

Görsel Sanatlar Eğitiminde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) & Yaratıcılık

Hüseyin ULUS

RumeliYA
Yaymcılık & Publishing



GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİ (ÇASEY) & YARATICILIK

Dr. Hüseyin ULUS¹

RumeliYA
Yayıncılık   Publishing

¹ Bu kitap, ilgili yazarın “5. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Sanatsal Yaratıcılıklarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

Editör / Editor
Prof. Dr. Çınla ŞEKER

Kitap adı / Book title
Görsel Sanatlar Eğitiminde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) & Yaratıcılık

Grafiker: RumeliYA
Kapak tasarımı: Elanur KÖKDUMAN
Redaksiyon: RumeliYA

Yayın dili / Publication language: Türkçe / Turkish
Yayın no / Publication number:72

ISBN
RumeliYA: 978-625-96428-1-9

DOI:
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17106529>

Yayın tarihi / Date published: 2025

APA
Ulus, H. (2025). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) & Yaratıcılık*. Kırklareli: RumeliYA Yayıncılık Publishing

Adres / Address
RumeliYA Yayıncılık ψ Publishing
Karacaibrahim Mh. Nüzhet Somay Cd., No. 49 B Merkez, Kırklareli, Türkiye
Sertifika / Certificate No 48218
web: www.rumeliya.com
e-mail: editor@rumeliya.com
Tel: +90 505 795 81 24

© Bu kitabın 1. baskısı için yayın hakkı **RumeliYA Yayıncılık ψ Publishing**'e aittir
© The copyright for the 1st edition of this book belongs to **RumeliYA Yayıncılık ψ Publishing**.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	5
1. BİR DİSİPLİN ALANI OLARAK GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ	6
2. ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİ	9
2.1. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminde Öğrenme Alanları	12
2.1.1. Sanat Tarihi Disiplini	12
2.1.2. Sanat Eleştirisi Disiplini	15
2.1.3. Estetik Disiplini	19
2.1.4. Uygulama/Biçimlendirme Disiplini.....	22
3. ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNDE DİSİPLİNLERİN KAYNAŞTIRILMASI	26
3.1. Öykü Anlatma	26
3.2. Kronolojik Tarih Şeridi Yapma	27
3.3. Oyunlaştırma – Dramatizasyon	27
4. YARATICILIK	29
4.1. Sanatsal Yaratma	31
4.2. Yaratıcılığın Önündeki Engeller	36
4.3. Yaratıcı Çocuk ve Yaratıcı Tipler	39
4.4. Yaratıcılığa Kuramsal Yaklaşımlar	42
4.4.1. Psikanalitik Yaklaşım.....	43
4.4.2. Hümaniter Yaklaşım	45
4.4.3. Gestalt Yaklaşımı	46
4.4.4. Çağrışımsal Yaklaşım	47
4.5. Yaratıcılık ve Zekâ	49
4.6. Yaratıcılık ve Oyun İlişkisi	52

5. ÇOCUĞUN SANATSAL GELİŞİMİ.....	55
5.1. Karalama Evresi (2 – 5 yaş arası).....	55
5.2. Şema Öncesi Evre (4-7 yaş arası).....	58
5.3. Şematik Evre (7-9 yaş arası).....	59
5.4. Ergenlik Öncesi Evre (9-11 yaş arası)	60
5.5. Mantık Çağı (11-13 yaş arası)	61
5.6. Ergenlik Krizi (13 yaş ve üzeri)	62
6. GÖRSEL SANATLARDA ÇOCUK TİPLERİ.....	65
6.1. Yapıcı Tipler	65
6.2. Görücü Tipler	65
6.3. Karışık Tipler	65
7. TÜRKİYE’DE ÇASEY VE YARATICILIĞA YÖNELİK YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR	67
8. YURT DIŞINDA ÇASEY VE YARATICILIĞA YÖNELİK YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR.....	81
9. ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNİN UYGULANMASI VE ÖRNEK DERS PLANLARI.....	87
1. Hafta Günlük Ders Planı.....	88
2. Hafta Günlük Ders Planı.....	92
3. Hafta Günlük Ders Planı.....	96
4. Hafta Günlük Ders Planı.....	100
5. ve 6. Hafta Günlük Ders Planı	104
KAYNAKÇA.....	108

GİRİŞ

İçine bulunduğumuz evrenin hızla değişip gelişmesi, bireylerin düşünme biçimlerinde de köklü bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bilgi çağının hâkim olduğu bu yeni dünyada, bireylerden yalnızca mevcut bilgiyi edinmeleri değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulayıp dönüştürerek yeni anlamlar üretebilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, çevresini sorgulama becerisinden yoksun, olaylara eleştirel bir perspektiften yaklaşamayan ve düşünsel derinlik geliştirmekte yetersiz kalan bireylerin hem kişisel gelişimlerini tamamlamaları hem de toplumsal ve mesleki düzeyde başarıya ulaşmaları giderek zorlaşmaktadır. Zira bugünün karmaşık ve çok boyutlu sorunlarına çözüm bulabilmek için bireylerin yalnızca ham bilgiye sahip olmaları yeterli görülmemekte, aynı zamanda bu bilgiyi yaratıcı ve analitik bir biçimde kullanabilme yetisine sahip olmaları beklenmektedir. Bireyin hem bireysel farklılıklarını ortaya koyabilmesi hem de toplumsal düzlemde özgün bir değer üretebilmesi için eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olması temel bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Eleştirel düşünme, bireyin karşılaştığı durumları doğrudan biçimde kabullenmeden, bunları sorgulama, analiz etme ve alternatif bakış açıları geliştirme sürecidir. Yaratıcı düşünme ise mevcut kalıpların ötesine geçerek yenilikçi ve orijinal çözümler geliştirebilmeyi ifade eder. Söz konusu iki düşünme biçimi, bireyin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, aynı zamanda bilgiyi dönüştürerek onu işlevsel ve üretken bir biçimde kullanmasını sağlar. Böylece birey, pasif bir bilgi tüketicisi olmaktan çıkarak, aktif bir bilgi üreticisi ve dönüştürücüsü hâline gelir. Dolayısıyla çağın gerektirdiği donanımlara sahip, kendini gerçekleştirmiş bir birey olabilmek; ancak sorgulayıcı, çok yönlü, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bir zihin yapısıyla mümkündür. Eğitim sistemlerinden toplumsal yapılanmalara kadar birçok unsurun, bireyde bu zihinsel yeterlilikleri geliştirmeyi hedeflemesi gerekmektedir. Aksi takdirde bireyler, hızla dönüşen dünyada edilgen konumda kalacak ve değişim süreçlerine katkı sunamayan, kendi potansiyelini gerçekleştiremeyen birer birey olarak yaşamını sürdürecektir. Eğitim sistemi aracılığıyla, yetişmekte olan gençlerin hızlı gelişen ve değişen yeni dünya düzenine entegrasyonun sağlanması bir gereklilik haline gelmiştir.

Eğitim sisteminin amaçlarından biri; çağdaş uygarlığa ulaşan, yaratıcı ve eleştirel bakış açısına sahip, çevresini sorgulayabilen bireyler yetiştirmektir. Söz konusu amaçlar görsel sanatlar dersinin bireye kazandırmayı hedeflediği davranışlar ile benzerlik göstermektedir. Görsel sanatlar

eğitiminin bireye kazandırmayı hedeflediği davranışların başında, sanatın doğasında var olan sorgulama yeteneği kazanmış, aydın görüşlü kimseler yetiştirme amacı bulunmaktadır (MEB, 2008, s. 9). Fakat geleneksel yaklaşımların hüküm sürdüğü bir görsel sanatlar eğitimi sürecinde bu amaçların gerçekleştirilebilmesi mümkün görünmemektedir. Çünkü tek boyutlu bir öğrenme sürecinin yetişmekte olan gençlere üst düzey düşünme becerileri kazandırması ne yazık ki mümkün değildir. Geçmişten bugüne yalnızca uygulama ağırlıklı bir yaklaşımla yürütülen görsel sanatlar eğitimi süreci, gelişimini durmaksızın devam ettiren yeni dünya düzenine ayak uydurmak durumundadır. Bunun da en işlevsel çözümü çok boyutlu bir sanat eğitimi programıyla mümkündür.

1. BİR DİSİPLİN ALANI OLARAK GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ

Genel eğitimin tamamlayıcı bir bölümünü oluşturan görsel sanatlar eğitimi, yapısı itibariyle bireye kazandırmayı hedeflediği davranışlar hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda önem taşımaktadır. Bu yönüyle diğer disiplinlerden ayrıldığını söylemek doğru olacaktır. Kişinin pedagojik gelişiminde önemli bir etkiye sahip olan görsel sanatlar eğitimi, genel eğitim programından ayrı düşünülmemelidir. Kişiye estetik bir tutum, davranış kazandırma, eleştirel, yaratıcı ve özgün düşünebilme yeteneğini geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirmeyi kendine amaç edinen görsel sanatlar eğitimi, birey üzerinde kendi yaşantısı yoluyla amaçlı bir biçimde belli başlı değişiklikler meydana getirme süreci olarak da tanımlanabilir (Uçan, 1992, s. 100-106). Görsel Sanatlar eğitiminin geçmişte olduğu gibi sadece uygulamalı çalışmaları kapsamakla kalmayıp, bağlantılı olduğu birçok disiplini de içinde barındırmasından dolayıdır ki öğrenciye aktarmayı ve kazandırmayı hedeflediği davranışlar yalnızca motor becerisini geliştirmeye yönelik değildir (MEB, 2018). Bu yeterliliklerin başında, 21. yy.'ın en önemli olgularından birisi olan yaratıcılık ve eleştirel düşünebilme yetisi gelmektedir. İçinde bulunduğumuz çevreyi anlama, algılama ve anlamlandırma biçimiyle alakalı bir yol ve de bunlarla ilintili problemlere çözüm bulmamızı sağlayacak yeterlilikleri bünyesinde barındıran bir disiplin alanı (Barrett, 1982, s. 45) olarak tanımlayabileceğimiz görsel sanatlar eğitimi, bahsi geçen yetilerin kazandırılabilmesi adına yapısı itibariyle daha etkili bir disiplin alanıdır. Günümüz toplumunda yaratıcı düşünebilme yetisine sahip bireylerin bilim ve teknolojiye ne kadar önemli işler yaptığı gerçeği göz önünde

bulundurulduğunda, görsel sanatlar disiplininin, genel eğitim süreci içerisindeki yeri ve önemi daha net anlaşılacaktır.

Görsel Sanatlar disiplininin yalnızca uygulama ağırlıklı bir ders olmaktan ziyade, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik gibi öğrenme alanlarını da içine alan çok boyutlu bir yapıyı temsil eder. Bu yapı bireyin insan olması için gerekli önemli kazanımlardan oluşur. Bu yönüyle, insanın duygu ve düşüncelerini aktarabilme, kendi içinde var olan özel yetenekleri ve yaratıcılık yetisini estetik bir düzeye ulaştırabilme çabası olarak nitelendirdiğimiz sanat eğitimi yalnızca insanoğluna özgü bir gereksinim olarak tanımlanır (Alakuş, 2002, s. 18). Hayatı anlamlı kılma, insana hizmet etme ve yeniyi keşfetme gibi alt amaçları olan bu disiplin, bilim ve teknik iş birliği çerçevesinde asıl amacına ulaşacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda ele alabileceğimiz görsel sanatlar eğitimi, ne yazık ki toplumumuz tarafından bazı ön yargılar nedeniyle göz ardı edilmekte ve bu insani özellikleri bireye kazandırmasına engel olunmaktadır. Özsoy, bu önyargılar ile ilgili şunları dile getirmektedir;

Sanat eğitimi söz konusu olduğunda oldukça sık olarak sanatı bazı kişilerin uyguladığı ve bu eğitime sadece onların tabii tutulması gerektiği, bu bireylerin diğer bireylere göre özel bir yeteneğe sahip olduğu ve söz konusu yeteneğin onları sanatı uygulamaya elverişli kıldığı düşüncesi hâkimdir. Bu yanlış düşünceler sanat eğitiminin öğrenilebilir, teşhis edilebilir ve tanımlanabilir yapısının anlaşılmasını engellemekte ve bireyi, sanat eğitiminin tıpkı diğer disiplinler gibi öğrenilebilir ve öğretilabilir bir yapıya sahip olduğunu anlamaktan alıkoymaktadır (Özsoy, 2015, s. 97).

Öyleyse görsel sanatlar eğitimi sürecine dahil olmak için bir sanatçı veya üstün yeteneklere sahip biri olmanın gerekmediğini söylemek doğru olacaktır (Ünver, 2002.s.23). Bireyin el becerisini geliştirmek veya sadece yetenekli kişilerin aktif derse katılımını desteklemek gibi basit ve kolaycı amaçlara sahip olmayan görsel sanatlar eğitimi ne sadece el becerisi geliştirmeyi ne de salt teorik yeterlilik ile yetinmeyi hedefler. Görsel sanatlar eğitiminin asıl amacı sanatçı yetiştirmek değil, sanattan anlayan, sanat eserini değerlendirebilen, yeteneği doğrultusunda ürün vererek sanat ile birinci elden ilgilenen, sanat tarihsel bilgi birikimine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisi gelişmiş, çevresini sorgulayabilen ve içinde bulunduğu toplumda karşılaştığı problemlere kolayca çözüm üretebilen çok yönlü bireyler yetiştirmektir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için nitelikli bir sanat eğitimi programından geçmiş ve yenilikçi öğretim yöntemlerini destekleyen sanat eğitimcilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri ile haftada kırk dakikalık bir süre zarfında çocuk ve gençten üretken olması, yaratıcı düşünmesi ve çevresini sorgulayabilme

Hüseyin ULUS

yetisi kazanmasını beklemek, gerçekleşmesi pek mümkün olmayan, oldukça irrasyonel bir varsayımdır.

2. ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİ

Görsel Sanatlar eğitimi öğrenme alanları incelendiğinde, müfredat programında yer aldığı ilk günden bu yana yalnızca gösterme ve uygulatma ile sınırlı kaldığı anlaşılabacaktır. Fakat buna rağmen, programın özünde çok boyutlu bakış açısı kazandırmaya ve disiplinlerarasılığa oldukça elverişli bir bütünlüğe sahip olduğu görülmektedir. Cumhuriyet'in ilanından bugüne sanat eğitimi yaklaşımlarımız incelendiğinde, bünyesinde sanat eleştirisi, estetik, uygulama ve sanat tarihi gibi hem teorik hem de uygulamaya dönük yeterlilikler kazandırmayı hedefleyen bir disiplinin bu amaçları gerçekleştirmede başarılı olduğunu söylemek ne yazık ki yanlış olacaktır. Sanat eğitimi öğretiminde tek boyutlu düşünmeye, geleneksel bakış açısı ve ezbere dayalı bir yapıya yer olmadığı, halen uygulanıyor olan sanat eğitimi politikalarının başarısızlığından anlaşılmaktadır. Mevcut sanat eğitimi yaklaşımlarındaki başarısızlığın ana gerekçesi ise geleneksel öğretim yöntemlerini sürdürmekte ısrarcı oluşumuzdur. Başta Amerika ve İngiltere olmak üzere sanat eğitimi alanında oldukça yetkin bazı ülkeler ile kıyaslama yapıldığında, bu ülkelerde sanat eğitimi programının yalnızca uygulama değil, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik gibi sanatın alt disiplinlerini de uzun yıllardır programlarına dahil ettikleri anlaşılmaktadır (Alakuş, 2002, s. 81). Benzer şekilde ülkemizde de görsel sanatlar dersi öğretim programı bu doğrultuda tekrardan yapılandırılmış ancak uygulanmasında çoğu zaman sorunlar yaşanmıştır. Batılı ülkelerde sanat eğitiminin nasıl daha nitelikli biçimde eğitim müfredatında yer alması gerektiği hususuna yönelik olarak yapılan incelemeler, daha nitelikli ve özgün sanat eğitimi öğretim yöntemlerinin geliştirilip uygulanmış olmasının bir sonucudur.

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

barındıran çağdaş bir sanatta öğrenme yöntemidir. Smith'e (1989, s. 1-3) göre, ÇASEY her ne kadar Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitüsü'nün girişimi ile özdeşleştirilse de durum tam olarak böyle değildir. Getty'nin ÇASEY'in doğuşunda üstlendiği görev; halihazırda okullarda sanat eğitimi programının nasıl daha faydalı olabileceği üzerine çalışmalar yürüten sanat eğitimcilerinin girişimine bir katkı sunmak ve yöntemin uygulanabilmesine önayak olmaktır. Dolayısıyla dönemin sanat eğitimcileri ve sanat alanında incelemeler yürüten yazarların bu dönem içerisinde yaptıkları çalışmalar ÇASEY'in temellerini oluşturmuştur. Buradan hareketle Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitüsü, okullarda sanatın öğretimini ve amaçlarını formüle etmeyi hedefleyen 1950'li yıllardan yöntemin müfredata girdiği döneme kadar olan sürede büyük uğraşlar veren sanat eğitimcilerinin çabasına önemli bir destekte bulunup, yöntemin yaygınlaşıp kabul görmesine liderlik etmek olmuştur. ÇASEY müfredat yapısına dâhil edilene dek sanat eğitiminin bulunduğu konumu daha iyi belirleyebilmek ve eksiklikleri gün yüzüne çıkartmak için birçok uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamalardan birisi Eisner önderliğinde yürütülen "Kettering Projesi"dir. Eisner, Kettering İlkokulu sanat programında sanat eğitiminin en temel öğrenme alanlarını "Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama" olarak belirtmiştir (Subaşı, 2014, s. 19). Eisner'ın bu girişimi, anlaşılabileceği üzere ÇASEY'in ortaya çıkmasında büyük bir öneme sahiptir. Buna ilaveten, farklı sanat disiplinlerini içeren müfredat programlarının hazırlanması, gerçek anlamda sanat eğitimi anlayışının oluşmasına katkı sağlamıştır. Gerçekleştirilen bu proje ve programlarda, estetik bir görüş kazandırma ve sanat öğretiminin sadece biçimlendirmeye yönelik değil, sanat tarihi ve sanat eleştirisiyle birlikte bir bütün olarak verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (Gökay, 1998, s. 20). Bu ve benzeri projeler ile temelleri atılan Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi, başlangıçta her ne kadar K-12 öğrencileri için geliştirilse de sonrasında sanat müzeleri, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi için tekrardan düzenlenmiş ve kapsamlı bir sanatta öğrenme yaklaşımı olarak bugün olduğu biçimini almıştır (Dobbs, 1998, s. 3-5).

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin sanat eğitiminin niteliğini artırdığı, temellerini güçlendirdiğinin bilincine varan yetkililer ÇASEY'i ilk olarak Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitüsü'nün desteğiyle 20. yy'ın son çeyreğinde uygulamaya başlamışlardır (Dobbs, 1998, s. 21-23). Çok Alanlı Sanat Eğitimi yönteminin uygulandığı kurumda görev yapan eğitimciler, önceleri yalnızca uygulama çalışmaları ile dersleri yürütmelerinden dolayı yeni yöntemle karşılaştıklarında bir süre zorlanmış ve kendilerini geliştirmek zorunda kalmışlardır. Bu uygulama sonrasında

ÇASEY’i destekleyenler kadar karşı çıkanlar da olmuş ve bu grubun ortak paydası, yeni yöntemin sanat eğitimi diğer disiplinler gibi rasyonelleştirdiği ve bilimselleştirdiği yönündedir. Her ne kadar başlangıçta bazı kimseler tarafından sanatın özüne aykırı olmasından dolayı yapısını bozacağı, onu bilimselliğe, sistematikleşmeye sürükleyeceğine dair olumsuz yargılarda bulunulsa da zamanla yapılan uygulamalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu uygulamanın sanat eğitiminin geleceği açısından çok umut verici olduğu büyük bir kesim tarafından kabullenilmiştir. Sanat eğitimi alan toplumların hem akademik hem de ekonomik anlamda kendilerini tatmin edebilecek estetik bilince ulaşabilmelerine imkân tanımak üzere kurgulanmış olan ÇASEY, eğitim alanında mükemmeliyetçi bir reform olarak tanımlanmaktadır (Delacruz ve Dunn, 1996, s. 71).

Sonuç itibarıyla sanat eğitimi alanında reform olarak kabul edilebilecek değişiklikler meydana gelmiş ve salt amacı “uygulamaya dönük çalışmalar yaptırmak, yalnızca uygulama yaparak yaratıcılığı ortaya çıkartıp geliştirmek” olan disiplinin amaçları arasına, sanatı anlamak, anlamlandırmak ve sanat eserine karşı eleştirel bir tutum takınabilme gibi yetkinlikler de eklenmiştir (Smith, 1987, s. 105). Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin resmi müfredat yapısına dâhil edildiği dönem sonrasında, sanat eğitimi alanında reform olarak kabul edilebilecek bu yenilik pek çok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Geleneksel sanat eğitimi yaklaşımları bireyin sanatı sadece uygulayarak kendini ifade edebileceği, yaratıcılığını ancak bu şekilde ortaya çıkartabileceği veya geliştirebileceği inancını savunurken, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi uygulamanın yanı sıra sanatın etkileşim içerisinde olduğu diğer alt disiplinleri de tek bir yapı içerisinde kaynaştırarak başlı başına bir disiplin alanı olan görsel sanatlar eğitiminin asıl amacına ulaşmasını sağlamıştır. Bu yöntem bağlamında sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerini kapsayan dört öğrenme alanı, diğer akademik disiplinlerde olduğu gibi, yazılı bir kaynak çerçevesinde formal yolla öğretilmeyi amaçlıyordu (Greer, 1984, s. 212). Clark’a (1991, s. 18-19) göre Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi okul müfredatlarına dâhil edilmeden önce, okullarda okutulan sanat eğitimi programı genel eğitim ile bir bütünlük içerisinde olmayıp, sadece çocuk merkezli ve çocuğun yaratıcılığını geliştirmeye yönelik amaçları olan bir ders olarak görülüyordu. Ancak 1970’li yıllar sonrası durum bunun tam aksi yönde gelişmiş ve bu yöntem ile sanat eğitimi önceleri olduğu gibi yalnızca yetenek seviyesi yüksek olan öğrencilere değil, herkes için gerekli bir öğrenme alanı olarak algılanmaya başlamıştır. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin müfredata dâhil

edilmesinden önce toplumun ve öğrenci velilerinin görsel sanatlar dersi hakkında yorumlarını kaleme alan Dobbs şunları aktarmaktadır;

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (ÇASEY) yöntemi denenip müfredat programına dâhil edilmeden önce okul yöneticileri ve öğretmenler dâhil pek çok ebeveyn sanat eğitiminin genel eğitimin amaçları ile uyuşmadığı ve öğrencileri geleceğe hazırlamakta hiçbir vasfının bulunmadığı biçiminde bir yargıya sahiptiler. Ancak yeni yöntemle birlikte toplumda hâkim olan bu fikir birliği ortadan kalktı ve sanat eğitimi disiplini, en az diğer disiplin alanları kadar bilişsel yeterliliği de gerektirir duruma geldi (Dobbs, 1998, s. 7-9).

Dobbs'un saptamasından da anlaşılacağı üzere, ÇASEY'in gerçek anlamda çığır açıcı özelliklere sahip, çağdaş eğitim sistemi modeline uygun bir öğretim yöntemi olduğu ve bu yönüyle sanat eğitiminin amaçlarını gerçekleştirebilmede geleneksel yaklaşımlar ile karşılaştırıldığında daha özgün ve esnek bir yapıya sahip olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Batı ülkelerinde uygulanıp genel geçerliliği alan açısından kanıtlanmış olan bu yöntem Türkiye'de de uygulanmaya başlanmıştır. Alakuş'un (2002, s. 82-83) belirttiğine göre ÇASEY, Türkiye'nin içinde bulunduğu koşullara göre yeniden ele alınmış ve 1997- 1998 öğretim yılından itibaren G.Ü, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda ilk uygulaması yapılmıştır. Buna yönelik olarak, 28 haftalık bir öğretim programı hazırlanmış ve yöntemin ülkemiz güzel sanatlar eğitimine ne gibi yenilikler getireceği değerlendirilmiştir (Özsoy, 1999, s. 9-18).

2.1. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminde Öğrenme Alanları

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

2.1.1. Sanat Tarihi Disiplini

ÇASEY'in temel yapısını oluşturan dört öğrenme alanından biri olan sanat tarihi disiplini, sanat eserinin yapıldığı dönemin ve sanatçının derinlemesine incelendiği, her yaş gurubundan öğrenci için farklı yöntemler ile ele alınarak okutulabilecek esnekliğe sahip kapsamlı bir çalışma alanıdır. Sanat tarihi disiplini, geçmişte önemli sanatçılar tarafından ele alınan görsel sanat eserlerinin içrek

yapısını merkeze alarak, eserin tarihsel özelliklerini keşfetmeyi ve onu kendine özgü pozisyonu ışığında değerlendirmeyi amaçlayan sanatın bir alt dalıdır. Sanatın tarihsel ve bağlamsal boyutuna odaklanan bu disiplin alanı öğrencilere çeşitli kültürler, tarihsel periyodlar ve biçimler vasıtasıyla tanıtılmalı ve aktarılmalıdır. Sanat tarihi disiplininin niçin gerekli olduğu, neden öğretilmesi gerektiği hususuna yönelik olarak sanatçı ve sanat eğitimciler dâhil olmak üzere pek çok araştırmacı bu problemi tartışma konusu olarak gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda Smith'in "Discipline Based Art Education" adlı kitabında "Niçin sanat tarihi öğretilmelidir" sorusuna yönelik olarak verdiği örnekler, mevcut problem durumu hakkında daha somut veriler elde etmemize yardımcı olacağı düşünülmektedir;

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

Sanat tarihi öğretimi, sanat eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi adına en az fen ve sosyal bilgiler kadar gerekli bir öğrenme alanı olarak görsel sanatlar dersi kapsamında plan ve programlı biçimde aktarılması öngörülen, oldukça önemli bir disiplin alanıdır. Sanat tarihi öğretiminin bir diğer somut gerekçesi, içinde bulunduğumuz dönemde teknolojinin sunmuş olduğu imkânlarla ilişkili bir yaşam sürüyor oluşumuzdur. Teknolojinin sunmuş olduğu imkânlardan faydalanabilmenin başlıca koşulu görsel okuryazarlık kazanabilmedir. Sanat tarihi öğretimi sadece ders kitaplarında ya da galeride bulunan görsel sanat eserleri hakkında bilgi sahibi olmamız için değil, ayrıca içinde bulunduğumuz yüzyılın en ayırt edici özelliği olan görsel imajların olduğu her yerde etkili iletişim kurabilmemiz için gereklidir. Sanat tarihi öğretimi aracılığıyla öğrenciler, geçmişte estetik duyarlılıklar ile biçim verilmiş sanat eserleri hakkında bilgi sahibi olup, bu eserin geçmiş ve şimdi bulunduğumuz

topluma sunduğu yenilikler ve entelektüel zenginlikler hakkında tartışmalar gerçekleştirebilecek estetik duyarlılığı elde ederler. Kırıçoğlu'na (2005) göre eğitim kurumlarında sanat tarihi disiplini yakından-uzaya, bilinenden-bilinmeyene ilkesine dayalı olarak aktarılmalıdır. Bunun ana gerekçesi, öğrencinin ilgi ve isteğine daha fazla hitap etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmenler öğrencileri ile sanat tarihi disiplini ele alırken, üzerinde incelemeler yaptıkları eserin geçmişine yönelik aktarımlarda bulunmakla kalmayıp, bu eserin toplum nazarında yeri ve önemini de kavratmaya çalışmalıdırlar (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997). Sanat tarihi öğretiminin bir diğer ana gerekçesi, belli bir zaman dilimi içerisinde meydana getirilmiş görsel sanat eserlerinden elde edilebilecek estetik hazzı bireye aşılama potansiyeline sahip oluşudur. Mükemmeliyetçi bir sanat eğitimi müfredatının en dikkat çeken özelliği olan sanat tarihi öğretimi, öğrencinin bulunduğu sınıf kademesine göre farklı biçimlerde ve bayağılık oluşturmada öğretilmelidir. Çünkü sanat kendi içinde oldukça esnek ve özgün bir yapıya sahiptir, sanat eğitiminin tümüyle kuramsal bilgiler ışığında aktarılması ne uygulama ne de teorik anlamda başarı getirecektir. Sanat tarihi öğretiminde özgün ve ilgi çekici öykülerin hazırlanması, kronolojik tarih şeridi tasarlatılması ve öğrenciler tarafından kavram haritalarının oluşturulması, bazı sanat tarihi öğretim yöntemleri arasında sayılabilir (Alakuş, 2002, s. 91). Bu disiplinin sanat tarihi şeridi ile öğrencilere aktarımı, söz konusu okulöncesi veya ilköğretim çağı çocukları olduğunda oldukça işlevsel bir tekniktir. Çünkü uzun yıllar öncesine ait bir sanat eseri hakkında tartışma yapılırken henüz soyut düşünme becerisi gelişmemiş bu dönem öğrencilerinin sözel aktarımlar çerçevesinde sanat tarihsel yaklaşıma dâhil olmaları pek mümkün değildir. Sanat tarihi disiplini ele aldığı esere, bağlam içinde ve esere dönük olmak üzere iki tür yaklaşım sergilemektedir. Bağlam içinde gerçekleştirilen inceleme yönteminde, sanat eserinin ortaya çıkmasında etkili olan çevre ve şartlar ayrıntılı biçimde ele alınır. Bu yöntemde bir taraftan sanatçının çevresinden etkilenip etkilenmediği hususuna yönelik araştırma ve inceleme süreçleri yürütülürken, diğer taraftan esere dönük düşünsel özellikler sorgulanır. Esere dönük sorgulama yönteminde ise, sanat eserinin kendisinde bulunan ipuçları üzerine odaklanılarak eserin konusu, teması, oluşumu ve anlatım özellikleri sentezler ile ortaya konulur. Sanat tarihi öğretimi esnasında öğretmen tarafından bir sanat eseri projeksiyon vasıtasıyla tahtaya yansıtılarak, kâğıt üzerinde bazı sorular hazırlanıp öğrenciler ile bir sanat tarihi tartışması gerçekleştirilebilir. Bu sorulara örnek olarak şunlar gösterilebilir; Sizce bu eserin konusu ve ana fikri nedir? Bu eserin o dönemde yapılmasına sebep olarak ne gösterilebilir? Sizce bu eser yapılırken ne tür malzemeler

kullanılmıştır ve eserin yapıldığı ülke neresi olabilir? Sizce görmüş olduğunuz eser yapıldığı dönemin sosyal, kültürel ve siyasal etkilerini üzerinde barındırıyor mu? Yukarıda örnek olarak hazırlanmış sorular biçiminde daha pek çok açık uçlu soru hazırlanarak, öğrencilerin öğretmenler liderliğinde sanat tarihsel incelemeler yapmaları sağlanabilir. Bu sayede görsel sanatlar dersi sadece yetenekli öğrencilerin katılım sağladığı bir ders olmaktan ziyade, çok boyutlu düşünen, sanat ile ilgilenen bireylerin katıldığı bir disiplin alanına dönüşecek ve öğrencilerin motivasyon seviyeleri artacaktır.

2.1.2. Sanat Eleştirisi Disiplini

Sanat eserinin oluşum sebepleri ve doğasını derinlemesine sorgulama özelliğine sahip bir disiplin alanı olan sanat eleştirisi, söz konusu eserin bir bütüne ulaşması için gerekli eylemler bütünüdür. Sanat eleştirisi hakkında bilgi sahibi olan bir birey, söz konusu eser hakkında eleştiri çalışması gerçekleştirmediği takdirde sanat eserinin tamamlandığını söylemek mümkün değildir. Kişiye, çevresine farklı bir gözle bakabilme ve sorgulayabilme yetisi kazandırma amacıyla olan bir disiplin alanının, kendini tenkit edebilme yeteneğinden yoksun olması düşünülemez. Bu sebeple görsel sanatlar dersi kapsamında sanat eleştirisine oldukça fazla yer verilmelidir. Risatti'ye (1987, s. 219) göre, sanatın alt disiplinlerinden birisi olan sanat eleştirisi, tüm sosyal bilimler ve güzel sanatlar gibi insanoğlunun durumunu anlamaya ve anlatmaya çalışan bir öğrenme alanıdır. Sanat eğitiminin amaçları arasında yer alan, çevresini farklı bir bakış açısı ile sorgulayan ve eleştirel bakış açısına sahip bireyler yetiştirme gayesi, sanat eleştirisi disiplininin de hedefleri arasında yer almaktadır. Sanat eleştirisi disiplini, sanatın anlaşılabilmesine olanak sağlamak ve bünyesinde var olan sosyal ve kültürel değerleri ortaya çıkartmak adına bu konuda ilgili kimseleri bilgilendirmeyi ve eğitmeyi amaçlamaktadır (Risatti, 1987, s. 219). Bu öğrenme alanına aktif biçimde dâhil olan öğrenci ya da yetişkin, hiç şüphesiz çevresine daha eleştirel bir gözle bakacak ve basit problemlere sıradan çözümler üretmek yerine, daha yaratıcı ve yenilikçi bir bakış açısıyla yaşamını sürdürecektir. Öğrencilere sunulacak bir sanat eleştirisi öğretimiyle, daha önce fark etmedikleri şeyleri görme ve açıklama, eserin ön ve arka planındaki anlamları yorumlayarak, toplum için önemine dikkat çekebilme gibi yeterlilikler kazandırılabilir (Alakuş, 2002, s. 86). Sürekli daha iyi ve güzel arayışı içinde olduğumuz yaşamımızda, bir şeyin başka bir şeyden daha değerli olduğunu anlama ve bilme ihtiyacı duyduğumuz açıktır. Aynı şey sanatın kendisi için de geçerlidir. Sanat

eleştirisi aynı zamanda bir sanat nesnesinin diğerine göre düzey veya değerini bilmemiz ve anlamamıza olanak sağlamaktadır (Gökay, 1998, s. 42-43). Sanat eleştirisinin Görsel Sanatlar kapsamında okutulmasının gerekliliği üzerine bir dizi gerekçe ortaya atılmıştır. Anderson, “Niçin sanat eleştirisi öğretmeliyiz” sorusuna şöyle yanıt vermektedir;

Biz sanat eğitimcilerinin sanat eleştirisi disiplinine yönelik eğitsel çalışmalar yürütmemizdeki ana gerekçe, öğrencinin sanatı anlamalı ve anlamlandırabilmesine olanak tanımadır. Eğer bir kimse sanat eserinin sahip olduğu değeri anlamaya kafa yoruyorsa, bu o kişinin, sanatın kendi içinde yoğun bir anlam barındırdığı gerçeğini kabul ettiğini göstermektedir. Nasıl ki sanatçılar sanatı icra etmek için pek çok gerekçeye sahipse, ortaya konulan eseri anlayıp analiz etmek için de bir o kadar gerekçe bulunmaktadır (Anderson, 1993, s. 2003).

Dolayısıyla sanat eleştirisi disiplini, bir öğrencinin sanat yoluyla eğitim sürecini tamamlaması için bünyesinde çok önemli değerler barındırmaktadır. Sanat eğitiminin esas amaçlarından biri olan ‘eleştirel düşünebilme yetisine sahip olma’ durumu, doğrudan doğruya sanat eleştirisi disiplini aracılığıyla gerçekleştirilen süreçler çerçevesinde elde edilebilmektedir. Öğrenciler sanat eleştirisi alt disiplini aracılığıyla, çevrenin ve görsel sanat eserlerinin anlaşılması güç yapısını tanımlamayı öğrenerek görsel bir algı geliştirirler, çeşitli aşamalardan geçerek geliştirilen bu algı, karşılaşmış oldukları sanat eserini eleştirebilmek, sanat eseri ve sanatın çeşitli özelliklerini yorumlayabilmek ve tanımlayabilmek için onlara kapı aralar. Lanier’a göre öğrenciler sanat eleştirisi disiplini uygulamaya öncelikle aşına oldukları çevrede bulunan görsel sanat eserleri ile başlamalıdır, çünkü bu yaklaşım onların arzu ve isteğini arttıracak, yakından uzağa ilkesiyle motivasyonlarını körükleyecektir. Kendini bildiğinden bu yana bildiği, gördüğü, karşılaştığı eserlere sanat eleştirmeni gözüyle bakmayı öğrenen öğrenci, sanat eleştirisi hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunda, gerçekte bakmak ve görmek eylemlerinin ne kadar farklı anlamlarda olduğunu kavrayacak ve görsel sanatlar dersine yönelik tutumunda olumlu anlamda değişimler meydana gelecektir. Sanat eleştirisi disiplini bir diğer yönüyle gelecekte bir birey olacak çocuklara içinde bulundukları toplumun kültür mirası ile ilgili incelemeler yapma fırsatı sunmaktadır (Risatti, 1987, s. 220-221). Bu sebeple sanat eleştirisi disiplinine, özellikle sınıf düzeyi arttıkça daha sık yer verilmelidir. Sanat eleştirisi disiplininin uygulanmasında, Edmund Feldman’ın pedagojik eleştiri yöntemine dayandırabileceğimiz, genel anlamıyla kabul gören dört aşamadan söz etmek mümkündür. Bu dört aşama; Betimleme, Çözümleme, Yorumlama ve Yargı basamaklarından

oluşmaktadır. Bu basamaklara ayrı başlıklar şeklinde değinmenin daha yararlı olacağı düşünülmüştür.

Betimleme

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

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

Çözümleme

Bir yönüyle betimlemenin devamı olarak nitelendirebileceğimiz çözümleme aşaması, ortaya çıkan, görünür olan sanatın ilke ve elemanlarından söz edildiği evredir. Bu aşama sanat eserinin kompozisyon ilke ve elemanları açısından nasıl düzenlendiğine yönelik incelemelerin yapıldığı evre olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2013, s. 90). Çözümleme aşamasında öğrencinin sorgulaması gereken başlıca şeyler; ele alınan eserin nasıl oluşturulduğu ve eser üzerinde sanat ilke ve elemanlarının nasıl bütünleştirildiğidir. Çözümleme aşamasının tamamlanabilmesi için öğretmen öğrencilerine şu soruları yöneltebilir;

1. Sizce bu resimde şekiller nasıl düzenlenmiştir (Dikey, yatay, dairesel, pramidal, bakışsız vb.)?
2. Eserin ardında ne gibi anlam yatıyor olabilir? Tanımlayınız.
3. Renkler nasıl düzenlenmiş, eserin bütününe hâkim olan renkler hangileridir?

4. Sizce mekân nasıl düzenlenmiş (Birbirini örten biçimde, üç boyutlu vb.)?
5. Işık ve renk değerleri nasıl düzenlenmiş? Işık-gölge uygulaması var mı?

Yorumlama

Yorumlama aşaması, eseri incelemeye alan kişinin geçmiş bilgilerine dayalı olarak ortaya koyduğu fikirler bütünüdür. Bu aşamada esere dönük olarak gerçekleştirilen yorumlar bütünüyle öznel değildir. Yorumlama aşamasının bir bölümünde öznellikten söz edilebiliyor olmakla birlikte, gerçekleştirilen yorumlar eleştirinin önceki aşamaları olan betimleme ve çözümleme bölümlerinde elde edilen veriler ile tutarlı olmalıdır. Bu tutarlılık eleştirinin tarafsızlığı açısından gerekli ve önemlidir. Yorumlama aşamasında öğrenciler daha çok yaratıcı düşünmeye, eserde var olan anlam bütününe ve sanatçının zihninden geçirmiş olduğu amaca ilişkin düşünmeye sevk edilir (Alakuş, 2002, s. 88). Yorumlama aşamasında kişi ile sanat eseri arasında bir etkileşim oluşturulması açısından öğretmen tarafından şu sorular sorulabilir;

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

Yargı

Öğrenciler, eleştirinin son evresi olan yargı basamağında betimleme, çözümleme ve yorumlama aşamalarından elde ettikleri verilere büyük oranda bağlı kalarak bir sonuca ulaşırlar. Bu aşamada ortaya konulacak olan yargı öznel olmakla birlikte, eleştirinin güvenilirliği açısından diğer aşamalara bağlı gerekçeleri bulunan kararlar olmalıdır. Sanat eleştirisinin tamamlanabilmesi için son evre olan yargı aşaması, eleştirmenin (öğrencinin) ele aldığı eseri niçin başarılı ya da başarısız bulduğuyla ilgili yargısını aktardığı ve bunu belli bazı sebeplere bağladığı bölümdür. Yargı basamağı en yalın haliyle eserin sanatsal değeri üzerine kendi kararlarımızı ortaya koyduğumuz, bir yönüyle öznel olmakla birlikte diğer aşamalar ile bağlantılı olması açısından nesnelliğin hâkim olduğu aşamadır. Alakuş'a (2002, s. 89) göre bilinçli bir yargı aşaması, ele alınan eserin niçin ünlü

olduğu, neden güzel ve değerli olduğu kanısını kesin bir biçimde ortaya koyabilmektir. Yargı aşamasında öğrencilere şu sorular yöneltilebilir;

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

2.1.3. Estetik Disiplini

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

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

Estetik bilimi, sanatın eşsiz doğasını kendine temel alan, sanatçının bir eseri yaratmasının ardındaki sebep ve gereksinimi ortaya koymayı amaç edinmiş, sadece güzel nedir sorusu ile sınırlandırılmayacak kadar yoğun bir yapıya sahiptir. Bilimsellikten beslenen bir alan olan estetik

disiplininin en büyük problemi, tüm sanatlar açısından güzel kavramının ne olup olmadığını sorgularken sonu belirsiz bir yüklenmenin altına girmiş olması ve bu yönüyle kesin çizgiler ile belirlenmiş bir kümeye indirgenemeyecek kadar yoğun oluşudur (Timuçin, 2000, s. 30). Sanat eserinin doğasını, eseri üretme sürecinde kendini gösteren yaratıcılık eyleminin eser üzerindeki yansımalarını sorgulayarak işlevini yerine getiren estetik disiplini, sanat tarihi ve sanat eleştirisi disiplinleri ile tamamlayıcı bir birliktelik çerçevesinde önemli bir bütünlüğe kavuşacaktır. Estetik disipliniyle alakalı olarak öğrencilere, sanatın temelini oluşturan güzeli ve onun niteliğini sadece kuramsal bilgiler ile vermeye çalışmak yerine, araştırmaya, sorgulamaya ve düşünmeye teşvik etmek, bunun bir sonucu olarak da yoğun soru-cevap uygulamalarıyla değerlendirmeler yapmaya yönlendirmek en iyi yoldur (Yolcu, 2009, s. 126). Çünkü zaten geçmişte estetik disiplini ile içli dışlı olmayan öğrenci, sadece kuramsal bilgiler ile aydınlatılmaya çalışıldığında sıkılacak ve verim sağlayamayacaktır. Ancak yoğun soru-cevap, yaşa uygun olarak yaratıcı drama etkinlikleri içinde sorgulamalar yapmaya teşvik edildiği takdirde bu dersten büyük verim sağlanacağı açıktır. Gücünü bilimsellikten alan estetik eğitimi, Derickson’a (1985, s. 28) göre küçük yaştaki öğrencilerin ele aldıkları eserin duygusal yapısını kavrayabilmelerine olanak tanıyarak, yaratıcı algılarını eğitir ve sanatı anlama yetilerinin oluşumuna büyük katkı sağlar. Görsel Sanatlar dersi kapsamında çocuklara öğretilmesi hedeflenen estetik disiplininin amacı, onlara önce estetik deneyimi yaşatmak, sonra bunu düşünsel boyuta taşıyarak kendilerine güzel adına birikim sağlamalarına olanak tanımaktır (Orhun, 2005, s. 52). Sanatın kendine özgü bir derinliğe sahip olan eşsiz yapıtları, kişi ancak iyi bir estetik eğitiminden geçtiği takdirde görünürlük kazanacaktır. Estetik disiplininde sorgulama esnasında meydana gelen süreç kadar, bu eylem sonunda varılmış olan sonucun da önemsendiği bilinmektedir. ‘Bu yönüyle estetik sorgulama, bir olayı inceleyene kadar bir sanat eserini yargılama işini ertelemeyi gerekli gören eleştiri sürecine benzetilebilir’ (Alakuş, 2002, s. 95). Eğitim açısından oldukça önemli bir kazanım olan sorgulayıcı ve eleştirel düşünebilme becerisine sahip olma durumu, estetik disiplininin niçin görsel sanatlar dersi kapsamında ele alınması gerektiğini açık biçimde göstermektedir. Estetik disiplini, yararlandığı yaklaşım metotları ve bunlardan elde edilen yeterlilikler göz önünde bulundurulduğunda, sanat eğitimi alan bir bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı problemlere özgün yaklaşımlar ile çözüm yolları üretebilmesine olanak sağlamasından dolayı gerekli ve değerlidir. Estetik disiplininin birey üzerinde gerçekleştirmeyi amaçladığı hedeflerin bir diğeri estetik duyarlılık kazandırabilme durumudur.

Öğretmenler, öğrencilerine estetik duyarlılık kazandırabilmek için sanat, doğa ve insan arasındaki güzelliği fark etmelerini sağlamalı ve sanatsal tartışmalara dâhil olabilmeleri için teşvik edici olmalıdır. Bu teşvik ÇASEY kapsamında gerçekleştirildiğinde bir drama yöntemi yardımıyla dört sanat disiplini kaynaştırarak aktarmak veya bil bul etkinlikleri ile estetik duyarlılık kazandırabilecek açık uçlu sorular hazırlamak örnek olarak gösterilebilir. Estetik disiplinine yönelik olarak öğretmen şu sorulara cevap arayabilir;

1. Niçin sanat eserini değerlendirme gereği duyuyoruz?
2. Sizlerin yapmış olduğu çalışmalar da birer sanat eseri midir?
3. Eğer yapmış olduğunuz çalışmalar sanat eser ise niçin sanat galerisinde değiller?
4. Bir çalışmanın sanat eseri sayılabilesine kim, neye göre karar verir?

Sanat eserinin doğasını, oluşumunu ve oluşturduğu atmosferin toplum üzerinde etkilerini sorgulamayı amaçlayan estetik disiplini, sanatın bu özelliklerini incelerken bazı kuramlardan yararlanır ve zaman zaman da kuramlar oluşturmak adına öneride bulunur. Nesne ve olayların niçin sanat olarak kabul edildiğini açıklama gereği olarak görülen sanat kuramları, sanat eserinin tamamında paylaşılan ortak özellikleri belirleyen önerilerden oluşmaktadır (Alakuş, 2002, s. 96). Bir sanat eserinin varoluşunda yatan nitelikleri derinlemesine inceleyen sanat kuramları biçimci kuram, yansıtmacı kuram ve işlevselci kuram olarak tanımlanabilir. Bunlara ayrı ayrı yer vermenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Biçimci Kuram; Bir sanat yapıtında salt biçimsel nitelikleri vurgulayan estetik kuramıdır. Bu kuram, sanat yapıtında gözle görülen estetik elemanların varlığı ile ilgilenir ve sanat yapıtının biçimsel niteliklerine bir yanıt olarak değerlendirilebilir. Biçimci kuramın savunucuları, sanat eserinde bütünlük ve tutarlılık ararlar.

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

kuram doğrultusunda sanat eseri üzerinde oluşturulmuş olan eylemler zinciri, zaten görünür olanın tekrar gösterilmesi biçiminde yorumlanabilir.

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

2.1.4. Uygulama/Biçimlendirme Disiplini

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin dört disiplin alanından birisi olan uygulama aşaması, sanatın ve içinde bulunulan çevrenin öğrenci tarafından çok boyutlu bir biçimde algılanabilmesi adına büyük önem taşır. Uygulama disiplininin diğer üç disiplin ile orantılı bir biçimde aktarılması sonucunda, öğrenciye sanatı yaratma deneyimi yansıtılmış olacaktır. Sanatı yaratma deneyimi, yalnızca uygulama disiplinine özgü estetik bir bütünlüğe ulaşabilme durumudur. Bu deneyimin önemi, sanat eserinin kendi içinde barındırdığı yoğun anlama kapı aralamasından kaynaklanmaktadır (Smith, 1987, s. 199).

Sanatı icra etmekten doğan estetik haz duygusunu öğrenciye aktarabilmek adına oldukça önemli bir çalışma alanı olan biçimlendirme disiplini, düşünülenin aksine tek başına sanat eğitimi programının bütününe oluşturabilecek bir yeterliliğe sahip değildir. Öğrenciler tarafından görsel iletişim araçları yoluyla düşünce, fikir ve hisleri ifade edebilmek için kullanılan bir araç olarak nitelendirebileceğimiz uygulama/biçimlendirme süreci, diğer sanat disiplinleri ile kaynaştırılmış biçimde yürütüldüğü takdirde süreç kadar sonucun da verimlilik kazanacağı açıktır. Eğer yalnızca uygulama disiplini sanat eğitimi için yeterli bir öğrenme alanı olsaydı, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplini hakkında bilgi sahibi olmayan çocuk ya da gencin, uygulama çalışmalarında nitelikli ürünler elde etme olasılığı mümkün olmazdı. CASEY aracılığıyla diğer üç disiplin alanı ile temel bilgileri elde eden öğrenci, uygulama disiplinine gelindiğinde, sanat eleştirisi bilgisi doğrultusunda kendi eserini taslaktan sonuca eleştirel bir gözle inceleyebilecek ve bu doğrultuda uygun hedef davranışlar elde edecektir. Öğrenci kavramdan yola çıkıp sonuca ulaşana dek geçen süreçte, fikir çatışmaları, kavram uyumsuzlukları ve bir çıkış yolu bulamama gibi olumlu olumsuz pek çok duygu ile karşılaşacak, bu karşılaşmalar esnasında başvuru fikir alışverişleri ve sonunda ulaşılan çıkış noktası öğrencinin gelişimine destek olacak ve en önemlisi gelişmiş bir yargı

yetisinin oluşumuna öncülük edecektir. Chapman'a (1978, s. 203) göre öğrenciler, algı farkındalığını arttırmak, toplumdaki sanat, sanatçı ve kültürel mirasın önemine dikkat çekebilme gibi özellikler kazanmak için sanat ile birinci elden ilgilenmelidirler. Sanat ile birinci elden ilgileniyor olma işlemi doğrudan doğruya sanatı uygulamayı içine almaktadır. Görsel sanatlarda uygulama, atölye içinde sürdürülen ve doğrudan yapmaya, uygulatmaya yönelik çalışmalar olup, plan yapma, tasarım ve üretim yollarını içinde barındırır (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 44). Bahsi geçen tasarım ve üretim sürecinin içinde bulunmak ve en önemlisi bu yaratıcı süreçte başrol oynamak, sanat eseri üretmek için kişiye içsel motivasyon sağlayan zengin duygular aşılması açısından değerli ve önemlidir. Sanat ile bizzat ürün vererek ilgilenen öğrencinin sonuç aşamasında elde ettiği ürün çoğu zaman mükemmel olarak nitelendirilemese bile, süreç boyunca aldığı çalışma disiplini ve estetik haz ona sanat yoluyla eğitim deneyimi sunacaktır. Özellikle söz konusu okulöncesi ve ilköğretim kademesi öğrencileri olduğunda, uygulama disiplininde önemli olan çalışmanın mükemmel olması değil, sürecin öğrenci açısından eğlenceli, haz verici ve bir o kadar tatmin edici oluşudur. Ancak buradan uygulama disiplininin vakit geçirmek için gerçekleştirilen bir uğraş, yoğun ders temposu içerisinde öğrenciyi rahatlatıcı görev üstlenen bir araç olarak algılanmaması, özellikle vurgulanması gereken bir diğer gerçektir. Uygulama disiplini her ne kadar sadece biçimlendirmeye yönelik bir disiplin alanı olarak görülse de bu aşamada önemli olan ve öğretmen tarafından her an sorgulanması gereken olgu, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinlerinden öğrenilmiş olan kuramsal bilgilerin ne derecede bu evreye dâhil edildiğidir. Diğer disiplinlerden elde ettiği kuramsal bilgileri eserine yansıtabilen ya da yansıtmaya çalışan öğrenci, farklı deneyimler yaşayacak ve kendini özgür hissedecektir. Öğrenciler doğrudan sanatı uygulayarak aktif hale geldiklerinde, ortaya koydukları ürün üzerinde algısal, yargısal ve tercihi düşüncelere dâhil olarak, farklı, yeni ve özgün yönelimler kazanacaklardır (Johnson, 1992, s. 445). Öğrenciler tarafından elde edilen bu yeni yönelimler, onları daha çok sanat ile ilgilenmeye, ürün vermeye ve araştırmaya teşvik eder. Görsel sanatlarda uygulama disiplininin, sürekli olarak boya, fırça vb. gereçler ile ilgilenmeyi seven küçük yaş grupları için diğer üç disipline kıyasla daha yoğun bir biçimde verilmesi doğru olacaktır. Özellikle okulöncesi çağında yaratıcılık seviyesi oldukça yüksek olan çocuk, eğer çevresinden olumsuz bir tutum görmez ise her ne kadar aynı seviyede devam etmese bile bu yaratıcılığını ilerleyen yıllarda da sürdürecektir. Fakat ebeveyn ya da öğretmenine göre mantık sınırları içerisinde yer alması mümkün olmayan objelerin iki ya da üç

boyutlu zemin üzerinde, ilginç renkler veya formlar ile bezenmesinden mutluluk duyan çocuk, eğer bu kişilerden olumsuz bir tutum sezerse, bu davranışından vazgeçecek ve eşsiz yaratıcılığı kaybolup gidecektir.

Öğrenciler tarafından sanatın iç yüzünün kavranması, içinde bulunduğu çevrede gerekli olan yaratıcı hayal gücünün harekete geçirilmesi ve gelişiminin sağlanması gibi özel amaçlar ile bütünleşmiş uygulama süreci, öğretmenler tarafından dikkatli biçimde izlenmesi ve denetlenmesi gereken çok özel bir alandır. Yolcu'ya (2009, s. 117) göre, uygulama disiplini çerçevesinde öğretilmesi hedeflenen bazı davranışlar; görmeyi, algılamayı öğrenmek, araç ve gereci en uygun biçimde kullanmayı öğrenmek, sanatsal form yaratmayı öğrenmek ve eserde güçlü bir anlatım oluşturmayı öğrenmektir. Bakma ve görme eylemleri, büyüme ya da olgunlaşma ile aynı anda gelişen yetiler değildir. Kendi çaba ve çalışmalarımız doğrultusunda geliştirilebilecek bir yeti olarak nitelendirilen bu yeterlilikler, uygulama disiplininden elde edilebilecek olan; ayrıntıları görme ve dikkat kesilme gibi ayrıcalıklı davranışlar sayesinde oluşacaktır. Bir diğer hedef kazanım olan araç ve gereci etkili biçimde kullanmayı öğrenmek, özellikle ilköğretim ve okulöncesi döneminde dikkat edilmesi gereken en önemli konulardan bir diğeridir. Bunun ana sebebi, makas, maket bıçağı vb. kesici aletleri kullanmayı bilmeyen çocuğun kendine ve çevresine zarar verme olasılığının yüksek olmasıdır. Buna ilaveten, sanat eğitiminin araç-gereç ile bütünlük içerisinde olan bir disiplin alanı olmasından dolayıdır ki, hangi araç ve gerecin seçildiği, seçilen araç ve gerecin kullanımında ne denli yetkin olunduğu büyük önem taşımaktadır (Yolcu, 2009, s. 116). Araç ve gereci en uygun biçimde kullanmayı öğrenen çocuk ya da genç, sanatsal form yaratma konusunda ikinci adımı tamamlamış olacak ve bu doğrultuda sürecin vermiş olduğu doyuma ulaşacaktır. Sanatsal form yaratmak ve eserde güçlü bir anlatım oluşturma, uygulama aşamasında elde edilen estetik hazzın doyuma ulaştığı evre olarak nitelendirilebilir. Araç ve gereci en iyi biçimde kullanmayı öğrenip, bakmak ve görmek eylemleri arasındaki farkı algılayabilen öğrenci, bu iki aşamada, sanat ilke ve elemanlarından faydalanarak yeteneği doğrultusunda farklı yaratıcı özelliklere sahip ürünler ortaya koymaya çalışacaktır. Öğrencilere uygulama disiplini çerçevesinde aktarılması hedeflenen bu davranışlar nitelikli bir biçimde uygulandığı takdirde sonuç kadar süreç de kıymetli olacaktır. Sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinleri her ne kadar derslik ve atölye ortamlarında uygulanabiliyor olsa da uygulama disiplininin atölye harici dersliklerde yürütülmesi ya da yürütülmeye çalışılması verimlilik açısından büyük bir problem oluşturmaktadır.

Birçok malzeme ile çalışma gereksinimi duyan öğrencinin, kullanmış olduğu araç ve gereci derslik sıraları üzerinde işlevsel hale getirebilmesi ne yazık ki mümkün görülmemektedir. Bu sebeple eğer mümkünse uygulama disiplininin ayrı bir sanat atölyesinde gerçekleştirilmesi, hedef davranışların elde edilebilmesi ve sürecin verimliliği açısından zorunluluk olarak değerlendirilmelidir.

3. ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNDE DİSİPLİNLERİN KAYNAŞTIRILMASI

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin dört sanat disiplini de bünyesinde barındırabilecek bir yapıya sahip oluşu, yöntemin hedeflenen niteliğe ulaşması adına bu disiplinlerin kaynaştırılmış biçimde aktarımını gerektirmektedir. Söz gelimi ne sadece sanat eleştirisi sanat tarihi ve estetik ne de uygulama disiplini tek başına verildiği takdirde sanat eğitimi amacına ulaşmış sayılacaktır. Her disiplinin kendine özgü öğrenim ve öğretim stratejileri olduğu gibi, öğrenciye kazandırmayı amaçladığı davranışlar da kendi bünyesinde bazı farklılıklar barındırmaktadır (Yolcu, 2009, s. 128). Bu sebeple, ÇASEY'in temel yapısını oluşturan dört sanat disiplininin birbirinden bağımsız ya da herhangi birinin göz ardı edilerek öğrenciye aktarılmaya çalışılması, bu disiplinlerin öğrenimini ve öğretimini zorlaştırmaktadır. Dört sanat disiplininin orantılı biçimde kaynaştırılarak öğretim sürecinin devam ettirilmesi, sanat eğitiminin amaçlarını gerçekleştirebilmede oldukça önemlidir. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin uygulanması ve disiplinlerin kaynaştırılmasına yönelik olarak tek bir yöntem bulunmamaktadır. Kaynaştırma sürecinde tek bir yapının bulunmayışı, yöntemi uygularken öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak şekillendirilebilmesi sanat eğitimi süreci için önemli bir kazanımdır. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nde kesin sınırlar ile belirlenmiş bir uygulama biçimi bulunmuyor olmasına rağmen, yöntemin temel yapısını oluşturan dört disiplinin kaynaştırılmasına yönelik olarak birkaç yöntem ortaya atılmıştır. Fakat öğretmenlerin bu yöntemlere bağlı kalması gibi bir zorunluluk bulunmamakla birlikte, aksine bu yöntemler öğretmen için sadece bir çıkış noktası oluşturmalıdır. Kırısoğlu ve Stokrocki'e (1997) göre, disiplinlerin kaynaştırılmasında kullanılabilecek yöntemlerden bazıları 'Öykü Anlatma', 'Kronolojik Tarih Şeridi Yapma', ve 'Oyunlaştırma'dır.

3.1. Öykü Anlatma

Öykü anlatma yöntemi, özellikle okulöncesi ve ilkokul çağı çocukları için oldukça ilgi çekici, yaratıcılıklarını geliştirici ve merak duygusu uyandıran bir hayli etkili bir yöntemdir. Öykü anlatma yöntemi ile öğrenciler, bir sanat eseri veya sanat olayını araştırmaya ve tarihsel sanat gerçeklerini bir öyküye dönüştürme işlemine teşvik edilir. Bu yöntemde, öğretmenin ders öncesinde hazırlamış olduğu sanat tarihi öyküsünün bazı bölümlerine sorular yerleştirilir ve öykü devam ederken yer yer bu sorular öğrencilere yöneltilir. Öğretmenin hazırlamış olduğu soruların içerisinde sanat tarihi,

sanat eleştirisi ve estetik disiplinine yönelik açık uçlu sorular yer alır. Öğretmenin tercihine bağlı olarak öykünün yarıda kesilmesi ve öğrencilerden öyküyü tamamlamalarının istenmesi, yaratıcılığı geliştirmek adına başvurulabilecek bir diğer yöntemdir. Öykü anlatımı tamamlandı, sorular sorulara tatmin edici cevaplar alındıktan sonra, son disiplin alanı olan uygulama çalışmasına geçilir. Öğrencilerden, öyküsü anlatılan sanatçı ya da sanat olayından yola çıkarak bir çalışma yapmalarını istenir ve böylece dört disiplin alanı da kaynaştırılmış biçimde aktarılmış olur.

3.2. Kronolojik Tarih Şeridi Yapma

Bu yöntemde öğrencilerden görsel sanatların herhangi bir alanına yönelik olarak belli bir döneme ışık tutan tarih şeridi yapmaları istenir. Tarih şeridini yaparken araştırma ve inceleme evresinde bahsi geçen dönem hakkında bilgi sahibi olmaya çaba gösteren öğrenci, bu süre zarfında sanat tarihi disiplinine yönelik bilgiler elde eder. Seçilen dönem içerisinde meydana getirilmiş sanat eserlerinden birine yoğunlaşması istenen öğrenciler, seçtikleri esere yönelik olarak sanat eleştirisi basamaklarından yararlanarak incelemelerde bulunurlar. Estetik konu alanına yönelik olarak; ele almış oldukları dönemde ses getiren bir sanatçının, örneğin Leonardo da Vinci'nin buluşlarının sanat olup olmadığı, eğer öyleyse niçin sanat eseri olarak kabul edildiğiyle alakalı) tartışmalar yapılır (Yolcu, 2009, s. 129). Son olarak, öğrencilere araştırmaya konu olan döneme ışık tutabilecek bilgi kartları tasarımının yaptırılması uygulama disiplinine yönelik bir etkinlik olarak ele alınabilir.

3.3. Oyunlaştırma – Dramatizasyon

Oyunlaştırma yöntemi, özellikle küçük yaş gruplarında diğer yöntemler ile karşılaştırıldığında çok daha etkili olacak kaynaştırma yöntemlerinden birisidir. Bu yöntem, sınıfın gruplara ayrılarak uygulanıyor olması bakımından sayı olarak küçük gruplarda daha çok tercih edilmektedir. Oyunlaştırma yönteminde öğretmen, konuya bağlı olarak çeşitli sanat eserlerinin kopyalarını bir kâğıda çıktı alarak sınıfa getirir ve ardından sınıfın gruplara ayrılmasını ister. Gruplara ayrılan öğrencilerden, öğretmenin elinde bulunan sanat eserlerinden birini seçmeleri istenir ve seçtikleri eseri canlandıracakları belirtilir. Seçilen esere bağlı olarak, örneğin; Fikret Otyam'ın 'Semah' isimli çalışmasını seçen bir gruptan, eserde yer alan yöresel kıyafetlerden yola çıkarak, elde bulunan araç ve gereçler ile bir tasarım çalışması yapmaları istenir. Kıyafeti andıran tasarımlarını tamamlayan öğrencilerden, dâhil oldukları grup ile eserde yer alan hareketleri canlandırmaları istenir. Bunun ardından, öğrencilere zaman zaman eser hakkında sorular sorularak sanat tarihi

disiplinine yönelik tartışmalar gerçekleştirilir. Oyunlaştırma sürecinin devam ettiği sınıfta, seçilen sanat eserini canlandırmakla meşgul olan grubu izleyen öğrencilere eser hakkında sanat eleştirisine dayalı olarak sorular yöneltilir. Sanat eleştirisi basamakları tamamlandıktan sonra, bu çalışmanın sanat eseri olup olmadığı hakkında bir tartışma başlatılır ve ardından diğer grup, yeni bir sanat eseri ile sınıf tahtasının önüne geçer ve aynı işlemler farklı sanat eseri üzerinden tekrar gerçekleştirilir. Böylece ÇASEY’e yönelik tüm disiplinler bütünlüşmiş bir süreç ile uygulanmış olur.

4. YARATICILIK

Latince ‘Creare’ kökünden gelen ve Türkçede, “zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanılarak, görülmeyen yeni bir şey ortaya koymak” (Türk Dil Kurumu [TDK], 1932) olarak tanımlanan yaratıcılık, toplum olarak pek fazla kullanmadığımız, hatta çoğu zaman kullanmaktan kaçındığımız bazı özel terimlerden biridir. Bunun ana sebebi yaratıcılık ya da yaratıcı düşünme, davranma eyleminin sadece bilim insanı ya da dahi sanatçılara ait bir özellik olduğu ve sıradan insanların basit eylemlerinin bu terim ile tanımlanamayacağı kanısıdır. Bu yanlış saptamalardan dolayıdır ki, “buluş, yenilik, özgünlük vb.” gibi terimler yaratıcılık kavramı yerine kullanılmış fakat bu terimler de kavramı tam anlamıyla ifade etmekte yetersiz kalmıştır (Yolcu, 2009, s. 173). Yaratıcılık kavramını kullanmaktan çekiniyor oluşumuzdaki bir diğer ana sebep, bu özelliğin sadece doğuştan geldiği ve hâlihazırda yaratıcılık yetisine sahip olmayan çocuk veya gencin bu yetiyi sonradan elde etme olasılığının olmadığı düşüncesidir.

Yaratıcılık kavramı, tıpkı zekâ gibi tanımlanması bir hayli güçtür. Bu kavram, çeşitli anlamlara sahip olması ve geçmişten bu yana tam anlamıyla tanımlanamamasından dolayı çoğu disiplin alanında merak edilen ve üzerinde araştırmalar yapılan bir terim olarak kalmıştır. Şu ana dek yapılan araştırmalar ışığında hem fikir olunan nokta; yaratıcılığın yeni ve özgün fikirler üretme sürecini içinde barındırdığı ve herkes için farklı bir boyuta sahip olduğudur. Lowenfeld’e (1957, s. 25) göre yaratıcılık; herkeste az ya da çok bulunan, ilişkisel, farklı ve eşsiz olan çevre ile karşılaşmamıza sebebiyet veren öznel gerçeklik arayışına ışık tutan bir değişkendir. Yapılan tanımda en dikkat çeken nokta şüphesiz, herkeste az ya da çok bulunan yaratıcılığın ereği kendinde olan gerçeklik arayışında yol gösterici olmasıdır. Burada tanımlanan yaratıcılığın üründen daha çok sürece atıfta bulunduğu ortadadır. Bir diğer tanıma göre yaratıcılık; eksikliklere, problemlere, kayıp öğelere ve uyumsuzluklara, insani kusurlara duyarlı olma süreci ve zorlukları tanımlama, çözüm üretme, farklı tahminlerde bulunma ya da eksiklikler hakkında hipotezler ortaya atıp test etmektir (Torrance, 1965, s. 663). Yaratıcılık, bir sorun ya da problemin çözümüne yönelik olarak ortaya atılmış her tür teklife farklı bir pencereden bakabilme yetisidir. Farklı biçimde bakabilme yeteneği, birlikteliğinde özgünlüğü getirmektedir. O halde yaratıcılık kavramının özgünlük ile doğrudan bir ilişki içinde olduğunu söylersek yanılmış olmayız. Anderson’a (1960, s. 10) göre yaratıcılık,

diğerleri ile iletişim kurmak için kullanılan bir semboldür ve bu sebeple yaratıcılık kavramını tanımlamak için kişi ve çevre arasındaki ilişki ile ilgileniriz.

Yaratıcılık kavramını belirli bir özel alan ile sınırlandırmayan, bir resim yapmak, senfoni bestelemek ve yeni bir işkence aleti tasarlamak arasında özde bir fark olmadığını ileri süren Rogers'a (1972, s. 250) göre yaratıcı kişi; karşı tarafa zarar verebilecek bir obje ya da nesne geliştirmiş olsa bile, eğer ortaya konulan ürün özgün olarak nitelendirilebiliyorsa, bunun iyisi ya da kötüsü bulunmamakta dolayısıyla bu ürün yaratıcı olarak nitelendirilmektedir. Rogers'ın yaratıcılık ile ilgili saptamasından yola çıkılarak; olumlu ya da olumsuz, iyi ya da kötü, az ya da çok yaratıcı birey veya eylem olmadığı, önemli olan yapısal yaratıcılıktan çok yeni bir ürünün ortaya çıkışı ve bireyin bu süreç içerisinde kendi benliğinde barındırdığı özgünlük hissiyatının varlığıdır şeklinde bir saptamada bulunulabilir. Bir diğer tanıma göre yaratıcılık; her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda başyapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünüdür (San, 1993, s. 71). Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi yaratıcılık kavramı tanımlanması güç, belirli bir yapı ile sınırlandırılmayan, tıpkı tüm diğer beyinsen fonksiyonlar gibi karmaşık bir olgudur. Farklı disiplinlerden bilim insanlarının yaratıcılık kavramı üzerine yapmış oldukları tanımlar kısmen değişiklik göstermesine rağmen, yapılan tanımların ortak paydası yaratıcılık kavramının sürekli olarak yeniyse, özgünlüğe ve denenmemişliğe dem vurmasıdır. Başarının, nitelikli fikirlerin yaratıcı uygulamalar ile yakından ilişkili olduğu bir toplumda yaşıyor olmamızdan dolayıdır ki, yaratıcılık son derece önemli ve üzerinde çalışmalar gerektiren bir kavramdır. Yeni fikirler ortaya koyma, anlama, hayal etme ve düşünme yetileri ile orijinal bir düşünce, fikir ve eser oluşturma yeteneği olarak kabul edebileceğimiz yaratıcılık, belki de en çok eğitim sistemimiz kapsamında ihtiyaç duyduğumuz, tıpkı zekâ gibi doğru biçimde yönlendirildiği takdirde işlevsel fonksiyonlarından yararlanılarak olumlu dönütler alabileceğimiz bir özelliktir. Tabi yaratıcılığın bir de sanatsal boyutu vardır ve belki de bizim için bu, genel yaratıcılıktan çok daha önemlidir. Bu nedenle sanat alanındaki yaratıcılığa ayrı bir başlık açmanın daha doğru olacağı düşünülmüştür.

4.1. Sanatsal Yaratma

Yaratıcılık denildiğinde akla ilk gelen yaratıcılık türü her ne kadar sanattaki yaratıcılık olsa da bu kavram üzerine yapılmış olan çalışmaların çoğunluğu bilim ağırlıklıdır. Yaratıcılık ile ilgili yapılmış araştırmaların çoğunluğu bilim ve teknik alanlar üzerinde yaratıcılığı incelemiş olmasına rağmen, sanatsal yaratıcılık da bu inceleme ve araştırma süreçlerinden payını almış, yakın geçmişte de olsa sanatsal yaratıcılık üzerine incelemeler hız kazanmıştır. Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak, yaratıcılığın ele alındığı özel alan her ne olursa olsun, meydana gelen yaratıcı süreç ve ürün vurgusunun ortak olduğu söylenebilir. Ancak ayırım yapılması gereken nokta, sanatsal yaratıcılık ile diğer alanlardaki yaratıcılığın tanımında yatmaktadır. Bu doğrultuda sanatsal yaratıcılığın ne olduğu üzerine görüşlere yer verecek olursak, Freud'un sanatsal yaratıcılığa değin ilk teorisi; sanatçının derinlerde yer alıp bastırılmış olan bilinçdışı isteklerinin ifadesidir. Bu tanıma göre Freud, sanatsal yaratıcılığı tamamen bilinç dışı isteğin bir ifadesi olarak nitelendirmektedir, ancak yaratıcılık eyleminin her zaman bilinçdışı isteklerin dışı aktarımı olmadığı diğer araştırmacılar tarafından ortaya atılmıştır. O halde, sanatsal yaratma her zaman bilinçdışı isteklerin dışı vurumu olmamakla birlikte, kimi zaman başlangıç aşamasında bilinçsiz bir istek, arzu ya da karşılaşmaların meydana gelmesiyle de vuku bulabilmektedir. Bir diğer tanıma göre sanatsal yaratıcılık; art arda gelen, aradan birisi kopunca birleştirilemeyen bir düşünme biçimi olan yakınsak ya da sıralı düşünme biçiminin aksine, art arda hiç gelmeyen, adeta bir örümcek ağı gibi parça parça dağılan, standartlara uymayan bir düşünme biçimi olarak ıraksak düşünmeyle ilişkilidir (San, 1993, aktaran Özsoy, 2015, s. 130). May'in yaratıcılık ile ilgili ortaya koymuş olduğu teori, Freud'un ortaya attığı ilk teoriyi destekler niteliktedir. May'e (1959, s. 269) göre yaratıcılık hem bilinçli hem de bilinçsiz eylemler ile başlar. Yaratıcı süreç, bilinçli istek ve arzusun altında doğrudan şekilleniyor olmasının yanı sıra, bizim bir konu üzerine bilinçli ya da bilinçsiz biçimde yoğunlaşmamız ile özdeşleşmektedir. O'na göre bu süreç her ne kadar bilinçsiz biçimde meydana gelse de sonrasında bireyin yönlendirmesiyle amacına ulaşır. May, yaratıcı süreç üzerine yaptığı açıklamayı bir makalesinde şu örnek ile somutlaştırmıştır;

Yeni bir formül geliştirdiği gerekçesi ile Nobel ödülüne laik görülen bir profesör, bu formül için başlangıçta hiçbir çaba sarf etmemiştir. Söz konusu profesör bir gece yarısı rüyasında, tanımadığı birinin ona formül ile ilgili önemli bilgiler verdiğini görmüş ve aniden yataktan kalkarak gecenin karanlığında, bu bilgileri bulduğu ilk kâğıda geçirmiştir. Ancak ertesi gün uyandığında kâğıttaki yazıları okumakta

zorlanmış ve başarılı olamamıştır. Bunun üzerine her gece aynı rüyayı görme umuduyla yatağa girmiş ve nihayet aynı rüyayı tekrar görerek amacına ulaşmıştır (May, 1959, s. 269).

May'ın aktarmış olduğu anekdottan anlaşıldığı gibi her türlü yaratıcılıkta, bilim insanı ya da sanatçı benzer deneyimler yaşamakta ve bu deneyimin çıkış noktası kimi zaman bilinçli olmayan bir biçimde meydana gelmemektedir. Ancak her ne kadar bilinçsiz bir başlangıç söz konusu olsa da süregelen zamanda sanatçı bu gidişata yön verir ve süreç, sanatçının yaratıcı tutumu ile yoluna girer. Böylece yaratıcı edim oluşur. Buradaki önemli husus, ister bilinçdışının formüle edilmiş birtakım terimlerini kullanalım, ister bunlar üzerine yoğunlaşmadığı zamanlarda bile sürüp giden bir takım nörolojik süreçlere bağlayan William James'i destekleyelim, gerçek olan şey yaratıcılığın, yoğunlaşmanın farklı derecelerinde bilinçli isteğin doğrudan kontrolünde olmaksızın sürmekte olduğudur (May, 1959, s. 269). Bahsi geçen bilinçli isteğin kontrolü kimi zaman rüyalar ya da başka rastlantılar vasıtasıyla sanatçı veya bilim insanının beyninde var olabilir, fakat mühim olan, tıpkı profesör örneğinde olduğu gibi bunun üzerine gitmek ve sürece müdahil olup bilinçli kontrolü sağlamaktır. Özetle denilebilir ki yaratıcı süreç ve ürün hem bilinçli hem de bilinçsiz biçimde vuku bulabilir, fakat sonrasında kişinin kontrolü ele almasıyla şekillenir ve gerçek kimliğine bürünür. Sonuç olarak sanatsal yaratıcılık, diğer alanlarda var olan yaratıcılık gibi salt olarak problem çözme üzerine eğilmemekte, aksine bir sanat ürünü olarak yaratıcı performans sergilemeye yoğunlaşmaktadır (Maitland, 1976, s. 402). Söz konusu yaratıcı süreç sanat eserinin temsil ettiği bir olgu olmayıp, aksine yaratıcı performansın vücut bulmasında bir araç görev üstlenir. Maitland'a göre sanat eserinin bir araç olarak görüldüğü bu süreçte, sanatsal yaratıcılıktan söz edebilmek için ürünün kendisinden çok sürecin önemli olduğu söylersek yanılmış olmayız. Sanatsal anlamda yaratıcı bir ürünün ortaya çıkabilmesi için yaratıcı sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı süreç ve ürün kimi zaman bilinçaltı veya rastlantısal karşılaşmalar sonucu bir başlangıça yol açsa da bu süreç ve ürünün meydana gelmesinde pek çok gerekçenin hem olumlu hem de olumsuz anlamda rol oynadığı açıktır.

Rogers'a (1954, s. 252) göre hem yaratıcı süreç hem de yaratıcı ürünün ortaya çıkmasında motivasyonun önemi oldukça fazladır. Yaratıcı süreç ve ürünün oluşumunda içsel ve dışsal motivasyondan söz edilebilir. Dışsal motivasyon her ne kadar bu süreç ve sonuçta rol oynuyor olsa da asıl önemli etken kişisel çıkarlardır. Rogers'a göre kişisel çıkarlara pek çok şey dâhil edilebilir, ancak en genel biçimiyle kişisel çıkarlar içsel motivasyonu temsil eder. Rogers (1954, s. 255)

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

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

Dali'nin otobiyografisinde kaleme almış olduğu paragraf, Rogers'ın yaratıcı sürecin oluşumunda etkin olan koşullar ile doğrudan bağlılık gösterdiği görülmektedir. Öyle ki eritme peynirinin beyinde oluşturduğu 'süper yumuşak' hissiyatı ile farklı deneyimlere açılmayı hedefleyen sanatçı, son olarak kavram ve öğeler ile oynayabilme cesareti göstererek ardında unutulmayacak bir eser bırakmıştır. Sanatçının buradaki temel amacı içinde var olan mecaza ulaşmak, onu somutlaştırmaktır. Dali'nin maruz kaldığı bu durum, bir diğer önemli ayrıma varmamıza sebep olmaktadır. Sanatçının eserini ele alırken işlevsellik hedefinden tam anlamıyla uzak oluşu, bilimsel yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılık kavramları arasındaki ayrımı anımsamamıza sebep olmaktadır. Sanatçının kaygısı kendi içinde biriken duygu durumunu dışa aktarmak iken, bilim insanı kesin ve değişmeyen şartlara ve gerçekliğe tek boyutlu ve bilişsel yoğunlaşma kaygısı güder (Yolcu, 2009, s. 192). Sanatsal yaratıcılık ve diğer alanlardaki yaratıcılığın kendi içinde farklılaşıyor olmasının

esas sebebi tam olarak budur. Sanat alanında yaratıcı süreç ve ürünün işlevsellik gibi bir kaygısı olmazken, bilim ve teknik alanındaki yaratıcılığın var oluş nedeni işlevselliğe dayanır. Bilimsel anlamda meydana gelmiş olan en yaratıcı ve işlevsel ürünlerin ardında yatan sebep, sonuç aşamasında ulaşılması hedeflenen ürüne olan ihtiyaçtır. Örneğin Edison'un ampülü icat etmesindeki en büyük gerekçe, geceyi gündüze çevirebilme fikri, gece karanlığından faydalanabilme gereksinimidir. Ancak aynı durum sanatsal yaratıcılık söz konusu olduğunda kabul gören bir tutum değildir. Hiçbir sanatçı Edison örneğinde olduğu gibi, işlevsellik bağlamında bir ürün ortaya koyma çabasına girişmez. Sanatçı için asıl olan kendi içinde biriktirdiği ve boşalmayı bekleyen uyumlu mecazın itici gücüdür. Ancak hem sanatsal hem de bilimsel anlamda yaratıcı olarak nitelendirilebilecek bir ürünün ortaya konulabilmesi için yaratıcı sürecin varlığı ve niteliği oldukça önemlidir. Bu konuda pek çok araştırma yapan bilim insanları (örneğin Osborn, Taylor ve Wallace), yaratıcı sürecin kendi içinde birkaç aşamadan oluştuğu teorisini savunmaktadırlar. Bunlardan Wallace'ın teorisini değinecek olursak, O'na göre yaratıcı süreç özetle Hazırlık Aşaması, Kuluçka Aşaması, Aydınlanma ve son olarak da Gerçekleştirme-Doğrulama Aşaması'ndan oluşmaktadır. Bu aşamalara kısaca değinmek gerekirse;

Hazırlık aşamasında problem durumu ve sonuç aşamasında gerçekleştirilmesi hedeflenen durum tasarlanarak bir plan oluşturulur. Bu aşamada sanatçı, yapacağı eser ile ilgili olarak ilk adımı atar ve sonuca ulaşma yolunda yaratıcı sürecin içine dâhil olur.

Kuluçka aşamasında ise problemten çıkarak geri gidilir, sorun zihinde toplanır (Vural, 2011, s. 173). Yaratıcı düşünce sürecinin bu aşaması, ürünün bilinç ötesinde olgunlaşmakta olduğu evre olarak adlandırılabilir. Kuluçka aşamasında tam anlamıyla bilinçli bir algı oluşmamakla birlikte, yoğun bir yaratıcılık çabasının sürmekte olduğu söylenebilir (Rıza, 2001).

Aydınlanma aşamasında, isminden de anlaşılacağı üzere ilgili düşünceler yaratıcılığa temel oluşturmak adına zihinde doğar, bu düşünceler sonuç ve ürünün bir parçası olabileceği gibi, sonucun kendisi de olabilir (Vural, 2011, s. 173). Özetle denilebilir ki bu aşamada işlevsel olmayan fikirler zihinden uzaklaştırılır ve yeni, işlevselliğe dönük düşünceler bu bilgilerin yerini alır.

Gerçekleştirme-doğrulama aşaması ise aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne varsa, onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağının, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağının anlaşılması için girişilen etkinlikler bütünüdür. Bu aşamanın diğer üç evreden

faydalandığı söylenebilir. Bu aşamada elde edilen fikir, düşünce veya ürün test edilerek geçerli olup olmadığına bakılır (Artut, 2006, aktaran Vural, 2011, s. 173).

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

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

Görüldüğü gibi sanatsal yaratmada süreç oldukça önemli, hatta çoğu zaman ürünün önüne geçecek kadar değerlidir. Bu durum sürecin başlangıçtan itibaren kontrol edilebilen potansiyele sahip oluşuna bağlanabilir. Başlangıçta ürünün ne doğrultuda meydana geleceği bilinmezken, değiştirilebilir ve öngörülebilir olan süreç kendi içinde kontrol altında tutulabilir. Aynı şey yaratıcı ürün için de söz konusudur fakat bu kontrol edilebilme işlemi doğrudan sanatsal yaratmadaki sürece bağlıdır. Sanatsal yaratmada her zaman yeni bir ürünün ortaya konulup konulmadığına bakılmaksızın, bazen sadece estetik değerler üzerinden de değerlendirme yapılabilir. Eğer bir ürün estetik anlamda güzel biçimde oluşturulabiliyorsa, bu ürüne yaratıcı bir ürün demek

mümkündür. Yolcu'nun (2009, s. 193) da değindiği gibi, sanatsal yaratıcılıkta her zaman yoktan var etme, daha önce görülmeeyen bir şey ortaya koyma/meydana getirme söz konusu değildir, önemli olan estetik bir uyum ve bütünlüktür. Buna ilaveten her zaman yepyeniliğın aranmayacağı gerçeğı, eserin tam anlamıyla öykünmecı bir bakış açısıyla ele alınacağı anlamına da gelmemektedir. Bugün en yaratıcı sanatçılar arasında saydığımız kişilerin bile kendinden önceki sanatçıların eserlerinden yararlanarak kendi yolunu çizdiği gerçeğı göz önünde bulundurulduğunda, öykünme davranışı daha net anlaşılacaktır. Sonuç olarak, yaratıcı bir ürünün ortaya çıkması için her ne kadar yenilikten söz ediliyor olsa bile, bu reform olmadığı takdirde ortaya çıkan ürünün yaratıcı olmadığı şeklinde bir sonuca varamayız. Eğer üründe estetik değerler, sanatsal ilke ve elemanlar bir bütünlük çerçevesinde uygulanmış ve özgünlük söz konusu ise, o zaman ortaya çıkan ürün ve süreç yaratıcıdır. Sanatsal yaratıcılıkta ürünün süreçten daha değerli olarak kabul gördüğü dönemlerin geçmişte kaldığına atıfta bulunan araştırmacılar, özellikle ilköğretim görsel sanatlar eğitiminde sanatsal yaratma sürecinin ürüne kıyasla daha verimli ve nitelikli sonuçlara olanak tanıyacağı fikrini savunmaktadırlar. Bu doğrultuda yaratıcı bir görsel sanatlar dersi için, katı kuralları olmayan bir ders ortamı ve sürekli olarak kendini yenileyen bir eğitimci, buna karşılık özgün fikirlerini ortaya koymaktan çekinmeyen öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaratıcılık ve ardından sanatsal yaratmaya değinildiğine göre, en az bu iki kavram kadar değerli bir konuya değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Yaratıcılığın karşısında duran engeller...

4.2. Yaratıcılığın Önündeki Engeller

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

farklılaşma içerisinde olduğu görülmektedir. GÜDÜLENME, yaratıcılık için oldukça önemli bir kavramdır. Çünkü yaratıcı bireyin dış etkenler tarafından güdülenmeyişi, kişinin yaratıcı fikir, sanı ve savlarını ortaya atmasına engel olmakta, zihninde çevresi tarafından dışlanacağı düşüncesinin belirmesine, bu sebeple diğer insanlar gibi davranmasının gerekli olduğu, ancak bu şekilde davranırsa toplum tarafından kabul göreceği fikrinin oluşmasına sebep olmaktadır. Ancak bu davranış yaratıcılığın en büyük düşmanıdır. Herkes gibi olmak!

Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, bu sebeple organizmanın davranışı, belirli bir amaca doğru yöneltilir (Cüceoğlu,1994). Eğer bu süreç yaşanmaz ve kişi ortaya attığı fikirde, meydana getirmiş olduğu üründe ve bu ürün çerçevesinde kendiliğinden gelişmiş olan süreçte bir güdülenme göremez ise yaratıcılığı dolaylı yoldan bastırılmış ve engellenmiş olacaktır.

Kişinin içinde bulunduğu çevre ve toplum yaratıcılığın engellenmesinde ya da güdülenmesinde doğrudan rol oynamaktadır. Sözelimi, hayal etmenin ve mantığa ters düşen özgün fikirler sunmanın boşa harcanan vakit olarak tanımlandığı, yaratıcı tutumun toplum ve otoritenin devamlılığını etkilediği gibi düşünceler yaratıcılık eyleminin çocuk tarafından gizlenmesine veya var olan yaratıcılığa ket vurulmasına sebep olan tutumlardan sadece birkaçıdır. Yaratıcılığın kökeninde yer alan farklı ve özgün davranma güdüsü, kimi toplum ve çevrelerde ne yazık ki olumsuz bir tutum, kabul edilemez bir davranış ve gizlenmesi gereken bir eylem olarak nitelendirilebilir. Toplumun çoğunluğu tarafından benimsenebilecek kişiliğe sahip bir çocuk yetiştirme arzusu, kişinin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkaracak deneyimleri fark etmesini engellemektedir. Oldukça yaratıcı eylemlerde bulunan, farklı ürünler ortaya koyan bir çocuğun çevresinde bulunan bir büyüğü tarafından ‘yuvarlak kafada sivri zekâ’ biçiminde anlamsız tavırlarla karşılaşması, bu yorum karşısında ne yapacağını şaşırان çocuk tarafından farklı düşünmenin pek de kabul gören bir özellik olmadığı görüşünün benimsenmesine sebep olacaktır. Çevresi tarafından, özgün ve farklı tutumlara sahip olmasından dolayı olumsuz dönütler alan çocuk ya da gencin kendini toplumdan dışlanmış hissedeceği açıktır. Toplum tarafından hor görülme ve dışlanma kaygısı, genellikle küçük yaşlarda edinilen özgüven eksikliği ile bir araya geldiğinde, çocuk üzerinde yaratıcılığı engelleyen güçlü bir baskı oluşturacaktır (Yolcu, 2009, s. 202).

Yaratıcılığın engellenmesinde önemli rol oynayan bir diğer faktör, öğretmenin öğrenciye karşı tutumudur. Söz konusu öğrencinin yaratıcılığını güdülemek olduğunda, onlar ile birinci dereceden

etkileşimde olan öğretmenin tutumları oldukça önemli, aynı zamanda yol gösterici olabilmektedir. Yolcu'nun (2009, s. 209) da değindiği gibi, öğrencilerin yaratıcı davranışlar sergileyebilmeleri, sadece kişilik özellikleriyle sınırlı değil, öğretmenin öğrenci üzerindeki tutumuyla da doğrudan ilişkilidir. Öyle ki, öğretmenin merkez konumda olduğu bir öğretim yönteminde (Buna en iyi örnek geleneksel öğretim yaklaşımlarıdır), yaratıcı davranışlar sergileyen ve yaratıcı fikirler ortaya koyan öğrenci nedensizce dışlanmakta, hatta parmak kaldırdığı zaman ilginç fikirleri ve aşırılığından dolayı görmezden gelinmektedir. Bu tür davranışlarda çocuk kendini diğer arkadaşları gibi göstermeye çalışacak ve sıra dışı fikirlerini, ürünlerini sergilemekten çekinecektir. Vural'a (2011, s. 177) göre yaratıcılığa ket vuran öğretmen tutumları; yeni fikirlere açık olmayan, geleneksel öğretim yaklaşımlarının temel özelliklerinden biri olan ezbere dayalı, kopya ve tekrarcı yaklaşımlar uygulayan, çocukların özgün düşünmesine fırsat tanımayan, yaratıcı düşünmeye meyilli öğrencilerin cesaretini kırarak onları aşırı biçimde eleştiren kişidir. Ancak yaratıcılığın engellenmesinde önemli rol oynayan bir diğer faktör şüphesiz öğretim müfredatlarıdır. Yetiştirebilmek için hızlı ve tek taraflı bir tutumla aktarılmaya çalışılan konular tam anlamıyla özümselememekte ve üzerinde ayrıntılı sentezler, tenkitler gerçekleştirilememektedir. Araştırma, inceleme ve sorgulama eylemlerinde bulunamayan öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesi, özgün ve üretken bir yetişkin olması ne yazık ki mümkün değildir. Görsel sanatlar dersinde sanat tarihi, sanat eleştirisi veya estetik disiplini ele almadan Vincent Van Gogh'un "Yıldızlı Gece" isimli yapıtını ezbere çalıştırılan bir öğrencinin, yapıtın arka planında yer alan sanat temelli bilgiselliği anlayabilmesi, çalışmayı yaratıcı kılan imgelerin oluşumunu duyumsayabilmesi mümkün değildir. Ancak bundan daha da mühim olanı, öğretmenin tutumu ve yaklaşımıdır. Üstündağ'ın yaşamdan sunmuş olduğu örnek bunu destekler niteliktedir;

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

Üstündağ'ın yaşamdan vermiş olduğu örnekten de anlaşıldığı gibi, yaratıcılığın engellenmesinde en büyük etkenlerden biri çevrenin kişi üzerindeki etkisi, yani dışsal motivasyondur. Sınırlı bir

bakış açısına sahip toplumda farklı düşüncelere yer olmadığını öğrenen çocuk, bir süre sonra yaratıcılığından vazgeçecek ve tıpkı diğerleri gibi sıradan düşünme eğilimi gösterecektir. Toplum ve çevreye ilişkin olarak sunulmuş olan bu ve benzeri örnekler ne yazık ki yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Çevresi tarafından yaratıcı özelliklere sahip olması nedeniyle dışlandığını düşünen çocuğun motivasyon seviyesi düşecek ve ilerleyen zamanlarda bu yetisini kullanmaktan vazgeçecek, adeta diğer çocuklar gibi sıradan davranışlar sergileyen bir birey olacaktır. Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmenin eğitim ve öğretimin yegâne amaçlarından biri olması gerektiği gerçeğinden hareketle, öğretim programları bu doğrultuda hazırlanmalı ve öğrencilerin yaratıcılıklarına ket vurulmamalıdır. Yaratıcılıktan bahsederken yaratıcılık çocuk türlerine de değinmek yerinde olacaktır. Çünkü bu ayrım yaratıcılığı daha iyi analiz etmemize, duyumsamamıza yardımcı olur.

4.3. Yaratıcı Çocuk ve Yaratıcı Tipler

Yaratıcı düşünme ve davranma özelliği taşıyan bir çocuğun bu davranışı artırarak devam ettirebilmesi, erken çocukluk döneminde ilgileniyor olduğu oyun, spor vb. aktivitelere karşı ebeveynlerinin tutumuyla ilişkilendirilmektedir. Eğer bu tutum çocuğu motive edip güdülenmesini sağlıyorsa, yaratıcılığın önüne geçilmemiş, aksine bu yeti dolaylı yoldan güdülenmiş olacaktır. Yaratıcı çocuk, kendini bu aktiviteler aracılığıyla ifade etmektedir. Yaratıcılık düzeyi yüksek olan çocuk, bu oyunlar çerçevesinde kurguladığı planlar dâhilinde çevreyi görme ve algılama, problemlere farklı yaklaşım sergileme ve çözümler üretme bağlamında diğer arkadaşlarından oldukça farklılaştığı görülmektedir.

Daha önce görülmemiş fikirleri alışılmamış biçimde özgün ve yalın biçimde anlatan, önemli buluşlar yapan, farklı bakış açıları, yargılar ve içgüdüler oluşturan, özgün yöntemler ile içinde bulunduğu çevreyi tanımlayan bireylerin bu tutumlarının temeli, çocukluk yıllarında oynadığı oyunlarda ortaya koyduğu ilginç ve özgün davranışlara dayandırılabilir. Çocukların hem bilişsel hem de fiziksel gelişimini tamamlamak için vazgeçilmez bir faaliyet olan oyun, aynı zamanda yaratıcılığın ortaya çıkartılması ve güdülenmesinde de bir araç görevi görmektedir. Birlikte oyunlar oynadığı arkadaşlarından, bazı özgün davranışları ile ayrılan çocuk, bu tutumu fark edilip desteklendiği takdirde gelecekte çok büyük işler yapacağı açıktır. Vural'a (2011, s. 174) göre yaratıcı çocuk, karşılaştığı problemlere açık ve duyarlı olan, sorunlara farklı çözüm yolları ile

yaklaşabilen, esnek ve özerk düşünme yetisine sahip, kendi başına karar alabilen, meraklı, araştırmacı, sorgulayıcı ve genel geçer doğruları bile sorgulayan kişidir. Yaratıcı çocuk sormaktan sıkılmayan ve sıra dışı sorular soran, kimi zaman bu yönüyle ebeveynleri tarafından eleştirilen kişidir. Çok üstün yaratıcılığa sahip çocukların kimi zaman asosyal olduğunu gösteren araştırmalar, bu çocukların yenilgiden korkmadığını ve hiçbir zaman bir şeyleri denemekten yorulmadıklarını göstermektedir. Bazı çocukların sıkılmak nedir bilmeden aynı soruyu sorması bunun bir diğer göstergesidir. Yüksek düzey yaratıcılığa sahip bir çocuk, ortaya koyduğu davranışlar ve fikirler ile kendini belli etmekte, deyim yerindeyse bulunduğu ortamda göze batmaktadır. Yaratıcılığa sahip bir beyin, geleceğin toplumunu oluşturmak için beş akıldan birisidir (Gardner, 2010 ardner, H. (2010). Çoklu zekâ kuramı-yaratıcılık-gelecek için beş akıl. I. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansında sunulan bildiri (Çev. H. Kale), Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi., s. 80) saptamasından yola çıkılarak, yaratıcı çocuk ve gencin toplumun diğer bölümünü oluşturan bireylerden nasıl ayrıldığı ve bu özelliğinin onu ne derecede üstün kıldığı düşünüldüğünde yaratıcılığın önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerine birçok araştırması olan Torrence, yüksek düzeyde yaratıcı olarak nitelendirilen bir grup çocuk üzerinde yaptığı araştırmada, araştırmaya konu olan çocuklarda benlik kavramlarının çok iyi geliştiği, şakacı ve oyuncu özelliklerinin ağır bastığı, deneyimlerden daha fazla yararlandıkları ve daha bağımsız olduklarını ortaya koymuştur (Argun, 2012). Yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip çocuk, bir bakıma fanteziler dünyasında yaşamakta, kimi zaman ortamdan kopup, farklı hayaller içinde kendini bulmaktadır. Çocuk ve yaratıcılık üzerine geçmişten günümüze çalışmalar yürüten araştırmacılar, bu çocukların farklı kategorilere ayrıldığını belirlemişlerdir. Yaratıcı çocuk tiplerini araştırmalarına konu eden bilim insanlarından birisi şüphesiz Eisner'dır. Eisner yapmış olduğu araştırmada, altıncı sınıf öğrencileri sanat çalışmalarında görülen yaratıcılığın sistematik olarak tanımlanıp tanımlanamayacağını incelemiş ve dört ayrı yaratıcılık türünü ortaya atmıştır. Bu doğrultuda Eisner'ın belirlemiş olduğu dört ayrı yaratıcılık kategorisi sırası ile; Sınırları Zorlayanlar – Buluş Yapanlar – Sınırları Parçalayanlar ve Estetik Düzenleme Yapanlar'dır.

Sınırları Zorlayanlar; Bu tür yaratıcılığa sahip olan çocuk ya da genç, nesne veya objenin diğer kimseler tarafından kabul edilmiş kullanım biçimlerini reddederek, bu obje ya da nesneyi olduğundan çok farklı anlam boyutlarına taşımaktadır. Teknik alandaki ‘Sınırları Zorlayanlar’ kategorisine örnek olarak, elektronik tıraş makinesini arabada satışa sunmayı düşünen ilk kişi gösterilebilir. Bu birey hem arabanın hem de tıraş makinesinin kullanım sınırlarını zorlayarak alışılmışın dışında bir satış alanı yaratmıştır. Diğer bir deyişle, bilinen ve kabul edilen geleneksel piyasa politikasına meydan okuyup, aracını tezgâha dönüştürmüştür. Okul içinde bu tür yaratıcılığa sahip bir çocuk, mürekkep silgisini mühür olarak kullanabilir veya sadece rakamlar ile bir sanat çalışması ortaya koyabilmektedir. Her iki örnekte de sınırları zorlama, nesnelerin bilinen kullanım alanlarının dışına çıkarak yeni bir fikir, sanı, düşünce veya ürün ortaya koyma durumu söz konusudur. Değnekten at, yastıklardan bebek yapan çocuğun bu davranışı, sadece simgesel bir eş bulma gereksinimi değil aynı zamanda sınırları zorlayan yaratıcılık düzeyine bir örnek oluşturmaktadır (Yolcu, 2009, s. 198). Sınırları zorlayan tipler olarak nitelendirilen bu çocuklar için yaratıcılıkta sınır yoktur. Daha önce denenmemiş şeyleri deneyip, içinde bulunduğu duruma göre işlevsel hale getirmede oldukça başarılıdır.

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

Sınırları Zorlayan-Sınırları Parçalayan Tipler; Bu kategorideki kişiler, kabul edilen varsayımları ya reddeden ya da bunlara karşı çıkan muhalif özelliğe sahip bireylerdir. Eisner’a göre, bu tür yaratıcılığa sahip bir çocuğun davranış özellikleri çok yüksek düzeyde bilişsel süreç ile özdeşleşmektedir. Sınırları zorlayanlar için herhangi bir problem üzerinde hemfikir olunan

varsayım ve çözüm yolları yetersiz, tekrar denenip düzeltilmesi gerekli olan birer hipotezdir. Bu tür yaratıcılığa, Copernicus'un Dünya evrenin merkezidir fikrini reddedip, Dünya güneşin etrafında dönmektedir hipotezini ortaya atması, Binet'in atalarının görüşüne karşı çıkarak, zekânın tek bir indekse sahip olduğu görüşünü kabul etmeyip, çoklu indekslere sahip olduğu fikrini savunması birer örnektir. Sonuç olarak sınırları zorlayanlar kategorisinde değerlendirilebilecek bir yaratıcılığa sahip olan birey, genel geçerliliği kabul edilmiş doğruları tekrar sorgulamayı ve bunlardaki yanlış veya eksik yönleri ortaya çıkartıp, yeni hipotezler oluşturmayı amaç edinir. Bu bireyler kabul edilen durum ve varsayımları dışlayarak, kendince oluşturduğu probleme yeni sorunlar çerçevesinde yaklaşmaya çalışır.

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

4.4. Yaratıcılığa Kuramsal Yaklaşımlar

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

4.4.1. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşım, bilinçsiz dürtülerin yaratıcılığın ortaya çıkmasında ana sebep olduğunu öne süren kuramsal bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın kurucusu olan Freud, yaratıcılığı; bireyin topluma zarar verecek libido enerjisine karşı, erken yaşlarda bilinçdışı yer alan çatışmalarına bir savunma olarak görür (Argun, 2012, aktaran Subaşı, 2014, s. 66). Psikanalitik kuramın çıkış noktası, Freud'un zihinsel süreçleri, bilinçaltı, ego ve süper ego ilişkileri çerçevesinde değerlendirmesine dayandırılabilir (Onur, 2018, s. 147). Psikanalitik yaklaşımın savunucularının asıl olarak ilgilendiği alan rüyalar, bilinçaltı ve izlenimlerdir. Psikanalistler, sanatçıları topluma adanmış oldukları eserler üzerinden değerlendirmeyi yeğlemektedirler. Psikanalitik kuramda yaratıcılık kavramı ile ilişkili söylemler kişilik merkezli savunma mekanizmaları üzerine kurgulanmıştır olup, bu kurama göre davranış, bireyin benliğindeki psikolojik dinamiklerin bir sonucu olarak kabul edilir. Freud'un önderlik ettiği bu yaklaşımı savunan diğer önemli araştırmacılar, Jung, Mac Kinnon, Kubie ve Kris gibi isimlerdir. Freud psikanalitik kuram aracılığıyla, bizim yaşamımız üzerinde rasyonel anlamda bir kontrol mekanizması oluşturamadığımızı, bu sebeple bilinçaltı ya da bilinçdışı tarafından yönlendirilerek yaşamımızı sürdürdüğümüzü öne sürmektedir. Freud'a göre yaratıcılık; kişinin karşı koyamadığı libido enerjisi ile bilinçaltı arasındaki çatışmaya karşı bir savunmadır ve bu süreç bilinçdışında gerçekleşir (Onur, 2018, s. 147). Aynı zamanda O'na göre yaratıcı kişi, doyuma ulaşmamış, bilinçaltında beliren enerjiye bir çıkış yolu bulmak için gerçek dünyasından koparak fanteziye sığınan bireydir (Yolcu, 2009, s. 189). Freud için sanatçının içinde var olan yaratıcılık güdüsü, cinsel kökenli olgular, doyurulmak istenen bilinçdışı özlemler ve saldırganlık gibi toplum tarafından hoş karşılanmayan arzulara bağlıdır. Sanatçı bu enerjiyi hayal dünyasına aktarma gereksinimi duyar. Kolayca nevroza sebep olabilecek böyle bir durumda sözde hastalıklı kişi, yani sanatçı, yaratma yoluyla içsel arzu ve dürtülerini, kabul edilmeyen kaynaklardan geldiği fark edilemeyecek kadar değiştirip yücelterek onlardan kurtulur (San, 1977, s. 17, aktaran Yolcu, 2001, s. 53). Freud'un yaratıcılık ve bu yaratıcılığa sahip sanatçı için yapmış olduğu analizler çoğu araştırmacı ve bilim insanı tarafından ya eksik ya da gerçeklikten oldukça uzak olarak nitelendirilmiştir. Örneğin May (1959, s. 63), Freud'un yeteneği bir nevi hastalık, yaratıcılığı ise nevroz olarak nitelendirmesine ilişkin olarak; "Yani sanatçıların nevrozunu psikanaliz ile tedavi edersek yaratmazlar mı?" şeklinde yerinde bir soru ile cevap vererek, aslında bu saptamanın pek de rasyonel olmadığını vurguladığı

görülmektedir. Aynı şekilde Storr (1992, s. 15) da psikanalistlerin ve Freud'un sanatçı ve yaratıcılık ile ilgili olarak yapmış olduğu tanımları doğru bulmamakta ve bu konuda şunları söylemektedir; "Daha önce de sık sık belirtildiği gibi, sanat yapıtlarının psikanalitik yorumu iki bakımdan yetersizdir, bu yaklaşım iyi ve kötü sanat eseri arasında ayırım yapmadığı gibi, daha da önemlisi, sanat yapıtı ile nevroz semptomu arasında da bir ayırım yapmamaktadır". Psikanalitik yaklaşım savunucularından bir diğeri olan Jung'un tanımına göre yaratıcılık; bilinçsiz istek ve arzuların toplamından oluşan bireysel bir yetenektir (Yolcu, 2009, s.188). Psikanalitik yaklaşım savunucularından bir diğeri olan Jung'un tanımına göre yaratıcılık; bilinçsiz istek ve arzuların toplamından oluşan bireysel bir yetenektir ve ham maddesi toplumsal bilinçaltıdır (May,1993, aktaran Onur, 2018, s. 147). O'nun aktarımına göre bilinç, bilinçaltının mantıksız sapkınlıklarını kontrol eden bir mekanizmadır. Aynı şekilde Jung'un yaratıcılık tanımından çıkarılabilecek bir diğer yorum, yaratıcı kişinin bilinçsiz tutum ve davranışlardan oluşan bireysel bir yeteneğe sahip olduğu ve bu yeteneğin ham maddesinin kolektif bilinçaltından beslendiğidir. Bir diğer psikanalitik yaklaşım savunucusu Kries'e göre ise yaratıcılık; bir nevi esinlenme ve zenginleştirme süreci olarak ele alınmaktadır (Onur, 2018, s. 148). O'na göre ani bir biçimde oluşan bu deneyim sırasında mantık ve rasyonalite ortadan kalkmaktadır. Psikanalitik kuramın kurucusu ve ilk temsilcilerinin yaratıcılık ve sanatçıya ilişkin olarak yapmış oldukları saptamalar göz önünde bulundurulduğunda, vurgu yapılan müşterek noktanın mantık ve bilincin ortadan kalktığı ve bunların yerini şüursuzluk ile rasyonalite yoksunluğunun aldığıdır. Özetle denilebilir ki psikanalitik yaklaşım; duygu, düşünce ve saplantı gibi imgeler ile sanata eğilerek, eserlerdeki teknik ve üslup sorunlarından ziyade bilinçaltını açıklayan temalar ile ilgilenmiştir (Mülayim, 1994). Başka bir deyişle psikanalistler sanat eserinin üslup ve teknik altyapısını hiçe sayarak, öncelikle yaratıcı ürünlerin içeriğiyle ve bu içeriğin sanatçının bebeklik dönemi açısından açıklanmasıyla ilgilenmişlerdir. Psikanalitik yaklaşımı savunan ve destekleyen araştırmacılar, sanatsal yaratıcılık üzerine süreçten ziyade üründen yola çıkarak incelemelerde bulunmuşlardır. Psikanalistlerin savunmuş olduğu katı kurallı bilinçdışı ya da bilinçaltı saptamalarını desteklemeyen ve karşı çıkan bir diğer araştırmacı Atalayer'dir. O'nun için 'Bastırılmış cinsel duyguların dürtü ve yaratıcılığı etkilediği açıktır, ancak bilinçaltına itilmiş cinselliğin, estetik bir nesneye dönüşerek yüceltilmesi', bilimsel ve gerçekçi bir analiz değildir (Yolcu, 2009, s. 189). Atalayer'in Freud ve destekçileri ile uzlaşmadığı nokta, bilinçaltına itilen ve toplumca kabul görmeyen bir davranışın nasıl olup toplumca saygınlığı olan

ve yüceltilen bir sanat eserine dönüştürülebileceğidir. Bu hipotez oldukça yerindedir, çünkü hiçbir hastalıktan mucizevi bir yaratıcılığın doğması ve bu hastalığa sahip bireyin dahi olarak adlandırılması pek makul değildir. Buradan yola çıkarak Freud'un ortaya atmış olduğu savın bir yönüyle eksik kaldığı söylenebilir. Yolcu'nun (2009, s. 189) da değindiği gibi hiçbir hastalık, hiçbir uyuşturucu ya da hiçbir nevrozun, kişiyi dahi ya da sanatçı yapması gibi bir durum söz konusu değildir. Bazı sanatçı ya da dahi olarak nitelendirebileceğimiz bilim insanlarının ruhsal anlamda rahatsız oluşları, onların bugün bulundukları konuma gelmelerinde birinci dereceden etken rol oynadığı söylenemez. Belki bu hastalıkları onları bir anlamda daha yaratıcı ya da özgün yapmış olabilir, fakat her psikolojik rahatsızlığa sahip bireyin yaratıcı ya da dahi olamayacağı gün gibi ortadadır.

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

4.4.2. Hümaniter Yaklaşım

Yaratıcılığın sonradan öğrenilebileceği görüşüne karşı çıkan ve genetik bir özellik olduğu fikrini savunan hümaniter yaklaşım, psikanalitik yaklaşım ile karşılaştırıldığında daha rasyonel olduğu söylenebilir. Hümaniter yaklaşım felsefe alanında varoluşçuluktan, psikolojide ise gestalt kuramından etkilenmiştir. Hümanistler bu iki yaklaşımın bir birleşimini ortaya koyarak insan doğası, çeşitli davranışların oluşması, uyum ve ruh sağlığı gibi konularda farklı ilke ve yöntemler benimseyerek çalışmalarını sürdürmüşlerdir (Kuzgun, 1985, s. 2) Abraham Maslow, Carl Rogers ve Erich From kuramın öncüleri olmakla birlikte, hümanist kuramın temelleri Adler'in "Kişi en iyiye ulaşmak için sürekli çabalamaktadır" görüşüne dayandırılır (Onur, 2018, s. 148). Hümaniter yaklaşım insanı merkez alan ve onun kendi içinde büyük potansiyele sahip olduğu fikrini benimseyen kuramsal bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden biri olan Rogers'a

göre yaratıcılığın kapsamında hiçbir sınır yoktur. Yaratıcılık bazı özel alanlar ya da yapılar ile sınırlanamaz, yağlıboya tablo yapmak, bir senfoni bestelemek, yeni bir ölüm aleti icat etmek, bilimsel bir teori geliştirmek, insan ilişkilerinde yeni yöntemler bulmak ya da psikoterapide birinin kendi kişiliği üzerinde yeni özellikler keşfetmesinde yaratıcı süreç anlamında bir farklılık bulunmamaktadır (Rogers, 1954, s. 250). Buna ilaveten, Rogers yaratıcılığın azlığı ya da çokluğu ile ilgilenmemektedir. O'nun için bir çocuğun oyun arkadaşı ile yeni bir oyun tasarlaması, Einstein'nın izafiyet teorisini ortaya koyması ya da bir ev kadınının yeni bir sos keşfetmesi arasında yaratıcılık anlamında bir fark yoktur (Rogers, 1954, s. 251). 62 Hümaniter yaklaşım savunucularından olan Maslow için iki tür yaratıcılıktan söz edilebilir. Bunlardan ilki, günlük yaşamımızda çoğu kez rastlayabileceğimiz türden bir yaratıcılık; örneğin herhangi bir metodu daha iyi kullanabilmek iken (Yolcu, 2001, s. 58), ikincisi ise her insanda görülebilmesi güç olan yaratıcılıktır. Hümaniter yaklaşımın üzerinde durduğu en önemli noktalardan birincisi, insanın kendi yaşamını istediği biçimde yönlendirebileceği ve bireyin kendi içinde büyük bir potansiyele sahip olduğu gerçeğidir. Bu yaklaşımın savunduğu bir diğer önemli nokta, insanları anlamak için kişinin yaşamışlıkları ve deneyimlerine bakmak gerektiği düşüncesidir. Ancak bir kişinin yaşamışlık ve deneyimlerinden yola çıkarak varsayımlarda bulunabilmek demek, o deneyim ve yaşantılar içinde olmak demektir. Bu sebeptendir ki araştırmacı, bahsi geçen deneyim ve yaşantıya doğrudan doğruya yakın olmalı, onu deneyimlemelidir. Bunun anlamı, tecrübe ve yaşamışlıklardan bir anlam çıkartmak, onları anlayabilmek için insanlar ile aynı ortamda bulunmak ve onlar ile iletişim içinde olmaktır (Yıldırım, Şimşek, 1999). Özetle hümanistler, eylemler toplamının kaynağı olan çevreyi değil, öğrenen bireyi önemserler (Özsoy, 2015, s. 82). Bu yaklaşımın desteklediği görüşe göre, insanlar bazı olumlu güdülere sahiptir ve bu olumlu güdüler zamanla bir üst seviyeye doğru gelişim gösterir, kişinin gelişimi de bununla doğru orantılıdır. Bu nedenle hümanistler, bireyin geçmiş yaşantısında neyi nasıl düşündüğü ile ilgilenmekten çok içinde bulundukları anı nasıl değerlendirdikleri ve potansiyellerinin ne olduğu ile ilgilenir (Onur, 2018, s. 148).

4.4.3. Geştalt Yaklaşımı

Geştalt yaklaşımı, çağrışımsal yaklaşım ile karşılaştırıldığında parçadan çok bütüne önem veren ve bütün olabilmenin parçadan daha değeli olduğu, yani parçaların bütün olmadan bir anlam ifade

etmediği görüşünü savunan bir yaklaşım türüdür. Gestaltçı psikologlar yaratıcılık terimini kullanmak yerine, bunu niteleyebilecek “üretken düşünme” ve “sorun çözme” kavramlarını tercih etmektedirler. Gestalt ekolüne göre yaratıcılık, özel gereksinimleri karşılayan ve bazı bakımdan yararlı olan, çağrışıma dayalı öğelerden yeni bileşimler oluşturma işlemidir (Yolcu, 2001, s. 59). Bu görüşe göre meydana gelen bileşimler birbirine ne kadar ıraksak ise, çözüm aynı oranda yaratıcıdır. Gestalt savunucularına göre birey problemin temel yapısını tanımlayarak ve bir bütünlük içerisinde tepki vererek ondan bazı bilgiler edinir, ardından bu bilgiler yeni bir bütün ortaya koymak için kullanılır (Çiftçi, 2002, s. 23). Gestalt yaklaşımının önemli savunucularından Wertheimer, yaratıcılıkta problemin yeniden ele alınması gerektiği hususuna dikkat çekerek, bir sorunun yapısal yönleri ve gereksinimlerinin düşününde stres ve gerilime yol açtığını savunur (Akçum, 2005, s. 38). Sonuç olarak Gestalt yaklaşımı yaratıcı düşüncenin parça parça olduğu fikrine karşı çıkar ve bütünün önemini savunur. Gestalt kuramı, yaratıcılığı geliştirme amacı ile olmasa da öğrenmeyi daha kolay hale getirdiği gerekçesi ile uzun yıllar ülkemiz eğitim sisteminde de denenmiş ve uygulanmıştır (Bender, 2006, s. 55).

Algısal Yaklaşım

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

4.4.4. Çağrışımsal Yaklaşım

Çağrışımsal yaklaşımın ortaya çıkışı bazı kaynaklarda Hume ve Mill’e dayandırılmaktadır (Sungur, 1992, s. 50). Çağrışımsal yaklaşım olarak adlandırılan bu kuram, isminden de anlaşılacağı üzere yaratıcılık kavramını çağrışımlar üzerinden değerlendirir ve ona bu doğrultuda ışık tutmayı amaçlar. Kuramın önemli temsilcilerinden biri olan Mednick’e göre yaratıcı çözüm üç temel biçim

içerisinde gerçekleşmektedir. Bu temel biçimler sırası ile olumlu rastlantı, benzerlik ve aracılıktır. Olumlu rastlantıda gerekli olan, çağrışım elemanlarının, uyarıcı ya da çağrışımsal öğelerin benzerliklerinden meydana gelmeleridir (Akçum, 2005, s. 39). Olumlu rastlantıya en güzel örnek rastlantılar sonucu bulunduğu bilinen röntgen ışınları ve penisilin ilacıdır. Bu buluşlar farklı şeyler araştırılıp incelenirken rastlantı sonucu bulunmasından dolayı bu gruba dâhil edilmektedir. Olumlu rastlantı sadece bilimsel alanda değil, sanatsal yaratıcılıkta da sıklıkla karşılaşılan bir olaydır. Ancak, bilhassa sanatsal yaratıcılıkta bilincin önemine dikkat çeken, felsefi anlamda donanımın gerekliliğini vurgulayan araştırmacılar olmasından dolayı bu konu oldukça tartışmalıdır (Bender, 2006, s. 54). Mednick'in yaratıcı çözümün sürecine yönelik olarak belirlediği sıralamanın ikincisi benzerliktir. Bu aşama, hâlihazırda var olan bir buluşun, meydana gelmemiş bir başka buluş ve yeniliğe yalnızca benzerliğinden dolayı olanak tanınmasıdır. Sözcüklerin yapı ve ritimlerinde veya konu edilen nesneleri belirtmek için eşses, uyak gibi yaratıcı özelliklerden yararlanılan eserlerde bunlar kolayca görülebilmektedir (Akçum, 2005, s. 39). Mednick'in ortaya attığı son temel yapı olan aracılık, aslında birbiri ile yakın ilişkileri bulunmayan iki ya da daha fazla nesne veya fikrin, birkaç ortak yönünü bularak birbiri ile bağdaştırılması işlemidir. Bir başka deyişle, aracılıkta birbirleri ile uzaktan ilişkili olay ve olguların bir takım ortak özelliklerle birbirlerine bağlanması, uzlaştırma ve gerekli çağrışım elemanlarının ortak öğelerin aracılığı ile akla getirilmesi söz konusudur (Bender, 2006, s. 55). Çağrışımsal yaklaşım da tıpkı diğer kuramlar gibi bazı yönleri ile tartışmalara neden olmaktadır. Çoğu araştırmacı ve psikolog, çağrışımsal yaklaşımın yaratıcılığa aykırı bir felsefesi olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin Vexliard'a göre bu kuramın eleştiriye açık kısmı, eski fikir ve deneyimler ile ilişki içinde olmasından kaynaklanmaktadır (Akçum, 2005, s. 39). Oysa yaratıcılık, O'na göre yeni bir şeyler meydana getirmektir, yani alışılmış ve bilinen bir objeden ya da nesneden yola çıkmak veya geçmişte ortaya konulmuş bir nesneden çağrışımsal olarak fayda sağlamak değildir. Çünkü yaratıcı eylem olarak tanımlanan şey yeni, özgün ve biricik bir ürün ortaya koymakla yetinmeyip, bilinen bir nesne, obje ya da olaya indirgenemeyen, eski malzemeler ile yeniden kurgulanamayan şeyler ortaya koyma eylemidir. Bu eyleme ait sürece derinlemesine bakmak, tıpkı yaratıcılık gibi zekanın da incelenmesini gerekli kılar. Bu noktada yaratıcılık ve zekâ ilişkisini ele almanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

4.5. Yaratıcılık ve Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki, geçmişten bu yana sürekli olarak sorgulanmış ve halen daha araştırmalara konu olmaya devam etmektedir. Zekâ ve yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığıyla alakalı kuşkular elbette son yıllarda gündeme gelmiş değildir. Fakat bu iki kavram ile ilgili olarak son elli yıl içinde oldukça yoğun araştırmalar yapılmış ve sonuçlarından yola çıkılarak yeni varsayımlarda bulunulmuştur. “Yüksek düzeyde zekâyâ sahip bir birey aynı zamanda üst düzey yaratıcı mıdır, yaratıcılık seviyesi normalin üstünde olan bir kişi aynı zamanda üstün bir zekâ seviyesine sahip midir, üstün yaratıcılığa sahip olmak için üstün zekâlı mı olmak gerekir veya üst düzey yaratıcılığa sahip bir birey normalin üzerinde bir zekâ katsayısına mı sahiptir” biçiminde sıralanan sorular, bu iki kavram arasındaki olası ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olarak sorgulanan problem durumlarından sadece birkaçıdır. Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için gündeme getirilen bu soruların çıkış noktası elbette doğrudur, yaratıcılığın zekâ ile olan ilişkisi kısmen ortaya konulmuştur, fakat durum bundan ibaret değildir. Asıl önemli olan yaratıcılığın ölçülebilmesi ve zekâ ile olan ilişkisidir. Yaratıcı zekâyı ölçmede başarılı olamayan geleneksel zekâ testleri bu yönüyle eksik ve yetersiz kalmıştır. Bu eksikliğin farkına varan pek çok araştırmacı ilgili alanda incelemeler yapmış ve sonuç olarak zekâ testlerinin yaratıcı zekâyı ölçmede yetersiz olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Bu durum o kadar vahimdir ki, Torrance’a göre zekâ testleri yoluyla bazı çocukların okullara seçimi yaratıcı çocukların %70’inin bu seçim dışında kalmasına yol açmaktadır’ (San, 2008). Bu konuda var olan eksiklik, araştırmacıları iki kavram arasındaki ilişkiyi sorgulamaya teşvik etmiştir. Sonuç itibarıyla zekâ katsayısı ve yaratıcılık arasında var olduğu düşünülen ilişki son yıllarda üzerinde sıkça tartışılan bir konu olmuş ve bu tartışma 1950-1960’lı yıllarda yaratıcılığın diğer bilimsel alanlardan ayrı bir alan olması gerektiği fikri ile su yüzüne çıkartılmıştır (Subaşı, 2014, s. 77). Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiye ışık tutmak adına girilen yolda pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda, elde edilen nicel ve nitel veriler ışığında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılmış olan sonuçlar somut biçimde anlaşılabilmesi adına terimlerin kaynaklarına inmenin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda; zekâ olarak adlandırılan özellik en genel anlamıyla bilgiyi elde etme ve kullanma işlemidir. Bilgiyi elde etme işlemi 1900’lü yılların başlangıcında olduğu gibi sadece matematiksel zekâyâ hitap eden bir tanım olarak düşünülmemelidir. Çünkü herhangi bir bilgiyi elde edip bunu sosyal yaşamda kullanma işlemi de tanımın savunduğu biçimde zekâ olarak nitelendirilmektedir. Binet’e göre zekâ, bilgiyi

depolama alanı, algı keskinliği ve tepkide bulunma hızı gibi işlevsel ancak basit zihni öğeler ile değil, anlama, kavrama, sorgulama, akıl yürütme ve tartışma gibi karmaşık işlemlerle kendini göstermektedir (aktaran Arabacı, 2006, s. 38). Tek tür zekâ olduğu fikrine karşı çıkan Gardner ise zekâyı, bilgiyi işlemeyele ilgili kapasite olarak tanımlamaktadır. O'na göre çevreden duyu organlarımız ile elde ettiğimiz kimi bilgiler bulunmaktadır, duyu organları ile elde ettiğimiz bu bilgiler beyin aracılığıyla işlenir (Subaşı, 2014, s.77). Samurçay'a (1983, s. 6) göre ise zekâ; yeni şeyleri hızlı biçimde öğrenme, soyutlamaları, imgeleri, ilişki ve etkileşimleri algılayıp kullanma, özgün ve karmaşık öğeler icat etme, eleştirel bakış açısına sahip olma, düşüncüyü istenen yönde tutma ve farklı verileri kontrol edebilme yeteneğidir. Bir başka tanıma göre zekâ, farklı olaylar arasında nedensel ilişkiler kurabilme, soyut düşünebilme ve en önemlisi kendi kendini eleştirebilme yeteneğine sahip olma özelliğidir (Yolcu, 2009, s. 178). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, zekâ tıpkı yaratıcılık gibi tanımlanması oldukça zor, ele avuca gelmeyen niteliklere sahip bir özelliktir. Zekâ, tanımlanması güç bir terim olarak değerlendirilse de yapılan incelemeler sonucunda araştırmacıların zeki bireyler üzerinde hemfikir oldukları bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler; aktarılan veriyi kavrayabilme yeteneği, öğrenme gücü, problemler karşısında birden fazla çözüm üretebilme yetisi, yaşadığı çevre ile uyum içinde olma duyarlılığı ve mantıklı düşünebilme özelliğidir (Arabacı, 2006, s. 37). Araştırmacıların zekâ kavramı üzerinde hem fikir oldukları ortak noktalar incelendiğinde, bunlar içinde yer alan “çevreye uyum sağlayabilme” ve “mantıklı düşünme” özelliklerinin yaratıcılık ile doğrudan doğruya tezatlık içerdiğini anlamak zor değildir. Çünkü yaratıcı bir bireyin çevreye uyum sağlayabilme gibi bir özelliği ve/veya gerekliliği bulunmamaktadır. Mantık çerçevesinde düşünebilmeyi bir nevi yakınsak düşünme olarak değerlendirirsek, zekânın bu özelliği de doğrudan doğruya yaratıcılığın özünde var olan kimi nitelikler ile karşıtlık göstermektedir. Elbette zekâ ve yaratıcılığın birleştiği kimi özellikler, hatta birbirinden yararlandığı kimi alanlar mevcuttur, ancak yüksek derecede yaratıcı bir bireyin aynı zamanda normalin üzerinde bir zekâ boyutuna sahip olduğunu varsaymak ya da tam aksini düşünmek söz konusu değildir. San'ın (1979, s. 22) da belirttiği gibi, yaratıcılık için belli bir zekâ seviyesi zorunludur fakat yapılan araştırmalar göstermektedir ki; herhangi bir alanda yüksek düzeyde bir yaratma aşaması, yüksek bir zekâ düzeyini gerektirmesi gibi bir zorunluluk söz konusu olmamaktadır. Öyleyse denilebilir ki herhangi bir alanda üst düzeyde yaratıcığa sahip bir bireyin, aynı zamanda yüksek bir zekâ boyutuna sahip olma gibi bir durumu

yoktur. Araştırmacılar, yüksek zekânın yüksek düzeyde yaratıcılığı ifade etmediğini, zekâ ve yaratıcılık arasında olması gerektiğinden daha fazla bir korelasyonun bulunmadığını ve çok zeki birinin, aynı zamanda yüksek düzeyde yaratıcı bir kişi olmadığını ortaya koymuştur (Yolcu, 2009, s. 180). Zekâ ve yaratıcılık üzerine yapılan bu tespitlere ilaveten, zekânın bir gereklilik olduğu fakat yaratıcılık için yeterli olmadığı belirtilmesi gereken bir diğer önemli husustur (İlğan ve Patungan, 2018). Daha önce de değinildiği gibi, elbette zekâ ve yaratıcılık arasında küçük de olsa bir bağlantı vardır fakat bu bağlantı, zekâ ve çevre ya da yaratıcılık ve motivasyon arasında var olan ilişkiden daha fazlası değildir. Zekâ ve yaratıcılık arasında ilişkiyi sorgulayan pek çok deneysel araştırma yapılmış ve yapılan araştırmalardan büyük çoğunluğu bu iki kavram arasında istatistiksel olarak anlamlı denilecek bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin, Wallach ve Kagan (1965) zekâ ve yaratıcılığı incelemek amacıyla çocuklar üzerinde yaptıkları bir araştırmada, geliştirdikleri yaratıcılık testi sonuçları ile zekâ testinden elde edilen sonuçları karşılaştırmış ve çocukları dört gruba ayırmışlardır; Zekâ ve yaratıcılık düzeyi yüksek olanlar: bu çocukların kendini denetleme ile rahat davranmada diğer gruplardan daha ileri oldukları hem yetişkinlere hem de çocuklara uygun davranışlarda bulundukları gözlenmiştir. Zekâ ve yaratıcılık düzeyi düşük olanlar; bu gruptaki çocukların kendilerine güvenleri az ve arkadaşları tarafından kabul edilmeyen kimseler oldukları gözlenmiştir. Bu çocukların, bazen sakın ve içe kapanık olma eğilimi, bazen yaş gruplarıyla ilişki kurmada güçlükleri olduğu görülmüştür. Zekâ düzeyi yüksek, fakat yaratıcılık düzeyi düşük olanlar; bu gruptaki çocukların bazen sakın ve içe kapanık olma eğilimi, bazen de yaş gruplarıyla ilişki kurmada güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Yaratıcılık düzeyi yüksek fakat zekâ düzeyi düşük olanlar; bu çocuklarda özgüven eksikliği, endişeli ve tedbirli olma eğilimi gözlenmiştir. Yaş grupları ile ilişkilerinin az olduğu, ortamı sık sık bozdukları, akademik anlamda yetersiz oldukları izlenmiştir. Wallach ve Kogan'ın araştırmasından elde ettikleri veriler göz önünde bulundurulduğunda, yaratıcılık ve zekâ arasında doğrudan bir ilişki olmadığı sonucuna varılabilir. Yolcu'nun (2001, s. 50) da belirttiği gibi, bir çocuk zekâ düzeyi düşük olsa bile yüksek derecede yaratıcı veya bunun tam tersi olarak; zekâ düzeyi yüksek olduğu halde düşük düzeyde yaratıcı olabilmektedir. Her ne kadar yaratıcılık ve zekâ arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ya da çok küçük bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar çoğunlukta olsa da bunun aksini iddia eden araştırmacılar da azımsanmayacak sayıdadır. Örneğin Eisner, yapmış olduğu bir araştırmada, çok düşük düzeyde zekâ seviyesine sahip bir bireyden üstün yaratıcılıkta bir davranış

beklenemeyeceği sonucuna ulaşmıştır (Özsoy, 2015, s. 132). Yaratıcılık ve zekâ arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyan bir diğer araştırmacı grubu, Sternberg, Lubert ve Amabile'dir. Onlara göre zekâ yaratıcılığa katkıda bulunmakta, hatta bilgi yaratıcı performansa kapı aralamaktadır (Plucker, 2015). Bu araştırmacılara ilaveten, Terman ve Cox'un (1926) araştırmalarında elde ettiği sonuçlarda da yaratıcılık ve zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu yorumunda bulunulmuş fakat anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Yolcu'ya (2001, s. 44) göre, şüphesiz zekâ testlerinin ölçütü olan zekâ katsayısı ile belli başlı yaratıcı beceriler arasında kayda değer ilişkiler bulunmaktadır fakat bu ilişki tam anlamıyla açığa çıkartılamamıştır. Zekâ katsayısı ile yaratıcılık arasında olası ilişkinin tam anlamıyla ortaya konulamıyor oluşu, geleneksel zekâ testlerinin tek yanlı ölçümlerine dayandırılabilir. Bu sebeptir ki yaratıcılık araştırmalarında zekâ ile tam bir bağlaşıma rastlanmamaktadır (Kırıçoğlu, 2005, s. 184). Sonuç olarak, geçmişten günümüze bu konuda pek çok deneysel araştırma yapılmış ve bu araştırmaların büyük çoğunluğunda yaratıcılık ve zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna ilaveten, yapılan araştırmalardan hareketle; sınavlarda ve geleneksel zekâ testlerinde yüksek puan alan öğrencilerden bazıları, hem yaratıcı ve özgün bir bakış açısından yoksun hem de yeni bir şeyler ortaya koyma yetisine sahip değildirler (Subaşı, 2014, s. 79). Söz konusu durum yaratıcılık seviyesi yüksek olan bireyler için de geçerlidir, yani yaratıcılık seviyesi yüksek olan bireyler, daha az yaratıcı bireyler ile karşılaştırıldığında zekâ düzeyleri ya da akademik başarıları açısından bir üstünlük sergilememektedirler (Özsoy, 2015, s. 132). Öyleyse bir bireyin herhangi bir alanda çok yüksek derecede yaratıcılığa sahip olması için aynı şekilde normalin üzerinde bir zekâ seviyesine sahip olmasına gerek olmadığı, benzer biçimde; zekâ katsayısı düşük fakat yaratıcılık seviyesi oldukça yüksek olanların da zekâ katsayısı yüksek bireyler kadar başarılı oldukları söylenebilir (San, 1985, s. 15).

4.6. Yaratıcılık ve Oyun İlişkisi

Oyun kavramı, özellikle çocuklar söz konusu olduğunda oldukça önemli bir etkinlik sürecine dönüşür. Çünkü çocuk için oyun, kimi zaman sosyalleşme adına bir eylem, kimi zaman da yaratıcılığının ortaya çıkartılıp gelişmesi için gerekli bir doyum halidir. Çocuk bir taraftan oyun oynayarak çevresi ile iletişime geçerken, diğer taraftan farkında olmadan, hâlihazırda kendisinde var olan yaratıcılık yetisini de geliştirir. Çocuk için oyun oynamak o denli önemli ve değerli bir

eylemdir ki, Freud “yaratıcı bir yazar oyun oynayan bir çocukla aynı şeyi yapar” der (Storr, 1992, s. 143). Yani yaratıcı bir sanatçının yaratma esnasında aldığı hazzı, çocuğun oyun oynarken ulaştığı hazzı benzetir. Yaratıcı bir sanatçının özgün bir sanat eseri meydana getirirken aldığı haz ile oyun oynayan çocuğun bu eylemden elde ettiği memnuniyet pek de farklı şeyler olmasa gerek. Oyun ve yaratıcılık eylemleri, yüzeysel olarak herhangi bir bilişsel gereklilik ile ilgili bir zorunluluk duygusundan yoksun olması bakımından birbirine benzemektedir. Oyun ve yaratıcılığın birbirini tamamlayan iki ayrı kavram olmasının temel sebebi, her iki eylemin de bir zorunluluk içerisinde gerçekleşmemesi ve fanteziler ile ilgili bir etkinlik oluşudur. Oyun sırasında ortaya çıkan ve oyuna dâhil olan pek çok bilişsel süreç, çocuğun gelecekte iraksak düşünme becerisini geliştirmesine imkân tanıdığı için bu iki kavram doğrudan birbiriyle ilişkilidir. Oyun ve sanatın, dolaylı olarak da yaratıcılığın önemine dikkat çeken bir diğer düşünür Schiller’dir. O, oyunun birey için ne kadar önemli olduğunu sık sık vurgulamış ve bu savını ‘İnsan, sözcüğün tam anlamıyla insan olduğu yerde oynar ve o, ancak oynadığı yerde insandır’ (Schiller, 1965, 76) şeklinde somutlaştırarak dile getirmiştir. Oyun ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin oldukça fazla olduğunu ileri süren diğer araştırmacılar; oyun etkinliğinin üründen ziyade sürece yönelik bir etkinlik olması noktasından hareketle, çocukların oyun oynamalarına fırsat tanındığında yaratıcı davranışlarında artışa sebep olunabileceğini belirtmektedirler (Davaslıgil, 1989, s. 25). Oyunun verdiği hazzı hiçbir etkinliğe tercih etmeyen çocuk, yaşamını oynadığı oyunlar aracılığıyla şekillendirmektedir. Çünkü çocukta zaten büyük bir yaratıcılık yetisi mevcuttur, okulun ezberci sisteminden nasibini almayan çocuk, yaratıcılığını oynadığı oyunlar ve kurduğu sosyal aktiviteler ile bir adım daha ileriye taşır. Bir grup çocuğun toplanarak elde bulunan sınırlı materyal ile sınıf ortamında kendi tasarladıkları araba, tren, bisiklet vb. taşıtlarla oynamaları, bununla kalmayıp süpürgeyi at, sınıf sıralarından tren vagonu yaparak bu etkinliklerini sürdürmeleri, biz yetişkinler için her ne kadar mantık dışı ve gereksiz birer tutum olarak görülse bile bu gibi eylemlerin yaratıcılığın ortaya çıkmasında ve durmaksızın gelişmesinde birinci dereceden önemli rol oynadığı açıktır. Aslında tam olarak bu saptırıcı ve serbest süreçler oyunu yaratıcılıkla ilişkili kılar (Davaslıgil, 1989, s. 25).

Oyunun yaratıcılığı ortaya çıkartarak bu potansiyele katkıda bulunması için gerekli olan belki de en önemli etken, aile ve öğretmenin bu etkinlik içerisindeki yeridir. Daha önce de değinildiği gibi, çocuğun arkadaşlarıyla kurguladığı oyunlar, yetişkinler için her ne kadar mantık dışı ve gereksiz olarak görülse de ortaya konulan kurgunun, tasarlanmış obje ve nesnelerin yetişkinler tarafından

onay görmesi ve “Ne kadar ilginç bir yaklaşım, seni tebrik ederim” biçiminde güdülemelerde bulunulması, oyun etkinliğinin yaratıcılığı geliştiren sosyal bir yapıya bürünmesinde oldukça önemlidir. Ne kadar yersiz ve aptalca görünürse görünsün, öğretmenin çocukların savunduğu düşüncelerin değerli olduğunun bilincine varması, sınıftaki yaratıcı düşüncelerin akışını arttırmanın birinci adımıdır (Davashıgıl, 1989, s. 29). Burada dikkat çekilen nokta, çocuğun ortaya koyduğu ilginç fikrin öğretmen tarafından olumlu karşılanıp karşılanmadığıdır. Eğer öğretmen çocuğun sunduğu fikri beğenir ve tavsiyelerde bulunursa, yaratıcılığın gelişmesi adına büyük yol alınmış olacaktır. Sonuç olarak yaratıcılığın ortaya çıkartılması ve geliştirilmesi için oyun oldukça önemli bir uğraşıdır. Yaratıcılığı zaten hat safhada olan çocuk, öğretmen veya ebeveyn desteğiyle ilginç fikirlerini oyun faaliyeti ile birleştirmektedir. Çocuğun özgün oyunlar oynamasına katkıda bulunmak ve ortaya koyduğu sıra dışı fikirleri desteklemek, bilişsel gelişimin tamamlanmasının yanı sıra yaratıcılığın geliştirilebilmesi adına da oldukça önemlidir.

5. ÇOCUĞUN SANATSAL GELİŞİMİ

Çocuğun sanatsal gelişimi üzerine pek çok araştırmacı incelemeler gerçekleştirmiş ve sonuç olarak çocukların erken yaşlardan başlayarak ergenlik sonrası döneme kadar bazı evrelerden geçtiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu doğrultuda çocuk resimlerinin sistematik bir gelişme izlediğine ilk dikkatleri çeken kişi Britsch olmuştur. O, çocuk resimlerinin kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde geliştiğini savunmaktadır (Kırıçoğlu, 2005, s. 75). Britsch'in bu açıklaması üzerine pek çok araştırmacı çocuk resimleri üzerinde araştırmalarını hızlandırmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda her çocuğun belli aşamalardan daha erken ya da daha geç, daha hızlı ya da daha yavaş fakat kesinlikle geçtiği sonucuna varmışlardır (San, 1979, s.133, aktaran Subaşı, 2014, s.48). Buradan yola çıkarak Read, Kellog ve Lowenfeld kendi araştırmaları sonucunda bu gelişim evrelerini çeşitli başlıklar altında toplamışlardır. Read'e göre çocuğun sanatsal gelişim basamakları yedi evreden oluşmaktadır (aktaran Çankırılı, 2012, s. 15). Bu evreler sırası ile "Karalama (2-4 yaş), Çizgi (4-5 yaş), Tanımlayıcı Sembolizm (5-6 yaş), Tanımlayıcı Realizm (7-8 yaş), Görsel Realizm (9-10 yaş), Üst Benlik (11-14 yaş) ve Sanatsal Canlandırma (14 yaş ve üzeri)"dir. Kellog'un ortaya koyduğu sınıflamaya baktığımızda, "Anlamsız Basit Karalamalar Dönemi (2-3 yaş), Belirgin Şekiller Dönemi (3-4 yaş) ve Anlamlı Şekiller Dönemi (4 yaş ve üstü)" olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Çankırılı, 2012, 156, aktaran Subaşı, 2014, s. 49). Lowenfeld ise "Creative and Mental Growth" adlı kitabında, çocukların sanatsal gelişim evrelerini altı başlık altında toplamıştır, bu başlıklar sırasıyla; "Karalama Evresi (2 ile 4 yaş arası), Şema Öncesi (4 ile 7 yaş arası), Şematik Evre (7 ile 9 yaş arası), Ergenlik Öncesi Evre (9 ile 11 yaş arası), Mantık Çağı (11 ile 13 yaş arası) ve Ergenlik Krizi (13 yaş ve ötesi)"dir. Çocukların sanatsal gelişim evreleri konusunda geçmişten günümüze en çok kabul gören yaklaşım Lowenfeld'in sıralaması olması sebebiyle bu başlık altında onun yaklaşımı üzerinden incelemeler gerçekleştirilmiştir.

5.1. Karalama Evresi (2 – 5 yaş arası)

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

yetişkinler için de önemlidir (Lowenfeld, 1964, s. 93). İlk karalamalar çocuğun kendini ifade etmesinde oldukça önemli bir gelişim aracıdır. Bir yönüyle motor becerisini geliştiren çocuk, diğer yönüyle bilişsel anlamda da gelişim sürecini yaşamaktadır. Henüz yeni yeni konuşmaya başlayan çocuğun yarım yamalak, ne dediği tam olarak anlaşılmayan sevimli konuşmalarındaki sözcükler ne ise, karalama döneminde çiziktirdiği ve bir biçime ya da nesneye dönüşmeyen bu çizgileri de odur (Yolcu, 2009, s. 152-153). Bu evrede özgürce kazıma eylemini gerçekleştiren çocuk, o güne dek sadece ağlayarak kendini ifade ediyorken, artık bu ifade biçimlerine bir yenisi daha eklenmiştir. Kâğıt üzerinde kalemin bıraktığı iz belki de çocuğun ilk başarısıdır (Kırıçoğlu, 2005, s. 76). Bu başarı aynı zamanda, ağlama eyleminden farklı olarak çocuğun kendini ifade edebildiği ikinci seçenektir. İster Çin’li ister Amerika’lı ya da Avrupa’lı olsun her çocuk bu evreyi yaşar, bu sebeple karalama aşaması çocuğun anlamsal gelişiminin bir parçasıdır (Lowenfeld, 1964, s. 94). Karalama evresinde olan çocuğun gerçekleştirdiği ilk karalamalar çoğu zaman düzensiz ve amaçsızdır. Kas kontrolünü tam sağlayamadığı için karmaşık hareketlerin oluşturduğu dalgalı, gelişigüzel bir şekilde sağa sola giden çizgiler gözlenir (Subaşı, 2014, s. 50). Çalışmaları düzensiz de olsa bu karalamalar onun için ciddi gelişim sağlamakta ve gelecekte oluşturacağı resim çalışmaları için bir merdiven görevi görmektedir. Karalamalar yapan çocuk bu eylemden büyük keyif alır ve adeta büyülenir. Ancak yaptığı bu karalamalar ile herhangi bir görsel şekil oluşturma amacında değildir. Bu karalamalardaki temel ortaya çıkan bedensel hareketten aldığı keyiftir. Lowenfeld’in de değindiği gibi, bu aşamada çocuk kalem ve kâğıt ile daha yeni tanışmıştır. Bu sebeple yapılan karalamalarda anlamsal bir bütünlük aramak olanaksızdır. Bu aşamada çocuk, motor becerisi yeni yeni gelişiyor olmasından dolayıdır ki kalemi zaman zaman iki eliyle ya da avucunun içine alarak çizmeye çalışır. Daha sonra kas kontrolü de sağlayan çocuk, el ve bileklerini de kullanarak çizgilerle zikzaklar, açılar oluşturarak dairesel karalamalarda bulunur ve bu karalamalar gitgide boyutları değişen daha anlamlı şekillere ulaşır (Subaşı, 2014, s. 50). Çocuğun kalemle ilk buluşması sayılabilecek karalama evresinde gerçekleştirdiği çiziktirmeler göz önüne alındığında, biraz dikkatli bir inceleme sonucunda meydana getirdiği belli başlı şekillerin varlığı göze çarpacaktır. Kellogg’a göre, bu şekilleri birleşen şekiller, onları da toplanmalar izlemektedir (Kırıçoğlu, 2005, s.77). Birleşimlerin yer aldığı karalamalar, araştırmalar açısından oldukça önemli veriler ortaya koymaktadır. Birleşen şekiller arasında en anlamlı olanı yuvarlak içine yerleştirilmiş çapraz iki çizgiden oluşan mandala ismi verilen şekildir (Kırıçoğlu, 2005, s.77). Mandala olarak

adlandırılan bu şekil, çocuğun ileriki yaşamında resimlerinde kullanacağı ana karakterin ham maddesi olarak nitelendirilmektedir. Lowenfeld karalama evresini kendi içinde dört ana başlık altında ele almaktadır (Lowenfeld, 1964, s. 94). Bu başlıklar, “Düzensiz-Karışık Karalamalar”, “Kontrollü Karalamalar”, “Dairesel Karalamalar” ve “İsimlendirilen Karalamalar”dır. Düzensiz karalamalar evresinde, çocuğun kâğıt üzerinde çizmiş olduğu şekillerin pek çok ayrı istikamete yöneldiği görülmektedir (Lowenfeld, 1964, s. 95). Daha açık biçimde, bu evrenin başlangıcında çocuğun çizgilerinde karmaşa, hareketlerinde düzensizlik, kalem tutuşu ise tam anlamıyla oturmamıştır. Bu nedenle ortaya çıkan şekillerin formundaki düzensizlikler çocuğun motor becerisinin henüz gelişmediğini göstermektedir.

Kontrollü karalamalar evresine baktığımızda, bu dönem iki, iki buçuk yaşlarına gelen çocuğun içinde bulunduğu dönemdir. Bu aşama çocuğun, karalama evresinde yaptığı uygulamalar üzerinde görsel kontrolün farkına varmaya başladığı dönem olarak adlandırılabilir. Kontrollü karalama evresinde, hareketleri ile kâğıt üzerinde bıraktığı şekiller arasında bir bağlantı olduğunu keşfeden çocuk, kaba motor gücünün gelişimiyle birlikte bu ilişkiden büyük keyif almaya başlar. Dairesel karalamalar aşamasında ise kaba motor becerisinin oldukça geliştiği görülür. Bu aşamada dairesele karalamalar yapan çocuk, daha kontrollü ve daha farklı çizimler yapabileceğinin işaretlerini vermektedir (Subaşı, 2014, s. 51). Son olarak isimlendirilen karalamalar, Lowenfeld’in aktarımına göre çocuğun gelişimi açısından oldukça önemli bir döneme rasgelmektedir (1947, s. 99). Bunun ana sebebi, iki ya da daha küçük yaşlardan bu yana karalamalar yapan çocuğun bu evreye ulaştığında yapmış olduğu çizimlere isim vermeye başlamasıdır. Bu aşamaya gelene kadar sadece yaptığı hareket ve bu hareketin kâğıt üzerinde bıraktığı izden tatmin olan çocuk, artık yapmış olduğu çizimleri çevresindeki insanlar ve objeler ile ilişkilendirmeye, hayali öyküler yaratarak resimler yapmaya başlamıştır. İsimlendirilen karalamalar evresinde gözlenen gelişmelerin sonucu olarak zamanla görsel bellek oluşumu başlar. Görsel bellek oluşumu sanatsal anlamda olduğu kadar, bilişsel anlamda da önemlidir. Çocuğun boya ile tanışması da aynı zamanda isimlendirilen karalamalar evresine denk düşmektedir. Karalamanın kendinde uyandırdığı hazdan hoşnut olan çocuk, zaman geçtikçe boya ile de tanışır. Merak duygusunun giderek attığı, artık sadece kalem ile değil, ona göre çok farklı dokuya sahip fırça ile de etkileşime geçtiği görülür. Çocuğun birçok renk arasından seçim yapma lüksü, onu bazen karalama etkinliğinden ziyade, renklerle oynama aktivitesine doğru yönlendirir (Lowenfeld, 1964, s. 101). Bu evrede çevreye olan ilgi ve merak

artarak devam eder. Kalemle yapılan karalamalarda gözlenen yatay ve dikey çizgiler, aynı şekilde boya ve fırça ile de sürdürülür. Bazen hiç olmayan kişileri resimde varmış gibi anlatan, çizgilerin oluşturduğu bütünlük ile çevresindeki insanları yansıttığını düşünen çocuk, hayal gücünü doruklarda yaşar.

5.2. Şema Öncesi Evre (4-7 yaş arası)

Piaget'nin işlem öncesi dönem olarak adlandırdığı evreye denk düşen şema öncesi dönemde bilişsel gelişimin hızlandığı görülür. Lowenfeld'e (1947, 115) göre bu evrede çocuk karalama aşamasından ayrılmakta ve farklı bir gelişim evresine geçiş yapmaktadır. Karalama evresinde var olan vücut hareketleri ve kâğıt üzerindeki anlamsız çizgiler arasında görülen ilişki sonlanmış, bunun yerini objelerin daha doğru temsili almıştır. Bu evreye gelindiğinde, daha önce sürekli olarak karalamalar ile resim yapan çocuğun kâğıdında farklı simgelerin oluşmaya başladığı gözlenir. Karalamaların oluşturduğu bütünlükten boylamsal ve dairesel çizgiler oluşturan çocuk, yavaş yavaş gerçeklik ilişkilerine girer (Lowenfeld, 1964, s. 116). Daha açık biçimde, bir önceki evrede var olan karmaşık çizgilerden oluşan kompozisyon ile yetinmez ve bunlara bazı yeni simgeler ve şekiller ekler. Yeni oluşan bu simge ve şekiller arasında kendi dünyasında bir ilişki kurar ve zaman zaman bunları canlandırma yoluna gider. Bu simge ve şekillerin oluşturduğu ilk temsil, çocuğun sürekli olarak çevresinde gördüğü insan figürüdür. İlk temsilin bir insan figürü oluşu, çocuğun bildiğini değil gördüğünü çizmeye çalıştığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda oldukça doğaldır. İlk temsil çabalarının somut bir şekli olan insan, çoğunlukla iki dikey çizgi (bacaklar) ve bir yuvarlak (kafa) ile oluşturulur (Lowenfeld, 1964, s. 116). Tek çizgiden oluşan bacaklar ve yuvarlak bir daireyle tamamlanmış yüzden oluşan ilk insan temsili, ilk bakışta yetişkinler tarafından pek fazla anlaşılamamaktadır. Başlangıçta yarım yamalak ve tek çizgiler ile insan figürlerini tamamlamaya çalışan ve bundan keyif alan çocuk, zamanla yapmış olduğu bu figürler ve içinde yaşadığı çevre arasında bir ilişki kurmaya başlar. Bu ilişkiye örnek olarak yaptığı resimler ile konuşması ve onları dış dünyanın bir kopyası olarak algılaması gösterilebilir. Çocuğun bu dönemde yansıtmaya çalıştığı ilk insan figürü betimlemelerinde dikkat çeken bir diğer özellik, çoğu figürün birbirine olan benzerliği ve hiçbirinin cinsiyet bağlamında ayırım gösterilmeksizin ele alınmış olmasıdır. Bu eksiklik ve yanlışlar zaman geçtikçe ve çocuk cinsiyet ayırdına vardıkça ortadan kalkar. Bu dönemde çocuklar için hava ve zemin ilişkisi de henüz ayırt edilebilen bir özellik

olmayıp, figür ve objeler zemini merkez alma kaygısı olmaksızın rasgele konumlandırılır. Şema öncesi dönemin ilk evresinde olan çocukların resimlerinde insan, hayvan ve diğer nesneler havada uçar gibi yüzeyin şurasında-burasında yer alırken, beş yaşından itibaren bunlar resim yüzeyinin alt kenarına paralel çizilmiş bir çizgi üzerine oturtulur (Subaşı, 2014, s. 53). Bu evreye ulaşmadan, yetişkinlerde var olan boşluk kavramı onlara aktarılmaya çalışılırsa, bu davranış hem kafa karıştırıcı hem de çocuğun güven duygusuna zarar veren bir durumla sonuçlanır (Lowenfeld, 1964, s. 119). Yaş ilerledikçe artık diğer araç ve gereçler ile olan ilişki de daha düzenli bir hal almaya başlamıştır. Örneğin renk ile daha yoğun biçimde etkileşim kuran çocuk, renk bilgisi tam anlamıyla oluşmadığı için eline gelen rengi kullanır ve bu renk cümbüşü onun için bir aktiviteye dönüşür. Bu evredeki çocuklar boyadıkları nesnelerin gerçek renklerinden ziyade, daha çok hoşla giden, onlara çekici gelen renkleri tercih ederler (Subaşı, 2014, s. 54). Lowenfeld'e (1947, s. 121) göre, renklerin seçimi her ne kadar rastlantısal gibi görünse de bunun altında psikolojik bir anlam yatmaktadır. Örneğin çocukların büyük çoğunluğu kırmızı rengi sever ve eğer annesini resmetmişse burada kırmızı rengi tercih etmesi çok doğaldır. Bu evrede dikkat edilmesi gerekli olan en önemli nokta, özgürlük ve yaratıcılığını doruklarda yaşayan çocuğa çok fazla müdahale edilmemesi ve gerekli durumlar dışında yönlendirmeler yapılmamasıdır.

5.3. Şematik Evre (7-9 yaş arası)

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

her şeyi şema olarak beynine kodlayıp kâğıda aktarmaya çalışan çocuk, aslında bu yaklaşımı ile farkında olmadan ilerleyen yaşlarda yapacağı resimlerinin bir prototipini oluşturmaktadır. Çocuğun bu evrede şemalar oluşturmaya sebep olarak pek çok görüş ortaya atılmıştır. Kırıçoğlu'na göre çocuğun şema oluşturmadaki ana sebep; fiziksel güçsüzlükleri nedeniyle henüz karmaşık biçimlerin üstesinden gelecek beceriden yoksun oluşu, yetişkinlerin, bu genellemeyi bilmeden yaptıkları katkı; örneğin gelinciği, menekşeyi, gülü özelliklerine ve adlarına bakmaksızın çiçek, kargayı, güvercini, serçeyi kuş olarak tanımlamaları örnek olarak gösterilebilir (Kırıçoğlu, 2005, s. 82). Şemaların ortaya çıktığı ve geliştiği bu dönemde, bir çocuğun şemaları oldukça zenginken, bir diğeri zayıf sembollere sahip olabilir. Şemanın gelişimine ek olarak bu evrede gözlenen bir diğer olumlu değişiklik çocuğun resimlerinde zemin ilişkisini yavaş yavaş kavramaya başlamış oluşudur. Zemin ilişkisini kavrayıp bunu resmine aktarmaya çalışan öğrenci, renk konusunda da bazı gelişimsel özellikler göstermektedir. Daha önceki evrelerde öznel deneyimlerden ve duygulardan yola çıkarak yapılan renk seçimi ortadan kalkmış, yerini daha sistemli ve nesnel ölçütler almıştır. Bu dönemin içinde olan çocuk, geçmişte olduğu gibi birkaç çizgi ile insan figürünü oluşturmaktan vazgeçer ve daha detaylı yorumlamalara girer. Önceki evrelerden farklı olarak gövdeyi oluşturmaya öğrenen çocuk, kol ve bacaklarını eklemekle kalmayıp, parmak gibi uzuvları görüp yansıtmaya isteği içerisinde olur. Yavuzer'e (2012) göre bu dönem çocuğu resimlerinde sadece kendisi ile olan ilişkileri değil, başkalarının birbiri ile olan mantıksal ilişkilerini de göstermektedir. Sanatsal gelişimin yanı sıra, bilişsel gelişimin de gözlemlendiği bu evrede mantığın yavaş yavaş devreye girdiği ve çocuğun bu doğrultuda hareket ettiği görülmektedir. Ancak bu değişikliğin uygulama çalışmalarına olumlu anlamda yansıdığını söylemek güçtür. Şiirsel anlatım yerini gitgide kuru bir yalınlığa bırakır. Daha önceki evrelerde çizdiği objeler ile kendi üzerinde ilişki kuran çocuk, şematik evrenin ilerleyen zamanlarında bundan vazgeçer ve daha rasyonel ilişkilere doğru yönelir (Lowenfeld, 1964, s. 146). Meydana gelen bu değişiklikler, çocuğun zihinsel gelişiminin de olumlu anlamda ilerlemeye devam ettiğinin bir diğer göstergesidir.

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

Özgürlük anlayışının yavaş yavaş ortaya çıktığı bu evre, kısmen değişiklik gösterse de genel anlamıyla dokuzlu yaşlarda başlayıp on birli yaşlara kadar süregelen bir evreyi kapsamaktadır. Bu dönem çocuğunda sayı, uzay, ağırlık ve zaman gibi soyut kavramların daha net biçimde

anlaşılmaya başladığı görülmektedir. Bu evrede cinsiyet ayrımının farkına varan çocuk, derslerde, oyunlarda ve diğer sosyal aktivitelerde artık eskisinden daha fazla hemcinsleri ile bir arada olmak istemektedir. Lowenfeld'e (1947, s. 181) göre bu dönemin en göze çarpan özelliklerinden biri, çocuğun, yaşlılarının oluşturduğu sosyal çevrenin bir üyesi olduğunu keşfetmiş olmasıdır. Bu evrede bir gruba dâhil olma isteği çocuk için oldukça önemlidir. Herhangi bir guruba dâhil olup, bu grup içerisinde tercih edilen biri olma arzusu büyük önem kazanmıştır. Bu dönem çocuğu etrafını çok daha fazla sorgulamaya başlar ve doğal olarak bağımsızlık arzusu artış gösterir. Sanatsal anlamda da gelişimi devam eden ergenlik öncesi çocuğu, bir yandan alabildiğine gerçeği yansıtmaya isteği ve bu yolda başarısı, başarısızlığı sürerken, diğer taraftan çizgide daha özgür ve kendisine özgü anlatım formları arar (Kırıçoğlu, 2005, s. 94). Kimi zaman yaptığı resimleri çevresine göstermekten oldukça tedirgin olan çocuk, olumsuz bir tutum ile karşılaştığı takdirde, oldukça duygusal bir dönem içinde olması sebebiyle anormal davranışlar sergileyebilir. Ergenlik öncesi evrenin içinde bulunan çocuk, artık toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır ve bu farkındalık çizgilerine yansımaya başlamıştır (Yavuzer, 2009, s. 65). Gördüğünü olduğu gibi aktarmaya çalışan çocuk için önceki evrelerde öğrendiği şemalar yeterli olmamaktadır. Resimlerinde de cinsiyet ayrımını belli etmeye çalışan çocuk, geçmişte öğrendiği şemalardan yararlanacak fakat bunları yalın biçimiyle bırakmayacaktır. İnsan figürü üzerine oldukça fazla eğilmeye başlar ve hâlihazırda öğrenmiş olduğu şemalar üzerine eklemeler yaparak gördüğü nesne ve objeleri küçük ayrıntıları ile kâğıda aktarmaya çalışır. Yolcu'ya (2009, s. 160) göre bu dönem çocuklarının resimlerinde figürlerin daha hareketli ve ölçülü oldukları görülür. Yem yiyen hayvanların hareketleri, koşan insanın verdiği etki, bu evrede bulunan çocuğun resimlerinde aktarmayı amaçladığı senaryolardan bazılarıdır. Çocuk çözmesi gereken birçok soruna odaklanmayı bu yaşta öğrenir, bu sebeple resimleri belki biraz kuru olur ancak daha gerçekçidir (Vural, 2011, s. 141). Geçmiş dönem resimlerine kıyasla biraz kuru bir anlatımın hâkim olduğunu söylediğimiz bu dönem resimlerinde yavaş yavaş mekân ve perspektif olgusu da görülmeye başlar.

5.5. Mantık Çağı (11-13 yaş arası)

İsminden de anlaşılacağı gibi bu evre, çocukların daha çok mantık çerçevesinde düşünmeye başladığı bir dönemin başlangıcı olarak tanımlanır. Bu yaşlar güçlü his ve duyguların daha fazla ifade edilmeye başlandığı, yetişkinlerin söylemlerinin eskisi kadar ciddiye alınmadığı bir dönemin

ilk evresidir (Lowenfeld, 1964, s. 215). Bu evreye gelen çocuk, nasıl ki sosyal anlamda olumlu ya da olumsuz pek çok değişim gösteriyor ise, aynı şekilde bu gelişim sanatsal alanda da gözlenmektedir. Bu evreye denk düşen yaşlarda çocuklar geçmiş dönemlere kıyasla daha soyut düşünmeye meyillidirler. Bu evrede her ne kadar sanatsal anlamda gelişimler görülse bile, tam anlamıyla perspektif kuralları öğrenilmemiş, hareket problemi çözülmemiş, ışık, gölge, renk, açık-koyu ve resim düzleminde üçüncü boyut yeterince gelişmemiştir (Kırıçoğlu, 2005, s. 95). Yolcu'ya (2009, s. 159) göre bu dönemdeki çocuklar artık gerçeğe yönelmeye başlamışlardır, fakat buradaki gerçeklik doğal gerçekten çok, akla dayalı gerçektir. Yani çocuk doğayı taklit etmekten ziyade, bir anlayış ve tanımlama amaçlı gerçeğe yönelir. Mantık çağına erişen çocuğun her şeyi mantık çerçevesinde değerlendirmeye çalışması, öncesinde resimlerinde var olan 'gerçeklikten uzak ancak yaratıcı ve özgün' olarak nitelendirilen yaklaşımına da yansır. Çocuğun okuldaki derslerden öğrendiği 78 sistematik ve değişmeyen bilgi, işlevsellik ve akılcılık, renk seçiminde de doğrudan kendini gösterir. Önceleri nesnelerde görülen yaratıcı yaklaşıma karşıt olarak bu evrede yaprak yeşil, ağaç kahverengi, çatı kırmızı, gökyüzü mavidir (Yolcu, 2009, s. 159). Fakat bu tutum her çocuk için geçerli olmamaktadır. Aralarında bazı çocuklar vardır ki, yaratıcı ve şiirsel anlatımını bu evrede de devam ettirir. Lowenfeld'e (1947, s. 247) göre bu evrede şema tamamen ortadan kalkmıştır, fakat halen şema kullanımı mevcut ise, çocuğun henüz çevresinde var olan kişisel farklılıkları ve detayları zihinsel olarak ayırt edemediği yorumunda bulunulabilir. Gençlik öncesi, ergenliğin ise ilk habercisi sayılan bu dönem oldukça kritik bir durumun işaretlerini verir (Vural, 2011, s. 144). Bu işaretler çocukların resimlerinde doğrudan gözlenebilecek belirtilerdir. Çalışmalarda uç konular seçmek, kimi zaman hayatın olumsuz taraflarını biraz da mübalağa katarak ele almak bu işaretlerden sadece birkaçıdır. Örneğin, doğal afetler, fırtınalar, korku dolu psikolojik temalar, gerçeküstü öyküler, sirk, göçmenler, tarlada çalışanlar, film yıldızları, kahramanlar ve diğer birçok uç tema, bu dönem çocukları arasında popüler olan konulardır (Artut,2006).

5.6. Ergenlik Krizi (13 yaş ve üzeri)

Bu dönem içerisinde bulunan genç mantık çağına erişmiş, dünya olaylarını, çevresinde olup bitenleri yalnız somut değil soyut düşünceleri kavramlaştırıp öğrenmeye başlar (Kırıçoğlu, 2005, s. 96). Bu yaşlar çocukluk döneminden gençliğe doğru durmaksızın süren yaşamın birey açısından

en önemli evrelerinden birisidir, çünkü bu evre çocukluğun sonu, gençliğin ise başlangıcıdır. Ergenlik döneminin her anlamda sıkıntılı bir süreç olduğu bilinen bir gerçektir, bu sebeple çeşitli iç çatışmalar yaşanır ve çevreye karşı kimi zaman anlamsız ve tutarsız davranışlar sergilenebilir. Bu dönemi ‘Ergenlik Krizi’ olarak adlandıran Lowenfeld’e (1965, s. 252) göre kriz; bir evreden öbür evreye büyük bir güçlük altında geçişi ifade eder. Büyük bir güçlük altında bir evreden diğerine geçerek hem fiziksel hem de bilişsel anlamda değişimler yaşayan genç, bu evreyi sakin ve durgun bir biçimde atlatamamaktadır. Bu dönemde çeşitli duygu değişimleri yaşandığı gözlenir; aniden mutlu olurken, bir anda hüznlenmesi ve kimi zaman ağlamaya başlaması buna en güzel örnektir. Çocukluk evresinden yeni yeni ayrılmaya başlayan bireyde, bir yandan kendi kimliğini bulma, kim olduğunu anlama ve tanımlama çabası sürüp giderken, diğer taraftan kendini kanıtlama isteği de vuku bulur. Kendini kanıtlama gerekliliğini hat safhada yaşayan genç için sanat çok önemli bir araçtır. Ergenlerin bu dönemde resim, şiir, müzik gibi sanatsal faaliyetlere ilgilerinin arttığı ve bu yolla kendilerini ifade etme aracı arayışında oldukları görülür (Subaşı, 2014, s. 59). Bu dönemde hem kendi çalışmalarına hem de başkalarının yapıtlarına karşı eleştirel davranış geliştiren genç (...) (Kırıçoğlu, 2005, s. 96), geçmiş dönemlerin aksine sanat ile daha fazla içli dışlı olur. Zihinsel yeteneklerin de oldukça geliştiği bu dönem bireyinin resimlerinde, daha önceleri var olan pek çok teknik sorun yavaş yavaş çözülmeye başlanmıştır. Zaman zaman odaklanma problemleri yaşanıyor olsa bile, bu dönem genci araştırma ve inceleme etkinliklerine oldukça önem verir. Okul çağı ve ilk ergenlik dönemlerinde resimde kaybolan bütünlük zamanla tekrar kazanılır ve birey öğrenerek bütünü kavrar (Kırıçoğlu, 2005, s.96). Bütünü kavramayı amaç edinen genç, boya ve diğer materyaller ile ilgilenerken resimlerinde farklı teknikler denemeye çalışırlar. Yine bu dönemde renk farklılıklarından haberdar olduğu ve rengin en iyi biçimde kullanıldığı görülür (Yavuzer, 2009, s. 67). Ergenlik öncesi dönemde başladığı gibi, bu dönemde de cinsiyet farklılıkları sanatsal ürün üzerinde gözle görülür derecede fark edilir. Kız ve erkeklerin resimlerinde sergiledikleri sanatsal yaklaşım cinsiyet bağlamında oldukça fark yaratır. Kızlar renk zenginliği, formda zarıflık, çizgide güzelliğe karşı bir bağlılık gösterirken, erkekler daha çok teknik ve mekanik çizimlerle uğraşır (San, 1979). Sonuç olarak, her dönemdeki gibi bu evrede de öğretmenlere pek çok iş düşmektedir. Ancak diğer dönemlerden farklı olarak, genç bireyin bu evrede hem fiziksel hem de bilişsel anlamda geçiş sürecinde olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak doğru yaklaşımlar seçilmeli ve rehberlik edilmelidir.

6. GÖRSEL SANATLARDA ÇOCUK TİPLERİ

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

6.1. Yapıcı Tipler

Bu kategoride yer alan çocukların en göze çarpan özelliği, bütünün parçadan oluştuğunu bilip bu doğrultuda hareket etmeleridir. Bir başka deyişle resimlerinde parçadan bütüne doğru bir ilerleme görülür (Yolcu, 2009, s. 144). Ele aldıkları obje ya da nesnelerde, bütünün özelden genele şeklinde oluşturulduğu açık biçimde fark edilir. Örneğin bir insan figürü çizerken önce baş, gövde sonra kol ve bacaklar birleştirilerek bütün tamamlanır (Artut, 80 2001, s. 215). Yapıcı tipler olarak adlandırılan çocuklar, bu ve benzeri özelliklerinden dolayı üç boyutlu çalışmalarda daha başarılı olmaktadır.

6.2. Görücü Tipler

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

6.3. Karışık Tipler

Karışık tipler olarak adlandırılan gruba dâhil olan çocuklar, diğer iki türün de özelliklerini bünyesinde barındıran özgün bir yapıya sahiptirler. Bu sebeple bu gruptaki çocukların çalışmalarında hem yapıcı hem de görücü özellikler gözlenir. Karışık Tipler olarak adlandırılan bu grubun bir diğer önemli özelliği, zaman zaman cetvel, pergel gibi çizim araçlarından yararlanmaları

ve aşırı denebilecek bir düzenlilik içinde olmalarıdır (Yolcu, 2009, s. 145). Karışık tipler, toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan bir grubu temsil eder. Bu kategorideki çocukların, ülkemizde oldukça yüksek oranda yer aldığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalara dayalı olarak, toplumumuzun büyük çoğunluğunun karışık tip özelliklerini taşıdığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, Görsel Sanatlar dersinde işlenen konuların tek boyutlu olması, örneğin; bütün dönem sadece teorik yaklaşımların desteklenmesi, iki ve üç boyutlu çalışmalarda daha istekli ve başarılı oldukları bilinen karışık tipteki çocukların derse karşı tutumunu olumsuz yönde etkileyecektir. Buradan hareketle Görsel Sanatlar öğretmenlerinin ders planlarını oluştururken bu bilgileri göz önünde bulundurmaları, program kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

7. TÜRKİYE’DE ÇASEY VE YARATICILIĞA YÖNELİK YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR

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

Gökay’ın (1998) “Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları” başlıklı doktora tezi, o dönem için oldukça yeni sayılabilecek ÇASEY ile ilgili olarak yapılan ilk araştırmalar arasında yer almaktadır. Birleştirilmiş

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

Yolcu (2001) tarafından "Solylanlı Çocuklarda Sanatsal Yaratıcılık (12-15 Yaş Çocuklar Üzerinde Bir İnceleme)" başlıklı doktora çalışması, 2001-2002 öğretim yılları arasında Çanakkale merkezde yer alan bir ilköğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. 83 Araştırmada; İlköğretim çağı 12-15 yaş grubu solylanlı çocukların sanatsal yaratıcılıklarının gözlenmesi, araştırmanın temel amacı olarak

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

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

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

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

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

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

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

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda, ÇASEY'e göre hazırlanan tekstil konularının başarıyı olumlu yönde arttırdığı, motivasyonu yüksek tuttuğu görülmüş ve 86 benzer alternatif konular oluşturularak, yeni yöntemlerin denenmesi önerisinde bulunulmuştur.

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

Dikici (2006)'nin "Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri" başlıklı çalışmasının amacı sanat eğitimi alan ve almayan lise son sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini ortaya koymaktır. Bu gerekçeden hareketle araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın

evrenini Elâzığ iline bağlı Balakgazi Lisesi son sınıf öğrencileri oluştururken örneklemini bu öğrencilerden tesadüfi yolla seçilen 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için SPSS 10 paket programı kullanılmış ve sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için t testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; sanat eğitimi alan öğrencilerin sanat eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek yaratıcılık düzeyine sahip oldukları, cinsiyet değişkeni bağlamında yaratıcılıklarında bir farklılaşma görülmediği ve son olarak sanat eğitimi alan öğrencilerin akıcılık ve orijinallik boyutlarında daha yüksek yaratıcılık düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

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

Bender'in (2006) "Resim İş Eğitimi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri" başlıklı doktora tezindeki amaç Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkisini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 240, Gazi Üniversitesi'nden 480 ve Pamukkale Üniversitesi'nden 240 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama

amacı olarak Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde hem parametrik hem de parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, duygusal zekanın üniversite değişkenine göre farklılık gösterdiği ve en önemlisi duygusal zekâ ile sanatsal yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

Özalp'in (2009) "Okulöncesi Dönem (5-6 Yaş Grubu) Sanat Etkinliklerinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Uygulanması Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezindeki amaç; sanat eğitiminin Çok Alanlı Sanat Eğitimi (ÇASEY) ile çocuğa nasıl kazandırılacağını ve bu kazanımın çocuk üzerindeki olumlu etkilerini uygulama ve gözlemlerden yararlanarak sınamaktır. Küme örnekleme yönteminden yararlanılan araştırmada, 2008-2009 öğretim yılında, Konya merkezli Özel Gençlik İlköğretim Okulu'ndan, ikisi 5 yaş, on dokuzu 9 yaş olmak üzere toplamda 12 erkek 9 kız öğrenciden oluşan 21 kişilik bir grup örneklem olarak belirlenmiştir. Toplamda 12 ders saati olarak gerçekleştirilen uygulamada nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme ile veriler elde edilmiştir. Derslerde uygulamaya geçilmeden önce gerekli açıklamalar yapılmış ve her ders sonucunda çoktan seçmeli testler şeklinde ölçme değerlendirme metotlarından yararlanılmıştır. Araştırmacıya göre yapılan uygulama sonucunda, 12 haftalık ders aşamasında gerekli ölçme araçları yardımıyla elde edilen verilerden hareketle motor gelişimi yanında duygu ve hissiyatın, görsel algılamamanın, imgesel düşünmenin ve yorumlamanın amaçlandığı sanatsal etkinliklerin, çocukların sanatsal ve bilişsel gelişimini şekillendirip hızlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

Subaşı'nın (2014) yapmış olduğu “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Çocuğun Resimsel Yaratıcılığına Katkıları” başlıklı yüksek lisans tezinin amacı, Görsel Sanatlar dersi eğitim sürecinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nin çocuğun resimsel yaratıcılığına getireceği katkıları ortaya çıkartmaktır. Bu doğrultuda araştırmada ‘Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desen’ modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Edirne ili Keşan ilçesine bağlı Rasim Ergene Ortaokulu'nda öğrenimine devam eden 7-A ve 7-C sınıfı öğrencilerinden oluşturulmuştur. Öntest ve sontestler ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde Bağımsız Örneklem t Testi'nden yararlanılmıştır. Cinsiyet değişkeni bağlamında farklılaşma olup olmadığını sorgulamak için, grup sayısı düşmesi sebebi ile t testinden yararlanılmamış, bunun yerine parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Resimsel Yaratıcılık Testi'nin (RYT) 90 uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık meydana geldiği, cinsiyet değişkeni bağlamında deney grubu kız öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle araştırmacı; Görsel Sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'nden yararlanılmasının dersin kazanımlarını gerçekleştirebilmek adına önemli katkılar sağladığı yorumunda bulunarak araştırmasını sonlandırmıştır.

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

Küpeli (2014), “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Temel Tasarım Dersi Kapsamında Öğrencilerin Üç Boyutlu Tasarım Çalışmalarında Uygulanması” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın amacını, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi’nin, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanat Eğitimi Bölümü, Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı “Temel Tasarım II” dersini alan 1. Sınıf öğrencilerinin, üç boyutlu tasarım uygulamasında tasarlama becerilerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmayacağının incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılı, Gazi Üniversitesi Resim İş eğitimi Anabilim Dalı lisans programı, 1. sınıf II. dönem Temel Tasarım dersi alan öğrenci çalışmaları, örneklemini ise 2013-2014 öğretim yılında eğitimine devam eden ve tesadüfi biçimde seçilen 7 kişilik iki grup 1. sınıf öğrencisinin II. dönem uygulamış oldukları üç boyutlu temel tasarım çalışmaları oluşturmaktadır. Tesadüfi biçimde seçilmiş olan iki gruba iki farklı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney grubuna Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY)’ne göre hazırlanan ders planı uygulanırken, kontrol 91 grubuna geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda hazırlanmış ders planı uygulanmıştır. Temel tasarım dersine uygun konu olarak 1960 sonrası sanat akımlarından biri olan Enstalasyon sanatı seçilmiştir. Uygulamaya geçilmeden önce her iki gruba da dersin ilk beş dakikasında öntest uygulanmış ve öğrenciler arasında anlamlı denilebilecek bir fark olup olmadığı gözlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen çalışma grubunun öntest sonuçlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucundan hareketle uygulama başlatılmıştır. Araştırmada, genel özellikler bakımından ‘Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen Modeli’nden yararlanılmıştır. Her iki gruba da öntest ve sontest ile başarı ölçen anketler uygulanmış ve uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları enstalasyon çalışmaları, üç ayrı uzman hakem tarafından genel geçerliği onaylanmış olan ‘Üç Boyutlu Tasarım İnceleme Kriteri’ ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ÇASEY’e göre hazırlanan dersi alan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farkın hangi grup arasında olduğunu belirleyebilmek için başvuru testler sonucunda farklılaşmanın deney grubu öğrencileri lehine olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, araştırmacı tarafından ÇASEY’in üniversite düzeyinde uygulanmasının öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağlayacağı önerisinde bulunulmuştur.

Yıldız'ın (2018) “Sanatsal Yaratıcılık ve Psikopatoloji İlişkisine Dair Toplumsal Algının Lisans Düzeyi Sanat Eğitimi Alan Öğrencilere Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak, lisans düzeyinde sanat eğitimi alan öğrencilerin sanatçı kimliğine yönelik olarak toplumsal yargılardan etkilenip etkilenmediği ve bahsi geçen toplumsal yargıların temelinde bilimsel dayanağın olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kaynak tarama, yazılı görüşme, sözlü görüşme ve sentez yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nde öğrenimine devam eden 24 öğrenci ile Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’nde öğrenimine devam eden 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma süresince veri toplama araçları ile elde edilen bulgular; toplum gözünde sanatçıların normal insanlardan farklı olduğu ve sanatsal yaratıcılıkla psikolojik rahatsızlıklar arasında ilişki olduğu kanısının toplum tarafından kabul gördüğü ancak lisans düzeyinde sanat eğitimi alan bireylerin bu görüşten etkilenme olasılıklarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ilaveten; sanatsal yaratıcılık ve psikolojik rahatsızlıklar arasında bir ilişki olduğunu öne süren bazı araştırmalar 92 olmasına rağmen, bu sonuçların çoğu alan uzmanı tarafından kabul edilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

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

ünitesinden alınan puanlarda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark gözlenmişken ‘Güneşli bir gün’ ünitesinden alınan puanlarda geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda ÇASEY’in öğrencilerin derse karşı tutumlarında etkili olmadığı başarılarında ise anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu yorumunda bulunulmuştur.

Çoban’ın (2019) “6. sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Kültürel Miras Konusunda Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezindeki amaç ÇASEY’in öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Buradan hareketle araştırmada deneysel araştırma yöntemlerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu desen modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili, Akhisar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ülkü Ortaokulu’nun 6/C ve 6/D şubelerinde öğrenim gören toplam 60 öğrencisi oluşturmaktadır. Seçkisiz biçimde belirlenen deney ve kontrol gruplarına iki farklı yöntem kullanılarak ders aktarılmıştır. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi deney grubuna uygulanırken geleneksel öğretim yöntemleri kontrol grubuna uygulanmıştır. Elde edilmesi planlanan verilerin toplanabilmesi için öğrencilere derslerin başlangıcında ve sonunda 93 araştırmacının geliştirmiş olduğu Kültürel Miras Başarı Testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve bağımsız örneklem için t testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ÇASEY’in Kültürel Miras öğrenme alanına yönelik olarak öğrencilerin başarılarında anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metin’in (2019) “Şematik Dönemdeki Çocukların Sanatsal Gelişiminde Çok Alanlı Sanat Eğitiminin Yeri” başlıklı yüksek lisans tezindeki amaç Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi kapsamında okutulan sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerinin 7-9 yaş çocukları üzerindeki etkilerini incelemektir. Buradan hareketle çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan Eğitsel Eleştiri modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Özel Mektebim Okulları Afyon Şubesi İlköğretim Okulları’nda random yöntemiyle seçilen 3-A şubesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilmesi planlanan verilerin toplanabilmesi için gözlem, görüşme ve belge analizinden yararlanılmıştır. Renk konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine göre işlenmesinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmanın sonucunda geleneksel yöntemler ile karşılaştırıldığında öğrencilerin çizgi kavramını,

temel şekilleri ve sıcak-soğuk renkleri daha iyi kavradıkları, bir yapıtı tamamlama, yorumlama ve eleştirebilme özellikleri kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ÇASEY'in öğrencilerin hem uygulama çalışmalarında hem de sanat eleştirisi, estetik ve sanat tarihi alanlarında daha başarılı sonuçlar elde etmelerine sebep olduğu yorumunda bulunulmuş ve araştırma sonlandırılmıştır.

8. YURT DIŞINDA ÇASEY VE YARATICILIĞA YÖNELİK YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR

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

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

vurgulanmıştır. Tüm Amerikan halkı için daha nitelikli bir sanat eğitimi programı gereksinimini karşılamının, yükseköğretim kurumlarından başlayarak oluşacağı ve bu doğrultuda iş birliği ihtiyacı olduğu önerisinde bulunarak araştırma sonlandırılmıştır.

Derickson'ın (1985) "Use of Discipline Based Art Curriculum in Correctional Institutions" başlıklı mastır tezindeki amaç, cezaevlerinde halen uygulanıyor olan sanat eğitimi müfredatı ile ilgili incelemelerde bulunmak ve Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemine uygun bir plan geliştirerek bu programı cezaevindeki mahkumlara uygulamaktır. Araştırmanın genelinde sanatın insan yaşamı için gerekliliğinden, cezaevinde sanat eğitiminin ne derece önemli olduğundan ve Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin sanatın eğitime getireceği yeniliklerden söz edilmiştir. Araştırma süreci 1984 yılında Arizona eyaletinde yer alan bir cezaevidir. Araştırmada veri toplamak için belirlenen çalışma grubu; 18 – 25 yaş arası çeşitli eğitim geçmişlerine sahip farklı meslek gruplarından bireylerdir. Arizona cezaevi eğitim merkezinde uygulanacak olan dersler için araştırmacı tarafından Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemine uygun bir plan oluşturulmuştur. Uygulamanın yapılacağı gruba, haftada üç kez, her derste üç saat olmak üzere toplamda 9 saat, araştırmacının geliştirdiği 'Portre' konulu ders planı aktarılmıştır. Dokuz saatlik uygulamanın ardından araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve istatistiksel analizlere dayalı olarak; cezaevlerindeki mevcut sanat eğitimi programları sadece uygulamadan ibaret olmasından dolayı yetersiz olduğu, geçmişin aksine sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama gibi sanat disiplinlerinin öğretilmesinin mahkumların bakış açılarında olumlu değişikliklere neden olduğu ve bu değişimin uygulama esnasında yapılan portre çalışmalarına doğrudan yansıdığı, cezaevinde eğitimin, araştırmaya katılan kişilerin hayata yaklaşımları açısından ve sürekli gardiyan gözetimi altında olma zorunluluğundan dolayı oldukça zor olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin uygulandığı cezaevi öğrencilerinin sanatı anlama çabaları göz önünde bulundurularak bu yöntemin uygulanmaya devam edilmesi gerektiği önerisi üzerinde durulmuştur.

Al Muhanna (1989) "Toward a Strategy for Implementing Discipline-Based Art Education in Kuwait" başlıklı doktora çalışmasında, sanat eğitimcileri ve ilgili disiplinlerden uzman kişilere Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi ile ilgili bir anket çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı; Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin Kuveyt'te oluşturacağı yansımaları incelemek

olarak belirlenmiştir. Ankete dâhil edilen kişiler ile yapılan görüşmeler sonrasında, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin okullardaki öğretim programında egemenlik oluşturduğu ve daha önce uygulanan geleneksel sanat eğitimi yaklaşımlarının yeni yöntem kadar tatmin edici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin okullarda uygulanmasına yönelik bir durum çalışması olarak nitelendirilebilecek bu araştırmanın sonucunda, hâlihazır öğretmen olarak görev yapan eğitimcilerin Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi hakkında hizmet öncesi ve hizmet içi kurslar vasıtasıyla bilgilendirilmesi gerektiği, yeni yetişen öğretmenlerin, yetiştiriliyor oldukları fakültelerde bu yöntemi bilerek mezun olmaları için düzenlemeler yapılmasının bir zorunluluk olduğu yorumunda bulunulmuş ve çalışma sonlandırılmıştır.

Susan’ın (1990) ‘Discipline Based Art Education: Frameworks for Planning Content in the Middle/Junior High Program’ isimli mastır tezi, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin derinlemesine incelendiği bir diğer çalışmadır. Araştırmanın amacını Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminde sanatın anlaşılması ve takdir görmesine sebep olan gerekçenin ne olduğu sorusu oluşturmaktadır. Araştırma, devlet okulları bünyesinden seçilmiş olan ilk ve ortaöğretim kurumları ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın genelinde nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış ve sanatın anlaşılması adına önemli özelliklere sahip olan ÇASEY’in sanat dersine nasıl uygulanabileceği tartışılmıştır. Araştırmacıya göre bu araştırma, çalışmanın sonuç kısmında da değinilmiş olan iki ayrı yapının gelişimine önderlik etmesi bakımından önemlidir. Bunlardan ilki; bu araştırma vasıtasıyla dört ana disiplinden oluşan Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin tüm derinliğiyle gözler önüne serilmesi ve ikinci olarak; ilk ve ortaöğretim sanat programlarında öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun sanat eğitimi planı oluşturmak için bir disiplin temelli sanat öğretimi taslağı örneği oluşturulmuş olmasıdır. Araştırmanın sonucunda, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin sahip olduğu zengin yapının, sanat eğitimi için uygun bir program düzeni oluşturduğu ve uygulanması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Heberth (1994) “Development And Implementation of a Discipline Based Art Education Staff Development Program for Elementary Art Teachers” başlıklı mastır tezini Nova Southern Üniversitesi bünyesinde tamamlamıştır. Bu araştırmanın amacı, hedef kitle olarak seçilen ve daha önce Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi ile ilgili eğitim almamış, bu konuda bilgi sahibi olmayan 7 ilköğretim sanat öğretmenine Disipline Dayalı Sanat Eğitimi öğretim becerilerinin nasıl

uygulandığını açıklamak, bu konuda onlara kılavuzluk etmek ve hizmet içi eğitim fırsatı sunmaktır. Bu doğrultuda 12 haftalık bir eğitim verilmiş ve bu eğitim neticesinde hedef grubun Disipline Dayalı Sanat Eğitimi'nin yapısını kavrayacakları ve bunun sonucunda bir sanat eseriyle karşılaştıklarında eleştirel düşünme becerilerinden faydalanabilecekleri varsayımında bulunulmuştur. Araştırma çerçevesinde çalışma grubu olarak seçilen öğretmen topluluğuna Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin temel yapısı hakkında geniş çaplı bilgiler sunan videolar gösterilerek uygulama başlatılmış ve bu hizmet içi eğitime istisnasız 7 öğretmen her gün katılmıştır. Araştırmacı tarafından gözlem yoluyla kayda geçirilen derslerde hizmet içi eğitime tabi tutulan sanat öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin oldukça geliştiği ve Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yöntemi hakkında bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir. 12 haftalık eğitim sonucunda, geçmişte verdikleri derslerde oldukça sıradan teknikler ile sadece uygulama çalışması yaptıran hedef grubun, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi hizmet içi kursu sonrasında girmiş oldukları derslerde sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerini bütünleştirmeyi hedefleyen yaklaşımlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Nicel verileri elde etme için kullanılan gelişim testi sonuçlarında, çalışma grubu olarak belirlenen öğretmenlerin yeni yöntem hakkında yeterli derecede bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre öntest ve sontestler arasında oluşan anlamlı farklılaşma Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin bütünü kapsayan, eleştirel düşünmeye teşvik edici yapısından kaynaklanmaktadır.

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

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

Hedayat ve diğerleri'nin (2013) ele almış olduğu, "The Effect of DBAE Approach on Teaching Painting of Undergraduate Art Students" başlıklı makalenin amacı, Tahran Üniversitesi'nde lisans eğitimi gören Resim Bölümü öğrencilerinin resim öğretiminde Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yaklaşımına göre hazırlanmış yeni öğretim programının uygulanmasının sonuçlarını incelemektir. Uygulama kapsamında iki sınıftan 30 öğrenci seçilmiş ve bu bireyler tesadüfi yöntemle deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da 15 öğrenci atanmıştır. Yarı deneysel desen modelinden yararlanılan bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek dersler başlamadan önce, derslerin ortasında ve derslerin sonunda olmak üzere toplamda üç kez uygulanmıştır. Deney grubuna Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemine göre hazırlanmış olan plan uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan ders planı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerden hareketle, uygulama öncesi sürdürülen geleneksel öğretim metotları ile çalışma esnasında faydalanılan disiplin temelli yaklaşımın çıktıları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemine göre hazırlanan dersi alan deney grubu öğrencileri, geleneksel öğretim yaklaşımları doğrultusunda hazırlanan ders planı uygulanan kontrol grubu ile karşılaştırıldığında biçimlendirme çalışmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkla başarı sağladıkları görülmüştür. Bu sebeple araştırmacılar tarafından Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yönteminin yükseköğretim kurumlarında da uygulanması gerekliliği önerisinde bulunulmuştur.

Breazeale'ın (2015) ele aldığı "Interdisciplinary Infusion in the Discipline Based Middle School Art Classroom" başlıklı doktora tezinin temel amacı, akademik camiada çok az ilgi gören ortaöğretim Görsel Sanatlar dersi öğretim metotlarını incelemek ve önerilerde bulunmaktır. Bu

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

9. ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNİN UYGULANMASI VE ÖRNEK DERS PLANLARI

Görsel sanatlar dersinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi, öğrencilerin sanatı yalnızca uygulamalı bir etkinlik olarak değil, çok yönlü bir öğrenme alanı olarak deneyimlemelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, sanat üretimi, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik alanlarının bütüncül biçimde ele alınmasıyla öğrencilere hem kuramsal hem de uygulamalı bilgi kazandırır. Ders sürecinde öğrenciler, sanat eserleri üretirken aynı zamanda tarihsel ve kültürel bağlamları inceleyerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, estetik sorgulamalar aracılığıyla sanatı farklı perspektiflerden anlamlandırma olanağı bulurlar. Böylelikle sanat eğitimi, yalnızca teknik beceri kazandıran bir süreç olmaktan çıkıp, öğrencilerin kültürel bilinç, görsel okuryazarlık, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerini destekleyen disiplinlerarası bir yapıya kavuşur. Ancak yöntemin uygulamasında çoğu zaman sorunlarla karşılaşıldığı gözlenmektedir. Bunların ana sebebi sanat

1. Hafta Günlük Ders Planı

BÖLÜM I:

SÜRE: 40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜREL MİRAS

KONU: SANAT TARİHİ

BİGİYİ PAYLAŞMA:

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

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

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

GÜDÜLEME:

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

HEDEF DAVRANIŞI SÖYLEME:

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

KAZANIMLAR:

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

2-Yerel kültüre ait motifleri açıklar.

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

4-Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.182

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

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

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

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

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

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

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

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

1-Olcay Tekin Kırıışoğlu Sanatta Eğitim.

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

3-Enver Yolcu Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.

DERS ALANI: Derslik

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

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

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

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

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

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

2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyonu açarak hazır bekletir.

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

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

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

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

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

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

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

1-Sanat tarihi öğrenmemizdeki amaç nedir, açıklayınız?

2-Sanat tarihi öğrenmek zorunda mıyız?

3-Sanat tarihi konusunu sevdiniz mi? Bu konulara devam etmek ister misiniz?

BÖLÜM IV.

KAPANIŞ:

Gelecek derste sanat eleştirisi disiplinine yönelik bir etkinlik yapılacağını söylenmesi ve bu etkinlik için ünlü bir Folkart sanatçısının seçildiği, bunun üzerinden etkinliklerin gerçekleştirileceğinin belirtilmesi.¹⁸⁴

2. Hafta Günlük Ders Planı

BÖLÜM I:

SÜRE: 40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜREL MİRAS

KONU: SANAT TARİHİ

BİGİYİ PAYLAŞMA:

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

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

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

GÜDÜLEME:

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

HEDEF DAVRANIŞI SÖYLEME:

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

KAZANIMLAR:

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

2-Yerel kültüre ait motifleri açıklar.

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

4-Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.182

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

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

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

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

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

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

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

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

1-Olcay Tekin Kırıışoğlu Sanatta Eğitim.

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

3-Enver Yolcu Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.

DERS ALANI: Derslik

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

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

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

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

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

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

2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyonu açarak hazır bekletir.

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

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

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

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

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

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

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

1-Sanat tarihi öğrenmemizdeki amaç nedir, açıklayınız?

2-Sanat tarihi öğrenmek zorunda mıyız?

3-Sanat tarihi konusunu sevdiniz mi? Bu konulara devam etmek ister misiniz?

BÖLÜM IV.

KAPANIŞ:

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

3. Hafta Günlük Ders Planı

BÖLÜM I:

SÜRE: 40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLAR KÜLTÜRÜ

KONU: SANAT ELEŞTİRİSİ

BİGİYİ PAYLAŞMA:

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

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

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

4-Konunun anlatımı sırasında kısa cevaplı fakat yoğun sorulara başvurulur

GÜDÜLEME:

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

HEDEF DAVRANIŞI SÖYLEME:

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

KAZANIMLAR:

1-Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder.

2-Seçilen sanat eserinin içeriğini yorumlar.

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

4-Kendi görsel sanat çalışmasını değerlendirir.185

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

6-Sanat eserlerine saygı duyar ve onları yüceltir.

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

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

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

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

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

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: Soru-Cevap, Tartışma, Anlatım

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

1-Olcay Tekin Kırıçoğlu Sanatta Eğitim.

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

3- İnci San Sanat Eğitimi Kuramları.

4- Projeksiyon Cihazı, Yazı Tahtası, Bilgisayar vd.

5- Sanat eleştirisi konusu için hazırlanmış olan çalışma dosyaları.

DERS ALANI: Derslik / Atölye

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

- 1-Araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olan sanat eleştirisi çalışma yaprağını inceler.
- 2-Araştırmacı tarafından, sanat eleştirisi disiplinine yönelik olarak hazırlanan kısa sunumu inceler.
- 3-Araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından hemfikir olunarak belirlenen Fikret Otyam'ın Harranlı Kadınlar isimli çalışması tahtaya projeksiyon yardımı ile yansıtır.
- 4-Ders başlamadan önce sınıfın düzenini sağlar, kullanılacak olan araç gereçlerin kontrollerini yapar.
- 5-Eğer uygulama dersi ise, öğrenciler arasında araç-gereci eksik olanlar tespit eder ve gerekli eksiklikler giderilir.
- 6-Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemlerini alır.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

- 1-Ders başlamadan önce not almak için gerekli araç ve gereçleri hazırlar.
- 2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyonu hazırlar.
- 3-Derste işlenecek konu ve öğrenme alanına göre sınıf sıralarının düzenini sağlar.
- 5-Uygulama çalışması için gerekli olan araç ve gereçlerini hazırlar.

BİREYSEL ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

(Ödev, deney, problem çözme vb.)

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

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

Öğrenciler beşerli biçimde gruplara ayrılarak sanat eleştirisi sorularına bir arada cevap vermeleri sağlanır. Bir grup 'Betimleme' kısmına yönelik soruları cevaplarken, diğer grup

'Çözümleme' bölümüne yönelik sorulara cevap verir. Bu sebeple öğrencilerin tartışma yetileri güçlendirilerek, farklı fikirlere saygı duymaları sağlanmış olur.

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

1-Konuyla ilgili olarak dağıtılmış olan çalışma yapraklarından alınan cevaplar göz önünde bulundurulur.

2-Öğrencinin derse katılımı ölçme ve değerlendirme aşamasında göz önünde bulundurulur.

3-Öntest-Sontest puanlarına ilaveten, öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrenci öz değerlendirme formu kullanılır.

Buna ilaveten ders sonunda şu soruları kısaca cevaplamaları istenir;¹⁸⁷

1-Sanat eleştirisi nedir, kim söylemek ister?

2-Sanat eleştirisi kaç basamaktan oluşmaktadır?

3-Esere yönelik kesin yargıya vardığımız, eseri beğenip beğenmediğimizi, eğer beğendiysek niçin beğendiğimizi belirttiğimiz aşama hangisidir?

BÖLÜM IV

KAPANIŞ:

Gelecek derste estetik disiplinine yönelik uygulamaların gerçekleştirileceğinin söylenmesi ve soruları olan öğrencilere söz hakkı verilerek dersin kapatılması.¹⁸⁸

4. Hafta Günlük Ders Planı

BÖLÜM I:

SÜRE: 40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLAR KÜLTÜRÜ

KONU: ESTETİK

BİGİYİ PAYLAŞMA:

1-Öğrencilere estetik disiplinine yönelik olarak hazırlanmış slayt aktarılır.

2-Estetik teriminin tanımı yapılarak güzel ile ilişkisi yakından uzağa ilkesine dayalı örnekler ile açıklanır.

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

4-Konu anlatımı sırasında öğrencilere tartışmaya dâhil olmaları için söz hakkı tanınır ve yakın çevreden örnekler vererek ‘doğadaki güzellik ile sanattaki güzellik’ ayrımını yapmaları sağlanır.

GÜDÜLEME:

Öğretmenin; ‘Estetik disiplini, sanatın doğasını sorgulayabilmek, doğadaki güzellik ve sanattaki güzelliğin ayrımını yapabilmek, en önemlisi sanat ve zanaat arasındaki farkın varlığını ortaya koymak için öğrenmemiz gereken bir çalışma alanıdır, bu ders sonrasında çevrenize daha farklı bakacak, bir sanat eserinin niçin değerli olduğunu anlayabileceksiniz’ demesi.

KAZANIMLAR:

Sanat ve zanaat arasındaki ayrımın farkına varır.

Sanattaki güzel ile doğadaki güzel ayrımını yapar, tartışmalara katılır.

Sanat eserinin niçin değerli olduğunu, sanata saygı duyulması gerektiğini bilir.

Başta kendi kültürünün sanat eserleri olmak üzere meydana getirilmiş sanat eserlerine sahip çıkar.

Sanatsal tartışmalara dâhil olur, sanatın varlığı hakkında yeterli bilgi seviyesine sahip olur.

Estetik tavır, estetik haz, estetik özne ve reproduksiyon gibi kavramları bilir, söyler.

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

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

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

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

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

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:

Soru-Cevap, Sokratik tartışma, Anlatım

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

1-Olcay Tekin Kırıçoğlu Sanatta Eğitim.

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

3- Ahmet Cevizci Felsefe Sözlüğü

4- Projeksiyon Cihazı, Yazı Tahtası, Bilgisayar vd.

5- Estetik disiplinine yönelik olarak hazırlanmış çalışma dosyaları.

DERS ALANI: Derslik

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

1- Estetik disiplinine yönelik olarak hazırlanmış slayt ders başlamadan önce tahtaya yansıtır, son kontrolleri yapar.

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

3-Sınıf tahtasına ‘Güzel’, ‘Estetik Tavır’, ‘Estetik Haz’, ‘Estetik Özne’, ‘Estetik Suje’ ve ‘Reprodüksiyon’ kavramları tahtaya yazılarak öğrencilerde merak uyandırır.

4-Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemlerini alır.190

5-Ders esnasında yararlanılacak olan kaynak kitapları hazırlar ve derse getirir.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

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

2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyonu derse hazır hale getirir.

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

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

BİREYSEL ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

(Ödev, deney, problem çözme vb.)

Estetik disiplinine yönelik olarak, eve döndüklerinde sanatta ‘Güzel’ ve ‘Sanat İzleyicisi’ hakkında özgün bir kompozisyon yazmaları, yazdıkları kompozisyonu bir sonraki ders öğretmenlerine teslim edecekleri söylenir. Kompozisyonu yazarken güvenilir kaynaklardan yararlanmaları gerektiği fakat bunların çalışmanın tamamını oluşturmaması gerektiği vurgulanır.

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

Öğrenciler kendi istedikleri kişiler ile beşerli biçimde grup oluşturur, toplamda 6 grubun olduğu derslikte sıralar gruplara göre düzenlenir. Estetik disiplinine yönelik olarak öğrencilere; Sizce bir sanat eseri niçin değerlidir, O’nu değerli yapan nedir? biçiminde açık uçlu sorular sorularak gruplar arası sanata yönelik tartışma başlatılır.

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:

Öğrencilerin derse katılımı, estetik disiplinine yönelik ölçme ve değerlendirme için birinci adımı oluşturmaktadır.

Estetik disiplinine yönelik olarak öğrencilere su sorular sorulur ve cevap aranır;

Sizce bir nesnenin sanat eseri olarak kabul edilebilmesi nasıl mümkündür, doğada gördüğümüz her güzel şey de birer sanat eseri sayılabilir mi?

Sözelimi Osman Hamdi Bey'in "Kaplumbağa Terbiyecisi" adlı çalışması bir sanat eseri midir? Eğer öyleyse niçin sanat eseri olarak kabul edilmektedir?¹⁹¹

Eğer Van Gogh'un 'Yatak Odası' adlı çalışmasını tekrar ele alacak olursak (reprodüksiyon) ortaya çıkan nesne sanat eseri olarak kabul edilebilir mi?

Sanat ile zanaat arasında nasıl bir ayrılık söz konusudur? Mükemmel kunduralar yapan ya da aynı sandalyeden yüzlerce yapabilecek beceriye sahip bir ustanın elinden çıkan sandalye de sanat eseri sayılabilir mi?

BÖLÜM IV

KAPANIŞ:

Aktarılan ders ile ilgili sorusu olan öğrencilere söz hakkı tanınır ve gelecek ders uygulama disiplinine yönelik tasarım çalışmalarının yapılacağı bilgisi verilerek ders sonlandırılır.¹⁹²

5. ve 6. Hafta Günlük Ders Planı

BÖLÜM I:

SÜRE: 40+40 dakika

DERS: GÖRSEL SANATLAR

SINIF: 5

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

KONU: FOLKART KONUSU UYGULAMA ÇALIŞMASI

BİGİYİ PAYLAŞMA:

1-Öğrencilere bu derse kadar aktarılan ve uygulama çalışmalarında kullanacakları bazı bilgiler özet şeklinde tekrar edilir (Sanat ilke ve elemanları)

2-Folkart konusuna yönelik olarak seçilmiş olan Bedri Rahmi Eyüboğlu ve Fikret Otyam gibi sanatçıların eserlerinden bazıları projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtılır ve bu eserlerden esinlenebilecekleri fakat kopyadan kaçınmaları gerektiği vurgulanır.

3-Çalışmanın tasarımlarına başlanmadan önce, uygulama çalışmalarında dikkat etmeleri gereken hususlar öğrenciler ile paylaşılır.

GÜDÜLEME:

Öğretmenin; bu derse kadar elde etmiş olduğunuz sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinine yönelik bilgilerinizi uygulama çalışmalarınızda da kullanacaksınız ve bu sebeple çalışmalarınız farklı bir boyut kazanacak, eğer öğrenmiş olduğunuz teorik bilgileri çalışmalarınıza yansıtmayı başarabilirseniz, tüm çalışmalar sınıf panosunda yer alacak' demesi.

HEDEF DAVRANIŞI SÖYLEME:

Çocuklar konumuzun bitmesine son iki ders kaldı, bu derste uygulama çalışması için birden fazla tasarım yapıp aralarından bir tanesini gelecek ders asıl uygulama çalışması olarak ele alacaksınız, burada süreç kadar sonucun da önemli olduğunu unutmayınız, tasarımlarınızı hazırlarken süreci bir eleştirmen gözü ile yürütünüz.

KAZANIMLAR:

- 1-Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.
- 2-Görsel sanat çalışmasında mekân olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kullanır.
- 3-Görsel sanat çalışmasında hava perspektifini kullanır.193
- 4-Gözlemlerinden yola çıkarak orantılarına uygun insan figürü çizer.
- 5-Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır.
- 6-Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.

Renk: Öğrencinin oluşturduğu renkler, açık, koyu

Form: İç bükey, dış bükey, negatif, pozitif

Doku: Yüzey süslemesi

Değer (Valör): Bir rengin şiddeti, açık, koyu, orta veya yüksek kontrast

Denge: Simetrik, asimetrik, merkezî.)

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ/TEMİZLİK:

- 1-Ders süresince gerekli olan araç ve gereçlerden bazıları (Makas, maket bıçağı vb. tehlikeli aletler) öğretmen gözetiminde kullanılacak.
- 2-Öğretmen tarafından herhangi bir olumsuz tutum gözlemlendiği takdirde bahsi geçen araç ve gerecin kullanımı yasaklanacak ve ancak stajyer öğretmen yardımıyla kullanılacak.
- 3-Ders sonrasında uygulama çalışması yapılmasından dolayı meydana gelebilecek kirlenmelerde her öğrenci kendi masasını temizleyecek.
- 4-Uygulama çalışması yapılan günlerde, gerekli görüldüğü takdirde iki nöbetçi öğrenci belirlenecek ve sınıfın sıra düzeni eski haline getirilecek.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:

Gösterme, Uygulama, Ürün ve Süreç Değerlendirme

KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER:

- 1-Olcay Tekin Kırıışoğlu Sanatta Eğitim.

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

3-Enver Yolcu Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.

4-Pastel Boya, Kalem, Kâğıt, Makas, Yazı Tahtası, Projeksiyon Cihazı, Bilgisayar.

DERS ALANI: Derslik / Atölye

DERS HAZIRLIĞI:

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:

1-Uygulama çalışmaları için tasarımların hazırlanacağı ilk derste, öğrencilerin zihinlerinde bir şeyler oluşturması adına bazı sanatçıların eserleri sunum dosyasına aktarır ve ders başlamadan önce kontrollerini yapar.

2-Derste kullanılacak olan materyallerin durumunu kontrol eder ve eksiklerini tamamlar.

3-Ders ile ilgili gerekli güvenlik önlemlerini alır.

4-Ders için uygun müzik CD'si seçer.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI:

1-Ders başlamadan önce uygulama çalışmasında kullanacağı araç ve gereçleri hazırlar.

2-Öğretmen yönlendirdiği takdirde projeksiyon cihazını ve bilgisayarı kullanılabilir duruma getirir.

3- Uygulama disiplini olmasından dolayı nöbetçi öğrencileri sıraları 'U' biçiminde düzenler

4- Öğretmenin direktifleri doğrultusunda müzik CD'sini bilgisayara yerleştirir ve sunum dosyasını tahtaya yansıtır.

BİREYSEL ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

(Ödev, deney, problem çözme vb.)

Her öğrenciden evlerine döndüklerinde tasarım defterlerine 'Anadolu' temasına yönelik olarak bir uygulama çalışması yapmaları istenir. Bu çalışmanın Görsel Sanat'lar disiplininin herhangi bir uygulama alanına yönelik olabileceği (Heykel, Grafik Tasarım, Resim, Baskı

Resim vb.), bu konuda tamamen özgür oldukları aktarılır. Çalışmalarını tamamladıktan sonra sınıf ortamında sanat eleştirisi kapsamında değerlendirme yapılacağı aktarılır.

GRUPLA ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

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

BÖLÜM III

ÖLÇME DEĞERLENDİRME:195

1-Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra öğretmen tarafından hazırlanmış olan ölçme değerlendirme ölçeği doğrultusunda puanlama yapılır.

2-Öğrencinin ders içerisinde yaklaşımları da göz önüne alınarak sonuç kadar sürece de önem verilir.

3-Seçilen birkaç çalışma sınıf ortamında hep birlikte incelenir ve sanat eleştirisi disiplininin işlendiği derste öğrenilmiş olan eleştiri basamakları doğrultusunda değerlendirme yapılır.

4-Öntest-Sontest sonuçlarından alınan bireysel puanlar da değerlendirmeye dâhil edilir.

BÖLÜM IV

KAPANIŞ:

1. 2. Ders: Gelecek derste, bu hafta tasarımları yapılmış olan eskiz çalışmalarından bir tanesini seçip bunun renklendirileceğinin söylenmesi ve soruların alınması.

Ders: Uygulama disiplini tamamlayan öğrencilerin çalışmaları sınıf ortamında değerlendirmeye alınır ve başarılı bulunan çalışmalar sınıf panosuna asılır.

KAYNAKÇA

- Akçum, E. (2005). 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Al Muhanna, A. (1989). Toward a strategy for implementing discipline-based art education in Kuwait [Doktora tezi]. Florida State University, Florida.
- Alakuş, A. O. (2002). İlköğretim okullarında 6. sınıf resim iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle ve bu yönetime uygun düzenlenmiş bir ortamda uygulanması [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alakuş, A., & Şahin, D. (2015). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin öğrencilerin işlenen derslere yönelik bilgilerini uygulamaya geçirmelerine katkısı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 3(9), 63–74.
- Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education*, 34(4), 199–208.
- Arabacı, M. (2006). Sanat eğitiminde çoklu zekâ kuramı ve kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemi (İlköğretim ikinci kademe resim iş eğitimi programı örneği ile) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Argun, Y. (2012). Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi. Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2001). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Balcı, F. (2013). Sanat eleştirisine giriş. Paradigma Akademi.
- Barrett, M. (1982). Art education. Heinemann Educational Books.
- Beeshligaiiyitsidi, R. R. (1985). Improving visual arts programs for Navajo students through discipline-based art education [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. The University of Arizona, Arizona.

- Bender, M. T. (2006). Resim iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Breazeale, M. (2015). Interdisciplinary infusion in the discipline based middle school art classroom [Doktora tezi]. Georgia State University, Georgia.
- Chapman, L. H. (1978). Approaches to art in education. *Studies in Art Education*, 21(2), 70. <https://www.researchgate.net/publication/275623357>
- Clark, G., Day, M., & Greer, W. D. (1987). Examining discipline-based art education as a curriculum construct. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED338540>
- Davashgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71).
- Delacruz, E., & Dunn, P. (1996). The evaluation of discipline based art education. *The Journal of Aesthetic Education*, 30(3), 67–82. <https://www.jstor.org/stable/3333542>
- Derickson, J. A. (1985). Use of discipline-based art curriculum in correctional institutions [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. The University of Arizona, Arizona.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139).
- Dobbs, S. M. (1998). Learning in and through art: A guide to discipline-based art education. Paul Getty Trust.
- Gardner, H. (2010). Çoklu zekâ kuramı, yaratıcılık ve gelecek için beş akıl [Konferans bildirisi, H. Kale, Çev.]. I. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Burdur.
- Greer, W. D. (1984). Discipline based art education: Approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education*, 25(4), 212–218. <https://www.tandfonline.com/loi/usae20>
- Greer, W. D. (1987). A structure of discipline concepts for discipline-based art education. *Studies in Art Education*, 28(4).
- Greer, W. D. (1993). Developments in discipline-based art education (DBAE), from art education toward arts education. *Studies in Art Education*, 34(2), 91–101.

- Gökay, M. (1998). Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemine göre ilköğretim II. basamağında sanat eleştirisinin uygulanması ve sonuçları [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Heberth, D. A. (1994). Development and implementation of a discipline based art education staff development program for elementary art teachers [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nova Southeastern University, ABD.
- Hedayat, M., Shariati, M., & Moradi, M. (2013). The effect of DBAE approach on teaching painting of undergraduate art students. *Educational Research and Reviews*, 8(15), 1322–1330.
- Karabulut, N., Karakuzu, M., & Konca, Y. (2010). Sanat eğitiminde pedagojik eleştiri yöntemleri. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/28452>
- Katırcı, M. D. (2004). İlköğretim resim iş (sanat) dersinde tekstil konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle uygulanması [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konak, A. (2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kuruoğlu, N. (1997). Kaynaştırılmış sanat eğitimi yönteminin ilköğretimde uygulanması ve sonuçları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1985). Psikolojide insancı yaklaşım. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 18(1).
- Küpel, A. E. (2014). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin temel tasarım dersi kapsamında öğrencilerin üç boyutlu tasarım çalışmalarında uygulanması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). Sanatta eğitim (3. baskı). Pegem Akademi.
- Kırıçoğlu, O. T., & Stokrocki, M. (1997). Ortaöğretim sanat öğretimi. YÖK/Dünya Bankası.
- Lowenfeld, V. (1947). Creative and mental growth. The Macmillan Company.

- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). Creative and mental growth. The Macmillan Company.
- Maitland, J. (1976). Creativity. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 34(4), 439–450.
- May, R. (1959). The nature of creativity. General Semantics, 16(3), 261–276.
<https://www.jstor.org/stable/24234376>
- Mckee, P. (1999). A model for art history within discipline-based art education [Doktora tezi]. University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, ABD.
- Metin, K. (2019). Şematik dönemdeki çocukların sanatsal gelişiminde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin yeri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008). Görsel sanatlar dersi (1–8. sınıflar) öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Görsel sanatlar dersi (1–8. sınıflar) öğretim programı. MEB Yayınları.
- Mülayim, S. (1994). Sanat tarihi metodu. Bilim Teknik Yayınları.
- Okan, N. (2002). Estetiğin felsefedeki ve disipline dayalı sanat eğitimi içindeki yeri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Orhun, F. B. (2005). İlköğretim okulları 6. sınıf resim iş dersi öğretim programındaki özgün baskiresim konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemi ile uygulanmasının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. General Semantics, 11(4), 249–260.
- Risatti, H. (1989). Art criticism in discipline-based art education. The Journal of Aesthetic Education, 21(2), 217–225. <https://www.jstor.org/stable/3333007>
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve yaratıcılık. Eğitim ve Bilim, 8(1).
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5764>

- San, İ. (1979). Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık (2. baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (1985). Sanat ve eğitim. Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (1993). Sanatta yaratıcılık (oyun, drama). Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi, XVII. Eğitim Toplantısı (ss. 69–104). Şafak Matbaacılık.
- Smith, R. A. (1989). Discipline-based art education: Origins, meaning and development. University of Illinois Press.
- Storr, A. (1992). Yaratma dürtüsü (İ. Babacan, Çev.). Yayınevi Yayıncılık.
- Subaşı, S. (2014). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin çocuğun resimsel yaratıcılığına katkıları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sungur, N. (1992). Yaratıcı düşünce. Özgür Yayın Dağıtım.
- Susan, M. S. (1990). Discipline-based art education: Frameworks for planning content in the middle/junior high program [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. The University of Arizona, Arizona.
- Timuçin, A. (2000). Felsefe sözlüğü (3. baskı). Bulut Yayınevi.
- Torrance, E. P. (1965). Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity. Prentice-Hall Inc.
- Tütüncü, S. (2006). İlköğretim görsel sanatlar (resim-iş) eğitimi dersi çerçevesinde çocuk resimlerinde yaratıcılık kavramının algılanışına ilişkin bir durum çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçan, A. (1992). Sanat eğitiminin niteliği, üç ana türü ve bazı temel sorunları. IV. Sanat Yazıları (s. 1–27). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Vural, D. Ü. (Ed.). (2011). Çocuğun sanatsal gelişim basamakları. In A. O. Alakuş, *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (ss. 129–165). Pegem Akademi.
- Yavuzer, H. (2009). Resimleriyle çocuk (13. baskı). Remzi Kitabevi.

- Yolcu, E. (2001). Solyanlı çocuklarda sanatsal yaratıcılık [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, E. (2009). Sanat eğitimi yöntemleri (2. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Yücel, S. H. (2012). Üstün yetenekli çocukların çok alanlı sanat eğitimi yöntemi kullanılarak sanat tarihi alanında gerçekleştirdikleri müze gezisinin sanatsal uygulamalarına etkisi. Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), 63–101.
- Yıldız, F. (2018). Sanatsal yaratıcılık ve psikopatoloji ilişkisine toplumsal algının lisans düzeyi sanat eğitimi alan öğrencilere etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Y. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, F. (2019). 6. sınıf görsel sanatlar dersinin kültürel miras konusunda çok alanlı sanat eğitimi yönteminin öğrenci başarısına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çıtak, S. (2019). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ortaokul öğrencilerinin renk kavramını öğrenmesine etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özalp, H. K. (2009). Okul öncesi dönem (5–6 yaş grubu) sanat etkinliklerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması üzerine bir durum çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özsoy, V. (1998). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde sanat eğitimi ve sanat öğretmeni yetiştirme yöntemlerinin bir karşılaştırması. Milli Eğitim Dergisi, 137, 101–107.
- Özsoy, V. (2015). Görsel sanatlar eğitimi (3. baskı). Pegem Akademi.
- Özsoy, V. (2016). Görsel sanatlar eğitimi makaleleri (2. baskı). Pegem Akademi.
- Özsoy, V., & Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim iş dersinde öğrenci tutumlarına etkisi. Journal of Turkish Educational Sciences, 7(1).

Ünver, E. (2002). Sanat eğitimi. Nobel Yayın.

Şahan, M. (2004). İlköğretim 6. sınıflarda üç boyutlu çalışma konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle uygulanması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şahan, M. (2009). A general evaluation of art education in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 984–987. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.176>