

**SANAT EĞİTİMİNDE YARATICILIĞIN
SANAT DERSLERİNE YANSIMASI**

Oya YILMAZ

(Yüksek Lisans Tezi)

Eylül, 2001

SANAT EĞİTİMİNDE YARATICILIĞIN SANAT DERSLERİNE YANSIMASI

Oya YILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güzel Sanatlar Eğitimi

Danışman: Y. Doç. Metin İNCE

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2001

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ
SANAT EĞİTİMİNDE YARATICILIĞIN SANAT DERSLERİNE
YANSIMASI

Oya YILMAZ

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2001

Danışman: Yrd.Doç. Metin İNCE

Eğitim sistemimizin önemli sorunlarından biri de sanat eğitimi derslerinde yaratıcılığın gelişimine yeterince önem verilmemesidir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı günümüzde yeniliğe açık, esnek, olayları farklı açılardan görebilen ve sorunlara, değişik yaklaşımlar getirebilen yaratıcı kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi ve gelişebilmesi için uygun ortamların hazırlanması gerekir. Eğitim sistemimizde son yıllarda bilime ağırlık verilerek sanat eğitimine gereken ağırlığın verilmediği, yaratıcılığın engellendiği düşünülmektedir. Oysa bilim ve teknoloji düşünme ve sanatla bütünleştiği oranda toplumun ilerlemesi sağlanabilir. Bu nedenle çalışmada sanat eğitimi programlarında yaratıcılığın engellenip engellenmediği araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı: Türkiye'deki İlköğretim Okullarındaki sanat eğitiminde yaratıcılık etkinliklerinin genel bir değerlendirmesi yapılarak ilköğretim öğrencilerinde yaratıcılığa ket vuran problemleri saptamaya çalışmaktır.

2000-2001 öğretim yılında Eskişehir ilinde bulunan Mehmet Akif Ersoy ve Çağdaş İlköğretim okulu 1.,2.,3.,4.,6.,7. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplamak için önce kaynak tarama yöntemi kullanılmış, daha sonrada Mehmet Akif Ersoy ve Çağdaş ilköğretim okullarındaki öğrencilere eleman olarak verilen ağaç, ev, kuş formları çalıştırılarak elde edilen resimler verileri oluşturmuştur.

Araştırma sonunda sanat eğitimi derslerinde yaratıcılığın engellenmemesi için çocuğun çevresindeki uyaranların zenginleştirilmesi, değişik teknikler kullanılarak öğrenim ortamını zenginleştirilmesi ve özgür bir ortam hazırlanmasına yönelik bir takım öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

MASTER'S THESIS ABSTRACT

REFLECTION OF CREATIVITY IN ART EDUCATION ON ART LESSONS

OYA YILMAZ

FINE ARTS EDUCATION DEPARTMENT

ANADOLU UNIVERSITY EDUCATIONAL SCIENCES INSTITUTE

CONSULTANT : Metin İnce, PhD

One of the important problems in our education system is not to give enough attention to the development of individual creativity in art lessons. In today's world, where there are rapid scientific and technologic advances, we need individuals who are open to new developments, flexible, can analyses daily events from different perspectives, and come up with diverse approaches to the daily problems. There needs to be suitable environments to bring creativity onto surface. In recent years, there has been a tendency to give importance to science and art has been neglected, which is why creativity doesn't develop in individuals. But it is only when science and technology is combined with art that society can advance. Therefore, in this study it has been researched whether creativity is hindered in art education or not.

The aim of this study is to determine the problems which impede creativity in primary school students by evaluating creativity activities in art education in the primary schools of Turkey.

The sample group of this study is 1,2,3,4, 6 and 7 classes of Mehmet Akif Ersoy and Çağdaş Primary Schools in Eskişehir during 2000-2001 semester. To conduct the research, first of all, related literature has been surveyed and then the students have been given such object forms as tree, house, bird to paint and the pictures obtained have formed the data group.

In the conclusion part of the research, some suggestions have been made as to how creativity isn't impeded in art education, how the stimulants around the students can be enriched, how the learning environment can be modified and a free environment can be prepared for students.

DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI

Oya Yılmaz'ın “Sanat Eğitiminde Yaratıcılığın Sanat Derslerine Yansıması” başlıklı Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş Öğretmenliği) Anabilim Dalındaki, Yüksek Lisans tezi 24.10.2001 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Y.Doç Metin INCE

Üye : Y.Doç Şemsettin EDEER

Üye : Y.Doç.Dr. Sabahattin ÇALIŞKAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2001

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Oya Yılmaz'ın, "Sanat Eğitiminde Yaratıcılığın Sanat Derslerine Yansıması" başlıklı tezi/...../2001 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

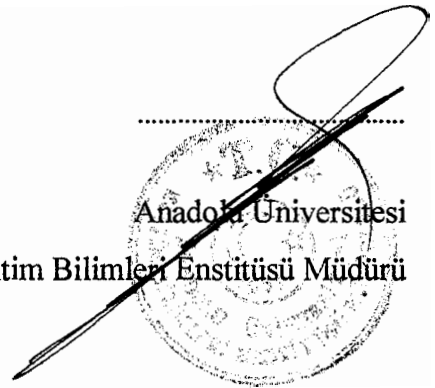
İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd.Doç.Dr. Metin İnce

Üye :

Üye :

Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ÖNSÖZ

İlk çağlardan Günümüze kadar sanatın insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Günümüzde sanat eğitime daha çok gereksinim duyulmaktadır. Toplumdaki üretimin artması tek düze ve mekanik yaşam biçimlerini oluşturmaktadır. İnsanların sosyal ilişkilerinin artması, yaratıcılığının geliştirilmesi için sanat eğitimi bir çözüm olarak gündeme gelmektedir.

Eğitim sistemindeki sanat eğitimi sorununa çözüm getirilmedikçe sorunlar her geçen gün artarak devam edecektir. Özellikle yaratıcılığı engelleyen faktörlerin tespiti ve ortadan kaldırılması özgür ve yaratıcı beyinler yetişmesinde önemli bir aşama olacaktır. Öncelikle yaratıcılığın ilk gelişim aşaması olan çocukluk döneminde bireyler için aile ve okul çevresinde özgür ve zengin öğretim ortamlarının oluşturulması gerekir.

Çalışmada, genel eğitim içinde sanat eğitiminin yeri ve önemi vurgulanarak sanatta yaratıcılığın ne olduğu üzerinde durulmuştur. Eğitim ile yaratıcılığın geliştirilebileceği bunun da sanat eğitimi ile gerçekleşeceği anlatılmaya çalışılmıştır.

Sanat ile eğitim ilişkileri kurulurken oyun-masal ve drama kavramlarının yaratıcılık üzerine etkileri üzerinde durulmuştur.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
RESİMLER LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. KAYNAK TARAMASI.....	6
2.1. Sanat Eğitimi ve Sanat Eğitiminin Gelişimi.....	6
2.1.1. Sanat Eğitimi Yöntemleri.....	10
2.1.1.1. Konrat Lange'e Göre Sanat Eğitimi.....	10
2.1.1.2. Carl Götze'ye Göre Sanat Eğitimi.....	11
2.1.1.3. Bauhaus İş Okulları ve Sanat Eğitimi.....	11
2.1.1.4. Herbert Read'e Göre Sanat Eğitimi.....	12
2.1.1.5. Batıdaki Sanat Eğitiminin Gelişiminde Kullanılan Yöntemler.....	13

	<u>Sayfa</u>
2.1.2. Türkiye’de Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	15
2.1.2.1. Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Sanat Eğitimi.....	15
2.1.2.2. Cumhuriyet Döneminde Sanat Eğitimi ve Atatürk’ün Sanat Eğitimine Verdiği Önem.....	16
2.1.2.3. Milli Eğitim Şuralarında Sanat Eğitimi.....	17
2.1.2.4. Günümüzde Sanat Eğitimi.....	18
2.1.3. İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi	20
2.1.4. İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi Programının Yaratıcılık Açısından İncelenmesi	27
2.1.5. Çocuk Resmi Gelişiminde Dönemler, Yaş Grupları.....	29
2.1.5.1. Karalama Dönemi (2-4 yaş).....	30
2.1.5.2. Şematik Öncesi Dönem (4-7 yaş).....	32
2.1.5.3. Şematik Dönem (7-9 yaş).....	34
2.1.5.4. Gerçekçilik Dönemi (9-12 yaş).....	35
2.1.5.5. Mantık Dönemi (12-14 yaş).....	36
2.2. Yaratıcılık Eylemi.....	37
2.2.1. Yaratıcılığın Tanımları.....	37
2.2.2. Yaratıcı Yeti.....	38
2.2.3. Yaratıcı Bireylerin Ortak Özellikleri.....	40
2.2.4. Beyinde Yaratıcılık Süreci.....	41
2.2.5. Yaratıcı Düşünme.....	45
2.2.6. Yaratıcı Çocukların Özellikleri.....	47
2.2.7. Bilim, Reklam, Mimari, Moda, Çizgi Film ve Bilim Kurgu Alanlarında Yaratıcılık.....	49
2.2.7.1. Bilimde Yaratıcılık.....	49
2.2.7.2. Reklam Alanında Yaratıcılık.....	50

	<u>Sayfa</u>
2.2.7.3. Mimaride Yaratıcılık.....	51
2.2.7.4. Modada Yaratıcılık.....	51
2.2.7.5. Çizgi Film ve Bilim Kurguda Yaratıcılık.....	52
2.2.8. Psikanaliz ve Yaratıcılık.....	53
2.2.9. Sanat ve Yaratıcılık.....	58
2.3. Yaratıcılığa İlişkin Kuramlar.....	62
2.3.1. Psikanaliz Kuram.....	62
2.3.1.1. Sigmund Freud.....	62
2.3.1.2. Ernst Kris.....	64
2.3.1.3. Lawrence Kubie.....	66
2.3.2. Gestalt Kuramı.....	66
2.3.2.1. Max Wertheimer.....	66
2.3.3. Çağrışım Kuramı.....	67
2.3.3.1. Sarnoff Mednick.....	67
2.3.4. Algısal Kuram.....	68
2.3.5. Hümanist Kuram.....	68
2.3.5.1. Carl Rogers.....	69
2.3.5.2. Abraham Maslow.....	71
2.3.6. Bilişsel Gelişimsel Kuram.....	72
2.3.6.1. David Feldman.....	72
2.3.7. Karmaşık Kuram.....	72
2.3.7.1. Jacques Hadamard.....	72
2.4. Çocukta Yaratıcılığa İlişkin Zihinsel Yeti ve Süreçler.....	73
2.4.1. Algı.....	73
2.4.2. İmge.....	78
2.4.2.1. Görsel İmge.....	79
2.4.2.2. Sanatsal İmge.....	80

Sayfa

2.4.3. İmgelem.....	81
2.4.4. Simgeler.....	82
2.4.5. Zeka Yaratıcılık İlişkisi.....	83
2.4.6. Çocukta Büyük-Küçük Kavramları.....	85
2.4.7. Toplumsal Çevre ve Kültürel Yapının Yaratıcılığa Etkileri.....	87
2.4.8. Çocuğun Yaratıcılığında Ailenin Etkileri.....	88
2.4.9. Yaratıcılığın Gelişimi İçin Nasıl Bir Sanat Eğitimi.....	90
2.4.9.1. Yaratıcılıkta Masal-Öykünün Yeri.....	90
2.4.9.2. Sanat Eğitiminde Oyunun Yeri.....	91
2.4.9.3. Sanat Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Yeri.....	94
3. YÖNTEM.....	99
3.1. Araştırma Modeli.....	99
3.2. Evren ve Örneklem.....	99
3.3. Veriler ve Toplanması.....	99
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	100
4. BULGULAR VE YORUM.....	100
4.1. Bulgular.....	100
4.2. Yorum.....	112
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
5.1. Sonuç.....	114
5.2. Öneriler.....	115
EKLER.....	117
KAYNAKÇA.....	128

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Resim-İş Eğitimi Programının Genel Amaçlarında Yaratıcılıkla İlgili Maddeler.....	29
Tablo 2 Çocuk Resminde Gelişim Evreleri	30

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Düşünme Alanları.....	43
Şekil 2 Tüm Beyinsel Yaratıcılık Modeli.....	44
Şekil 3 Dinsel, Ahlaksal Estetik İdealler.....	54
Şekil 4 Sanat Kavramının Temel Öğeleri.....	59
Şekil 5 Karmaşık Yaratıcı Kuramına Göre Yaratıcılığın Aşamaları.....	73

RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Resim 1	Ağaçlı Kompozisyon, 6.Sınıf, Boyut: 13 × 18	101
Resim 2	Ağaçlı Kompozisyon, 6.Sınıf, Boyut: 13 × 18	101
Resim 3	Ağaçlı Kompozisyon, 6.Sınıf, Boyut: 13 × 18	102
Resim 4	Ağaçlı Kompozisyon, 6.Sınıf, Boyut: 13 × 18	102
Resim 5	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 1. Sınıf, Boyut: 25× 35	103
Resim 6	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 1. Sınıf, Boyut: 25× 35	103
Resim 7	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 2. Sınıf, Boyut: 25× 35.....	104
Resim 8	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 2. Sınıf, Boyut: 25× 35.....	104
Resim 9	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25× 35.....	104
Resim 10	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25× 35.....	104
Resim 11	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 25× 35.....	106
Resim 12	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 25× 35.....	106
Resim 13	Boyama Kitabı Resmi, Boyut: 21×27.....	107
Resim 14	Boyama Kitabı Resmi, Boyut: 21×27.....	107
Resim 15	Boyama Kitabı Resmi, Boyut: 21×27.....	107
Resim 16	Boyama Kitabı Resmi, Boyut: 21×27.....	107
Resim 17	Boyama Kitabı Resmi, Boyut: 21×27.....	108
Resim 18	Öykü Kitabı Resmi, Boyut: 12×8.....	108
Resim 19	Öykü Kitabı Resmi, Boyut: 8×12.....	108
Resim 20	Öykü Kitabı Resmi, Boyut: 8×12.....	109
Resim 21	Öykü Kitabı Resmi, Boyut: 18×24.....	109
Resim 22	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	110
Resim 23	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	110
Resim 24	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 2. Sınıf, Boyut: 25×35.....	118
Resim 25	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 1. Sınıf, Boyut: 25×35.....	118

Sayfa

Resim 26	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 2. Sınıf, Boyut: 25×35	118
Resim 27	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 1. Sınıf, Boyut: 25×35	118
Resim 28	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	118
Resim 29	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	118
Resim 30	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	118
Resim 31	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	118
Resim 32	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	119
Resim 33	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	119
Resim 34	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	119
Resim 35	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	119
Resim 36	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	119
Resim 37	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	119
Resim 38	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	119
Resim 39	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	119
Resim 40	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	120
Resim 41	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	120
Resim 42	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 25×35	120
Resim 43	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 25×35	120
Resim 44	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 25×35	120
Resim 45	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 25×35	120
Resim 46	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 25×35	120
Resim 47	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 25×35	120
Resim 48	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	121
Resim 49	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 25×35	121
Resim 50	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 25×35	121

Sayfa

Resim 51	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 25×35	121
Resim 52	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 3. Sınıf, Boyut: 25×35	121
Resim 53	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 25×35	121
Resim 54	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 25×35	121
Resim 55	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 25×35	121
Resim 56	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 2. Sınıf, Boyut: 25×35	122
Resim 57	Ağaç-Ev-Kuş' lu Kompozisyon, 2. Sınıf, Boyut: 25×35	122
Resim 58	Okulun Bulunduğu Mahalleden Ev-Ağaç Fotoğrafi.....	122
Resim 59	Okulun Bulunduğu Mahalleden Ev-Ağaç Fotoğrafi.....	122
Resim 60	Okul Kitaplarında Ağaçlar.....	122
Resim 61	Okul Kitaplarında Evler.....	122
Resim 62	Artık Malzemelerle Ağaç-Ev' li Kompozisyon,7 .Sınıf,.....	122
Resim 63	Oluklu Mukavva ile Ağaç-Kuş' lu Kompozisyon 7.Sınıf.....	122
Resim 64	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	123
Resim 65	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	123
Resim 66	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	123
Resim 67	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	123
Resim 68	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	123
Resim 69	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	123
Resim 70	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	124
Resim 71	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	124
Resim 72	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	124
Resim 73	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	124
Resim 74	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	124
Resim 75	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	124
Resim 76	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	125
Resim 77	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	125

Sayfa

Resim 78	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	125
Resim 79	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	125
Resim 80	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	125
Resim 81	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 6. Sınıf, Boyut: 13×18.....	125
Resim 82	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	126
Resim 83	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	126
Resim 84	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	126
Resim 85	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	126
Resim 86	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	126
Resim 87	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	126
Resim 88	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	127
Resim 89	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	127
Resim 90	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	127
Resim 91	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	127
Resim 92	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	127
Resim 93	Ağaç ve Kuşlu Kompozisyon, 4. Sınıf, Boyut: 13×18.....	127

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren insanlar birlikte yaşama gereksinimi duymuşlar ve farklı toplumlar oluşturmuşlardır. Bir toplumun oluşması için, o toplumu meydana getiren bireylerin bazı yaşantıları paylaşmaları veya tarih, kültür, dil gibi ortak özellikleri taşımaları gerekir. Bu özelliklerin aynı toplumu oluşturan bireyler tarafından paylaşılması ise, aralarında kurdukları iletişim sonucu gerçekleşebilir.

İlk çağlarda insanlar birbirleriyle mağara duvarlarına çizdikleri resimlerle iletişim kurmuşlardır. Kendilerini simgesel resimlerle anlatmaya çalışmışlardır. Sanat insanların ilk çağlardan bu yana algıladıklarını, duyu ve düşüncelerini anlattıkları bir yöntem olmuştur. Platon, insanların yetenekli oldukları alanda yararlı olmaları, üretim yapmaları için görev almalarını sağlamıştı. Platon'un felsefesinde, eğitim, devletin vazgeçilmez bir işlevidir. Bu çağda çocukların eğitiminin bütünlüğü için resim derslerine çok önem verilmiştir. Çocuklar iyi bir sanat eğitimiyle her alanda kullanılabilir yaratıcı davranışlar geliştirerek, özgün düşünme ve üretmeyi kazanmışlardır.

Yukarıda ifade edilenlerde de anlaşılacağı gibi sanat ve yaratıcılık tarih öncesinden günümüze kadar çeşitli uygulama ve evrimlerden geçerek gelmiştir. Çok çeşitli okulların bulunduğu günümüzde ise sanat eğitimi okullarda ders olarak okutulmaktadır. Bu tespitler ışığında Türkiye'deki ilköğretim okullarındaki sanat eğitiminde yaratıcılık etkinliklerinin genel bir değerlendirilmesini yapmak ve ilköğretim öğrencilerinde yaratıcılığa ket vuran problemleri saptamaya çalışılmak çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Çalışmada ilk olarak literatür taramalarında Sanat Eğitimi Yöntemleri, Türkiye'de sanat eğitiminin tarihsel gelişimi, ilköğretim okullarında bugün uygulanan sanat eğitimi ve yaratıcılık açısından incelenmiştir. Daha sonra çocuk resmi gelişiminde dönem ve yaş gruplarının özelliklerine yer verilmiştir. Ayrıca yaratıcılığın tanımları, yaratıcılığa ilişkin

kuramlar, çocukta yaratıcılığa ilişkin zihinsel yeti ve süreçleri aktararak yaratıcılığın önemi vurgulanmaya çalışılmıştır.

Çocukta yaratıcılıkla ilgili uygulamanın yer aldığı bölümde Eskişehir ilindeki Mehmet Akif Ersoy ve Çağdaş İlköğretim Okullarındaki 1., 2., 3., 4., 6. ve 7. Sınıf öğrencilerine eleman olarak verilen ağaç, ev ve kuş formları çizdirilerek elde edilen resimler ve resimlerin yaratıcılık açısından değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Sonuç ve öneriler bölümünde ise sanat eğitimi derslerinde yaratıcılığın engellenmemesi için çocuğun ve çevresindeki uyaranların zenginleştirilmesi, değişik teknikler kullanılarak öğretim ortamının zenginleştirilmesi ve özgür ortamlar hazırlanmasına yönelik sanat eğitimi derslerinde yaratıcı dramanın, oyunun, masal ve öykünün kullanılması gibi bir takım öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem

Çocuk, resmi ile kendi iç dünyasını yansıtır. Resim çocuğun özgürce düzenlediği karmaşık dünyasını anlatır. İmgeler çoğunlukla bir şeyin temsil edilidir. Resim çocuğun çok yönlü gelişimlerini gösteren belge olma niteliği taşır. Zihinsel gelişimin göstergesi sayılabilir. Yaş, zeka, kişilik ve yakın çevre özellikleri ile farklılık gösterirler. Çocukların yaratıcılıklarındaki zenginliğin, onların eğitiminde özel bir yeri vardır.

Sanat eğitimi, düşünme güçlerini arttıran, sosyalleştiren, estetik duyarlılığı geliştiren eğitsel programlar bütünüdür. Sanat eğitiminin amacı sadece sanatçı yetiştirmek değildir. Sanat eğitimi çağdaş toplumda özgürce yetişen fertlerin her alanda yaratıcı olmasını sağlayan etkinliklerdir. Yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi ve gelişebilmesi için uygun ortamların sağlanması gerekir. Bebeklik döneminde basit oyuncaklar ve oyunlarla, okul öncesi dönemde masallarla, hayali oyunlarla, okul döneminde ise sanat eğitimi derslerinde farklı tekniklerle yaratıcılık geliştirilebilir. Bebeklikten başlayıp ilköğretim okulunu bitirinceye kadar olan dönem oldukça önemlidir. Bu dönemde yaratıcılık doruğa çıkar ve eğer

yapısal durumu saptamak için “Sanat eğitiminde yaratıcılığın sanat derslerine yansımaları” problem olarak belirlenmiş ve durum çeşitli yönleriyle irdelenip incelenmiştir. Sanat eğitiminde yaratıcılık problemi; sanat alanında nasıl bir eğitimle bireyin yaratıcılığını geliştirebiliriz? Sorusuna verilecek olan yanıtla açıklanmaya çalışılacaktır.

1.2. Amaç

Bu araştırma ile Türkiye deki ilköğretim okullarındaki sanat eğitiminde yaratıcılık etkinliklerinin genel bir değerlendirilmesi yapılmaya çalışılacaktır. Bu amaçla cevaplandırılacak sorular şunlardır :

- 1- Türkiye ilköğretim okullarında sanat eğitimi ile programlanmış ders türünden etkinlikler nelerdir? Bu etkinlikler hangi düzey ve içerik özelliklerine sahiptir?
- 2- İlk öğretim okulları sanat eğitimi programı nasıldır ve yaratıcılığa verdiği önem hangi düzeydedir?
- 3- İlk öğretim okullarında sanat eğitimcileri, yaratıcılığa yönelik olarak nasıl bir sanat eğitimi uygulamaktadır?

1.3. Önem

Bu araştırma ile toplanacak verilerin;

- 1- Sanat eğitimini güncelleştirip, üzerinde yeni tartışma olanakları yaratacağı,
- 2- Yaratıcılığı geliştirme etkinlikleri hakkında daha gerçekçi değerlendirmelerin yapılmasına yararlı olacağı,
- 4- Program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarında burada belirlenecek ayrıntılı araştırma yeterliklerinden yararlanılabileceği bir ortam sağlayabilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

1- Kuramsal dūřüncelere ek olarak sanat eđitimcileri ve bu konudaki uzmanların gōrūřleriyle dođru deđerlendirebileceđi dūřünölmektedir.

2- Sanat eğitimi bireysel ve toplumsal gelişmeyi önemli ölçüde etkileyen bir değişken olarak kabullenilmektedir.

3- Sanat eğitimiyle yaratıcılığın geliştirilmesi amaçlanırken, ket vurulduğu yaratıcılıktan uzaklaşıldığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1- Bu araştırma Türkiye deki ilköğretim okullarında görsel sanat eğitimi dersleri olan resim-iş ve iş eğitimi dersleri ile sınırlı tutulmuştur.

2- Araştırma Türkiye de Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim okulları sanat eğitimi programları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim

Bilgi, yetenek, yaratıcılık gibi değerlerin, güdümlü ve maksatlı yönlendirilmesi demektir. İnsanlarda sosyal hayata ve çağa uygun tutum ve davranış değişikliği sağlamaktır.

Sanat

Bir duygunun, bir tasarının veya güzelliğin ifadesinde kullanılan metotların tümü ve bu metotlar sonucunda ulaşılan üstün yaratıcılık gücüdür.

Sanat eğitimi

Bireyin estetik duyarlılığını geliştiren, yaratıcı güçlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan ve yaratıcılığı sanat ve diğer alanlarda geliştirme amacı taşıyan eğitsel programlar bütünüdür.

Yaratıcılık

İnsanın doğuştan getirdiği bir özellik olarak ele alınan yaratıcılık daha önce kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, yeni deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir.

2. KAYNAK TARAMASI

2.1. Sanat Eğitimi ve Sanat Eğitiminin Gelişimi

Sanat; bir duygunun, bir tasarımın veya güzelliğin ifadesinde kullanılan yöntemlerin tümü ve bu yöntemler sonucunda ulaşılan üstün yaratıcılık gücüdür. sanat; insanla nesnel gerçekçilik arasındaki estetiksel ilişki hoşya giden uyumlar yaratma çabasıdır. Kısaca; insanın kendini ifade etme yollarından biridir.

Sanat; insanlık evriminin ve kültürün önemli bir bileşenidir. İnsan yaratıcılığının belli değerler taşıyan ürünleri zamanla güzel sanatlar adını almıştır. Güzel sanatlar eğitimi, okul içi ve okul dışı sanatsal eğitim süreçleridir. Çocuk, genç ve yetişkine sanatın yaşamdaki yerini ve önemini kavratmayı amaçlar. Bu amacına varmak için kuramsal bilgi verirken, bir yandan da çeşitli sanat dallarında uygulamalı çalışmalarla öğrenciye sanat olayını yaşatır. San'a göre Sanat eğitiminin en önemli ilkelerinden biri, sanat yoluyla bireydeki yaratıcı yetiyi geliştirmektir. Yaratıcılık ise, yalnızca sanatsal alana özgü bir yeti olmayıp, tüm duyuşsal, bilişsel, düşünsel etkinliklerde kullanılır. Sanat alanından başka alanlara geçişi yapılabilir.

Erbay'a göre eğitim bir üretim sürecidir ve bireyin iyiyi, doğruyu, güzeli yakalayabilmesi için gereklidir. Sanat eğitimi; estetik kaygıların öğretilmesi ve bunlardan kurgusal sonuçların çıkartılmasına yardımcı olur; böylece sanat ürünleri aracılığıyla duygular kişisel paylaşımlara uzanır. Bilimde doğruyu arayan insan; sanatta, güzeli bulmaya çalışmış ve bütün arayışlar aslında insanın kendini bulma çabasıdır. Sanat; bireylerin toplumu anlaması ve toplum içinde yerini bulmasını sağlar. Topluma yabancı birinin o toplumu

değerlendirebilmesi için ipuçlarını, ancak sanatta bulabilir. Sanat; günlük yaşamın bir parçası olarak toplum değerlerini ve ideallerini belirler. Kavrandığından daha derin olan sanat, zaman içinde toplum ile değişir ve gelişir. Bugün dünyada hakim olan teknolojik gelişim, çağdaş toplumlarda sanat eğitiminin kalitesinin belirlenmesinde önemli etken olmaktadır. Sanat eğitimi; bireyin kişilik gelişimini, topluma uyum sağlamasını gerçekleştiren, yaratıcılığı sanat ve diğer alanlarda geliştirme amacı taşıyan eğitsel programlar bütünüdür.

20. yy'ın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar. "Her iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır" (San, 1997, s.19).

Sanat eğitimini, bireyin sanatın değişik alanlarında, ilgi ve yetenekleri göz önünde tutularak, yaratıcı kılmak için uygulanan eğitim çabalarını bütünü olarak ele almamız gerekir. Sanat eğitimi genel eğitimin içinde zorunlu olarak bulunması gereken özel bir eğitim alanıdır. Eğitim programları açısından, sanat eğitiminin oldukça dar bir çerçevede tutulduğu görülür. Resim ve iş-teknik eğitimi dersleri sanat eğitimi olarak anlaşılmaktadır. İş-teknik eğitimi derslerinde amaçlananların dışında bir yapıda sürdürülmektedir.

"Sanat eğitimi bir organizasyon yöntemidir. Görsel algılamaya dayalı bir takım teoriler önderliğinde çocuğu madde yani, malzeme ile düşünceleri arasında çeşitli bağlantılar kurmaya buluşlar yapmaya alıştıran bir metod'dur" (Gökaydın, 1982, s.46).

Arnstine Donald Art Education Theories (1985) adlı kitabında belirttiği gibi; eğer okullarda sanat eğitimi öğretilmezse, okulların eğitici görevi de azalır. Başarılı bir eğitim; insanı değiştirir ve bu değişim insanda her yönde olmak zorundadır. Kişi bilgisel açıdan donatılırken, paylaşmayı başarmayı, kendi yetenekleri sunmayı ve aşmayı öğrenmek zorundadır. İnsanoğlu duygusuz ve sadece beyniyle hareket eden bir canlı olsaydı, belki de sanat eğitimine ihtiyaç olmazdı. Fakat insan düşünen ve hissedilen bir canlıdır. İşte bu özellik sanat eğitimini vazgeçilmez yapmaktadır. Bilgi çabuk öğrenilir, çabuk ta unutulur. Oysa kişinin duygularına ve

düşüncelerine yani insani niteliklerine hitap eden öğrenme, biryeni topluma hazırlar ve ona başarı yolunu açar. Satırlarıyla sanat eğitiminin önemini açıkça tanımlamaktadır (Erbay, 1997, s.4).

Geleceğe hazır olabilmek için sanatta ve düşüncede bilim ve teknikte yaratıcı insan yetiştirmek için en önemli alan olan sanat eğitiminde yeni yaklaşımlara gereksinim vardır. Bir sanat dalında yaratıcı olmak, yalnızca doğuştan getirilen yada sonradan kazanılan yeteneklere bağlı değildir. Bu yeteneklerle birlikte sanat dalıyla ilgili bilgileri, teknik ve yöntemleri de edinmiş olmak gerekir. Yöntem ve teknikler bilinmeden hiçbir yetenek, gerçek anlamda yaratıcı olamaz. Bilgi, teknik ve yöntemleri öğrenebilmek için sanat eğitimi önemlidir.

Sanat eğitimi, İnsanın sanatla ilintilerinin biçimlenmesidir. İlk olarak sanat sevgisinin gelişmesi gerekir, sanata içten gereksinim duyulmasını; ikinci olarak da sanatın anlamı ve imgesel dil anlayışının gelişmesini içine alır. “Hiç kuşkusuz, bu süreç, insanın sanat bilgisinin oluşumuna dayanır; bu bilginin amacında, insanlığın biriktirmiş olduğu çok yanlı sanatsal değerlerin tüm zenginliği içinde insana verilmesidir” (Kagan,1993, s.203).

“Eğitimi her aşamada verecek öğretmenin yetiştirilmesi sanat eğitiminin hedeflerinin gerçekleşmesinde en önemli etkidir. En iyi yetişmiş bir öğretmenin yerini hiçbir şey tutmaz” (Kırısoğlu, 1991,s.231). Yüzyıllar boyunca insanlar, güzel sanatların tümünü, içinde olduğu toplumu geliştirmek, güçlendirmek, zenginleştirmek için vazgeçilmez bir unsur olarak kullanmıştır. “Kendi kültür birikimini yarınlara aktarma konusunda bilinçli yada bilinçsiz olarak bundan yararlanmıştı” (Gel, 1994, s.38).

Çocuğun öğrenme ve yaratıcılığına, göre sanat eğitimi yapılmalıdır. Okulun bulunduğu çevrenin doğal, kültürel, ekonomik ve sosyal düzeyi göz önünde bulundurularak plan hazırlanmalıdır. “Çevredeki sanat eserlerinin incelenmesi tarihi eserlerin ve müzelerin incelenmesi gerekirse yıllık plana ek olarak gezi gözlem ve incelemeler ilave edilmelidir” (Alkan, 1979,s.73).

Sanat, insanın düşünüyü yaşamında her zaman en çok tartışılan, en şaşırtıcı ve aldatıcı bir kavram olmuştur. Yüzyıllar boyunca fizik ötesi bir olgu olarak görülen sanat, aslında organik bir olaydır. Algılama, düşünme, imgeleme, hayal etme ve bedensel eyleminde katıldığı etkin bir süreçtir. İnsanlığın gelişimi süreci içerisinde sanatı örgensel,organik bir bölüm olarak görmek gerekir. Bu ise çoğu doğa bilimcilerin, tarihçilerin ve hatta kimi ruhbilimcilerin görüşüne karşı bir görüştür, onlar çoğunlukla sanatı süsleyici işlevi olan keyfi bir etkinlik olarak görmektedirler.

Sanat hem öğrenme sürecinin hem de gelişim sürecinin etkin bir yardımcı olabilir. Çünkü sanat, duygu ve düşünce arasındaki karşılıklı ve iç içe geçmiş bağı vurgular. “İnsanın bu iki yönünün uyumunun sağlanması, bir anlamda eğitiminde temel amaçlarından olduğuna göre, sanat örgün ve yaygın eğitimde yer alırsa, tüm eğitim süreçlerini daha etkili kılabilcek bir güce sahiptir” (San, 1977, s.1).

Sanat eğitimi; bireyin izlenimlerini ,duygu ve düşüncelerini anlatabilme yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırmak için yapılan etkinliklerdir. “Sanat eğitimi; gençlere estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir” (Erbay, 1997, s.9).

Sanat eğitimi bireyin görsel eğitimidir. Görsel eğitim nesneyi betimleyebilme anlamının dışında, nitelikli bağlar kurabilme, düşüncenin kavramlaşabilmesidir diye tanımlanıyor. Bir başka tanımda şöyle deniyor: Bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak çabası ile yapılan tüm eğitim etkinlikleridir.

Sanat eğitiminin temellerini Platona dek götürebiliriz. Ancak asıl yoğunluğunu, Fransız ihtilalinden sonra kazanır. Goethe, J.J. Rousseau, Schiller gibi düşünürler, sanat eğitiminin düşünsel temellerini hazırlarlar. Fransız Güzel Sanatlar Akademisinin (1793) etkisinde süren çalışmalar, 20. yüzyıl başından beri bilimsel düzeyde ele alınmaya başlanır.

1904 Bern, 1908 Londra, 1912 Dresden kongreleriyle, sanat eğitimi hareketi oluşturulur. Bu eğitim hareketi, genel eğitim reformunun, Kültürel çöküş ve insanın kendine yabancılaşması olgusuna karşı bir önlemler hareketi olduğunu ve bu kapsam içinde en başta güzel sanatlar, edebiyat, yaratıcı etkinlikler ile estetik zevkin eğitimine gerekli önemin verilmesine ve tüm bu dalların eğitim ve öğretimin öz alanı haline gelmesine yöneldiğini görmekteyiz. Sanayi ve teknolojinin yabancılaştırdığı insanı, bunalım ve çöküntüden kurtarmanın araçlarından biridir sanat.

2.1.1. Sanat Eğitimi Yöntemleri

2.1.1.1. Konrat Lange'e Göre Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi derslerinin uzun yıllar boyunca, 'sanat ve iş eğitimi' olarak değerlendirilmesinin altında yatan gerçek, sanayinin gereksinim duyduğu, becerileri olan insanı yetiştirmektir. San'a göre; bu yaklaşım, okullarda kuramsal ağırlıklı derslerin yerini uygulamalı derslerin alması biçiminde gerçekleşmiştir. Yapararak yaşayarak eğitim, eğitim yöntemi olarak benimsenir. İnsanın kendisini ve doğayı tanımasının aracıdır sanat. Alman sanat tarihçisi Konrat Lange'in çalışmaları, sanat eğitimi ve resim derslerine ilgiyi çeker. Bu bir bakıma insanlığın gelişiminin belirli evresindeki bir zorunluluktur. "Ona göre sanat eğitiminin amacı: Çocuğu doğanın ve yaşamın içine sokmak ve çocuğun bilincini doğa biçimlerine ve renklere, seslere ve canlıların devinimlerine ilişkin anı imgeleriyle doldurmaktır" (San, 1983, s.68).

Lange aynı çalışmasında, sanat eğitiminin temel yapısına ilişkin yaklaşımlar getirir. Sanatsal eğitimin çıkış noktasını meydana getiren temel kurallar, bizzat sanatın özünden çıkar. Sanatsal eğitim ussal eğitimin özel bir türü olmadığı gibi, teknik becerilerin kazandırılması da değildir. Sorun ne belli bir kuramsal bilginin iletilmesi nede ellerin beceriyle donatılmasıdır. Sorun sanat duygusunu geliştirmek, elleri, gözlerin ve düşünlemlenin hizmetine vermek demektir. Bu sanat eğitimi için varılan olumlu bir yargıdır.

2.1.1.2. Carl Götze'ye Göre Sanat Eğitimi

Resim öğretmeni Carl Götze'nin yüzyılın başında sanat eğitimine ilişkin getirdiği yaklaşımda ilginçtir. Sanat yolu ile eğitim için getirilen önerileri bugünde önemini korumaktadır. Götze'ye göre:

1- Resim dersi her okulun ana derslerindedir.

2- Her öğrenci, doğayı ve kendi çevresindeki nesnelere biçim ve renkleriyle bağımsızca (kendi başına) gözlemlemeyi ve gözlemlerini yalın, açık seçik ortaya koymayı (çizerek resmederek) öğrenmelidir.

3- Her öğretmen resim çizebilmeli ve geliştirmiş olduğu sanat görüşü yanında, güçlü sanatsal ilgileri de bulunmalıdır. Götze, çocukta yaratıcı gücün kişisel ifade biçimlerini savunarak yaratıcılığı ön plana çıkartmıştır. Götze'nin genel eğitim içinde, sanat eğitimine ilişkin kendi dönemi Almanya'sından yola çıkarak yaptığı eleştiriler, bizim eğitim sistemimiz için de geçerliliğini koruyor.

2.1.1.3. Bauhaus İş Okulları ve Sanat Eğitimi

Endüstri eşyasının sevimsizliğine ve uyarsızlığına tepki olarak 1919 da Almanya'da, daha sonrada Avrupa ülkelerinin bazılarında ve Amerika birleşik devletlerinde kurulan BAUHAUS Okulu, endüstriyel kullanım eşyalarına insan duyarlılığı katarak onlara sanatsal bir içerik kazandırmayı amaç edinmiştir. Böyle bir okula, bir endüstri ülkesi olan Almanya da ihtiyaç duyulması anlamlıdır. Gropius'a göre, genel eğitim veren okullardaki sanat dersleri, her çocuk ve insanda var olan biçimlendirici yaratma yeteneğini güçlendirecek nitelikte olmalıdır. "Görme duyusu, form bilinci ve el becerisi geliştirilmeli, oyun biçiminde fark ettirmeden bilinçli işe yönelten bir tarz ile icat etme, deneyler yapma sağlanmalı, serbest biçimlendirme alışkanlığı kazandırılmalı, teknik bilgi verilmelidir" (San, 1983, s.99).

Bauhaus okulu, sanat yoluyla eğitim görüşünün mekanikleşen çevreyi yeniden ele almayı sağlayacak, farklılıklar yaratacak bir yaklaşımla uygulamaya konulması sanat eğitimi için çok önemlidir.

Gropius'un yaklaşımında söz konusu olan yalnız sanat değildir. Ancak sanat bütün eğitim için bir yöntem niteliğindedir. Monotonlaşmış, yaratıcılıktan uzaklaşmış bireylerin yeniden yaratıcı hale gelmeleri söz konusudur. Bu yaratıcılığın alanı da yalnız sanat değildir. Bütün teknik alanlar da yaratıcı bireyler istemektedir. Bu isteğin dışında insanın yabancılaşmasının çözümü de sanatta bulunmaktadır. Bu yöntemi sanat yoluyla eğitim yöntemi olarak adlandırabiliriz. Bu sanat eğitimi kuramı da diğer sanat eğitimi kuramlarının bir çoğunda olduğu gibi görsel ağırlıklı bir eğitimi önermektedir.

Özellikle İkinci dünya savaşından sonra sanat eğitimi konusundaki çabalar yoğunlaşarak sanat eğitiminin biçimlendirilmesi açısından iki değişik düşüncenin gündeme geldiği görülür. Bunlardan birincisinde, sanat eğitimi insanın yaratıcılığını geliştirmek amacıyla, yaparak, uygulama içinde, bireyin kendi yaratıcılığının katılmasıyla mı eğitim yapılmalı sorusuna yanıt aranırken ikinci yaklaşımda, insanın estetik eğitimi adı altında, daha çok düşünsel yanı ağır basan bir eğitim mi uygulanmalıdır?

Tartışmalar sonucunda, sanat eğitimi için bazı temel görüşlerin oluşmasına neden olduğu görülür.

- 1- Sanat yoluyla eğitim.
- 2- Sanat için eğitim.
- 3- Sanata doğru eğitim.

2.1.1.4. Herbert Read'e Göre Sanat Eğitimi

Bu görsel eğitim ağırlıklı sanat eğitiminin dışında bir başka yaklaşımla müz'sel eğitim gündeme geldi. Bu çabalar içinde, H.Read'in yaklaşımları yanında, J.Dewey'in katkısını da özellikle belirtmeliyiz. H.Read, sanat için eğitim değil, eğitimin belli bir formunu

amaçlıyordu. Kendini ifade etmenin tüm biçimlerini, yazın şiir, müziği de içine alan birleştirici ve bütünleştirici bir yöntemi istiyordu. “Belki bunun için estetik eğitimi deyimi en uygun kavramdır. Bununla amaçlanan, insanın bilincinin, us’unun ve yargılama gücünün temelinde yatan duyuların eğitimi olmalıdır” (San, 1983, s.133).

Sanat eğitimi amaçları Read’e göre şunlar olmalıdır:

- a) Tüm algı ve duyum tarzlarının doğal yoğunluk ve yeğinliğini korumak;
- b) Bu çeşitli algı ve duyum tarzlarının birbirleriyle ve çevreyle bağlantısında uyum sağlamak;
- c) Duyguların anlaşılabilir, paylaşılabilir biçimde anlatımı;
- d) Zihinsel yaşantıların anlaşılabilir biçimde anlatımı (aksi durumda bu yaşantılar kısmen yada tamamen bilinç dışı kalacaklardır);
- e) Düşünce ve düşüncelerin istenen biçimde anlatımı;

Estetik eğitim teknikleri olan “biçimlendirme” “müzik ve dans”, “şiir ve drama” ve “el becerisi” tekniklerini ise, zihinsel süreçlere geleneksel olarak bölündüğü dört ana işlev ve görev ile bağdaştırmış, bu görevlerin birer ifadesi olarak tanımlanmıştır. Bu dört işlev, düşünce, duygu, duyum ve sezgidir. Böylece biçimleme, duyumlarla müzik ve dans sezgi ile; şiir ve dram duygu ile; el becerisi, hünerde düşünce ile karşılanabilir. “Bu dört ana zihinsel işlev hep birlikte bir bütünlük oluştururlar ki bu, dengeli, uyumlu kişiliğin geliştirdiği birliktir. onlarla ilgili olarak geliştirilecek dört etkinlik de kişiliğin gelişmesine yardımcı olur ” (San, 1977,s.6). H. Read’in yöntemi müzsel bir karakter taşımakla birlikte, genel eğitim içinde sanat yoluyla eğitim yöntemini öne çıkararak insanın estetik eğitimi, yaratıcılık eğitimi kadar önemli kılmıştır.

2.1.1.5. Batıdaki Sanat Eğitiminin Gelişiminde Kullanılan Yöntemler

1- **Kopya Yöntemi:** Belirli formların kopya ettirilmesine dayanan bir yaklaşımdı. Daha çok talimsel nitelikte bir sanat eğitimi önermektedir. Bu yaklaşımda beceri önem kazanmış, yaratıcılık önemini yitirmiştir.

2- Geometrik Yöntem veya Guillaume Yöntemi: Fransız heykeltıraş, Eugene Guillaume tarafından önerilen ve 1880'de benimsenen yöntemin adı. Bu yönteme göre, bütün şeyler, bir geometrik form içinde algılanmalıdır. Örneğin bir evin çizimi, çizilen bir doğru ve ona indirilen bir dikmeyle çözümlenmelidir. Amaçlanan, geometri yoluyla, bütün nesnelerin geometrik şemalarının ezberlenmesidir.

3- Kolaydan Zora Gitme Yöntemi: Guillaume'nin yönteminin sakıncalarını gidermek amacıyla geliştirilmiş, eskiye dayanan bir yöntemdir. Eğitimi, bir temrinler zinciri olarak algılamamanın sanat eğitimine yansımalarıdır. Bir anlamda, J.J. Rousseau'nun doğa içinde eğitim yaklaşımının uzantısı niteliğindedir. "J.J. Rousseau, öğrencinin resim sanatıyla meşgul olmasını isterim, ama, sırf sanat olduğu için değil, doğru görmesi ve elinin yatkınlaşması için, meşgul olmasını istiyorum diyor" (Ozouf, 1972, s.308).

4- Bellek Eğitim Yöntemi: Doğadan resim yöntemi de denebilecek, çocuğun modelden çalışmasını gerektiren bir eğitim yöntemi. Çocuğun mümkün olduğu kadar çok nesneyle karşılaştırılması ile, diğer alanlara da katkısı olacak, bir bellek eğitimi gerçekleştirmeyi savunur. Yaratıcılık yerine ölçü ve oranlara bağlılık önem kazanır.

5- Sanat Eğitiminde, Çocuk Sanatı Yada Özgür Yöntem: Bu yönteme göre, çocuk resimleri sanatsal değer taşımaktadır. Bu nedenle sanat eğitimi sırasında önemli olan araç gerecin sağlanması ve teknik yol göstericilik önemlidir. Bu yöntemi savunanlar, öncelikle Viyanalı Franz Çizek, İtalyan Corrado Ricci olarak gösterilebilir. Bunların dışında, Konrat Lange ve Carl Götze'de düşünceleriyle bu yöntemi desteklemişlerdir.

6- Psikolojik Yöntem: Çocukta doğuştan dahice bir yan, sanatsal bir içerik, ve dışardan yönetmeye gerek kalmayacak bir yetenek görme eğilimi olan bir sanat eğitimi yöntemidir. Bu yönteme göre, çocuğun psikolojik açılarından tanınması ve gereksinimlerinin karşılanması bunun dışında özgür bırakılması gerekmektedir. Yapısı gereği eğitimsel yanı

yeterince güçlü değildir. Özgür yöntemi savunan düşünür ve eğitimcilerin yöntemine dayalı olarak uygulanmıştır.

7- **Sanat Yoluyla Eğitim:** H. Read ve Viktor La Wenfeld'in savunduğu bir yöntemdir. Yaratıcılığın gelişmesi için sanatın kuramsal ve uygulama olarak eğitim içinde önemli yer tutmasını savunur. Müz'sel eğitime temel sağlanması ile de önemlidir.

2.1.2. Türkiye'de Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde sanat eğitime bakış, batıdaki gelişmeleri izlemekle birlikte, İslam dininde resmin yasak olduğu gibi yanlış yorumlamalar yüzünden oldukça geri kalmıştır.

2.1.2.1. Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Sanat Eğitimi

Osmanlılarda sanat eğitimi 1.Meşrutiyet ile birlikte, batılılaşma isteğine bağlı olarak, askeri okullara resim dersleri konularak başlamıştır. Mühendishane batı usulünde resim yapan ilk önemli sanatçıların yetiştiği okuldur. Mühendishaneden sonra resim alanında eğitimin güçlü olduğu okul harbiyedir. Daha sonraları Galatasaray Mekteb-i Sultaniyesi, Darüşşafaka Lisesi gibi okullarda resim derslerine ağırlık verilmiştir.

1835'te uygulamaya başlanan program gereğince sanatçılar için Avrupa'da eğitim olanağı gündeme gelmiştir. Resim eğitime gönderilen ilk öğrenciler subay ya da askeri okul öğrencileridir. 19.Yüzyıl asker ressamı, Cumhuriyet rejimine yönelen Türk Devlet yönetiminin siyasal programlarında kültür ve sanat alanına yansıyan hedef ve amaçları temsil etmektedirler.

Osmanlı İmparatorluğu'nun çağdaş bir Türkiye Cumhuriyeti Devletine dönüşme süreci içinde, askerlerin resim sanatını yeni yöntemlerle ve ısrarla geliştirme çabaları görülmektedir. 1883'te Osman Hamdi Bey'in öncülüğünde kurulan Sanayi-i Nefise Mektebiyle birlikte, Güzel sanatlar eğitimi kurumlaşmıştır.

2.1.2.2. Cumhuriyet Döneminde Sanat Eğitimi ve Atatürk'ün Sanat Eğitimine Verdiği Önem

Cumhuriyetin ilanından sonra, resim dersleri önem kazanmaya başlamıştır. Atatürk'n güzel sanatlarla ilgili konuşmaları Cumhuriyetin sanata yaklaşımının en önemli belgeleri olmaktadır. “ Bir milleti yaşatmak için bir takım temeller lazımdır, ve bilirsiniz ki, bu temellerin en önemlilerinden bir sanattır. Bir millet sanattan ve sanatkardan mahrumsa tam bir hayata sahip olamaz. Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.”

“Yüksek bir insan toplumu olan Türk ulusunun tarihsel bir niteliği de güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir. Bunun içindir ki ulusumuzun yüksek karakterini, yorulmaz çalışkanlığını, doğuştan gelen zekasını, bilime bağlılığını, güzel sanatlar sevgisini, milli birlik duygusunu mütemadiyen ve her türlü vasıta ve tedbirlerle besleyerek geliştirmek milli ülkümüzdür.”

“Bir millet ki resim yapmaz, bir millet ki heykel yapmaz, bir millet ki bilimin gerektirdiği şeyleri yapmaz açık söyleyelim ki o milletin ilerleme yolunda yeri yoktur.” Diyerek sanata verdiği önemi vurgulamıştır. Atatürk'e göre, toplumların varlığı kültüre dayanır. Ulusal bir devlet kurmanın en önde gelen ögesi, ulusal kültürdür. Bir ulusu başka uluslar karşısında güçlü ve onurlu kılmamanın yolu kültürden geçer.

Atatürk döneminde, Milli Eğitimin başına ve yüksek mevkilerine eğitim mesleğinin en nitelikli, Atatürk Devrimlerini kavrayıp inançla benimsemiş kişiler getirilmiştir: Mustafa Necati, Reşit Galip, Saffet Arıkan, Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Nafi Atuf Kansu, Kazım Nami Duru, İsmail Hakkı Tonguç, Rüştü Uzel, Cevat Dursun.

Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde sanat eğitimi veren dersler programında önemli bir yer tutar. 1925 yılında Eğitim alanında uluslar arası düzeyde ün yapmış büyük uzman ve düşünürler J. Dewey ve K. Kerschensteiner Türkiye'ye çağrılarak görüş ve önerileri

alınmış, bu görüşlerden Türk yetkililerin yurt koşulları ışığında sentezlere varmaları için yararlanılmıştır. (Ozankaya, 1981, s.726)

Cumhuriyetin ilk gününden başlayarak Türkiye'nin yeni yöneticileri sanat ve kültür hayatını düzenlemek, sanat üretimini sağlamak ve bu yolla da toplumun canlanmasına, uluslaşmasına katkıda bulunmak çabası içindedirler. Bu dönemde Güzel Sanatlar Akademisi, İstanbul Belediye Konservatuvarı, İstanbul Şehir Tiyatrosu yeniden düzenlenmiştir. Musiki Muallim Mektebi, Devlet Tiyatrosu, İsmail Hakkı Tonguç önderliğinde kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü bu dönemde açılan kurumlardandır. 1932 yılında açılan resim-iş bölümü, 1937 yılında açılan müzik bölümü ile Gazi Eğitim Enstitüsü çok sayıda öğretmen yetiştirerek sanat eğitimine büyük hizmetlerde bulunmuştur.

1940 yılında İ. H. Tonguç tarafından kurulan Köy Enstitülerinde iş eğitimi ve üretime dönük bir eğitim amaçlanıyordu. Bu sistemde Bauhaus'un etkileri görülüyor. 1932'de kurulan Halk Evleri Atatürk İlkelerinin ışığı altında Türk Kültürü ve sanatına hizmet etmek, Devrimleri yaymak ve kökleştirmek, halkı toplumsal ve kültürel alanlarda yetiştirmek amacını gütmekteydi.

Geçmişle iletişim kurmak eski sanat ve kültür değerlerini tanıyıp tanıtmak için en etkili araçların başında müzeler gelir. Bu dönemde müzeler açılmasına önem verilmiştir. Sanat eğitimi açısından yararlı çalışmalardan bir diğeri ise sergilerdir. Devletin sanat alanında 1939'dan bu yana yürüttüğü çalışmalardan biri Devlet Resim ve Heykel Sergisidir. Amacı sanatçıyı özendirme ve sanata gelişme ortamı sağlamaktır. 1988-1989 öğretim yılı sonunda alınan bir kararla ilk olarak uygulamaya geçen Güzel Sanatlar Liseleri, sanat eğitimine farklı bir boyut kazandırmıştır.

2.1.2.3. Milli Eğitim Şuralarında Sanat Eğitimi

12-29 Temmuz 1939'da Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in başkanlığında toplanan ilk Milli Eğitim Şurasında sanat konusu, Devlet Resim ve Heykel Sergisi Talimatnamesi'nin

çıkartılması şeklinde yer almıştır. 1961 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şurasına kadar toplanan diğer şuralarda sanat eğitiminden söz edilmez. 7. Milli Eğitim Şurasında bütün eğitim kültür ve sanat soruları ele alınır. Bu Şura'da konular altı ana bölüme ayrılmış ve altı komisyon kurularak genel kurula altı rapor sunulmuştur.

Kültür İşleri ve Güzel Sanatlar komisyonunun Raporunda şu öneriler vardır:

- 1- Güzel Sanatlar Akademisinin geliştirilmesi, yeni bir yasaya kavuşturulması , öğretim kadrosunun güçlendirilmesi, Ankara'da yeni bir akademi kurulması,
- 2- Ankara Devlet Konservatuarı'nın yüksek bir uzmanlık eğitimi yapması, müzik ve temsil akademisi haline getirilmesi, müzik, tiyatro ve bale bölümlerinin oluşturulması,
- 5- Plastik sanatlar eğitimine önem verilmesi, yaygınlık kazandırılması, sanatçıların desteklenmesi, korunması ve özendirilmesi, yurt dışına öğrenci gönderilmesi,
- 6- Bölge kültür-sanat merkezleri kurulması,
- 7- Eski eserlere ve müzelere çağdaş bir yaklaşımla eğilme gereği.

Bunlardan başka güzel sanatların eğitim hayatımız ve ulusal kalkınmamız bakımından taşıdığı değer vurgulanmakta, sanatın çağımızda günlük hayatın, sanayinin, ticaretin içine nasıl yayıldığı ve etkisi açıklanmakta , ülkenin temsili ve tanıtılmasındaki hizmeti belirtilmektedir. Bu nedenlerle üniversite ve her dereceli okullarda güzel sanatlar eğitime geniş biçimde yer verilmesi, devletin gerçek bir sanat politikasına sahip olması istenmekte, bu yoldaki çalışmaların; a) Halk sanat eğitimi, b) Okullarda sanat eğitimi, c) Sanatçıların yetiştirilmesi yolunda yürütülmesinin karara bağlandığı belirtilmektedir. 8.ve 9. Şura'larda sanat eğitimi ele alınmazken 1981'deki 10.Milli Eğitim Şurasında lise ders programlarında güzel sanatların yer alması öngörülmüştür.

2.1.2.4. Günümüzde Sanat Eğitimi

Bugün, Türk toplumu için, hala sanat eğitimi alanında ortak bir hedefi bilinçli olarak ele alındığı söylenemez. Hızla değişen çağdaş toplumun gerektirdiği insanı yetiştirmek

görevi, eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim, topluma ait bir kurum olduğundan elbette ki onun ihtiyaçları doğrultusunda değişecek ve onun yararına bir takım kurallar saptayacaktır.

Sanat eğitiminde, ezbere dayalı bilgiler kişiyi biçimciliğin tuzağına düşürürken, öte yandan da çok boyutlu düşünce alışkanlığını öldürür. Böyle bir yaklaşım giderek neden-sonuç ilişkilerini yok eder. “Örneğin Picasso’dan söz açılmışsa onun çağa yüklediği anlamı irdelemek, doğruları bulmak ve vardığı sonuçları yaşama uygulamak yerine, ezberlenmiş bilgilerle yetinen bir kişi kestirme bir yolu yeğlemiş demektir” (Erbil, 1990, s.153).

Çaba göstermediği için sıradan bir kişilik yansıtır. Nitelikli sanat yayınları, slaytlar ve onları göstermede kullanılan araç-gereç, video çekici ve oynatıcılar, galeriler, bol ve uygun ışıklı atölyeler bugün sanatı meslek olarak öğreten yüksek öğretim kurumlarında bile yeterli oranlarda değildir. İlk ve orta öğretim kurumlarında ise çok azdır. Oysa sanat eğitimi yaratıcı ve çok yönlü düşünceyi geliştirdiği için batı eğitim sistemi içinde ön sırada yer almaktadır.

Sanat, çağdaşlığın bir ölçütüdür. Sanat eğitiminin amacı öğrenciyi sanatçı olarak yetiştirmek değildir.”Bakmayı, görmeyi öğrenmek; yaşamı kavramak, yaşam biçiminde yaratıcı, sorgulayan, eleştiren özgüveni ve erdemleri gelişmiş uygar, barışçıl ve özgür düşünceli bir kişiliğin gereğidir. Çağdaş sanatın ve eğitimin temel amacı da bunu gerçekleştirmek olmalıdır” (Erbil, 1990, s.153).

Bilim ve teknoloji çağdaş sanatı, yaratma sürecinden biçimsele ulaşana kadar etkilerken, yaratıcılık ve problem çözmeyi kapsayan sanatın dili öğrenme konusu olmaktadır. “Bu nedenle sanat öğretiminin gerekliliği çocuk büyüdükçe, kendiliğindenlik, içtenlikteki coşkulu anlatım yerini daha kuru anlatımlara bırakmaktadır. Bu nedenle sanat öğretiminin gerekliliği, orta öğretimde daha çok hissedilmektedir” (Kırıçoğlu, 1991, s.73).

Aslında çağımızda artık sanat ve yaşamın ayrı şeyler olmadığı anlaşılmıştır. Geleceğin toplumunu oluşturacak gençlerimize tutumumuz bu gerçekler açısından ele alınmalı ve

onlar esnek, özgür, araştırıcı ve yaratıcı bir eğitim ortamında tutulmalıdır. Yaratıcılıkta zekanın payı büyüktür. Yaratıcılık sorunlara çözüm yolu bulmaktır bir yerde. Bir diğer deyimle; Kalıplardan kurtulma, Deneye açık olma, Başkalarından farklı olmadır.

Gökaydın'a göre, yaratıcılığı ön planda tutan sanat eğitimi, önemle üzerinde durulması gereken bir eğitim yöntemidir. Okullarda dört duvar ve sıralardan oluşan sanat dersleri öğrencilerin sanatsal yaratmanın nasıl olacağını görebilmesine olanak sağlamaktadır. Donanımlı bir atölyeye yatırım yapılmamaktadır. Bu durum karşısında yapılacak en acil çözüm tüm öğretmen ve idarecileri bilimsel ve sanatsal yaratma konusunda bilinçlendirmek olmalıdır. Yaratıcılık, zihinsel ve duygusal etkinliğin her türü içinde vardır. İnsanın özelliklerini tümü ile dikkate alan ve geliştiren bir yöntemdir. "Çünkü bu yöntem bilincin, zekanın, yargılama ve usavurma güçlerinin olduğu tüm duyguların eğitimidir. Ancak, bu duygulardır ki, çocuk dış dünya ile bağlantılar, kurar, içinde bulunduğu toplumla organik bir bütün oluşturur ve toplum içinde en etkin yerini alır. Amaç nitelikli bireyler kazandırmaktır" (Gökaydın, 1982, s.10).

Yaratıcılık , sanatının düşünce yapısında biçimlendiğine ve sanat yaşamla bütünleşme eğilimleri taşıdığına göre, "eğitimde insanı mutluluğa götüren, kişiliğini geliştiren, uğraşlarında başarılı kılan, yaradılışında varolan gizli güçlerini ve yetenekleri ortaya çıkaran bir eğitim olmalı ; insan onuruna saygılı , demokratik ve çağdaş bir toplumun üyesi olacak insanı yetiştirebilmelidir" (Erbil, 1990, s.149).

2.1.3. İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi

Sanat, düşünce ve duygu gibi iki yönünün uyumunun sağlanmasında en etkili araçtır. Düşünce ve duygu uyumunun sağlanması, eğitiminde temel amaçlarından olduğuna göre, sanat eğitimi genel eğitim içinde etkili olabilecek bir güce sahiptir. "Sanatın eğitsel işlevi; mantıksal kanıtlar, bakılacak örnekler getirme yoluyla değil,daha çok insanların fiili yaşam deneyimlerinin amaçlı bir doğrultuda ilerletilmesi yoluyla gerçekleşir. çünkü sanat insanın fiilen yaşamı içinde duyup yaşamasını sağlar" (Kagan, 1993, s.467).

Sanat, çocukların eğitiminde hayati bir rol oynayan önemli bir etkidir. Çizme, boyama, inşa etme gibi etkinlikler karmaşık bir süreç olup, çocuk bu çabaları sırasında çeşitli öğeleri birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturur ve böylelikle deneyim kazanır. Seçme yorumlama ve yenileme bu etkinliklerde dikkate değer bir başka işlem türüdür. Resim faaliyeti sırasında birey, konu seçimi ve yorumlamasıyla bize salt bir resim örneği vermemekte, resimden de öte bilgiler sunmaktadır. Çocuk bize resmiyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar hakkındaki duygu, düşünce, ve görüş biçimlerini dile getirmektedir. Çocuk için sanat, dinamik bir faaliyet örneğidir.

Çocuk için sanat öncelikle yalın bir anlatım aracıdır. Sanat açısından hiçbir zaman iki çocuk birbirine benzemez. Her biri büyüme, anlayış ve algı açısından farklılık gösterir ve çevresini farklı olarak yorumlar. Bu nedenle sanat faaliyetlerinde farklılıklara rastlanır.

Sanat çocuğun düşüncelerini anlatabileceği bir dildir. Çocuklar dünyayı kendi anlayış biçimleriyle görerek kendi ifadeleri içinde yansıtmaya çalışırlar. “Çocuklar herhangi bir engellemeyle karşılaşmazlarsa kendilerinde varolan yaratıcılık dürtülerini kullanarak kendilerini ifade ederler. Sanat Eğitiminde önemli olan, çocuğun düşünmesi, duyması, algılaması ve çevresine karşı tepkileridir” (Haluk Yavuzer, 1994, s.209).

Sanat eğitiminin laboratuvarı, son yarım yüzyıldaki gelişme süreci içinde, sanatla yararlı ve zorunlu ilişkiler kuran eğitim psikolojisi alanındaki yeniliklerdir. Bu yeniliklere bağlı olarak, bugün görme olayı, objeleri yalnızca mekanik olarak kaydeden bir duyu olmaktan çıkmıştır. Matisse, görmenin fiziki olmadığını, beyin gücüyle gördüğümüzü belirterek, görme olayının önemini vurgulamıştır. Burada görme olayının insan kafasının meydana getirdiği yaratıcı, yaşatıcı bir etkinlik olduğunu söylemek yerinde olur. İlköğretimde uygulanan bu eğitim, görsel yönü ağırlıklı bir düşünme sistemidir. Amaç çocuğun yaratıcı gücünü uyarmaktır. Yaratıcılık sonucunda buluş ortaya çıkar. kendi amacı içinde kalınarak bu eğitimi açıklamak gerekirse: Sanat eğitimi bir organizasyon yöntemidir. Görsel algılamaya dayalı bir takım teoriler önderliğinde, çocuğu, madde, yani malzeme ile düşünceleri arasında çeşitli bağlantılar kurmaya, buluşlar yapmaya alıştıran bir yöntemdir

ve bu yöntem, böylece çocuğun elinde gelecekte de bilinçli olarak kullanabileceği bir araç olacak ve kişisel bir biçim kazanacaktır.

Bu eğitim yönteminde, çocuk bir ön plan, eskiz yapmaz. Yalın, görsel biçimlerle soyut düzeyde sürekli yapılmamış arar, kendi için önemli olan birimi seçer. Sonra tekrarlar, sistematığının disiplini içinde sonuca varır, yalnız, şekillerin bağdaştırılmasından önce onların doğal ilişkisini sezmesi gerekir. O, deneyleri içinde belli bir bilince varır, kendi sembollerini ve düzenini formüle etmeyi de böylece başarır. Sonucu seçme kararı tamamen çocuğa aittir. Tekrarlamak gerekirse, ortaya çıkan yapıt tümü ile öğrencinin, zekasının, sezgisinin deneyimlerinin ve bilgisinin sonucu olacaktır.

Benjamin S. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics* adlı eserinde, zeka gelişiminin, sıfır ile on sekiz yaş arasında oluştuğunu, bu yaştan sonra gelişimin hissedilemeyecek kadar durakladığını açıklar ve zeka gelişimi, 0-4 yaş arası %50, 4-8 yaş arası %30, 8-18 %20 olmak üzere gelişir, der. Bu da zeka gelişiminin büyük bir yüzdesinin rastladığı okul öncesi ve İlköğretimdeki eğitimin önemini belirtir. Bu devre, yanlış bir eğitimle boşa harcanırsa yüksek öğretimden de sonuç beklenemeyeceği açık bir gerçektir.

Bu nedenle, en ideal olan çözüm, personel, para enerji katkısının 17 den önceki yaşlara, bilhassa eğitimin ilk yıllarına kullanılmasıdır. Bu %20 den en üst düzeyde yararlanmak için en uygun yol, doğru bir yöntem, bir sistem uygulamasıdır. Sanat eğitimi, bir görsel organizasyon metodu olarak görülüp öylece kullanılırsa, sonuç insan ve toplum yararına, zeka gelişimi ve yaratıcılık olacaktır elbette. Yaratıcılığı hedef alan sanat eğitimi(hala yaygın bir biçimde uygulanan) taklitçilik değildir.

- | | | |
|---------------|-----------------|---------------------|
| 1- Sezmenin, | 2- Düşünmenin, | 3-Araştırmanın, |
| 4- Denemenin, | 5- Çözümlemenin | 6- Sonuçlandırmanın |

ortak bir çabasıdır. Çocuk ancak sonuç ortaya çıktıktan sonra, karşılaştırmalar aracılığıyla amacı anlar.

Çalışma biçimleri süreçleri ve karakterleri bakımından, bilimsel araştırmaların paralelindedir. Bu ortam içinde, gösterenin yani sanat eğitimcisinin niteliğinin, başarının tek anahtarı olduğu unutulmaması gereken önemli bir diğer durumdur. Çağdaş olanakları ve çağdaş insan gerçeğini dikkate alan bu eğitim biçimi, üzerinde önemle durulması gereken bir yöntemdir. “Sanat eğitiminin, genel eğitim ve öğretim programları içindeki yeri bir diğer nedenle de çok önemlidir. Bu metod, birçok dayanaksız kalmış algıları ve bilgileri de bilinçlendirir” (Gökaydın, 1990, s.12).

Yaratıcılık, gerekli olanakların sağlanmasıyla geliştirilebilir. Bunlar, bir sanatçının yaratma olanaklarıdır. Öğrenci sanatçı gibi çalışmayı, çalışma sırasında sanatçı tavrıyla çalışmasına yaklaşmayı yaşamalıdır. Öğrenci sanatçı gibi çalışmak ve üretmek durumundadır.

a) Gereci nitelikleriyle öğrenmek,

b) Gerece biçim verirken estetik bütünlüğü sağlamayı öğrenmek,

c) Kendi çalışmalarında olduğu kadar, başkalarının çalışmalarına eleştirel bir tavırla yaklaşmayı öğrenmek. yaratıcı birey için gereklidir” (Kırıçoğlu, 1991, s.76).

Sanat eğitimi için hazırlanan koşullarda, birey kişiliğine saygı duyulduğu, özgürce davranabildiği sürece yaratıcı olur. İlköğretim okulu öğrencilerini genelde ergenlik çağındaki gençler oluşturmaktadır. Ruhsal ve bedensel yapı değişiklikleri yönünden en karmaşık özellikler gösteren gençlerin eğitimi çocuklara ve yetişkinlere göre, sanat eğitimcisi açısından ayrı bir ustalık ister. coşku dolu çocuksu evrenden sıyrılarak gerçekçi anlam taşıyan hedeflere yönelme eğilimlerinin belirmeye başladığı gençlik çağında birey, yaşamının en çalkantılı dönemini yaşamaktadır. Yaşamlarının en keskin dönemecinde olan bu insanlara, özelliklerini ve gereksinimlerini bilmeden sağlıklı bir eğitim verebilmenin olanağı yoktur.

Karakter özelliklerinin biçimlendiği gençlik çağında, kişiliğin estetik değerlerle eğitilmesi, bireylerin gerek meslek gerekse toplumsal yaşamlarında daha başarılı olmalarını etkileyecektir. ilköğretim yada liseyi bitirdikten sonra belki de büyük bir çoğunluğunun

sanatsal etkinliklerden az da olsa yararlanma olanağı bulamayacakları dikkate alınır, sanat eğitimi derslerinin ne denli önem taşıdığı anlaşılacaktır. “Bu nedenle gençlerin içinde yaşadıkları çağın sanatına tümüyle uzak kalmamaları için gerekli sanat anlayışına sahip olmalarını, sanattan haz duymalarını ve yaratıcı etkinliklerle kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayabilecek son fırsat bu okullardaki sanat eğitimi dersleridir” (Gençaydın, 1993, s.14).

Gençlik çağındaki öğrencilerle yaşlarının tüm sorunlarına karşın sanat eğitimi açısından çok verimli çalışmalar yapılabilir. İç dünyalarındaki düşsel yaşantıları yaratıcılığa dönüştürmek için sanat eğitimi dersleri gerekli ortamı hazırlayabilir. Bu evrede gençler, psikolojik olarak, içinde buldukları sorunlardan sıyrılabilme için çocukluk çağlarına sığınır. Örneğin, resimlerinde çocuksu özellikler görülür ve küçüklerle oynamaya başlarlar. Çocukluğa sığınma davranışı, kendine güvensizlikten, yaptıklarını beğenmemekten, kendini eleştiri duygusundan kaynaklanır. Bu aşamada, çocuksu biçimsel anlatım özelliklerine rastlansa da onları gerçekçi bir anlatıma zorlamak, gelişimlerinde onarılması güç zararlara yol açabilir.

İlgilerin belirdiği bu çağda öğrencilerin dörtte birinden fazlası teknik alana, bir bölümü dekoratif yada izlenimci anlatıma eğilim gösterirken çoğu da desen çizmekten yada resim yapmaktan çok üç boyutlu çalışmalara ilgi gösterirler.

Sanat eğitimi derslerinin bu özellikleri dikkate alınarak üçboyutlu çalışmalara önemli ölçüde yer verilmelidir. Kişilik özelliklerinin belirmeye başladığı bu evrede bazı öğrencilerde özgün anlatımın izleri gözlenir. Renksel ve grafiksel öğelerin gereğince tanıtılması, öznel değerlere dikkat çekilmesiyle çalışmaların çocuksu havadan çıkarak zenginleştiği görülecektir. Ancak sürekli bir gelişme beklenmemelidir. Gençlerin sorunları arttıkça çalışmalarındaki güven kaybolabilir. Buna karşın araç gereç kullanım yetileri artar ve kurama dayalı çalışmalar yapabilirler.

7. ve 8. sınıflarda parlak renklere ilgi büyüktür. Nüanslarla çalışma yapabilirler. Desen çizerken mekansal sorunların çözümüne girişirler, derinlik elde etmek için çocuksu bir

perspektif anlayışına başvurur bu da çok önemli bir özelliğin habercisidir: “Üç boyut düşüncesi, nesnelere arası ilişki, doğa düzeniyle ilgili yasaları sezinleme vb. Bu aşamada doğa olaylarına ilişkin konuların seçimi onların özelliklerine uygun düşer. Volkan patlaması, doğa ve atmosfer olayları gibi” (Gençaydın, 1993, s.16).

Cyril Burt'un saptadığı evrelerde Ortaokul dönemi Gerileme evresine karşılık gelir. 13 yaş civarındaki birey için, nesnelere çizimi emek isteyen ve ağır süren bir çabadır. “Çocuk düşlemeden uzaklaşır ve cesaretini yitirir. Sözlü anlatıma gene değer verilmeye başlanır, resim çizimi eğer sürdürülüyorsa, uylaşımca biçimlendirme ve desenler yeğ tutulur, insan figürü seyrekleşir” (San, 1997, s.107).

Çocukluk çağının nesnel evrenini keşfetme güdüsü, sanat eğitimi derslerinin daha canlı geçmesini sağlamaya yeterli olmaktadır. Bu aşamada genç ancak sanatsal uygulamalar yoluyla sanatın sorunlarıyla başa çıkabilmektedir. Biçim evreniyle karşı karşıya gelen gençler, görüntüsel alandan çok plastik anlatım düzeniyle ilgili sorunlarla ilgilenmektedir. Bu dönemin önemli özelliklerinden biride, nesneye ilginin yanında, çok güçlü bir özel yaşantı dünyasının varlığıdır. Birey, kendi evreniyle kültürel dış evren arasında güçlü bir iletişim kurmaktadır. Bu nedenle verilecek ödevler, bir nesnenin anlatımından daha çok kendi iç evrenini dışa vurmaya yönelik olmalıdır. Çalışmaların niteliği iç dünyalarını yansıttığından sanat eğitimi dersleri öğrencinin duyuşsal yaşantılarının tanınmasına olanak sağlarken öte yandan da plastik düzene ilişkin disiplin kazandırma aracı olacaktır. “İlkokul çocukları için araç gereç kullanımına dayalı uygulamalar önemliyen ergenlik döneminde sanatsal öğelerle düşünme ve uygulama birlikte yürütülmelidir. Gençlik çağıyla birlikte, sanatsal düzenle ilgili ilkelere dayanan kişisel anlatım ve irdeleme sürdürülmektedir” (Gençaydın, 1993, s.17).

İlköğretim çağı , çocuksu gerçekçilikten eleştirel gerçekçiliğe geçiş ve entelektüel düşüncenin başlangıcı sayılmakla birlikte bu dönem aynı zamanda olumsuz bir haberin de işaretidir. Çocuksu heyecanın özgür evreninden fişkıran güven dolu anlatımcılığı tıkanmaya başlamıştır artık. Olayların nedenini bilmek ve anlamak ister. Serüven ve doğa

bilimsel konuları okumaya ilgi gösterir. Çalışmalarını katı bir şekilde eleştirir. Yapılanların doğaya benzemediğini fark edince resimlerine çocuksu imgelerini de katar yada yapamıyorum düşüncesine kapılabilir. Kendini kahraman, kaşif ve serüvenci olarak yaşamak isteyen bireyin eleştirici özelliği tüm bunları gerçekleştiremeyeceğini bildiğinden, kendisinde olmayan bu güçlere sahip insanlara büyük hayranlık duyar. Bu nedenle de kendisine gerçekte imgelem arasında gidip gelen bir evren kurar. Öyleyse sanat eğitimi konularını da bu yarı gerçek yarı düşsel evrene uygun olarak düzenlemek gerekecektir.

İlköğretim yedinci sınıftaki öğrenciler doğa bilimsel olaylara ilgi duymakla birlikte, soyutlama gücü ve belleksel çalışmalar onları çocuksu heyecanlara da itebilir. Kendi başına buyruk olma isteği gibi aşırı duygusallıklar lise yıllarında yerini akılcı davranışlara bırakmaya başlayacaktır. Henüz bilim dünyasına tam ilgi oluşmadığından biçimsel anlatım etkinliklerine açıktırlar, çalışmaktan haz duyarlar. Özellikle serüven dolu öykülere, uzak ülke insanların yaşantılarına ilgi büyüktür. Öğrencinin doğasına uygun konular biçimsel anlatıma uygun betimlemeler biçiminde sunulmak koşuluyla, özellikle grup çalışmaları, dersleri verimli kılabilir ve gençlerin yaratıcılıklarında itici güç olabilir.

İlköğretim sekizinci sınıfta önceki yıla göre büyük değişiklikler kendini göstermeye başlar. “İlk gelişme çağının sorunlarını atlatmış olan kızlara göre erkekler bedensel değişikliklerin getirdiği ağır ruhsal sorunlarla karşı karşıyadır. Sanat eğitiminin amaçlarına ters düşen, imgeleme dayalı duygusal resimler yapmaya eğilim duyarlar.” (Gençaydın, 1993, s.18).

Yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan eğitici, eleştirici ve kısıtlayıcı olmamalı, çocuğun bağımsızlığını teşvik etmeli, çocuğa olumlu yaklaşabilmeli, çocuğu çeşitli uyarıcılarla donatılmış bir ortam sunmalı, bu ortamın güven duygusunu geliştirici olmasına özen göstermeli, çocuğun başarı duygusunu tatmasına olanak yaratmalı, tüm yeteneklerini kullanmasına zemin hazırlamalıdır.

Yaratıcılığı geliştirici bir eğitim ortamında yetişmiş olan çocuklar, kısıtlayıcı bir ortamda yetişmiş olan çocuklardan çok daha verimli, çok daha mutlu, çok daha üretken bireyler

olacaklardır. “Bilimin ve teknolojinin büyük bir hızla geliştiği çağımızda, bir ulusun kalkınmasında ihtiyaç duyulan bireylerde mutlu, bağımsız, yeniliğe açık, yaratıcı bireylerdir” (Razon, 1990, s.220).

2.1.4. İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi Programının Yaratıcılık Açısından İncelenmesi

Okulun verdiği öğrenimle, sanatsal yaratılar meydana getirecek ve sanattan zevk alacak bireyin, imgesel düşünmesi ya sınırlamakta yada bastırmaktadır. Sanatsal ve yaratıcı tasarımlama yetisi çocuğun okula girmesiyle sekteye uğramaktadır. “Okulun sanata düşman disiplinleri, çocuğun imgeleme, tasarımlama tarzını ketlemekte ve doğal bir gereksinim olan bu tasarımları dışa vurma gereksinimini boğmaktadır. Çocuk ve gençlerin enerjilerinin büyük bir bölümü basılı ve yazılı sözsöz öğrenim için harcanmaktadır “ (San, 1983, s.69).

Bireyin yaratıcı güçlerinin ortaya çıkmasında sanat eğitimi derslerinin önemi büyüktür. Günümüz eğitiminde bilgiye ulaşmak yeterli olmayıp, bilgiyi en verimli bir şekilde kullanmak gerekmektedir. Bunun için yaratıcı düşünmeye gereksinim vardır. Belli bir zeka seviyesindeki her insanda var olan yaratıcı yetinin gelişmesinde sanat eğitimi çok önemli bir rol oynamaktadır.

M.E.B. Resim-İş Öğretmen Kılavuzu “Sanat eğitiminin amacı çocukları sanatçı yapmak değil, gelecekte hangi mesleği seçerlerse seçsinler yetişmekte olan kuşaklara güzel sanatların yaşamdaki yerini ve önemini yaşatarak kavratmak, onların düşüncelerini soru sormalarını sağlayacak çalışmalarla sanatsal yaratma olgusunu gerçekleştirmektir” demektedir.

Özellikle ilköğretim çağında, bireyin toplumsal bir varlık olarak gelişmesi yaratıcı bir birey olması açısından sanat eğitimin önemi büyüktür. İlköğretim I. kademedeki hareketli ve coşku dolu ruhsal yapısıyla çocuk duygusal dünyasının dış etkenlere en açık olduğu dönemi yaşar. Dolayısıyla bu dönem bireyin estetik eğitiminin en kolay olduğu önemli bir dönemdir. Çocuk sanat eğitimi dersindeki çalışmalarında algılama düşünme ve bedensel eylemlerin de

katıldığı süreç içerisinde kendini anlatır. İlköğretim II . kademedede 11-13 yaşlarındaki çocuk ise nesnelere ayrıntılarıyla yansıtma çabası içindedir. Böyle bir durumda görsel algı eğitiminin ve bu eğitimi sağlayan resim-iş dersinin bu yaş çocukları açısından büyük önem taşıyor.” Sanat eğitiminin bir alt disiplini olan resim-iş dersi çoğu kişinin yanıltıldığı gibi yalnızca yetenekli insanların yapabileceği bir etkinlik değil, her bireyin kendi özüne inebileceği bir kişilik eğitimidir” (Türkkan, 1999, s.64).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 1992 yılında yayınladığı “İlköğretim Okulları Resim-İş Öğretim Programı “ 1992-1993 öğretim yılında, iş eğitimi programı ise 1991 yılında denenip geliştirilmek üzere okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Programlar genel amaçlar, genel açıklamalar ve sınıf düzeyine göre hazırlanmış amaç ve konulardan oluşmaktadır. Programların amaçları yaratıcılık açısından incelendiğinde; resim-iş programının genel amaçlarında 3., 14. ve 16. Maddelerinin yaratıcılıkla ilgili olduğu görülür. İş eğitimi programının amaçlarında ise sadece 4. maddenin yaratıcılıkla ilgili olduğu görülür.

Resim-iş Öğretimi Programının genel amaçlarında yaratıcılık eğitime yer verilmiştir. Program, uygulayıcıları için önemli rehber kitap niteliğindedir. İş eğitimi programı ise yaratıcılığa bir maddede değinmiş, el becerisi geliştirme ve meslekleri tanıtmayı amaçlamıştır. Resim-iş öğretimi programı içerik olarak yüklü bir program olmasına rağmen ilköğretim okullarında resim-iş dersleri için 40 dakika ayrılmıştır. Resim-iş dersine ayrılan haftalık ders saati süresinin yetersiz olduğu görülmektedir. Sanat eğitimi için hazırlanan ders programları haftalık ders saati ile uyumlu olmadığından konular öğrenciye yüzeysel olarak verilmektedir. Daha etkili bir öğretim etkinliği için bu süre arttırılmalıdır.

Sanat eğitimi kuramsal bilgiler ve belirli kurallar sistemiyle değil, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik , iki ve üç boyutlu çalışmalarla yürütülmektedir. Sanat eğitimi, ustalık ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Sanat eğitiminde fırsat eğitimine yer verilmeli, ilgi ortamı yaratılmalı, kendine özgü eğitim yöntemlerinin olduğu unutulmamalıdır. Yaratıcı etkinliğin her çocuk için ortak bir gereksinim olduğu kabul edilmelidir.

Resim-iş ve işve teknik eğitimi programları yaratıcılığa önem vermekle birlikte aksak yönleri de vardır. Öğretmeni çelişkiye düşürmeden, onu aydınlatıcı, yol gösterici konulara yer vermelidir. Yanlış uygulamalar öğretmenin bilgi noksanlığından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin yaratıcılığa daha fazla önem vermeleri gerekmektedir.

Tablo 1. Resim-İş ve İş Eğitimi Programının Genel Amaçlarında Yaratıcılıkla İlgili Maddeler

Resim-İş Programı	İş Eğitimi Programı
3.Madde Sanatsal yaratıcılığı geliştirebilme	4.Madde Yaratıcı gücünü kullanarak iş yapabilme
14.Madde Sanatsal yaratma hazzını duymasını ve sanatçıyı taktir etmesini sağlayabilme	
16.Madde Tasarıma yönelik hayal gücünü geliştirebilme	

M.E.B. Resim-İş Öğretmen Kılavuzu, İstanbul ,1998.

Sanat eğitimi programının daha etkili bir biçimde uygulanabilmesi için okullarda atölyeler kurulması, resim-iş öğretmenleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi yararlı olacaktır.

2.1.5. Çocuk Resmi Gelişiminde Dönemler ve Yaş Grupları

İnsanlar, yaşamları boyunca bedensel, duygusal, zihinsel yönlerden değişiklikler gösterir. Çocuklarda, bağımlılıktan bağımsızlığa, bencil davranıştan işbirliğine doğru gelişir.

Davranışları tutarsızlıktan tutarlılığa doğru gelişir. Somut düşünceden soyut ve mantıksal düşünceye geçer. Oyundan öğrenmeye ve yaratıcılığa geçer. Aile içi ilişkilerden toplumsal ilişkilere geçerek çevresini genişletir.

“Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak sanat faaliyetlerinde de belirgin bir değişim dikkatimizi çeker. Kağıda yapılan ilk işaret ve çizgi, giderek birer sanat evresine dönüşerek ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür ” (Haluk Yavuzer, 1994, s.31).

Her çocuğun gelişim süreci farklıdır. Okula bireysel farklılıklarla gelir. Coğrafi, ekonomik, kültürel, toplumsal ve kalıtımsal özelliklere göre kimi çocuklar erken gelişirken, kimi çocuklar da olumsuz etkenler nedeniyle sağlıklı bedensel, zihinsel ve algısal gelişim süreci yaşayamazlar. “Çocuğun yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması amacıyla gelişim evrelerinin ve özelliklerinin bilinmesi büyük bir önem taşır” (Gençaydın, 1987, s.44).

Tablo 2. Çocuk Resminde Gelişim Evreleri

1. Karalama Dönemi	2-4 Yaş
2. Şematik Öncesi Dönem	4-7 Yaş
3. Şematik Dönem	7-9 Yaş
4. Gerçekçilik Dönemi	9-12Yaş
5. Mantık Devri	12-14Yaş

Haluk Yavuzer, 1993.

2.1.5.1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)

Çocuklar ilk resim çalışmalarına kağıt üzerinde gelişigüzel bir takım çizgiler çizerek başlar. “Genelde 18. ayda başlayan bu dönemi karalama evresi olarak tanımlayabiliriz. Aslında bu ilk işaret çocuğun gelişimi açısından önemli bir adım sayılabilir. O, kendini yalnız çizerek,

boyayarak değil, yazılı bir biçimde de ifade etmeye başlamıştır” (Haluk Yavuzer, 1993, s.32).

Karalama döneminde çocuğun parmak kaslarının gelişmesi algısal olgunlaşmasını tamamlayabilmesi bakımından önemlidir. Yetişkinlerin, çocuğa gerekli ortamı hazırlamaları gerekir.

Çocuklar genellikle üç yaşına kadar ellerine verilen her düz zemini, bir araçla karalama gereksinimi duyarlar. Ancak 3-4 yaşlarında çocuklar karaladıklarını adlandırmaya başlarlar. Çizdikleri şekiller gerçek objelere benzemez. Aynı karalama bazen anne, bazen baba, ya da başka bir obje olarak adlandırılır. Bazen de çocuk karalarken ne yapmak istediğini söyler. 3-4-5 yaş dönemi “Baston Ayak” dönemi olarak adlandırılır. Baston ayaklı figürler yapmadan önce çocuklar merdiven şemaları çizerler. Çocuk 3-4 yaşlarında yavaş yavaş dokunma ve hissetmeyi terk eder. Baston bacaklı insan figürleri her kültürdeki çocuk resimlerinde görülmektedir. Bu, çocuk için bir gelişim aşamasıdır. Çocuk baş ile bedeni henüz birbirinden ayıramaz, baston kol yapar. Fakat resimlerde bu böyleyken ilginç olan 4 yaşındaki bir çocuğun bedenini resimde yaptığından daha iyi tanınmasıdır. Bu da şunu göstermektedir ki çocuk resimde tanıdığı bildiği bu şeylerden çok düşündüğünü yapmaktadır. Genelde araştırmacılar ilk dönem karalamalarından çocuğun herhangi bir şeyi temsil etmek niyetiyle yapılmadığında birleşirler. “Hem Luquet hem de Piaget , bu ilk dönem karalamalarını yalnızca oyun ve alıştırma olarak görmüşlerdir. Arnheim da benzeri bir görüş benimseyerek, bu ilk karalamaların temsiller değil büyük ölçüde motor itkilerin ağır bastığı sunuşlar olduğunu ileri sürmüştür” (Haluk Yavuzer, 1993, s.32).

Karalama süreci bazı çocuklarda uzun sürer bazısında ise kısa sürede biçimli veya anlamlı çizgilere dönüşür. Düzenli çizgilerle resim yapan çocuk zeka ve el arasında oluşan kontrollü bir çizgi evrenine girmiş demektir. Artık çizdiği çizgilerle hareketleri arasında bir bağıntının varlığını keşfetmiştir. “Bu ustalık gerektiren deney ona yalnız güven sağlamaz, ayrıca kinetik yol ile neler ortaya çıkarabileceğine bir kanıttır. Hareket yolu ile kinetik

düşünüştten resim yoluna ve böylece imgeleme bağılı düşünüşe geçmiş olur” (Kehnemuyi, 1977, s.13).

Karalama evresinde çocuk, grafik anlatışlarına başlar, anlatırken çizer, çizerken anlatır. Tam şekilleriyle, düzgün bir biçimde çizilmesi zor olan hikayesinin bazı ayrıntıları kısa karalamalarla işaret etmek ona yeterli gelir. Çocuğa göre çizmek, elin hareketlerini kağıda dökmektir. Yaşamın ilk yıllarında keşif ve icat girişimleri içinde olan çocuk her şeye dokunur, dokunduğu objeler arasında kağıt da bulunur. Eli amaçsız bir şekilde kağıt üzerinde dolaşırken çizgiler çizilir. Çocuk oluşan çizgileri görür ve onların yaratıcısı olduğunu anlar. Bu gelişü güzel çizilmiş eseri, yetişkin anlamsız bulabilir, fakat çocuk için bu, faaliyetinin bir ürünü, kişiliğinin yansımasıdır. “Böylece o yaratıcı gücünün bilincine varır. Başlangıçta rastlantısal olan bu yaratıcı güç, zamanla yeniden canlandırılmak istenen bir zevkin kaynağı olur” (Haluk Yavuzer, 1993, s.33).

Çocuğun sanat yaşantılarıyla büyümesi için gerekli fırsatı yaratmak ve benliğinin ifadesi için önemli olan güven ve duyarlılığı geliştirmesinde yardımcı olmak, yaratıcı etkinlikler için bir takım malzeme ve çevresel ortam sağlamak gibi eylemlerin gerçekleştirilmesinde anne-babası ve yuva öğretmeninin önemli bir rolü vardır. Her şeyden önemlisi de, gittikçe artan bir derecede, çevresinden haberdar olma yeteneğinin gelişmesi ve yaratıcı eylemin teşvik ve onayı için gerekli destek ve güdüyü sağlamaktadır.

2.1.5.2. Şematik Öncesi Dönem (4-7 Yaş)

Bu dönemde çocuk dış dünya ile kurduğu ilişkisinin zenginleştirme çabasındadır. “Vücut hareketlerinin ittiği düz çizgi karalamaları insan kolu, bacak ve gövdesi, yuvarlak çizgiler ise baş veya yüz olmaktadır. Biçimi bilinçle ortaya koyabilme olanağına kavuşan çocuk böylelikle değişik bir resim anlatımına girmiş olur ” (Kehnemuyi, 1977, s.14).

Şema öncesi evresinde çocuk, canlandırmak istediği obje yada kavramla ilişki kurma kaygısını yaşamaya başlar. Bu ona büyük bir doyum sağlar. Bu yeni resimler, yalnızca

çocuk için değil, aynı zamanda ana-baba ve öğretmen için de önemlidir; çünkü böylelikle, ellerinde, çocuğun düşünme sürecinin somut bir kaydı bulunur. Bu dönemdeki çocukta görüş büyük ölçüde özneldir; duyguların egemenliğindedir; (fantezi) hayallerle doludur. Bu görüş kültürel ve mantıksal kısıtlamalarla biçimlendirilmiştir. Bunun sonucu olarak insan figürü çizimleri tipik olarak şematiktir ve resmi yapanını temel olarak gördüğü şeye indirgenmiştir. Vücut oranları gerçek dışıdır; önemli sayılan şeyler oransız bir biçimde büyük ve çizgisel perspektif hiç dikkate alınmaksızın ifade edilmiştir. “Bu dönemde dairesel ve uzunlamasına çizgilerin biçimlenmeye başladığı görülür. 5-6 yaşlarında çocuk kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunulur. En sevdiği konu, insan figürüdür” (Haluk Yavuzer, 1994, s.42).

Baş yerine bir yuvarlak, gözler için noktalar, bacaklar içinde iki düz çizgi çizilir. Daha seyrek olarak, gövde için ikinci bir yuvarlağın eklendiği ve daha da seyrek olarak kollar yerine de iki çizgi çekildiği gözlemlenebilir. Bu gelişim aşamasında, çocuk yeni kavramlar peşindedir, çizdiği; canlandırıldığı simgeler de durmadan değişmektedir. Bugün çizdiği insan figürü ile ertesi gün çizeceği insan figürü birbirinden ayrıdır. Doğal olarak, bu yalnızca insan figürü için değil, aynı zamanda ev ve ağaç figürleri için de geçerlidir. İnsan resminin yanı sıra çocuk, yakın çevresinde ilişkide olduğu çok sayıdaki objeyi çizmeye başlar. Bu objeler kağıt üzerinde gelişmiş güzel yer alırlar. Bu ilk sunuş girişimlerinde anne ve babaların fırsat hazırlamalarının önemli bir yeri vardır.

Şema öncesi dönemdeki çocuklar genellikle yaptıkları resimleri göstermek ve açıklamak istemektedirler. Bu evrede çocuklar kişilik ve gelişimlerinin özelliklerini vurgulayan türde resimlerini açıklamaya çalışırlar. “Çocukta sağlıklı bir iletişim kuran ve onu iyi gözlemleyen bir yetişkin, çocuğun düşünceleri, ilgileri ve faaliyetlerinin anlamı hakkında pek çok şey öğrenebilir. Bu yaştaki bir çocuğun, bir özelliği de bir nesneyi kopya etmek istemesidir” (Haluk Yavuzer, 1994, s.44).

Geleneksel görüşe göre, bu dönem çocuğun arka arkaya duran nesnelere ayrı ayrı çizimleri, gördüklerini değil bildiklerini çizmelerinden kaynaklanmaktadır. çocukların 7 yaşına kadar

nesneleri ayrı ayrı çizmeleri, gerekli çizim ve organizasyon yeteneğinden yoksun oldukları göstermektedir. Zihinsel gerçekçilik döneminde olduğu varsayılan çocuklar her zaman bildiklerini çizmemektedirler. Koşullar gördüklerini çizmeleri gerektiğini anlatır duruma getirildiğinde başarıları artmaktadır. “Sonuç olarak, çocukların çizimlerinin gerçek anlamda değerlendirilmesi için, çizimlerin bilişsel, sosyal, duygusal ve güdüsel yönlerinin birlikte ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır” (Haluk Yavuzer, 1994, s.45).

2.1.5.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş)

Çocuklar çeşitli dönemlerde insan ve çevresi hakkında bilgiler edinir. Bütün bunlarda resmine belli şemalar şeklinde yansır. Şema herhangi bir nesnenin basitleştirilmiş hali olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun resimde yapmak istediği gerçekte olan objeye benzetmeye çalışmaktır.

Yedi yaşlarında başlayan ve şekil kavramının gerçekleştiği bu dönemde büyük farklar olabilir. Bazı çocukların şemaları oldukça zengin bir kavramken, bazılarının ki de zayıf bir sembol olabilir. Şemalar arasındaki farklılıklar bireysel farklılıklara bağlıdır. Perspektif ve mekan fikri gelişmemiştir. Kağıtları tam olarak dolmaz. Hiç bir eşya diğerini kapatmaz. Çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü; o şeye verdiği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da objenin nasıl hareket ettiğini veya kavradığını izleyerek şemanın oluşunu belirler.

Bu dönemde bütün insanlar aynı biçimde gösterilir, bütün masalar aynı biçimde çizilir. Çocuktaki anlatım zenginleşmiştir. Renk genel bir kavramdır. Dış uyarıcılar çocukla olan konuşmalar çocukların anlatımlarının kuvvetlenmesini daha da zenginleşmesini sağlar. Büyüklere tarafından çocuğa kalıplaşmış çizimler pratik ev, hayvan vs yapması öğretilirse çocuk şematik dönemden çıkmaz.

Boyama kitapları da çocukların yaratıcılıklarını önleyici niteliktedir. “Çocuğun sözlü anlatım gelişimi ile sıkı sıkıya ilişkisi olan bu evrede kendini dışa vurabilmesi yönünden biçimsel anlatımın önemli bir yeri vardır. Çocuk sözlü anlatım yetersizliğini biçimsel anlatımla tamamlamaya çalışır” (İlköğretim Kuramları Resim-İş Dersi Öğretim Programı, Ankara :M.E. Basımevi, 1992, s.9).

Bu yaş düzeyi (7-9) sürecinde en büyük başarı mekansal ilişkilerde belirli bir düzenin oluşudur. Çocuk artık figürler arasında ilişki kurar. Çocuk bu dönemde yer çizgisi adı verilen sembolün kullanmasına başlar. Belli bir plan dahilinde tüm nesnelere yer çizgisinin üzerine yerleştirir.

“Zengin bir şeması olan çocuğun, çevresindeki her şeyin daha çok farkında olduğunu ve çevresiyle daha faal bir etkileşim içinde olduğunu görmek mümkündür. Çocuğun bilgisi, onun dünya anlayışını ve ilgilerini açıklamaktadır.; işte resimde görülen de budur. Çocuğun şemayı farklılaştırma arzusunun derecesi, şemanın kapsamının karakteristiklerini bilmek isteği, çocuğun araştırma isteğini göstermektedir” (Haluk Yavuzer, 1994, s.62).

2.1.5.4. Gerçekçilik Dönemi (9-12 yaş)

Bu dönemde çocuk resimlerini parça oluşturmak yerine bir bütün olarak planlar. Önceki evrelerde biçimleri kağıdın yüzeyine yan yana bitişik düzende sıralarken bu evrede önden arkaya bir perspektif içerisinde yerleştirme ihtiyacı duyar. Çocuk toplumun bir üyesi olduğunun farkındadır. Bunu çizgileri ne de yansıtır. Daha ayrıntılı çizgiler çizdiği ve daha gerçekçi bir yaklaşımda olduğu gözlenmektedir. Bu dönemde akıldan ve hayalden yapılan resimlerden doğadan yapılan resimlere bir geçiş devridir. Renk lokal renk olmanın yanında ışık ve gölgenin etkilerini de gösterir.

Bu dönemde çocukların en büyük ihtiyaçlarından biri kendi kişiliklerini bulmaları, kendi güçlerinin farkına varmaları ve kendi grupları içinde kendi ilişkilerini geliştirebilmeleridir. İkinci olarak da her çocuğun, çevresi ve çevresini oluşturan nesnelere ve malzemelerle olan içten ilişkisini keşfetme ihtiyacı gelmektedir. Bu dönem çocuğunun resminde çocukluğun güçsüz fakat özgür havası kalkmış, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı egemen olmuştur. “Mekan ve perspektif artık kendini gösterir. Yer çizgisi yukarı çıkar, toprak kendi rengine boyanır. Kesişmeler yer alır. Konu seçiminde kılarla erkekler arasında ayırımlar belirir “ (Haluk Yavuzer, 1994, s.66).

Gerçekçilik döneminde, çocuk resimlerindeki saf özelliklerin yerini, yetişkinlere özgü gözleme dayanan ölçütler almaya başlar. Çocuk yaptıklarını doğadakilerle benzetmeye çalışır. Benzemediğini görünce güveni sarsılabilir. Bu güvensizlik doğayı gerçekçi olarak yansıtamamaktan kaynaklanır.

“Sanata ilgi, sanat eserlerine hayranlıkla başlar. Bu dönemde, sanatın bir doğa ürünü değil, insan düşüncesinin ve duyarlılığının bir ürünü olduğu , içtenliğin gerçekten daha önce geldiğinin ön bilinci verilmeye çalışılmaktadır. Bu da sanat eserlerini ve sanatçıları tanımakla gerçekleşebilir ” (İlköğretim Kuramları Resim-İş Dersi Öğretim Programı, Ankara :M.E. Basımevi, 1992, s.9).

2.1.5.5. Mantık Dönemi (12-14 yaş)

Ergenlik döneminin başlangıcına rastlayan bu dönem bunalımlı bir dönemdir. “Çocuk baş kaldırma devrinden çıktığı an, zeka ve mantığının yardımı ile bazı güçlükleri çözebilme yeteneğine sahip olduğu halde, yine de büyük bir anlamda çocuk kalmıştır. Oysa bir yetişkin, imgelem ile ilişkisini, eleştirme bilinci yüzünden yaratıcılığını yitirmiştir” (Kehnemuyi, 1977, s.21).

Gençliğin bunalımı çevresini gerçekçi bir biçimde yansıtmaya eğiliminden doğmaktadır. Gerçek kavramına ne denli bir açıdan bakıldığını değişik devir ve uygarlıkların sanat

yapıtlarını göstererek tanıtmalı. O zaman gerçek sözcüğü yerine içtenliğin daha büyük bir anlam taşıdığını görürüz. Sanat yapıtı doğanın bir ürünü değil, insanoğlunun düşüncesi, coşku ve ruhudur.

Bu çağda çocuk ruhsal bunalıma düşerek yaratıcı etkinliklerden soğuyabilir. Bu dönemde çocuğu içinde bulunduğu bunalımdan kurtarmak ve yaratıcı çalışmalara yönlendirmek için önlemler almak gerekir. İsteksiz görünen bu dönem çocuğun çalışmalarını eleştirmekten çok yüreklendirici tutum içine girmek otoriter davranmamak gerekir.

Karşı cinse ilgisi ve arkadaşlık bağlarının arttığı bu dönemde grup çalışmalarına yer verilmesi gerekir. Bu dönemde, imgelemeye dayalı konular, yumuşak taş, alçı, kil, kum vb. Artık gereçlerle heykel çalışmaları ve mekanik araç gereç gibi etkinlikler oluşturabilir.

2.2. Yaratıcılık Eylemi

2.2.1. Yaratıcılığın Tanımları

Yaratıcılık yeni bir şey var etme yeteneğidir. Yoğun çaba ve çeşitli önermelere karşın, yaratıcılığın bilimsel, evrensel tanımı yapılamamıştır. Ancak hemen her toplumda yaratıcı bireyler vardır. Yaratıcılık, yaratıcı bireylerin yapıp ettiği, ürettiği değerler olarak tanımlanırsa, yaratıcı kimselerin tutum ve davranışlarını belirleyen kişilik özellikleri üzerinde durulabilir. Yaratıcılık, ortaya koymak, meydana getirmek, bulmak, türetmek, oynamak, sahneye koymak, yorumlamak, var etmek anlamlarını taşır.

Torrance'a göre yaratıcılık (creativity), sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüyü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunmaya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme.

Landau'a göre yaratıcılık daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere arasında ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünceler ve ürünler ortaya koyabilme yetisidir. Yaratıcılık tek başına bir süreç, yalnız tanımlanabilecek bir etkinlik, değildir. yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve sanat uğraşın içinde vardır. Yaratıcılık sanatın ve sanat eğitiminin ayrı ve özel bir bölümü de değildir. Yaratıcı yeti, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirir.

Yaratıcılık tanımları çok değişiktir. Barlett ise yaratıcılığı ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma olarak tanımlamaktadır (San, 1977, s.13).

Sözcüğün içerdiği anlamlar nedeniyle karşıtlarının oluşmasına neden olmuştur. yaratıcılığı yalnız tanrısal güç olarak algılayanlar her türlü yaratıcı çabaya tavır almışlardır. Fizik kurallarına göre, hiçbir şey yoktan varolamaz ancak biçim değişimi sonsuzdur. Yaratıcı insan nesne yaratıcısı değil, dış gerçekliğin biçim olarak değiştiricisidir. Sanat yapıtını taşıyan herhangi bir nesne sanatçının elinde doğal biçiminin dışına çıkarak değerler yüklenir. İşte bu biçim değiştirme olayını gerçekleştiren kişi yaratıcıdır. Yaratıcılıkta değişim şu yada bu nitelikte olabilir. bir takım estetik yargılar, zorunluluklar rastlantılar yeni biçimin belirleyicileridir.

Taşa ilk biçim veren, mağara duvarlarına ilk resimleri yapan insanlardan, günümüzün buluşlarını gerçekleştiren, çağdaş sanat yapıtını üreten insana kadar sürüp gelen insan davranışdır yaratıcılık. Sorunlara özgün çözümler bulmak, biçiminde tanımlayabileceğimiz yaratıcılık, diğer kazanımlar gibi içinde yaşanılan çevre koşullarıyla biçim kazanır.

2.2.2. Yaratıcı Yeti

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcı yeti, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini oluşturur. her durumda yaratıcılığın içinde merak, imgelem, buluş, özgürlük gibi öğeler vardır ve yaratıcı kişi sorunlara yeni çözümler bulan, karmaşık ve yeni

düzyeyde bir bireşim yapabilendir. Yaratıcılık, yalnız zihnin düşünsel yetilerinden doğmamaktadır. Düşüncenin yanında, duyular, imgeleme gücü gibi yetiler ve tümünün birbirleriyle bağlantıları rol oynamaktadır (San, 1977, s.15).

Rollo May'e göre yaratıcılık, bilinci yoğunlaşmış insanın kendi dünyasıyla karşılaşmasıdır. Karşılaşma her zaman iki kutup arasındaki bir buluşmadır. Öznel kutup, yaratıcı edim içindeki bilinçli kişi; nesnel kutup kişinin kendi dünyasıdır. Dünya bir kişinin içinde varolduğu anlamlı ilişkilerin bir modelidir ve o kişi bu dünyanın tasarlanmasında yer alır. Dünya kutbu, bir bireyin yaratıcılığının ayrılmaz bir parçasıdır (May, 1987, s.41).

Yaratıcılık eskiden kapsamsal etkinlik terimleriyle incelenirken, asıl temel öğelerinden algı ve bellek üzerinde durulmuyordu. Oysa her iki yeti de, yaratıcılıkta yalnız hazırlayıcı bir rol oynamakla kalmıyor, aynı zamanda kendileri de yaratıcı sayılabilecek özellikler gösteriyorlar. Retina üzerindeki imgenin duruluğu üzerindeki incelemeler algı ile kısa süreli anımsamanın birbirlerinden ayrılmaz olduğunu göstermektedir.

Görebilmek, özellikle görebilmenin hayal edebilmeyi içeren bölümü, yaratıcılığın kaynağıdır. Hayal etme, duyular tarafından algılanamayan görüntülerin, imajların, insanın kafasında oluşması ve birleşmesidir. Sanat, bu imajlar ve formlar ile alakalıdır ve bu nedenle tüm bu düşünsel ürünler görsel sanatlarda görünür, müzikte duyulur ve edebiyatta söylenir bir hal alır.

Hayal edebilme potansiyeli bütün insanlarda vardır. Her ne kadar birçoğuna bu potansiyeli geliştirebilmek için şans tanınmadıysa da, çevre ve kendileri ile değişik bağlamlarda iletişim kurarak bu güç kullanılabilir. Hayal edebilme, yalnızca doğuştan yetenekli insanlara mahsus değildir.

Ressamlar ve diğer yaratıcı insanlar hem hayalci, hem realist, hem de yetenekli olmak durumundadırlar, çünkü yaratabilmek, fikir üretecek, hayal edebilecek bir beynin yapabileceği bir iştir. Yaratabilmek, aynı zamanda konunun üzerinde oynayabilmek, onu kişinin kendi isteği doğrultusunda düzenleyebilmesi ve bunu özgürce yapabilmesi

İle de yakından ilgilidir. Bu da beraberinde bir şeyi tamamen farklı görmeyi getirir. Yaratıcı bir beyin, kaostan düzen yaratabilen, şekilsizlikten şekil çıkarabilen bir beyindir.

Yaratıcılık, çoğu kez yaratıcının aklına aniden bir fikrin gelmesi, yada yaratıcının bir problem ile karşı karşıya geldiği zamanlarda kendini gösterir, ama sadece zaman öldürürken yada oyun oynarken de ortaya çıkabilir. Aslında oyun oynamak bir çocuğun gelişimi için ne kadar önemliyse, yetişkinin yaratıcılığı içinde o kadar önemlidir. Çünkü bu oyun sırasında yaratıcı insan, beklenmeyen fakat özel, farklı olan yeni şanslara açık olacaktır.

2.2.3. Yaratıcı Bireylerin Ortak Özellikleri

Yaratıcı olmak, varolanları orijinal bir şekilde bir araya getirmek ve böylece yeni bir varlık, görüntü yada fikir yaratmaktır. Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar, yaratıcı insanlarda görülen bazı ortak özellikleri ortaya çıkarmışlardır. Bunlar:

- 1- Sıradan olmayan, tabulara, alışagelmış hareketlere, düşüncelere uyma zorunluluğu hissetmeyen kişi.
- 2- Etrafındaki eksiklikleri görebilecek kadar dikkatli.
- 3- Sorunların kaynağını bulabilecek kadar zeki.
- 4- Sorunlara çözüm getirebilecek kadar bilgi ve tecrübeye sahip kişi yaratıcıdır.
- 5- Yaratıcı, varolan materyalleri daha önceden hiç kimsenin aklına gelmemiş olan biçime sokarak veya bir araya getirerek yepyeni bir materyal oluşturandır.
- 6- Ortalamanın üzerinde sıra dışı olmalıdır.
- 7- Diğer insanlar üzerinde etkisi olmalıdır, yani karizma sahibi olmalıdır.
- 8- Karizmanın haricinde onları motive edebilmelidir.
- 9- Ele aldığı olaya toplumun baktığı açılardan farklı belki de çocukça bakabilmelidir.
- 10- Kalıpların dışına çıkmayı, tabuları yıkabilmeyi bilmelidir.

Yaratıcı Bir İnsanın Sahip Olduğu Beş Özellik;

- 1- Pratik zeka
- 2- Sınırlandırılmamış bakış açısı
- 3- Önyargılardan arınmış olmak
- 4- Problem çözme yeteneği
- 5- Hayalleri sınırlandırmamadır (Sungur, 1994, s.14).

2.2.4. Beyinde Yaratıcılık Süreci

Sanat eğitimi derslerindeki yaratıcı öğretim sorununa Ned Herrmann'ın değişik bir yaklaşımı var. ona göre, sanatsal yaratıcılık, salt duyuşsal yada duygusal olana yönelmez, yönelmemelidir. Amaç, insandaki yaratıcılığı geliştirmekse, beyni, beynin bölümlerinin yapısını iyi bilmeliyiz. İyi bir fizikçi, aynı zamanda müzik ve sahne sanatlarında kendini kanıtlamış bir bilim adamı olan Ned Herrmann'ın savı, yaratıcılığın kaynağının beyin olduğu ve yalnızca bir bölümünün değil, bütününün yaratıcılığa kaynaklık ettiğidir.

Beyinle ilgili son araştırmaların sonuçlarından çıkarak Herrmann, beyinde saptanmış fiziksel ve tinsel olarak ayrı özelleşmiş alanlar bulunduğunu ve bu alanların her birinin, kendine özgü ve özel dili, algılayışı, değerleri yetileri ve bilme-tanıma yolları olduğunu belirtmektedir. Herrmann'a göre, beyindeki bu bölümler arası egemenlik yada başatlık düzeni, insanlardaki düşünme biçimlerini ve davranış biçimlerini etkileyen ve belirleyendir.

Beynin iki ayrı bölümü olduğu genelde kabul edilmektedir. Sağ ve sol yarım kürelerin kendilerine özgü iki ayrı düşünme biçimi gösterdiği, sol yarının kısaca bilimsel diye tanımlayacağımız düşünme biçimi için gerekli zihinsel işlev ve yetileri denetlediği, sağ yarının da sanatsal diye niteleyeceğimiz düşünme biçimi için gerekli zihinsel işlev ve yetileri denetlediği, psikologlarca saptanmıştır.

İnsan beyninin tarihsel evrimi içindeki gelişimini ele alan kurama göre, son milyon yılda gelişmiş olduğu kabul edilen Neocartexin de sağ ve sol yanları, ki 'cerebral' yarı küreler olarak adlandırılmakta ve düşünme tüpü olarak anılmaktadır. Görüntü, işitme, duyumlar, güdülü devinimler, usavurma, 'celebral' düşünme ve karar verme, amaçlı davranışlar, dil ve 'sözel olmayan kavrama' süreçleri burada yer alır. Duygusal beyin akılcı beyinden çok daha önce var olmuştur.

Limbik sistem ise, neocartex'ten daha önce oluşmuş olup, yeme, içme, uyuma, uyanma, beden ısı ve kimyasal dengeleri(kan şekeri, tansiyon, hormonlar, seks ve coşkuları) ayarlar ve zevk, cezalanma, açlık, susuzluk, saldırganlık, öfke odağıdır. Fakat aynı zamanda bildirişimleri beyine dağıtan, bellekle ilgili olanları belli yerlerine yerleştiren, sözcük, sayı, görsel imge gibi verileri dil merkezi, hesap merkezi gibi yerlerine dağıtan bir tür bildirişimlerin belleğe transferini gerçekleştirme yeridir. Limbik sistem zaman içinde iki önemli beceri geliştirmiştir: öğrenme ve hatırlama. Bu devrim niteliğindeki gelişmeler, otomatik tepkiler yerine çevrenin taleplerine uyan ince ayarlı tepkiler verme olanağı tanımıştır (Golemen, 1998, s.25).

Limbik yapılar beyin öğrenme ve hatırlama süreçlerinin büyük kısmını gerçekleştirmektedir. Limbik halkanın altına yakın, beyin sapının üzerinde bulunan ve birbiriyle bağlantılı yapılardan oluşan badem şeklinde iki kütlede oluşan amigdala ise, duygusal belleğin ve başlı başına anının deposudur. Amigdala sinirsel alarm gibi anında tepki verir ve mesajı beyin geri kalan bölümlerine iletir. Amigdala ne kadar şiddetli uyarılırsa, olay o kadar güçlü bir biçimde yer eder; yaşamdaki heyecanlar, korkutan olaylar, silinmez anılar arasında yer alır. Bu da beyinde iki bellek sistemi bulunduğu anlamına gelir.

Araştırmalar, Beyindeki corpus callosum'un dişi insanda %10 daha büyük olduğu, bunun ise 20 milyon daha fazla sinir lifi demek olduğu, dolayısıyla bir nörondaki tepilerin bir yarıküredeki ayna imgesine gidiş hızının da bu durumda %5-10 daha hızlı olduğunu kanıtlar. 9-12 yaşlarında corpus callosum'un olgunlaşması, dişi insanda üç yıla kadar uzanan bir farklılıkla erkeğe göre daha erken olmaktadır. Bu da beyin özelleştirilmiş tarzlarının(kürelere ilişkin spesifik kullanımlarının) kullanılmasında daha

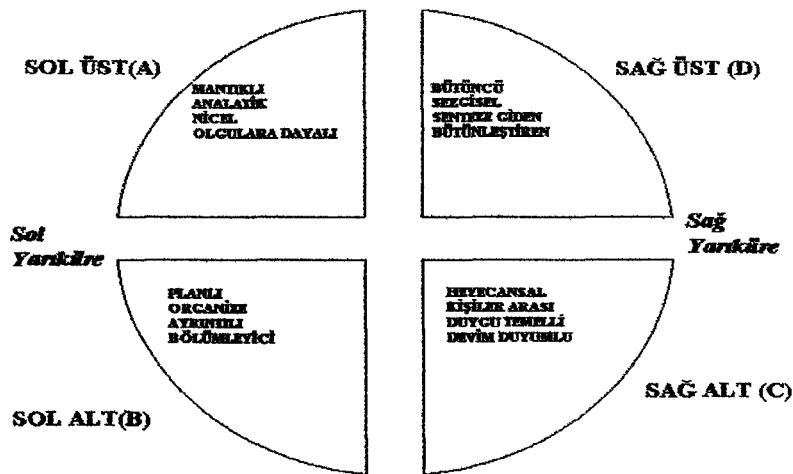
hızlı bir gelişme demektir. Kız çocukların o yaşlarda neden sezgisel olanı ve çizgisel-mantıksal olmayanı rahatça sözellendirebildiklerini bu olgu açıklayabilir (San, 1990, s.155).

Şekil-1'den de görülebileceği gibi Ned Herrmann beyni dört çeyrek küreye bölerek her birinin kendine özgü olduğunu belirtiyor.

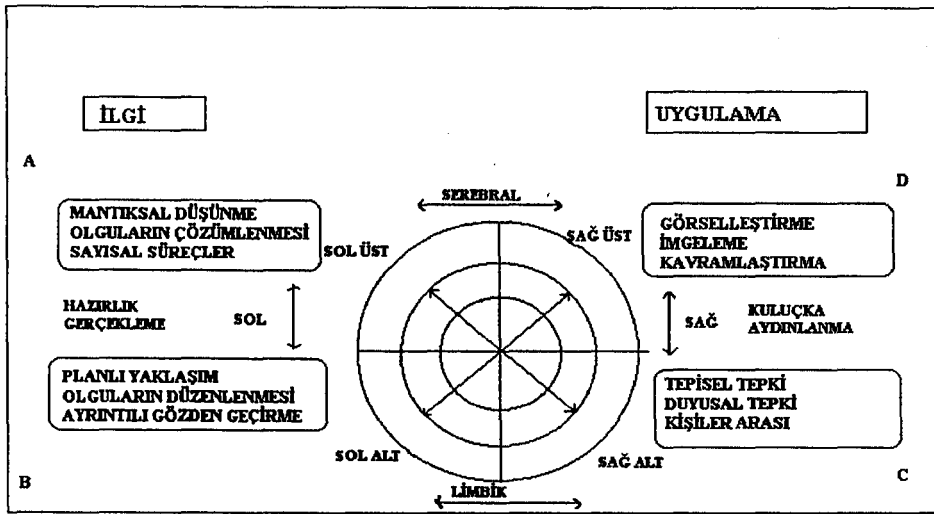
Sol beyin bölümünde mantıksal, çözümleyici nicel olgulara dayalı, planlı, örgütlü, ayrıntılı, seri düşünme biçimleri yer alır. Genel olarak bilimsel düşünme biçimleri diyebiliriz.

Sağ beyin bölümünde coşkusal, kişiler arası duygulara dayalı, devinim-duygusal gizemli, sezgisel, bütünsel, birleştirici düşünme biçimleri rol oynamaktadır. Bu düşünme biçimlerine sanatsal düşünme biçimleri diyebiliriz.

Graham Wallis tarafından saptanmış ve bugün klasikleşmiş yaratıcılık aşamaları şunlardır. 1- Hazırlık, 2- Kuluçka, 3- Aydınlanma, 4- Gerçekleme (San, 1993, s.79). Herrmann'ın savı beynin tümünün yaratıcılığa kaynaklık ettiği'dir. Herrmann'ın geliştirmiş olduğu beyin şemasına şekil-2 'e bakarak aşamaları inceleyelim.



Şekil-1 Düşünme Alanları



Şekil-2 Tüm Beyinsel Yaratıcılık Modeli

Hazırlık aşamasında sorun saptanır, tanımlanır. Çözüm için malzeme toplanır. Bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur. Böylece beynin sol bölümünde olguların çözümlenmesi, süreçlerin belirlenmesi oluşur. Sonra beynin sağ alt ve üst bölümlerinde sezgisel, görsel yetiler, “brain storming” seçenekleri işe koyulur. Sağ yarıda edinilenler sol alt bölümde kaydedilir.

Kuluçka aşamasında sorundan çıkılarak geriye gidilir. Bilinçaltı çalışmaktadır. Sağ alt ve sağ üst çeyrek küreler devreder. Aydınlanma aşamasında belirlenen ne ise gerçekleştirme aşamasında hazırlık aşamasındaki ölçütlere uygunluğunun anlaşılması için yapılan bir dizi etkinliktir. Beynin sol yarı küresi devreder.

“İlgiyi tüm beyinde dağılmış olarak gören Herrmann uygulama için devreye gene tümel beynin girdiğini, ancak B bölümünde başlayıp, A, C ve D bölümlerini daha sonra içine aldığı ileri sürmektedir (San, 1993, s.82).

Bilimsel ve teknik alandaki yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılık arasında zihinsel, beyinsel düşünme aşamaları bakımından bir ayrım yoktur. Ancak, bilimsel yaratıcılık beynin sol yarıküresini daha çok, sanatsal yaratıcılık ise sağ yarıküresini daha çok kullanır

denilebilir. Ama tüm çeyrek küreler arası iletişim ve etkileşimin sağlanamaması durumunda, zaten yaratıcılık istendiği ölçüde ortaya çıkamamaktadır.

Hermann, sanatsal yada bilimsel alanda yaratıcı olanlar, tüm düşünme biçimlerini kullananlardır, diyor. Ona göre çok yönlü düşünme yetisine sahip olanlar yaratıcıdır. Yaratıcılık, beynin tümel anlamda çalışmasından ortaya çıkar (San, 1990, s.171).

2.2.5. Yaratıcı Düşünme

Conrad, Pennsylvania Eyaleti Üniversitesinin sanat eğitimi bölümüne yönetilmiş, yaratıcılıkla ilgili bir araştırmanın sonuçlarının, her insanın bir ölçüye kadar, az yada çok yaratıcı olduğunu ortaya koyduğunu belirtmektedir. bir insan ne kadar akılcı düşünme yeteneğine sahipse, o kadar yaratıcıdır. Bu bağlam içinde akılcılık, düşünce zenginliği ve çeşitlemelerini içermektedir. Düşünülerin bolluğu oranında, yerinde ve iyi olmaları olanağı artmaktadır. Yüksek nicelik, aşağı niteliği doğurmamakta tersi daha mümkün görülmektedir.

Guilford'a göre beş zihinsel işlem sınıfı yaratıcılıkta önemli rol oynamaktadır: Biliş (cognition), bellek, değerlendirme, yakınsak (covergent) düşünme ve iraksak (divergent) düşünme.

Zekanın bir yüzü, kazanılmış bilgileri, belleği kapsar; bunların verileri, yakınsak ve iraksak düşünme tarafından işlenir. Bu işlenişlerin, genellikle, kazanılmış bilgilere göre, az çok özgün ve yeni sonuçlara götürmeleri gerekir. Yakınsak ve iraksak düşüncelerin ayırımı da kısaca şöyledir: Yakınsak düşünme, beklenen, belirli yada uylaşımcı yanıtlara yönelmiştir. Bu düşünüş de verimli olabilir, ama asıl yaratıcılığın dayandığı iraksak düşünmedir. Bu yeti, önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu türlü doğrultularda özgürce ve kendiliğinden yol alabilir. Yakınsak düşünme ancak önüne, çözülmesi için önceden belirlenmiş, ölçün olmuş yöntemlerden yararlanılabilecek biçimde bir sorun çıkınca etkin olur.

Oysa iraksak düşünme, çözülecek sorunu keşfedecek ve çözüme varmak için hangi adımlardan geçeceğini hiç bilmediği halde, onu düşünür için yeni olan terimlerle ortaya koyacaktı. Getzels de yaratıcılık, ister bilimde olsun, ister başka bir alanda, sezgi ile akılcı imgelemin ve özümleme yetisinin, düşlemenin ve denetimin ve düşüncenin iraksak ve yakınsak yönlerinin birliğine dayanır demektedir (San, 1977, s.13).

Paul Klee, Çocuklar büyüklerden daha yaratıcıdır. Büyüklerin çoğu kez almaya cesaret edemediklerini onlar özgürce kullanır. Aşında katıksız yaratmak için çocukluğa dönmek gerekir. demektedir. Yaratıcılık insanın belli bir özelliğini ifade eder. Ama hangi özelliğini? Bu özellik nasıl anlatılabilir. Roket araştırmacısı Wernher Von Braun bir söyleşisinde, bu özelliğe konu olan yaratıcılığı şöyle belirtmiştir; Bilinen şeyleri, yeni biçimde kullanmak şimdiye kadar, olduğundan başka bir biçimde birleştirmek. Sanat eğitiminde yaratıcılığı girişim ve deneylerle uyarmak, alışılmamış yollarla imajları ve fikirleri bir araya getirmek biçiminde açıklar.

J.J.Gordon, Stimulating creativity in art adlı kitapta yaratıcılığa, bu tarife çok yakın bir açıdan bakar ve şöyle açıklar: Farklı birimleri birleştirip olağan üstü yeni düzenler meydana getirmek. Bu sistem içinde çocuk veya genç, gündelik olağan algılarını veya kendilerine verilen değişkenliği olmayan biçimleri (kare, yuvarlak, çizgi) olağan üstü, heyecan verici, bütünleşmiş organizasyonlara dönüştürecektir. Bu sistemi ileride bir araç olarak kullanacaktır. Yaratıcı gücü de bu denemeler içinde gelişecektir. Bir çok nedenle, tek başına öğretimin faydası yoktur. Eğitimle beraber olması zorunluluğu vardır. Çünkü eğitim, gözü, görmeyi, anlatımı, el gücünü kullanmayı, sentez yapma gücünü, eşyayı biçim içinde bütünü ile kavramayı kazandırır.

Çağdaş teknoloji patlaması ile toplumlar geliştikçe, sadece alışkanlık değil, başka temel güçlerin, yeteneklerin de geliştirilmesi önemini ortaya çıkarmıştır. Hele üretim ile üretici insan sosyal ve ekonomik bir bağ içinde olunca, insanın yaratıcı bir eğitimle eğitilmesi, yaratıcı gücün geliştirilmesi, mutlak bir zorunluluk olur (Gökaydın,1990, s.4).

İnsanın doğuştan getirdiği bir özellik olarak ele alınan yaratıcılık daha önce kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, yeni deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir.

Yaratıcı bir zekaya sahip olanlar bir fikirden diğerine kolaylıkla geçerler, aynı konuda pek çok görüş ve buluş ortaya atarlar; alışılmış yollardan geçerek sonuca varmazlar, herkesin geçtiği yollardan başka yollar ararlar, Değişiklik peşindedirler, tek doğru çözümlerle yetinmezler, soruna birkaç çözüm bulurlar, yeni çözümlere yatkındırlar, gerekli gördüklerinde yeni ve ilginç buluşlar için ellerindeki malzemeyi değişik biçimde kullanırlar, ortaya koydukları ürün de genellikle alışılmışın dışında ve ilgi çekicidir. İlgili olma, dilde, çağrışımlarda, düşünsel alanda ve anlatımda akıcılık, düşüncede esneklik ve özgürlük, merak, sezgi, hayal gücü, deneme, araştırma, sına, bulma, kalıplardan kurtulma ve yeni fikirler üretme en belirgin özelliklerdir (San, 1985, s.10).

2.2.6. Yaratıcı Çocukların Özellikleri

Yaratıcı çocuklar:

- 1- Karşılarına çıkan fırsatlardan yararlanmasını bilirler.
- 2- Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yolları bulurlar.
- 3- Her şeyi merak ederler, soru sorarlar, tahminlerde, bulunurlar.
- 4- Araştırma ve deney yapmaya eğilimleri fazladır.
- 5- Hayal güçleri fazladır.
- 6- Yeni ve değişik buluşlar ortaya atarlar.
- 7- Bir konu üzerinde ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutarlar.
- 8- Ayrıntılara dikkat ederler, yanlış ve eksiklerini hissederler.
- 9- Oyuna düşkündürler, yeni oyunlar bulurlar (Tezcan, 1981, s.10).

Bütün bu özelliklere sahip olan yaratıcı bireyleri iyi yetiştirmek belli koşullara bağlıdır. Yaratıcılığı geliştiren koşullar olduğu gibi, yaratıcılığı engelleyen ortamlar da vardır. Toplumsal biçimlere ve durumlara uyma zorunluluğu, belli kalıplara uyma, bunların

dışına çıkamama, rahatına düşkünlük, içsel özgürlükten yoksun olma, dış ilişkilerde güvenli olmama, yanlış yapmaktan yenilgiye düşmekten ve alay edilmekten korkma, belli bir otoriteye bağımlı olma aşırı mükemmelci olma, akıl ve mantıktan yana bir eğitimden geçmiş olma yaratıcılığı engelleyen etkenlerdir (Razon, 1990 , s.214).

Zamanın büyük bir bölümünü okulda geçiren çocuklara hitap eden öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu da kalıplaşmış şeyleri yineleme ve sınırlamasıyla olmamalıdır. Katılık aşırı tekrarcılık, söz hakkı tanımama gibi tavırlar öğrencinin körelmesine gerilemesine, sınırlanmasına neden olacaktır. Esneklik öğrenciye söz hakkı, düşündüğünü söyleme şansı verilmelidir. Öğretmene düşen yönetme, müdahale etme değil, yönlendirme, organize etme yaratıcılığı ortaya çıkartacak davranış biçimi konuşma tarzı olmalıdır. Öğretmen öğrenciyi farklı yollardan aramaya yönlendirme doğru yanıtları söylemek yerine onu düşünmeye, araştırmaya sevk ederek yaratıcı süreç içine sokmalıdır.

Araştırma bulguları, bağımsızlık ve otonominin geliştirilmediği okullardan gelen çocukların yaratıcı düşüncelerinin düşük düzeyde olduğunu, kısıtlayıcı ana baba tutumlarının çocukların bağımsızlığını dolayısıyla yaratıcılığını engellediğini, katı bir disiplin içinde büyümüş çocukların yaratıcı olamadığını, buna karşılık bağımsızlığını geliştiren, çocuğa deneme yanılma ile öğrenme fırsatı tanıyan, hoşgörülü bir tutumun yaratıcılığın gelişmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sükan, çocukların yaratıcı olabilmeleri için özgür olmaları ve eldeki araçları çekinmeden kullanmaları gerektiğini, uygun ortam ve olanaklar sağlanamazsa çocukların kendilerine olan güvenlerini yitireceklerini, yetilerini geliştiremeyeceklerini, başkalarının yöntemlerini, çizgilerini ve düşüncelerini kopya etmeye yöneleceklerini ileri sürmüştür.

O halde yaratıcı çocuklar yetiştirmek için katı ve kısıtlayıcı eğitim kurallarını bir kenara bırakmak, çocuklara belli sınırlar içinde özgürlük tanımak, çocukların yetenek ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek bir ortam hazırlamak, yaratıcı güçlerini geliştirecek olanaklar

sağlamak güven duyacakları ve başarı duygusunu tadacakları deneme fırsatları yaratmak eğitimcilerin başlıca görevidir (Razon,1990, s.215).

2.2.7. Bilim, Reklam, Mimari, Moda , Çizgi Film ve Bilim Kurgu Alanlarında Yaratıcılık

Son yıllarda gazetelerdeki iş ilanlarında aranan bireylerin özellikleri arasında yaratıcılık vasfının aranması her alanda yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesidir.

2.2.7.1. Bilimde Yaratıcılık

Günümüz dünyası bilimin buluş yapabilmesi için yaratıcı düşünceyi kaynak alması gerektiğini bilmektedir. Tüm duyum ve yetilerimizle birlikte kurulacak zihinsel etkinliğin buluş yapabilme ile çekiştiği noktanın insanlık için ne anlama geldiğinin bilincidir bu. Bilimde de sanatta da yaratıcılığın göstergesi olan buluşlar, hep değişik alternatiflerde düşünebilmeyi, alternatiflerin içinden en uygun olanı seçebilmeyi, dolayısıyla olayları bir ilişkiler bağlamında değerlendirebilmeyi, sezgi gücünü geliştirmeye bağlı görünmektedir. Bu anlamda sanat eğitimi de yaratıcılık ve buluş yapma yeteneğini geliştirici yönde olmalıdır. Kullanılacak öğretim yöntemlerinin söz konusu durumu gerçekleştirebilmesi için, değişme açık ve esnek olmalıdır. Bilim ve sanatı, matematik diliyle iki ayrı küme olarak düşünürsek bunların kesişim kümesindeki ortak elemanlar yaratıcılık kümesini oluşturur.

Sözlük anlamıyla bilim; nesnel dünyayı ve bu dünyada yer alan olgulara ilişkin tarafsız gözlem ve sistematik deneye dayalı zihinsel etkinliklerin ortak adıdır. Sorun çözmede gerçeklerden yola çıkarak sezi yardımıyla yeni gerçekler oluşturma, buluş icat yapma olarak da tanımlanabilir. Yaratıcı düşünmenin sorun çözmede vazgeçilmez bir önemi vardır. Yaratıcılığı geliştirmek için sorunlar farklı açılardan görülmeye çalışılmalıdır. Her zaman beyin fırtınası yapılmalıdır. Düşünceler baskı altında tutulmaksızın yeni fikirler üretilmelidir. Olabildiğince fazla sayıda düşünce üretilmelidir. Bu düşünceler sonuçta yeni

çözümlere götürebilir. Newton elmanın yere düştüğünü ay'ın ise düşmediğini fark ettiğinde Newton yasaları olarak bilinen yasalara ulaşmıştır.

Teknolojiye ve çağımız teknolojisinin kaynağı olan bilime egemen ülkeler sanayi başta olmak üzere bütün ekonomik etkinlik alanlarında mutlak bir üstünlük elde etme yolundadırlar. Kısacası teknoloji ulusların rekabet üstünlüğünün tek anahtarı haline gelmiştir. Dolayısıyla dünya nimetlerinin yeniden paylaşılmasında ve toplumsal refahın yükseltilmesinde bilim ve teknoloji alanındaki üstünlük belirleyici olmaktadır. Uluslar arası hizmet ve teknoloji alanlarındaki rekabet gittikçe daha çetin olmaktadır. Bu durum bir krizler devri olduğu kadar, aynı zamanda bir fırsatlar devridir. Dünyada rekabet edebilmek için belirleyici olan faktör, pazarlanabilir yeni ürün ve üretim yöntemleri, yeni yönetim teknikleri ve yeni teknolojiler geliştirmeye yönelik, bütünsel bir yeteneğin kazanılmış olmasıdır. Ancak bireylerin yaratıcılık yeteneğinin ve kuruluşların problem çözme kabiliyetlerinin esas temeli insan beyninin soyut kapasitesine dayanmaktadır. İyi bir eğitim görmüş olmalarına rağmen konularında uzman teknik elemanlar ve araştırmacılar her zaman yeterince yaratıcı değillerdir.

Yaratıcılık için esin gerekli olmakla birlikte sınırların ötesini düşünebilmek esas gerekliliktir. Bireylerin kimya, makine, bilgisayar ve benzeri gibi konularda bilgi ve deneyimleri arttırılırken yaratıcı fikirler üretmelerine engel olunmamalıdır.

2.2.7.2. Reklam Alanında Yaratıcılık

Rekabet geliştikçe, yaratıcı düşüncenin de gelişmesi şart olmaktadır. Aynı şeyleri daha iyi yapmanın artık yeterli olmadığı, etkili olabilmenin ve problemleri çözebilmenin yeterli olmayacağı bundan çok daha fazlasının gerekli olduğu savunulmaktadır.

İş hayatı stratejik düzeyde ve asıl rekabetin gerçekleştiği ön saflarda yaratıcı düşüncüyü gerektirmektedir. Özde satın almaya yönelik bir iletişim faaliyeti olan reklamcılık, en yalın ifadeyle insanları belli bir amaç doğrultusunda harekete geçirme sanatı olarak tanımlanabilmekte ve kişilerdeki zevklerden, eğilimlerden hareket ederek onlara belirli bir

ürün ya da hizmeti satın aldırabilmeyi amaçlamaktadır. Satın almanın gerçekleşebilmesi bile ilk aşamada izleyicinin ürün ya da hizmetin reklamına yoğun ilgi göstermesini gerektirmekte ve yaratıcılığı reklam sektörü açısından vazgeçilmez kılmaktadır.

Öte yandan yeniliğin fetişize edilmesi de reklamın en etkili yöntemlerinden birisidir ve yaratıcılığın dinamizminden yararlanmaktadır. Reklam çalışmalarını özünü oluşturan yaratıcı çalışmalar, reklam kampanyalarının hedeflenen amaçlara ulaşmasını ve başarılı olmasını sağlamaktadır.

2.2.7.3. Mimaride Yaratıcılık

Son yıllarda mimari alanında yapılan yaratıcı çalışmalar insanlara hizmet vermeye başlamıştır. Yeni ve değiştirme gücüne sahip bir şeyin tasarlanması yapılmasını içeren yaratıcılık, teknik ve teknoloji ile ilgili olarak ele alınmaya başlandığında kaçınılmaz olarak hem bilgi ile hem de üretim biçimi ile ilişkili olmaya başlar. Mevcut bilgi ve üretim biçimine bağlı kalarak yapılan tasarım ve uygulamalar yaratıcı çalışmalar olarak nitelendirilemez. Mimari alanda hiçbir şeyin çağrıştırmadığı ve benzeri olmayan bir şey hiç yoktan tasarlamayacağına göre mevcut olandan yola çıkarak daha farklı daha yeni tasarımlar yaratıcı çalışmaların doğmasına neden olmaktadır.

2.2.7.4. Modada Yaratıcılık

Yüz binlerce yıl boyunca insanlar sadece örtünmekle yetinmemişler giysilerine değişik renkler ve biçimler katmışlardır. Dünyanın önde gelen boya ve elyaf üreticileri modayı ilk yönlendirenlerdir. Moda her yeni sezon peşinden koşulan çarpıcı bir kavramdır. Her sezon değişik tatlar, yepyeni heyecanlarla ortaya çıkan moda kimilerine göre bir statü göstergesi, kimisine göre sanat, kimisine göre eğlencedir. Modacılar yılda iki kez defile düzenler giysileri müşteri ve medyaya sunarlar. Modacı defilede, yeni tasarımları ile yaratıcılığını gözler önüne serer. Defile, moda dünyasına taze kan pompalayan bir pazarlama yöntemidir.

Tasarımcılara göre modaya parlaklık, yaratıcılık, olağanüstülük, olağandışılık, çılgınlık egemendir (Acar, 2000, s.2).

Yıldırım Mayruk'a göre tasarımlara zaman zaman sosyolojik yapı ya da nostalji temel kaynak olsa da çoğu zaman artistik yaratıcılık kaynaklık ediyor. Nasıl ki bir mimar tüm inşaat ve dekorasyon malzemelerini birleştirerek yapısını oluşturuyorsa moda da tüm verileri tasarımcıların kaynayan kaplarında eriterek yaratıcı stilleri oluşturuyor.

2.2.7.5. Çizgi Film ve Bilim Kurguda Yaratıcılık

Kitle iletişim araçlarının hemen her alana girdiği günümüzde ve genellikle çocukların kullandığı bir araç olan televizyon ve buna benzer kitlesel araçların olumlu ve olumsuz yönde bir çok etkisi olabilmektedir. Çocuklar, bir yaşından itibaren bu büyülü gücü fark etmektedirler; üç yaşına geldiklerinde artık televizyonu açıp kapamaya başlamakta ve kendilerini sansürsüz bir dünyanın içinde bulmaktadırlar. Bu dönemde çizgi film programlarına olan ilgileri bilinmektedir. Çizgi film dünyası hayal dünyasından farksızdır. İnsanlar, gerçek hayatta yapamadıkları ve yapamayacakları işleri hep çizgi film karakterlerine yansıtmışlardır. Bilim kurgu yazarları da hiç yaşamamış insanlar, hiç olmamış ve asla olmayacak olayları hayal ederek, hayal ürünü insanları tutkuyla anlatırlar. Bilim kurgu ve çizgi filmler çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirir.

Bu dönemde hayal ile gerçek kavramlarını birbirinden ayıramayan çocuk için en iyi yöntem taklittir. Taklit, çevresini tanımak isteyen bir çocuk için öğrenmeyi de kolaylaştıran en büyük faktördür. Çocuk çevresinde en çok gördüğü karakterleri taklit eder. Düşmanca duygular taşımasa bile örnek aldığı karakterin saldırganca davranışlarını uygulamaya çalışırlar. Bu noktada çizgi film ve bilim kurgu yapımcılarına büyük işler düşmektedir. Çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirici olumlu duygular yükleyen şiddetten uzak eğitici programlar tasarlamalıdır.

2.2.8. Psikanaliz Ve Yaratıcılık

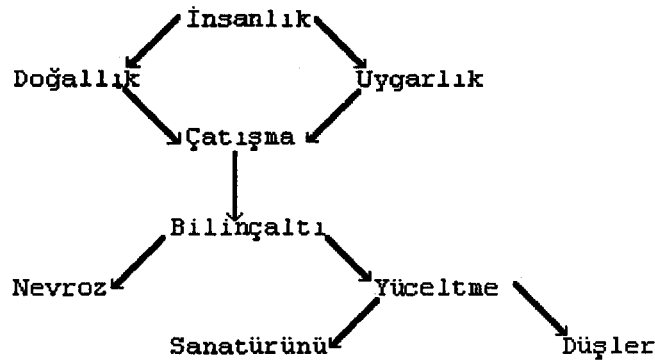
Yaratıcı süreçte rol oynayan yetilerde duyu, duyum, duygusal süreçler bilinçsel ve düşünsel etkinlikler vardır. Bunlar gerek bilinçte, gerek bilinçaltı düzeylerde yer almaktadır. Yaratıcı süreçler insanın, alışlagelmiş duygularını, düşüncelerini, ilişkilerini ve eylemlerini aşma çabalarını tanımlar. Ayrıca, bu çabaların diğer insanlarında hoşlanıp paylaşabileceği ürünler ortaya koyması koşulunu da içerir. İnsanın çevresiyle ilişkilerinde bir sınırlılık söz konusudur. Bu sınırlar kendi kişilik özellikleri ve içinde yaşadığı kültürün yapısı tarafından belirlenir (Gençtan,1994 , s.180).

Psikanaliz kavramı yaratmanın bilinçaltı kaynaklarını açıklamakta, sanatçının niçin yarattığı konusuna ışık tutmaktadır. Psikanaliz kuramının önemli temsilcisi Freud, bilinçaltının yerini şöyle açıklar: Aslında düşünce ve davranış bakımından bilinç yaşamımız önemsizdir. İnsanı, dolayısıyla sanatçıyı anlamak istiyorsak onun her yaptığı devinim ve davranışın gizli nedenlerine inmemiz gerekir. Psikanalizin, çocukluğun ilk yıllarındaki yaşantılarının bireysel gelişimine temel olduğu teorisi çocuk ve çocukluğa ilişkin incelemelere yeni boyutlar getirmiş, çocuk eğitime bakışı olumlu olarak değiştirmiştir. Psikanaliz, ruh bilimsel bir süreci geriye doğru izleyerek bunun doğmasına yol açan daha öncelerde kalmış yaşantıları ele geçirmeye; çocuğun ruhsal yaşamından kalkarak yetişkinlerin ruhsal yaşamını çözmeye, geriye itilmiş nesnelere bilinç alanına çıkarmaya çalışır (Read,1981, s.113).

Bireyi, yeni bir şey yaratmaya yönelten güç, dürtüdür. Dürtü yoksa, yaratıcılık da yoktur. Dürtü ise bireyin geçmiş yaşamıyla ilgilidir. Psikanaliz, psişik mekanizmanın en önemli ögesi olan ilkel benlik üzerinde çalışır. Uygarlık baskısına karşın insan; doğa güçleri karşısında ilkel insan soyutlama yoluna gider. Eğer soyutlama içtepisini yaratmanın gereği olarak yüceltirsek, Freud'un yüceltme kavramının kaynağını ilkel benlikte aramasını da açıklayabiliriz. Psikanaliz teorisinde yaşantı bir libido(cinsel gereksinim) karakteri gösterir. Yani çocuk herhangi bir akılcı istekle hareket etmez onun arzuları seks ve açlık gibi içgüdüler tarafından yöneltilir (Read,1981, s.105).

Yaratmanın kaynağını çocuk resimlerinde arayan anlayışı psikanaliz teorisi getirir. Bir çok ressamın çocuk resimlerine karşı duydukları ilgi, yaratmanın ilkel ve temel içgüdülerle bağlantılı olduğuna inanmalarındandır. Psikanaliz mantığında sanatçı genellikle dünyasında doyuramadığı isteklerini çocukluktan beri gelen, doyurulmak istenen bilinçaltı özlemlerini tüm cinsel kökenli enerjisini hayal dünyasına aktarır. yaratımı içtepilerini değiştirerek onları yücelterek gerçekleştirir.

Geleneksel psikoanalitik yaklaşımlar, sanatı, bastırma mekanizmasının bir sonucu ve türevi olarak görürken yüceltmeye nevrozun bir çaresi olarak yer verilmektedir. Estetik güdülemede Ağızcıl, dışkıl ve oedipus karmaşası aşamalarındaki sorunlara dayandırılmaktadır. Sanat yapıtındaki şekil, biçim yapı gibi nitelikler unutulmaktadır; oysa sanatçı kurduğu düşleri, hayalleri, nevroz çatışmalarını yeni bir yaratımı için en iyi simgeleyen biçime dönüştürme çabası içindedir. Bütün görüşler, sanat ürününü unutturken yaratıcılığa da gelişim olanağı pek sağlayamamaktadır (Halide Yavuzer, 1989 , s.57)



Şekil-3 Dinsel, Ahlaksal Estetik İdealler

İnci San'ın psikanalizi açıklamasıyla ilgili verdiği Şekil-3'ü incelediğimizde uygarlığın baskısı altında kalan bireyin yüceltme yoluyla ya bir ürün verdiğini yada düşleriyle yaşadığını görüyoruz. Birey gerçek ile yüceltme yoluyla baş edemediğin de, nevroza uğramak gibi olumsuz bir yola sapmaktadır. Uygarlıkta ileri ülkelerin insanlarında bilinçaltı

daha yoğun ve güçlüdür. Bu nedenle doğallıkla daha çok çatışır. Psikanaliz kuramı doğallığa karşıt etmen olarak uygarlık kavramını koyar. Uygarlığın gelişmesi doğal yapının engellenmesini getirir. Uygarlık geliştikçe insanın sorunları çeşitlenir ve karmaşıklaşır. Doğal yapıdan uzaklaşma kaçınılmazdır. Doğallık-uygarlık çatışması bireyi yüceltme içtepisine götürür. Yüceltme simgesel gerçekleştirme yoluyla, cinsel enerjinin yüce bir amaca taşınması anlamına gelir. Birey yüceltme yetisi sahibiyse nevroza uğramaktan kurtulur. Bu da içgüdülerin yüksek toplumsal değerlere uygun bir biçimde yer değiştirmesidir. Yüceltme yetisi sahibi olmayan ama nevroza uğramayan kişiler yalnızca düşlerini yaşarlar. Çoğu kişinin yaptığı da budur. Doğallık-uygarlık çatışmasını çok yoğun yaşayan ve bir çıkış yolu bulan kişi yaratıcıdır.

Sanatçı, son derece gürültülü içgüdüsel ihtiyaçları tarafından dürtülmekte olan kişidir. Realiteye dönüş, sanatçı tarafından şöyle çözümlenmektedir. Fantazyaya hayatını sadece sanatçı yaşamaz, ne varki sanatçı olmayan kişilerde fantazyadan alınan zevk sınırlıdır, baskılar bütün zevkleri örter. Sanatçı isteklerini yaratma yoluyla dışarı atar (Read,1981, s.108).

Burada Psikanalizin, bilinç yaşamımızı, bilinçaltı yaşamının altına koyduğunu görüyoruz. Yaratan birey öncelikle bilinçsiz içtepileri tarafından yönlendirilir. Bilinçsiz içtepilerin kaynağı da çocukluktur.

Mantık öncesi dönemde çocuk ben merkezci bir mekanizma egemenliğindedir. Tüm dış dünyayı kendi modeli doğrultusunda algılar ve canlı veya cansız nesnelere tıpkı kendisi gibi ruha sahip olduğuna inanır. Bu dönemden sonra obje seçimi başlar, bu da ben'in oluşmaya başlaması demektir. Geçici nesnelere simgeye, simge imgeye, en son kavrama dönüşecektir. Dış dünyaya olan ilgi temel gereksinimlerin doyurulmasından kaynaklanır. Yaratma etkinliğinde bulunan herkeste iç dünya ve dış dünya arasında bir ölçüde kopukluk vardır. Bu kopukluğu bir köprüyle bağlama gereksinimi ise yaratma girişiminin kaynağıdır. Newton, Einstein ve Descartes 'ta olduğu gibi, bu kopukluk büyük olduğunda, kişiyi şizoid olarak nitelendirebiliriz. Böyle kişilerdeki geniş uçurumu kapatmak için her şeyi

kapsayan bir yaklaşım gereklidir. Onun için kuramlar bebek için geçici nesnenin gördüğü işleve benzer bir işlev görmüştür. Teorileri kendi iç dünyalarıyla ilgili olduğundan onlara yaratıcı dahiler deriz. Bu kişiler otorite baskısından ve dünyanın karmaşasından nesne ile kurduğu etkin bir bağ ile kurtulur. Böylece nesneye verdiği anlam, onu tanımlamaktan doğan bilme ile kendi içinde ereğinden doğan bir yüceltmeye gider. Kendi ritüelini gerçekleştirir.

Obsesif nevrotik kişi iç dünyasını, sanatçı ise dış dünyayı dışlarken, her ikisi de amaçlarına ulaşmak için aynı ritüele başvurur. Oysa nevrotik kişi genellikle ritüeli kendi isteği dışında gerçekleştirmek zorunluluğu duyarken, sanatçı kendi yaratma istemine yardımcı olabilecek her ritüeli isteyerek gerçekleştirir. Nevrotik kişinin yaratımlarını, sanatçının yaratımlarından ayıran faktör bilinçtir.

Sanatçının amacı bilim gibi gerçeği bulmayla ilgilidir. Oysa nevrotik kişi gerçekten kaçır. Obsesif ama nevrotik olmayan kişide ise yaratma etkinliği, kendi kişiliğini sınırlama, bedenden tümüyle kaçma çabasıdır. Bu kişiler içine kapanıktır. Kavram zenginleşmesi ve bilme, ilkel yapıdan kopmayı getirir.

Bilgi düzeyi arttıkça denetim de artar. entelektüel gelişim, duygusal gelişimi aşar. entelektüelleşme, simgeleştirme var olur. ilkel yapıyı doğrudan yaşamayan birey bu yollarla yaratır (Storr, 1992, s.133).

Yaratıcı etkinliğin bir uyum sağlama çabası olduğunu görüyoruz. Psikanaliz yaratıma etkin bir dilek doyurumu olarak bakmaktadır. Bu önemli bir saptamadır. Gerçekleşmemiş isteklerin yaratımla simgeleştirebilmesi ve bunalımları engelleyebilmesi somut bir çıkarımdır. Freud'a ve psikanalize gelen olumsuz bir çok tepkiye rağmen yaratımın dilek doyurumu sağlayan bir etkinlik olduğu çıkarımı, yaratma etkinliğini açıklamada yetersiz kalsa da önemlidir.

Uyum, uyumsuzluklara karşı oluşmaktadır. Nesne ile özne arasındaki uyumsuzluklar her zaman var olacaktır. yaratmanın amacı bu uyumsuzluklara yeni uyumlar ve çözümler getirmektir. Yaratıcılığı psikanaliz kuramı bakış açısıyla inceledikten sonra, yaratma dürtüsüne neden olan olguları daha iyi kavramak için,Psikanaliz kuramını yetersiz gören bakış açılarına bakalım:

Rollo May'e göre Freud'un psikanalizi yada yaratıcılığı, basit içgüdüsel dürtülere kolayca indirgemesi, yaratmayı açıklamada kısır ve yetersiz, yardımcı ama tam olarak aydınlatıcı değildir. Freud yaratmayı, gerçekten fantazyadan geriye doğru gidildiğinde tekrar realiteye ulaşan bir yol olarak görür. Psikanalitik çevrelerde yaratıcılığın sık kullanılan tanımı egoya hizmet eden bir gerilemedir. Zaten gerileme teriminin kullanılması, indirgemeci bir yaklaşımdır. Yaratıcılığın bir diğer sürece indirgenerek anlaşılması yada özde nevrozun bir dışı vurumu olarak alınması kabul edilemez.

Daha önceki deneyimlerin, yaratım için önemli rol oynayacağı açıktır. Ama yaratmanın yalnızca, egonun hizmetinde bir gerileme olduğu kavramı yetersizdir. Salt bilinçaltına dönme ile yaratmanın açıklanışı yeterli görülmemektedir. Bilinç alanının getirdiği karmaşadan kurtulmak için, çocukluğa dönmenin ve baskılardan kurtulmanın bir yolu olarak yaratmanın açıklanmasına gelen eleştiriler; bilinç alanının yada bilinçliğin yadsınmasına tepkidir.

Psikanalizin, sanatçının yeteneğinin doğasını açıklaması da, sanatçının bundan yararlanmaya yönelmesinin nedenlerini açıklaması beklenir. Son derece yetenekli kişiler bile, hayal kurmalarına karşın, illede yeteneklerinden yararlanmamaktadır. Bazı kişiler fantazilerini dile getirmek zorunluluğu duyarken, eşit ölçüde yetenekli ve hayal kurmaya yatkın öbürlerinin niçin bu zorunluluğu duymadıklarını psikanaliz açıklamamaktadır. Psikanaliz kuramı bize sanat eserinin ne olduğunu anlatmaya çalışır ama sanat eserinin değerini ortaya koymaz (Storr, 1992, s.48).

2.2.9. Sanat ve Yaratıcılık

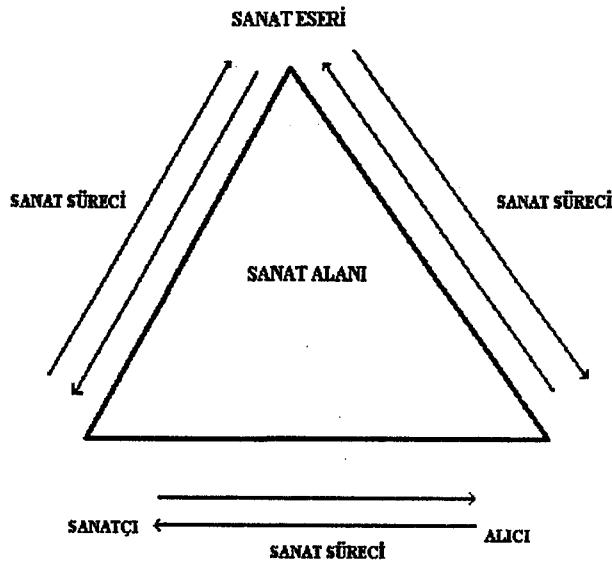
Matisse, “ görmek yaratmanın başlangıcıdır ” der. Yaratıcılık daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Sanatsal yaratıcılık değiştirme sürecinde öznel iç yaşantının farklı dışa vurumudur. “Sanatta yaratıcılık, algı yetisi üzerine bir düşünme, bir imleme yetisi katmak, katabilmek, bunun için de sezgi gücünü kullanabilmek demektir (Erinç, 1998, s.85).

Her insanın bir ölçüye kadar az da olsa yaratıcı olması durumunu ortaya koyan araştırmalarda insanın ne kadar çok akıcı düşünme yeteneğine sahipse, o oranda yaratıcılığının arttığı söyleniyor. Artık yaratıcılığın insan tarafından tanımlanmış her işte öge olarak bulunduğu kanıtlanmıştır (San, 1985, s.51).

Teknikte ve bilimdeki yaratıcılık ile sanatta yaratıcılığı incelerken genel bağlamı bakımından birbirinden ayırmak gerekmektedir. Sanatta yaratıcılığı Conrad şöyle tanımlamaktadır:

Kavram, duygu ve imgeleme içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağrışmış, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç teşkil etmesi.

Plastik sanatlarda bu mecazın doğuşu, diğer sanat dallarında olduğu gibi, bilişsel ve biliş öncesi aşamalardan gelen, kökeni alt bilinçte olan imgelerin, yeni düzenlemeler haline dönüşmesi ve bunların dışa vurulabilmesi için en uygun malzemenin bulunmasından sonra, malzemede üretici düşünme süreçleri içinde somut biçime yani maddeye aktarılması sürecidir. Önemli olan bu dışa vurmanın, anlatımın, ifadenin tarzıdır.



Şekil-4 Sanat Kavramının Temel Öğeleri

Şekil-4'den görüldüğü gibi sanat her şeyden önce bir olgudur, bir gerçekliktir. Sanatın gerçeklik kazanması ise bir ürüne dönüşmesi ve duyu organlarımız aracılığı ile belleğimizde yer etmesi demektir (Erinç[B], 1995, s.20)

Yaratıcılık sanat yapıtında olduğu kadar, biçimde ve güncel yaşamda da geçerlidir. Tarihsel gelişim içinde, önceleri yalnızca ilahi bir etkinlik ve güç olarak görülen sanatsal yaratıcılığın, insanlara özgü bir yeti ve yetenek olduğu düşüncesi oldukça geç kavranmıştır. Sanatçı ve dahilerin yaratıcılığı yanında, azda olsa, her insanda bir yaratıcı yetenek bulunduğu, her insanda bir şey yapma tepisi olduğu bugün kabul edilmiştir. Kimi düşünürlerce bu yaratıcı yeti üzerinde, bilinç altı ile ilgili olarak ta durulmaktadır. Çünkü Guilford ve aynı paraleldeki araştırmacıların çabalarıyla yaratıcılığın, daha doğrusu yaratıcı düşünmenin çözümlenmesi ve bunun ölçüye vurulması konusunda kimi başarılar elde

edilmiş ve sorunla ilgili umulmadık yanlar ortaya çıkmışsa da, sorunun sonuna kadar açıklanması mümkün olamamıştır. Ancak, yaratıcı düşünmenin, her birey için değişik sınırlarda bulunduğu, dural sınırların bulunmadığı iyice ortaya çıkmıştır. Aslında, sanatta, teknoloji yada bilimde olsun, bütün alanlarda yaratıcılık, esrarlı bir karakter taşımakta ve açıklanması eninde sonunda olumlu araştırma yöntemlerine sığmıyor gibi görünmektedir (San, 1977, s.16).

M Kagan, Estetikte sanatsal yaratıcılığı şöyle açıklıyor: Sanatın yapısının iki boyutlu bir özellik gösterişi; sanatın kendine özgü, doğasıyla özünden, derinlemesine ilgilidir; böyle bir şey sanatı ya yalnızca bilginin bir biçimi ve tarzı olarak yada yalnızca bir ideoloji biçimi olarak yorumlayan tüm tek yanlı anlayışları içine alır. Ancak, bu iki boyutluluk, sanatsal yaratıcı etkinliğin enine boyuna çözümlenebilmesi için yeterli değildir. Nitekim, estetikte sanatsal yaratım yada sanatsal yaratıcılık kavramının, sanat kavramı ile neredeyse eş anlamlı kullanılışı, sanatın yapısıyla ilgili bir çözümlenme yapıldığında, sanatsal etkinlikte yaratıcılık ögesinin kendine özgü yerinin, biçiminin ve öneminin de açıklanması gerektiğini bize gösterir.

Sanatta yaratıcılık ögesi, iki türlü karşımıza çıkar. Birincisi, pratik zihinsel etkinlik olarak; yani yaşamın imgesel modelini çizecek yolda, hayal gücünün yaratıcı etkinliğinin bir sonucu olarak. İkincisi, pratik maddi yaratım olarak; yani taştan, metalden, seslerden, sözcüklerden, vücut hareketlerinden, vs., sanatsal bir içeriğin nesnel taşıyıcısını var edecek biçimde, emeğin özel bir biçimi olarak. Bu birincisinde, sanatın içsel biçimi yani sanatın içeriğinin imgesel olarak somutlaştırılışı; İkincisindeyse sanatın dışsal biçimi, yani sanatsal imgenin maddi gövdesi ortaya çıkar.

Sanatın yaratıcı yanının kendi yapısı içindeki yeri de buradan gelir. Nitekim, sanatın bilgi yanı ile değer yönlendirici yanı, en başta sanatın içeriğini bize gösterir; sanatın biçimiyle ilgisi, sanatın imge yapısını, sanatın şiirsel kapsamının özelliklerinden alışı ölçüsündedir, ki burada sanatın yaratıcı gücü ön plana çıkar. Bu yaratıcı güç, sanatın içeriğinin, bilgi ve değerlendirme yoluyla, sanatın içsel, sanatsal imgesel biçimi haline dönüştürülmesi sürecini

dış biçim düzeyine, maddi olarak cisimlendirilme düzeyine çıkarır. Burada sanatsal sistemin bu dış çerçevesi içinde, sanatın yaratıcı yanıyla sanatın dördüncü bir bileşeni, yani sanatın semiotik yanı arasında doğrudan bir ilinti doğar; maddi biçim, bu yolla, bir gösterge özelliği kazanarak, iletişim işlevinde bulunur.

Sanatın yaratıcı gücü böylelikle, artık sanatın içeriğinin kendisini değil, daha çok sanatın cisimlendirilişini, biçimin en son yapısı olarak, içerikten biçime geçişi gösterir. Sanat kuramcıları, çoğu kez, sanatın biçiminin karmaşık ve çok katmanlı iç kuruluşunu tartışma konusu yapmışlar, sanat biçiminin çözümlenmesinde, sık sık Hegel'in iç ve dış biçim öğretisine başvurmuşlardır.

Böylece bir yaklaşımın hiç kuşkusuz verimli olduğunu söylemeliyiz; ama daha önce benimsemiş olduğumuz yapı çözümlemesi doğrultusunda ele alınırsa. Çünkü ancak o zaman, bu ikisinin birlikteliği içinde, sanatın biçiminin, sanatsal yaratıcı etkinliğinin doğrudan bir ürünü olduğu ortaya çıkabilir. Ama burada, biçimin içsel ve dışsal katmanları arasındaki ayrım, sanatsal biçimin ortaya çıkmasına yol açan etkinliğin, zihinsel yada maddi, nasıl bir etkinlik oluşuna ve sanatın yaratıcı iç gücünün sanatın daha başka iç güçlerle, yani sanatın bilgi, değerlendirme ve iletişim işlevleriyle nasıl bir bağıntı içinde oluşuna bağlıdır (Kagan,1993, s.275).

Bir sanatçının yaratımı, gerçek dünyanın özümlediği, tanındığı, değerlendirildiği, bilinçli kılındığı, yorumlandığı, öylelikle de manevi bir bildirişimin ortaya çıktığı bir etkinliği ortaya koyar. Buysa, kendi içinde nesnel ve toplumsal tarihsel olarak belirlenmiş bir içerik barındırdığı kadar, derinlemesine ve biricik, kişisel bir özellik de taşır. Aslında yalnızca sanatsal yaratım değil, ama insan etkinliğinin öbür biçimleri de, birçok bakımlardan eylemde bulunan kişinin özelliklerine de, dünya görüşü ile kişiliğine, dürüstlüğü ile bilgililiğine, anlayış gücü ile yetisine, deneyimleri ile gücüne de bağlıdır. Sanatsal yaratım süreci alanında, sanatçının kişiliği, özel ve ana sorumluluklar taşıyan bir rol oynar.

Dünyanın sanatsal olarak özümlemesinde öznel olan ile nesnel olan, bilimsel bilgedeki gibi dile getirilemediğinden; sanatta öznel olan, tüm doluluğu ve tüm zenginliğiyle sanatsal

içeriğın içine yerleştigiinden, sanatçının kişiliğinde , manevi bir bütün olarak, kendisi tarafından yaratılmış olan yapıtın dışın da kalmaz; tam tersine, bir dokumadaki renk gibi yapıta işler. Anlaşıyor ki, kendi yaratımı içinde sanatçının yeri gerçekten doldurulamaz.

Sanatçının damgasını taşıyan bildirim, ancak yazarın, ressamın, oyuncunun, müzikçinin vs. özgül bir biçimde, imgesel olarak düşünme gücüne, dünyayı şiirsel olarak algılama yeteneğine sahip olması halinde, yani sanat vergisi, yetisi olması halinde, gerçek sanatsal bir bildirim haline gelebilir. Yeti, sanatçının manevi dünyasında oluşan düşünceleri, duyguları, tasarımları tüm zenginliği içinde, özgül bir sanatsal bildirişim haline dönüştürebilme gücüdür. Bu nedenle yeti, bütünsel bir sistem olarak sanatsal yaratımın yapısının ikinci bir zorunlu bileşkenidir. Burada taşıdığı önem yalnızca yaratım sürecinde araştırmanın, nesnesi oluşundan, yani kişilik ile sanatçının yetisi arasındaki ilintiden değil, ama aynı zamanda, insanın özel bir psişik etkinliğı olarak yetinin kendi iç yapısından da gelir (Kagan, 1993, s.364). Sanatçının yaratıcı yöntemi, kendi pratik etkinliğini temellendirdiğı ilkelerden oluşan bir sistemdir.

2.3. Yaratıcılığa İlişkin Kuramlar

2.3.1. Psikanaliz Kuram

2.3.1.1. Sigmund Freud

Read'e göre Freud ruhsal faaliyetlerin bilinç, bilinç öncesi ve bilinç altı şeklindeki ayrımını; ilk ben "id" , ben "ego" , üst ben "süperego" şeklinde sembolize eder. "İd" iç tepkilerin taşıyıcısıdır. Kişinin ilkel ve içgüdüsel ihtiyaçlarını, kalıtımı simgeler, geleneklerle kısıtlanmaz. İd' de mantık yasaları, zaman fikriyle ilgili hiç bir şey yoktur. Ekonomik ve sayısal bütün süreçlerin üstünde bağlantıda olduğu şey hazır. (Read, 1981, s.25).

Freud'un ortaya koyduğu psikanalitik yaklaşımda kişiliğin ilkel yönü olarak nitelendirilen id daima haz ilkesine göre çalışır ve birey psişik enerji kaynağını oluşturan dürtülerini barındırır. Bilinçsiz ve gerçek ile bir ilişkisi olmayan id'in başlıca amacı , her ne pahasına olursa olsun bireyin içsel dürtüleri doğrultusunda ihtiyaçlarını doğrultusunda doğurur. İd tıpkı bir arsız çocuk gibi bir an evvel ihtiyaçlarını karşılamak ister. Karşılanması olanaksız olan bir ihtiyacın yarattığı gerilime tahammülü olmadığından daima acıdan kaçınarak zevke yönelir. Gerçeklikle ilişkisi olmadığından haz ilkesine göre hareket eder (Can, 2000, s.55).

Yeni doğan bir bebek de başlangıçta bilinçsizdir ve kişiliğine id egemendir. Ne var ki gelişim sürecinde ana babaların ve çevresinde ilişkiye girdiği diğer bireylerin gerçeklikle ilgili talepleri ve kısıtlamalarıyla , giderek kişiliğinde yeni bir yapı oluşmaya başlar. Ego olarak adlandırılan kişiliğin bu bölümü, gerçeklik ilkesine göre hareket eder. Kısmen bilinçli olan ego gerçekliğin sınırları içinde bireyin içsel dürtülerine eşlik eden gereksinimlerinin nasıl karşılanabileceğini belirler. Bu nedenledir ki ego, kişiliğin yönetim boyutu olarak adlandırılır. Sağlıklı bir ego gelişimi sayesinde insan, içsel dürtülerinin dilediği biçimde ve anda yaşama geçirilemeyeceğini fark eder.

Akıl yürütme problem çözme ve karar verme gibi üst düzeydeki zihinsel işlevleri barındıran ego, bu mekanizmalardan yararlanarak belli bir durumda bireyin yapması gereken en akılcı davranışın ne yada nasıl olması gerektiğini tayin eder. Ne var ki id gibi ego'nun da pek fazla ahlaki kaygısı olmadığından, ego'nun kararlarının ahlaki olup olmadığından öte, bunun bireyin başını belaya sokacak bir durum olup olmadığı önem taşır (Can, 2000, s.55).

Freud'un kişilik kuramının üçüncü bölümünü oluşturan süper ego kişiliğin ahlaki yönünü oluşturuyor. Vicdan yada Freud'ca süper ego annenin babanın eğitiminden kaynaklanır; Bu çocuklukta belirlenen davranış koduna aykırı davranıldığında cezalandırma yada sevindirme tehdidinde bulunan otoritenin sesidir. İç güdünün ise id' den kaynaklandığı öne sürülür. Bütün ben merkezci bebeklik tutkularının tümünün yer aldığı bir alandır .

Freud' un kişilik yapısına ilişkin görüşler çerçevesinde, sağlıklı bir kişilik gelişimi için gücün ve yönetimin egoda toplanması gerekir. Ego id' in aşırı istekleriyle süper egonun katı ve anlayışsız yasaklarını uzlaştırabilecek akılcı kararlar çerçevesinde bireyin gereksinimlerinin doyurulmasını yönlendirebildiği ölçüde bireyin sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirmiş olduğu söylenebilir. Aksi durumda bireyin büsbütün id' in yada süper egonun talepleri doğrultusunda hareket eden bir birey olması, sağlıklı bir kişilik gelişimi anlamına gelecektir (Can, 2000, s.56).

Yeni doğmuş bebeğin kişiliğinin hepsi id' dir. Ego ve süper ego ise, çoğunlukla önceki çocukluk yaşantılarına dayalı olarak bireyde ilk beş yaşta gelişmektedir. Ego, id' in gerçeklerle temas eden parçasıdır. Yeni tepki ve yaşantı kalıplarını idare eden ve gerçeklik prensibi ile çalışan, id' in gelişmiş kısmından oluşan, sonradan edinilmiş yaşantıları içine alan sistemdir. Böylece ; ego , gerçek dünya ile temas eden, bundan dolayı bilinci kontrol eden ve gerçeklik, mantıksal düşünce ve planlama sağlayan kişilik parçasıdır. Süper ego, kişiliğin ahlaki ve yargısal yanıdır. Engelleyici ve yasaklayıcı tepki kalıplarındır. Toplumun, ailenin kurallarını temsil etmekte ve ahlaki gerçeklik ilkesine göre çalışmaktadır. Böylece; toplumun ahlaki kurallarını ve değerlerini algılamasına dayalı olarak bireyin kişiliğinin ahlaki yönüdür. Ego gerçek dünya ile etkileşmektedir. Aynı zamanda, süper ego ve id'i kontrol etmektedir ve denge sağlanmaktadır. Denge sağlanmadığı zaman id'in hükmettiği birey, davranışlarında düşünmeden hareket etmektedir. Süper ego ; bireye hükmediyorsa birey aşırı derecede törelci olmaktadır. Bireyin çevresine uyumu için ego, id ve süper ego arasında denge sağlanmalıdır. Freud, bireyin kişiliğinin ilk beş yaşında temel olarak oluştuğunu belirtmektedir. Bu dönemleri oral, anal, fallik, gizil ve genital kişilik gelişimi dönemleri olarak belirtmekte ve bunlara ilişkin karakter tipleri belirlemektedir. Tedavide ise bu dönemdeki yaşantılar temel alınmakta ve analiz edilmektedir (Ceyhan, 2000, s.48).

2.3.1.2. Ernst Kris

Sigmund Freud' den daha sonra Kris ve L. Kubie ego psikolojisi görüşleriyle çalışmış ego alanları kavramları ve özerk ego işlevine de yer verilerek yaratıcılığın

psikoanalitik kuramını geliştirmişlerdir. Çıkış noktası, işlev, belirti oluşumu ve simgecilik aralarındaki ayrıcalıklar saptanmış, böylece sanattaki sentetik düzen görüşü ve düzenlemesi getirilmiştir.

Sanat ve yaratıcılığa , psikoanalitik yaklaşımda , Kris'in düşünceleri yeni ufuklar açmıştır. Ona göre, yaratıcı davranışın vazgeçilemeyecek iki ögesi vardır: Bilinç altı anıları, düşlemleri ve ilkel tepilerin önceleri kenetlenmemiş anlatımları ile karmaşık sorunun orijinal çözümünde akılcı denetimin seferber edilmesidir (Halide Yavuzer, 1989, s.57).

Kris daha ziyade birinci aşama üzerine ağırlık verip bu aşamada egonun geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine bir geri dönüşe izin vermek için, düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiği denencesini geliştirmiştir. Birincil süreç, düşünme dürtü yönetimli fakat organize olmamış - dominant öncesi yapıdadır. Sorunla ilgili düşünceler arasındaki işbirliğini kolaylaştırır. Bu tür bir düşünme anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması, zevk vericidir ve bu "İşlevsel zevk" yaratıcılığa götürür (Sungur, 1999 , s.35).

Denetimli gerileme mekanizmasında ego - akılcı öge - bencil ve yasak hazları tehdit eden bilinçaltı malzemelerin saldırısını denetleyici gücü elinde tutar. Böylece ego, keşmekeş içinde olan mantıksız, acayip düşünceyi , sorun çözümlemede yapıcı bir role iterek kişinin, kendisine zararlı olabilecek bir eyleme girmesine engel olur. Yüceltme ve denetimli gerileme kavramlarının ayırımını yapmak önemlidir. Yüceltmede , içgüdüsel tepilerin dağıtılması için uygun ortam sağlayarak yaratıcı davranışı başarılı bir savunma biçimine dönüştürürken yaratıcılık tepilerin nevroza çevrilmesini engelleyen bir araç biçimine girmektedir. Denetimli gerileme ise, aksine bir savunma çaresi görülmemekte ve iç güdülerin engellemeleri ile ortaya çıkmamaktadır.... Ego bilinç altı materyalini yeniden biçimlendirerek, amacı olan yaratıcı verime dönüştürebilmektedir (Halide Yavuzer, 1997, s.58).

Yaratıcılık insanın kendisini, gerçekçiliğini simgeleyen ikincil süreçlerden özgürleştirebilmesine imkan verir. Ancak, yaratıcılığın ortaya çıkışı, özgürlük ve

özgürlüğün yanı sıra bazı kısıtlamaları da içerir. Yaratıcılık ikincil süreçlerden farklı yöntemler kullanır, ama ikincil süreçlerle çelişki durumunda olmamalıdır (Gençtan, 1994, s.181).

2.3.1.3. Lawrence Kubie

Çağdaş bir psikanalist olan Kubie üçüncü bir yaklaşımı ele alır. Kubie yaratıcı faaliyetle idin üstünlüğünü kabullenmeyerek bilinç ve bilinç altı örgütleri arasında bulunan bilinç eşiği düzeyinde bir işlemin bu rolü üstlendiğini söyler. Ona göre, yaratıcılığın akıcılığına, oyunculuğuna karşı çıkan id, tekrarlamalı bir grup dürtülerden oluşmaktadır. Cinsel ve saldırgan id, eyleme geçme için acımasız bir baskı yapar, davranış da gereksinmeye bağlanır. Buna karşıt, oyun gibi yaratıcılık da güçlü ve baskın dürtülerden arınmalıdır. Kubie, yüceltme ve denetimli gerilemeyi yaratıcılıkla ilgili süreç olarak görmez, çünkü her iki işlem temelde, dinamik ve yaratıcı olmayan bir ide bağlanmaktadır (Halide Yavuzer, 1989, s.58).

Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri ona göre bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar, Kubie, aynı zamanda bilinç öncesi düşünmedeki anlam yoğunlaşmasının önemini vurgulamıştır. Kubie'nin özel ilgisi yaratıcılık üzerindeki nörotik davranışın kalıcı etkisidir. Ona göre korku, suçluluk ve benzer nörotik kişilik yönleri , yaratıcı üretimi sınırlandırmaktadır (Sungur, 1997, s.35).

2.3.2. Gestalt Kuramı

Gestaltçılar daha ziyade yaratıcılık yerine “Üretken Düşünce” ve “Sorun Çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar.

2.3.2.1. Max Wertheimer

Max Wertheimer'e göre, yaratıcı düşünce ve yaratma sorunu yeniden yapılandırılmasını

gerektirir. Wertheimer, bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur. Eğer bu stresler takip edilirse onlar düşünürde stresleri azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değiştirmeye yol açarlar. Bu türün yeniden yapılandırılması bir çözüm ortaya çıkıncaya dek sürer.

Aşağıdaki ilkeler yaratıcı düşünmeyi yönetirler.

1-Açıklıklar, güçlük- sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.

2-Sorunu çözen birey , rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmelidir.

3-Yapısal gruplaştırmanın, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.

4-Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.

5-Yapısal doğruluk – parça doğruluktan çok aranmalıdır. Gestaltçılara göre bir sorunun yapısal yönleri sonunda çözüme götürücü yeniden yapılandırma sürecini kararlaştırır (Sungur, 1997, s.36).

2.3.3. Çağrışım Kuramı

Çağrışım kuramı sanat , bilim yada her yaratıcı düşüncede yer alan çağrışım yoluyla açıklar. Bu kuramın temelleri İngiliz ampirisistleri Hume ve J.S. Mill'e dek geriye gider. Onlara göre fikirler arasındaki (çağrışımlar) düşünmenin temelini şekillendirirler. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır (Sungur, 1997, s.37).

2.3.3.1. Sarnoff Mednick

Mednick yaratıcı çözümlerin olumlu raslantı, benzerlik ve aracılık yollarıyla oluşabileceği görüşünü savunmaktadır.... Yaratıcı süreci şöyle tanımlamıştır. Belirli bir işe yarayan yada belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak

yeni bileşimler oluşturma, ayrıca yeni bileşim elemanları birbirlerinden ne kadar uzaksa çözüm yada süreç o kadar yaratıcıdır (Halide Yavuzer, 1989, s.78).

Mednick Uzak Çağırışım Testini geliştirmiş ve yaratıcılık kuramında uygulamaya koymuştur. Mednick , yaratıcı süreci, özgül gerekleri karşılayan yada belli bir yönde yararlı olan yeni kombinasyonlar içindeki birleşik elementlerinin görelî uzaklığının doğrudan bir işlevi olarak görür. Mednick'e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdırlar. Bu görüşe dayanarak farklı denenceler geliştirmiştir. Yaratıcılığın , bir alandaki birleşik elemanların bilgisini gerektirdiğini denenceleştirerek , bir bireyin yaratıcılığın düzeyinin onun çağırışsal hiyerarşisine bağılı olduğunu öne sürmüştür. Ona göre yaratıcı kimselerin ıraksal düşünceye daha fazla ulaşabilme olanakları vardır.

2.3.4. Algısal kuram

Ernest Schachtel; algısal bir yaratıcı süreç kuramı geliştirdi. Ona göre yaratıcılık için güdülenme, dış dünyayla ilişki kurma gereksinmesinde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değışik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağılayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Sungur, 1997, s.37).

2.3.5. Hümanist Kuram

Hümanister yaklaşım karşıt uçlarda oluşan davranışçılık ve psikoanalitik yaklaşımlardan ayrı ve güçlü bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım, varoluş felsefesinden esinlendiğı gibi insan yapısı konusunda yeni bilgileri, tasarımları da içermektedir. Kurumsal yönden bazı psikologlar tarafından biraz gevşek bulunursa da çok önemli çağdaş bir görüş açısı getirdiğinden üstünde durulmalıdır. Ayrıca bu akım , insan konusunda çeşitli sistem ve kaynaklardan esinlendiğinden özellikle yaratıcılık konusunda çeşitli yolları , girişimleri sağılayabilmektedir (Halide Yavuzer, 1989, s.67).

Varoluşçuluk , Gestald yaklaşım ve insancı kuramlar bireyin gelişiminde fenomenolojik anlayıştan hareket ederler. Fenomenolojik gelişim kuramları olarak adlandırılan bu kuramlar arasında, Carl Rogers'ın geliştirdiği insancı gelişim kuramı , en çok bilinenidir. Gelişim kuramlarını fenomenoloji üzerine temellendiren psikologlar, bireyin kendini ve dış dünyayı algılayış biçiminin kişilik gelişimindeki belirleyici rolü üzerinde dururlar. Fenomenolojik yaklaşıma göre bireylerin herhangi bir andaki bir olaya ilişkin algıları, diğerlerinininki ile aynı değildir. Geçmişlerinde farklı yaşantılardan geçmiş olmaları; belli olaylar karşısındaki tutumlarının , görüşlerinin, inançlarının ve değerlerinin farklılaşmasına neden olmakta, bireyin çevresine ilişkin algıları da bu tür kişilik özelliklerine göre şekillenmektedir (Can, 2000, s.69).

2.3.5.1. Carl Rogers

Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği, dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin , olayların , insanların yada onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Rogers'a göre bireydeki bazı koşullar yaratıcılıkla bir arada bulunur. Deneyime açık olma değerlendirmenin içsel dokusu ve elemanlar ve kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi.

Carl Rogers'in insancı gelişim kuramının ana temasını benlik kavramı oluşturur. Benlik kavramı bireyin kendi yetenekleri , davranışları ve diğer kişilik özelliklerine ilişkin algılarının toplamıdır. Rogers'e göre bireyin kendi benliği hakkındaki olumlu görüşlere sahip olması onun duygu, düşünce ve davranışları açısından daha olumlu bir durumda olmasına yol açmaktadır. Ne var ki Roger's, olumsuz çevresel koşullarla , aşırı düzeyde kontrollü bir dünyada yaşamının, bireyin olumlu bir benlik kavramı geliştirmesini olumsuz biçimde etkilediğini; bu durumu da bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerini gerektiği gibi geliştirmesini engellediğini belirtir (Can, 2000, s.68).

Rogers'a göre insan rasyoneldir, sosyalleşmiştir ve geniş bir yaşantıya sahip oluşunun kaderini belirlemektedir. Birey kendisinin kapasitesini geliştirmeye ve düzenlemeye ve

kontrol etme yeteneğine sahiptir. İnsanlar temelde iyidir ve gelişim için uygun şartlar altında ileriye hareket eden, pozitif ve yaratıcı bireylerdir. Olgunlaşmak için bireye verilecek uygun ortamlar onun tam olarak potansiyellerini geliştirmesine yardım edecektir. Danışan merkezli görüşe göre; insan iyi, rasyonel, güvenilir ve değerli bir varlıktır. İnsan bağımsız olmak istemektedir. İnsan davranışları, insanın sahip olduğu benlik kavramı ile yakından ilgilidir. Rogers'ın temel sayılması insanlar güvenilir, değerli problem çözme gücüne ve kendini anlama potansiyeline sahiptir (Ceyhan, 2000, s.48).

Yaratıcılığı belirleyen iki koşulu Rogers, X ve Y olarak iki kategoride incelemektedir.

X-Psikolojik Güvenlik

Psikolojik güvenliğin üç ayrı boyutu şunlardır.:

- 1-Bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek.
- 2-Dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak.
- 3-Empatik anlayış.

Y-Psikolojik Özgürlük

Rogers'a göre yaratıcılığın değer ölçütünün bireyin içinde olduğu kabul ettiğimiz andan başlayarak, yaratıcılığa doğru ilerleyebiliriz. Birey, kendisinin kendi dışındaki ölçütlerle değerlendirildiğini hissettiği zaman huzursuz olmaktadır. Değerlendirme , her zaman bir tehdit ve bir savunmayı birlikte getirmektedir. Eğer bir ürün, dış ölçütlerle "iyi" biçiminde değerlendiriliyorsa o zaman birey "kendi ölçütlerinden nefret etmeye başlamakta; "kötü" değerlendirildiği zaman ise bu benim bir parçamdır diye düşünmektedir. " Eğer dışsal bir değerlendirme yoksa, kendi yaşantılarıma daha açık, kendi sevdiğlerimi yada sevmediklerimi, eşyanın doğasını ve onlara karşı tepkilerimi daha kesin ve daha duyarlı biçimde kabul edebilirim" görüşünü Rogers, şöyle örnekleemektedir. Değerlendirme yapmak, tepki vermeye son vermek anlamına gelmez.

1-Düşüncenizi sevmedim (resim, buluş, yazı vs.)

2-Yaptığınız şey kötü

Bu iki yargıdan birincisi, bireyi kendi değerlendirme kalıpları içerisinde tutar ve "gerçekten güzel bir nesneyi yargılayacak güçte değilim" anlamını verir. İkincisinde ise övgü yada yergi olsun, bireyi dış güçlerin merhametine terk eder (Sungur, 1997, s.37).

Çocuğun olumlu bir benlik kavramı geliştirmesinde; çocuk için önemli olan çevresindeki ailesinin, öğretmenin belirleyici bir rolü vardır. Rogers, çocuğun yetişmesini üstlenen ana-babalarla öğretmenlerin öncelikle, çocuğun olumlu bir benlik kavramı geliştirebilmesi için çaba sarf etmeleri gereğine inanır.

Öte yandan Rogers , bireyde kendini gerçekleştirme güdüsü olarak bilinen bir güdü olduğunu ve bu güdü sayesinde kişilik gelişimine uygun bir ortam içinde bireyin tüm potansiyellerini gerçekleştirebileceğini savunmuştur. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesine uygun bir ortamın sağlanabilmesi için; çocukla etkileşim içindeki önemli bireylerin tutum ve davranışlarında koşulsuz olumlu saygı, empatik anlayış ve içtenlik içinde bulunması gerekir. Bu , çocukların daha olumlu bir benlik kavramı geliştirebilmelerine yardımcı olabilmeleri için; ana- baba ve öğretmenlerin çocuklara koşulsuz olumlu saygı göstermeleri , içten davranmaları ve empatik anlayış göstermelerinin gerekli koşullar olduğunu vurgular. Koşulsuz olumlu saygı; bir bireyin diğerinin davranışlarının nasıl olduğunu dikkate almaksızın , onu salt insan olduğu için kabul etme ve değerli bulma ve bunu ona iletmeyi içerir (Can, 2000, s.70).

2.3.5.2. Abraham Maslow

Abraham Maslow özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini geliştirme anlamındaki yaratıcılığı, kişilik özelliklerinden ayırmıştır. Maslow kendini gerçekleştirme kuramı ile yaratıcılık süreci arasındaki ilişkiden şöyle söz eder:

Kendini gerçekleştirmiş deneklerim , doğal, daha az denetimli davranışlarında daha az eleştirilme algılayan , öz eleştiriyi az kullanan bireylerdi. Kimi deneklerimizde yaratıcılık, kitap yazma , müzik besteleme, sanatsal obje üretmekten çok daha fazla alçak gönüllülük göstermektedir. Sağlıklı bir kişiliğe sahip olmada ve kişinin dokunduğu her şeye her etkinliğe bireyselliğini yansıtması olarak görülebilir. Bu anlamda, yaratıcı bir ayakkabı

tamircisi , marangoz ve dükkan sahibi olabilir. Yaptığı ne olursa olsun belli bir eylemi yapan bireyin, kendi ruhunu ortaya koyan biçimde yapmasıdır. Yaratıcı birey, bir çocuğun gördüklerini görebilir. Önemli olan bakış açısını yakalayabilmesidir.

2.3.6. Bilişsel Gelişimsel Kuram

2.3.6.1. David Feldman

Feldman, Piaget'nin aşamalı gelişmesi ile yaratıcı başarıma arasında dört benzerlik bulmuştur.

- 1- Çözüme tepki çoğu kere sürprizlerden birisidir.
- 2- Çözüm bir kez başarılı mı çoğu kere açık anlaşılır görülür.
- 3- Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu olur.
- 4- Çözüm bir kere başarılı mı önemi kalmaz olur (Sungur,1997, s.41).

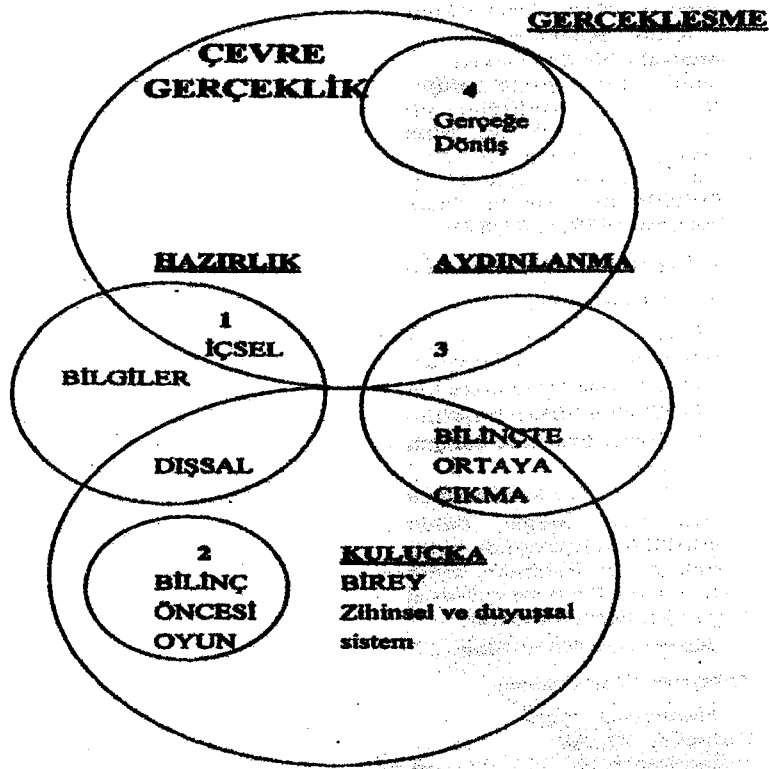
Buna göre Feldman yaratıcılığı Piaget'in aşamalarındaki zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görür.

3.3.6. Karmaşık Kuram

3.3.7.1. Jacques Hadamard

Hadamard yaratıcı süreçte dört adım önermiştir (Şekil-5): 1- Hazırlık, 2- Kuluçka, 3- Aydınlanma, 4- Sonuçları Doğrulama, Gösterme ve Kullanılması (Sungur, 1997, s.41)

Hazırlık dönemi soruna göre sistemli ve mantıklı bir yaklaşım içerir. Kuluçka ve aydınlanma aşamaları bilinç dışında olur. Potansiyel olarak yararlı olan fikirler bilince ulaşır.



Şekil –5 Karmaşık Yaratıcı Kuramına Göre Yaratıcılığın Aşamaları

2.4. Çocukta Yaratıcılığa İlişkin Zihinsel Yeti ve Süreçler

2.4.1. Algı

Algı bir olay ya da bir nesnenin varlığı üzerinde duyular yoluyla edinilen yalnız bilinç durumudur.”bir kimsenin gerek sanat olgusu üzerine, gerekse tek tek sanat eserleri üzerine duyular yolu ile elde ettiği yalnız bilinçlenme sürecine ve eylemine algı denmektedir” (Erinç, 1998, s.48).

Bir insanda sanata olan ilgi ve yetenek her şeyden önce sanatsal algıların varlığını zorunlu kılar. Sanatsal olgu, süreç ve nesnelere algılayamıyorsak, sanattan söz edemeyiz.

Yaratıcılığın içinde, sanatta yeni ve özgün bir şey yaratmak bütünselliğine ulaşmak için algı önemli bir rol oynar. Algı bir yada birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanmasıdır. Ruhsal ve zihinsel yaşamımızın en temel eylemlerinden biri olan algılama sürecinde, bir özne, bir de nesne bulunur. Nesne zihinsel alana ilişkin olabilir. Duyular içe ya da dışa yöneltiler. Bunlar birbirine karşıt yönelişlerdir. Dışa doğru ise nesnel, içe doğru ise öznel olarak adlandırılır.”Her iki tip algı yönelişi, bu iki karşıt psikolojik durum, her insanın doğasında vardır. Bu iki yöneliştten birinin başat olması, bir kişiyi öznel yada nesnel tip olarak tanımlayabilmemize olanak verir” (San, 1985, s.18).

İnsanın çevresindeki varlıkları ve olayları duyu organları yoluyla tanıyıp anlayarak, onlara anlam vermesine algı (idrak) denir. Algılamada duyu organları yoluyla alınan bütün duyumlar önemlidir. Ancak bunlar önem sırasına konulacak olursa görme duyumu birinci, işitme duyumu ikinci, dokunma duyumunu üçüncü ve diğerleri bundan sonraki sıraları alırlar.

Her an duyu organlarına yüzlerce uyarı gelir, ama bunlardan pek azı algılanır. Algılanan asıl uyarıcıların yanında diğer uyarıcılar bulanık kalır. Bunun nedeni dikkatin bir ya da birkaç uyarıcıya çevrilmiş olmasıdır. Dikkat algının temel öğelerinden biridir. Dikkati bir varlığa ya da bir olaya çevrilerek yalnız buna ilişkin uyarıcıları algılanmasına, diğer uyarıcılardan az ya da hiç haberinin olmamasına algının seçiciliği denir.

Algı organizmanın o andaki yaşantısı sırasında edinilen duyuusal bilginin beyin tarafından örgütlenip yorumlanması anlamına gelir. Eğer gözümüzü yada başımızı her hareket ettirdiğimizde görsel dünyamız da hareket etseydi yaşamımız çok karmaşık bir hal alırdı. Eğer gözün ağ tabakasına düşen imge gibi nesnelere büyüklükleri, onlara doğru yaklaştıkça yada uzaklaştıkça değişseydi, çok tehlikeli hatta öldürücü hatalar yapabilirdik. Eğer gördüğümüz bir derinliği doğru olarak algılayamazsak bir nesnenin ne kadar uzakta

olduğunu bilemeyiz. Bunun gibi, duyu organlarımız yoluyla gelen bilgiler eğer algısal süreçler tarafından örgütlenip yorumlanmasaydı biçim ve şekilleri göremezdik.

Duyu organlarımız yoluyla bedensel alanda yada dış çevreden toplanan uyarıcının uyandırdığı tepkiye duyum, bir yada birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanmasına algı dendiğine göre, algılama sürecinde bir nesne, birde özne söz konusudur. Bu nesne, zihin alanına ait, zihinsel bir nesne olabileceği gibi, genel olarak öznenen ayrı, onun dışında bir şeydir. Özne ise, duyarlıklı bir yaratık, yani yaşayan bir varlıktır. Algılamada ruhumuzun ve zihnimizin en temel eylemlerinden olduğuna göre, öznenin fiziksel donatılarından duyular, bu dışarıdaki nesneye yöneltilir, o nesneyi görmek, işitmek yada ona dokunmak veya onun tadını yada kokusunu almak mümkündür.

Algılama, duyu organlarını uyaran nesnelerin, niteliklerin veya olayların farkında olunmasıdır. Bireylerde sadece saf duyum ile ilgili deneyimler çok nadirdir. Ne zaman garip bir gürültü duysak, bu gürültü ne kadar alışık olmadığınız bir gürültü olursa olsun, onu hemen tanıdık bir gürültüyle bağdaştırırız. Aynı şekilde hiç tanımadığımız, bize tamamen yabancı ve garip bir cisim görsek, onu bilinçsiz olarak daha önce gördüğümüz benzer bir biçim veya şekille bağdaştırırız. Hangi yaşta olursa olsun duyu organlarımızla aldığımız bilgi birikimleri, yorumlama işlemine tabi tutulur. bir çocuk için portakal, oynanacak renkli bir top iken, bir yetişkin için kahvaltıda suyu içilecek bir meyvedir.

İnsan dış dünyanın biçimi belli nesnelerini bile, kendi ihtiyaçları yönünde farklı algılamaktadır. Algılarımız duyu organlarımıza gelen uyarıların zihnimizdeki bir aynaya yansması değildir. Ne fiziksel özellikleri olarak sıralanan ses, biçim boyutudur, nede yüzlerdeki ifadelerin ve kelimelerin videoya kaydedilişidir. algılarımız bizim bu şemalara verdiğimiz anlamlarla ortaya çıkar. Algılar nesne veya durumun görüntüsel yansımından farklıdır. algı mekanizması uyarıyı pasif olarak alan ve standart bir formda koruyan bir yapı değildir. Duyusal şemalar beyin kabuğunda o kişi için kendi psikolojik özellikleri açısından en uygun en anlamlı bileşim içinde yerini alır (Baltaş, 1993, s.36).

Immanuel Kant'a göre, biz bazı şeyleri olduğu gibi değil bizim istediğimiz biçimde görürüz. Herhangi bir zamanda algıladıklarımız sadece uyarının yapısına bağlı değil, aynı zamanda ortama, önceki deneylerimize, o andaki duygularımıza genel istek, tutum ve amaçlarımıza bağlıdır.

Algılama düzeyine psikoloji dilinde 'paradigma' da denmektedir. İnsanın tüm yaşamına hakim olan, çeşitli olayları yorumlayabilme, görebilme ve değerlendirebilme yeteneğidir. Düşünülürse, görmek ile bakmak arasında çok büyük bir nitelik farkı olduğu anlaşılır. Bakmak bir nesneyi biçimsel olarak değerlendirmek, görmek ise bir anlamda onu algılamaktır. Yani özde değerlendirmektir. Algılama yeteneğinin gelişiminde, o kişinin içinde bulunduğu yaşadığı toplumun, çevrenin, ailenin, aldığı eğitimin ve kültürün doğal olarak çok önemli bir payı vardır (Erinç, 1998, s.57).

Algılama, uyarının duygusal yapısı, ortam veya zemin, daha önceki duygusal deneyimler, kişisel duygu, tutum, amaç ve dürtüler tarafından etkilenir. Normal olarak algılamamızı belirleyen işlemlerin farkında olmayız. sadece gördüğümüzü, duyduğumuzu bilir ve anlamlı bir biçimde tepki gösteririz. Bu insanoğlunun çevresindeki tanıdık olan her şeye yapılan tipik bir insanca yaklaşım tarzıdır. Böylece biz, eşyaların zihnimize anlamlı bir bütün oluşturması için yapılan biçim, şekil, bir melodi veya görüntü biçiminde organize etmeye alışmışızdır. algılama ne olursa olsun, Bir birleşik deneyimdir. Örneğin bir saate baktığımızda onun parçalarını görmeyiz, onu bir bütün olarak algılar, bir zaman dilimi olarak tanırız.

Nasıl algılıyoruz kavramı Gestalt psikolojisi okulunun en önemli varsayımıdır. Gestalt okulu mensuplarına göre, algılamamızdaki uyarıları organize etmede, beynin gruplama ve organize etme fonksiyonlarına ilişkin bazı doğal eğilimlere yönelik olduğumuzu vurgularlar. bazı çağdaş psikologlar bu doğal eğilimlerin öğrenilen deneyimler sonucu olduğunu düşünürler. Çıkış noktası ne olursa olsun bu psikologların hepsi de bu eğilimlerin var olduğuna ve hemen hemen evrensel bir kalıp izlediklerine inanırlar. (Ünlü, 1985, s.43)

Yaratıcı birey yetiştirilmesinde algılamada zenginlik ve seçicilik oluşturulması önem kazanmaktadır. Algıların zenginliği bireyi buluş zenginliğine götürür. Değişik alanlarda yaratıcı olmasını sağlar. Algısal yetkinliğe sahip olan birey nesnelere arasında mantıklı ilişkiler kurabilir ve bunu kendi yaşamında gerçekleştirebilir. Plastik sanatlar eğitiminin temeli de budur gözle düşünmek. Dikkatin yoğun ve amaçlı bir biçimde nesneye yöneltilerek o nesneyle ilgili ilişkilerin açıklanması çabasıdır. İnsan deneyimlerinin altında algılamamanın önemli payı vardır. Gözle düşünmeyi öğretebilmek doğaya, olaylara ve yaşama bilinçle bakmayı öğretmek demektir.

Algısal kuramın geliştirdiğine göre yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal açıklık yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Sungur, 1992, s.50).

Algılamada nesnenin görünümünün tüm bilincine ereriz. Bu nesneyi ayırt ederiz, seçeriz. Bir nesneyi görsel yönden kavrayabilmek için, yalnızca bakmak yeterli olmamaktadır. Deneyimlerimiz, bildiklerimiz, algılamamızı etkilemektedir. Bireyin yaşantısının sosyo-kültürel yapısı algılamayı koşullandırmaktadır. Algılamamız imgelememiz tarafından olduğu kadar dış dünyanın deneysel olguları tarafından da belirlenmektedir (May, 1988, s.118).

Bireyin algılamasının niteliği toplum yapısı ile belirlenir. Bireylerin iletişimde de genel anlamda toplumun algısal nitelikleri göz önünde bulundurulur. Düşünce yapısının karmaşık olduğu toplumlarda tasarım olgusundaki düzenlerin antropisi yüksektir. Antropi artışı yani tasarımın karmaşıklığı, algılayıcının imgelem gücüne ve görsel deneyimlerine koşut olarak farklı mesajların iletilme olasılığını arttırır.

Zengin algılama biçimlerini oluşturma eğitimcilerin, özellikle sanat eğitimcisinin sorunudur. Toplumun düzenini aşma, farklı düşünce biçimlerini geliştirme, araştırma ,amacını taşır.

2.4.2. İmge

Günlük yaşantılarda algılardan yola çıkarak, varlığı duyumsanan nesnenin uyaran ortadan kalktıktan sonra varmış gibi beyinde ortaya çıkan görüntüsüne imge denir. Beyin yaşam süresince yansıtmasını seçtiği nesnelere saklar. Böylece benzer olaylarda anımsayabilme olanağı sağlanmış olur. Bu şekilde önceki duruma ilişkin bilincin benzer durumlarda yeniden canlanması sağlanır. Önceki algılarla ilgili bilincin canlandırma yetisine bellek denir.

Güdümlü bilim (sibernetik) diliyle , beyin kabuğunun yaklaşık 100 trilyon bytelik bilgiyi öğrenmek depolanıp saklamak gücünde olduğu hesaplanmıştır. “Beyin kabuğunda 10 milyara yakın sinir hücresinin bulunduğu ve sinir hücresinin dört binden fazla sinir hücresiyle iletişim kurabileceği düşünülürse, bellekte depolanıp saklanan bilginin boyutları tasarlanabilir” (Köknel, 1994, s.36).

Piaget’ye göre, çocuğun zihinsel gelişiminde, simgesel işlev, taklit ve taklidin içselleşip kısaltılmasıyla gelişir. Bu iç eylemler sonunda imgeler ortaya çıkar. İkinci yaş ortalarına kadar, çocuk gözünün önünden kaybolan, gözünden uzak olan nesne yada olguların izlerini zihninde tutamamaktadır. Demek ki görsel olmadıkları sürece imgeler çok küçük çocukta yitip gitmektedirler. İkinci yaşın sonundan başlayarak çocukta görsel imgeden söz edilebilir (San, 1977, s.77).

Bellek, algılarımızda edindiğimiz, beynimizde saklanan imgeleri çağırma işidir. Bu çağırma ne denli güçlü ise , bellek de o denli güçlüdür. Ancak bellekte veriler tek tek ele alınır. Örneğin tanıdık birisini yıllar sonra gördüğümüzde tanımak tek boyutlu bir olaydır. Oysa, imgelem, imgelerin arasında ilişkiler kurarak , yeni yorumlar yapabilme yetisidir. Günlük yaşam içinde, duyularımızın verilerden ve algılarımızdan yola çıkarak varlığını duyumsadığımız bir nesnenin, uyaran ortadan kalktıktan sonra da varmış gibi beyinde yeniden ortaya çıkan görüntüsüne imge diyebiliriz. Ancak bu imge, sanatsal değeri olmayan günlük imgedir. Her insanın düşlem sırasında (imgeleme) duyumsadığı

imgelerdir. Nesnel imgelerle düşünme sırasında imgelemde, algıda olduğu gibi gerçek bir nesne vardır. Ve bu nesneyi ayırt etme işlemi yöneltmiştir. Gerçi ayırt edilmiş bu nesnenin özellikleri, algıda olduğundan daha aza inmiştir. Ama gene de algılanan da , imgelenen de nesnedir. Ne imgenin, bir algı olarak ilk beyine girdiği zaman uyarılmış olan duyumu içerdiği, ne de, imge yeniden çağrıldığında , ona, bir ilk duyuma benzer bir duyumun kesinlikle eşlik edeceği savunulabilir. Ancak, imge her zaman , görüntüsünün belirlediği andan başlayarak , nesnel bir görüngüdür. İmgeler, bizim içinde yaşadığımız gerçeklikten alarak kendimize kattığımız görüngülerdir. Tek tek imgeler, nesnel bir dünya içinde bizim düşlerimizi oluşturabilir. Bunlara yeni anlamlar yükleyerek imgeleme ile ortaya çıkan imgelerse sanatsal imgenin başlangıç değerleridir (San, 1977, s.34).

2.4.2.1. Görsel İmge

Algılarımızdan yola çıkarak, algı olmadan, bir görüntüyü yeniden canlandırmada ortaya çıkan her türlü içsel görüntü, görsel imgedir. Hiç bilmediğimiz şeylere ilişkin görsel imgelerimizin de bulunması mümkün değildir. Biz ancak, kendi algılarımızın konusu olan nesnel bir dünyanın görsel imgelerini bulundurabiliriz. Beynimizdeki imge zenginliği, algı zenginliğine bağlıdır.

Görsel algılarımızda kazandığımız bütün kaydedilmiş görüntüler, birer bilgidir. Görsel algıların, görsel imgelere dönüştürülmesi, özellikle sanat eğitimi açısından ve yaratıcılık açısından oldukça önemlidir. Önemli olan bu imgelerin, imgelem aracılığı ile, bilince çağırılmasıdır. Kitaba dayalı eğitimlerde, imgesel yanın zayıf bırakılması yüzünden, imgelemi zayıf bireyler yetişmektedir. Bu bireyler yalnızca kendilerine verilenlerin içinde kalarak, ilgili sistemde, birer araç olarak çalışmaktadırlar. Oysa, imgesel dünyası zenginleştirilmiş, bu imgeleri kullanabilecek bireylerin yetiştirilmesi, görsel bir eğitimin ne denli gerekli olduğunu kanıtlar.

Görsel imgelerin zenginliğinin sağlanması için çocukların, görsel belleklerinin eğitilmesinde büyük yarar vardır. Yalnızca sözcük öğretmeye ve hazır anlamı belirlenmiş,

imgelemin çağıramayacağı kodlar belletmek, insan yaratıcılığını körelten bir nitelik taşımaktadır. hep başkaları gibi düşünmeye zorlanmak. Bilinenleri, aynı nitelikte geri istemek, yaratıcı bireyi ortadan kaldıran tutumlardır. Bu nedenle estetik eğitim içinde, görsel eğitim, görsel imgelerin kazandırılması gerekir. Bir çok sanatçının bellekten çalışmalar yaptığı düşünülürse, özellikle görsel imgelerin ne denli önemli olduğu anlaşılır. Günümüzde, görsel imgelerden yararlanmanın bir çok yolu denenmektedir. İnsanların belleklerindeki görsel imgelere dürtüler göndererek, onları bilince çıkarmaya çalışma artık bilimsel yaklaşımlarla çözümlenmeye çalışılıyor. Önemli olan, görsel imgelerin biriktirilmesi değildir. Yalnızca, imgeler arasında ilişki kurma yetisini geliştirmek önemlidir. Buradan yola çıkarak, sanatsal imgenin oluşmasına geçmek mümkündür.

2.4.2.2. Sanatsal İmge

Sanatsal imge, bellekteki nesnelere görüntüleri ile ilişkide, uyarıların olmadığı durumlarda bile yeniden canlanan imgedir. Buradaki uyarı, nesnel bir uyarı değildir. Daha önce nesnel uyarılardan alınan her türlü uyarıcı etkinin, bireyde, değerlendirilmesinden sonra ortaya çıkan, artık gerçeklikle ilgisi olmayan, öznel görüntülerdir. Ancak bu yeniden canlandırma ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Örneğin, Bazı kimselerde görsel tasarımlar o denli açık-seçik ve karmaşıktır ki, canlılık bakımından neredeyse algılara eşittir. Bunlara görsel tipler deniyor. Başkaları ise gördükleri şeyleri ve görünüşleri yalnız kalıpsal olarak tasarlayabiliyorlar, ama buna karşılık, çok açık-seçik işitme tasarımlarına, veya devinimlerin kassal tasarımlarına sahiptirler. Bu yaklaşımın ve birçok araştırmanın sonuçlarına göre insanlarda oluşan imgeler farklılıklar göstermektedir. Galton, yaptığı araştırmalarla imge türlerine değişik adlar vermiştir. “Galton’a göre görünür kılmak (visualizing) yetisi doğal bir yetenek olarak, kimi çocuklarda görülür ve kalımsal eğilimdedir. Eğitim içinde çocuklarda algılama ve imgeleme tiplerinin saptanması oldukça önemlidir” (San, 1977, s.77).

Görsel tipe giren herkesin sanatçı olması beklenemez. Düş gücü oldukça iyi olan bir çok insanın, yeniden canlandırmada gösterdikleri başarıya karşın sanatçı olmaları söz konusu

değildir. Oysa Croce, görsel tiplerin sanatçı olması gerektiğini savunur. Yapılan araştırmalarda bunun böyle olmadığı ortaya çıkmıştır. Çünkü, imgenin genişliği ve açık seçikliği, sanatsal değeriyle orantılı değildir. Bu doğrultuda değerlendirme yapılırsa, Bedrettin Cömert 'in dediği gibi, "Ressam, başkasının yalnızca duyduğunu veya sezindiği ama görmediği şeyi gördüğü için ressamdır. Düşüncelerin ve imgelerinin zenginliği konusunda hayale kapılan kimseyi, ifadenin sırat köprüsü gerçeğe döndürür (Cömert, 1979, s.105).

Bu aşamada, rahatlıkla her insanın imgeleminin bulunduğunu, bazı insanlarda, alanları değişik olsa bile imgelem güçlerinin oldukça gelişmiş bulunduğu söylenebilir. Plastik sanatları ilgilendirdiği için, görsel tip olarak nitelenen bazı insanların, bu yetiyi doğuştan getirdikleri ve oldukça yetkin bir imgeleme sahip oldukları biliniyor. Sanatçının diğer bireylerden en önemli ayrılığı, yalnızca imgeleminin gücü, imgelem zenginliği değildir. O belleğindeki imgeler arasında başka insanların yapamadığı türden ilişkiler kurarak, artık nesnellüğün dışına çıkmış, yeni imgeler oluşturabilen birisidir.

Sanatsal imgeyi, yalnızca sanatçının beyninde oluşmuş imgeler olarak değerlendiremeyiz. Sanatçının beynindeki imgeler, bizim için ancak sanat yapıtında görüldükten sonra önem kazanır. Kagan'ın yaklaşımı ile sanatsal imge, beyinde öyle yada böyle oluşarak geçen bir imge türü değildir. Bir sanatsal imge, Çalışma sürecinde canlanır. Öyleyse imgenin bilince çıkarılması veya görsel değer kazanması da bir süreç sonunda gerçekleşecektir. Sanatsal imge, imgesel çağrışımlar yapabilecek, sanatçının imgelerinden gelen, sanat yapıtının biçimine sinmiş kışkırtıcı, bizi kendi dünyasına götüren görünülendir.

2.4.3. İmgelem

İmgelerin birbiriyle olan bağlantısını kurma yetisine imgelem (hayal gücü) denir. İmgelem her halde, insana özgü en eski zihinsel etkinliktir. Bu ilkel beşeri güçten sanat doğmuş ve sanatın ürünlerinden de etkilenen gene bu güç olmuştur. Read'e göre ise inşa

edici, yapıcı etkinlikle, yeni bir şeyler yapmakla bulmak icat etmek yetisini, yani imgelemci etkinliği karıştırmamak gerekir (San, 1977, s.50).

İmgelem yaratıcılığın öğeleriyle bir arada olursa kurucu, inşa edici ve yapıcı olabilir. İmgelemin sanat etkinliği sürecinde ortaya koyduğu üç ayırıcı özellik vardır. Bunlar düşünme, yansıtma ve özdeşlemedir. Düşünme gerçek dışı bir zihin imgesidir. Yansıtma algılanan yaşantılara ilişkin dolaysız imgelerin sembol ya da görsel imgelerin mecazlara ifade edebilmesi olarak tanımlanabilir. Özdeşleme bireyin kendini bir yaşantının bir nesnenin bir imgenin parçası saymasıdır. Sanat etkinliğinde imgelem, nesnel algı tarafından denetlenir ve kendisi de nesnel algıyı denetlerse amaçsız sıkıcı ve mekanik olmaktan kurtulur. İmgeleme etkinliği yalnız sanata özgü değildir. Ancak sanat etkinliği imgelem aracılığıyla yaşantıya salt uyarılmadan öte bir yoğunluk ve bir eylemin işareti olmaktan öte bir anlam verebilir.

Piaget, imgeleme yeteneğine çocuğun kavramsal düşünce aşamasına geçebilmesi için temel bir gelişim basamağı olarak düşünmüştür. Sanatçıların bile özendiği çocuk çalışmalarında görülen öğeler, çocukça düşünme ve biçim vermenin sonuçlarıdır. Çocuklar kendilerini hayal güçlerinden zorlukla ayırırlar.

2.4.4. Simgeler

Çocukların yaratılarında kullandıkları simgeler duyu organlarıyla algıladıklarının işaretleridir. Bir simge çocuğun bütün duyum, anlam ve çağrışımlarını gösterebilir. Bir tütün kızıl derililerin, çizdiği bir yuvarlak, yüzün simgesi olabilir.

Çocuklar nitelikli kavramlar geliştirdiklerinde renge ve renkle ilgili yaşantılara duyarlık, figürlerin çizgi ve şekillerin hareket karakteristiklerindeki kavramada daha çok yetenek gösterirler.

Çocukların gördükleri ve bildikleri şeyler hakkındaki duygularını sözcüklerle anlatmaları zordur. Çalışmalarda simgeler kullanılarak duygular daha rahat anlatılır. Simgeler çocuğun düşünme sürecinde önemlidir. Çünkü onun dünyasını yalın ve dolaysız olarak yansıtan araçlardır.

“Simge, form, kavram ve malzeme arasındaki etkileşim, sanatla öğrenme sürecinin en önemli bir bölümünü oluşturur” (San, 1977, s.84).

2.4.5. Zeka Yaratıcılık İlişkisi

Zeka ve yaratıcılık ilişkisine geçmeden önce zeka konusunu psikolojinin yardımıyla inceleyelim. Zeka konusu, psikolojinin karmaşık konularından biridir. Canlıyı bilinçli davranışa yönelten bir güç yahut kuvvet gibi kabul edilebilir. Zekayı tanımlamadaki zorluk psikologları, zekanın ancak ortaya koyduğu iş yahut yapıt ile tanınabileceği sonucuna götürdü. Bu nedenle zeki olan kimsenin ortaya koyduğu iş yada başarı aynı zamanda zekanın da bir ölçüsü sayılmaktadır. Bireyin zeka derecesi ne kadar yüksekse, herhangi bir sorun o kadar çabuk ve doğru olarak çözülür. Bu nedenle, yaşamda üstün başarı gösteren kimselerinde üstün zekalı olduğu kabul edilir.

Eğitim sözlüğünde zeka için şu tanımlara yer verilmektedir. Öğrenebilme ve öğrenileni eleştirebilme yeteneği. Etkili olarak soyutlama yapabilme yeteneği. Yeni durumlara uyum sağlayabilme ve yaşantılar aracılığıyla öğrenebilme yeteneği. Bu tanımlardan, zekanın soyutlama, öğrenme ve yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneklerinin bir bireşimi olduğu sonucuna varabiliriz. Önceden saptanmış koşullar altında bireyin nasıl bir iş başaracağına saptanması zekanın ölçüsünü verecektir. Bu ölçünün özelliği aynı zamanda zekanın da özelliğidir (Binbaşoğlu, 1983, s.101).

Zeka kişinin bulunduğu çevreye o an için gerekli uyumunu sağlayan bir yetenektir. Kişinin bu yetenekten yararlanması, en basit algıdan en karmaşık düşünceye kadar varan zihinsel işlevlerin kullanılmasına bağlıdır. Bütün tanımlamaların ortak yanı göz önünde tutularak

denilebilir ki, zeka, kişinin yeni durum, engel ve sorunlar karşısında deneyimlerinden ve öğrendiklerinden yararlanarak o an için gerekeni yapması, uyumunu sağlayabilmesi, yeni çözümler bulabilmesi yeteneğidir (Köknel, 1983, s. 52).

Çeşitli psikologlar, çeşitli tanımlar yapmışlardır. Bir kısmı zekayı, soyut düşünme, olaylar arasında ilişkiler kurabilme, kendi kendini tenkit edebilme yetkinliği olarak tanımlamıştır. Başka bir grup ise; zekayı çevreye ve yeni durumlara intibak edebilme kabiliyeti olarak değerlendirmiştir.

Zeka, tüm beyin anatomi ve fizyolojik yapılaşmasının bir fonksiyonudur. Sağlıklı olan bir beyinle, ortalama bir yaşam için; bilgi edinmek, edinilen bilgileri etkili ve değer ifade eden bir tarzda, hızlıca kullanabilme güç ve yetisi, zekadır. Zeka, algı, bellek, öğrenme, düşünme, soyutlama, yeni durumlara uyma gibi zihinsel işlevlerin bilişimidir.

Zeka ve yaratıcılık arasında ilişki vardır. Fakat yapılan araştırmalar da kesin bir bağlantı bulunamamıştır. Guilford'un yaratıcılığı çözümlen yöntemleri, yaratıcılığın zeka bakımından belirli yanlarını aydınlatabilmiştir. Ancak yaratıcılık kuşkusuz zeka etkenlerine olduğu kadar, kişiliğe de bağlıdır. Ayrıca yaratıcılık ile zeka arasında bağıntılar arayan araştırmalar, kesin doğrudan bağıntılarda elde edememişlerdir. Öğrenciler üzerinde yapılan ve hem sınavda gösterdikleri başarıları dolayısıyla, hem de zeka testleri sonucu en zeki sayılan öğrencilerin, çeşitli alanlarda özgün düşünceler meydana getirmeleri zorunlu bir sonuç olarak belirmemektedir; Hem yüksek ölçüde yaratıcı, hem yüksek zekalı bireyler bilinmekte, ama bu birleşme, gözlemlerde her zaman gerçekleşmemektedir. daha ince araştırmalarda klasik testlerle değerlendirilen zeka ile yaratıcılık birbirinden ayırtedilebilmektedir. Yaratıcılık için belirli bir zeka aşaması zorunludur, fakat bugün anlaşılmıştır ki; bir alanda yüksek bir yaratma aşamasının, yüksek bir zeka aşamasına tekabül etmesi zorunluluğu yoktur, Çok yüksek bir zeka aşaması, aynı derecede yüksek bir yaratıcılığı içermemektedir (San, 1977, s.15).

Yaratmak kolayca ölçülebilen bir yetenek değildir. son yıllarda yaratıcılığın hiç değilse belli yönlerini ölçebilmek için çeşitli testlerin geliştirildiği izlenmektedir. Yaratıcılık testlerinde kişinin belli bir test sorusuna önceden belirlenmiş bir karşılığı verip veremeyeceği üzerinde durulmaz daha çok belli bir işin, belli bir sorunun kişide ne denli değişik ve yeni düşünceler doğurabildiği anlaşılmaya çalışılmaktadır. Oysa zeka testlerinde belirli yanıtların verilmesi istenir (San, 1977, s.15).

2.4.6. Çocukta Büyük- Küçük Kavramları

Okul öncesi çocuk, tek olarak figürleri algılamasına kıyasla, yeri ve yerin üzerindeki figürlerle bağlantısını yetişkinine yakın derecede algılar. Benzer formda nesnelerin büyüklükleri hakkında da yetişkinler kadar yargılama yetisine sahiptir. Ancak figürlerin biçimleri birbirinden değişikse çocuk güçlükle karşılaşır. Sözelimi bir üçgenle bir karenin büyüklüklerinin kıyaslaması istenince çocuk, yargıları için gerekli ipuçlarını bulmakta güçlük çeker. Değişik geometrik formların büyüklüklerini kıyaslarken, 3 ile 4 yaşları arasındaki çocuk, küçükken olduğundan daha çok yanılsama etkisinde kalır; sözelimi yıldız gibi yayılan formlar ona kare gibi toplu formlara kıyasla daha büyükmüş gibi gelir. Göreli büyüklük kavramı ise ilk kez 3 ile 4 yaşları arasında belirir. Bu, çocuğun kendisini diğer nesnelere arasında bir başka nesne olarak görmeye başlamasıyla olur. Bu devrelerde çocuk, önüne dizilen değişik büyüklükte eşyalar arasında en büyüğünü ve en küçüğünü seçebilir. Ana okulundaki çocuk, kendisinin ve ana babasının bedenlerinin büyüklüğünü gerçekçi olarak algılayabilir. Baba en büyük olandır, kendisi ise en küçük. Kendisinden karşıt cinsten olanları ise daha büyük algılamaya bir eğilim görülür (San, 1977, s.74).

Çocuk için önemli olan şahıslar veya eşyalar, kendi dünyasının kahramanları büyük olarak gösterilir ve kompozisyonun iyi bir yerine yerleştirilerek resmi yapılır. Kendisi için önemli olan bazı ayrıntılar çok büyük olarak çizilir. Sözelimi bir çocuğun çizdiği trafik polisinin gövdesi kadar büyük eli vardır.

Çocuk resimlerinde mesafe ile değişen orantıların kağıda yansıtılması ender görünür. Genelde çocuk, çizdiği resimlerde arka planda görülen şekilleri küçültmeyi düşünmez.

Çocukların nesnelere arasındaki gerçek büyüklükleri kağıda doğru olarak aktarabilmeleri ise pek çok faktör tarafından etkilenmektedir: Örneğin nesnenin çocuk için önemi, resmi yapılandırma sürecini değiştirebilir, nesnenin büyüklüğünü önemli ölçüde gerçek boyutundan saptırabilir. Bu faktörlerin ağır basmadığı durumlarda ise, nesnenin büyüklüğü, farklı ölçülerdeki nesnelere ayırt edilebilir çizimlerini başarmak için çocuklara kolaylık sağlamaktadır. Çok nadiren tam ölçüleri resmetmelerine karşın, küçük çocuklar yinede doğru sıra içinde büyüklük hesaplaması yapabilmektedirler. Resimler şu tür kuralların üzerine kurulmuş görülmektedir: “Adam köpekten daha büyüktür, ev adamdan daha büyüktür” gibi.

4 yaşından itibaren çocuklar kağıt üzerinde belirli konuların büyüklükleri hakkında bilgi verme kapasitesine sahiptirler. Ancak büyüklük o kadar göze çarpan bir unsur olmadığından ve diğer özellikler konuları ayırmak için hazır bir yol sunduklarında, konular arasında doğru sırada büyüklük hesaplaması olması ihtimali azalmaktadır.

Resimlerde insan ve hayvanların boyları çoğunlukla evlerin kapılarından, hatta bazen damlardan bile daha yüksektir. Aynı şekilde çiçeklerinde bazen ağaçlardan bile büyük çizildiği, ister uzağa isterse yakına yerleştirilmiş olsunlar, kendi büyüklüklerini korudukları görülür.

Birçok karmaşık nesnenin yapısındaki çeşitli unsurların büyüklükleri görecelidir. Çocuklar bir insanın kollarını çizme durumuna geldiklerinde baş ve gövdenin göreceli büyüklüklerine karşı hassasiyet gösterirler. Bazı araştırmacılar, küçük çocukların kolları en büyük vücut parçasına yerleştirme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca resmin planlamasındaki problemin ve diğer performans faktörlerinin çocukların insan figürü çizimlerindeki baş ve gövdenin göreceli büyüklüklerini etkilemekte olduğunu bulmuştur. Büyüklüğün ise sıklıkla konunun önemini yansıtmakta olduğu öne sürülmektedir (Haluk Yavuzer, 1993, s.75).

2.4.7. Toplumsal Çevre ve Kültürel Yapının Yaratıcılığa Etkileri

İnsan toplumsal bir varlıktır. Birey olarak ele alınsa bile yaşadığı toplumsal bağlarla birlikte değerlendirilmelidir. Toplum yaşamında birey, nerede olmak istediğini seçebilmelidir. Bu anlamda eğitimden beklenenler vardır. Her insan kendi çevresiyle birlikte vardır. İnsanların bir arada yaşamaları ve kültür mirası sayesinde kazandıklarından birisi yaratıcı davranıştır.

Taşa ilk biçimi veren, mağara duvarlarına ilk resimleri yapan insandan günümüze çağdaş sanat yapıtlarını üreten insana dek sürüp gelen davranıştır yaratıcılık. Toplumsal yaşamın ve onun en önemli sonuçlarından biri dildir. Toplum kendi üyeleri arasındaki iletişimi kurmak için bir dil kullanmak zorundadır. Dillerin toplumların dış gerçeklikle ve birbirleriyle kurdukları iletişim ve geçmiş kültür mirasının aktarımı önemlidir. “Toplumsal kültür , bir toplumun diğer toplumlardan farklılık göstermesine neden olan onu özgün ve özgür yapan, o toplumu geçmiş zenginliğine sahip kılan değerler bütünüdür (Erinç, 1995[A],s.12).

Bireyin yaratıcılığı ekonomik yapıdan da etkilenmektedir. Bireyin toplumsal yapı içindeki yeri ve buna bağlı olarak sunulan olanaklar, çalışma ortamı ve verilen önem çok önemlidir. Yaratıcılık bireyin kendini özgür hissettiği toplumlarda daha çok ortaya çıkabilmektedir.

Sanat ve toplumsal kitle ilişkileri, çok yönlü ve değişken bir görünüm taşır.; tarihsel bir boyuta sahip olmanın yanı sıra, çağın teknolojik gelişmeleriyle de iç içedir. Böyle bir yaklaşım, sanatın giderek belli tanım kalıplarına sığmayan alabildiğine görece bir kavram olarak benimsenmesini öngörmekte, bir başka deyişle kavramın sınırlarını genişletmektedir (Tansu, 1988, s.17).

Eğitimin amaçları belirlenirken, o toplumun kültürel değerlerinin kuşaktan kuşağa aktarılma görevi dikkate alınır. Bireyin eğitimi kendi toplumunun kültürünü öğrenmekle başlar. Kültürleme süreciyle mirastan kendi payını alan birey, kültürleme ve kültürleşme

süreçleriyle bir yandan kendi varlığını geliştirirken öte yandan ortak insanlık kültürüne katkıda bulunur.

Değişiklik ve yenilgiyi hoş gören değer sistemini destekleyen toplum ancak yaratıcılığı geliştirebilir. Şöyle ki, doğrudan doğruya cezalandırma da dolaylı olarak toplumdaki geri itme, ayırma, ilişkiyi kestirme biçimlerinde topluma uyma baskılarının şiddet derecesine göre yaratıcılık desteklenir. Başka bir deyişle, çok şiddetli sosyal baskılar yaratıcılığı baltalar. Bu tür olumsuz davranışlar yaratıcı kişileri üstün saygınlık ve girişimlerinden ayırır. Oysa bu kişiler yaratıcılığı sürdürmelerini sağlayacak biçimde ödüllendirilmelidirler. Böylece yaratıcı bireylerin uğraşları doğrultusunda araştırmalarını yürütmeleri desteklenir ve daha genç kuşaklara da bir model oluşturmaları sağlanır (Haluk Yavuzer, 1989, s.21).

Çocuk resimlerinde toplumsal gelişim figürlerinin azlığı ve çokluğu ile izlenir. Toplumsal gelişim arttıkça figür sayıları da çoğalır.

2.4.8. Çocuğun Yaratıcılığında Ailenin Etkileri

Bireyin doğumundan okul dönemine kadar geçen süre içinde yaratıcı davranışlarının gelişmesi anne-baba ve ailenin diğer bireylerine bağlıdır. bireyin yaratıcı davranışlarının gelişmesi aile çevresiyle olan ilişkisi sonucunda gelişecektir. Aile yapısı ona verilen önem etkili olacaktır. Yaratıcı kişiler genellikle ailede ilk doğum sırasına sahip kişilerdir.

Ülkemizdeki aile tiplerini ele aldığımızda üç tip görülür: 1-Kırsal Aile, 2- Gece Kondu Aile, 3- Kentsel Aile (Başaran, 1982, s.170). Üç aile tipinde de çocuğun yeri değişiktir. Bireyin yaratıcı çabaları aile tiplerinin etkisindedir. Aile bireylerinin öğrenim düzeyleri, koruyuculukları, sevgileri, ekonomileri, ilgileri bireyin yaratıcılığını etkiler.

Kentleşmenin hızlanması özgürleşme sürecini hızlandırdığından çekirdek aileler yaygınlaşmaktadır. Çekirdek ailelerde sevgi, toplumsallaştırma, koruma, ekonomik işlev, eğitime işlevi, boş zamanları değerlendirme işlevleri kentleşmenin ve bireysel özgürleşmenin hızı nedeniyle hızla yetersizleşmekte, aile işlevlerini tam olarak yerine getirememektedir.

Annenin de çalışmak zorunda olduğu günümüz koşullarında, çocuğa ayrılan zaman, onun tanınması ve yeteneklerinin geliştirilmesi için gerekli ortam televizyon ve oyuncaklarla sınırlanmaya çalışılmaktadır. Çekirdek ailelerin artması eğitime verilen önemi arttırmakta özellikle sanat eğitimine ilgi çoğalmaktadır.

“Ailenin tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada öğrenim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarının Toronce yaratıcı düşünce testinden aldıkları özgünlük puanlarının , yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir (Sungur, 1997, s.164).

Aile tarafından kendisinin değişik bir kişi olarak kabul görmesi bireyleşmesini hızlandıracaktır. Kendine güveni artacaktır. Bireyin yaratıcı olabilmesi, bireyselliği duygusal ve zihinsel gelişimi ile yakından ilgilidir. Çocuğun kendi dünyasını bulması, kendi kararını vermesi için ailenin çocuğa saygı duyması ve özgür bırakması gerekmektedir. “Ailenin tutarlı bir davranış göstermesi, onunda kendi yargılarının oluşmasında olumlu bir etken olmaktadır. Beceri ve yeteneklerinin onun gelişim çizgisine göre oluşturulması ve ailenin baskısı olmadan bir meslek seçmesinin yeğlenmesi gerekmektedir” (Haluk Yavuzer, 1993, s.66).

Bireyin psikolojik oluşumunun temellerinin atıldığı aile, bireye kalıtımla verdiklerini destekler ya da yıkabilir. Bir davranış biçimi olarak yaratıcılığın temelleri çocuklukta atılır. Aile içinden çocuğa takınılan tavır onun yaratıcı olup olmasını etkilemektedir. Hemen hemen her çocuğun zengin ve yaratıcı birer hayal güçleri vardır. Çocuklar duyuları aracılığıyla dünya ile ilişki kurarlar ve dünyanın bir parçası olurlar. Bir kişiyi yaratıcı olarak tanımlamaya yetecek değerler çocukların hayatlarının ilk birkaç yılında bulunur. Ancak yüksek yaratıcılık kapasitesi ileride yok olur. John Holt’a göre bunu nedeni: anne baba ve öğretmenler çocukları korkutarak, bu kapasiteyi yok ediyorlar. Diğer insanların istediklerini yapmak zorunda kalmak, memnun edememek , yanlışlık yapmak, başarılı olamamak çocukları korkutanlardan birkaçıdır. Böyle bir korku karşısında ise çocuklar riske girmiyor, denemiyor, zoru başarmaya çalışmıyor ve bilinmeyenlerin üzerine gitmiyorlar.

Okul öncesi dönemde sanat eğitimi açısından ailenin ilgisi önemlidir. Çocuklar resim çalışmalarında dünyayı realist değil, sembolik bir şekilde biçimlendirirler. Ancak dünyayı kendi gördükleri yerine başkalarının isteğine göre çizerler, başka birinin çizimine benzetmeğe kalkışılırsa var olan yaratıcılık kaybolmaya başlar. Araştırmalar boyama kitapları, önceden hazırlanmış resimlerle çalışan çocukların bunlara bağımlı kaldıkları ve sınırlandıklarını ortaya çıkartmıştır. Aileler çocuklara kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini aktarma şansı vermeli, çocuğun kendini ifade etmesi için onları cesaretlendirmelidir.

2.4.9. Yaratıcılığın Gelişimi İçin Nasıl Bir Sanat Eğitimi

2.4.9.1. Yaratıcılıkta Masal-Öykünün Yeri

Masallar çocuğun daha konuşmaya başlamadan dinlediği belki de ana dilini nasıl kullanacağını öğrendiği hayali unsurlardan oluşan anonim ürünlerdir. Halk masallarının çok eski bir geçmişi vardır. Başlangıçta belki gerçek olayların bir hikayesi olan masal ağızdan ağıza geçtikçe çevre değiştikçe bir takım unsurları yitirmiş, bunların yerine, hayali unsurlar toplanmıştır. Hemen hemen bütün masalarda ortak özellik; meziyetlerin, güzelde, iyide ve güçlüde; kusurların ise çirkinde, kötüde ve zayıfta toplanmış olmasıdır. İyilik ve adalet duyguları daima vardır.

Masal dinleyerek büyüyen çocukların hayal güçleri zengindir. Büyüklerden farklı realitelere sahiptirler. Masalların eğitimde kullanılması amacıyla yapılan araştırmalar; çocukların, masalların gerçek olup olmamasıyla değil, kendilerinin arzuladığı şeyin gerçeğini aradıklarını belirlemektedir.

Masalların, çocukların yeteneğine uygun üsluplarla anlatıldığı, orada verilen bilgilerin yalnızca gerçekleri öğretmekle kalmayıp, çocukların olgunlaşması ve yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde çocukların çizgi film ve çizgi sinemalara karşı ilgisi fazladır. Buradaki dünya, masallardaki gibi düste kurulmamakta ekranda kurulmuş bir dünya yansıtılmaktadır.

Çocuk dünyasını düzenleyecek bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Masallardan semboller dünyasına ulaşan mesajlarla dünyasını zenginleştirmektedir. Masal dünyası içindeki anlamlı ilişkilerle gerçeğe hazırlanma rolünü üstlenmektedir. Masalların sanat eğitimi yöntemlerinde de kullanılması bireyin sanat eğitimine anlamlı katkılarda bulunabilecektir.

2.4.9.2. Sanat Eğitiminde Oyunun Yeri

Bireyin yaratma cesaretinin oluşturulabilmesinde çocukluk döneminin temel aracı olan oyun, deneyim kazanma iletişim kurma açısından önemli bir rol oynamaktadır. Oyun doğuştan bir yeteneği geliştirme isteği, belli kuralları olan eğlencedir. Erikson'a göre oyun, çocuğun psikososyal gelişiminin aynası gibidir. Gelişim dönemleri boyunca ilerler. Oyun yoluyla çocuk gerçek durumlarla başa çıkmak için yeni modeller yaratır. "Oyun Schiller'e göre tüm yetilerin uygunluğu, eğilimlerin uyumu, duyguların özgürlüğüdür. Oyun insanın nesnel dünyası ile öznelin hesaplaşması, düşünle gerçeğin uzlaşmasıdır" (San, 1998, s.92).

Çocuk dünyasının temel sözcüğünü oluşturan oyun zaman zaman farklı anlamlarda da kullanılmıştır. Çocuk yuvaları ve anaokullarının kurucusu olarak tanınan Alman eğitimci "Froebel'e göre oyun, insanlığın çocukluk dönemindeki gelişiminin en önemli açıklamasıdır. Oyun, aynı zamanda insan hayatının bütün dönemlerini içeren bir olgudur. Oyunu bir eğitim aracı ve bir eğitim yardımcısı olarak kullanma fikri de Froebel'e aittir" (Gönen, 2000, s.28).

"Oyun çocuğun gelişip kişilik kazanması için sevgiden sonra gelen ikinci önemli besin kaynağıdır. Çocukların duygularının; algılarının keskinleşmesini , yeteneklerinin gelişmesini sağlayan oyun en iyi öğrenme ortamıdır. Çünkü gerek oyuncaklarla gerekse oyuncaksız oynanan oyunlar realitedeki yaşam unsurlarını mutlaka içermekte; yaşamın bir modelini oluşturmaktadırlar. İşte oyun çocuğun yaşamla; yaşamın motifleriyle, kurallarıyla karşılaştığı, yaşamı tanıdığı ama bu arada hayal ürünü oyuncaklarla da yaratıcılığını, imgelem gücünü geliştirdiği önemli bir olgudur (Kale, 1997, s.18).

Çocuk için çok önemli olan oyun, ona araştırma, gözlem yapma, keşfetme, yeni beceriler geliştirme ve başarısızlık endişesi duymadan yeni ve değişik roller alma imkanı sağlar. Oyun çocuğun bedensel, duygusal, psiko-motor, sosyal gelişimlerini etkiler . Aynı zamanda da mantık ve dil açılarından da çocuğun gelişimine katkıda bulunur. Örneğin, çocuk, arkadaşlarıyla oynarken farkında olmadan yeni sözcükler kazanır. Öğrendiği bu sözcükleri arkadaşlarıyla paylaşır, onlara bir şeyler anlatır ya da onları dinler. Bu yolla da dili kullanma ve konuşma becerisi artar. Sözcük dağarcığı zenginleşir. Neneleri oyun sırasında işlevleriyle beraber tanır.

Oyun yöntemi, nesnelere ve nesnelere ilişkin işlevlerin kavratılmalarında geçerli olduğu gibi, nesnel olmayan değer ölçülerinin kavratılmasında da etkilidir. Oyun, mantık ve dil gelişimini etkiler. Çocuk oyunla nesnelere, olaylar arasındaki ayrılıkları ve benzerlikleri kavramaya başlar. Buna paralel olarak da düşünme, algılama, kavrama, inceleme gibi mantık gerektiren soyut yetenekler yönünden gelişme sağlar.

19. yüzyılın sonlarına doğru, Spencer'in çocuk oyunlarını çocuğun beyindeki fazla enerjinin bir boşalımı olarak algılanması, bir teori olarak kendini göstermiştir. Stanley Hall, oyunu daha çok motor yönüyle almış ve “ Oyun hareketli bir şiidir” demiştir. Freud'da “tatmin zevkinin ötesinde “ adlı kitabında 18 aylık bir çocuğun oyun ve davranışlarını analiz etmiştir. “Çocuklar oyunlarda gerçek hayatta onları etkileyen şeyleri taklit ederler. Ancak diğer taraftan şu da açıktır ki çocukların bütün oyunları hayatlarındaki baskın isteklerden etkilenir. Yani büyüyebilmek ve büyüklerinin yaptığı şeyleri yapabilmek için yaparlar” demiştir. Grup oyunları çocukların yetişkin yaşamına hazırlanmasındaki en önemli unsurdur. Çocuk öğrenmeye, sevmeye sevilmeye, başarmaya, başkaları tarafından kabul edilmeye, oyun ve değişikliğe, güvene, bir grubun üyesi olmaya ihtiyaç duyar. Bunlar temel ruhsal ihtiyaçlardır ve yaşam boyu devam ederler. Buna göre oyun:

- 1-Çocuğun çevresiyle ilişkisini sağlar.
- 2-Çocuğun bilinç ve duygusal tecrübesi arasında bir köprü vazifesi görür.
- 3-Çocuğun duygularını dışa vurmasını sağlar.
- 4-Çocuğa dinlenme, eğlenme olanağı sağlar (Gönen, 2000, s.29).

Çocuk dış dünyayı oyunla tanımaktadır. Oyun içinde duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir biçimde ifade etmektedir. Bütün bunlar gelişimi için çok önemlidir. Scheurl'e göre değişik yaşam ve deneyim aşamalarındaki oyun etkinliklerini başlıca altı öge ile karakterize etmek mümkündür.

1-Özgürlük ögesi: Oyun kendi dışında bulunan amaç ve hedeflerden bağımsızca oluşur.

2-İçsel sonsuzluk ögesi: Oyunlar özel bir zaman yapısına sahiptirler. Ayrıca kendisini yinelemeye sürekli bir eğilim gösterirler.

3-Öyle imiş gibi olma ögeleri: Kendine özgü bir gerçekliğin, bir kurgunun bulunması,

4-İkili durum ögesi: Oyunların insana hem gerginlik hem heyecan ve haz vermesi durumu,

5-Kapalı bütünlük ögesi: Oyunların özgürlükleri içeren bir sınırlılık taşıması. Şekilsizliğe, dağınıklığa yol açmaması için belirlenmiş kurallara bağımlı olması sistematik yönlendirme vb.

6-Şimdiki zaman ögesi: oyunlar bir başlayış bir bitiş durumu arasındaki birer süreçtir. Şekillendirilmiş zamanlar içinde yer alırlar.

Oyun çocuğun imgeleme yetisini geliştirir. "Oyunun çocuklara zihinlerini nasıl şeylerin üstüne çıkardığı, yine o şeyler olarak, o şeylerin hatırı için yoğunlaştırdığını biliyoruz. Oyunlar, çocukların imgeleme yetileriyle dünyaya açılan pencerelerdir. İnsan oyunda sevgi ve güzeli özgürce oynar. Buradan da özgürce imgelemesini yapar ve yaratıcılığa geçer. Bu bakımdan oyunla öğrenme önemlidir" (Turgut, 1991, s. 613).

Çocuk yaşadığı deneyimleri, özümsemeye çalışmakta ve oyuna başvurarak özümlemeyi sağlamaktadır. Oyun zevki içinde yeni anlamlar bularak dilediğince geliştirerek özgürleşmektedir. Oyuncaklarla oynarken başladığı oyunu resim diliyle sürdürmektedir (Yavuzer, 1993, s.25). Lieberman, oyun ve yaratıcılığın arasındaki ilişkiyi deneysel bir şekilde araştırmıştır. Sonuç olarak oyundan zevk alan çocukların yaratıcılıklarının da yüksek olduğu, yaratıcı düşüncenin oyun ortamında daha iyi ortaya çıktığı görülmüştür

(Özdoğan, 2000, s.114). Eğitim kullanacağı yöntemlerle, yeni yollar ve anlayış kazandırmayı sağlamalıdır. Hem sanatın yapısından hem bireyin doğasından kaynaklanan zorlukları aşmak için oyun yöntemi olarak kullanılabilir.

2.4.9.3. Sanatta Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Yeri

Bireyi yaşama hazırlarken, oyunlardaki taklit ve rollerden yararlanabileceği düşünülmektedir. Yaratıcı drama oyunun gücünü eğitime eylemine sokan, oyunla, yaşayarak ve yaşatarak eğiten pedagojik bir uzmanlık alanıdır.

“Günümüz çocuklarının, bir yandan yaşadığımız çağın güçlükleriyle bireysel olarak başa çıkabilmeleri, diğer yandan da yaşadıkları toplumun varlığını sürdürebilmesinde yeni itici güç olmaları amaçlanıyorsa; verilen eğitimin onlardaki yaratıcılık, kendine güven, inisiyatif alma, bağımsız düşünme, öz denetim ve sorun çözme potansiyellerini geliştirebilmesi gerekmektedir. Hızla değişen ve hem ulusal, hem de uluslararası düzeyde rekabetin sertleştiği dünyamızda ayakta kalabilmenin, insan belleğine daha çok ezbere dayanan bilgi depolanmasına değil, sözü edilen niteliklere sahip olunmasına bağlı olduğu açıktır. Bu niteliklerin çocuk ve gençlere kazandırılması içinse, anlatmak, dikte etmek gibi geleneksel eğitim yöntemlerinden çok, aslında J.J. Rousseau'nun öne sürdüğü görüşlerden beri bilinmekle birlikte, nasıl uygulanabileceği bir çok eğitimci tarafından çok açık olarak algılanamayan sosyal ve fiziksel doğal çevrede yaşayarak eğitim tekniklerinden yararlanabilir. Söz konusu tekniklerden biri, eğitici drama tekniğidir (Önder, 2000, s.27).

Drama son yıllarda ülkemizde eğitim ve öğretimde özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamaya başlanmış yeni bir oluşumdur. Yaratıcı drama bir grup çalışması içinde, öğrencilerin bir yaşantıyı, bir kavramı, ders ünitelerinden belli konu ya da temelleri yaşayarak, canlandırarak, oynayarak öğrenmelerini sağlayan bir süreç, eğitsel bir ortamdır. Bu arada eski bilgiler yeniden gözden geçirilir, sorgulanır, yani bilişsel ve duyuşsal örüntüler içinde pekiştirilir (Bayram, 1999, s.10) .

Drama , çocuğun duygu ve düşüncesini bir olaya bağlı olarak anlatmasına yardımcı olur. Zamanla çocuğun davranış, konuşma ve taklit yeteneği artar hayal dünyası genişler yaratıcılığı zenginleşir. Yaratıcı drama, geniş anlamda bir görme eğitimi, “Görme” yi öğreten bir süreçtir. “Görmenin buradaki anlamı düşünmeyle bütünleşmektir. Göz duyarlılığı gelişmiş, görmeyi öğrenmiş, gördüklerini düşünmeyle birleştirmiş olan, müzik dinlerken, öykü okurken, şiir dinlerken de o sanat yapıtının iletisini görerak” onu daha kolay anlayacaktır (İpşiroğlu, 1994, s.14).

Günümüz öğretim yöntemlerinde öğretmene düşen görev; geleneksel yöntemlere göre oldukça değişik biçimdedir. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecinde öğrencinin katılımını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlüdür (Fidan, 1986, s.268).

Öğretmenin kullanacağı yöntemde bu etkinlikleri gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. Eğitimde drama ve eğitsel oyun; eğitim yaşamımız için yaşayarak öğrenme seçeneğini sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretimde önemli olan öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek, olduğuna göre yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak görülebilir. Böylelikle öğrenci; öğrenme sürecinde etkin durumdadır, kendi yaptığıyla öğrenirken bir yandan da duyu organlarını harekete geçirmekte olay ya da durumları yaşamaktadır (Üstündağ, 2000, s.27). Araştırmaların sonuçlarına göre, öğrenme sırasında ne kadar fazla duyu organına hitap edilirse öğrenme o kadar kalıcı olur. İnsanlar duyduklarının %20'nini hatırlarken görüp, duyup, yaptıklarının%90'ını hatırlamaktadırlar. Yaratıcı dramanın bir öğrenme yöntemi olarak önemi; düşünsel, duygusal ve bedensel boyutlarıyla bütünleşmiş olmasıdır. Drama çocukta potansiyel olarak bulunan yaratıcı güçleri serbest hale getirir, açığa çıkartarak geliştirir.

Günümüzde iyice karmaşıklaşan fiziksel ve sosyal çevredeki çeşitli problem durumlarının çözülebilmesi ve böylece uyum sağlanması açısından, bireylerin yaratıcılıklarının çocukluktan başlayarak gerçekleştirilmesi önemli bir eğitim amacı olarak kabul edilmektedir. Bu alanda drama etkinliklerinin hayal gücünü harekete

geçiren ve geliştiren yönünden yararlanmak mümkündür. Örneğin ortamda varolmayan nesnelere, olayları zihinde canlandırmaya dayalı çalışmalar, çeşitli alanlarda öğrenmeyi sağladığı gibi yaratıcılığı geliştirebilir. Piaget'ye göre yaratıcılık, ortamda varolmayan nesnelere zihinde canlandırmayla gelişebilir (Önder, 2000, s.71).

M. E. Bakanlığının Eylül 1998 de yayınladığı 2492 sayılı tebliğler dergisinde ilköğretim okulları seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programı yer alır. Bu program ile çocuğun yaratıcılığını geliştirerek insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, özgür düşünceli, hoşgörülü, saygılı ve demokratik kişilik özelliklerine sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. İlköğretim okullarında seçmeli drama dersi 4. sınıftan itibaren 8. sınıfa kadar seçmeli olarak haftada 1-2 ders saati okutulacaktır. Yaratıcı Drama , eğitim programlarının çağdaş öğretim sistemlerinde son yıllarda sıkça yer alan bir yöntemdir. Öyle ki eğitimde oluşturulan diğer ortamların çoğundan daha güçlü bir işleve sahip olması öğrenme öğretme sürecindeki etkiliği nedeniyle eğitim programlarının geliştirilmesi içinde hızlandırıcı bir rol oynayabilir (Üstündağ, 1996, s.20).

Sanat, eğitimin temel taşlarından birisidir. Sanatın eğitim bütünlüğü içindeki önemi; düşünmeyi öğrenme, kişilik geliştirmeyi ve kişiye yaratıcılık yollarını açma olarak toplanabilir. Sözü edilen noktaların her biri, değişik sanat dallarıyla aynı zincirin halkaları gibi iç içe girer ve birbirlerini tamamlar (İpşiroğlu,1994, s.14).

Özgün çağdaş düşünceler üreten bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sanat eğitimi, bilişsel ve yaratıcı eğitimi gerektirir. Yaratıcılık her alanda yeni ürünler vermek demektir. Sanat eğitiminin hedefi de bireyin yaratıcılığını geliştirmektir. Sanat eğitimi her şeyden önce duyuların eğitimi demektir. Bu yüzden Yaratıcı drama sanat eğitimi alanıdır.

Yaratıcı drama çalışmalarında duyuların eğitilmesi sürecinde diğer sanat dallarının tüm uğraşları da yer alır. Kullanılan yazılı metinler, şiirler, senaryolar, yalnızca esinlenmek için yada geliştirmek için kullanılır; grup kendisi senaryo yazmaya koyulabilir. Dekor, kostüm, maske, kukla tasarımları, çevre tasarımları, dans , ritmik devinimler, öğrenim malzemesinin yer alacağı çizgiler şemalar oluşturma, müziği kullanma, ayrıca fotoğraf, film, video ve elektronik dallar da işe koşulabilir. Tüm bunlar tam bir sanatsal ve

estetik eğitimi sağlar. Özgünlük en önemli ilke olduğundan, bu kesinlikle yaratıcılığa götüren eğitsel süreçtir (İnci San, 1996, s.22).

Sanat eğitimi ve yaratıcı dramanın amaçlarını, ilkelerini, çalışma alanlarını gözden geçirdiğimizde benzer yönlerin çokluğu dikkat çekicidir. Drama; Mc Caslin'e göre emeklemeye başladığımız zamanlarda keşfettiğimiz ilk sanat olduğu gibi eski çağlarda bıraktığımız son sanattır (Adıgüzel, 1994, s.529). Yaparak, yaşayarak öğrenme, öğrenciyi merkeze alma, onun katılımını ön planda tutma gibi temellerden hareket eden drama, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde 25/07/1991 tarih ve 3076 sayılı onayı ile hazırlanan Resim-iş öğretim programı konularında yer almıştır.

1992-1993 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Kurumları Resim –İş dersi Öğretim programı 1.,2.,3. ve 7. sınıflardaki çalışmalarda dramadan yararlanmayı konu olarak almıştır. Amaç olarak dramayı tanıyabilme, dramadan yararlanabilme, görsel anlatımda yaratıcı kişilik gelişimi için dramadan yararlanabilme belirlenmiştir.

Davranışlar:

- 1-Dramatizasyonun kendiliğinden oyunlaştırma olduğunu söyleme.
- 2-Dramada sahneye, kostüme ve ezberlenecek metne gerek olmadığını söyleme.
- 3-Dramanın diyalogla, hareketlerin bütünleşmesi olduğunu bilme.
- 4-Dramada hazırlanmadan oynamanın rahatlığı ve özgürlüğü geliştirerek, sıkılmanlığı giderdiğini sezme.
- 5-Dramatize edilen konunun veya olayın iki veya üç boyutlu görsel çalışmalarını yapma (İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı M.E. Basımevi, Ankara 1992, s.130). Olarak belirlenmiştir.

İşleniş:

- 1-Çocuğa yakın çevresi ile ilgili olaylar ve nesnelere çocuk açısından bakarak konunun seçimi yapılır.
- 2-Seçilen konular, oyunlaştırarak verilir.

3-Dramatize edilmiş konunun önemli noktalarına, farklı yönlerine, karakter özelliklerine, zıtlıklarına veya benzerliklerine ilişkin soru ve vurgulamalarla dikkat çekilir.

4-Uygulanacak teknikle ilgili açıklamalar yapılır; temiz, düzenli ve tutumlu olmaya özendirilir.

5-İlgisi dağılan öğrenciler, çalışmaya özendirilir., çekingen olanlar cesaretlendirilir.

6-Konu ile ilgili sorular sorularak, hatırlatma düzeyinde öğrencilere yardımcı olunur.

7-Düzeltilme yapmak, “Şöyle yada böyle yap “ gibi güdümlenici davranışlardan kaçınılır.

8-Gerek duyulursa, yapılan çalışmalar üzerinde toplu yada tek tek uyarıcı açıklamalarda bulunulur.

9-Biten işler, değerlendirme yapmak için gereken yerlere alınır.

Değerlendirme:

1-Dramatize edilen özelliklere en çok kim uymuş?

2-Dramatize edilen konuya, en çok kim emek vermiş?

3-Konuyu ifade ederken, en çok kim özen göstermiş ?

4-Kim, kağıdı daha iyi doldurmuş?

Avrupa ülkelerinden İngiltere ve bilim dairesinin 1977 yılında yeniden belirlediği Eğitimin Temel alanlarını İnci San, Güzel Sanatlar Eğitiminde şöyle değerlendirmektedir: Güzel sanatlar eğitimin ve özellikle yaratıcı eğitsel drama etkinliklerinin, çocuk, ergen ve gençlerin okul ve toplum içindeki bilişsel, dilsel, estetik ve yaratıcılığa ilişkin ve ahlaksal, bedensel, zihinsel, tinsel sosyal ve politik gelişimlerini hızlandırdığı kesindir. Çünkü drama çalışmaları, öğrencileri ileride yetişkin olarak yer alacakları yaşamdaki rollere, olanak ve fırsatları değerlendirmelerine, sorumluluklara ve deneyimlere hazırlar. Ezbercilik, aşırı ussal ve bilgisel eğitim, bilgi, yüklenmesi, okul yaşamından zevk almaya yönelmeyen öğrenmenin duyusal, sezgisel yanını savaştıran öğrencinin yaşayarak öğrenip kendi sentezlerine varamadığı eğitim sistemi karşısında alternatif bir öğretim yöntemi ve

öğrenme alanıdır. Yaratıcı drama başlıca toplum bilimsel olgulara yöneltir, sosyo-psikolojiktir. Toplumdaki olay, olgu ve oluşumları irdeler; öznellik, özgünlük ve özgürlükler açısından önemlidir. Sosyal öğrenme, ürün veren bir yaratıcılık ve sosyal iletişimin en önemli boyutlarıdır (San, 1991, s.359).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Görsel sanat eğitimi içinde yaratıcılık kavramı olması gereken şekilde betimlenmeye çalışılacaktır. Bireylerin yaratıcılığını engellemek, ket vurmamak ve geliştirmek için nasıl bir eğitim yöntemi izlenmesi gerektiği saptanmaya çalışılacaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye deki ilköğretim okullarındaki sanat eğitimi programında yaratıcılık kavramıdır. Araştırmanın örneklemini ise Eskişehir İlindeki M.Akif Ersoy ve Çağdaş ilköğretim okulu 1., 2., 3., 4., 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılık kavramına yapılan resimlerden oluşmaktadır.

3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada programlara ilişkin var olan durumu belirleyen olgusal veriler ile kaynak gruplarının genel değerlendirme ve aranan sanatsal yeterliliklere ilişkin görüşler toplanmış, programda yaratıcılığa verilen önem araştırılmış, gözlemler rapor edilmiştir. Araştırmada yaratıcılığın ilköğretim okullarındaki önemi, kuramlar, psikanaliz sanat eğitiminde insan davranışları, zeka, yetenek, algı, imge, drama, oyun, toplumsal yaratıcılık ve yaratıcılığın birey toplum ilişkileri üzerinde durulmuştur.

Veriler Eskişehir Mehmet Akif Ersoy İlköğretim okulu ve Eskişehir Çağdaş İlköğretim okulu 1.,2.,3.,4.,6.,7. sınıf öğrencilerine uygulanan, eleman olarak kuş ağaç ve ev formları çizdirilerek elde edilen resimlerden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

M.Akif Ersoy ve Çağdaş ilköğretim okulu 1., 2., 3., 4., 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin çeşitli formlar yardımıyla çizdikleri resimlerden oluşan veriler yaratıcılık açısından karşılaştırarak çözümlenmeler yapılmaya çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, uygulama yapılan resimlerden elde edilen veriler sonucunda oluşan araştırmanın bulguları yer almaktadır. Konu ve eleman verilerek yapılan resimler doğrultusunda benzer elemanların algı ve görsel etkilenme ile imgelerin değişkenlikleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularının oluşturulmasında kullanılan elemanlara genel kaynaklar masal-öykü, ders kitapları vb. Basılı materyaller ile ilgi kurularak yoruma gidilmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırmanın bulgularının oluşturulmasında ayırım sınıf ve yaş gruplarına incelenerek gösterilebilir.

Resim Dersi Uygulamalarında Konular İçindeki Elemanların Değişik Yaş Grupları ve Düzeylerindeki Benzer Kullanımları, Etkilenmelerin İncelenmesi

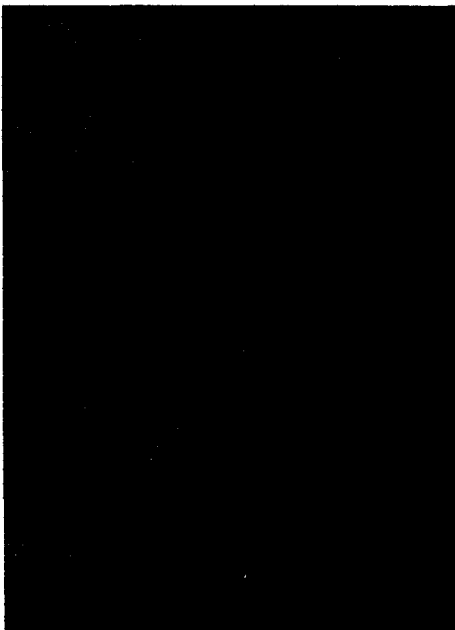
İlköğretim okullarındaki sanat eğitimi dersleri olan, resim ve iş teknik eğitimi derslerinde çocuğun yaratıcılığının engellendiği düşünülmektedir. Bu problemin ortaya konması için Eskişehir Mehmet Akif Ersoy ve Eskişehir Çağdaş İlköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere yaratıcılıklarının ölçülebilmesi için ev, kuş ve ağaç formları pastel boya tekniğiyle ve öykü yazdırıldıktan sonra kazıma tekniğiyle resimleri yaptırılmıştır.

Pastel Boya Tekniğiyle Yapılan Resimlerde, Ev, Ağaç ve Kuş Formlarının Birbirleriyle, Basılı Kaynaklarda ki Örnekleriyle İlişkilerinin İncelenmesi

M. Akif Ersoy İlköğretim Okulu ve Çağdaş İlköğretim Okulu öğrencilerine pastel boya tekniği kullanılarak ve elemanları ağaç, ev ve kuş olan resimler yaptırılmıştır. Çocuk resimleri eleman benzerlikleri yönünden incelendiğinde; ev ve ağaç çizimlerinin birbirleriyle çok benzerlik gösterdikleri, kuş çizimlerinde ise farklı biçimlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Birinci form ağaç çizimleri incelendiğinde dört biçim göze çarpar.

- a-) Üzerinde meyve bulunan ağaçlar (Resim 1),
- b-) Yuvarlak şekilde oluşturulan ağaçlar (Resim 2),
- c-) Kavak ağacına benzeyen uzun ağaçlar (Resim 3),
- d-) Dallardan oluşturulan ağaçlardır (Resim 4).

1. ve 2. Sınıftaki öğrencilerin yaptığı ağaçlara bakıldığında daha çok meyveli ağaçlara ve yuvarlak ağaçlara yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca aynı resimlerin içinde farklı biçimdeki ağaçlar da göze çarpmaktadır.



Resim- 1 9 Yaş



Resim- 2 8 Yaş

3. Sınıftaki öğrenciler aynı resimde birden fazla ağaç yapsalar bile ağaç şekillerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. 4. Sınıftaki öğrenciler resimlerinde uzun ağaçları kullandıkları görülmektedir. 6 ve 7. sınıflardaki öğrencilerin resimleri incelendiğinde yaptıkları resimde 3-4 ağaç çizseler bile bu ağaçların hepsinin aynı tarzda olduğu gözlenmektedir. Biçim sanki ezberlenmiş gibi aynı şeklin tekrarlarıyla, kompozisyonlar oluşturulduğu görülmektedir.



Resim-3

8 Yaş



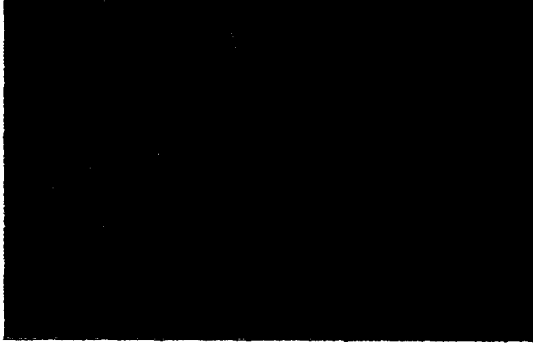
Resim-4

8 Yaş

İkinci form elemanı olan evlerde şaşırtıcı bir benzerlik dikkati çekmektedir. Söz konusu evler tek kattan oluşan yüzeysel tasarımlardır.

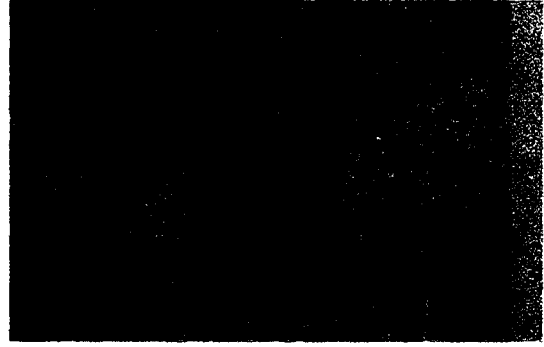
Üçüncü form elemanı olan kuş çizimlerinde ise bazı öğrenciler M harfi şeklinde kuşlar çizmeyi tercih etseler de genelde çok değişik formlarda kuşların ortaya çıktığı görülmektedir. M harfindeki kuşlar çizen öğrencilerin kitapları incelendiğinde benzer kuş formunun yer aldığı görülmektedir. Aslında bir sonraki çalışma olan kazıma tekniği ile yapılan resimlerde aynı öğrenciler çok farklı tipte gerçekçi kuşlar çizebilmişlerdir. Kuşların M şeklinde olmadığını bildikleri halde bu şekilde çizimleri okul kitaplarındaki resimlerden etkilenerek ezberledikleri biçimleri çizdikleri ortaya çıkmaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta yapılan resimlerin %50'sinde tek katlı ve birbirine benzeyen evler

resimledikleri görülmektedir (Resim 5). Diğer %50 ise birbirinden farklı olarak iki katlı, üç katlı ve çok katlı binaları resimlemiştir (Resim 4). Kuş çizimlerinde ise çeşitlilik çok fazladır.



Resim-5

7 Yaş



Resim-6

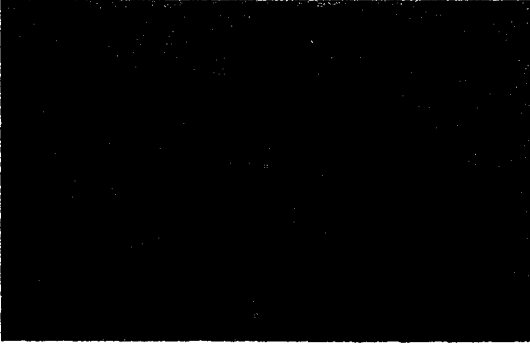
7 Yaş

%18 'i M şeklinde kuşlar çizerken, %82'si çok ayrıntılı ve farklı formlarda kuşlar çizmişlerdir. Ağaç formlarında ise %37 yuvarlak şekilde oluşan ağaçlar (Resim 2), %37 dallardan oluşan ağaçlar ve son olarak %26'sı da meyveli ağaçlardan oluşmuştur (Resim 1).

Yedi yaşındaki bir öğrencinin çalışması olan Resim 5'te figürler toprak çizgisi denilen alttaki çizgi üzerine yerleştirildiği gözlenmektedir. Arka planda dağlar çizilerek resme derinlik verilmiştir. Ev ezberlenmiş bir form olarak yapıldığı görülmektedir. Kuşları ise gördüğü biçimde yansıtmaya çalışmıştır.

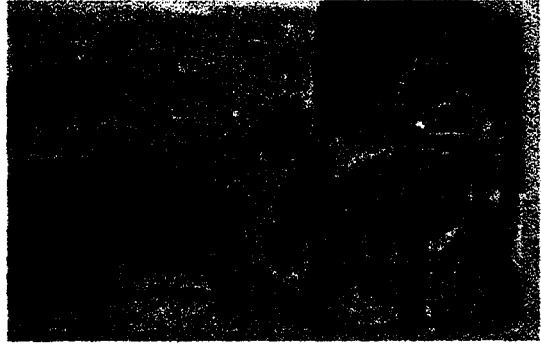
Yedi yaşındaki öğrencinin çalışması olan Resim 6'da mekan fikrinin gelişmediği görülür. Dallardan oluşan meyveli bir ağaç boyanmış, kuş formlarında ezberlenmiş biçimler değil yaşantısından izlenimleri aktardığı görülür. Resimde insan figürüne yer verilmiş, ev ise ezberlenmiş bir formda biçimlendirilmiştir.

Resim 7'de M şeklindeki kuşlar dikkati çeker. Çalışmasında arkadaşlarının resimlerindeki ev biçiminden çok farklı bir ev formu bulunmaktadır.



Resim-7

8 Yaş



Resim-8

8 Yaş

Resim 8’de ev kalıplaşmış bir form şeklinde buna karşılık ağaç şekillerinde farklılıklar görülmektedir. Resim 25’te ayrıntılı ve büyük biçimde kuş figürlerine yer verilmiştir. Ev kalıplaşmış formda yapılmıştır. Resim 26’da yedi katlı bir apartman yapılmış iki yanında dallarında kuşların bulunduğu ağaçlar bulunmaktadır. Apartmanın çatısında ve camlarında da kuşlar göze çarpmaktadır. Resim 27’de yer çizgisine yerleştirilmiş insan figürleri, ağaç ve kalıplaşmış şeklindeki ev formları dikkati çeker. Üçüncü sınıfta yapılan resimlerin % 60’nda kuş formları M şeklinde, %40’nda farklı biçimler gözlenmektedir. %32’si ağaç olarak kavak ağacına benzeyen uzun ağaçlar çalışmış (Resim 3), %47’si Resim 2’deki gibi yuvarlak ağaçlar yapmış, %15 meyveli ağaçlar yaparken % 6’sıda dallardan oluşan ağaçları resimlemiştir.

Öğrencilerden %85’i birbirine çok benzeyen tek katlı evler çalışırken, % 15’i ise farklı biçimlerde çok katlı ev biçimleri boyadıkları görülmektedir. Resim 28’de değişik formdaki ağaçlar ön plana yerleştirilmiştir. Arkaya atılan ve boyutu küçülen ev ve dağlarla perspektif yakalanmaya çalışılmıştır.



Resim-9

9 Yaş



Resim-10

9 Yaş

Resim 9 dörder katlı iki bina , iki kavak ağacı, arabalar ve ayrıntılarıyla çizdiği binaların yarısı kadar büyüklükte kuş formundan oluşmuştur. Resim 10'da ön planda iki ağaç ve dallarına konmuş çok farklı bir formdaki kuş figüründen oluşur. Biçimlerin birbirini kapatmamasına dikkat edilmiş ev kalıplaşmış formda çalışılmıştır. Resim 29'da dokuz yaşındaki öğrenci imgelemindeki dünyayı ayrıntılarıyla kağıdına taşımıştır. Resim-30'u çizen öğrenci ezberlenmiş gibi hep aynı biçimde çizdikleri evi geliştirmek için resmine dağlar dere ve bank ekleyerek farklılık yaratmaya çalışmıştır. Resim 31'de alışılmışın dışında, ev formuna bir yan duvar eklenerek derinlik verilmiş, mekan fikri gelişmiştir. Resim 32 çizgisel formlarda uçan kuş figürleri, kalıplaşmış şekilde resimlenmiş ev ve dallı bir ağaçtan oluşmaktadır. Resim 33, ezberlenmiş ev ağaç formlarından oluşmasına rağmen, diğerlerinden farklı olmasını tellerin üzerinde oturan kuşlar sağlamaktadır. Resim 41, farklı formlardaki kuşlar, iki yüzeyi gözüken ev ve insan figürlerinden oluştuğu göze çarpmaktadır.

Dördüncü sınıfların çalışmalarında M şeklinde kuş yapanların oranı %58, farklı biçimler kullananların oranı ise %42 dir. %92'si genellikle tek katlı farklı renklere boyanmış birbirinin benzeri evler, %8'i ise çok katlı ve farklı biçimlerden oluşan evler yapılmıştır. Ağaç çizimlerinde ise %15 kavak ağacına benzer ağaçlar, %60 yuvarlak biçimli ağaçlar, %18'i meyveli % 5'i ise dallı ağaçlar yapmışlardır.

Resim 43'te, gökyüzünde uçan kuş formu dışında yerde yem yiyen kuşlar dikkat çeker. Ağaç, dere ve evden oluşan resimde yer ve gökyüzünü birbirinden ayıran çizgi yoktur. Resim 45, çeşitli renklerde uçuşan kuşlar, meyveli ağaçlar ve kalıplaşmış formdaki ev formlarından oluştuğu görülmektedir.

Altıncı sınıfların %13' M şeklinde kuş yapmış, %87'si ise tavus kuşu, baykuş, karga, ördek, leylek ve benzeri kuş türleri çizmişlerdir. Ev çizimlerinde %70'nin kalıplaşmış tek katlı ev çizdikleri, %30'nun farklı biçimlerde çizdikleri görülmüştür.

Ağaç formlarında dört tip ağaç yaptıkları görülmektedir. % 20'si kavak biçimi ağaçlar, %30'u yuvarlak biçimli ağaçlar, %25'i dallı ve %25 meyveli ağaçlar yaptıkları

görülmektedir. Resim 11’de, 12 yaşındaki öğrencinin yaptığı çalışmada mekan fikrinin geliştiği görülmektedir.



Resim-11

12 Yaş



Resim-12

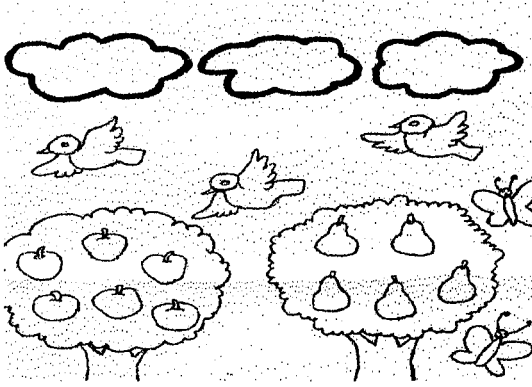
12 Yaş

Yerdeki ve uçan kuşların formları farklı farklıdır. Resim 12’de yakındaki evlerin büyük uzaktaki evin küçük çizilmesiyle perspektif verilmeye çalışılmış farklı formlardaki ağaçlar, dağların yanında uçan kuşlarla resim tamamlanmıştır. Resim 51 incelendiğinde çok katlı bir bina ve tellere konmuş kuşlar dikkati çekmektedir.

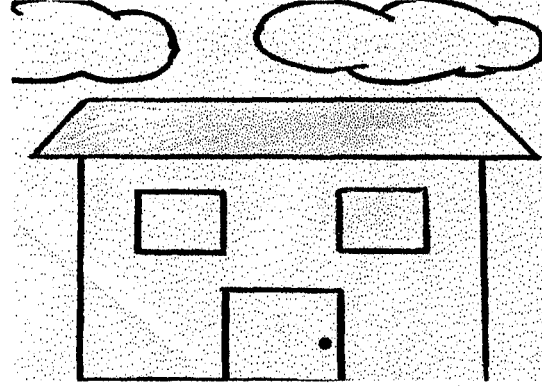
Yedinci sınıfların %32’si M şeklinde kuş çalışmış, %68’i farklı şekillerde biçimlendirilmiş kuşlar resimlemiştir. %84’ü tek katlı % 16’sı ise farklı biçimlere yer vermişlerdir. Ağaçlarda ise %21 meyveli, %32 yuvarlak, %26’sı uzun kavak ve %21’i de dallı ağaç çizmiştir. Resim 56’da perspektif fikrinin geliştiği ve ev formuna üç boyut kazandırıldığı görülür. Resim 57’de ise çiçek ve yapraklardan oluşan farklı formda ağaçlarla birlikte M şeklinde kuşlarda yer almaktadır.

Sonuç olarak pastel boyalarla yapılan çalışmalarda üç formun benzer biçimlerde resimlendiği ve fazla farklılıkların olmadığı ortaya çıkmaktadır. Çocuklar okul çevresinde ve mahallerinde gördükleri ağaçlardan (Resim 58, 59) oturdukları evlerden etkilenerek resimlerine yansıtılmışlardır. Öğrencilerin kitap ve dergileri incelendiğinde benzer formda tek katlı (Resim 61), iki katlı evler ile ağaçların (Resim 60) bulunduğu görülmüştür. Kitap ve dergilerindeki formların etkilerini, resimlerine yansıttıkları düşünülmektedir.

Ders dışı materyaller de, çocukların resimlerinde etkili olmaktadır. Okul öncesinde başladıkları, anasınıfı ve ilkokulda kullandıkları boyama kitaplarında ki ağaç-ev-kuş formlarına bakıldığında, resimlerindeki biçimlerle benzer olduğu dikkati çekmektedir.

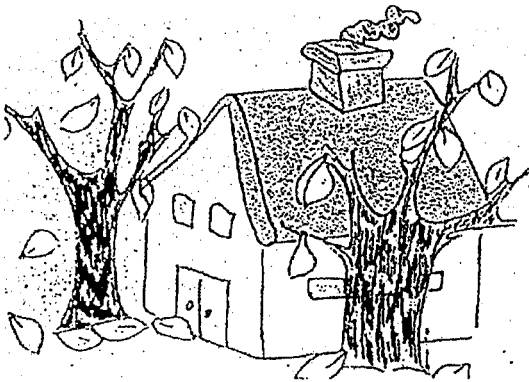


Resim-13 Kitap İllüstrasyonu

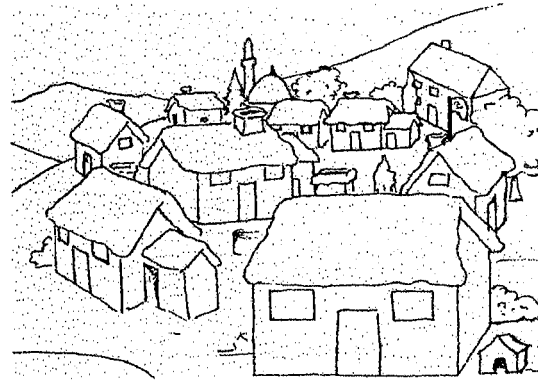


Resim-14 Kitap İllüstrasyonu

Boyama kitabından alınan Resim 13'de görülen meyveli ağaç ve kuş formları öğrencilerin resimlerindeki biçimlerle oldukça benzeşmektedir. Boyama kitabından alınan diğer resimde (Resim 14) birinci, ikinci ve üçüncü sınıfların resimlerinin çoğunluğun da aynı biçimde görülen, ev formu bulunmaktadır. Ezberlemiş gibi büyük çoğunluğu aynı formu seçerek resimlerinde kullanmışlar. Büyük sınıflar da az da olsa aynı tip ev formunu resimlerinde kullanan öğrenciler bulunmaktadır. Boyama

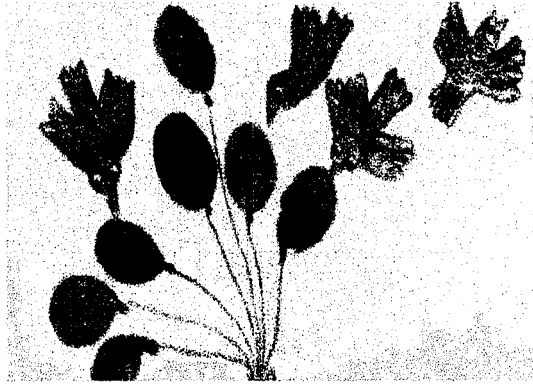


Resim-15 Kitap İllüstrasyonu



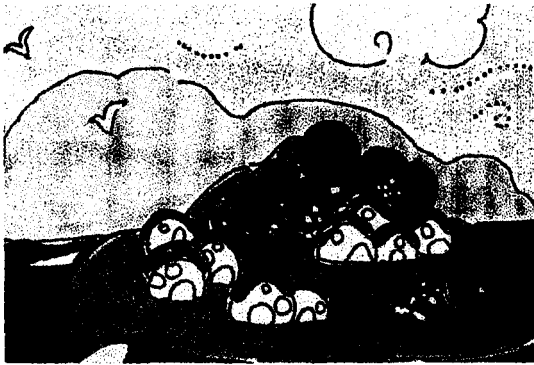
Resim-16 Kitap İllüstrasyonu

kitaplarından alınan Resim 15 ve Resim 16'da görülen ev formları da öğrencilerin resimlerinde kullandıkları kalıplaşmış biçimlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu genellikle Resim 14 'de görülen tek yüzeyin görüldüğü ev formunu resimlerinde çalışmaktalar. Geriye kalan öğrenciler ise Resim-15 ve Resim-16'da görülen ev formunu resimlerine aktarmışlar; çok az sayıda öğrenci çevresini iyi gözlemleyerek farklı formlarda ev çalıştıkları görülmektedir. Boyama kitaplarındaki kuş formlarına bakıldığında, Resim 13 ve Resim 17'deki kuş biçimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin resimleri de bunlara çok benzer kuş formlarıyla oluşturulmuştur. Örneğin Resim 22'yi incelediğimizde kuş formlarında boyama kitaplarındaki biçimlerden etkilenildiği görülmektedir.



Resim-17 Kitap İllüstrasyonu

Boyama kitaplarının dışında, çocukların resimlerinden etkilenebileceği materyallerin başında masal ve öykü kitapları gelmektedir. Resim 18'deki öykü kitabından alınan resimde, kuşlar M şeklinde çalışılmış ve yuvarlak biçimli ağaçlara yer verilmiştir. Öğrencilerin pastel boya ile yaptıkları uygulama resimlerinde sıkça karşılaştığımız M

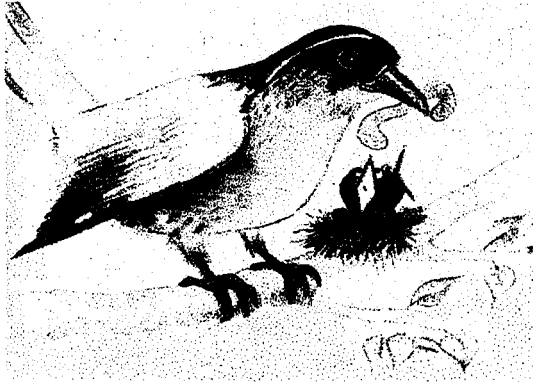


Resim-18 Kitap İllüstrasyonu

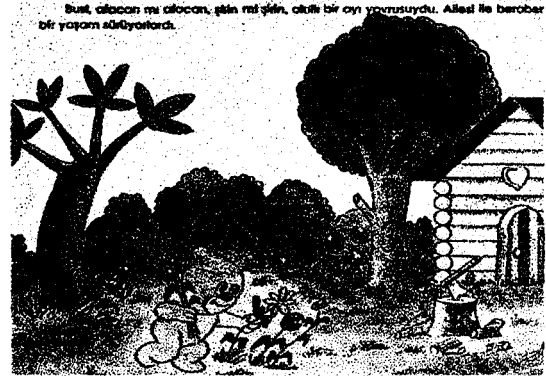


Resim-19 Kitap İllüstrasyonu

şeklindeki kuşlar, Resim 19'da uzaktaki kuşları belirtmek için kullanılmıştır. Öğrenciler öykülerini okurken, gördükleri resimlerin etkisi altında kalarak hayal güçlerindeki



Resim-20 Kitap İllüstrasyonu



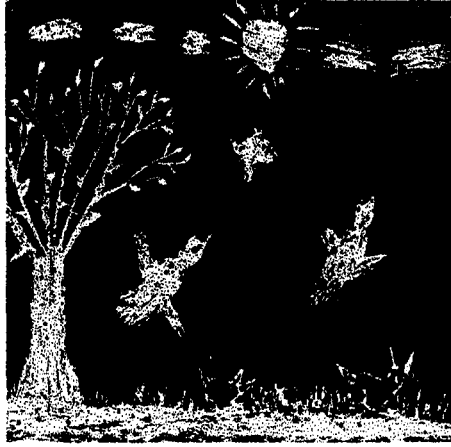
Resim-21 Kitap İllüstrasyonu

biçimleri değil, kitaplardaki biçimleri çalışmalarına yansıttıkları düşünülmektedir. Resim 20'deki kuş formu kazıma tekniği ile yapılan çalışmalarda, öğrencilerin bazılarının yakın plandan ve ayrıntılı ele aldığı kuş formlarıyla benzerlik göstermektedir. Öykü kitabından alınan Resim 21'deki ağaç formu, Öğrencilerin ağaç formlarına oldukça benzemektedir. Kalın bir gövde üzerine yuvarlak biçimde oluşturulan ağaç formları öğrencilerin uygulama çalışmalarında da oldukça fazla görülmektedir.

Kazıma Tekniğiyle Yapılan, Öykülendirme İle İlişkilendirilen Çalışmaların Göreceli Aktarımı

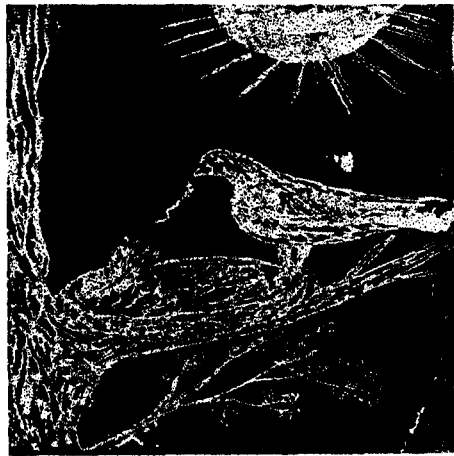
İlk uygulamaya katılan öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilebilmesi için değişik bir teknik kullanılarak tekrar uygulama yapılmıştır. Bu amaçla öğrencilerden kuş ve ağaçla ilgili öykü yazmaları istenmiştir. Resim kağıdı üzerine beyaz pastel boya sürülüp üzeri siyah plastik boya ile kapatılarak hazırlanmıştır. Öykülerinde yazdıklarını hazırlanan resim kağıdı üzerine kazıyarak şekil vermeleri istenmiştir. Siyah beyaz yapılan bu çalışmanın sonunda M şeklinde kuş formuna hiç rastlanmamıştır. Kuşlar, yakın planda ve büyük çizilerek ayrıntılarına inilmiştir. Biçimler sınıf içinde çok farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir.

Öğrenciler ağaç ve kuşla ilgili bir öykü yazmaya başladıklarında ilk olarak zihinsel süreçler çalışmaya başlamaktadır. Eski yaşantılarından belleklerinde kalan imgeleri çağırırlar. Daha önce gördüğü beyninde kaydettiği algıyı gözlerini kapatarak zihninde imgesini görmeye çalışır. Zihninde canlandırdığı resimden yola çıkarak öyküyü oluşturur. Öykülemeye çalışırken nesnelere ayrıntılarını daha iyi fark ederek, hayal güçlerinin harekete geçtiği düşünülmektedir.



Resim-22 10 Yaş

4. sınıf öğrencisinin yaptığı Resim 22'ye baktığımızda resimde yer çizgisinin olduğu görülmektedir. Baharda yeni uyanan dallarından küçük küçük yapraklar çıkaran bir ağacın olduğu görülür. Resimde boyama kitaplarındaki kuş formuna benzeyen üç adet



Resim-23 12 Yaş

kuş formunun kanat çırttığı görülmektedir. Resim 23'e bakıldığında 6. Sınıfa giden öğrencinin çevresini çok iyi gözlemlediği görülmektedir. Çok yakın plandan ele alınan ağacın bir kısmı, kuş yuvası ve kuş, dokularına dikkat edilerek çizildiği görülmektedir. 9 yaşındaki bir öğrencinin resmi olan Resim 64 incelendiğinde yer çizgisi görülmemektedir. Ağaç ve ev formları resim kağıdının alt çizgisine yerleştirilmiştir. Kuşların ev ve ağaç formlarına oranla çok büyük çizildikleri göze çarpmaktadır. Oran-orantı kavramının tam olarak gelişmediği görülmektedir. Pastel boya ile yaptığı çalışmasında M harfinde kuşlar çizen öğrenci kazıma tekniğiyle yaptığı resminde, kafası gövdesi ve bacakları olan kuşlar çizdikleri dikkati çekmektedir.

Resim 69, 9 yaşında bir öğrenci tarafından çizilmiştir. Pastel boya ile yaptığı resminde tek tip uzun ağaçlar boyayan öğrenci, bu resminde üç farklı tip ağaç çizmiştir. Bunlardan biri üzerinde kuş yuvaları bulunan dallardan oluşan bir ağaç, ikincisi bir çam ağacı ve üçüncüsü ise sık çizilen yapraklardan oluşturulmuş yuvarlak biçimli bir ağaçtır. Resimde ayrıntılarıyla çizilmiş kuşlar görülmektedir.

Resim 73'de ise, 6.sınıfa giden öğrencinin mekan ve perspektif fikrinin oldukça geliştiği görülür. Yer çizgisi yukarı çıkmıştır. Sık yapraklar çizerek oluşturduğu ağacı, evinin çatısındaki kiremitler ve bahçedeki çimenlerle güzel bir doku oluşturmuştur. Arka plandaki uçurtma uçuran ve top oynayan çocuklarla perspektifi yakalamıştır. Ağaç üzerindeki kuş formları ise belirgin değildir.

Resim 81 incelendiğinde, çalışmada ön planda bir çatı ve baca, bacanın üstündeki otlar ve bir leylek dikkati çeker. Bunların dışında resimde 7 adet birbirine benzer ağaç bulunmaktadır.

Resim 82'yi 4.sınıftaki bir öğrenci çalışmıştır. Ağacın dalındaki yuvanın içinde duran yavrularına ağzıyla solucan getiren bir anne kuş oldukça büyük ve ayrıntılı biçimde kazındığı görülmektedir.

6. sınıfa giden 12 yaşındaki bir öğrenci kavakların en küçüğü isimli bir öykü yazarak öyküyü resimlemiştir (Resim 78): “ Henüz yeni dikilmişti, incecik gövdesi cılız dalları

vardı. Diğer büyük ağaçlar tarafından sürekli azarlanıyor ve küçük düşürülüyordu. Cıvıl cıvıl küçük kuşlar onun cılız dallarına konup dinleniyorlardı. Küçük ağaç onlarla dertleşiyordu. Bir gün ben de büyüyeceğim diyordu. Bir gün büyüdü kuşlar onun koruyucu dallarına yuvalarını yaparak neşe içinde öttüler. Onun karşısına küçük bir fidan dikildi .O, küçük fidana hiçbir zaman kötü davranmadı.”

6. sınıf öğrencisi kuşların özgürlüğü başlıklı öyküsünde duygularını şöyle anlatıyor (Resim 73) : “İlk bahar yine gelmişti. İnsanların içi içine sığmıyordu. Herkes çok neşeliydi. Çocuklar uçurtma uçuruyor akşama kadar eve girmiyorlardı. Kuşlar başladılar yurdumuza göç etmeye. Yine böyle bir bahar günüydü. Yollarda dinlene dinlene gelen bir kırlangıç artık çok mutluydu. Yolu sonunda bitmişti. Bizim çatının altına yaptığı yuvasında yaşayıp sonra gökyüzüne uçarak özgürlüğüne devam edecekti.”

İki yumurta isimli öyküsünü yazan 12 yaşındaki bir öğrenci öyküsünü Resim 74’te resimlemiştir. “Bir gün bahçemizde çalılıkların arasında iki yumurta gördüm. Kabuğundan çıkmayı bekleyen iki yavru. Annesinin günlerce üzerinde yatıp ısıttığı yumurtalardan birinden yavru çıktı. Annenin sabırsızlığı sona erdi. Diğerleri haftalarca çıkmadı ve annesi sonunda gagasıyla yumurtayı kırdı. Yavrusunun ölüsüyle karşılaştı.”

Dördüncü sınıflardan 10 yaşındaki bir öğrenci eski yaşantılarında yola çıkarak Resim-89’un arkasına şöyle bir öykü yazmıştır: “Bir gün bahçemizde oynarken koltuğumuza bir kuş konmuştu. Bu kuşun tek kanadı yaralıydı. Babamla birlikte ona yem verdik kanadına ilaç sürdük. Ona çok iyi bakıyorduk. Bir gün yine ona bakmak için çıktığımda yoktu. Babam annesi babası alıp yuvaya götürmüşlerdir dedi.” Yazılan öykülerin ardından kağıtların ön yüzlerine kazıma tekniğiyle yapılan öykü resimleme çalışmalarında farklı biçimdeki kuşların ve ağaçların yer aldığı görülmektedir.

4.2. Yorum

Bu bölümde, bulgulardan elde edilen çocuk resimlerindeki benzer elemanların yaratıcılık açısından yorumu yer almaktadır. Bu araştırmanın bulgularından elde edilen verilere göre; ilköğretim okullarında sanat eğitimi veren okullardaki resim derslerinde

uygulanmakta olan konular içinde kullanılan elemanlardan birincisi olan ağaç formunu 1. ve 2. sınıfların %37 'si yuvarlak şekilde, %37 'si dallardan oluşan, %26 'sı da meyveli olarak resimledikleri görülmektedir. 3. sınıfta yapılan uygulamada %32 'si kavak ağacına benzer uzun ağaçlar çalışmış, %47 'si yuvarlak yapmış, % 15 'i meyveli ağaçlar yaparken, % 6 'sı da dallardan oluşan ağaçları resimledikleri görülmektedir. 4. sınıfların uygulamalarındaki ağaç çizimlerinde ise %15 kavak ağacına benzer ağaçlar, %60 yuvarlak biçimli ağaçlar, % 20 meyveli , % 5 'i ise dallı ağaçlar yaptıkları görülmektedir. 6. sınıfların ağaç formlarında 4 tip ağaç yaptıkları görülmektedir. %20'si kavak biçimi, %30 'u yuvarlak biçimli, %25 'i dallı ve % 25'i de meyveli ağaçlar resimledikleri görülmektedir. 7. sınıfların %21 'i meyveli, %32 'si yuvarlak, %26'sı uzun ve % 21'i de dallı ağaçlar resimledikleri görülmektedir.

2. form elemanı olan evler 1. ve 2. sınıfta yapılan uygulamaların % 50'sinde tek katlı ve birbirine benzer olarak çalışıldığı görülmektedir. Diğer % 50 'si ise birbirinden farklı olarak iki katlı, üç katlı ve çok katlı binaları resimledikleri görülmektedir. 3.sınıfta yapılan uygulamalarda öğrencilerin %85 'i birbirine çok benzeyen tek katlı evler çalışırken, %15 'i ise farklı biçimlerde çok katlı ev biçimleri yaptıkları görülmektedir. 4. Sınıf çalışmalarının %92 'si tek katlı evlerden, % 8 'i ise çok katı evlerden oluştuğu görülmektedir. 6 sınıfların ev çalışmalarında %70 'inin kalıplaşmış ev çizdikleri, % 30 'unun farklı biçimlerde evleri resimledikleri görülmektedir. 7. sınıfların %84'ü tek katlı, %16 'sı ise farklı biçimde evler resimlemiştir.

Üçüncü form olan kuş resimlerinde 1. ve 2. sınıfların çalışmalarında çok çeşitlilik görülmektedir. %18 'i M şeklinde kuşlar çizerken, %82 'si çok ayrıntılı ve farklı formlarda kuşlar yapmışlardır. 3.sınıfta yapılan uygulama resimlerinin % 60'ında kuş formları M şeklinde, % 40'ında farklı biçimler gözlenmektedir. 4. sınıfların çalışmalarında M şeklinde kuş yapanların oran %58, farklı biçimler kullananların oranı ise % 42 dir. 6. sınıfların %13' ü M şeklinde, %87'si değişik türlerde kuşları resimledikleri görülmektedir. 7. sınıfların %32 'si M şeklinde, % 68'i farklı şekillerde biçimlendirilmiş kuşları resimledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin kitap ve dergileri incelendiğinde uygulama çalışmalarındakilerle benzer formda evler ve ağaçlar olduğu görülmektedir. Ders dışı materyallerle karşılaştırıldığında ise ağaç, ev ve kuş formlarının oldukça benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bireyin yaşadığı çağa ayak uydurabilmesinde gizil güçlerin ortaya çıkmasında, yaratıcılığının gelişmesinde sanat eğitiminin payı oldukça önemlidir. Çocukta var olan yaratma gücünün gelişmesi için çocuğa özgürlük tanımak gerekir. Yaratıcılık çocuğun yaşantısındaki objeler, olaylar ve kişilerle ilişkilerinde diğerlerinden farklı bir düşünce ürünü ortaya koymasındadır.

Yaratıcılık çocuğun merakını uyandıran, ilgisini çeken veya karşı koymak istediği konularda iç dengesini isteyerek bozmayı göze alarak yeni fikirler, çözüm yolları aramasıdır. Çocuğun yaratıcı bir biçimde düşünebilmesi önce aile, arkadaş sonra okul çevresinde sürdürdüğü önemli ilişkilerinde gizlidir. Çocuk küçük yaşlarda bedenini kullanmaya başlar başlamaz, çevresini keşfe başlar. Sınırsız merakı, hayal gücü onu, çevresini önce tanımaya daha sonra ise değiştirmeye yöneltir. Bu dönemde yetişkinlerin bilinçli desteğine ihtiyacı vardır. Yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi için çocuğu duygusal ve sosyal gelişiminin sağlıklı gelişmesi gerekir. Özgüven ve bağımsızlık duygusunun kazanılmış olması, olayların üzerine cesurca gidebilme, risk alabilme, başarısızlıklardan yılmama, meraklı ve araştırmacı olma ilk akla gelen özelliklerdendir.

Sosyal ve kültürel olguların yaratıcılığı ketleyen olumsuz niteliklerine karşın bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarmada cesaret kazandırmada, nitelikli biçimde değiştirebilecek bir motivenin gereği şarttır. Motive etme görevi de sanat eğitimcisine düşmektedir. Sanat eğitimcisi derslerinde değişik teknikler uygulayarak öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymaya ve geliştirmeye yardımcı olacak biçimde özgür ortamlar hazırlamalıdır. Genel eğitim içinde, sanat eğitiminin yeri çok önemlidir. Sanat eğitiminde ise yaratıcılık

vazgeçilmezdir. Bireyin düşünmeyi, hayal etmeyi öğrenmesi, kişilik geliştirmesi, diğer derslerdeki soyut kavramları algılayabilmesi, beyinde şekillendirebilmesi de sanat eğitimiyle mümkündür. Eğitim sistemimizdeki bireyin bugünkü durumu; bilgiyi öğrenerek, Test ve sınavlarda kanıtlamasıyla sınırlıdır. Özgürlük ve bilimin sürekli değiştiği unutulmamalıdır. Birey sadece bilgi ve yeteneklerle doldurulmayıp yaratıcılığını dilediği oranda kullanıp geliştirebileceği yönde yetiştirilmelidir. Öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi için sanat eğitimi derslerinde oyun, masal ve dramadan da yararlanılması gerekir.

5.2. Öneriler

Çocuğun çevresindeki uyaranların zenginleştirilmesi ve zengin bir öğrenim ortamı yaratıcılığını etkileyen faktörlerdir. İlköğretim okullarındaki sanat eğitimi derslerinde zengin bir öğrenim ortamı hazırlanması önemlidir. Yaratıcı çalışmaların ortaya çıkabilmesi için öğretim malzemesinin bol ve çeşitli olması gerekir.

Masal günümüzde birçok eğitimci tarafından kullanılan bir araç olmuştur. Masalın gizemli dünyası fantastik olaylar içermesi genelde iyilerin kazanıp kötülerin yenilgiye uğraması masalları çocuk için ilginç kılmaktadır. Çocuğun hoşuna giden masalın fantastik boyutudur. Büyüklerin dünyasında yerini bulmaya çalışan çocuk masalda gerçekten kendini bulur. Onun yaşamında fantastik bir gelişim gösterir. Çoğu zaman düşünle gerçek iç içedir, ayırt edemez.

Özellikle 4-8 yaş arası çocuklarda düş gücü yaratıcılıklarının ortaya konmasında çok büyük önem taşımaktadır. Sanat eğitimi derslerinde çocuğun düş gücünün yansıtılması, bu güçten yararlanılması için sanat eğitimcisine görev düşmektedir. Çalışacakları konuyu öyküleştirmede, çocukların ayrıntıları daha iyi algılamalarını sağlamaktadır. Konu verildikten sonra resim yaptıklarında sınıf içerisinde birbirinin benzeri resimlere sıkça rastlanılmaktadır. Bunun giderilmesi için çocuklara önce öyküleme çalışması yaptırılıp, daha sonrada söz konusu öyküyü resimlemesi istenebilir. Böylece çocuk öyküyü düşünüp yazarken kurgusal ve görsel farklılıkların ortaya çıkabilmesi için kendi içinde gelişimini görebilecek ve bu da resimlerinin farklılığı olarak yansıyacaktır.

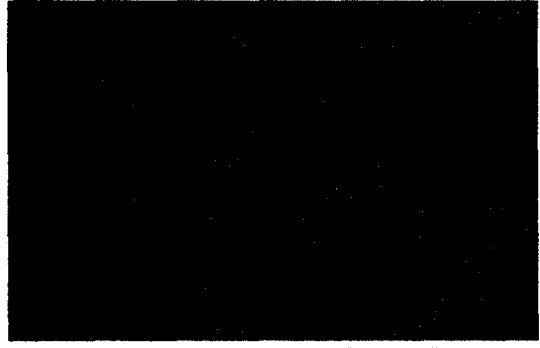
Ders başında öğrencilerin paylaştıkları rolleri canlandırmaları, algılamalarını daha fazla güçlendirerek konuya daha farklı bir açıdan bakmalarını sağlayabilmekte, özgür bir ortam sunmaktadır. Çizim yaparken insanların hareketlerini yakalamakta zorlanan bir öğrenci rol yapan arkadaşlarını incelediğinde daha rahat çizim yapabilmektedir.

Sonuç olarak sanat eğitimi derslerinde özgür bir ortam hazırlamak ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilmek için; oyun, öykü, masal ve dramadan yararlanılması önerilir.

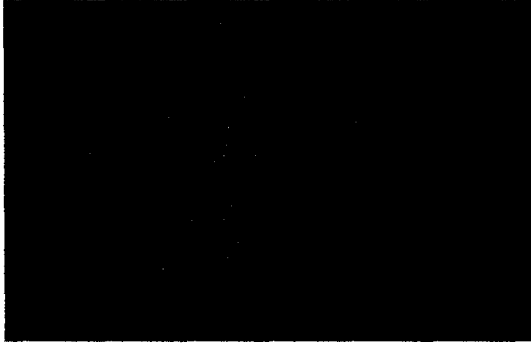
**EV, KUŞ, AĞAÇLI KOMPOZİSYON
EKLERİ**



Resim-24 7 yaş Boyut:25×35



Resim-25 8 yaş Boyut:25×35



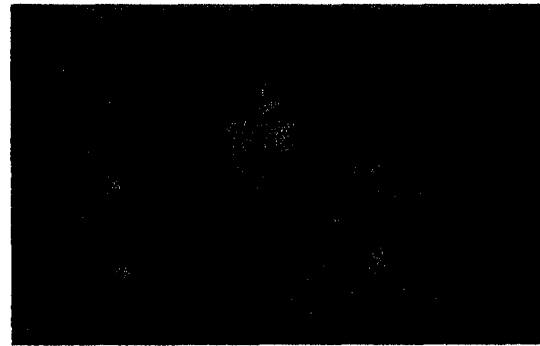
Resim-26 8 yaş Boyut:25×35



Resim-27 8 yaş Boyut:25×35



Resim-28 8 yaş Boyut:25×35



Resim-29 7 yaş Boyut:25×35



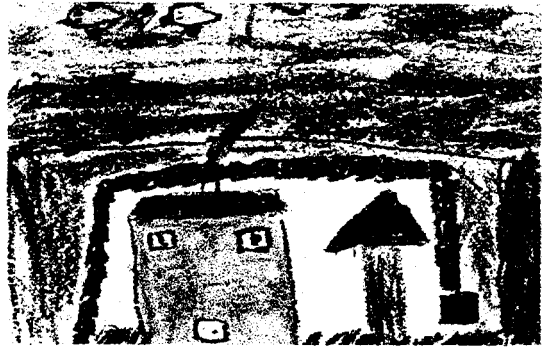
Resim-30 8 yaş Boyut:25×35



Resim-31 7 yaş Boyut:25×35



Resim-32 9 yaş Boyut:25x35



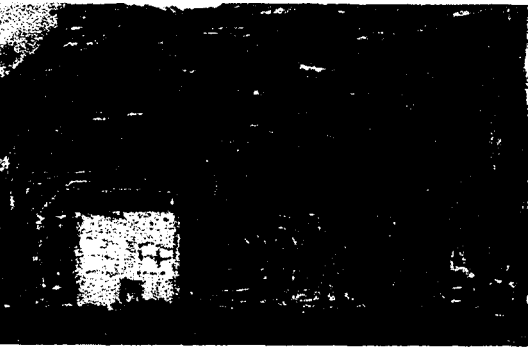
Resim-33 9 yaş Boyut:25x35



Resim-34 9 yaş Boyut:25x35



Resim-35 9 yaş Boyut:25x35



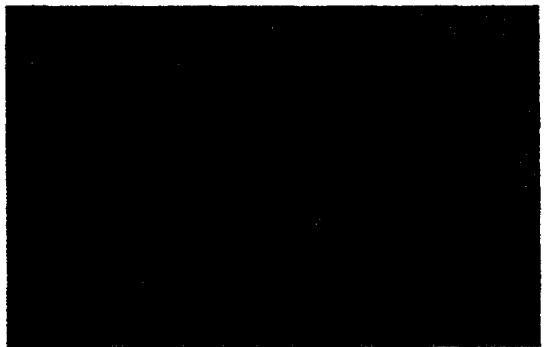
Resim-36 9 yaş Boyut:25x35



Resim-37 9 yaş Boyut:25x35



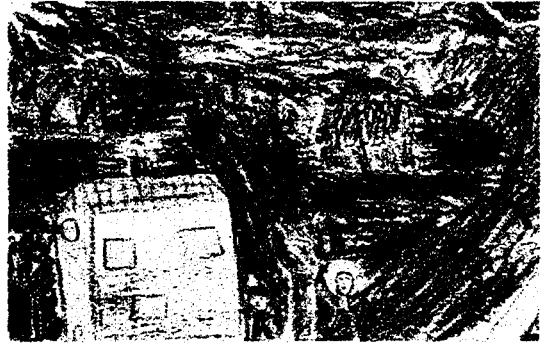
Resim-38 9 yaş Boyut:25x35



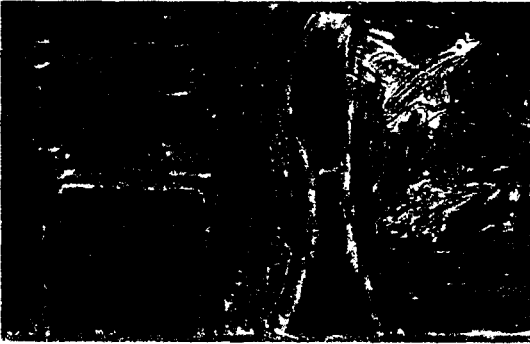
Resim-39 9 yaş Boyut:25x35



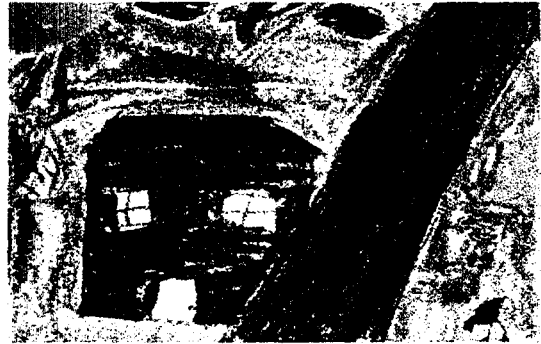
Resim-40 9 yaş Boyut:25x35



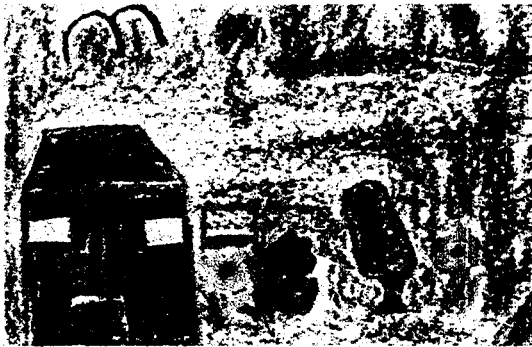
Resim-41 9 yaş Boyut:25x35



Resim-42 10 yaş Boyut:25x35



Resim-43 10 yaş Boyut:25x35



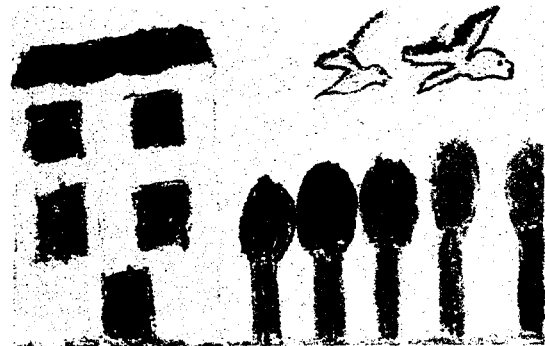
Resim-44 10 yaş Boyut:25x35



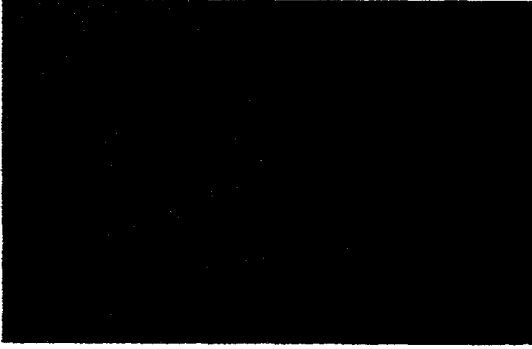
Resim-45 10 yaş Boyut:25x35



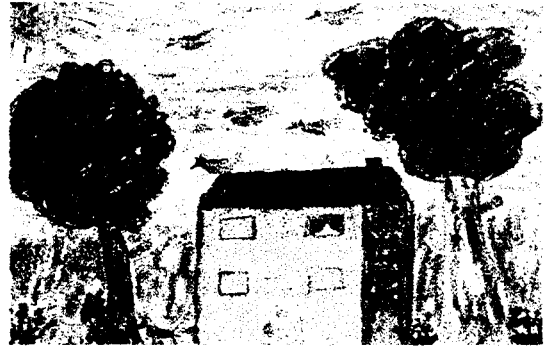
Resim-46 10 yaş Boyut:25x35



Resim-47 10 yaş Boyut:25x35



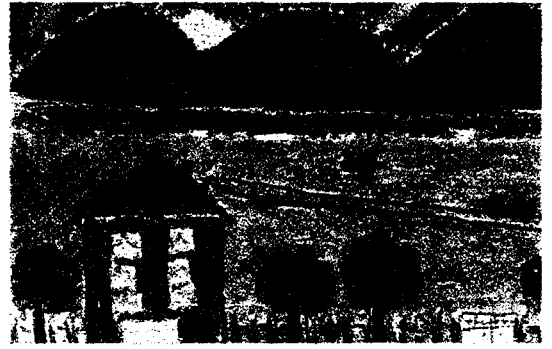
Resim-48 12 yaş Boyut:25x35



Resim-49 12 yaş Boyut:25x35



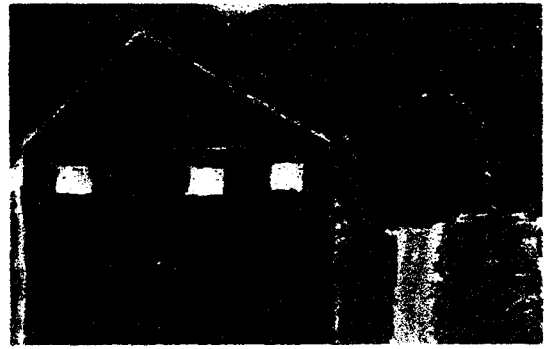
Resim-50 12 yaş Boyut:25x35



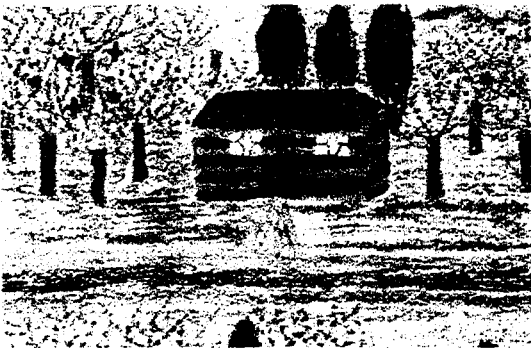
Resim-51 12 yaş Boyut:25x35



Resim-52 12 yaş Boyut:25x35



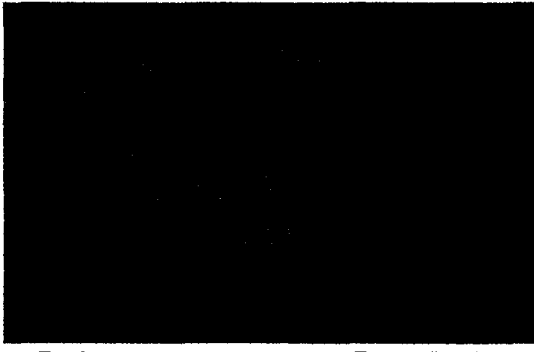
Resim-53 12 yaş Boyut:25x35



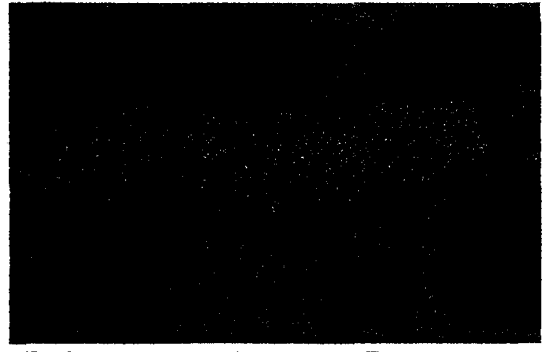
Resim-54 12 yaş Boyut:25x35



Resim-55 12 yaş Boyut:25x35



Resim-56 13 yaş Boyut:25×35



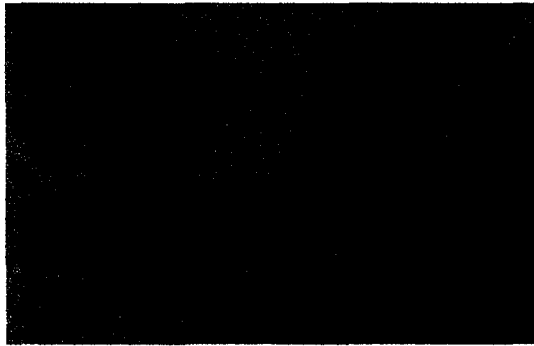
Resim-57 12 yaş Boyut:25×35



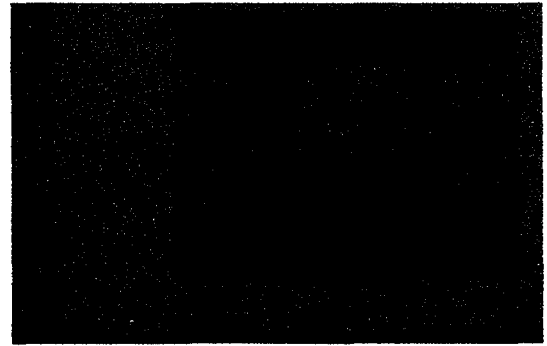
Resim- 58 M.A.Ersoy İlköğretim O. Çevresi



Resim-59 M.A.Ersoy İlköğretim O. Çevresi



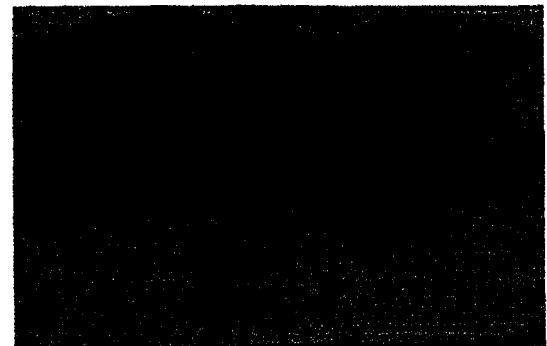
Resim-60 4.Sınıf Ders Kitabından Görüntü



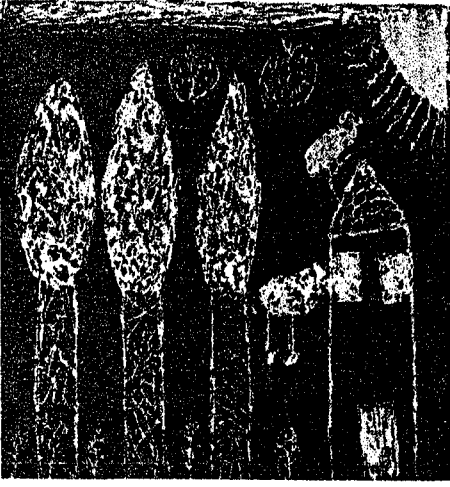
Resim-61 4.Sınıf Ders Kitabından Görüntü



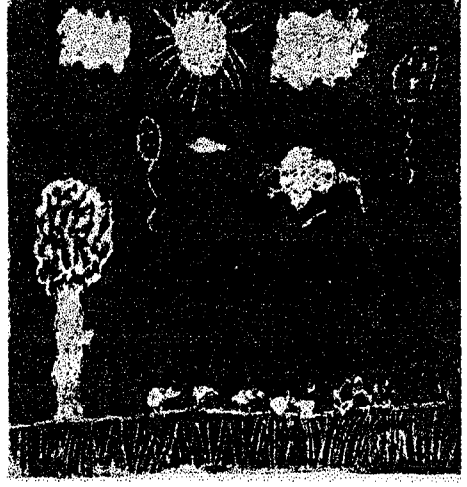
Resim- 62 13 yaş Boyut:25×35



Resim-63 13 yaş Boyut:25×35



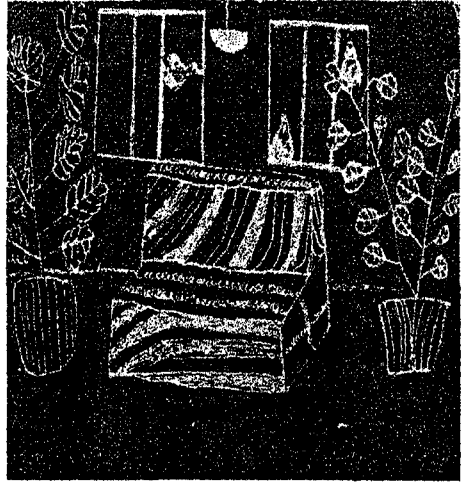
Resim-64 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-65 10 yaş Boyut: 13×18



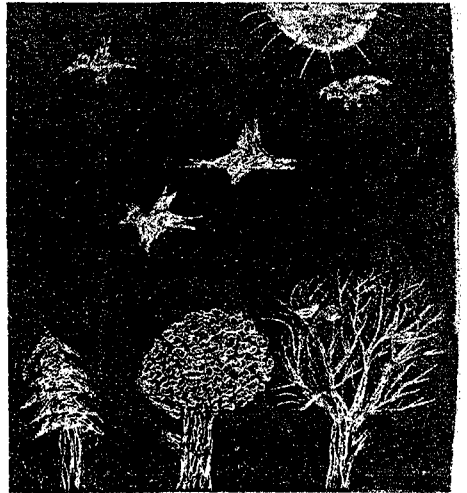
Resim-66 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-67 10 yaş Boyut: 13×18



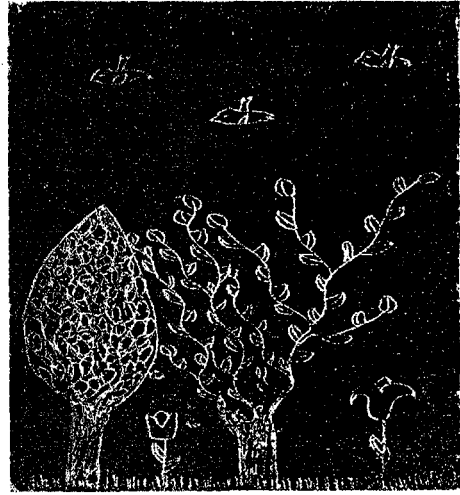
Resim-68 10 yaş Boyut: 13×18



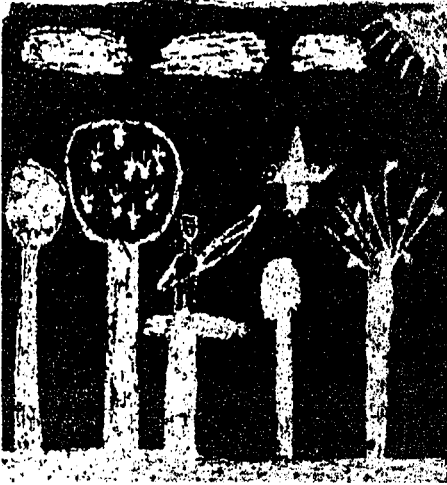
Resim-69 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-70 12 yaş Boyut: 13×18



Resim-71 12 yaş Boyut: 13×18



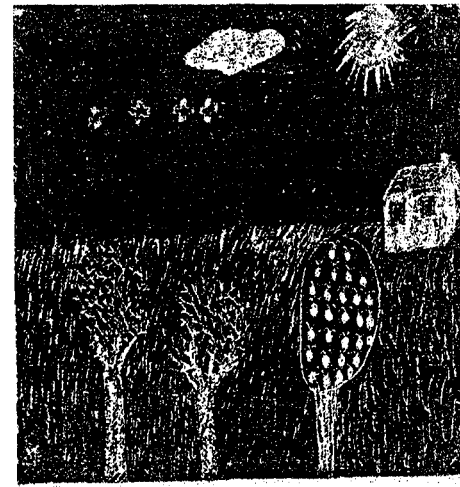
Resim-72 12 yaş Boyut: 13×18



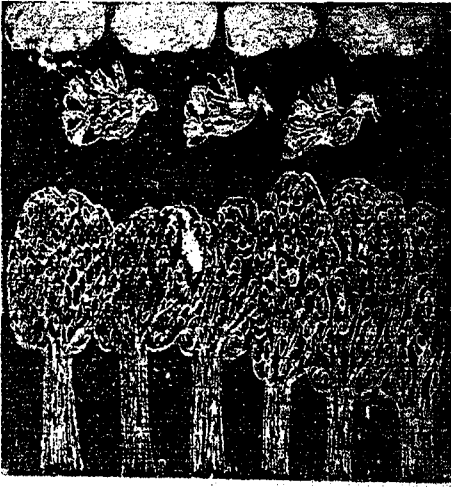
Resim-73 12 yaş Boyut: 13×18



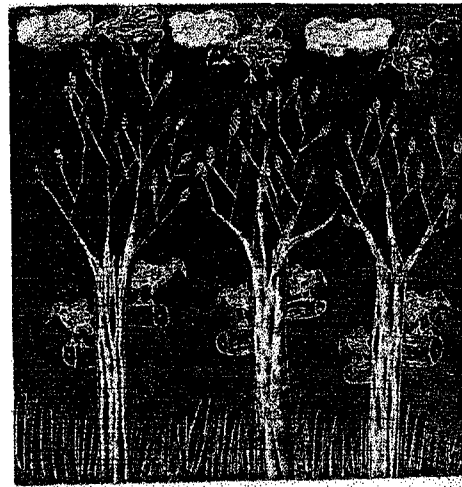
Resim-74 12 yaş Boyut: 13×18



Resim-75 12 yaş Boyut: 13×18



Resim-76 12 yaş Boyut: 13×18



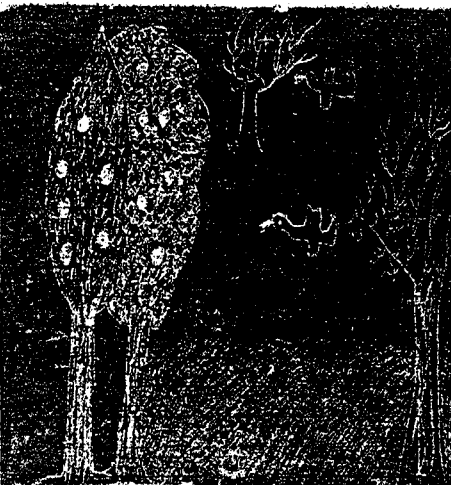
Resim-77 12 yaş Boyut: 13×18



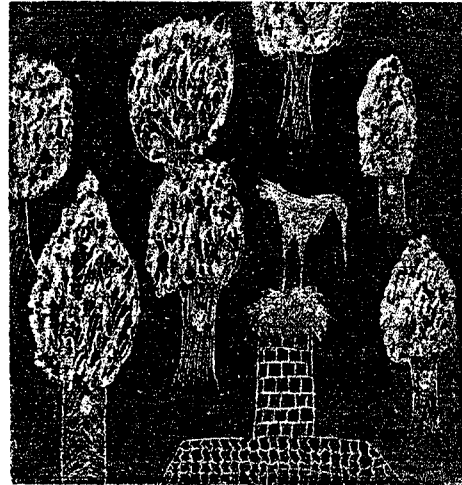
Resim-78 12 yaş Boyut: 13×18



Resim-79 12 yaş Boyut: 13×18



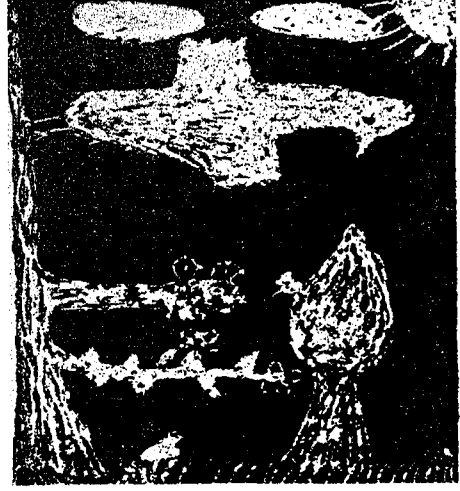
Resim-80 12 yaş Boyut: 13×18



Resim-81 12 yaş Boyut: 13×18



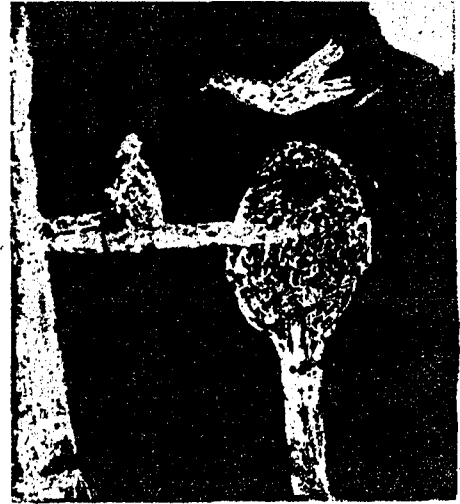
Resim-82 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-83 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-84 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-85 10 yaş Boyut: 13×18



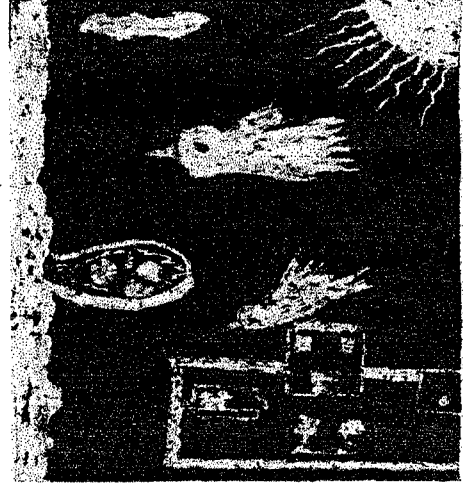
Resim-86 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-87 10 yaş Boyut: 13×18



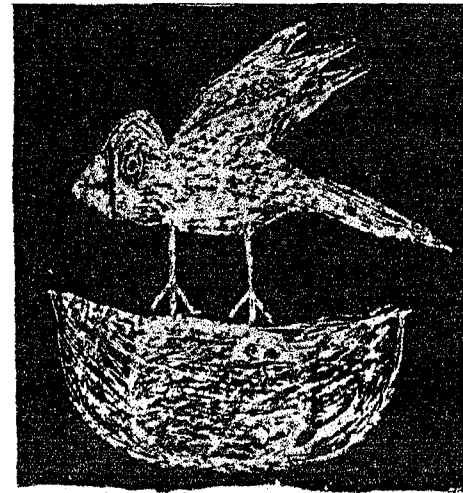
Resim-88 10 yaş Boyut: 13×18



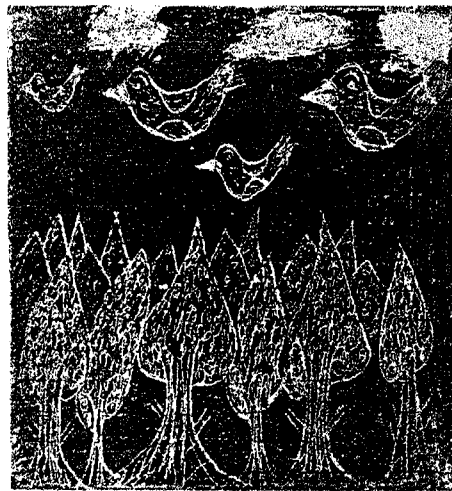
Resim-89 10 yaş Boyut: 13×18



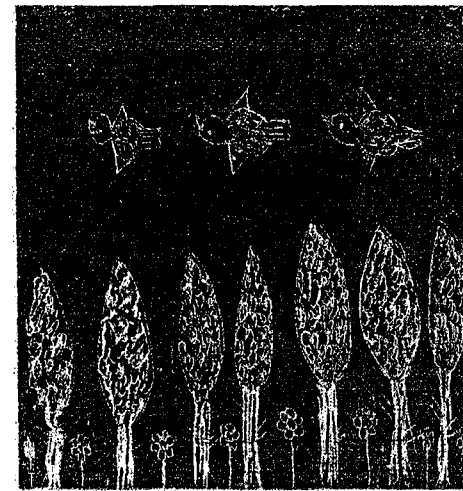
Resim-90 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-91 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-92 10 yaş Boyut: 13×18



Resim-93 10 yaş Boyut: 13×18

KAYNAKÇA

- Acar, Özgen. “Moda”, **Cumhuriyet Dergi**, Sayı 736, 30 Nisan 2000.
- Adıgüzel, Ömer. “ Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin Yararıcı drama ”
Adana Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi I. Eğitim Bilimleri Kogresi Kuram-Uygulama Araştırma 7. Cilt 2, 1994.
- Alkan, Cevat. **Eğitim Ortamları**. Ankara: A.Ü.E.F. Yayınları. 1979
- Baltaş, Zuhale-Acar. **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. 13. Baskı İstanbul: Remzi Kitapevi, 1993.
- Bayram, Emine ve Diğerler. **Drama 1**. Ankara: M.E.B. Yayınları, 1999.
- Binbaşoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi, 1983.
- Can, Gürhan. “ Çocuk Gelişim Kuramları ” **Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi**. Eskişehir: A.Ü.Yayınevi, 2000.
- Ceyhan, Aykut. “**Psikanalitik Yaklaşım ve Danışman Merkezli Yaklaşımın Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi**”
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 10 sayı 1. Eskişehir: A.Ü. Yayınları, 2000.
- Charrier, C. Ozouf. **Yaşanmış Pedagoji**. Çeviren: N. Yüzbaşoğlu. Ankara: M.E.B. Yayınları, 1972.
- Cömert, Bedrettin. **Croce Estetiği**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1979.

- Çellek, Tülay. "Yaratıcılık: Eğitim Sistemdeki Boyutu," **Cumhuriyet Bilim Teknik.** 2 Haziran 2001.
- Erbay, Mutlu. **Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, 1997.
- Erbil, Devrim. "Çağdaş Sanat ve Eğitim" : **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim.** Ç.Y.D.D.Yayımlı. No:1. İstanbul: Cem Yayınevi, 1990.
- Eriç, Murat. **Kültür ve Yaratıcılık.** İstanbul: Kazancı Yayınları, 1998.
- Eriñ, Sıtkı[A]. **Kültür Sanat Sanat Kültür.** İstanbul: Çınar Yayınları, 1995.
- Eriñ, Sıtkı[B]. **Resmin Eleştirisi Üzerine.** İstanbul: Hil yayınları, 1995.
- Eriñ, Sıtkı. **Sanat Psikolojisine Giriş.** Ankara: Ayraç Yayınevi,1998.
- Fidan, Nurettin. **Okullarda Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Kadioğlu Yayıncılık, 1986.
- Gel, Yücel. **Çağdaş Eğitimde Sanat.** İstanbul: Demet Yayıncılık Ltd. Şti., 1994.
- Gençaydın, Zafer. **Sanat Eğitimi.** Açık Öğretim fakültesi Yayınları. No:101, Ankara: A.Ü.A.Ö.F.Y., 1987.
- Gençaydın, Zafer. **Sanat Eğitimi.** Açık Öğretim fakültesi Yayınları. No:276. Eskişehir Etam A.Ş., 1993 .
- Gençtan, Engin. **Varoluş ve Psikiyatri.** 4. Basım. İstanbul: Remzi Kitapevi 1994.

- Golemen, Daniel. **Duygusal Zeka.** Çeviren Burcu Seçkin Yüksel. 3. Baskı
İstanbul: Varlık Yayınları, 1998
- Gökaydın, Nevide. **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı.** Ankara: Sedir
Yayınları Ltd., 1990.
- Gökaydın, Nevide. **Sanat Eğitim. Plastik Sanatlar Sempozyumu. 546.** Ankara:
Kültür Bakanlığı Yayınları, 1982.
- Gönen, Mübeccel- Nursel Uyar Dalkılıç. **Çocuk Eğitiminde Drama.**
İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2000.
- _____ **.İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim
Programı ,** Ankara: M.E.B.Y., 1992.
- İpşiroğlu, Nazan. "Duyu Algılarının Eğitimi", **Çağdaş Eğitimde Sanat,**
Ç.Y.D.D.Yayınları-9, 1994.
- Kagan, M. **Estetik ve Sanat Dersleri. 2.Basım.** Ankara: İmge
Yayınları, 1983.
- Kale, Nesrin. "Oyun Çocuğun Özgürlüğüdür.", **Yaşadıkça Eğitim. Sayı**
51, 1997.
- Kırışlıoğlu, Olcay. **Sanatta Eğitim.** Ankara: A.Ü.E.B.F. Yayınları, 1991.
- Köknel, Özcan. **Yaşamın Zaferi.** İstanbul: altın kitaplar Yayınevi, 1994
- Kuru, Nalan. "Yaratıcılık mı, Yaratmacılık mı?", **Cumhuriyet Bilim
Teknik ,** Sayı: 737, 5 Mayıs 2001.

- May, Rollo. **Yaratma Cesareti.** İngilizceden Çeviri: Alper Oysal. İstanbul: Metis Yayınları, 1998.
- Ozankaya, Özer. “Atatürkçü Düşüncede Eğitimin Yeri”, **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Atatürk Özel Sayısı**, Sayı 353, Mayıs 1981.
- Önder, Alev. **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici drama.** 2. Baskı İstanbul: Epsilon yayıncılık, 2000.
- Özdoğan, Berka. **Çocuk ve Oyun**, 3. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2000
- Read, Herbert. **Sanat ve Toplum.** Çeviren: Selçuk Mülayim. Ankara: Umran Yayınları, 1981
-
- .Resim-İş Öğretmen Klavuzu** İstanbul: M.E.B.Y, 1998.
- San, inci. “ **Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Birey Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel yaratıcı Drama**”, Yeni Türkiye Eğitim Özel sayısı, Sayı 7. Şubat 1996.
- San, İnci. “Resim-İş Öğretiminde Yaratıcılık”, **Resim-İş Öğretimi ve Sorunları**, Ankara, 1990.
- San, İnci. “Sanatta Yaratıcılık Oyun Drama”, **Yaratıcılık ve Eğitim.** Ankara: T.E.D.Yayınları, 1998.
- San, İnci. **Güzel Sanatlar Eğitimi.** Ankara: A.Ü.A.Ö.F., 1987.
- San, İnci. **Sanat Eğitimi Kuramları.** Ankara: Tan Yayınevi, 1983.

- San, İnci. **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1977.
- San, İnci. “Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları”, İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Y., 1991.
- Storr, Anthony. **Yaratma Dürtüsü**. Çeviren İpek Babacan. İstanbul: Özgür Yayınevi, 1992.
- Sungur, Nuray **Yaratıcı Düşünce**. İkinci Baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi, 1997.
- Tansuğ, Sezer **İnsan ve Sanat**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1998.
- Tezcan, E. Oğuzkan, Ş.**Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar**. İstanbul: Oğul Yayıncılık, 1981.
- Turgut, İhsan. “Felsefe Tavrılı Öğretmen”, İzmir: 1. Eğitim Kongresi Bildirileri: D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, 1991.
- Türkkan, Burçin. “İlköğretim Kurumları Resim-İş Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:1-2, Cilt 9. Eskişehir, 1999.
- Ünlü, Sezen. **Psikoloji**. Eskişehir: A.Ü.A.Ö.F.Y., 1985.
- Üstündağ, Tülay. “Yaratıcı Dramanın üç Boyutu”, Yaşadıkça Eğitim-sayı 49, Kasım- Aralık 1996.
- Üstündağ, Tülay. **Yaratıcı Drama Öğretmenin Günlüğü**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.

- Yavuzer, Halide. **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 1989.
- Yavuzer, Haluk. **Çocuk Psikolojisi**. 10. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi, 1994.
- Yavuzer, Haluk. **Resimleriyle Çocuk**. 4. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi A.Ş, 1993.