tarihli Amazing Archigram çizgi romanı.

Kaynak: <https://i24.im/0aSkP6V> (URL-9).

Çizgi romanın da güçlü bir bağ kurduğu, hatta köklerinin oluşmasında esin kaynağı olan bir diğer edebi tür ise bilim kurgu türüdür. İngilizce “science fiction” kelimelerinden dilimize çevrilmiş olan “bilim kurgu”, Türk Dil Kurumu Sözlükleri’ne göre “çağdaş bilim verileriyle düş gücünden oluşan (film, roman vb.)” anlamına gelmekte, Cambridge Sözlüğü’ne göre ise “evrenin başka yerlerindeki ya da gelecekteki yaşamla ilgili hikayeler” anlamlarına gelmektedir (URL-2; URL-7). Ortaya çıktığı ilk zamanlarda korku ve fantastik türlerle iç içe anılan bilim kurgu türü, 1920’li ve 1930’lu yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde, birbirleriyle yoğun bir etkileşim içinde olan bir grup editör, yazar ve okurdan oluşan bir kitlenin ürettiği dergi, kitap ve fanzinler etrafında oluşmaya başlayarak bugünkü anlamını kazanana dek gelişim göstermiştir. Bilim kurgunun babası olarak tanınan Hugo Gernsback (1884-1946), bilim ve teknik alanlardaki gelişmelerden yararlanarak kaleme aldığı, insanları nasıl bir geleceğin beklediğine dair öngörülerde bulunan kurgusal makalelerini yayınlamak amacıyla 1908’de “Modern Electrics” adlıyı dergiyi kurmuştur. Bu dergide Herbert George Wells, Edgar Allan Poe ve Jules Verne gibi dönemin önemli birçok isminin yazıları yayımlanmıştır (Clute & Nicholls, 1999). Modern Electrics dergisinin yanı sıra Amazing Stories, Science Wonder Stories, Argosy gibi kurmaca metinlerin yer aldığı dergiler bilim kurgu edebiyatının gelişiminde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca Isaac Asimov, James Blish, Jack Williamson, Robert Anson Heinlein ve Clifford Simak gibi isimler de bilim kurgunun Altın Çağ olarak anılan döneminin önemli yeteneklerindendir (Bainbridge, 1986).

Bilim kurgu türünün tarihsel süreçteki gelişimini analiz eden kaynaklar incelendiğinde, 19. yüzyıldan çok daha eski dönemde kaleme alınan bazı öykü ve romanların ilk bilim kurgu örnekleri olarak kabul edildiği görülmektedir. 2. yüzyıla tarihlenen Lucian’ın kaleme aldığı “True History (Georgiadou & Larmour, 1998)”, 10. yüzyılda yazılan “The Tale of the Bamboo Cutter (Googelberg, 2011)”, 16.yüzyılda İbn al-Nafis tarafından yazılan “Theologus Autodidactus” (Roberts, 2006), 1634’te yayınlanan Kepler’in “Somnium”u (İnanır, 2016), 1752’de yayınlanan Voltaire’nin “Micromégas” adlı kısa hikâyesi ve 1726’da Jonathan Swift’in kaleme aldığı “Gulliver’s Travels (Gulliver’in Seyahatleri)” bu eserlerden bazılarıdır (Alkon, 2013). Fakat Bilim Kurgu Ansiklopedisi’nin yazarları olan John Clute ve Peter Nicholls, 19. yy’dan önce yazılan hikâye ve romanların bilim kurgu türüne ait ilk örnekler olarak kabul edilemeyeceğini, yalnızca türün öncüsü olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir (Yalçın, 2017). Özetle, çoğu eleştirmen ve araştırmacı Sanayi Devrimi sonrası kaleme alınan, bilim ve teknoloji içerikli eserleri bilim kurgu olarak kabul etmektedir. Hugo Gernsback’in çıkardığı bilim kurgu dergileri, temelde

teknolojik ilerlemelere dayalı bir biçimde şekillenmekteydi. Bilim kurgu türüyle ilgili düşünceler Gernsback'ın bilimsellik ilkeleriyle sınırlı kalmamaktadır. Türü teknolojik unsurlarla sınırlamayan, farklı bir tarihsel bağlama oturtan arayışlar da literatürde mevcuttur. Bu konudaki temel bir eğilim, 1818 yılında Mary Shelley tarafından kaleme alınan “Frankenstein; or, The Modern Prometheus”u ilk bilim kurgu romanı olarak kabul etmektedir (Clute & Nicholls, 1999).

19. yüzyılda yaşanan gelişmeler bilim kurgu kavramını da bilimsellik ve teknoloji çerçevesinde değerlendirmeyi beraberinde getirmiştir. Bu dönemde H. G. Wells'in zaman yolculuğu, uzaylı istilası, mutasyona uğrayan canlılar gibi konuları ilk kez ele alması, Jules Verne'nin bilinmeyen diyarları keşif temalı eserleri türün gelişimi bakımından önemli gelişmelerdir. Bilim kurgunun önem arz eden ilk örnekleri 19. yüzyılın sonuna tarihlenmektedir. Araştırmacıların birçoğu tarafından, H. G. Wells'in 1895 yılında yazdığı “The Time Machine (Zaman Makinesi)” adlı eser bilim kurgu edebiyatının ilk örneği olarak kabul edilmektedir (Yalçın, 2017). Farklı zaman dilimlerinde farklı yazar, araştırmacı veya eleştirmenlerin bilim kurgunun ilk örnekleri olarak kabul ettikleri eserler farklılık gösterse de bu eserlerin ortak özelliği, edebiyat alanında yazılı metinler olarak ortaya çıkmış olmalıdır. Ele aldıkları konular itibarıyla bu eserler çeşitli varsayımlarda bulunarak içinde bulunan gerçekliğe mekânsal açıdan da farklı alternatifler sunmuş ve yeni bakış açıları getirmiştir. Bu varsayımların iyimser olanları ütöpik kurgular, kötümser ve karamsar olanları ise distöpik kurgular yaratarak yeni eserler ortaya koymaktadır. Ütopya ve distopya bilim kurgunun alt türleri değildir. Anlatıdaki kurguyu tanımlamak için kullanılan kavramlardır (Başçı, 2020).

Hayal gücünün oldukça etkin bir biçimde kullanılmasına olanak sağlaması ve içinde bulunan koşullardan farklı bir yaklaşım sergilemesi bakımından ütopya ve distopiyaların edebiyattaki kurgusal mekânlar açısından önemi büyüktür. Türk Dil Kurumu Sözlükleri'ne göre ütopya, “gerçekleştirilmesi imkânsız tasarı veya düşünce” anlamına gelmektedir (URL-2). Etimolojik açıdan incelendiğinde; ütopya kelimesi Yunanca “topos (yer)” ve “eu (iyi)” ile “ou (olmayan)” kelimelerinin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır (Reiner, 1963). Ayrıca ütopya kelimesinin sırasıyla; “eutopia” iyi yer (good place) ve “outopia” olmayan yer (no place) olan iki Yunanca kelimedenden türediği aktarılmaktadır (Emerson, 1973). Ütopya ilk kez Thomas More'nin 1516 yılında kaleme aldığı “Utopia” adlı eserinde “bütünüyle akıl yoluyla yönetilen ortak mülkiyete dayalı kent devleti, var olmayan varlık, hiçbir yerde bulunmayan yer, gerçekdışı gerçeklik, nostaljik bir başka yer” şeklinde tanımlanmıştır. İlk tanımlamayı Thomas More yapmış olsa da Platon'un M.Ö. 340 yılları civarında yazdığı,

ideal bir devletin nasıl olacağını anlattığı “Devlet” ilk ütopya örneğidir (Sekman, 2017).

Francis Bacon’un 1626 yılında yayımladığı “New Atlantis (Yeni Atlantis)”, 1602 yılında Tommaso Campanella tarafından yayımlanan “La città del Sole (Güneş Ülkesi)”, Etienne Cabet’in 1840 yılında kaleme aldığı “Un Voyage en Icarie (Icarie’ye Bir Yolculuk)”, 1888 yılında Edward Bellamy’nin yazdığı “Looking Backward or 2000-1887 (Geriye Bakmak ya da 2000-1887)” ve William Morris’in 1890 yılında yazdığı “News from Nowhere (Hiçbir Yerden Haberler)” eserleri önemli ütopya arasında yer almaktadır (Urgan, 2016).

Distopya kavramı ise 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başında ütopya kavramına karşı bir düşünce olarak ortaya çıkmıştır. Etimolojik açıdan incelendiğinde; distopya kelimesi Yunanca “dus (zor)” ve “topos (yer)” sözcüklerinden türetilmiştir (Sarcey, 2003). George Orwell’in 1949’da yazdığı “1984”, Aldous Huxley’in 1932 yılında kaleme aldığı “New World (Yeni Dünya)” ve Anthony Burgess tarafından 1962’de yazılan “Clockwork Orange (Otomatik Portakal)” distopya türündeki eserlere örnektir. Tüm bu ütopya ve distopyalarda yazarlar, oluşturdukları kurgularla toplumların yaşadığı mekânları da betimleyecek detaylara yer vermiştir. Kimi zaman kent ölçeğinde bir planlamadan, kimi zaman yapıların mimari özelliklerinden kimi zaman da iç mekânların biçimlenişinden bahsedilmiştir. Bu eserlerdeki kurgusal mekânlar; kaleme alındığı dönemden itibaren günümüze dek yazarlara, düşünörlere, tasarımcılara, yönetmenlere, ressamalara ve mimarlara ilham kaynağı olmuştur. Dilsel girdilerle okuyucuya sunulan veriler, görsel araçlarla da ifade edilmek istenmiştir. Örneğin ressam Ambrosius Holbein 1518 yılında More’nin ütopya adasını resmetmiştir (Görsel 7).



Görsel 7. Ambrosius Holbein 1518 yılında resmettiği More’un ütopya adası.

Kaynak. <https://shorturl.at/kzTY2> (URL-10).

Ütopyalardaki ideal toplum düzeni arayışı mimaride de karşılık bulmuştur. Şehircilik kuramcıları ütöpik düşüncelerini çeşitli biçimlerde ifade etmiş, kendi döneminin tanınan mimarları ideal kente dair tasarımlar yapmıştır. Le Corbusier'in "İşlevsel Kent"i, Frank Lloyd Wright'ın "Broadacre Kenti", Kisho Kurokava'nın "Helix City (Sarmal Şehir)" ve "Floating City (Yüzen Şehir)" çalışmaları ütöpik mimari tasarımlar arasında yer almaktadır. Ütopya ve distopya türündeki eserlerin mimariyle kurduğu ilişkinin yanı sıra edebiyatta herhangi bir türde kaleme alınmış bir eser de tasarımcılara ve mimarlara sıklıkla ilham kaynağı olmuştur. İspanyol mimar Ricardo Bofill, Franz Kafka'nın "Castle (Şato)" isimli kitabından esinlenerek, 1968 yılında yapmış olduğu konut kompleksi projesine "El Castillo de Kafka (Kafka'nın Şatosu)" adını vermiştir (Görsel 8).



Görsel 8. Ricardo Bofill'in Kafka's Castle isimli yapısı.

Kaynak. <https://tts.tc/fGIhG> (URL-11)

Carl Alexander Heideloff'un 1840'da Almanya'da neogotik üslupla inşa ettiği "Lichtenstein Şatosu", Wilhelm Hauff'un 1826 yılında yazdığı "Lichtenstein" adlı kitaptan esinlenerek tasarlanmıştır. 1988'de Amerika'da Stevan Holl tarafından tasarlanan "Martha's Vineyard" isimli yapı, Herman Merville'nin 1951'de yazdığı "Moby Dick" adlı eserden ilham almıştır. Merville'nin romanında, kıyıya vuran bir balinanın iskeleti üzerine deri gererek bir yapı inşa eden Kızılderili kabilesinden esinlenen Holl'un yapısı ilhamını eserin bu bölümünden almıştır. Edebiyattan ilham alan bir başka yapı ise Nils Holger Moormann'ın tamamen ahşaptan inşa ettiği ve doğayla iç içe yaşamayı teşvik etmeyi amaçlayan "Walden" isimli mobil yapısıdır (Görsel 9). "Walden", Amerikalı filozof ve yazar Henry David Thoreau'nun

19. yüzyılın ortalarında yazdığı, modern hayattan ve şehirden kopuk bir biçimde geçirdiği yıllara ait deneyimleri yazdığı aynı isimli kitaptan ilham almıştır.



Görsel 9. Nils Holger Moormann'ın Walden isimli yapısı.

Kaynak. <https://tls.tc/hhP32> (URL-12).

Calvino'nun 1972 yılında kaleme aldığı ve Marco Polo'nun hayali şehirleri keşfettiği "Invisible Cities (Görünmez Kentler)" adlı eseri de mimariye ilham kaynağı olan oldukça önemli bir eserdir. Örneğin İspanya'da bulunan, Chiara Fabiani ve Fernando Pons Vidal tarafından tasarlanan "Hotel Tres Sant"ta bulunan sekiz misafir odasından her biri Calvino'nun farklı bir şehri temsil etmektedir. Edebi kurgusal mekânlarla mimari arasında kurulan ilişkinin önemli bir örneği ise Orhan Pamuk'un Masumiyet Müzesi'dir. Pamuk 2008'de kaleme aldığı "Masumiyet Müzesi" kitabını yazarken eş zamanlı olarak İstanbul'un Çukurcuma semtinde müze işleviyle ziyarete açık olan "Masumiyet Müzesi"ni de kurgulamıştır. Edebi bir eserde kurgulanan dünyanın fiziksel olarak gerçek hayatta inşa edilmesinin ilk örneği olan müze; romanın ele aldığı dönem, toplumsal yapı ve karakterlerle ilgili bilgileri mimari aracılığıyla okuyucuya ve müze ziyaretçilerine aktarmaktadır.

2.1.4. Kurgusal Mekân, Sinema ve Edebiyat İlişkisi

Görsel temelli bir sanat dalı olan sinema ile yazınsal temelli bir sanat dalı olan edebiyat, anlatım araçlarının farklılığına rağmen kurmaca olması ve düşsel yaratıma yakınlığı gibi benzerlikleri dolayısıyla karşılıklı bir etkileşim içerisinde (Aykın, 1983). Sinemanın ortaya çıkışından bu yana, edebiyat sinema sanatına büyük bir ilham kaynağı olmuştur.

Edebiyat sinemaya hemen hemen her dönemde senaryo, tema veya aktarılmak istenen hikâye bakımından malzeme sağlamıştır. Birçok edebi eser beyaz perdeye uyarlanmıştır. Özellikle bilim kurgu ve fantastik türdeki edebi eserler, sinemaya uyarlanırken mekânsal açıdan oldukça zengin ve çağının ötesinde örnekler ortaya çıkmıştır. Örneğin sinema tarihinin ilk kısa metrajlı bilim kurgu filmi olan, George Melies'in yönetmenliğindeki 1902 yapımı "Dans la Lune (Ay'a Seyahat)"; Jules Verne'nin 1865 yılında kaleme aldığı "De la Terre à la Lune (Ay'a Seyahat)" ve H. G. Weels'in 1902'de yazdığı "The First Men in The Moon (Ay'daki İlk İnsanlar)" eserlerinden ilham alınarak sinemaya uyarlanmıştır. Yine bilim kurgu türündeki Steven Spielberg yönetmenliğinde çekilen 2005 yapımı "War of the Worlds (Dünyalar Savaşı)" filmi, H.G. Weels'in 1898 yılında yazdığı aynı isimli romanından; "Otomatik Portakal (Stanley Kubrick, 1996)" filmi Anthony Burgess'in 1962'de yazdığı aynı adlı eserden, Michael Radford'un 1984 yılında yönetmenliğini yaptığı "1984" filmi 1949'da George Orwell'in yazdığı aynı adlı eserden ve "Blade Runner (Ridley Scott, 1982)" filmi Philip K. Dick'in 1968'de yazdığı "Do Androids Dream of Electric Sheep? (Androidler Elektrikli Koyun Düşler Mi?)" romanından uyarlanmıştır. Bunun yanı sıra Yüzüklerin Efendisi (J. R. R. Tolkien, 1954), Hobbit (J. R. R. Tolkien) ve Harry Potter Serisi (J. K. Rowling) eserleri ise fantastik türde olup sinemaya uyarlanmış ve mekânsal açıdan oldukça zengin olan eserlere örnektir.

Sinemanın diğer sanat dalları ile ilişkisini ele alan "How to Read a Film? (Bir Film Nasıl Okunur?)" adlı eserinde James Monaco, sinemanın en güçlü bağını edebiyatla kurduğunun altını çizmektedir. Hem romanların hem de filmlerin çok ayrıntılı uzun öyküler anlattığına değinmektedir (Monaco, 2000). Edebiyat ve sinema, çeşitli öyküler anlatarak sanatsal eserler yaratmayı ve bu eserleri kitlelere ulaştırmayı amaçlamaktadır. Her iki sanat dalı da bir iletişim aracı olarak toplumu etkilemeyi veya yönlendirmeyi hedeflemektedir. Bu iki disiplin arasındaki en önemli fark ise kullandıkları malzemedir. Edebiyat mekânı dilsel ögeler aracılığıyla okuyucunun algısına sunarken, sinema mekânı görsel ve işitsel duyularla izleyiciye aktarmaktadır. Edebiyat anlatırken, film göstermektedir. İzleyici filmde gördüğü ve işittiği oranda özgürken, edebiyatta dilsel göstergeleri anlamlandırma sürecindeki algıları oranında özgürdür (Tükel, 2010). Sinema, aktarmak istediği mesajı görselleştirerek diğer bir deyişle maddeleştirerek seyirciye sunmaktadır. Oysa edebiyat, betimlemektedir ancak bunu katı bir sonuca bağlamamaktadır. Edebiyat katılaşamayanın, inşa edilemeyeninin izinde daha zengin bir içerik sunmakta ve olasılıkları artırmaktadır. Sinema ekonomik ve teknolojik imkânların göstergeleri kullanmasına izin verdiği oranda yaratıcı ve etkilidir. Fakat edebiyatta

anlatılan hikayelerde ve mekânlarda ekonomik ve teknolojik kısıtlar söz konusu değildir.

Edebi bir eserin sinemaya uyarlanması sonucu ortaya çıkan filmin yazarı çoğu zaman mutsuz etmesinin sebebi; yazarın zihninde canlandırdığı imgeleri beyaz perdede görememesidir. Yazar bu imgeleri yazınsal göstergelere dönüştürürken; yönetmen yazınsal göstergeleri görüntüsel göstergelere dönüştürmektedir (Tükel, 2010). Sinemadaki kurgusal mekânlar ve kurgusal karakterler izleyiciye yönetmenin sunduğu bir bakış açısıyla aktarılmaktadır. Mekânı algılamamızı sağlayan biçim, ışık, renk ve doku gibi unsurlara da yine yönetmen tarafından karar verilmektedir. Edebiyattaki mekânlar ve karakterler ise dilsel girdilerle okuyucuya aktarılmaktadır. Bu noktada ne kadar detaylı betimlenmiş olsa da mekân ve karakter hakkında edinilen izlenim her okuyucunun zihninde bambaşka bir şekilde canlanabilmektedir. Örneğin edebi bir eserde beyaz bir sandalyeden bahsedildiğinde kaç farklı beyaz sandalye görsel imgesi oluşturulabileceğinin neredeyse sınırı yoktur. Buna aynı edebi eserden birden çok kez sinemaya aktarılan filmler örnek verilebilir. Örneğin Frank Herbert tarafından Analog dergisinde iki ayrı bölüm olarak yayımlanan 1965 çıkışlı bilim kurgu romanı “Dune” serisi birçok kez farklı yönetmenler tarafından farklı yıllarda beyaz perdeye uyarlanmıştır (Görsel 10).



Görsel 10. Frank Herbert’in Dune serisi romanları.
Kaynak: <https://i24.im/B6J3Uh> (URL-13).

1984 yılında David Lynch’in yönettiği “Dune”, 2000 yılında John Harrison’un yönetmenliğinde üç bölüm olarak yayımlanmış mini bir dizi olan “Frank Herbert’s Dune” ve 2021 yılında Denis Villeneuve’nin yönettiği “Dune: Çöl Gezegeni” uyarlamaları farklı yönetmenlerin farklı zaman dilimlerinde aynı mekânı nasıl ele aldığını incelemek için iyi bir örnek oluşturmaktadır (Görsel 11) (Görsel 12) (Görsel 13).



Dune, David Lynch, 1984.



Frank Herbert's Dune, John Harrison, 2000.



Dune: Çöl Gezegeni, Denis Villeneuve, 2021.

Görsel 11. Dune uyarlamaları: Paul Atreides adlı kurgusal karaktere ait çalışma odasının farklı yönetmenler tarafından sinemaya aktarılması.

Kaynak. Filmlerden alınan ekran görüntüleri yazar tarafından düzenlenmiştir (Başçı, 2023).



Dune, David Lynch, 1984.



Frank Herbert's Dune, John Harrison, 2000.



Dune: Çöl Gezegeni, Denis Villeneuve, 2021.

Görsel 12. Dune uyarlamaları: Baron Vladimir Harkonnen adlı kurgusal karaktere ait mekânın farklı yönetmenler tarafından sinemaya aktarılması.

Kaynak. Filmlerden alınan ekran görüntüleri yazar tarafından düzenlenmiştir (Başçı, 2023).



Dune, David Lynch, 1984.



Frank Herbert's Dune, John Harrison, 2000.



Dune: Çöl Gezegeni, Denis Villeneuve, 2021.

Görsel 13. Dune uyarlamaları: Paul Atreides adlı kurgusal karakterin kullandığı yatma mekânının farklı yönetmenler tarafından sinemaya aktarılması.

Kaynak. Filmlerden alınan ekran görüntüleri yazar tarafından düzenlenmiştir (Başçı, 2023).

Farklı yönetmenlerin farklı zamanlarda sinemaya uyarladığı Dune serisi incelendiğinde, kitaplarda yazar tarafından aktarılan mekânları her yönetmenin farklı biçimde yorumladığı görülmektedir. Edebi eserdeki dilsel öğeleri görsel unsurlara dönüştürürken ortaya çıkan bu çeşitlilik; yönetmenlerin algılama biçimleri, tasarım anlayışları, bakış açıları ve

yaratıcılıklarının farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu farklılaşmanın diğer bir sebebinin de içinde bulunulan dönemin ekonomik ve teknolojik imkanlarıyla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Sinemada kurgusal mekân üretiminde dönemin teknolojileri ve ekonomik kısıtlar yönetmenin beyaz perdeye aktardığı görsel imgelerin biçimlenişini etkilemektedir. Ortaya çıkan bu çeşitliliğin yanı sıra bazı ortak noktalar da dikkat çekmektedir. Örneğin her üç yönetmenin de Paul Atreides isimli kurgusal karakterle ilişki kurarak tasarladığı mekânlarda (Görsel 12) renk kullanımı ve form seçimleri karakterin kötücül özelliklerini ön plana çıkaracak biçimde kurgulanmıştır.

Karakter tasarımı hem edebiyatta hem de sinemada anlatıların ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Kurguyla doğrudan ilişkili olduğu için karakterlerle ilgili her öge tasarım sürecinde dikkate alınmalıdır. Karakterin duygu durumunu oluşturan karakteristik özellikleri ve görünümünü belirleyen fiziksel özellikleri karakter tasarımını şekillendiren faktörlerdir. Kullanıcı-mekân ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda; kurgusal karakterlerin fiziksel özellikleri, psikolojik özellikleri ve davranış biçimi gibi her türlü unsur mekân tasarımında önemli bir yer tutmaktadır. Edebi bir eserdeki kurgusal karakterin görsel imgeler aracılığıyla sinemaya aktarılma biçimi bu iki disiplin arasındaki etkileşim bakımından dikkat çekicidir. Kurgusal mekân üretimi sürecinde sinema ve edebiyat arasındaki bu etkileşim yaratıcı bir süreç gerekmektedir. Yazar, yönetmen ya da tasarımcının bu disiplinlerle etkileşim kurarak yaratıcı bir ürün ortaya koyması yaratıcı bir süreçten geçmeyi beraberinde getirmektedir.

2.2. Yaratıcılık Kavramı

Bilimsel bir kavram uzmanlardan oluşan belirli bir gruptan daha geniş bir topluluğa doğru geçtiğinde yani yaygınlık kazandığında, genellikle tek anlamlılığını yitirmektedir. Kavram farklı disiplinlerdeki grupların özümsemesi ve değerlendirmeleriyle birlikte bir dönüşüm sürecine tanıklık etmektedir. Böylece sınırları yeniden çizilen kavram dağılımlı bir tek anlamlılığa kavuşmaktadır. Yaratıcılık kavramı söz konusu olduğunda ise bu duruma ters bir sürece tanık olunmuştur. Önce belli bir kültüre ya da gruba bağlı olmayan “ortak” bir kavram olan yaratıcılık, zaman içerisinde birçok disiplinin, grubun hatta bireyin ilgi alanına girmiştir (Rouquette, 2007). Tüm düşünsel ve duyuşsal etkinliklerde, her türlü uğraş ve çalışmanın içinde varlık gösteren yaratıcılık kavramı yüzyıllardır araştırılan ve üzerinde tartışılan bir olgudur. İlk olarak felsefe, sonrasında psikoloji, güzel sanatlar, sosyal bilimler, eğitim gibi birçok farklı alanın üzerinde teoriler ürettiği yaratıcılık; çok boyutlu ve tanımlanması güç bir fenomen olarak kabul görmektedir. 15. yüzyıl ve öncesinde yalnızca güzel sanatlar alanıyla ilişkilendirilen yaratıcılık kavramı; günümüzde psikoloji biliminin

deneysel ve kuramsal çalışmalarla ortaya koyduğu önem arz eden yeni bulgularla bireyin düşünsel, zihinsel, bilişsel ve duyumsal yapısı hakkında çok boyutlu bir fenomen olarak ele alınmaya başlanmıştır ve yaratıcılığa bakış açısı değişmiştir. Artık farklı disiplinlerin ilgi alanına giren yaratıcılık, interdisipliner bir kavram olarak ele alınmaktadır. Böylece çeşitli disiplinlerden birçok araştırmacı yaratıcılığı farklı bakış açıları ile ele alarak, sınıflandırmalar ve tanımlamalar yapmaktadır (Onur ve Zorlu, 2017; Yavuzer, 1989).

Yaratıcılık farklı kişiler tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Etimolojik kökeni Latince “creare” sözcüğünden gelen yaratıcılık; doğurmak, yaratmak, meydana getirmek, yenilik yaratmak, bulmak ve keşfetmek anlamlarına gelmektedir (Aslan ve diğerleri, 1997). Türk Dil Kurumu’nun sözlüğüne göre yaratıcılık; “yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkinlik” olarak tanımlanmıştır (URL-2). İsviçreli psikiyatr Carl Gustav Jung yaratıcılığı bilinçsiz tavırların toplamından oluşan, hammaddesi toplumsal bilinçaltı olan bireysel bir yetenek olarak tanımlarken; psikanalist ve sanat tarihçisi olan Ernst Kris “savunma mekanizmasının ortadan kalkması ile aniden oluşan ilk düşünce süreci” olarak tanımlamakta ve yaratıcılığı zenginleştirme, esinlenme süreci olarak ele almaktadır (Onur ve Zorlu, 2017). Bireysel psikoloji ekolünün kurucusu Alfred Adler’e göre yaratıcılık temelde aşağılık duygularının bastırılması amacı ile farklı bir savunma mekanizmasının harekete geçmesidir. Adler, kişinin çocukluktan itibaren eksikliğini duyduğu şeyleri bir dönüşüm içinde elde etme çabası olarak değerlendirdiği yaratıcılığı, umulmadık bir zamanda ortaya çıkan travmatik bir deneyim olarak ele almaktadır (Collins & Amabile, 1999). Yaratıcılık alanındaki çalışmaları ile tanınan psikolog Ellis Paul Torrance’ye göre yaratıcılık; boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri araştırıp varsayımlarda bulunmak, sonrasında bu varsayımları sınamak, karşılaştırmak ve sonuçları ortaya koymaktır (Torrance, 1992). Torrance yaratıcılığı sezgi ile ilişkilendirmektedir. Eksiklikleri, sorunları ve çıkmaza giren noktaları sezerek bunlarla ilgili hipotezler geliştirilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir (Torrance, 1966). İnsan zekâsı üzerinde yaptığı çalışmalarıyla tanınan Joy Paul Guilford yaratıcılığı akıcılık, esneklik ve orijinallikle ilişkilendirerek, alışılmamış düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır (Onur ve Zorlu, 2017). Sosyolog, psikanalist ve filozof Erich Fromm, insanı merkeze alan çalışmalarında yaratıcılığı “gerilim ve uyumsuzlukla baş etme kapasitesi, merak etme yeteneği, bireyin kendini yeni olana yöneltmesi, yaşantısının farkına varması ve fark ettiklerine tepkide bulunması” şeklinde tanımlamaktadır (Davaslıgil, 1989). Carlton, yaratıcılığı mevcut bilgilere katkıda bulunacak düşünme süreci olarak ele almıştır (Carlton, 1959). MacKinnon, yaratıcılığı belli bir zaman içine yayılmış; uyum sağlama, özgünlük,

farkındalık sözcükleriyle açıklanabilecek bir süreç olarak tanımlamaktadır (MacKinnon, 1978). Parnes, yaratıcılığı, hayal gücü bilgi ve değerlendirmenin fonksiyonel bir bütünü olarak açıklarken; Amabile, açık uçlu bir probleme yanıt teşkil edecek uygun ve özgün bir çözüm ya da çözüm yaratma süreci olarak açıklamıştır (Amabile, 1988).

Tüm bu tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi yaratıcılıkla ilgili, bazı araştırmacılar sonuç ürün üzerinde dururken, bazıları süreç, bazıları hem sonuç hem süreç üzerinde durmuştur. Kimi araştırmacılar ise yaratıcılığı bireysel açıdan ele almıştır. Bu bölümde farklı kuramcılar tarafından ortaya konulmuş ve geliştirilmiş yaratıcılık kuramları, yaratıcı düşüncenin ölçümü ve yaratıcılığın iç mimarlık eğitimi ile ilişkisi ele alacaktır.

2.2.1. Yaratıcılık Kuramları

Deneyssel ve teorik literatürde yaratıcılık kavramının; belli bir ürüne, özel bir sürece ya da kişisel bir özelliğe denk düştüğü belirtilmektedir. “Kişisel karakteristik olarak yaratıcılık” II. Dünya Savaşı’ndan beri en çok araştırma yapılan alandır. Kişisel özelliğe denk düşen yaratıcılık; bireylerin sahip olduğu, farklı düzeyleri olan ve konumlara göre değişen bir çeşit özellik olarak ele alınmıştır. “Ürün olarak yaratıcılık”, bir ürünün hangi koşullarda yaratıcı olarak değerlendirilebileceği görüşleri üzerinde durmaktadır (Rouquette, 2007). “Özel bir süreç olarak yaratıcılık” yaklaşımında ise Wallas’ın dört temel aşaması ön plana çıkmaktadır. Tümü birbiriyle iç içe geçen bu aşamalar; hazırlık, kuluçka dönemi, esinlenme ve doğrulama olarak belirlenmiştir (Wallas, 1926). Farklı düşüncelerin beraberinde getirdiği yaklaşımlar ile farklı yaratıcılık kuramları ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlardan ve kuramlardan bazıları şunlardır:

Mistik Yaklaşım: Erken dönemlerde (15. yüzyıl ve öncesi) yaratıcılık farklı disiplinlerin ilgi alanına girmeden önce felsefeyle ilişkili olarak kullanılmaktaydı. Çok yönlü bir bakış açısı ile değerlendirilmeden daha sığ bir bakış açısı ile yalnızca güzel sanatlara ilişkin bir olgu olarak benimsenmekteydi. Hatta o dönemin toplumu tarafından daha çok, gerçekleşmesi mümkün olmayan diğer bir deyişle ütöpik, tanrısal ve doğaüstü şeylerle ilişkilendirilmekteydi (Can Yaşar ve Aral, 2010). Psikoloji, eğitim, sosyal bilimler gibi çeşitli alanlardaki araştırmaların konusu olması ve bilimsel bir kavram olarak ele alınması sonraki dönemlerde mümkün olabilmıştır.

Psikanalitik (Psikodinamik) Kuram: Psikanalizin kurucusu Sigmund Freud’a göre; insan davranışları yalnızca bilinçli süreçlerle açıklanamamaktadır. Yaratıcılık, bir yetenek olmayıp bilinçaltının dışavurumudur (Tanju, 2012). Bu yaklaşımda yaratıcılık, insanın

eksikliğini duyduğu ve bilinçaltına itilmiş duyguların aniden ortaya çıktığı bir süreç olarak ele alınmaktadır. Yaratıcılık olgusunu bireylerin kişilik özellikleriyle ilişkilendirerek ele alan yaklaşımlardan biri psikanalitik kuram diğeri ise hümanistik kuramdır. Bu iki kuram arasındaki en belirgin farklılık ise; psikanalitik kuram bilinç ve bilinçaltı arasında kurulan denge üzerine yoğunlaşırken, hümanistik kuram insanı merkeze alarak bireyin kendi yaşantısını istediği biçimde yönlendirebileceği düşüncesi üzerine yoğunlaşmaktadır (Onur, 2018).

Hümanistik (İnsancıl) Kuram: Hümanistik diğeri bir adıyla hümaniter kuramda yaratıcılık; psikanalitik kurama kıyasla bireyin daha belli bir amaca yönelik ve bilinçli olması yönüyle ilişki kurarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım, yaratıcı düşüncenin bireyin bilinçli tavrının yoksunluğundan meydana geldiğini reddetmektedir. Problem çözme sürecinde ortaya konulan tavır ve kişilik özelliklerinin önemli olduğuna değinilmektedir (Craft, 2001). İnsancıl yaklaşıma göre, her insan yaratıcı bir potansiyele sahiptir ve uygun koşullarda yaratıcı ürünler ortaya koyabilmektedir. Yaratıcılık ürün ya da süreç temelli olarak değil, bireyin kendisi ile ilgilidir (Bender, 2006). İnsanı merkeze alan bu kuramın öncülüğünü Abraham Maslow ve Carl Rogers yapmıştır. Maslow, yaratıcılığı ihtiyaç hiyerarşisinin en üst basamağında “kendini gerçekleştirme” kavramına dayandırarak yaratıcılığın ek bir çaba sarf etmeye gerek duymadan kendiliğinden ortaya çıktığını aktarmıştır (Onur, 2018). Rogers’a göre ise yaratıcılık, belli bir amaca yönelik, yarar sağlayabilen, bilinçli bir süreçtir (Maddi, 1989).

Çağrışımsal Kuram: Temel felsefesi farklı fikirlerden yola çıkarak yeni bir ürün ortaya koymak olan çağrışımsal yaklaşıma göre yaratıcılık; düşüncede var olan bazı unsurların bir araya gelmesiyle yeni birleşimler oluşturulması ve benzerlik yoluyla yeni bir şeyler üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2014). Çağrışımsal kuramın öncülerinden olan Mednick’e göre yaratıcı bir çözüme ulaşma sürecinde üç temel biçim önem arz etmektedir. Bu biçimler; olumlu rastlantı, benzerlik kurma ve aracılık olarak ele alınmaktadır. Olumlu rastlantıda, çağrışım elemanları bir rastlantı sonucu bir araya gelerek yaratıcı süreci oluşturmaktadır. Benzerlik kurmada, çağrışım öğelerinin ya da uyarıcıların arasındaki benzerlik ilişkisinden dolayı ortaya yeni bir ürün çıkmaktadır. Aracılıkta ise ortak öğelerin aracılığı ile çağrışım elemanlarının akla gelmesi söz konusudur (Yolcu, 2008).

Algısal Kuram: Ernst Schachtel tarafından geliştirilen bu yaklaşımda yaratıcılık, dış dünya ile ilişki kurma açısından değerlendirilmektedir. Schachtel’e göre dış dünya ile etkileşim kurulduğu an dış dünyadan gelen fiziksel uyarı ile yaratıcı süreç başlamaktadır

(Sungur, 1997). Algısal kuram; katı kuralları olmayan, geleneksel düşünceler ile sınırlandırılmayan, bir nesneye farklı açılarından bakabilen ve problem süreçlerinin algılama ile çözülebildiği bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Tanju, 2012).

Bilişsel Kuram: Organizmaların içinde bulunan bilişsel süreçlerin yapısı ve türüyle, gözlenebilen davranışların özellikleri arasındaki ilişkiyi araştıran bilişsel kuram; bireylerin zihinsel süreçlerini anlamlandırmaya ve bu süreçlere açıklık getirmeye çalışan psikolojik bir yaklaşımdır. Bilgiyi algılama, depolama ve işleme süreçlerini araştıran bilişsel kuram; bellek, düşünme, algılama gibi süreçlere odaklanmaktadır (Cüceloğlu, 2005). Kurama göre düşünceler davranışlarımızı şekillendirmektedir (Morris, 2002). Bu yaklaşımda yaratıcı düşünce bilişsel işlemlerin ve bu işlemlerin koordinasyonunun dinamikliği sonucu gelişebilen bir denge ile açıklanmaktadır (Hanna & Barber, 2001). Birçok kuramcı bilişsel işlemlere temel oluşturan zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmalar yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olmadığı ve zamanla öğrenilip geliştirilebildiğini desteklemiştir (Edwards, 2001; Winner, 1997). Bilişsel kuram yaratıcılığa; dinamik, esnek ve özgün bir problem çözme süreci olarak yaklaşmaktadır (Ülgen, 1997).

Gestalt Kuramı: 20. yüzyılın başlarında, içlerinde Max Wertheimer, Kurt Koffa ve Wolfgang Köhler'in de bulunduğu bir Grup Alman psikolog, duyuşsal bilgileri yorumlama süreçleriyle ilgili araştırmalar yapmıştır. Bu kuramcılara göre davranışların parçalara ayrılamayacağı ve bir bütün olduğu görüşü üzerinde durmuştur. Gestalt kuramcıları, algısal deneyimlerin uyarın tarafından oluşturulan örüntülerin düzenlenmesine bağı olduğunu ve bütünü kendisini oluşturan parçaların toplamından farklı olduğunu savunmuştur. Bütün birbiriyle ilişki kuran parçalardan meydana gelmektedir (Atkinson ve diğeri, 2014). Kuramcıların yaratıcılığa bakış açısı ise, bir sorunun çözülmesi için yeniden yapılandırılması gerektiği bu doğrultuda sorun olarak tanımlanan bir düşünce varsa öncelikle bunun tespit edilmesi ve bir bütün içinde yeniden keşfedilmesi gerektiği yönündedir (Argun, 2004). Gestalt kuramcıları sorun ve çözüm karşısında yaratıcı davranıştan bahsetmesine rağmen yaratıcılık sürecini açıklamamaktadır (Yavuzer, 1989). Bu yaklaşıma göre sorunun önemsiz yönüyle önemli yönleri birbirinden ayrılmalıdır. Yaratıcı süreçte parçalı doğruluktansa yapısalıcı doğruluk aranan bir özellik olmalıdır (Sungur, 1997).

Faktöriyel Kuram: Zekâ üzerine yaptığı çalışmalarıyla tanınan Amerikalı psikolog Guilford, yaratıcılığı bir yetenek olarak görmekte ve zihinsel işlemler üzerinden ele

almaktadır. Zihinsel işlemleri yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, biliş, bellek ve değerlendirme olarak tasnif etmektedir. Yaratıcılığı ise işlem, içerik ve ürün olarak ele almaktadır. Guilford'a göre bu süreçlerden biri eksik olduğunda yetenek gelişmemektedir (Aşkın, 2020).

Çoklu Zekâ Kuramı: Howard Gardner, zekâyı tekil bir fenomen olarak kabul eden geleneksel zekâ anlayışı yaklaşımlarını eleştirerek bu alanda yaptığı geniş çerçeveli araştırmalar sonucunda çoklu zeka kuramını geliştirmiştir. Bireyin dış dünyadan gelen içeriklere nasıl tepki verdiğini ve bu içerikleri zihninde nasıl yorumladığını açıklamaya çalışan kuram; her bireyin zekâ seviyesinin özerk güçler aracılığıyla oluştuğunu ve güçlerin sekiz farklı zekâ alanı ile temsil edildiğini savunmaktadır (Talu, 1999). Bu zekâ alanları sözel-dilsel, görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, kişilerarası-sosyal, natürist-doğacı, müziksel-ritmik ve öze dönük-içsel olmak üzere sınıflandırılmıştır (Türkmen, 2022). Çoklu zekâ kuramına göre, yaratıcılık insan yaşamının temelinde bulunup tüm duygusal ve zihinsel uğraşların bir parçasını oluşturmaktadır. Her birey farklı zekâ alanlarında farklı zekâ seviyelerine sahip olabilmektedir. Bu doğrultuda bireyler çeşitli alanlarda yaratıcı olabilmekte ve bazı uygulamalar ile yaratıcılığını geliştirebilmektedir (Gardner, 2011).

Psikometrik Kuram: Yaratıcılığın ölçülmesi pek çok araştırmacının ilgisini çeken bir konu olmuştur. Psikometrik kuramla ilgili çalışmalar, yaratıcılığın ölçülebileceği görüşünden yola çıkmaktadır (Aslan ve diğerleri, 1997). Paul Torrance yaratıcılığı doğal bir insan süreci olarak tanımlamakta, yaratıcılığın ölçülebileceği ve geliştirilebileceği görüşünü savunmaktadır. Yaratıcılığın ölçülmesi için birçok araç geliştirilmesine rağmen, en kapsamlı ve en yaygın uygulanan testler Torrance tarafından geliştirilmiştir. Psikometrik kurama göre yaratıcılık; akıcılık, özgünlük, esneklik, zenginleştirme gibi bazı parametreler ile ölçülebilmektedir. Bir bireyin yaratıcı sayılabilmesi için; olası durumlara karşı uyum sağlayabilmesi, değişim gösterebilmesi, üretiminin sürekli olması, yenilikçi olması, farklı alternatifler üretebilmesi ve ayrıntılı bir biçimde düşünebilmesi gerekmektedir (Torrance, 1992).

2.2.2. Yaratıcı Düşüncenin Ölçümü

Biyoloji, tıp, sosyoloji ve psikoloji gibi pek çok disiplinin ortak uğraşı doğası gereği karmaşık olan insanı çözmek ve geliştirmek olmuştur. Kilo, boy, kan ölçümü gibi fizyolojik ölçümlerin yanı sıra zekâ ve kişilik gibi psikolojik özelliklerin de ölçülmesiyle ilgili araştırmalar yapılmaktadır. İnsanın psikolojik özellikleri kapsamında olan yaratıcı

düşünme becerisi de pek çok araştırmacı tarafından ilgi konusu olmuştur. 1990'lı yıllardan beri psikolojik ölçümler yapılmakta, 1960'lı yıllardan beri ise yaratıcı düşünmeyi ölçme çabaları süregelmektedir. Fakat tüm psikolojik ölçümlerde olduğu gibi, bireyin yaratıcı düşünme becerisinin nicel olarak ifade edilmesi noktasında; hangi özelliklerin yaratıcılık belirtisi olduğu, yaratıcılık testlerinin sonuçlarının güvenilir olup olmadığı, bu testlerin yaratıcılığı hangi kriterlere göre ölçtüğü gibi bazı sorular akla gelmektedir. Yaratıcılığı tanımlama çabalarına ek olarak yaratıcılığın ölçümü için de pek çok bilimsel çalışmanın yapıldığı gözlemlenmektedir. Yaratıcılık, bireyin farklı ortamlardaki adaptasyon kapasitesini artıran ve bireye farklı problem çözme becerileri getiren bir yetidir. Ancak yaratıcılığın ölçümü için bireylerin işyeri, ev gibi doğal ortamlarında gözlenmesi pratik bir çözüm olarak görülmediğinden daha pratik ölçüm yöntemlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda geliştirilen testler, kalem-kâğıt testi olup grup şeklinde ya da bireysel olarak uygulanması mümkündür. Bu testler mutlak ve tek bir doğru cevap yerine birden fazla yanıtın birden fazla parametre ile değerlendirildiği ölçme araçlarıdır (Aslan, 2005).

Yaratıcı düşünme becerisi doğrudan ölçülebildiği gibi tutum veya kişilik gibi özellikler bakımından dolaylı yoldan da ölçülebilmektedir. Yaratıcı kişiliği ortaya çıkaran test maddelerinin bulunduğu ölçüm araçlarının yanı sıra bireyin bir problemle karşı karşıya bırakılarak bu problem karşısında nasıl performans sergilediğini değerlendiren doğrudan yaratıcılık ölçüm araçları da mevcuttur. Uzun yıllar boyunca yaratıcılığın zekâdan farklı bir faktör olup olmadığı yönündeki tartışmalar süregelmıştır. Beynin iki ayrı yarı küresindeki merkezler tarafından yönetilen faaliyetler arasında yer aldığı bilinen yaratıcılığın, zekâ gibi bir takım psikolojik faktörlere bağımlı bir yeti olmadığı konuyla ilgili derin araştırmalar sayesinde belirlenmiştir. Buna karşın yaratıcılık testlerinin kişilik tiplerinin bazı boyutları ile daha fazla ilişkili olduğu saptanmıştır. Yaratıcılık testleri genel yetenek testleri ile yüksek düzeyde ilişki kurmamaktadır. Özellikle performansla dayalı olan yaratıcılık testleri bireylerin düşüncelerini ve hayal gücünü harekete geçirecek biçimde açık uçlu uyarıcılardan oluşmaktadır. Testin uygulandığı kişilerin verdiği cevapların mutlak doğrusu olan bir cevap anahtarında bulunma olasılığı yoktur. Bu sebeple testlerin, bu konuda uzman kişilerce, dünya çapında belirlenmiş kurallar ve standartlar izlenerek değerlendirilmesi esastır. Bunlara ek olarak yaratıcı düşünme potansiyelinin tek bir tür mü olduğu yoksa farklı türlerde yaratıcılık potansiyelleri de olup olmadığı konusu yaratıcı düşünmenin ölçülmesinde ele alınan başka bir noktadır. Yaratıcılığın bilişsel bir yeti olması sebebiyle bireylerin düşünme biçimleri ile de ilişkili olduğu söylemek mümkündür. Bu düşünme biçimleri üzerinde inşa edilen yaratıcılık stilleri de “düşünen (olgusal, mantıklı,

analizci), sezgili (sentezleyeni icatçı, sezgisel), yönerge takipçisi (organize, dakik, dikkatli) ve müzakereci (etkileyici, duygusal, düzen sağlayıcı)” olacak biçimde dört ayrı grupta tanımlanmaktadır. Bu açıdan ele alındığında yaratıcı düşüncenin ölçümü hem yaratıcılığın tarzının tespit edilmesi hem de yaratıcı potansiyelin seviyesinin belirlenmesi biçiminde olabilmektedir. Her insanda belli düzeylerde var olan bir potansiyel olduğu ve geliştirilebileceği kabul edilen yaratıcılığın ölçümünde elde edilen veriler yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik uygulamalar için bir yol haritası niteliği taşımaktadır (Aslan, 2005).

Literatürde farklı yaş gruplarında yaratıcılığın ölçülmesi için geliştirilen birçok test mevcuttur. Yaratıcılığın ölçülmesine yönelik yaklaşık olarak 1960’lı yıllardan bu yana ölçüm araçları geliştirilmektedir. Bu testlerin bazıları doğrudan ve yalnızca yaratıcılığı ölçerken, bazı ölçekler bireyin kendi yaratıcılık algısını ölçmeye (Uzunçarşılı, 1999), bazı ölçekler ise dolaylı yoldan yaratıcılığı tespit etmeye yönelik olup, bireyin kişilik özelliklerini ölçmektedir (Savran, 1993).

Yaratıcı hayal gücünü ölçmek için kullanılan “Franck Çizim Tamamlama Testi (Franck Drawing Completion Test-FDCT)”, Franck ve Rosen (1949) tarafından geliştirilmiştir (Berg, 1985; Harkey, 1982). Testin içeriği eşdeğer pencereler içerisine yerleştirilmiş 36 tamamlanmamış şekilden oluşmaktadır. Katılımcılardan, herhangi bir zaman sınırlaması olmadan, tamamlanmamış şekilleri ilginç, sıra dışı bir biçimde tamamlamaları beklenmektedir. Ulusal literatür incelendiğinde, Türkiye’de bu test ile yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır (Çetin ve diğerleri, 2005).

Getzels and Csikszentmihalyi tarafından geliştirilen “Çocuklarda Yaratıcı Düşünme Testi (The Test de Creatividad Infantil (TCI)-Child Creativity Test)” “problemi bulma” teorik çerçevesini temel almıştır. Test 5-6 yaş grubu çocuklar için geliştirilmiştir. İki aşamadan oluşan testin ilk aşaması problemin belirlenmesine, ikinci aşaması ise problemin çözümüne odaklanmaktadır (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976). Ulusal literatür incelendiğinde, Türkiye’de bu test ile yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır (Çetin ve diğerleri, 2005).

Sternberg’in üç-aşamalı kuramı; geleneksel testlerle de ölçülebilen analitik zekâ, okul ve iş başarısını geleneksel testlerden daha iyi tahmin ettiğini savunduğu uygulamaya yönelik pratik zekâ ve yaratıcı zekâyı kapsamaktadır. “Sternberg’in Üçlü (Triarchic) Yetenekler Testi”, 8-10 yaş arası ve 15 yaş üstü çocuklara uygulanmak üzere geliştirilmiştir

(Sternberg, 1997).

“Yaratıcılık Kontrol Listesi (The Creativity Checklist-CCL)” tüm yaş grupları için uygulanabilen 5’li likert ölçeğine (asla’dan sürekli’ye doğru) uygun olarak geliştirilmiştir. Testte katılımcıların davranışları gözlemciler tarafından 8 boyutta değerlendirilmektedir (Johnson, 1979).

“Yaratıcı Davranış Envanteri (The Creative Behavior Inventory)” 10 maddeden oluşmakta ve iki formu bulunmaktadır. Testin birinci formu 1-6. sınıf öğrencileri için kullanılırken, ikinci formu 7-12. sınıf öğrencileri için kullanılmaktadır. Test bilinçlilik iletişim, hayal gücü, ilgi ve toplam olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Puanlama gözlemciler tarafından yapılmaktadır (Kirschenbaum, 1989).

“Yaratıcı Yeteneği Bulmak İçin Grup Envanteri (Group Inventory for Finding Creative Talent-GIFF)”, yaratıcılıkla ilişkili ilgi ve davranışları tanımlamaya yönelik biçimde geliştirilmiştir. “İlgiyi Bulmak İçin Grup Envanteri (Group Inventory for Finding Interests-GIFF II ve GIFF III)” testleri ise ilk testin bir uzantısı olarak uygulanmaktadır. Ölçeğin üç aşaması bulunmaktadır. Anaokulundan 2. sınıfa kadar 32 maddelik, 3. ve 4. sınıflar için 34 maddelik, 5. ve 6. sınıflar için ise 33 maddelik bir ölçek kullanılmaktadır. Uzantı biçiminde uygulanan GIFF II’nin iki seviyesi bulunmakta; ilk seviyesi ortaokul öğrencileri, ikinci seviyesi ise lise öğrencileri için uygulanan 60 maddeyi içermektedir (Çetin ve diğerleri, 2005).

“Yaratıcılık Değerlendirme Paketi (Creativity Assessment Packet)”, 6-18 yaş aralığındaki çocuklara uygulanmak üzere, Frank. E. Williams tarafından geliştirilmiştir. “Farklı Düşünme Testi (A ve B formları)”, “Farklı Hissetme Testi” ve çocukların yaratıcılıklarının ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından nasıl algılandıklarını ortaya koymayı amaçlayan “Williams Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan bir kağıt kalem testidir. ABD’de geliştirilen testin Türkçe’ye uyarlanması Erdoğan tarafından yapılmıştır (Erdoğan, 2006).

“Yaratıcılık Hakkında Ne Düşünüyorsun Ölçeği (What Do You Think of Creativity Scale)”, Seng, Keung ve Cheng tarafından yaratıcılığa ilişkin örtük düşünceleri ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçek 6’lı likert tipiyle kurgulanmıştır (Dikici, 2011).

“Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği (Scientific Creativity Test)”, Hu ve Adey tarafından geliştirilmiştir. Hu ve Adey’in ortaya koyduğu Bilimsel Yaratıcılık Modeline göre bilimsel yaratıcılık; ürün, süreç ve özellik olmak üzere üç boyutlu ve dinamiktir. Test faaliyetlerinin;

problemi bulmayı ve çözmeyi, sıra dışı kullanımları, bilimsel hayal kurmayı, ürün tasarlamayı ve geliştirmeyi, deney yapmayı ve ölçmeyi amaçladığı görülmektedir. Faaliyetler akıcılık, esneklik ve orijinallik puanlarına göre değerlendirilmektedir. Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği, Deniz ve Balım tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir (Deniz ve Balım, 2012).

“Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği (How creative are you?)”, Whetton ve Cameron tarafından 2002 yılında geliştirilmiştir. Ölçek toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Yaratıcılığı belirlemeye yönelik her ifade için “Katılıyorum”, “Kararsızım”, ve “Katılmıyorum” seçenekleri sunulmuştur. Ölçek, 2004 yılında Türkçe'ye çevrilmiştir (Çetin ve diğerleri, 2005).

Bu testlerin yanı sıra; müzikte yaratıcı düşünme becerisini ölçmek amacıyla 1994 yılında P. R. Webster tarafından geliştirilen “Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (Measure of Creative Thinking in Music)”, 1996 yılında Urban ve Jellen tarafından geliştirilen ve 5 yaşından büyük tüm bireylere uygulanabilen “Yaratıcı Düşünme - Resim Oluşturma Testi (The Test for Creative Thinking-Drawing Production, TCT-DP)”, oyuna dayalı uygulamalardan oluşan, üç sözel ve iki şekilsel faaliyetten oluşan “Wallach Kogan Testi”, çözülmesi istenen problemlerin bilmece şeklinde oluşturulduğu faaliyetleri içeren “Yaratıcı Düşünce Testi”, öğrencilerin; müzik, edebiyat, sanat, bilim, drama gibi faaliyetlere ne kadar katılım sağladıkları üzerinden bir ölçek geliştiren “Yaratıcı Aktiviteler Kontrol Listesi” gibi çeşitli ölçekler de geliştirilmiştir (Çetin ve diğerleri, 2005). Bu ölçeklerin birçoğu daha çok çocuk yaş grubunda uygulanmak üzere geliştirilmiştir.

Yaratıcılığı doğrudan ölçmesi bakımından Torrance Yaratıcı Düşünce Testi literatürde ayrı bir öneme sahiptir (Aslan, 2001). Yaratıcılık konusundaki araştırmaları ile tanınan Ellis Paul Torrance yaratıcılığın standart testler ile ölçülebileceğini ve geliştirilebileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda bahsi geçen testler arasında üniversite öğrencileri üzerinde denenip tutarlılığı ispat edilen tek test, Torrance tarafından beş yıllık bir çalışma sonucunda geliştirilen “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi”dir (Torrance, 1992). Orijinal formu İngilizce olan bu testler ilk kez 1966 yılında yayınlanmıştır. Daha sonra 1974 ve 1984 yıllarında iki kez yeniden düzenlenmiştir (Torrance, 1966). Testlerin Türkçe formu 1999 yılında Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan tarafından geliştirilmiştir. Test materyalleri sözel ve şekilsel olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Testler ön test-son test olarak uygulanmaktadır. Sözel form akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirmeden oluşmakta; şekilsel form parametreleri ise akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve yaratıcı kuvvetler listesinden oluşmaktadır. Yaratıcı kuvvetler listesi ise 13 alt

parametreden meydana gelmektedir (Aslan, 2001).

2.2.3. Yaratıcılık ve İç Mimarlık Eğitimi

Tarihsel süreçte incelendiğinde iç mimarlık eğitimiyle ilgili ilk eğitim programının, Amerika'da 1896 yılında kurulan ve günümüzde "Parsons School of Design" olarak da bilinen "New York School of Fine and Applied Art"da 1904'te "Interior Decoration (İç Dekorasyon)" adıyla açıldığı bilinmektedir. Tasarım kavramı Amerika'da olduğu gibi Türkiye'de de 20. yüzyıla kadar yeterince ilgi görmediğinden, iç mimarlık kavramı o dönemlerde iç dekorasyon terimi ile tariflenmiştir (Türkmen, 2022). Fakat II. Dünya Savaşı'nın etkileriyle Almanya'da alanında önemli çalışmaları olan birçok akademisyenin dünyanın çeşitli ülkelerine dağılması ile Werkbund, De Stijl ve Bauhaus gibi akımlarla ilişkili olarak tasarım kavramının yayılmasına zemin oluşturmuştur (Kaptan, 2014, s. 71). Bauhaus ekolü sanat, zanaat ve tasarım alanlarıyla modernizm arasında ilişki kuran özgün bir eğitim programı geliştirmiş ve tasarım kavramının altyapısının hazırlanmasına katkı sağlamıştır. Böylece tasarım kavramı çeşitli meslek alanlarının öğrenim programlarında yer etmeye başlamıştır. Bu gelişmeler iç mimarlık mesleğinin de hem profesyonel hem eğitim alanında yeniden örgütlenmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda Bauhaus, tasarım kavramının düşünsel altyapısının hazırlanması ve eğitim sisteminde yer edinmesi hususunda iç mimarlık eğitime büyük katkı sağlamıştır. Türkiye'de iç mimarlık eğitiminin temelleri ise bugünkü adıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olan Sanâyi-i Nefise Mektebi'nin bünyesinde 1923'te kurulan Tezyinat (Süsleme) Bölümü ile atılmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim alanında, birçok disiplinde de olduğu gibi, ülkeler arası etkileşimler gündeme gelmiştir. Almanya, Avusturya, İtalya, Fransa gibi çeşitli ülkelere yabancı akademisyenlerin ülkemize gelerek araştırmalar yaptığı ve eğitim programlarında yer aldığı bilinmektedir (Ünansal, 2014). 1955'te Türk-Alman iş birliği ile kurulan, bugünkü adıyla Marmara Üniversitesi olan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu (DTGSYO) ülkemizde iç mimarlık eğitimi veren ikinci kurum olma özelliği taşımaktadır. Ülkeler arası etkileşimin en iyi örneklerinden biri olan DTGSYO, Bauhaus ekolünü referans alarak, yeni bir sanat ve tasarım eğitimi anlayışı benimsemiştir. Ardından 1982 yılında Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde, 1987 yılında ise Bilkent Üniversitesi, Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi bünyesinde İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı bölümleri kurulmuştur. 2000'li yıllara dek Türkiye'deki iç mimarlık eğitime bu dört kurum öncülük ederken, günümüzde 84 farklı üniversitede 100 lisans programında (46'sında iç mimarlık bölümü, 54'ünde iç mimarlık ve çevre tasarımı bölümü olarak) eğitim verilmektedir (Türkmen, 2022).

Güzel Sanatlar, Mimarlık ve Tasarım fakülteleri bünyesinde kurulmuş iç mimarlık (ve çevre tasarımı) bölümlerinde öğrencilerden, farklı disiplinlerle de etkileşim kurarak, mekân bütünlüğü içinde tasarım faaliyetleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Arıdağ ve Aslan, 2012). Gerçek problemlerden yola çıkan iç mimarlık eğitimi, deneyimleyerek ve yaparak öğrenmeye odaklanmaktadır. Öğrenme teorisini ve yaparak öğrenme modeliyle ilgili önemli çalışmaları olan Schön'e göre; tasarım eğitimini ayrıcalıklı kılan, yaparak öğrenmeye odaklı bir eğitim olmasıdır. Schön sadece teoriyle başarılı bir biçimde öğretilmeyen bilgilerin, tasarım sürecinin doğasında olduğuna inandığı "eylemde bilme" taktiği ile öğretebileceği görüşünü savunmaktadır (Schön, 2010). İç mimarlık eğitiminin en önemli hedeflerinden biri ise yaparak öğrenme deneyimiyle disiplinler arası etkileşimlerde bulunarak yaratıcı düşüncenin geliştirilmesidir.

Ulusal ve uluslararası meslek kuruluşlarınca yaratıcılığın ve disiplinler arası faaliyetlerin iç mimarlık eğitimindeki önemine değinen en önemli referanslardan birini Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu tarafından 2005'te Bologna süreci ile başlatılan ve Avrupa Yükseköğretim tanımlayıcılarını referans alarak Türkiye'de yükseköğretimin her düzeyi sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan TYYÇ'de farklı disiplin alanlarını temsil eden pek çok sayıda temel alan bulunmaktadır. Bu alanların her biri için, belirlenen kılavuzlarda bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ifadeler yer almaktadır (Türkmen, 2022).

TYYÇ'ye göre İç Mimarlık (ve Çevre Tasarımı) Programı 21 numaralı "Sanat" ve 58 numaralı "Mimarlık ve Yapı" temel alanlarında yer almaktadır. Bu bağlamda *Sanat* temel alanının tanıtıcı bilgilerinde yer alan ifadeye göre "eğitim süresince öğrencilerin yaratıcı gücünü açığa çıkarmak; sezgilerini geliştirmek, araştırma, uygulama, deneme ve sonuçlandırma süreçlerini kapsayan bilimsel metotlar çerçevesinde düşünmesini sağlamak" eğitimin hedefi olarak belirlenmiştir. Eğitim-öğretim süreci sonunda ise, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek ve öğrencilere; bilimsel düşünme, tasarımcı kişilik ve üretme alışkanlıkları kazandırılması hedeflenmektedir. *Sanat* temel alanının *Yetkinlikler (Alana Özgü Yetkinlikler)* ile ilgili 2. Maddesinde "Soyut ve somut kavramları; yaratıcı düşünceye, yenilikçi ve özgün yapıtlara dönüştürebilir." ifadesi yer almaktadır. Yine *Sanat* temel alanının *Bilgi (Kuramsal ve Olgusal)* ile ilgili 6. Maddesinde "İlgili sanat alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşim konusunda bilgi sahibidir." ifadesine yer verilmektedir. *Mimarlık ve Yapı* alanının *Beceriler (Bilişsel ve Uygulamalı)* ile ilgili 6. Maddesinde ise "Disiplinler arası etkileşimli mimari tasarım / planlama / tasarım

konusunda beceri sahibi olur. Sahip olduğu bilgi, kavrayış ve becerileri bağlama ilişkin verilerin yorumunda, sorunların tanımında, ustalık ve inovasyon sergileyen almasıık mimari tasarım/planlama/tasarım kararlarının/projelerin/çözümlerin geliştirilmesinde kullanır.” ifadesi yer almaktadır (URL-1). İç Mimarlık (ve Çevre Tasarımı) programının yer aldığı her iki temel alanda da yaratıcılık ve disiplinler arası etkileşimlerin önemi vurgulanmaktadır.

Mimarlık bölümlerinin uluslararası eşdeğerliliğı ve tanınırlığı için onaylama yetkisine sahip uluslararası konumda bir yapılanma olarak kabul edilen, UNESCO ve “UIA: International Union of Architects (Uluslararası Mimarlar Birliğı)” iş birliğı ile kurulan “Architectural Education Commission (Mimarlık Validasyon Konseyi)” tarafından 2017 yılında yayımlanan “Charter for Architectural Education (Mimarlık Eğitimi Sözleşmesi)” isimli belge, dünya çapında mimarlık eğitimi için kılavuz niteliğı taşımaktadır (Türkmen, 2022). Tüzüğüün “mimarlık eğitiminin hedefleri” ile ilgili 4. Maddesinin “tasarım” ile ilgili birinci fıkrasında “Hayal gücünü devreye sokma, yaratıcı düşünme, yenilik yapma ve tasarım liderliğı sağlama becerisi.” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca tüzüğüün 4. Maddesinin “bilgi” ile ilgili ikinci fıkrasında yer alan “Mimarlık ve diğere yaratıcı disiplinler arasındaki bağlantılar hakkında farkındalık.” ifadesinde disiplinler arası ilişkilerin önemi vurgulanmaktadır (URL-14).

“CIDA: Council for Interior Design Accreditation (İç Tasarım Akreditasyon Konseyi)” tarafından 2022 yılında *Profesyonel Standartlar* adıyla yayımlanan denklik kriterleri, iç mimarlık eğitiminde kalite kriterlerini belirlemeyi, geliştirmeyi ve zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Kriterlerin yer aldığı belgenin *Tasarım Süreci* başlıklı 8. Bölümündeki “İç mimarlar, bir tasarım problemini yaratıcı bir şekilde çözmek için tasarım sürecinin tüm yönlerini kullanırlar.” ifadesinden sonra *Öğrenci Öğrenim Beklentileri* başlığı altında yer alan g maddesinde “yaratıcı ve etkili çözümler tasarlamak” ifadesi yer almaktadır. İş birliğı başlıklı 5. Bölümde ise *Öğrenci Öğrenim Beklentileri* başlığı altında yer alan a maddesinde ise “Öğrenciler, bir iç ortamın oluşturulmasında birden fazla disiplinin ve paydaşın yer aldığı konusunda farkındalığı sahiptir” ifadesine yer verilmektedir (URL-15).

“ECIA: European Council of Interior Architects (Avrupa İç Mimarlar Konseyi)” tarafından 2020 yılında yayımlanan “Avrupa İç Mimarlık Eğitimi Sözleşmesi’nde, iç mimarlıkta tasarım sürecinin; tasarım yoluyla eleştirel düşünmeye, yaratıcı sürece ve daha önce anlaşılmış olanı yeniden düşünmeye dayandığı belirtilmekte ve yaratıcılığın, iç mimarlık mesleğinin çeşitli yönlerinde mevcut olan temel bir dizi yetkinlikle ilgili olduğı aktarılmaktadır (URL-16).

“IFI: The International Federation of Interior Architects (Uluslararası İç Mimarlar Federasyonu)”nın 2020 yılında yayımladığı “Küresel İç Mimarlık Eğitim Politikası”nda iç mimarlık mezunlarının yetkinliklerini ve yeteneklerini tarifleyen 2. maddesinde, uygun biçimde tasarlanmış bir öğretim müfredatı aracılığıyla mezunların becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine değinilmektedir. Söz konusu becerilerden biri “Yaratıcı Tasarım becerileri: yöntemin, düşünmenin, sürecin ve iletişimin dahil olduğu dijital ve analog tüm beceriler” biçiminde aktarılmaktadır. Kılavuzun İç Mimarlık/Tasarım mezunlarının niteliklerini tarifleyen 3. maddesinde ise “Yaratıcı ve etkili problem çözme” ifadesine yer verilmektedir (URL-17).

Ulusal ve uluslararası meslek kuruluşlarının iç mimarlık eğitiminin kriterlerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların tümünde yaratıcılığın önemi açıkça vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra literatürde iç mimarlık eğitimi ve yaratıcılık alanında yapılmış çalışmalarda da yaratıcılığın önemi vurgulanarak geliştirilmesine yönelik yöntemler denenmiştir (Onur, 2016; Kaya, 2016; Koçkan Özyıldız, 2018; Adıgüzel Özbek ve Usta, 2018; Aşkın, 2020).

Tarihin her döneminde toplumların ilgisini çeken yaratıcılık, uzun yıllar boyunca yalnızca doğuştan üstün yetenekli bireylere özgü entelektüel bir süreç veya ürün olarak görülmüştür. Fakat 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerine yoğunlaşan çalışmalar bu görüşün tutarsızlığını ispat ederek, her bireyin az veya çok yaratıcılık yetisine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Yeşilyurt, 2020). Pek çok araştırmacıya göre yaratıcı düşünme becerisi her bireyde var olan ve geliştirilebilen bir yetidir. Yaratıcılık ilk olarak çocukluk döneminde görülmektedir. On üç yaşında doruk noktaya ulaşmakta ve sonraki yaşlarda da geliştirilebilmektedir (Butler ve diğerleri, 1975; Aslan ve diğerleri, 1977). İlköğretim düzeyinden üniversiteye kadar örgün eğitimin bütün kademelerindeki öğretim programlarında, bireylerin yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Yeşilyurt, 2020). Bu doğrultuda yaratıcılığı geliştirmek için tüm yaş gruplarında uygulanan çeşitli yöntemler denenmektedir. Bu yöntemlerden bazıları; beyin fırtınası, Harvey kartları, scamper, çizgi tamamlama, resim tamamlama, altı şapkalı düşünme tekniği, kavram haritaları, metafor, çağrışım, yaratıcı drama ve nitelik sıralama gibi yöntemlerdir (Denel, 1981; Aqda ve diğerleri, 2011; Aşkın, 2020; Türkmen, 2022).

Yaratıcı düşünceyi geliştirmeye yönelik metotlar birçok disiplinde olduğu gibi iç mimarlık eğitiminde de kullanılmaktadır. Tasarım eğitiminde uygulanan çeşitli yaklaşımlar,

öğrencileri pasif izleyici konumundan aktif katılımcı durumuna taşıyabilmeyi hedeflemektedir (Arkun ve diğerleri, 2000). “Kavramsal (enformel)” ve “biçimsel (formel)” yöntemler olarak iki üst başlıkta ele alınan bu yaklaşımların (Onur ve Zorlu, 2017) her ikisi de aslında hem biçim üretimine hem de kavram temsiline gönderme yapmaktadır. Fakat genel olarak biçimsel yöntemlerin yaratıcı ürüne; kavramsal yöntemlerin ise yaratıcı düşünceye odaklandığını söylemek mümkündür (Türkmen, 2022).

Bu bağlamda tasarım eğitiminde yaratıcı ürüne odaklanan biçimsel (formel) yöntemler; kartezyen, katlama (folding), mekân oyunları, yirmi yedi küp, beden-mekân-strüktür, biçim grameri (froebel blokları), dokuz kare grid, sayısal üretim, Juan Gris ve Malevich tektoniği, algoritmik tasarım, küp problemi, rasyonel eğri (NURBS) modelleme, biyomimikri (biyomimetik), bilgisayar oyunu (minecraft), biçimsel analiz (Ledoux) biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı düşünceye odaklanan kavramsal (enformel) yöntemler ise; yaratıcı drama, sinema ve mekân, deneyim ve mekân, metinden mekâna geçiş, analogi ve metafor oluşumu, müzik-ritim-biçim, kavram haritası, duyu atölyeleri (duyum süreci) altı şapkalı düşünme tekniği, scamper, Harvey ve beyin fırtınası olarak literatürde yer almaktadır (Türkmen, 2022). Elbette bu yöntemler tasarım eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların artması ile çeşitlenmekte ve gelişmektedir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma probleminin çözümü için takip edilen bilimsel yöntem ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu bağlamda; araştırma modeli (deseni), araştırmanın yapıldığı ortam, çalışma grubu (evren ve örneklem), veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi başlıkları sırasıyla detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul Gedik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü'nde "Mimarlık ve Edebiyat" dersine kayıtlı 28 öğrenci ve "Mimarlık ve Sinema" dersine kayıtlı 23 öğrenci ile yürütülen ve katılımcılardan yaratıcı düşünme düzeylerini belirleyecek veriler toplanmasını gerektiren bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 09.02.2023 tarihli ve E-35853172-300-00002683186 sayı numaralı Etik Komisyon İzni alınmıştır.

Ayrıca araştırmaya katılan tüm katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, araştırma verilerinin nasıl kullanılacağı ve gizliliğin nasıl korunacağına ilişkin bilgi verebilmek üzere Gönüllü Katılım Formu verilmiş ve Onam Formu imzalatılmıştır. Buna ek olarak, 6698 sayılı Kişisel Verileri Koruma Kanunu uyarınca; araştırma süresince araştırmacı (yazar) tarafından ders kapsamında üretilen uygulama örneklerinin ve araştırma ortamında çekilen fotoğrafların tez çalışması kapsamında paylaşılabilmesi için veri sahiplerinin rızası alınmıştır.

Bu tez çalışması kapsamında katılımcıların yaratıcı düşünme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla kullanılan, psikolog Ellis Paul Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri'nin (Form A ve B) Türkçe versiyonu kullanım hakkı sahibi olan Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan'dan kullanım izni alınmıştır (EK-1). Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri'ni (Form A ve B) uygulayabilmek için 25.12.2021 tarihinde Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan tarafından düzenlenen eğitim atölyesine katılım sağlanmıştır (EK-2). Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde tez çalışmasında kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler detaylı bir biçimde aktarılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma kapsamında açıklayıcı sıralı desen kullanılmış ve karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda veriler sıralı biçimde, nicel (olgusal/nesnel) ve nitel (yargısal/öznel) olmak üzere iki aşamalı olarak toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, çeşitli veri toplama araçları ile araştırma sorularına doğrudan yanıt üretebilecek olan nicel

veriler, ikinci aşamada ise beklenmeyen ilişkileri veya bulguları açıklayabileceği umulan nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünü oluşturan verileri toplamak için “deneysel yöntem (ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli)” tercih edilmiştir. Bu bağlamda “kurgusal mekân üretiminde edebiyat disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşüncenin gelişimine etkisi (1H)”, “kurgusal mekân üretiminde sinema disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşüncenin gelişimine etkisi (2H)” ve “edebiyat disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmenin, sinema disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeye kıyasla yaratıcı düşüncenin gelişimine etkisi (3H)” üzerinden kurulan hipotezler, deneysel yöntem kullanılarak sınanmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol grupları katılımcılarının yaratıcılığını ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (A ve B formu) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan verileri toplamak için ise “örnek olay tarama modeli (durum çalışması yöntemi)” kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 2022-2023 eğitim-öğretim güz döneminde “Mimarlık ve Edebiyat” ve “Mimarlık ve Sinema” dersleri kapsamında uygulanmak üzere geliştirilen izlence doğrultusunda yaptığı çalışmalar incelenmiştir. Buna ek olarak her iki gruba da anket formu uygulanmıştır. Anket formundan elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. “Mimarlık ve Edebiyat” dersini alan deney grubu öğrencileri edebi bir eserle ilişki kurarak, “Mimarlık ve Sinema” dersini alan kontrol grubu öğrencileri ise bir sinema filmi ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretimi gerçekleştirmiştir. Hem deney hem de kontrol gruplarında yaratıcı düşüncenin değişimini tespit etmek için deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır.

G ₁	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	O _{2.1}		O _{2.2}

Tablo 1. Araştırma modelinin simgesel görünümü

Araştırma modelini tarifleyen Tablo 2’de G₁ simgesi deney grubunu, G₂ simgesi kontrol grubunu; O_{1.1} ve O_{2.1} simgeleri deney ve kontrol gruplarındaki deney öncesi ölçümlerini (ön test ölçümleri); X simgesi deney grubuna uygulanan izlencenin etkisini (bağımsız değişkenin denenen düzeyi); O_{1.2} ve O_{2.2} simgeleri ise deney ve kontrol gruplarındaki

deney sonrası ölçümlerini (son test ölçümleri) ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri bağımlı değişken, uygulanan izlenceler ise bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Bağımsız değişkenin sınanabilmesi için kendi içinde nitelik ya da nicelik bakımından en az iki farklı düzey oluşturabilmesi gerekmektedir (Karasar, 2020). Bu bağlamda “Mimarlık ve Edebiyat” ve “Mimarlık ve Sinema” dersleri kapsamında uygulanmak üzere geliştirilen izlenceler, bağımsız değişkenin sınanan/denenen düzeylerini oluşturmaktadır.

Deney süresince değişkenler arasındaki her türlü ilişki arayışında kontrol değişkenlerine karşı duyarlılık gösterilmesi gerekmektedir. Bilinen değişkenler dışında başka değişkenlerin incelenen ilişkiyi etkilemesine izin verilmemesi önem arz eden bir durumdur. Tıpkı bağımsız değişkeninin bağımlı değişkeni etkilediği gibi, kontrol değişkenlerinin de bağımlı değişkeni etkileme olasılığı vardır. Fakat kontrol değişkeninin etkisi araştırmada istenmeyen bir etkidir. Bu sebeple, bağımlı değişkeni etkileyebilen kontrol değişkenleri “şaşırtıcı değişkenler” olarak da adlandırılmaktadır. Neden-sonuç ilişkisine dayalı nicel araştırmalarda, kontrol değişkenlerinin istenmeyen olası etkilerinin önlenmesi gerekmektedir. Ya da bu etkiler kontrol altında tutulmalıdır (Karasar, 2020). Bu bağlamda bu araştırmanın iç geçerliğiyle ilişkili kontrol değişkenleri; zaman, denek kaybı ve olgunlaşma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın dış geçerliğiyle ilgili kontrol değişkenleri ise; ölçme-bağımsız değişken etkileşimi, deneme tepkisi, yanlı seçim-bağımsız değişken etkileşimi ve bağımsız değişkenlerin etkileşimi olarak belirlenmiştir.

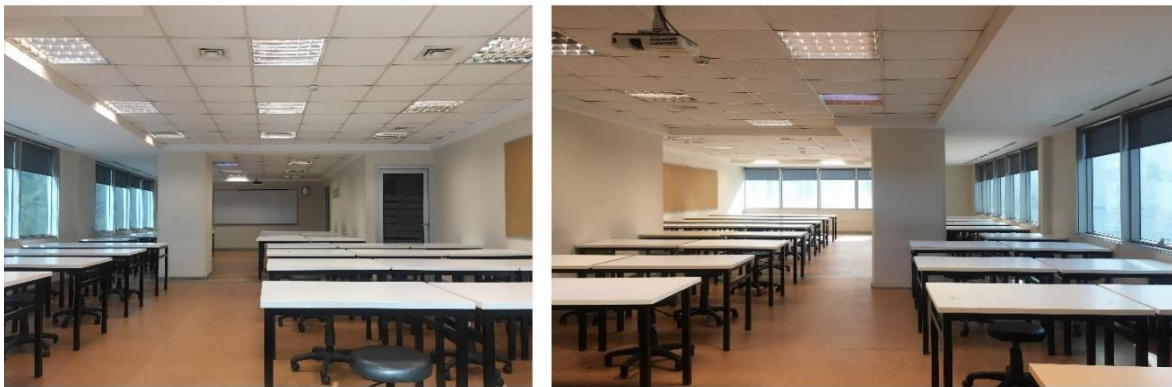
Bağımlı değişkende gözlenen değişimin gerçek nedenini bulabilmeyi yani iç geçerlikten emin olmayı güçleştiren bazı durumlar vardır. Araştırmanın zamanının uzaması bu tür istenmeyen durumları/etkileri kontrol altında tutabilme olasılığını güçleştirmektedir. Öte yandan araştırma süresince, bazı zorunlu nedenlerle ya da kendi rızaları ile öğrencilerin deneyden ayrılmalrı, geride kalan grupların denkliklerini bozabilmekte veya bazı özelliklerini değiştirebilmektedir. Karşılaştırılmak istenen gruplardan, farklı nitelikte veya sayıda öğrencinin ayrılması ile ortaya çıkan bu durum deney sonucundaki ölçümlere (son test) yansımaktadır. Buna ek olarak araştırmaya katılan öğrencilerin; zaman içerisinde psikolojik ve fizyolojik yönlerden değişmesi, yani yorulması ya da olgunlaşması gibi durumlar bağımlı değişkeni etkileyebilmekte, deney öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerdeki farklılığa neden olabilmektedir (Karasar, 2020).

Öte yandan ölçme işlemi yapılan gruplar, bağımsız değişkenden farklı düzeylerde etkilenebilmektedir. Bu da kontrol değişkeninin dış geçerliği azaltmasına sebep olmaktadır.

Deney ortamının fiziksel veya psikolojik etkileri her öğrenciyi farklı biçimde etkileyebilmektedir. Bu deney tepkisi, Hawthorne etkisi olarak da bilinmektedir. Denenmek istenen bağımsız değişkene gösterilen tepki ile bu deney tepkisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Denendikleri bildikleri için performansında artış saptanan öğrenciler buna örnek olarak gösterilebilmektedir (Karasar, 2020; Türkmen, 2022). Bu bağlamda araştırmanın neden-sonuç ilişkisine bağlı nicel bölümünde anlamlı bir sonuç elde edilmek için iç ve dış geçerlik dengesinin korunması önem arz etmektedir. Özellikle zaman, denek kaybı ve olgunlaşma gibi kontrol değişkenlerinin etkilerini denetim altında tutabilmek için bu araştırma, 14 haftadan oluşan bir akademik yarıyılı kapsayan süreçte tamamlanmıştır.

3.2. Araştırma Ortamı

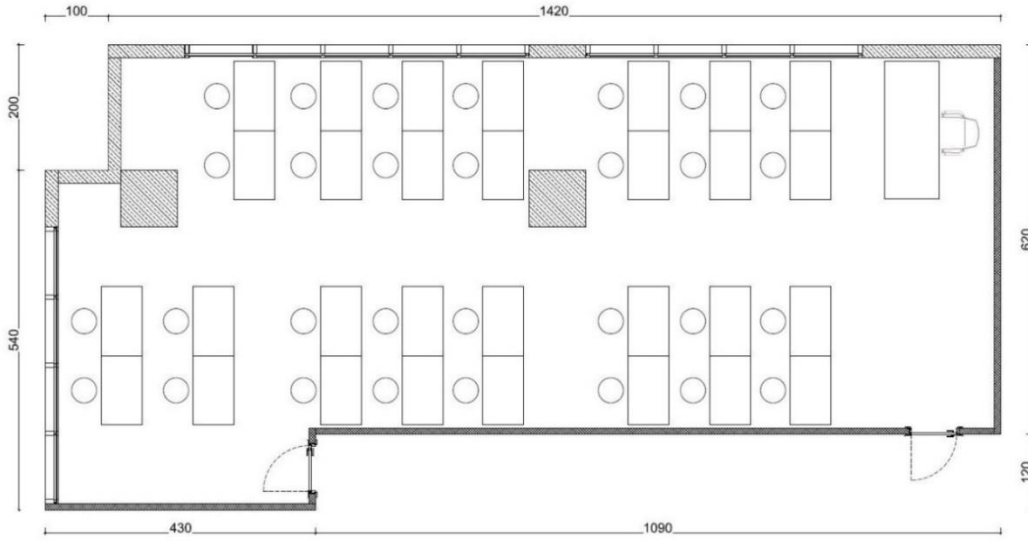
Genellikle denemeler, laboratuvar, doğal ortam/alan ya da simülasyon olmak üzere üç farklı ortamda gerçekleştirilmektedir. Laboratuvar ortamı araştırmacının, denenen değişkenleri sıkı bir kontrol altında tutabildiği ortamlar olması yönüyle iç geçerliğin en üst düzeylere çıkabildiği ortamlardır. Ancak laboratuvar ortamı, toplum bilimleri gibi pek çok araştırma alanı için oldukça yapaydır. Değişkenlerin başarılı bir şekilde kontrol edilebilmesi laboratuvar ortamında yüksek iç geçerliği sağlarken, ortamın yapaylığı nedeniyle elde edilen sonuçlar gerçek hayata uygulanabilirlik açısından dış geçerliği zayıflatabilmektedir. Bu sebeplerle bazı deneyler laboratuvar yerine doğal ortamda yani alanda yapılmaktadır. Normal yaşamın sürdürüldüğü bir kasaba, kent, hastane, fabrika ya da eğitimin sürdürüldüğü bir okul doğal ortamlara örnektir (Karasar, 2020). Bu bağlamda araştırma kapsamında deney ortamı olarak İstanbul Gedik Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi'nde bulunan B-103 numaralı sınıf kullanılmıştır (Görsel 14).



Görsel 14. Deney Ortamı / B-103 numaralı derslik.

Kaynak. (Fotoğraf: S. Başçı).

Deney yapılacak ortama karar verilirken araştırma için uygun ortamın seçilmesi önem arz etmektedir. Gerçek bir deneme yapabilmek için de doğal ortamı bir laboratuvar gibi kurgulamak gerekir. Bu bağlamda; araştırma süresince hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin “Mimarlık ve Edebiyat” ve “Mimarlık ve Sinema” derslerini aynı yürütücülerden almaları ve derse ilişkin uygulamaları gerçekleştirebilmek için aynı sınıfı kullanmaları sağlanmıştır. B-103 numaralı dersliğin toplam kullanılabilir alanı yaklaşık 95 m² olup tavan yüksekliği ise 240 cm’dir. Dersliğin 30 öğrencilik kapasitesi bulunmaktadır (Görsel 15).



Görsel 15. Deney Ortamı / B-103 numaralı derslik planı.

Kaynak. (Çizim: S. Başçı).

3.3. Çalışma Grubu

Bazı durumlarda araştırmalar evren yerine temsiliği öngörülemez elemanlar üzerinden yapılmaktadır. Bu durumlarda evren ve örneklem ifadeleri yerine “çalışma grubu” ifadesini kullanmak daha doğrudur. Çalışma grubu biçiminde ifade edilen araştırmalarda bulgular yalnızca bu grup için anlam taşımaktadır. Alanda yapılan benzer araştırmaların sayısının artmasıyla araştırma bulgularını daha geniş gruplara genellemek mümkündür (Karasar, 2020). Deney (23 kişi) ve kontrol (23 kişi) gruplarındaki öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada evren ve örneklem ifadeleri yerine “çalışma grubu” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir.

Bu çalışma, İstanbul Gedik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesine bağlı İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü’nde 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarısında “İMÇ 377 Mimarlık ve Edebiyat” ve “İMÇ 373 Mimarlık ve Sinema” derslerini alan 3. sınıf öğrencileri

arasında, araştırmacı tarafından belirlenen dışlama ölçütlerine göre seçilen katılımcılar üzerinden yürütülmüştür. Bu bağlamda;

- Katılımcı öğrencilerin 14 haftalık süre içerisinde derslerin %30'undan fazlasına devam etmemiş olması
- Katılımcı öğrencilerin 14 haftalık süre içerisinde uygulanması belirlenen izlenceyi takip etmemiş olması
- Katılımcı öğrencilerin TYDT şekilsel ve sözel ön test formlarından herhangi birine katılım sağlamamış olmaması

Araştırmanın dışlama ölçütleri olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlerden herhangi birini karşılayan katılımcılara ait tüm veriler kapsam dışı bırakılmıştır.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol olmak üzere iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki katılımcılar için DGK (deney grubu katılımcısı), kontrol grubundaki katılımcılar için ise KGK (kontrol grubu katılımcısı) kısaltması kullanılmıştır. Tüm grup üyelerine, gizliliği koruyabilmek amacıyla rastlantısal olarak numara verilmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcılar DGK_01, DGK_02, DGK_03...; kontrol grubunda yer alan katılımcılar ise KGK_01, KGK_02, KGK_03... kodlamaları ile ifade edilmiştir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde katılımcılara bu kodlamalar ile gönderme yapılmıştır.

Araştırma deney grubunda 28 katılımcı (21 kadın, 7 erkek), kontrol grubunda ise 23 katılımcı (12 kadın, 11 erkek) ile başlamıştır. Araştırmanın dışlama ölçütleri kapsamında; deney grubunda yer alan ve derslerin %30'undan fazlasına katılmayan öğrencilere ait veriler kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırma deney grubundaki 23 katılımcı (16 kadın, 7 erkek) ve kontrol grubundaki 23 katılımcı (11 kadın, 12 erkek) ile toplamda 46 katılımcı ile sonlanmıştır. Deney grubundaki katılımcıların %70'i kadın, %30'u erkek; kontrol grubundaki katılımcıların ise %48'i kadın, %52'si erkektir. Deney grubunun yaş ortalaması 22,17 iken; kontrol grubunun yaş ortalaması 21,52'dir (Tablo 2).

Deney Grubu Katılımcıları			Kontrol Grubu Katılımcıları		
DGK No	Cinsiyet	Yaş	KGK No	Cinsiyet	Yaş
DGK_01	Erkek	21	KGK_01	Erkek	21
DGK_02	Kadın	21	KGK_02	Erkek	23
DGK_03	Kadın	21	KGK_03	Erkek	22
DGK_04	Kadın	23	KGK_04	Kadın	21
DGK_05	Kadın	22	KGK_05	Kadın	21
DGK_06	Kadın	24	KGK_06	Erkek	23
DGK_07	Kadın	23	KGK_07	Kadın	21
DGK_08	Kadın	22	KGK_08	Kadın	21
DGK_09	Erkek	21	KGK_09	Erkek	20
DGK_10	Erkek	22	KGK_10	Kadın	23
DGK_11	Kadın	24	KGK_11	Erkek	22
DGK_12	Erkek	22	KGK_12	Kadın	21
DGK_13	Erkek	23	KGK_13	Erkek	23
DGK_14	Kadın	22	KGK_14	Erkek	24
DGK_15	Kadın	25	KGK_15	Kadın	23
DGK_16	Erkek	21	KGK_16	Kadın	20
DGK_17	Erkek	21	KGK_17	Erkek	20
DGK_18	Kadın	23	KGK_18	Erkek	21
DGK_19	Kadın	23	KGK_19	Erkek	21
DGK_20	Kadın	20	KGK_20	Kadın	20
DGK_21	Kadın	20	KGK_21	Kadın	22
DGK_22	Kadın	22	KGK_22	Erkek	20
DGK_23	Kadın	24	KGK_23	Kadın	22
Ortalama	K: 16 E:7	22,17	Ortalama	K: 11 E: 12	21,52

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının dağılımı

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmalar nitel (öznel/yargısal) veya nicel (nesnel/olgusal) verilerden yararlanmaktadır. Öte yandan, pek çok araştırmada hem nitel hem de nicel veri türlerine yer verilmektedir. Hangi veri türünün ağırlıklı olarak kullanılacağı araştırmanın problemine bağlı olarak değişmektedir (Karasar, 2020). Araştırmanın bu bölümünde, çalışma kapsamında nicel ve nitel verilerin toplanma yöntemlerine ve özelliklerine ilişkin bilgiler aktarılmıştır.

Açımlayıcı sıralı karma yöntem modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmada, iki aşamalı olarak sırasıyla nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, araştırma sorularına doğrudan yanıt üretebilmek amacıyla nicel veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise, ilk aşamada toplanan nicel verileri daha detaylı biçimde açıklamaya katkı

sağlayacağı düşünülen nitel veriler toplanmıştır. Nicel verileri toplamak için “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise “literatür taraması”, “örnek olay incelemesi” ve “anket formu” kullanılarak toplanmıştır.

Bu bağlamda, öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek için kullanılan TYDT, şekilsel form A ve sözel form A olmak üzere; deney öncesinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Deney sonrasında ise TYDT, şekilsel form B ve sözel form B olmak üzere; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Öte yandan öğrencilerin düşüncelerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla deney sonrasında hem deney hem de kontrol gruplarına anket formu uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının özellikleri ve bu araçlarla elde edilen verilerin analizinde tercih edilen yöntemler çalışmanın ilerleyen bölümlerinde detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

3.4.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)

Araştırma kapsamında; öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini tespit etmek için Ellis Paul Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (Torrance Test for Creative Thinking) kullanılmıştır. Literatürde farklı yaş gruplarında yaratıcılığın ölçülmesi için geliştirilen birçok test olmasına rağmen, bu testler arasında üniversite öğrencileri üzerinde denenip tutarlılığı ispat edilen tek test “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi”dir (Torrance, 1992). Torrance tarafından beş yıllık bir çalışma sonucunda geliştirilen, orijinal formu İngilizce olan bu testler ilk kez 1966 yılında yayınlanmıştır. Daha sonra 1974 ve 1984 yıllarında iki kez yenilenmiştir (Torrance, 1966).

Testlerin Türkçe formu Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan tarafından 1999 yılında geliştirilmiştir. Testlerin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerliğine ilişkin istatistikî analizleri yine Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan tarafından 2001 yılında yapılmıştır. Bu kapsamda anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yetişkin yaş grubundan (her yaş grubundan) toplamda 922 kişiden oluşan çalışma gruplarından gerekli veriler toplanmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler değerlendirilerek Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin Türkçe formunun sözel ve şekilsel yaratıcılık alt testlerinin, beklenen yaratıcı düşünce boyutlarını ölçtüğü sonucuna varılmıştır (Aslan, 2001).

Test materyalleri “kelimelerle yaratıcı düşünme” adlı bir sözel bölüm ve “resimlerle yaratıcı düşünme” adlı bir şekilsel bölümden oluşmaktadır. Şekilsel ve sözel testlerin A ve B olmak üzere iki formu vardır. Testler ön test-son test olarak uygulanmaktadır. Sözel form

parametreleri akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirmeden oluşmakta; şekilsel form parametreleri ise akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve yaratıcı kuvvetler listesinden oluşmaktadır. Yaratıcı kuvvetler listesi; duygusal ifadeler, hikâye anlatma, hareket ya da faaliyet, başlıkların açıklayıcılığı, tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, tamamlanmamış çizgilerin birleştirilmesi, alışılmadık görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma, mizah, hayal gücü zenginliği, hayal gücünün renkliliği ve fantezi olmak üzere 13 alt parametreden oluşmaktadır (Aslan, 2001). Sözel form; soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmamış sorular ve farz edin ki bölümlerini içeren 7 faaliyeti kapsamaktadır. Şekilsel form ise resim oluşturma, resim tamamlama ve doğrular/çizgiler bölümlerinden oluşan 3 faaliyeti kapsamaktadır (Tablo 3).

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTİ (TYDT)

ŞEKİSEL FORM	PARAMETRELER	FAALİYETLER
	• akıcılık • orijinallik • başlıkların soyutluğu • zenginleştirme • yaratıcı kuvvetler listesi - duygusal ifadeler - hikâye anlatma - hareket ya da faaliyet - başlıkların açıklayıcılığı - tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi - tamamlanmamış çizgilerin birleştirilmesi - alışılmadık görselleştirme - içsel görselleştirme - sınırları uzatma - mizah - hayal gücü zenginliği - hayal gücünün renkliliği - fantezi	• resim oluşturma • resim tamamlama • doğrular / çizgiler
SÖZEL FORM	PARAMETRELER	FAALİYETLER
	• akıcılık • esneklik • orijinallik • zenginleştirme	• soru sorma • nedenleri tahmin etme • sonuçları tahmin etme • ürün geliştirme • alışılmadık kullanımlar • alışılmamış sorular • farz edin ki

Tablo 3. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi parametreleri ve faaliyetleri

Testlerin uygulanması ve puanlanması, eğitim almış uzman kişilerce yapılmalıdır. Toplamda 3 faaliyetten oluşan şekilsel form uygulanırken, her bir faaliyeti için katılımcılara 10 dakika süre verilmektedir. Toplamda 7 faaliyetten oluşan sözel formda ise her bir

faaliyet için katılımcılara 5 dakika süre verilmektedir. Testin Türkçe formu, yasal haklarının sahibinin izni olmadan herhangi bir gerekçe ile basılı ve elektronik ortamda çoğaltılamamakta ve paylaşılamamaktadır. Bu sebeple sorulara ilişkin örneklere yer verilememiştir.

3.4.2. Literatür Taraması

Bilginin birikimi, belgelenmesi ile sağlanmaktadır. Bilginin sürekliliğin sağlanabilmesi için ise daha önce yapılan bilimsel araştırmalardan elde edilen belgelerin gözden geçirilmesi gerekmektedir (Karasar, 2020). Akademik çalışmalarda “alanyazın” ya da “literatür taraması” olarak adlandırılan bu yaklaşım; belirli bir araştırma konusu ile ilgili yayımlanmış kaynakların taranması, incelenmesi, sınıflandırılması, özetlenmesi ve bir araya getirilmesi gibi süreçlerden meydana gelmektedir (Türkmen, 2022).

Sinema ve edebiyatta kurgusal mekân üretiminin yaratıcılığa etkisini, tasarım eğitimi alan İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı bölümü öğrencileri üzerinden ölçmeye yönelik bir yöntem önerisi sunmayı amaçlayan bu çalışma kapsamında; kuramsal çerçevenin sınırları belirlenerek öncelikle “kurgusal mekân” kavramı “edebiyat” ve “sinema” ile ilişkisi bakımından ele alınmıştır. Kuramsal çerçevenin ikinci aşamasında “yaratıcılık” kavramı detaylı bir biçimde ele alınmış ve iç mimarlık eğitimiyle ilişkisi irdelenmiştir. Ele alınan kavramların kuramsal sınırlılıklarına yeni bir bakış açısı getirebilmek için detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda; basılı belgelerin yanı sıra ULAKBİM TR Dizin, Sobiad gibi ulusal ve Google Scholar, ScienceDirect, Scopus ve ProQuest gibi uluslararası veri tabanları üzerinden erişim sağlanan tez, rapor, makale, bildiri ve kitap gibi pek çok çevrim içi bilimsel kaynak incelenmiştir. Fakat araştırma kapsamında sadece Türkçe ve İngilizce kaynaklardan yararlanılmıştır. Farklı dillerdeki çalışmalara yer verilememiştir. Bu konu “Araştırmanın Sınırlılıkları” bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır.

3.4.3. Anket Formu

Nicel (olguşal) veri elde edilen pek çok araştırma nitel verilere dayanan çözümlemelere de ihtiyaç duymaktadır. Çoğu nitel veri ise anlaşılır bir biçimde aktarılabilmesi için nicel olarak ifade edilmeye gereksinim duymaktadır (Karasar, 2020). Bu bağlamda hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanan karma yöntemli bu çalışmada; ilk aşamada Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile toplanan verilerin yargısal olarak çözümlenebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan anket formları kullanılmıştır. Dönem sonunda uygulanan anket çalışması aracılığıyla, İstanbul Gedik Üniversitesi İç

Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü'nde "İMÇ 377 Mimarlık ve Edebiyat" dersini alan deney grubu öğrencileri ve "İMÇ 373 Mimarlık ve Sinema" dersini alan kontrol grubu öğrencilerinden veriler toplanmıştır.

Yapılan anket çevrim içi form ile sınıf içi anket formu aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi formun oluşturulmasında "Survey anket oluşturma ve yayınlama yazılımı" kullanılmıştır. Anket uygulaması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun onayı alınmıştır (EK-14). Araştırmada anket aracılığı ile veri toplanırken ses/video kaydı alınmamıştır. Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anket uygulaması öncesinde öğrencilere gönüllülük formu imzalatılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanmak üzere birbirinden farklı izlenceler geliştirildiğinden, derslerin içeriklerinde de farklılıklar mevcuttur. Bu sebeple içerik bakımından farklı iki ders için ayrı ayrı anket çalışmaları hazırlanmıştır. Fakat her iki gruba uygulanan anket çalışması da benzer yapıda kurgulanmıştır. Ankette yer alan maddelerin, ihtiyaç duyulan verileri elde etmede yeterli olup olmadığına, anket sorularının çalışmanın kapsamına uygun olup olmadığına ve soruların geçerli olup olmadığına karar verilebilmesi için sorular hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır.

Anket formlarının ilk bölümü öğrencilerin demografik dağılımlarını saptamaya yöneliktir. İkinci bölümü 18 soruluk 5'li likert (kesinlikle katılıyorum: 1 ... kesinlikle katılmıyorum: 5) ölçekten oluşup dersin işleyişine yönelik sorular içermektedir. Anketin bu kısmında; iç mimarlık eğitime uygunluk ile ilgili 3 adet soru (1. soru, 7. soru ve 13. soru), mekânla kurulan ilişkiyle ilgili 3 adet soru (2. soru, 8. soru ve 14. Soru), karakter-mekân ilişkisiyle ilgili 3 adet soru (3. soru, 9. soru ve 15. soru), yaratıcılık parametrelerinden akıcılık ile ilişkili 3 adet soru (6. soru, 12. soru ve 18. soru), yaratıcılık parametrelerinden esneklik ile ilişkili 3 adet soru (5. soru, 11. soru ve 17. soru) ve yaratıcılık parametrelerinden orijinallik ile ilişkili 3 adet soru (4. soru, 10. soru ve 16. soru) yer almaktadır. Bahsi geçen konularla ilgili öğrencilerin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Son bölümde ise; öğrencilerin dersin işleyişini nasıl değerlendirdikleriyle, derse olan motivasyon ve devamlılıklarıyla, fikir üretirken herhangi bir kısıtlamayla karşılaşp karşılaşmadıklarıyla ve dersin işleyişinde zorlandıkları bir aşama olup olmadığıyla ilgili açık uçlu 4 adet soru yer almaktadır. Anket aracılığıyla toplanan verilere, bulgular ve yorum kısmında değinilmiştir (EK-3 ve EK-4).

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma probleminin aydınlatılması, probleme yönelik teorik ve pratik çözüm önerileri geliştirilebilmesi amacıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda; verilerin toplanması, işlenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasına ilişkin tüm işlemler oldukça önemlidir. Araştırmanın özgün değeri bu aşamada belirginleşmekte ve araştırma verilerin çözümlenerek yorumlanması ile bir bütünlük kazanmaktadır. Bu bağlamda çözümleme işlemi; verilerin özelliklerinin ve temel öğelerinin belirlenmesi ve bu öğelerin ayırt edilmesi işlemlerini belirtmektedir (Karasar, 2020).

Açımlayıcı sıralı karma yöntem ile gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında elde edilen istatistiksel verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogrov-Smirnov testleri ile sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin bulunması için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılabilmektedir. Çarpıklık değerleri ± 1 (Büyüköztürk vd., 2014) ve basıklık değerleri ± 3 arasında elde edildiğinde parametrik analizler yapılması beklenmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015). Bu araştırma kapsamında TYDT ile elde edilen nicel verilerin basıklık çarpıklık katsayılarına bakıldığında ölçümlerin normal dağıldığı görülmektedir. Ancak yapılan ölçümlerin 30'dan küçük olduğu gruplarda normalden sapma olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu sebeple araştırma kapsamında deney (başlangıçta 28, sonrasında 23 kişi) ve kontrol (23 kişi) gruplarının normal dağılmadığı kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle parametrik olmayan (non-parametrik), Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının TYDT ön test verileri için grupların yaratıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının TYDT son test verileri için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyet ve yaş niteliklerini sorgulayan demografik bilgi formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formundan elde edilen nitel (yargısal) veriler ise içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

4. BÖLÜM: İZLEK (ÇALIŞMADA UYGULANACAK İZLENCE)

4.1. İzlencenin Geliştirilmesi

Yapılan birçok araştırma ile yaratıcılığın geliştirilebileceği açıkça ortaya konulmuştur. İç mimarlık eğitiminde de yaratıcılığın geliştirilmesi programın temel hedefleri arasında yer almaktadır. Bu hedef doğrultusunda disiplinler arası çalışmaların yaratıcı düşüncenin gelişimine katkısı önem arz etmektedir. Bu bağlamda; tez çalışması kapsamında edebiyat ve sinemada kurgusal mekân üretiminin yaratıcılığa etkisini araştırmak amacıyla “Mimarlık ve Edebiyat” ve “Mimarlık ve Sinema” derslerinde uygulanmak üzere yeni izlence önerileri geliştirilmiştir. Edebiyat ve sinema disiplinleriyle ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeyi amaçlayan izlenceler; “kurgusal mekânı oluşturan öğeler”, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi parametreleri” ve “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi faaliyetleri”nden meydana gelen üç temel unsur üzerinden kurgulanmıştır (Tablo 4).

TDYT PARAMETRELERİ • akıcılık • esneklik • orijinallik • zenginleştirme • başlıkların soyutluğu • erken kapamaya direnç	KURGUSAL MEKÂNİ OLUŞTURAN ÖGELER • mekânı sınırlayan öğeler (mekânın biçimlenişi) • ışık kullanımı • renk kullanımı • malzeme ve doku kullanımı • karakter-mekân ilişkisi	TYDT FAALİYETLERİ • sözel faaliyetler • şekilsel faaliyetler
--	--	---

Tablo 4. İzlencelerin kurgulanmasındaki temel unsurlar

“Mimarlık ve Edebiyat” dersini alan deney grubu öğrencileri dersin yürütücüsü tarafından belli kriterlere göre seçilen bir edebi eser ile; “Mimarlık ve Sinema” dersini alan kontrol grubu öğrencileri ise dersin yürütücüsü tarafından belli kriterlere göre seçilen bir sinema filmi ile ilişki kurarak kurgusal mekân tasarımı yapmıştır. Edebi eserin ve sinema filminin hangi kriterlere göre seçildiği, yaratıcılık parametreleri ve faaliyetleri ile nasıl bir ilişki

kurduğu ilerleyen bölümlerde detaylı bir biçimde ele alınacaktır. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünce düzeylerinin değışiminin karşılaştırmalı olarak izlenebilmesi için, dersler kapsamında uygulanacak izlencelerin haftalık ders planları eşdeğer olacak biçimde kurgulanmıştır.

“Mimarlık ve Edebiyat” Dersinde Uygulanacak İzlencenin Geliştirilmesi

Mimarlık ve Edebiyat dersi; iç mimari ölçekte mekân ve edebiyat ilişkisinin irdelenmesini, mekân kavramının edebiyattaki yerinin ve öneminin kavranmasını, edebiyat üzerinden mekân okumaları yaparak öğrencilerin mekânı kavrama yetisini geliştirmeyi, öğrencilerin iç mekân tasarımlarında hayal gücünü ve yaratıcılığını daha etkin kullanabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

İstanbul Gedik Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü 2022-2023 güz dönemi derslerinden olan “İMÇ 377 Mimarlık ve Edebiyat” dersinin içeriği iç mekân ölçeğinde kurgulanmıştır. Ders bir eğitim-öğretim dönemini, yani 14 haftalık süreyi kapsamaktadır. Bu süre boyunca, dersi alan öğrencilerin okudukları edebi bir metin ile ilişki kurarak çeşitli analizler yapması ve kurgusal bir mekân üretmesi beklenmektedir. Öğrencilerin ders kapsamında yapacakları faaliyetler ağırlıklı olarak mekân üretimine dair uygulamalı faaliyetlerdir. Bu sebeple 14 haftalık ders süresi göz önünde bulundurulduğunda; ders kapsamında “öykü” türünde bir edebi eser okutulması, böylece süreyi etkin bir biçimde kullanarak uygulamalı faaliyetlere ağırlık verilebilmesi hedeflenmiştir. Ders kapsamında okutulacak “öykü” seçilirken izlenen adımlar aşağıda maddeler halinde aktarılmıştır.

- Literatürde 1800’lü yıllardan günümüze kadarki süreçte, Dünya edebiyatı ve Türk edebiyatında tanınan, öne çıkan öykü yazarlarına ilişkin literatür taraması yapılmıştır.
- Öykü türleri, özellikleri ve farklı araştırmacılar tarafından nasıl tasnif edildiği incelenmiştir.
- Literatürde yaratıcılık parametreleriyle ilişki kurabilecek öykü türleri belirlenmiştir.
- Literatürde mekânı oluşturan unsurlarla ilişki kurabilecek, mekânsal referansları olan öykü türleri belirlenmiştir.
- Torrance yaratıcılık parametreleri ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sözel ve şekilsel form faaliyetleriyle ilişki kurabilecek öyküler seçilmiştir.

Literatürde, öykü diğer adıyla hikâye türü birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde

tasnif edilmiştir. Durum (kesit) hikâyesi, olay hikâyesi toplumsal-gerçekçi hikâye, gotik hikâye, fantastik hikâye, mizah hikâyesi, korku hikâyesi, kısa hikâye ve kurmaca hikâye çeşitli hikâye türler olarak karşımıza çıkmaktadır (Demircioğlu, 2022; Tosun, 2014; Yivli, 2016).

Yapılan literatür taraması doğrultusunda, ders kapsamında öğrencilere, “kısa öykü” türünde bir eser okutulması tercih edilmiştir. Kısa öykü türünde; tek bir durum veya olay, bir veya en fazla birkaç kişi çerçevesinde ele alınmaktadır. Kısa öykünün başlıca yapı unsurları kişi, olay, mekân ve zamandır. Genellikle önemli bir olay ya da durum aracılığıyla, okuyucu üzerinde tek ve yoğun bir etki uyandırılması amaçlanmaktadır. Betimlemeler roman türündeki gibi fazla detay içermemektedir. Yaşanmış veya yaşanması mümkün olmayan olaylar, genellikle düşündürmekten çok duygulandırmayı ve heyecanlandırmayı esas almaktadır. Kısa öyküler tek oturuşta okunabilmelidir (Mez, 2021).

Ders kapsamında mekân üretim sürecinin temel malzemesi ve esin kaynağı olması beklenen öykü, Edgar Allan Poe’nin 1832 yılında yayınladığı “Bon-Bon” isimli öyküsüdür. “Bon-Bon” fantastik edebiyatın kısa öykü türünde yazılmış önemli bir örneğidir. Amerikalı şair ve yazar Edgar Allan Poe, kısa öykünün tanımlanmasında oldukça önemli bir rol oynamıştır. Poe’ye göre öykü, bir oturuşta tamamlanabilecek bir uzunlukta olmalı ve okurun bir veya iki saatini almamalıdır; çünkü okurun okumaya ara vermesi, eserin okur üzerinde yaratacağı bütünsel etkinin bozulmasına sebep olabilmektedir. Poe, genellikle kısa öykü türünde gotik ve fantastik unsurlar içeren eserler üretmiştir. Fantastik edebiyatın depresif, karanlık, esrarengiz hikâyeleriyle birçok yazara ilham kaynağı olmuştur. “Bon-Bon” da Poe’nin bu üslupla yazılmış öyküleri arasındadır. Gotik edebiyat türünde gizem, bilinmezlik, fantastik, doğaüstü unsurlar ve açıklanamayan olaylara yer verilmesi yaygın olarak görülmektedir (Mez, 2021). “Bon-Bon” tek bir mekânda geçen, iyi bir aşçı ve filozof olan Pierre Bon-Bon’un, hayali misafiri ile gerçekleştirdiği diyalogu konu alan bir öyküdür. Bon-Bon’un mekânla (Tablo 5), TYDT parametreleri (Tablo 6) ve TYDT faaliyetleri (Tablo 7) ile kurduğu ilişki öykü seçiminde belirleyici olmuştur.

Öykü seçimi ve izlencenin geliştirilmesinde belirleyici ilk unsur, öykünün mekânla kurduğu ilişkidir. Öyküde, aktarılan mekânı fiziksel ve algısal olarak zihinde canlandırabilecek özellikler hakkında genel bir bilgi verilmiştir. Bunun yanı sıra mekânda renk, doku ve malzeme kullanımına dair detaylı betimlemeler yer almamaktadır. Bu açıdan öyküde detaylı olarak betimlenmeyen unsurların okuyucu tarafından zihinde canlandırılmasının,

mekân tasarımında çeşitlilik sağlayacağı ve öğrencileri birbirinden farklı, orijinal fikirler üretmeye teşvik edeceği beklenmiştir (Tablo 5).

“Bon-Bon” Öyküsü – Mekân İlişkisi	
Mekânı Sınırlayan Öğeler (Mekânın Biçimlenişi)	Pierre Bon-Bon’un yaşadığı mekânın fiziksel özelliklerine metinde yer verilmektedir.
Işık Kullanımı	Mekânda ışık kullanımıyla ilgili atmosfer betimlenmiştir.
Renk Kullanımı	Mekânda renk kullanımına dair doğrudan betimleyici bir bilgi verilmemiştir.
Malzeme ve Doku Kullanımı	Mekânda renk kullanımına dair doğrudan betimleyici bir bilgi verilmemiştir.
Karakter-mekân ilişkisi	Karakterin fiziksel ve duygusal özellikleri betimlenmiştir.

Tablo 5. Bon-Bon öyküsü ve mekân ilişkisi

Öykü seçimi ve izlencenin geliştirilmesinde belirleyici ikinci unsur seçilen öykünün TYDT parametreleri ile kurduğu ilişkidir. Bu ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için TYDT parametrelerinden kısaca bahsetmek faydalı görülmüştür.

TYDT parametrelerinden akıcılık, belli bir süre içerisinde birden fazla cevap üretilmesiyle ilgilidir. Aktivite sayısının çeşitliliği önemlidir. Esneklik parametresi gelişimi ve değişimi ifade etmektedir. Problem çözümünde uygulanan yolların farklı bakış açılarını kapsamaları ve farklı kategorilerde olmasıyla ilgilidir. Orijinallik parametresi bir fikrin olması gerekenin dışında ifade edilmesiyle ilişkilidir. Sık görülmeyen ve alışılmadık fikirler önemlidir. Zenginleştirme parametresi ürün hakkında detaylı bilgiye sahip olabilmek için detaylarla ürünün zenginleştirilmesiyle ilgilidir. Başlıkların soyutluğu parametresi oluşturulan ürüne iyi başlıklar üretme, ürünü tarifleyebilme yeteneği ile ilişkilidir. Erken kapamaya direnç ise yaratıcı düşünen kişilerin orijinal fikirleri mümkün kılan zihinsel atlamayı yapmaya yetecek kadar kapamayı geciktirip, zihnini açık tutabilme özelliğiyle ilişkilidir (Tablo 6).

“Bon-Bon” Öyküsü – TYDT Parametreleri İlişkisi	
TYDT Parametreleri	Mekân Tasarımına Yön Vermesi Beklenen Çıktılar
Akıcılık	Öğrencilerin okudukları öyküde betimlenen mekânın görselleştirilmesi için birden çok tasarım fikri geliştirerek alternatifler üretmesi beklenmektedir. Öyküde renk doku, malzeme kararları gibi unsurların detaylı olarak betimlenmemesinin çeşitliliği artıracığı düşünülmektedir.
Esneklik	Öğrenciler metnin görselleştirilmesine yönelik fikirlerini aktarırken; el çizimi, kolaj ya da bilgisayar kullanımı gibi farklı tekniklerden faydalanabilecektir.
Orijinallik	Metnin görselleştirilmesinde öğrenciler fikirlerini farklı bakış açıları ile aktarabilme konusunda özgürdür. Belirsiz ve merak uyandıran bir biçimde sonlanan metin için sonrasında neler olduğunun düşünülmesi, uygulama esnasında kullanılacak çizim tekniği ve karakter özellikleri göz önünde bulundurularak yapılacak tasarımlar orijinal fikirlerin üretilmesini destekler niteliktedir.
Zenginleştirme	Öğrencilerin karakter ve mekân tasarımlarını görselleştirirken hem karakter tasarımının hem de mekânın plan, kesit, perspektif gibi çizimlerinin detaylandırılması beklenmektedir.
Başlıkların Soyutluğu	Öğrencilerin karakter analizi yaparken; karakteri anlatan kavram, renk ve doku seçimleri için çeşitli tanımlamalarda bulunmaları beklenmektedir.
Erken Kapamaya Direnç	Tasarım sürecindeki her aşamanın birbiri ile ilişkili olması ve parçaların anlamlı bir bütün oluşturması beklenmektedir.

Tablo 6. “Bon-Bon” öyküsü ve yaratıcılık parametreleri ilişkisi

Öykü seçimi ve izlencenin geliştirilmesinde belirleyici üçüncü ve son unsur ise seçilen öykünün TYDT faaliyetleri ile kurduğu ilişkidir. Soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmamış sorular ve farz edin ki faaliyetlerinin yer aldığı toplam 7 aşamadan oluşan TYDT sözel test içeriği, bu faaliyetler aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme gücünü, dilsel ifadelerle (sözcüklerle) açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Resim oluşturma, resim tamamlama ve doğrular/çizgiler faaliyetlerinin yer aldığı toplam 3 aşamadan oluşan TYDT şekilsel test içeriği ise; bu faaliyetler aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı düşünce gücünü görsel ifadelerle (resimlerle) açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, Bon-Bon öyküsünü okuduktan sonra; karakter analizi, karakter tasarımı ve kurgusal mekân tasarımı yaparken öğrencilerden TYDT’nin şekilsel ve sözel form faaliyetleriyle ilişki kurması beklenmektedir (Tablo 7).

“Bon-Bon” Öyküsü – TYDT (Sözel Test) Faaliyetleri İlişkisi	
TYDT Faaliyetleri	Mekân Tasarımına Yön Vermesi Beklenen Çıktılar
Soru Sorma	Bon-Bon isimli öykü görselleştirilirken mekânın ve karakterin (kullanıcının) özellikleriyle ilgili sorular sorulması böylece mekânın karakterini belirleyen analizler yapılması beklenmektedir. - Öyküdeki mekânın aydınlatması nasıl olmalıdır? Bu mekân karanlık mı yoksa aydınlık bir mekân mıdır? - Öyküdeki mekânda malzeme /doku kullanımı nasıl olacaktır? - Öyküdeki karakter kullandığı mekân donatıları için nasıl renk tercihlerinde bulunmuş olabilir?
Nedenleri Tahmin Etme	Belirsiz ve merak uyandıran bir biçimde sonlanan öykü için sonrasında neler olduğunun düşünülmesi bu doğrultuda karakter-mekân ilişkisini ve mekânın bazı özelliklerini belirleyecek olan nedenlerin tahmin edilmesi beklenmektedir. Karakterin mekânın kullanımına dair verdiği kararların nedenleri neler olabilir? Bu nedenler mekânla nasıl ilişkilenebilir?
Sonuçları Tahmin Etme	Belirsiz ve merak uyandıran bir biçimde sonlanan öykü için sonrasında neler olduğunun düşünülmesi bu doğrultuda karakter-mekân ilişkisini ve mekânın bazı özelliklerini belirleyecek olan sonuçların tahmin edilmesi beklenmektedir. Belirsiz bir biçimde sonlanan bu öykünün sonunda neler olmuş olabilir? Bu son mekânla nasıl ilişkilenebilir?
Ürün Geliştirme	Öyküdeki mekânın ve karakterin (kullanıcının) özellikleri göz önünde bulundurularak mekâna ve karaktere ilişkin tasarımlar yapılması beklenmektedir. Öyküdeki karakter-mekân ilişkisi düşünüldüğünde bu karakter/kullanıcı için nasıl bir ürün/mobilya tasarlanabilir?
Alışılmadık Kullanımlar	Öyküde betimlenmeyen mekânsal özellikler için mekânın karakterini belirleyecek, karakter-mekân ilişkisinden referans alacak farklı bakış açıları ile alışılmadık kullanımlar kurgulanması beklenmektedir.
Alışılmamış Sorular	Mekânın fiziksel-algisal özellikleri ve karakter-mekân ilişkisi analiz edilirken; öğrencilerin kendilerine hayal gücünün etkin kullanıldığı alışılmadık sorular sorması beklenmektedir. Bu sorulara verilen cevapların tasarıma yön vermesi beklenmektedir.
Farz Edin ki...	Öykü için bir son düşünülmesi, bu sonun mekânın özelliklerini ve karakter-mekân ilişkisini etkilemesi/yönlendirmesi beklenmektedir. Bu öykünün sonunda neler olabileceğini düşünün ve bu varsayımların mekânı, karakter-mekân ilişkisini nasıl etkileyebileceğini düşünün...
“Bon-Bon” Öyküsü – TYDT (Şekilsel Test) Faaliyetleri İlişkisi	
TYDT Faaliyetleri	Mekân Tasarımına Yön Vermesi Beklenen Çıktılar
Resim Oluşturma	Öğrencilerden öykünün dilsel referanslarından faydalananarak karakter analizi, karakter tasarımı ve mekân tasarımı için görsel girdiler üretilmesi, bunu yaparken de dersin yürütücüsü tarafından öğrencilerle paylaşılan altlığı referans olarak kullanmaları beklenmektedir. Parçalarının görsel açıdan anlamlı bir bütün halinde bir araya gelmesi beklenmektedir.
Resim Tamamlama	
Doğrular / Çizgiler	

Tablo 7. “Bon-Bon” öyküsü ve TYDT sözel şekilsel faaliyetler ilişkisi

“Mimarlık ve Sinema” Dersinde Uygulanacak İzlenimin Geliştirilmesi

Mimarlık ve Sinema dersi; iç mimari ölçekte mimarlık ve sinema ilişkisinin irdelenmesini, mekân kavramının sinemadaki yerinin ve öneminin kavranmasını, sinema üzerinden

mekân okumaları yaparak öğrencilerin mekân kavrama yetisini geliştirmeyi, öğrencilerin tasarımlarında hayal gücünü ve yaratıcılığını daha etkin kullanabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

İstanbul Gedik Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü 2022-2023 güz dönemi derslerinden olan “İMÇ 373 Mimarlık ve Sinema” dersinin içeriği iç mekân ölçeğinde kurgulanmıştır. Ders bir eğitim-öğretim dönemini, yani 14 haftalık süreyi kapsamaktadır. Bu süre boyunca, dersi alan öğrencilerin izledikleri bir sinema filmi üzerinden yaratıcılıkla bağlantı kurarak çeşitli analizler yapması ve kurgusal bir mekân üretmesi beklenmektedir. Öğrencilerin ders kapsamında yapacakları faaliyetler ağırlıklı olarak mekân üretimine dair uygulamalı faaliyetlerdir. Bu sebeple 14 haftalık ders süresi göz önünde bulundurulduğunda; ders kapsamında, dersin yürütücüsü tarafından belli kriterlere göre seçilen bir sinema filminin izlenmesi, böylece süreyi etkin bir biçimde kullanarak uygulamalı faaliyetlere ağırlık verilebilmesi hedeflenmiştir. Ders kapsamında izletilecek film seçilirken izlenen adımlar aşağıda maddeler halinde aktarılmıştır.

- Mimarlık ve sinema ilişkisine dair literatür iç mekân ölçeğinde incelenmiştir.
- Film türleri, özellikleri ve farklı araştırmacılar tarafından nasıl tasnif edildiği incelenmiştir.
- Literatürde yaratıcılık parametreleriyle ilişki kurabilecek film türleri belirlenmiştir.
- Literatürde mekânı oluşturan unsurlarla ilişki kurabilecek, mekânsal referanslar açısından zengin olan film türleri belirlenmiştir.
- Torrance yaratıcılık parametreleri ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sözel ve şekilsel form faaliyetleriyle ilişki kurabilecek filmler seçilmiştir.

Literatürde, film türleri birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tasnif edilmiştir. Dram, komedi, gerilim, aksiyon, belgesel, bilim kurgu, fantastik çeşitli türler olarak karşımıza çıkmaktadır (Allmer, 2010; Monaco, 2000; Sekmen, 2022). Mekânla ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, bilim kurgu ve fantastik türde olan filmlerde, düş gücünü de kullanarak, fiziksel gerçeklikte var olması mümkün olmayan mekânların bile sanal ortamda tasarlanması için zemin oluşturduğu görülmektedir. Bilim kurgu ve fantastik türdeki filmlerde kurgusal mekân kullanımı yoğun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple yapılan literatür taraması doğrultusunda, ders kapsamında öğrencilere “fantastik” türde bir film izletilmesi tercih edilmiştir. Fantastik filmlerde perdeye yansıtılan dünyalar gerçek

hayatta olmayan mekânları yansıtmaları açısından ilgi çekicidir. Sinemada fantastik türe ait yapımlarda yaratılan evren, gerçeküstü öğelere sahiptir. Fiziksel gerçeklikle var olması mümkün olmayan kurgusal, düşsel mekânlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca vampirler, elfler, cüceler, devler gibi birçok değişik gerçeküstü ırktan karakterlere yer verilmektedir (Karaduman, 2021).

Ders kapsamında mekân üretim sürecinin temel malzemesi ve esin kaynağı olması beklenen film, Tim Burton'un yönetmenliğindeki 1990 yapımı "Edward Scissorhands (Makas Eller)" isimli filmidir. Edward Scissorhands (Makas Eller), fantastik bir karakterin insanlarla yaşamaya alışma çabasını anlatan bir filmidir. Filmin baş karakteri Edward, bir mucidin çeşitli parçaları bir araya getirerek oluşturduğu bir karakterdir. Fakat mucidi Edward'ı tamamlayamadan öldüğü için, elleri makastan olan karakter fiziksel açıdan insanlardan daha farklıdır. Mucidin gotik üslupta inşa edilmiş şatosunda yaşayan Edward, kasabada yaşayan insanların arasına karışıp onlarla aynı mekânları kullanması gerektiğinde çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Seçilen filmde birbirine zıt iki dünyayı ele alan mekânlar yer almaktadır (Görsel 16).



Edward'ın yaşadığı şatonun mimarisi ve iç mekân özellikleri



Kasabanın mimarisi ve evlerin iç mekân özellikleri

Görsel 16. Edward Scissorhands (Makas Eller) filmindeki mekânlar.

Kaynak. Filmlerden alınan ekran görüntüleri yazar tarafından düzenlenmiştir (Başçı, 2023).

"Makas Eller" filminin mekânla (Tablo 8), TYDT parametreleri (Tablo 9) ve TYDT faaliyetleri (Tablo 10) ile kurduğu ilişki film seçiminde belirleyici olmuştur. Film seçimi ve

izlencenin geliştirilmesinde belirleyici ilk unsur, filmin mekânla kurduğu ilişkidir. Bu açıdan filmdeki karakterin birbirine zıt iki dünyadaki yaşam pratikleri ve bir mekâna ait olamama durumunun mekân tasarımıyla ilgili fikirler üretirken çeşitlilik sağlayacağı beklenmektedir (Tablo 8). Makas eller filminde birbirine zıt iki dünyayı ele alan mekânlar karşımıza çıkmaktadır. Buna rağmen filmin ana karakteri Edward bu mekânların hiçbirine aidiyet hissedememiştir. Bu sebeple öğrencilerden, filmdeki karakter (kullanıcı) için filmde yer alan mekânlardan farklı bir mekân tasarlanması beklenmektedir.

“Makas Eller” Filmi – Mekân İlişkisi	
Mekânı Sınırlayan Ögeler (Mekânın Biçimlenişi)	Birbirine zıt iki dünyayı ele alan mekânlardan biri gotik mimari özelliklerine sahip bir şato iken, kasabadaki konutlar modern mimari özelliklerini yansıtmaktadır.
Işık Kullanımı	Birbirine zıt atmosferlerin olduğu mekânlar (şato ve konutlar) ışık kullanımı bakımından da farklıdır.
Renk Kullanımı	Birbirine zıt atmosferlerin olduğu mekânlar (şato ve kasabadaki konutlar) renk kullanımı bakımından da farklıdır.
Malzeme ve Doku Kullanımı	Birbirine zıt atmosferlerin olduğu mekânlar (şato ve kasabadaki konutlar) malzeme ve doku kullanımı bakımından da farklıdır.
Karakter-mekân ilişkisi	Karakterin fiziksel ve duygusal özellikleri betimlenmiştir.

Tablo 8. “Makas Eller” filmi ve mekân ilişkisi

Film seçimi ve izlencenin geliştirilmesinde belirleyici ikinci unsur seçilen öykünün TYDT parametreleri ile kurduğu ilişkidir. Bu ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için TYDT parametrelerinden kısaca bahsetmek faydalı görülmüştür.

TYDT parametrelerinden akıcılık, belli bir süre içerisinde birden fazla cevap üretilmesiyle ilgilidir. Aktivite sayısının çeşitliliği önemlidir. Esneklik parametresi gelişimi ve değişimi ifade etmektedir. Problem çözümünde uygulanan yolların farklı bakış açılarını kapsamaları ve farklı kategorilerde olmasıyla ilgilidir. Orijinallik parametresi bir fikrin olması gerekenin dışında ifade edilmesiyle ilişkilidir. Sık görülmeyen ve alışılmadık fikirler önemlidir. Zenginleştirme parametresi ürün hakkında detaylı bilgiye sahip olabilmek için detaylarla ürünün zenginleştirilmesiyle ilgilidir. Başlıkların soyutluğu parametresi oluşturulan ürüne iyi başlıklar üretme, ürünü tarifleyebilme yeteneği ile ilişkilidir. Erken kapamaya direnç ise yaratıcı düşünen kişilerin orijinal fikirleri mümkün kılan zihinsel atlamayı yapmaya yetecek kadar kapamayı geciktirip, zihnini açık tutabilme özelliğiyle ilişkilidir (Tablo 9).

“Makas Eller”” Filmi – TYDT Parametreleri İlişkisi	
TYDT Parametreleri	Mekân Tasarımına Yön Vermesi Beklenen Çıktılar
Akıcılık	Öğrencilerden izledikleri Makas Eller filminden esinlenerek tasarlayacakları mekânın görselleştirilmesi için birden çok tasarım fikri geliştirerek eskizler yapması beklenmektedir. Filmde farklı mekânların bir arada bulunmasının yeni tasarım sürecinde çeşitliliği artıracığı düşünülmektedir.
Esneklik	Öğrenciler filmde yola çıkarak tasarlayacakları mekâna yönelik fikirlerini aktarırken; el çizimi, kolaj ya da bilgisayar kullanımı gibi farklı tekniklerden faydalanabilecektir.
Orijinallik	Filmde yola çıkarak tasarlanacak mekânda, öğrenciler fikirlerini farklı bakış açıları ile aktarabilme konusunda özgürdür. Filmdeki karakterin bir mekâna ait olamamasının ve birbirine zıt dünyalardaki yaşam pratiğinin mekân tasarımına yön vermesi beklenmektedir. Uygulama esnasında kullanılacak çizim tekniği ve karakter özellikleri göz önünde bulundurularak yapılacak tasarımlar orijinal fikirlerin üretilmesini destekler niteliktedir.
Zenginleştirme	Öğrencilerin karakter ve mekân tasarımlarını görselleştirirken hem karakter tasarımının hem de mekânın plan, kesit, perspektif gibi çizimlerinin detaylandırılması beklenmektedir.
Başlıkların Soyutluğu	Öğrencilerin karakter analizi yaparken; karakteri anlatan kavram, renk ve doku seçimleri için çeşitli tanımlamalarda bulunmaları beklenmektedir.
Erken Kapamaya Direnç	Tasarım sürecindeki her aşamanın birbiri ile ilişkili olması ve parçaların anlamlı bir bütün oluşturması beklenmektedir.

Tablo 9. “Makas Eller” filmi ve TYDT parametreleri ilişkisi

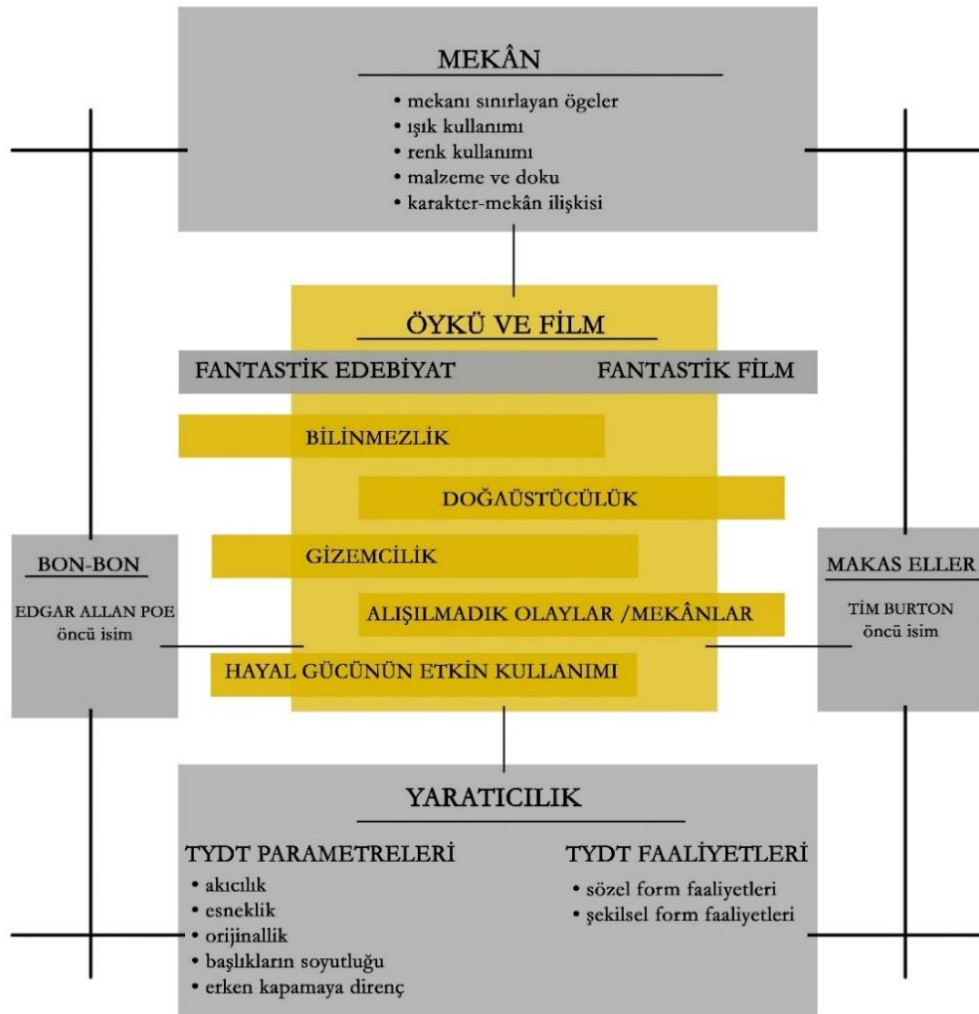
Film seçimi ve izlencenin geliştirilmesinde belirleyici üçüncü ve son unsur ise seçilen filmin TYDT faaliyetleri ile kurduğu ilişkidir. Soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmamış sorular ve farz edin ki faaliyetlerinin yer aldığı toplam 7 aşamadan oluşan TYDT sözel test içeriği, bu faaliyetler aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme gücünü, dilsel ifadelerle (sözcüklerle) açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Resim oluşturma, resim tamamlama ve doğrular/çizgiler faaliyetlerinin yer aldığı toplam 3 aşamadan oluşan TYDT şekilsel test içeriği ise; bu faaliyetler aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı düşünce gücünü görsel ifadelerle (resimlerle) açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, Makas Eller filmi izlendikten sonra; karakter analizi, karakter tasarımı ve kurgusal mekân tasarımı yaparken öğrencilerden TYDT’nin şekilsel ve sözel form faaliyetleriyle ilişki kurması beklenmektedir (Tablo 10).

“Makas Eller” Filmi – TYDT (Sözel Test) Faaliyetleri İlişkisi	
TYDT Faaliyetleri	Mekân Tasarımına Yön Vermesi Beklenen Çıktılar
Soru Sorma	Makas Eller filmini referans alarak tasarlanacak mekânın ve karakterin (kullanıcının) özellikleriyle ilgili sorular sorulması böylece mekânın karakterini belirleyen analizler yapılması beklenmektedir. - Filmdeki karakter filmdeki mekânlarda konforlu bir biçimde yaşatabiliyor mu? Tasarlanacak mekânın filmdeki mekândan farklılıkları ve benzerlikleri neler olmalı? - Tasarlanacak mekânda ışık, renk, malzeme /doku kullanımı nasıl olacaktır?
Nedenleri Tahmin Etme	Filmdeki mekânlar ve karakterler analiz edilirken bu mekânlarla karakterin kurduğu ilişkiye yönelik sorular sorulması ve bu doğrultuda tasarlanacak mekânın ve karakterin özelliklerini belirleyecek olan nedenlerin tahmin edilmesi beklenmektedir. Filmin ana karakterinin filmdeki mekânlara ait hissedememesinin sebepleri neler olabilir? Bu nedenler mekânla nasıl ilişkilenebilir?
Sonuçları Tahmin Etme	Karakterin analiz edilen özelliklerinin tasarlanacak mekâna nasıl yansıtacağıyla ilgili tahminlerde bulunulacaktır. Bu doğrultuda tasarlanacak mekânın ve karakterin özelliklerini belirleyecek olan sonuçların tahmin edilmesi beklenmektedir. Karakterin fiziksel ve karakteristik özelliklerinde ön plana çıkan özellikler tasarlanacak mekânla nasıl ilişkilenebilir?
Ürün Geliştirme	Filmdeki mekânın ve karakterin (kullanıcının) özellikleri göz önünde bulundurularak mekâna ve karaktere ilişkin tasarımlar yapılması beklenmektedir. Filmdeki karakter-mekân ilişkisi düşünüldüğünde bu karakter/kullanıcı için nasıl bir ürün/mobilya tasarlanabilir?
Alışılmadık Kullanımlar	Farklı bakış açıları ile filmdeki mekânlardan farklı olan ve karakter-mekân ilişkisinden referans alan alışılmadık kullanımlar kurgulamaları beklenmektedir.
Alışılmamış Sorular	Mekânın fiziksel-algısal özellikleri ve karakter-mekân ilişkisi analiz edilirken; öğrencilerin kendilerine hayal gücünün etkin kullanıldığı alışılmadık sorular sorması beklenmektedir. Bu sorulara verilen cevapların tasarıma yön vermesi beklenmektedir. Filmin ana karakteri fiziksel olarak daha farklı olsaydı bu yaşayacağı mekâna nasıl yansıtırdı?
Farz Edin ki...	Film için bir son düşünülmesi, bu sonun mekânın özelliklerini ve karakter-mekân ilişkisini etkilemesi/yönlendirmesi beklenmektedir. Filmdeki karakterin filmdeki mekânlardan farklı bir mekânda yaşayacağını düşünün...
“Makas Eller” Filmi – TYDT (Şekilsel Test) Faaliyetleri İlişkisi	
TYDT Faaliyetleri	Mekân Tasarımına Yön Vermesi Beklenen Çıktılar
Resim Oluşturma	Öğrencilerden filmin görsel referanslarından faydalanarak karakter analizi, karakter tasarımı ve mekân tasarımı için görsel girdiler üretilmesi, bunu yaparken de dersin yürütücüsü tarafından öğrencilerle paylaşılan altı tane referans olarak kullanmaları beklenmektedir. Parçalarının görsel açıdan anlamlı bir bütün halinde bir araya gelmesi beklenmektedir.
Resim Tamamlama	
Doğrular / Çizgiler	

Tablo 10. “Makas Eller” filmi ve TYDT sözel şekilsel faaliyetler ilişkisi

4.2. İzlenenin Uygulanması

Kurgusal mekân üretiminde edebiyat ve sinema disiplinleriyle ilişkili uygulamaların yaratıcılığa etkisini irdelemeyi hedefleyen bu çalışma kapsamında uygulanmak üzere geliştirilen izleneciler önerileri kurgulanırken; “TYDT parametreleri”, “TYDT sözel, şekilsel faaliyetleri” ve “kurgusal mekânı oluşturan öğeler” arasındaki ilişki temel alınmıştır. Kurgusal mekân üretiminin esin kaynağı ve temel malzemesi olması hedeflenen öykü ve filmin hangi kriterler üzerinden belirlendiği önceki bölümlerde detaylı bir biçimde aktarılmıştır. Hem öykü hem de filmin fantastik türde olan eserlerden seçilmiş olmasında; bu türün gizem, bilinmezlik, doğaüstücülük, alışılmadık olaylar/mekânlar/karakterlerle ilişki kurmasının etkisi büyüktür. Fantastik türdeki eserlerin; hayal gücünün daha etkin kullanılması, orijinal ve alışılmadık fikirler üretilebilmesi bakımından güdüleyici bir rol oynayacağı öngörülmüştür (Görsel 17).



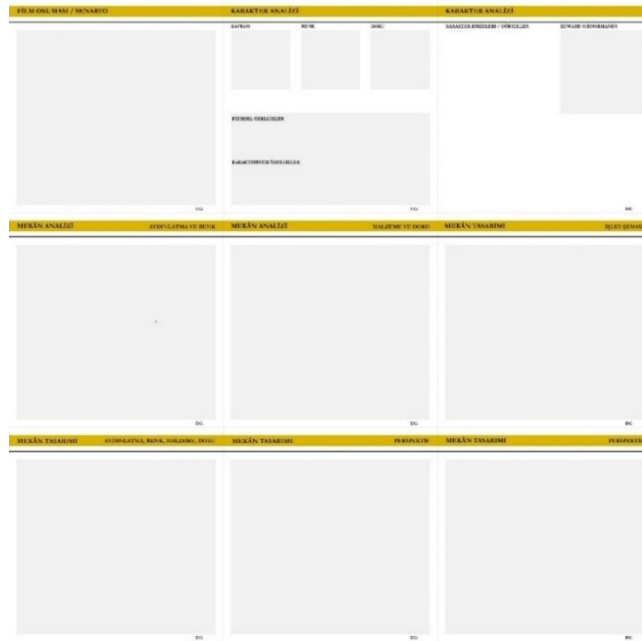
Görsel 17. Öykü ve film seçiminde mekân ve yaratıcılık ilişkisi.

Kaynak. (Başçı, 2023).

Bu bağlamda deney grubundaki öğrencilerin dersin yürütücüsü tarafından belli kriterlere göre seçilmiş olan öyküyle ilişki kurarak; kontrol grubundaki öğrencilerin ise dersin yürütücüsü tarafından belli kriterlere göre seçilmiş olan filmle ilişki kurarak kurgusal bir mekân üretmeleri beklenmiştir. Mekân üretim sürecinde izlenecek yol için, öğrencilerle dersin başında dersin yürütücüsü tarafından hazırlanan altlıklar paylaşılmıştır (Görsel 18 ve Görsel 19).



Görsel 18. Mimarlık ve Edebiyat dersinde öğrencilerle paylaşılan altlık.



Görsel 19. Mimarlık ve Sinema dersinde öğrencilerle paylaşılan altlık.

Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünce düzeylerinin değişiminin karşılaştırmalı olarak izlenebilmesi için, dersler kapsamında uygulanacak izlencelerin haftalık ders planları eşdeğer olacak biçimde kurgulanmıştır. Dersler kapsamında uygulanan 14 haftalık izlence önerisi Tablo 11’de aktarılmıştır.

MİMARLIK EDEBİYAT			MİMARLIK SİNEMA		
HAFTA	ANA BİLEŞENLER	UYGULAMALAR	ANA BİLEŞENLER	UYGULAMALAR	
01	Metin Okuması Ders kapsamında okunması belirlenen	Senaryo yazımı	Film Okuması Ders kapsamında izlenmesi belirlenen	Senaryo yazımı	
02	öyküyle ilişkili senaryo yazımı		filmle ilişkili senaryo yazımı		
03	Karakter Analizi Dilsel girdilerle elde edilen verilerle	Fiziksel özelliklerin analizi	Karakter Analizi Görsel girdilerle elde edilen verilerle	Fiziksel özelliklerin analizi	
04	karakterin/kullanıcının özelliklerinin analiz edilmesi	Karakteristik özelliklerin analizi	karakterin/kullanıcının özelliklerinin analiz edilmesi	Karakteristik özelliklerin analizi	
05	Karakter Tasarımı Dilsel girdilerle elde edilen verilerle	Karakter eskizleri	Karakter Tasarımı Görsel girdilerle elde edilen verilerle	Karakter eskizleri	
06	karakterin/kullanıcının tasarlanması	Karakter-mekân ilişkisi	karakterin/kullanıcının tasarlanması	Karakter-mekân ilişkisi	
07	Mekân Analizi Dilsel girdilerle elde edilen verilerle	Aydınlatma ve renk	Mekân Analizi Görsel girdilerle elde edilen verilerle	Aydınlatma ve renk	
08	mekânın özelliklerinin analiz edilmesi	Malzeme ve doku	mekânın özelliklerinin analiz edilmesi	Malzeme ve doku	
09	Mekân Tasarımı Dilsel girdiler ve yapılan analiz	İşlev şeması	Mekân Tasarımı Görsel girdiler ve yapılan analiz	İşlev şeması	
10	çalışmaları	Aydınlatma ve renk	çalışmaları	Aydınlatma ve renk	
11	doğrultusunda tasarlanacak mekânın;		doğrultusunda tasarlanacak mekânın;		
12	işlev şeması aydınlatma, renk ve doku unsurlarının belirlenmesi	Malzeme ve doku	işlev şeması aydınlatma, renk ve doku unsurlarının belirlenmesi	Malzeme ve doku	
13		Perspektif çalışmaları		Perspektif çalışmaları	
14					

Tablo 11. “Mimarlık ve Edebiyat” ve “Mimarlık ve Sinema” dersleri için geliştirilen 14 haftalık izlence

Geliştirilen izlenceler doğrultusunda haftalık uygulamalar çalışmanın ilerleyen bölümlerinde detaylı olarak aktarılacaktır. Deney grubundaki öğrenciler edebi bir eseri, kontrol grubundaki öğrenciler ise bir sinema filmini temel alarak kurgusal mekân üretim süreci gerçekleştirmiştir. Farklı disiplinlerden beslenerek (edebiyat ve sinema) kurgusal mekân üretim sürecinde sınanmak istenen bağımlı değişken öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin değişimidir. Bu doğrultuda; araştırmanın bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkeni arasındaki anlamlı ilişkiyi sınavabilmek ve ara değişkenin (TYDT alt parametreleri) etkisini araştırabilmek için izlencelerin kurgusunun benzerlik göstermesi büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda Mimarlık ve Sinema dersi için geliştirilen izlence ile eğitim gören kontrol grubu öğrencileri de Mimarlık ve Edebiyat dersi için

geliştirilen izlence ile eğitim gören öğrenciler gibi; senaryo yazımı, karakter analizi, karakter tasarımı, mekân analizi ve mekân tasarımı çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla kullanılan izlenceler yalnızca kurgusal mekân üretimine esin kaynağı olacak temel malzeme (öykü/film) üzerinden ayrımlı kılınmıştır.

İzlencenin Birinci Haftası

Edebiyat ve sinemada kurgusal mekân üretiminin yaratıcılığa etkisini araştırmayı amaçlayan çalışma kapsamında geliştirilen izlencelerin birinci haftası konu anlatımı ile başlamıştır. “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde deney grubunu oluşturan öğrencilere; “edebiyat ve mekân” konulu seminer dersi verilmiştir. Bu kapsamda edebiyatın tarihi, alt türleri, bilim kurgu edebiyatı ve fantastik edebiyattan, ütopya distopya kavramlarından bahsedilmiştir. Edebiyatın resim, sinema ve mimarlık gibi farklı disiplinlerle kurduğu ilişki “edebiyat-resim ilişkisi: çizgi romanlar”, “edebiyattan ilham alan mimari yapılar”, “mimariden ilham alan edebi eserler” ve “sinema ve edebiyat arası etkileşimler” konu başlıkları altında tartışılmıştır.

“Mimarlık ve Sinema” dersinde ise kontrol grubunu oluşturulan öğrencilere; “sinema ve mekân” konulu seminer dersi verilmiştir. Bu kapsamda sinemanın tarihi, alt türleri, bilim kurgu sineması, fantastik sinema, ütopya ve distopya kavramlarından bahsedilmiştir. Sinemanın resim, edebiyat ve mimarlık gibi farklı disiplinlerle kurduğu ilişki “sinema ve edebiyat arası etkileşimler”, “edebiyattan ilham alan filmler”, “sinemadan ilham alan mimari yapılar” ve “mimariden ilham alan edebi eserler” konu başlıkları altında tartışılmıştır.

Konu anlatımları sonrası izlencenin ilk haftasında, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)’nin ön test uygulaması hem deney hem kontrol gruplarına (şekilsel A ve sözel A formu), testi uygulama konusunda eğitim almış yürütücü eşliğinde uygulanmıştır. Öğrencilere 3 faaliyetten oluşan şekilsel formun her faaliyeti için 10 dakika, 7 faaliyetten oluşan sözel formun her faaliyeti için ise 5 dakika süre verilmiştir (Görsel 20).



TYDT Ön Test Uygulaması - Deney Grubu (Mimarlık ve Edebiyat dersi)



TYDT Ön Test Uygulaması - Kontrol Grubu (Mimarlık ve Sinema dersi)

Görsel 20. Deney ve kontrol grupları TYDT ön testlerin uygulanması.

Kaynak. (Fotoğraf: S. Başçı).

İzlencenin birinci haftasının devamında Mimarlık ve Edebiyat dersini alan deney grubu öğrencileri Edgar Allan Poe'nin 1832 yılında yazdığı Bon-Bon isimli öyküyü okumuştur. Mimarlık ve Sinema dersini alan kontrol grubu öğrencileri ise Tim Burton'un yönetmenliğindeki 1990 yapımı Edward Scissorhands (Makas Eller) isimli filmi izlemiştir.

İzlencenin İkinci Haftası

Öğrenciler bir önceki hafta okuduğu, belirsiz bir sonla biten Bon-Bon öyküsü için mekânsal referanslar barındıran yeni bir son yazmıştır. Mekânsal referanslar barındıran senaryo yazımı, aynı öyküyü okumalarına rağmen her öğrencinin tasarım sürecinde hayal gücünü özgür bir biçimde kullanarak farklı alternatifler üretmesini sağlamıştır. Bu bağlamda senaryo yazımı tasarım fikirlerinin çeşitlenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır (Görsel 21).

METİN OKUMASI / SENARYO	METİN OKUMASI / SENARYO
Pierre Bon-Bon anlamsız bir şekilde gözlerini açtı ve nerede olduğunu anlamaya çalıştı. Az önce gördüğü şey onun kendine oynamış olduğu bir oyun muydu yoksa kahrolası şeytan onu gerçekten ziyaret etmiş miydi? Kafasında bu fikirler dolarken bir ses yükseldi: - Pierre Bon-Bon ilaç saati... Duyduğu sesle irkildi ve etrafını incelemeye başladı. Tepesinde gözünü alan ışığın olduğu bir yatakta yatıyordu. Duvarların sıvası yer yer dökülmüştü. Gözü odadaki kameralara takıldı. Neresiydi burası? Hastane mi, hapisane mi yoksa tımarhane mi? Bon-Bon aslında her şeyi zihninde canlandıran bir şizofren olabilir miydi? DG K2	Bon-Bon ocağın alışılmış yerine çektiği koltukta okumasını yaparken birden irkildi. Gözlerini ovuşturup etrafını incelemeye başladı. Fırlattığı şişe eski yerinde duruyordu. Odada sessizlik hakimdi. Ne olup bittiğini anlayamamıştı. Zihninin ona bir oyunu muydu yoksa gerçek miydi? Bon-Bon kafasında dönüp duran düşüncelerle adeta savaş halindeydi. Bir ses bunu susturması gerektiğini söylüyordu. Yanındaki çekmeceyi açıp tozlanmış bir kutuyu içinde bir şey arar gibi el yordamıyla karıştırdı. Ne olup bittiğinin farkında değildi. Gözlerini açtığında spot ışıkları olan bir yer altı mağara mezarlığının içindeydi. Rutubet kokusu dayanılır gibi değildi. Taş duvarlar üstüne üstüne geliyor gibi hissetti. Buradan çıkması gerektiğini düşündü. Fakat kafasının içindeki ses susmuştu. Bir an son derece sakin ve huzurlu hissetti. Fakat kim mezarın içinde bu sakin düşüncelere sahip olabilirdi ki? DG K4
METİN OKUMASI / SENARYO	METİN OKUMASI / SENARYO
Bon-Bon bir süre sonra doğmuş olan güneş ışıklarının yüzüne vurmasıyla soğuktan ürpermış bir şekilde uyandı. Deri kaplı koltuğu üzerinde okuma yaparken uyuşukaldığını farketti. Görmüş olduğu rüyanın etkisinde kalarak bir süre sessizce tüm gördüklerini hafızasında tekrar canlandırdı. Gördükleri Bon-Bon'a bir o kadar uzak, bir o kadar da tanıdık geliyordu. Bon-Bon neden korktuğundan emin olamadan, kafasına lamba düştüğünü hatırlayıp hemen yüzünü tavana çevirdi. Lambanın yerinde olduğunu görünce, emin olmak ister gibi uzun bir süre gözlerini lambadan alamadı. Rüya mı yoksa gerçek mi emin olmak istiyordu. Evet gördükleri rüyaydı. Ama nasıl oluyordu da gördüğü her şey kendisine bu kadar tanıdık geliyordu. Görmüş olduğu varlık; kendisinde hissettiği eksikliklerin, tüm hor görülmüşlüğü, ezilmişliğin, duyduğu özlemlerin hepsini üzerinde taşıyordu. İşte şimdi her şey yerli yerine oturuyordu. Kötü olan gördüğü o varlık değil, galiba ta kendisiydi... Peki neden yazdığı kitaba kendisini, tüm hayatını sığdırmaya çalışmak istemişti. Belki de birilerinin onu duymalarına, görmelerine ihtiyacı vardı. Evet Bon-Bon tam da bunu istiyordu. Yok sayılmamak gibi, sesini duyurmak gibi... DG K22	Kalktığında ortada hiç bir şey yoktu. Yardımcısı Bob, endişeli bir şekilde ona bakıyordu. Etraftaki kırılmış lamba parçalarından sıyrılıp Bon-Bon'u yerden kaldırmaya yöneldi. Bon-Bon ürkekçe yardımcısının elinden tutarak ayağa kalkmaya çalıştı. Fakat Bob'un elini bıraktığı an tekrar yere yığıldı. Bob filozofu tekrar ayağa kaldırıp, filozofun; bir hayli eskimiş, kumaşı yırtık, kırmızı ahşap koltuğuna oturmasına yardım etti. Kırılan lamba parçalarını toplarken, halüsinasyon gördüğünü, o esnada kendisini, yazılarını eleştirdiğinden söz etti. Bob anlatırken Mösyö Bon-Bon yaşadıklarını yavaş yavaş hatırlamaya başladı. Bu olayın kendisine ne kadar fayda sağladığını fark ettiği an, oturduğu koltuğun yanındaki sehpa da duran suyundan içti. Artık hatalarını anlamış, ne yapması gerektiğini, yazılarında nasıl bir dil kullanması gerektiğini biliyordu. DG K28

Görsel 21. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin senaryo paftaları.

Öğrenciler, bir önceki hafta izledikleri Makas Eller filmi için mekânsal referanslar barındıran yeni bir son yazmıştır. Öğrencilerden, filmin ana karakteri olan Edward'ın, filmde farklı mekânsal özellikleriyle ön plana çıkan iki dünyaya da ait hissetmediği ve bir arayışa girdiği bölümden sonrası için senaryo yazması beklenmiştir. Mekânsal referanslar barındıran senaryo yazımı, aynı filmi izlemelerine rağmen her öğrencinin tasarım sürecinde hayal gücünü özgürce kullanarak farklı alternatifler üretmesini sağlamıştır. Bu bağlamda senaryo yazımı tasarım fikirlerinin çeşitlenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır (Görsel 22).

FİLM OKUMASI / SENARYO Edward yaşadığı büyük hayal kırıklığı ve sinirle, önceden yaşadığı şatoya döner. Şatoda bir süre yalnız kaldıktan sonra, Kim onu şatoda bulur. Birlikte yaşamaya başlarlar. Zaman ilerledikçe Kim ve Edward şatoyu kendileri için daha yaşanabilir bir hale getirirler. Hem Edward'ın hem Kim'in tarzını yansıtan bir hale dönuştürürler. Yaşam alanları ve yatak odaları adeta ortadan ikiye bölünmüş gibi, bir tarafı Kim'e bir tarafı Edward'a ait olacak, onları yansıta- cak şekilde düzenlenir. Renkler, malzemeler ve dokular bu bölünmüşlüğü her açıdan yansıtır. Şatoda mekansal düzenlemeler yaparken; Edward'ın mucidinin onu tamam- lamak üzere hazırladığı, fakat takamadan vefat ettiği için tamamlanmamış olan, kırık elleri bulurlar. Kim, bu elleri onarmak için aylarca çalışır ve başarır. Fakat bu çabasını Edward'tan gizli yapar. Edward'a sürpriz yapmak için Noel hediyesi olarak elleri hazırlar fakat bu sürpriz Edward'ın travmalarını tetikler ve Kim'in de onu yapan mucit gibi öleceğini düşünür ve kontrolden çıkar. Edward'ın bu halini gören Kim korkar ve sığınır. Edward sakinleştiğinde saldırıyı yenden çıkar ve Edward'ı bir iğneyle bayıltarak ona ellerden birini takar. Fakat kendini rahatsız hissetmemesi için diğer elini makas olarak bura- kıtır. Edward uyandıında karşısında Kim'i görür ve yeni elini fark eder. İçin- deki yarım kalmışlık hissi böylece son bulmuştur. Onu tamamlayan şey sadece elleri değil, sevgidir. Edward artık sonsuz yalnızlığından kurtulmuş ve sevdiği insan tarafından hem duygusal hem de fiziksel olarak tamamlanmış- tır. Birlikte mutlu bir şekilde şatoda yaşarlar. KGK5	FİLM OKUMASI / SENARYO Edward kendisine yapılan haksızlık karşısında neye uğradığını şaşırmıştı. Onun tek amacı Kim'in kardeşine yardım etmektir. İnsanların bir anda ona neden bu kadar acımasızca dav- randığına anlam verememişti. Edward yaşadığı hayal kırıklığını sindiremeden polis onu tu- tuklamıştı. Edward karakola geldiğinde hala tepkisizdi. Polisler onu nezarethane katna götürdüklerinde Edward etrafını incelemeye başlamıştı. Nezarethane, küçük odacıklar ve büyük kalın demir parmaklıkların olduğu havasız ve kasvetli bir yerdi. Edward burada nasıl kalacağını düşündü. Kim'in kardeşinin şişme su yatağında yatmaya bile razıydı. Her şey aniden kötüye gitmeye başlamıştı. 2 saat sonra Edward düşüncelere dalmışken Kim aniden karşısında belirdi. Edward, Kim'i gördüğüne şaşır- dı. Kim, Edward'ın karşısında durup, ona inandığını ve sonsuz güvendiğini söyledi. Onu buradan çıkaracağına dair sözler verdi. Edward Kim'e gerçekten değer veriyor ve onu seviyordu. Ama buradan çıkmayı da istemiyordu. Çünkü dışarı çıkınca insanlar yine onu fi- ziksel görünüşü yüzünden yargılayıp, onunla dalga geçecekler ya da onu işlerini yaptırarak için kullanacaklardı. Bu düşüncelerine rağmen Kim Edward'ı burada bırakmamakta karar- lıydı çünkü burada yaşamayacağını biliyordu. 1 hafta sonra Bu bir haftada her şey Edward ve Kim için çok değişmişti. Kim Edward'ı nezarethaneden çıkarmış, ailesinin kasabasından bir ev tutmuştu. Edward'ı karşısına alıp duygularından habersizmiş, artık birlikte yaşamak istediğini, onu kaybetmek istemediğini söylemişti. Onu böyle sevip kabul ettiğini, insanların ne düşündüğünü umursamadığını söylemişti. Edward bu sözler karşısında çok sevinmişti. İkisi birlikte yaşamaya karar vermiş ve bir ömür birlik- te mutlu yaşamışlar. KGK11
FİLM OKUMASI / SENARYO Edward, çevresinin tepkilerine ve kötü muamelelerine daha fazla dayanamayıp bayan Peg'in evini terk eder ama geldiği yere dönmeye de niyeti yoktur. Burada rengarenk evler ve iletişim kurabileceği birilerinin olması karanlık ve kasvetli olan evinde ne kadar mutsuz bir hayat sürdüğünü fark ettirmiştir. Hiçbir birikimi olmadığı ve kasabayı çok iyi bilmediği için Kim'in yardımıyla kendine yeni bir ev bulur. Beraber bu evi Edward'ın rahat yaşayabileceği hale getirmeye karar verirler. Keskin parmaklarıyla sürekli temas ettiği alanlarda zarar görmeyecek malzemeler kullanırlar. Aynı zamanda Kim ile ellerini nasıl daha kontrollü kullanabileceği üzerinde çalışırlar. Bunun için evdeki duvarları bir tuval gibi kullanıp hayalindeki yaşamı resmeder. Ayrıca Kim ona toplumla yaşamının gerekliliklerini öğretir. Beraber zaman zaman dışarı çıkıp öğrendiklerini deneyimlerler. Zamanla topluma ayak uyduran Edward bayan Peg'i ve komşularını ziyarete gider. Herkes Edward'ın değişimine oldukça şaşırmış ve ön yargılı oldukları için kendilerini kötü hissederler fakat Edward çoktan onları affetmiştir. Hep birlikte Edward'ın evini ziyarete giderler ve duvar resimlerinden oldukça etkilenirler. Bu sefer ondan evlerinin duvarlarına resim yapmasını isterler. KGK15	FİLM OKUMASI / SENARYO Edward öfkeye dönüşmüş üzüntünün içinde yaktığı alevle koşarak, gözün- de gitgide renkleri solan o cansız ve kare binaların içerisinde, gelen ışıkla aydınlanan ısı sokaklardan geçerek şatosuna doğru ilerlemekteydi. Bu sırada Bill onu aramaya koyulmuştu. Edward şatoya döndüğünde yaptığı ilk şey şatonun içerisindeki aynaları kırmak oldu. Öfkesi onu yorgun dü- şürmüştü. O eski yıkık dökük metallere ve ahşaptan yapılmış şatonun yalnız soğukta uykuya esir düşü. Uyandıında öfkesi dinmemişti. İlk yaptığı şey bahçeye çıkıp, eskiden yaptığı tüm topiaryeleri ramparça et- mekti. Ardından şatoya girdi. Şatoda bulduğu her şeyi yok etmeye kararlıy- dı. Aradan zaman geçmesine, günler birbirini kovalamasına rağmen Edward hala şatoyu parçalamaya devam ediyordu. Yerde bulunan ayna kırıkların- dan kendi yansımasını gördü. Şatonun ucubeleşmiş ve harabeye dönmüş karanlık ortamında, içeriye giren ışık huzmesi yardımıyla asıl kötülüğün kendinden yayıldığını fark etti. Kendini yeniden şekillendirmesi gerektiği- ne inandı. Makas elleriyle kendini parçalara ayırmaya başladı. Saatler süren bu acılı sürecin ardından şatonun parçalara ayrılmış gri çelik kapısı önünde dururken; Kim arkasından yaklaştı. Kim onu gördüğünde dehşete kapıldı ve korkuya eşlik eden çığlıklarıyla oradan koşarak uzaklaştı. Makas eller artık kendi sonunu hazırlamıştı... KGK20

Görsel 22. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin senaryo paftaları.

İzlencenin Üçüncü Haftası

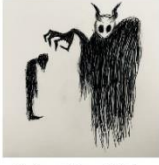
Karakter tasarımı hem edebiyatta hem de sinemada anlatıların ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Edebi eserlerde mekânın, “karakterlerin içinde yaşadığı, kendi oluşlarını fark ettikleri alan” olarak tanımlanmasından da anlaşılacağı gibi karakterlerin özellikleri kurgusal mekân tasarımını şekillendiren oldukça önemli bir unsurdur. Benzer biçimde sinemada da karakterle ilgili her unsur, karakterlerin yaşadığı ya da vakit geçirdiği mekânlarla ilişki kurmaktadır. Kurgusal karakterlerin kullandıkları mekânlar; biçim, malzeme, renk, doku ve aydınlatma bakımından karakterin özellikleriyle bütünleşmektedir. Kurgusal mekân tasarımında karakterin özelliklerinin analiz edilmesi bu açıdan önem arz etmektedir. Bu bağlamda izlencenin üçüncü haftasında, deney grubundaki öğrencilerden okudukları hikayedeki baş karakterin; kontrol grubundaki öğrencilerden de izledikleri filmdeki ana karakterin özelliklerinin analiz edilmesi beklenmiştir.

Hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerden, analiz ettikleri karakteri anlatacağını düşündükleri bir “kavram”, bir “renk” ve bir “doku” seçmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin karakter tasarımı için seçtikleri kavram, renk ve doku; çalışmanın ilerleyen bölümlerinde karakter-mekân ilişkisinin kurulmasında belirleyici olmuştur. Öğrencilerin çalışmaları karakter analizi paftalarında aktarılmıştır (Görsel 23 ve Görsel 24).

İzlencenin Dördüncü Haftası

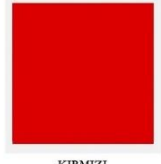
Kurgusal mekân tasarımında mekânı şekillendiren diğer bir unsur ise karakterin görünümünü belirleyen fiziksel özellikleri ve duygu durumunu oluşturan karakteristik özellikleridir. Kullanıcı-mekân ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda; kurgusal karakterlerle ilişkili her türlü unsur mekân tasarımının biçimlenişine referans oluşturmaktadır. Karakterin pozitif, negatif, iyi ya da kötü özellikleri, ilişkilendiği mekânları da işlevsel ve biçimden açıdan şekillendirmektedir.

Bu bağlamda izlencenin dördüncü haftasında, deney grubundaki öğrencilerden okudukları öyküdeki baş karakterin; kontrol grubundaki öğrencilerden ise izledikleri filmdeki ana karakterin dış görünümünü belirleyen fiziksel ve duygu durumunu belirleyen karakteristik özelliklerini analiz etmeleri beklenmiştir. Bu analizler karakter ve mekân tasarımı sürecinde yönlendirici olmuştur (Görsel 23 ve Görsel 24).

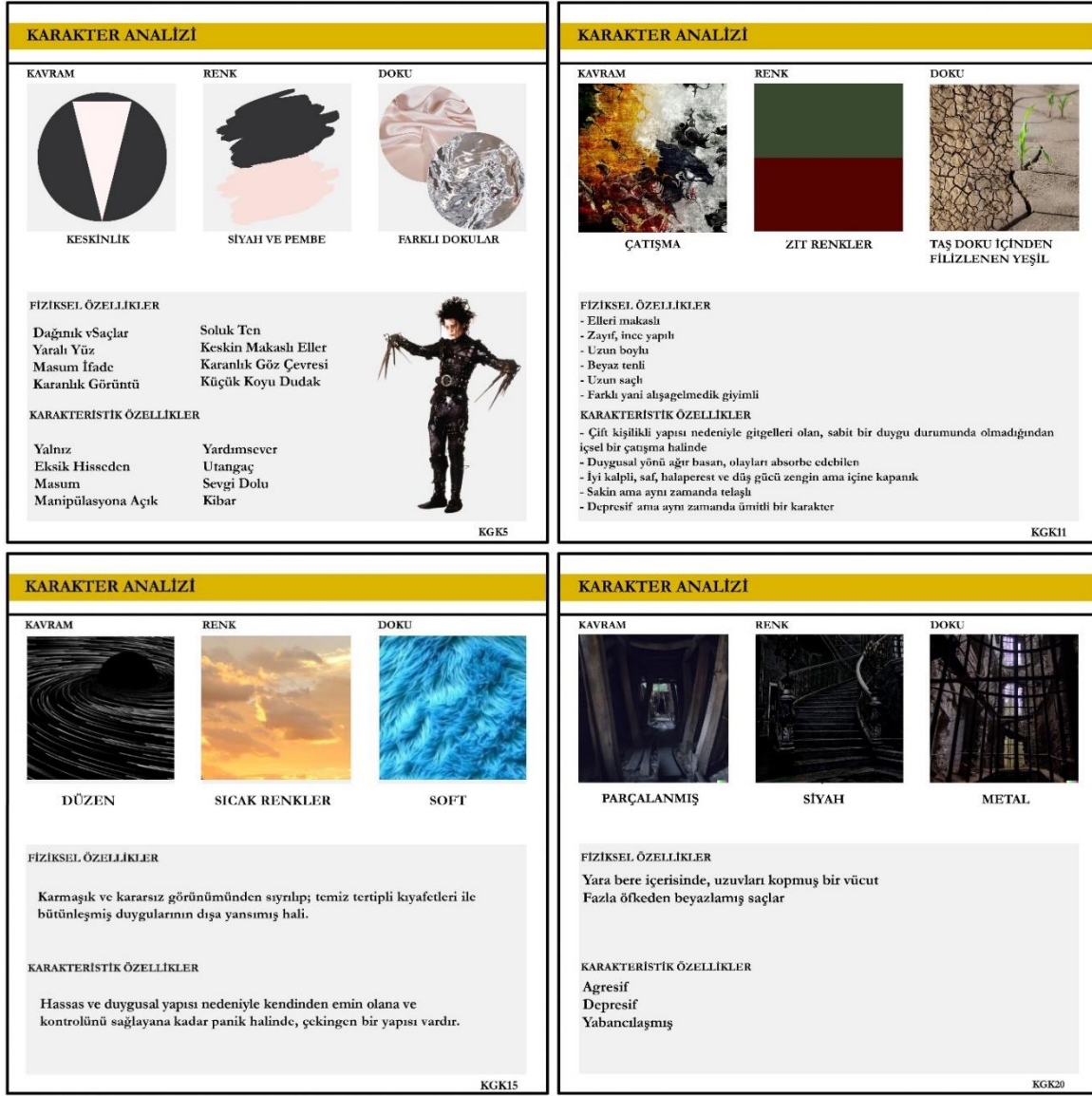
KARAKTER ANALİZİ		
KAVRAM 	RENK 	DOKU 
Ruhsal Bozukluk	Koyu Gri	Yıpranmışlık
FİZİKSEL ÖZELLİKLER Kısa boylu Şişkin bir gövde üzerinde küçük bir kafa Kocaman bir göbek KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER Huysuz, aklı karışık Şizofren, ruhsal sorunları var.		
DGK2		

KARAKTER ANALİZİ		
KAVRAM 	RENK 	DOKU 
ÇOKLU KİŞİLİK BOZUKLUĞU	KAHVERENGİ - SIYAH	SERT / TAŞ DOKU
FİZİKSEL ÖZELLİKLER Kısa boylu Göbekli Kısa kahverengi saçlı Orta yaşlı Suratı asık KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER İçkiye eğilimli, Huysuz Sanrılar görüyor, ruh hastası Kafasının içinde sıkışık kalmış Hayal ve gerçeği ayırt edemiyor Birçok kişiye sahip		
DGK4		

KARAKTER ANALİZİ		
KAVRAM 	RENK 	DOKU 
DERİNLİK	GRI	BETON
FİZİKSEL ÖZELLİKLER Bir metre boyunda, Minik bir baş yapısına sahip, Şişkin bir göbekte sahip, Saçları kısaltır. KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER Karamsar Özgüvensiz Araştırmacı Döğünceli Gizemli Yetenekli		
DGK22		

KARAKTER ANALİZİ		
KAVRAM 	RENK 	DOKU 
KAYGI	KIRMIZI	KIRILGAN
FİZİKSEL ÖZELLİKLER 1 metre boyunda Minik başlı Kısa saçlı Şişkin göbekli KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER Tedergin Ürkek Eleştirel		
DGK28		

Görsel 23. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin karakter analizi paftaları.



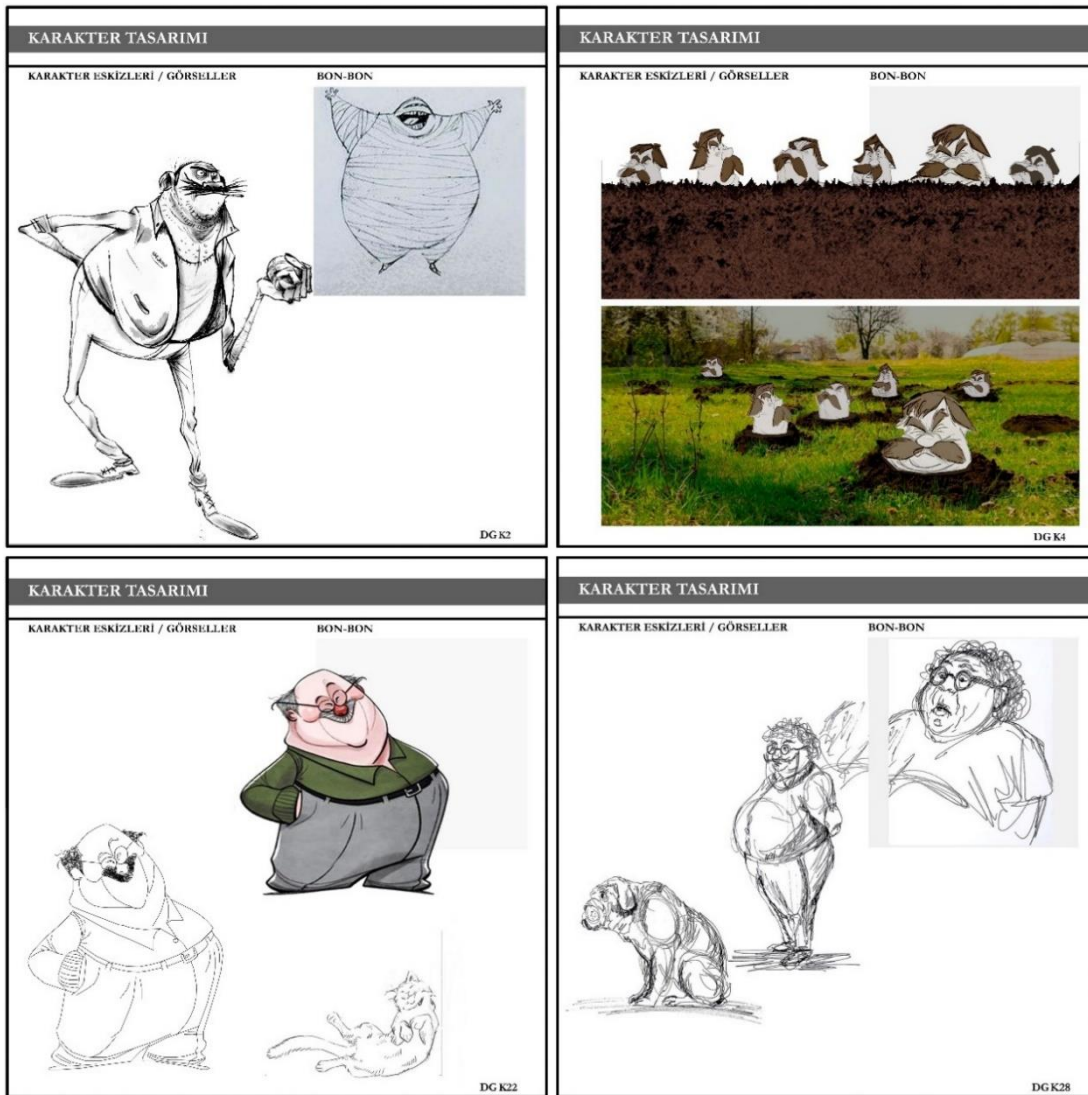
Görsel 24. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin karakter analizi paftaları.

İzlencenin Beşinci Haftası

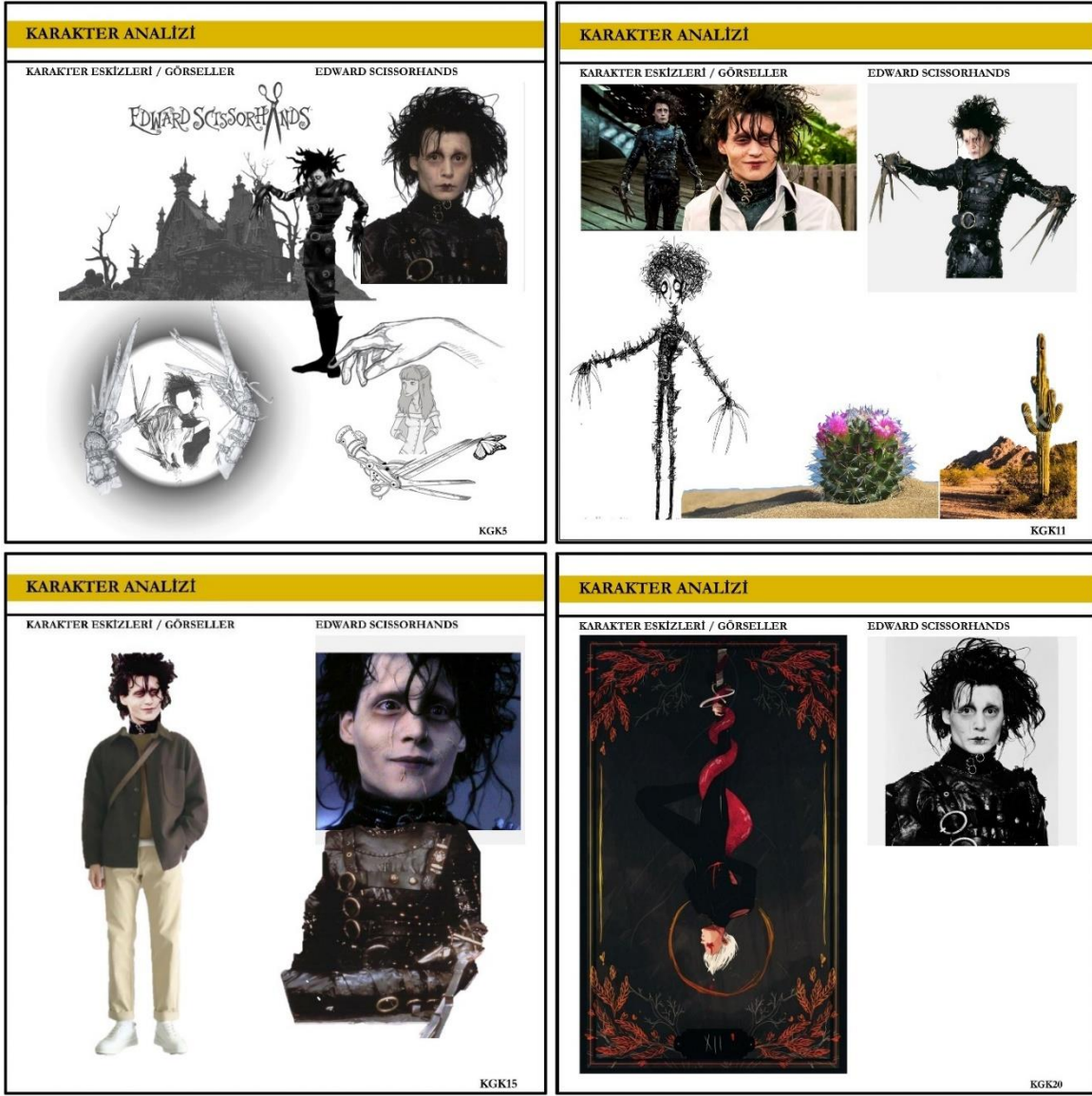
İzlencenin beşinci haftasında; deney grubundaki öğrenciler okudukları öyküdeki ana karakter için karakter tasarımına yönelik eskiz çalışmaları yapmıştır. Önceki haftalarda yaptıkları kavram, renk, doku seçimleri ayrıca fiziksel ve karakteristik özelliklerinin analiz edilmesi, karakter tasarımı sürecinde belirleyici olmuştur. Kontrol grubundaki öğrenciler de benzer biçimde izledikleri filmdeki ana karakter için karakter tasarımına yönelik eskiz çalışmaları yapmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda eskiz çalışmaları yaparken öğrenciler; el çizimi, kolaj ya da bilgisayar programlarından istedikleri bir tekniği ya da birden fazla tekniği bir arada kullanma konusunda serbest bırakılmıştır. Öğrenciler fikirlerini özgürce aktarabilmeleri için kullanılan teknik araçların seçimi konusunda kısıtlanmamıştır. Öğrencilerin çalışmaları karakter analizi paftalarında aktarılmıştır (Görsel 24 ve Görsel 25).

İzlencenin Altıncı Haftası

İzlencenin altıncı haftasında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenciler karakter tasarımı için yaptıkları eskiz çalışmalarını geliştirmiştir. Farklı tekniklerle çeşitli alternatifler üretmiştir. Karakterlerin kurgusal mekânla ilişki kurarak tasarlanmasının önemi vurgulanmıştır. Karakter tasarımında deney grubundaki öğrenciler yalnızca dilsel girdileri temel alırken; kontrol grubundaki öğrenciler ise görsel girdileri temel almıştır. Görsel olarak hazır bir imgeyi referans alan kontrol grubundaki öğrenciler, hiçbir görsel referansı olmayan deney grubu öğrencilerinden bu bağlamda ayrılmaktadır (Görsel 25 ve Görsel 26).



Görsel 25. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin karakter tasarımı paftaları.



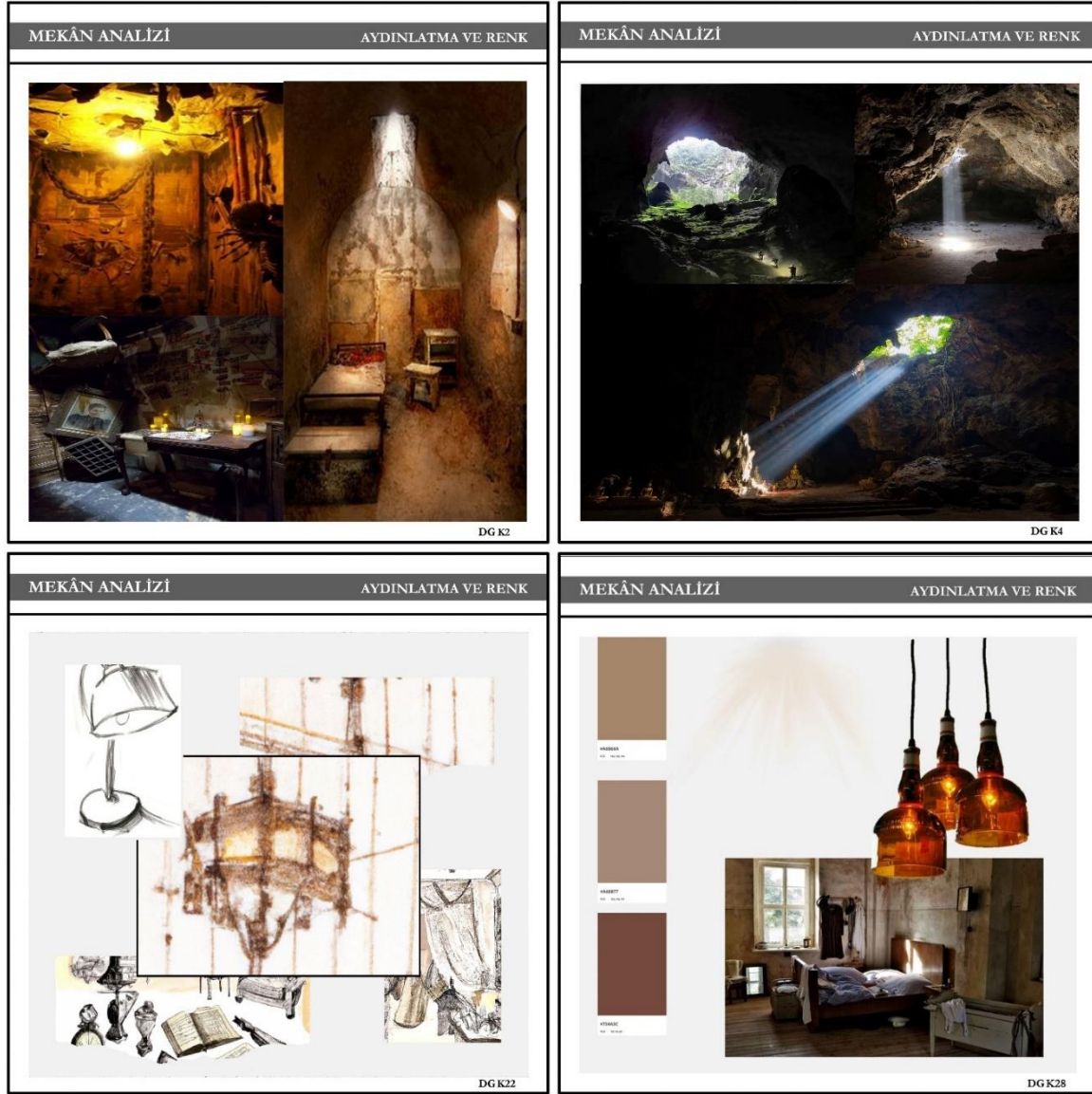
Görsel 26. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin karakter tasarımı paftaları.

İzlencenin Yedinci Haftası

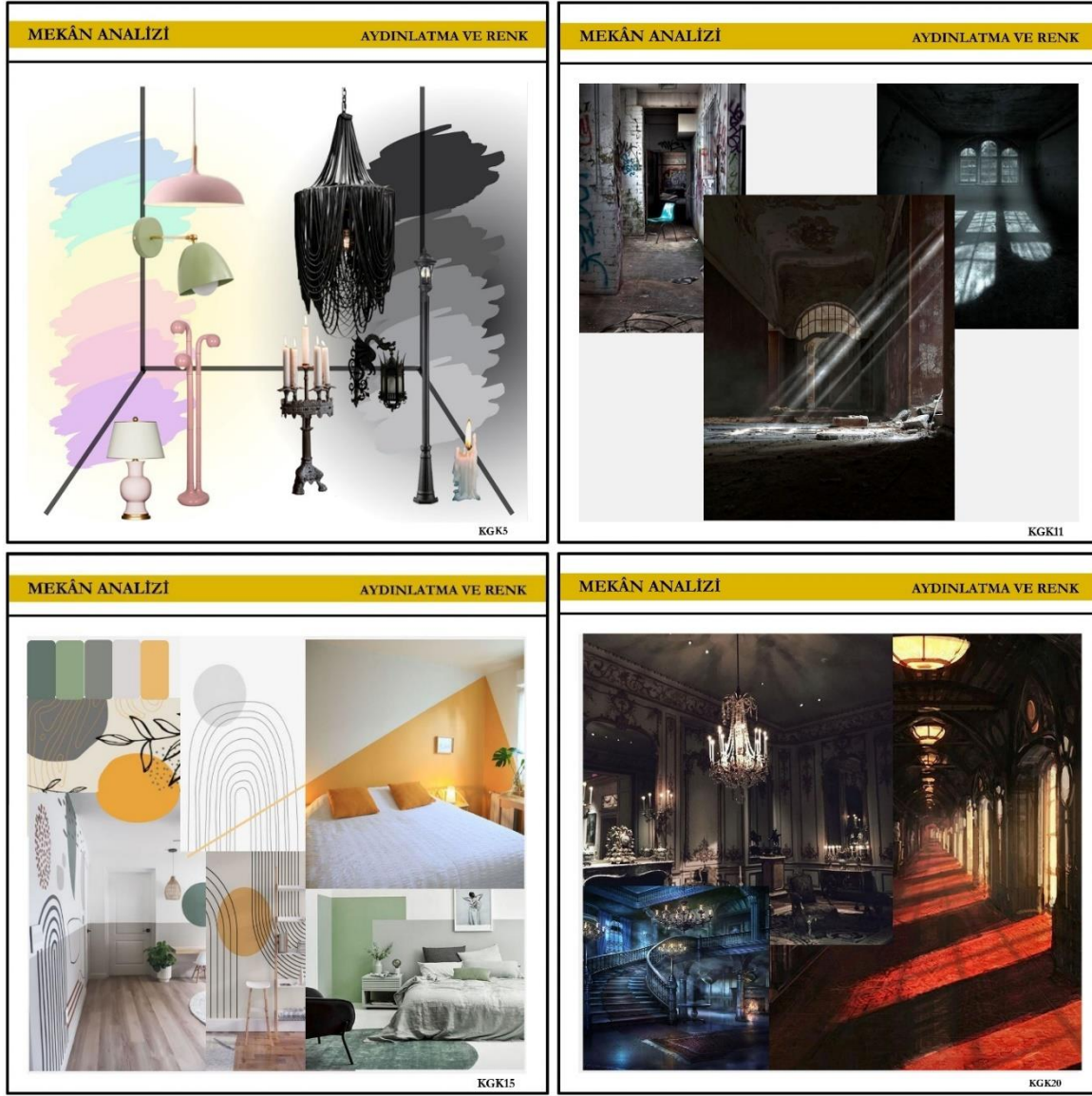
Hem fiziksel hem de psikolojik etkileri olan renk, ışığın varlığıyla anlam kazanmakta ve mekânın algılanmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Özdoğan, 2015). Edebiyatta ve sinemada kurgusal mekân tasarımında renk ve aydınlatma, mekânın ve mekânı kullanan karakterin özellikleri hakkında okuyucuya/izleyiciye bilgi vermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dilsel ve görsel girdileri referans alarak, renk ve aydınlatmaya ilişkin mekân analizleri yapmasının, kurgusal mekân tasarım sürecine katkı sağlaması beklenmektedir.

İzlencenin yedinci haftasında; deney grubundaki öğrenciler okudukları öyküdeki dilsel referanslardan faydalanarak ve karakter-mekân ilişkisini göz önünde bulundurarak, tasarlayacakları kurgusal mekân için mekânın aydınlatma ve renk kullanımına ilişkin analiz

çalışmaları yapmıştır (Görsel 27). Benzer biçimde kontrol grubundaki öğrenciler de izledikleri filmdeki görsel referanslardan faydalanarak ve karakter-mekân ilişkisini göz önünde bulundurarak, tasarlayacakları kurgusal mekân için mekânın aydınlatma ve renk kullanımına ilişkin analiz çalışmaları yapmıştır (Görsel 28).



Görsel 27. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân analizine ilişkin aydınlatma ve renk paftaları.



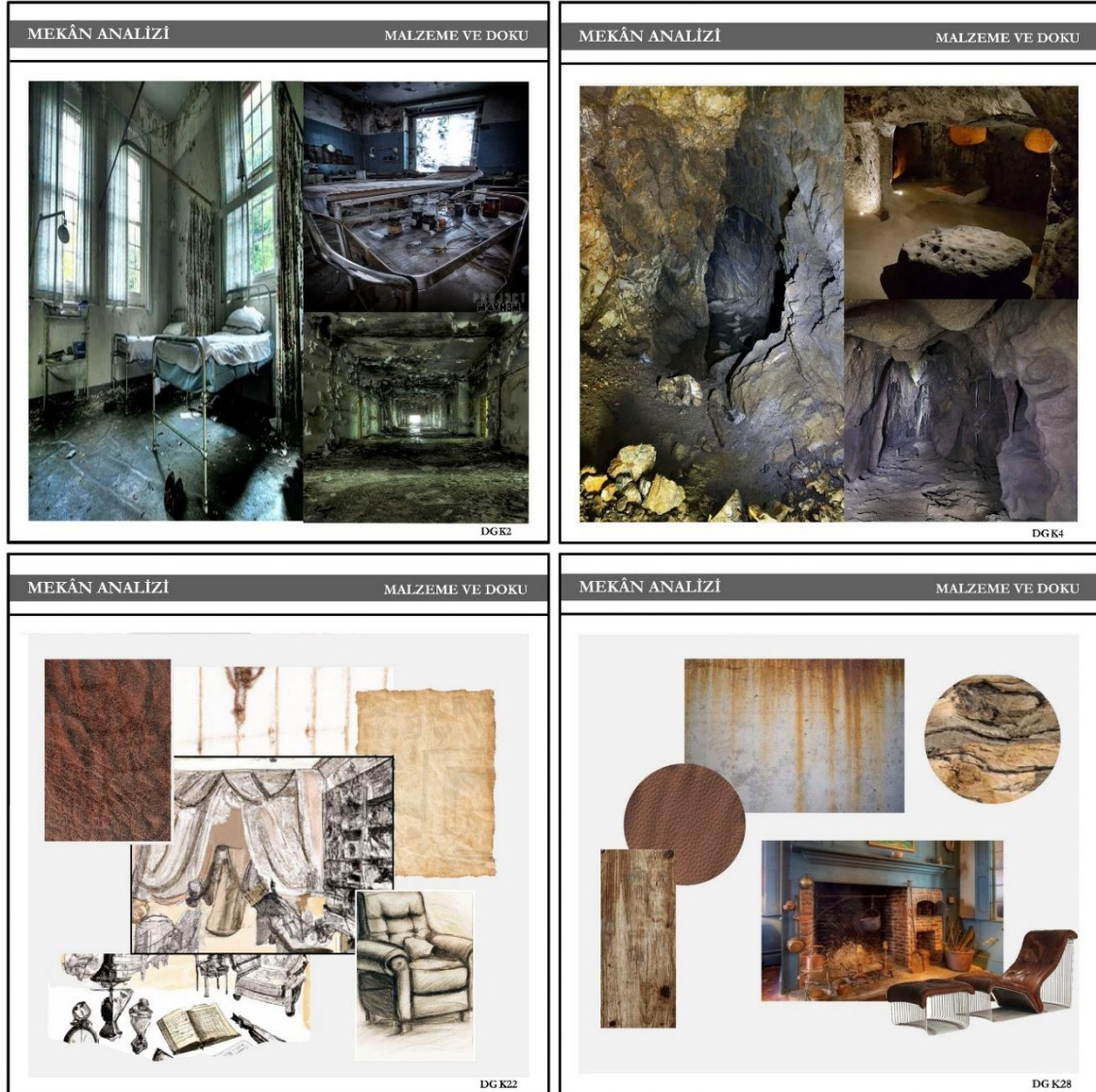
Görsel 28. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân analizine ilişkin aydınlatma ve renk paftaları.

İzlencenin Sekizinci Haftası

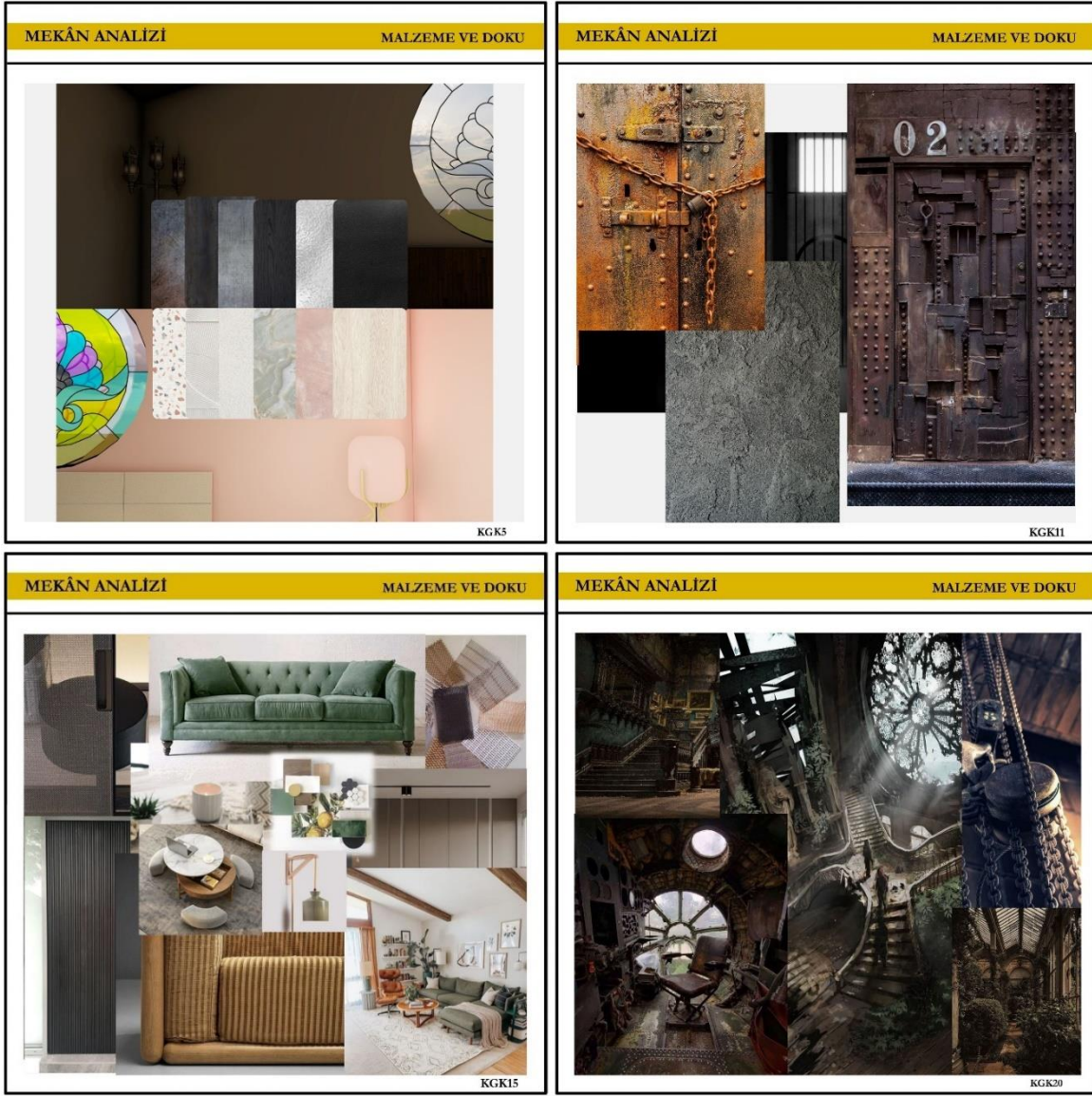
Mekân yaratım sürecinin en temel ihtiyaçlarından biri malzemedir. Malzeme kullanımına ilişkin; renk, doku, çeşitlilik, akustik gibi etkenler mekânın atmosferini belirlemektedir. Malzeme ve doku kullanımı ile mekânın tasarım anlayışı; sıcak, soğuk, yalın, derin, karmaşık gibi terimlerle ifade edilebilmektedir (Seçkin ve Yıldız, 2019). Mekânda malzeme kullanımı mekânın karakterini belirleme noktasında önemli bir rol oynamakta, ayrıca mekânı kullanan karakterle ilgili de bilgi vermektedir.

Bu bağlamda öğrencilerin dilsel ve görsel girdileri referans alarak, malzeme kullanımına ilişkin mekân analizleri yapmasının, kurgusal mekân tasarım sürecine katkı sağlaması beklenmektedir.

İzlencenin sekizinci haftasında; deney grubundaki öğrenciler okudukları öyküdeki dilsel referanslardan faydalanarak ve karakter-mekân ilişkisini göz önünde bulundurarak, tasarlayacakları kurgusal mekân için mekânda malzeme kullanımına ilişkin analiz çalışmaları yapmıştır (Görsel 29). Benzer biçimde kontrol grubundaki öğrenciler de izledikleri filmdeki görsel referanslardan faydalanarak ve karakter-mekân ilişkisini göz önünde bulundurarak, tasarlayacakları kurgusal mekân için mekânda malzeme kullanımına ilişkin analiz çalışmaları yapmıştır (Görsel 30).



Görsel 29. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân analizine ilişkin malzeme paftaları.



Görsel 30. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân ilişkin malzeme paftaları.

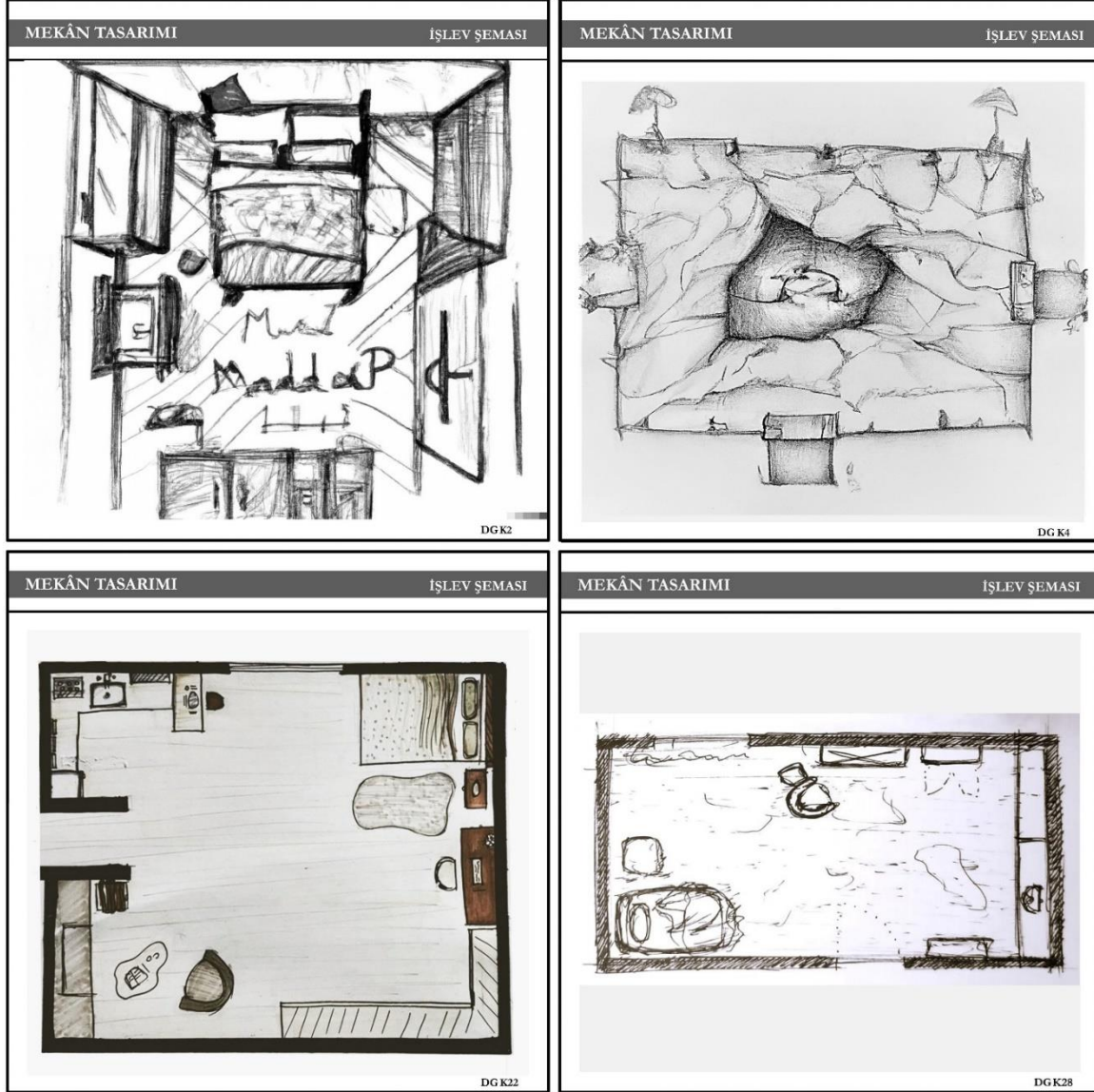
İzlencenin Dokuzuncu Haftası

İzlencenin dokuzuncu haftasında; öğrenciler senaryo yazımı, karakter analizi, karakter tasarımı, mekâna ilişkin renk, aydınlatma, malzeme, doku analizlerinden sonra mekân tasarımına odaklanmıştır. Mekânın hangi işlevle tasarlanacağı öğrencilerin ilk hafta oluşturduğu senaryoya ve yapılan analizlere göre şekillenmiştir. Hem deney hem kontrol grubundaki öğrenciler, işlevsel açıdan hangi amaca hizmet edeceğini belirledikleri mekânlar için plan çizimi alternatifleri üretmiştir (Görsel 31 ve Görsel 32).

İzlencenin Onuncu Haftası

İzlencenin onuncu haftasında öğrenciler mekân tasarım fikirlerini geliştirmeye devam

etmiştir. Önceki haftalarda yaptıkları karakter tasarımı, mekânın işlevsel ve biçimsel olarak şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Öğrenciler yaratıcı düşünme süreci gerektiren tasarım aşamasında kullandıkları teknik araçlar (el çizimi ya da bilgisayar destekli çizim) açısından serbest bırakılmıştır. Fikirlerini kendi tercihleri doğrultusunda özgürce aktarmışlardır (Görsel 31 ve Görsel 32).



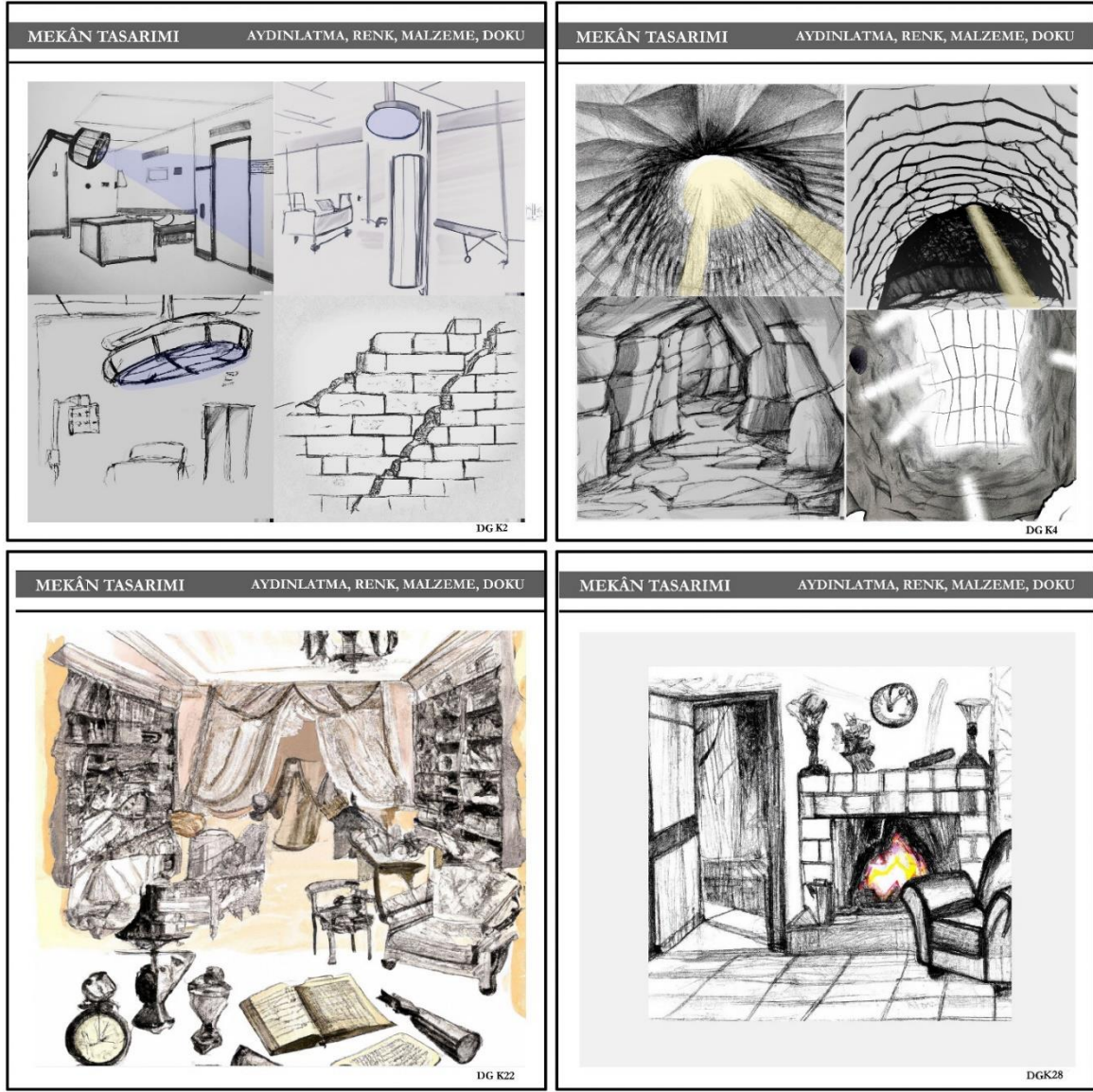
Görsel 31. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin işlev şemasının belirlendiği plan paftaları.



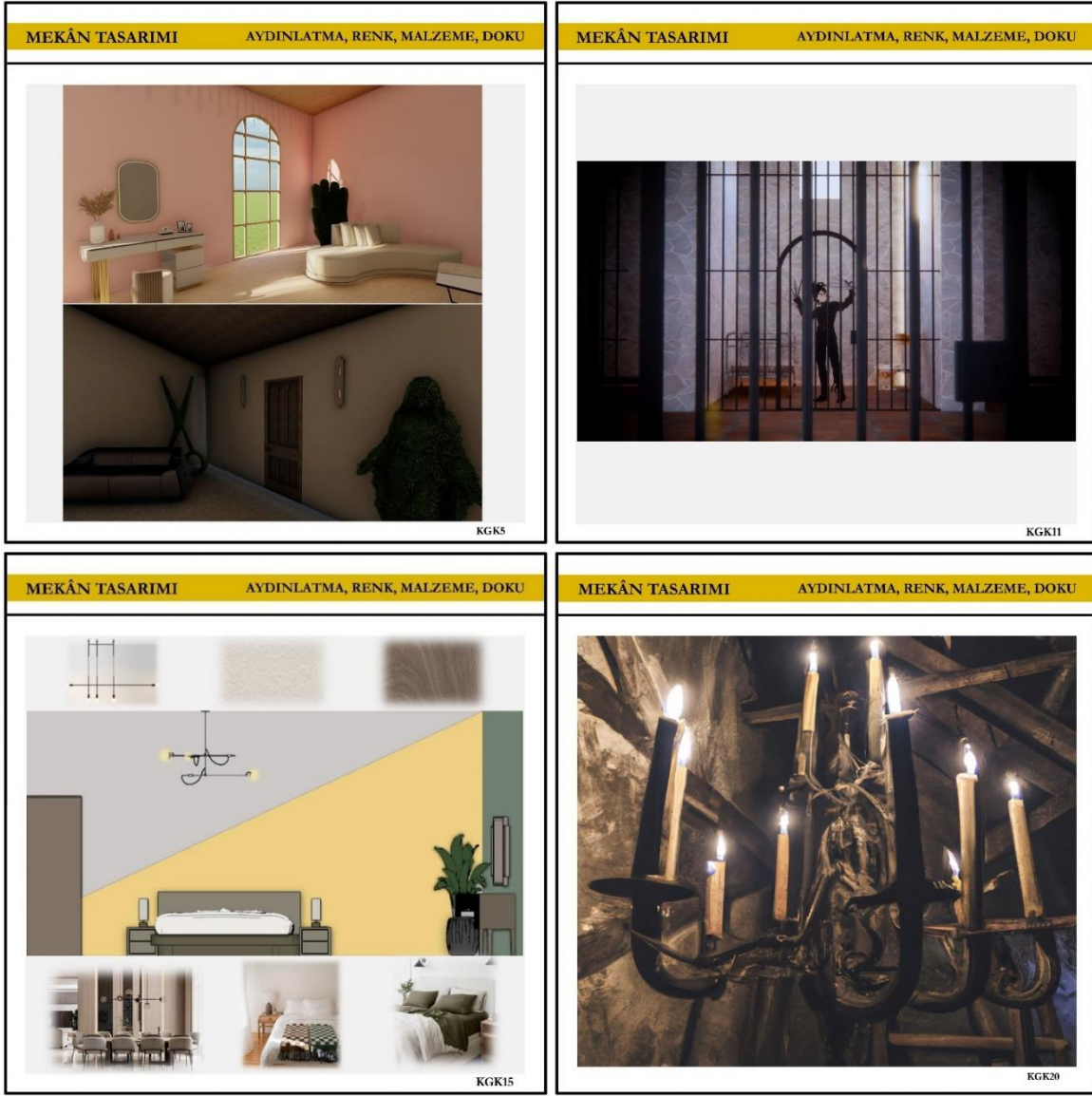
Görsel 32. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin işlev şemasının belirlendiği plan paftaları.

İzlencenin On Birinci Haftası

İzlencenin on birinci haftasında; öğrenciler işlevsel ve biçimsel açıdan planladıkları mekân kurgusu için aydınlatma ve renk kararlarına odaklanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler kurguladıkları mekânda aydınlatma, renk, malzeme ve doku kararlarının nasıl olduğunu; kesit, görünüş, perspektif, kolaj çalışması gibi kendi belirledikleri çeşitli tekniklerle aktarmıştır (Görsel 33 ve Görsel 34).



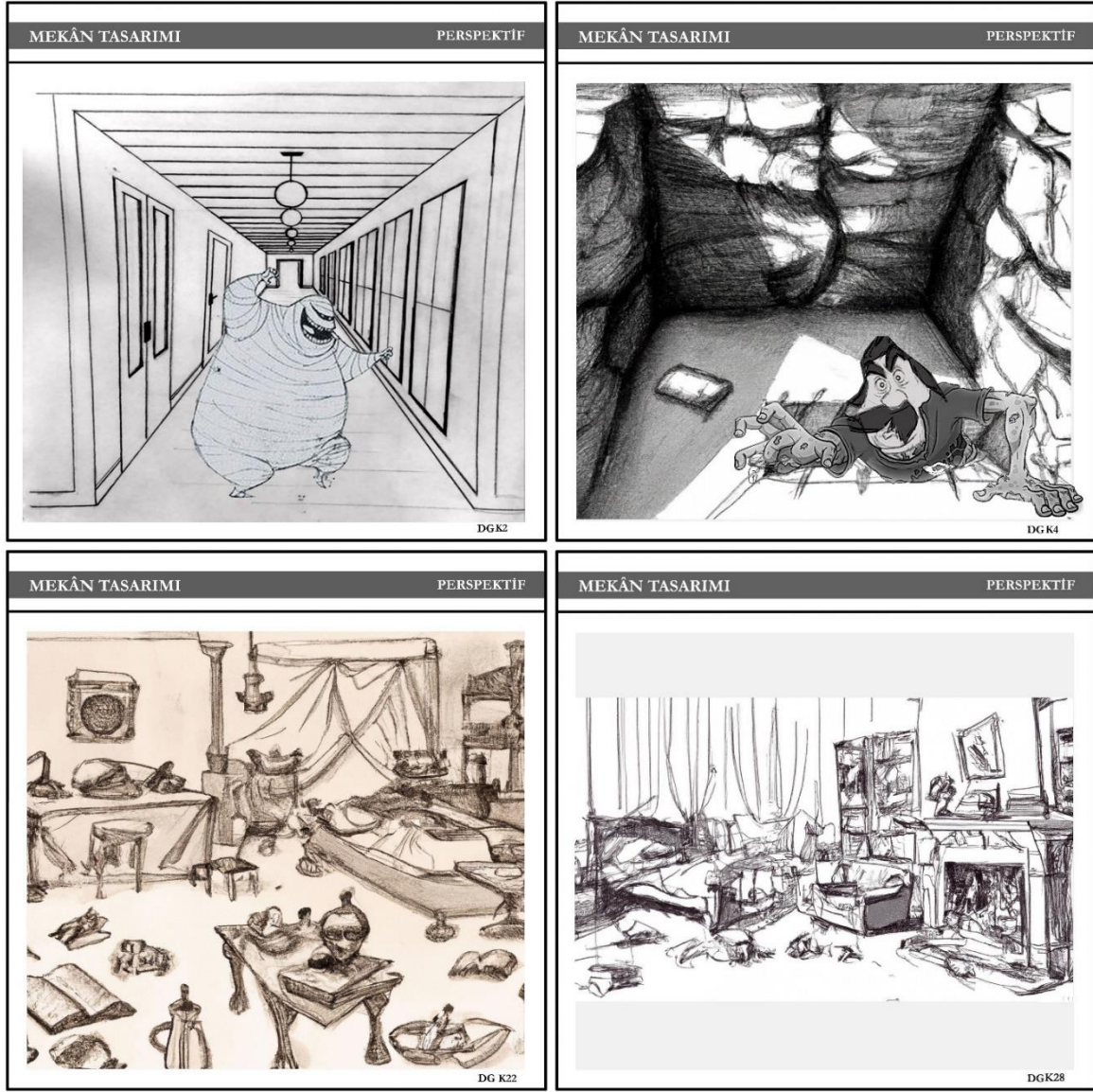
Görsel 33. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin aydınlatma, renk, malzeme ve doku kararlarını anlatan pafta.



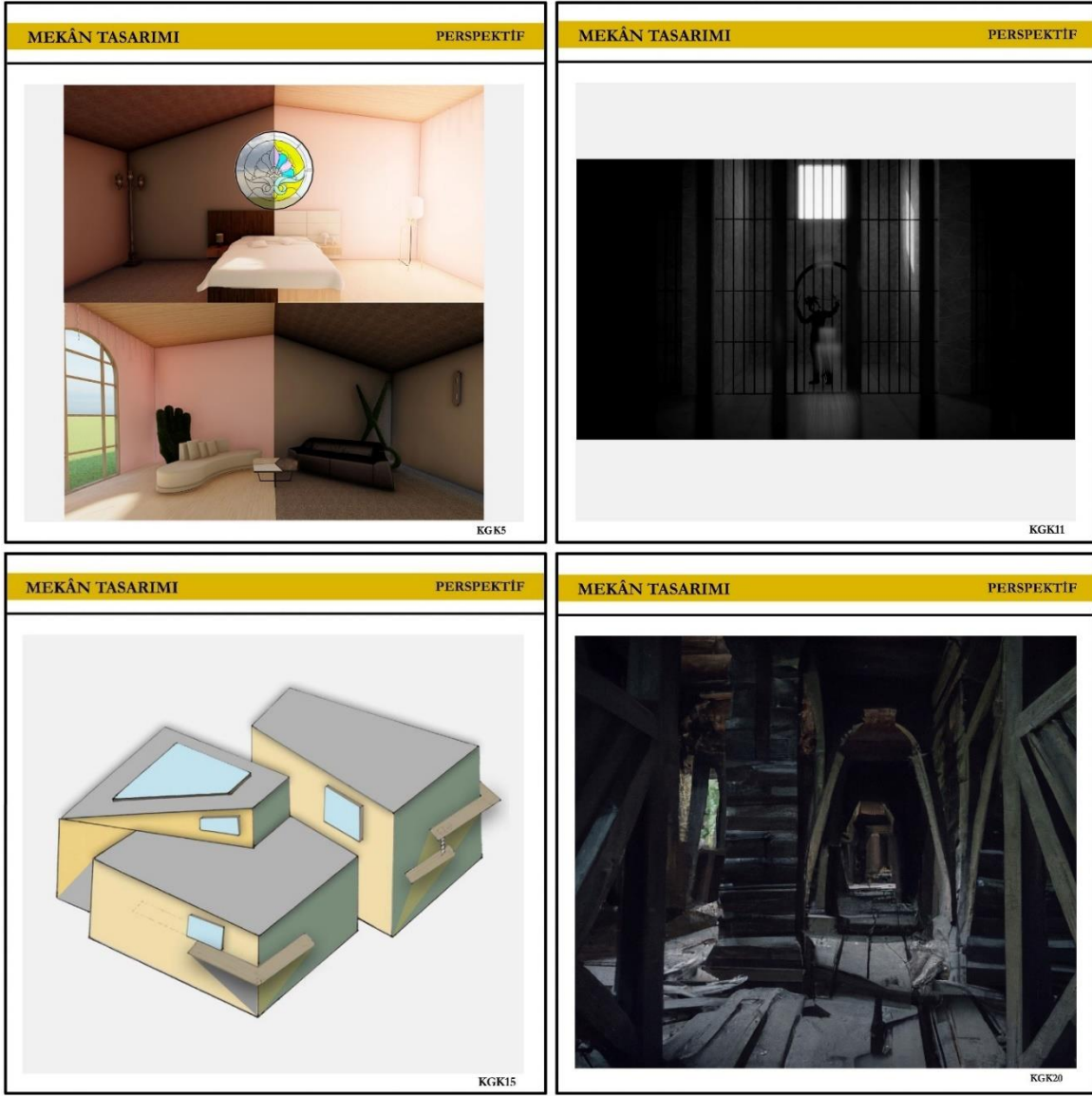
Görsel 34. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin aydınlatma, renk, malzeme ve doku kararlarını anlatan pafta.

İzlencenin On İkinci Haftası

İzlencenin on ikinci haftasında; öğrenciler işlevsel ve biçimsel açıdan planladıkları, aydınlatma, renk, doku ve malzeme tercihlerine karar verdikleri kurgusal mekânların farklı açılardan da algılanabilmesi için perspektif çalışmalarına odaklanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, perspektif çalışmalarını el çizimi ya da bilgisayar destekli programlar aracılığıyla kendi belirledikleri çeşitli tekniklerle üretmiştir (Görsel 35 ve Görsel 36).



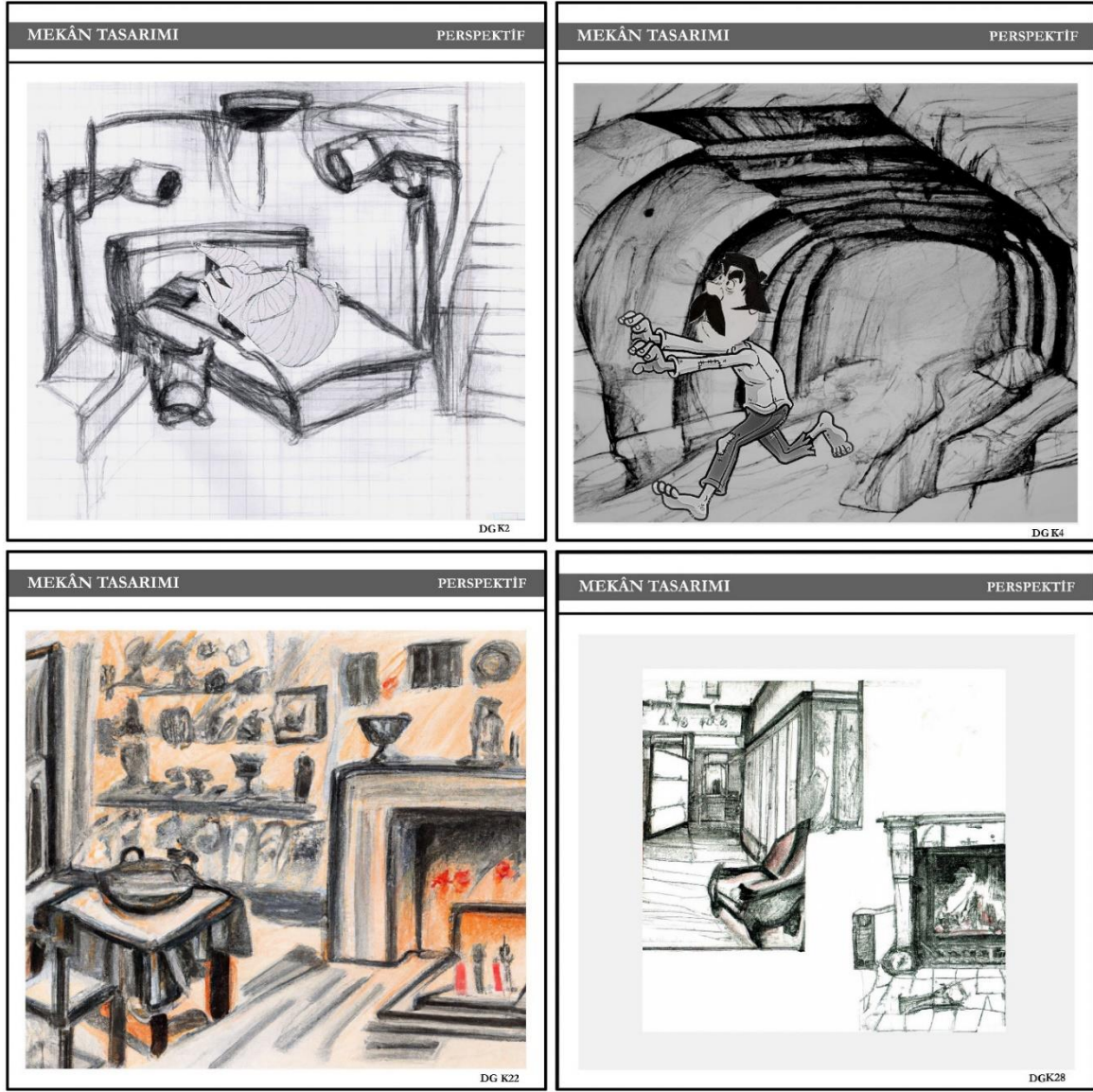
Görsel 35. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin perspektif paftaları.



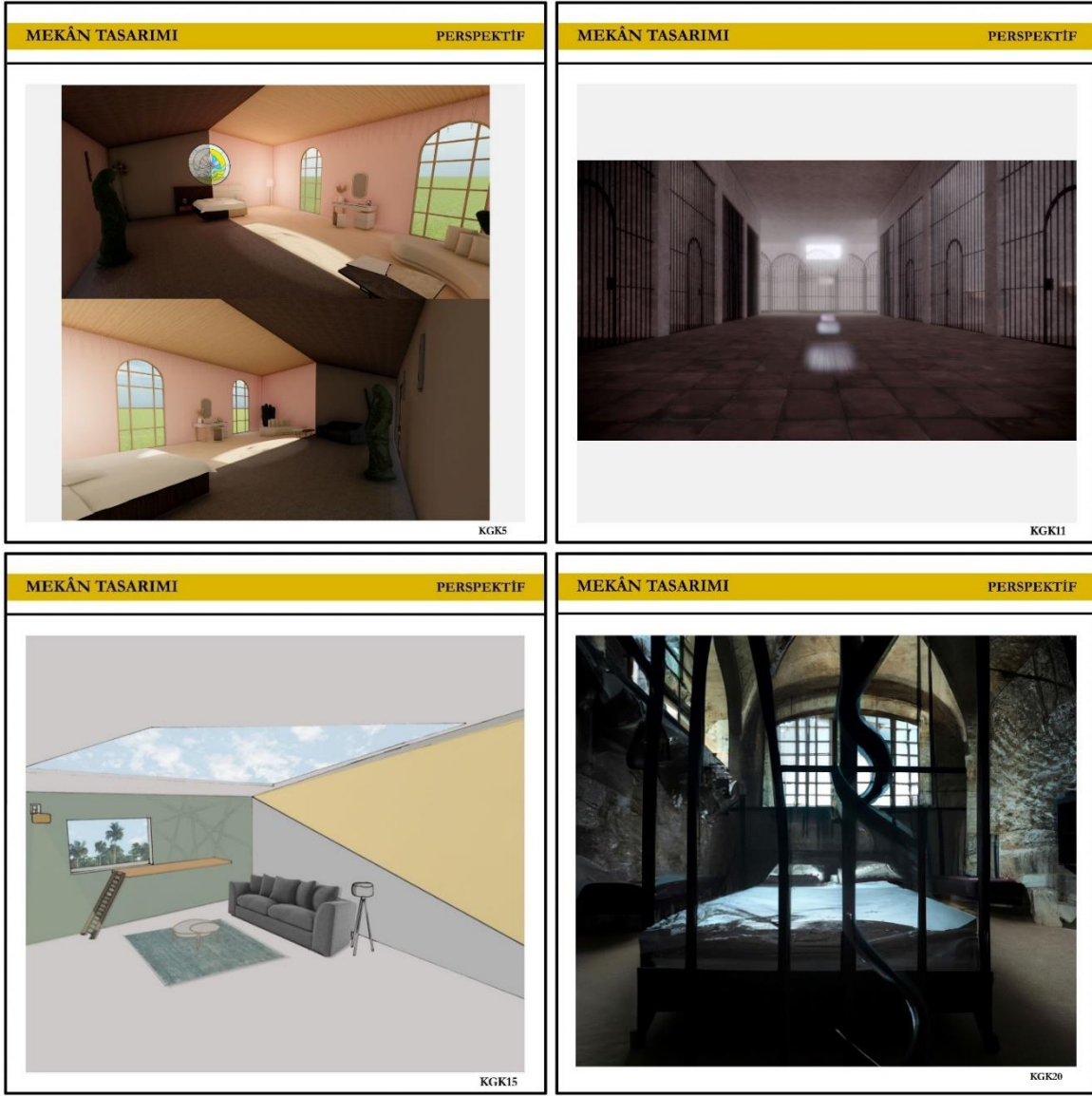
Görsel 36. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin perspektif paftaları.

İzlencenin On Üçüncü Haftası

İzlencenin on üçüncü haftasında; öğrenciler tasarım fikirlerini daha detaylı bir biçimde aktarabilmek için perspektif çalışmalarına çeşitlendirmeye odaklanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, birden fazla perspektif alternatifi üreterek tüm analiz ve tasarım sürecinin nihai sonuç ürünlerini üretmiştir (Görsel 37 ve Görsel 38).



Görsel 37. DGK_2, DGK_4, DGK_22 ve DGK_28 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin perspektif paftaları.



Görsel 38. KGK_5, KGK_11, KGK_15 ve DGK_20 numaralı öğrencilerin mekân tasarımına ilişkin perspektif paftaları.

İzlencenin On Dördüncü Haftası

İzlencenin on dördüncü haftasında; öğrenciler dersin başında, dersin yürütücüsü tarafından paylaşılan 9 adet paftadan oluşan çalışmalarını sonuçlandırmıştır. Çalışmanın bu bölümüne kadar öğrencilerin çalışmaları haftalara göre yapılan uygulamalarla ilişki olarak ayrı ayrı aktarılmıştır. Bütün süreci anlatan 9 adet paftanın bir arada anlamlı bir bütün oluşturması, tasarım fikrinin paftaların genelinde izlenebilmesi açısından önemli görülmektedir. İzlencenin değerlendirilmesinde pafta bütünlüğünün de dikkate alınan bir değerlendirme kriteri olması sebebiyle öğrencilerin tüm paftalarının bir arada izlenebildiği çalışmalar ayrıca ekler kısmında yer almaktadır (EK-5, EK-6, EK-7, EK-8, EK-9, EK-10, EK-11 ve EK-12).

Ayrıca öğrencilerin 14 haftalık izlençe sonunda yaratıcı düşünme düzeylerinin değişimini tespit edebilmek için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)'nin son test uygulaması hem deney hem kontrol gruplarına (şekilsel B ve sözel B formu) uygulama konusunda eğitim almış yürütücü eşliğinde uygulanmıştır. Öğrencilere 3 faaliyetten oluşan şekilsel formun her faaliyeti için 10 dakika, 7 faaliyetten oluşan sözel formun her faaliyeti için ise 5 dakika süre verilmiştir (Görsel 39).



TYDT Son Test Uygulaması - Deney Grubu (Mimarlık ve Edebiyat dersi)



TYDT Son Test Uygulaması - Kontrol Grubu (Mimarlık ve Sinema dersi)

Görsel 39. Deney ve kontrol grupları TYDT son testlerin uygulanması.

Kaynak. (Fotoğraf: S. Başçı).

4.3. İzlencenin Değerlendirilmesi

Edebiyat ve sinemada kurgusal mekân üretiminin yaratıcılığa etkisi üzerinden geliştirilen izlenceler; kapsamlı ve kademeli olarak gözlem yapmayı, ayrıca öğrencilerin izlemlerini ve seçimlerini sürekli olarak takip etmeyi gerektirmektedir. Genellikle yetkin sonuç ürünlerine odaklanan, öğrencilerin çalışmalarının anlamlı bir koleksiyonu olarak tanımlanan “portfolyo” yani sonuç dosyaları ardışık bir sürecin takip edilmesi noktasında yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda, dersin yürütücülerinin öğrencileri gözlemleyebilmesi için süreç dosyası tutması oldukça önemlidir. Gardner tarafından ortaya konulan “prosesfolyo” yani süreç dosyaları ise yalnızca nihai ürünün değil, üretim ve tasarım sürecinin tümünün önemsenmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Öğrencilerin gelişimleri hakkında sürekli bilgi sahibi olunması gerektiğini vurgulamaktadır (Gardner, 2006). Prosesfolyo, tasarım sürecinde yer alan ve her biri sürecin bir parçasını oluşturan; eskiz, taslak, eleştiri, ödev, sunum, üretilen fikirler gibi pek çok ögenin düzenli bir biçimde gözlemlenebilmesine olanak sağlamaktadır. Böylece uygulanan izlencelerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkisini izlenebilir kılmaktadır (Armstrong, 2018). Bu doğrultuda prosesfolyo öğrencilerin tasarım sürecini, gelişimlerini ya da süreçte meydana gelen aksaklıkları belirleyebilmek açısından önem arz etmektedir (Türkmen, 2022).

Bu bağlamda hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin 14 hafta boyunca yaptıkları, senaryo yazımı, karakter analizi, karakter tasarımı, mekân analizi ve mekân tasarımına ilişkin bütün süreç dersin yürütücüleri tarafından oluşturulan prosesfolyo ile takip edilmiştir. Öte yandan izlence kapsamında derste yapılan uygulamalar, yaratıcı düşünme parametreleri ile ilişkili olarak, 14 haftalık izlence doğrultusunda dersin yürütücüleri tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme kriterleri, haftalara göre yapılan uygulamaların yaratıcılık parametreleri ile ilişkisi referans alarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin haftalara göre yaptığı uygulamalar; esneklik, akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesinden oluşan parametrelerden hangileri ile ilişki kuruyor ise, bu parametreler doğrultusunda dersin yürütücüleri tarafından değerlendirilmiştir (Tablo 12).

		TYDT YARATICILIK PARAMETRELERİ							
HAFTA	UYGULAMALAR		Esneklik	Akılcılık	Orijinallık	Başlıkların Soyutluğu	Zenginleştirme	Erken Kapamaya Direnç	Yaratıcı Kuvvetler Listesi
01	Metin/Film Okuması Ders kapsamında okunması/izlenmesi belirlenen öykü/filmle ilişkili senaryo yazımı	Senaryo yazımı	●	●	●	○	○	○	○
02	Karakter Analizi Dilsel/görsel girdilerle elde edilen verilerle karakterin/kullanıcının özelliklerinin analiz edilmesi	Fiziksel özelliklerin analizi	●	●	●	●	●	●	●
03		Karakteristik özelliklerin analizi	●	●	●	●	●	●	●
04	Karakter Tasarımı Dilsel/görsel girdilerle elde edilen verilerle karakterin/kullanıcının tasarlanması	Karakter eskizleri	○	●	●	○	●	●	●
05		Karakter-mekân ilişkisi	○	●	●	○	●	●	●
06									
07	Mekân Analizi Dilsel/görsel girdilerle elde edilen verilerle mekânın özelliklerinin analiz edilmesi	Aydınlatma ve renk	○	●	●	○	●	●	●
08		Malzeme ve doku	○	●	●	○	●	●	●
09									
10	Mekân Tasarımı Dilsel/görsel girdiler ve yapılan analiz çalışmaları doğrultusunda tasarlanacak mekânın; işlev şeması aydınlatma, renk ve doku unsurlarının belirlenmesi	İşlev şeması	○	●	●	○	●	●	●
11		Aydınlatma ve renk	○	●	●	○	●	●	●
12		Malzeme ve doku	○	●	●	○	●	●	●
13		Perspektif çalışmaları	○	●	●	○	●	●	●
14									

Tablo 12. Geliştirilen izlencelerin değerlendirme kriterleri

5. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırma süresince toplanan ham verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve bu sayede elde edilen bulguların; değerlendirilmesi ve araştırma probleminin çözümüne katkı sağlaması gerekmektedir. Bu yönüyle bulgu, Karasar tarafından “belli bir araştırma sonucunda elde edilen ve kullanıma hazır hâle getirilmiş bir ürün” şeklinde aktarılmaktadır (Karasar, 2019, s. 305). Araştırmanın bu bölümünde, problem çözümü için izlenen bilimsel yaklaşım sonucunda; TYDT (Torrance Yaratıcı Düşünce Testi) kullanılarak elde edilen nicel veriler ile anket formu kullanılarak toplanan nitel verilere ilişkin bulgular aktarılmıştır. Ayrıca bilimsel yöntemin beşinci basamağı olarak tanımlanan ‘değerlendirmeler’ gerçekleştirilmiştir.

5.1. TYDT Ön Teste Yönelik Bulgular ve Yorum

İzlencenin ilk haftasında yani araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol gruplarına TYDT ön testin şekilsel A ve sözel A formları uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin bulunması için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılabilmektedir. Çarpıklık değerleri ± 1 (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014) ve basıklık değerleri ± 3 arasında ise parametrik analizler yapılması beklenmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015). Bu sebeple verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin bulunması için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. (Tablo 13).

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Sözel Akıcılık	Deney	28	1.11	.44	1.05	.86
	Kontrol	23	1.11	.48	1.07	.93
Sözel Esneklik	Deney	28	.65	.44	-.19	.86
	Kontrol	23	.56	.48	.58	.93
Sözel Orijinallik	Deney	28	.93	.44	1.03	.86
	Kontrol	23	.58	.48	-.18	.93
Sözel Yaratıcılık	Deney	28	.83	.44	.20	.86
	Kontrol	23	.86	.48	.53	.93
Şekilsel Norm Değer Puanları	Deney	28	-.13	.44	-.23	.86
	Kontrol	23	-.28	.48	.54	.93
Şekilsel Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	28	1.66	.44	4.48	.86
	Kontrol	23	1.93	.48	4.93	.93
Şekilsel Yaratıcılık	Deney	28	.52	.44	.32	.86
	Kontrol	23	1.18	.48	2.77	.93

Tablo 13. TYDT deney ve kontrol grubu ön test puanlarına ait normallik analizi sonuçları

Verilerin basıklık çarpıklık katsayılarına bakıldığında ölçümlerin normal dağıldığı görülmektedir. Fakat yapılan ölçümler 30’dan küçük bir çalışma grubuna ait verileri kapsadığından, gruplarda normalden sapma olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve

diğerleri, 2014). Bu sebeple grubun normal dağılmadığı kabul edilmiştir.

TYDT ön test puanları arasında, benzer popülasyondan gelen iki bağımsız grup arasındaki ortalama farkına bakmak ve gruplar arasında eşitliği ya da farkı belirlemek için kullanılan Mann Whitney U analizi testi uygulanmıştır (Tablo 14).

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	ss	U	p
Sözel Akıcılık	Deney	28	24.21	0.93	272.00	0.344
	Kontrol	23	28.17	1.08		
Sözel Esneklik	Deney	28	24.61	0.98	283.00	0.459
	Kontrol	23	27.70	1.03		
Sözel Orijinallik	Deney	28	23.91	1.00	263.50	0.268
	Kontrol	23	28.54	1.00		
Sözel Yaratıcılık	Deney	28	24.29	2.78	274.00	0.364
	Kontrol	23	28.09	3.04		
Şekilsel Norm Değer Puanları	Deney	28	25.82	0.75	317.00	0.925
	Kontrol	23	26.22	0.75		
Şekilsel Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	28	23.48	0.87	251.00	0.182
	Kontrol	23	29.07	1.13		
Şekilsel Yaratıcılık	Deney	28	24.39	1.48	277.00	0.384
	Kontrol	23	27.96	1.77		

Tablo 14. Ön-test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları

Tablo 14'e bakıldığında TYDT ön test puanları arasında uygulanan Mann Whitney U analizi sonuçlarında, konu bütünlüğü alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

5.2. TYDT Son Teste Yönelik Bulgular ve Yorum

İzlencenin son haftasında yani araştırmanın sonunda, deney ve kontrol gruplarına TYDT son testin şekilsel B ve sözel B formları uygulanmıştır. Ön ve son testler arasındaki değişimi saptamak için, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İlişkili (bağımlı) örneklem t-testinin nonparametrik karşılığı olan Wilcoxon işaretli sıralar testi, diğer şartlar aynı kalmakla birlikte bağımlı değişkene ait ölçümlerin; oran veya aralık ölçeğinde olduğu ancak normal dağılım şartını sağlamadığı durumlarda kullanılmaktadır. Çalışma grupları 30'dan az olduğu ve normal dağılım göstermediği için, ön ve son testler arasındaki değişimi saptamak amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır (Tablo 15, 16, 17 ve 18).

	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sözel Akıcılık	Negatif S.	4	8,75	35,00	-2,973	0,003
	Pozitif S.	18	12,11	218,00		
	Nötr S.	1				
Sözel Esneklik	Negatif S.	4	15,13	60,50	-2,359	0,018
	Pozitif S.	19	11,34	215,50		
	Nötr S.	0				
Sözel Orijinallik	Negatif S.	2	6,50	13,00	-3,688	0,000
	Pozitif S.	20	12,00	240,00		
	Nötr S.	1				
Sözel Yaratıcılık	Negatif S.	3	7,67	23,00	-3,498	0,000
	Pozitif S.	20	12,65	253,00		
	Nötr S.	0				

Tablo 15. Deney grubu TYDT puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Deney grubunun Torrance sözel yaratıcılık ön ve son test puanları arasında sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik ve sözel yaratıcılık parametrelerinin her biri için pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 15).

	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sözel Akıcılık	Negatif S.	8	9,06	72,50	-1,214	0,225
	Pozitif S.	12	11,46	137,50		
	Nötr S.	3				
Sözel Esneklik	Negatif S.	7	11,43	80,00	-1,767	0,077
	Pozitif S.	16	12,25	196,00		
	Nötr S.	0				
Sözel Orijinallik	Negatif S.	3	4,33	13,00	-3,686	0,000
	Pozitif S.	19	12,63	240,00		
	Nötr S.	1				
Sözel Yaratıcılık	Negatif S.	7	8,57	60,00	-2,372	0,018
	Pozitif S.	20	12,65	253,00		
	Nötr S.	0				

Tablo 16. Kontrol grubu TYDT sözel yaratıcılık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Kontrol grubunun TYDT ön ve son test puanları arasında sözel akıcılık ve sözel esneklik parametreleri için pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$) Bunun yanı sıra sözel orijinallik ve sözel yaratıcılık parametreleri için pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 16).

	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Şekilsel Akıcılık	Negatif S.	4	6,88	27,50	-2,719	0,007
	Pozitif S.	15	10,83	162,50		
	Nötr S.	4				
Şekilsel Orijinallik	Negatif S.	5	9,30	46,50	-2,186	0,029
	Pozitif S.	15	10,90	163,50		
	Nötr S.	3				
Başlıkların Soyutluğu	Negatif S.	4	10,25	41,00	-2,783	0,005
	Pozitif S.	18	11,78	212,00		
	Nötr S.	1				
Zenginleştirme	Negatif S.	2	7,50	15,00	-3,251	0,001
	Pozitif S.	17	10,29	175,00		
	Nötr S.	4				
Erken Kapamaya Direnç	Negatif S.	1	5,50	5,50	-3,367	0,001
	Pozitif S.	16	9,22	147,50		
	Nötr S.	6				
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Negatif S.	3	2,83	8,50	-3,941	0,000
	Pozitif S.	20	13,38	267,50		
	Nötr S.	0				
Şekilsel Yaratıcılık	Negatif S.	3	3,00	9,00	-3,924	0,000
	Pozitif S.	19	12,16	231,00		
	Nötr S.	0				

Tablo 17. Deney grubu TYDT şekilsel yaratıcılık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Deney grubunun TYDT şekilsel yaratıcılık ön ve son test puanları arasında şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi ve şekilsel yaratıcılık parametrelerinin her biri için pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 17).

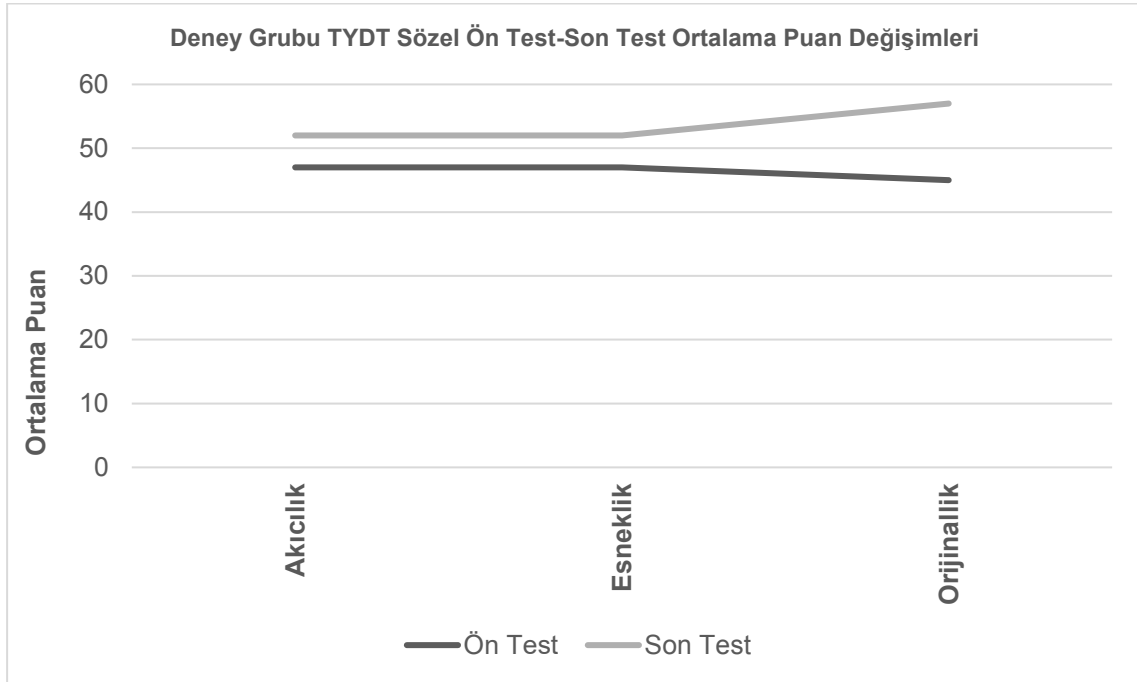
	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Şekilsel Akıcılık	Negatif S.	4	6,88	27,50	-3,217	0,001
	Pozitif S.	18	12,53	225,50		
	Nötr S.	1				
Şekilsel Orijinallik	Negatif S.	6	8,33	50,00	-1,814	0,070
	Pozitif S.	13	10,77	140,00		
	Nötr S.	4				
Başlıkların Soyutluğu	Negatif S.	9	9,17	82,50	-0,841	0,400
	Pozitif S.	11	11,59	127,50		
	Nötr S.	3				
Zenginleştirme	Negatif S.	3	9,50	28,50	-1,805	0,071
	Pozitif S.	12	7,63	91,50		
	Nötr S.	8				
Erken Kapamaya Direnç	Negatif S.	6	6,92	41,50	-1,666	0,096
	Pozitif S.	11	10,14	111,50		
	Nötr S.	6				
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Negatif S.	6	7,67	46,00	-2,800	0,005
	Pozitif S.	17	13,53	230,00		
	Nötr S.	0				
Şekilsel Yaratıcılık	Negatif S.	4	11,25	45,00	-2,829	0,005
	Pozitif S.	19	12,16	231,00		
	Nötr S.	0				

Tablo 18. Kontrol grubu TYDT şekilsel yaratıcılık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Kontrol grubunun TYDT şekilsel yaratıcılık ön ve son test puanları arasında şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç parametreleri için pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Öte yandan şekilsel akıcılık, yaratıcı kuvvetler listesi ve şekilsel yaratıcılık parametreleri için pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 18).

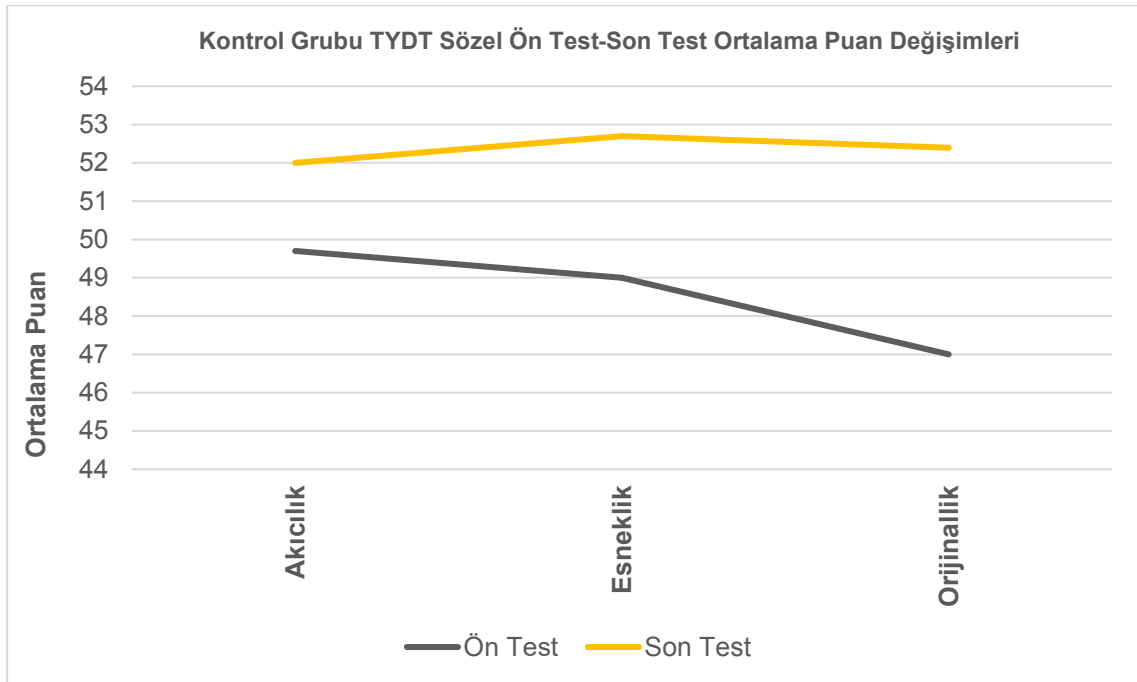
Bu bulgular ışığında, kurgusal mekân üretiminde edebiyat disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşüncüyü geliştirdiği yönündeki birinci araştırma hipotezi ve kurgusal mekân üretiminde sinema disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşüncüyü geliştirdiği ikinci araştırma hipotezi doğrulanmıştır. Elbette çok boyutlu bir kavram olan yaratıcılık, pek çok alt parametreye bağlı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda deney grubunda sözel ve şekilsel yaratıcılıkla ilgili tüm alt parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış görülürken, kontrol grubunda ise sözel ve şekilsel yaratıcılıkla ilgili bazı parametrelerde artış görülmemiştir. Öte yandan hem deney hem kontrol gruplarının toplam sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

TYDT ön test ve son test arasındaki değişimi saptamak için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalama puanları hesaplanmıştır.



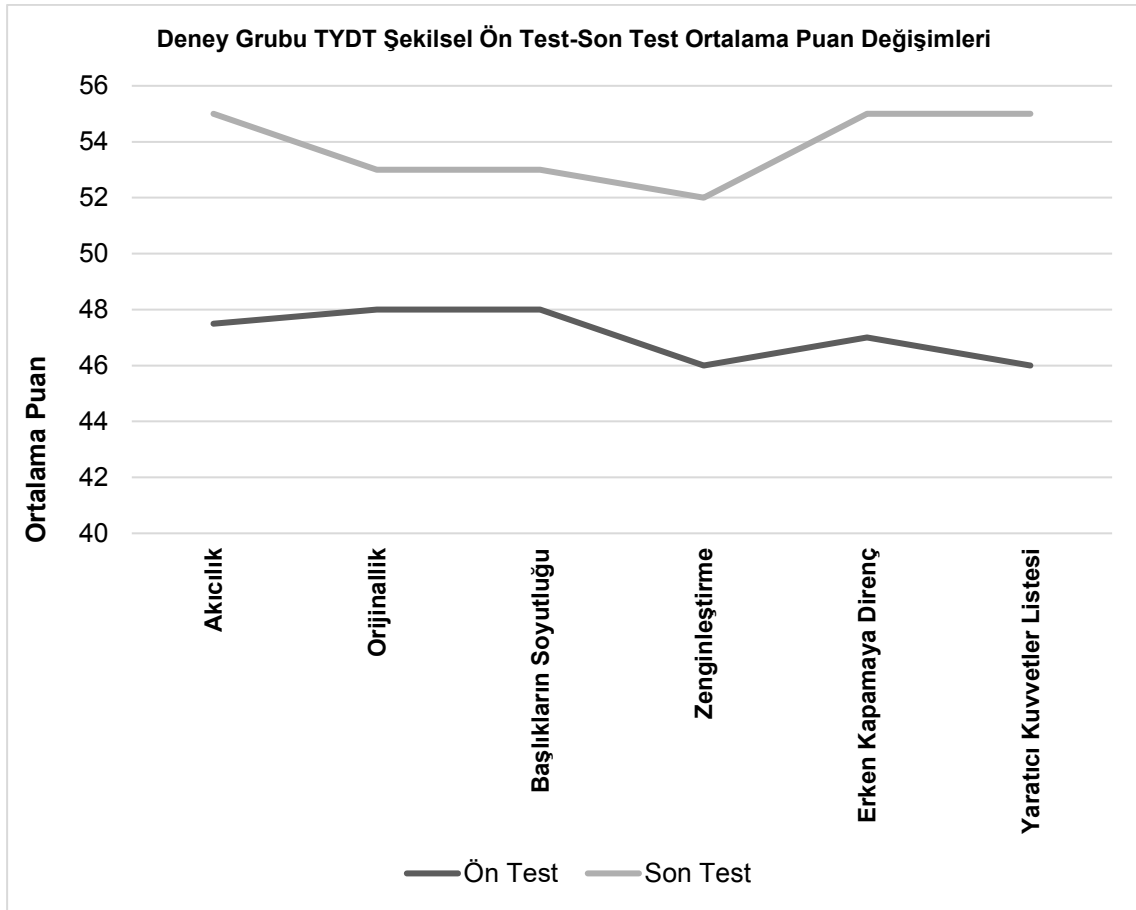
Tablo 19. Deney grubu TYDT sözel ön test-son test ortalama puan değişimleri

Tablo 19'a göre deney grubunda bulunan katılımcıların TYDT sözel ön test-son test akıcılık, esneklik ve orijinallik ortalama puanları arasındaki artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$).



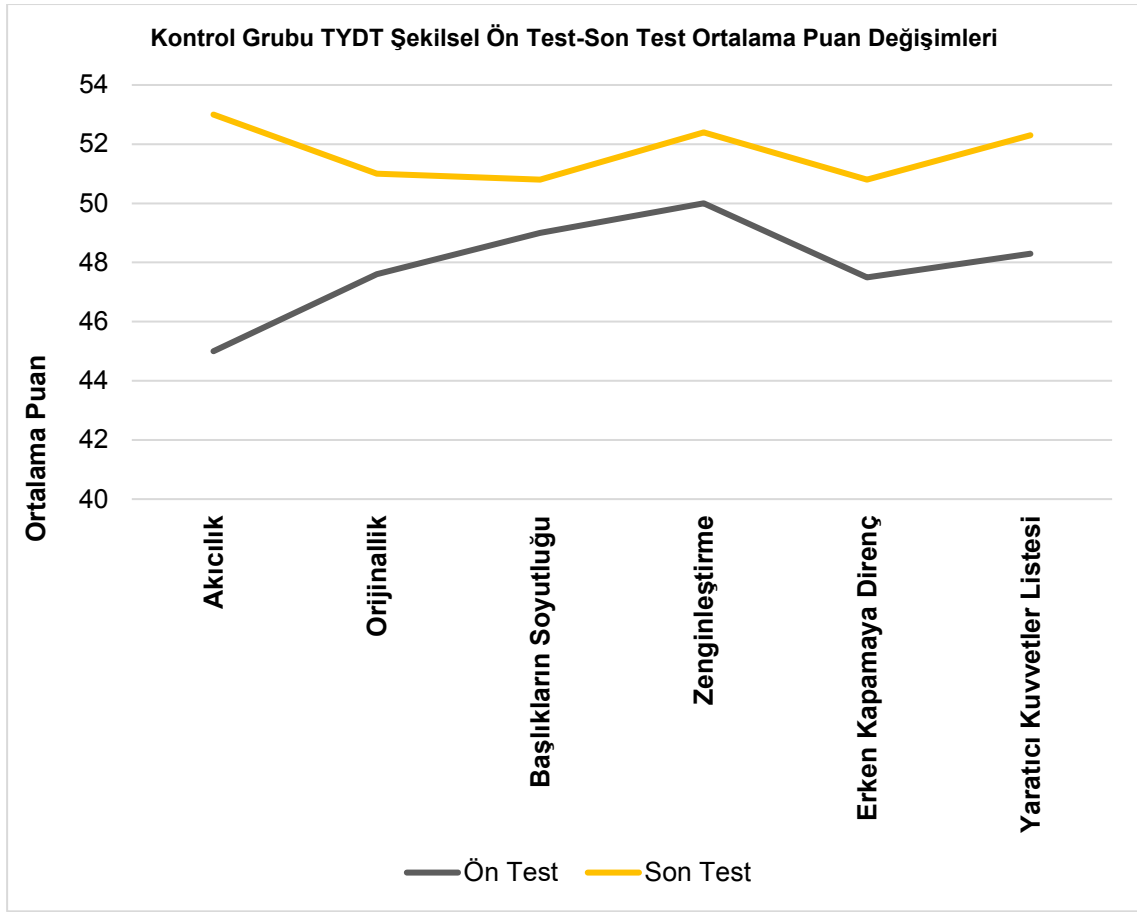
Tablo 20. Kontrol grubu TYDT sözel ön test-son test ortalama puan değişimleri

Tablo 20'ye göre, kontrol grubunda bulunan katılımcıların TYDT sözel ön test-son test orijinallik ortalama puanları arasındaki artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Fakat sözel ön test-son test akıcılık ve esneklik ortalama puanları arasındaki artış istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).



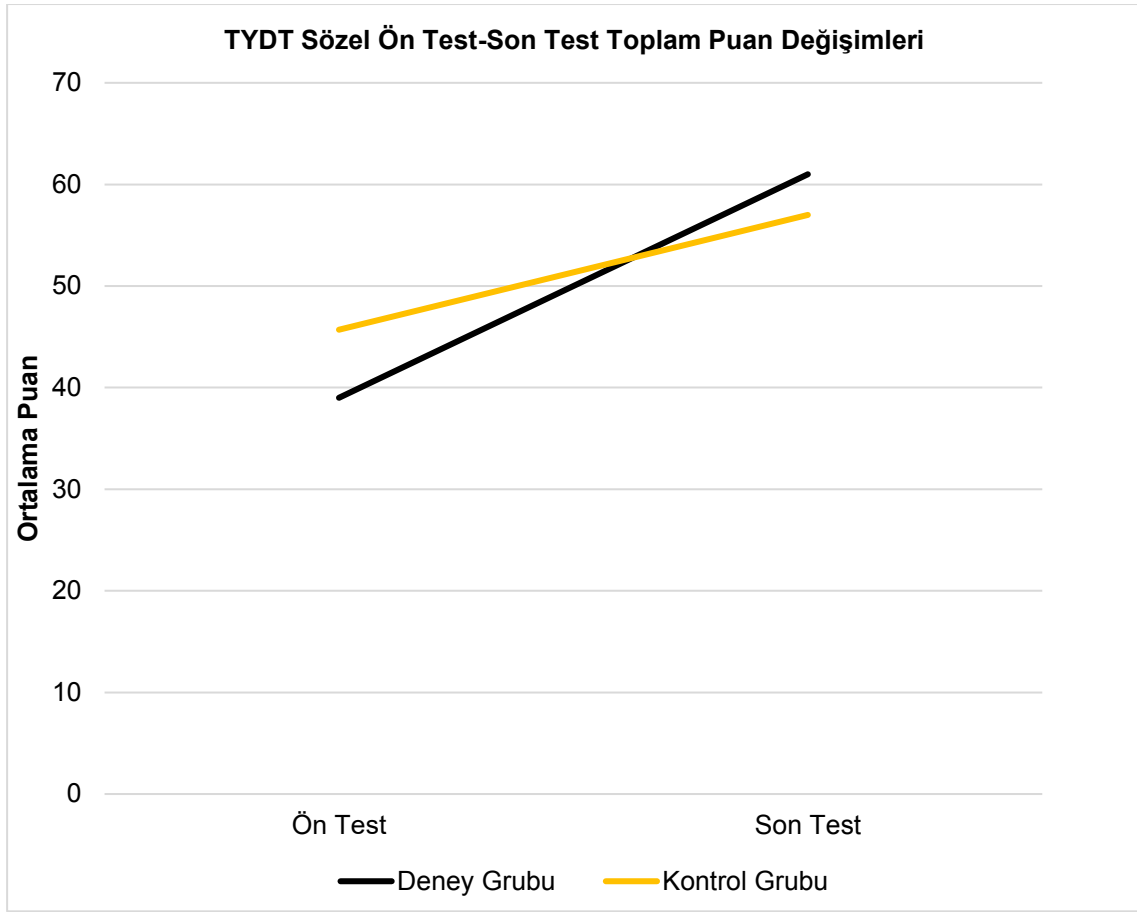
Tablo 21. Deney grubu TYDT şekilsel ön test-son test ortalama puan değişimleri

Tablo 21'e göre, deney grubunda bulunan katılımcıların TYDT şekilsel ön test-son test akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi ortalama puanları arasındaki artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).



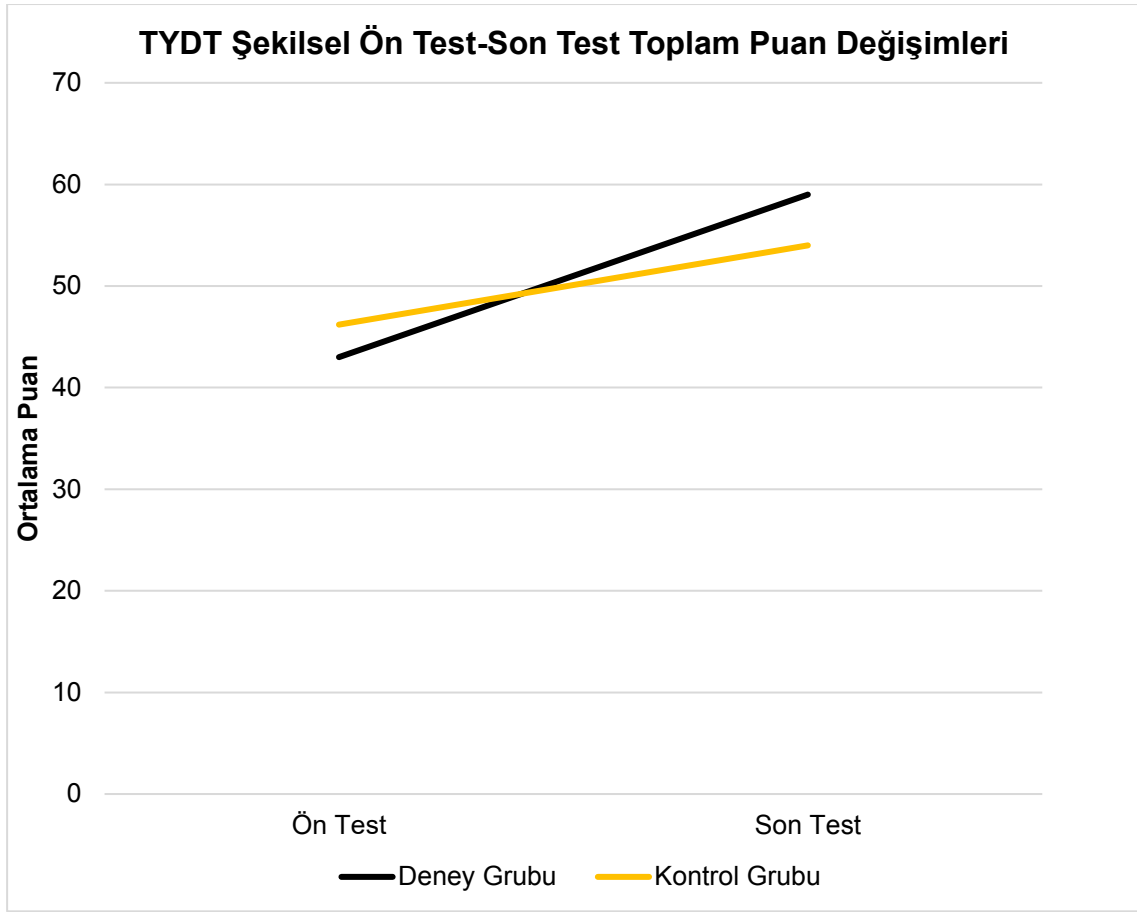
Tablo 22. Kontrol grubu TYDT şekilsel ön test-son test ortalama puan değişimleri

Tablo 22'ye göre, kontrol grubunda bulunan katılımcıların TYDT şekilsel ön test-son test akıcılık ve yaratıcı kuvvetler listesi ortalama puanları arasındaki artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Fakat şekilsel ön test-son test orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç ortalama puanları arasındaki artış istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$).



Tablo 23. TYDT sözel ön test-son test toplam puan değişimleri

Tablo 23'e göre, deney grubundaki katılımcıların TYDT sözel toplam yaratıcılık ortalama puanı 39'dan 61'e, kontrol grubundaki katılımcıların sözel toplam yaratıcılık ortalama puanı ise 45,7'den 57'ye yükselmiştir. Her iki grupta da sözel toplam puandaki değişim istatistiksel olarak anlamlı olup; deney grubunun sözel yaratıcılık puanında %56,4'lük bir artış varken, kontrol grubunda %24,7'lik bir artış meydana gelmiştir ($p < 0,05$).



Tablo 24. TYDT şekilsel ön test-son test toplam puan değişimleri

Tablo 24'e göre, deney grubundaki katılımcıların şekilsel toplam yaratıcılık ortalama puanı 43'ten 59'a, kontrol grubundaki katılımcıların şekilsel toplam yaratıcılık ortalama puanı ise 46,2'den 54'e yükselmiştir. Her iki grupta da şekilsel toplam puandaki değişim istatistiksel olarak anlamlı olup; deney grubunun şekilsel yaratıcılık puanında %37,2'lik bir artış varken, kontrol grubunda %16,8'lik bir artış meydana gelmiştir ($p<0,05$).

Bu bulgular ışığında; edebiyat disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmenin, sinema disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeye kıyasla yaratıcı düşüncenin gelişmesine daha fazla olanak sağladığı yönündeki üçüncü araştırma hipotezi de doğrulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda toplam şekilsel ve sözel yaratıcılık puanlarında anlamlı düzeyde artış görülmesine rağmen; deney grubundaki artış kontrol grubundaki artışa oranla daha fazladır.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin TYDT sözel son test puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi saptamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Tablo 25).

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Sözel Akıcılık	Kadın	16	2.16	.56	5.93	1.09
	Erkek	7	0.84	.79	0.34	1.59
Sözel Esneklik	Kadın	16	0.357	.56	4.26	1.09
	Erkek	7	-0.180	.79	1.21	1.59
Sözel Orijinallik	Kadın	16	0.521	.56	3.27	1.09
	Erkek	7	-0.28	.79	-0.70	1.59
Sözel Yaratıcılık	Kadın	16	1.97	.56	6.75	1.09
	Erkek	7	0.79	.79	-0.09	1.59

Tablo 25. Deney grubu TYDT sözel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları

Çarpıklık değerleri ± 1 , basıklık değerleri ± 3 aralığında olmadığından veriler normal dağılım göstermemektedir. Deney grubunun cinsiyete göre sözel son test sonuçlarının karşılaştırılması için nonparametrik Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 26).

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sözel Akıcılık	Kadın	16	12.84	205.50	42.50	0.376
	Erkek	7	10.07	70.50		
Sözel Esneklik	Kadın	16	13.38	214.00	34.00	0.154
	Erkek	7	8.86	62.00		
Sözel Orijinallik	Kadın	16	12.75	204.00	44.00	0.452
	Erkek	7	10.29	72.00		
Sözel Yaratıcılık	Kadın	16	13.00	208.00	40.00	0.308
	Erkek	7	9.71	68.00		

Tablo 26. Deney grubu TYDT sözel son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları

Elde edilen verilere göre; deney grubu öğrencilerinin TYDT sözel son test puanlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin TYDT sözel son test puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi saptamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Tablo 27).

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Sözel Akıcılık	Kadın	10	-0.18	.69	-1.70	1.33
	Erkek	13	0.90	.62	-0.62	1.19
Sözel Esneklik	Kadın	10	0.03	.69	1.00	1.33
	Erkek	13	1.12	.62	0.12	1.19
Sözel Orijinallik	Kadın	10	-0.07	.69	-1.76	1.33
	Erkek	13	0.95	.62	-0.14	1.19
Sözel Yaratıcılık	Kadın	10	-0.21	.69	-1.61	1.33
	Erkek	13	0.84	.62	-1.05	1.19

Tablo 27. Kontrol grubu TYDT sözel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları

Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında veriler normal dağılım göstermemektedir. Kontrol grubunun cinsiyete göre sözel son test sonuçlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 28).

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sözel Akıcılık	Kadın	10	9.40	94.00	39.00	0.115
	Erkek	13	14.00	182.00		
Sözel Esneklik	Kadın	10	9.90	99.00	44.00	0.208
	Erkek	13	13.62	177.00		
Sözel Orijinallik	Kadın	10	9.70	97.00	42.00	0.166
	Erkek	13	13.77	179.00		
Sözel Yaratıcılık	Kadın	10	9.70	97.00	42.00	0.166
	Erkek	13	13.77	179.00		

Tablo 28. Kontrol grubu TYDT sözel son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları

Elde edilen verilere göre; kontrol grubu öğrencilerinin TYDT sözel son test puanlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin TYDT şekilsel son test puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi saptamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Tablo 29).

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Şekilsel Akıcılık	Kadın	16	0.57	.56	1.10	1.10
	Erkek	7	0.68	.79	0.70	1.59
Şekilsel Orijinallik	Kadın	16	0.72	.56	-0.17	1.10
	Erkek	7	1.04	.79	-0.92	1.59
Başlıkların Soyutluğu	Kadın	16	0.12	.56	-1.51	1.10
	Erkek	7	0.42	.79	-1.48	1.59
Zenginleştirme	Kadın	16	-0.95	.56	0.14	1.10
	Erkek	7	0.20	.79	-2.55	1.59
Erken Kapamaya Direnç	Kadın	16	0.38	.56	-0.80	1.10
	Erkek	7	-0.51	.79	0.08	1.59
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Kadın	16	0.50	.56	-0.67	1.10
	Erkek	7	0.97	.79	0.74	1.59
Şekilsel Yaratıcılık	Kadın	16	0.12	.56	-0.45	1.10
	Erkek	7	-0.13	.79	-1.10	1.59

Tablo 29. Deney grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları

Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında veriler normal dağılım göstermemektedir. Deney grubunun cinsiyete göre şekilsel son test sonuçlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 30).

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Şekilsel Akıcılık	Kadın	16	13.25	121.00	36.00	0.198
	Erkek	7	9.14	64.00		
Şekilsel Orijinallik	Kadın	16	11.66	186.50	50.50	0.720
	Erkek	7	12.79	89.50		
Başlıkların Soyutluğu	Kadın	16	12.31	197.00	51.00	0.769
	Erkek	7	11.29	79.00		
Zenginleştirme	Kadın	16	13.22	211.50	36.50	0.198
	Erkek	7	9.21	64.50		
Erken Kapamaya Direnç	Kadın	16	11.63	186.00	50.00	0.720
	Erkek	7	12.86	90.00		
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Kadın	16	12.88	206.00	42.00	0.376
	Erkek	7	10.00	70.00		
Şekilsel Yaratıcılık	Kadın	16	13.13	210.00	38.00	0.249
	Erkek	7	9.43	66.00		

Tablo 30. Deney grubu TYDT şekilsel son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları

Elde edilen verilere göre; deney grubu öğrencilerinin TYDT şekilsel son test puanlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin TYDT şekilsel son test puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi saptamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Tablo 31).

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Şekilsel Akıcılık	Kadın	10	0.64	.69	-1.41	1.33
	Erkek	13	0.11	.62	-0.69	1.19
Şekilsel Orijinallik	Kadın	10	0.19	.69	-1.17	1.33
	Erkek	13	1.42	.62	2.15	1.19
Başlıkların Soyutluğu	Kadın	10	2.28	.69	6.20	1.33
	Erkek	13	0.16	.62	-1.41	1.19
Zenginleştirme	Kadın	10	-0.20	.69	-0.13	1.33
	Erkek	13	-1.14	.62	0.06	1.19
Erken Kapamaya Direnç	Kadın	10	0.79	.69	-0.41	1.33
	Erkek	13	0.11	.62	-1.50	1.19
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Kadın	10	0.54	.69	-1.12	1.33
	Erkek	13	1.55	.62	1.67	1.19
Şekilsel Yaratıcılık	Kadın	10	0.42	.69	-1.35	1.33
	Erkek	13	1.05	.62	0.88	1.19

Tablo 31. Kontrol grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları

Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında veriler normal dağılım göstermemektedir. Kontrol grubunun cinsiyete göre şekilsel son test sonuçlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 32).

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Şekilsel Akıcılık	Kadın	10	7.85	78.50	23.50	0.008
	Erkek	13	15.19	197.50		
Şekilsel Orijinallik	Kadın	10	9.55	95.50	40.50	0.131
	Erkek	13	13.88	180.50		
Başlıkların Soyutluğu	Kadın	10	8.65	86.50	31.50	0.036
	Erkek	13	14.58	189.50		
Zenginleştirme	Kadın	10	8.50	85.00	30.00	0.030
	Erkek	13	14.69	191.00		
Erken Kapamaya Direnç	Kadın	10	9.65	96.50	41.50	0.148
	Erkek	13	13.81	179.50		
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Kadın	10	8.80	88.00	33.00	0.049
	Erkek	13	14.46	188.00		
Şekilsel Yaratıcılık	Kadın	10	8.10	81.00	26.00	0.015
	Erkek	13	15.00	195.00		

Tablo 32. Kontrol grubu TYDT şekilsel son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U analiz sonuçları

Elde edilen verilere göre; kontrol grubu öğrencilerinin TYDT şekilsel son test puanlarından akıcılık, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel

yaratıcılık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Bu bulgular ışığında kontrol grubundaki erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla TYDT şekilsel akıcılık, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğu çıkarılmaktadır.

Yaşa İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin TYDT sözel son test puanları ile yaşları arasındaki ilişkiyi saptamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Tablo 33).

Tablo	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata	33. grubu sözel test
Deney TYDT son	20	2	-	-	-	-	
	21	6	0.60	.91	-3.16	2.00	
	22	6	1.31	.84	3.28	1.74	
	23	5	0.60	.91	-3.16	2.00	
	24	3	-0.93	1.22	-	-	
	25	1	-	-	-	-	
	20	2	-	-	-	-	
	21	6	-0.74	.84	-1.76	1.07	
	22	6	1.31	.84	.92	1.74	
	23	5	-1.70	.91	3.44	2.00	
	24	3	-1.46	1.22	-	-	
	25	1	-	-	-	-	
	20	2	-	-	-	-	
	21	6	-0.74	.84	-1.76	1.74	
	22	6	-1.31	.84	3.13	1.74	
	23	5	1.88	.91	3.51	2.00	
	24	3	1.73	1.22	-	-	
	25	1	-	-	-	-	
	20	2	-	-	-	-	
	21	6	0.04	.84	-2.79	1.74	
	22	6	0.06	.84	2.43	1.74	
	23	5	1.88	.91	3.51	2.00	
	24	3	0.03	1.22	-	-	
	25	1	-	-	-	-	

puanlarına ait normallik analiz sonuçları

Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında veriler normal dağılım göstermemektedir. Deney grubunun yaşa göre sözel son test sonuçlarının karşılaştırılması için Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır (Tablo 34).

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Z	p
Sözel Akıcılık	20	2	21,00	4.69	0.454
	21	6	10,00		
	22	6	10,08		
	23	5	13,10		
	24	3	11,83		
	25	1	12,50		
Sözel Esneklik	20	2	22,00	6.74	0.241
	21	6	8,42		
	22	6	12,50		
	23	5	10,70		
	24	3	14,33		
	25	1	10,00		
Sözel Orijinallik	20	2	22,00	8.65	0.124
	21	6	9,58		
	22	6	7,92		
	23	5	14,20		
	24	3	12,67		
	25	1	18,00		
Sözel Yaratıcılık	20	2	22,00	6.42	0.267
	21	6	9,50		
	22	6	9,50		
	23	5	12,80		
	24	3	12,67		
	25	1	16,00		

Tablo 34. Deney grubu TYDT sözel son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Elde edilen verilere göre; deney grubu öğrencilerinin TYDT sözel son test puanlarıyla yaşları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin TYDT sözel son test puanları ile yaşları arasındaki ilişkiyi saptamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Tablo 35).

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Sözel Akıcılık	20	2	2.16	0.91	4.73	2.00
	21	6	2.19	0.75	5.29	1.48
	22	6	0.46	1.01	0.41	2.62
	23	5	-0.26	0.91	-2.65	2.00
	24	3	-	-	-	-
	25	1	-	-	-	-
Sözel Esneklik	20	2	1.32	0.91	2.10	2.00
	21	6	1.54	0.75	3.28	1.48
	22	6	1.37	1.01	1.50	2.62
	23	5	1.81	0.91	3.25	2.00
	24	3	-	-	-	-
	25	1	-	-	-	-
Sözel Orijinallik	20	2	1.91	1.91	3.96	2.00
	21	6	0.52	0.75	-1.53	1.48
	22	6	-0.54	0.91	-2.70	2.00
	23	5	-0.54	0.91	-2.70	2.00
	24	3	-	-	-	-
	25	1	-	-	-	-
Sözel Yaratıcılık	20	2	2.00	1.91		2.00
	21	6	0.43	1.01	-1.38	2.62
	22	6				
	23	5				
	24	3	-	-	-	-
	25	-	-	-	-	-

Tablo 35. Kontrol grubu TYDT sözel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları

Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında veriler normal dağılım göstermemektedir. Kontrol grubunun yaşa göre sözel son test sonuçlarının karşılaştırılması için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 36).

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Z	p
Sözel Akıcılık	20	5	12,20	5.04	0.283
	21	8	9,19		
	22	4	16,00		
	23	5	11,10		
	24	1	22,00		
	25	-	12,20		
Sözel Esneklik	20	5	11,70	4.80	0.309
	21	8	9,69		
	22	4	15,50		
	23	5	11,00		
	24	1	23,00		
	25	-	-		
Sözel Orijinallik	20	5	13,80	5.69	0.223
	21	8	8,69		
	22	4	15,50		
	23	5	10,70		
	24	1	22,00		
	25	-	13,80		
Sözel Yaratıcılık	20	5	.	5.33	0.255
	21	8	15,00		
	22	4	12,25		
	23	5	12,00		
	24	1	6,40		
	25	-	23,00		

Tablo 36. Kontrol grubu TYDT sözel son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis İşaretili Sıralar Testi sonuçları

Elde edilen verilere göre; kontrol grubu öğrencilerinin TYDT sözel son test puanlarıyla yaşları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Deney grubundaki öğrencilerin TYDT şekilsel son test puanları ile yaşları arasındaki ilişkiyi saptamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Tablo 37).

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Şekilsel Akıcılık	20	2	-	-	-	-
	21	6	-1.34	0.84	1.88	1.74
	22	6	1.90	0.84	4.07	1.74
	23	5	1.30	0.91	0.72	2.00
	24	3	0.40	1.22	-	-
	25	1	-	-	-	-
Şekilsel Orijinallik	20	2	-	-	-	-
	21	6	1.02	0.84	0.77	1.74
	22	6	2.16	0.84	4.78	1.74
	23	5	0.71	0.91	-2.38	2.00
	24	3	-0.82	1.22	-	-
	25	1	-	-	-	-
Başlıkların Soyutluğu	20	2	-	-	-	-
	21	6	0.31	0.84	-2.32	1.74
	22	6	0.74	0.84	-2.01	1.74
	23	5	-0.73	0.91	-1.61	2.00
	24	3	0.93	1.22	-	-
	25	1	-	-	-	-
Zenginleştirme	20	2	-	-	-	-
	21	6	0.00	0.84	-2.90	1.74
	22	6	-0.22	0.84	-1.71	1.74
	23	5	-1.09	0.91	0.54	2.00
	24	3	-1.73	1.22	-	-
	25	1	-	-	-	-
Erken Kapamaya Direnç	20	2	-	-	-	-
	21	6	-0.25	0.84	-0.62	1.74
	22	6	-0.79	0.84	-0.14	1.74
	23	5	-0.89	0.91	0.99	2.00
	24	3	0.93	1.22	-	-
	25	1	-	-	-	-
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	20	2	-	-	-	-
	21	6	1.42	0.84	1.29	1.74
	22	6	0.88	0.84	0.65	1.74
	23	5	0.38	0.91	1.29	2.00
	24	3	-0.47	1.22	-	-
	25	1	-	-	-	-
Şekilsel Yaratıcılık	20	2	-	-	-	-
	21	6	0.66	0.84	-0.23	1.74
	22	6	0.16	0.84	-1.85	1.74
	23	5	-0.00	0.91	2.00	2.00
	24	3	-1.61	1.22	-	-
	25	1	-	-	-	-

Tablo 37. Deney grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları

Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında veriler normal dağılım göstermemektedir. Deney grubunun yaşa göre şekilsel son test sonuçlarının karşılaştırılması için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 38).

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	H	p
Şekilsel Akıcılık	20	2	20.50	4.23	0.516
	21	6	10.42		
	22	6	10.50		
	23	5	10.90		
	24	3	13.33		
	25	1	15.00		
Şekilsel Orijinallik	20	2	21.25	5.70	0.34
	21	6	12.50		
	22	6	10.08		
	23	5	10.70		
	24	3	9.00		
	25	1	17.50		
Başlıkların Soyutluğu	20	2	10.25	5.19	0.394
	21	6	10.75		
	22	6	11.58		
	23	5	17.00		
	24	3	6.83		
	25	1	16.00		
Zenginleştirme	20	2	21.00	7.89	0.162
	21	6	9.67		
	22	6	9.17		
	23	5	13.80		
	24	3	10.33		
	25	1	21.00		
Erken Kapamaya Direnç	20	2	12.50	5.38	0.147
	21	6	12.42		
	22	6	8.33		
	23	5	15.10		
	24	3	9.67		
	25	1	22.00		
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	20	2	20,00	8.44	0.133
	21	6	10,25		
	22	6	9,50		
	23	5	13,10		
	24	3	10,00		
	25	1	22,00		
Şekilsel Yaratıcılık	20	2	21.00	6.57	0.254
	21	6	10.17		
	22	6	8.17		
	23	5	14.40		
	24	3	10.33		
	25	1	21.00		

Tablo 38. Deney grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Elde edilen verilere göre; deney grubu öğrencilerinin TYDT şekilsel son test puanlarıyla yaşları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin TYDT şekilsel son test puanları ile yaşları arasındaki ilişkiyi saptamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Tablo 39).

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Şekilsel Akıcılık	20	5	-0.08	0.91	-1.88	2.00
	21	8	-0.29	0.75	0.81	1.5
	22	4	-0.48	1.01	-1.70	2.62
	23	5	0.75	0.91	0.31	2.00
	24	1	-	-	-	-
	25	-	-	-	-	-
Şekilsel Orijinallik	20	5	0.96	0.91	-0.62	2.00
	21	8	-1.92	0.75	4.69	1.48
	22	4	0.00	1.01	-1.20	2.62
	23	5	-2.03	0.91	4.27	2.00
	24	1	-	-	-	-
	25	-	-	-	-	-
Başlıkların Soyutluğu	20	5	0.33	0.91	0.62	2.00
	21	8	0.31	0.75	-1.82	1.48
	22	4	-0.89	1.01	-0.85	2.62
	23	5	1.64	0.91	2.45	2.00
	24	1	-	-	-	-
	25	-	-	-	-	-
Zenginleştirme	20	5	-0.82	0.91	2.36	2.00
	21	8	-0.82	0.91	2.36	2.00
	22	4	-1.66	0.75	3.02	1.48
	23	5	0.00	1.01	-1.20	2.62
	24	1	-	-	-	-
	25	-	-	-	-	-
Erken Kapamaya Direnç	20	5	-0.05	0.91	0.09	2.00
	21	8	1.67	0.75	3.13	1.48
	22	4	1.50	1.01	2.65	2.62
	23	5	0.52	0.91	-0.96	2.00
	24	1	-	-	-	-
	25	-	-	-	-	-
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	20	5	1.85	0.91	3.82	2.00
	21	8	0.61	0.75	0.01	1.48
	22	4	0.03	1.01	-5.35	2.62
	23	5	-0.02	0.91	-2.45	2.00
	24	1	-	-	-	-
	25	-	-	-	-	-
Şekilsel Yaratıcılık	20	5	1.10	0.91	2.22	2.00
	21	8	0.30	0.75	0.01	1.48
	22	4	-0.06	1.01	-4.57	2.62
	23	5	-0.05	0.91	-2.17	2.00
	24	1	-	-	-	-
	25	-	-	-	-	-

Tablo 39. Kontrol grubu TYDT şekilsel son test puanlarına ait normallik analiz sonuçları

Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında veriler normal dağılım göstermemektedir. Kontrol grubunun yaşa göre şekilsel son test sonuçlarının karşılaştırılması için Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır (Tablo 40).

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	H	p
Şekilsel Akıcılık	20	5	13,50	2.37	0.669
	21	8	10,00		
	22	4	11,63		
	23	5	12,40		
	24	1	20,00		
Şekilsel Orijinallik	20	5	13,40	3.73	0.444
	21	8	12,69		
	22	4	9,75		
	23	5	9,30		
	24	1	22,00		
Başlıkların Soyutluğu	20	5	16,50	9.36	0.053
	21	8	6,88		
	22	4	15,75		
	23	5	11,20		
	24	1	19,50		
Zenginleştirme	20	5	17,70	8.34	0.080
	21	8	8,19		
	22	4	10,00		
	23	5	12,20		
	24	1	21,00		
Erken Kapamaya Direnç	20	5	12,20	5.45	0.24
	21	8	7,88		
	22	4	14,63		
	23	5	15,10		
	24	1	18,00		
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	20	5	14,30	4.49	0.343
	21	8	8,88		
	22	4	12,63		
	23	5	12,20		
	24	1	22,00		
Şekilsel Yaratıcılık	20	5	15,60	5.97	0.209
	21	8	8,38		
	22	4	12,25		
	23	5	12,00		
	24	1	22,00		

Tablo 40. Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Son Test Puanlarına ilişkin Kruskal Wallis İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Elde edilen verilere göre; kontrol grubu öğrencilerinin TYDT şekilsel son test puanlarıyla yaşları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Bu bulgular ışığında deney ve kontrol gruplarının TYDT şekilsel ve sözel son testleriyle yaşları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır.

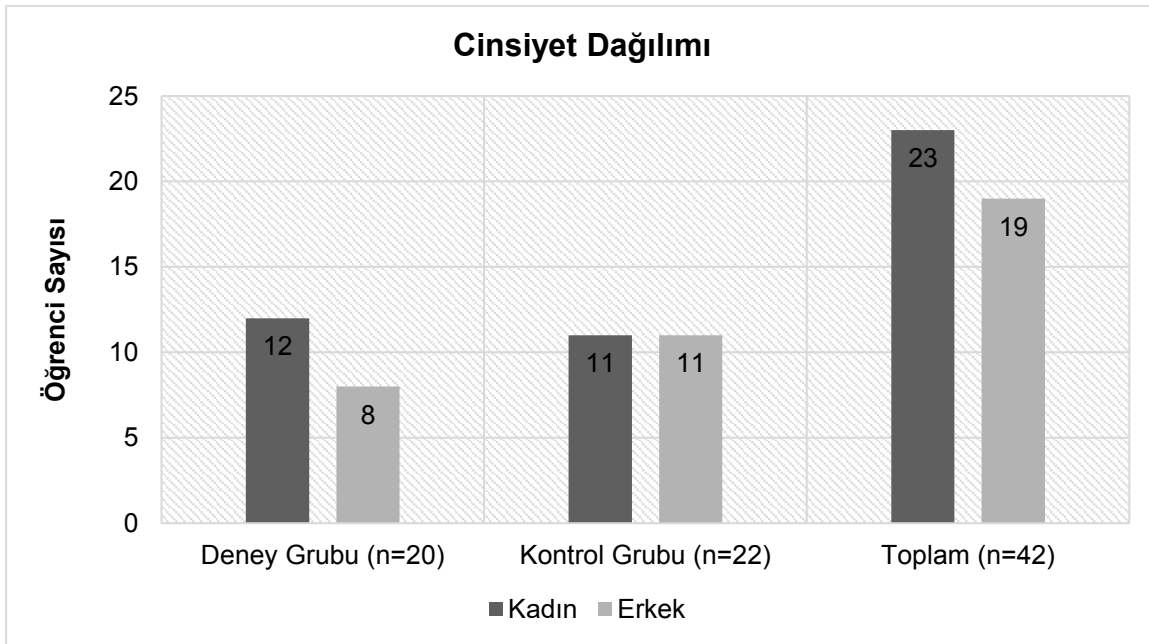
5.3. Ankete İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında İstanbul Gedik Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü öğrencilerinden “İMÇ 377 kodlu Mimarlık ve Edebiyat” dersini alan deney grubu öğrencilerine ve “İMÇ 373 kodlu Mimarlık ve Sinema” dersini alan kontrol grubu öğrencilerine anket çalışması uygulanmıştır.

Anketin ilk bölümü öğrencilerin demografik bilgilerini ve cinsiyetlerini saptamaya yöneliktir. İkinci bölümü dersin işleyişine yönelik olup; 18 soruluk 5’li likert ölçekten oluşmaktadır. Anketin bu kısmında; iç mimarlık eğitime uygunluk, mekânla kurulan ilişki, karakter-mekân ilişkisi ve yaratıcılık parametrelerinden akıcılık, esneklik ve orijinallik ile kurulan ilişki konusunda öğrencilerin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Son bölümde ise; dersin işleyişinde zorlandıkları bir aşama olup olmadığıyla, fikir üretirken herhangi bir kısıtlamayla karşılaşp karşılaşmadıklarıyla, derse olan motivasyon ve devamlılıklarıyla ilgili açık uçlu 4 adet soru yer almaktadır.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

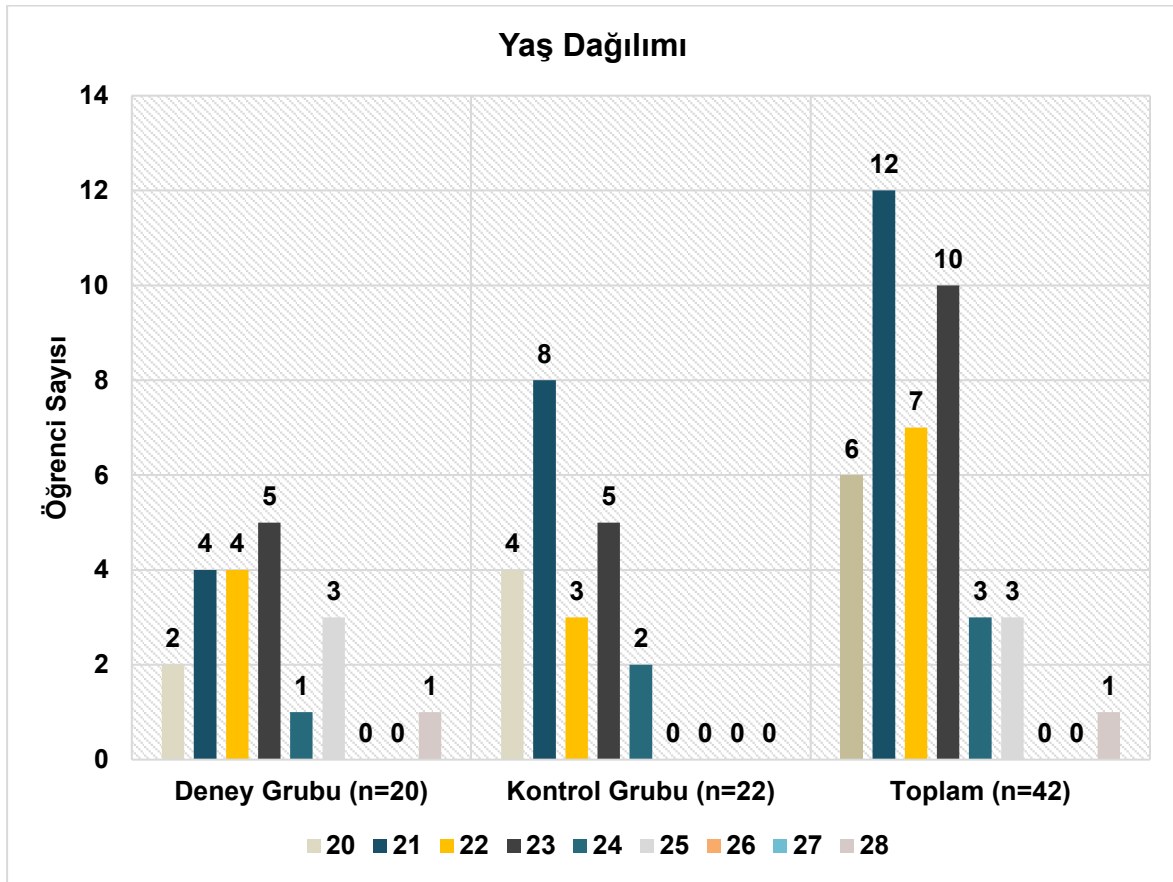
Deney grubunda ankete katılan öğrencilerin %60 oranındaki kısmı (12 kişi) kadın, %40 oranındaki kısmı (8 kişi) ise erkek öğrencilerden oluşturmaktadır. Kontrol grubunda ankete katılan öğrencilerin %50 oranındaki kısmı (11 kişi) kadın, %50 oranındaki kısmı (11 kişi) ise erkek öğrencilerden oluşturmaktadır (Tablo 41).



Tablo 41. Ankete katılan deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımı

Yaşa İlişkin Bulgular

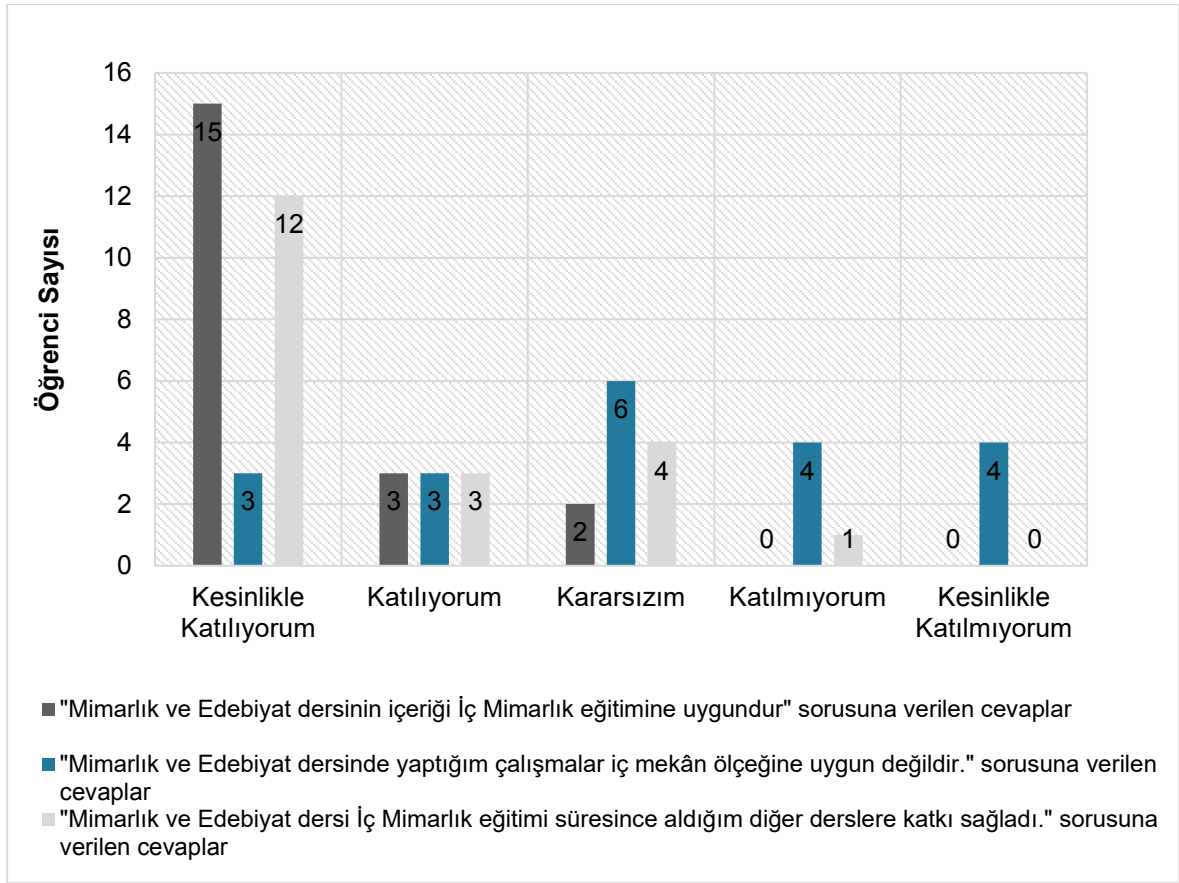
Ankete katılan deney grubu öğrencilerinin %5'i 20 yaşında, %20'si 21 yaşında, %20'si 22 yaşında, %25'i 23 yaşında, %5'i 24 yaşında, %15'i 25 yaşında ve %5'i 28 yaşındadır. Ankete katılan kontrol grubu öğrencilerinin ise %18'si 20 yaşında, %36'sı 21 yaşında, %14'ü 22 yaşında, %23'ü 23 yaşında ve %9'u 24 yaşındadır. Bu bulgudan yola çıkılarak, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer yaş aralıklarında olduğu saptanmıştır (Tablo 42).



Tablo 42. Ankete katılan deney ve kontrol gruplarının yaş dağılımı

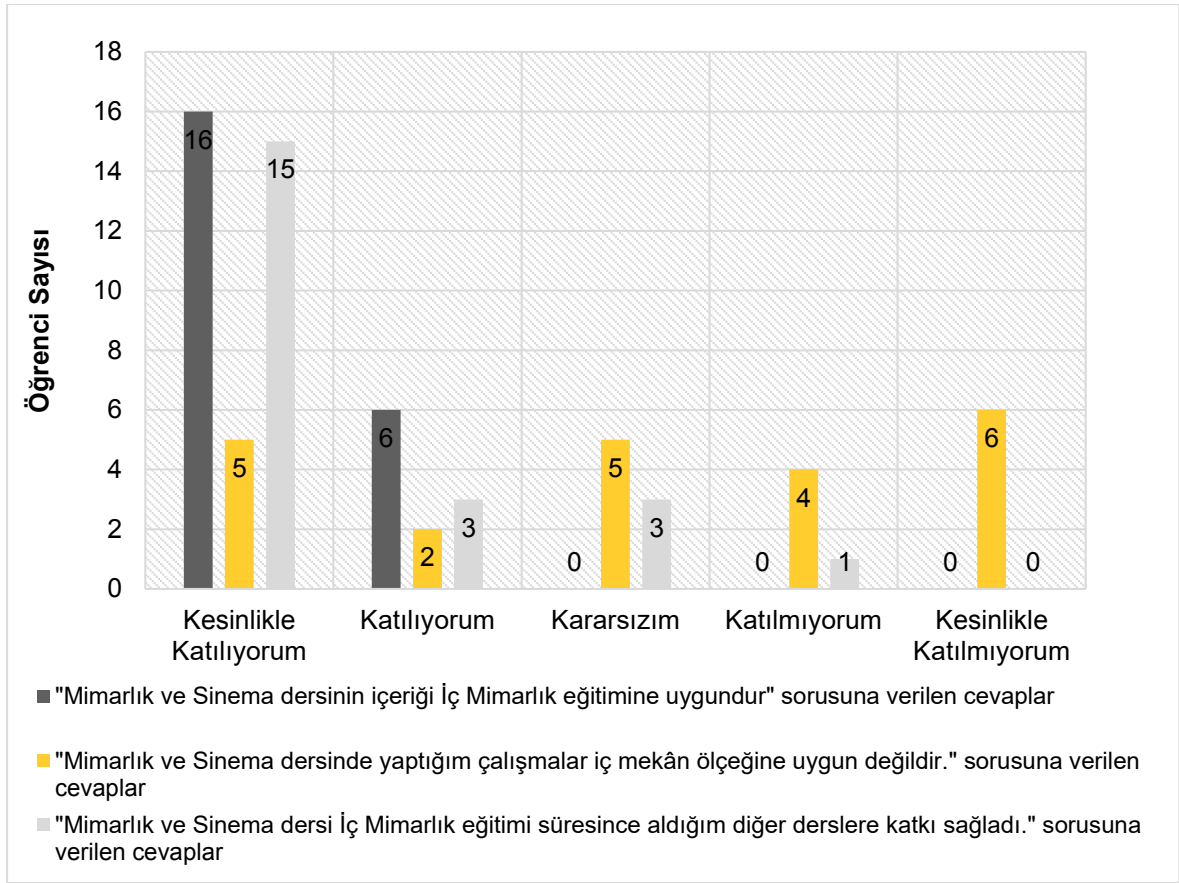
Ders İçeriğinin İç Mimarlık Eğitime Uygunluğuyla İlişkisine Yönelik Bulgular

Deney grubuna uygulanan anket çalışmasında “iç mimarlık eğitime uygunluk” ile ilgili sorulara verilen yanıtlar Tablo 43’te yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde yapılan çalışmaların iç mimarlık eğitime uygun olduğunu ve İç Mimarlık eğitimi süresince aldığı diğer derslere katkı sağladığını belirtmiştir (Tablo 43).



Tablo 43. Deney grubu katılımcılarının dersin işleyişinin iç mimarlık eğitime uygunluğuyla ilişkisine verdiği yanıtlar

Kontrol grubuna uygulanan anket çalışmasında “iç mimarlık eğitime uygunluk” ile ilgili sorulara verilen yanıtlar Tablo 44’te yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Sinema” dersinde yapılan çalışmaların iç mimarlık eğitime uygun olduğunu ve İç Mimarlık eğitimi süresince aldığı diğer derslere katkı sağladığını belirtmiştir.

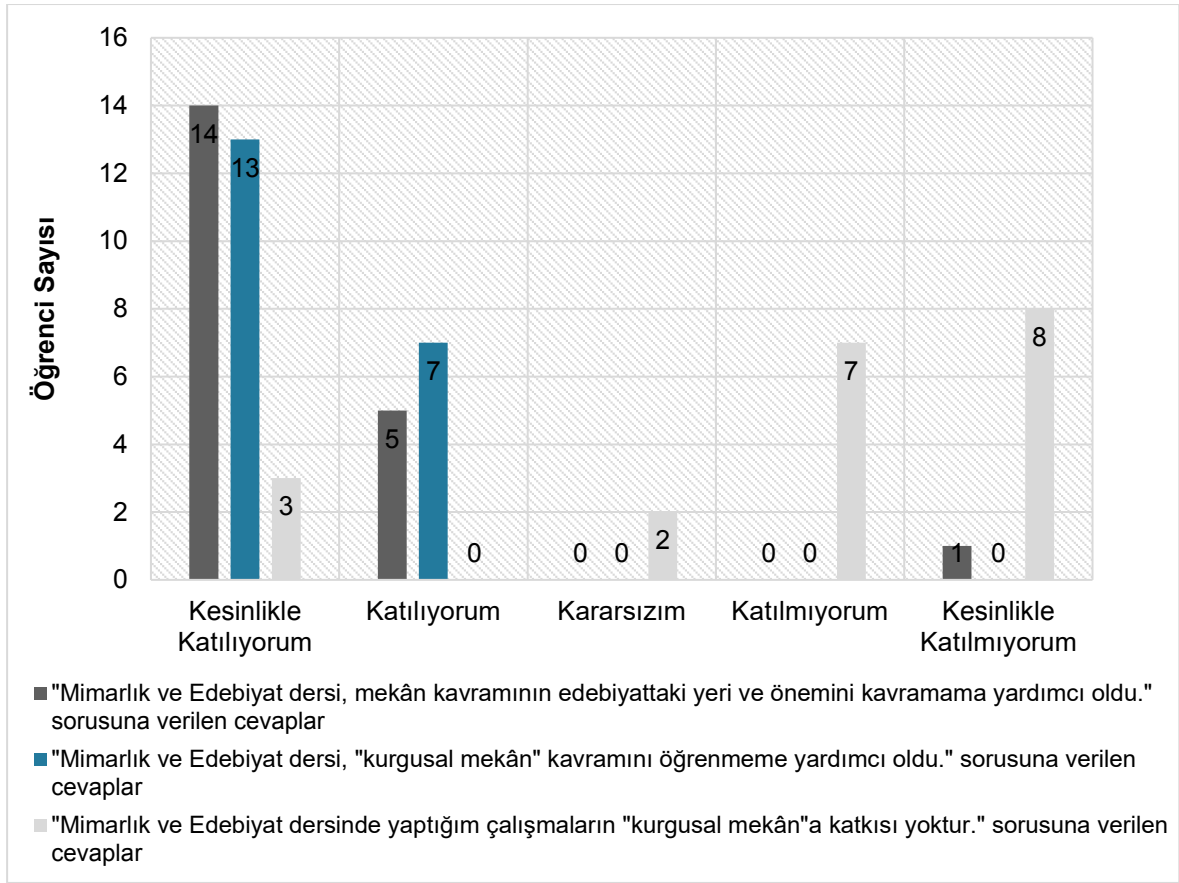


Tablo 44. Kontrol grubu katılımcılarının dersin işleyişinin iç mimarlık eğitime uygunluğuyla ilişkisine verdiği yanıtlar

Deney ve kontrol gruplarının dersin işleyişinin iç mimarlık eğitime uygunluğuyla ilgili verdiği yanıtlar benzerdir.

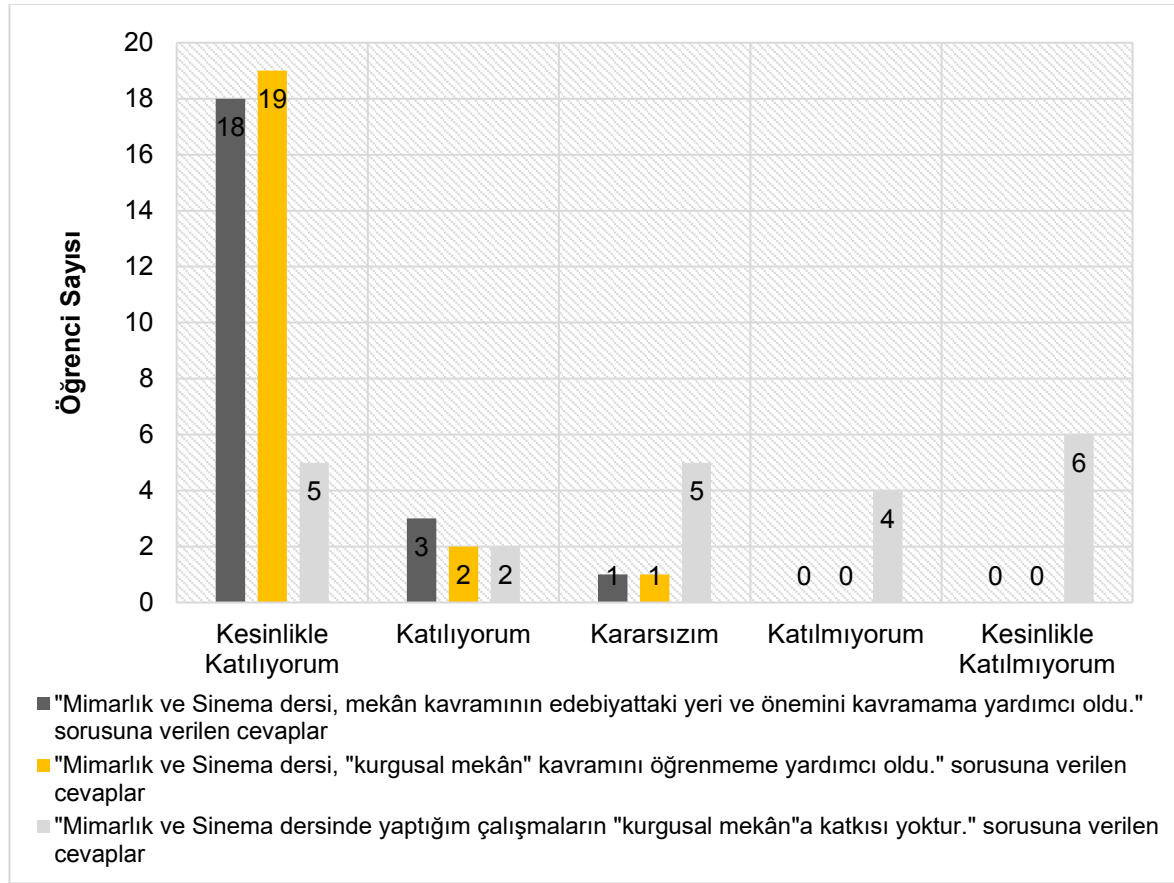
Ders İçeriğinin “Mekân Kavramıyla İlişkisi”ne Yönelik Bulgular

Deney grubuna uygulanan anket çalışmasında “dersin içeriğinin mekân kavramıyla ilişkisi” ile ilgili sorulara verilen yanıtlar Tablo 45’te yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Edebiyat” dersinin, mekân kavramının edebiyattaki yerini ve önemini kavramalarına ve kurgusal mekân kavramını öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.



Tablo 45. Deney grubu katılımcılarının dersin içeriğiyle mekân kavramı ilişkisine yönelik yanıtları

Kontrol grubuna uygulanan anket çalışmasında “dersin içeriğinin mekân kavramıyla ilişkisi” ile ilgili sorulara verilen yanıtlar Tablo 46’da yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Sinema” dersinin, mekân kavramının sinemadaki yerini ve önemini kavramalarına ve kurgusal mekân kavramını öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

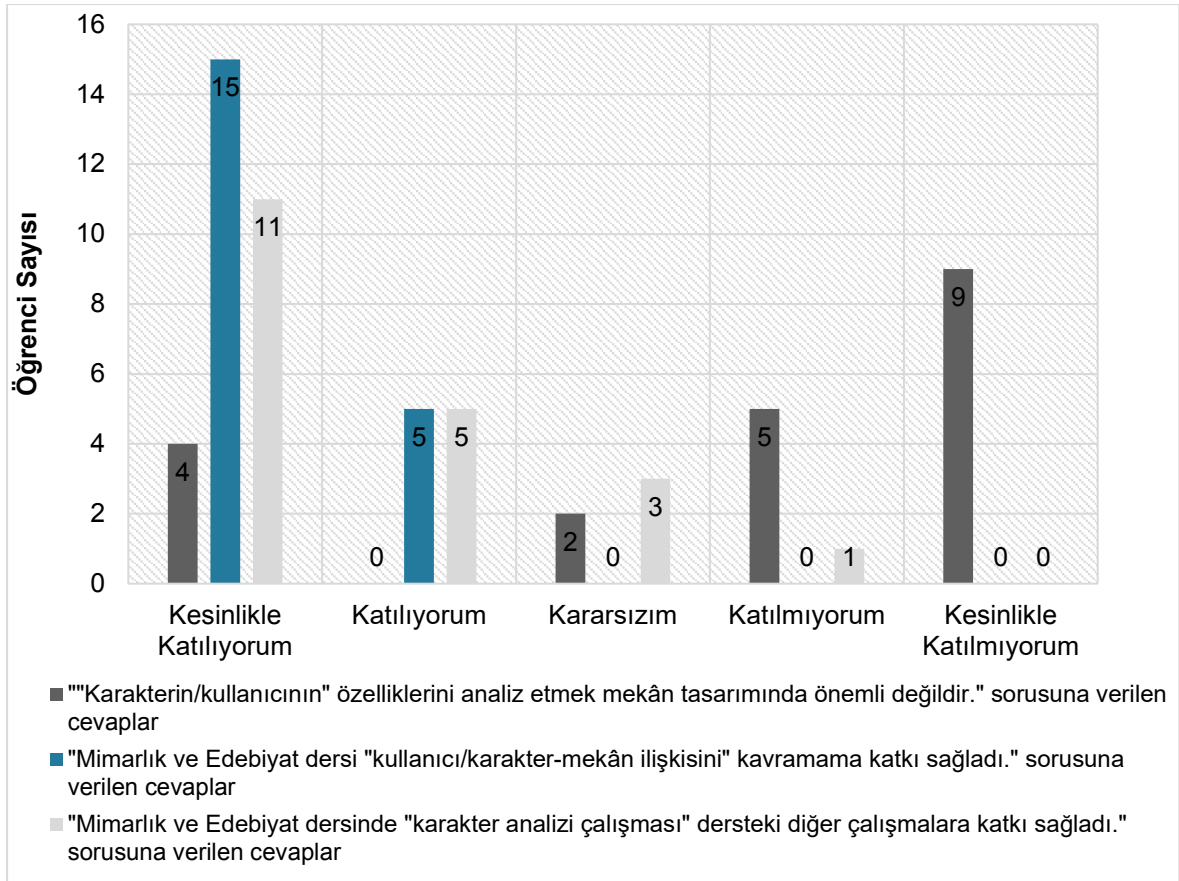


Tablo 46. Kontrol grubu katılımcılarının dersin içeriğiyle mekân kavramı ilişkisine yönelik yanıtları

Deney ve kontrol grubuna uygulanan izlencelerin hedeflerinden biri kurgusal mekân- edebiyat ve kurgusal mekân-sinema arasındaki ilişkisinin kavranmasını sağlamaktır. Verilen yanıtlara göre öğrencilerin kurgusal mekân hakkında ilgili disiplinle ilişkilendirerek fikir sahibi oldukları saptanmıştır.

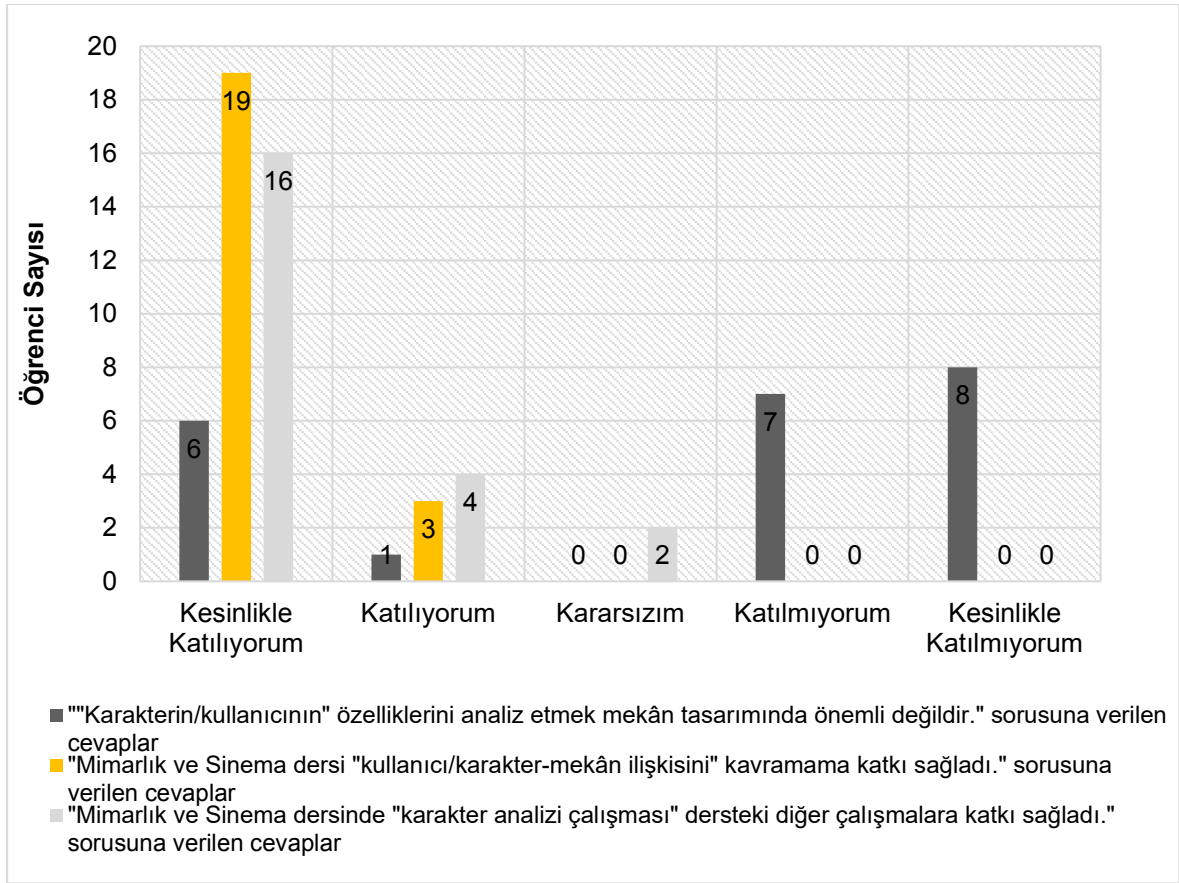
Ders İçeriğinin “Karakter ve Mekân İlişkisi”ne Yönelik Bulguları

Deney grubuna uygulanan anket çalışmasında “karakter ve mekân ilişkisinin” kavranmasına yönelik sorulara verilen yanıtlar Tablo 47’de yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Edebiyat” dersinin karakter ve mekân ilişkisini kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.



Tablo 47. Deney grubu katılımcılarının karakter ve mekân ilişkisine yönelik yanıtları

Kontrol grubuna uygulanan anket çalışmasında “karakter ve mekân ilişkisinin” kavranmasına yönelik sorulara verilen yanıtlar ise Tablo 48’de yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Sinema” dersinin karakter ve mekân ilişkisini kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

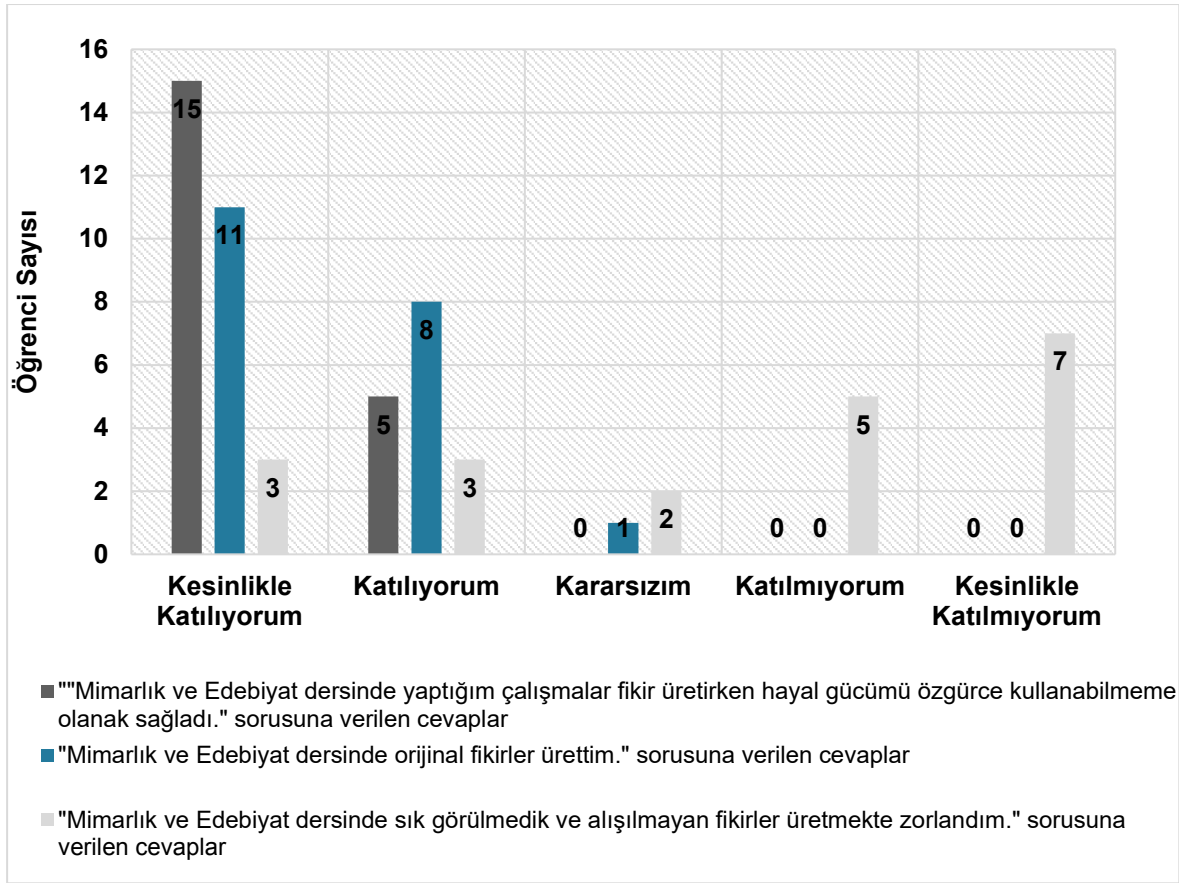


Tablo 48. Kontrol grubu katılımcılarının karakter ve mekân ilişkisine yönelik yanıtları

Deney ve kontrol grubuna uygulanan izlencelerin hedeflerinden biri kurgusal mekân-karakter ilişkisinin ve karakter analizinin mekân kurgusuna etkisinin kavranmasını sağlamaktır. Verilen yanıtlara göre öğrencilerin kurgusal mekân-karakter ilişkisi hakkında fikir sahibi oldukları saptanmıştır.

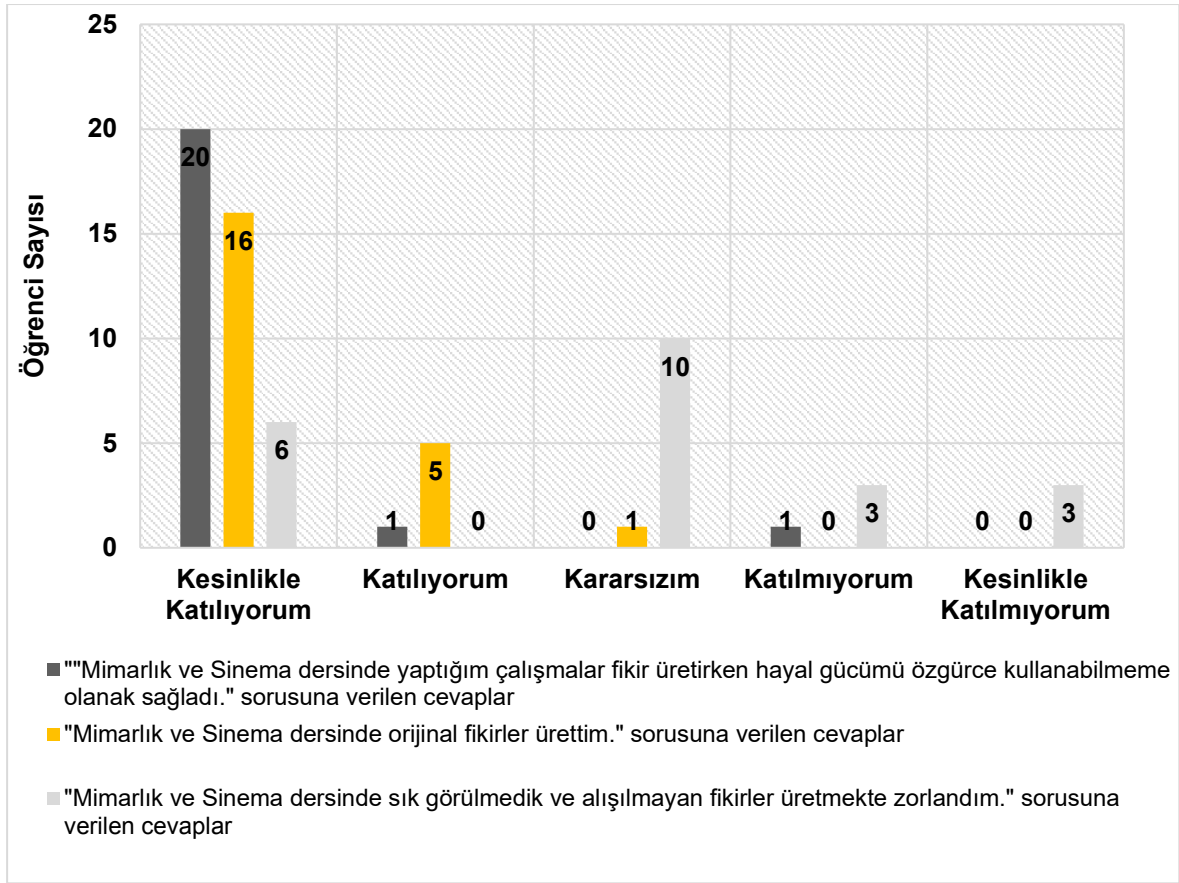
Ders İçeriğinin “Orijinallik Parametresi” ile İlişkine Yönelik Bulgular

Deney grubuna uygulanan anket çalışmasında, yaratıcılıkla ilişkili parametrelerden biri olan “orijinallik”e yönelik sorulara verilen yanıtlar Tablo 49’da yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde fikir üretirken hayal gücünü özgürce kullanabildiğini ve orijinal fikirler üretebildiğini belirtmiştir.



Tablo 49. Deney grubu katılımcılarının orijinallik parametresine ilişkin yanıtları

Kontrol grubuna uygulanan anket çalışmasında, yaratıcılıkla ilişkili parametrelerden biri olan “orijinallik”e yönelik sorulara verilen yanıtlar ise Tablo 50’de yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, deney grubundaki katılımcılarla benzer şekilde, “Mimarlık ve Sinema” dersinde fikir üretirken hayal gücünü özgürce kullanabildiğini ve orijinal fikirler üretebildiğini belirtmiştir.

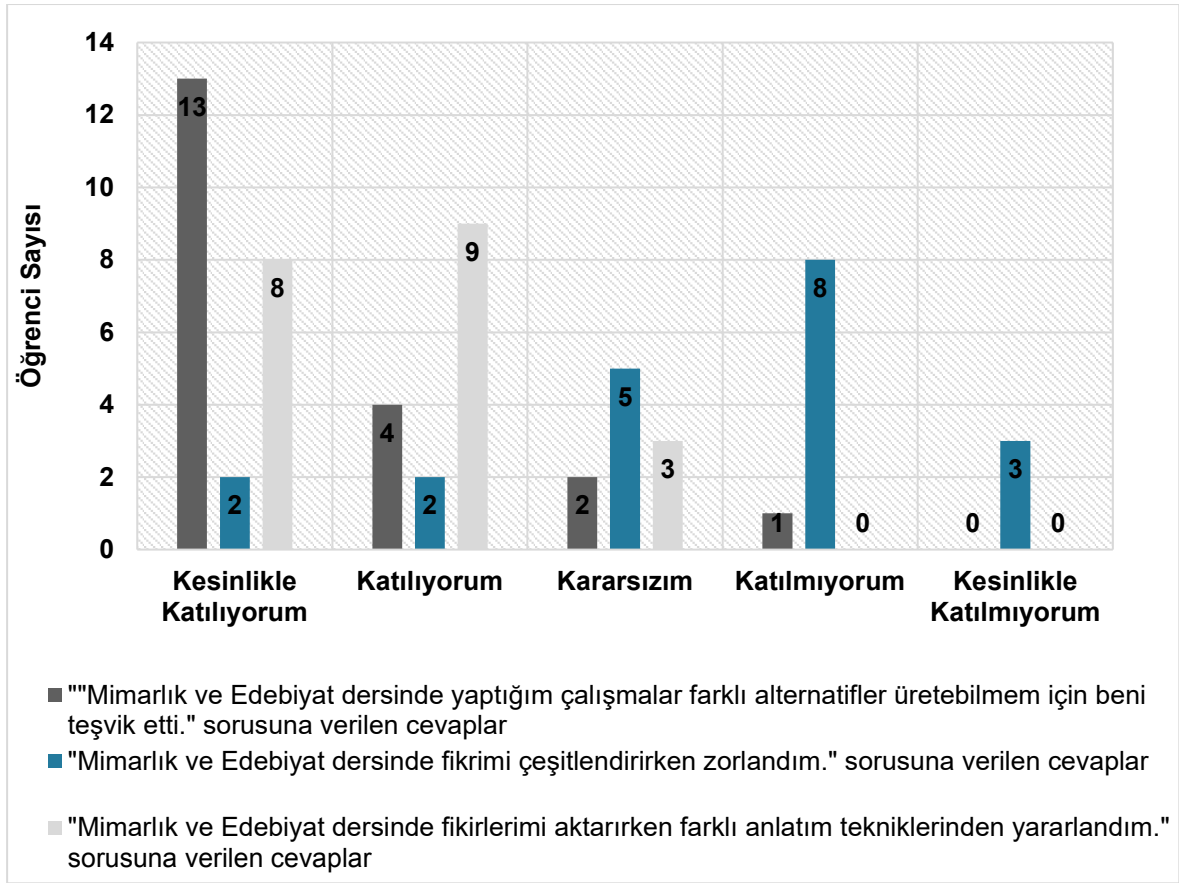


Tablo 50. Kontrol grubu katılımcılarının orijinallik parametresine ilişkin yanıtları

Deney ve kontrol grubunda ders işleyişi esnasında yaratıcılıklarını etkin bir biçimde kullanarak orijinal, sık görülmedik ve alışılmadık fikirler üretebilmeleri hedeflenmiştir. Verilen yanıtlara göre öğrencilerin orijinal fikirler üretebildiğini ve hayal gücünü özgürce kullanabildiklerini belirttiği saptanmıştır.

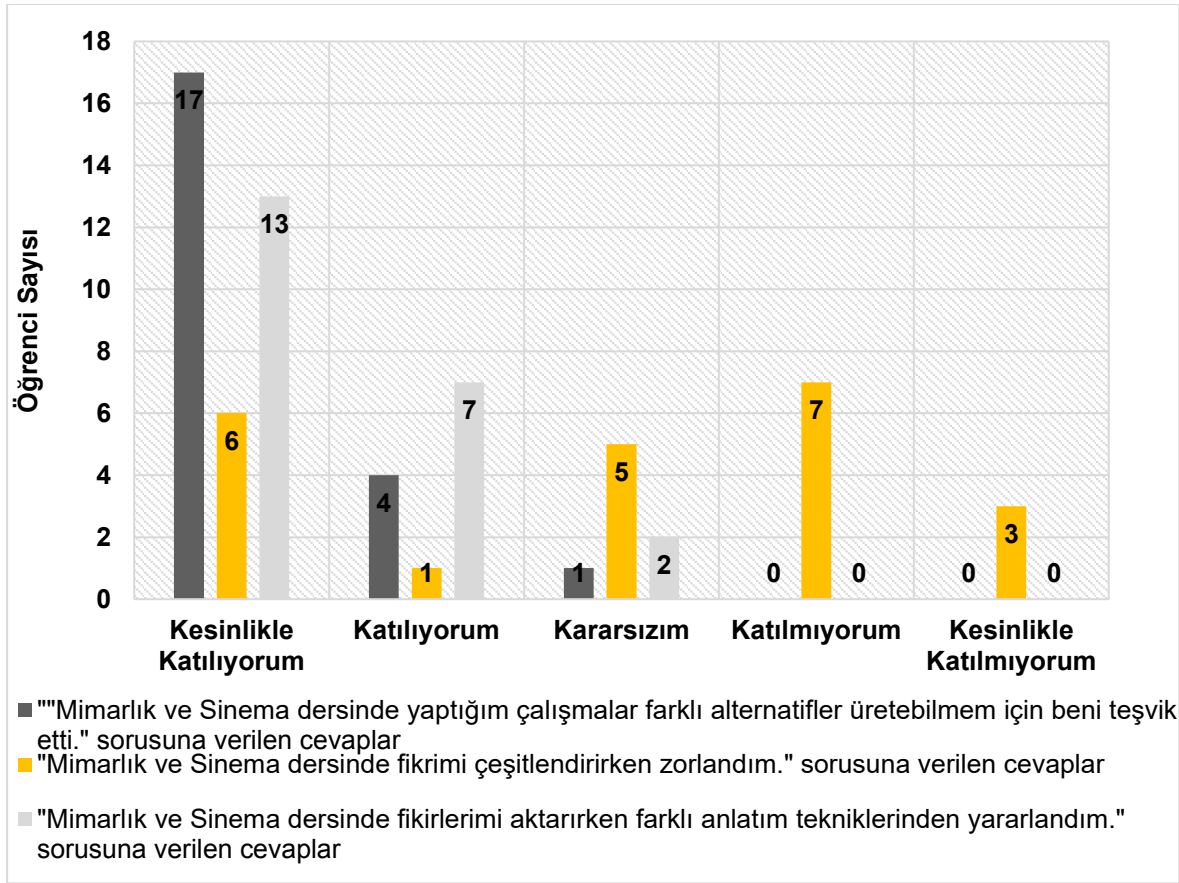
Ders İçeriğinin “Esneklik Parametresi” ile İlişine Yönelik Bulgular

Deney grubuna uygulanan anket çalışmasında, yaratıcılıkla ilişkili parametrelerden biri olan “esneklik”e yönelik sorulara verilen yanıtlar Tablo 51’de yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde yaptığı çalışmalarda farklı anlatım teknikleriyle çeşitli alternatifler üretebildiğini belirtmiştir.



Tablo 51. Deney grubu katılımcılarının esneklik parametresine ilişkin yanıtları

Kontrol grubuna uygulanan anket çalışmasında, yaratıcılıkla ilişkili parametrelerden biri olan “esneklik”e yönelik sorulara verilen yanıtlar ise Tablo 52’de yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Sinema” dersinde yaptığı çalışmalarda farklı anlatım teknikleriyle çeşitli alternatifler üretebildiğini belirtmiştir.

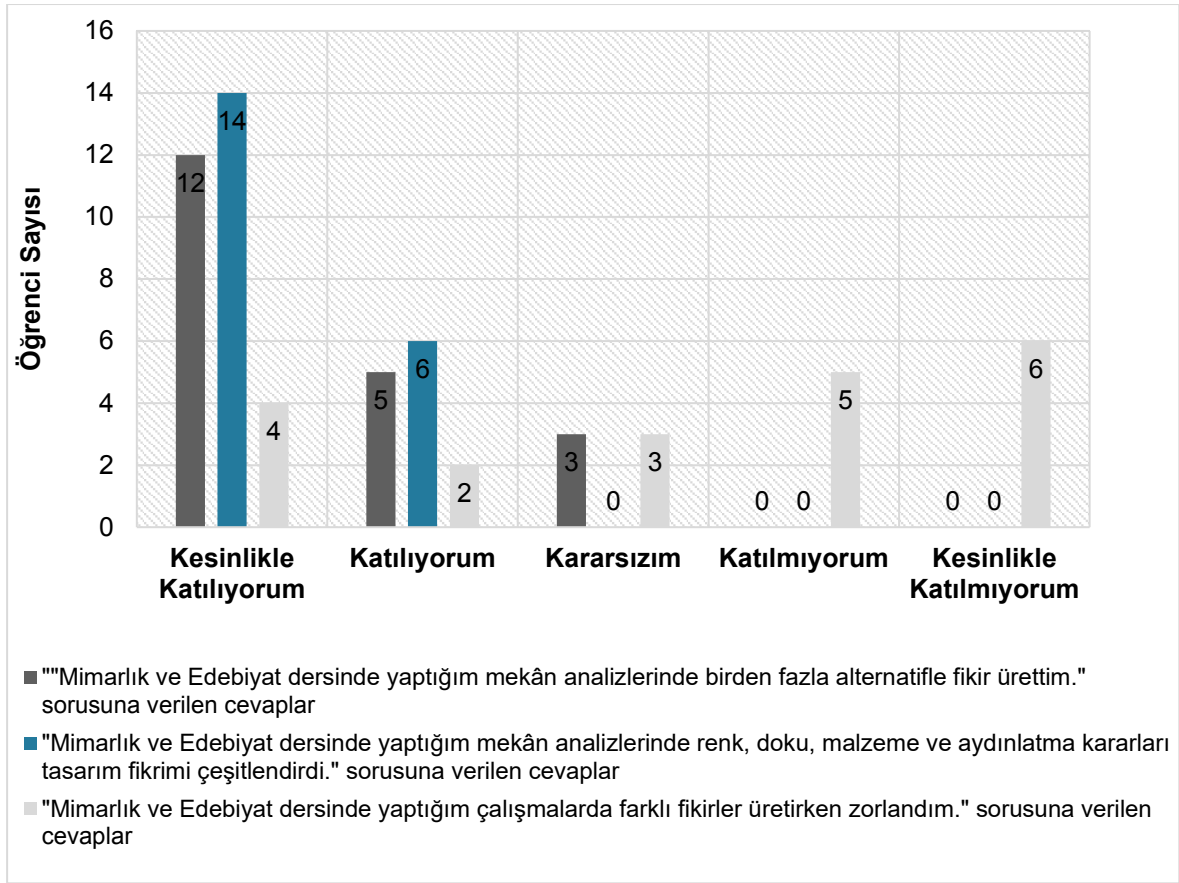


Tablo 52. Kontrol grubu katılımcılarının esneklik parametresine ilişkin yanıtları

Deney ve kontrol gruplarında, ders işleyişi esnasında öğrencilerin yaratıcılıklarını etkin bir biçimde kullanabilmelerini sağlayarak esneklik parametresiyle ilişkili olarak fikirlerini çeşitlendirebilmeleri hedeflenmiştir. Verilen yanıtlara göre öğrencilerin birden fazla anlatım tekniği kullanarak, çeşitli fikirler üretebildiklerini belirttiği saptanmıştır.

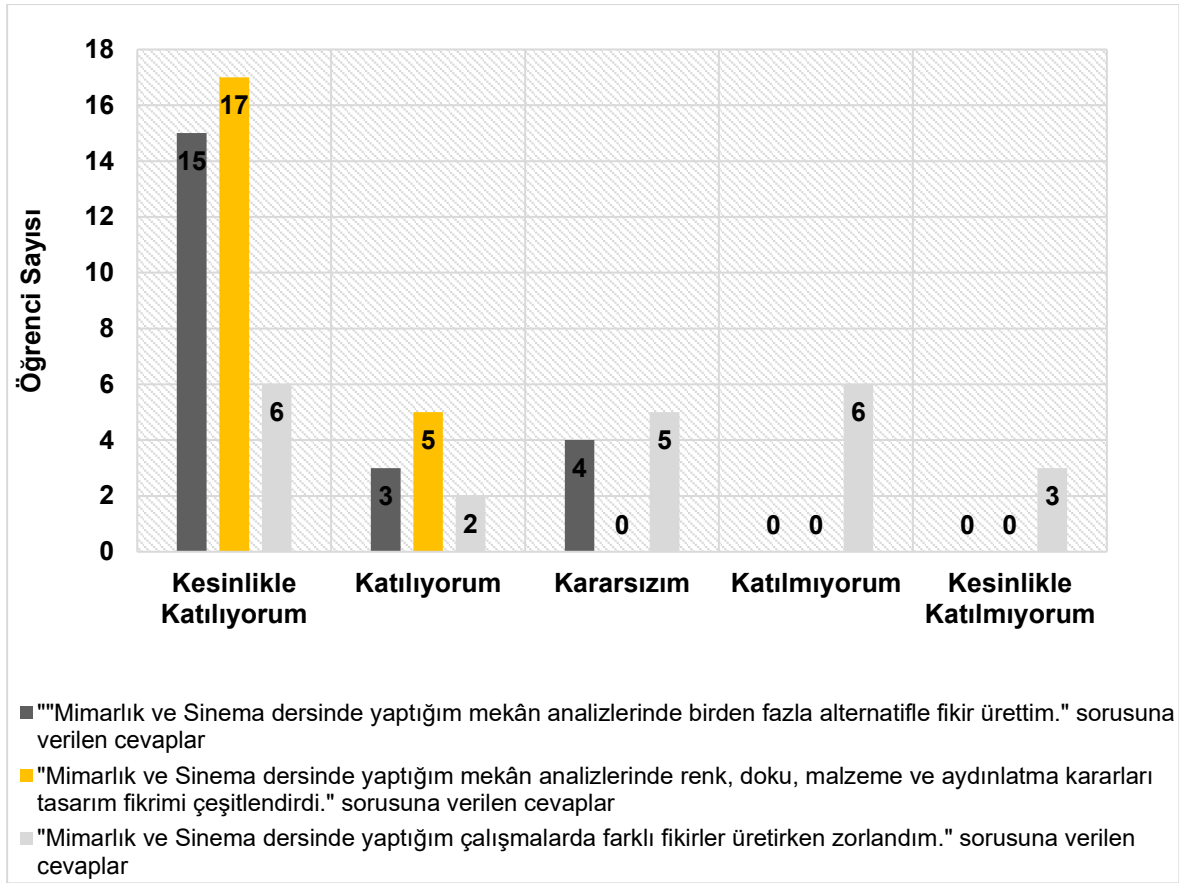
Ders İçeriğinin “Akıcılık Parametresi” ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Deney grubuna uygulanan anket çalışmasında, yaratıcılıkla ilişkili parametrelerden biri olan “akıcılık”a yönelik sorulara verilen yanıtlar Tablo 53’te yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde yaptığı çalışmalarda birden fazla alternatif üretebildiğini belirtmiştir.



Tablo 53. Deney grubu katılımcılarının akıcılık parametresine ilişkin yanıtları

Kontrol grubuna uygulanan anket çalışmasında, yaratıcılıkla ilişkili parametrelerden biri olan "akıcılık"a yönelik sorulara verilen yanıtlar ise Tablo 54'te yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu "Mimarlık ve Sinema" dersinde yaptığı çalışmalarda birden fazla alternatif üretebildiğini belirtmiştir.



Tablo 54. Kontrol grubu katılımcılarının akıcılık parametresine ilişkin yanıtları

Deney ve kontrol gruplarında, ders işleyişi esnasında öğrencilerin yaratıcılıklarını etkin bir biçimde kullanarak akıcılık parametresiyle ilişkili olarak, ürettikleri fikir/alternatif sayısını artırmaları hedeflenmiştir. Verilen yanıtlara göre öğrencilerin birden fazla alternatifle fikir üretebildiklerini belirttiği saptanmıştır.

Açık Uçlu Sorulara İlişkin Bulgular

Anket çalışmasında, öğrencilerin düşüncelerini daha detaylı bir biçimde öğrenmeye yönelik açık uçlu 4 adet soru yer almaktadır. Sorulardan ilki dersin işleyişi hakkında daha detaylı bilgi edinmeye yöneliktir. Deney grubundaki öğrencilerin birçoğu dersin faydalı olduğunu belirtmiştir. Verilen bazı cevaplara Tablo 55'te yer verilmiştir.

Soru	Mimarlık ve Edebiyat dersinin işleyişi hakkında ne düşünüyorsunuz?
DGK_03	“Dersin faydalı olduğun düşünüyorum. Çünkü yapılan mekân analizleri birden fazla fikir üretmemi sağladı ve kurgusal mekân kavramını öğrenmeye yardımcı oldu.”
DGK_08	“Hayal gücünün geliştirilmesine ve farklı fikirlerin oluşmasına katkı sağladığını düşünüyorum”
DGK_11	“Mimarlık ve Edebiyat dersi sayesinde kurgusal mekân tasarımında daha fazla fikir sahibi olduğumuzu düşünüyorum.”
DGK_18	“Hayal gücümü geliştirdi, yaratıcı olup farklı düşünmemi sağladı.”
DGK_19	“Hem keyif aldım hem hayal gücüme katkı sağladı.”
DGK_21	“Kurgusal mekân üretmek, hayal gücünü geliştirmek ve tasarım açısından faydalı buluyorum.”

Tablo 55. “Mimarlık ve Edebiyat” dersinin işleyişine yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar

Verilen cevaplara göre; kurgusal mekân üretimi hakkında fikir sahibi olmaları, yaratıcılıkla ilişkili olarak hayal gücünün etkin kullanımı, farklı fikirler üretilmesi gibi konularda dersin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğu da deney grubundaki öğrencilerle benzer biçimde genel olarak dersi faydalı ve öğretici bulduklarını belirtmiştir. Verilen bazı cevaplara Tablo 56’da yer verilmiştir.

Soru	Mimarlık ve Sinema dersinin işleyişi hakkında ne düşünüyorsunuz?
KGK_06	“Keyifli ve eğlenceli bir dersti, kurgusal bir mekân tasarlamama katkı sağladı.”
KGK_07	“Çok keyif alarak çalıştığım bir dersti benim için. Hayal gücü ve yaratıcılığımı geliştirdiğini düşünüyorum bu yüzden bence çok faydalı.”
KGK_11	“Alışılmışlıkların dışına çıkmaya çalışmanın, düşünce ve algıyı o yönde kullanmaya çalışmanın ufku genişlettiğini düşünüyorum. Dersin bana çok katkı sağladığını düşünüyorum.”
KGK_12	“Yoğun ve koşturmacalı eğitim hayatında bize farklı bakış açıları kazandırma konusunda çok faydalı ve zevkli bir ders oldu.”
KGK_16	“Mimarının ve değişkenlik gösteren ortamın, kişinin karakteri ve özellikleri doğrultusunda şekillendiğini ve bunu sinema ile birleştirdiğimizde daha güçlü tasarım fikirleri çıktığını gördüm.”

Tablo 56. “Mimarlık ve Sinema” dersinin işleyişine yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar

Deney ve kontrol grubunda dersin işleyişi ile ilgili ortak olarak öne çıkan konuların;

yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmesi, kurgusal mekân kavramı ve üretiminin kavranması, farklı bakış açılarıyla fikir üretilebilmesi gibi konular olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda dersin amacının öğrenciler tarafından algılandığını söylemek mümkündür.

Anketin ikinci açık uçlu sorusu, derste yapılan çalışmaların öğrencilerin derse olan motivasyon ve devamlılıklarını nasıl etkilediği hakkında daha detaylı bilgi edinmeye yöneliktir. Deney grubundaki öğrencilerin çoğu, derste yapılan çalışmaların “eğlenceli” ve “keyifli” olduğu için derse olan motivasyonlarına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Verilen bazı cevaplara Tablo 57’de yer verilmiştir.

Soru	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yapılan çalışmalar derse olan motivasyonunuzu ve devamlılığınızı nasıl etkiledi?
DGK_03	“Çok eğlendiğim ve keyif aldığım bir ders olduğu için sürekli devam sağladım.”
DGK_06	“İlk zamanlarda anlamadığım ve merak etmediğim için devamsızlık yapmışım fakat hocalarımızın bize her derste yeni şeyler öğretmeleri ve farklı bir bakış açısıyla görmemizi sağladıkları için her şey keyifliydi.”
DGK_13	“Farklı bakış açılarıyla bakmama yardımcı olduğu için motivasyonum yükseldi.”
DGK_22	“Karakter analizi ve kurgusal mekân çalışmalarının mimarlık eğitimine olan faydasının motivasyonumu arttırdığını düşünüyorum.”

Tablo 57. “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde yapılan çalışmaların öğrencilerin derse olan motivasyon ve devamlılıklarını nasıl etkilediğine yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar

Derste yapılan çalışmaların; farklı bakış açıları için alan açması, merak duygusu uyandırması gibi konular da öğrencilerin motivasyonu ve devamlılığı konusunda etkili olmuştur. Kontrol grubundaki öğrenciler ise, derste yapılan çalışmaları “zevкли”, “eğlenceli” ve “farklı” olarak nitelendirmiştir. Çalışmaların bu özelliklerinden dolayı motivasyonlarını ve devamlılıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Verilen bazı cevaplara Tablo 58’de yer verilmiştir.

Soru	Mimarlık ve Sinema dersinin işleyişi hakkında ne düşünüyorsunuz?
KGK_01	“Ders süresince yapılan çalışmaları geliştirmek keyifliydi. Hayal gücümüzü sınırsız kullanmamıza olanak sağladı. Bu yüzden derse katılımımı olumlu yönde etkiledi.”
KGK_09	“Derste yapılan keyifli çalışmalar bir sonraki hafta da derse gelmeme sevk ediyordu.”
KGK_12	“Benim için sıkıcı bir ders değildi. Alışılmış derslerin dışında farklı, özgün bir müfredatı olduğu için eğlenerek yaptım her şeyi.”
KGK_16	“Özellikle sınıfta yapılan çalışmalarla ders saati dışında dersle ilgili çalışmalara çok zaman ayırmamak gayet oldu. Bu şekilde kendimize ve diğer derslere de zaman ayırabilerek yükümüzü hafifletmiş olup motivasyonlu ve devam zorunluluğu hissetmekten ziyade dersi eğlenceli şekilde işlemek çok keyifliydi.”

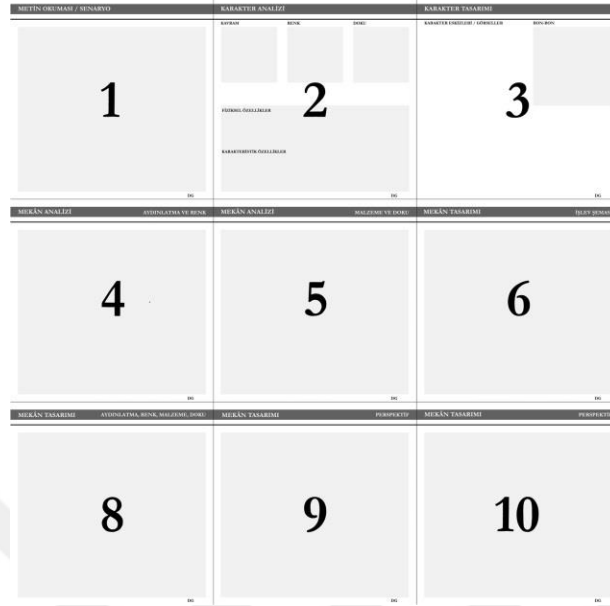
Tablo 58. “Mimarlık ve Sinema” dersinde yapılan çalışmaların öğrencilerin derse olan motivasyon ve devamlılıklarını nasıl etkilediğine yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar

Tablo 58’deki cevaplara ek olarak bazı öğrenciler ise ders süresini verimli kullanabilmenin derse olan motivasyonunu artırdığını belirtmiştir.

Anketin üçüncü açık uçlu sorusu, öğrencilerin derste zorlandıkları bir aşama olup olmadığını, varsa hangi aşamalarda zorlandıkları hakkında daha detaylı bilgi edinmeye yöneliktir. Mimarlık ve Edebiyat dersini alan öğrencilerin %60’ı herhangi bir aşamada zorlanmadığını belirtmiştir. %10’u ise “karakter tasarımı” olan 3. aşamada zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin %15’i “mekân tasarımı” olan 6. aşamada zorlandığını, %15’i ise “metin okuması/senaryo” olan 1. aşamada zorlandığını belirtmiştir. Verilen bazı cevaplar Tablo 59’da yer almaktadır.

Soru

Mimarlık ve Edebiyat dersinde zorlandığınız bir aşama var mıydı? Varsa neydi? (Zorlandığınız aşamalar var ise görselde numaralandırılmış paftalar üzerindeki rakamlardan faydalananarak belirtebilirsiniz, örneğin 3. ve 5. aşamada zorlandım çünkü...)



DGK_03	“3. aşamada zorlandım çünkü aklımdaki karakteri tasvir etmekte zorlandım.”
DGK_04	“3. aşamada zorlandım çünkü karaktere uygun görseli yansıtmak zordu.”
DGK_14	“6’da biraz zorlandım çünkü mekânı hayal ederken nasıl yansıtacağımı bilemedim.”
DGK_16	“6 numaralı aşamada sıfırdan mekân kurgularken çok olmasa da biraz zorlandım.”
DGK_18	“1. Pafta çünkü hikayeye bir son yazmak beni zorladı.”
DGK_20	“Senaryo kısmında biraz zorlandım görsel ve 3d çalışmalarında daha kolay ilerledim bu durum bölümümüm bir getirisi olabilir.”

Tablo 59. Öğrencilerin “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde yapılan çalışmalarda zorlanıp zorlanmadıklarına yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar

Deney grubunun verdiği cevaplar doğrultusunda zorlanılan aşamaların analiz aşamaları değil; “metin kurgusu (1. aşama), karakter tasarımı (3. aşama) ve mekân tasarımı (6. aşama)” olan kurgu/üretim aşamaları olduğu saptanmıştır.

Mimarlık ve Sinema dersini alan öğrencilerin ise %40’ı herhangi bir aşamada zorlanmadığını belirtmiştir. Yaklaşık %30’u “mekân tasarımı” olan 6. aşamada zorlandığını belirtmiştir. Yaklaşık %20’si “tasarladıkları mekânın perspektif çizimleri” olan 9. ve 10. Aşamada; %10’u ise 1. ve 3. Aşamada zorlandıklarını belirtmiştir. Verilen bazı cevaplar Tablo 60’ta yer almaktadır.

Soru

Mimarlık ve Sinema dersinde zorlandığınız bir aşama var mıydı? Varsa neydi? (Zorlandığınız aşamalar var ise görselde numaralandırılmış paftalar üzerindeki rakamlardan faydalananarak belirtebilirsiniz, örneğin 3. ve 5. aşamada zorlandım çünkü...)

HEM OKUNMASI / SENARYO		KARAKTER ANALİZİ		KARAKTER ANALİZİ	
		KARAKTER	ROLÜ	KARAKTERİ	ROLÜ
1					
2					
3					
4					
5					
6					
8					
9					
10					

KGK_07	"1 çünkü en önemli paftalardan biriydi bence diğer paftaların şekillenmesine yardımcı oldu zemin hazırladı."
KGK_18	"Plan aşamasında (6) zorlandım. İlk başta senaryo ve karakterime göre bir plan düzeni kurgulamakta zorlandım."
KGK_23	"6 mekân tasarımı ve işlev şeması oluştururken biraz zorlandım."
KGK_05	"Perspektif çizmekte biraz zorlandım."
KGK_13	"10. aşama çünkü perspektif çiziminde zorlandım."

Tablo 60. Öğrencilerin "Mimarlık ve Sinema" dersinde yapılan çalışmalarda zorlanıp zorlanmadıklarına yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar

Kontrol grubunun verdiği cevaplar doğrultusunda zorlanılan aşamaların da deney grubundakiyle benzer şekilde analiz aşamaları değil; "metin kurgusu (1. aşama), karakter tasarımı (3. aşama), mekân tasarımı (6. aşama) ve perspektif (9 ve 10. aşama)" olan kurgu/üretim aşamaları olduğu saptanmıştır.

Anketin dördüncü ve son açık uçlu sorusu, öğrencilerin derste fikir üretirken onları kısıtlayan herhangi bir durum olup olmadığı hakkında daha detaylı bilgi edinmeye yöneliktir. Mimarlık ve Edebiyat dersini alan öğrencilerin tümü kendilerini kısıtlayan herhangi bir şey olmadığı belirtmiştir. Verilen bazı cevaplar Tablo 61'de yer almaktadır.

Soru	Mimarlık ve Edebiyat dersinde fikir üretirken sizi kısıtlayan herhangi bir şey oldu mu? Açıklayınız.
DGK_04	“Hayır olmadı. Tamamen benim hayal gücüne dayalı, kendi zihnimde canlandırıdığım bir serüven oldu.”
DGK_17	“Hayır olmadı. Özgürce, kısıtlanmadan fikirlerimi üretebildim. Bu yüzden de çok keyifliydi.”

Tablo 61. “Mimarlık ve Edebiyat” dersinde fikir üretirken öğrencileri kısıtlayan herhangi bir durum olup olmadığına yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar

Mimarlık ve Sinema dersini alan öğrencilerin de tümü kendilerini kısıtlayan herhangi bir şey olmadığı belirtmiştir. Verilen bazı cevaplar Tablo 62’de yer almaktadır.

Soru	Mimarlık ve Sinema dersinde fikir üretirken sizi kısıtlayan herhangi bir şey oldu mu? Açıklayınız.
KGK_05	“Hayır, fikirlerimizi istediğimiz biçimde yansıtmaya çalıştık.”
KGK_07	“Olmadı, aksine çok daha üretken fikirler elde etmemi sağlayarak hayal gücümü ne kadar zorlayabileceğimi öğrenmiş oldum.”
KGK_19	“İlk başlarda her şeye daha gerçekçi yaklaştım, daha sonra bu algım kırıldı ve daha geniş kapsamlı düşünüp hayal ürünleri ekledim.”

Tablo 62. “Mimarlık ve Sinema” dersinde fikir üretirken öğrencileri kısıtlayan herhangi bir durum olup olmadığına yönelik açık uçlu soruya verilen yanıtlar

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan birçok araştırma ile yaratıcılığın geliştirilebileceği açıkça ortaya konulmuştur. İç mimarlık eğitiminde yaratıcılığın geliştirilmesi ise programın temel hedefleri arasında yer almaktadır. Bu hedef doğrultusunda disiplinler arası çalışmaların yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde rolü oldukça önemli görülmektedir. Bu çalışmada, kurgusal mekân üretiminde disiplinler arası bir yaklaşımla edebiyat ve sinema ile ilişki kurarak, yaratıcı düşünceyi geliştirmeye yönelik yeni bir izlenim önerilmiştir. Araştırma sorularına yanıt üretebilmek amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılarak, nicel ve nitel veriler sıralı biçimde toplanmıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. “Mimarlık ve Edebiyat” dersini alan deney grubu öğrencileri edebi bir eserle ilişki kurarak; “Mimarlık ve Sinema” dersini alan kontrol grubu öğrencileri ise bir sinema filmi ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretimi gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda “kurgusal mekân üretiminde edebiyat disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşüncenin gelişimine etkisi (1H)”, “kurgusal mekân üretiminde sinema disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşüncenin gelişimine etkisi (2H)” ve “edebiyat disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretiminin, sinema disiplini ile ilişki kurarak kurgusal mekân üretimine kıyasla yaratıcı düşüncenin gelişimine etkisi (3H)” üzerinden kurulan hipotezlere cevap aranmıştır.

İki aşamadan oluşan araştırmada nicel verileri toplamak için “deneysel yöntem (ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli) tercih edilmiş ve her iki gruba Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmıştır. Nitel veriler ise literatür araştırması, örnek olay incelemesi ve anket uygulaması ile toplanmıştır. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri bağımlı değişken, ders kapsamında uygulanan izlenceler bağımsız değişken ve yaratıcı düşüncenin alt parametreleri olan orijinallik, akıcılık, esneklik, zenginleştirme, başlıkların soyutluğu ve yaratıcı kuvvetler listesi ise ara değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Tez çalışması kapsamında edebiyat ve sinema disiplinleriyle ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeyi amaçlayan izlenceler; “kurgusal mekânı oluşturan öğeler”, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi parametreleri” ve “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi faaliyetleri”nden meydana gelen üç temel unsur üzerinden kurgulanmıştır (Tablo 4).

Bu araştırma İstanbul Gedik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü’nde, 2022-2023 güz eğitim-öğretim yarıyılında “Mimarlık ve Edebiyat” ve “Mimarlık ve Sinema” derslerini alan, araştırmacı tarafından belirlenen dışlama ölçütleri dikkate alınarak seçilen 46 öğrenci (27 kadın, 19 erkek) ile yürütülmüştür.

Mimarlık ve Edebiyat dersini alan öğrenciler deney, Mimarlık ve Sinema dersini alan öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen ilk bulguya göre; bu araştırma kapsamında geliştirilen ve 14 haftalık bir eğitim-öğretim yarıyılı süresince uygulanan izlence sonucunda “Mimarlık ve Edebiyat” dersini alan deney grubu öğrencilerinin, TYDT’nin sözel formunun; esneklik, akıcılık, orijinallik ve toplam sözel yaratıcılığa ait alt parametre puanlarında anlamlı derecede artış olmuştur (Tablo 15). Benzer biçimde deney grubu öğrencilerinin TYDT’nin şekilsel formunun akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel yaratıcılığa ait alt parametre puanlarında da anlamlı derecede artış olmuştur (Tablo 17). Deney grubundaki öğrencilerin TYDT sözel ve şekilsel forma ait tüm alt parametre puanlarında anlamlı derecede artış görülmüştür (Tablo 19 ve Tablo 21). Bu bulgu; kurgusal mekân üretiminde edebiyat disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşüncüyü geliştirdiği yönündeki birinci araştırma hipotezini (1H₁) doğrulamaktadır.

Araştırmada elde edilen ikinci bulguya göre; bu araştırma kapsamında geliştirilen ve 14 haftalık bir eğitim-öğretim yarıyılı süresince uygulanan izlence sonucunda “Mimarlık ve Sinema” dersini alan kontrol grubu öğrencilerinin, TYDT’nin sözel formunun; orijinallik ve toplam sözel yaratıcılığa ait alt parametre puanlarında anlamlı derecede artış olmuştur (Tablo 16). Kontrol grubu öğrencilerinin TYDT’nin şekilsel formunun; akıcılık, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel yaratıcılığa ait alt parametre puanlarında da anlamlı derecede artış olmuştur (Tablo 18). Kontrol grubundaki öğrencilerin TYDT sözel ve şekilsel forma ait belirtilen alt parametre puanlarında anlamlı derecede artış görülmüştür. Alt parametrelere ait tüm puanlarda ayrı ayrı anlamlı bir artış görülme de toplam sözel ve toplam şekilsel yaratıcılık puanları artış göstermiştir (Tablo 20 ve Tablo 22). Bu bulgu; kurgusal mekân üretiminde sinema disipliniyle ilişki kurmanın yaratıcı düşüncüyü geliştirdiği yönündeki ikinci araştırma hipotezini (2H₁) doğrulamaktadır.

Araştırmada elde edilen üçüncü bulguya göre; uygulanan izlenceler sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun yaratıcı düşünme becerileri gelişim göstermiş olmasına rağmen; deney grubundaki katılımcıların TYDT sözel ön test-son test puanları arasında %56,4'lük bir artış, kontrol grubundaki katılımcıların TYDT sözel ön test-son test puanları arasında ise %24,7'lik bir artış meydana gelmiştir (Tablo 23). Deney grubundaki katılımcıların TYDT şekilsel ön test-son test puanları arasında %37,2'lik bir artış varken; kontrol grubundaki katılımcıların TYDT şekilsel ön test-son test puanları arasında

%16,8'lik bir artış meydana gelmiştir (Tablo 24). Bu bulgu edebiyat disipliniyle ilişki kurarak kurgusal mekân üretmenin sinema disipliniyle ilişki kurarak kurgusal mekân üretmeye kıyasla daha fazla yaratıcı düşüncüyü geliştirdiği yönündeki üçüncü araştırma hipotezini (3H₁) de doğrulamaktadır.

Araştırmada cinsiyete yönelik elde edilen bulgulara göre; deney ve kontrol grubunun TYDT sözel son test puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır (Tablo 26 ve Tablo 28). İlgili literatür incelendiğinde pek çok araştırmada TYDT yaratıcılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı yönündeki bulgulara rastlanmaktadır (Agarwal ve Kumari, 1982; Alpaugh ve Birren, 1977; Arıdağ ve Aslan, 2012; Ayyıldız Potur ve Baykul, 2009; Baer, 2014; Bromiley, 1956; Jaquish ve Ripple, 1981). Deney ve kontrol grubunun sözel yaratıcılık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını gösteren araştırma bulgusu, ilgili alandaki literatürü desteklemektedir. Ancak deney grubunun TYDT şekilsel son test puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamasına karşın; kontrol grubunun TYDT şekilsel son test puanlarından akıcılık, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel yaratıcılık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur (Tablo 30 ve Tablo 32). Bu bulgular ışığında kontrol grubundaki erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla TYDT şekilsel akıcılık, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğu çıkarılmaktadır. Bu bağlamda kontrol grubundaki öğrencilerin TYDT şekilsel yaratıcılık puanlarında erkeklerin lehine anlamlı cinsiyet farklılığı bulunması, araştırmanın beklenmedik sonuçlarından biridir.

Literatürde yaratıcı düşünme becerisi ve yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara göre; yaratıcılık bireyin yaşamının ilk yıllarında görülmekte, en çok anaokulu döneminde (5-6 yaş) gelişim göstermekte, 13 yaşında doruk noktaya ulaşmakta ve ilerleyen yaşlarda gelişim hızı azalmaktadır. Öte yandan pek çok araştırma, yaratıcı düşünme becerisinin gelişim hızının orta yaş ve sonrasında azalabildiği gibi korunmasının ya da geliştirilmesinin de mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra genç yetişkinlerin (ortalama 20 yaş) ve yaşlı yetişkinlerin (ortalama 72 yaş) yaratıcı düşünce becerileri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Aslan ve diğerleri, 1997; Alpaugh & Birren, 1977; Guilford, 1967; Jaquish & Ripple, 1981; Lee, 1994; McCrea ve diğerleri, 1987; Reese ve diğerleri, 2001; Ruth & Birren, 1985; Yaşar ve Aral, 2011;). Bu araştırmada deney ve kontrol

grubundaki öğrenciler 20-25 yaş aralığındadır. Her iki gruptaki öğrencilerin TYDT ön test-son test sözel ve şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı düzeyde artış olmuştur (Tablo 23 ve Tablo 24). Dolayısıyla bu bulgu, yaratıcı düşüncenin çocukluktan sonraki genç yetişkinlik döneminde de geliştirilebileceği yönündeki literatürü desteklemektedir. Öte yandan deney ve kontrol grubunun TYDT sözel ve şekilsel son test puanları ile yaşları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır (Tablo 34, Tablo 36, Tablo 38 ve Tablo 40). Bu bulgu da genç yetişkinlerin yaratıcı düşünme becerileri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı yönündeki genel literatürü desteklemektedir.

İzlenince sonunda uygulanan anket çalışmasının likert ölçek ile hazırlanmış sorularından elde edilen bulgulara göre; Mimarlık ve Edebiyat dersini alan deney grubu ve Mimarlık ve Sinema dersini alan kontrol grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu ders içeriğinin iç mimarlık eğitime uygun olduğunu, diğer derslere katkı sağladığını, dersin içeriğinin kurgusal mekân kavramını öğrenmelerine ve karakter mekân ilişkisini kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir (Tablo 43, Tablo 44, Tablo 45, Tablo 46, Tablo 47 ve Tablo 48). Ayrıca ankete katılan hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu, derslerde fikir üretirken hayal gücünü özgürce kullanabildiklerini, sıra dışı ve orijinal fikirler üretebildiklerini, farklı anlatım teknikleriyle çeşitli ve birden fazla alternatif üretebildiklerini de belirtmiştir (Tablo 49, Tablo 50, Tablo 51, Tablo 52, Tablo 53 ve Tablo 54). Bu bulgular; öğrencilerin kurgusal mekân karakter ilişkisinin önemini kavradığı, kurgusal mekân üretiminde orijinallik, akıcılık ve esneklik gibi yaratıcılık parametreleriyle ilişki kurabildiği ve fikir üretirken hayal gücünü özgürce kullanabildiklerini göstermektedir.

Anket uygulamasının açık uçlu sorularına verilen yanıtlar ise; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersi faydalı bulduğunu, farklı bakış açıları ile fikir üretebildiklerini ve ders kapsamında yapılan çalışmaların derse olan motivasyonlarını ve devamlılıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ankete ilişkin bu bulgulardan, derslerin amacının öğrenciler tarafından algılandığı sonucu çıkarılmaktadır. Öğrencilerin derste zorlandıkları bir aşama olup olmadığını öğrenmeye yönelik açık uçlu sorulardan elde edilen bulgulara göre ise; öğrencilerin büyük çoğunluğu zorlandıkları bir aşama olmadığını aktarmasına rağmen, bazı öğrenciler senaryo oluşturulması, karakter tasarımı ve mekân tasarımı gibi aşamalarda zorlandığını belirtmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin de analiz aşamalarında değil de kurgu ve üretimle ilgili benzer aşamalarda zorlanması araştırmanın önemli görülen bulguları arasında yer almaktadır.

Yaratıcılık birçok kuramcı ve araştırmacı tarafından “problem esnasında boşlukları,

eksikleri, çıkmaza giren noktaları sezerek varsayımlarda bulunmak ve sonrasında bu varsayımları sınamak, karşılaştırmak ve sonuçları ortaya koymak” biçiminde tanımlanmıştır. Sıklıkla, yaratıcılığın ortaya çıkması için bir problemin ve itici bir gücün varlığına değinilmiştir (Aslan ve diğerleri, 1997; Collins & Amaible, 1999; Onur ve Zorlu, 2017; Torrance, 1992). Anket çalışması ile toplanan veriler doğrultusunda, her iki gruptaki öğrencilerin de analiz aşamalarına kıyasla kurgu ve üretimle ilgili aşamalarda daha fazla zorlandıklarını belirtmesinin; bu aşamalarda öğrencilerin daha fazla problem, eksik ve boşlukla karşılaşmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Anket ve örnek olay incelemesi gibi nitel veri toplama araçları ile elde edilen bulgular; deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla “karakter tasarımı” aşamasında daha fazla zorlandıklarını göstermektedir. Deney grubu öğrencileri görsel bir imgeyle karşılaşmadıkları için tamamen kendi hayal gücünü kullanarak görsel imgeler oluşturmuştur. Bu durumu da anket uygulamasına verdikleri cevaplarda zorlandıklarını ifade ederek aktarmışlardır. Fakat prosesfolyo süreci ile takip edilen ve dersin yürütücüleri tarafından belli kriterler üzerinden değerlendirilen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla, karakter tasarımı yaparken daha fazla alternatif üretebildikleri (akıcılık), birbirinden farklı fikirlere yöneldikleri (esneklik) ve daha detaylı tasarımlar (zenginleştirme) yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgu da öğrencilerin zorlandığını belirttiği aşamaların aslında yaratıcı düşünme becerisini açığa çıkarmak için itici bir güç görevi üstlendiği sonucunu desteklemektedir.

TYDT ile elde edilen nicel bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerinin sözel ve şekilsel forma ait tüm alt parametre puanlarında anlamlı derecede artış görülürken; kontrol grubu öğrencilerinin sözel ve şekilsel forma ait bazı alt parametre puanlarında anlamlı derecede artış görülümüştür (Tablo 60).

	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
TYDT SÖZEL FORM PARAMETRELERİ		
Akıcılık	•	○
Esneklik	•	○
Orijinallik	•	•
Toplam Sözel Yaratıcılık	•	•
TYDT ŞEKİSEL FORM PARAMETRELERİ		
Akıcılık	•	•
Orijinallik	•	○
Başlıkların Soyutluğu	•	○
Zenginleştirme	•	○
Erken Kapamaya Direnç	•	○
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	•	•
Toplam Şekilsel Yaratıcılık	•	•

Tablo 63. Deney ve kontrol grupları ait artış gösteren TYDT alt parametreleri

TYDT bulgularıyla benzer biçimde prosesfolyo sürecinde elde edilen nitel bulgularda da deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilerin aksine; belli bir süre içinde daha fazla sayıda cevap üretmeye (sözel akıcılık), problem çözümünde izlenen yollarda daha farklı bakış açılarıyla fikir üretmeye (sözel esneklik ve şekilsel orijinallik), tasarımlarını daha fazla detaylandırmaya (şekilsel zenginleştirme) ve zihnini açık tutabilme noktasında direnç göstermeye (şekilsel erken kapamaya direnç) daha yatkın oldukları gözlemlenmiştir.

Bu araştırmada TYDT ile elde edilen nicel, anket uygulaması ve örnek olay incelemesi ile elde edilen nitel veriler; her iki grubun da yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini öte yandan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinininkine kıyasla daha fazla geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, nicel ve nitel verilerden elde edilen tüm bu bulgular; deney grubu öğrencilerinin kontrol grubunun aksine görsel imgelerden yoksun olmasının, problem çözümünde yaratıcı düşünme becerisini açığa çıkarmak ve hayal gücünü daha etkin bir biçimde kullanmak için itici bir güç görevi üstlendiği sonucunu desteklemektedir.

Bu tez çalışması kapsamında yaratıcılığı ölçmek için; literatürde farklı yaş gruplarında yaratıcılığın ölçülmesi için geliştirilen birçok test olmasına rağmen bu testler arasında üniversite öğrencileri üzerinde denenip tutarlılığı ispat edilen tek test olması sebebiyle Ellis Paul Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılmıştır. Yaratıcı düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir test ya da ölçek geliştirmek, kurgusal

mekân üretiminde disiplinler arası çalışmaların yaratıcılığı nasıl etkilediğini irdelemeyi amaçlayan bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Öte yandan, özellikle tasarım eğitimi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmeye yönelik yeni ölçekler/testler geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı öngörüsü ile; mimarlık, tasarım, psikoloji, sosyoloji gibi farklı disiplinlerin bir araya gelerek yürüteceği multidisipliner çalışmalar kurgulanması önerilmektedir.

Bu araştırma disiplinler arası uygulamalı çalışmaların iç mimarlık eğitiminde yaratıcı düşünmeye katkı sağladığını açıkça ortaya koymaktadır. Fakat araştırmanın en önemli sınırlılıklarından biri araştırma kapsamında toplanan verilerin yalnızca İstanbul Gedik Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü'nde 2022-2023 güz eğitim-öğretim yılında Mimarlık ve Edebiyat ve Mimarlık ve Sinema derslerini alan 3. sınıf öğrencilerden elde edilmiş olmasıdır. Çalışma grubunun sınırlı bir alandan seçilmiş olması dış geçerliği olumsuz yönde etkilemekte ve bulguların daha büyük örneklemelere genellenebilme olasılığını zayıflatmaktadır. Düşük dış geçerlilik sorununun çözülmesi ve araştırma ile elde edilen verilerin daha büyük grupları temsil etmesi için; farklı üniversitelerde bu araştırma için oluşturulan izlencelerin takip edildiği dersleri alan öğrencilerin de dahil edildiği enlemsel (kesitsel) bir araştırma planlanması önerilmektedir.

Ayrıca bu çalışma kapsamında geliştirilen disiplinler arası uygulamaya yönelik izlencelerin; iç mimarlık eğitim müfredatında yer alan temel tasarım, tasarım stüdyosu ya da çeşitli uygulamalı derslere de entegre edilmesi önerilmektedir. İç mimarlık eğitiminde disiplinler arası uygulamalı çalışmaların artmasının, öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Pegem Akademi.

Adıgüzel Özbek, D. ve Usta, G. (2018). İç Mimarlık Proje Stüdyosunda Yaratıcılık Odaklı Tasarım Çalışmaları. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 8(1), 123-132.

Agarwal, S., & Kumari, S. (1982). A correlational study of risk-taking and creativity with special reference to sex differences. *Indian Educational Review*, 17(3), 104-110.

Ak, E. (2006). *Bilgisayar Teknolojisi Eşliğinde Mekan Kavramının Dönüşümü - Yeni Mekan Tanımları* (Yayın No. 223588). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Akyıldız, Ö. (2012). Mimari Mekanların Sinemanın Kurgusal Mekanları Üzerine Etkileri (Yayın No. 312200). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Alkon, P.K. (2013). *Science Fiction Before 1900: Imagination Discovers Technology*. Routledge.

Allmer, A. (2010). *Sinemekan Sinemada Mimarlık*. Varlık Yayınları.

Alpaugh, P. K., & Birren, J. E. (1977). Variables affecting creative contributions across the adult life span. *Human development*, 20(4), 240-248.

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10(1), 123-167.

Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.

Askland, H. H., Williams, A., & Ostwald, M. J. (2010, November 29 – December 1) *From ambiguity to complexity: conceptualising creativity in the context of formal design education*. [Conference presentation]. First International Conference on Design Creativity (ICDC 2010), Kobe, Japan.

Arıdağ, L., & Aslan, A. E. (2012). Tasarım Çalışmaları-1 Stüdyosunda Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Mimarlık Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünce Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Megaron*, 7(1), 49-66.

Armstrong, T. (2018). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.

Arkun, N. S., Kaya, İ., Önbilgin, T., Sayar, Y., Arıtan, Ö., Atılğan, D. ve Öcal, C. (2000). Mimar adaylarına temel tasarım eğitiminde uygulanan bir program üzerine düşünceler. *Mimarlık*, 293, 39-40.

Aslan, A. E., Aktan, E. & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem-Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 37-48.

Aslan, A. E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.

Aslan, A. E. (2005). *Creativity Measurement* [Conference presentation]. Kreatürk International Creativity Conference Proceedings, Istanbul, Turkey.

Aslan, A. E. (2010). Sınırların Olmadığı 'Sınırlı' Bir Kasaba: Dogville. Allmer, A. (Ed.), *Sinemekan Sinemada Mimarlık* içinde (ss. 59-68). Varlık Yayınları.

Aşkın, G. D. (2020). *İç Mimarlık Eğitimi Temel Tasarım Sürecinde Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesine Yönelik Bir Yöntem Önerisi* (Yayın No. 639197). [Doktora tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Atkinson, R., L., Smith, E. E., Fredrickson, B., Bem, D. J., Maren, S. & Nolen-Hoeksema, S. (2014). *Psikolojiye Giriş: 14. Edisyon*. (Çev. Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu). Arkadaş Yayınları.

Ayyıldız Potur, A. (2007). *Mimarlık Eğitimi Başlangıcında Bireyin İlgisi-Yetenek-Yaratıcılık Düzeyi ile Tasarım Performansı Arasındaki İlişkiler* (Yayın No. 201324). [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Ayyıldız Potur, A., & Barkul, Ö. (2006). Focus on Architectural Design Process Through Creative Thinking Measures: An Evolutionary Connection?. Al-Qawasmi, J. (Ed.), *Changing Trends in Architectural Design Education* (ss. 311-323). The Center Csaar for The Study of Architecture.

Aykın, C. (1983). Batı Toplumlarda Roman ve Sinema İlişkileri. *II. Türk Dili*, 383, 482-503.

Aqda, M. F., Hamidi, F., & Ghorbandordinejad, F. (2011). The Impact Of Constructivist And Cognitive Distance Instructional Design On The Learner's Creativity. *Procedia*

Computer Science, 3(2011), 260-265. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.044>

Baer, J. (2014). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Psychology Press.

Bainbridge, S. W. (1986). *Dimensions of Science Fiction*. Cambridge: Harward University Press.

Barnwell J. (2011). *Film Yapımının Temelleri*. (Çev. G. Altıntaş). Literatür Yayıncılık.

Başçı, S. (2020). *Bilim Kurgu Sinemasında İç Mekân Tasarımını Şekillendiren Karakter-Mekân Bütünlüğünün Star Wars Filmleri Üzerinden İncelenmesi* (Yayın No. 637132). [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Bender, M. T. (2006). *Resim iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri* (Yayın No. 187178). [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Berg, R. (1985). The Franck test for gender identity: Correlation with occupation and long term stability of score in normal man. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 13(1), 83–89.

Besgen, A. (2015). Teaching/Learning Strategies through Art: Painting and Basic Design Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182(2015), 420-427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.812>

Bollnow, O. F. (2011). Human Space. Hyphen.

Bromiley, D. B. (1956). Some experimental tests of the effect of age on creative intellectual output. *Journal of Gerontology*, 11, 74–82. <https://doi.org/10.1093/geronj/11.1.74>

Bruton, D. (2011). Learning creativity and design for innovation. *International Journal of Technology and Design Education*, 21, 321-333.

Butler, A. (2011). *Film Çalışmaları*. (Çev. A. Toprak). Kalkedon Yayıncılık.

Butler, L. A., E. E. Gotts., & L.N. Quinsberry. (1975). *Early childhood programs: developmental objectives and their use*. Merrill.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.

Carlton, L. V. (1959). *An analysis of the educational concepts of fourteen outstanding mathematicians, 1790-1949, in the areas of mental growth and development, creative thinking, and symbolism and meaning*. [Unpublished dovtoral dissertation]. Northwestern University.

Casakin, H., & Kreitler, S. (2006, September 7-8). *Self-assessment of creativity: Implications for design education*. [Conference presentation]. DS 38: Proceedings of E&DPE 2006, the 8th International Conference on Engineering and Product Design Education, Salzburg, Austria,

Ceran, K. (1997). Dünyada Çizgi Roman. *Sanat Dünyamız Çizgi Roman: Çizgi, Roman*, 64(22), 5-40.

Chen, K., & Ling, T. (2010). Creativity-provoking design education based on Jungian Psychoanalysis Theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4555-4560.

Cho, J. Y. (2012). Spatial ability, creativity, and studio performance in architectural design. *17th International Conference on Computer-Aided Architectural Design Research, India,10*, 131-140.

Clute, J. & Nicholls P. (1999). *The Encyclopedia of Science Fiction*. St. Martin's Press.

Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297-312). Cambridge University Press.

Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*, 51(2), 1-37.

Cubukcu, E., & Eksioglu, G. (2009). Creativity, three dimensional visualization ability and success in pre-university and design education. *International Journal of Architectural Research: ArchNet-IJAR*, 3(3), 06-20.

Cubukcu, E., & Cetintahra, G. E. (2010). Does analogical reasoning with visual clues affect novice and experienced design students' creativity?. *Creativity Research Journal*, 22(3),

337-344.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı - Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitapevi.

Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G., ve Beyazıt, U. (2015). Ülkemizde ve dünyada çocuklarda yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan testlerin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 31-49.

Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24-32.

Demircioğlu, S. C. (2022). *1980 Sonrası Türk Öyküsünde Anlatım Teknikleri* (Yayın No. 724090). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Demirhan Kiriş, T., ve Özaslan, N. (2022). Çizgi Roman Biçiminde Mimari Temsiller: Archigram. *Sanat Tarihi Dergisi*, 31(2), 821-843.

Denel, B. (1981). *Temel tasarım ve yaratıcılık*. ODTÜ Mimarlık Fakültesi Basım İşliği.

Deniş, H., ve Balım, A. G. (2012). Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin Türkçeye uyarlama süreci ve değerlendirme ölçütleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-21.

Dikici, A. (2011). Yaratıcılığın örtük kuramları: Yaratıcılık hakkında ne düşünüyorsunuz ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *E-journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 589-604.

Dönmez Colin, G. (1998). *Paylaşılan Tutku Sinema*. Cumhuriyet Kitapları.

Düzgün Bekdaş, H., ve Yıldız, S. (2018). Tasarım ve Sanat Arakesitinde Kavramsal Düşünme: Enformel Eğitim Çalışmaları (2009-2015). *Megaron*, 13(2), 324-333.

Eczacıbaşı, N. F. (1997). *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*. YEM Yayınları.

Edwards, R. G. (2001). Randomness and creativity, *Trends in Neurosciences*, 24(12), 684-699.

Emerson, R. L. (1973). *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*. Charles Scribner's Sons.

Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık değerlendirme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 61-79.

- Foss, B. (2016). *Sinema ve Televizyonda Anlatım Teknikleri ve Dramaturji*. (Çev. M. Gerçekler). Hayalperest Kitap.
- Gardner, H. (2006). *Çoklu zekâ: yeni ufuklar*. Optimist Yayınları.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. Hachette Uk.
- Georgiadou, A., & Larmour, D. H. J. (1998). *Lucian's Science Fiction Novel "True Histories": Interpretation and Commentary*. Brill.
- Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision: Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. John Wiley & Sons.
- Googelberg, D. (2011). *The Ultimate Collection on UFOs*. Scotts Valley: Createspace Independent Publishing Platform.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Hamza, T. S., & Hassan, D. K. (2016). Consequential creativity: Student competency and lateral thinking incorporation in architectural education. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(4), 587-612.
- Hanna, R., & Barber, T. (2001). An inquiry into computers in design: attitudes before—attitudes after. *Design studies*, 22(3), 255-281.
- Harkey, N. J. (1982). The Franck Drawing Completion Test: A tool for research in sex-role identification. *Journal of Personality Assessment*, 46(1), 32-43.
- Hasol, D. (2016). *Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü*. YEM Yayınları.
- Hassankhouei, E., Rezvani, A., & Ahmadi, V. (2021). Design and Validation product Creativity Evaluation Model in Architectural Design Education. *Iranian journal of educational sociology*, 4(3), 11-18.
- Hemdan, J. T., Taha, D. S., & Cherif, I. A. (2023). Relationship between personality types and creativity: A study on novice architecture students. *Alexandria Engineering Journal*, 65, 847-857.
- İnanır, E. (2016). Aydınlanma Düşüncesi Üzerine. *Ateist Dergi*, 16(8), 6-23.

Jaquish, G. A., & Ripple, R. E. (1981). Cognitive creative abilities and self-esteem across the adult life-span. *Human Development*, 24(2), 110-119.

Johnson, D. L. (1979). *The Creativity Checklist*. Wood Dale, IL: Stoelting.

Kalantari, B., Nourtaghani, A., & Farrokhzad, M. (2022). Construction and Normalization of the Scale of Creativity in Architectural Design. *International Journal of Architecture and Urban Development*, 12(3), 73-86.

Kaptan, B. B. (2014). Türkiye’de İçmimarlık meslek alanı ve eğitimin tarihi. U. Şumnu (Ed.), *Türkiye’de İçmimarlık ve İçmimarlar içinde* (ss. 63-81). Ankara: TMMOB İçmimarlar Odası.

Karaduman, B. (2021). *Fantastik edebiyattan uyarlanan sinema filmlerindeki kurgusal mekânların benzerlik açısından karşılaştırmalı analizi* (Yayın No. 693273). [Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, P. (2016). *Kavram geliştirme sürecinde yaratıcılık ve mekan tasarımı* (Yayın No. 465481). [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Kirschenbaum, R. J. (1989). *Understanding the creative activity of students*. Creative Learning Press.

Koçkan Özyıldız, P. (2018). *Tasarım stüdyosu eğitiminde bilişsel yetkinlik ve yaratıcılık süreçleri* (Yayın No. 514780). [Sanatta Yeterlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Kuloglu, N., & Asasoglu, A. O. (2010). Indirect expression as an approach to improving creativity in design education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1674-1686.

Kutluer, İ. (2003). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Lau, K. W., Ng, M. C., & Lee, P. Y. (2009). Rethinking the creativity training in design education: A study of creativethinking tools for facilitating creativity development of design students. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 8(1), 71-84.

Lee, L. J. (1994). Effect of age and sex on verbal divergent thinking in adulthood. *J Nat*

Chengchi Univ, 69, 331-340.

Lefebvre, H. (2014). *Mekanın Üretimi*. (Çev. I. Ergüden). Sel Yayıncılık.

MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness*. Creative Education Foundation.

Maddi, S. R. (1989). Motivational aspects of creativity. *Journal of Personality*, 33(3), 330-347.

Mahmoud, N. E., Kamel, S. M., & Hamza, T. S. (2020). The relationship between tolerance of ambiguity and creativity in architectural design studio. *Creativity Studies*, 13(1), 179-198.

Malpas, J. E. (2020). *Place and Experience: A Philosophical Topography*. Cambridge University Press.

McCrae, R. R., Arenberg, D., & Costa, P. T. (1987). Declines in divergent thinking with age: cross-sectional, longitudinal, and cross-sequential analyses. *Psychology and Aging*, 2(2), 130.

Merrill, J. (2014). *Increasing creativity in design education: Measuring the effect of cognitive exercises on student creativity* (Publication No. 16996). [Doctoral dissertation, Kansas State University]. <https://krex.k-state.edu/handle/2097/16996>

Mez, E. (2021). *Erken on dokuzuncu yüzyıl Amerikan edebiyatında kısa öykü türü ve gotik* (Yayın No. 673147). [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Monaco, J. (2000). *Bir Film Nasıl Okunur?*. Oğlak Yayınları.

Morris, G. C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)*. (Çev. H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Narlı, M. (2002). Romanda Zaman ve Mekan Kavramları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 91-106.

Onur, D. (2016). *Tasarım eğitiminde farkındalık ve yaratıcılık gelişimine yönelik bir öneri* (Yayın No. 430368). [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

- Onur, D. (2018). Psikoloji Kuramları ve Yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 145-156.
- Onur, D., ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Özden, Z. ve Ülgen, Ç. (2015). Canlandırma Filmi Yapım Sürecinde Karakter Tasarım Aşaması. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 14, 23-38.
- Özdoğan, E. (2015). *Fantezi ve korku kurguda kurgusal karakter ve kurgusal mekan ilişkisi* (Yayın No. 406030). [Sanatta yeterlik tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Öztürk, N. (2001). *Tasarım eğitimi sürecinde yaratıcılık yöntemlerine kuramsal bir yaklaşım* (Yayın No. 101533). [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Parnes, S. J. (1967). *Education and creativity*. In J. C. Gowen, G. D. Demons, E. P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implications*. John Wiley and Sons.
- Peters, F. E. (1967). *Greek Philosophical Terms: A Historical Lexion*. NYU Press.
- Reese, H. W., Lee, L. J., Cohen, S. H., & Puckett Jr, J. M. (2001). Effects of intellectual variables, age, and gender on divergent thinking in adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 491-500.
- Reiner, T. A. (1963). *The Place of the Ideal Community in Urban Planning*. University of Pennsylvania Press.
- Roberts, A. (2006). *The History of Science Fiction (Palgrave Histories of Literature)*. Palgrave Macmillan.
- Rouquette, M. (2007). *Yaratıcılık*. (Çev. İ. Yerguz). Dost Kitabevi Yayınları.
- Roth, L. M., & Roth Clark, A. C. (2013). *Understanding Architecture: Its Elements, History, and Meaning*. Routledge.
- Ruth, J. E., & Birren, J. E. (1985). Creativity in adulthood and old age: Relations to intelligence, sex and mode of testing. *International Journal of Behavioral Development*, 8(1), 99-109.

Sakallı, C. (2021). Tema Araştırmasına Bir Katkı Olarak Edebiyatta Mekân ve Edebi Mekân. *KARE- Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat, Tarih ve Düşünce Dergisi*, 95-114.

Sarcey, M. R. (2003). *Ütopyalar Sözlüğü*. (Çev. T. Ilgaz). Sel Yayınları.

Sarıkaya, R. (2021). *Çizgi romanda anlatısal dönüşüm ve bir hareketli çizgi roman önerisi* (Yayın No. 658808). [Sanatta yeterlik tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Savran, C. (1993). *Sıfat listesinin (adjective check list) türkiye koşullarına uygun dilsel eşdeğerlik, geçerlik, ve norm çalışması ve bir uygulama* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Schön, D. A. (2010). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(2), 448-451.

Seçkin, N. P. ve Yıldız, B. (2019). Mimaride Malzemelerin Algısal Farklılıklarının Değerlendirilmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 7-14.

Sekman, A. (2017). Kentsel formların ütopya ve distopya kavramları bağlamında irdelenmesi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 11(23), 103-120.

Sekmen, M. (2022). *Film Türleri Anlatı Yapısı ve Uylaşım*lar. Eğitim Yayınevi.

Somer, P. M. (2006). *Mimarlık ve bilim kurgu edebiyatında mekan okumaları* (Yayın No. 223504). [Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The journal of psychology*, 36(2), 311-322.

Sternberg, R. J. (1997). Intelligence and lifelong learning: What's new and how can we use it?. *American Psychologist*, 52(10), 1134-1139.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınevi.

Şengür, Y. (2015). *Resim sanatında kurgusal mekan düzenlemeleri* (Yayın No. 385436). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics (5th Edition)*. U.

S.:Pearson.

Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 164-172.

Tanju, E. H. (2012). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (ss. 17-46) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Toprak, M. (2012). *Filmin Dili Kurgu*. Kalkedon Yayıncılık.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual: Verbal tests, forms A and B: Figural tests, forms A and B*. Personal Press, Incorporated.

Torrance, E. P. (1992). *Torrance tests of creative thinking: verbal tests, forms a and B, figural tests, forms a and B: norms-technical manual*. Scholastic Testing Service.

Tosun, N. (2014). *Modern öykü kuramı*. Hece Yayınları.

Tillman, B. (2011). *Creative Character Design*. Focal Press Publications.

Tükel, G., (2010). *Edebi eserlerde betimlenmiş mimari mekanların sinemada temsili* (Yayın No. 294006). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Türkmen, A. (2022). *Temel tasarım eğitiminde çoklu zekâ kuramı üzerinden uzamsal becerinin gelişimine etki eden bir izlenim önerisi* (Yayın No. 787928). [Doktora tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Urgan, M. (2016). More'dan Sonra Yazılan Utopia'lar. (Çev. S. Eyüboğlu) *Utopia* (ss. 201-221) içinde. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Uskan Demir, M., ve Çerçi, S. (2019, 10-12 Ekim) *Mimari Tasarım Eğitiminde Yaratıcılık ve Yaparak Öğrenme Yöntemi* [Konferans Sunumu]. IDES'19 Uluslararası Tasarım ve Mühendislik Sempozyumu, İzmir, Türkiye.

Uzunçarşılı, Ü. (Der.). (1999). *Psikoteknik Ölçüm Uygulamaları*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve*

uygulamalar. Alkım Yayınevi.

Ünansal, N. (2014). Türkiye’de İçmimarlık tarihine bir bakış. U. Şumnu (Ed). *Türkiye’de İçmimarlık ve İçmimarlar* içinde (ss. 31-45). Ankara: TMMOB İçmimarlar Odası.

Yalçın, Ç. (2017). *1980 sonrası bilim kurgu filmlerinin kurgusal mekân üzerinden örneklerle analizi* (Yayın No. 456218). [Doktora tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.

Yavuz, A. Ö., & Shadmand, S. (2014). A practice upon transformation of creative data at architectural basic design education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 389-393.

Yavuzer, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915.

Yolcu, E. (2008). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Yildirim, T., Yavuz, A. O., & Kirci, N. (2012). Experience of traditional teaching methods in architectural design education: “mimesis technique”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 234-238.

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950). *Erdem*, (70), 85-103.

Yurdigül, Y. ve Zinderen, İ. E. (2011). Sinemada Özel Efeito. *Atatürk İletişim Dergisi*, 7(2), 101-124.

Xu, L., & Izadpanahi, P. (2016). Creative architectural design with children: a collaborative design project informed by Rhodes's theory. *International Journal of Design Creativity and Innovation*, 4(3-4), 234-256.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Jonathan Cape.

Williams, A. P., Ostwald, M. J., & Askland, H. H. (2011). The relationship between

creativity and design and its implication for design education. *Design Principles and Practices: An International Journal*, 5(1), 57-72.

Winner, E. (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts. *Gifted and Talented International*, 12(1), 18-26.

URL-1: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=38> (Erişim: 14 Ağustos 2023).

URL-2: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim: 11 Haziran 2023).

URL-3: <https://vintagestardust.wordpress.com/2017/01/02/set-design-george-melies/> (Erişim: 8 Eylül 2023)

URL-4: <http://cargocollective.com/garymcginty/King-Arthur-Film-Set-Design> (Erişim: 8 Eylül 2023)

URL-5: <https://www.awn.com/vfxworld/revisiting-alice-wonderland> (Erişim: 9 Eylül 2023)

URL-6: <https://www.deviantart.com/soulstryder210/art/Darth-Vader-s-Meditation-Chamber-591835671> (Erişim: 11 Eylül 2023).

URL-7: <https://dictionary.cambridge.org/tr/> (Erişim: 14 Eylül 2023).

URL-8: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Little_Nemo_1908-12-20.jpg (Erişim: 15 Eylül 2023).

URL-9: <https://www.gsd.harvard.edu/2019/11/zoom-the-archigram-collection-arrives-at-the-harvard-graduate-school-of-design/> (Erişim: 15 Eylül 2023).

URL-10: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ambrosius_Holbein_-_The_Island_of_Utopia_-_WGA11475.jpg (Erişim: 16 Eylül 2023).

URL-11: <https://www.archdaily.com/870691/ad-classics-kafkas-castle-ricardo-bofill-taller-de-arquitecturas/590cd6c2e58ece65420000c1-ad-classics-kafkas-castle-ricardo-bofill-taller-de-arquitecturas-photo> (Erişim: 16 Eylül 2023).

URL-12: <https://www.moormann.de/cms/en/project/walden/> (Erişim: 18 Eylül 2023).

URL-13: <https://pasajblog.turkcell.com.tr/dune-filmi-hakkinda-merak-edilenler/> (Erişim: 18 Eylül 2023).

URL-14: https://www.uia-architectes.org/wp-content/uploads/2022/02/Architectural-Education-Charter_2017_english.pdf (Erişim: 14 Ekim 2023).

URL-15: <https://www.accredit-id.org/professional-standards> (Erişim: 14 Ekim 2023).

URL-16: <https://ecia.net/projects/revision-of-the-charter-2020> (Erişim: 14 Ekim 2023).

URL-17: <https://ifiworld.org/ifi-ia-dep/> (Erişim: 14 Ekim 2023).



EK-1: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Kullanım İzni

25 Aralık 2021

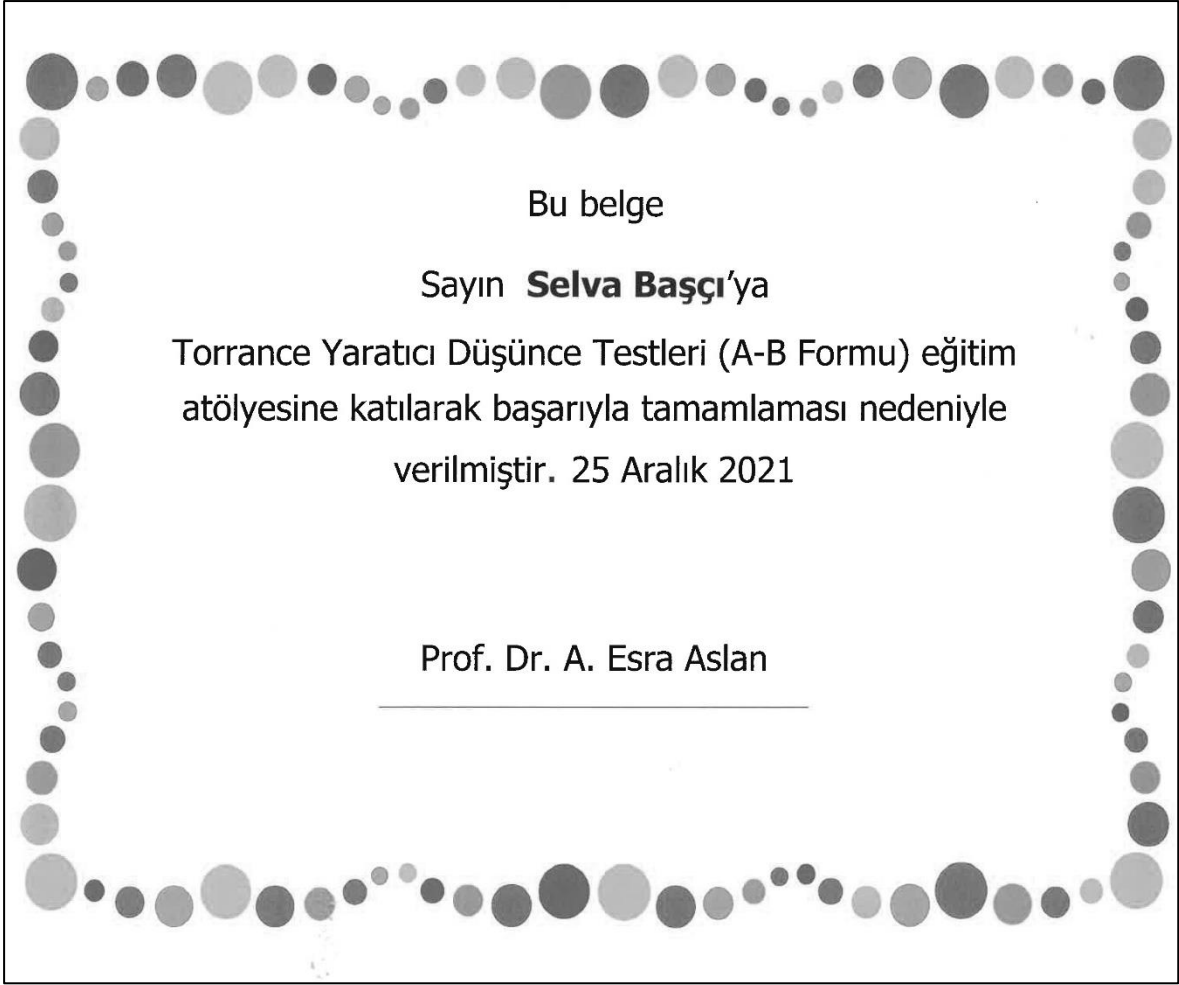
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitünüz İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Selva Başçı tezinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri'ni kullanmak istemektedir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri okulöncesi, ilkokul, lise ve üniversite yaş grupları için Türkçe Versiyonu kullanım hakkı sahibi olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (Form A ve B)'nin Türkçe formunu Sayın Selva Başçı araştırmaları kapsamında bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanmasında tarafımdan izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D. öğretim üyesi
0535 278 48 33
aeaslan@hotmail.com

EK-2: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Eğitim Atölyesi Katılım Belgesi



EK-3: İstanbul Gedik Üniversitesi / Mimarlık ve Tasarım Fakültesi / İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü

“İMÇ 377 Mimarlık ve Edebiyat” Ders Değerlendirme Anketi

Öğrenci Numarası:

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐

Yaş:

Açıklamalar: Anketin amacı; İstanbul Gedik Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü “Sinema ve Edebiyat Kurgusal Mekân Üretimi: Yaratıcılığın Geliştirilmesine Yönelik Bir Yöntem Önerisi” isimli Doktora Tez Çalışması kapsamında İMÇ 377 Mimarlık ve Edebiyat dersi katılımcılarının ders sonu edinimleri ve mevcut durumlarının analiz edilmesidir.

Aşağıda yer alan "İMÇ 377 kodlu Mimarlık ve Edebiyat" dersinin içeriğine ve işleyişine dair soruları dikkatlice okuyarak işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Mimarlık ve Edebiyat dersinin içeriğinin İç Mimarlık eğitime uygun olduğunu düşünüyorum.					
2.	Mimarlık ve Edebiyat dersi, mekân kavramının edebiyattaki yeri ve önemini kavramama yardımcı oldu.					
3.	Mimarlık ve Edebiyat dersi “kullanıcı/karakter-mekân ilişkisini” kavramama katkı sağladı.					
4.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yaptığım çalışmalar fikir üretirken hayal gücümü özgürce kullanabilmeme olanak sağladı.					
5.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yaptığım çalışmalar farklı alternatifler üretebilmem için beni teşvik etti.					
6.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yaptığım mekân analizlerinde birden fazla alternatifle fikir üretebildiğimi düşünüyorum.					
7.	Mimarlık ve Edebiyat dersinin İç Mimarlık eğitimi süresince alacağım diğer derslere katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
8.	Mimarlık ve Edebiyat dersi, “kurgusal mekân” kavramını öğrenmeye yardımcı oldu.					
9.	“Karakterin/kullanıcının” özelliklerini analiz etmekle mekânın özelliklerini analiz etmek arasında bir bağlantı kuramadım.					
10.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde orijinal fikirler üretebildiğimi düşünüyorum.					
11.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yaptığım çalışmalar fikrimi aktarırken farklı tekniklerden (el çizimi ya da bilgisayar destekli tasarım) yararlanmama olanak sağladı.					
12.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yaptığım mekân analizlerinde renk, doku, malzeme ve aydınlatma kararlarının tasarım fikrimi çeşitlendirdiğini düşünüyorum.					
13.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yaptığım çalışmaların iç mekân ölçeğine uygun olduğunu düşünüyorum.					
14.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yaptığım çalışmalarda mekân tasarımı yaparken zorlandım.					
15.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde karakter analizi çalışmasının dersteki diğer çalışmalara katkı sağladığını düşünüyorum.					
16.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde sık görülmedik ve alışılmayan fikirler üretirken zorlandım.					
17.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yaptığım çalışmalarda kullandığım teknik (el çizimi ya da bilgisayar destekli tasarım) konusunda özgür olduğumu düşünüyorum.					
18.	Mimarlık ve Edebiyat dersinde yaptığım çalışmalarda fikir üretirken çeşitlilik sağlamakta zorlandım.					

1. Mimarlık ve Edebiyat dersinin işleyişi hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Mimarlık ve Edebiyat dersinde yapılan çalışmalar derse olan motivasyonunuzu ve devamlılığınızı nasıl etkiledi?

3. Mimarlık ve Edebiyat dersinde zorlandığınız bir aşama var mıydı? Varsa neydi?

(Zorlandığınız aşamalar var ise görselde numaralandırılmış paftalar üzerindeki rakamlardan faydalanarak belirtebilirsiniz, örneğin 3. ve 5. aşamada zorlandım çünkü...)

MİMARLIK / ÇİZİM	KONU	KONU
1	2	3
4	5	6
8	9	10

4. Mimarlık ve Edebiyat dersinde fikir üretirken sizi kısıtlayan herhangi bir şey oldu mu? Açıklayınız.

EK-4: İstanbul Gedik Üniversitesi / Mimarlık ve Tasarım Fakültesi / İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü

“İMÇ 373 Mimarlık Ve Sinema” Ders Değerlendirme Anketi

Öğrenci Numarası:

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐

Yaş:

Açıklamalar: Anketin amacı; İstanbul Gedik Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü “Sinema ve Edebiyatta Kurgusal Mekân Üretimi: Yaratıcılığın Geliştirilmesine Yönelik Bir Yöntem Önerisi” isimli Doktora Tez Çalışması kapsamında İMÇ 373 Mimarlık ve Sinema dersi katılımcılarının ders sonu edinimleri ve mevcut durumlarının analiz edilmesidir.

Aşağıda yer alan “İMÇ 373 kodlu Mimarlık ve Sinema” dersinin içeriğine ve işleyişine dair soruları dikkatlice okuyarak işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Mimarlık ve Sinema dersinin içeriğinin İç Mimarlık eğitime uygun olduğunu düşünüyorum.					
2.	Mimarlık ve Sinema dersi, mekân kavramının sinemadaki yeri ve önemini kavramama yardımcı oldu.					
3.	Mimarlık ve Sinema dersi “kullanıcı/karakter-mekân ilişkisini” kavramama katkı sağladı.					
4.	Mimarlık ve Sinema dersinde yaptığım çalışmalar fikir üretirken hayal gücümü özgürce kullanabilmeme olanak sağladı.					
5.	Mimarlık ve Sinema dersinde yaptığım çalışmalar farklı alternatifler üretebilmem için beni teşvik etti.					
6.	Mimarlık ve Sinema dersinde yaptığım mekân analizlerinde birden fazla alternatifle fikir üretebildiğimi düşünüyorum.					
7.	Mimarlık ve Sinema dersinin İç Mimarlık eğitimi süresince alacağım diğer derslere katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
8.	Mimarlık ve Sinema dersi, “kurgusal mekân” kavramını öğrenmeme yardımcı oldu.					
9.	“Karakterin/kullanıcının” özelliklerini analiz etmekle mekânın özelliklerini analiz etmek arasında bir bağlantı kuramadım.					
10.	Mimarlık ve Sinema dersinde orijinal fikirler üretebildiğimi düşünüyorum.					
11.	Mimarlık ve Sinema dersinde yaptığım çalışmalar fikrimi aktarırken farklı tekniklerden (el çizimi ya da bilgisayar destekli tasarım) yararlanmama olanak sağladı.					
12.	Mimarlık ve Sinema dersinde yaptığım mekân analizlerinde renk, doku, malzeme ve aydınlatma kararlarının tasarım fikrimi çeşitlendirdiğini düşünüyorum.					
13.	Mimarlık ve Sinema dersinde yaptığım çalışmaların iç mekân ölçeğine uygun olduğunu düşünüyorum.					
14.	Mimarlık ve Sinema dersinde yaptığım çalışmalarda mekân tasarımı yaparken zorlandım.					
15.	Mimarlık ve Sinema dersinde karakter analizi çalışmasının dersteki diğer çalışmalara katkı sağladığını düşünüyorum.					
16.	Mimarlık ve Sinema dersinde sık görülmedik ve alışılmayan fikirler üretirken zorlandım.					
17.	Mimarlık ve Sinema dersinde yaptığım çalışmalarda kullandığım teknik (el çizimi ya da bilgisayar destekli tasarım) konusunda özgür olduğumu düşünüyorum.					
18.	Mimarlık ve Sinema dersinde yaptığım çalışmalarda fikir üretirken çeşitlilik sağlamakta zorlandım.					

1. Mimarlık ve Sinema dersinin işleyişi hakkında ne düşünüyorsunuz?

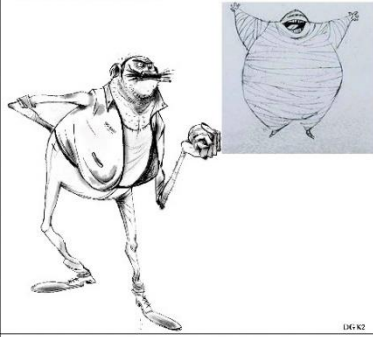
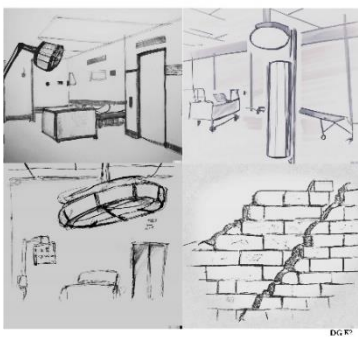
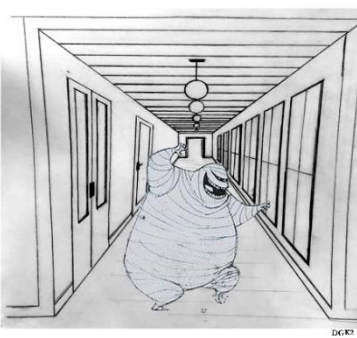
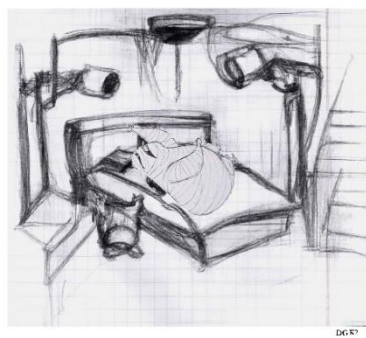
2. Mimarlık ve Sinema dersinde yapılan çalışmalar derse olan motivasyonunuzu ve devamlılığınızı nasıl etkiledi?

3. Mimarlık ve Sinema dersinde zorlandığınız bir aşama var mıydı? Varsa neydi?

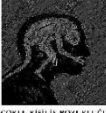
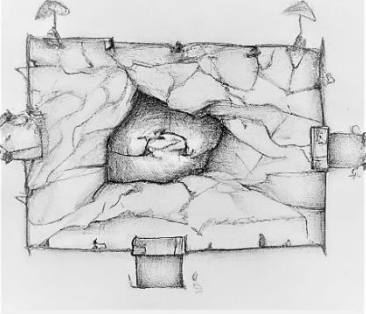
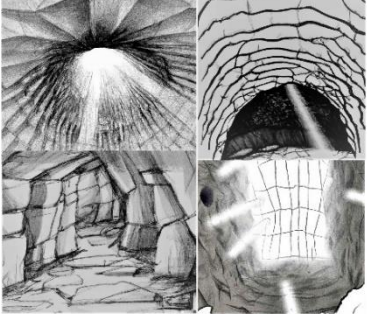
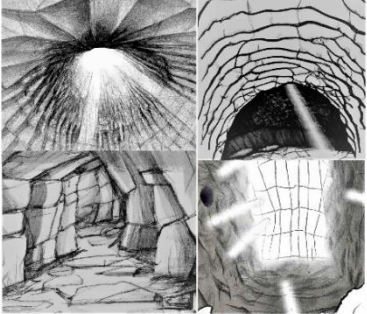
(Zorlandığınız aşamalar var ise görselde numaralandırılmış paftalar üzerindeki rakamlardan faydalanarak belirtebilirsiniz, örneğin 3. ve 5. aşamada zorlandım çünkü...)

FİLM ÖZETİ / SENARYO		KARAKTER ANALİZİ		KARAKTER ANALİZİ	
KARAKTER	KARAKTER	KARAKTER	KARAKTER	KARAKTER	KARAKTER
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78
79	80	81	82	83	84
85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96
97	98	99	100	101	102
103	104	105	106	107	108
109	110	111	112	113	114
115	116	117	118	119	120
121	122	123	124	125	126
127	128	129	130	131	132
133	134	135	136	137	138
139	140	141	142	143	144
145	146	147	148	149	150
151	152	153	154	155	156
157	158	159	160	161	162
163	164	165	166	167	168
169	170	171	172	173	174
175	176	177	178	179	180
181	182	183	184	185	186
187	188	189	190	191	192
193	194	195	196	197	198
199	200	201	202	203	204
205	206	207	208	209	210
211	212	213	214	215	216
217	218	219	220	221	222
223	224	225	226	227	228
229	230	231	232	233	234
235	236	237	238	239	240
241	242	243	244	245	246
247	248	249	250	251	252
253	254	255	256	257	258
259	260	261	262	263	264
265	266	267	268	269	270
271	272	273	274	275	276
277	278	279	280	281	282
283	284	285	286	287	288
289	290	291	292	293	294
295	296	297	298	299	300
301	302	303	304	305	306
307	308	309	310	311	312
313	314	315	316	317	318
319	320	321	322	323	324
325	326	327	328	329	330
331	332	333	334	335	336
337	338	339	340	341	342
343	344	345	346	347	348
349	350	351	352	353	354
355	356	357	358	359	360
361	362	363	364	365	366
367	368	369	370	371	372
373	374	375	376	377	378
379	380	381	382	383	384
385	386	387	388	389	390
391	392	393	394	395	396
397	398	399	400	401	402
403	404	405	406	407	408
409	410	411	412	413	414
415	416	417	418	419	420
421	422	423	424	425	426
427	428	429	430	431	432
433	434	435	436	437	438
439	440	441	442	443	444
445	446	447	448	449	450
451	452	453	454	455	456
457	458	459	460	461	462
463	464	465	466	467	468
469	470	471	472	473	474
475	476	477	478	479	480
481	482	483	484	485	486
487	488	489	490	491	492
493	494	495	496	497	498
499	500	501	502	503	504
505	506	507	508	509	510
511	512	513	514	515	516
517	518	519	520	521	522
523	524	525	526	527	528
529	530	531	532	533	534
535	536	537	538	539	540
541	542	543	544	545	546
547	548	549	550	551	552
553	554	555	556	557	558
559	560	561	562	563	564
565	566	567	568	569	570
571	572	573	574	575	576
577	578	579	580	581	582
583	584	585	586	587	588
589	590	591	592	593	594
595	596	597	598	599	600
601	602	603	604	605	606
607	608	609	610	611	612
613	614	615	616	617	618
619	620	621	622	623	624
625	626	627	628	629	630
631	632	633	634	635	636
637	638	639	640	641	642
643	644	645	646	647	648
649	650	651	652	653	654
655	656	657	658	659	660
661	662	663	664	665	666
667	668	669	670	671	672
673	674	675	676	677	678
679	680	681	682	683	684
685	686	687	688	689	690
691	692	693	694	695	696
697	698	699	700	701	702
703	704	705	706	707	708
709	710	711	712	713	714
715	716	717	718	719	720
721	722	723	724	725	726
727	728	729	730	731	732
733	734	735	736	737	738
739	740	741	742	743	744
745	746	747	748	749	750
751	752	753	754	755	756
757	758	759	760	761	762
763	764	765	766	767	768
769	770	771	772	773	774
775	776	777	778	779	780
781	782	783	784	785	786
787	788	789	790	791	792
793	794	795	796	797	798
799	800	801	802	803	804
805	806	807	808	809	810
811	812	813	814	815	816
817	818	819	820	821	822
823	824	825	826	827	828
829	830	831	832	833	834
835	836	837	838	839	840
841	842	843	844	845	846
847	848	849	850	851	852
853	854	855	856	857	858
859	860	861	862	863	864
865	866	867	868	869	870
871	872	873	874	875	876
877	878	879	880	881	882
883	884	885	886	887	888
889	890	891	892	893	894
895	896	897	898	899	900
901	902	903	904	905	906
907	908	909	910	911	912
913	914	915	916	917	918
919	920	921	922	923	924
925	926	927	928	929	930
931	932	933	934	935	936
937	938	939	940	941	942
943	944	945	946	947	948
949	950	951	952	953	954
955	956	957	958	959	960
961	962	963	964	965	966
967	968	969	970	971	972
973	974	975	976	977	978
979	980	981	982	983	984
985	986	987	988	989	990
991	992	993	994	995	996
997	998	999	1000	1001	1002
1003	1004	1005	1006	1007	1008
1009	1010	1011	1012	1013	1014
1015	1016	1017	1018	1019	1020
1021	1022	1023	1024	1025	1026
1027	1028	1029	1030	1031	1032
1033	1034	1035	1036	1037	1038
1039	1040	1041	1042	1043	1044
1045	1046	1047	1048	1049	1050
1051	1052	1053	1054	1055	1056
1057	1058	1059	1060	1061	1062
1063	1064	1065	1066	1067	1068
1069	1070	1071	1072	1073	1074
1075	1076	1077	1078	1079	1080
1081	1082	1083	1084	1085	1086
1087	1088	1089	1090	1091	1092
1093	1094	1095	1096	1097	1098
1099	1100	1101	1102	1103	1104
1105	1106	1107	1108	1109	1110
1111	1112	1113	1114	1115	1116
1117	1118	1119	1120	1121	1122
1123	1124	1125	1126	1127	1128
1129	1130	1131	1132	1133	1134
1135	1136	1137	1138	1139	1140
1141	1142	1143	1144	1145	1146
1147	1148	1149	1150	1151	1152
1153	1154	1155	1156	1157	1158
1159	1160	1161	1162	1163	1164
1165	1166	1167	1168	1169	1170
1171	1172	1173	1174	1175	1176
1177	1178	1179	1180	1181	1182
1183	1184	1185	1186	1187	1188
1189	1190	1191	1192	1193	1194
1195	1196	1197	1198	1199	1200
1201	1202	1203	1204	1205	1206
1207	1208	1209	1210	1211	1212
1213	1214	1215	1216	1217	1218
1219	1220	1221	1222	1223	1224
1225	1226	1227	1228	1229	1230
1231	1232	1233	1234	1235	1236
1237	1238	1239	1240	1241	1242
1243	1244	1245	1246	1247	1248
1249	1250	1251	1252	1253	1254
1255	1256	1257	1258	1259	1260
1261	1262	1263	1264	1265	1266
1267	1268	1269	1270	1271	1272
1273	1274	1275	1276	1277	1278
1279	1280	1281	1282	1283	1284
1285	1286	1287	1288	1289	1290
1291	1292	1293	1294	1295	1296
1297	1298	1299	1300	1301	1302
1303	1304	1305	1306	1307	1308
1309	1310	1311	1312	1313	1314
1315	1316	1317	1318	1319	1320
1321	1322	1323	1324	1325	1326
1327	1328	1329	1330	1331	1332
1333	1334	1335	1336	1337	1338
1339	1340	1341	1342	1343	1344
1345	1346	1347	1348	1349	1350
1351	1352	1353	1354	1355	

EK-5: DGK_2 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar

METİN OKUMASI / SENARYO		KARAKTER ANALİZİ		KARAKTER TASARIMI	
Pierre Bon-Bon arılsız bir şekilde gözlerini açtı ve nerede olduğunu anlamaya çalıştı. Az önce gördüğü şey onun kendine oynanmış olduğu bir oyun muydu yoksa kahrolası şeytan onu gerçekten ziyaret etmiş miydi? Kafasında bu fikirler dolarken bir ses yükseldi: - Pierre Bon-Bon ilaç saati... Duyduğu sesle irkildi ve etrafını incelemeye başladı. Tepesinde gözünü alan ışığın olduğu bir yatağa yatıyordu. Duvarlara sıvası yer yer döktülmüştü. Gözü odadaki kameralara takıldı. Neresiydi burası? Hastane mi, hapishane mi yoksa tumarhane mi? Bon-Bon aslında her şeyi zihninde canlandıran bir şizofren olabilir miydi?		KAVRAM  Ruhsal Huzursuzluk RENK  Koyu Gri DOKU  Yıpranmışlık ÖZGÜSEL ÖZELLİKLER Kısa boylu Şişkin bir gövde üzerinde küçük bir kafa Kocaman bir göbcek KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER İhtisuz, alılgı Şizofren, ruhsal sorunları var.	KARAKTER İKİZLERİ / GÖRSELİZLER  BON-BON		
DG K2		DG K2		DG K2	
MEKÂN ANALİZİ		MEKÂN ANALİZİ		MEKÂN TASARIMI	
AYDINLATMA VE RENK		MAT ZEME VE DOKU		İŞLEV SEMASI	
 DG K2		 DG K2		 DG K2	
MEKÂN TASARIMI		MEKÂN TASARIMI		MEKÂN TASARIMI	
AYDINLATMA, RENK, MALZEME, DOKU		PERSPEKTİF		PERSPEKTİF	
 DG K2		 DG K2		 DG K2	

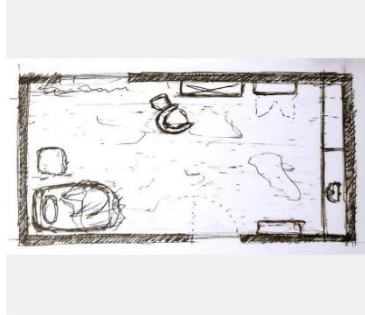
EK-6: DGK_4 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar

METİN OKUMASI / SENARYO	KARAKTER ANALİZİ	KARAKTER TASARIMI
Bon-Bon ocağın alışmış yerine geçtiği koltukta okumasını yaparken birden irkildi. Gözlerini ovuşturup etrafını incelemeye başladı. Fırlatmış şişe eski yerinde duruyordu. Odada sessizlik hakimdi. Ne olup bittiğini anlayamıyordu. Zihninin ona bir oyunu muydu yoksa gerçek miydi? Bon-Bon kafasında dönüp duran düşüncelerle adeta savaşı halindeydi. Bir ses bunu susturması gerektiğini söylüyordu. Yanındaki çekmeceyi açıp tozlanmış bir kumru içinde bir şey arar gibi el yordamıyla karıştırdı. Ne olup bittiğinin farkında değildi. Gözlerini açığında spot ışıkları olan bir yer altı mağara mezarlığının içindeydi. Rütubet kokusu dayanılır gibi değildi. Taş duvarlar üstüne üstüne geliyor gibi hissetti. Buradan çıkması gerektiğini düşündü. Fakat kafasının içindeki ses sustu. Bir an son derece sakin ve huzurlu hissetti. Fakat kim mezarın içinde bu sakin düşüncelere sahip olabilirdi ki?	KAVRAM  RENK  DOKU  FİZİKSEL ÖZELLİKLER Kısa boylu Güçlü Kısa kalıverdiği saçlı Orta yaşlı Suruş saçlı KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER İçkiye eğilimli, Hayran Savunlar gücünün, ruh halleri Kafasının içinde sıkışık kalması Hayal ve gerçekçi ayırt edemiyor Birazlık kılığına sahip	KARAKTER İKİZLİĞİ / GÖRSELLER BON-BON  
MEKÂN ANALİZİ	AYDINLATMA VE RENK	MEKÂN ANALİZİ
		
MEKÂN TASARIMI	AYDINLATMA, RENK, MALZEME, DOKU	MEKÂN TASARIMI
		
MEKÂN TASARIMI	PERSPEKTİF	MEKÂN TASARIMI
		

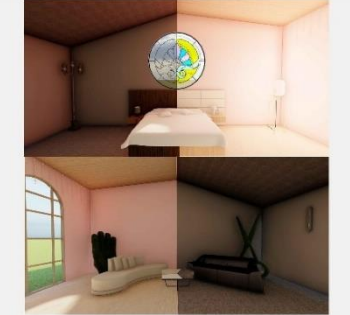
EK-7: DGK_22 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar

METİN OKUMASI / SENARYO	KARAKTER ANALİZİ	KARAKTER TASARIMI
Bon-Bon bir süre sonra doğmuş olan güneş ışıklarının yüzüne vurmasıyla soğuktan üşürmüş bir şekilde uyanırdı. Deri kaplı koltuğu üzerinde okuma yaparken uyuyakaldığını farketti. Görmüyü olduğu rüyadan edisimde kalarak bir süre sessizce tüm gördüklerini hafızasında telenar canlandırdı. Gördükleri Bon-Bon'a bir o kadar uzak, bir o kadar da tanıdık geliyordu. Bon-Bon neden lankıştıktan emin olamadan, kafasına bomba düşüğünü hatırlayıp hemen yüzünü tavama çevirdi. Lambanın yerinde olduğunu görünce, emin olmak ister gibi uzun bir süre göklerini lambadan okumadı. Rüya mı yoksa gerçek mi emin olmak istiyordu. Evet gördükleri rüyaydı. Ama nasıl oluyordu da gördüğü her şey kendisine bu kadar tanıdık geliyordu. Görmüyü olduğu varlık, kendisinde hissettiği eicisidillerin, tüm hor görülmüşlüğü, cailmişliğin, duyduğu özlernlerin hepsini üzerinde taşıyordu. İyice yitmiş her şey yerli yerine otarıyordu. Kötü olan gördüğü o varlık değil, galiba ta kendisiydi... Peki neden yazdığı kitaba kendisini, tüm hayatını sığdırmaya çalışarak istemişti. Belki de birilerinin onu duymalarına, görmelerine ihtiyacı vardı. Evet Bon-Bon tam da bunu istiyordu. Yok sayılmamak gibi, sesini duyurmak gibi... DGK22	KAVRAM  RENK  DOKU  FEZİKSEL ÖZELLİKLER Hiç mece boyunda, Mevki bir hay yapıcıta sabıy, Şüpheli bir günde ilahıy, Şüpheli ilahıy. KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER Karomuz Öğütmece Anıyımazı Eğitmece Gazeteyi Yıkıncıy DGK22	KARAKTER İSKİZLERİ / GÖRŞÜLERİ BON-BON    DGK22
MEKÂN ANALİZİ	MEKÂN ANALİZİ	MEKÂN TASARIMI
AYDINLATMA VE RENK  DGK22	MALZEME VE DOKU  DGK22	İŞLEV SEMASI  DGK22
MEKÂN TASARIMI	MEKÂN TASARIMI	MEKÂN TASARIMI
AYDINLATMA, RENK, MALZEME, DOKU  DGK22	PERSPEKTİF  DGK22	PERSPEKTİF  DGK22

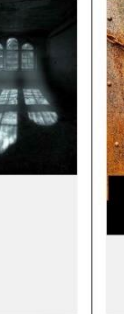
EK-8: DGK_28 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar

METİN OKUMASI / SENARYO		KARAKTER ANALİZİ		KARAKTER TASARIMI	
Kalktığında ortada hiç bir şey yoktu. Yardımcısı Bob, endişeli bir şekilde ona bakıyordu. Etraftaki kırılmış lamba parçalarından sıyrılıp Bon-Bon'u yerden kaldırmaya yöneldi. Bon-Bon ürkekçe yardımcısının elinden tutarak ayağa kalkmaya çalıştı. Fakat Bob'un elini bıraktığı an tekrar yere yığıldı. Bob filozofu tekrar ayağa kaldırıp, filozofun; bir hayli eskimiş, kumaşı yırtık, kırmızı ahşap koluna oturmasına yardım etti. Kırılan lamba parçalarını toplarken, halüsinasyon gördüğünü, o esnada kendisini, yazılarını eleştirdiğinden söz etti. Bob anlatırken Mösyö Bon-Bon yazıdaklarını yavaş yavaş hatırlamaya başladı. Bu olayın kendisine ne kadar fayda sağladığını fark ettiği an, oturduğu kolunun yanındaki sehpa duran suyunun içi. Artık hatalarını anlamış, ne yapması gerektiğini, yazılarında nasıl bir dil kullanması gerektiğini biliyordu.		KAVRAM  KAYGI	RENK  KIRMIZI	DOKU  KIRILGAN	KARAKTER ESSEZLERİ / GÖRSELLER  BON-BON
DGK28		FİZİKSEL ÖZELLİKLER 1 metre boyunda Minik başlı Kısa saçlı Şişkin göbekli KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER Tedirgin Üçlek Eleştirici		DGK28	
MEKÂN ANALİZİ		MEKÂN ANALİZİ		MEKÂN TASARIMI	
AYDINLATMA VE RENK		MALZEME VE DOKU		İŞLEV ŞEMASI	
					
DGK28		DGK28		DGK28	
MEKÂN TASARIMI		MEKÂN TASARIMI		MEKÂN TASARIMI	
AYDINLATMA, RENK, MALZEME, DOKU		PERSPEKTİF		PERSPEKTİF	
					
DGK28		DGK28		DGK28	

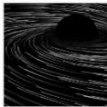
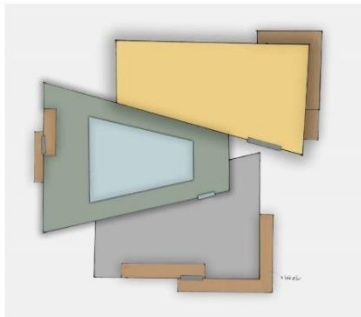
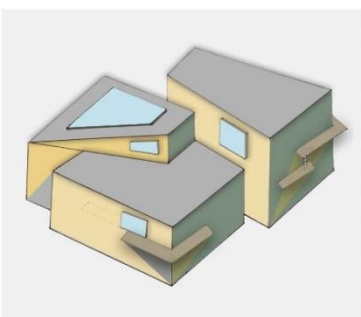
EK-9: KGK_05 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar

FİLM OKUMASI / SENARYO	KARAKTER ANALİZİ	KARAKTER ANALİZİ			
Edward yaşadığı büyük hayal kırıklığı ve sinirle, önceden yaşadığı guttora döner. Şu anda bir süre yalnız kaldıktan sonra, Kim ona şurada bulur. Birlikte yaşamaya başlarlar. Zaman ilerledikçe Kim ve Edward guttoru kendileri için daha yaşanılabilir bir hale getirirler. Hem Edward'un hem Kim'in iznini yansıtan bir hale döndürürler. Yaşam alanları ve yata odaları adeta ortadan ilüzye bilmemiş gibi, bir taraftan Kim'e bir taraftan Edward'a ait olacak, onları yansıtacak şekilde düzenlenir. Renkler, malzemeler ve dokular bu bölünmüşlüğü her aşkıda yansıtır. Şu anda mekansal düzenlemeler yaparken; Edward'un muskiline onu tanımlamak üzere hazırladığı, fakat tabiri caizden vefat ettiği için tanımlanmamış olan, hank eleri buluruz. Kim, bu eleri onarmak için aylarca çalır ve başlanır. Fakat bu yobazın Edward'un gözü yutar. Edward'a süper yapma için Naci hedyesi olarak eleri hazırlar fakat bu süper Edward'un travmalarına tutulur ve Kim'in de onu yapan muciri gibi öleceğini düşünür ve korkulmuş çıkar. Edward'un bu halini gören Kim korkar ve saklanır. Edward saklandığı yerde saklanmaya yener çıkış ve Edward'ın işiyle hayranlık onu elinden tutar. Fakat kendini rahatsız hissetmemesi için diğer elini makas olarak kullanır. Edward yaşamış olduğu kurgusunda Kim'i görür ve yeni elini fark eder. İçindeki yarın kalmışlığı hissi böylece son bulmuştur. Onu tanımlayan şey sadece elleri değil, sevgidir. Edward artık sonsuz yalnızlıktan kurtulmuş ve sevdiği insan tarafından her an duygusal hem de fiziksel olarak tanımlanmıştır. Birlikte muhtemelen şekilde şurada yapılarlar.	KAVRAM  RENK  DOKU  PEZİKSİYALİZASYON Dağınık v'Sağlar Yaralı Yüz Masum İfade Karanlık Ghüvü Sohale Ten Keskin Makaslı Eller Karanlık Göz Çevresi Küçük Koyu Dudak  KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER Yalnız Eksik/Hisseden Masum Manipülyasyona Açık Yardımsız Utangaç Sevgi Dolu Kibar	KARAKTER İSKİZLERİ / GÖRŞİLLER EDWARD SCISSORHANDS  KGK5			
MEKÂN ANALİZİ	AYDINLATMA VE RENK	MEKÂN ANALİZİ	MALZEME VE DOKU	MEKÂN TASARIMI	İŞLEV ŞEMASI
 KGK5	 KGK5	 KGK5	KGK5	KGK5	KGK5
MEKÂN TASARIMI	AYDINLATMA, RENK, MALZEME, DOKU	MEKÂN TASARIMI	PERSPEKTİF	MEKÂN TASARIMI	PERSPEKTİF
 KGK5	 KGK5	 KGK5	KGK5	KGK5	KGK5

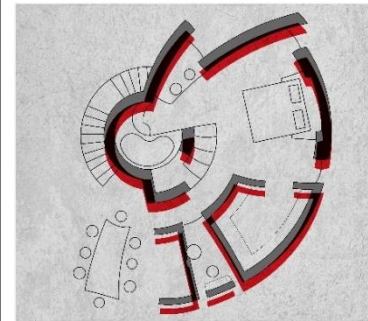
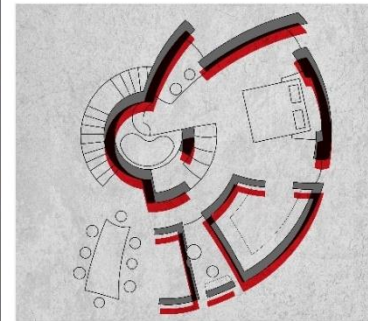
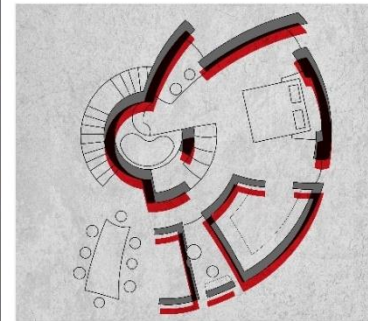
EK-10: KGK_11 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar

FİLM OKUMASI / SENARYO	KARAKTER ANALİZİ			KARAKTER ANALİZİ	
Kiward kendisine yapılan hakaretlik karşısında neye uğradığını şaşırıyor. Onun tek amacı Kim'in kızıya yabni etmesidir. İnanılmaz bir anda ona bütün bu kadın sevgilerine dayandığına aklını vermektedir. Kiward yaptığı hayal kurduğuna aklından polise polis onu tutulmuştu. Edward kızlarla geldiğinde hala şüpheli. Polisler onu uzatmadan kutma getirtilirken Edward enufan tıcnemeye başlamış. Nereden, küçük olacaklar ve büyük kalın donatı parandışına elinde havaya ve kareli bir yedi. Edward burada sona kalacağını düşünür. Kim'in kardeşinin giyme su yatağına yattıysa bile rüyadı. Her şey aklına kilitte girince başlamış. 2 saat sonra Edward düşünceleri dalımlıca Kim'in kardeşinde belirlenir. Edward, Kim'i gördüğünde yapmış. Kim, Edward'ın kardeşinde durup, onu tanıdığı ve sonuza givendığını söylemiş. Onu buradan çıkaracağını dair akları vardı. Edward Kim'i gerçekten değer veriyor ve onu seviyor. Ana buradan gitmeye da istiyor. Çünkü diğer yitmiş insanlar yitir onu da. İkinci gününün yarından yitilmiş, onunda diğer givendiler ve da onu ikinci yitirmeli için kullanacaklardı. Bu düşünceleri rağmen Kim Edward'ı burada tutmak istiyordu. Kardeşin ikinci burada yitirmeyacağını biliyordu. 1 hafta sonra Bu bir hafta da her şey Edward ve Kim için çok değişmişti. Kim Edward'ı uzatmadan givendiler, aklının kardeşinde bir es tutmuştu. Edward'ı kardeşine alıp diğerlerinden bulmuştu, artık birlikte yaşamak istediğini, onu kurtarmak istemediğini söylemişti. Onu böyle sevip kabul etmiş, insanları ve düşüncelerini umarmadığını şüpheli. Edward bu düşünce karşısında çok sevinmişti. İkinci kilitte yitirmeye karar vermiş ve bir anında kilitte anında yitirmişti.	KAYIYIM  GAŞIŞMA	RENK  ZİT RENKLER	DOYU  TAS DOKU İÇİNDEN FİTİZLENEN YEŞİL	KARAKTER ÇİZİMLERİ / GÖRÜŞLER  EDWARD SCISSORHANDS 	  
KGK11	KGK11			KGK11	
MEKÂN ANALİZİ	AYDINLATMA VE RENK	MEKÂN ANALİZİ	MALZEME VE DOKU	MEKÂN TASARIMI	İŞLEV ŞEMASI
  	  	  	  	  	  
KGK11	KGK11	KGK11	KGK11	KGK11	KGK11
MEKÂN TASARIMI	AYDINLATMA, RENK, MALZEME, DOKU	MEKÂN TASARIMI	PERSPEKTİF	MEKÂN TASARIMI	PERSPEKTİF
  	  	  	  	  	  
KGK11	KGK11	KGK11	KGK11	KGK11	KGK11

EK-11: KGK_15 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar

FİLM OKUMASI / SENARYO	KARAKTER ANALİZİ	KARAKTER ANALİZİ			
Edward, çevresinin tepkilerine ve kötü muamelelerine daha fazla dayanamayıp bayan Peg'in evini terk eder ama geldiği yere dönme de niyeti yoktur. Burada rengarenk evler ve iltişim kurabileceği birlerinin olması karanlık ve kasvetli olan evinde ne kadar mutsuz bir hayat sürdüğünü fark ettirmiştir. Hiçbir birikimi olmadığı ve kasabayı çok iyi bilmediği için Kim'in yardımıyla kendine yeni bir ev bulur. Beraber bu evi Edward'ın rahat yaşayabileceği hale getirmeye karar verirler. Keskin parmaklarıyla sürekli temas ettiği alanlarda zarar görmeyecek malzemeler kullanırlar. Aynı zamanda Kim ile ellerini nasıl daha kontrollü kullanabileceği üzerinde çalışırlar. Bunun için evdeki duvarları bir tuval gibi kullanıp hayalindeki yaşamı resmeder. Ayrıca Kim ona toplumla yaşamının gerçekliklerini öğretir. Beraber zaman zaman dışarı çıkıp öğrendiklerini deneyimlerler. Zamanla topluma ayak uyduran Edward bayan Peg'i ve komşularını ziyarete gider. Herkes Edward'ın değişimine oldukça şaşırır ve ön yargılı oldukları için kendilerini kötü hissedebilir fakat Edward'ın onları affettirir. Her biriktik Edward'ın evini ziyarete giderler ve duvar resimlerinden oldukça etkilenir. Bu sefer ondan evlerinin duvarlarına resim yapmasını isterler.	KAVRAM  DÜZEN RENK  SICAK RENKLER DOKU  SOFT FİZİKSEL ÖZELLİKLER Karmaşık ve kararsız görünümünden sıyrılıp temiz tertipli kıyafetleri ile bütüncüleşmiş duygularının dışı yansıması hali. KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER Hassas ve duygusal yapısı nedeniyle kendinden emin olana ve kontrollünü sağlayana kadar panik halinde, çekingen bir yapısı vardır.	KARAKTER ESKİZLERİ / GÖRSELLER  EDWARD SCISSORHANDS 			
KGK15	KGK15	KGK15			
MEKÂN ANALİZİ	AYDINLATMA VE RENK	MEKÂN ANALİZİ	MALZEME VE DOKU	MEKÂN TASARIMI	İŞLEV ŞEMASI
	KGK15		KGK15		KGK15
MEKÂN TASARIMI	AYDINLATMA, RENK, MALZEME, DOKU	MEKÂN TASARIMI	PERSPEKTİF	MEKÂN TASARIMI	PERSPEKTİF
	KGK15		KGK15		KGK15

EK-12: KGK_20 Numaralı Öğrencinin Mimarlık ve Edebiyat Dersi Kapsamında Ürettiği Paftalar

FİLM OKUMASI / SENARYO	KARAKTER ANALİZİ			KARAKTER ANALİZİ	
Edward öfkeye dönüşmüş üzüntüsünü içinde yalınca alevle koşarak, gözünde gılgide renklere solan o cansız ve kare binaların içerisinden, gelen ışıkla aydınlanan mas sokaklardan geçerek şatosuna doğru ilerlemekteydi. Bu sırada Bill onu aramaya koyulmuştu. Edward şatoya döndüğünde yaptığı ilk şey şatonun içerisindeki aynaları kırmak oldu. Öfkesi onu yorgun düşürmüştü. O eski yatağı küçük metalardan ve ahşaptan yapılmış şatonun yatağı soğukta uykuya esir düşmüştü. Uyandığında öfkesi dimmemişti. İlk yaptığı şey buharye çıkıp, sakiden yapıp; tüm topukları parıltıya çıkarmaktı. Ardından yatağı girer, şatoda bulunduğu her şeyi yok etmeye kararlıydı. Azadan zaman geçmesine, günler birbirini kovalamasına rağmen Edward hala şatoya parçalanmaya devam ediyordu. Yerde bulunan aynaya kırıldan-dan kendi yansımasını gördü. Şatonun ucubeleşmiş ve harabeyle dönmüş koridor ortasında, içeriye giren ışık buanesi yardımıyla ateş köstüğüne kendinden yansıdığına fark etti. Kendini yeniden şekillendirmesi gerektiği-ne inandı. Makas elleriyle kendini parçalara ayırmaya başladı. Saçlar süren bu acı sürecin ardından şatonun parçaları ayrılmış gri çelik kapısı önünde durdu. Kim arkaasından yaklaşıp. Kim onu gürlüğünde deheye kaplı ve korkuya çelik celen gılgılarıyla oradan koşarak uzaklaştı. Makas eller artık kendi sonunu hazırlamıştı...	KAYITIM  RENK  THOXU  PARÇALANMIŞ SİYAH METAL ÖZGÜNLÜKLER Yara bere içerisinde, uzardan kopmuş bir vücut Fazla öfleden boyazlanmış saçlar KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER Ağresif Depresif Yabancılaşmış	KARAKTER İSKİZLERİ / GÖRÜMLER  EDWARD SCISSORHANDS 			
MEKÂN ANALİZİ	AYDINLATMA VE RENK	MEKÂN ANALİZİ	MALZEME VE DOKU	MEKÂN TASARIMI	İŞLEV ŞEMASI
					
MEKÂN TASARIMI	AYDINLATMA, RENK, MALZEME, DOKU	MEKÂN TASARIMI	PERSPEKTİF	MEKÂN TASARIMI	PERSPEKTİF
					

Makale Yayın Belgesi

SANAT YAZILARI, 2023; (49): 321-349 / ARAŞTIRMA MAKALESİ

KURGUSAL MEKÂN-KARAKTER İLİŞKİSİNİN YARATICILIĞA ETKİSİ: EDEBİYAT VE SİNEMA ARA KESİTİNDE DİSİPLİNLER ARASI BİR YAKLAŞIM

THE EFFECT OF THE FICTIONAL SPACE-CHARACTER
RELATIONSHIP ON CREATIVITY: AN INTERDISCIPLINARY
APPROACH IN THE INTERSECTION OF LITERATURE AND CINEMA

ARŞ. GÖR. SELVA BAŞÇI

İstanbul Gedik Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü
selvabasci@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8728-0417

DOÇ. DR. EMİNE NUR OZANÖZGÜ

Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü
nurasil@hacettepe.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-3249-5349

Öz: Kurgusal mekân tasarımı; tasarlanan mekânların kullanıcıları, mekânın organizasyonel şemasının, renk, doku, malzeme ve aydınlatma kararlarının şekillenmesinde oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Karakterlerin fiziksel özellikleri, psikolojik durumu, davranış biçimi gibi tüm özellikleri tasarlanacak kurgusal mekânı şekillendirmektedir. Fiziksel gerçeklikle sınırlı olmayan kurgusal karakterlerin ve mekânların tasarımında en önemli unsurlardan biri hayal gücünü etkin bir biçimde kullanabilmektir. Bu bağlamda orijinal, alışılmadık ve farklı fikirlerin üretilmesinde yaratıcılığın rolü büyüktür.

Edebiyat ve sinema disiplinleri kurgusal mekân üretimi açısından metinsel ve görsel girdilerle sınırsız alternatif sunmaktadır. Bu çalışma disiplinler arası bir yaklaşımla edebiyat ve sinemada kurgusal mekân tasarımı yaparken karakter tasarımı da yapmanın yaratıcılığı nasıl etkilediğini irdelemeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin yaratıcı gücünü açığa çıkarmak ve geliştirmek, iç mimarlık eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada iç mimarlık eğitimi alan öğrencilerle deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Edebiyatta ve sinemada karakter analizinin ve tasarımının mekân üretim sürecini ve yaratıcılığı nasıl etkilediği gözlemlenmek istenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Karakter, Kurgusal Mekân, Sinema, Edebiyat, Yaratıcılık.

GELİŞ TARİHİ: 18.04.2023

KABUL TARİHİ: 14.08.2023

321

Abstract: *In fictional space design; The users of the designed spaces play a very important role in shaping the organizational scheme of the space, color, texture, material and lighting decisions. All the features of the characters, such as their physical characteristics, psychological state, and behavior, shape the fictional space to be designed. One of the most important elements in the design of fictional characters and places that are not limited to physical reality is to use imagination effectively. In this context, creativity has a great role in producing original, unusual and different ideas.*

Literature and cinema disciplines offer unlimited alternatives with textual and visual inputs in terms of fictional space production. This study aims to examine how character design affects creativity while designing fictional spaces in literature and cinema with an interdisciplinary approach. Revealing and developing the creative power of students is among the objectives of interior architecture education. In this context, an experimental research was carried out with students studying interior architecture in this study. It is desired to observe how character analysis and design in literature and cinema affect the space production process and creativity.^{1,2}

Keywords: *Character, Fictional Space, Cinema, Literature, Creativity.*

¹ Bu makale, Selva Başçı tarafından Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalında Doç. Emine Nur Ozanoğlu danışmanlığında yürütülen "Edebiyat ve Sinemada Kurgusal Mekân Üretiminin Yaratıcılığa Etkisine Yönelik Bir Yöntem Önerisi" başlıklı yayınlanmamış Doktora Tezinden üretilmiştir.

² Makalede Araştırma ve Yayın Etiğine uyulmuştur.

Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 09/02/2023 15:10
Sayı: E-35853172-300-00002683186



00002683186

Sayı : E-35853172-300-00002683186
Konu : Selva BAŞÇI Hk. (Etik Komisyon İzni)

9.02.2023

GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.01.2023 tarihli ve E-44513094-300-00002621806 sayılı yazınız.

Enstitünüz İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden **Doç. Emine Nur OZANÖZGÜ**'nün Doktora Programı öğrencisi **Selva BAŞÇI** yardımcılığında yürüttüğü "**Sinema ve Edebiyatta Kurgusal Mekan Üretimi Yaratıcılığın Geliştirilmesine Yönelik Bir Yöntem Önerisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **24 Ocak 2023** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Serhat ÜNAL
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: A5987DC0-DBC4-4459-A776-8A990BEDF45B

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: .



Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Tez/Sanat Çalışması Raporu Yazım Yönergesi'ne uygun olarak hazırladığım bu Tez/Sanat Çalışması Raporunda,

- Tez/Sanat Çalışması Raporu içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu Tez/Sanat Çalışması Raporunun herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir Tez/Sanat Çalışması Raporu çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

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

(İmza) Selva BAŞÇI

Doktora Tezi Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Güzel Sanatlar Enstitüsü

Tez/Sanat Çalışması Raporu Başlığı: Edebiyat ve Sinemada Kurgusal Mekân Üretiminin Yaratıcılığa Etkisine Yönelik Bir Yöntem Önerisi

Yukarıda başlığı verilen doktora tezi raporumun tamamı aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile tez danışmanım tarafından kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Raporlama Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı (%)	Gönderim Numarası
27.12.2023	179	252159	25.12.2023	%5	2229265942

Uygulanan filtreler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Tez/Sanat Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

(27/12/2023)

Selva BAŞÇI

Öğrenci No: N20145528

Anasanat/Anabilim Dalı: İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı

Program (işaretleyiniz):

Yüksek Lisans	Sanatta Yeterlik	Doktora	Bütünleşik Doktora
		x	

DANIŞMAN ONAYI

(UYGUNDUR)

Doç. Emine Nur OZANÖZGÜ

Thesis Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY

Institute of Fine Arts

Title: A Method Suggestion for the Effect of Fictional Space Production on Creativity in Literature and Cinema

The whole thesis/art work report is checked by my supervisor, using Turnitin plagiarism detection software taking into consideration the below mentioned filtering options. According to the originality report, obtained data are as follows:

Date Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index (%)	Submission ID
27.12.2023	179	252159	25.12.2023	%5	2229265942

Filtering options applied are:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read the Hacettepe University Institute of Fine Arts Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations, I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge. I respectfully submit this for approval.

(27/12/2023)

Selva BAŞÇI

Student No.: N20145528

Department: Department of Interior Architecture and Environmental Design

Program/Degree (please mark):

Master's	Proficiency in Art	PhD	Joint PhD
		x	

SUPERVISOR APPROVAL

(APPROVED)

Assoc. Prof. Emine Nur OZANÖZGÜ

Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesi'ne verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin/raporumun tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalara (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin/Sanat Çalışması Raporunun kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin/sanat çalışması raporumun tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde/sanat çalışması raporumda yer alan, telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*** kapsamında tezim/sanat çalışması raporum aşağıda belirtilen haricinde YÖK Ulusal Tez Merkezi/ H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

☐ Enstitü/ Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... yıl ertelenmiştir. (1)

☐ Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)

☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

...../...../.....
(İmza)
Selva BAŞÇI

*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmasını ş ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarılan veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü teziere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

Tez Danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

