



İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM FAKÜLTESİ



# ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SANAT VE YARATICILIK

ÇOCUK GELİŞİMİ

PROF.DR. ELİF ÇELEBİ ÖNCÜ

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

# AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM FAKÜLTESİ

**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ**  
**AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM FAKÜLTESİ**

**ÇOCUK GELİŞİMİ LİSANS PROGRAMI**



# **ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SANAT VE YARATICILIK**

**Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü**

## ÖNSÖZ

İnsanoğlunun doğasında olan ve önemsenmez ya da yeterince desteklenmezse körelebilecek bir beceri olarak yaratıcılık çağımızda toplumsal gelişim ve fark yaratmak adına oldukça büyük bir önemi de üzerinde toplamaktadır.

Yaratıcı bireylerin daha kaliteli bir yaşamın kapısını aralayabilecek kişiler olduklarını ortaya koyan ve savunan pek çok çalışma bulunmaktadır. Yaratıcılığı bazen bir ev hanımının evinde kısıtlı bütçesiyle aynı malzemeleri farklı yemek türlerinde kullandığı gündelik yaşamda görmek mümkünken, bazen de okuduğumuz bir kitap, ya da dinlediğimiz bir müzik parçasında rastlarız. Tüm bunların da temelde sıradan olandan daha farklı biçimlerde ortaya çıkararak insanoğlunun yaşam kalitesini arttırdığını ifade etmek mümkündür. İnsanlara yeni ufuklar açan bireysel yaratıcılık, toplumsal yaşamda ve mesleki anlamda bireyin daha ileri düzeylere taşınmasında ve başarılı işler ortaya koyabilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Yaratıcılığın desteklenmesinde ise sanat önemli bir araçtır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren gerek çocukların kendilerini ortaya koymalarında gerekse de çeşitli materyallerle oynayarak ürünler oluşturma denemelerinde görsel sanat etkinlikleri büyük öneme sahiptir. Bu kitap, erken çocukluk döneminde sanat ve yaratıcılığın ele alındığı bir rehber olarak oluşturulmuş ve çocuk gelişimi alanında okuyan, çalışan ve bu alana ilgi duyanlara yönelik bir içerikle hazırlanmıştır.

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
KISALTMALAR .....	VIII
<b>1.....</b>	<b>BÖLÜM</b>
<b>1</b>	
YARATICILIK KAVRAMINA BAKIŞ.....	1
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	2
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	3
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	4
Anahtar Kavramlar .....	5
Giriş .....	6
1.1.Bir                      Beceri                      Olarak                      Yaratıcılık	
9	
1.2.Yaratıcılığın    Boyutları	
9	
1.3.Yaratıcılık    Bileşenleri	
12	
1.4.Yaratıcılığı    Etkileyen                      Faktörler	
14	
Uygulamalar .....	16
Uygulama Soruları.....	17
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	18
Bölüm Soruları .....	20
<b>2.....</b>	<b>BÖLÜM</b>
<b>23</b>	
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	24
2.1. Psikoanalitik Kuram .....	24
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	25
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	26
Anahtar Kavramlar .....	27
Giriş .....	28
2.1. Psikoanalitik Kuram .....	28

2.2. İnsancıl (Hümanistik) Kuram .....	29
2.3. Gestalt Kuramı.....	30
2.4. Çağrışım Kuramı .....	30
2.5. Bilişsel-Gelişimsel Yaklaşım .....	31
2.6. Algısal Kuram.....	32
2.7. Çoklu Zekâ Kuramı .....	32
Uygulamalar .....	38
Uygulama Soruları.....	39
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	40
Bölüm Soruları .....	42
<b>3.....</b>	<b>BÖLÜM</b>
<b>45</b>	
YARATICILIKTA ZİHİNSEL SÜREÇLER.....	45
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	46
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	47
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	48
Anahtar Kavramlar .....	49
Giriş .....	50
3.3. Yaratıcı Problem Çözme .....	53
Uygulamalar .....	56
Uygulama Soruları.....	57
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	58
Bölüm Soruları .....	59
<b>4.....</b>	<b>BÖLÜM</b>
<b>62</b>	
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	63
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	64
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	65
Anahtar Kavramlar .....	66
Uygulamalar .....	74
Uygulama Soruları.....	75
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	76
Bölüm Soruları .....	78
<b>5. BÖLÜM .....</b>	<b>81</b>

Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	82
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	83
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	84
Anahtar Kavramlar .....	85
Giriş .....	86
Uygulamalar .....	97
Uygulama Soruları.....	98
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	99
Bölüm Soruları .....	101
<b>6.BÖLÜM .....</b>	<b>104</b>
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	105
6.1. Algılama ve Algısal Farklılıklar .....	105
6.2. İmgesel ve Simgesel Düşünme.....	105
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	106
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	107
Algılama ve Algısal Farklılıklar .....	107
İmgesel ve Simgesel Düşünme .....	107
Anahtar Kavramlar .....	108
Giriş .....	109
6.1. Algılama ve Algısal Farklılıklar .....	109
6.2.İmgesel ve Simgesel Düşünme	110
Uygulamalar .....	116
Uygulama Soruları.....	117
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	118
<b>7. BÖLÜM .....</b>	<b>122</b>
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	123
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	124
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	125
Anahtar Kavramlar .....	126
Giriş .....	127
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	135
Bölüm Soruları .....	136
<b>8. BÖLÜM .....</b>	<b>139</b>

Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	140
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	141
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	142
Anahtar Kavramlar .....	143
Uygulamalar .....	152
Uygulama Soruları.....	153
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	154
Bölüm Soruları .....	156
<b>9. BÖLÜM .....</b>	<b>159</b>
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	160
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	161
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	162
Anahtar Kavramlar .....	163
Uygulamalar .....	164
Uygulama Soruları.....	165
Uygulamalar .....	176
Uygulama Soruları.....	177
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	178
Bölüm Soruları .....	179
<b>10. BÖLÜM .....</b>	<b>182</b>
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	183
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	184
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	185
Anahtar Kavramlar .....	186
Giriş .....	187
10.1. Sanatsal Yaratıcılığa Yönelik Ortam Özellikleri.....	188
10.2. Sınıf İçi Mekân Düzeni ve Öğrenme Merkezleri .....	188
Uygulamalar .....	197
Uygulama Soruları.....	198
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	199
Bölüm Soruları .....	201
<b>11. BÖLÜM .....</b>	<b>204</b>
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	205



Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	206
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	207
Anahtar Kavramlar .....	208
Giriş .....	209
Uygulamalar .....	219
Uygulama Soruları.....	220
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	221
Bölüm Soruları .....	223
<b>12. BÖLÜM .....</b>	<b>226</b>
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	227
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	228
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	229
Anahtar Kavramlar .....	230
Uygulamalar .....	242
Uygulama Soruları.....	243
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	244
Bölüm Soruları .....	246
<b>13. BÖLÜM .....</b>	<b>250</b>
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	251
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	252
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	253
Anahtar Kavramlar .....	254
Giriş .....	255
Uygulamalar .....	262
Uygulama Soruları.....	263
Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	264
Bölüm Soruları .....	265
<b>14. BÖLÜM .....</b>	<b>268</b>
Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz? .....	269
Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular.....	270
Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri .....	271
Anahtar Kavramlar .....	272
Uygulama Soruları.....	291

Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti .....	292
Bölüm Soruları .....	294

## KISALTMALAR

İFÇ: İnsan Figürü Çizimi

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

## **1. BÖLÜM**

### **YARATICILIK KAVRAMINA BAKIŞ**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

- 1.1.** Bir beceri olarak yaratıcılık
- 1.2.** Yaratıcılık bileşenleri
- 1.3.** Yaratıcılığın boyutları

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

1. Yaratıcı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Yaratıcılığınızı nerelerde kullandığınızı düşünüyorsunuz?
2. Yaratıcılığı nasıl tanımlarsınız?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Bir Beceri Olarak Yaratıcılık	Yaratıcılığın tanımını bilir.	Anlatım
Yaratıcılık Bileşenleri	Yaratıcılık bileşenlerini sıralar.	Anlatım ve uygulama
Yaratıcılığın Boyutları	Yaratıcılığın özelliğini kavrar.	Anlatım ve uygulama

## Anahtar Kavramlar

Akıcılık

Esneklik

Orijinallik

Detaylandırma



## Giriş

Francis Bacon'ın 1620'de yayınladığı “Bilgi Güçtür” manifestosu insanoğlu için bilgi edinmenin ne denli önemli olduğu fikrini benimseyenler için bir eşik oluşturmuş ve yaygın biçimde merak etme ve keşfetmenin önemini hızla yaymaya başlamıştır. Bilimsel araştırmalar günümüzde becerilerimizin nasıl geliştirilebileceğine dair önemli kanıtlar sunmaktadır. Geliştirilebilecek beceriler arasında “yaratıcılık” da bulunmaktadır. Keza bilim toplumu, bilgi üretmenin artık gücü çok daha fazla arttırdığını kabullenmişken bu üretim sürecinin aynı zamanda inovatif olması gerekliliği de ön plana çıkmaktadır. Bu noktada bireysel başarılar ve toplumsal kalkınma için yaratıcılık kavramını ve bunun önemini ele almak ilk basamak olarak görülmektedir.

Yaratıcılıkla ilgili ulaşılabilen tarihsel kaynaklarda Antik Yunanlılar zamanında eğitimin içinde yer alan bir kavram olarak görülmekte, ancak geliştirmekten ziyade beceri olarak özellikle de deha düzeyindeki kişilerde olduğu düşünülen bir yetenek olarak düşünülmekteydi (Cropley, 1995). 1920'lerde Wallas yaratıcılık kavramında üretime odaklanarak bu sürecin hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluştuğunu ortaya koyan bir model sunmuştur. Bu tanım yaratıcılıkta somut bir ürün oluşturmanın önemine vurgu yapan ve ağırlıklı olarak da üstün yetenekli kişilere atfedilen bir tanım olarak görülmektedir. 1950'de yaratıcılıkla ilgili önemli çalışmalar yapmış olan Guilford; yeni fikirler üretme yetisi üstüne çalışmalar yapılması gerektiğini, son makalelerde yaratıcılığın dikkatleri çektiğini ve yaratıcılık konusunun psikolojinin içinde olması gerektiğini vurgulamasıyla birlikte (Andersen, 2009), Harvard Üniversitesi'nde kurduğu laboratuvarında yaratıcı düşünme çalışmalarının temelini atmıştır (Orhon, 2014). 2. Dünya Savaşının devam ettiği 1940'larda ABD'de, Alex Osborn da yaratıcı potansiyeli en üst düzeye çıkarmak için çalışmış fakat o dönemde yaratıcılıkla ilgili hiç bir ilerleme gerçekleştirememiş görünürken aslında yaratıcılık çalışmalarına temel oluşturabilecek uygulamalar yapmıştır. Osborn yaratıcılığı geliştirmek için ilk sistematik programı oluşturmuştur. (Orhon, 2011). Osborn günümüzde “Beyin Fırtınası” ve “SCAMPER” gibi yaratıcılıkla kullanılan yöntemlerin de fikir babası olarak tarihe geçmiştir (Ünlüer, 2014).

Yaratıcılık, bireylere ve topluma geniş bir bakış açısı sunarak yepyeni pencereler açma olanağı sunan önemli bir beceridir. Yaratıcılık bir kavram olarak ele alındığında bir çok kaynakta karmaşık bir kavram olduğuna dair bir çok görüşe rastlamak mümkündür (Goncalo, 2009; Boden, 2004)

Günümüzde artık yaratıcılık kavramını sadece eğitimde değil yaşamın her alanında ve farklı meslek dallarında görmek mümkündür. Yaratıcılık kavram olarak ele alındığında “*ilahi*” bir biçimde yoktan var etme şeklinde anlaşılmalıdır. Yaratıcılık çeşitli kaynaklarda, çeşitli uygulama alanlarında innovasyon, üretkenlik, aykırı (farklı) düşünme, orjinallik gibi de isimlendirilmektedir. Bununla beraber bu adlandırmaların gerçekte tam anlamıyla yaratıcılığı kapsamadığını da söylemek mümkündür (Bateson ve Martin, 2014).

Yaratıcılığın birçok farklı tanımı vardır. Englebriht Fox ve Schirmacher’e (2014) göre bazı kabul görmüş tanımlar aşağıdaki şekildedir:

- Değişik bakış açılarıyla bakabilme yeteneği,
- Verilen bilginin ötesine geçebilme ve sınırların dışına çıkabilme,
- Geleneksel yolların dışında düşünme,
- Özgün bir şey yapma,
- Birbiriyle ilgisiz gibi görünen şeyleri yeni bir şey yaratmak için bir araya getirmedir.

Sternberg ve Lubart (1999), yaratıcılığı özgün ve beklenmedik biçimde, yepyeni ve yararlı, uygulanabilir işler üretme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu ikiliye göre yaratıcılık, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde geniş bir alanda etkilidir. Bireysel düzeyde yaratıcılık; bireyin mesleki ve günlük yaşamındaki sorunları çözmesi; toplumsal düzeyde de yaratıcılık; yeni bilimsel bulgular, yeni sanat akımları, yeni icatlar ve yeni sosyal programların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Yaratıcılıkla ilgili en eski ve detaylı tanımlardan birini yapan Stein (1953) ise yaratıcılığı şu şekilde tanımlamıştır:

*“Yaratıcı bir çalışma, yeni bir çalışmadır. Ve zaman içinde bir topluluk tarafından hem yararlı, hem makul, hem de tatmin edici olarak kabul edilebilir olmalıdır. “Yeni” kelimesinden kastedilen, yaratıcı ürünün daha önceden benzer biçimde var olmamasıdır. Bu durum sorunun doğasına ve yaratıcı kişinin karakteristiğine, bu alandaki bilgi ve deneyimine bağlıdır.”* (Akt. Runco ve

Jaeger, 2012).

Yaratıcılık ile ilgili çalışmaların en önemli isimlerinden biri olan Torrance (1968) yaratıcılığı bir eylem olarak görmüş ve bu yönde bir tanım yapmıştır. Ona göre bu eylem artistik olabileceği gibi mekanik ve teorik de olabilmektedir. Torrance yaratıcılığı; *“sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sinama, daha sonra da sonucu ortaya koyma”* olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcılık konusunda çalışmalar yapan bir diğer önemli kişi olan **Guilford** da yaratıcı düşünmeyi alışılmamış düşünme olarak esneklik, orjinallik ve akıcılıkla tanımlar (Chien ve Hui, 2010).

Mednick yaratıcılığı, birbiriyle bağdaştırılabilir öğelerden ya belirli bir gereklilik doğrultusunda ya da bir yarar sağlamak için yeni bileşimler oluşturmak olarak açıklamaktadır (Bentley, 1999).

Rhodes (1961) ise yaratıcılığı “4P” ile kategorilere bölmüş ve baskı (press), kişi (person), işlem (process) ve ürünün (product) birbiriyle kaynaşması ile yaratıcılığın bir bütünü oluşturduğunu savunmuştur.

Yaratıcılık, çözülmesi gereken bir soruna, çeşitli aşamalardan geçerek kişinin kendine özgü bir çözüm yolu bulması (Dirim, 2001), bir amaca ulaşan yeni ve uygun fikirlerin ya da ürünlerin ortaya konmasıdır. MacKinnon'a göre yaratıcılık; "zaman içinde yayılmış, yenilik, uyarlanabilme ve gerçekleştirilme özelliklerine sahip bir süreçtir" (Gander ve Gardiner, 2001).

San'a (2004) göre ise yaratıcılık kavramını, daha genel bir tanımla; *“bilinen şeylerden yepyeni bir şeyler çıkarmak; yeni, özgün bir bileşime (sentez) varmak, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak”* olarak tanımlanmakta ve yenilik, özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma gibi niteliklerin uygun biçimde sentezlenmesiyle gerçekleştiği şeklinde açıklanmaktadır.

Sonuç olarak yaratıcılığı, doğru ya da yanlış cevabın olmadığı, sadece olasılıkların olduğu bir dünyayı farklı açıklardan görmenin bir yolu olarak açıklayabiliriz. Yaratıcı düşüncede hata yapmaktan ve alay edilmekten korkmamak, risk alabilmeye hazır olmak ve saçma fikirlerle eğlenmeyi bilmek önemlidir.

## 1.1. Bir Beceri Olarak Yaratıcılık

Yaratıcılık terimini ele aldığımızda çeşitli kaynaklarda dört unsurun öne çıktığı görülür. Bunlar; “kişi, süreç, ürün ve zorluk”tur (Rhodes, 1961). Bu unsurları daha detaylı olarak açtığımızda yaratıcı kişilik özeliğinin önemli olduğunu ve yaratıcılığın bireysel farklılıklar içerdiğini (Feist, 1999, 2006; Mumford & Gustafson,1988), yaratıcılığın bilişsel bir işlem olduğu ve düşünme becerileriyle birlikte ele alınması gerektiğini (Finke,Ward, & Smith, 1992), mutlaka yaratıcılıkta nitelikli bir ürünün ortaya çıkmasını (Runco & Charles, 1993), ya da yaratıcılık için çevresel düzenlemenin ve çevresel özelliklerin dikkate alınması gerektiğini (Csikszentmihalyi,1996) savunan araştırmacıların olduğu görülmektedir.

## 1.2. Yaratıcılığın Boyutları

Günümüzde artık yaratıcılığın bir beceri olarak herkeste olduğu kabul edilmektedir. Sadece yaratıcılığın hangi boyutlarda olduğu ya da kişilerin ve toplumların yaratıcılığa bakış açılarına göre yaratıcılığın kullanıldığı ya da engellendiği düşünülmektedir. Fakat insanoğlunun doğuştan getirdiği bir beceri olan yaratıcılıkta kişilik özelliği de önemli bir rol oynamaktadır. Yaratıcı kişilerde genel olarak meraklı, araştıran, sorgulayan, geniş bir bakış açısıyla bakabilen, bilgi alt yapısı sağlam olan, risk almaktan çekinmeyen, kalıpların dışına çıkan özellikleri görmek mümkündür. San'a göre merak, hırs, gurur, ayırma ve bağımsızlaştırmanın yanı sıra yeni vurgulamalar; sorumluluk duygusu, liderlik özelliği ve ikna gücü yaratıcı kişileri tanımlamaktadır. Ayrıca kendine güvenme, risk alma, yüksek bir enerji ve macera tutkusu, ısrarcı olma, geleneksel sınırlama ve yasaklamalara karşı gelme, yaşamı sürekli heyecanlı ve anlamlı bir deneyim olarak görme, şakacı ve neşeli bir yapıya sahip olma, kendi başına kalmayı sevme, istekli ve idealist olma gibi özelliklerin de ön plana çıktığı görülmektedir (Sünbül, 2002).

Sungur (1997) ise yaratıcı insanın özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Sıradan olmayan, tabulara, alışlagelmiş hareketlere, düşüncelere uyma zorunluluğu hissetmeyen,
- Etrafındaki eksiklikleri görebilecek kadar dikkatli,
- Bu sorunların kaynağını bulacak kadar dikkatli,

- Sorunlara çözüm getirebilecek kadar bilgi ve tecrübeye sahip kişilerdir (Akt. Öztunç, 1999).

Torrance, yaratıcılık için temel olabilecek bir takım özellikler sıralamıştır. Bu özellikler şunlardır:

- 1- Merak (curiosity)
- 2- Esneklik (flexibility)
- 3- Problemlere karşı hassasiyet (sensitivity to problems)
- 4- Yeniden tanımlama (redefinition)
- 5- Kendi kendinelik duygusu (Self-feeling)
- 6- Özgünlük (orijinality)
- 7- İçgörü (insight) (Akt. Zeteroğlu, 2011).



*Resim 1.1. Görseldeki çocukların keşfettikleri bir miktar köpükle denemeler yaparken sergiledikleri davranışlar onların yaratıcılıklarına dair önemli bir ipucu sağlamaktadır. Köpükle oynarken kimi temkinli, kimi biraz sınır zorlayan kimi de tamamen risk almaktan çekinmeyen bir davranış sergilemiştir. Ancak tümü için ortak davranış “MERAK”tır.*

Yaratıcı insanların geçmiş yaşamları incelendiğinde yeni bir şey yapmış, hobi sahibi, bir çeşit koleksiyonu olan, bir tür el zanaatı ile uğraşmış, bilimsel bir buluşu olmuş, tiyatro ile ilgilenmiş, dil ve edebiyatta bir hüner göstermiş oldukları anlaşılmaktadır. Schaffer (1969), yaratıcı bireylerin genellikle yaşlılarından ziyade kendinden küçük veya büyüklerle arkadaşlık yapmayı tercih ettiklerini gözlemlemiştir (Özden, 1999).

Son yıllarda yaratıcılığın bireysel özelliklere göre derecelendirildiği çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarda yaratıcılığın dereceleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

**Büyük Yaratıcılık:** Bu yaratıcılık biçimi özellikle toplumlar üzerinde iz bırakan, kendisinden sonra gelenlere yol gösteren, çağrışımlar yapan, tanınmış kişilerin yaratıcılık becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bu tip yaratıcılık herkeste görülmemekte ve toplumların kültürel olarak da değişimine neden olmaktadır (Glaveanu, 2011). Büyük yaratıcılığa sahip kişiler; oldukça etkili, büyük ve yeni orijinal keşif ve ürünler ortaya koyarlar (Kaufman ve Beghetto, 2009). Picasso, Da Vinci, Mozart, Atatürk, Mimar Sinan gibi toplumları etkileyen ve etkilemeye devam eden şahsiyetler Büyük Yaratıcı bireyler olarak geçmektedir. Büyük yaratıcılığın zaman içinde, deneyim ve çalışma ile daha da gelişmediği, zaten bireylerde üstün bir yetenek olarak var olduğu ifade edilmektedir (Gregory, Hardiman, Yarmolinskaya, Rinne ve Limb, 2013).

**Küçük Yaratıcılık:** Günlük Yaratıcılık olarak da adlandırılan bu yaratıcılık biçimi, kişilerin gündelik olarak gerçekleştirdikleri etkinliklere ve günlük olarak karşılaşılan sorunlara farklı çözümler bularak yaşamı kolaylaştırma becerilerine dayandırılmaktadır (Glaveanu, 2011) ve genellikle de kişilerin uzmanlık ve çalışma deneyimlerine göre de gelişip şekillenebilmektedir (Gregory ve ark., 2013). Yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar genellikle küçük yaratıcılığı temel almaktadır. Genellikle bu yaratıcılık türü standart testlerle de ölçülebilmektedir. Küçük yaratıcılık herkeste olabilir ve yaratıcılığın sadece çok özgün ve önemli eserler üretme yeteneği olduğu yönündeki düşüncelerin de değişmesini sağlamıştır (Kaufman ve Beghetto, 2009). Okullarda ve çeşitli eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen yaratıcılık çalışmaları Küçük Yaratıcılığı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir.

**Mini Yaratıcılık:** Bu yaratıcılık türü aslında küçük yaratıcılığın alt bileşenidir.

Kişinin çeşitli deneyimlerinden edindiği bilgileri yeniden yorumlayarak ve birleştirerek ortaya çıkardığı tutum ve ürünler mini yaratıcılığın sonucu gerçekleşmektedir. Mini yaratıcılık tanımında, öğrenme ve yaratıcılık ilişkisi üzerinde durulmaktadır (Beghetto ve Kaufman,2007). Bu kategori bireylerin öğrenme süreci içinde yeni bilgilere eski bilgilerini yaratıcı bir biçimde harmanlayarak ulaşmasını tanımlamaktadır.

### 1.3. Yaratıcılık Bileşenleri

Günümüzde, herkeste yaratıcılık potansiyeli olduğu gerçeği kabul edilmektedir (Runco, 2003). Bu noktadan baktığımızda da yaratıcılığın her gün gerçekleşen bir durum olduğu söylenebilir (Richards, 2006). Diğer taraftan yaratıcı potansiyeli daha da geliştirilebilmek mümkündür. Özellikle yaratıcılık potansiyelinin gelişmesinde yaratıcı süreç önemli bir etkiye sahiptir. Yaratıcı süreç; bilişsel özgürlüğe sahip olma ve yeni veya var olan çeşitli fikirlerin keşfedilmesiyle ilgilidir. Çocuklar ve gençlerde yaratıcı potansiyeli desteklemek için iki temel basamak bulunmaktadır. Bunlar:

- 1- Oyun aracılığıyla çeşitli materyal, nesne ve fikirleri keşfetme ve keşfettiklerini biriktirip kullanabilme,
- 2- Yeni bağlantılar kurmak için elde ettikleri keşifleri kullanmadır (Duffy, 1998).

Yaratıcılık becerisi farklı kaynaklarda farklı şekilde adlandırılmaktadır. Bunlardan en sık kullanılanları; yaratıcı düşünme süreci, yaratıcı sorun çözme, yaratıcı öğrenme ve olasılıklı düşünmedir (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay ve Howe, 2013).

Sternberg (2006); yaratıcılıkla ilgili bireylerde olması gereken altı özellikten bahsetmektedir. Bu özellikler; zihinsel beceri, bilgi, düşünme tarzı, kişilik özelliği, motivasyon ve çevresel etkenlerdir. Bu etkenlerin her biri ayrı ayrı yaratıcılık sürecinde etkilidir. Örneğin kişinin *zihinsel becerisi* yani zekâsı yaratıcı düşünmesine katkı sunmakta, diğer yandan *bilgi* birikimi de kendinde var olan kaynaklardan esinlenmesini ve yeni tasarımlar yapabilmesini sağlamaktadır. *Düşünme tarzı* ise farklı ya da aykırı (divergent) düşünebilme potansiyeline sahip olmaktır. Bireyin risk alma eğilimi olan, zorluklardan yılmayan, olumlu düşünen, sorun çözmekten hoşlanan bir *kişilik yapısında* olması ve hem *çevresindeki* olumlu ve destekleyici tutumlardan dolayı hem de içsel olarak *motivasyonunun* yüksek olması, ürettiği fikirlerden dolayı

daha da motive olarak farklı düşünce yapısını sürdürmesi yaratıcılığının gelişimini sağlar.

Yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalarda, yaratıcı düşüncenin akıcılık, orijinallik, esneklik ve derinleştirilebilir becerilerinin bütünü ile oluştuğu görülmektedir. Ancak bireysel yaratıcılığın duygusal, sosyal, bilişsel ve motivasyonla ilgili çeşitli değişkenlerden etkilenebileceği de kabul edilmektedir (Chien ve Hui, 2010). Bu bileşenler aşağıda tek tek açıklanmıştır:

**Akıcılık:** Bu özellik; kişilerin bir sorunla karşılaştıklarında soruna çözüm olabilecek düşünceleri birbiri ardına akarcasına sıralayabilme yeteneğidir. Akıcı düşünebilen bir kişinin çoğu zaman ikiden fazla ve farklı seçenekte fikir üretmesi beklenmektedir. Ne kadar çok farklı çözüm seçenekleri üretebiliyorsa o bireyin o kadar akıcılık becerisine sahip olduğu kabul edilir. Yani, bireyin bir sorun durumunda, duruma uygun ne kadar farklı tür ve sayıda düşünce üretebildiği o kişinin yaratıcı düşünme becerisinin “akıcılık bileşeni”ne yönelik performansını göstermektedir.

**Esneklik:** Bu bileşen, kişinin farklı durum, olay, kişi ve şartlara uyum sağlama hızını içermektedir. Yaratıcı düşünmede “esneklik” bireylerin özellikle daha önce yerleşmiş ya da kalıplaşmış olan durumları değiştirmesini içermektedir. Yaratıcı kişi karşılaştığı durumlara kolayca uyum sağlayabilir. Herhangi bir duruma uygun olan yaklaşımdan başka bir yaklaşım biçimine sınırsızca geçebilir.

**Orjinallik (Özgünlük):** Bu bileşen; kişinin karşılaştığı sorunlara farklı ve denenmemiş yollar bulabilme becerisidir. Yaratıcı bireyler yeni ve farklı düşünceler üretmede becerikli ve isteklidirler. Yaratıcılık, belirsizlikleri tolere edebilmeyi ve bunlarla baş edebilme yeteneğini de içerir. Belirsizliklerle başa çıkabilmek için yeni yollar, yöntemler ve farklı malzemeler keşfetmek gerekir (Prentice, 2000). Özgünlük, aynı zamanda yenilikleri deneme cesareti gösterme becerisi ile de ilgilidir.

**Derinleştirilebilirlik (Zenginleştirilebilirlik Becerisi):** Bu boyut kişilerin bir durum ya da sorunu tüm detayları ile incelemeleri ve odak noktası konusunda seçici olabilme yeteneklerini içermektedir (Lagowski ve Chem, 1985). Yaratıcı bireyler, karşılaştıkları durumlara ilişkin başkalarının gereksiz gördüğü detayları ekleyerek fikirlerini daha da derinleştirirler. Bu durum yeni ve



farklı fikirler üretebilmelerinin önemli bir göstergesidir.

#### **1.4. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler**

Yaratıcılık becerisini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar; kalıtım, aile, eğitim, toplum, kişisel özellikler (mizaç), kültür gibi belirli başlıklar altında toplanılabilir.

Günümüzde önemli bir araştırma konusu bulan genetik alanında insanoğlunun sahip olduğu yeteneklerin ne şekilde genetik yapı içinde şekillendiğine dair çalışmalar sürmekle beraber hala gizemini koruyan ilişkiyel özellikler de bulunmaktadır. İnsanın anne ve babasından aldığı kromozomlarla genetik yapısı oluşmakta, ancak yaratıcı yetinin ve insanın yeteneklerinin kimden, neden ve ne kadar geçtiği sorularına cevap sınırlı kalmaktadır.

Dünya üzerinde insanların yüzlerce farklı ve kendine özgü kültüre sahip olmaları onlar için bir farklılık olmakla beraber insanoğlunun dünyaya gözlerini açtığı ilk ortamın aile olması ortaklığını paylaşırlar. Önemli işler yaparak adını tarihe yazdıran ve yaratıcı deha statüsünde değerlendirilen bireylerin çocukluk yaşantıları incelendiğinde aile faktörünün etkisi ortaya çıkmaktadır. Aile bireyleri arasındaki iletişimin çocuk yaratıcılığı üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri çok güçlüdür. Kendini aile içinde ifade edebilme, spontan davranabilme, sevgi ve şefkat ihtiyacının doyurulması, ailenin sosyal ve ekonomik statüsü gibi çocuk gelişiminde çok önemli yer tutan bu etkenler, çocuğun gelişimiyle bağlantılı olarak yaratıcılığını da etkilemektedir.

Çocukta yaratıcılığı etkileyen bir diğery ana etken de eğitimidir. Eğitim kavramının en temel görevi bireyi toplum adına biçimlendirip birey ve toplum arasındaki uyumu sağlamaktır. Çocuğun kendini yaratıcı biçimde ifade edebilmesinde özgür hissetme önemlidir. Birçok araştırma sonucunda yaratıcılığın okulda köreldiğine dair görüşler ortaya konmakta, diğery yandan eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılık düzeyinin de belli bir noktaya kadar arttığı görölmektedir. Eğitimin önemli işlevleri arasında çocuklardaki yaratıcılık becerisini destekleyici uygulamalara daha sık yer verme ve kalıpların dışında düşünen çocukları da bünyesinde kabul edecek olanaklar olmalıdır. Bu nedenle toplumun gelişimi ve yaratıcı üretimlerim ortaya konması için bireyi özgür kılacak ve bireyin yaratıcılığını geliştirecek ortamları hazırlamak, doğru

eğitim politikaları uygulamak, çocuğun eğitim sürecindeki her türlü yöntemde oyunla eğitimi merkeze almak daha da önem kazanmaktadır.

Kişilerin mizaç özelliklerine göre de yaratıcı becerileri etkilenebilmektedir. Özellikle utangaç ya da güvensiz özellikteki kişilerde yanlış yapmaktan korkmayla birlikte yaratıcılık da olumsuz şekilde etkilenebilir. Risk almaktan çekinen, belirsizliklerden rahatsız olan kişilerin yaratıcılığı da etkilenebilmektedir. Mkemelliyeti ve başarı odaklı yaklaşımlara sahip kişilerin de yaratıcı ve zgr düşünceler üretme noktasında sıkıntılar yaşayabildiği öngörülmektedir. Çocukların özgürce düşünebilme, bağımsız davranma arzuları ve özgüvenleri desteklendiğinde yaratıcılığın da desteklendiği tam tersi durumlarda da krelidiğine dair çalışmalar bulunmaktadır.

Eleştiri, stres, kuşku, rutinlik, süre kısıtlılığı gibi çevresel ve toplumsal özellikler de üretilen fikir ya da ürünün gelişimine sürekli olarak engel olarak yaratıcılığı etkilemektedir.

Kültürel değerlerin de yaratıcılığı etkilediği görülmektedir. Her ocuğun içinde yaşadığı bir kültürel yapı vardır. Eğitim programları, uygulamalar hatta giyim ve yemek yeme tarzları bile toplumun kültürel yapısı doğrultusunda şekillenmektedir. Kültür nesilden nesile aktarılan ve yenilenebilen de bir unsurdur (Lubart, 1999).

Her toplumun kendine ait yaratıcı potansiyeli vardır. Bunu Afrikalıların ahşap maskelerinde, Anadolu'nun kilimlerinde, yöresel danslarda, alınan enstrümanlarda, ezgilerde görebilmek mümkündür. Toplumların bireylere yönelik tutumları ve onları kısıtlama ya da zgr bırakma durumları yaratıcılık durumunun da şekillenmesinde rol oynamaktadır. Politik baskı sonucu bir ülkedeki sanatçıların sanat eserlerinin etkilenmesi ya da kadınların eve kapatılıp üretime katılmasının uygun karşılanmaması durumunda yaratıcılığa yönelik kültürel yaklaşımları görmek mümkündür (Starko, 2005). Genel olarak toplumlarda sıklıkla ifade edilen *“başımıza icat çıkarma, saçma sapan düşünme, komik olma, gereksiz şeyler bunlar”* vb... gibi bazı kalıplaşmış cümleler vardır. Bunlar da kişilerin yaratıcı düşüncelerini ve üretkenliklerini önemli biçimde etkileyebilmektedir. Bu nedenle toplumsal ve kültürel olarak yaratıcılığı destekleyici ve motive edici yaklaşımları benimsemeye çalışmak için tüm bir toplumun da değişim için çaba sarf etmesi gerekmektedir.

## Uygulamalar

Boş bir tuvalet kâğıdı rulosu alın. Elinizde bu ruloyu evirip çevirerek iyice inceleyin. Öncelikle bu ruloyu kullanım amacı dışında nelerde ve nasıl kullanabilirsiniz düşünün ve düşüncelerinizi art arda sıralayın.

Ardından da rulonun metal, plastik, ahşap, silikon vb. gibi farklı materyallerden yapıldığını düşünün, bu farklı özellikteki durumlarda ne amaçlarla kullanılabilirdi?

Rulonuzu bir arkadaşınız için orijinal bir hediyeye dönüştürmeniz gerekiyor. Bunun için birkaç tahta mandal ve bir parça ip de kullanabilirsiniz. Ürününüzü tasarlayın, isimlendirin, kullanım amacı ve özelliklerini sıralayın ve mümkün olduğunca çok detay ekleyerek son halini verin.

## Uygulama Soruları

Hazırladığınız hediyein tasarım sürecinde hangi yaratıcılık bileşenlerini kullandınız?

Bu uygulamayı başka hangi farklı materyallerle yapabilirsiniz? Sıralayınız.

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Bilgi ve becerilerin gelişimi için birçok araştırma yapılmıştır ve sonucunda geliştirilmesi gereken bazı özellikler öne sürülmüştür. Bu özelliklerden biri de eski zamanlara kadar dayanan bir kavram olan yaratıcılıktır. Bu bölümde Harvard Üniversitesi'nde kurulan laboratuvarında, yaratıcı düşünme çalışmalarının temelinin atıldığını görülmüştür.

Yaratıcılığın birçok farklı tanımı vardır. Bu tanımlar içerisinde ağırlıklı olarak kabul görmüş olanı ve genel olarak yaratıcılık teriminin nasıl ele alındığına yönelik “kişi, süreç, ürün ve zorluk” kavramlarının ön plana çıktığına odaklanılmıştır.

Günümüzde artık yaratıcılığın bir beceri olarak herkeste olduğunun kabul edildiği, sadece yaratıcılığın hangi boyutlarda olduğu ya da kişilerin yaratıcılığının kullanıldığı ya da engellendiği düşünülmektedir. Son yıllarda da yaratıcılığın bireysel özelliklere göre derecelendirildiği çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarda yaratıcılık kavramı; *büyük yaratıcılık*, *küçük yaratıcılık* ve *mini yaratıcılık* olmak üzere 3 derecede incelenmektedir. Büyük yaratıcılık özellikle toplumlar üzerinde iz bırakan, kendisinden sonra gelenlere yol gösteren, çağrışımlar yapan, hali hazırda üstün yeteneğe sahip tanınmış kişilerin yaratıcılık becerileri olarak tanımlanmaktadır. Küçük yaratıcılık, diğer bir deyişle *günlük yaratıcılık*, kişilerin gündelik olarak gerçekleştirdikleri etkinliklere ve günlük olarak karşılaşılan sorunlara farklı çözümler bularak yaşamı kolaylaştırma becerilerine dayandırılmaktadır. Son olarak *mini yaratıcılık* aslında küçük yaratıcılığın alt bileşenidir. Kişinin çeşitli deneyimlerinden edindiği bilgileri yeniden yorumlayarak ve birleştirerek ortaya çıkardığı tutum ve ürünler mini yaratıcılığın sonucu gerçekleşmektedir. Bu kategori, bireylerin öğrenme süreci içinde yeni bilgilere eski bilgilerini yaratıcı bir biçimde harmanlayarak ulaşması şeklinde tanımlanmaktadır.

Yaratıcı süreçlerin de ele alındığı bölümde; çocuklar ve gençlerde yaratıcı potansiyeli desteklemek için oyun ve yeni bağlantılar kurmak için keşif etkinliklerinden bahsedilmektedir.

Sternberg'in yaratıcılıkla ilgili zihinsel beceri, bilgi, düşünme tarzı, kişilik özelliği, motivasyon ve çevresel etkenler olarak ortaya koyduğu özellikler ile yaratıcı

düşüncenin akıcılık, orijinallik, esneklik ve derinleştirebilme becerilerinin bütünü ile oluştuğu da bu bölümde ele alınmaktadır.

## Bölüm Soruları

- 1) Fikirleri ardı ardına sıralamak hangi yaratıcılık bileşenidir?  
a) Derinleştirme b) Orijinallik c) Akıcılık d) Esneklik e) Detaycılık
- 2) Englebright Fox ve Schirrmacher'e göre aşağıdakilerden hangisi yaratıcılık kavramının tanımlarından biri değildir?  
a) Değişik bakış açılarıyla bakabilme yeteneği  
b) Verilen bilginin ötesine geçebilme ve sınırların dışına çıkabilme  
c) Geleneksel yolların dışında düşünme  
d) Bir düşünce veya ürünü yoktan var etme  
e) Birbiriyle ilgisiz olan şeyleri yeni bir şey yaratmak için bir araya getirme
- 3) Aşağıdakilerden hangisi yaratıcı kişilerin özelliklerden biri değildir?  
a) Kendine güven  
b) Yüksek bir enerji ve macera tutkusu  
c) Israrcılık  
d) Yaşamı sürekli heyecanlı ve anlamlı bir deneyim olarak görme  
e) Sessiz ve sakin ruh hali
- 4) Toplumda iz bırakan, kendisinden sonra gelenlere yol gösteren, çağrışımlar yapan tanınmış kişilerin yaratıcılık becerileri hangi yaratıcılık derecesi kapsamına girer?  
a) Büyük yaratıcılık b) Gündelik yaratıcılık c) Pratik yaratıcılık  
d) Küçük yaratıcılık e) Özel yaratıcılık
- 5) Bireylerin öğrenme süreci içinde yeni bilgilere eski bilgilerini yaratıcı bir biçimde harmanlayarak ulaşması hangi tür yaratıcılık ile tanımlanır?  
a) Maksimum yaratıcılık b) Midi yaratıcılık c) Karma yaratıcılık  
d) Günlük yaratıcılık e) Mini yaratıcılık
- 6) Aşağıdakilerden hangisi yaratıcılığın bileşenlerinden biri değildir?  
a) Akıcılık b) Uyumluluk c) Orijinallik d) Esneklik  
e) Derinleştirme
- 7) Bir çocuğun yüksek bir yerdeki oyuncağına ulaşmak için bir blok parçasını basamak olarak kullanması hangi yaratıcılık bileşeni ile açıklanabilir?

- a) Akıcılık    b) Esneklik    c) Orijinallik    d) Uydurmacılık    e) Taklitcilik

8) Kişilerin gündelik olarak gerçekleştirdikleri etkinliklere ve günlük olarak karşılaşılan sorunlara farklı çözümler bulması hangi yaratıcılık derecesi kapsamına girer?

- a) Büyük yaratıcılık                      b) Orta yaratıcılık                      c) Küçük yaratıcılık  
d) Günlük yaratıcılık                      e) Karma yaratıcılık

I- Kişi

II- Süreç

III- Ürün

IV- Güç

V- Zorluk

9) Yukarıdakilerden hangileri yaratıcılık teriminde öne çıkan unsurlardır?

- a) I, II ve IV                      b) I, II ve V    c) II ve III    d) I, II, III ve V  
e) Hepsi

10) Da Vinci, Mozart, Atatürk, Mimar Sinan gibi insanların sahip olduğu “yaratıcılık türü”ndeki en belirgin özellik aşağıdakilerden hangisidir??

- a) Zekâsını kullanmak  
b) Sıradan yaşantı sürmek  
c) Hayallerinin peşinden koşmak  
d) Kendini toplumdan soyutlayarak ürüne odaklanmak  
e) Orijinal keşif ve yeni ürünler ortaya koymak

### **Cevaplar**

- 1) c) Akıcılık  
2) d) Bir düşünce veya ürünü yoktan var etme  
3) e) Sessiz ve sakin ruh hali  
4) a) Büyük yaratıcılık  
5) e) Mini yaratıcılık  
6) b) Uyumluluk  
7) c) Orijinallik



- 8) c) Küçük yaratıcılık
- 9) d) I,II,III ve V
- 10) e) Orijinal keşif ve yeni ürünler ortaya koymak

## **2. BÖLÜM**

### **YARATICILIĞIN KURAMSAL TEMELLERİ**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

### **2.1. Psikoanalitik Kuram**

**2.2. İnsancıl (Hümanistik) Kuram**

**2.3. Gestalt Kuramı**

**2.4. Çağrışım Kuramı**

**2.5. Bilişsel-Gelişimsel Yaklaşım**

**2.6. Algısal Kuram**

**2.7. Çoklu Zekâ Kuramı**

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

Kuramların öğrenilmesi neden gerekli ve önemlidir?

Yaratıcılıkla ilgili kuramlar ile gelişimsel kuramcılarının ortaya attıkları kuramlar arasında benzerlikler var mıdır?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Psikoanalitik Kuram	Kuramın özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım
İnsancıl (Hümanistik) Kuram	Kuramın özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım
Gestalt Kuramı	Kuramın özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım
Çağrışım Kuramı	Kuramın özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım
Bilişsel-Gelişimsel Yaklaşım	Kuramın özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım
Algısal Kuram	Kuramın özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım
Çoklu Zekâ Kuramı	Kuramın özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım

## **Anahtar Kavramlar**

Psikoanalitik, insancıl (humanistik), çağrışımsal, Gestalt, çoklu zekâ

## Giriş

Bir alanın en derinlemesine anlaşılmasında ve teorik kısmın ortaya konmasında kuramsal bilginin edinilmesi önemlidir. Araştırmalar ve gözlemler sonucunda ortaya konulan kuramlar ile çeşitli bilim insanlarının aynı bilgiyi, farklı bakış açısından ve farklı düşünme yetenekleriyle değerlendirmesini görmek mümkündür. Kuramların felsefesi ve çıkış mantığı kavrandığında edinilen bilgiler de içselleştirilip kalıcı olmaktadır.

### 2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın kurucusu Sigmud Freud, bilinç ve dürtüler üzerinde çalışırken yaratıcılık üzerinde de kuramını genişletmiştir. Freud'a göre yaratıcılık bilinçaltının dışı vurumu olarak yorumlanmaktadır. Yaratıcılığın psikolojik dayanaklarını ele alarak psikoanalitik yaratıcı düşünme kuramını ileri sürmüştür. Bu kurama göre yaratıcılık kişilerin içsel olarak getirdikleri cinsellik ve saldırganlık dürtülerini bilinç üzerine çıkartırken kullandıkları bir savunma mekanizması olarak görülmektedir. Ernest Kris ve Lawrence Kubie de Freud'un ortaya attığı kuramı geliştirerek kişinin iç çatışmalarının ve saldırganlığının içinde yaşadığı toplumsal davranışa evrilmesi olarak açıklamışlardır. Onlara göre yaratıcılık özelliği bireyin olumsuz yönlerinden ortaya çıkmaktadır ve açıklanamayan içgüdüsel bir dürtü ile atılğanlığın sonucu oluşmaktadır (Ülgen, 1990, Sungur; 1997).

Kris, yaratıcılığı iki aşamalı olarak açıklamaktadır. Bu aşamalar; yaratıcılığın esinlenme ve ayrınıtlama aşamalarıdır. Kubie ise bilinç öncesinin yaratıcılıktaki önemine vurgu yapmıştır. Bilinç öncesinde birey bilgileri toplar, birleştirir ve karşılaştırdıktan sonra özgürce yeniden şekillendirir. Bu şekilde yaratıcılık temellenir (Sungur,1997).

Jung da psikoanalitik yaklaşımın diğer bir öncüsü olarak yaratıcılığın kökenini bilinçaltı olarak tanımlamış, çalışmalarında resimleri kullanarak bu durumu ispatlamaya çalışmıştır. Jung'a göre kişilerin yaptıkları çizimler yaratıcılıklarını ifade ederken bilinçaltılarını da ortaya çıkarmaktadır. Jung bilinçaltının yanında toplumsal bilinçaltının da var olduğuna ilişkin savunusu ile diğer psikoanalitik kuramcılardan ayrılmaktadır. Toplumsal bilinçaltı toplumların ortak mirasını oluşturan bilgiler ve yaşanmışlıklardır. Bu nedenle yaratıcı süreçleri psikolojik ve düşsel olarak iki düzeyde

ele almaktadır. Psikolojik düzey bireyin sahip olduğu bilinçaltı düzeyinden etkilenirken düşsel düzey bireyin toplumsal bilinçaltından beslenmektedir (Argun,2012).

## 2.2. İnsancıl (Hümanistik) Kuram

İnsanı merkeze alarak değer veren kuram olarak insancıl kuram, Psikoanalitik kuramda yer alan ve bireyin davranışlarının kaynağı olarak gösterilen bilinçaltındaki saldırganlık ve cinsellik dürtüleri yoluyla güdülendiği görüşüne karşıt görüş ortaya çıkmıştır. Carl Rogers ve Abraham Maslow'un ortaya attığı insancıl kuram, bireyi özel ve önemli görerek bireyi kendi içindeki potansiyeli gerçekleştirme gücüne sahip olarak görmektedir. Rogers, yaratıcılığı çevresel etmenlere bağlamış ve kişilerin içinde yaşadıkları kültürün baskı oluşturmayıp özgür bıraktığı durumlarda yaratıcılığın gelişip oluşacağını savunmuştur. Hümanistik yaklaşıma göre yaratıcılıkta iyi ya da kötü diye bir şey yoktur. Bireyler kendi beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda yaratıcı fikir ve ürünleri ortaya koyarlar. Bu süreç toplumun beklentisiyle bağlantılıdır. Bu nedenle de Rogers'a göre bireyler yaratıcılıklarını tam anlamıyla ve yeterince kullanamamaktadırlar. Yaratma süreci sonunda elde edilen ürün, içinde bulunduğu toplumun değerleri ve beklentileri ile beraber değerlendirmeye tutulur ve bu da yaratıcılığın kullanımını olumlu ya da olumsuz şekilde etkiler (Sungur, 1997; Adıgüzel, 2004).

Maslow (1968) ise yaşamdan elde edilen deneysel bilginin önemine odaklanarak yaratma sürecinin kişinin bilgisi ile kişiliğinin harmanlanmasıyla oluştuğunu belirtmektedir (Akt.: Argun, 2004). Maslow çalışmalarında, müzik besteleme ya da edebi metinler yazma gibi yetenek gerektiren yaratıcılık ile bireyin kendini gerçekleştirme yoluyla ortaya çıkan yaratıcılığı birbirinden ayırmış ve bireyde kendini gerçekleştirme biçiminde ortaya çıktığını düşündüğü yaratıcılığın, günlük yaşamda rahatlıkla gözlenebileceğini savunmuştur. Kendini gerçekleştirme biçimindeki yaratıcılığın anlamı, herhangi bir düşünceyi hayata geçirmedir. Maslow "yaratıcı" sözcüğünü bir ürün, bir etkinlik, bir süreç, karakter ve tutum olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı bireylerin de etkinliklerini kendi ruhlarını ortaya koyacak biçimde yaptıklarını belirtmektedir. Maslow'a göre yaratıcı kişiler; dürtü, mantık, görev, haz, iş, oyun, bencillik gibi birbirine zıt özellikleri kişiliklerinde düzenli bir karışım halinde barındıran insanlardır (Güney, 2006; Adıgüzel, 2004; Maslow, 1968).



### 2.3. Gestalt Kuramı

1900'lerde ortaya sürülen Gestalt kuramı, insan gözünün görselliği nasıl düzenleyip organize ettiğini araştırmaktadır (Turla, 2003). Gestalt kuramına göre algıyı örgütlemeye zemin-şekil ilişkisi, yakınlık yasası, benzerlik yasası, süreklilik yasası ve tamamlama yasası yer almaktadır (Ünver, 2006). Gestaltçılar, bir bütünün parçalar toplamından daha fazla olduğunu ve bireyin bütünü ayırtırmayıp tamamını algıladığını söyler. Bu kurama göre bireyler dıştan gelen uyarılara kendilerinden de eklemeler yaparak yaşamlarını yeniden yapılandırmaktadırlar (Senemoğlu, 2005).

Gestaltçılar yaratıcılık terimi yerine “üretken düşünce ve “sorun çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar (Sungur,1997). Wertheimer yaratıcı düşünmenin gerçekleşmesi için kişide stres ve gerilim oluşturan sorunun yapısal yönünün ele alınarak sorunun yeni baştan yapılandırılmasının önemli olduğunu savunmuştur (Sungur, 1997; Tanju, 2013). Max Wertheimer, problemin çözüme kavuşturulması için aşağıdaki ilkelerin dikkate alınmasının bireyi yaratıcı düşünme becerisine yönlendirebileceğini ifade etmektedir:

- 1- Sorunlu olan ya da aksayan kısımlar bulunup tekrar gözden geçirilerek yapısal olarak ele alınmalıdır.
- 2- Sorun çözüme kavuşturulurken sorunun hangi durum ile ilgili olduğu, bütün ve parçalar ilişkisel olarak ele alınmalıdır.
- 3- Yapısal gruplaştırma, bütünleştirme ve merkezileştirme soruna uyarlanmalıdır.
- 4- Sorunun önemli ve önemsiz tarafları birbirinden ayrılmalıdır.
- 5- Sorundaki parçaların doğruluğundan çok yapısal doğruluğu aranmalıdır (Sungur, 1997).

### 2.4. Çağrışım Kuramı

Çağrışım kuramının oluşumu Mill ve Hume ile birlikte İngiliz ampiristlerine kadar uzanır. Çağrışım kuramına göre fikir üretimi içerisinde olan çağrışımlar düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Yaratıcılık ise çağrışımların sayısına ve alışılmışın dışında yani farklı fikirlerin üretimine bağlıdır (Sungur, 1997). Sarnoff Mednick, 1962 yılında çağrışım kuramını benimsemiş ve yaratıcılığın çağrışım kuramına bağlı olduğunu söylemiştir. Ayrıca yaratıcılığın ölçümü için de geliştirmiş

olduğu “Uzak Çağrışım Testini” kullanmıştır. Çağrışımsal kurama göre bireyin önceki bilgi ve deneyimleri yaratıcılığına da etki etmektedir (Tanju, 2013). Örneğin; “kalem” denildiğinde yaratıcı olmayan ya da yaratıcılık düzeyi düşük olan bireylerin verecekleri cevap “defter” gibi yakınsak bir fikir olacaktır. Biraz daha düşünüldüğünde “yazı” cevabı da yaratıcılığı düşük bireylerin yapabileceği en hızlı diğer bir çağrışım olacaktır. Biraz daha düşünüldüğünde “Aziz Nesin” gibi bir cevap daha geç çıkabilecek ya da hiç çıkmayacaktır. Temelde yaratıcılığı düşük olan bireylerde çağrışım ve tepkinin hızına dair ortaya konan eğride sıklıkla kullanılacak bir iki cevaptan sonra hızlı bir düşüş görülebilecektir (Arık, 1987). Mednick yaratıcı çözümlerin olumlu rastlantı (serendipity), benzerlik ve aracılık yollarıyla oluşabileceğini savunur. Olumlu rastlantı, bireyin çağrışım yapmasını sağlayan düşüncelerin veya olayların bir rastlantı sonucu bir arada düşünülmesi ile yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasıdır. Benzerlik, bireye gelen uyarıcılar ile oluşan çağrışım öğelerinin benzerlik göstermesi ile ortaya yaratıcılığın çıktığını; aracılık ise, bireyin sahip olduğu bilgi ve birikimin çağrışım için aracılık etmesi ile yaratıcı düşüncenin üretilmesini ifade etmektedir (Argun,2012; Bayındır,2013; Tanju,2015). Bu yaklaşımda bireyin çağrışım sayısı ve verdiği alışılmadık cevapları oldukça önemli olduğundan yaratıcılık boyutlarından akıcılık ve esneklik özelliklerini vurgulamaktadır.

## **2.5. Bilişsel-Gelişimsel Yaklaşım**

Bu görüş David Feldman tarafından ortaya atılmış ve Piaget’nin zihinsel gelişim kuramını temel alarak yaratıcılığı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmesinin sürekliliğini ileri sürmüştür. Yaratıcılık, genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görülmektedir. Piaget’nin aşamalı gelişim kuramı ile yaratıcılık arasında dört benzerlik bulmuştur. Bunlar:

1. Sorun üzerinde çalışırken genelde çözüme doğru ilerleme duygusu olmaktadır.
2. Sorun çözüldüğünde, açık ve anlaşılır hale gelmektedir.
3. Çözüm bir kere başarılı mı, sorunun önemi kalmamaktadır.
4. Çözüm gerçekleştiğinde verilen tepki de çoğu zaman sürpriz olabilmektedir (Sungur, 1997; Adıgüzel, 2004).

Bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre yaratıcılık; hem eş anlamlı (sinonim) hem de zıt anlamlı (antonim) düşünerek bilgileri düzenlemede

akıcılık, problem çözümede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgünlüktür. Ayrıca, bireyin etkinlikler sırasında tüm incelikleri dikkate alarak işi özenle tamamlaması da bilişsel yaklaşımda önemli bir gösterge sayılmaktadır (Ülgen, 1997).

## **2.6. Algısal Kuram**

Algısal kuramın mimarı Ernest Schachtel (1959) geliştirdiği yaratıcı süreç kuramında yaratıcılığın güdülenme ve dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminden doğduğuna odaklanmaktadır. Yaratıcılık, bir nesne ya da duruma değişik görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgi barındırır ve geleneksel düşünce kalıpları tarafından sınırlandırılmaz (Akt. Tanju, 2015). Birey yaratıcı olabilmek için güdülenmeli ve içinde yaşadığı dünya ile ilişki içerisinde olmaya özen göstermelidir (Öztunç, 1999). Bireyin kültür değerleri, ilgisi, dikkati, güdülleri, duyarlılığı problemin seçici algıyla tanımlanmasında önemli görülmektedir. Dolayısıyla bireyin algılama kapasitesini geliştirdiği ölçüde yeni bilgi ve kavramlara dayalı olarak problemleri algılaması ve tanımlaması mümkün olur.

## **2.7. Çoklu Zekâ Kuramı**

Son yıllarda eğitim bilimleri alanında üzerinde en çok tartışılan kuramlardan biri de “çoklu zekâ kuramı”dır. Öğrenme psikolojisi uzmanı olan Howard Gardner Çoklu Zekâ Kuramını ilk olarak 1983 yılında yayınladığı kitabında açıklamıştır. Gardner, zekâ kavramını farklı yorumlayarak insan zekâsının tek boyutta değil, birbirinden çok farklı ancak birbirleriyle de ilgili düzlemlerde ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Tek tip zekâ bireylerin değerlendirilmesinde yeterli olmadığından, bireyin sahip olduğu diğer özelliklerin de ortaya çıkartılması gerekmektedir. Zekâ, Gardner’a göre, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür ve insan beyni, modüler bir yapıya sahiptir. Beyinde dilsel, sayısal, görsel, işitsel ve diğer simgesel sistemler kullanılarak ayrı psikolojik işlemler gerçekleştirilmektedir. Buna göre farklı simge biçimleri beynin farklı bölümlerine hizmet etmektedir (Temiz, 2007; Çetin ve Yükselen, 2005; Adıgüzel, 2004).

Gardner, çoklu zekâ kuramında bireyin; sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal,

görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, kişisel-içsel ve doğacı olmak üzere sekiz zekâ alanına sahip olduğunu belirtmektedir (Saban, 2005; Nolen, 2003; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003; Sternberg, 2003; Brualdi, 1998; Gardner, 1993) Son yıllarda bunlara ek olarak felsefi düşünce ve ruhsal sorgulamanın da ele alındığı zekâ türü olarak varoluşçu zekâ üzerinde de çalışmalar sürdürülmektedir. Varoluşçu zekâyâ sahip insanlar var olmak, ölmek, ölümden sonra yaşam, Dünya'nın yüzyıllar önce neye benzediği, başka gezegende hayat olup olmadığı ve gerçeklikle ilgili düşünmeyi seven insanlardır (Vural, 2004).

**Sözel-Dilsel Zekâ:** Bireyin dile ait durumları sözlü ya da yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme yeteneğidir. Sözcüklerle düşünme, onların anlamlarını kavrayabilme, şiir okuma, öykü anlatma, dilbilgisi, soyut ve simgelerle düşünme, yazma etkinliklerini etkili kullanma gibi beceriler bu zekâ türünde yer almaktadır (Adıgüzel, 2004). Sözel-dilsel zekâyâ örnek olarak okumak, yazmak, konuşulanları anlamak verilebilir. Yazar, hatip ve şairler bu zekâyı baskın olarak kullanan bireylere örnek olarak gösterilebilirler (Sternberg, 2003). Sözel-dilsel zekâsı baskın olan bireyler genellikle yazılı ve sözlü iletişimde başarılıdırlar. Kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder ve sözlük kullanmayı severler. Bu bireylerde sözlük bilgisi (anlam, eş anlam, zıt anlam gibi) gelişmiştir. Ses, ses dizimi ve anlam bilgilerine sahiptirler ve iletişimlerinde bu bilgilerini başarı ile kullanmaktadırlar. Sözlü iletişimlerinde atasözleri, deyimler ve güzel sözler kullanmayı, herhangi bir konuda tartışmayı, anlatmayı, dinlemeyi ve okumayı tercih ederler. Bunun yanı sıra hikâyeye dinlemek, anlatmak ve tekerleme söylemek de bu bireylerin en çok hoşlandıkları etkinlikler arasında yer almaktadır. Yabancı dillere meraklıdırlar ve kullanma konusunda oldukça başarılıdırlar. Sözel bulmacalardan ve sözcük oyunlarından hoşlanırlar. Yazılı ve sözlü uyarıcılara karşı oldukça duyarlıdırlar ve bu yöndeki hafızaları da oldukça kuvvetlidir. Yazılar, resimlerden daha fazla dikkatlerini çeker. Sözcük, tarih, isim hafızaları iyidir. İnsanlarla yüksek seviyede sözlü iletişime girmekten hoşlanırlar. (Temiz, 2007; Çakır, 2003). Yaratıcı düşünmede de daha ağırlıkla sözcükleri farklı biçimlerde kullanarak üretim yapma konusunda başarılıdırlar.

**Mantıksal-Matematiksel Zekâ:** Sayıları etkili bir şekilde kullanabilen, sayılarla düşünen, hızlı ve pratik hesap yapan, neden-sonuç ilişkisinden varsayımlar oluşturan, soyut işlemler yapabilen kişiler bu zekâ türüne sahiptirler. Düşünme tarzı olarak da

eleştirel ve mantıksal düşünebilme yeteneğine sahiptirler (Gardner, 1993). Matematiksel-mantıksal zekâsı baskın olan bireyler genellikle bilgisayar oyunlarından, mantık bulmacalarından, satranç, dama, tavlâ gibi stratejik oyunlardan hoşlanırlar. Neden-sonuç ilişkileri kurmada başarılıdırlar ve bu ilişki içinde düşünmeyi severler. Gruplama, sentez ve analiz etmede başarılıdırlar. Karşılaştıkları bir olay, durum karşısında neden, nasıl, niçin, niye soruları içinde düşünürler. Soyut ilişkiler ve bağlantılar kurma, muhakeme etme becerileri gelişmiştir (Temiz, 2007; Adıgüzel, 2004; Çakır, 2003). Özellikle soyut düşünme ve bağlantılar kurma becerisi ile yaratıcı düşünceler üretebilmeleri de mümkün olabilmektedir.

**Görsel-Uzamsal Zekâ:** Bu zekâ türüne sahip bireyler, görsel araştırma, fark etme, zihinsel benzeştirme, uzamsal akıl yürütme, zihinsel tasarımları ve hayalleri görsel hale dönüştürebilme, içsel ve dışsal benzetmeleri birleştirme alanında yeteneklidirler. Beynin sağ yarım küresi görsel-uzamsal işlemler için en önemli bölgedir. Bu bölgede oluşan bir zarar yüzleri hatırlama, yön bulma becerilerini zayıflatır (Gardner, 1993). Yön bulma, harita okuma, belirli bir alana eşya sığdırma, mimari tasarım yapma bu zekânın etkin olarak kullanıldığı işlere örnek olarak verilebilir. Görsel-uzamsal zekâsı baskın olan kişiler genellikle görsel sanat etkinliklerine ilgi duyarlar. Hayal kurup zihinlerinde tasarladıklarını gerçeğe dönüştürebilmekten hoşlanırlar. Okurken kelimelerden çok resimler dikkatlerini çeker. Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net hatırlar; filme, slayt v.b. görsel sunuları izlemekten zevk alırlar. Resim ve çizim yapmayı severler. Yön ve adres bulmada başarılıdırlar. Çizerek, resimleyerek çalışır ve not alırlar. İnsan yüzlerini kolay unutmaz, bir nesnenin farklı duruş ve görünüşlerini gözlerini kapatarak hayal edebilirler. Haritaları, çizelgeleri, grafikleri ve diyagramları kolay okuyup ve anlamlandırırırlar. Renk, çizgi, şekil, zaman, mekân, biçim, desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı duyarlıdırlar (Temiz, 2007; Adıgüzel, 2004; Çakır, 2003). Bu zekâ türü baskın olan kişiler zengin hayal gücüne sahip olarak özellikle sanatsal yaratıcılık başta olmak üzere yaratıcı düşünme becerisi yüksek kişilerdir.

**Bedensel-Kinestetik Zekâ:** Kendini ifade ederken ya da bir problemi çözerken veyahut bir ürün meydana getirirken vücudunun tamamını veya belli bir bölümünü kullanabilenler bu zekâ türüne sahiptirler. Vücudun hareket kontrolü, beynin her iki yarım küresindeki motor korteks bölümündedir (Gardner, 1993). Dans etmek,

pantomim yapmak, futbol oynamak, origami yapmak gibi faaliyetler bedensel-kinestetik zekânın etkin olarak kullanıldığı işlere örnek olarak verilebilir. Bedensel-kinestetik zekâsı baskın olan bireyler sportif etkinliklere katılmaktan hoşlanırlar. Uzun süre hareketsiz kalamazlar. Konuşurken jest, mimik, el ve kol hareketlerini kullanmayı tercih eder, bir şeyi parçalarına ayırmayı ve tekrar birleştirmeyi severler. Çamurla oynamaktan, yontmaktan veya diğer harekete dayalı etkinliklere katılmaktan hoşlanırlar. Beden eğitimi derslerini sever, dans etmekten hoşlanırlar. Dokunma ve hareket içeren etkinlikleri severler (Temiz, 2007; Çakır, 2003). Bu zekâ türü baskın olanların özellikle harekete dayalı ve bedeninin kullanıldığı görevleri yaratıcı biçimde gerçekleştirmede de başarılı oldukları söylenebilir.

**Müzikal-Ritmik Zekâ:** Müzik formlarını, tonları ve ritimleri algılama, ayırt etme, beste yapma ve kendini müzikle ifade etme becerileri bu zekâ türünün özelliklerindedir (Gardner, 1993). Müzikal-ritmik zekâsı baskın olan kişilerin gerçekleştirdiği eylemlere örnek olarak beste yapmak, şarkı söylemek, bir müzik aleti çalmak verilebilir. Müzikal-ritmik zekâsı baskın olan bireyler şarkıların melodilerini çok iyi hatırlarlar. Müzik dersini sever, bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmak isterler. Çevresindeki seslere karşı duyarlı ve hassastırlar. Bir melodi duyduklarında farkında olmadan ona eşlik eder ve çalışırken müzik dinlemekten hoşlanırlar. Farklı ortamlardaki örneğin dışardan gelen sesler genelde dikkatlerini çeker. Elleriyle ya da kalemle vurarak tempo tutar ve bunu yapmaktan hoşlanırlar. Birkaç kez duymaları bir melodiyi hatırlamaları için yeterlidir. Konuşur, yazarken ve hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar, konserlere, müzikal gibi gösterimlere gitmekten hoşlanırlar (Temiz, 2007; Çakır, 2003). Bu zekâ türündeki kişilerin yaratıcılıklarını da müzik alanındaki ürünlerde görmek mümkündür.

**Kişilerarası-Sosyal Zekâ:** Çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme, onlarla etkili iletişim kurabilme yeteneğidir. Bu zekâ beynin ön bölümü olan frontal lobundadır. Bu bölümde olabilecek bir hasar, bireyin kişiliğinde değişimlere neden olabilir (Gardner, 1993). Kişilerarası zekâsı baskın olan bireyler genellikle çok fazla arkadaşına sahiptirler. Empati yetenekleri çok gelişmiştir ve arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla vakit geçirmekten hoşlanırlar. Tanımadığı insanlara selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemserler. Çevresindeki kişilerle iyi anlaşılır, arkadaşlarının kötü zamanlarında onlarla ilgilenir ve duygularını anlarlar.

Başkalarını ikna etme kabiliyetleri oldukça yüksektir. Grup içinde rahatlırlar, organizasyon yapmada başarılıdırlar, grup oyunlarından, etkinliklerden hoşlanırlar ve çoğu zaman liderlik özellikleri sergilerler (Temiz, 2007; Çakır, 2003). İnsan ilişkilerinde sorun çözmeye yaratıcı düşünceler geliştirebilme konusunda da başarı gösterebilirler.

**Kişisel-İçsel Zekâ:** Bu zekâ türü, kendini tanıma ve kendisi hakkında sahip olduğu gerçekçi bilgi ve anlayış ile uyumlu davranışlar sergileme yeteneğini içermektedir. Bu zekâ da beynin kişilik özelliklerinden sorumlu olan frontal lobundadır (Gardner, 1993). Kişilerin kendilerini tanımak adına giriştikleri eylemlerde etkin olarak bu zekâyı kullandıkları görülür. İçsel zekâsı baskın olan bireyler duygularını, düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirirler. Zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptirler. Başkalarına pek fazla akıl danışmazlar, sosyal ortamlara tek başlarına gitmekten hoşlanırlar. Çekingen gözükmeyle beraber aslında kendilerine güvenleri ve içsel motivasyonları yüksektir. Bağımsızlıktan hoşlanırlar ve bağımsız olma eğilimindedirler. Başarı ve başarısızlıklarından ders alırlar. Yalnız başına iş yapma yetenekleri yüksektir ve gerçekçi amaçlar oluştururlar. Günlük tutmaktan hoşlanırlar, kendilerini kolay bir biçimde motive edebilirler (Temiz, 2007; Çakır, 2003). Kendi başlarına çalışmaktan keyif aldıklarından yaratıcı performansları da yüksek olabilmektedir.

**Doğacı Zekâ:** Doğanın sembollerini ve dengesini anlama, yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme özelliğine sahip zekâ türüdür. Doğasal zekâsı baskın olan bireyler doğanın düzen ve dengesine ilişkin eylemleri etkin olarak kullanmakta, doğada olmaktan ve hayvanat bahçesi gibi gezilerden çok hoşlanırlar. Hayvan hakları ve çevreyi koruma ile ilgili konuşmayı sever ve bu konularla ilgili dernek ve kuruluşlarda aktif olarak rol alma eğilimindedirler. Evcil hayvan beslemeyi, toprakla oynamayı, bitki yetiştirmeyi severler. Mevsimlere, iklim olaylarına, yeryüzü şekillerine, gökyüzüne karşı meraklı ve ilgilidirler. Çevre bilinçleri iyi gelişmiştir. Doğanın dengesinden, düzeninden model ve örnekler kullanarak yapılan açıklamalardan hoşlanırlar. Doğa dergilerini ve belgeselleri izlemeyi, doğa olayları, varlıkları hakkında yeni şeyler öğrenmeyi severler. Doğadaki sınıflamaların ve oluşumların farkındadırlar ve bu oluşumlara, olaylara karşı ilgilidirler (Temiz, 2007; Çakır, 2003). Doğadan gelen her tür materyalle çalışmalar

retmek ya da doğada derin düşüncelere dalarak yaratıcı sorun çözme konularında da başarı gösterebilmektedirler.



## Uygulamalar

Bölümde yer verilen her bir yaratıcılık kuramını çocuklarla uygulamada nasıl kullanabilirsiniz? Bunlara kısaca örnekler yazınız.

## Uygulama Soruları

Yaratıcılık kuramlarını gündelik yaşamda hangi uygulamalarda görebiliriz? Bunlara örnekler veriniz.

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Bölümün ana konusu,yaraticılık kavramında teorik açıdan ön plana çıkan altı temel kuramdır. Bunlar; psikoanalitik, insancıl, Gestalt, çağrışım, bilişsel-gelişimsel ve algısal kuram olarak adlandırılmaktadır. Psikoanalitik Kuram, yaratıcılığı bilinçaltının dışı vurumu olarak yorumlamaktadır. Bu kurama göre yaratıcılık, kişilerin içsel olarak getirdikleri cinsellik ve saldırganlık dürtülerini bilinç üzerine çıkartırken kullandıkları bir savunma mekanizması olarak görülmektedir.

Psikoanalitik kuramın savunduğu davranışın görüşüne karşıt olan insancıl kuramda ise Rogers ve Maslow ön plana çıkan kurmacılardır. Yaratıcılığın çevresel etmenlere bağlanarak özgür ortamlarda yaratıcılığın gelişip oluşacağı savunulmaktadır. Bireylerin kendi beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda yaratıcı fikir ve ürünleri ortaya koydukları görüşü baskındır. Bu kurama göre yaratıcı kişiler; dürtü, mantık, görev, haz, iş, oyun, bencillik gibi birbirine zıt özellikleri kişiliklerinde düzenli bir karışım halinde barındıran insanlardır.

İnsan gözünün görselliği nasıl düzenleyip organize ettiğine odaklanan Gestalt kuramına göre bireyler dıştan gelen uyaranlara kendilerinden de eklemeler yaparak yaşamlarını yeniden yapılandırmaktadırlar. Gestaltçılar yaratıcılık terimi yerine “üretken düşünce ve “sorun çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar. Wertheimer yaratıcı düşünmenin gerçekleşmesi için kişide stres ve gerilim oluşturan sorunun yapısal yönünün ele alınarak sorunun yeni baştan yapılandırılmasının önemli olduğunu ve problemin çözüme kavuşturulması için bazı ilkelerin dikkate alınmasının gerekliliğini belirtmektedir.

Çağrışım kuramına göre ise fikir üretimi içerisinde olan çağrışımlar düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Yaratıcılık ise çağrışımların sayısına ve alışılmışın dışında yani farklı fikirlerin üretimine bağlıdır. Çağrışımsal kurama göre bireyin önceki bilgi ve deneyimleri yaratıcılığına da etki etmektedir.

Bilişsel-gelişimsel yaklaşım yaratıcılığı, genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görmektedir. Piaget'nin aşamalı gelişim kuramı ile yaratıcılık arasında dört benzerlik bulunmaktadır. Bunlar; sorun üzerinde çalışırken genelde çözüme doğru ilerleme duygusu olması, sorun çözüldüğünde açık ve anlaşılır hale gelmesi, çözüm

başarıldıktan sonra sorunun öneminin kalmaması ve çözüm gerçekleştiğinde verilen tepkinin çoğu zaman sürpriz olması olarak açıklanabilir.

Algısal kuramın mimarı Ernest Schachtel (1959), geliştirdiği yaratıcı süreç kuramında yaratıcılığın güdülenme ve dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminden doğduğuna odaklanmaktadır. Yaratıcılık, bir nesne ya da duruma değişik görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar.

Gardner da, çoklu zekâ kuramında bireyin; sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik, kişilerarası-sosyal, kişisel-içsel, ve doğacı olmak üzere sekiz zekâ alanına sahip olduğunu belirtmektedir. Sözel-dilsel zekâyâ sahip bireyler yaratıcı düşünmede daha ağırlıklı olarak sözcükleri farklı biçimlerde kullanarak üretim yapma konusunda başarılıdırlar. Mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip bireylerin özellikle soyut düşünme ve bağlantılar kurma becerisi ile yaratıcı düşünceler üretebilmeleri mümkün olabilmektedir. Görsel-uzamsal zekâyâ sahip bireylerin sanatsal yaratıcılık başta olmak üzere yaratıcı düşünme becerisi yüksektir. Bedensel-kinestetik zekâ türüne sahip bireyler harekete dayalı ve bedenini kullandığı görevleri yaratıcı biçimde gerçekleştirmede başarı gösterebilirler. Müzik formlarını, tonları ve ritimleri algılama, ayırt etme, beste yapma ve kendini müzikle ifade etme becerileri ile müzikal-ritmik zekâ türüne sahip kişilerin yaratıcılıklarında da görmek mümkündür. Kişisel-içsel zekâ türünde ise bireyler kendi başlarına çalışmaktan keyif aldıklarından yaratıcı performansları da yüksek olabilmektedir. Kişilerarası-sosyal zekâ türünde, insan ilişkilerinde sorun çözmede yaratıcı düşünceler geliştirebilme; doğacı zekâyâ sahip bireylerin doğadan gelen her tür materyalle çalışmalar üretmek ya da doğada derin düşüncelere dalarak yaratıcı sorun çözme becerileri bulunmaktadır.

## Bölüm Soruları

- 1) Aşağıdaki kuramlardan hangisi yaratıcılık konusuna değınmemiştir?
  - a) Sosyal öğrenme kuramı
  - b) Psikoanalitik kuramı
  - c) Gestalt kuramı
  - d) Bilişsel-gelişimsel kuram
  - e) Algısal kuram
- 2) Psikoanalitik kurama göre yaratıcılığın temeli aşağıdakilerden hangisine dayanır?
  - a) Gördüklerimize
  - b) İştiklerimize
  - c) Bilinçaltının dışa vurulmasına
  - d) Beynimizin algılayamadığına
  - e) İlişkisiz durumlara
- 3) Hangi kurama göre yaratıcılık, müzik besteleme gibi yetenek gerektiren yaratıcılık ile bireyin kendini gerçekleştirme yoluyla ortaya çıkan yaratıcılık olarak ikiye ayrılır?
  - a) Psikoanalitik
  - b) Çağrışmsal
  - c) Gestalt
  - d) İnsancıl
  - e) Çoklu zekâ
- 4) Hangi kuramcı yaratıcı kişileri dürtü, mantık, görev, haz, iş, oyun, bencillik gibi birbirine zıt özellikleri kişiliklerinde düzenli bir karışım halinde barındıran insanlar olarak tanımlamaktadır?
  - a) S. Freud
  - b) A. Maslow
  - c) H. Gardner
  - d) E. Kubie
  - e) C. Rogers
- 5) Gestalt kuramı yaratıcılık terimi yerine hangi kavramı kullanmaktadır?
  - a) Sabit fikirlilik
  - b) Değişken düşünce
  - c) Üretken düşünce
  - d) Kararsız fikirlilik
  - e) Açık fikirlilik
- 6) Aşağıdakilerden hangisi çoklu zekâ kuramı'nda ressam ya da grafiker gibi insanların daha baskın olarak sahip oldukları zekâ türüdür?

a) Bedensel   b) Müzikal   c) Matematiksel   d) Sosyal   e) Görsel

7) Ahmet sınıf içinde arkadaşlarıyla yapılan ortak çalışmalara katılmakta isteksiz görünen, ancak tek başına iken üretken ve yaratıcı fikirler geliştirmeyi başaran bir çocuktur. Bu durumda Ahmet'te hangi zekâ türünün baskın olduğu düşünülebilir?

a) Müzikal   b) Sosyal   c) Görsel   d) Özedönük   e) Doğacı

8) Maslow'a göre yaratıcı kişiler birbirine zıt özellikleri kişiliklerinde düzenli bir karışım halinde barındıran insanlardır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi yaratıcı kişilerde bulunmamaktadır?

a) Dürtü   b) Mantık   c) Oyun   d) Bencillik   e) Aşağılık

9) Yaratıcı çözümler serendipity, benzerlik ve aracılık yollarıyla oluşur. Burada geçen serendipity aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

a) Olumlu rastlantı   b) Karmaşa   c) Gelişigüzelik  
d) Düzenlilik   e) Hata

10) Psikolojik düzey bireyin sahip olduğu bilinçaltı düzeyinden etkilenirken düşsel düzey bireyin ..... bilinçaltından beslenmektedir.

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

a) Küresel   b) Toplumsal   c) Bireysel   d) Devinimsel  
e) İnnovatif

### **Cevaplar**

1) a) Sosyal Öğrenme Kuramı

2) c) Bilinçaltının dışı vurulmasına

3) d) İnsancıl Kuram

4) b) A. Maslow

5) c) Üretken düşünce

6) e) Görsel

7) d) Özedönük

8) e) Aşağılık

9) a) Olumlu rastlantı

10) b) Toplumsal

### **3. BÖLÜM**

## **YARATICILIKTA ZİHİNSEL SÜREÇLER**



## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

**3.1.** Yaratıcılık ve Zekâ

**3.2.** Yaratıcılık Süreçleri

**3.3.** Yaratıcı Problem Çözme

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular



*British Museum'da bulunan bir maske örneği*

Yukarıdaki maske size göre neyi temsil ediyor olabilir?

Bu maskenin sembolize ettiği duygusal ifade size göre nedir?

Size göre bu maskenin yapım malzemesi ne olabilir? Maskeye dokunma şansınız olsaydı nasıl bir his uyandırırdı?

Bu maskeye ilişkin birçok fikir önerebilirsiniz. Bu süreçte sizce zihninizde nasıl işlemler gerçekleşiyordur?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Yaratıcılık ve Zekâ	Konuyu açıklar.	Anlatım
Yaratıcılık Süreçleri	Konuya ilişkin süreçleri sıralar.	Anlatım ve uygulama
Yaratıcı Problem Çözme	Problem çözme aşamalarını sıralar ve uygular (Verilen problemi aşamalarına göre çözer).	Uygulama

## **Anahtar Kavramlar**

Süreçsel olarak yaratıcılık, kuluçka, aydınlanma, doğrulama, esinlenme, gerçekleştirme

## Giriş

Guilford; yaşamın sorunlarla dolu bir süreç olduğunu, bu süreç içinde sorunları çözmeye ile de insanların yaratıcı biçimde büyüdüklerini söylemiştir. Yaratıcılık zihinsel ya da başka bir deyişle düşünsel bir etkinliktir. Yaratıcılığın zihinde gerçekleşen bir süreç olması beyin araştırmacılarının da ilgisini çekmiş ve zekâ ile yaratıcılık ya da beyindeki yaratıcılıkla ilintili alanların nereler olduğu araştırma konusu olmuştur. Zihin kavramı akla beyni getirmektedir. Beyin araştırmaları aracılığıyla yaratıcı düşünmenin ne şekilde gerçekleştiği de daha kolay anlaşılabilir. Bu durumda beyni kısaca inceleyecek olursak; beynin sağ ve sol yarım kürelere bölünmüş olan serebrum ve serebrumun tam altında bulunan serebellum (sözcük anlamı, “beyincik”) olmak üzere iki ana kısımdan oluştuğunu görürüz. Serebral yarı kürelerin her biri de frontal, temporal, parietal ve oksipital olmak üzere dört loba ayrılmıştır. Biraz basitleştirerek bu loblardan her birinin bazı özel bölgesel fonksiyonları yerine getirdiğini söyleyebiliriz. Oksipital lob görüş; temporal loblar işitsel, algılama ve dil; parietal loblar uzamsal algılama ve dil; frontal lob ise soyut düşünce, planlama ve hafızanın belli türleri gibi yönetici fonksiyonlarla ilişkilidir (Andreasen, 2009). Tıpkı öğrenme gibi yaratıcılık da beynin farklı bölgelerindeki sinir hücrelerinin iletişimiyle gerçekleşir. Posner ve ekibinin (2008) gerçekleştirdiği araştırmada yaratıcılıktaki zihinsel süreçlerdeki mekanizmaların işlemleri incelendiğinde beynin önemli bir bölümünün etkilendiği görülmüştür. Beynin işleyişinin görüntülendiği çalışmalarda, görsel ya da sözel yaratıcılık gerektiren becerilerin beynimizin hangi bölgelerinde nasıl geliştiği açık biçimde gözlenebilmektedir. Bu sonuçlar, yaratıcılığın beynin çoğunlukla sağ yarım küresinde, bazen de her iki yarım kürenin iletişimi ile oluştuğunu ortaya koymaktadır (Akt. Beceren ve Ünsal, 2015). Günümüzde yaratıcılıkta beynin ön (frontal) lobunun baskın olduğu kanıtlanmıştır. Frontal lob; yaratıcılık, problem çözme, karar verme ve planlama gibi maksatlı eylemleri kapsamaktadır. Araştırmalar, yaratıcı faaliyetler sırasında vücut stres hormonlarının salgılanmadığını, ancak alana karşı yoğunlaşma oluştuğunu ortaya koymaktadır (Kubilay, 2012).

### 3.1. Yaratıcılık ve Zekâ

Zekâ bölümü yani IQ'nun yaratıcılıktaki rolü yaratıcılık çalışmaları başladığından beri tartışmalı bir konudur. Bu tartışma, 1950'li ve 60'lı yıllarda yaratıcılığın diğer bilimsel konu ve ilgilerden ayrı bir alan olması gerektiği ile başlamış (Barron ve Herrington, 1981) ve yaratıcılık ile zekânın aynı şey olmadığını gösteren deneysel çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmıştır (Runco, 2007; Dağlıoğlu, 2010).

Zekâ doğuştan gelen bir yetenektir ve uygun çevre koşulları ve eğitimle geliştirilebilir, benzer şekilde yaratıcılık da doğuştan gelen ve geliştirilebilen bir beceridir. Araştırmalar yaratıcılıkla zekâ arasında yüksek bir korelasyon olmadığını ve daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini göstermektedir (Yenilmez ve Çalışkan, 2011; Argun 2012). Diğer taraftan MacKinnon (2002)'a göre yaratıcılık ve zekâ arasında özellikle de 120 IQ'ya kadar olanlarda, pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu durumda da bir okuldaki IQ'su 120 civarında olan normal bir öğrencinin okulun en zeki ve başarılı öğrencisinden daha yaratıcı olabileceğini söylemek mümkündür (Argun 2012; Davis ve Rimm,1989; Sungur,1997). Benzer şekilde, Getzels ve Jackson (2008) yaratıcılığın zekâ ile doğru orantılı olduğunu belirtmişlerdir. Zekâ düzeyi yükseldikçe çocuklar yaratıcı etkinliklerde daha başarılı ve esprili olmaktadır (Palaniappan, 2007). Wallach ve Kogan da ilkökul çocuklarında yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyerek yaratıcılık testleri geliştirmişlerdir. Yaratıcılığın basit bir zekâ fonksiyonu olmadığını yaratıcılık için zekâ düzeyinin en az 120 olması gerektiğini belirtmişlerdir (Dağlıoğlu, 2010; Argun, 2012).

Sternberg (1999) yaratıcılığın alt bileşenlerinden birinin zekâ olduğunu ileri sürmüş ve zekâyâ göre üç ana düşünce unsurunun olduğunu vurgulamıştır. Bunlar; çözümleyici (analitik), yaratıcı ve pratik düşüncedir. Çözümleme, ilişkileri anlama, karşılaştırma, yargılama, tersini bulma ve değerlendirme analitik düşünceyi; genelleme, icat, yaratma, imgeleme, farklı ilişkileri algılama, olabilirlikleri sezinleme yaratıcı düşünceyi; kavramları gündelik yaşama uygulama, gerçekleştirme ve sonuçlandırabilme yetenekleri de pratik düşünceyi betimlemektedir (Dağlıoğlu, 2010).

### 3.2. Yaratıcılık Süreçleri:

Yaratıcılıkta, beyinsel işlevlerin ve işlemlerin beynin tüm bölümlerinde dengeli bir etkileşim içerisinde olduğu zamanlarda yaratıcı zekâ ortaya çıkabilmektedir (Hermann (1998) Akt. Madi, 2006). Bu durumda da problem çözmede yaratıcı bir süreç gerçekleşmektedir. Hermann bir beyin şeması geliştirerek Wallas'ın öne sürdüğü yaratıcılık süreci aşamalarını, açıklamaya çalışmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. **Hazırlık aşaması:** Bu aşama, problemin, ihtiyaç ya da gerçekleştirilmek istenen hedeflerin belirlenip problemin çözümü için gerekli olan bilgi ve materyalin toplandığı aşamadır. Bu işlem, problemin farklı biçimlerde ele alınması ve kalıp düşüncelerden ve sonuçlardan uzaklaşmak amacıyla yapılmaktadır. Hazırlıkta toplanan bilgi ve materyal çözüm açısından değerlendirilir.

2. **Kuluçka aşaması:** Bu aşamada problem zihinde dinlenmeye ve geri planda zihnin incelemesine bırakılır. Bu dönemin ne kadar süreceği belirsizdir, haftalar hatta yıllar sürebilir. Bu aşamada, bilinçaltı kesintisiz bir biçimde geri planda çalışmakla beraber başka işlere odaklanılır. Derin düşünme, bilinçaltı, görselleştirme ve duyumsal algılama gibi beceriler çalışarak süreçte gelişen farklı düşünceler arka plandaki konu için yeni çağrışımlara yol açar, yeni seçenekler oluşturur.

3. **Aydınlanma aşaması:** Bu aşama, düşüncelerin bir biçimde netleşip sonucun şekillenmeye başladığı aşamadır. Bu aşama hazırlık ve kuluçka aşamasından farklı olarak çoğunlukla anlıktır, müthiş bir iç görü zenginliği içerisinde gelişir ve birkaç dakika ya da birkaç saat sürer. Sezgisel süreçlerle çözüm tanımlanarak uygulamaya geçmek için elde olan bilgilerle doğrulaması yapılır.

4. **Gerçekleme-Doğrulama aşaması:** Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan fikirlerin, ihtiyaçları karşılayıp karşılayamayacağını, hazırlık aşamasında elde edilen ölçütlere uyup uymayacağını anlaşılması ve sorgulanması sürecini içerir (Hermann, 1981; Sungur, 1997; Aydın, 1993).

Yaratıcılıkta bir fikir ya da ürün ortaya koymak için gerçekleşen süreçler farklı biçimlerde gerçekleşebilmektedir. Özellikle yaratıcı problem çözme sürecinde üç temel aşama bulunmaktadır. Öncelikle karşılaştığımız engel ve durumun açıklanması ile başlayan süreç (açıklama); üzerinde düşünülüp fikir üretme (dönüştürme) ile devam eder ve problem için uygun çözümü geliştirip hayata geçirme (uygulama) ile

sonlandırılır (Puccio, Mance, Switalski, & Reali, 2012). Bu aşamalarda da ikişer alt basamak yer almaktadır:

*Açıklama Aşaması;*

- Var olan durumu inceleme
- Karşılaşılan zorluğu ifade etme

*Dönüştürme Aşaması;*

- Fikirleri inceleme
- Çözüm yollarını ifade etme

*Uygulama Aşaması;*

- Onayları/kabulleri inceleme
- Bir plan oluşturma

Her aşama, “inceleme” adımı ile başlar, “ifade etme ya da oluşturma” adımı ile devam eder. Aşamalar geniş kavramları, somut sonuçlara taşıyarak alanı daraltmaya çalışır ve bu şekilde çözüme varmayı kolaylaştırır (CREA, 2006; Puccio, Mance, Switalski, & Reali, 2012).

### **3.3. Yaratıcı Problem Çözme**

Alex Osborn yaratıcı problem çözme ile ilgili çalışmalarına ilk olarak 1960’larda başlamış; daha sonrasında da 1980’lerde Treffinger ve Isaksen yaratıcı problem çözme çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Yaratıcı sorun çözme; karmaşıklığı bulma, veri toplama, problemi ortaya koyma, fikir üretme, çözüm bulma ve çözümü uygulama olmak üzere altı aşamalıdır (Treffinger & Isaksen, 2005; Vidal, 2010; Mitchell & Kowalik ‘dan akt. Önel, 2013). Bu aşamaların detayları şu şekildedir:

- **Karmaşıklığı Bulma:** Sürecin bu ilk basamağında karmaşık olan durum ya da olayı bulmak için bir çabalama vardır. Bütüncül bakış ile birlikte olaya ait bütün sorunlar, güçlükler, fırsatlar ve problemler hakkında dikkatli biçimde fikirler oluşturulur. Var olan durum ile gerçekler bir yandan tanımlanır diğer yandan da keşfedilir. Bu aşamada iraksak düşünme becerisi kullanılarak durumla ilgili problemler listelenir.



- **Veri Toplama:** Bu aşamada duruma ilişkin veriler toplanarak bilgi arttırılır. Ortadaki durumu açıklayabilmek ve keşfetmek için artılar, eksiler, sorunlar ve güçlüklerle birlikte gerekli bilgiler belirlenir.
- **Problemi Ortaya Koyma:** Problemlerle ilgili karışık durumdaki farklı yolları da göz önüne alarak engel durumunu açıklığa kavuşturma ve durumu yansıtacak asıl sorunun tespit edildiği aşamadır. Problemin çözümüne dair problem durumları analiz edilir ve belirlenir, durumun içinde önemli sorunu ayırmaya ve soruna neden olan sebebi bulmaya yönelik çaba sarf edilir.
- **Fikir Üretme:** Bu aşamada mümkün olduğunca soruna ilişkin çözümler toplanır, alternatif yollar, farklı yaklaşımlar ve yöntemlerle fikirler üretilir. Probleme farklı açılardan bakıldığından soruna yönelik potansiyel çözüm yolları bütünüyle incelenir.
- **Çözüm Bulma:** Problem için ortaya konan fikirler arasından çözüme yönelik uygun fikirleri seçmek için bir liste oluşturulur. Problemin çözümü için en uygun olan ve aynı zamanda geçerliliği kabul edilen yol seçilir.
- **Çözümü Uygulama:** Problemin çözümü için kabul edilen fikrin gerçekleştirildiği basamaktır. Çözümün kabul edilebilir, güçlü ve yararlı yönleri ön planda tutularak uygulama gerçekleştirilir (Treffinger & Isaksen, 2005; Vidal, 2010; Mitchell & Kowalik'den akt. Önel, 2013).



*Resim 3.1. Altı yaşındaki Erel, kendisinden kalem ve boyaları olmadan bambaşka şekilde resim yapması istediğinde yaratıcı problem çözme aşamalarını*

*sırasıyla yerine getirerek çakıl taşlarıyla resim yapma önerisiyle çözümü kendince sağlayabilmiştir.*

### **3.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı Problem Çözme**

Yaratıcı problem çözme çalışmaları ilk başlarda üstün zekâlı ya da üstün yetenekli bireylerin eğitiminde kullanılmaya başlanmış, ancak son yıllarda normal gelişim gösteren bireyler için de uygun olduğu görüşü yaygınlaşmıştır. Yaratıcı problem çözme becerisinin geliştirilmesine çocukluk döneminden itibaren başlanmalıdır. Yapılan çalışmaların planlı ve sistemli olarak uygulanması sonucunda çocukların daha çok düşünmeye, fikir üretmeye ve problem çözmeye yöneldikleri görülebilir (Yıldırım, 2014). Erken yaşlardan itibaren uygulanabilecek problem çözme çalışmaları çocukların gelişim özelliklerine göre özenle seçilmelidir. Okul öncesi dönemde olan çocukların henüz okuma yazmayı öğrenmemiş olmalarından dolayı yaratıcı problem çözme yöntemlerinden bazıları bu yaşlar için daha uygundur. Bunlar; beyin fırtınası, ardışık fikirlerle resim yapma, SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) ve düşünce matrisi olarak verilebilir (Puccio, Keller-Mathers, & Treffinger, 2000).

## Uygulamalar

“Ak akçe kara kara gün içindir” bu atasözünü ilk okuduğunuzda beyniniz cümlenin başını görünce diğer cümleleri hızlıca tamamlama eğilimi gösterir. Ancak her kelimeyi dikkatlice okursanız “kara” sözcüğünün iki defa yazıldığını fark edebilirsiniz. Bu durumda çok yönlü bakış açısı ve detaylara dikkat etme becerisini geliştirmek önemlidir.

Peki şimdi de aşağıda yazanın ne olduğunu bulabilir misiniz?

DAsMakLAlaYsaADmAAmnlılgAeYliArGzaÖmLaOnLıUR

Küçük bir ipucu; dikkatinizi belirli detaylara odaklamanız gerekiyor. Örneğin sadece büyük harfleri okumak gibi.

Cevap; Damlaya damlaya göl olur ve Sakla samanı gelir zamanı

## Uygulama Soruları

Yukarıdaki örnekte neden zorlandığınızı ya da beyninizin size nasıl oyun oynadığını düşünün.

Zihninizin kapasite ve algılamasını geliştirmek için neler yapabilirsiniz? Sıralayın.

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Bu bölümde; yaratıcılığın zihinde gerçekleşen bir süreç olmasına odaklanılmış, ve zekâ ile yaratıcılık ya da beyindeki yaratıcılıkla ilintili alanların nereler olduğundan bahsedilmiştir. Tıpkı öğrenme gibi yaratıcılık da beynin farklı bölgelerindeki sinir hücrelerinin iletişimiyle gerçekleşir. Beynin işleyişinin görüntülediği çalışmalar yaratıcılığın beynin çoğunlukla sağ yarım küresinde, bazen de her iki yarım kürenin iletişimi ile oluştuğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde yaratıcılıkta beynin ön (frontal) lobunun baskın olduğu kanıtlanmıştır. Frontal lob; yaratıcılık, problem çözme, karar verme ve planlama gibi maksatlı eylemleri kapsamaktadır.

Zekâ bölümü yani IQ'nun yaratıcılıktaki rolü yaratıcılık çalışmaları başladığından beri tartışmalı bir konudur. Zekâ da yaratıcılık da doğuştan gelen bir yetenektir ve uygun çevre koşulları ve eğitimle geliştirilebilir. Yapılan çalışmalara göre, yaratıcılık ve zekâ arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Sternberg (1999) yaratıcılığın alt bileşenlerinden birinin zekâ olduğunu ileri sürmüştü ve çözümleyici (analitik), yaratıcı ve pratik düşüncenin 3 ana unsur olduğunu vurgulamıştır.

Yaratıcılıkta, beyinsel işlevlerin ve işlemlerin beynin tüm bölümlerinde dengeli bir etkileşim içerisinde olduğu zamanlarda yaratıcı zekâ ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda da problem çözüme yaratıcı bir süreç gerçekleşmektedir. Bu süreçteki aşamalar; hazırlık aşaması, kuluçka aşaması, aydınlanma ve gerçekleştirme-doğrulama aşamasıdır. Ayrıca, yaratıcılıkta bir fikir ya da ürün ortaya koymak için gerçekleşen süreçlerden de bahsedilen bölümde yaratıcı problem çözme sürecinde; açıklama (durum inceleme ve zorlukları ifade etme), dönüştürme (fikirlere inceleme ve çözüm yolları ifade etme) ve uygulama (onayları inceleme ve planlama) olarak sıralanan aşamalara yer verilmiştir. Yaratıcı sorun çözme ile ilgili farklı kaynaklardaki süreçlerin detaylıca ele alındığı bölümde her bir süreç detaylıca açıklanmıştır.

## Bölüm Soruları

1) Günümüzde yaratıcılıkta beynin hangi lobunun baskın olduğu kanıtlanmıştır?

- a) Frontal lob                      b) Temporal lob                      c) Oksipital lob  
d) Parietal lob                      e) Neo korteks

2) Sternberg yaratıcılığın alt bileşenlerinden birinin zekâ olduğunu ileri sürmüş ve zekâyâ göre üç ana düşünce unsuru olduğunu vurgulamıştır. Bu unsurlar aşağıdakilerden hangisinde doğru biçimde verilmiştir?

- a) Aykırı, üretici ve ölçücü düşünce  
b) Değerlendirici, çözümleyici ve sonuçlandırıcı düşünce  
c) Analitik, yaratıcı ve pratik düşünce  
d) Kontrolcü, sorgulayıcı ve üretici düşünce  
e) Sabit, sıradan ve teorik düşünce

I. Kuluçka aşaması

II. Hazırlık aşaması

III. Gerçekleme-doğrulama

IV. Aydınlanma

3) Hermann'a göre yukarıda karışık biçimde verilen yaratıcılık süreci aşamaları hangi seçenekte doğru biçimde verilmiştir?

- a) I, III, II, IV                      b) II, I, IV, III                      c) I, II, III, IV  
d) IV, I, II, III                      e) II, III, I, IV

4) Problemin zihinde dinlenmeye ve geri planda zihnin incelemesine bırakıldığı yaratıcılık süreci aşaması aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Hazırlık aşaması  
b) Aydınlanma aşaması  
c) Gerçekleme aşaması  
d) Doğrulama aşaması  
e) Kuluçka aşaması

5) Yaratıcı problem çözme sürecindeki “durumu inceleme” ile “uygulama” süreçleri arasında olması gereken süreç aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çözüm yollarını ifade etme                      b) Gözlem yapma

c)Olasılıkları hesaplama  
ulaşma

d) Soru sorma

e) Sonuca

6) Aşağıdakilerden hangisi yaratıcı sorun çözme aşamalarından biri değildir?

- a) Fikir üretme
- b) Karmaşıklığı bulma
- c) Veri toplama
- d) Gözlem yapma
- e) Çözümü uygulama

7) Engel durumunu açıklığa kavuşturma ve durumu yansıtacak asıl sorunun tespit edildiği aşama hangi yaratıcı sorun çözme aşamasıdır?

- a) Nedeni gözleme
- b) Problemi ortaya koyma
- c) Sonuca ulaşma
- d) Sorunu çözme
- e) Yaratıcı düşünme

8) Yaratıcı problem çözme sürecinde yer alan üç temel aşamayı maddeleyiniz.

9) Yaratıcı problem çözme basamaklarını maddeleyiniz.

10) Okul öncesi dönemdeki çocuklar için uygun olan yaratıcı problem çözme teknikleri nelerdir?

### **Cevaplar**

1) a) Frontal lob

2) c) Çözümleyici(analitik), yaratıcı ve pratik düşünce

3) b) II, I, IV, III

4) e) Kuluçka aşaması

5) a) Çözüm yollarını ifade etme

6) d) Gözlem yapma

7) b) Problemi ortaya koyma

8) - Karşılaştığımız engel ve durumun açıklanması (açıklama)

- Üzerinde düşünülüp fikir üretme (dönüştürme)

- Problem için uygun çözümü geliştirip hayata geçirme (uygulama)

9) karmaşıklığı bulma, veri toplama, problemi ortaya koyma, fikir üretme, çözüm bulma, çözümü uygulama

10) Beyin fırtınası, ardışık fikirlerle resim yapma, SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) ve düşünce matrisi



## **4. BÖLÜM**

### **YARATICI PROBLEM ÇÖZME TEKNİKLERİ**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

- 4.1.** Beyin Fırtınası
- 4.2.** Sinektik (Analoji/Benzetme)
- 4.3.** Ardışık Fikirlerle Resim Yapma
- 4.4.** SCAMPER
- 4.5.** Matriks Tekniği
- 4.6.** Nominal Grup Tekniği
- 4.7.** Ardışık Fikirler
- 4.8.** Odaklanmış Nesne Tekniği

Bir kavanoz ile bir bilgisayarı bir araya getirip bunların birleşiminden yepyeni bir ürün ortaya çıkarmanız gerekiyor. Sizce buradaki sorunu nasıl ele alıp hangi yollarla sorununuzu çözmeyi planlarsınız?

### **Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular**

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Beyin Fırtınası	Konuyu açıklar ve uygular.	Anlatım ve uygulama
Sinektik (Analoji/Benzetme)	Konuyu açıklar ve uygular.	Anlatım ve uygulama
Ardışık Fikirlerle Resim Yapma	Konuyu açıklar ve uygular.	Anlatım ve uygulama
SCAMPER	Konuyu açıklar ve uygular.	Anlatım ve uygulama
Matriks Tekniği	Konuyu açıklar ve uygular.	Anlatım ve uygulama
Nominal Grup Tekniği	Konuyu açıklar ve uygular.	Anlatım ve uygulama
Ardışık Fikirler	Konuyu açıklar ve uygular.	Anlatım ve uygulama
Odaklanmış Nesne Tekniği	Konuyu açıklar ve uygular.	Anlatım ve uygulama

## **Anahtar Kavramlar**

Beyin fırtınası, sinektik (Analoji/Benzetme), SCAMPER, matriks tekniği, nominal grup tekniği, odaklanmış nesne tekniği

## Giriş

Her uygulama alanında olduğu gibi yaratıcılık alanında da çalışmaların daha etkili olmasını sağlayacak çeşitli kuramlara dayandırılmış ve pratikliği arttıran bir takım teknikler bulunmaktadır. Özellikle yaratıcı düşünme ve problemleri yaratıcı biçimde çözme ile ilgili olarak ortaya konmuş çeşitli teknikler vardır. Bu tekniklerin başta eğitim olmak üzere reklamcılık, iletişim, grafik tasarım, sanat, finans vb. gibi çeşitli alanlarda kullanılması ile yaratıcılık performansının daha da artırılması sağlanabilmektedir. Bu bölümde yaratıcı düşünme ve problem çözme teknikleri ele alınmıştır.

### 4.1. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, sistemli bir yaklaşımı ortaya koyması ve yaratıcılık yöntemleri içindeki kullanımı göz önüne alındığında düşünce oluşturmaya yönelik geniş kapsamlı bir süreçtir. Osborn'un geliştirdiği beyin fırtınası en çok bilinen ve yaygın biçimde kullanılan yaratıcılık aracıdır. Beyin fırtınası tekniği farklı seçenekler ve fikirler üretmeyle ilişkili bir araçtır. İçinde bulunduğu grubu harekete geçirir ve katılımcıların birbirlerinin fikirlerinden esinlenmelerini sağlama olanağı sunar (Yıldırım, 1998). Beyin fırtınası için 5-25 kişi arasında grup gerekmektedir. Bu teknikte ideal olarak 12-15 kişilik grupların olması, gruptakilerin birbirleriyle etkileşimde bulunması ve bir lider eşliğinde fikirlerin sıra ile ifade edilmesi beklenmektedir. Bireysel çalışmaların aksine grup çalışmalarında daha fazla fikir üretildiği tezinden yola çıkarak geliştirmiş olduğu bir tekniktir. Çok fazla düşüncenin, bir grup insandan daha kısa sürede elde edildiği bir tekniktir. Buradaki her fikrin çok iyi olması beklenmez (Rawlinson, 1995; Sungur, 1997; Isaksen, Dorval, & Treffinger, 1998; Ünlüer, 2010):

Probleme üretilen her çözüm, grup üyelerini daha yeni ve farklı fikirler geliştirmeye yöneltir fakat bunun yanında düşüncelerin bütün ayrıntıları ile ifade edilmesi ve savunulması istenmez. Fikirlerin ve düşüncelerin hızlıca anlatılması ve bu fikirlerin yazıya dökülmesi sonrasında da bunların değerlendirilmesi istenir. Beyin fırtınası grupları en az beş kişiden oluşmalıdır (Mert, 1997). Beyin fırtınasını oluşturan ana unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Isaksen, Dorval, & Treffinger, 1998; Ünlüer, 2010).

- *Serbest ortam:* Burada bireylerden akıllarına geldiği gibi konuşmaları beklenir.

- *Miktar*: Burada önemli olan süreç boyunca düşüncelerin kalitesinden ziyade çeşitliliği ve miktarıdır. Fikirlerin kalitesi değerlendirme kısmına geçildiğinde incelenir.
- *Çaprazlama-geliştirme*: Katılımcılar, grupta bulunan diğer bireylerin düşüncelerini de ele alıp geliştirebilirler.
- *Değerlendirmenin sona bırakılması*: Beyin fırtınası sırasında ortaya atılan fikirler kesinlikle tartışılmamalıdır.

Beyin fırtınası tekniğinde uygulanması gereken 6 adım bulunmaktadır. Bunlar:

- Problemin belirtilmesi ve tartışılması,
- Problemin yeniden tanımlanması,
- Yeniden tanımlanan sorunun, bu yeni ortaya çıkarılan tanımlardan bir temel alınarak kaç şekilde çözülebileceğinin sorulması,
- Isınma turunun yapılması,
- Beyin fırtınası aşaması,
- En akla gelmeyecek düşünce aşamasıdır (Rawlinson, 1995).

Beyin fırtınası çalışması yaparken yukarıda belirtilen sıralama önemlidir. Basamakları sırasıyla takip etmeli ve bir basamak gerçekleşmeden diğer basamağa geçilmemelidir. Problemin kavranma ve tartışma bölümünde zaman kısa tutulmalıdır.

Beyin fırtınası yöntemi öğretim etkinliklerinde öğrenciye aşağıdaki katkıları sağlamaktadır:

- Öğrenci merkezlidir ve aynı zamanda demokratik bir ortam özelliğine sahiptir.
- Öğrenciler baskı altında olmadan grup içi tartışmalara katılırlar, bu şekilde öğrenme ile ilgili olumlu bir davranış geliştirilebilirler
- Öğrencilerin hayal gücünü artırır ve karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş edeceklerini ve hangi kararları alabileceklerini kazandırır.
- Dersi zevkli hale getirerek sınıf içi etkinliklere çeşitlilik katar ve öğrenciyi araştırmaya yöneltir.

- Grup üyelerinin ortak paylaşımında bulunmasını sağlar, sorumluluk bilincini geliştirir (Nakipoğlu, 2003).

#### **4.2. Sinektik (Analoji/Benzetme)**

Bu yöntem, Gordon'un 1940'larda yapmış olduğu grup ve bireysel çalışmalar sonucunda doğmuştur. Temel olarak analoji yöntemi birbirinden farklı ve alakasız olan varlık ya da nesnelere sistemli bir şekilde bir araya getirme işidir. Çıkış noktası da yaratıcı kişilerin ortaya koydukları ürünlerde çevrelerinden ya da doğadan esinlenmeleridir (Sungur, 1997; Özden, 2005). Yöntemin üç farklı biçimi vardır:

1. *Doğrudan Analoji*: Bireyin, var olan sorunu çözmek için doğadaki canlıları düşünüp ya da gözlemleyip onların çözümüne benzer şekilde çözüm bulması beklenir.
2. *Kişisel Analoji*: Burada da bireyden kendisini bir nesne ya da doğada gördüğü bir canlına yerine koyarak düşünmesi ve bu şekilde yaratıcı çözüm yolu bulup üretmesi istenir.
3. *Fantastik Analoji*: Bireyin hayal gücünü kullanması sağlanarak yaratıcı çözümler bulması beklenir (Özden, 2005).

#### **4.3. Ardışık Fikirlerle Resim Yapma**

Bu yöntem grup çalışması şeklinde gerçekleştirilir, ancak önce bireysel olarak fikir üretimi gerçekleştirilir daha sonrasında ise üyelerin yaptıkları çalışmalarını birbirleriyle değiştirmeleri beklenir. Grup üyelerinden çok sayıda farklı fikir üretmeleri ve bu fikirlerin üzerine yeni eklemeler yapmaları istenir. Her bir katılımcıdan kendisine gelen resmi inceleyip var olan fikirden yararlanarak yeni bir parça ya da fikir eklemeleri istenir (Isaksen, Dorval, & Treffinger, 1998; Keller-Mathers, 2005).

#### **4.4. SCAMPER (Yönlendirilmiş beyin fırtınası)**

SCAMPER, akrostiş olarak yedi sözcüğün baş harflerinin birleşimiyle meydana gelmektedir ve bir beyin fırtınası tekniğidir. Bireylerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine yardımcı olur, özgün ve farklı düşünceler üreterek problem çözümünü sağlar. Burada ele alınan nesne ya da durum üzerinden beyin fırtınası yaparak nesneyi geliştirme veya üzerinde değişiklikler yapmasını gerektirir. Michalko'ya göre



SCAMPER'in felsefesi şudur: "Her fikir var olan başka bir fikirden doğar." (İslim, 2009; Ünlüer, 2010).

SCAMPER'in açılımı; S: Subtitude (yer değiştirme), C: Combine (birleştirme), A: Adapt (uyarlama), M: Modify, Minify, Magnify (değiştirme, küçültme, büyütme), P: Put to other uses (başka amaçlarla kullanma), E: Eliminate (yok etme, çıkarma) ve R: Reverse (yok etme, çıkarma) şeklindedir. Her bir sözcük bir aşamayı ifade ettiğinden bütün olarak aşamalı biçimde beyin fırtınası süreci de yönlendirilmektedir. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

*Yer değiştirme:* Burada seçilen nesne başka bir nesneymiş gibi düşünülür.

*Birleştirme:* Burada farklı fikirler ve öğeler bir araya getirilerek birleştirilir.

*Uyarlama:* Bu aşama, nesnenin amaca veya bir duruma uyum sağlaması için üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılması ile gerçekleşir. Var olan nesne veya olaylarla ilişkisiz konu, düşünce ve ürünlerin birleşimiyle yeni fikirler ortaya çıkarılır.

*Değiştirme, küçültme, büyütme:* Burada nesnenin orijinal örneğini alıp şeklini değiştirmek için büyütme, küçültme, hafifleştirme, yavaşlatma gibi düzenlemeler yapılır.

*Başka amaçlarla kullanma:* Burada çocuktan elindeki nesneyi her zaman kullandığı amacın dışında farklı amaçlar için kullanması beklenir.

*Yok etme, çıkarma:* Burada nesnenin bir özelliğinin tümünün veya bir bölümünün atılması istenir (Ünlüer, 2010).

Basamakların gerçekleşmesi için katılımcılara daha öncesinden alışkın olmadıkları bir biçimde düşünmelerine yardımcı olacak sorular yöneltilir. Bu tarz sorular katılımcıların farklı düşünmelerini sağlayacak itici bir kuvvettir. SCAMPER, esnek düşündürüp kalıpların dışına çıkartarak yaratıcı düşünmeyi destekler (Yıldız & İsrail'den akt. Yağcı, 2012).

#### **4.5.Matriks Tekniği**

Matriks tekniği, soruna ilişkin anahtar kelimeleri bulmaya yönelten ve yaratıcı çözümler hakkında ipuçları verip çözümü bulmayı kolaylaştıran bir tekniktir. Burada amaç var olan sorunla ilgili bir dizi kelime düşünüp sıralayarak bu kelimelerden yola çıkılarak yeni düşünceleri ortaya koymaktır. Bunu yapabilmek için problem hakkında

geniş bir bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Matriks'in temelinde yatan prensip gelecekte yaratılacak olanakları daha geniş bir perspektifle elde etmektir. Matriks tekniğinin aşamaları şunlardır:

- Ele alınacak sorunu analiz etme
- Sorunun çözümüne yönelik tüm değişkenleri seçme ve niteliklerini belirleme
- Olası tüm birleşenleri elde edecek çok boyutlu bir matriks oluşturma
- Ortaya çıkan birleşenleri istenen sonuçları verip vermediklerine göre değerlendirme
- Mevcut kaynaklar dikkate alınarak uygulanabileceğine inanılan birleşenleri daha ayrıntılı olarak inceleme ve uygulamaya yönelik geliştirme (Özözer, 2004).

#### **4.6. Nominal Grup Tekniği**

Bu teknik hızlıca yapılan ve oylamaya dayalı bir beyin fırtınası tekniğidir. Grup üyelerinin bir konu üzerinde hızlıca karar vermesini ve çözüme ulaşmasını temel almaktadır. Nominal teknik; sorunun analiz edilmesinde, çözümlerin çeşitlendirilmesinde ve sorunun önceliklerinin bulunmasında faydalıdır. Grup içerisinde herkesin eşit haklara sahip olduğu bu etkinlik üyeler arasında sözlü baskının ve statü farklarının etkisizleştirmesini gerektirmektedir (Mert, 1997).

Nominal grup tekniğinde temel olarak 4 adım bulunmaktadır (Güngör Şen & Cenkçi, 2009):

*Fikir üretimi:* Bu aşamada grup üyelerinin fikirleri yazılı olarak alınır. Grup üyelerinin düşünceleri için gerekli süre ihtiyacı durumuna göre uzatılabilir veya yeni fikirler son bulana kadar devam ettirilir. Buradaki adım tüm fikirlerin alınmasıyla son bulur.

*Yorumlama ve açıklama:* Burada tüm fikirler değerlendirilmek ve açıklanmak üzere ortaya yatırılır.

*Oylama:* Bu adımda fikirler üzerinde herhangi bir tartışma olmadan doğrudan oylamaya gidilir. Grup üyeleri fikirleri, oluşturulan listeden seçerek puanlarlar. Puanlama harfle veya numaralandırma yöntemi ile yapılmaktadır ve en çok puan alan fikir belirlenir.

*Son tartışma:* Burada tüm puanlama sonuçları grup üyelerine duyurulur, katılımcılara sonuç hakkında yorum yapabilmeleri için imkân sağlanır ve sonrasında da tartışma sonucuna göre grupça bir rapor hazırlanır.

#### **4.7.Fikir Yazımı Tekniği**

Fikir yazımı tekniği, grup ile birlikte fikir üretme ve bu üretilen fikirlerin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Uygulamada her katılımcıya düşüncelerini ifade etmeleri için eşit süre ve eşit haklar verilir. Bu süreç paralel şekilde tüm katılımcılarla gerçekleştirilen çalışma olduğu için etkilidir. Fikir yazımı tekniğinde 4 aşama bulunmaktadır:

1. *Grubun oluşturulması:* Çalışma için 3-4 kişilik gruplar oluşturulur, grup kalabalıkta birden fazla küçük grup oluşturulur ve her grubu yönetecek bir lider seçilir.
2. *İlk fikir yazımı:* Katılımcılara sorun durumu söylenir ve sorunun çözümüne yönelik fikirlerini kâğıda dökmeleri istenir. Kâğıtlar ortada bir masanın üzerinde toplanır.
3. *Katılımlı yazışma:* Katılımcıların ortada bulunan kâğıtlardan rastgele bir kâğıt seçmeleri ve bu kâğıttaki fikri okumaları istenir. Kâğıtta yazılan fikirlere eklemeler ve değişiklikler yaparak düşüncenin geliştirilmesi sağlanır. Masadaki tüm kâğıtlarda bulunan fikirlere de aynısı uygulanır.
4. *Analiz ve rapor etme:* Birden fazla grup olduğunda her grubun kendi analizlerini yapmaları ve bir çözüme varmaları istenir. Daha sonrasında tüm grupların birleşerek tartışma ile soruna en uygun çözümü belirlemeleri istenir (Moore'dan akt. Mert, 1997).

#### **4.8.Odaklanmış Nesne Tekniği**

Odaklanmış nesne tekniğinde bilinçli ve rastgele olarak seçilmiş nesneler arasında bir ilişki bulmaya çalışılarak fikir üretilmesi amaçlanmaktadır. Bu tekniğin aşamaları aşağıdaki gibidir:

- Sorunun bütününe ya da küçük bir parçasına ilişkin bir nesne, düşünce ya da yaklaşım belirlenir.
- Sorunla ilgisiz, çevrede görülen ya da işitilen bir durum, nesne, düşünce ya da yaklaşım belirlenir.

- Bu iki nesne, durum veya yaklaşımla ilgili ilişkilendirme yapılır. Yeni fikirlerin üretim aşamasında sınırlandırmalardan kaçınılmalıdır.
- Belirlenen fikirlere yeni fikirler eklenerek çözüm önerileri belirlenmeye devam edilir.
- Belirlenen fikirler sınırlandırılmadan birbiri arasında ilişkilendirilir.
- Bu nesne ile ilgili fikir ve yaklaşımların kullanılarak üretilen fikirler son bulduğunda yeniden başa dönülür ve yeni çıkış noktaları saptanır.
- Sorun çözüme kavuşturulana kadar fikir üretilmeye devam edilir (Van Gundy'den akt. Mert, 1997).

## Uygulamalar

Üç farklı renkte birkaç tane kâğıt alın ve her bir renk bir temayı temsil edecek şekilde sözcükler yazın. Kâğıtlardan her renkten birer tane seçtikten sonra bunlar arasında basit ilişkiler kurarak kısa öyküler oluşturun. Örneğin;

Kırmızı kâğıtlara hayvan ya da karakter isimleri,

Mavi kâğıtlara mekan isimleri,

Sarı kâğıtlara olay ya da durumlar yazılır ve ister yazılanların görülmemesi için katlanarak isterse de ters çevrilerek bir masa üzerine dizilir.

Etkinlik için herkesin ya da kalabalık sayıda kişinin olduğu durumlarda grupların birer renkte kâğıt seçmeleri istenir. Seçilen kâğıtlardaki kelimeler kullanılarak bir tekerleme ya da şiir üretilmesi istenir.

## Uygulama Soruları

Birbiriyle ilişkisi olmayan nesne, durum ya da olaylar ile yepyeni fikirler üretmenin kolay ve zor kısımları neler olabilir?

Var olan durumları kullanarak yepyeni fikirler üretmek yaratıcı düşünmede size göre nasıl bir süreç ile gerçekleşiyordur?

“Hayal gücünün kanatlarına tutunarak uçmak” deyişinden ne anlıyorsunuz? İkili eş olarak bu deyişten anladıklarınızı birbirinize kısaca açıklayınız.

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Her uygulama alanında olduğu gibi yaratıcılık alanında da çalışmaların daha etkili olmasını sağlayacak birtakım teknikler bulunmaktadır. Bu bölümde bu tekniklere yer verilmiş ve beyin fırtınası, sinektik (analoji/benzetme), ardışık fikirlerle resim yapma, SCAMPER, matriks tekniği, nominal grup tekniği, fikir yazımı ve odaklanmış nesne tekniği ele alınmıştır.

Beyin fırtınası tekniği, düşünce oluşturmaya yönelik geniş kapsamlı bir süreçtir. Osborn'un geliştirdiği beyin fırtınası en çok bilinen ve yaygın biçimde kullanılan yaratıcılık aracıdır. Katılımcıların birbirlerinin fikirlerinden esinlenerek kısa sürede birçok fikrin ortaya çıkarmasına olanak sunar. Beyin fırtınasını oluşturan ana unsurlar; serbest ortam, miktar, çaprazlama-geliştirme ve değerlendirmenin sona bırakılmasıdır.

Sinektik (Analoji/benzetme) yöntemi birbirinden farklı ve alakasız olan varlık ya da nesnelere sistemli bir şekilde bir araya getirme işidir. Çıkış noktası da yaratıcı kişilerin ortaya koydukları ürünlerde çevrelerinden ya da doğadan esinlenmeleridir. Yöntemin üç farklı biçimi vardır; doğrudan analogi, kişisel analogi ve fantastik analogi.

Ardışık fikirlerle resim yapma yönteminde bireysel olarak fikir üretimi gerçekleştirilir ve üyelerin yaptıkları çalışmalarını birbirleriyle değiştirmeleri ve geliştirmeleri beklenir.

SCAMPER da bir beyin fırtınası tekniğidir. Ele alınan nesne ya da durum üzerinden beyin fırtınası yaparak nesneyi geliştirme veya üzerinde değişiklikler yapılmasını gerektirir. Açılımındaki harfler; S yer değiştirme, C birleştirme, A uyarılma; M değiştirme, küçültme, büyütme; P başka amaçlarla kullanma; E yok etme, çıkarma; ve R yok etme, çıkarma anlamına gelmektedir.

Matriks tekniği, soruna ilişkin anahtar kelimeleri bulmaya yönelten ve yaratıcı çözümler hakkında ipuçları verip çözümü bulmayı kolaylaştıran bir tekniktir. Amaç var olan sorunla ilgili bir dizi kelime düşünüp yeni düşünceleri ortaya koymaktır.

Nominal grup tekniği hızlıca yapılan ve oylamaya dayalı bir beyin fırtınası tekniğidir. Tekniğin dört adımı vardır. Bunlar fikir üretimi, yorumlama ve açıklama, oylama, son tartışma şeklindedir.

Fikir yazımı tekniği, grup ile birlikte fikir üretme ve bu üretilen fikirlerin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntemidir. Bu teknikte dört aşama bulunmaktadır. Bunlar; grubun oluşturulması, ilk fikir yazımı, katılımlı yazışma, analiz ve rapor etmedir.

Odaklanmış nesne tekniğinde bilinçli ve rastgele olarak seçilmiş nesnelere arasında bir ilişki bulmaya çalışılarak fikir üretilmesi amaçlanmaktadır. Bu teknikte ilk önce sorunun bütününe ya da küçük bir parçasına ilişkin bir nesne, düşünce ya da yaklaşım belirlenir. Sorunla ilgisiz, çevrede görülen ya da işitilen bir durum, nesne, düşünce ya da yaklaşım belirlenir. Bu iki nesne, durum veya yaklaşım ile ilgili ilişkilendirme yapılır.



## Bölüm Soruları

- 1) Beyin fırtınası tekniği en ideal olarak kaç kişilik gruplarla uygulanır?
  - a) 1-5 kişi
  - b) 5-8 kişi
  - c) 8-10 kişi
  - d) 12-15 kişi
  - e) 25-35 kişi
- 2) Aşağıdakilerden hangisi beyin fırtınasını oluşturan unsurlar arasında yer almaz?
  - a) Serbest ortam
  - b) Kaliteli fikir üretme
  - c) Fikirleri geliştirme
  - d) Değerlendirmenin sona bırakılması
  - e) Fikir miktarı
- 3) Birbirinden farklı ve alakasız olan varlık ya da nesneleri sistemli bir şekilde bir araya getirme hangi tekniği tanımlamaktadır?
  - a) Sinektik/analoji tekniği
  - b) Fikir yazımı tekniği
  - c) Nominal grup tekniği
  - d) Matriks tekniği
  - e) Odaklanmış nesne tekniği
- 4) Aşağıdakilerden hangisi analoji biçimlerinden biridir?
  - a) Dolaylı analoji
  - b) Bilişsel analoji
  - c) Fantastik analoji
  - d) Mantıksal analoji
  - e) Bütünsel analoji
- 5) Aşağıdakilerden hangisi SCAMPER tekniğinin içerisinde yer alan terimlerden biri değildir?
  - a) Birleştirme
  - b) Küçültme
  - c) Başka amaçlarla kullanma
  - d) Çıkarma
  - e) Geliştirme

6) Bir grup çocuk okul bahçesinde hangi oyunu oynayacaklarına karar veremeyince yaşadıkları soruna ilişkin çözüm düşünürken öğretmenleri sahip oldukları imkan ve süreyi düşünerek kâğıtlara oyun isimleri ve materyalleri yazarak bunlar arasından uygun olanı seçmelerini önerir. Temelde anahtar kelimeler kullanarak yaratıcı çözümler hakkında ipuçları verip çözümü bulmayı kolaylaştıran teknik olarak tanımlanabilecek bu teknik aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Nominal grup tekniği      b) Beyin fırtınası  
c) Matriks tekniği      d) Analoji      e) Fikir yazımı

7) Yaratıcı kişilerin ortaya koydukları ürünlerde çevrelerinden ya da doğadan esinlenmelerinde hayal gücünü kullanması sağlanarak yaratıcı çözümler bulması hangi analoji türüdür?

- a) Doğrudan analoji      b) Fantastik analoji      c) Kişisel analoji  
d) Doğrudan analoji      e) Kısmi analoji

8) Aşağıdakilerden hangisi kişisel analojinin tanımıdır?

- a) Artık materyallerle ve araçlar kullanarak yaratıcı uygulamalar yapmak  
b) Kişilerin keyif aldıkları durumlardan esinlenmeleriyle somut çıktısı olan işler yapmak  
c) Yeniliklerin ışığında üretimler yaparak yeni ve akla gelmedik sorunları çözerek ürünler hazırlamak  
d) Bireyden kendisini bir nesne ya da bir canlının yerine koyup düşünerek yaratıcı çözümler bulmak  
e) Öz güven ve öz saygı çerçevesinde toplum içi üretimlerde bulunmak

9) Bireysel olarak fikir üretimi sonrasında grup üyelerinin çok sayıda farklı fikir üretip bu fikirlerin üzerine yeni eklemeler yapmaları tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ardışık fikirlerle resim yapma      b) Yaratıcı yazma  
c) Nominal grup tekniği      d) Analojik düşünme tekniği

e) SCAMPER

10) İlk fikir yazımı ve katılımlı yazışma süreçleri hangi teknikte yer alır?

- a) Analogik düşünme tekniği      b) Nominal grup tekniği  
c) Beyin fırtınası      d) Fikir yazımı tekniği      e) SCAMPER

**Cevaplar**

- 1) d) 12-15 kişi  
2) b) Kaliteli fikir üretme  
3) a) Sinektik/analoji/benzetme yöntemi  
4) c) Fantastik analogi  
5) e) Geliştirme  
6) c) Matriks tekniği  
7) b) Fantastik Anoloji  
8) d) Bireyden kendisini bir nesne ya da doğada gördüğü bir canlının yerine koyarak düşünmesi ve bu şekilde yaratıcı çözüm yolu bulmak  
9) a) Ardışık Fikirlerle Resim Yapma  
10) d) Fikir yazımı tekniği

## **5. BÖLÜM**

### **FARKLI EĞİTİM MODELLERİNDE YARATICILIK**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

- 5.1.** Montessori Yöntemi ve Yaratıcılık
- 5.2.** Reggio Emilia Yaklaşımı ve Yaratıcılık
- 5.3.** Waldorf Eğitim Yaklaşımı ve Yaratıcılık
- 5.4.** High/Scope Programı ve Yaratıcılık

Bir erken çocukluk sınıfında nasıl düzenlemeler ve uygulamalar gerçekleştirerek çocuklardaki yaratıcılığı arttırabiliriz? Özellikle sınıf içi düzenlemeleri hangi eğitim yaklaşımına göre yapmak daha etkili sonuçlar sağlar?

### **Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular**

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Montessori Yöntemi ve Yaratıcılık	Yöntemin özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım
Reggio Emilia Yaklaşımı ve Yaratıcılık	Yöntemin özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım
Waldorf Eğitim Yaklaşımı ve Yaratıcılık	Yöntemin özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım
High/Scope Programı ve Yaratıcılık	Yöntemin özelliklerini açıklar ve örneklendirir.	Anlatım

## **Anahtar Kavramlar**

Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, High Scope



## Giriş

Güçlü toplumların oluşmasının temelini bir yandan geçmişin bilgi birikimine sahip diğer yandan da iş birliğiyle çalışabilen, problem çözebilen, yaratıcı çözümler üretebilen, problemlerin ele alınması ve çözümünde esneklik gösterebilen ve yeniliklere açık bireylerin oluşturması beklenmektedir (Vieth, 1999). Hatta gelişmiş toplumların en önemli unsurlarından olan bilgiyi üretmenin de yaratıcı düşünmenin bir ürünü olduğu ve bilgiyi üretebilmek için yaratıcı bireylere ihtiyaç olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle yaratıcı ve eleştirel düşüncenin gelişmiş bir toplum olmada ön koşul olduğu ifade edilebilir. Toplumları oluşturan bireyler ise etkili eğitim uygulamaları ve okullar aracılığıyla gelişmişliği destekleyen ve sürdürülebilirliğini sağlayan unsurlar olarak görülürler. Özellikle yaratıcılığı ve farklı ve alternatif düşünme yollarını destekleyici eğitim uygulamaları bu amaçla önemini daha da pekiştirmektedir. Yaratıcılık özelliği her insanda farklı derecelerde bulunur fakat çevre şartlarıyla ya desteklenip arttırılır ya da söndürülür. Bu noktada eğitim programları, kullanılan yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Çağdaş eğitim okul öncesinden başlar ve ezberci eğitim yerine merak eden, gözlem yapan, araştıran çocuklar yetiştirmeye çalışılır. Bunu da geleneksel yöntemlerle gerçekleştirebilmek olası değildir. Yaratıcılık düşünseldir. Aynı zamanda duygusaldır. Yaratıcı çalışmalar aniden kendini göstermez. Cesaretlendirme ve rehberlik etme ile yaşam biçimi haline gelir. Süreklidir. Yaratıcılık özgünlüğü, kural dışılığı, değişikliği, orijinalliyi barındırır. Yaratıcı bireyler öğrenmeye açıktır. Esnek düşüncelidir. Meraklıdır ve hayal gücünü kullanır.

Alternatif eğitim uygulamaları olarak da adlandırılabilir eğitim yaklaşımları ya da modellerine değinilecek olan bu bölümde özellikle ülkemiz ve dünyada yaygın biçimde kullanılan birkaç yaklaşım tarihsel olarak ortaya çıkışlarına göre seçilerek yaratıcılıkla ilişkileri ortaya konacak biçimde açıklanmıştır.

### 5.1. Montessori Yöntemi ve Yaratıcılık

1900'lü yılların başlarında Roma'da öğrenme güçlüğü çeken çocuklara yönelik eğitimsel uygulamalar ile işe başlayan tıp doktoru Maria Montessori kendi soyadıyla anılmaya başlayan bir yöntem geliştirmiş ve bu yöntemin sadece öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için değil normal gelişim gösteren çocuklar için de olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur (Şahintürk, 2012). Montessori yönteminde çocuğun

aktifliği ve üretkenliği desteklenir. Montessori çocuğu aşağıdaki biçimlerde tanımlamıştır:

**1. Çocuk aktif bir bireydir:** Çocuğun zihni yetişkin bir bireyin aksine devamlı olarak ve kendiliğinden işler ve yorulmaz. Çocuk hayata başladığı ilk üç senede farklı sorunlarla karşılaşır. Çok fazla olumsuz yaşantısı olmasına karşın bunları aşmak için gayret gösterir. Dil öğrenmeye çalışır. Dikkatini çeken ve gelişimine yardım eden birçok alanda keşifler yaparak deneyim kazanmaya heveslidir.

**2. Çocuk minyatür bir yetişkin olarak görölmez:** Çocuğun motivasyonu için dış odaklı pekiştireç doğrudan işe yaramaz. Çocuk içsel motivasyonu ile ilgisini çeken bir durumla ilgili tekrar tekrar, bıkmadan denemeler yapar.

**3. Çocuğun doğuştan getirdiği doğal kapasitesi vardır:** Çocuk dile duyarlı olduğu dönemde duyduğu her şeyi hafızasına alır, duyu organlarının hassaslaştığı dönemde ise organlarının uyardımları doğrultusunda okuma ve yazmaya yönelir.

**4. Çocuk duygusal biçimde öğrenir:** Zihnin çalışmasına sinir ve kas sistemi de eşlik eder. Çocuk üç yaşına kadar etrafındakileri duyu ları yoluyla tanır, dokunarak, sıkarak, tadına bakarak öğrenir. Bu şekilde beden zihni kullanarak geliştirir. İşte bu sebeple Montessori sınıflarında dolaplar ve materyaller çocukların erişebileceği ve kullanabileceği şekilde düzenlenmektedir.

**5. Çocuğun kendi başına yapmasına destek olunur:** Eğitimin korumacı ya da müdahaleci olması çocuğun yaratıcılığını ortaya koymasını engeller. Bu nedenle Montessori eğiticilerinin özgürlük ve seçme ihtiyaçlarına yanıt verecek birileri olması gerekmektedir. Bu eğiticiler şiddet ve zorlamaya gerek duymadan hayat enerjisini çocuğa yansıtılabilmelidir. Eğiticinin görevi çocuğun motivasyonunu yüksek tutmaktır ve ona hazır bir çevre sunmaktır. Yapılacak müdahaleler ölçölü olmak zorundadır (Tanilli, 1994). Montessori yönteminin ilk ilkesi çocuk için hazırlanan hazır çevrede ona özgürlük vermektir. Bu noktada yetişkinler olabildiğince mütevazı davranmalı ve sevgiyle rehber olarak çocukların gelişimine katkı sağlamalıdır (Orem, 1996).

Montessori eğitiminde iki temel amaç bulunur. Bunların ilki biyolojik ikincisi ise sosyal amaçtır. Biyolojik amaçta bireyin doğal gelişimine yardımcı olmak amaçlanırken sosyal kısımda bireyi çevre için hazırlamak amaçlanmaktadır (Montessori, 1947).

Montessori eğitiminin amaçlarından bazıları şöyledir (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996):

- Çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesi,

- Çocukların çalışmalarına odaklanmalarına yardımcı olunması,
- Kalıcı merakın beslenmesi,
- Çocukta düzen duygusunun geliştirilmesi,
- Çocuğun iç güveninin geliştirilmesi,
- Gelişimde bulunma ve sürdürme alışkanlıklarının geliştirilmesi.

Çekici materyaller ve etkinlikler çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Çocuk kendi seçtiği materyalle keyif içinde kendi kendine, materyalde başarı sağlayana kadar çalışır. Başarılı olduğunda ise başarı onun için bir pekiştirici olmaktadır.



***Resim 5.1. Bir Montessori Okulu'ndan duysal materyallerin olduğu bir merkez görseli***

Montessori eğitim yönteminde sınıf düzeni geleneksel sınıf düzenlerinden oldukça farklıdır. Çünkü bu sınıflarda sözel eğitimden ziyade çocukların deneyimleyerek öğrenmeleri hedeflenir. Buna uygun olarak sınıf dolapları ve rafları çocukların boylarına göre tasarlanır ve kapaksızdır. Çocuk istediği an, istediği materyal ile çalışabilir. Özgür bir ortam vardır. Bu özgür ortamda çocuk bazen yalnız çalışır bazen akranlarıyla çalışır ve öğrenir. Hata yapar, hatasını kendisi düzeltir. Doğruyu bulur. Çalışmasını tamamlar ve aldığı yere aynı düzende materyalini koyar. Böylece bilgiyi kendi keşfeder (Akdağ, 2006). Montessori sınıflarında çocuk kendi

üzerine düşen görevleri isteyerek yapar. Çocuğun boyuna uygun lavabo, süpürge, askı gibi malzemeler vardır. Çocuk bunlar sayesinde kendini geliştirir, başkasına muhtaç olmadan yaşar, nezaket kurallarını öğrenir (Adıgüzel, 1993).

Montessori eğitim sistemindeki serbestlik, seçme şansı gibi özellikler ya da baskı olmaması çocukların yaratıcılıklarını destekler. Yeni düşünceler üretme yolunda dener, araştırır, sınırlar bulur, kalıplardan kurtulur ve yeni fikir üretir. Çocuğun üretim yapması ve kendi başına ya da arkadaş grubuyla birlikte materyallerle dingin biçimde çalışmalarını sürdürmesi yaratıcılık potansiyelinin desteklenmesinde de rol oynar.

## **5.2 Reggio Emilia Yaklaşımı ve Yaratıcılık**

Reggio Emilia yaklaşımı temel felsefesini Montessori yönteminden esinlenerek geliştirmiş ve bağımsız olabilmek amacıyla yeniliklerle ilerlemesini sürdürmüş, geliştirmiştir (Dahlberg & Moss, 2006; Akt: İmir, 2018 ). Reggio Emilia yaklaşımı, eğitimdeki çocuk, aile, çevre, kültür, fiziksel ortam gibi tüm bileşenleri yeniden gözden geçirmiş, çocukların en iyiyi hak ettikleri anlayışı ile estetik, etkili, işlevsel ortamlar düzenlemiştir (Frazer ve Getswicki, 2002; Akt: Şahin, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımı, Malaguzzi'nin "Çocuğun 100 Dili" ifadesiyle uygun öğrenme ortamında çocuğun kendini ifade edebilmesi için birçok yol olduğunu vurgular (İnan, 2012). Reggio Emilia yaklaşımının amacı, eğitimcilere hazır bir program sunmak yerine yapılacak çalışmalara yol göstermek olduğu için Reggio Emilia kasabası dışındaki okullar Reggio Emilia okulları değil, Reggio Emilia yaklaşımından esinlenmiş okullar şeklinde tanımlanır. Eğitimciler yaklaşımın mantığını kavradıktan sonra özgür ve özgün bir biçimde kendi kültürlerine uygun programları hazırlayabilirler. Çocuklar birbirinden kopuk konuları öğrenmek yerine, proje kapsamında birbiriyle bağlantılı birçok konuyu derinlemesine inceleyerek daha anlamlı bilgi kazanabilirler. Reggio Emilia yaklaşımının Doğuşu İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Reggio Emilia kasabası civarında insanların küçük çocuklar için okul yapmaya başladığını duyan Malaguzzi de öğretmen olduğunu belirterek çalışmalara dahil olur. Reggio Emilia okullarında, binanın inşasından çocukların nasıl eğitim alacağına kadar her adımda toplum katılımı olması bu yaklaşımı diğer yaklaşımlardan ayıran önemli özelliklerdendir. "Topluluk olma" faktörü Reggio Emilia yaklaşımının önemli bir faktörüdür ve yaklaşıma göre okul ilk ve en önemli "toplumsal mekandır" (Dahlberg, Moss, 2010). Çocuğun doğasında olan merak

duygusunu desteklemek bu yaklaşımda önemlidir ve çocukların gözlem, inceleme ve araştırma yapmaları desteklenmelidir (Inan, Trundle, Kantor, 2010). Bu yaklaşımda çocuklar; “katılımcıdır”, “aktif sosyal bireylerdir”, “anlam yapıcıdır” ve “bilginin ortak yapılandırıcılarıdır” (Kinney ve Wharton, 2008). Çocuğun öğrenme süreci “spirale” benzetilir ve farklı ifade yollarıyla çok yönlü gelişir (Rinaldi, 1998). Reggio Emilia yaklaşımının prensiplerinde;

- Çocuk imajı,
- Öğretmenin rolü,
- Proje yaklaşımı ve küçük öğrenimler,
- Dokümantasyon,
- Çevrenin rolü yer almaktadır.

Çocuk imajında çocukların okulda mutlu ve sağlıklı şekilde tüm gelişimine hitap edecek deneyim kazanmaları ön plandadır (Malaguzzi, 1994).

Öğretmenin rolü, çocuğun potansiyelini geliştirme ve keyif alarak öğrenmeye rehber olmayı içermektedir.

Proje yaklaşımı ve kısa süreli eğitim programının aslı, çocuklar için hazırlanan müfredattan ziyade çocuklardan esinlenilerek hazırlanan müfredattır (Malaguzzi, 1994). Eğitimde uzun süreli projeler ve kısa süreli eğitimler bulunmaktadır. Projelerde çocukların aktif olarak katılım sağladığı ve kendi merakları ile başlayıp ilerlenen bir süreç vardır. Programda yeni bir konuya başlanması ya da günün planlanması genellikle “çember zamanı” şeklinde ifade edilir (Ekinci ve Hamurcu, 2004).

Dokümantasyon fotoğraflar, videolar, günlükler gibi araçlardan faydalanılarak kayıt tutulan süreçtir (Kinney ve Wharton, 2008).

Çevrenin rolü ise üçüncü bir öğretmen işlevi görecektir biçimde çocuklara uygun olarak tasarlanıp donatılmanın önemine vurgu yapmaktadır. Sınıflar görsel zevk uyandıran hem de gelişimsel olarak uyarıcılığı yüksek işlevsellikte olmalı, çevre, problem çözmeye ve teşvik etmeye uygun şekilde düzenlenmelidir (Palestis, 1994; Akt: Temel ve Dere, 2001). Okul; atölye, derslik, mutfak, yemek salonu, malzeme odası, arşiv, müzik odası, piazza gibi çeşitli bölümlerden oluşur. Piazza, bütün odaların açıldığı ve farklı yaşlardan çocukların bir araya gelip zaman geçirebildiği ortak bir alandır (Malaguzzi, 1998). Okulların çeşitli yerlerinde “kendini görme ve tanımanın” gerçekleşebilmesi amacıyla aynalar bulunur (Şahin, 2012). Sanat atölyelerinde yapılan çalışmalar çocukların kendilerini daha değerli hissetmesini

sağlamak amacıyla sergilenir. Çocukların kendi ulaşabildikleri malzemeler ile yaratıcılıklarını sergilemeleri mümkündür.

Reggio yaklaşımı, çocuğu merkeze alan, çağdaş bir yaklaşım olmakla birlikte problem çözme, yaratıcı düşünme, keşif yapma, yaratıcı ürünler ortaya koyma, süreçte aktif rol alma gibi fırsatlar da sunmaktadır. Bu okullarda ortam düzenlemesi çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü öne çıkarmak ve geliştirmek için hem estetik ve işlevsel hem de büyük grup- küçük grup- bireysel çalışma imkânları sunacak şekilde tasarlanır. Sınıflarda bulunan çok çeşitli alanlara hitap eden materyaller, raflar ve mobilyalar, toplantı merkezleri, panolar ile çocukların yaratıcı ürünler ortaya koymalarını ve kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak amaçlanır. Önceden hazırlanmış sınırları keskin, net programlar yerine süreç içerisinde öğrenciyle birlikte hazırlanan projeler ile öğretmen ve öğrencilere esneklik ve özgürlük sağlanır. Bunlar da yaratıcılığı destekleyen en etkili uygulamalardandır.

### **5.3. Waldorf Eğitim Yaklaşımı ve Yaratıcılık**

Waldorf yaklaşımının temelleri Avusturyalı filozof ve eğitimci Rudolf Steiner'a dayanmaktadır. Steiner'a (1996) göre Waldorf okullarının amacı, insanın günümüzde ve yakın gelecekte oluşabilecek eksikliklerini gidermektir. Steiner'a göre Waldorf eğitiminin amacı bireylerin kendi yaşamlarını şekillendirebilecek özgür şekilde yetişmesini sağlamaktır. Waldorf eğitiminin temelinde eğitimin bir sanat olarak sunulması yer alır. Çocuklara akademik bilgiler verilirken deneyimlerinden yararlanmasını ve kendini ifade etmesine olanak sağlanmalıdır. Bundaki asıl amaç çocuğa akademik bilgiyi öğretmek değil çocuğun sahip olduğu yaratıcılığı ortaya çıkartmak ve ona ilham vermektir. Waldorf yaklaşımında çocuğun üç aşamalı bir bilişsel gelişim süreci vardır. Bunlardan ilki okul öncesi dönemde yaratıcı oyunların kılavuzlanmasıyla, ikincisi ilkokul döneminde sınıf öğretmenin sınıf materyalini yaratıcı ve sanatsal biçimde kullanması ve üçüncüsü de lise döneminde bireylerin bağımsız düşünce kapasitelerinin ortaya çıkarılmasıyla olur (Aydın, 2015). Waldorf eğitiminin amacı çocuğu aklı, kalbi ve elleriyle bir bütün olarak yetiştirmek olduğundan okul öncesinden 8. sınıfa kadar sınıflarda ortaya konan program oldukça geniştir. Resim yapmak, kilden heykel yapımı, örgü örmek, tahta oymak ve dikiş dikmek gibi sanatsal ve devinimsel etkinliklerle akademik konular istikrarlı bir şekilde işlenir (Trostli, 1995, den aktaran Koca, 2015). Her yıl öğretim programı farklıdır

çünkü işlenen konu bilimsel öneminden dolayı değil de her yaş döneminde ortaya çıkan ruhsal özellikleri nedeniyle seçilir (Easton, 1989, den aktaran Koca, 2015, s.50).

Steiner, fiziksel ve ruhsal gelişim için bireylerin yedi yıllık sürelerden oluşan üç evreden geçtiğini belirtmiştir. Bu evrelerin birincisi 0-7 yaş arasındaki fiziksel bilinçlilik aşaması, 7-14 yaş arasındaki algısal bilinçlilik aşaması ve 14 yaş ve üzerinde gerçekleşen entelektüel bilinç farkındalığı aşamasıdır (Koca, 2015). Steiner'a göre yedi yaşından önce çocuklar çevresindekileri taklit ve örnekleme yaparak onlarla bir ilişki kurar (Carlgren, 1993; Salter, 1987, den aktaran Koca, 2015). Bu nedenle de öğretmenlerin çocukları yetiştiren kişiler olarak yaptıklarına ve söylediklerine dikkat etmeleri gerekmektedir (Aktaran Koca,2015).



*Resim 5.2. Avusturya'daki bir Waldorf Anaokulu'ndan görseller*

Waldorf yaklaşımında birey doğanın bir parçası olarak görülmekte ve doğayla bütünleşmesi gerekmektedir. Sınıf ortamı doğal ortama yakın şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyin doğanın döngüsünü ve doğanın işleyişini anlaması sağlanır (Kotaman, 2009). Bu nedenle sınıf ortamında doğal nesnelere yer verilir. Anaokulunda ve ilkokulda doğa masası yer alır ve bu masa üzerinde mevsimsel nesnelere yer verilir. Böylece çocuklar doğanın güzellikleri ve ritmini sınıf içinde de görerek deneyimleme fırsatı bulurlar. Sınıfta bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçilirken müzik kullanılır.

(Hutchingson, 1993; Easton, 1997). Waldorf okullarında kullanılan oyuncaklar da çocuğun hayal gücünü kullanabileceği şekilde tasarlanmıştır (Berk, 1994). Steiner, çocukların büyük oranda çevrede gördüklerine hassas olduklarını, beş duyusuyla çevresini tanıdıklarını ve bedenleriyle de tecrübe kazandıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle de özellikle okul öncesi eğitim ortamında duvarların duvar kâğıdı kullanılmadan sade ve parlak renklere boyanmasını vurgulamıştır. Waldorf yaklaşımında sınıflar, şekil ve işlevsellik olarak ev hayatının devamı hissini uyandırmaktadır (Williams ve Johnson, 2005).

Ogletree (1991); Waldorf okullarında eğitim gören çocuklarla ilgili yaptığı çalışmasında bu çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek için Torrence Yaratıcı Düşünme Testi'ni uygulamıştır. Ogletree'nin ulaştığı sonuçlara göre Waldorf okullarında öğrenim gören çocukların, standartlara göre daha fazla yaratıcı oldukları ortaya konulmuştur. Yapılan bu araştırmada yaratıcı düşünmenin bireyde doğuştan yer aldığı fakat felsefi görüşlerle ve eğitim yardımıyla desteklenmesi ve yaratıcılığın geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre yaratıcılığın artmasında baskıcı olmayan bir eğitim sisteminin olmasının etkili olabileceği belirtilmiştir. Waldorf okulunda çocukların yaratıcılıklarının engellenmemesi için teknolojik aletlere eğitim materyali olarak dahi yer verilmez. Yeni bir şeyler yapma ve yaratmanın vermiş olduğu mutluluk, öğrenmek için önemli bir güdüleme aracıdır (Hutchingson, & Hutchingson, 1993, den aktaran, Kotaman, 2009). Bu nedenle de Waldorf yaklaşımı hem özgürlüğü hem de üreticiliği destekleyerek bireyin yaratıcılığının gelişmesinde sosyal olarak daha dışa dönük bir birey olmasına katkıda bulunmaktadır. Waldorf yaklaşımı, özellikle okul öncesi dönemde uygulandığında çocukların yaratıcı düşüncelerini ve hayal güçlerinin gelişimini olumlu yönde destekleyip çocukların problem çözme becerisini kazanmalarında etkili olmaktadır (Bayhan ve Bencik, 2008). Williams ve Johnson (2005)'e göre Waldorf yaklaşımıyla çocukların hayatla ilgili öğrenmeleri gerçekleştirmeleri, aktif bir şekilde hayatta rol almasını sağlamak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşım ile çocukların zihinsel, ruhsal, duygusal ve devinişsel olarak da gelişimleri bütüncül olarak ele alınmaktadır (Williams ve Johnson, 2005).



## 5.4. High/Scope Programı ve Yaratıcılık

High/Scope programı, David P. Weikart tarafından 1962’de Amerika Birleşik Devletleri’nin Michigan eyaletine bağlı Ypsilanti’de Perry Preschool programı adı altında bir yaz okulu projesi olarak geliştirilmiştir. Yoksul bölge çocuklarının ileriki yıllarda akademik başarısızlığa düşmelerinin önüne geçme amacı ile geliştirilmiştir. Anaokulu, kreş ve bakım evlerinde özel gereksinimi olan çocuklar için kullanılan bir eğitim modelidir. Planlandığında hedef kitlesi düşük gelirli çocuklar olmasına karşın zaman içerisinde her statüdeki çocuklara ulaşmış ve dünyanın birçok ülkesinde başarı ile uygulanmıştır. Özellikle ABD’de uygulanması ile dikkat çekmiş ve çağdaş eğitim sistemine zamanla entegre olmuştur. Okul öncesi eğitim için tasarlanan program süreç içerisinde ilkokullarda da uygulanmaya başlamıştır. High/Scope programının temelini kendi planları ve etkinliklerinden ders alan çocuklar oluşturmaktadır. İlk uygulamalarda zihinsel süreçler ve amaçlar ön plana alınmış daha sonra duyuşal ve sosyal amaçlar da programa dâhil olmuştur (Koçak, 1998).

High/Scope, programında Piaget’nin gelişim teorisinden yararlanmış ve ondan etkilenmiştir. Piaget’ye göre gelişim, “büyüme” ve “öğrenme” için çeşitli girişimlerde bulunmadır. Girişimler, gelen tepkiler ve bu tepkilerin daha sonrasında kullanılmasıyla oluşur. Çocuklarla etkileşim halinde bulunan yetişkinlerin çocukları desteklemeleri beklenmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

### High/Scope Programının Temel İlkeleri

Programın temel ilkeleri, etkin öğrenme, olumlu yetişkin-çocuk iletişimi, tutarlı bir günlük plan, öğrenme çevresi ve değerlendirmedir (Koçak, 1998).

*Etkin Öğrenme* kavramı her çocuğun bağımsız düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmeyi ifade eder. Programda çocuğun bağımsız hareket edebilmesi ve sorumluluk alabilmesi öncelik taşır. Çünkü High/Scope yaklaşımının temelinde *etkin öğrenme* anlayışı yatar. Etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için;

- ❖ Her çocuğa yetecek sayıda **malzeme** gereklidir.
- ❖ Çocuğun malzemelerle yapacağı şeyi **seçmesi** gereklidir.
- ❖ Çocuğun malzemelerle haşır neşir olarak onları **kullanması** gereklidir.

- ❖ Çocuğun seçtiği ve kullandığı *dil* önemlidir.
- ❖ Gerekğinde yetişkin ve akranların *desteği* gereklidir (Bilaloğlu, 2004).

*Olumlu yetişkin-çocuk iletişimi*nde; öğretmenlerden beklenen, çocukların düşünce ve eylemlerini yönetip denetlemek yerine bu düşünce ve eylemleri temel olarak iletişimi sürdürmeleridir. Çocuklar, günlük yaşantılarında ne yapmak istediklerine karar verme fırsatına sahip olmalı ve çocuğun günlük planı, öğretim için hareket noktası olmalıdır.

Bazı temel deneyimler, çocuğun zihinsel gelişimi için zorunludur (Bilaloğlu, 2004). Temel deneyimler “*çocukların bilgiyi yapılandırılmalarında*” önemli bir kısmı oluşturmaktadır (Bilaloğlu, 2004). Bu deneyimler aracılığı ile çocuk doğal bir şekilde öngörme, tarif etme, açıklama, değiştirme, varsayım geliştirme, alternatif arama gibi beceriler geliştirir.

*Günlük planda*, “Planla-Yap-Değerlendir” döngüsü yer almaktadır. Akışta; temizlik ve toplanma, küçük ve büyük grup etkinlikleri ve dış (açık) alan etkinlikleri şeklinde ifade edilen süreçler bu döngünün içinde yer alır.

High/Scope programında dikkat edilmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Buna göre günlük akışın; çocukların zamansal ilişkileri kavramada somut deneyimler kazanmaları için *tutarlı* olmasına, programda yapılacak *değişiklikler* konusunda çocukların önceden bilgilendirilmesine, çocuklar ve yetişkinler arasında çeşitli *etkileşimlerin* gerçekleşmesi için zaman ayrılmasına, programda *çocukların ve öğretmenlerin girişimiyle* başlatılan faaliyetler arasında bir denge olmasına ve her gün *planla-yap-değerlendir süreci için yeterli zaman* ayrılmasına özen gösterilmelidir.

High/Scope programında 2,5-6 yaş grubu çocukların gelişimlerini değerlendirmek için High/Scope Çocuk Gözlem Kaydı (The Preschool Child Observation Record-COR) ile gün boyunca çocuklar gözlemlenir ve kaydedilir. Gün sonu takım planlaması toplantısında alınan notlar değerlendirilir ve tartışılır. Değerlendirmeler sonucu öğrencilere yönelik gelişim süreçlerinde kolaylık sağlayacak etkinlikler planlanır. Öğretmenler elde ettikleri sonuçları ve süreç esnasında aldıkları notları ailelerle paylaşarak bilgilendirirler (High/Scope UK, 2003).

High/Scope eğitim programı çocuğu merkeze alan bir program olduğundan çocuklara etkin öğrenme fırsatları ve olumlu yetişkin-çocuk etkileşimi sağlayarak çocuklarda bağımsız düşünme, inisiyatif, tutarlılık ve yaratıcılık gibi önemli becerilerin gelişimini desteklemektedir. Bu program, çocukların bireysel ilgi ve hedeflerini temel alır. Çocuklar anaokulunda materyal ve etkinlik seçimi konusunda özgürdür. Bu özgür düşünce çocuğun geniş ve rahatça düşünüp etkinlik geliştirmesini sağlar. Kısıtlamalardan uzak ve özgündür. Bu nedenle de çocukların yaratıcılık, girişimcilik, problem çözme, kendine ve başkalarına saygı gösterme, düşüncelerini rahatlıkla ifade etme becerilerinin ve güven duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır.



*Resim 5.3. Çocukların alternatif yaklaşımlarla desteklenmesinde duyularını uyarmaya yönelik merkezler ve incelemeler yapmaları için materyal fırsatları sunulmalıdır.*

## Uygulamalar

Bölümde açıklanan tüm alternatif eğitim programları için çocuklarla birlikte yaratıcılığa yönelik uygulama yapmayı planlıyorsunuz. Bu uygulamalarda hangi materyalleri kullanarak nasıl bir etkinlik akış ve planıyla ve hangi ortamlarda planlama yaparsınız? Kırsaca aşağıdaki gibi bir düzende yazınız:

<i><u>Montessori:</u></i>	<i><u>Reggio Emilia:</u></i>	<i><u>Waldorf:</u></i>	<i><u>High Scope:</u></i>
<i>Materyal:</i>	<i>Materyal:</i>	<i>Materyal:</i>	<i>Materyal:</i>
<i>Mekân:</i>	<i>Mekân:</i>	<i>Mekân:</i>	<i>Mekân:</i>
<i>Uygulama:</i>	<i>Uygulama:</i>	<i>Uygulama:</i>	<i>Uygulama:</i>

## Uygulama Soruları

Erken çocukluk dönemindeki alternatif uygulamalarda bir pet şişe kullanarak hangi yaklaşımda yaratıcılığı daha etkili biçimde destekleyebilir ve bunu en etkili biçimde kaydedebilirsiniz?

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Yaratıcılık özelliği her insanda farklı derecelerde bulunur ve desteklenip artırılır ya da söndürülür. Bu noktada eğitim programları, kullanılan yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Bu bölümde Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope yaklaşımları yaratıcılıkla ilişkileri ortaya konacak biçimde açıklanmıştır. Bu dört yaklaşımın ilk kısmında Montessori yaklaşımı ele alınmıştır.

Montessori yaklaşımında eğitimcinin görevi çocuğun motivasyonunu yüksek tutarak ona hazır bir çevre sunmaktır. İlk ilkesi çocuk için hazırlanan hazır çevrede ona özgürlük vermektir. Bu sistemdeki serbestlik, seçme şansı gibi özellikler ya da baskı olmaması çocukların yaratıcılıklarını destekler. Yeni düşünceler üretme yolunda dener, araştırır, sınırlar bulur, kalıplardan kurtulur ve yeni fikir üretir. Çocuğun üretim yapması ve dingin biçimde çalışmalarını sürdürmesi yaratıcılık potansiyelinin desteklenmesinde de rol oynar.

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, aile, çevre, kültür, fiziksel ortam gibi tüm bileşenler yeniden gözden geçirilmiş, çocukların en iyiyi hak ettikleri anlayışı ile estetik, etkili, işlevsel ortamlar düzenlemiştir. Programda çocukların anlamlı ve kalıcı öğrenmesi için proje kapsamında birbiriyle bağlantılı birçok konu derinlemesine incelenir. Bu yaklaşımda çocuklar; “katılımcıdır”, “aktif sosyal bireylerdir”, “anlam yapıcıdır” ve “bilginin ortak yapılandırıcılarıdır”. Projelerde çalışmayı öğretmen değil çocuklar başlatmalı, karar alma ve süreçte çocuklar aktif olarak katılım göstermelidir. Öğrenciler malzemeler ile özgün çalışmalar ortaya koyabilir, yaratıcılıklarını sergileyebilirler. Reggio yaklaşımı, çocuğu merkeze alan, çağdaş bir yaklaşım olmakla birlikte problem çözme, yaratıcı düşünme, keşif yapma, yaratıcı ürünler ortaya koyma, süreçte aktif rol alma gibi fırsatlar sunmaktadır.

Waldorf eğitiminin amacı bireylerin kendi yaşamlarını şekillendirebilecek özgür şekilde yetişmesini sağlamaktır. Waldorf eğitiminin temelinde eğitimin bir sanat olarak sunulması yer alır. Çocuklara akademik bilgiler verilirken onun deneyimlerine ve konuşmasına imkan sağlanmalıdır. Buradaki asıl amaç çocuğa akademik bilgiyi öğretmek değil çocuğun sahip olduğu yaratıcılığı ortaya çıkartmak ve ona ilham vermektir. Waldorf eğitiminin amacı çocuğu akıllı, kalbi ve elleriyle bir bütün olarak yetiştirmek olduğundan dolayı; okul öncesinden 8. sınıfa kadar sınıflarda öğretim

programı oldukça geniştir ve resim yapmak, kilden heykel tasarlamak, örgü örmek, tahta oymak ve dikiş dikmek gibi sanatsal ve devinişsel etkinliklerle akademik konular istikrarlı bir şekilde işlenir. Bu okullarda oyuncakların basit ve doğal materyalden elde edilmiş olmasına dikkat edilir. Böylece çocuğun hayal gücü harekete geçirilir ve daha yaratıcı olmaları için imkan sağlanmış olmaktadır. Waldorf okulunda çocukların yaratıcılıklarının engellenmemesi için teknolojik aletlere eğitim materyali olarak dahi yer verilmez. Yeni bir şeyler yapmanın ve yaratmanın vermiş olduğu mutluluk, öğrenmek için önemli bir güdüleme aracıdır.

Etkin öğrenme kavramına odaklanan High/Scope programı da yoksul bölge çocuklarının ileriki yıllarda akademik başarısızlığa düşmelerinin önüne geçme amacı ile geliştirilmiştir. Etkin öğrenme kavramı her çocuğun bağımsız düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmeyi ifade eder. Öğretmenler, çocukların düşünce ve eylemlerini yönetip denetlemek yerine bu düşünce ve eylemleri temel almalıdırlar. Çocuklara karar verme fırsatı verilmelidir. Bu program, çocukların bireysel ilgi ve hedeflerini temel alır. Çocuklar anaokulunda materyal ve etkinlik seçimi konusunda özgürdür. Bu özgür düşünce çocuğun geniş ve rahatça düşünüp etkinlik geliştirmesini sağlar. High/Scope programlarında, yetişkin ve çocuklar arkadaştır. Bu da çocukların yaratıcılık, girişimcilik, problem çözme, kendine ve başkalarına saygı gösterme, düşüncelerini rahatlıkla ifade etme becerilerinin ve güven duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır.

## Bölüm Soruları

1) Montessori yaklaşımında aşağıdakilerden hangisi yer almamaktadır?

- a) Özel geliştirilmiş materyallerle düzenlemiş çevre
- b) Çocuğa özgürlük verme
- c) Erişilebilir dolap ve materyaller
- d) Çocuğun duyularının ön planda olması
- e) Sanat eğitimi almış bir öğretmen

2) Aşağıdakilerden hangisi Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun rollerinden biri değildir?

- a) Katılımcıdır.
- b) Aktif sosyal bireylerdir.
- c) Gözlemcidir.
- d) Anlam yapıcıdır.
- e) Bilgiyi yapılandırıcıdır .

3) Esra Öğretmen sınıfındaki çocuklarla öğretim programı içerisinde boya yapmak, kilden heykel yapımı, örgü örmek, tahta oymak ve dikiş dikmek gibi sanatsal ve devinişsel etkinliklere yer vererek akademik konuları da birlikte ele almayı amaçladığı bir uygulama yapmaktadır. Esra Öğretmenin uyguladığı eğitim yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) High/Scope
- b) Waldorf yaklaşımı
- c) Montessori
- d) Reggio Emilia
- e) Hepsi

4) İnsan yaşamını yedişer yıllık evreler halinde ele alan eğitimci aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Malaguzzi
- b) Weikart
- c) Montessori
- d) Steiner
- e) Dewey

5) Alternatif yaklaşımların tümünde yer alan ortak nokta aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Gerekğinde yetişkin desteği almak
- b) Günlük plan yapmak



c) Doğal materyaller kullanmak

d) Teknolojiye adapte olmak

e) Görsel kayıt tutmak

6) High/Scope programında çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan gözlem kaydının amacı aşağıdakilerden hangisidir?

a) Ailelere destek olma

b) Öğretmenleri güçlendirme

c) Gelişime uygun etkinlik planlama

d) Çocukları etiketleme

e) Çocukların duygularını farketme

7) Hangi alternatif eğitimsel yaklaşımının temelinde *etkin öğrenme* anlayışı yatmaktadır?

a) Reggio Emilia

b) High/Scope

c) Montessori

d) Waldorf

e)

Hiçbiri

8) Waldorf uygulamalarında sınıf içinde bir doğa masası kurularak bu masa üzerinde mevsimsel nesnelerin yerleştirilmesinin amacı sanat eğitiminde aşağıdakilerden hangisini sağlamaktadır?

a) Çocuklara duyularını kullanmayı öğretmek

b) Çocukların görsel algılarını yükseltmek

c) Çocuklara el-göz koordinasyonu sağlamak

d) Çocukların doğanın güzellikleri ve ritmini sınıf içinde görerek deneyimletmek

e) Çocuklar için ilginç bir ortam sunmak

9) Reggio Emilia yaklaşımının prensiplerinde beş önemli nokta bulunmaktadır. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- a) Okul imajı                      b) Öğretmenin rolü                      c) Proje yaklaşımı  
d) Dokümantasyon                      e) Çevrenin rolü

10) I. Yaratıcı çalışmalar aniden kendini göstermez.

II. Özgünlük, kural dışılık, değişiklik ve orijinalliği barındırır.

III. Yaratıcı bireyler öğrenmekten çekinir.

IV. Yaratıcılıkta cesaretlendirme ve rehberlik etme gerekir.

Yukarıda verilenlerden doğru olanlar aşağıdaki hangi seçenekte verilmiştir?

- a) Hepsi                      b) I, II ve III                      c) II, III ve IV  
d) I, II ve IV                      e) I, III ve IV

### **Cevaplar**

1) e) Sanat eğitimi almış bir öğretmen

2) c) Gözlemcidir

3) b) Waldorf yaklaşımı

4) d) Steiner

5) a) Gerektiğinde yetişkin desteği almak

6) c) Gelişime uygun etkinlik planlama

7) b) High/Scope

8) d) Çocukların doğanın güzellikleri ve ritmini sınıf içinde görerek deneyimletmek

9) a) Okul imajı

10) d) I, II ve IV

## **6.BÖLÜM**

### **ERKEN ÇOCUKLUKTA SANAT VE YARATICILIK İLİŞKİSİ**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

**6.1.** Algılama ve Algısal Farklılıklar

**6.2.** İmgesel ve Simgesel Düşünme

**6.3.** Görsel Sanat Eğitiminde Yaratıcılık

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

Size göre yaratıcılıkta sanatsal çalışmaların rolü ne kadar önemlidir?

Her sanat eseri yaratıcılık barındırır mı?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Algılama ve Algısal Farklılıklar	Algısal özellikleri açıklar.	Anlatım ve soru cevap
İmgesel ve Simgesel Düşünme	İmgesel ve simgesel düşünmeyi örneklendirir.	Anlatım ve problem çözme
Görsel Sanat Eğitiminde Yaratıcılık	Görsel sanat ve yaratıcılık ilişkisini açıklar.	Anlatım

## **Anahtar Kavramlar**

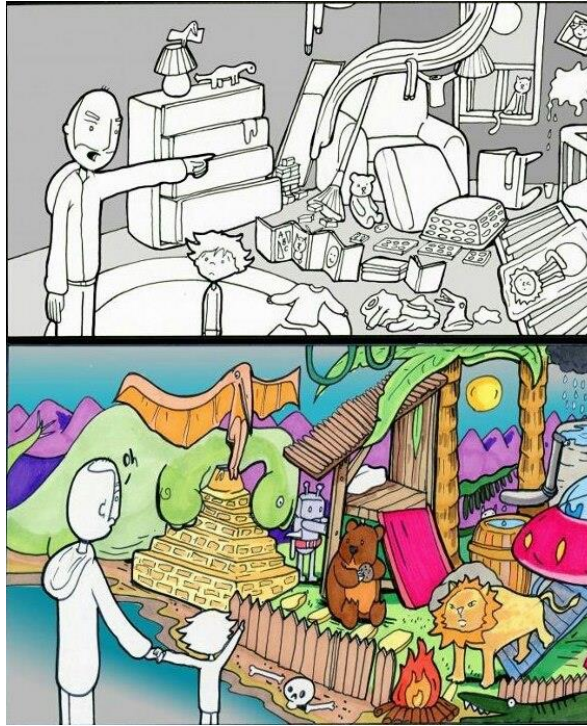
Algı, imge, simge

## Giriş

“Yaratıcılık görmek ile başlar. Görme, güç isteyen bir işlemdir. Her insan kendini çevreleyen değerlere bakar fakat kaç kişi gerçek anlamı ile görebilir?” sözlerini dile getiren ünlü ressam Henry Matisse, bakmak ve görmek arasındaki ayımla yaratıcılığı tanımlamaktadır. Bu noktada görme ve duyumsamaya yönelik olarak sanat eğitimi önemini daha da vurgulayarak ön planda yerini almaktadır.

Yaratıcılık denince ilk akla gelen unsur bir çok kişi için “sanat”tır. Oysa ki sadece sanatsal süreçlerde değil bilimsel süreç ve üretimde de yaratıcılık bulunmaktadır. Bu bölümde genel olarak yaratıcılık kavramıyla beraber ele alınan ve çoğu zaman yaratıcılık denilince ilk akla gelen sanata ve yaratıcılık-sanat ilişkisine değinilmektedir. Sanat; başta görme ve işitme olmak üzere duylulara hitap eden ve estetik unsurlarla yaşama tat katan önemli bir araçtır. Diğer yandan eser üretim sürecinde de yaratıcılık büyük rol oynamaktadır. San’a (2004) göre sanatsal yaratmanın öncelikli kısmını duygular ve kişisel düşünceler oluşturmaktadır. Bu öznellik, yani kişilere dayalı algısal farklılıklar ve imgesel düşünme becerisi sanat ile yaratıcılığın bir arada ele alınmasında öne çıkan önemli unsurlardandır.

### 6.1. Algılama ve Algısal Farklılıklar





Yukarıdaki görsel bir çocuğun görünen bir duruma karşı hayalinde canlandırdığı renkli bakış açısını betimlemektedir. Bu resim, algı ve imgelemenin bireysel olarak ne kadar farklılık gösterdiğini sunan güzel bir örnektir. Çünkü her gün farklı durum ve uyaranlarla karşılaşır ve bunları bireysel algımız ve bakış açımıza göre yorumlarız.

Yaratıcılık bilişsel bir süreçtir ve bu süreçte algılama önemlidir. Algı; “bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği uyarıcıların yorumlanabilmesi” olarak tanımlanabilmektedir. Algı, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevredeki nesne ve olaylara anlam verme, duyu organlarının beyinde kaydettiği uyarıcının yorumlanmasıdır (San, 2004).

Bir kişi duyuları aracılığıyla bir nesne ya da durumu alıp bunlara ilişkin nitelik ve/veya özellikleri ayımsadığında algısal süreç gerçekleşir. Bir kişi yaşamı boyunca duyularını kullanarak uyaranları anlamak, yorumlamak ve çevresine uyum sağlamak için algılarını kullanmaktadır. Algının oluşabilmesi için önce duyumun var olması gerekmektedir. Algının amacı, duyular aracılığıyla elde edilen deneyimleri zihinsel öğelerle eşleştirme ve evrendeki olguları anlayabilmedir. Sanatsal yaratıcılıkta görsel ve dokunsal algılama önemli bir yere sahiptir. Görsel algılama ile kişi gördükleri arasından kendisi için önemli olanları seçer ve daha detaylı inceleyebilir. Bu şekilde duruma, ilgi ve gereksinimine göre de görsel ayırt etmeyle deneyim ya da bilgilerini ayırabilmektedir. Dokunsal algılamada ise kişinin nesnelere dokunarak ayırt etmesi beklenir. Erken çocukluk döneminin ortalarından itibaren yaklaşık beş-altı yaş civarındaki çocuklar, görmeden sadece dokunarak karmaşık şekilleri tam olarak tanımlayabilirler (Çakmak ve Geçmiş, 2014; San, 2004). Bu süreçte sanatsal çalışmalar yapmak hem duyuları, hem algıyı, hem de yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren kritik alanlardandır.

Algının yapı taşlarından bir diğeri olarak da imgelerden bahsedilebilir. Algısal süreçte bir nesne ya da duruma ilişkin duyular aracılığıyla ve geçmiş deneyimlerle elde edilen imgeler yeni imgelerle birleşerek o nesne ya da durumun tanınması mümkün olur.

## **6.2. İmgesel ve Simgesel Düşünme**

Çevremizde bir çok uyaran vardır. Gündelik yaşamda bu çok çeşitli uyaranların tümünü algılamamız mümkün olamamaktadır. Kendi gereksinim ve ilgilerimize göre seçtiğimiz uyaranlar bizim için anlamlı hale gelir. Bu algısal ayırtetme ve seçim sürecinde duyularımız da ön plandadır. Zihinsel olarak, algılanan unsurlar duyularla

birleşerek imgesel biçimde canlandırılır. Bu noktada duyular aktif olduğundan duygusal eğitim yaratıcılık için önem kazanmaktadır (Okutan, 2012; Çakmak ve Baran, 2006). Diğer yandan sanatsal üretim sürecinde yer alan duygular ve duygusal gelgit ve çatışmalar da yaratıcılıkta etkilidir. Kişisel olarak duyguların farkında olmak ve duyguların coşkunu içinde zaman zaman yaşanan çatışmalarla sanatsal tasarımın çok daha farklı sonuçlara ulaşması mümkün görünmektedir. Duygu, duyular ve algı aracılığıyla zihin imgeleme sürecini yaşar. Bu duruma göre nesnelere görsel biçimde fark edilmesi, algılanması ve biçiminin ayırt edilmesi sonucu zihinde imgesel bir biçim oluşur. Piaget'e göre zihinsel gelişimde imgeler, simgesel işlemler ve taklit sonunda ortaya çıkmaktadır. İmgeleme becerisi zamanla gelişmekte ve çocuklarda belirli bir yaştan sonra özellikle de sanatsal ve taklidi çalışmalar aracılığıyla desteklenmektedir. Ortalama iki yaş civarlarına kadar olan süreçte çocuklar gözlerinin önünde kaybolan ve görme alanının dışına çıkan nesne veya olguların izlerini zihninde tutamamakta, imgeler görsel olmadıkları sürece çok küçük çocuklarda kaybolmaktadır (Okutan, 2012). Bu nedenle imgeleme sürecinde mutlaka görsel sanat unsurları ve çizim çalışmalarına önem verilmelidir.

Bölümün başında verilen görseldeki çocuğun bakış açısı zengin hayal gücü ile zihninde canlandığı imgelerin canlı hale getirilmiş şekli olabilmektedir. Buradaki hayal gücü ile imgeleme oluşturmak sanatsal ürünlerin tasarımı ve oluşturulmasında da büyük rol oynamaktadır. Hayal gücünü besleyen bir diğer unsur da bilinçaltıdır. Edindiğimiz bilgiler aracılığıyla zihinde oluşturduğumuz imgeler bilinçaltımızda saklanabilmektedir. Bu sırada da düşünme sürecinde kullanılmaya hazır biçimler, semboller, şekiller ve kavramsallaşmış işaretler olarak kaydedilebilirler ve etkin bir düşünme sürecinin gerçekleşmesini sağlayabilirler. Simgeler, nesnelere özdeş değil kişisel yorumlamalara göre yeniden düzenlenmiş hâlleridir. İmgeler özgün biçimlerini kaybederek yerlerini simgelere bırakırlar.

Yaratıcılıkta çocukların kullandıkları simgeler duyuları aracılığıyla edindikleri, yani görüp duydukları, dokunup tattıkları ve deneyim kazanıp bilgilendikleri süreç sonunda kendileri için seçip benimsedikleri işaretler olarak tanımlanabilir. Simgeler, çocuğun dünyasını dolaysız olarak temsil eden araçlar olduğu için düşünme süreçleri için de önemlidir. Çocuklar gündelik yaşantılarını sanatsal etkinliklerinde zihinlerindeki simgeler ile aktarma gücüne sahiptir. Çizdikleri bir çember duruma ve algısına göre kimi zaman bir "insan"ı temsil ederken kimi zaman da bir "top" ya da "araba"yı betimleyebilmektedir.



***Yukarıdaki görsel size göre neyi betimliyor olabilir? Çitlerle çevrelenmiş bir ev, bir şato ya da bir kule olabilir mi?***

4,5 yaşındaki bir çocuğun çizdiği bu resim kendisi tarafından jet motorlu bir uçak olarak adlandırılmıştır. Bu çizim, çocuğun imgelemesinin resminde nasıl bir simge biçiminde hayat bulduğunu gösteren güzel bir örnek olarak verilebilir.

Çocuğun yaratıcılığındaki önemli evrelerden biri de, simgelerden kavramlara geçiş aşamasıdır. Belirli bir nesne ile ilgili geliştirilmiş simgeler, çoğu zaman kavramdan önce oluşmaktadır. Niteliksel kavramlar, çocuğun sanat çalışmasındaki biçimler farklılaştıkça ortaya çıkabilmekte ve bu süreçte gelişmektedirler. Simgeler çocuğun renkleri, biçimleri, şekilleri, doku ve örüntüleri ile yarattığı eserler kendisine tanıdık gelmeye başladığında ortaya çıkmaktadır. Çocuğun düşünmesi esneklik ve dönüşüm değişebilir. Bu değişimler kimi zaman kullanılan malzemenin niteliğine, kimi zaman zamanın, kimi zaman çevrelerinin etkisine, kimi zaman da rastlantı sonucuna göre olabilir (Okutan, 2012). Sanatsal yaratıcılıkta simgeler, benzetme yoluyla yeni biçim ve kavramlara dönüşebilir. Kişilerin yaşantılarına, anlatımlarına, coşkularına ve duygularına anlam vermelerinde etken olan çağrışımlar mecaz olarak adlandırılmaktadır. Mecazın oluşum evresi tamamlandıktan sonra daha karmaşık üretici ve yaratıcı süreçlere yönelmek mümkün olmaktadır. Mecazın en rahat uygulanacağı alan kişilere zihinsel esneklik becerisi kazandıran mizahtır. Bu süreçte zihinsel esneklik gerçekleşir ve sanatsal üretim için yaratıcı düşünmeyi, gerektiğinde risk alabilmeyi ve problem çözerken yeni yollar deneyebilmeyi sağlar.

Çocukluk döneminde mecazın gelişimi üç aşamada incelenmektedir. İlk aşama okul öncesi dönemi kapsar ve amaçsız karalamalar gerçekleştirilir. Bu aşamada üretici

düşünme süreçleri gelişmediğinden çocuklar yaptıklarını adlandırmakta ve sözel ifadelerle anlatmaktadırlar. Beş- altı yaş civarında ikinci aşamaya giren çocuklarda, yaşantılarına eş oranda bir anlatıma kavuşamadıkları için mecaz zayıf ve çok az görülmektedir. İlkokula başlayan çocuk üçüncü aşamaya girmektedir. Bu aşamada, çocuğa mecaz oluşturma becerisi kazandırabilmek için eleştirici değerlendirme süreçleri hazırlanması gerekmektedir (Okutan, 2012).

Çocukların kendilerini ifade etme yolları arasında oyun, sanat, müzik, dans gibi dolaylı etkinlikler bulunmaktadır. Çocuklar kendilerinde anlamlar yükledikleri durumları anlatmada aracılık eden bu etkinlikleri kullanmakta ve ifadelerini farklı, sıra dışı ve orijinal olarak ortaya koyduklarında bunları gerçekleştirdikleri yaratıcı eylemler olarak nitelendirilebilir.

### **6.3. Görsel Sanat Eğitiminde Yaratıcılık**

Sanat çocuğun hayal gücünü, yaratıcılığını ve bireyselliğini ifade etmesine olanak tanımaktadır. Genel anlamıyla sanat, çocuklara sıradanlıktan ve tekdüzelikten uzaklaşıp karenin dışına çıkarak sıra dışı olma fırsatı veren onların geleceğin yaratıcı ve üretken bireyleri olmasını sağlayan önemli bir unsurdur. Çocukların ortaya koydukları sanatsal ifadeler birbirine benzer gözükebilir, ancak birbirinden önemli derecede farklıdır. Çocuklar hayal güçlerini sanat yoluyla ortaya koyar, inceleme ve keşfetme aracılığıyla deneyim kazanır ve yeni icatlarda bulunarak ürünler ortaya koyarlar. Bu nedenle sanat eğitimi çocukların gelişimlerinde önemli bir destek aracı ve yaratıcılık için ise vazgeçilmez bir etkinlik koşuludur. Fakat eğitim sistemlerinin de ağırlıklı olarak akademik başarıya odaklı standart programlar uygulaması ve ezbere dayalı öğretim ile standart değerlendirme araçları kullanması yaratıcılık için yeterli zaman, etkinlik ve ortam oluşturmamanın önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu durumda da sanat eğitimine olan gereksinim de artmaktadır. Erken çocukluk döneminde yaratıcılığı destekleyici sanat eğitiminde ilk olarak görsel sanat uygulamaları akla gelmektedir. Ancak sanat, sadece görsel sanatlarla sınırlandırılmaz.

Sanat, insanların doğa karşısındaki duygu ve düşüncelerini çizgi, renk, biçim, ses, söz ve ritim gibi araçlarla etkili, estetik ve özel bir tarzla ortaya koyma biçimidir. Sanatın geleneksel olarak sınıflandırılması yapıldığında temelde endüstriyel ve güzel sanatlar olmak üzere iki'ye ayrılmaktadır. Bu sınıflamada; marangozluk, dokumacılık gibi alanlar endüstriyel kısmı, diğer bir deyişle "zanaat" kısmını oluşturmaktadır.

Güzel sanatlar kısmı ise resim, heykel, mimarlık gibi plastik; edebiyat, müzik gibi fonetik; dans, bale, pandomim gibi ritmik ve opera, tiyatro gibi karma sanatları içeren hem görsel, hem işitsel ve hem de sözel alanların tamamını içine alan geniş bir alanı kapsamaktadır. Daha çağdaş bir sınıflamayla güzel sanatlar aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır;

- Yüzey sanatları; resim ve türleri, karikatür, minyatür vb.,
- Hacim sanatları; heykel, seramik gibi üç boyut içeren eserler,
- Mekân sanatları; mimari, peyzaj,
- Dil sanatları; roman, şiir, senaryo,
- Ses sanatları; tüm müzik türleri,
- Hareket sanatları; bale, dans, pandomim,
- Dramatik sanatlar; tiyatro, opera, kukla gibi türleri içeren sanat alanlarıdır (Yolcu, 2003).

Bu durumda görsel sanatlar; resim, heykel, mimarlık, seramik, grafik sanatlar, uygulamalı sanatlar, tekstil, moda tasarımı, film, fotoğraf ve endüstri tasarımı gibi sanat dallarını içine alır. İşitsel ve sözel sanat türleri ise müzik, edebiyat gibi görsel sanat dalları arasında yer almamaktadır. Hangi türde olursa olsun sanat, topluma ışık tutan, her yeni kuşağı bir öncekine bağlayarak toplumların kökleşmesini ve sürekliliğini sağlayan bir araçtır (Özsoy, 2003).

Sanat eğitiminde aşağıdaki üç unsurun bulunması gereklidir:

1. Estetik algılama ve ifade
2. Yaratıcı ifade
3. Kültürel özellikleri tanıma ve aktarma

Sanat eğitimi çocuklarda olumlu tutum ve tavırları geliştirici, sanatla ilgili çalışmalar ilgiyi arttırıcı, düşünme ve düşüncelerini ifade etme becerisini geliştirici ve de hayal gücü ile yaratıcılığı uyarıcı nitelikte olmalıdır.

Sanat yapmak çocukların dünyaya ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerini gözden geçirmelerini ve başkalarıyla paylaşabilecek şekilde ifade eden semboller üretmelerini gerektirir (Bae, 2004). Sanat eğitimi süreci çocuklarda çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlar, yaptığından tat alma ve ürün verme olarak gelişir. Sanatsal yaratıcılık ürün odaklı bir süreci amaçlamamakla birlikte bazen sürecin sonunda kullanılan yöntem ve tekniklerle bir ürün ortaya konulabilir, bazen de süreç içerisinde duyuların ve duyguların kullanılmasına

odaklanılır ve ortaya belirgin bir ürün çıkmayabilir (San, 2008). Çeşitli materyallerle deneyimler edinmeye yönelik planlanmış açık uçlu etkinlikler yaratıcılığı besler ve geliştirir.

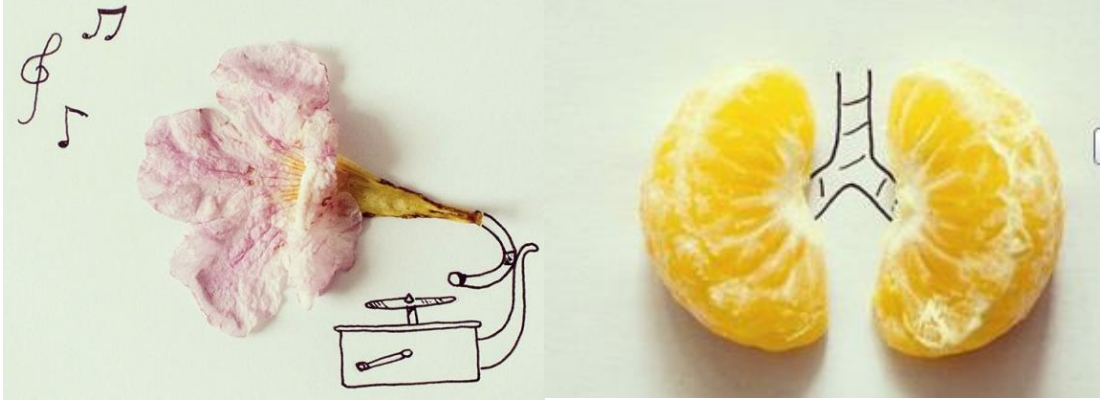
Sanatla üretici olarak ilgilenmede yaratıcılık gerekir. Sanatsal üretimde bireyin kendini algılama ve ifade ediş şekli ön plandadır. Çocuğun görsel dilini genişletmesi farklı materyalleri araştırarak, inceleyerek, denemeler yaparak öğrenmesiyle mümkün olur. Bu nedenle de duyları kullanmaya teşvik etmek sanatsal yaratıcılık için önemlidir.

Gardner; görsel sanatların, görsel düşünmeyi desteklediği için önemli bir araç olduğuna işaret etmektedir ve görsel düşünmeyi, çoklu zekâ yaklaşımında görsel/uzamsal zekâ içinde ele almıştır (Akt. Shillito vd., 2008). Sanatsal ifade okul öncesinde en üst düzeydedir, çocuğun ilkokula başlamasıyla da yavaş yavaş düşmeye başlar, ergenlikte de yeniden artış gösterir (Eglinton, 2003). Sanat çalışmaları çocukların hem bireysel hem de grup olarak çalıştıkları, görsel ifadelerden oluşur (Vieth, 1999). Çocukların yoğun olan yaratıcılık ve estetik duyguları erken yıllarda desteklenmezse ileriki yıllarda yaratıcı, üretken ve çevrelerindeki güzellikleri algılayan bireyler olmaları da engellenebilir (Feeney ve Moravcik, 1987). 21. yüzyıl ve ötesinde artık insanlarda yepyeni beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu beceriler arasında yaratıcılık ve yenilikçilik ilk sırada yer almaktadır. Bu nedenle yaratıcılığın sanat eğitimi yoluyla desteklenmesi ve diğer disiplinler içinde verilmesi önerilmektedir.

Sanatın ortaya çıkmasını duyların ve duyguların etkin kullanımı sağlar. Çocukların anne karnında dahi duylarını kullandıkları ve uyarıcılara tepki verdikleri görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma duyları ile çocuk çevresini tanıyarak uyum sağlar. Buna göre de çocuklar, sanatsal becerilerle dünyaya gelmekte, çevrenin etkisi ile bu becerilerini geliştirme imkânı elde etmektedir. Bazı durumlarda ise bunun tam tersi olarak bu beceriler sınırlandırılabilen hatta köreltilenmektedir. Sanat eğitimi ile özel hazırlanmış materyaller, uygun düzenlenmiş bir eğitim ortamı ve destekleyici öğretmen yaklaşımları gibi çevresel faktörlerin etkisi ile çocukların üretkenlikleri sanat aracılığıyla desteklenmelidir.

## Uygulamalar

### KÜÇÜK DOKUNUŞLAR BÜYÜK FARKLILIKLAR



**Yaş Grubu:** 36-60 ay

**Materyal:** Bez torba ya da kese, küçük materyaller (pipet, kibrit çöpü, pil, düğme gibi), yapıştırıcı, resim kâğıdı ve boya kalemleri

**Uygulanışı:** Evde ya da okul ortamında bulunabilecek küçük materyalleri (pipet, madeni para, şişe kapakları, uç kutuları, açma halkaları, ataş, desenli silgi, kürdan, kibrit çöpü, anahtar, kurumuş çiçekler, meyve parçaları ve kabukları, pil, düğme, taşlar, baklagiller, küçülmüş kalemler gibi birçok malzeme olabilir) içi görünmeyen bir bez torba ya da kese içinde toplayın. Eğer etkinlik grupla yapılacaksa çocukların sırayla torbadan bir şey çekmesini isteyin. Çekilen malzemenin ne olduğu, başka nelere benzediği hakkında konuşun ve çocukların seçtikleri malzemeyi resim kâğıtlarına iyice yapıştırmalarını sağlayın. Çocuklardan yaratıcılıklarını kullanarak ve bu materyalden hareket ederek resimlerini tamamlamalarını isteyin.

**Not:** Yukarıdaki resimler Ekvadorlu sanat yönetmeni Javier Perez'in yaptığı bir çalışmadan alınmıştır.

## Uygulama Soruları

Yukarıdaki uygulamaya benzer etkinlikler tasarlarken hangi materyallerden yararlanabilirsiniz? Kısaca listeleyiniz.



## **Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti**

Yaratıcılık denince ilk akla gelen unsur “sanat”tır. Eser üretim sürecinde yaratıcılık büyük rol oynamaktadır. Sanatsal yaratıcılıkta görsel ve dokunsal algılama önemli bir yere sahiptir. Sanat ve yaratıcılık ilişkisinin ele alındığı bu bölümde; sanatsal yaratıcılıkta simgeler, mecaz ve imgeler konusu ele alınmıştır. Simgeler, benzetme yoluyla yeni biçim ve kavramlara dönüşebilir. Kişilerin yaşantılarına, anlatımlarına ve duygularına anlam vermelerinde etken olan çağrışımlar mecaz olarak tanımlanır. Mecazın oluşumundan sonra daha karmaşık üretici ve yaratıcı süreçlere yönelmek mümkün olmaktadır. Çocukluk döneminde mecazın gelişimi üç aşamada gerçekleşmektedir.

Sanat çocuğun hayal gücünü, yaratıcılığını ve bireyselliğini ifade etmesine olanak tanımaktadır. Sanat eğitiminde estetik algılama ve ifade, yaratıcı ifade, ve kültürel özellikleri tanım ve aktarma unsurlarının bulunması gereklidir. Sanat eğitimi çocuklarda olumlu tutum ve tavırları geliştirici, sanatla ilgili çalışmalar ilgiyi arttırıcı, düşünme ve düşüncelerini ifade etme becerisini geliştirici ve de hayal gücü ile yaratıcılığı uyarıcı nitelikte olmalıdır. Sanatsal yaratıcılık ürün odaklı bir süreci amaçlamamakla birlikte bazen sürecin sonunda kullanılan yöntem ve tekniklerle bir ürün ortaya konulabilir, bazen de süreç içerisinde duyuların ve duyguların kullanılmasına odaklanılır. Çeşitli materyallerle deneyimler edinmeye yönelik planlanmış açık uçlu etkinlikler yaratıcılığı besler ve geliştirir.

21. yüzyıl ve ötesinde artık insanlarda yepyeni beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu beceriler arasında yaratıcılık ve yenilikçilik ilk sırada yer almaktadır. Bu nedenle yaratıcılığın hem sanat eğitimi yoluyla desteklenmesi ve hem de diğer disiplinler içinde verilmesi önerilmektedir. Sanat eğitimi ile özel hazırlanmış materyaller, uygun düzenlenmiş bir eğitim ortamı ve destekleyici öğretmen yaklaşımları gibi çevresel faktörlerin etkisi ile çocukların üretkenlikleri ve yaratıcı performansları sanat aracılığıyla desteklenmelidir.

## Bölüm Soruları

1) Kişilerin yaşantılarına, anlatımlarına ve duygularına anlam vermelerinde etken olan çağrışımlar nasıl adlandırılır?

- a) Algı      b) Duyum      c) İmge      d) Simge      e) Mecaz

2) Beş yaşında korunmaya muhtaç bir çocuk olan Arda, resminde bir araba çizerek yaşadığı “Çocuk Evi”nden uzaklaşmak istediğini betimlemeye çalışmıştır. Bu durumda Arda'nın ortaya koyduğu durum aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İmge      b) Simge      c) Hayal      d) Mecaz      e) Algı

3) Çocuklarda mecaz oluşturma becerisi kazandırabilmek amacıyla aşağıdakilerden hangisi öncelikli olarak kazandırılmalıdır?

- a) Yaratıcılığı kullanma      b) Resim çizme becerisi  
c) Eleştirel değerlendirme      d) Pratik düşünme      e) Yazı yazma becerisi

4) Duyu organlarının beyinde kaydettiği uyarıcının yorumlanmasında aşağıdakilerden hangisi etkilidir?

- a) Duygu      b) Zekâ      c) Algı      d) Bilinçaltı      e) Hiçbiri

5) Bir sanatçı yapmış olduğu resim ve heykel gibi sanat eserleri üretirken aşağıdakilerden hangisine gerek duyar?

- a) Stres      b) Örnek      c) Güç      d) Yaratıcılık      e) Keyif

6) Çocuklar sanat ile kendilerini bir çok şekilde ifade etme şansı bulurlar. Bu ifade biçimlerinden hangisi sanat ile bütünleşmez?

- a)Hayal gücü      b) Yaratıcılık      c) Üretkenlik      d) Bireysellik      e) Girişimcilik

7) Sanat eğitimi çocuklarda çeşitli özellikleri geliştirici etkiye sahiptir. Aşağıda yer alanlardan hangisi sanat eğitiminde yer almamalıdır?

- a)Olumlu tutum ve tavırları geliştiricilik  
b) Sanatla ilgili çalışmalara ilgiyi arttırıcılık  
c) Düşünme ve düşüncelerini ifade etme becerisini geliştiricilik  
d) Karamsarlık ve sıkıntıyı arttırıcılık

e) Hayal gücü ile yaratıcılığı uyarıcılık

8) Görsel sanat çalışmalarında yaratıcılığı besleyip geliştirmeye yönelik olarak aşağıdakilerden hangi etkinlik önerilebilir?

a) Boyama kitabı çalışmaları

b) Artık materyallerle üç boyutlu çalışmalar

c) Bir şablon üzerinde yırtma yapıştırma etkinlikleri

d) Katlama tekniğiyle kelebek yapımı

e) Belirli bir şablonu doldurarak oyuncak yapım etkinliği

9) I. Farklı materyalleri araştırıp inceleme

II. Yaratıcılığı kullanma

III. Duyuları kullanarak denemeler yapma

Çocuğun görsel dilini genişletmesi amacıyla bir eğitimcinin yukarıdakilerden hangilerini öncelikli olarak yapması uygundur?

a) Hepsi      b) I ve II      c) II ve III      d) I ve III      e) Sadece III

10) Sanat aracılığıyla yaratıcılık ne şekilde beslenir?

### **Cevaplar**

1) e) Mecaz

2) b) Simge

3) c) Eleştirel değerlendirme

4) c) Algı

5) d) Yaratıcılık

6) e) Girişimcilik

7) d) Karamsarlık ve sıkıntıyı arttırıcılık

8) b) Artık materyallerle üç boyutlu çalışmalar

9) d) I ve III

10) Çeşitli materyallerle deneyimler edinmeye yönelik planlanmış açık uçlu etkinlikler yaratıcılığı besler ve geliştirir.

## **7. BÖLÜM**

### **ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SANATSAL VE ŞEMATİK GELİŞİM-I**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

**7.1.** Görsel Algı ve Öğrenmeye Etkisi

**7.2.** Çizim Dönemleri

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular



Bir kız çocuğunun çizdiği iki resimde temel bazı farklılıklar görülmektedir. Çocuğun çizgisel gelişiminin belirgin biçimde görüldüğü bu iki resim çocuk tarafından farklı zamanlarda çizilmiştir. Sizce bu kız çocuğu ilk çizdiği soldaki resim ile sağdaki ikinci resmi kaç yaşlarında çizmiş olabilir?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Görsel Algı ve Öğrenmeye Etkisi	Görsel algının öğrenmeye etkisini fark eder.	Anlatım, problem çözme
Çizim Dönemleri	Çocuklardaki çizim dönemlerini sıralar ve çizimlerine göre çocukların gelişim durumunu değerlendirir.	Anlatım, örneklendirme



## **Anahtar Kavramlar**

Çizimle ifade, görsel algı, çizim dönemleri

## Giriş

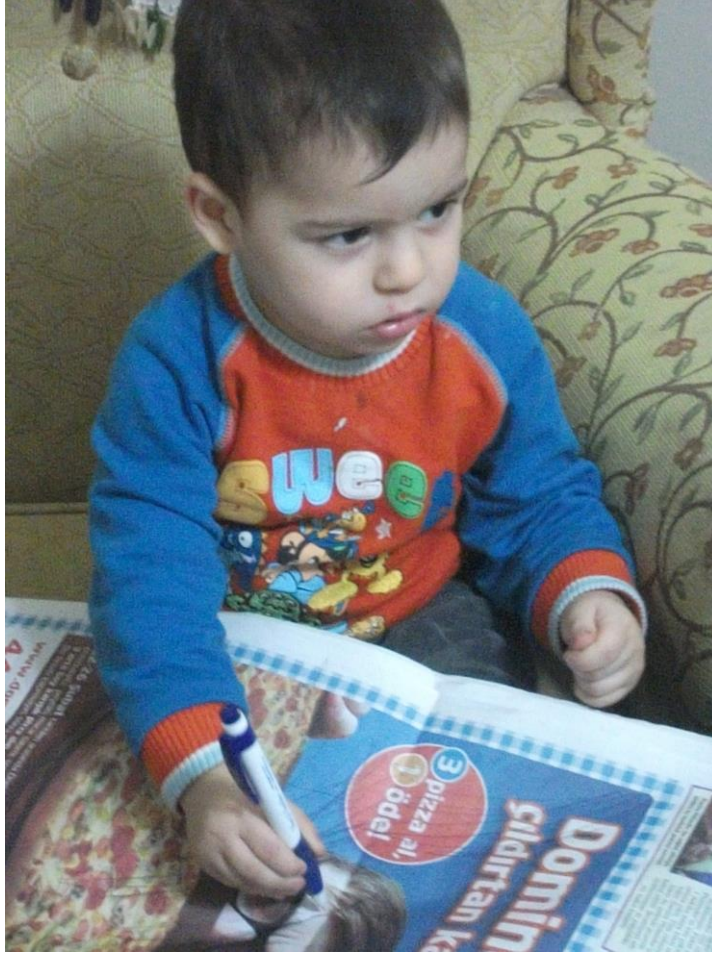
Çizim, ilk çağlardan günümüze kadar gelen çok eski bir o kadar da eğlenceli bir etkinliktir. İnsanlar henüz sözel iletişim yöntemini kullanmadan önce birbirlerine duygu ve düşüncelerini, yaşantılarını çizdikleri resimlerle anlatma yolunu bulmuşlar, sonrasında da bu olayı daha da ilerleterek bir süsleme sanatı haline getirip göz zevkini okşayacak şekilde farklı ürünler üzerinde kullanmaya başlamışlardır.

Çocukların hemen hemen tümü yürümeye başlamakla birlikte uygun şartlar sağlandığında karalamalar ve çizimlerle duygularını, yaşadıklarını kısaca kendilerini sözsüz olarak ifade ederler. Bir çok çocuğun ilk tanımlanabilir resimleri insan figürü çizimleridir (Koppitz, 1984; Malchiodi, 2005).

İnsan figürü çizimleri çocukların çevresindeki insanları araştırması, tanınması, incelemesi, onlar hakkında düşünceler geliştirmesi sonucunda oluşur. Böylece bir beceri çocuğun değişik nesne ve olaylarla ilgili gözlemler yapmasını, detayları seçmesini, bu detayları yorumlayarak ifade edebilmesini gerektirir.

Çocuğun çizgi gelişimi zekâ gelişimi ile doğru orantılıdır. 0-6 yaş çocukların çizimlerinde beş aşama bulunmaktadır:

1. Çocuk önce eline geçirdiği kalemi herhangi bir yüzeye gelişiğüzel sürter ve bunun sonucunda yüzey üzerinde bir iz bıraktığını farkeder.
2. Ardından kas gelişimine de bağlı olarak kalemi daha rahat tutmaya ve biraz daha belirgin şekiller çizmeye başlar.
3. Üç yaş civarına geldiğinde de eğer zihinsel, fiziksel ve çevresel herhangi bir sorunu yoksa ve çizim yapması için gereken fırsatlar da sağlandıysa çocuk daireler çizme aşamasına geçer ve kafadan çıkmış iki çizgi halinde bacakları olan bir insan resmi ortaya çıkarabilir.
4. Dört yaşına geldiğinde mekânı daha iyi tanımaya başlar ve nesnelerin sınırlılığını fark eder. Artık dikdörtgenler aşamasına geçmiş ve insan figürlerine bir gövde eklemeye başlamıştır.
5. Beş yaşına geldiğinde de artık gerçekçilik dönemine geçer ve gerçek semboller, renkler kullanarak her öğrendiği kavramı sembolize etmeye çalışır.



*Resim 7.1. Burada eline aldığı bir kalemi gelişigüzel bir yüzey üzerinde iz bırakmak için kullanan 1,5 yaşlarındaki çocuğun önemsedığının sadece hareket olduğu söylenebilir. Çocuk için yüzeyin niteliği ikinci plandadır. Yüzey ister gazete olsun, ister beyaz bir kâğıt, isterse de duvar amaç öncelikle kas gücüyle denemeler yaparak iz bırakmaktır.*

Çocukların özellikle son iki çizim aşamasında çizimlerinin daha iyi gelişmesi için gözlem yapma ve drama çalışmaları önem kazanmaktadır. Gözlem yapma renk, şekil, boyut gibi estetik özelliklerin kazanılması için; drama çalışmaları ise yaratıcılık ve hayal gücü ile ilgili becerilerin gelişiminin desteklenmesi için gereklidir.

Sanat eğitiminde drama, yaratıcı hareket vücut imajının gelişiminde önemli rol oynamaktadır ve kişinin vücut imajını geliştirmesi dış dünyanın algılanabilmesi için gereklidir. Çünkü dış çevre çocuğun kişilik çevresini oluşturacaktır. Çocuk öncelikle kendi vücudunu, ellerini, emekleme, sürünme vs. ile kol ve bacaklarını farkeder. Çocuk iki yaşına geldiğinde bireyselliğini ifade edebilir duruma gelebilir. Bireyselliği ifade edebilme, durağan olarak çocuğun vücut ve vücut kısımlarını dinamik olarak da

vücudunu uzayda ve çevrede kullanmayı öğrenmesi ve vücut imajını geliştirmesi ile mümkün olur (Arnheim, 1974). Çocukların sanatsal çalışmalarda ve yaratıcı uygulamalarda geliştirmesi gereken bir diğer beceri de görsel algıdır.

### **7.1. Görsel Algı ve Öğrenmeye Etkisi**

Görsel algı 3-7 yaşlar arasında gelişmektedir. Bu dönem aynı zamanda eğitimde de en önemli yaş aralığı olarak görülmektedir. Bu dönemdeki engellemeler ve karşılaşılan problemler çocuğu tüm yaşamı boyunca etkileyebilmektedir. Engellenmiş çocuklarda belirgin şekilde görülen problemlerden birisi görsel algılama problemidir. Görsel algılama problemi temel olan pek çok gelişim alanının yetersiz kalması durumunda ortaya çıkabilmektedir.

Çocuk gözlerini dünyaya açtıktan sonra önce ışık farklılıklarını, ardından da parlak ve canlı renkleri ayırt etmeye başlar. Çocuk görsel algısı geliştikçe nesnelere, kişileri ve şekilleri ayırt etmeye ve öğrenmeye başlar. Bu dönemlerde çocuk gördüklerini ve öğrendiklerini kâğıda dökmeye çalışarak motor performansıyla da paralel şekilde çizimini geliştirir. Çocuğun görsel algısı geliştikçe çizimlerdeki detayları da o derece fazlalaşmaktadır (Arnheim, 1974, Striker, 2005).

Çocukların hemen hemen tümü yürümeye başlamakla birlikte uygun şartlar sağlandığında karalamalar ve çizimlerle duygularını, yaşadıklarını kısaca kendilerini sözsüz olarak ifade ederler. Bir çok çocuğun ilk tanımlanabilir resimleri insan figürü çizimleridir. (Koppitz, 1984, Silk ve Thomas, 1986). Çocuklar bu şekilde karalamalar ve sembollerle kendilerini ifade ettikçe yaşamları boyunca kullanacakları yazma işinin de temelini oluşturmaya başlarlar (Striker, 2005).

İnsan figürü çizimleri, çocukların çevresindeki insanları araştırması, tanıması, incelemesi, onlar hakkında düşünceler geliştirmesi sonucunda oluşur. Bu beceri çocuğun değişik nesne ve olaylarla ilgili gözlemler yapmasını, detayları görmesini ve bu detayları yorumlayarak ifade edebilmesini gerektirir (Malchiodi, 2005). Çocukların çizimlerinden başarılı sonuçlar alınabilmesi ve çizimlerinin gelişmesi için gözlem yapma ve drama çalışmaları önem kazanmaktadır. Gözlem yapma renk, şekil, boyut gibi estetik özelliklerin kazanılması için; drama çalışmaları ise yaratıcılık ve hayal gücü ile ilgili becerilerin gelişiminin desteklenmesi için gereklidir. Sanat eğitiminde yaratıcı hareket ve drama vücut imajının gelişiminde önemli rol oynamaktadır ve kişinin vücut imajını geliştirmesi dış dünyanın algılanabilmesi için gereklidir. Çünkü

dış çevre çocuğun kişiliğini oluşturacaktır. Çocuk öncelikle kendi vücudunu, ellerini, emekleme, sürünme gibi hareketlerle kol ve bacaklarını farkederek. Çocuk iki yaşına geldiğinde bireyselliğini ifade edebilir duruma gelebilir. Bireyselliği ifade edebilme; durağan olarak çocuğun vücut ve vücut kısımlarını, dinamik olarak da vücudunu uzayda ve çevrede kullanmayı öğrenmesi ve vücut imajını geliştirmesi ile mümkün olur (Koppitz, 1984).

## 7.2. Çizim Dönemleri

Küçük yaşlardaki çocuklar önce motor yeterliliklerini sınamak sonra da oluşturduklarından görsel zevk almak için çizim yaparlar. Çocukların çizimleri belirli aşamalardan geçerek gelişir. Bu gelişimsel çizim aşamaları evrenseldir. Sadece bazı çevresel ya da kültürel etkenlere bağlı şekillerde, izlerde küçük farklılıklar olabilir.

**Karalama Dönemi:** Çocuklarda ilk çizim deneyimleri yaklaşık on sekiz ay civarında değişik şekillerdeki karalamalarla başlar. Bu karalamalar, fazla güç gerektirmeden ortaya çıkan zigzaglar, spiraller, karmaşık ve çapraz çizgilerden oluşabilir. Karalamaların ortaya çıkması el, kol ve bileğin mekanik uyumu ile olur. Çocuk bu dönemde sadece kol hareketinden zevk aldığı için karalar. Kalem ile yapılan bu hareket kâğıt ya da zemin üzerinde kalıcı bir iz bıraktığı için de tekrar tekrar yapılabilmesi mümkün olur. Bu dönem üç yaş civarında doruğa ulaşıp dört yaşa kadar sürebilir. Hareketleri sınamaya yönelik ilk oluşturulan bu çizimler ilk başlarda amaçsız ve rastgeledir (Cox, 1986, Malchiodi, 2005).

İlk karalamalar kopuk/çapraz (birbirini kesen) şekildedirler ve gelişimsel büyümenin bir parçasıdır. Rhonda Kellogg (1969) 20 çeşit değişik karalama modeli sıralamıştır (Akt. Cox, 1986). İlk başlardaki karalamalar genellikle dikey darbeler şeklindedir. Gesell'in (1940) bir çalışmasında, 2 yaş çocuğunun dikey darbeleri gerçekleştirebilirken yatay darbelerde zorluk çektikleri gözlemlenmiştir. Düzenli çizgiye başlayan çocuk zekâ ve el arasında oluşan kontrollü bir çizgi evrenine girmiş demektir. O çizdiği çizgilerle hareketleri arasında bir bağlantının varlığını keşfetmiştir. Artık bundan sonra çocuk hareketlerini kontrol etmek üzere çizgilerini istediği yönde çizebilmektedir. Bu ustalık gerektiren deney ona yalnız güven sağlamaz, ayrıca kinetik yol ile neler ortaya çıkarabileceğine dair ipuçları verir (Wales, 1990, Malchiodi, 2005). Çocuk küçük kas motor gelişimine bağlı olarak yatay hareket kontrolünü kazandıkça ve el-göz koordinasyonunu geliştirdikçe de karalama döneminden çıkmaya

ve geometrik şekiller döneminde doğru ilerlemeye başlar. Bununla birlikte çizdikleri hakkında konuşması ve çizdiklerini isimlendirmesi de bu dönemde gözlenir (Malchiodi, 2005, Kehnemuyi, 2001).

**Sembolizm/Temel Biçimler Dönemi:** Bu dönem kavramsal olgunlaşmanın olduğu döneme denk gelir ve çizimde farklılaşma, detaya inme görülür (Harris, 1963). Genellikle dört-altı yaşlar arasında, çocuk nesnelere arası ilişkileri anlamaya başladıkça çizimlerde sembolizm hakim olmaya başlar. Çocuklar, kâğıt üzerinde bıraktıkları izleri dünyaya bağlayabilme becerisi göstermeye başlarlar (Malchiodi, 2005). Bu yaş çocuklar bildikleri şeyleri çizerler ve çizimlerde doğruluk ve oran görülmez. Çocuk yeni kavramlar arayışındadır ve bu sırada gördüğü nesnenin bir parçasını ya da tümünü sembolize etmek için çizer.

Çocuk ilk olarak basit “mandalalar” (dairesel şekiller veya desenlerin kare, çarpı, artı vb. ile birleşimi) ile karmaşık şekiller ortaya koymaya başlar. Bu desenler çocuğun insan figürü çiziminin ilk taslaklarının da temelini oluşturmaktadır (Malchiodi, 2005). Mandalalarındaki çizgileri dairenin dışına taşıyıp uzattıkça kafadan bacaklı insan figürleri de görülmeye başlamaktadır.

**İnsan Şekilleri ve Şematikliğin Başlaması:** Yaklaşık olarak dört yaşlarına gelen çocuklarda dairenin etrafından uzayan çizgilerle daha çok güneş ya da çiçeğe benzeyen kafadan bacaklı figürler, insan olarak bir şema ve anlam oluşturmaya başlar (Malchiodi, 2005). Daha tanımlanabilir bir insan figürü için çocuk önce büyük bir daire çizer çocuk buna nokta şeklinde göz ve bir çift düz çizgi ile bacakları yaparak bir insan figürü oluşturur (Harris, 1963; Cox, 1986; Kehmemuyi, 2001). Çocuk kendine özgü bir insan tipi yaratma isteğine girer. Figürlerine kare ya da dikdörtgenler ile gövde ve saç, kulak, el, ayak gibi detaylar da eklemeyi başarır. Bu noktada “ben” ve “benim” gibi çocuğu merkez alan konular üzerinden ailesi ve yakın çevresini de içine alan insan figürleri ve ev, araba, hayvan, güneş gibi semboller ile resimleri renklenmeye başlamaktadır (Malchiodi, 2005).



**Görsel Şemaların Gelişimi ve Transparanlık Dönemi:** Çocuklar işlem öncesi dönemin sonuna yaklaştıkça bilişsel becerilerde somut düşünce yapısını geliştirmeye başlar. Bu da çocuğun çizimlerinde belirgin biçimde kendini gösterir. Artık çizimler daha detaylı ve gerek renk gerekse de şekil olarak standart biçimdedir. Örneğin çocuk ağaçları hep aynı renk, kahverengi ve yeşille çizerken evlerin çatısı da hep aynı biçimde üçgen formundadır. Çizimler de genellikle bir yer çizgisinin üzerine yerleştirilmiştir (Malchiodi, 2005). 6-8 yaş arasında görsellikten hayal gücüne doğru bir ilerleme olur. Bununla birlikte de çizimlerde transparanlık da görülür. Çocuk ev çizer, evin içindeki eşyaları da gösterir ya da insan çizer; insanın kalbi, midesi gibi iç organlarını da gösterir. (Warner, 1958; Harris, 1963; Cox, 1986, Kehnemuyi, 2001). Bu dönemin bir diğer özelliği de resimlerde derinlik ve perspektifin henüz gelişmemiş olmasıdır. Masanın üzerindeki kuş bakışı gösterilmesi ya da arabanın dört tekerleğinin de aynı sırada yan yana gösterilmesi gibi (Malchiodi, 2005).



*Resim 7.3. Beş yaşındaki Erel kendisi için önemli olan bir aracı çizerken*

**Gerçeklik Dönemi:** Bu dönem 7-11 yaş arasındaki çocukları kapsar. Çocuk artık kendini çevrenin bir parçası olarak görmektedir, yapacağı her işi buna bağlamaktadır (Kehnemuyi, 2001; Malchiodi, 2005). Bu dönemde çocuklar gördüklerini aynen ya da benzer şekilde çizmeye çalışırlar. Algıladıkları ve ürettikleri arasındaki tutarsızlık giderek azalır (Warner, 1958). Çizimlerdeki detaylar artar ve çizilen şekiller değişik renklerle toplanır. İki ya da üç boyutlu gösterimler de başarıyla gerçekleştirilmeye başlanır (Harris, 1963; Cox, 1986). Bu dönemin bir özelliği de artık sanatsal çalışmaların kişiselleşmeye, olayların farklı gözle görülür şekle gelmeye başlamasıdır (Kehnemuyi, 2001).

**Nedensellik Dönemi:** 11-13 yaş civarı çocuk hikâyeler anlatan resimler çizme eğilimindedir. Abartmalı ve komik gösterimler kullanılır ve duygusal farklılıklar, sıcaklık ya da serinlik renklerle ifade edilebilir. Bu dönemde çocuklar gördüklerini resmetmenin yanı sıra hissettiklerini de çizimlerinde değişik geometrik şekiller kullanarak yansıtabilirler (Golomb, 1988).

Çocuklar genellikle hoşlandıkları konularda çizim yaparlar. Tüm yaşlarda çocuğun sanat çalışması kendi bireyselliği hakkında önemli ipuçları verir. Kullandığı teknikteki özen ya da karmaşıklık, boyama stili, çizimde anlatılan hikâyeye, yapılan işin geniş, dar, sınırlandırılmış olması, alanın kullanım şekli, kullanılan detayların çeşitliliği vb. gibi özellikler çocuk hakkında önemli bilgileri yansıtan özelliklerdir.



Bir çok araştırmacı yukarıda verilen basamaklara benzer şekillerde çizim gelişimine ilişkin basamaklar sıralamışlardır. Rauma (1913) ise biraz daha detay ile insan figürü çiziminin gelişimini aşağıdaki gibi basamaklandırmıştır:

1) Çizim öncesi:

- Kaleme adaptasyon
- Bırakılan izlere isim verme
- Şans eseri ortaya çıkan çizgileri belirli nesnelere dönüştürmeye çalışma

2) İnsan figürünün evrimi:

- Kafadan bacaklı figür basamağı- Geçiş basamağı
- Önceden görünen insan figürünün tümten gösterimi
- Yüzün önden ve profilden görünüşü arasındaki geçiş basamağı
- İnsan figürünün profilden gösterimi.

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Çocuklar yürümeye başlamakla birlikte kendilerini sözsüz olarak ifade etme yolunu, eğer uygun şartlar da sağlanırsa karalamalar ile gerçekleştirebilirler. Bu süreçle başlayan çocuklardaki şematik gelişimin ele alındığı bölümde detaylı olarak 0-6 yaş dönemindeki çocukların çizimlerinde yer alan beş aşama açıklanmaktadır. Karalama, ardından kalem daha rahat tutmaya ve biraz daha belirgin şekiller çizmeye başlayan çocuk; üç yaş civarına geldiğinde genellikle daireler çizme aşamasına geçer ve kafadan çıkmış iki çizgi halinde bacakları olan bir insan resmi ortaya çıkarabilir. Dört yaşına geldiğinde mekânı daha iyi tanımaya başlar ve nesnelerin sınırlılığını fark eder. İnsan figürlerine bir gövde eklemeye başlar. Beş yaşına geldiğinde de artık gerçekçilik dönemine geçer ve gerçek semboller, renkler kullanarak öğrendiği kavramları sembolize eder. Çocukların sanatsal ve yaratıcı uygulamalarda geliştirmesi gereken becerilerden olan görsel algının da ele alındığı bölümde görsel şemaların gelişimi ile çizimler daha detaylı hale dönüşür.

Gerçeklik dönemi 7-11 yaş arasındaki çocukları kapsar. Algıladıkları ve ürettikleri arasındaki tutarsızlık giderek azalır. Çizimlerdeki detaylar artar ve çizilen şekiller değişik renklerle toplandırılır. İki ya da üç boyutlu gösterimler de başarıyla gerçekleştirilmeye başlanır. Nedensellik dönemi, 11-13 yaş civarı çocukları kapsar ve resimlerinde hikayeler bulunur. Abartmalı ve komik gösterimler kullanılır ve duygusal, farklılıklar, sıcaklık ya da serinlik renklerle ifade edilebilir. Bu dönemde çocuklar gördüklerini ve hissettiklerini çizimlerinde değişik geometrik şekiller kullanarak yansıtabilirler.

## Bölüm Soruları

- I. Karalama
- II. Transparanlık
- III. Şematiklik
- IV. Gerçeklik
- V. Sembolizm

1) Yukarıda karışık biçimde verilen çizim aşamaları hangi seçenekte doğru sırada verilmiştir?

- a) I,III, II, V, IV                      b) II, I, III, V, IV                      c) IV, I, II, III, V
- d) I, V, III, II, V                      e) V, II, III, IV, I

2) Görsel algı hangi yaşlar arasında gelişmektedir?

- a) 0-2                      b) 2-5                      c) 3-7                      d) 4-10                      e)0-6

3) Aşağıdakilerden hangisi çizim dönemlerinden biri değildir?

- a)Karalama dönemi
- b) Mandala dönemi
- c) Sembolizm/Temel biçimler dönemi
- d) İnsan şekilleri ve şematikliğin başlaması
- e) Nedensellik dönemi

4) Karalama dönemi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a) Yaklaşık on sekiz ay civarında değişik şekillerde karalamalar görülür.
- b) Çocuk bu dönemde sadece kol hareketinden zevk aldığı için karalar.
- c) Yatay hareket kontrolü ve el-göz koordinasyonun gelişmesiyle sonlanır.
- d) İlk başlardaki karalamalar genellikle dikey darbeler şeklindedir.
- e) Bu dönem iki yaş civarında doruğa ulaşır üç yaşa kadar sürebilir.

5) Mandalaların ortaya çıktığı çizim dönemi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sembolizm/Temel biçimler dönemi
- b) Karalama dönemi
- c) Şematizm dönemi
- d) Nedensellik dönemi
- e) Gerçeklik dönemi

6) Kafadan bacaklı insan figürleri hangi yaş ve dönemde görülmektedir?

- a) 4 yaş-şematikliğin başlaması
- b) 2 yaş-karalama
- c) 5 yaş-transparanlık
- d) 3 yaş-sembolizm
- e) 1 yaş- kalem tutma

7) Çizimdeki evin içindeki eşyaların ya da insanın iç organlarının gösterilmesi ..... döneminin özelliğidir.

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Karalama
- b) Transparanlık
- c) Mandala
- d) Soyutluk
- e) Somutluk

8) 11-13 yaş civarı çocuk, hikâyeler anlatan resimler çizme eğilimindedir. Abartmalı ve komik gösterimler kullanılır ve duygusal farklılıkları, sıcaklık ya da serinliği renklerle ifade edebilir. Bu çocuğun hangi dönemde olduğunu söylemek mümkündür?

- a) Transparanlık dönemi
- b) Gerçeklik dönemi
- c) Soyutluk dönemi
- d) Sembolizm dönemi
- e) Nedensellik dönemi

9) Çocukların resimlerinde, derinlik ve perspektif hangi dönemden itibaren gelişmeye başlar?

- a) Nedensellik
- b) Gerçeklik
- c) Sembolizm
- d) Soyutluk
- e) Karalama

10) Görsel sanat çalışmalarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Çocukların sevdiği bir alandır
- b) Çocukların seçim hakkı vardır.
- c) Çocuğun bireyselliği hakkında önemli ipuçları verir.
- d) İşitsel olarak çocuğu geliştirir.
- e) Farklı materyallerle çalışma fırsatı sunar.

### **Cevaplar**

- 1) d) I, V, III, II, V
- 2) c) 3-7
- 3) b) Mandala dönemi
- 4) e) Bu dönem iki yaş civarında doruğa ulaşır üç yaşa kadar sürebilir.
- 5) a) Sembolizm/Temel Biçimler Dönemi
- 6) d) 3 yaş-sembolizm
- 7) b) Transparanlık
- 8) e) Nedensellik Dönemi
- 9) b) Gerçeklik
- 10) d) İşitsel olarak çocuğu geliştirir.

## **8. BÖLÜM**

### **ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SANATSAL VE ŞEMATİK GELİŞİM-II**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

**8.1.** Çizimlerde Bireysel Farklılıklar

**8.2.** Çocukların Çizdikleri Resimlerin Duygusal Göstergeleri

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

Çocukların çizdikleri her resim duygusal olarak onları tanılayabilecek durumlar yansıtır mı?

Her bir çocuk resmini duygusal analiz amacıyla kullanmalı mıyız?



## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Çizimlerde Farklılıklar	Bireysel Çizimlerde bireysel farklılıkları sıralar ve örneklendirir.	Anlatım, örneklendirme
Çocukların Resimlerin Göstergeleri	Çizimlerdeki duygusal göstergeleri sıralar ve çizimlerine göre çocukların duygusal durumunu tahmin eder.	Anlatım, örneklendirme

## **Anahtar Kavramlar**

Çizimlerde kişisel özellikler, duygusal göstergeler

Çocukların çizimleri gelişimsel olarak belirli bir sıra izlemekle beraber yaşanan ortam, kültürel altyapı, yetenek, çevresel destek gibi bir takım unsurlara bağlı olarak değişim ve farklılık yansıtabilir. Çocukların çizimleri değerlendirilirken bu farklılıkların da göz önünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır. Genel itibarıyla çocukların çizimleri hem gelişimsel hem de duygusal durumlarını yansıtabilir ve kendilerini ifade ederek gerek gelişimsel gerekse de duygusal durumlarına ilişkin tahminlerde bulunmamız için bir araç olabilirler.

### **8.1. Çizimlerde Bireysel Farklılıklar**

Çocuğun çizgi gelişimi zekâ gelişimi ile doğru orantılıdır. İlk başlarda karalama ile başlayan çizimlerden şekillere, şekillerden basit figürlere ve en sonunda da detaylı figürlere doğru bir ilerleme kaydeder. Bu gelişim evrenseldir ve genellikle bir aşama gerçekleşmeden diğerine geçiş olmaz. Çocukların çizimleri gelişimsel olarak belirli bir sıra izlemekle beraber kültürden kültüre ve çevreye bağlı farklılıklar ile kişiden kişiye değişen farklılıklar gösterebilmektedir. Bazen çocukların çevrelerinde gördüklerini ve ilgilerini çeken durumları yansıtan resimler gözlemlenebilirken bazen de sevdikleri renkleri tercih ettikleri, tek renkte resimlere rastlanabilir. Bazı çocuklarda da kalem tutuşlarında belirgin farklılıklar olabilir. Bu da kalemin fazla bastırılması ya da az bastırılması, çizgilerindeki gevşeklik, siliklik ya da karmaşıklık gibi çizimde farklılıklara neden olabilmektedir (Oken-Wright, 98).

Bununla birlikte çocuğun kendinden emin şekilde veya kararsızca hareketleri gibi kişisel özelliği de resmine yansıyabilmektedir (Dowling, 1994). Çocukların çizimlerinde cinsiyetlerine bağlı farklılıklar da görülmektedir. Erkek çocukların genel olarak araba, makineler ve spor olayları gibi konu ve nesnelere, kızların da çizimlerinde aksesuar, (çanta, mücevher gibi) uzun gösterişli saçlar, kurdeleler, gökkuşağı gibi daha ayrıntılı ve renkli gösterimleri tercih ettikleri görülebilmektedir (Brown, 1990). Bunun yanı sıra kızların vücudu ve giysileri daha ayrıntılı çizdikleri, erkeklerin de profilden ve hareket kazandırılmış figürleri çizmeyi tercih ettiklerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Harris, 1963). İnsan figürü çizimlerinde; kadın figürlerde kıvrıkcık veya uzun saçın, erkek figürlerde de kısa saçın tercih edildiği görülmektedir (Harris, 1963, Dowling, 1994).

Mc Carty (1924) kızların insan figürünü erkeklerden daha başarıyla çizdiklerini savunmuştur, buna karşın erkekler de belirli bir kompozisyon çizmekte başarılıdır (Akt. Honigman ve Bhavnagri, 1998). Zazzo'nun (1948) da kızların ince motor becerilerde daha yetenekli oldukları, erkeklerin ise entellektüel olarak mekânsal organizasyon becerilerinin yüksek olduğunu ortaya koyan çalışması bulunmaktadır (Akt. Harris, 1963).

Çocukların çizdikleri resimler ve figürler bazı durumlarda çocukların yaşamlarında karşılaştıkları bir takım sorunlar veya olayların etkilerini de yansıtabilmektedir (Koppitz, 1984; Cox, 1986). Bu gösterimler ileriki başlık altında daha detaylı olarak ele alınacaktır. Özellikle çeşitli travmalar geçirmiş ya da sorunlarla yüz yüze kalma durumu yaşayan çocukların yaşadıklarını bazen doğrudan bazen de dolaylı biçimde resimlerine aktardıkları görülmektedir. Johnston ve Johnston'ın (1986) yaptıkları bir araştırmada çocuk yaştaki tacizcilerin insan figürü çizimleri incelenmiş ve figürlerin cinsiyetlerinde anlaşmazlık, karmaşa, gözlerin ve ellerin saklanması şeklinde çizimler yaptıkları görülmüştür. Yine Wysocki ve Wysocki'nin 1977'de yaptıkları bir araştırmada da figürlerde büyük kafalar, uzun burunlar, az saç, vurgulu göğüs hattı, yaygın ağız, gölgelenmiş kafalar çizdikleri görülmüştür.

Öğrenme bozukluğu olan çocukların insan figürü çizimleri incelendiğinde bu çocukların zekâlarına bağlı olarak yaşlılarından daha geride, basit figürler çizdikleri görülmektedir. Yine bu çocuklarda vücut imajında bozukluk ve duygusal sorunlar da olabileceği için bu sorunların da çizimlerine gözle görülür biçimde yansıdığı görülebilmektedir (Johnston ve Johnston, 1986; Corlett, 1994).

İşitme engelli çocukların çizimleri incelendiğinde insan figürü çizimlerinde en göze çarpan özellik ağız çevresinde gölgelenme yapılması olarak gözlenmiştir (Honigman ve Bhavnagri, 1998).

Tanay'ın (1994), savaş zamanında Boşnak ve Hırvat çocukların yaptıkları resimlerini incelediği araştırmasında ailelerinden ayrılarak kampa alınan çocukların; ben merkezci gösterimlerle, canavar hayvanlar, iç içe geçmiş yüzler, büyük ağız ve dişler, insan vücudunda kopuk parçalar, keskin köşeli kırık çizgiler, kırmızı, siyah, yeşil, gri renklerinin ağırlıklı olduğu çizimler yaptıkları saptanmıştır. Yine aynı araştırmada çocukların çizimlerinde travmatik gerilemeye paralel olarak çizim becerilerinde de geriledikleri ve tekrarlayan çizimler yaptıkları gözlenmiştir.

Gelişimleri normalin altında olan çocukların çizimlerdeki farklılıkları inceleyen Rauma (1913); çizimlerde otomatikleşmeye doğru giden belirgin bir eğilim, basamaktan basamağa doğru gelişimde yavaşlama, alt basamağa doğru gerileme, kâğıt üzerinde tamamlanmamış, kopuk figürler, uçuşan fikirler, aynı kinestetik hareketten oluşan çizimlerin tekrar edilmesi gibi sonuçlar elde etmiştir (Akt. Harris, 1963).

Tüm bu çalışmalar çocukların çizimlerinin duygusal olarak da değerlendirmede bir araç olabileceği fikrini uyandırmaktadır. Bu bölümde son olarak çocukların çizdikleri resimlerin incelenmesinde hangi ölçütlerin ele alınacağına yer verilmiştir.

## **8.2. Çocukların Çizdikleri Resimlerin Duygusal Göstergeleri**

Çocukların çizdikleri resimler çocukla çalışan meslek grupları için çoğu zaman yol gösterici olabilir. Çocukların çizdikleri resimlerin tanı koymadaki rolü bu gün hala tartışma konusudur. Fakat aynı zamanda özellikle duygusal durumları, aile yapıları, beklenti, istek ve gereksinimleri gibi konulara ilişkin bizlere ipuçları verebilmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklar sözlü ya da yazılı olarak ifade edemedikleri duygularını resim yoluyla ifade edebilir. Diğer yandan toplum tarafından kabul edilmeyeceğini bildikleri ya da bastırdıkları bir takım duygularını da resim yoluyla ifade ederek rahatlayabilirler. Örneğin kardeşine olan öfkesinin imgesini çizen bir çocuk, çatışmalı hislerini resim yoluyla anlatarak biraz rahatlayabilir (Malchiodi, 2005).

İlk çocukluk resimlerinde çocukların duygularını resimler yoluyla nasıl aktardıklarını söylemek zordur çünkü duygularını ifade etme fikri onlar için soyut bir kavramdır. Çok küçük yaşlardaki çocuklar oldukça sınırlı bir görsel dağarcığa sahiptirler ve resimlerin duygusal durumları hakkında bir sonuç çıkarmak zordur. Ancak şematik evredeki çocuklar duyguların daha fark edilebilir imgelerini kullanabilirler. Örneğin mutlu ya da kızgın duyguların resimlerini yapması istenen bir çocuk mutlu için yukarı kavis, kızgın için çatık kaş ya da çarpık gülüş ifadeleri çizebilir (Golomb, 1988).

Resimler incelenirken çizgi, biçim, renk, büyüklük ve genel yerleştirme gibi yapısal unsurların hepsi eşit ölçüde önemlidir. Ancak figürleri değerlendirirken dikkatli olmak ve tek bir resme dayalı yorumlamalara gitmemek önemlidir. Yetişkinin

gözüne sıkıntılı bir çizgi gibi görünen şey, yalnızca malzemelere hakim olmama veya kalemi ya da boyaları iyi kullanamamaktan kaynaklı olabilir.

**Renk kullanımı:** Renk kullanımında gelişim evreleri dikkate alınmalıdır. Örneğin 18 aylıktan 4 yaşa kadar olan ilk ve ikinci evrede renk seçimi bilinçli değildir, çocuklar ellerine hangi renk gelirse onu kullanırlar. Üçüncü evre olan 4-6 yaş arasında da çocuktan çocuğa farklılık gösterebilse de genelde çocuklar renkleri çevrelerinde algıladıkları biçimde kullanırlar. Bu dönemle birlikte renkler temsili olarak da kullanılabilirler. Çalışmalar halen tartışmalara da neden olsa kırmızının; en duygusal renk olduğu düşünülür ve saldırganlık, öfke, tutku sevgi ve nefretin dışavurumunda kullanılabildiği belirtilir. Genelde çocukların baskın ve tercih ettikleri bir renk olduğu da söylenebilir. Sarı; enerji, ışık ve olumlu duygularla ilişkilendirilir. Mavi, sakinlik, depresyon, su ve gökyüzü ile ilişkilidir. Siyah, bilinmeyeniyi temsil edebilir. Karanlık düşünceler, tehdit, korku gibi olumsuz duyguları yansıtabilir. Çocuklar moda olan renkleri de kullanmayı tercih edebilirler (Malchiodi, 2005).

Çocukların çizimlerinde en önemli ipuçları insan figürü çizimlerinde ortaya çıkabilmektedir. İFÇ'ler hem gelişimsel olarak hem de duygusal olarak gösterge sayılabilmektedirler. Çocukların yaşları ve gelişim düzeyleri hakkında önemli bilgiler sunmanın yanı sıra özellikle kendilerini ve çevrelerinde bulunan diğer bireyleri temsil eden çizimler ile kabaca da olsa duygusal durumlarını anlamamıza yardımcı olabilmektedirler. İFÇ'lerle ilgili bir çok farklı özellikteki çocuk ve gençle uzun süreli çalışan bir araştırmacı olan Koppitz (1984) çocukların çizimlerini hem gelişimsel hem de duygusal olarak inceleyerek değerlendirme ölçütleri belirlemiştir. Koppitz'in, İnsan Figürü incelemelerinde ortaya koyduğu beş duygusal gösterge kategorisi şu şekildedir:

1. Tepkisellik
2. Güvensizlik ve yetersizlik duygusu
3. Kaygı
4. Utangaçlık, çekingenlik
5. Kızgınlık, saldırganlık

**Tepkisellik:** Bu durum zayıf içsel kontrol, koordinasyon eksikliği, tutarsızlık, hareketlilik ile bağdaştırılır. Tepkisellik özelliği gösteren çocukların çizimlerine gözlemlenen bazı özellikler aşağıdaki gibidir:

*Vücut kısımlarının bağlantılarındaki kopukluk:* Figürün vücut kısımlarındaki bağlantıların silik yapılması ya da birbirinden kopuk çizilmesidir.

*Kol ve bacaklardaki asimetrik gösterimler:* Bir kolun ya da bacağın farklı yönde, uzunlukta ya da şekilde çizilmesidir.

*Dev figür:* Kâğıda sığamayacak boyutta olan veya kâğıttan taşacak büyüklükteki çizimlerdir.

*Boynun çizilmemesi:* Kafa ile gövde arasında bağlantı kısmı olarak boyun önemlidir. Kafadan doğruca gövdeye geçiş olursa sorun sayılabilir. Gömlek, kazak vb. çizildiği için boyun gözükmeyebilir bu durumda bu madde geçersiz sayılmalıdır.

**Güvensizlik ve yetersizlik duyguları:** Düşük özgüvenli, düşük öz saygılı, zihinsel yeterliliğinden endişe eden, umutsuzluk düzeyi yüksek olan çocuklar bu kategoride yer alırlar. Bu çocuklar başkalarının onları komik gördüğünü düşünmekte ve başkalarıyla ilişki kurmakta zorluk yaşamaktadırlar. Bu özellikteki çocukların çizimleri incelendiğinde aşağıdaki göstergeler belirlenmiştir:

*Eğik figür:* Zemin çizgisine göre yaklaşık 12 derecelik bir açı ile eğik çizilmiş ya da yan yatmış gibi gözükten figürlerdir. Çocuğun ayaklarının zemine sağlam basmadığını gösteriyor olabilir.

*Küçük kafa:* Vücuda oranla çok küçük çizilmiş kafa, özellikle de algılama ve zihinsel konularda kendini yetersiz gören çocuklarda gözlemlenebilmektedir.

*Ellerin çizilmemesi:* Kollardan itibaren ellerin çizilmemesidir. Bu durum el becerisi gerektiren görevler konusunda çocuğun kendini yetersiz görmesi ya da kendine güvenmemesine işaret ediyor olabilir. Ellerin cepte ya da arkaya saklı çizilmesi sayılmamaktadır.

*Canavar gösterimler:* Bu gösterge daha ağırlıkla ergenlerde gözlemlenebilmektedir. Koppitz'e göre çocuk ya da gencin kendini başkalarından

farklı gördüğünü ifade etmeye çalışıyor olabileceği şeklinde açıklanmaktadır. Çizimlerde uzaylı, canavar, şaklaban, yaratık, hayvanlaştırılmış insan vb. gösterimler olabilmektedir.

*Kolların çizilmemesi:* Sadece el çizilmesi ya da hiçbir şekilde kol çizilmeyişidir. Bu gösterge ile çocuk çevresindekilere ulaşmada güçlük yaşadığını ifade edebilmektedir.

*Bacakların çizilmemesi:* Bir önceki madde gibi çocuk başkalarına ulaşmadaki güçlüğünü bacak çizmeyerek de gösterebilmektedir.

*Ayakların çizilmemesi:* Yine çocuğun ayaklarını yere sağlam basmadığını gösteren nitelikte bir çizim göstergesi sayılabilmektedir.

**Kaygı:** Zihnin gövdeye, hareketlere ya da yapılacaklara yönelik yoğun endişe duyması ve güçlük yaşaması durumudur. Koppitz (1984), çalışmalarında bu duygusal durumu yaşayan çocukların çizimlerinde ağırlıklı olarak kaygı duyduğu bölgeyi karalama ya da gölgelendirme şeklinde bir gösterimde bulduklarını saptamıştır.

*Yüzün karalanması:* Yüzün büyük bölümünü kapatacak nitelikte karalama, kara gözlükler takmış figür çizme ya da yüzü kızamık olmuş gibi noktacılarla donatma çocuğun yüzündeki bir durumdan dolayı kaygı duyduğunu gösterebilmektedir. Yüzün tene renk vermek amacıyla boyanması gösterge sayılmamaktadır.

*Gövdenin ve/ya eklemelerin karalanması:* Karalanan bölgeler kaygı duyulan bölgeleri gösterebilmektedir. Genital bölgedeki karalamalar cinsellikle ilgili kaygıları düşündürtebilir.

*Ellerin ve/veya boynun karalanması:* Bir önceki maddeyle aynı özelliktedir.

*Bitişik çizilmiş bacaklar:* Muhtemelen genital kaygı ya da hareket endişesi duyan çocuklarda görülebilmektedir.

**Utangaçlık, çekingenlik:** Başkalarıyla iletişim kurmada ya da kendini ifade etmede sorunlar yaşayan, toplum içinde sıkılan, girişkenlik göstermeyen ve kendini geri planda tutan çocuklar bu kategoride değerlendirilebilmektedir.



*Küçük figür:* Normal bir A4 ölçüsündeki kâğıtta yaklaşık olarak 3,5 cm'den küçük olan figür çizimidir. Kendine güvenemeyen ve utanan çocukların bu tarz gösterimde bulunabildiği gözlemlenmiştir.

*Kısa kollar:* Göğüs hizasına kadar gelemeyecek kısalıkta kol çizimidir. Bu çizim biçimi çocukların çevreye ulaşmada güçlük yaşadıklarını belirten bir çizim biçimi olarak görülebilmektedir.

*Gövdeye yapışık kollar:* Bir önceki göstergeye benzer şekilde çevreye ulaşmada güçlük yaşandığının göstergesi sayılabilmektedir.

*Burun çizilmemesi;* Hem burun hem de burun deliklerinin yok sayılması biçimindeki çizimlerdir. Burun yüzde en merkezde olan organ olarak tüm çocukların çizimlerinde kimi zaman çizgi kimi zaman da noktacık şeklinde gösterilmektedir, ancak utangaç ya da çekingenliği olan çocuklarda bu organın çizilmediği görülebilmektedir.

*Ağzın çizilmemesi:* Konuşma sıkıntısı ya da kendini sözel olarak ifade etmede sıkıntı yaşayan çocuklarda görülebilmektedir.

***Kızgınlık ve saldırganlık:*** Öfke kontrol sıkıntısı yaşayan ve zarar verecek nitelikte saldırgan davranışlar gösteren duygu durum sorunları bu kategoride yer almaktadır.

*Şaşı çizilmiş gözler:* Çocuklar tarafından kızgınlık ve öfke ifadesini betimlemede kullanılabilmektedir.

*Dişler:* Diş çizimi, özellikle de sivri ya da keskin ve ürkütücü görünen dişlerin çizimi öfke kontrolü ya da saldırganlık eğilimi gösteren çocuklar için bir gösterge sayılabilmektedir.

*Uzun kollar:* Dizlere ya da daha aşağılara kadar uzanan kollar da çevresindekilere zarar vermek amaçlı saldırgan eğilimlerin ifadesi olabilmektedir.

*Büyük eller:* Yüzden büyük olarak çizilmiş eller de saldırganlık ve öfke belirtisi olarak görülmektedir.

Sonuç olarak, çocuklar ortaya koydukları çizimler ile kendilerini ifade etmenin yanı sıra duygusal durumlarını da yansıtabilirler, ancak bu asla çocukların yaptığı her çizimi onları değerlendirmede kullanabileceğimiz anlamına gelmemektedir. Çocukların izimleri bizlere ipucu sağlamakla birlikte çocukları değerlendirmede ve yorumlamada mutlaka farklı değerlendirme araçları da kullanılmalıdır.

## Uygulamalar

Farklı yaş gruplarındaki çocuklara kendilerini çizmelerini isteyin. Çocukların resimlerindeki farklılıkları yaş, gelişim özellikleri ve buldukları ortama göre anlatmaya çalışın.

## Uygulama Soruları

Yedi yaşında bir kız çocuğu olan Aleyna ilkokulda öğretmeninin ailesinin resmini çizmesini istediğinde Aleyna'nın kolları ve elleri olmayan figürler çizdiği görölmüşür. Bu durumda Aleyna'nın çizimine ilişkin ne düşünürsünüz?

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Çocukların çizimleri gelişimsel ve duygusal olarak uzmanlara çocukla ilgili ipuçları verebilecek nitelikler taşımaktadır. Bu bölüm çocukların çizimlerinin duygusal olarak neler aktardıklarına odaklanmaktadır. Her bir çocuğun çizimi gelişimsel olarak belirli bir sıra izlemekle beraber, kültürden kültüre ve çevreye bağlı farklılıklar ile kişiden kişiye değişen farklılıklar gösterebilmektedir. Bazen çocukların çevrelerinde gördüklerini ve ilgilerini çeken durumları yansıtan resimler gözlemlenebilirken bazen de sevdikleri renkleri tercih ettikleri tek renkte resimlere rastlanabilir. Bazı çocukların kalem tutuşlarında da belirgin farklılıklar olabilir. Çocukların çizimlerinde cinsiyetlerine bağlı farklılıklar da görülmektedir. Erkek çocukların genel olarak araba, makineler ve spor olayları gibi konu ve nesnelere, kızların da çizimlerinde aksesuar, (çanta, mücevher gibi) uzun gösterişli saçlar, kurdeleler, gökkuşağı gibi daha ayrıntılı ve renkli gösterimleri tercih ettikleri görülebilmektedir. Bunun yanı sıra kızların vücudu ve giysileri daha ayrıntılı çizdikleri, erkeklerin de profilden ve hareket kazandırılmış figürleri çizmeyi tercih ettiklerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. İnsan figürü çizimlerinde; kadın figürlerde kıvrıkcık veya uzun saçın, erkek figürlerde de kısa saçın tercih edildiği görülmektedir.

Çocukların çizdikleri resimler ve figürler bazı durumlarda çocukların yaşamlarında karşılaştıkları bir takım sorunlar veya olayların etkilerini de yansıtabilmektedir. Özellikle çeşitli travmalar geçirmiş ya da sorunlarla yüz yüze kalma durumu yaşayan çocukların yaşadıklarını bazen doğrudan bazen de dolaylı biçimde resimlerine aktardıkları görülmektedir. Öğrenme bozukluğu olan çocukların insan figürü çizimleri incelendiğinde bu çocukların zekâlarına bağlı olarak yaşlılarından daha geride, basit figürler çizdikleri görülmektedir. Yine bu çocuklarda vücut imajında bozukluk ve duygusal sorunlar da olabileceği için bu sorunların da çizimlerine gözle görülür biçimde yansıdığı görülebilmektedir.

Çocukların çizdikleri resimler çocukla çalışan meslek grupları için çoğu zaman yol gösterici olabilir. Özellikle duygusal durumları, aile yapıları, beklenti, istek ve gereksinimleri gibi konulara ilişkin de bizlere ipuçları verebilmektedir. Örneğin kardeşine olan öfkesinin imgesini çizen bir çocuk, çatışmalı hislerini resim yoluyla anlatabilir. Resimler incelenirken çizgi, biçim, renk, büyüklük ve genel yerleştirme

gibi yapısal unsurların hepsi eşit ölçüde önemlidir. Ancak figürleri değerlendirirken dikkatli olmak ve tek bir resme dayalı yorumlamalara gitmemek önemlidir. Yetişkinin gözüne sıkıntılı bir çizgi gibi görünen şey, yalnızca malzemelere hakim olmama veya kalemi ya da boyaı iyi kullanamamaktan kaynaklı olabilir.

Renk kullanımına ilişkin de bilgilerin yer aldığı bölümde çocukların çizimlerinde insan figürü çizimlerine yönelik ipuçları sunulmuştur. Koppitz, İnsan Figürü incelemelerinde tepkisellik, güvensizlik ve yetersizlik duygusu, kaygı, utangaçlık ve çekingenlik, kızgınlık ve saldırganlık olarak beş duygusal gösterge kategorisi ortaya koymuştur. Vücut kısımlarının bağlantılarındaki kopukluk, uzuvlarda asimetri, dev figürler tepkiselliğe örnek olarak verilirken küçük kafa, eğik figürler, ellerin çizilmemesi güvensizlik ve yetersizlik duygusuna işaret edebilmektedir. Yüzün veya uzuvların karalanması, bitişik çizilmiş bacakların çizilmesi kaygı; kısa veya yapışık kollar, burnun veya ağzın çizilmemesi utangaçlığın; uzun kollar, büyük eller ve dişlerin çizilmesi ise kızgınlık durumundan kaynaklanıyor olabilir.

## Bölüm Soruları

1) İnsan figürü çiziminde ağız çevresinde gölgelenme yapılması hangi engel durumunun özelliği sayılabilir?

- a) İşitme engeli
- b) Görme engeli
- c) Fiziksel engel
- d) Zihinsel engel
- e) Öğrenme bozukluğu

2) Hangi yaşa kadar renk seçimi bilinçli değildir?

- a) 2 yaş
- b) 3 yaş
- c) 4 yaş
- d) 5 yaş
- e) 6 yaş

3) Enerji, ışık ve olumlu duygular hangi renk ile ilişkilendirilir?

- a) Kırmızı
- b) Sarı
- c) Mavi
- d) Yeşil
- e) Mor

4) Boynun çizilmemesi hangi duygusal göstergeye örnektir?

- a) Yetersizlik
- b) Kaygı
- c) Korku
- d) Tepkisellik
- e) Saldırganlık

5) Canavar gösterimler hangi duygusal göstergeye örnektir?

- a) Saldırganlık
- b) Güvensizlik
- c) Kaygı
- d) Tepkisellik
- e) Dikkatsizlik

6) Kaygı durumunda, çizimlerde aşağıdaki gösterge tiplerinden hangisi bulunabilir?

- a) Dişlerin çizilmesi
- b) Dev figür çizilmesi
- c) Ellerin büyük çizilmesi
- d) Yüzün ve bazı uzuvların karalanması
- e) Küçük burun çizilmesi

7) Burnun çizilmemesi hangi duygusal göstergeye örnektir?

- a) Çekingenlik
- b) Yetersizlik
- c) Kaygı
- d) Tepkisellik
- e) Saldırganlık

8) Çocuklar hangi yaş aralığında renkleri, çevrelerinde algıladıkları biçimde kullanırlar?

- a) 0-2 yaş
- b) 3-4 yaş
- c) 4-6 yaş
- d) 6-8 yaş
- e) 9-10 yaş

9) I. Çizgi gelişimi zekâ gelişimi ile ters orantılıdır.

II. Karalama ile başlar.

III. Çizim gelişimi evrenseldir

IV. Çizimde bir aşama gerçekleşmeden diğerine geçiş olmaz.

Yukarıda yer alan cümlelerden doğru olanlar hangi seçenekte verilmiştir?

- a) I, II ve III
- b) II, III ve IV
- c) I, III ve IV
- d) I ve III
- e) II ve III

10) Çocuk resmlerinde çizilen figürleri değerlendirirken dikkat edilmesi gereken durumları açıklayınız.

### **Cevaplar**

1) a) İşitme engeli

2) c) 4 yaş

3) b) Sarı

4) d) Tepkisellik

5) b) Güvensizlik

6) d) Yüzün ve bazı uzuvların karalanması



7) a) Utangaçlık ve çekingenlik

8) c) 4-6 yaş

9) b) II, III ve IV

10) Çocukların figür çizimlerinde tek bir resme dayalı yorumlamalara gitmemek önemlidir. Yetişkinin gözüne sıkıntılı bir çizgi gibi görünen şey, yalnızca malzemelere hakim olmama veya kalemi ya da boyaı iyi kullanamamaktan kaynaklı olabilir.

## **9. BÖLÜM**

### **YARATICILIĞA DAYALI SANAT EĞİTİMİ**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

- 9.1.** Sanat Eğitimi ve Estetik Gelişimin Önemi
- 9.2.** Sanat Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması
- 9.3.** Eğitim Programında Sanatı Bütünleştirme
- 9.4.** Sanat Etkinliklerinin Uygulanması Sürecinde Dikkat Edilecekler

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

Çocukların yaratıcılığı için kendilerini sanatsal olarak ifade etmeleri önemli bir süreçtir. Bir çocuk rengarenk boyalarla gelişigüzel karalama yaparak bile yaratıcılığını geliştirebilir mi?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Sanat Eğitimi ve Estetik Gelişimin Önemi	Konuyu açıklar ve önemini değerlendirir.	Anlatım ve soru-cevap
Sanat Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması	Etkinlik planlar ve uygular.	Anlatım ve uygulama
Eğitim Programında Sanatı Bütünleştirme	Bütünleştirilmiş program özelliklerini açıklar ve planlar.	Anlatım ve uygulama
Sanat Etkinliklerinin Uygulanması Sürecinde Dikkat Edilecekler	Uygulama sürecinde dikkat edileceklere dikkat eder.	Anlatım ve uygulama

## **Anahtar Kavramlar**

Sanat ve estetik, sanat eğitimi planlama

## Uygulamalar

Yakınıınızda bulabildiğiniz bir resim galerisi, sergisi ya da atölyesine ziyarete gidin ve genel olarak nasıl bir düzenlemeye sahip olduklarını, hangi renklerin, hangi şekillerin ve çizgilerin ağırlıklı olarak kullanıldığını gözlemleyin.

## Uygulama Soruları

Gözlerinizi bulunduğunuz çevredeki rastgele bir noktaya odaklayın ve burada sanatsal olarak ne gördüğünüzü sıralayın. Sanat her yerde olabilir mi? Arkadaşlarınızla tartışın.



## 9.1. Sanat Eğitimi ve Estetik Gelişimin Önemi

Okul öncesi dönem çocukları için kendilerini ifade etmenin yolları arasında oyun ve resim etkinlikleri yer almaktadır. Bebeklikten itibaren eline aldığı bir parça pastel boya ya da kalem ile bir yüzey üzerinde iz bıraktığını fark eden bir çocuk ilk sanatsal deneyimine de adım atmış olur. Resim yapma, güçlü bir vurgulama, kendini ifade etme ve karmaşık öğrenme potansiyelini kapsayan çok yönlü bir etkinlik olarak görülmektedir (Millie ve Genishi, 1979; Mathews,1997).

Çocuklar sanatsal etkinlikler gerçekleştirdikçe daha kontrollü ve tanımlanabilir sembol ve desenler oluşturabilir, hatta duygularını bu yolla aktarabilirler. Ancak ilk başlarda sanat deneyimleri duygusallıktan uzaktır, çocuklar çok az düşünce kullanarak çoğunlukla motor performanslarını denemek için çizim yaparken sonrasında göze hoş görünen, görsel zevk almayı sağlayacak şekilde çizim yapmayı başarırlar. Bu onların kendilerine özgü keyif alma yoluna ve çevreden aldıkları iyi ve güzel mesajlara dayanmaktadır (Honigman ve Bhavnagri, 1998)



*Resim 9.1. 20 aylık Aral karalama denemelerini farklı bir materyalle gerçekleştirmekten zevk alıyor.*

Sanat eğitimi çevreyi anlamamanın ve öğrenmenin bir yoludur. Sanat eğitimi, zihinsel olgunlaşma, anlam verme, algılama ve estetik duyarlılığı geliştiren bir eğitim şeklidir. Sanat eğitimi esnek ve aykırı/yaratıcı düşünmeyi geliştirir. Ürünün oluşturulmasındaki süreç kapsamında ele alınacak sanat eğitimi, çocukların kendi dünyalarını anlamalarını sağlar, çocuğun perspektifliğini geliştirir (Feeney ve Moravcik, 1987; Parsons, 1987).

Sanat, paylaşılabilen fikirleri, deneyimleri, duyguları belli eden semboller içerdiğinden çocuklar sanat çalışmalarlarıyla semboller oluşturmayı da öğrenirler. Sonrasında bu sembolleri bir düzen içinde organize ederek estetik ve görsel zevk veren ürünler oluşturmayı sanat eğitimi sayesinde öğrenirler (Feeney ve Moravcik, 1987).

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik sanat eğitimi, görmeyi öğreterek görsel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sanat eğitimi temelde, çocuğu görmeye, aramaya, sormaya, denemeye, sonuçlandırmaya yönelir. Bu eğitim ile yaratma süreci yönlendirilerek geliştirilebilir. Bir yandan basitten karmaşığa doğru ilerlerken hem fikirler üretme hem de fikirlerini somut materyallerle ürüne dökme fırsatı sunarak üreticiliği desteklemektedir. Sanat etkinliklerinde çocukların çevreyi gözlemlenmeleri ve doğada var olanları inceleme imkânları sağlanması önemlidir. Bu şekilde çocuklarda kavramsal ve görsel imaj gelişmekte ve dünyayı gördükleri gibi çizme cesareti oluşmaktadır. Gözlem, görsel etkileri yaşantılara transfer edebilmeye yardımcı olmaktadır.

Sanat; çocukları duygu ve düşüncelerini zenginleştirici, özgürlük duygusunu geliştirici, öz güven ve öz saygı sağlayıcı bir etkinliktir. Aynı şekilde yapılan çalışmalarda; sanat eğitiminin etkili bir vurgulama, özgür ve yaratıcı düşünceye yönelme ve olumlu kişilik gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Sanat; çocuğa fikirlerinin iletişimini, içsel duyguların kendini etkileyen durumları dışa vurmaya, renk, çizgi, hacim, yüzey ve mekânı kullanarak estetik ifadeyi sağlayıcı bir etki yaşatmaktadır. Kısaca çocuğa estetik tatmin ve duygularını dışa aktarma rahatlığı vermektedir (Harris, 1963, Cox, 1986; Feeney ve Moravcik, 1987).

Bu şekilde sanat etkinlikleri aracılığıyla estetik algılama da gelişmektedir. Estetik algılama; tepki verme ve doğal çevre ile insanoğlunun ürettiklerine hassas olma becerisini içerir. Güzelliği sevmeyi öğrenen onu korumayı da bilir. Bu nedenle çocuklara estetik duyarlılık kazandırmak gerekmektedir. Estetik, sanat eğitimi ile kazandırılır. Sanat eğitimi, güzelliği gören gözler ve duyan kulaklar, doğruyu algılayabilen mantık ve heyecanla dolu duygular taşıyan bir kalp sağlayarak estetik algıyı geliştirir (Feeney ve Moravcik, 1987).



*Çocuklar için sanat alanları her yer olabilir. Önemli olan çocuğun yaptığı sanat eserine saygı göstermek olmalıdır.*

## **9.2. Sanat Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması**

Görsel sanat eğitimi uygulamaları belirli amaçlar ele alınarak gerçekleştirilen etkinliklerden oluşmalıdır. Sanat eğitiminin en temel amaçları keşfetme, etkin katılım, yaratıcılık ve ürün oluşturmaktır (Fox ve Shirmacher, 2014). Sanat etkinlikleri aracılığıyla materyal, ortam, yöntem ve zaman sınırlılığı olmadan çocuğun sanatsal üretkenliği desteklenerek basmakalıplığın dışına çıkılabilir. Sanat etkinliklerinde eğitimcilerin seçtikleri amaçlara ulaşabilmesi için planlı olmaları gerekmektedir (Ulutaş, 2013). Eğitimcilerin erken çocukluk döneminde sanat planlamalarında aşağıdaki özellikleri dikkate almaları önerilmektedir:

1. Çocukların kendilerini ifade etmelerine izin verilmeli,
2. Sanatsal süreç ve ürün arasında dengeyi gözetmeli,
3. Keşiflerde bulunarak yeni deneyimler kazanmaya yönelik olmalı,
4. Yaratıcılığı desteklemek için açık uçlu olmalı,
5. Sürecin içinde süreklilik barındırmalı,
6. Motive edici ve başarıya duygusunu besleyici olmalı,
7. Tüm çocuklar gözetilerek hazırlanmalı,
8. Uygun sanat malzemelerini içermeli ve

9. Gelişimi destekleyici olarak planlanmalıdır (Fox ve Shirrmacher, 2014).

Sanat çalışmaları beynin her iki yanını da uyarıcı nitelikte olmalı ve görsel algılama, estetik bakış açısı kazandırma, yaratıcılık ve hayal gücünü destekleme ve okuma yazmaya hazırlık gibi becerilerin de gelişimine destek olmalıdır (Darıca, 1994).

Sanat eğitimi programı; estetik algı ve karar verme, yaratıcı ifade ve kültürel özelliklerin tanıtılmasına yönelik amaçlar içermelidir (Artut, 2013).



***Resim 9.2. Yedi yaşındaki Beril farklı nesnelere tasarım çalışması yaparken hem hayal gücünü kullanmakta, hem hangi materyali nasıl kullanacağına karar vermekte, hem de estetik olarak gözüne hoş görünecek bir üretim süreci yaşamaktadır.***

Çeşitli kaynaklarda sanatın, çocuğun gelişiminde iki önemli rolü göze çarpar; birincisi süreç ve içerikte sosyal konuların önemine yönelik sanat ürününden çok sanat sürecini vurgular. İkincisi ise çocuğun anlamasında, sanatla ilgili genel beklentisinde veya özel çalışmalarında ilgili olmasını ve dikkatini yöneltebilmesini içermektedir (Parsons (1998)'dan Akt. Zimmerman ve Zimmerman 2000). Bu doğrultuda görsel sanat etkinliklerinde çocuğun sanatı nasıl yapacağını öğrenme (yöntem bilgisi) ve sanat deneyimlerinin ve sanat ürünlerinin anlamını ifade etme (ifade edici bilgi) alanları da öne çıkmaktadır (Exley, 2008).

Sanat eğitimi planlanırken eğitimcilerin amacı çocuğa özgürlük tanıyarak becerilerini fark ettirmek olmalıdır. Sanat etkinlikleri bir süreç olarak düşünölmeli ve sürecin sonunda ortaya konan üründen çok çocuğun nasıl öğrendiğine odaklanılmalıdır (Rinaldi, 2005). Çocukların çalışmalarına kimi zaman amaçlı kimi zaman da tesadüfen başlayabileceği göz önünde bulundurularak ortaya koyacağı ürüne dair kaygı duymadan ilerleyebilmeleri için fırsat verilmelidir. Diğer yandan çocuklara yeterince destek ve malzeme sağlanmadığında ve olumsuz şekilde müdahale edildiğinde sanatsal becerilerinin de olumsuz yönde etkilenme olasılığı bulunmaktadır. Benzer şekilde bir modelden kopya çekme, gözleyerek çizme ve yetişkinin hazırladığı ya da hazır ticari malzemelerin sunulduğu eğitimsel yaklaşımların da çocukları ilham kaynağından ve ayartıcı düşünceden uzaklaştırdığı savunulmaktadır (Zimmerman ve Zimmerman 2000). Bu durumda sanat etkinliklerinin planlanmasında yeterli alan, materyal ve fırsat sunmak gerekmektedir.

Etkili ve nitelikli bir sanat eğitimi programının;

- Duyulara yönelik olması ve tüm gelişim alanlarını desteklemesi,
- Sanata duyarlı herkes tarafından planlanabilir olması,
- Sanata özel ortam içermesi,
- Beceri ve ilgi alanlarına yönelik olması,
- Başka etkinliklerle bütünleştirilmesi,
- Görsel deneyimler sunması,
- Çocukların kendilerini farketme ve gerçekleştirme aracı olarak kullanılması önerilmektedir (Koster, 2001).

Ulutaş'a göre (2015); sanat programı oluştururken çeşitli program yaklaşımlarından yararlanılarak içerik ve uygulamaların zenginleştirilmesi önerilmektedir. Örneğin; Reggio Emilia programındaki sanat ve estetik odaklılığa göre sanat temelli projelere daha fazla yer verilebilir. Proje yaklaşımındaki gibi aşamalı olarak bir konunun derinden öğrenilmesine yönelik yaşantıyla bütünleştirilmiş projeler şeklinde düzenlenebilir. Waldorf yaklaşımından doğal materyallerle ile çalışma, kültürel sanat çalışmalarına yer verilebilir. Montessori'den günlük yaşam becerilerindeki oyma, eleme, su aktarma vb. çalışmalardan yola çıkılarak sanat oluşturulabilir.

Sanat çalışmaları, bireyin kendi duygu ve düşüncelerini anlatabilmesine, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesine yardımcı olan bir iletişim

aracı olarak değerlendirilebilir. Bu noktada iletişim konusunda sorunları olabilen çocuklar için de yansıtıcı bir iletişim aracı olma özelliğine sahiptir. Sanat çalışmaları eğlenceli, somut olarak, bir şeylerin üretildiği etkinlikler olduğu için çocuklara yeni bir şeyler üretme mutluluğu vermektedir.

Sanatın, çocukların sosyal ve zihin gelişimlerini destekleyici yönde etki yaptığı düşünüldüğünde el-göz koordinasyonunu ve küçük kas motor becerilerini geliştirici çalışmalar ilk olarak ele alınabilecek etkinliklerdendir. Kalem uygun şekilde tutma, makası amaca uygun şekilde kullanma ve en sonda da yazıma geçiş için zemin oluşturucu etkinlikler ile çocukların motor becerileri desteklenir. Çevrede bulunan herhangi bir şeyi resimleyebilme, çocuğun o çevreyi araştırmasını, tanımasını ve fikirler geliştirmesini içermektedir. Bunların yanı sıra sanat etkinlikleri çocuğun kendi yeterliliğini fark edebilmesinde ve olumlu benlik kavramı geliştirmesinde etkilidir (Parsons, 1987; Honigman ve Bhavnagri,1998). Bu nedenle çalışmalar planlanırken çocukların ilgileri, sanatla ilgili önceki deneyimleri, materyalleri kullanmada becerileri gibi özellikler göz önünde bulundurularak çalışmanın planlanması gereklidir (Koster, 2001). Özellikle büyük grup çalışmalarına geçmeden önce çocukların bireysel ve küçük grup çalışmaları ile sanat malzemelerine aşina olması, temel yöntemleri uygulaması, etkinlik sürecinde özgür olacağının farkına varması ve birlikte çalışmaya alışmaları sağlanabilir.

### **9.3. Eğitim Programında Sanatı Bütünleştirme**

Sanat eğitiminde iki yaklaşıma dikkat çekilmektedir. Bunlardan birincisi sanatın programla bütünleştirilmesi diğeri ise disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımıdır. Disiplin temelli sanat eğitimi (Discipline Based Art Education-DBAE) bir atölye ya da stüdyoda özel tekniklerin öğretimine dayalı eğitimi içermektedir. Sanatın var olan eğitim programıyla bütünleştirilmesi ise sanat eğitimini ve gelişim ve öğrenme için sanattan yararlanılmasını içermektedir (Koster, 2001). Çocuklarla çalışırken sanatın ayrı bir disiplin olarak kullanılmaktan ziyade program içine kaynaştırılmasının daha uygun olduğu görüşü yaygın şekilde kabul edilmektedir (Eglinton, 2003; Stott, 2011). Erken çocukluk yıllarında bütüncül gelişmeyi desteklemesi açısından sanatın programla bütünleştirilmesi önerilmektedir.

Sanat etkinlikleri çeşitli disiplinlerle ve farklı etkinlik alanlarıyla bütünleştirilebilir. Sanatı matematikle bütünleştirmek açısından yapılan resimler renklerine, şekillerine, içeriklerine göre eşleştirilebilir, sınıflanabilir, sıralanabilir.

Newton'ın (1995) gözlemlerine göre çocuklar sanat ürünlerini eşleştirme ve gruplama yapmaktan hoşlanmaktadırlar. Reprodüksiyon ya da grafik tasarım posterleri ya da afişleri kullanılarak eşleştirme veya gruplama amacıyla çeşitli materyaller oluşturulabilir. Farklı şekillerde, boyutlarda ve desenlerde kâğıtlar kesilerek bunların biçim ve özellikleri hakkında konuşulur ve kübizmi çağrıştıran resimler oluşturulabilir. Çeşitli gezilerden elde edilen broşürlerdeki veya posta kartlarındaki resimleri sıralama, ilişki kurma gibi hafıza veya belirli yerleri tanıma oyunu oluşturulabilir. Çeşitli sanat eserlerinin resimlerinden koleksiyon ya da kataloglar oluşturulabilir (Danko-McGhee, 2009).

Sanat ile Türkçe'nin bütünleştirildiği çalışmalarda sanatçıların yaşamları, ilham verici öyküler olarak tasarlanabilir ve çocuklara okunabilir. Çeşitli heykel ve tablolarla ilgili öyküler üretilebilir. Çeşitli resimler, poster veya afişlerdeki görseller bir araya getirilerek çocukların öyküler oluşturmaları sağlanabilir.

Sanat etkinlikleri müzik, hareket ya da drama ile de bütünleştirilebilir. Bunun için sanat çalışmaları müzik eşliğinde gerçekleştirilebilir. Müziğin ritmine göre renklerin ve boyaların yüzey üzerinde dans ettirilmesi ile çeşitli görsel eserler ortaya çıkarılabilir. Hazırlanan bir sanat çalışmasına şarkı oluşturulabilir. Sanat çalışmasında bir müzik enstrümanı ya da dans aksesuarları tasarlanabilir ve etkinliklerde ritm veya dans aracı olarak kullanılabilir. Sanat projelerinde ortaya çıkan üç boyutlu çalışmalar, drama ile canlandırılabilir.

Fen etkinlikleri ile sanat bütünleştirildiğinde çocukların duyularını ve yaşantılarını artırmak için doğa gezileri düzenlenebilir, geziler sırasında yapılan gözlemlere göre çizim yapılabilir. Toplanan dal, yaprak, kozalak vb. ile doğa kolajı yapılabilir. Çeşitli renklerde yaprak, çiçek ve bitkiler toplanıp bunlar ezilerek renkler çıkartılabilir. Sınıfta renk, taş, tahta, plastik vb. madde özellikleri incelenebilir, bu maddeler sanat etkinliklerinde atık materyaller ile değiştirilebilir.

Çocukların yaratıcı düşüncelerini ve etkinliklerini artırmak için erken yıllardan itibaren sanatı sadece diğer etkinliklerle değil yaşamla da ilişkilendirebilmeleri gerekir (Barrett, Everett ve Smigiel, 2012). Çocukları görmeye, sorgulamaya, estetik algılamaya, deneme yapmaya ve sonuçlandırmaya yönelik çalışmalara yönlendiren sanat eğitimi, eğitimin her kademesinde önemli katkılar sunmaktadır. Sanatla iç içe olarak gelişen çocuklarda çok yönlü düşünme becerisi de desteklendiği için bir yandan farklılıklara ve yeni durumlara uyum sağlama diğer yandan da geçmişi daha iyi anlama becerileri gelişmektedir (Ercan, Günşen ve Fazlıoğlu, 2015).

#### 9.4. Sanat Etkinliklerinin Uygulanması Sürecinde Dikkat Edilecekler

**Zaman:** Sanat çalışmaları için yeterli zaman ayrılmalıdır. Özellikle de çocukların etkinliklerini planlayıp uygulayabilecekleri serbest sanat etkinliklerinde yeteri kadar zaman ayrılmalıdır. Serbest çalışmalar için esnek yapılandırılmış zaman önerilmektedir. Her sanat çalışması tek bir ders etkinliği gibi düşünülmemeli, tamamlama için yeterli süre verilmelidir. Bazen çalışmaların tamamlanması bir saatten kısa sürebilirken bazen tüm gün boyunca ya da birkaç gün boyunca sürebilir. Çocuğun ilgisi etkinlik için kullanılacak zamanı belirleyebilir. Çocuklara çalışmalarına devam etmek istedikleri sürece devam etmeleri veya sonra devam etmek isterlerse de ara verebilecekleri özgürlük tanınmalıdır (Koster, 2001). Diğer yandan öğretmen tarafından yapılandırılmış sanat etkinliklerinde de gruptaki çocuk sayısı dikkate alınarak etkinliğin özelliğine göre bireysel ya da küçük grup çalışmaları şeklinde uygulamalar gerçekleştirilebilir. Bu durumda da eğitimcilerin öncelikle etkinliği kendilerinin deneyerek ortalama olarak ne kadar süre gerektirdiğini kabaca da olsa hesaplamaları ve buna göre zaman planlaması yapmaları önerilmektedir (Fox ve Schirmacher, 2014).

**Yöntem ve teknikler:** Sanat çalışmaları çocukların aktif olduğu bir süreç olmalıdır. Bu süreçte öğretmenin rolü, onların hedeflerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırmaktır. Sanat çalışmalarında, çocukların ilgilerinden yola çıkan içerikler belirlenerek açık uçlu ve esnek materyaller kullanılacak etkinlikler hazırlanmalıdır (Koster, 2001). Bunun için de gözlemler yaparak ve çocukların ortaya koydukları ürünleri inceleyerek çocuklara uygun yöntem ve teknikler belirlenmelidir. Her yaş ve gelişim düzeyi için farklı teknikler bulunmaktadır. En temel etkinlik boyamadır, ancak burada da farklı boya türleri ile boyama teknikleri yaşa göre çocuklara kazandırılmalıdır. Üç yaş düzeyindeki çocuklar ellerindeki kalın pastel boya ile ya da parmak boyasıyla rastgele boyamalar yaparken beş-altı yaş grubundakiler ise sulu boya ile önce kâğıdı ıslatıp fırçayı uygun biçimde kullanarak belirli bir konu ya da deseni boyayabilme becerisi gösterebilir.

Eğitimcilerin sanat eğitimindeki öğretim yaklaşımlarına bakıldığında öğretmen merkezli, çocuk merkezli ve öğretmen rehberliğinde yaklaşımlar görülmektedir. Yapılandırılmış ve öğretmenin her aşamanın nasıl yapacağını ve nasıl bir ürün ortaya konacağını belirlediği sanat projeleri öğretmen merkezlidir. Bu tür yaklaşım “doğrudan öğrenme” olarak da değerlendirilir. Bunun tam tersi yaklaşım türü ise



çocuk merkezlidir. Bu yaklaşımda öğretmen çocuklar için ortam ve materyali hazırlar, çalışma sürecine müdahale etmez, çocuklar istediğini yapmakta özgürdür, çalışmayı tamamlama veya nitelikli çalışma yapma baskısı yoktur. Öğretmen rehberliğinde yapılan yönlendirmede ise öğretmen kolaylaştırıcı roledir. Bir tema belirler, yeni materyaller tanıtır, çocukların gözlem yapmalarına, duyularını sanatsal yollarla kullanmalarına ve en önemlisi de sanatsal öğelerin farkına varmalarını sağlar. Bu yaklaşım esnek bir yapıdadır, çalışmalar öğretmen rehberliğinde başlayabilir ve çocuk merkezli olarak devam edebilir (Fox ve Schirrmacher, 2014).

Sanat eğitiminde boyalar, kâğıtlar ve yoğurma maddeleri ile gerçekleştirilebilecek sayısız yöntem ve teknik vardır. Etkinlik planında üç farklı alana da yer verilmesi çocukların farklı tercihe sahip olmaları açısından önem taşımaktadır.

**Mekân ve Ortam:** Çocuklar sanat uğraşlarından yeni keşifler ve deneyimler elde edebilmelidirler. Bu nedenle sanat çalışmaları için ferah ya da uygun büyüklükte, zengin materyal barındıran fakat aşırı derecede yapılandırılmamış mekânlar gerekmektedir (Ulutaş ve Demiriz, 2015). Bu çalışmalar boyunca ses, hatta hafif bir gürültü, hareket ve dağınıklık olması normal karşılanmalıdır. Yaratıcılığı destekleyici bir ortam düzenlemesine özen gösterilmeli, bunun için de kısıtlayıcı ve durağanlıktan uzak durulmalıdır. Çocukların yaratıcı ve üretici olmaları için ilk şart onların serbest olmaları ve ellerindeki araçları rahatça kullanabilmeleridir (Aral, 1999). Sanat çalışmaları sınıf ortamında düzenlenen bir merkezde veya ayrı bir atölyede de gerçekleştirilebilir. Fox ve Schirrmacher (2014) sınıftaki sanat merkezlerini;

1. Sanat stüdyosu havasında,
2. Kullanışlı yerleştirilmiş ve kolay ulaşılabilir,
3. Gelişimsel olarak uygun materyallerle donatılmış,
4. Düzenli ve organize edilmiş,
5. Kuralları ve sınırlılıkları olan bir yer olarak tanımlamıştır.

Okul içinde de olsa sanat merkezlerinin zengin sanat malzemelerine sahip olması ve bir sanatçı stüdyosuna benzemesi gerekir. Ancak burada belirgin bir fark vardır. Bu merkezlerde oluşturulan ürünlerin, sanatçının değil çocukların oluşturduğu ürünler olduğu unutulmamalıdır. Bu tarz bir ortam, çocukların sanatçı gibi bir süreç yaşamalarını sağladığı için önerilmektedir (Hymes, 1989).

Sanat materyalleri; kalem boyalar (pastel, keçeli kalem, kuru kalem vb.), sıvı boyalar (sulu boya, akrilik, yağlı boya vb.), kâğıtlar (farklı renk ve büyüklükte fon kartonları, el işi kâğıtları, kraft kâğıtları, beyaz kâğıtlar, mukavva, karton vb.),

yoğurma malzemeleri (tuz seramiği, kil, çamur, plastrin vb.), kesme-yapıştırma araçları (makas, maket bıçağı, bant, sıvı ve katı yapıştırıcı vb), ve kolaj malzemeleri (atık kutu, şişe, kapak vb.) olmak üzere altı temel başlık altında gruplandırılabilir. Bunun yanı sıra ortamda farklı büyüklükte fırçalar, şövale, tuval, palet, su kapları, geometrik şekil kalıpları, desen veya doku çıkarma araçları (mühür, damga, yüzey dokusu belirgin eşyalar vb.), pano, tanınmış ressamın çalışmalarından örnekler, görsel posterler ve sanat içerikli kitap ya da dergiler vb. yer alabilir. Malzemeler, sağlığa uygunluk ve ekonomikliğini artırmak amacıyla doğal kaynaklardan elde edilebilir. Örneğin ağaç veya çiçek yapraklarından renkler, ıslak killi topraktan yoğurma malzemesi gibi. Ayrıca ortamlarda güvenlik önlemleri de alınmalı; çarpma, kayma, takılma vb. kazalardan korunarak sanatın özgürce yapılabilmesi için eğitim ortamındaki eşyaların güvenli şekilde düzenlenmesine dikkat edilmelidir.

Bu bölümde, yaratıcılığa dayalı sanat programı hazırlanmasında dikkate alınması gereken özelliklerin yanında materyal ve ortama da kısaca değinilmekle beraber bir sonraki bölümde daha detaylı olarak ortam düzenlemesi konusu ele alınmaktadır.

## Uygulamalar

Aşağıdaki resim hakkında çocuklarla sohbet edebilirsiniz:

Bu resim neredeki insanları anlatıyor?

Resimde ressam hangi renkleri kullanmış? En çok hangi rengi görüyorsunuz?

Resimdeki adamın küfesinin içindekiler ne olabilir? Sizce bunlar ağır mı? Ya da hafif mi?

Adamın taşıdığıının ağır olduğunu size ne düşündürdü?

Siz bu resimde değişiklik yapmak isterseniz neyi/neleri değiştirdiniz?



## Uygulama Soruları

Çocuklarla çeşitli sanat eserlerini inceleyip değerlendirirken hangi özelliklere dikkat çekebilirsiniz?

Uygulamalarda bu tarzda etkinlikleri nasıl planlıyorsunuz?

## **Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti**

Resim yapma, kendini ifade etme ve yeni kavramları pekiştirmeyi kapsayan çok yönlü bir etkinliktir. Çocuklar sanat yoluyla desenler oluşturabilir ve duygularını aktarabilirler. İlk sanat deneyimleri duygusallıktan uzaktır, çocuklar çoğunlukla motor performanslarını denemek için çizim yaparken sonrasında göze hoş görünen çizim yapmayı başarırlar. Sanat eğitimi, zihinsel olgunlaşma, anlam verme, algılama, estetik duyarlılığı ve aykırı/yaratıcı düşünmeyi geliştiren bir eğitim şeklidir. Sanat eğitimi temelde, çocuğu görmeye, aramaya, sormaya, denemeye, sonuçlandırmaya yönelir. Fikirler üretme ve fikirlerini somut materyallerle ürüne dökme fırsatı sunarak üreticiliği desteklemektedir.

Sanat eğitiminin en temel amaçları keşfetme, etkin katılım, yaratıcılık ve ürün oluşturmaktır. Sanat etkinlikleri aracılığıyla materyal, ortam, yöntem ve zaman sınırlılığı olmadan çocuğun sanatsal üretkenliği desteklenerek basmakalıplığın dışına çıkılabilir. Sanat etkinliklerinde eğitimcilerin seçtikleri amaçlara ulaşabilmesi için planlı olmaları gerekmektedir. Sanat planlamalarında çocukların kendilerini ifade etmelerine izin verilmeli, sanatsal süreç ve ürün arasında denge gözetmeli; planlamalar keşiflerde bulunarak yeni deneyimler kazanmaya yönelik olmalı, yaratıcılığı desteklemek için açık uçlu olmalı, sürecin içinde süreklilik barındırmalı, motive edici olmalı, tüm çocuklar gözetilerek hazırlanmalı, uygun sanat malzemelerini içermeli ve gelişimi destekleyici olarak planlanmalıdır. Sanat çalışmaları beynin her iki yanını da uyarıcı nitelikte olmalı ve görsel algılama, estetik bakış açıcı kazandırma, yaratıcılık ve hayal gücünü destekleme ve okuma yazmaya hazırlık gibi becerilerin de gelişimine destek olmalıdır. Estetik algı ve karar verme, yaratıcı ifade ve kültürel özelliklerin tanıtılmasına yönelik amaçlar içermelidir.

Sanatın, çocuğun gelişiminde yer alan iki önemli rolüne odaklanılan bölümde ayrıca sanat eğitiminde ele alınan iki yaklaşım da açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi sanatın programla bütünleştirilmesi diğeri ise disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımıdır.

## Bölüm Soruları

1) Sanat eğitimi ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Sanat eğitimi esnek ve aykırı/yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
- b) Sanat eğitimi farklı disiplinlerle bütünleştirilmelidir.
- c) Çocuğa özgürlük tanınarak ihtiyacı kadar süre tanınmalıdır.
- d) Süreçten ziyade deneyim sonunda ortaya çıkan ürüne odaklanılmalıdır.
- e) Sanat deneyimleri ile çocuklar kendilerini ifade etme fırsatı yakalarlar.

2) Aşağıdakilerden hangisi sanat eğitiminin en temel amaçlarından biri değildir?

- a) Keşfetme
- b) Etkin katılım
- c) Yaratıcılık
- d) Ürün oluşturma
- e) Grup bilinci geliştirme

3) Sanat etkinliklerinin uygulanması sürecinde hangi hususlara dikkat edilmelidir?

- a) Zaman ve materyal
- b) Zaman, mekân, yöntem
- c) Süreç, mekân, materyal
- d) Zaman, yöntem, teknik
- e) Materyal ve teknik

I. Çocukların kendilerini ifade etmelerine izin verilmeli

II. Sanatsal süreç ve ürüne önem verilmeli

III. Yaratıcılığı desteklemek için açık uçlu olmalı

IV. Pahalı sanat malzemelerini içermeli

V. Motive edici ve başarıya duygusunu besleyici olmalı

4) Eğitimcilerin erken çocukluk döneminde sanat planlamalarında yukarıdaki özelliklerden hangilerini dikkate almaları önerilmektedir?

- a) I, II ve III
- b) I, III ve IV
- c) I, II ve IV
- d) I,III ve V
- e) Hepsi

5) Burcu Öğretmen planladığı sanat etkinliğini fen etkinliği ile bütünleştirmek amacıyla aşağıdakilerden hangisini gerçekleştirebilir?

- a) Çeşitli renklerde yaprak, çiçek ve bitkiler toplatıp bunları ezerek renkleri çıkarttırabilir.
- b) Gece-gündüz deneyi yaptırabilir.
- c) Resimli sayı grafiği oluşturabilir.
- d) Müzikli bir öykü eşliğinde resim yaptırabilir.
- e) Kurbağaların yaşam öyküsünü anlatabilir.

6) Sanat çalışmaları; bireyin kendi duygu ve düşüncelerini anlatabilmesinde, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesinde ve iletişim konusunda sorunları olabilen çocuklar için de önemli bir araç olarak değerlendirildiğinde sanata ilişkin aşağıdakilerden hangisi doğru kabul edilebilir?

- a) Renkleri öğretici özelliği olması
- b) Duyguları bütünleştiriciliği
- c) Yansıtıcı bir iletişim aracı olması
- d) Eleştirel bakışı kazandırması
- e) Karar verme becerisini desteklemesi

7) Çocuklar resim yapmaya başladıklarında ilk olarak önemli olan unsur aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Göze hoş görünen resim yapmak
- b) Motor performanslarını denemek
- c) Çevrede gördüklerini aktarmak
- d) Çevreye çeşitli mesajlar vermek
- e) Estetik değerlerini yansıtmak

8) Bir bebeğin ilk sanatsal deneyimi nasıl başlar?

- a) Doğduğu andan itibaren
- b) Bebek ile görsel ürün incelemeleri yapıldığında
- c) Bebeğin eline aldığı bir parça pastel boya ile bir yüzey üzerinde iz bıraktığını fark ettiğinde
- d) Anne ve babasının kendisine tuval ve boya aldığı zaman

e) Bebeğe renkler öğretilip bunlarla karışımlar yapabileceğini gösterildiği zaman

9) Disiplin temelli sanat eğitimi neyi içermektedir?

10) Sınıflardaki sanat merkezleri nasıl olmalıdır? Basit bir şema ile bir sanat merkezi görseli hazırlayınız.

### **Cevaplar**

1) d) Süreçten ziyade deneyim sonunda ortaya çıkan ürüne odaklanılmalıdır.

2) e) Grup bilinci geliştirme

3) b) Zaman, mekân, yöntem

4) d) I,III ve V

5) a) Çeşitli renklerde yaprak, çiçek ve bitkiler toplatıp bunları ezerek renkleri çıkarttırabilir.

6) c) Yansıtıcı bir iletişim aracı olması

7) b) Motor performanslarını denemek

8) c) Bebeğin eline aldığı bir parça pastel boya ile bir yüzey üzerinde iz bıraktığını fark ettiğinde

9) Disiplin temelli sanat eğitimi, bir atölye ya da stüdyoda özel tekniklerin öğretimine dayalı eğitimi içermektedir. Sanatın var olan eğitim programıyla bütünleştirilmesi ise sanat eğitimi ve gelişim ve öğrenme için sanattan yararlanılmasını içermektedir

10) Sanat stüdyosu havasında, kullanışlı yerleştirilmiş ve kolay ulaşılabilir, gelişimsel olarak uygun materyallerle donatılmış, düzenli ve organize edilmiş, belirli sınırlılıkları olan bir yer planlaması yapılabilir.



## **10. BÖLÜM**

### **YARATICI SANATI DESTEKLEYEN ORTAMLAR**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

**10.1.** Sanatsal Yaratıcılığa Yönelik Ortam Özellikleri

**10.2.** Sınıf İçi Mekân Düzeni ve Öğrenme Merkezleri

**10.3.** Sınıf Dışı Mekân Düzeni

**10.4.** Diğer Mekânlar

**10.5.** Yaratıcı Sanat Etkinlikleri İçin Kullanılabilecek Materyaller

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

Sizden yaratıcı sanat uygulamaları yaptırılacak bir atölye oluşturmanız isteniyor. Bu atölyeyi nasıl tasarladınız?

Bir sınıf içinde yaratıcılığı destekleyici bir merkez oluşturmak istiyorsunuz. Bu merkezi nasıl materyallerle hazırlasınız?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Sanatsal Yaratıcılığa Yönelik Ortam Özellikleri	Yaratıcılığa yönelik ortam özelliklerini sıralar.	Anlatım ve örneklendirme
Sınıf İçi Mekân Düzeni ve Öğrenme Merkezleri	Sınıf içi öğrenme merkezlerini açıklar ve tanımlar.	Anlatım ve örneklendirme
Sınıf Dışı Mekân Düzeni	Sınıf dışı mekân düzenine yönelik planlama yapar.	Anlatım ve uygulama
Diğer Mekânlar	Farklı sanat ortamlarını açıklar.	Anlatım ve örneklendirme
Yaratıcı Sanat Etkinlikleri İçin Kullanılabilecek Materyaller	Etkinliklerde kullanılan materyalleri listeler.	Anlatım ve örneklendirme

## **Anahtar Kavramlar**

Sanat içerikli ortamlar, öğrenme merkezleri, parklar, bahçeler, müzeler, galeriler

## Giriş

Çocukların yaratıcı düşüncelerini ve sanatsal becerilerini desteklemede çevresel özellikler de dikkate alınması gereken etkenler arasında yer almaktadır. Özellikle eğitimsel ortamların çocukları eğitime teşvik eden, ilgi ve merak uyandıran ve gereksinimlerini karşılayan önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocuğun araştırma, inceleme ve keşfetmesine olanak tanıyan; çeşitli deneyler yapması, farklı materyallerle ve arkadaşlarıyla küçük gruplar halinde işbirliği yapabilme fırsatı sunan ortamların düzenlenmesi gerekmektedir. Çocukların doğuştan getirdikleri merakları çevrelerini keşfetmede onlar için karşı konulmaz istek duymalarını sağlar. Böylece yaratıcı düşünceler üretmede gerekli bilgi alt yapısını oluşturabilmeleri ve gelişmeleri mümkün olur. Duffy'ye göre (2006) çocukların kendilerini değerli hissettikleri ve merak ve yaratıcılıklarını destekleyen bir ortama gereksinimleri vardır. Çocukları destekleyici ortamların; birbirleriyle etkileşim kurmalarına ve öğrenmelerine olanak sağlaması, sorgulamayı, işbirliğini ve iletişimi teşvik etmesi; çocuklar için ilham verici, güçlendirici ve güvenli olması dikkate alınması gereken özelliklerdendir.

İyi düzenlenmiş ve donatılmış bir ortam çocukların ilgisini çekerek daha aktif katılımcılar olmalarını sağlar. Özellikle çevresel destek olmadan deneyimde bulunmayan çocuklar farklı deneyimlerden yoksun kalabilir, diğer taraftan düzenli ve donanımlı bir ortamda ise çocukların girişkenliklerini artabilir (Sheets ve Wirkus,1997). Çocukların kendilerini daha rahat hissetmeleri ve rahat çalışmalarını için uygun ortam sağlandığında ve bu ortam en iyi şekilde organize edildiğinde çocuklar yeni becerileri daha kolay kazanır ve çeşitli deneyimlerde bulunarak yeteneklerini geliştirirler. Fiziksel çevre çocukların uyum sağlamaları için esnek olmalıdır (Moyer,2001).

Çocukların çalışacakları alanı belirlerken ulaşılmak istenilen hedefler ve her bir çocuğa düşmesi gereken alan göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi dönem çocukları enerjik ve hareketli bir yapıya sahiptirler. Koşabilecekleri alanlara ihtiyaçları vardır. Hareketli etkinlikleri yapacakları alanların yanı sıra dinlenmeleri için de sessiz alanlar gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların yaratıcılıklarını ve kişiliklerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Sınıflar çocukların bilgi edinmesini destekleyici ve problem çözücü bir yaklaşımla organize edilmeli ve çocukların yaparak, yaşayarak keşiflerde bulunmalarını teşvik etmelidir (New,1990).

## 10.1. Sanatsal Yaratıcılığa Yönelik Ortam Özellikleri

Çevreyi ‘üçüncü öğretmen’ olarak ifade eden Malaguzzi (1994); etkili bir öğrenme ortamının çocuklar, öğretmenleri ve aileleri arasında paylaşılan ilişkiler üçgenindeki aidiyet ve ilham duygusunu geliştirmesi gerektiğini ifade eder (Piscitelli ve Penfold, 2015). Bu durumda; yaratıcılığı destekleyen bir öğrenme ortamına, çocukların karşılaşılabilecekleri sorunlara yaratıcı çözümler bulabilmelerinde öğretici bir rol yüklenebilir.

Yaratıcılığı ve sanatsal becerileri teşvik eden eğitimsel ortamlar iç ve dış mekânlar olarak ayrılabilir. Nitelikli biçimde düzenlenmiş iç ve dış mekân çocukların doğal öğrenme yöntemi olan oyun ile birleşince, yaratıcılığı geliştirmede önemli bir araç haline gelmektedir. Çünkü bu tür ortam düzenlemelerinin çocukların çeşitli oyunlar kurgulamaları açısından büyük önemi vardır. İyi düzenlenmiş bir ortam öğretmene de çocukları gözlemlemek ve gerek duyduklarında yol göstermek için kolaylık sağlar. Nitelikli bir ortam düzenlemesi öğretmenin de yaratıcı becerisini gösterebilmektedir. Hem düşük maliyetli hem de doğal ve geri dönüştürülmüş malzemelerle davetkâr ve etkili bir ortam düzenlemesi yapılabilir (Öztürk Aynal, 2011). Gerek dış gerekse de iç mekân düzenlenmesinde çocukların kendilerini rahat hissettikleri doğal ve estetik özellikleri barındıran, yeterli büyüklükte ve birden çok öğrenme merkezine sahip ortamlar oluşturmaya özen gösterilmesi önerilmektedir.

## 10.2. Sınıf İçi Mekân Düzeni ve Öğrenme Merkezleri

Son yıllardaki araştırmalarda, okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekân düzenlenmesinin çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkilerini ortaya koyan (Li, 2006) ve anaokullarının çocukların öğrenmelerini destekleyici biçimde nasıl tasarlanması gerektiğine odaklanan çalışmalar, çevrenin önemini ortaya koymaktadır (Dyment ve O’Connell, 2013, Dudek, 2001 ve Skantze, (1987)’den akt. Backman ve diğerleri, 2012).

**Fiziksel Alan Düzeni:** Çocuklar doğal kâşiflerdir, ancak yaratıcı olmak için de doğru bir ortama gereksinim duyarlar. Yeni yollar deneyerek farklı işler yapma cesareti yaratıcılığın özünü oluşturur. Çocuğun çevresi ile olan ilişkisi, çevrenin karmaşıklığı veya basitliği, gelenekleri ve etkileri yoluyla onun yaratma sürecini uyarır ve yönlendirir (Vygotsky, 2004). Fiziksel alanı oluştururken çocukların

yaşlarının ve gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması çok önemlidir. Çocukların yaratıcı deneyimler edinmek için yalnız kalabilecekleri ve kendilerini güvende hissedecekleri kişisel bir alan ile onlar için özellikle duygusal olarak önemli olan diğer kişilerle bağ kurabilecekleri bir alana ihtiyaçları vardır. Fiziksel alan düzenlenmesinde bu özelliklerin dikkate alınması önerilir.

**İklim:** Yaratıcılığı destekleyen ortam özelliklerinden biri de 'iklim'dir. Ortamın atmosferi, risk almayı, yeniliği ve benzersizliği, yetişkinlerin teşvik ve hataları kabul etmesini, ayrıca belirli bir miktarda karışıklık, gürültü ve özgürlüğü yansıtmalıdır. Bu bir kaos durumu ya da sıkı bir kontrol anlamına gelmemektedir; ikisi arasında bir durumdur. Böyle bir iklimi yaratmak için yetişkinin çocuğa denemelerinde "iyi" olduğunu hissettirmesi ve farklı yolları keşfetmelerine izin vermesi gerekir (Edwards ve Springate, 1995). Olumlu bir ortam iklimini estetik, güvenlik, esneklik gibi diğer unsurların da etkilediği unutulmamalıdır.

**Estetik:** Çocuklar, çevresiyle olan ilişkisinde çevreden gelen görsel uyarıcılar yardımıyla kendisini saran çevrenin 'estetik değerini' de algılar ve bu estetik özellikleri gözlemleyip değerlendirmeler yaparlar. Bir çocuk, bir ortamdaki görsel olarak etkilenmektedir ve o ortamı iyi ya da kötü olarak algılanmasına bağlı olarak da o ortamdaki etkinliklerden aldığı keyif de etkilenir.

Estetik algı "görüyorum" veya "duyuyorum"un ötesinde "gördüklerimden ve duyduklarımdan keyif alırım" anlamını taşımaktadır. Estetik duyarlılık çocuklar için önemlidir, çünkü yaratıcı süreci cesaretlendirir ve etkili bir öğrenme sağlar (McGhee, 2009; Mayesky, 2009). Fazlasıyla detaylandırılmış sıkışık bir ortam, uyarıcı fazlalığı nedeniyle çocukların algılarını yorar ve onların bir şey üzerine yoğunlaşmalarını ve öğrenmelerini engeller (Fox ve Schirmacher, 2014).

Estetik, çocukların beğendikleri hakkında düşüncelerini geliştirir. Dünyaya ve olaylara bakışları üzerinde yeni değerler kazanmalarına ön ayak olacak etkinliklere yönlendirir. Sanat çalışmaları aracılığıyla estetik gelişirken hem doğayı fark etme hem de merak ve yaratıcılığın desteklenmesi mümkündür (Özsoy, 2003).

2013'te güncellenen okul öncesi eğitim programı, öğretmenlere sınıf içi düzenleme ile ilgili yeni bir bakış açısı getirmeyi amaçlamıştır. Programda, öğretmenlerin sınıflarında çocukların daha da etkin katılımlarını sağlamayı ve küçük gruplar ya da bireysel olarak becerilerini destekleme ve bilgilerini yapılandırmayı daha da olanaklı hale getirebilmesini mümkün kılacak öğrenme merkezleri oluşturulması önerilmektedir. Öğrenme merkezlerinin tasarımı zevkli bir şekilde



yapılmalıdır. Materyallerin yerleştirilmesine, kullanılışılığına ve çocuklar için erişilebilir olmasına dikkat edilmedir. Materyal çeşitliliği ve birbiriyle olan ilişkileri de önemlidir. Aynı zamanda oluşturulan merkezin sınırları, uygun etkileşimlerin bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınabilmesi ve çocukların değişken ilgilerini yanıtlayabilmesi için esnek olmalıdır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Reggio Emilia okulları sanatsal eğitimde etkili örnekler sunan okullardandır. Vecchi (2010), bu okullardaki öğrenme ortamlarında (hafiflik, renk, ses, mikro iklim) duyuşsal niteliklerin önemini ve bunların, çocukların ve gençlerin yaratıcılık algılarını nasıl etkilediğini ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Çocukların, sınıf içinde küçük gruplar halinde sessizce çalışmasını sağlamak için sınıfın geri kalanından görsel olarak ayrı olmayan küçük alanlar belirleyerek 'mini atölyeler' oluşturulmasını önermektedir (Akt. Davies vd., 2013).

### **10.3. Sınıf Dışı Mekân Düzeni**

Eğitimsel olarak ele alınacak ve sanatsal becerileri ve yaratıcılığı destekleyecek dış mekân düzenlemelerinde akla ilk olarak okul bahçeleri gelmektedir. Bahçe düzenlemeleri de sınıf ortamı gibi düşünülerek özenle tasarlanıp hazırlanmalıdır.

McConaghy, (2008)'ye göre bir okul öncesi eğitim kurumunun bahçe düzenlemesinde dikkate alınması gereken bazı hususlar bulunmaktadır:

- Erken çocukluk dönemindeki çocuklara uygun nitelikte ve farklı keşifler, deneyim ve oyunlara olanak tanıyan işlevsel ve hatta gerek görüldükçe değiştirilebilen portatif ürünler seçilmelidir. Bahçe oyunları araç ve ekipmanlarının çocukların fiziksel deneyimler ve vücut esnekliği sağlamanın yanında bölgeye özgü coğrafi koşullara ve eğitim programına da uygun olması gerekmektedir.
- Bahçede de sınıf içindeki gibi küçük alanlarda farklı sınırlandırılmış merkezler oluşturulmalıdır. Çim, taşlı, toprak, tümsek ve çukur alanlar, oyun evi, kulübe, kum ve su havuzları vb. gibi alanlar hazırlanmalıdır. Ayrıca bahçede çocukların hem doğayı daha yakından gözlemleyebilecekleri hem keyifle resim yapabilecekleri sanat merkezleri de oluşturulabilir.
- Çocukların hayal gücünü destekleyecek, sorun çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirebilecek, dramatik oyunlar kurgulamaları, çeşitli rollere girmelerini sağlayacak tasarımlar yapılmalıdır.

- Düzenlemelerin estetik olması çocuklardaki estetik algıyı ve sanatsal bakış açısını kazandırmak amacıyla gerekmektedir, bu nedenle de bölgenin iklimi ve kültürel geleneğine uygun peyzaj düzenlemesiyle bitkilerden oluşturulmuş figürler, farklı renk ve özellikle çiçek ve ağaçlar, ahşap ya da seramik heykeller ile dekorasyon yapılabilir.



Bahçe düzenlenmesinde çocuklara zarar vermeyen doğal ahşap malzemeler tercih edilebilir. Ağaç, farklı türde bitkiler ve yürüyüş parkurları, oturma alanları bulunabilir. Bahçede tepcikler, çukurlar, kayalar, büyük ağaç kütükleri kullanılarak doğal bir doku oluşturulması hem çocukların dikkatini çekme ve farklı hareket alanları oluşturma hem de yaratıcı düşünceler üretmelerinde etkili olabilir.

Bahçenin büyüklüğü uygunsa bir depo ya da kulübe inşa edilebilir ve bunun içinde de çeşitli artık materyaller, saksılar, kaplar, ipler, hortumlar, örtüler, kutular vb. yerleştirilebilir. Eğer bahçede bir kulübe inşa etmek mümkün olamazsa da eski battaniyeler, örtüler, çaydanlık, fincan, metal tabak, kaşık, süzgeç, kevgir, pompa vb. gibi materyaller ile bahçede bir oyun merkezi oluşturulabilir. Böylelikle çocukların açık havada da yaratıcı ve dramatik oyunlar oynayabilecekleri fırsatlar sunulmuş olur.



## 10.4. Diğer Mekânlar

**Müzeler:** Müzeler tarih, kültür ve doğa varlıkları ile ilgili bilimsel, sanatsal belge, eşya, anıt ve kalıntıların korunduğu, saklandığı, sergilendiği ve yorumlandığı yerlerdir. Müzeler medeni toplumların en önemli kültürel merkezlerinden biridir (Artut, 2013). Yoğun duyuşsal ortamlarla zengin sergileme ürünlerine sahip farklı öğrenme ortamları sunan müzelerin kişilerin merak dürtülerini uyaran, gözlem becerilerini destekleyen, estetik algılarını geliştiren önemli rolleri bulunmaktadır (King, 2015). Müzeler çocukların içsel motivasyonunu destekleyen ve özgür seçimler yapma fırsatı sunan bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Solhjoo ve Beigi, 2014). Müzeler, çocukların öğrenme yaşantısında güçlü bir role sahiptir. Müze ortamındaki deneyimler çocukların gözlem, mantık, hayal gücü, yaratıcılık ve beğeni duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlar (Abacı, 2005). Çocukların doğal meraklarını daha geniş bir dünya ile birleştirebilecekleri, bilgilerini artırabilecekleri, ilgilerini derinleştirebilecekleri ve keşif yapabilecekleri güvenilir ve samimi yerlerdir. Müzeler tarafından sağlanan deneyimler, kaynaklar ve etkileşimler zihni yapılandırır ve öğrenme ilgisini ve yaratıcılığı destekler (Howard ve Camp, 2013).

**Galeriler ve sergi alanları:** Özellikle çocuklarda sanatsal farkındalık ve estetik algıyı desteklemede galerilerin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Buralarda sergilenen eserler tıpkı müzelerdeki gibi çocukları desteklemekte, diğer yandan da özellikle sanatsal ürünlere yönelik olduğundan çocukların iki ve üç boyutlu sanat eserlerini inceleme, sergileme biçim ve özelliklerine dikkat etme, yapım malzemelerini tanıma, yapılış öykülerini dinleme gibi çeşitli alanlarda çocuklara sanatsal farkındalık kazandırmaktadır. Galerilerle birlikte sanatsal ürünlerin üretildiği atölyeler de çocukların sanatsal tasarım süreçlerini anlama ve kendilerini yaratıcı olarak ortaya koymalarında önemli olan mekânlardandır. Çocukların galeri ve sergilerde inceledikleri çeşitli sanatsal eserlerin yapım tekniklerini öğrenmesinde atölye çalışmaları temel eğitim yöntemi olarak sanat çalışmalarında yer almaktadır. Atölye ortamı çocukların, maddelerin özelliklerini tanıyarak, kullanım tekniklerini öğrenerek ve malzemeyi kullanarak ürün ortaya koymaları ve kendilerince anlamlandırmalarını sağlar. Bu şekilde çocukların ve hem estetik açıdan zevk almaları, hem yaratıcı düşünme becerileri, hem de sanatsal becerileri gelişir (Herles, 1986'den Akt. Abacı, 1996).

**Kütüphaneler:** Enformasyon, okuryazarlık, eğitim ve kültür ile ilgili temel görevleri olan halk kütüphaneleri ayrıca çocukların ve gençlerin hayal gücünü ve yaratıcılığını teşvik edebilecek şekilde de düzenlenebilmektedir. Bu görevi yerine getirebilmek için kütüphanelerin çocuklar için cazip olması; esnek, konforlu, dinlendirici, eğlenceli ve aynı zamanda geliştirici bir toplanma alanı olması gerekir. Zaman zaman kütüphanelerde çeşitli materyaller aracılığıyla ilham verici etkinlikler ve projeler düzenlemek gerekir (Yalvaç, 2004).



*Boston Somerville'deki bir halk kütüphanesinden görseller*



### ***Boston Halk Kütüphanesi'nde bir oyun köşesi***

**Parklar ve doğal alanlar:** Estetik bir değer taşıyan doğa, fiziksel bir cazibeye sahiptir. Doğanın çeşitliliği, insanoğlu tarafından yapılmamış olması ve sonsuzluk hissiyatı uyandırması doğal çevreyi çocuklar için cazip ve eşsiz bir oyun alanı kılmaktadır (White ve Stoecklin, 1998'den Akt. Acar, 2009). Orman, yeşil alanlı parklar ve bahçeler gibi doğal alanlarda çocukların su, kum, toprak, çamur ile oynaması; ağaçlara tırmanma fırsatları bulmaları; meyve, taş, çiçek, kabuk, kozalak gibi doğadan materyaller toplanmaları gibi etkinliklerle engebeli arazilerde keşiflerde bulunmaları çocuklara macera yaşatarak yaratıcılıklarını kullanabilme fırsatları sunan durumlardandır (Freeman, 1995; Bird, 2004). Yapılan araştırmalar ağaçların ve çimenlerin olmadığı yapısal çocuk oyun alanlarına kıyasla doğal alanlarda çocukların daha yaratıcı ve sosyal oyunları oynayabildiklerini göstermektedir (Chawla, 2007). Çünkü doğal alanlar bir mekânda özgürce hareket edebilme yeteneğini iyi destekler (Olds, 1989). Özgürce hareket etmek çocukların yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının gelişimi açısından oldukça önemlidir (Chawla, 2007).



*Heykel, rölyef ya da resim gibi sanatsal tasarımların sergilendiği park alanları çocuklar için hem ilgi çekici, hem de sanatı yakından izleyip aşinalık ve estetik değer geliştirme fırsatı bulabilecekleri mekânlardandır.*

## **10.5. Yaratıcı Sanat Etkinlikleri için Kullanılabilecek Materyal Özellikleri**

Erken çocukluk döneminde çeşitli mekânlarda yapılabilecek yaratıcılığa dayalı sanat etkinliklerinde kullanılacak materyallerin de özenle seçilmesi, mekân kullanımının daha etkili olmasında ve keyifli ve özgün ürünler ortaya çıkarmada önemlidir. Çocuklar için sanat merkezi düzenlerken buraya yerleştirilecek materyallerde dikkate alınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır:

- Materyaller çocuklara zarar vermeyecek nitelikte, sağlam ve sağlık standartlarına uygun özellikte olmalıdır.
- Çocukların gelişim özelliklerine ve yaşlarına uygun olmalıdır. Örneğin 2-3 yaş için uygun olan ucu küt, keskin olmayan ve tutma yeri küçük parmaklara özel tasarlanmış makaslarla daha büyük yaştaki çocukların kullanacağı makaslar aynı değildir.
- Rahatlıkla bulunabilen ve çocukların erişebilecekleri yerlerde konumlandırılmalıdır. Çocukların kendi başlarına sanatsal üretkenliklerini ortaya koyabilmeleri için kolay erişebilecekleri materyaller gerekmektedir.

- Belirli bir düzende yerleştirilmeli ve gereğinden fazla olanlar da uygun biçimde tercihen şeffaf saklama kutularında saklanmalıdır.

Sanat merkezlerinde; boyalar (parmak, pastel, keçeli, sulu, guaş, toz pigment vb.); çeşitli boyut, kalınlık ve renkte kâğıtlar (pelur, graft, krapon, fon, elışı vb.); çeşitli kalınlıkta rulolar, fırçalar ve sünger, resim sehпасı, yapıştırıcılar; çocukların yaşlarına göre ve çocukların gözetim altında kullanmasına dikkat edilerek kullandırılabilen kesici ve delici aletler (makaslar, delgeçler, maket bıçağı); çizim araçları (cetvel, şablon, pergel vb.); yoğurma malzemeleri (kil, seramik hamuru, plastirin vb.); artık materyaller (ip, yün, düğme, kumaş, şişe, kapak, rulo, kutu, kabuk vb.); doğal materyaller (taş, deniz kabuğu, yaprak, kozalak vb.) bulundurulmalıdır.

Özellikle yaratıcı sanat çalışmaları için artık materyaller önemli kaynak oluşturmaktadır, ancak bazı uygulamalarda besin maddelerinin de sanatsal amaçla kullanımına rastlamak mümkündür. Son yıllarda farklı ülkelerde görülen açlık ve kıtlık sorunları besin maddelerinin israf edilmemesi gerekliliğini daha da ön plana çıkarmıştır. Ayrıca gıda malzemelerinin çabuk bozulması da sağlık açısından risk oluşturan bir durumdur (Fox ve Shirmacher, 2014).

## Uygulamalar

Çocukların yaratıcılığını desteklemek amacıyla bir atölye oluşturmanız gerekiyor. Bu atölyenin düzenlenmesinde hangi materyalleri tercih eder nasıl bir mekân düzenlemesi planlarsınız? Çeşitli internet siteleri ve dergilerden bulacağınız görsellerle renklendirerek atölyenizin taslağını bir pano halinde sununuz.



## Uygulama Soruları

Yaratıcılığı destekleyici bir ortamda erken çocukluk dönemindeki, çocuklar için neler daha ilgi çekici olabilir? Bu amaçla seçilebilecek materyaller nelerdir? Hangi özelliklerde olmaları gereklidir? Açıklayınız.

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Çevresel özelliklerin özellikle de eğitimsel ortamların; çocukların yaratıcı düşünceleri ve sanatsal becerilerini desteklemede, eğitime teşvik etme, merak uyandırma ve gereksinimlerini karşılamada önemi büyüktür. Çocukları destekleyici ortamların; birbirleriyle etkileşim kurmalarına ve öğrenmelerine olanak sağlaması, sorgulamayı, işbirliğini ve iletişimi teşvik etmesi; çocuklar için ilham verici, güçlendirici ve güvenli olması dikkate alınması gereken özelliklerdendir. Çocukların kendilerini daha rahat hissetmeleri için uygun ortam sağlandığında ve organize edildiğinde, çocuklar yeni becerileri daha kolay kazanır ve geliştirir. Çocukların çalışacakları alanı belirlerken ulaşılmak istenilen hedefler ve her bir çocuğa düşmesi gereken alan göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların yaratıcılıklarını ve kişiliklerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Yaratıcılığı ve sanatsal becerileri teşvik eden eğitimsel ortamlar olarak iç ve dış mekânların açıklandığı bu bölümde, gerek dış gerekse de iç mekân düzenlenmesinde çocukların kendilerini rahat hissettikleri doğal ve estetik özellikleri barındıran, yeterli büyüklükte ve birden çok öğrenme merkezine sahip ortamlar oluşturmaya özen gösterilmesi önerilmektedir. Fiziksel alanı oluştururken çocukların yaşlarının ve gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması çok önemlidir. Bir çocuk, bir ortamdan görsel olarak etkilenmektedir ve o ortamı iyi ya da kötü olarak algılamasına bağlı olarak da o ortamdaki etkinliklerden aldığı keyif de etkilenir. Estetik duyarlılık yaratıcı süreci cesaretlendirir ve etkili bir öğrenme sağlar. Sıkışık bir ortam, uyarıcı fazlalığı nedeniyle çocukların algılarını yorar ve onların bir şey üzerine yoğunlaşmalarını ve öğrenmelerini engeller.

2013'te güncellenen okul öncesi eğitim programı öğretmenlere sınıf içi düzenleme ile ilgili yeni bir bakış açısı getirmeyi amaçlamıştır. Programda, çocukların etkin katılımlarını sağlamayı ve küçük gruplar ya da bireysel olarak becerilerini destekleme ve bilgilerini yapılandırmayı mümkün kılacak öğrenme merkezleri oluşturulması önerilmektedir. Öğrenme merkezlerinin tasarımı zevkli bir şekilde yapılmalıdır. Materyallerin yerleştirilmesine, kullanılabilirliğine ve çocuklar için erişilebilir olmasına dikkat edilmedi. Materyal çeşitliliği ve materyallerin birbiriyle olan ilişkileri de önemlidir. Oluşturulan merkezin sınırları; uygun etkileşimlerin, bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınabilmesi ve çocukların değişken ilgilerini yanıtlayabilmesi için esnek olmalıdır.

Dış mekân olarak da okul bahçeleri gibi bahçelerde, nasıl malzemeler ve düzenlemeler yapılabileceğine dair önerileri bulunduğu bölümde; ayrıca kişilerin merak dürtülerini uyaran, gözlem becerilerini destekleyen, estetik algılarını geliştiren önemli rolleri bulunan müzelerin, kütüphanelerin, orman, yeşil alanlı parklar ve bahçeler gibi doğal alanların da çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını teşvik edebilecek şekilde düzenlenebilmesine ilişkin bilgiler yer verilmiştir.

Sanat merkezlerinin düzenlenmesine yönelik olarak da; şeffaf kutularda ve çocukların erişebilecekleri yerlere yerleştirilen boyalar, çeşitli boyut, kalınlık ve renkte kâğıtlar, çeşitli kalınlıkta rulolar, fırçalar ve sünger, resim sehпасı, yapıştırıcılar, çocukların yaşlarına göre dikkatle ve çocukların gözetim altında kullanılmasına dikkat edilerek kullanılabilir kesici ve delici aletler, çizim araçları, yoğurma malzemeleri, artık materyaller, doğal materyaller bulundurulması yönünde bilgilerle ortam düzenlenmesi konusu detaylandırılmıştır.

## Bölüm Soruları

1) 2013'te güncellenen okul öncesi eğitim programına göre aşağıdakilerden hangisi sınıf içi düzenleme konusunda önerilmemektedir?

- a) Etkin katılım sağlama, becerileri destekleme ve bilgileri yapılandırmayı mümkün kılacak öğrenme merkezleri oluşturulmalıdır.
- b) Öğrenme merkezlerinin tasarımı son derece basit ve sade bir şekilde yapılmalıdır.
- c) Oluşturulan merkezin sınırları, uygun etkileşimleri bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınabilmelidir.
- d) Materyallerin yerleştirilmesine, kullanılışlığına ve çocuklar için erişilebilir olmasına dikkat edilmez.
- e) Materyal çeşitliliği sağlanmalı ve birbiriyle olan ilişkilerine göre yerleştirilmelidir.

2) Bir okul öncesi eğitim kurumu estetik olarak çocukların desteklenmesine yönelik özel bir bahçe düzenlemesi yaptırmayı planlamaktadır. Bu durumda aşağıdakilerden hangisini öncelikli olarak dikkate alması gerekir?

- a) Çok renkli bir ortam düzenlemesi
- b) Doğal salıncak ve kaydıraklarla tefrişat
- c) Beton ve temizlenebilir bir zemin
- d) Bitkilerden oluşturulmuş figürler, ağaçlar ve heykeller ile peyzaj düzenlemesi
- e) Dağınık şekilde yapılmış bir tasarım

3) Aşağıdakilerden hangisi sanatsal yaratıcılığı geliştirmek için uygun olabilecek okul dışı mekânlardan değildir?

- a) Tarih müzesi
- b) Otomobil galerisi
- c) Kütüphane
- d) Göl kıyısı
- e) Kolaj Sergisi .

4) Sanat merkezindeki materyaller belirli bir düzende yerleştirildikten sonra gereğinden fazla olanların en uygun biçimde saklanması için aşağıdakilerden hangisi önerilebilir?

- a) Şeffaf kutular
- b) Poşetler
- c) Kavanozlar
- d) Keseler
- e) Bidonlar

5) Aşağıdakilerden hangisi sanat merkezlerinde bulunabilecek ve birden çok duyu alanına hitap edebilecek materyallerdendir?

a) Boyalar    b) Kâğıtlar    c) Fırçalar    d) Yoğurma malzemeleri    e) Artık materyaller

6) Çocukların sanat ve oyun etkinliklerinde çalışacakları sınıf içi alanı belirlerken aşağıdakilerden hangisine dikkat etmeye gerek yoktur?

- a) Ulaşılmak istenilen hedeflere uygun olması
- b) Yeterli büyüklükte alan olması
- c) Hareket edilebilecek özgürlük sağlanması
- d) Ailelerin hoşuna gidecek özellikte bir döşeme olması
- e) Dinlenmeye yardımcı sessiz alanların olması

7) Bahçe düzenlenmesinde çocukların yaratıcı düşünceler üretmelerini desteklemeye yönelik aşağıdakilerden hangisi yapılmalıdır?

- a) Tepecikler, çukurlar, kayalar, büyük ağaç kütükleri kullanılarak doğal bir doku oluşturmak
- b) Plastik oturma grupları ve kamelya yerleştirmek
- c) Ağaçları ve bitkileri rengarenk boyamak
- d) Sınırlandırılmış alanlar ve yürüyüş parkurları oluşturmak
- e) Çocuklar için maydanoz, nane ve soğan ekim alanları hazırlamak

8) Çocuklar için sanata yönelik bir öğrenme merkezinin tasarımında aşağıdakilerden hangi özelliğin dikkate alınmasına gerek yoktur?

- a) Esneklik                      b) Estetik                      c) Erişilebilirlik
- d) Kullanışlılık                e) Gereklilik

9) İyi düzenlenmiş, maliyeti düşük bir ortam için bir öğretmenin aşağıdakilerden hangisini yapması önerilmektedir?

- a) Çocukları serbest bırakmak
- b) Sınırlandırılmış alanların dışına çıkmamak
- c) Doğal ve geri dönüştürülmüş malzemeler kullanmak
- d) Tüm zemini halı ile kaplamak
- e) Sınıfı rengarenk boyayıp bol renkle döşemek

10) Müze ortamındaki deneyimler aracılığıyla çocuklarda aşağıdakilerden hangisinin gelişmesi beklenemez?

- a) El-göz koordinasyonu                      b) Mantık                      c) Hayal gücü
- d) Gözlem becerisi                                e) Beğeni duygusu

## Cevaplar

1) b) Öğrenme merkezlerinin tasarımı son derece basit ve sade bir şekilde yapılmalıdır

2) d) Bitkilerden oluşturulmuş figürler, ağaçlar ve heykeller ile peyzaj düzenlemesi

3) b) Otomobil Galerisi

4) a) Şeffaf kutular

5) e) Artık materyaller

6) d) Ailelerin hoşuna gidecek özellikte döşemeye

7) a) Tepecikler, çukurlar, kayalar, büyük ağaç kütükleri kullanılarak doğal bir doku oluşturmak

8) e) Gereklilik

9) c) Doğal ve geri dönüştürülmüş malzemeler kullanmak

10) a) El-göz koordinasyonu

**11. BÖLÜM**  
**YARATICILIĞIN ÖLÇÜLMESİ**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

**11.1.** Yaratıcılık Neden Ölçülmelidir?

**11.2.** Yaratıcılık Testlerinin Kullanım Amaçları

**11.3.** Geleneksel Olarak Yaratıcılığın Ölçümü

**11.4.**Yaratıcılığa Yönelik Veri Toplama Yöntemleri



## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

Yaratıcılık ölçülebilen bir beceri midir? Yaratıcılığı somut olarak gözlemleyip ölçmek mümkün müdür?

Yaratıcılığı yüksek olan kişileri değerlendirmede nasıl bir yol ya da yollar izlenebilir?

Bu beceriyi değerlendirmek için hangi özelliklere odaklanmak gerekir?

Kişisel farklılıklara göre yaratıcılıkta değerlendirilecek durumlar da farklılık gösterir mi?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Yaratıcılık Neden Ölçülmelidir?	Yaratıcılık ölçümünün nedenlerini gerekçeleriyle açıklar.	Anlatım, örneklendirme
Yaratıcılık Testlerinin Kullanım Amaçları	Yaratıcılık testlerinin kullanım amaçlarını sınıflar.	Anlatım, soru-cevap
Geleneksel Olarak Yaratıcılığın Ölçümü	Yaratıcılığın geleneksel ölçümünü değerlendirir.	Anlatım, problem çözme
Yaratıcılığa Yönelik Veri Toplama Yöntemleri	Yaratıcılığa yönelik veri toplama yöntemlerini açıklar ve maddeler.	Anlatım, uygulama

## **Anahtar Kavramlar**

Yaratıcılık ölçümü, ölçümde kullanılan geleneksel yöntemler ve araçlar

## Giriş

### 11.1. Yaratıcılık Neden Ölçülmelidir?

Yaratıcılık hem insanlara özgü genel bir yetenek hem de bireysel olarak değişkenlik gösteren bir beceridir. Bu beceri kimi zaman ortaya konulan bir ürün ile kimi zaman da bir fikir olarak görülebilir. Ancak birçoğu zaman yaratıcılığın somut bir ürünün olmamasından dolayı gözlemlenmesi ya da değerlendirilmesi zor olan bir beceridir. Günümüz eğitim sistemleri standartlaşmış test kültürüne bağlı olarak belli bir zekâ görüşüne odaklanmaktadır. Bu durumda da yaratıcılığın da bir başarı olduğu görüşü yaygınlaşarak temel beceri ve süreçlerin göz ardı edilmesi söz konusu olmaktadır (Azam, 2009).

Eğitim yaşamı, bir kişinin başarı ve başarısızlığını ölçerek o kişinin yaşamı boyunca, kendi ile ilgili bir algı ve imge oluşturmaya neden olur. Okullar, akademik olarak başarılı olamayanları genelde daha yetersiz olarak damgalayabilmektedir. Bu da bu kişilerin kendileriyle ilgili yeterince zeki olmadıklarına dair içlerinde gizli bir endişe geliştirmelerine neden olabilmektedir. Diğer yandan okullarda akademik alanda başarılı bulunan bir dolu insanın da, başka yeteneklerini hiç keşfedemeden hayatlarını sürdürmeleri söz konusu olabilmektedir. Yaratıcılık, kişinin kendini tanıyıp uğraşısını bulduktan sonra ortaya çıkmaktadır. İnsanlar kendilerine uygun alanı bulduktan sonra, kendi gerçek yaratıcı güçlerini keşfederek kendileri olabilirler. Kabul edilmesi gereken en önemli husus, herkeste yaratıcı gizil güçlerin bulunduğu ve hepsinin farklı alanlarda ortaya çıktığıdır (Robinson, 2003). Yaratıcı düşüncenin kullanımı ile ilgili yapılan bir çalışmada bireylerin sadece %1'inden az bir bölümünün deha derecesine ulaşabildiği, kendini başlangıçta yaratıcı olarak görmeyen büyük bir kesimin %70-80'in de yaratıcı becerilerinin bulunduğu ve bu becerileri kullanmanın kendilerine büyük yarar ve mutluluk sağladığı bilincinde oldukları bulunmuştur (Akt: San, 2008).

Okullarda, kazandırılması istenen davranışlardan birisi de yaratıcılıktır. Milli Eğitim Bakanlığı müfredatlarında yaratıcılıktan söz edilmekte ve yaratıcılıkla ilgili davranışlar yer almaktadır. Ancak, yaratıcılığın nasıl öğretileceği ve nasıl ölçülüp değerlendirileceği açık değildir (Tekindal ve Tekindal, 2009). Yaratıcılığın psikolojik yapı olarak tanımı ve bu yapıya uygun ölçme yöntemleri hakkında bilim insanları farklı görüşler ortaya koymaktadır. Bu konuda çoğu bilim insanının üzerinde birleştiği

nokta yaratıcılığın orijinallik, uygunluk ve yapılan işin toplum için bir değerinin, bir anlamının olmasıdır.

Yaratıcılığın ölçülmesini amaçlayan birçok araç ve yöntem geliştirilmiştir, ancak bu araçların yordayıcılığının zayıf olduğu ve yaratıcılığı diğer psikolojik yapılardan ayrı olarak ölçmenin sorun teşkil edebileceği savunulmaktadır. Alanında yaratıcı olarak bilinen bireylerin ana özelliğinin kendi alanının bilgi ve becerisinin ustası olduğu, bazı psikolojik özelliklerin ve çevresel koşulların yaratıcılığı etkilediği bilinmektedir (Tekindal ve Tekindal, 2009). Farklı yaratıcılık ölçme araçları bireylerin farklı özelliklerini ölçmektedir. Yaratıcılığı ölçme çalışmaları sürecinde yaratıcılık nitelikleri birçok şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalarda ortak yönler olduğu gibi farklı yönler de vardır. Bu durumda yaratıcılığın çok boyutlu olduğu ve bu boyutları ölçecek ölçme araçlarının yapılması gerekmektedir (Tekindal ve Tekindal, 2009; Solso, Maclin ve Maclin, 2009; Fishkin ve Johnson, 1998). Çok boyutlu olarak ele alınması gereken yaratıcılık birçok insanda farklı şekillerde ve farklı derecelerde ortaya çıkmaktadır (Fishkin ve Johnson, 1998; Solso ve ark, 2009). Yaratıcılık, tek bir özellik, beceri ya da yetenek olmayıp tanımlanmış ve analiz edilmiş birçok faktörün bileşimidir. Fakat yaratıcılığı değerlendirmek, her özelliğın miktarını belirlemek ve bunları birleştirerek bir yaratıcılık listesi oluşturmak o kadar da basit değildir. Daha çok özellikler arasında etkileşimi tanımlama ve değerlendirme sorunudur. Özelliklerin gücü ile etkileşimlerinin kombinasyonu karmaşık bir ağ bütünü ortaya çıkarmaktadır. Bu ağ benzeri yapıdan dolayı yaratıcılığı bir bütün halinde anlamaya çalışmanın zor olduğu belirtilmektedir (Solso ve ark, 2009). Diğer yandan zekânın ayrı, yaratıcılığın ayrı yapılar olduğu, fakat ortanın üstünde zekâyaya sahip olan insanların yaratıcılıkta kendilerini gösterdikleri kabul edilmektedir. Diğer bir deyişle yaratıcılık ve zekâ arasında doğrudan bir ilişki vardır.

Eğitimde, yaratıcılığı ölçmek için geliştirilen araçlardan hangisinin kullanılacağına karar verirken aracın güvenilirliğine, geçerliğine ve değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağına göre karar vermek gerekmektedir. Örneğın, çocuğın yaratıcı problem çözmesi için buna uygun yaratıcılık testleri, materyal kullanımındaki yaratıcılığı ölçmek için ise materyal kullanımına yönelik yaratıcılık testlerinin kullanılması önerilmektedir.

Yaratıcı becerileri yüksek ve farklı düşünen öğrenciler; çoğtu zaman kalıpların dışında kalarak sınıfın kuralları ve standart eğitim yaklaşımlarına göre uyumsuz olarak

etiketlenebilmektedirler. Bu öğrencilerin, standart testler ile değerlendirilmeleri çocuğun yanlış anlaşılmasına neden olabilir (Sevinç, 2005; Wakefield, 1987). Yaratıcılık testleri; farklı düşünme, durum ya da nesnelere arasında bağlantı kurma, geniş sınıflandırmalar yapma ve onları birleştirme ya da birçok fikir üzerinde aynı anda çalışma gibi özel bilişsel işlemleri ölçmektedir. Bu testler, esneklik, motivasyon, özgürlük düşkünlüğü veya farklılığa karşı olumlu tutumlar gibi bilişsel kişilik özelliklerini destekleyici yönlerini de ölçmektedir (Zachopoulou; Marki; Pollatou; 2009).

Günümüzde eğitimden sanata, işe alımdan meslekte yükselmeye kadar birçok alanda yaratıcılığın ölçümüne ihtiyaç duyulmaktadır (Aslan, 2001). Bunun yanı sıra, yaratıcılık testlerinin, okulda problemler olarak gösterilen çocukların güçlü yönlerini vurguladığını ortaya koyan araştırmalar da yaratıcılık ölçümünün önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Akt. Cramond,1994). Değerlendirme sonuçları, eğitimcilere çocukları tanıtmakla beraber fikirlerini alışılmadık dışında ifade etmeleri konusunda desteklemek için uygun fırsatlar sunmaktadır (Beghetto, 2005). Bu nedenle, yaratıcılık testleri birçok çocuk hakkında ek bilgi sağlamaya yardımcı olan mükemmel araçlardır (Cramond,1994).

## **11.2. Yaratıcılık Testlerinin Kullanım Amaçları**

Bireyin yaratıcı olmasının tek bir yolu veya yaratıcı kişiyi ayırt edecek bir özellikler kümesi yoktur. Bu yüzden “ ne kadar yaratıcısın?” sorusu yerine daha güçlü olan bir soru ortaya çıkmıştır. O da: “Nasıl bu kadar yaratıcısın?” sorusudur. Araştırmalar, bireylerin sadece yaratıcılıklarının seviyesiyle değil aynı zamanda yaratıcılıklarının stilleriyle de farklılık gösterdikleri konusunda bizi bilgilendirmektedir (Akt: Treffinger, 2009).

Yaratıcılık çok yönlü bir beceri olduğundan sadece sayısal verilere yönelik nicel biçimde değerlendirmek uygun görülmemektedir (Fishkin & Johnson, 1998). Yaratıcılık testleri, yaratıcılık potansiyelini ölçen testler olarak düşünülmektedir. Bu nedenle yaratıcılığın gerçek yaşam faaliyetlerinde ortaya çıkabileceği göz önünde bulundurularak ölçmede nicel ve nitel değerlendirme yöntemleri birleştirilerek değerlendirilmesi önem kazanmaktadır (Zachopoulou ve ark., 2009).

Yaratıcılığın değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken bir takım özellikler bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Değerlendirmenin amacı, uygun eğitsel deneyim sağlamak için çocuğun gereksinimlerini belirlemek olmalıdır.
- 2) Değerlendirici yaratıcılığın özel bir tanımını yapmalı ve değerlendirilmesi planlanan özelliklerin tanıma uygun olup olmadığını kontrol etmelidir.
- 3) Belirlenen tanım ve özellikler ile değerlendirilecek çocuklara uygun olabilecek birkaç farklı değerlendirme araçları incelenmelidir.
- 4) Değerlendirilmenin akabinde çocuğun performans seviyesi belirlenmelidir. Hatta bu performans bir ya da iki farklı araç tarafından da test edilmelidir
- 5) Çocuklar asla etiketlenmemeli ve zaman içinde değişimler olacağı da göz önünde bulundurularak kararlar esnek biçimde alınmalıdır.
- 6) Çocuk için gerekli görülen hizmetleri sağlayacak en iyi yöntemi düşünülmeli ve planlanmalıdır.
- 7) Belirlenen plana göre güçlü ve zayıf yönleri veya beceri farklılıklarını görmek amacıyla tüm çocukların performansları izlenerek takip edilmelidir (Treffinger, Young, Selby ve Shepardson, 2002).

Cramond (1994), yaratıcılık testlerinin kullanım amaçlarını; insan beyninin çalışmasının anlaşılması, bireyselleştirilmiş eğitimin geliştirilmesi, çözüm odaklı psikoterapi programları için ek bilgi sağlanması, eğitimsel materyallerin, programların ve yöntemlerin farklı etkilerinin değerlendirmesi ve farklı kültürlerden ve düşük sosyoekonomik düzeyden olan çocukların potansiyellerinin ortaya konması olarak beş başlık altında toplanmaktadır.

Davis (2004) ise yaratıcılık testlerinin üç ana şekilde kullanıldığını belirtmektedir. Bunlar; *yaratıcı çocukların tespiti*, *yaratıcılığın doğasını anlama* ve *rehberlik* olarak ele alınmaktadır.

Bu amaçlar daha detaylı olarak aşağıda açıklanmaktadır:

**Yaratıcılık becerisi yüksek çocukları tespit etmek:** Zekâyı ölçen testler yaratıcı becerileri göz ardı ettiklerinden çocukların %70'inin becerileri de dikkatten kaçmaktadır (San, 2008). Yaratıcılık testleri aracılığıyla üstün yetenekliler için hazırlanmış programlara katılım için üstün yaratıcılık yeteneği olan çocuklar belirlenip

seçilebilmektir (Treffinger, 2009; Davis, 2004). Bu şekilde üstün yaratıcılık yeteneğine sahip olduğu tespit edilen çocukların çok önemli kazanımlar elde ederek topluma katkısı da üst düzeyde gerçekleşebilecektir.

**Yaratıcılığın doğasını anlama:** Yaratıcılık testleri genelde iki şekilde kullanılmaktadır. Birincisi, yaratıcılığı yüksek kişilerin geçmiş yaşantılarını ve yaptıkları işteki performanslarını araştırmaktır. Bu şekilde yaratıcı kişilerin özellikleri, motivasyonları, yetenekleri, bilişsel durumları, davranış şekilleri, meslek seçimleri gibi özellikleri saptanarak yaratıcılığın doğası anlaşılabilir.

Yaratıcılık testlerinin; yaratıcılığın doğasını anlama amaçlı diğer kullanım şekli, yaratıcılık programlarının yararlı etkilerini değerlendirmektir. Bazen yaratıcılık testleri öğretileni ölçmediğinden yaratıcılığa dayalı eğitim programının etkilerini değerlendirmede de yeterli olmayabilir. Bunun için bazı özgün sorular sorularak değerlendirme yapılabilir ve yaratıcılığın doğası anlaşılabilir.

**Rehberlik:** Yaratıcılıkla ilgili edinilen bilgiler ile rehberlik uzmanları genel grup içinde sorunlar yaşayan çocuklara tanı koymayı başarabilmektedir (Davis,2004). Nitekim yaratıcılığı yüksek olan çocukların, rutin işleri gerçekleştirmede sorunları olabilir. Eğer bu çocuk katı disiplinli bir sınıfta ise bu durumda da katı, uyumsuz ya da saldırgan davranışlar sergileyebilir. Bu nedenle yaratıcı becerisi olduğu saptanan çocukların özellikleri de saptanarak bu çocuklara rehberlik etmek kolaylaşır.

Bu sebeplerden ötürü yaratıcılığın ya da yaratıcılıkla ilgili bazı özelliklerin ölçümü için güvenilir araçların veya işlemlerin geliştirilmesi, yaratıcılıkla ilgili çalışmalarda önemli yer tutmaktadır.

### **11.3. Geleneksel Olarak Yaratıcılığın Ölçümü**

Geleneksel olarak yaratıcılık ölçümünde; ürün, süreç, birey ve çevre ile ilişkili olan ölçümler bulunmaktadır (Houtz ve Krug, 1995). Yaratıcılığın ölçülmesiyle ilgili “ürün” odaklı çalışmalar; yaratıcılık testleri, bulmacalar, sorun çözme etkinlikleri, uzman kişilerin puanlamaları, başarı belgeleri, ödüller ve mükâfatlar gibi ölçütlere dayalıdır. “Süreç” ile ilgili ölçümlerde ise yaratıcı bireylerle röportaj yapılmakta, gözlemlenmekte ya da onların çalışma alışkanlıkları araştırılmaktadırlar. Anekdotlar, otobiyografik demeçler, sistematik röportaj ve gözlemler kullanılarak yaratıcılığın süreci ve gelişimi hakkında birçok bilgi edinilebilmektedir (Houtz&Krug,1995).



Yaratıcı “birey” ile ilgili değerlendirmelerde; kişilik envanterleri, biyografik anketler, ilgi ve tutum ölçekleri, sıfatlarla öz bildirim, kendini değerlendirme ölçekleri ve çeşitli röportaj teknikleri bulunmaktadır ve bütün bunlar yaratıcı ya da yaratıcılık potansiyeline sahip bireylerin tespitinde kullanılmaktadır.

Yaratıcı veya yaratıcı olmayan “çevre”nin ölçümünde ise fiziksel, ruhsal ve duygusal ortam değerlendirme anketleri, çevre kontrol listeleri, sosyometrik envanterler ve gözleme dayalı programlar kullanılmaktadır. Bu ölçme araçlarıyla uzmanlar yaratıcılığı çevreleyen, destekleyen veya engelleyen “çevrenin” göze çarpan özelliklerini belirlemeye çalışmaktadır.

Alanda yapılmış araştırmalara göre matematik, bilim, dans, drama, sanat ve müzik alanına ilişkin yetenekler ile sözel, biçimsel ve “genel” yaratıcı becerilerine, kişilik ve tutum ölçeklerine, değerlendirme ve gözlem ölçeklerine ve anketlere yönelik 200’den fazla ölçme aracı bulunmaktadırlar (Haensly ve Torrance, 1990). Bu denli fazla ölçme aracının ve yöntemlerinin bulunması esnekliğe, yeni sorunlara, durumlara ve gerçek hayatın getirdiklerine kolay uyum sağlanabilmeyi sağlamaktadır (Akt: Houtz ve Krug, 1995).

Yaratıcılığın psikolojik tanımında bilim insanları farklı görüşler sunmaktadırlar. Yetişkin yaşlarda yaratıcılık, genellikle yazma, müzik, resim yapma, fen veya matematik gibi etkinliklerde başarılı ürünler ortaya koyma olarak görülmektedir, ancak çocuklarda bunlar gibi olağanüstü başarı sergileyecek beceri ve deneyim olmadığından çocukluk döneminde, farklı bir bakış açısına da gereksinim duyulmaktadır. Guilford, yaratıcılıkla ilgili yakınsak (convergent) ve ıraksak (divergent) düşünme biçimleri arasındaki ayrımı temel alan daha sınırlı bir tanım yapmıştır. Yakınsak düşünme, problemde tek bir doğru cevaba ulaşmanın önemli olduğu geleneksel zekâ testlerinden beklenen düşünme şeklidir (Berk,1991). Yakınsak düşünmede, belirli bir sonuç için belli bir tarzda hareket beklenmektedir (Solso ve ark., 2009). Öğretim alanında çoğunlukla yakınsak düşünme baskındır. “Türkiye’de kaç bölge vardır?” ya da “Avrupa’nın para birimi nedir?” veyahut da “Bir top beş lira ise on top kaç lira eder?” gibi öğrencilerden gerçekliğe dayanan bilgiyi geri çağırılmalarının istendiği yakınsak düşünme eğitim alanında sıklıkla kullanılan ve geliştirilen düşünme biçimidir. ıraksak düşünme ise yakınsak düşünenin tam tersidir. Bu düşünme tarzında cevapların doğruluğu öznel ve kişinin bir soru için birçok farklı cevap oluşturması beklenmektedir (Solso ve ark. 2009). Önceden hiçbir şeyin

belirlenmemiş olduğu, farklı doğrultularda özgürce yol alan düşünme biçimidir (San,2008). İraksak düşünmeyi ölçen testlerde, kişilerden belli olaylar için ortaya konulan mümkün olduğu kadar çok konuyu ya da problemi tarif etmeleri istenir. Mesela gazete gibi herkes tarafından bilinen ortak nesnelere, olabildiğince çok kullanım alanlarını belirtmesi istenebilir. Bundan başka, metal araçlar ya da ahşap aletler gibi belirli bir grup nesne hakkında olabildiği kadar çok örnek düşünmesi istenebilir (Berk,1991). Örneğin; “Bir tuğlayı kaç farklı şekilde kullanabilirsiniz?” sorusuna yakınsak cevap, “Bir baca ya da bir bina yapmak için kullanılabilir” olabilir. Farklılığın ileri düzeyde olduğunu gösteren bir cevap, “ilk kez aya giden insanlar için ayakkabı”, “bir tatil hediyesi” olabilirken farklılık düzeyi biraz az olan cevap ise “bir kitaplık yapmak veya mumluk olarak kullanmak” olabilir. Basit tepkilerin üretimi, yaratıcı bir düşünme değildir. Örneğin biri; el yapımı tahta eşyalar satan bir mağaza, bir ayakkabı fabrikası, bir fabrika, bir fırın, bir şeker mağazası yapmak için bir tuğlayı kullanabilirdi. İraksak ya da daha yaratıcı cevaplarda, nesnelere ve fikirler daha soyut terimlerle kullanılabilir (Zeteroğlu, 2010). Farklı ya da ıraksak düşünenlerin düşünceleri sıradanlık uzak ve daha esneklerdir. Üretkenlik yaratıcılık için geçerli ölçütlerden biri sayılabilir, bu durumda nicel değerlendirme için tuğla örneğindeki gibi sorularda nesnenin farklı şekilde kullanılmasının sayılması gerekir. Önceki örnekteki gibi üretkenliğin yaratıcılık için geçerli bir ölçüt sayılmadığı durumlarda ise öznel değerlendirmelerin mutlaka göz önüne alınması gerekir. Birçok insana göre tuğlanın havalanmayı önleyerek ayda yürümeyi kolaylaştıracak özel bir ayakkabı olarak kullanılması, tuğlalarla yapılan sıradan örneklerin listesinden daha yaratıcı bir cevap sayılabilmektedir. Ancak tuğla kullanılarak yapılacakların listesinin oluşturulması, değerine göre daha pratiktir (Solso & Maclin, 2009).

Farklı ya da ıraksak düşünmede yer alan akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylara girme özellikleri klasik zekâ testleriyle değerlendirilemediğinden ıraksak düşünmeyi değerlendirmek için farklı türde bir ölçek gerekmektedir. Düz zekâ, öğrenilmiş olan, söz konusu sorunun çıktığı dar bakış açısıyla yanıtları arayan beceri diye tanımlanabilmektedir. Aynı zamanda önceden bilinen, doğruluğu önceden saptanmış yanıtlara götüren yakınsak düşünmeyi kullanmaktadır. Yaratıcı zekâ ise bilginin uyumu ile yetinmeyip yanıtları çok sayıda yanıt arasından seçmekte; geniş, çeşitli ve disiplinler arası bilgi alanlarında gezinmekte, kısaca ıraksak düşünmeyi kullanmaktadır. Çünkü, yaratıcılık, deneyim ve bilgiler arasında yeni ilişkiler

kurmakta, sorunlara yeni çözümler getirmektedir (San, 2008). Çağdaş toplumun akıcı düşünebilen, özgün fikirli kimselere gittikçe daha fazla gereksinim göstermesi, ıraksak (farklı) düşünmenin önemle ele alınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle bu zihin yapısının özelliklerinin bilinmesi, bu düşünce yapısını ölçecek testlerin geliştirilmesi; bu zihin yapısına sahip kimselerin diğer özelliklerinin, ilgilerinin, tutumlarının, kişiliklerinin araştırılması önemlidir (Sevinç,2005).

İraksak (farklı) düşünme ve oyun arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Özellikle de hayali oyunlarda ya da “-mış gibi” (taklit) oyunlarında ıraksak düşünmenin daha da desteklendiğini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Berk, 1991). Bu nedenle erken çocukluk döneminde yaratıcılığı ölçmeye yönelik geliştirilen araçlarda oyunun da işin içine katılabildiği ölçme araçları geliştirilmektedir.

#### **11.4.Yaratıcılığa Yönelik Veri Toplama Yöntemleri**

Kişilerde bulunan yaratıcı yetenekleri, güçlü yönleri, becerileri veya potansiyelleri ortaya koymak amacıyla kullanılan dört yöntem bulunmaktadır. Bunlar; davranış ya da performans verileri, kendi kendini raporlama verisi, değerlendirme ölçekleri ve testlerdir:

**Davranış ya da performans verileri:** kişilerin ortaya koydukları yaratıcı ürünleri, performansları ya da başarıları gibi davranışları değerlendirerek ortaya koyan değerlendirme yöntemidir. Bu tür değerlendirmede, kişinin doğal yaşam ortamında yapılan doğrudan gözlemler veya kayıtlarla birlikte bireyin; kontrollü biçimde suni olarak yapılandırılmış koşullar altında, gerçek yaşama ilişkin görevleri yerine getirirken gösterdiği performansın gözlemlenmesi olmak üzere iki genel yöntem kullanılmaktadır (Treffinger ve ark, 2002).

Performans değerlendirmesi; doğrudan yazılanların değerlendirmesi, açık uçlu sorulara verilen yanıtların incelenmesi, yaparak yaşayarak öğrenme, performanslar veya gösteriler ve portfolyolar gibi değerlendirme ölçeklerini kapsayan bir tanıma sahiptir. Diğer alternatif yöntemler veya performans yöntemleri, kişilerin karmaşık ve farklı cevaplar ürettiği süreç ve ürün durumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Fishkin ve Johnson,1998). Ancak davranış verileri potansiyel yetenekli kişilerin belirlenmesinde yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle oyun ya da gündelik yaşam içinde gözlem gibi alternatif yöntemlerle ölçümleri desteklemek önemli görülmektedir.

**Öz raporlama verisi:** Bu yöntem kendileri ve davranışları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar aracılığıyla insanların yaratıcılığı hakkında bilgi toplamaya odaklanmaktadır. Bazen insanların yaratıcı olup olmadıklarını belirlemede en iyi yolun basitçe kendilerine sormak olduğu görüşü bu yöntemin özünü oluşturur. Bu tür veri kaynağı, insanların kendileri ve kendi yetenekleri, becerileri, etkinlik veya davranışlarıyla ilgili sorulara verdikleri cevapların yer aldığı bir kaynağa dayanmaktadır. Bu gruptaki araçlar, tutum envanterlerini, kişisel kontrol listelerini veya biyografik envanterleri içermektedir (Treffinger ve ark, 2002).

**Değerlendirme ölçekleri:** Yaratıcılık özelliklerini, bağlantılı davranışları ya da özellikleri içeren özel tanımlayıcıları ile oluşturulmuş ve geçerlik ya da güvenilirliği olan araçları içermektedir. Bunlar öğretmenler, aileler, danışmanlar veya bu sorularla ilgili olan kişiyi bilme ve tanıma durumunda olabilecek yetişkinler tarafından yapılan değerlendirmeler ve kimi zaman da akran değerlendirme olarak adlandırılabilir (Treffinger ve ark, 2002).

**Testler:** Kontrollü veya standart koşullarda uygulanarak bireyin yaratıcı düşünme ya da cevap verme becerisini ortaya koyduğu bir takım cevap ve görevleri içermektedir. Tüm ölçme araçları içinde standartlaştırıldığı için objektif olması ve sayısal (nicel) olarak puan vermesi nedeniyle güvenilirliği daha yüksek olarak görülmektedir, ancak bazı uzmanlara göre de özellikle yaratıcılıkla ilgili olarak “standartlaştırılmış” bir testin “objektif olarak puanlanabilir” olması çelişkili bulunmaktadır (Treffinger ve ark., 2002). Ayrıca, son yıllardaki yaklaşım, gerçek yaratıcı üretimin yalnız farklı (ıraksak) düşünmeyi değil yakınsak düşünmeyi de gerektirdiği yönündedir. Etkili bir yenilik üretme işleminin gerçekleşmesi için her iki tür düşünmeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Zachopoulou ve ark.,2009).

Öz raporlama verisi ve değerlendirme ölçekleri sonuçlarının; cevaplayacakların algılarının doğruluğuna, yaratıcılık anlayışlarına ve bunların açığa çıkışlarına ve iyi düşünülmüş cevaplar verme istekliliklerine dayalı subjektif yani öznel ölçümlerdir. Eğitimcilerin değerlendirmelerinin geçerliliği, aldıkları değerlendirme eğitimiyle büyük oranda gelişmektedir Fakat, yaratıcılığın değerlendirilmesi yeteneklerine bağlı olarak farklılık gösterdiğinden tek başına bu değerlendirmelere güven duyulmamalı, başka biçimlerde de değerlendirme yapılmalıdır. Testlerin de objektifliği bir avantaj olmakla beraber güvenilir ve geçerli olması gerekmektedir. Çocukların yaratıcı davranış potansiyellerini değerlendirmek için yaratıcılıkla ilgili bulgular verecek olan

bir tutum ölçeği ile farklı bir düşünme biçimi değerlendirme ölçeği gibi en az iki ölçek ile ölçüm yapılmalıdır. Mümkün olduğunca çeşitli veri kaynakları ile örneğin akran grupları veya öğretmen adayı veya yaratıcı performans ve portfolyoların hakemli değerlendirmeleri de dikkate alınmalıdır (Wakefield, 1987).

Sonuç olarak yaratıcılığı belirlemek için en uygun yöntem, birden çok ölçme aracı kullanarak elde edilen bilgilere dayanan bir sistem yaklaşımı olmalıdır (Fishkin ve Johnson,1998).

## Uygulamalar

Kendinizin yaratıcılığını ölçmek amacıyla bir öz bildirim oluşturacak bir test oluşturmanız gerekiyor. Bu testte hangi maddelere yer verirsiniz? Küçük bir değerlendirme testi hazırlayınız.

## Uygulama Soruları

Yaratıcılık gibi soyut bir alana yönelik bir ölçme testi hazırlamada kolay ve zor kısımlar nelerdir?

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Yaratıcılık, okullarda kazandırılması istenen davranışlardan birisi olmakla beraber Milli Eğitim Bakanlığı müfredatlarında yaratıcılığın nasıl öğretileceği ve nasıl ölçülüp değerlendirileceğine yönelik net bilgiler yer almamaktadır. Eğitimde, yaratıcılığı ölçmek için kullanılacak araç belirlenirken güvenilirliğine, geçerliğine ve amacına göre karar vermek gerekmektedir. Yaratıcılık testleri; farklı düşünme, durum ya da nesnelere arasında bağlantı kurma, geniş sınıflandırmalar yapma ve onları birleştirme ya da birçok fikir üzerinde aynı anda çalışma gibi özel bilişsel işlemleri ölçmektedir. Yaratıcılık testleri, yaratıcılık potansiyelini ölçen testler olarak düşünülmektedir.

Yaratıcılığın değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken bir takım özellikler bulunmaktadır. Bu bölüm bunları detaylıca ele alarak değerlendirmenin amacını, uygun eğitsel deneyim sağlamak için çocuğun gereksinimlerini belirlemek konularını açıklamaktadır. Değerlendirici yaratıcılığın özel bir tanımını yapmalı ve değerlendirilmesi planlanan özelliklerin tanıma uygun olup olmadığını kontrol etmelidir. Belirlenen tanım ve özellikler ile değerlendirilecek çocuklara uygun olabilecek birkaç farklı değerlendirme araçları incelenmelidir. Değerlendirilmenin akabinde çocuğun performans seviyesi belirlenmelidir. Çocuklar asla etiketlenmemeli ve kararlar esnek biçimde alınmalıdır. Çocuk için gerekli görülen hizmetleri sağlayacak en iyi yöntem planlanmalıdır. Belirlenen plana göre güçlü ve zayıf yönleri veya beceri farklılıklarını görmek amacıyla tüm çocukların performansları izlenerek takip edilmelidir.

Genel olarak yaratıcılık testlerinin üç ana şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; yaratıcı çocukların tespiti, yaratıcılığın doğasını anlama ve rehberlik olarak ele alınmaktadır.

Geleneksel olarak yaratıcılık ölçümünde; ürün, süreç, birey ve çevre ile ilişkili olan ölçümler bulunmaktadır. “Ürün” odaklı çalışmalarda, yaratıcılık testleri, bulmacalar; “süreç” ile ilgili ölçümlerde röportaj, gözlem; “birey” ile ilgili değerlendirmelerde kişilik envanterleri, biyografik anketler; “çevre”nin ölçümünde ise çevre kontrol listeleri ve benzeri programlar kullanılmaktadır. Guilford, yaratıcılıkla ilgili yakınsak ve ıraksak düşünme biçimleri arasındaki ayrımı temel alan daha sınırlı bir tanım yapmıştır. Yakınsak düşünmede, problemde tek bir doğru cevaba ulaşırken



ırsak düşünmede “cevapların doğruluğu öznel ve kişinin bir soru için birçok farklı cevap oluşturması beklenmektedir.” sonucuna ulaşmıştır.

Kişilerde bulunan yaratıcı yetenekleri, güçlü yönleri, becerileri veya potansiyelleri ortaya koymak amacıyla kullanılan dört yöntem bulunmaktadır. Bunlar; davranış ya da performans verileri, kendi kendini raporlama verisi, değerlendirme ölçekleri ve testlerdir. Davranış ya da performans verileri; kişilerin ortaya koydukları yaratıcı ürünleri, performansları ya da başarıları gibi davranışları değerlendirerek ortaya konan değerlendirme yöntemidir. Bu tür değerlendirmede, kişinin doğal yaşam ortamında veya suni olarak yapılandırılmış koşullar altında, gerçek yaşama ilişkin görevleri yerine getirirken gösterdiği performansı gözlemlenir. Öz raporlama tekniğinde kendileri ve davranışları ile ilgili sorulan sorulara verdikleri cevaplar aracılığıyla insanların yaratıcılığı hakkında bilgi toplamaya odaklanmaktadır. Değerlendirme ölçekleri; yaratıcılık özelliklerini, bağlantılı davranışları ya da özellikleri içeren özel tanımlayıcıları ile oluşturulmuş ve geçerlik ya da güvenilirliği olan araçları içermektedir. Testler, bireyin yaratıcı düşünme ya da cevap verme becerisini ortaya koyduğu bir takım cevap ve görevleri içermektedir.

## Bölüm Soruları

1) Yaratıcılık testleri aşağıdakilerden hangisini ölçmek için geliştirilmemiştir?

- a) Farklı düşünme
- b) Durum ya da nesnelere arasında bağlantı kurma
- c) Geniş sınıflandırmalar yapma
- d) Birçok fikir üzerinde aynı anda çalışma
- e) Doğru yanıtı ulaşma hızı

2) Iraksak düşünmenin değerlendirilmesinde aşağıdakilerden hangisi dikkate alınmalıdır?

- a) Deneyim ve bilgiler arasında yeni ilişkiler kurmak
- b) Bilgiyle uyum sağlamak
- c) Tek bir doğru cevaba ulaşmak
- d) Kesin bilgiye güvenmek
- e) Sorunları incelemek

3) Aşağıdaki hangi seçenekte yaratıcılık testlerinin ana kullanım amaçları doğru şekilde verilmiştir?

- a) Yaratıcılığı ölçme, süreci inceleme ve değerlendirme
- b) Yaratıcı kişi tespiti, yaratıcılığın doğasını anlama ve rehberlik
- c) Yaratıcılığın doğasını anlama, rehberlik ve ölçme
- d) Yaratıcı kişi tespiti, değerlendirme ve inceleme
- e) Rehberlik, ölçme ve değerlendirme

4) Aşağıdakilerden hangisi geleneksel olarak yaratıcılık ölçümünde ilişkilendirilen ölçümlerden değildir?

- a) Yatkınlık
- b) Ürün
- c) Süreç
- d) Birey
- e) Çevre

5) Bireylerin kendileri ve davranışları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar aracılığıyla insanların yaratıcılığı hakkında bilgi toplamayı hedefleyen ölçüm yöntemi hangisidir?

- a) Ölçekler
- b) Testler
- c) Öz raporlama
- d) Performans verisi
- e) Sınavlar

6) Yaratıcılığı ölçmenin neden önemli olduğunu açıklayan unsur aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- a) Standartlaşmış test kültürüne bağlı olarak belli bir zekâ görüşüne odaklanması
- b) Yaratıcılığın gözlemlenmesi ya da değerlendirilmesi zor olan bir beceri olması
- c) Yaratıcılığın bir başarı olduğu görüşünün yaygınlaşması
- d) Yaratıcılığın bireysel olarak değişkenlik gösteren bir beceri olması
- e) Yaratıcılıkta ortaya konulan ürünlerin değerlendirilmesi için

7) Aşağıdaki hangi sebepten dolayı yaratıcılığı ölçmede farklı çeşitlilikte yaratıcılık ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır?

- a) Yaratıcılığın çok boyutlu olması nedeniyle
- b) Yaratıcılığın normalde ölçülememesi nedeniyle
- c) Çocuk ve yetişkinlerin yaratıcılığının farklı olması nedeniyle
- d) Yaratıcılığın niceliksel olarak sınıflandırılabilmesi nedeniyle
- e) Yaratıcılığı daha iyi ölçmeyi sağlamak nedeniyle

8) Eğitimde, yaratıcılığı ölçmek için geliştirilen araçlardan hangisinin kullanılacağına aşağıdaki durumlardan hangisine göre karar verilmelidir?

- a) Çocukların gelişimsel düzeylerine ve ilgilerine uygun olmasına göre
- b) Seçilen aracın kolay erişilebilir ve kolay uygulanabilir olmasına göre
- c) Aracın güvenilirliğine, geçerliğine ve değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağına göre
- d) Aracın birden fazla özellik barındırarak beş duyuya ve yönelik tasarlanmış olmasına göre
- e) Ölçme aracının ucuz ve bol uyaranlı materyaller barındırmasına göre

9) Aşağıdakilerden hangisi yaratıcı becerileri yüksek olan çocuklar için söylenemez?

- a) Çoğu zaman kalıpların dışında kalırlar.
- b) Farklılıklardan ve çeşitlilikten keyif alırlar.
- c) Meraklı ve ilgi alanları yüksektir.

- d) Sınıf kurallarına uymayı tercih ederler.
- e) Standart eğitim yaklaşımlarında başarısız olabilirler.

10) Aşağıdakilerden hangisi yaratıcı zekâ ile ilgili bilgilerden biri olamaz?

- a) Yaratıcı zekâ bilginin uyumu ile başlar ve yanıtları çok sayıda yanıt arasından seçer.
- b) Sorunlara dar ve kalıplaşmış bakış açısıyla odaklanarak yanıt arar.
- c) Geniş, çeşitli ve disiplinler arası bilgi alanlarında gezinmeyi sağlar.
- d) Iraksak düşünmeyi kullanarak sorunlara yeni çözümler getirir.
- e) Yaratıcılık, deneyim ve bilgiler arasında yeni ilişkiler kurmaya odaklanır.

### **Cevaplar**

- 1) e) Doğru yanıtı ulaşma hızı
- 2) a) Deneyim ve bilgiler arasında yeni ilişkiler kurma
- 3) b) Yaratıcı kişi tespiti, yaratıcılığın doğasını anlama ve rehberlik
- 4) a) Yatkinlik
- 5) c) Öz raporlama
- 6) d) Yaratıcılığın bireysel olarak değişkenlik gösteren bir beceri olması
- 7) a) Yaratıcılığın çok boyutlu olması nedeniyle
- 8) c) Aracın güvenilirliğine, geçerliğine ve değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağına göre
- 9) d) Sınıf kurallarına uymayı tercih ederler.
- 10) b) Sorunlara dar bakış açısıyla odaklanarak yanıt arar.

**12. BÖLÜM**  
**YARATICILIĞI ÖLÇEN ARAÇLAR**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

**12.1.** Yaratıcılığı Ölçen Araçlar

**12.2.** Yaratıcılık Testlerinin Kullanım Amaçları

**12.2.1.** Yaygın Ölçme Araçları

**12.2.2.** Öz Bildirim Verileri

**12.2.3.** Çocuklar için Ölçme Araçları

**12.2.4.** Çevresel Değerlendirme Araçları

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

Yaratıcılık ölçülebilen bir beceri midir? Yaratıcılığı somut olarak gözlemleyip ölçmek mümkün müdür?

Yaratıcılığı yüksek olan kişileri değerlendirmede nasıl bir yol ya da yollar izlenebilir?

Bu beceriyi değerlendirmek için hangi özelliklere odaklanmak gerekir?

Kişisel farklılıklara göre yaratıcılıkta değerlendirilecek durumlar da farklılık gösterir mi?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

Konu	Kazanım	Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği
Yaratıcılığı Ölçen Araçlar	Ölçme araçlarını maddeler	Anlatım ve soru-cevap
Yaratıcılık Testlerinin Kullanım Amaçları	Testlerin kullanım amaçlarını açıklar ve sıralar.	Anlatım ve örneklendirme
Yaygın Ölçme Araçları	Yaygın ölçme araçlarını değerlendirir ve karşılaştırır.	Anlatım ve örneklendirme
Öz Bildirim Verileri	Öz bildirim verilerini değerlendirir ve karşılaştırır.	Anlatım ve örneklendirme
Çocuklar için Ölçme Araçları	Çocuklar için ölçme araçlarını değerlendirir ve karşılaştırır.	Anlatım ve örneklendirme
Çevresel Değerlendirme Araçları	Çevresel değerlendirme araçlarını değerlendirir ve karşılaştırır.	Anlatım ve örneklendirme



## **Anahtar Kavramlar**

Yaratıcılığı ölçen araçlar, kullanım amaçları, yaygın, öz bildirim, çocuklar için ve çevresel değerlendirmeye yönelik ölçme araçları

## 12.1. Yaratıcılığı Ölçen Araçlar

Yaratıcılığa ilişkin var olduğu düşünülen evrensel ve kişiye özel yetenekleri, özellikleri ve tutumları ölçen bir test geliştirmek, yaratıcılığın değerlendirilmesinde sıkça başvurulan bir yöntemdir. Bu amaçlar doğrultusunda geliştirilen yüzlerce ölçme aracı bulunmaktadır.

Bu kısımda alanda sıklıkla kullanılan bazı ölçme araçları hakkında bilgi verilmektedir.

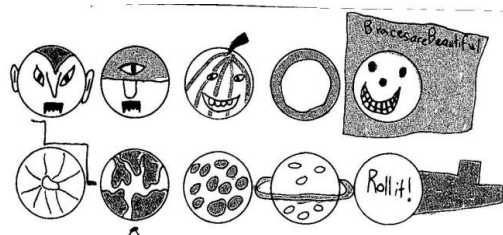
### 12.1.1. Yaygın Ölçme Araçları

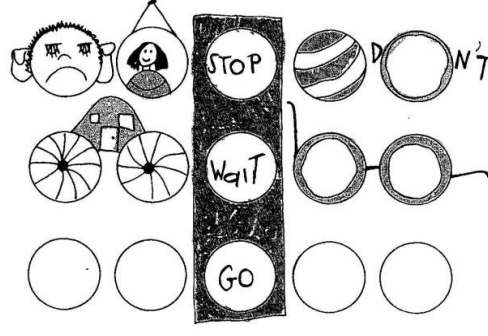
#### Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)

Guilford'un testlerini temel alan Torrance 1966 yılında yaratıcılık testini geliştirmiştir. Torrance yaratıcı düşünme testi (TYDT) doğrudan yaratıcılığı ölçmesi açısından önemli görülmektedir (Aslan, 2001). Resimlerle yaratıcı düşünme, sözcüklerle yaratıcı düşünme TYDT'nin **şekilsel ve sözel** biçimleridir. Bu testlerde A ve B formları olmak üzere paralel ikişer form bulunmaktadır. Başta şekilsel olan formlar olmak üzere tüm formlar okul öncesinden yetişkinliğe kadar olan geniş bir yaş grubu için uygundur.

**Şekilsel formlar;** üç çeşit etkinlikten oluşur. İlk etkinlik, bir resim ya da nesne çizmek için ek çizimlerle detaylandırarak daha ayrıntılı bir resim haline getirilecek tek bir yalın şekli içerir. İkinci etkinlikte, ardışık kutucuklar içinde farklı kavisler, eğriler gibi sıra dışı çizgilerden oluşan bir kısım bulunmaktadır. Testi cevaplayanlardan çizgilerden bir resim ya da nesne oluşturmaları için çizim yapmaları istenir. Üçüncü etkinlik, aynı şekil veya figürün bir çok kez kullanılmasını içermektedir ve testi cevaplayanlardan bu şekilleri ve figürleri kullanarak çizebildikleri kadar çok sayıda resim oluşturmaları istenmektedir (Hough ve Krug, 1995).

Aşağıdaki şekilde örnek olarak testin üçüncü etkinliğinde yer alan dairesel şekilleri temel alarak olabildiğince çok resim yapması istenen bir çocuğun çizimleri görülebilir.





Şekil 1. TYDT 3. Kısım Örneği (Berk, 1991).

Bu örnek; 8 yaşındaki bir kız çocuğunun oluşturduğu çizimleri göstermektedir. Çocuktan çizimlerine başlıklar verilmesi istenmiş ve çocuk çizimlerini; “*Drakula, tek gözlü canavar, balkabağı, hula-hop, poster, tekerlekli sandalye, dünya, ay, gezegen, film kamerası, üzgün yüz, çerçeve, trafik lambası, top, O harfi, araba, gözlük*” olarak isimlendirmiştir (Berk, 1991’den akt. Zeteroğlu, 2010).

**Sözel formlar**, son uyarlamaları altı taneden oluşmasına rağmen yedi etkinlikten oluşmaktadır. Her etkinlikte bireylerden çoklu cevap vermeleri istenmektedir. A ve B formlarının ilk üç etkinliğinde, belirsiz bir eylem durumunda belirsiz bir şeklin çizimi istenmektedir. Bireylerden: (a) resimde ne olup bittiğini açıklamak için sormak istedikleri soruları kendilerinin üretmesi; (b) resimdeki olayların nedenlerini tahmin etmeleri ve (c) olayın olası sonuçlarını tahmin etmeleri istenir.

Diğer dört etkinlik: Maliyeti dikkate almaksızın bir oyuncak geliştirme ve onu daha eğlenceli hale getirmek için yöntemler düşünme gibi görevlerle **ürün geliştirme, alışılmadık kullanımları** yani bilinen bir nesnenin yeni ve eğlenceli yollarla nasıl kullanılacağını düşünme; bilinen bir nesne hakkında **sorular sorma** ve **farz et** kısmında da sıra dışı bir olay düşünme ve bu sıra dışı durumun gerçekleşmesi halinde ne olabileceği hakkında düşünceler üretmeyi içermektedir (Akt. Zeteroğlu, 2010).

Torrance’ın yaratıcı düşünme testlerinin şekilsel ve sözel formlarındaki tüm etkinlikler süre ile sınırlandırılmıştır, yani şekilsel form için her bir bölüme onar dakikalık süre, sözel formlar için ise beşer dakikalık süre verilmesi gerekmektedir. Torrance’ın yönergelerinde, test uygulayıcılarının, rahat, oyun havasında ancak yazının da bolca kullanıldığı bir ortam yaratılması gerektiği vurgulanmaktadır. Torrance yaratıcı düşünme testi, her etkinliğe çok sayıda cevabın verilmesine imkan sağlar. Puanlama da akıcılık, esneklik ve orijinallik ve detaylandırma ölçütlerine göre

yapılmaktadır. TYDT özel bir eğitim alındıktan sonra uygulanabilir. Torrance testleri geçerliliği yapılmış testler olarak alanda kullanılan diğer yaratıcılık testlerinden daha fazla araştırma verisi sunmaktadır. Belirli aralıklarla norm çalışmaları ile yeniden gözden geçirilmekte olan bir testtir (Hough ve Krug,1995). TYDT, 1985 yılında ülkemizde Yontar Aksu tarafından dilimize uyarlanmış, 58 kişilik sınırlı bir grup üzerinde psikometrik nitelikleri saptanarak ülkemizde de kullanılabilirliği için çalışmalar yapılmıştır (Öner, 1996). Aslan tarafından ise 1999 yılında Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Aslan, 2001).

### **Guilford Bataryası**

Guilford'un zihnin yapısı modelinden, farklı ürünlerin farklı yönlerini değerlendiren on ayrı test türetilmektedir (Guilford, 1971). Bu testler:

- 1 Hikayeler için isimler bulunması
- 2 Onunla ne yapılır
- 3 Benzer anlamlar
- 4 Cümleler yazma
- 5 İnsan tipleri
- 6 Anlam çıkarmak
- 7 Farklı harf grupları
- 8 Nesnelere yapma
- 9 Gizlenmiş harfler
- 10 Dekor ekleme

testlerinden oluşmaktadır.

Bu on test sınırlı bir zaman içinde yapılması gereken görevleri içermektedir. Hem sözel hem de şekilsel içerikteki akıcılık ve özgünlük puanlanmaktadır. Testlerdeki maddeler, TYDT ve Wallach ve Kogan testlerinin maddeleriyle oldukça benzerlik göstermektedir. Guilford testleri genellikle Wallach ve Kogan testlerine oranla zekâ testleriyle daha yüksek bir korelasyon göstermektedir (Guilford, 1971'dan Akt. Zeteroğlu, 2010), ancak yaratıcılık bataryası ile Torrance testlerini karşılaştırmak için kapsamlı geçerlik araştırması yapılmamıştır (Houtz ve Krug,1995).

## Wallach ve Kogan Testi

Wallach ve Kogan (1965)'a göre yaratıcılık süreci iki ögeden meydana gelmektedir. Bunlardan ilki ürünün ilişkili içeriğinin tek ve eşsiz olması gerektiği, ikincisi ise oyun içermesidir. Bu testte sınırsız bir şekilde oyun temelli görevlerin oluşturulması beklenmektedir. Wallach ve Kogan testi, **sözel ve sözel olmayan** etkinliklerden meydana gelmektedir, üç sözel ve iki şekilsel form barındırmaktadır. **Sözlü etkinlikler;** alışılmadık kullanımları Torrance'ın "Alışılmadık kullanımları"na benzer biçimde bilinen nesnelere çoklu kullanımlarını ve benzerlikleri kapsar. Örneğin; *örneklendirme* (gürültü yapan şeyleri yazın), *alternatif kullanma* (bir ayakkabıyı başka hangi şekillerde kullanabileceğimizi anlatın) ve *benzerlikler* (bir kedi ve farenin benzeyen tüm özelliklerini sıralayın) gibi. **Sözel olmayan** etkinliklerde ise ne olduğunun anlaşılması güç olan *soyut desenler* ve *düz veya dalgalı çizgiler* bulunur. Bireylere bu desen ve çizgilerin kendilerince ne anlama geldiği ya da neyi temsil ettiği sorulmaktadır (Houtz ve Krug, 1995). Testin şekilsel formuna katılan bireylerin, verilen desen ya da çizgiye ilişkin olarak düşünüp tasarladığı her şeyi anlatmaları istenmektedir. Her test cevaplarında akıcılık, detaylandırma ve orijinalliğe bakılarak puanlama yapılmaktadır. Herhangi bir zaman kısıtlaması olmayan ve herkes tarafından uygulanabilir nitelikte olan testin psikometrik olarak özellikleri iyi bulunmuştur (Houtz ve Krug, 1995; Davis, 2004; Cheung, Sing, Chan, & Wu, 2004). Ancak Wallach ve Kogan testi için norm çalışması yapılmadığından TYDT gibi testlere göre daha az geçerliliğe sahiptir (Houtz ve Krug, 1995).

## Purdue İlkokul Çocukları için Problem Çözme Envanteri (PEPSI)

Sosyo-ekonomik olarak düşük düzeyde ve farklı etnik gruplardaki ilkököl çocuklarının genel problem çözme becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu envanter, John Feldhusen ve Purdue Üniversitesindeki bir grup araştırmacı tarafından 1970-73 yılları arasında geliştirilmiştir (Feldhusen, Houtz ve Ringenbach, 1972'den Akt: Houtz ve Krug,1995).

Envanterde yer alan her maddenin doğru ve yanlış cevapları vardır. Amaç, problem çözmeye önemli olduğu düşünülen birtakım özel bilişsel becerilerin ölçülmesidir. Bu yetenekler: Var olan problemin farkına varma, problemi tanımlama, amacı belirgin hale getirmek için sorular sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları öngörebilme, nesnelere sıra dışı biçimde kullanma, ayrıntıların farkına varma, hipotez

ortaya koyma, doğru cevabı seçme, cevapları kontrol etmedir. Envanterde sorun çözme terimi olmasına rağmen Purdue'daki etkinlik çeşitlerinden birkaçı Torrance, Wallach-Kogan ve Guilford testlerindeki etkinlik çeşitleriyle benzerlik göstermektedir. Zaman sınırı olan Purdue testinde, uygulamada tutarlılık sağlanması için yönergeler sesli olarak kaydedilmiştir. Purdue envanterini diğer yaratıcılık testlerinden farklı kılan özellik, formatının farklı olmasıdır. Örnek vermek gerekirse, var olan yaratıcılık testlerine yönelik en büyük eleştiri, maddelerinin soyut ve yapay olmasıdır. Buradan da anlaşılacağı üzere Torrance, Guilford veya Wallach-Kogan testlerindeki maddelerin günlük yaşamda karşılaşılan problemlerle bağlantısı ya çok azdır ya da hiç yoktur. Buna karşılık Purdue'nun geliştirilmesindeki temel amaç çocuklara gerçek hayatla ilgili durumlar sunmaktır. Purdue çocuklara, çocuk ve yetişkinlerin siyah-beyaz olarak tasarlanmış basit çizimleri ile gerçek hayatla ilgili sahneler sunmaktadır.



Şekil 2: Purdue yaratıcı sorun çözme envanterindeki örnek bir görsel

Çocuklara buna benzer resimler gösterilir ve resimdeki problemin ne olduğu sorulur, verilen cevaplara göre değerlendirme gerçekleştirilir (Kaynak: Houtz ve Krug,1995).

### **Flanagan'ın Yaratıcılık ve Mednick'in Uzak Çağrışımlar Testi**

Yaratıcı potansiyeli ölçen Flanagan'ın (1957) yaratıcılık testi ve Mednick'in (1967) uzak çağrışımlar testleri iraksak düşünmeye ek olarak yakınsak düşünmeyi de içeren testlerdir. Flanagan'ın testinde bireylere işleriyle alakalı bir sorun verilmekte ve onlardan boşluk doldurma tekniğinde olduğu gibi bir düşünceyi, bir kelime veya bir sözcükle tamamlamaları istenmektedir. Flanagan testlerinin ilginç cevap formatı cevaplayıcıya her bir kelime seçeneğinin ilk ve son harflerini ipucu olarak vermektedir. Her problem durumu için bu seçeneklerden birkaç tane bulunmaktadır.

Bireye problemde tanımlanan fikri ya da düşünceyi tamamlayacak olan “doğru” kelimenin veya kalıbın sadece ilk ve son harflerinin ipucu olarak verilmesiyle birey doğru cevabı bulmaya çalışacaktır. Bu yüzden bu boşluk doldurma süreci yakınsak düşünmeyi gerektirmekte, ancak doğru cevabı bulmadan önce bireyleri birden çok olasılığı göz önünde bulundurmaya yani farklı ıraksak düşünmeye de yönlendirmektedir. Problem durumları karmaşık olmasına rağmen teknoloji, iş hayatı ve endüstri gibi alanlardaki modern gelişmeler ortaya konulan sorunların bazılarını ortadan kaldırmıştır. Buna rağmen format benzersizdir ve bugünkü problem durumlarıyla güncellenebilir.

### **Uzak Çağrışımlar Testi**

Mednick’in uzak çağrışımlar testi fikir üretmeye dayanmaktadır. Yaratıcı fikirler genellikle birbirleriyle ilişkisi olmayan fikirlerin yeni ve uygun yolları kullanarak birbiriyle ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkmaktadırlar. Eğer bireyler verilen kelimelerle anlamlı ilişkiler kuran kelimeler bulabiliyorsa Mednick, bu bireylerin yaratıcı düşünebiliyor olması gerektiğini belirtmektedir. Testin her maddesi birbiriyle ilişkisi olan üç kelimedenden oluşan 30 maddeyi kapsamaktadır. Teste katılanların üç kelime ile ilişkili olan dördüncü bir kelime düşünmeleri gerekmektedir (Akt: Houtz ve Krug, 1995).

### **Seslerle ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme**

Buraya kadar bahsedilen ölçme araçlarının hepsi okumayı, yazmayı veya çizmeyi kapsamaktadır. Torrance’la birlikte Joseph Khatena ve Burt Cunnington hayal kurma ve düşünme becerisini ses aracılığıyla bağlantılandırarak farklı bir yaklaşımla araştırmışlardır. Araştırmacıların, *onomatopoeia* (doğal sesleri yansıtan kelimeler) ve *imgeler, sesler ve imgeler* testleri; sıra dışı kelimeleri veya karmaşık sesleri dinlemeyi ve ardından da bu seslerin dinleyende uyandırdığı daha kapsamlı fikirler ve anlamlarla ilgili yeni ve farklı fikirler üretmesini içermektedir. Birkaç ses ve kelime hakkında ıraksak düşünerek birden çok fikir üretme ihtimali vardır. Görsel yaklaşım, genel olarak eğitimsel yaklaşımlarda çok yaygın olduğundan diğer duyuların kullanılmasıyla da yaratıcılığın ortaya konabileceği durumu gözden kaçırılmaktadır. Bu yüzden, Howard Gardner’in bireylerin matematik ve dil becerilerinden başka bir çok alanda yeteneklere sahip olduğunu belirten çoklu zekâ ile ilgili çalışmalarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Akt: Houtz ve Krug, 1995).

### 12.1.2. Öz Bildirim Envanterleri

Kişilerin kendi kendilerinin yaratıcı performansını değerlendirme amacıyla kullanılan değerlendirme araçlarıdır. Bunlar arasında; “Kendimle İlgili Bazı Şeyler” (Something About Myself), “Ne Tarzda Birisin?” (What Kind of Person Are You?) ve Myers-Briggs Tip Göstergesi (The Myers-Briggs Type Indicator) gibi bireyin kendi yaratıcılığına ilişkin algısını ölçmek amacıyla tasarlanmış öz bildirim araç, envanter ve öz kontrol listeleri bulunmaktadır. Kendimle İlgili Bazı Şeyler ölçme aracında; bireyin yaratıcı potansiyelinin göstergesi sayılabilecek ilgili oldukları etkinlik veya faaliyetleri işaretlemeleri gerekmektedir. Verilen maddelerden arasında; bir şeyler icat etme, hobiler, seyahat etme, bir şiir ya da oyun yazma gibi etkinlikler bulunmaktadır. Ayrıca maddelerde kişinin kendini yetenekli veya becerikli görmesine dair belli durumlara katılıp katılmadıkları da sorulmaktadır. “Ne Tarzda Birisin?” testinde ise bireylerin davranışlarından tipik olarak belirleyecekleri kişisel özelliklerini veya karakteristiklerini işaretlemeleri istenmektedir (Çayırdağ Acar, 2013).

Diğer bir kontrol listesi ise bireylerin kişilik özelliklerinin saptanmasına yönelik olarak geliştirilmiş bir kişilik testi olan yaklaşık 300 tanımlayıcıdan oluşan Sıfat Listesidir (Adjective Checklist) (Gough, 1952’den Akt. Houtz ve Krug, 1995). Listedeki maddelerde; mantıklı, meraklı, anlayışlı, dalgın, düzensiz, hassas, sanatsal, kusursuz, rahatsız, zorlu, rastgele, alaycı, zeki, iddialı, enerjik gibi bireyi tanımlayıcı sıfatlar yer almaktadır. Testin 1983 yılında revize edilmiş hali Türkçeye Savran (1992) tarafından uyarlanmıştır. Listenin temel kullanımında kişiden kendini tanımlayan sıfatları işaretlemeleri istenerek kişiliğinin yordanması gerçekleştirilir. Bu özelliğinin yanı sıra Sıfat Listesi kullanılarak kişilerin başka kişileri ve olayları da nasıl tanımladıkları belirlenebilmektedir (Akt. Çayırdağ, 2013).

### **Kişilik, Tercih veya Tarz Envanterleri (Personality, Preference or Style Inventories)**

Yaratıcı insanları araştırmak ve incelemek için kullanılan kişilik envanterleri arasında bireylere iki çizimin bir arada sunulup tercihlerinin sorulduğu Barron Welsh Sanat Ölçeği (Barron Welsh Art Scale) veya Şekil Tercih Testi (Figure Preference Test) bulunmaktadır. Her çiftteki çizimlerden biri dengeli veya simetrik olarak çizilmiş, diğeri ise eğri, asimetrik, düzensiz ve belirsizdir. Envanterlerde sanatsal



yetenekleri ya da sanata ilgisi olan ve üstün yaratıcılığa sahip bireylerin daha karışık olan çizimleri seçtikleri görülmektedir (Akt. Hough ve Krug,1995).

### **Myers-Briggs Tip Göstergesi ( The Myers-Briggs Type Indicator)**

Bireylerin bilgiyi farklı şekillerde işleme tercihlerini ölçmek için tasarlanmış bir başka öz bildirim ölçeği de Myers- Briggs tip göstergesidir. Bu testte yaklaşık olarak 300 madde bulunmaktadır. Bu maddeler içe dönüklük-dışa dönüklük, içgüdüsel-sezgisel, düşünsel-duyuşsal ve algısal-yargısal olmak üzere dört boyutta toplanmaktadır. Bireyler dört boyuta göre değerlendirilmektedirler. Myers-Briggs tip göstergesi, öğretme ve öğrenme sürecini destekleyen kapsamlı bir takip ve bilgi verme aracıdır. Bu testte bulunan 16 farklı kişilik tipinin tercih ettiği öğrenme faaliyetlerini tanımlayan materyaller bulunmaktadır. Bu materyaller; öğrenmeyi ve performansı etkileyebilecek çevresel durumları, her tip için öğretme stratejileri ve belli tipler arasındaki çatışmalara yönelik olarak tasarlanmıştır (Hough ve Krug,1995).

### **12.1.3. Çocuklar için Ölçme Araçları**

Yazılı testler, kişilik ölçen testler ve öz bildirim ölçekleri küçük yaştaki çocuklar için uygun olmayabilir. Aileler ve öğretmenler çocukları birçok farklı ortamda gözlemleyebildiklerinden çocukların davranış, tarz ve tutumlarını güvenilir bir şekilde de değerlendirebilirler. Ancak, çocukların sergiledikleri davranış ve ürünlerden örnekler toplanarak yaratıcılıkları değerlendirilmek istendiğinde Torrance'ın geliştirdiği, "Eylem ve davranışta yaratıcı düşünme testi" kullanılabilir. Torrance'ın bu testinde çocuklar sözlü görevlerden çok etkinlik ve davranışlar yönünden değerlendirilirler (Çayırdağ Acar, 2013).

Elizabeth Starkweather (1976) da okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılığını değerlendirmede kullanılmak üzere bir yöntem geliştirmiştir. Starkweather, küçük çocukların yaratıcılıklarını ölçerken yaş seviyesine uygun görevlerin bulunması ve çocuk ile ölçmeyi gerçekleştiren kişi arasındaki ilişkinin kurulması gibi sorunlarla yetişkinlerin yaratıcılığını ölçerken de karşılaşılabileceğini belirtmektedir. Starkweather ve ekibi bulmacalar, çizimler ve gerçek yaşamla alakalı etkinlikleri kullanarak küçük çocukların uyumunu/uyumsuzluğunu, zor etkinlikleri denemedeki isteksizliklerini, meraklarını ve özgünlüklerini ölçmeye çalışmıştır (Akt. Çayırdağ Acar, 2013).

Küçük çocuklar için yapılan değerlendirmelerde oyun davranışı ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye odaklanılan çalışmalar da ele alınabilir. Lieberman (1977)'in geliştirdiği öğretmen ve ailelerin çocukların oyun davranışlarını değerlendirdiği, eğlence ölçeği ile fiziksel hareket, kas koordinasyonu, eğlence, ifade özgürlüğü, kötülük-komiklik ve esneklik gibi faktörler ölçülmüştür. Russ (1993) da etkinliklerin sadece miktarını ve çeşidini değil yoğunluk ve duygusal niteliklerini ölçmeye çalışan “Oyunda taklit ölçeği”ni geliştirmiş ve küçük yaş grubunda yaratıcı düşünce için önemli bir unsur olan oyun alanına odaklanmıştır (Akt: Çayırdağ Acar, 2013).

### **Yaratıcılık Potansiyelini Değerlendirme Testi (Evaluation of Potential Creativity- EPoC)**

Son yıllarda geliştirilen ve okul öncesi ile ilkokul çağı çocuklarının yaratıcılık düzeylerini ölçen yeni bir test olarak EPoC 2009 yılında Fransa’da geliştirilmiştir. Testin öncelikli hedefleri okul öncesi ve ilkokul dönemindeki yaratıcılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin belirlenmesi ve öğrencilerin var olan yaratıcılık düzeylerinin tespit edilerek değerlendirilmesini sağlamaktadır. Sözel ve şekilsel olarak değişik ifade alanlarında iraksak ve yakınsak düşünce testlerini kapsayan ve yaratıcı potansiyeli değerlendiren bu test, 5-12 yaş çocuklar için geliştirilmiştir. Testin değerlendirmesi özel bir yazılım kullanılarak internet tabanlı yapıldığı için güvenilirliği ve geçerliliği büyük oranda artmaktadır. Bu yöntemle test uygulayıcılara çok büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Test az zamanda birçok öğrenciye uygulanabildiği için değerlendirmesi de kısa sürmektedir.

Testin geliştirilme aşamasında birçok 5-12 yaş grubu çocukla çalışılarak yaratıcılık eğitim programına alınan çocukların ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Yaratıcılık eğitim programına alınan çocukların yaratıcılık düzeylerinin arttığı testle saptanmıştır. Türkçe versiyonu da olan test Editions Hogrefe France, Uluslararası İnovasyon Eğitim Merkezi (The International Centre For Innovation in Education-ICIE-Almanya) ve Psikoloji Enstitüsü Bireysel farklılıklar araştırma grubu, Paris Descartes Üniversitesi ortaklığıyla projelendirilmiştir.

### **Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi**

“Yaratıcı düşünme-resim oluşturma testi” Urban ve Jellen (1996) tarafından çocuklardaki yaratıcılık becerilerini değerlendirebilme amacıyla oluşturulmuştur. Beş

yaşından büyük çocuklara uygulanan test; A ve B formundan oluşmakla beraber formlar grup ya da bireysel olarak uygulanabilmektir (Can Yaşar ve Aral, 2011).

“Yaratıcı düşünme-resim oluşturma testi” 1999 yılında Togrol tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Testin 6 yaşındaki çocuklara uygulanma ve uyarlaması ise Can Yaşar (2009) tarafından yapılmıştır (Can Yaşar ve Aral, 2011).

#### 12.1.4. Çevresel Değerlendirme Araçları

Çevresel özellikleri, sınıfın atmosferini, öğrenme ortamını ölçmek için çok sayıda gözlem ve/veya derecelendirmeye dayalı ölçeğe rastlamak mümkündür. Çevresel özelliklere göre yaratıcılığın değerlendirilmesinde kullanılan araçlar arasında; “Sınıf etkinlikleri anketi” ve “Sınıf ortamı gözlem formu” yer almaktadır.

Sınıf Etkinlikleri Anketi, Bloom’un Taksonomisine dayanarak geliştirilmiş 24 sorudan oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte öğretmen ve öğrencilere sorulan sorular aracılığıyla öğretme ve öğrenme etkinliklerine verilen önem, dört alanda değerlendirilmektedir. Bu dört alan; bilgi ve kavramaya yönelik *düşük seviye düşünme becerileri*, uygulama, analiz ve senteze yönelik *yüksek seviye düşünme becerileri*, öğretmen ve notlar/öğrenciler ve öğrencilerin fikirlerine göre *sınıfta kimin baskın olduğu* ve farklılık, mizah kullanımı, açıklık gibi *sınıf atmosferidir*. Araştırmalar, sınıf atmosferi ve yüksek seviye düşünme becerileri bakımından yüksek puan alan sınıflardaki öğrencilerin daha yaratıcı oldukları sonucunu ortaya koymaktadır.

Sınıf ortamı gözlem formu, çevrenin potansiyel olarak ne kadar yaratıcı olduğunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır. Sınıf Etkinlikleri Anketinden farklı olarak, Sınıf ortamı gözlem formu öğretmen ve öğrencilerin sınıftaki davranışlarını belli zamanlarda gözlemlemeye dayanmaktadır. Sınıf ortamı gözlem formunun, güvenilir bir şekilde kullanılması gözlem ve değerlendirme işlemlerini iyi bilmeyi ve bu konuda deneyimli olmayı gerektirmektedir. Sınıf ortamı gözlem formunda gözlemler:

- Motivasyon,
- Öğretme ve öğrenme etkinliklerindeki özgünlük miktarının çeşitliliği,
- Farklı ve çözüm yönelimli düşünmeye teşvik etme,
- Öğrencinin ders yönetiminde inisiyatif alması,

Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri gibi başlıklar altında sınıflandırılmaktadır (Hough ve Krug,1995).

## Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği

Frank E. Williams tarafından 1980’de Amerika’da geliştirilen “Yaratıcılık değerlendirme ölçeği” 6-18 yaş grubunda yer alan bireylere uygulanmaktadır. Test bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Ölçme aracı, “Farklı düşünme testi”, “Farklı hissetme testi” ile anne-baba ve öğretmenin çocuğun yaratıcılık becerisini nasıl algıladıklarına gösteren “Williams ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Testin uygulaması kolay olmakla beraber puanlaması için uzmanlık gerekmektedir. Farklı düşünme testinde A ve B olmak üzere paralel iki form bulunmaktadır. Ölçekte akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma ve başlıklandırma alt testleri yer almaktadır bununla birlikte farklı hissetme testinin de merak, hayal kurma, karmaşıklık ve risk alma olmak üzere 4 alt testi bulunmaktadır (Erdoğan, 2006).

Yapılan araştırmalar kullanılan yaratıcılık testlerinin yüksek oranda 1970’li yıllardan önce geliştirildiğini göstermektedir. Ayrıca bu testlerin yaklaşık üçte ikisini destekleyen araştırmaların da bulunmadığı dikkat çekmektedir. Oysa ki eğitimde yenilikler olmakta ve yaratıcılık alanında da gelişim görülmekte, fakat ölçme araçları bu dinamik yapıya göre ilerlemesini ve yeniliği yeterli ölçüde gösterememektedir (Haensly ve Torrance (1990)’dan Akt: Houtz ve Krug,1995). Sonuç olarak günümüzde hala yetkinliğini kabul ettiğimiz ölçme araçları ile yaratıcılığı değerlendirmeye devam etmekteyiz. Yeni araştırmalar ve ölçme araçları geliştirme ile daha etkili uygulamalara yol açmanın mümkün olabileceği düşünülmektedir.

## Uygulamalar

Kendi yaratıcılık potansiyelinizi nasıl tanımlarsınız? Buna dair sıfatlarınızı sıralayarak bir kontrol listesi oluşturun ve basit bir öz değerlendirme testi hazırlayın.

## Uygulama Soruları

Hazırladığınız testi başkalarına uyguladığınızda nasıl tepkiler aldınız? Belirlediğiniz sıfatlar başkalarına da uydu mu? Sıfatlarda farklılık gözlemlediğinizde bunun nedenini nasıl açıklarsınız?

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Yaratıcılığın ölçülmesinde sıklıkla kullanılan bazı ölçme araçları bulunmaktadır. Bunlardan ilk ve en yaygın kullanılanı “Torrance yaratıcı düşünme testi”dir. Bu test doğrudan yaratıcılığı ölçmesi açısından önemli görülmektedir. Resimlerle yaratıcı düşünme ile sözcüklerle yaratıcı düşünme, TYDT’nin şekilsel ve sözel biçimleridir. Guilford bataryası da bir diğer araç olup bundan on ayrı test türetilmektedir. Bu testler, hikâyeler için isimler bulunması, onunla ne yapılır, benzer anlamlar, cümleler yazma, insan tipleri, anlam çıkarmak, farklı harf grupları, nesnelere yapma, gizlenmiş harfler ve dekor ekleme testleridir. Wallach ve Kogan Testi, sözel ve sözel olmayan etkinliklerden meydana gelmektedir. Purdue ilköğretim çocukları için problem çözme envanteri (PEPSI)’nin amacı, sosyo-ekonomik olarak düşük düzeyde ve farklı etnik gruplardaki ilköğretim çocuklarının problem çözmede problemin farkına varma, amacı belirgin hale getirmek için sorular sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları öngörebilme gibi önemli olduğu düşünülen birtakım özel bilişsel becerilerin ölçülmesidir. Flanagan’ın yaratıcılık ve Mednick’in uzak çağrışımlar testi iraksak düşünmeye ek olarak yakınsak düşünmeyi de içerir. Uzak Çağrışımlar Testi fikir üretmeye dayanmaktadır. Amaç birbiriyle alakası olmayan kelimeler arasında anlamlı ilişkiler kuran kelimeler bulabilmektedir. Seslerle ve kelimelerle yaratıcı düşünme testleri ise sıra dışı kelimeleri veya karmaşık seslerden daha kapsamlı, yeni ve farklı fikirler üretmesini içermektedir.

“Kendimle ilgili bazı şeyler ve ne tarzda birisin”, öz bildirim/kontrol listesi araçlarıdır. Oldukça tanınan diğer bir kontrol listesi ise “Sıfat listesidir”. “Barron Welsh sanat ölçeği ve “şekil tercih testi” sanat programları, kursları vb. yerlere öğrenci seçmek amacıyla kullanılmaktadır. Myers- Briggs tip göstergesi, bireylerin bilgiyi farklı işleme tercihlerini ölçmek için tasarlanmış, öz bildirim değerlendirme ölçeğidir. Barron-Welsh testleri karmaşıklık tercihini değerlendirirken Myers-Briggs Tip Göstergesi gibi kapsamlı kişilik testleri birçok tercihi ve özelliği değerlendirme çabasında olmasından dolayı daha üstündür.

Yazılı testler, kişilik ölçen testler ve öz bildirim ölçekleri küçük yaşta çocuklar için uygun olmayabileceğinden, Torrance’ın geliştirdiği, “Eylem ve davranışta yaratıcı düşünme testi” kullanılabilir. Etkinliklerin miktarını, çeşidini, yoğunluk ve duygusal niteliklerini ölçmeye çalışan “Oyunda taklit ölçeği”

kullanılabilecek ölçeklerdendir. “Yaratıcılık potansiyelini değerlendirme testi (EPoC)”, okul öncesi ile ilkokul çağı çocuklarının yaratıcılık düzeylerini ölçen yeni bir testtir. Sözel ve şekilsel olarak ıraksak ve yakınsak düşünce testlerini kapsayan ve yaratıcı potansiyeli değerlendiren bu test, 5-12 yaş için geliştirilmiştir. “Yaratıcı düşünme-resim oluşturma testi” ise 5 yaştan büyük çocuklardaki yaratıcılık becerilerini değerlendirebilme amacıyla oluşturulmuştur.

Çevresel özellikleri, sınıfın atmosferini, öğrenme ortamını vb. ölçmek için çok sayıda gözlem ve/veya derecelendirmeye dayalı ölçekler de bulunmaktadır. Günümüzde hala geçerliliği kabul edilen ve yaygın şekilde kullanılan ölçme araçları ile yaratıcılığı değerlendirmeye devam etmekteyiz. Diğer yandan araştırmalar ve ölçme araçları geliştirme çalışmaları ile daha yeni ölçeklerin de ortaya çıkması mümkün olabilecektir.



## Bölüm Soruları

1. Aşağıdakilerden hangisi yaratıcılığın ölçümünde kullanılan yaygın ölçme araçlarından değildir?

- a) Wallach Kogan testi                      b) Uzak çağrışımlar testi  
c) Myers-Briggs tip göstergesi              d) Guilford bataryası              e) TYDT

2. İçeriğinde çocuk ve yetişkinlerin siyah-beyaz olarak tasarlanmış basit çizimleri ile gerçek hayata dair sahnelerin yer aldığı ölçme aracı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) PEPSI                      b) Uzak çağrışımlar testi  
c) TYDT                      d) Guilford bataryası              e) Wallach Kogan testi

3. Araştırmacıların; doğal sesleri yansıtan kelimeler ile imgeler, sesler ve imgeler testleri; sıradışı kelimeleri veya karmaşık dinlemeyi ardından da bu seslerin dinleyende uyandırdığı daha kapsamlı fikirler ve anlamlarla ilgili yeni ve farklı fikirler üretmesini içermektedir.

Yukarıda sözü edilen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yaratıcılık Potansiyelini Değerlendirme Testi  
b) Uzak Çağrışımlar Testi  
c) Seslerle ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme  
d) Guilford Bataryası  
e) Sınıf Ortamı Gözlem Formu

- I. Resimlerle yaratıcı düşünme ile sözcüklerle yaratıcı düşünme olarak şekilsel ve sözel biçimleri vardır.
- II. A ve B formları olmak üzere paralel ikişer form barındırmaktadır.
- III. Yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracıdır.

4. Yukarıda tanımlanan yapılmış olan yaratıcılık testi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Purdue Problem çözme envanteri
- b) Uzak çağrışımlar testi
- c) Guilford bataryası
- d) Wallach Kogan testi
- e) Torrance yaratıcı düşünme testi

5. Bireylerin kendilerine verilen birbiriyle ilişkisi olan üç kelime ile anlamlı ilişkiler kuran kelimeler bularak yaratıcı düşünme becerisini ölçmeyi amaçlayan test hangisidir?

- a) Torrance yaratıcı düşünme testi
- b) Uzak çağrışımlar testi
- c) Guilford bataryası
- d) Purdue problem çözme envanteri
- e) Wallach Kogan testi

6) Aşağıdakilerden hangisi çocukları için uygun olabilecek yaratıcılığı ölçüm araçlarından değildir?

- a) Eylem ve davranışta yaratıcı düşünme testi
- b) Kendimle ilgili bazı şeyler testi
- c) Yaratıcılık potansiyelini değerlendirme testi
- d) Yaratıcı düşünme-resim oluşturma testi
- e) Oyunda taklit ölçeği

7) Yapılan araştırmalara göre alanda sıklıkla kullanılan yaratıcılık testlerinin geliştirildiği yıllar hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- a) 1960'lı yıllar                      b) 1970'li yıllar                      c) 1980'li yıllar  
d) 1990'lı yıllar                      e) 2000 ve sonrası

8) Guilford'un "Zihnin yapısı modeli"nden farklı ürünlerin farklı yönlerini değerlendiren kaç tane farklı test tretilenmektedir?

- a) 5                      b) 8                      c) 10                      d) 15                      e) 20

9) Seslerle ve kelimelerle yaratıcı düşünme testinde eksikliği olduğu düşünülen kısım aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Seslerin yoğun kullanılmasına yönelik detaylandırılmış kontrol listelerinin eksikliğidir.  
b) Birkaç ses ve kelime hakkında ıraksak düşünerek birden çok fikir üretme ihtimali ortadan kalkmaktadır.  
c) İşitsel zekâyı geri planda bırakacak çalışmalardan yeterince yararlanılmadığı düşünülmektedir.  
d) Seslerin dinleyende uyandırdığı daha kapsamlı fikirler ve anlamlarla fikirler üretmesine odaklanmamaktadır.  
e) Diğer duyuların kullanılmasıyla da yaratıcılığın ortaya konabileceği durumu gözden kaçırılabilir.

10) Yaratıcılığı ölçen hangi testler küçük yaştaki çocuklar için uygun olmayabilir?

### **Cevaplar**

1) c) Myers-Briggs Tip Göstergesi

2) a) PEPSI

- 3) c) Seslerle ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme
- 4) e) Torrance Yaratıcı Düşünme Testi
- 5) b) Uzak çağrışımlar testi
- 6) b) Kendimle ilgili bazı şeyler testi
- 7) a) 1960'lı yıllar
- 8) c) 10
- 9) e) Diğer duyuların kullanılmasıyla da yaratıcılığın ortaya konabileceği durumu gözden kaçırılmamaktadır.
- 10) Yazılı testler, kişilik ölçen testler ve öz bildirim ölçekleri

## **13. BÖLÜM**

### **ÇOCUKLARIN SANATININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

**13.1.** Sanatsal Değerlendirme

**13.2.** Sanat Eleştirisi

## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

Anaokulunun ilk gününde Beril renkli kâğıtları keserek şekillerden oluşturduğu kolajını asması için öğretmenine götürür. Öğretmen resme baktığında Beril'e resminin çok güzel olduğunu fakat çok fazla yapıştırıcı kullandığını söyler.

Yukarıdaki gibi bir durumda Beril öğretmenin sözlerinden nasıl etkilenir ve öğretmenin yaklaşımı size göre doğru bir yaklaşım mıdır?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Sanatsal Değerlendirme	Sanatsal değerledirmenin amaçlarını sıralar.	Anlatım ve uygulama
Sanat Eleştirisi	Uygun sanat eleştirisi yollarını ifade eder.	Anlatım ve uygulama



## **Anahtar Kavramlar**

Sanatsal değerlendirme, sanat eleştirisi

## Giriş

Eğitimde değerlendirilme kısmı, çalışmaların amaca ulaşmasında ve sonucun daha başarılı olmasında önemli bir unsurdur. Değerlendirmede dikkat edilmesi gereken belli başlı özellikler bulunmakta ve bu özelliklere dikkat edilmediğinde değerlendirilen kişilerde olumsuzluklar ve eğitimden soğumaya varabilecek tepkilere neden olabilir. Bu durum her alanda olduğu gibi sanatın eleştirilmesi ve değerlendirilmesinde de geçerlidir. Özellikle de çocukların sanat çalışmaları değerlendirilirken kişilerin ortaya koydukları sözel veya sözel olmayan tepkiler motivasyonu etkileyebilir. Gülümseme, kaş, el ve kol hareketlerimiz vb. beden dili ile farkında olmadan birçok mesaj aktarır (Kehnemuyi, 1995). Bu nedenle eğitimcilerin sadece sözel ifadelerinde değil beden ifadelerinde de tepkilerini doğru biçimde ortaya koyması ve çocukları sınırlamadan kaçınmaları gerekir. Yaratıcılıkta önemli bir rol oynayan öğretmenlerin kendine güvenen, bilgili, doğal, içten ve coşku dolu olmaları ve çocukları değerlendirmede de bu özelliklerini kullanmaları önemlidir (Aral, 1999).

Birçok öğretmen sanat eğitimindeki görevini sadece ortam ve materyal sağlama ve çocukların çalışmalarına katılmama olarak görmektedir. Çocukların sanatsal gelişimlerini artırabilmek için öğretmenin de zaman zaman çocukların çalışmasına müdahale etmesi gereklidir. Fakat bu müdahalenin motive edici olması; öneri vermek, yol göstermek adına yapılması kararın çocuğa ait olması önemlidir (Bae, 2004). Çocukların çalışmalarına katılımın azlığı bireysel farklılığa az önem verilmesi olarak da değerlendirilmektedir. Çocukların öğrenme sürecinde gözlenmesi sanat çalışmalarına ne kadar ve ne şekilde destek verilmesi konusunda fikir verecektir.

McArdle (2008) öğretmenlerin, çocukların çizdikleri görsel tasarımları anlamaları ve uygun tepki verebilmelerinde görsel okur-yazar olmaları gerektiğini belirtmektedir. Gardner'a göre de görsel sanat eğitimi veren yetişkinlerin hem görsel hem de içsel olarak düşünebilmesi gerekir. Bu görüşlere göre eğitimcilerin kendilerini çocukların çalışmalarını motive etme konusunda güçlendirmesi, onların ortaya koydukları görselleri nasıl değerlendireceğini bilmesi gereklidir.

Sanat çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin yapılmış araştırmalar; eğitimcilerin, çocukların çalışmaları gerçek yaşamdakine benzediğinde destekleyici olduklarını göstermektedir. Ancak eğitimcilerin destekleyici tepkilerinin de sınırlı olduğu vurgulanmaktadır. Eğitimcilerin sanatsal çalışmalara yaptıkları müdahalelerin

de ağırlıklı olarak teknikle ilgili olduğu, yaratıcılıklarına yönelik desteklerinin ise az olduğu görülmüştür (Burkitt, Jolley ve Rose, 2011). İlkokul çağındaki çocukların resim çizmelerinde görülen düşüşe ilişkin olarak da öğretmenin sanatta kendini yeterli görmemesi, sanata ayrılan zamanın yeterli olmaması gibi etkenler gösterilmektedir (Hallam, Gupta ve Lee, 2008). Çocukların sanattan kopmamaları ve yaşları büyüse de çizim yapmayı sürdürmeleri için erken çocukluk yıllarında çocukları, mümkün olduğunca sanatın içine katmak büyük önem taşımaktadır.

### **13.1. Sanatsal Değerlendirme**

Görsel sanat eğitimi değerlendirme, çocukların gelişimlerini görebilmek, geri dönüt verebilmek, çocuklardan dönüt almak, programı değerlendirmek, amaç ve standartları gözden geçirmek, öğretim becerilerini ölçmek, programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır (Akt, Hurwitz ve Day, 2007). Böylelikle her sanat uygulaması bir öncekinden daha etkili hale getirilmeye çalışılmaktadır.

MEB (2013) programı doğrultusunda değerlendirme; çocuk, öğretmen ve program açısından yapılabilir. Öğretmenin sanat etkinliklerini değerlendirirken tek yönlü yaklaşımının her zaman doğru olmayacağına dikkat etmesi gerekir. Her çocuğun sanat etkinliğinin farklı yönlerine ve özelliklerine dikkat edilip yorum yapılarak çocuğun bireysel farklılığının farkına varması sağlanmalıdır (Bıçakçı ve Akça, 2015). Sanat çalışmalarında çocukların gelişimleri çizim gelişim aşamalarına göre değerlendirilebilir ve takip edilebilir. Gelişimsel izleme amacıyla her çocuk için özel sanat portfolyosu hazırlanabilir, çocuklar sistematik olarak çalışma sürecinde gözlenebilir, çocukla çalışma sürecinde yapılan diyaloglar, işbirlikleri kaydedilebilir, birebir görüşme yapılabilir veya gelişim gözlem formları ile değerlendirmeler yapılabilir (Hurwitz ve Day, 2007). Çocukların çizimleri, çizgi biçimleri, seçilen konu, kullanılan şekiller ve figür biçimleri analiz edilerek ince motor ve düşünme becerilerini belirlemekte, ayrıca çocuğun sosyal-duygusal dünyası hakkında da ipuçları elde etmekte önemli bir araç niteliğindedir.

Eğitimcilerin; çocukların sanat çalışmalarına bakışı, tavrı, mimik ve jestleri ile konuşmaları çocuklara yaptıklarının ne kadar önemli ve değerli olduğunun mesajını verir. Çocuk; öğretmene çalışmasını göstererek “Nasıl olmuş?” dediğinde öğretmenin ilgisiz kalması, sık sık çalışmalarına nasıl yapacağı ile ilgili yapılan müdahaleler, yaptığının değerli olmadığını hissetmesine neden olabilmektedir.

Schirmacher (1986), öğretmenlerin çocuklarla sanat çalışmaları hakkında konuşmalarıyla ilgili yaklaşımlarını öven, yargılayan, değer veren, sorgulayan, araştıran ve düzelten yaklaşım olarak sınıflandırmıştır:

**Övgü yaklaşımı:** Çocuğun yaptığı sanatsal çalışmalar, genellikle “çok güzel, şahane, müthiş” gibi birkaç genel övgü sözcükleriyle sınırlı olarak değerlendirilir, ancak çocuğun eserinde neler ortaya koyduğu, nasıl yaptığı gibi durumlara eğilmediğinde karşılıklı iletişim kurulmaz. Çalışması beğenilen çocuk, başlangıçta mutlu olsa da, her çalışmanın sürekli bu tepki ile karşılanması zamanla anlamsız hale gelmekte, bazen de öğretmenin beğenisini kazanmak üzere çalışma yapılmasına neden olabilmektedir.

**Yargılayıcı yaklaşım:** Övgü yaklaşımının tersi olarak daha olumsuz ifadelerle çocukların çalışmalarının “olmuş veya olmamış” şeklinde değerlendirildiği yaklaşımdır. Çocukların ortaya koydukları eserleri kötü, eksik, daha iyi olarak sınıflayarak kategorize etmek uygun ve olası değildir. Bu nedenle yargılayıcılık da kimi zaman motivasyonu düşüren ve çocukları sanattan soğutan bir hal alabilir.

**Değer verici yaklaşım:** Çocukların ortaya koydukları eserlerin kişisel beğeni doğrultusunda “buna bayıldım”, “tam da beklediğim gibi harika olmuş” gibi ifadeler ile aşırı değerle karşılanmasıdır. Çocuklar sanatsal üretim yaparken yetişkinlerin memnuniyeti için değil kendi duygularını yansıtmaya ve kendileri keyif almaya odaklanmalıdırlar. Çocukların ürünlerinden çok çalışma sürecine verilen değeri yansıtmak önemlidir.

**Sorgulayıcı yaklaşım:** Çocukların ortaya koydukları eserlerde “bunu niye çizdin?”, “bunlar nedir?” gibi fazla ve boğucu soru cümleleriyle çocukların eserleriyle ilgili bir nevi sorgulanmaları çocuklara sıkıcı gelebilir ve bazı çocukların resimlerindeki figür ya da sembollerini sözel olarak ifade etmeleri de mümkün olmayabilir. Özellikle kendini soyut şekil ya da figürlerle ifade etmeye eğilimli olan bir çocuğa sorgulayıcı nitelikte sorular sormak çocuğun çalışmasını beklentilere uydurmasına neden olarak yaratıcılığını zedeleyebilir (Kehnemuyi, 1995).

**Araştırmacı yaklaşım:** Bu yaklaşımda çocuğun çizdiklerini isimlendirmesinden ve açıklamalarından yola çıkarak sanatı anlaşılma ve yorumlanmaya çalışılır. Öncelikle sorgulayıcı nitelikte sorular ile iletişim başlatıp çocuktan alınan cevaplar ipucu gibi değerlendirilerek iletişim karşılıklı olarak sürdürülür. Bu tür konuşmalarda hem ürün hem de süreç vurgulanır ve çocuk konuşmaya sanatsal iletişim kurmaya yönlendirilir.

**Düzeltilici yaklaşım:** Çocuğun çizdiklerini gerçekte ilişkilendirmeye yönelten bir yaklaşımdır. Örneğin, çocuk resmini gösterdiğinde “Güzel olmuş, ama köpeklerin kuyrukları şöyle olmalı ya da çiçeğin yapraklarını eklemeyi unutma”, “güneşin yüzü olmalı mı?” şeklinde tepkiler ile çocuğun özgün çizimi yerine gerçekteki şeklini çizmesi istenir. Bu yaklaşımla çocuğun sanatının düzeltilmesi, çocuğun yaratıcılığını sınırlandırarak gerçekleri kopya etmeye yönlendirebilir.

Eleştirel yaklaşımlarda dikkate alınması gereken en önemli özellik; çocuğun özelliği, yaptığı çalışmaların durumu, zaman ve koşulları göz önünde bulundurarak uygun yaklaşımın seçilmesi gerekliliğidir. Figür ve şekillerin belirgin olduğu bir çalışmada “Ne çiziyorsun?” sorusuyla araştırmacı bir yaklaşım içine girmek gereksiz olduğu gibi, çocuğun çalışmasına odaklandığı bir anda da “Bu nedir”, “Bunu yaparken neler hissediyorsun?” gibi dikkatini bölen ve keyfini kaçırabilecek bir yaklaşım da sorun olabilir. O nedenle doğru zamanda doğru yaklaşımla çocuklara yönelmek gerekir (Ulutaş, 2013). Çocuk örneğin guaş boyalarla resim yaparak yeni bir teknik uygularken çalışma süresince “güzel, harika” gibi övgü dolu yaklaşım çocuğu motive ederek denemeye devam etmesini sağlayabilir. Fakat bitmiş bir çalışmaya “şahane” şeklinde verilen övgü çocuğu aynı tarzda çalışmaya yönlendirebilir.

Sanat yapmak için özel yeteneğin olması gerekli değildir. Tüm çocuklar kendi yaratıcılıkları doğrultusunda sürece dahil olmalıdır. Becerisi ne olursa olsun tüm çocuklar olduğu gibi kabul edilmeli, uğraşları desteklenmelidir. Çocukların çalışmaları abartıdan uzak şekilde bireysel gelişmeleri doğrultusunda değerlendirilmeli, uygun şekilde sanatsal eleştiri yapılmalıdır (Ayaydın ve Mercin, 2013)

## **13.2. Sanat Eleştirisi**

Sanat çalışması sonucu ortaya çıkan her eser değerlidir. Ancak ortaya konan eseri daha iyi anlamak, yöntem ve tekniklerinin farkına varmak açısından eleştiri ile irdelenmesi de gerekmektedir. Sanat eleştirisi çocuklara da kazandırılması gereken bir sanat uygulaması olmalıdır. Çocuklara verilecek sanat eleştirisi uygulamasındaki amaç çocukların sanatsal öğelerin ve ilkelerin farkına varmalarını, sanatçıyı ve eserini daha iyi anlayabilmelerini sağlamak olmalıdır (Ulutaş, 2013). Eleştiri uygulamaları öncelikli olarak tanınmış sanatçılar ve eserleri üzerine olmalı, ardından da çocukların kendi çalışmalarını üzerinde yapılmalıdır.

Sanat eleştirisi ile çocuk sanatın öğelerini somut bir şekilde görebilir ve aralarında ilişki kurabilir (Karabulut, 2013). Sanatçının kullandığı yöntem ve tekniklerden esinlenerek bunu kendi çalışmalarında da denemek isteyebilir. Sanatçının bakış açısını ve hatta yansıtmak istediği duygusunu anlayabilir. Sanat eleştirisi çocuğa eleştirel düşünme için fırsat sağlar. Kişisel yargının en sonda belirtilmesi sadece kişisel yargı ile değil çeşitli detayları inceleyip bütünü değerlendirmesi gerektiği ile ilgili mesajlar verir.

Sanat eleştirisine başlamadan önce çocukların çevrelerinde bulunan nesne ve oluşumlar üzerinde gözlemlenmeler yapmaları, çizgi, renk, şekil, boyut, doku, kompozisyon gibi özellikleri incelemeleri sağlanarak duyuşal yaşantı zenginliği geliştirmeleri gerekir. Çocukların çizgiyi dokunarak hissetmeden resimdeki çizgileri, şekillerin özelliklerini fark etmesi veya söylemesi mümkün olmayabilir. Bu nedenle sadece görerek değil dokunarak, duyumsayarak somuttan soyuta doğru ilerlenmelidir.

Sanat eserinin eleştirisi Edmund Feldman tarafından geliştirilen “tanımlama”, “çözümleme”, “yorumlama” ve “yargı” olmak üzere dört aşamaya özgü sorular ile yapılmaktadır. Bu aşamalar ve örnek sorular aşağıda verilmiştir (Akt. Barret, 1992; Mercin ve Alakuş, 2005; Herberholz ve Hanson, 1995).

### **13.2.1 Tanımlama**

Esere ilk bakıldığında görünen nesne ve olayların hiçbir anlam ve duygu yüklemeyen gerçeğe uygun olarak sıralanması aşamasıdır. Tanımlama için aşağıdaki sorular rehber olabilir. Bu soruların aynen değil incelenen esere göre uyarlanması gerekir:

- “Neler görüyorsunuz?”, “Sanatçı ne çizmiş?”, “Yapıttaki nesnelere sıralayalım (ağaçlar, insanlar, hayvanlar, dağlar vb.)”.
- “Ne tür çizgiler kullanmış?”
- “Hangi şekiller var?”
- “Hangi renkler var?”
- “Hangi teknikler kullanılmış?”

### **13.2.2. Çözümleme**

Çizgi, renk, biçim, doku, kompozisyon gibi temel sanat öğeleri ile ritim (tekrar), hareket, denge, zıtlık, birlik, derecelendirme, oran, derinlik, gibi sanat ilkeleri ile eserin analiz edilmesidir. “Eser hangi özelliklerle oluşturulmuştur?” sorusuna cevap aranır.

Bu aşamada şu sorular sorulabilir:

- “Hangi çizgiler (düz, eğri, kavisli vb.) daha fazla?”, “Eğri çizgiler nerelerde kullanılmış?”
- “Sanatçı hangi rengi, şekli daha çok kullanmış?”
- “Renkler nasıl? Parlak mı mat mı?, Açık mı? Koyu mu?”, “Hangi renk nerede kullanılmış?”
- “Çizgilerin nasıl hareket ettiklerini ellerine yaparak göster”
- “Resmin dokusu nasıl?” Bu doku nasıl yapılmış olabilir?

### **13.2.3. Yorumlama**

Yorumlama ile sanatçının eserinde ne anlatmak istediği sorusuna cevap aranır. Eserin içeriksel olarak anlamı ya da psikolojik ortamına ilişkin tahminlerde bulunularak yorumlama yapılır. Bu basamak sanatçının ortaya koyduğu gizli içeriğin de anlaşılmasını gerektirdiğinden sanat eleştirisinin en zor basamağı olarak değerlendirilir. Diğer yandan zekânın, hayal gücünün ve cesaretin kullanıldığı yaratıcı ve eğlenceli bir basamaktır.

Tanımlama, çözümlleme ve yorumlama basamaklarından elde edilen bilgiler doğrultusunda duygu ve düşünceler ifade edilir.

- “Sanatçı bu sanat eserinde nelerden esinlenmiş olabilir? Sen olsaydın nelerden ilham alırdın?”
- “Resimdeki kişi ne anlatmak istiyor olabilir? Ona neler söylemek istersin?”
- “Bu görüntü sende nasıl bir duygu uyandırıyor?”
- “Bu eserin bir sesi olsaydı nasıl sesler duyardın?”

### **13.2.4.Yargı**

Tanımlama, çözümlleme ve yorumlama aşamalarından elde edilen bilgiler kullanılarak eser hakkında karara varılır. “Bu eser başarılı bir eser midir?” sorusuna cevap aranır. Çocuğun sanat eseri hakkındaki kişisel görüşünü bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak ifade etmesine imkan verir.

- “Gözlerini kapat ve eseri düşün, eserin nasıl olduğunu söyle”
- “Eserin en çok neresini sevdin, neresini değiştirmek istersin?”
- “Bu çalışmayı sevdiğin birisine hediye vermek ister misin?”
- “Eser müzeye koymaya değer mi?”

İncelenecek sanat eseri programın amaçlarına, çocukların tercihlerine, gün içinde gelişen fırsatlara göre belirlenebilir. Her sanat eseri değerli olmakla birlikte

çocuklar için değerlendirmesi soyut kalabilir. Bu nedenle eleştiri yapılacak eserin çocukların gelişimleri ve yaşantıları doğrultusunda belirlenmesi önemlidir. Sanat eleştirisi genellikle eğitimcinin çocuklara eseri veya sanatçıyı tanıtması, kısa bilgi vermesi ve yakından inceleme imkânı vermesi ile başlar. Bunun için önceden sanatçı ve eserleri ile ilgili resim, kart, video vb. görsellerden de yararlanılmalıdır. Esere ilişkin görselin (özellikle renk ve ışık açısından) aslını yansıtması, çocukların görebileceği mesafede olması gerekir. Çocuklar eseri görebilecekleri şekilde konumlanır ve Feldman'ın önerdiği aşamalara göre değerlendirmeleri sağlanır.

Çocukların sanat eleştirisi yapabilmelerini desteklemek amacıyla düzenli olarak müze ve galerilere geziler yapılabilir, sanatçılar sınıfa davet edilerek veya atölyelerine gidilerek çocukların sanatçıları tanımaları, çalışmalarını daha yakından gözlemlemeleri ve birlikte çalışmalarını sağlanabilir (Ulutaş ve Ersoy, 2004).



## Uygulamalar



Yukarıda verilen resmi inceleyin ve sanat eleştirisi basamaklarına göre hangi soruları çocuklara yönelterek eleştiri yapacağınızı belirleyin. Eseri yapan Salvador Dali hakkında kısa bir tanıtıcı bilgi hazırlayın.

## Uygulama Soruları

Salvador Dali'nin eserleri gibi eserler sizde nasıl duygular uyandırıyor?

Salvador Dali'nin eserleri hangi sanat akımını yansıtmaktadır? Araştırın.

## **Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti**

Sanatsal çalışmalarını değerlendirme konusunda dikkat edilmesi gereken belli başlı özellikler bulunmaktadır. Yapılan eserler ve harcanan emeğe karşın değerlendiricilerin ortaya koydukları sözel veya sözel olmayan tepkiler sanatsal üretim yapanların motivasyonlarını etkileyebilir. Bu nedenle eğitimcilerin beden ifadelerinde de tepkilerini doğru biçimde ortaya koyması gerekir. Öğretmenlerin kendine güvenen, bilgili, doğal, içten ve coşku dolu olmaları ve çocukları değerlendirmede de bu özelliklerini kullanmaları önemlidir. Öğretmenin müdahale sürecinin motive edici olması; öneri vermek, yol göstermek adına yapılması kararın çocuğa ait olması önemlidir.

Çocukların ortaya koydukları sanat çalışmalarını ile çocukların gelişimlerinin çizim gelişim aşamalarına göre değerlendirilebilmesi ve takip edilmesine yönelik bilgi altyapısı bu bölümde sunulmuştur. Bu bölümde ayrıca öğretmenlerin, çocuklarla sanat çalışmalarını hakkında konuşmalarına yönelik olarak; öven, yargılayan, değer veren, sorgulayan, araştıran ve düzelteren yaklaşımlarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Sanat eserinin eleştirisi ile ilgili çocukların desteklenmelerine yönelik olarak “tanımlama”, “çözümleme”, “yorumlama” ve “yargı” olarak dört aşamanın ne şekilde gerçekleştirildiği üzerinde durulmuştur. Bu bölümde çocukların sanat eleştirisi konusunda desteklenmeleri ve sanata eleştirel gözle bakabilmelerine yönelik olarak yapılabilecekler için öneriler ile bölüm sonlandırılmıştır.

## Bölüm Soruları

1) Aşağıdakilerden hangisi görsel sanat eğitimini değerlendirmenin amaçlarından değildir?

- a) Çocukların gelişimlerini görebilmek
- b) Sınıf materyallerinin yeterliliğini görebilmek
- c) Çocuklardan dönüt almak
- d) Öğretim becerilerini ölçmek
- e) Programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak

2) Aşağıdakilerden hangisi Schirrmacher'e göre öğretmenlerin çocuklarla sanat çalışmaları hakkında konuşma yaklaşımlarından biri değildir?

- a) Öven
- b) Değer veren
- c) Araştıran
- d) Uzlaştıran
- e) Düzelten

3) Sanat eserinin eleştirisinde aşağıdakilerden hangisine özgü sorular yer almamaktadır?

- a) Tanımlama
- b) Çözümleme
- c) Yorumlama
- d) Gözleme
- e) Yargı

4) “Güzel olmuş, ama köpeklerin kuyrukları şöyle olmalı ya da çiçeğin yapraklarını eklemeyi unutma”, “güneşin yüzü olmalı mı?” şeklinde tepkiler ile çocuğun özgün çizimi yerine gerçekteki şeklinin istendiği soru biçimleri hangi yaklaşıma aittir?

- a) Değer verici yaklaşım
- b) Merak edici yaklaşım
- c) İzleyici yaklaşım
- d) Kontrolcü yaklaşım
- e) Düzeltici yaklaşım

5) “Resimdeki kişi ne anlatmak istiyor olabilir? Ona neler söylemek istersin?” soruları hangi eleştiri aşamasına örnek sorulardır?

- a) Uygulama aşaması
- b) Planlama aşaması
- c) Yorumlama aşaması
- d) Değerlendirme aşaması
- e) İnceleme aşaması

6) Sanat eseri eleştirisinde tanımlama aşaması için uygun olabilecek soru tiplerini yazarak birer örnek veriniz.

7) Öğretmenlerin çocukların çizdikleri görsel tasarımları anlamaları ve uygun tepki verebilmeleri için hangi becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir?

- a) Görsel okur-yazarlık      b) Ressamlık      c) Duyusal duyarlılık  
d) Mantıksallık      e) Hepsi

8) Çocukların sanat eleştirisi yapabilmelerini desteklemek amacıyla aşağıdakilerden hangisinin yapılması uygun değildir?

- a) Müze ve galeri gezileri      b) Sanatçıların sınıfa davet edilmesi  
c) Sanat atölyelerine gidilmesi      d) Birbirlerinin resimlerini eleştirmeleri  
e) Sanatçılarla birlikte çalışmalar planlama

9) Çocukların sanat eserlerini eleştirmelerine yönelik çalışmalarda seçilecek eserlerin özelliklerinde hangisine dikkat edilmelidir?

- a) Eserlerin çok renkli ve eğlenceli olması  
b) Çocukların gelişimleri ve yaşantılarına göre belirlenmesi  
c) Çok duyuya hitap eden eserlerin seçilmesi  
d) Çok boyutlu özellikteki eserlerin belirlenmesi  
e) Eserlerin gerçeği yansıtıcı olması

10) Ayça sınıfta arkadaşlarıyla Picasso'nun eserlerini inceledikten sonra resimlerinde bazı değişimler gözlenmeye başlamıştır. Sanat eleştirisinin amacı dikkate alındığında bunun nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Görsel algısının artması  
b) Yeni renkler denemeye başlaması  
c) Picasso'nun kullandığı teknikten esinlenmesi  
d) Çizim yeteneğinin artması  
e) Yağlı veya guaş boyayı kullanmaya başlaması

### **Cevaplar**

- 1) b) Sınıf materyallerinin yeterliliğini görebilmek  
2) d) Uzlaştırıcı  
3) d) Gözleme

4) e) Düzeltici yaklaşım

5) c) Yorumlama aşaması

6) “Neler görüyorsunuz?”, “Sanatçı ne çizmiş”, “Yapıttaki nesnelere sıralayalım (ağaçlar, insanlar, hayvanlar, dağlar vb.)”, “Ne tür çizgiler kullanmış?”, “Hangi şekiller var?”, “Hangi renkler var?”, “Hangi teknikler kullanılmış?” gibi soruların sorulması tanımlayıcılık aşamasına uygundur.

7) a) Görsel okur-yazarlık

8) d) Birbirlerinin resimlerini eleştirmeleri

9) b) Çocukların gelişimleri ve yaşantılarına göre belirlenmesi

10) c) Picasso'nun kullandığı teknikten esinlenmesi

## **14. BÖLÜM**

### **BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ YARATICI SANAT ETKİNLİKLERİ**

## **Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?**

- 14.1.** Görsel Sanatın Fen Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi
- 14.2.** Görsel Sanatın Matematik Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi
- 14.3.** Görsel Sanatın Türkçe Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi
- 14.4.** Görsel Sanatın Müzik Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi
- 14.5.** Görsel Sanatın Oyun ve Hareket Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi



## Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

Serhat Öğretmen çalıştığı anaokulunda sınıfındaki çocukların sanat uygulamaları aracılığıyla yaratıcılığının geliştirilmesini amaçlamakta, fakat bunu farklı alanlardaki yaratıcı düşünmenin desteklenmesini de sağlayacak biçimde gerçekleştirmek istemektedir. Bu durumda nasıl uygulamalar yapabilir? Özellikle okul öncesi eğitimde program dahilinde bütünleştirilmiş etkinliklerle bu amaca nasıl ulaşabilir?

## Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Kazanımın nasıl elde edileceği veya geliştirileceği</b>
Görsel Sanatın Fen Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi	Bütünleştirilmiş görsel sanat ve fen etkinlik planı hazırlar.	Anlatım ve uygulama
Görsel Sanatın Matematik Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi	Bütünleştirilmiş görsel sanat ve matematik etkinlik planı hazırlar	Anlatım ve uygulama
Görsel Sanatın Türkçe Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi	Bütünleştirilmiş görsel sanat ve Türkçe etkinlik planı hazırlar	Anlatım ve uygulama
Görsel Sanatın Müzik Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi	Bütünleştirilmiş görsel sanat ve müzik etkinlik planı hazırlar	Anlatım ve uygulama
Görsel Sanatın Oyun ve Hareket Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi	Bütünleştirilmiş görsel sanat ve oyun etkinlik planı hazırlar	Anlatım ve uygulama

## **Anahtar Kavramlar**

Görsel sanatlar ve fen, matematik, Türkçe, müzik, oyun etkinlikleri,  
bütünleştirilmiş etkinlik planları

## Giriş

Erken çocuklukta kendini dolaylı yoldan ya da yansıtıcı biçimde ifade etme yollarından biri olarak sanat çalışmaları önemli bir uygulama alanı oluşturmaktadır. Özellikle okul öncesinde çocukların kendilerini yazı ile ifade etmeleri mümkün olmadığından gerek eğitimciler tarafından planlanan gerekse de çocuklarca serbest zaman uygulama zamanlarında yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak sanat çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda çeşitli materyallerin ve yüzeylerin kullanılması önerilmekle beraber, sanat uygulamalarının fen, matematik, Türkçe, oyun ve hareket, müzik, duyu, mutfak vb. gibi diğer etkinlik alanlarıyla da bütünleştirilmesi uygulamaların daha etkili olmasını sağlamaktadır.

Eğitim otoriteleri, uzun süredir çocukların gelişimi üzerindeki etkisine dikkat çekerek görsel sanatların matematik, fen, edebiyat, müzik ve tarih gibi diğer diğer bilim alanlarıyla bütünleştirilmesinin önemini vurgulamışlardır (Dhanapal, Kanapathy ve Mastan, 2014). Görsel sanatların öğrenilmesi, çocukların anlama ve bilgi edinme yeteneklerini geliştirir. Bu nedenle görsel sanatlar ve farklı disiplinler arasındaki bağlantı, eğitimde önemli görülmektedir (Dhanapal, Kanapathy ve Mastan, 2014). UNESCO'nun organize ettiği Sanat Eğitimi Yol Haritası Konferansı'nda (2006), sanat eğitimi ve eğitimde sanat aracılığıyla öğrenmenin başta aktif öğrenme olmak üzere; çocukların ilgisini çeken, yerel topluluklara ve kültürlere saygılı müfredat ve iyi yetişmiş ilgili öğretmenler gibi önemli eğitimsel faktörleri geliştirebileceği savunulmuştur (Akt. Dhanapal, Kanapathy ve Mastan, 2014). Bu bölümde kısa kısa okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik alanlarının sanat alanı ile bütünleştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

### **14.1. Görsel Sanatın Fen Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi**

Fen alanı çocuklar için gözlemlenme ile başlayıp deney yapma, tahminlerde bulunma, neden-sonuç ilişki kurma gibi bilimsel düşünme becerilerini destekleyici kazanım ve uygulamalar içermektedir. Çocuklar seçim yapma ve seçimlerini sıraya koyma özgürlükleri olduğunu farketmelidirler. Bunun için de eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bilimsel ve eleştirel düşünme yoluyla çocuklar karşılaştıkları problemlerin çözümünü sağlayabilecek ve yaşamlarını kontrol altına alabileceklerdir. Bu düşünceyi sağlayacak yollardan biri de fen

çalışmalarıdır (Gutierrez, 1995). Alberts (2010), sanatın ve fenin temeli keşif olduğu için sanat ve fenin, doğaları itibarıyla birbirine bağlı olduğunu belirtir (Akt. Dhanapal, Kanapathy ve Mastan, 2014). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanacak ve uygulanacak fen etkinliklerinin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olması gerekmektedir. Bu dönem çocukları için özellikle “somut” malzemeler kullanılarak yine somut düşünceyi destekleyici çalışmaların planlanmasına dikkat edilmelidir. Etkinliklerin aynı zamanda çocuğun yaratıcılığını ve keşfetme duygusunu daha da çok geliştirecek, onun başarıma duygusu tatmasını sağlayacak nitelikte olmasına da önem verilmelidir. Bu noktada sanat ile bütünleştirme de önemli bir unsur haline gelmektedir.

**Etkinliğin Adı:** Ebruli Desenlerle Sanat

**Etkinlik Çeşidi:** Bütünleştirilmiş Fen ve Sanat Etkinliği (Bireysel Etkinlik)

**Yaş Grubu:** 48-66 ay

**Kazanım ve Göstergeleri**

**Bilişsel Gelişim:**

**Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

*(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)*

**Sosyal Duygusal Gelişim:**

**Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.**

*(Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmıştan dışında kullanır.)*

**Materyaller:** İnceltilecek sıvı hale getirilmiş parmak boyası, yemekli yağ, orta boy fırın tepsisi, iki-üç adet damlalık, resim kâğıtları

**Öğrenme Süreci**

Bu etkinlik ortalığı biraz kirletebileceğinden önlük ile çalışmak daha uygun olabilir. Çocuklara birer resim kâğıdı verilir ve sıra ile tepsinin üzerine kâğıtlarını yerleştirmeleri istenir. Damlalık ile önce istedikleri boya ile gelişigüzel biçimde kâğıtlarına damlattıktan sonra başka bir damlalık ile de sıvı yağdan kâğıttaki boyaların üzerine damlatmaları söylenir. Boyanın üzerine gelen yağ ile boya karışmayacağından desenler farklı desenler oluşturacaktır. Çocuklara bu durumun farklı yoğunluktaki materyallerin birbiriyle karışmamasından dolayı olduğu açıklanır ve ürettikleri renkli ve ebruli s-desenler kurumaya bırakılır. Arzu edilirse kuruduktan sonra çocukların oluşan desenleri inceleyerek ve neye benzettikleri sorularak boya kalemleri ile istedikleri biçimde tamamlamaları istenebilir.



### **Değerlendirme**

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

Etkinliğimizde neler yaptık?

Görsellerinizi oluştururken en çok dikkatinizi çeken kısım/durum neydi?

Daha önce farklı sıvıların karışmadığı hangi durumlarla karşılaştınız?

## **14.2. Görsel Sanatın Matematik Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi**

Matematik ve matematiksel kavramlar gündelik yaşantıda sıklıkla karşılaşılan ve çoğu zaman fark bile edilmeden bu kavramlarla ilgili yargılara varılabilen bir bilim alanıdır. Özellikle okul öncesi dönem matematiğe ilişkin olumlu tutum geliştirmede ve günlük yaşantıda en etkili şekilde kullanmada büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle de

matematiksel kavramların eğlenceli oyunlar yoluyla hatta diğer disiplinlerle bütünleştirilerek verilmesi gerekmektedir.

Çocuklar günlük yaşam içinde; evde, okulda, sokakta, oyun parkında, pazarda, markette, kısacası akla gelebilecek her yerde matematiksel olay ya da kavramlarla karşılaşabilmektedirler. Çocuklar oyunlarının içinde de bazen farkına vararak bazen de farkına varmadan matematiği kullanabilirler. Karşılaştıkları bir probleme çözüm yolları getirme, ölçme, sayma, şekiller oluşturma ya da şekillerle oynama gibi matematiksel öğeler çocukların sıklıkla kullandıkları türdendir. Nitekim çocukların bilişsel becerileri üzerine odaklanmış araştırmalar küçük yaştaki çocukların matematiksel yöntemlerin bir kısmını oyunlarına kattıklarını ortaya koymaktadır (Ginsburg ve Golbeck, 2004).

Çocuklar öğrenmede aktif olmaktan hoşlanırlar ve matematiksel kavramları öğrenmeye meraklıdırlar, bu nedenle de eğitimcilerin çocuklara problem çözme fırsatları sunması; çocukların bilgi, yetenek ve ilgilerini geliştirmeye odaklanan bir müfredat ve etkinlik seçenekleri sunması gerekmektedir (Baroody ve Wilkins, 1999). Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri genellikle günlük program akışı içinde spontan olarak ortaya çıkabilecek etkinliklerdendir. Fen-doğa çalışmalarında olduğu gibi matematik etkinlikleri de planlanmış etkinlikler olarak hazırlanabileceği gibi günlük programda yer alan drama, müzik, sanat, jimnastik vb. gibi etkinlikler içinde de yer alabilmektedirler (Marzollo, 1987). Örneğin çocuklara arkadaşlarını sayma görevi verme, yemek vaktinde sınıfta bulunan çocuk sayısına göre tabak ve kaşık çıkarıp bunları eşleştirerek dağıtma gibi görevler ile harekete dayalı etkinliklerde sayma, sıralama, serileme, eşleştirme ve mekânda konumla ilgili kavramları pekiştirmek mümkün olabilecektir (Dobbs, 2003; Seo, 2003).

Dobbs'a göre (2003), eğitimciler çocukları çok iyi gözlemlemeli ve oyunlarında ya da etkinliklerinde matematiksel bilgileri kullandıklarını fark ettiklerinde bunu desteklemelidirler. Eğitimcilerin diğer bir görevi de çocuklara problem çözme stratejilerini kullanabilecekleri, neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilecekleri ve öğrendikleri bilgileri farklı yollarla sunabilecekleri imkanlar sağlamaktır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, mantıksal ve soyut düşünme becerisine sahip olmadıkları için matematik ile ilgili zor kavramları tam anlamıyla kavrayamayabilirler. Bu nedenle bu dönemdeki çocuklar için en uygun öğrenme şekli

somut nesnelere ve oyun içinde öğrenmelerini sağlayıcı etkinlikler ile gerçekleşmektedir (Ginsburg ve Golbeck, 2004). Özellikle matematik etkinliklerinde çocuklara soyut kavramları somutlaştırarak öğretmek için oyun, drama, sanat vb. yolu ile çocukların öğrenmeleri desteklenmektedir.

Genel olarak erken çocukluk döneminde bütünleştirilmiş ve yaratıcılığın da işin içine katıldığı matematik çalışmalarının çocukların gelişimlerine olan etkileri dikkate alındığında sanat ile bütünleştirilmiş matematik etkinlikleri hem çocukların sanatsal becerilerine hem matematik becerilerine hem de yaratıcılıklarına katkı sunacaktır.

**Etkinliğin Adı:** Sanatsal Örüntüler

**Etkinlik Çeşidi:** Bütünleştirilmiş Sanat ve Matematik Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)

**Yaş Grubu:** 48-66 ay

**Kazanım ve Göstergeleri**

**Bilişsel Gelişim:**

**Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

*(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)*

**Sosyal Duygusal Gelişim:**

**Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.**

*(Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır.)*

**Materyaller:** Legolar, taş, kozalak, deniz kabukları, düğme, kibrit kutusu vb. farklı şekil ve biçimde malzemeler.



## Öğrenme Süreci

Öğretmen materyalleri çocuk sayısına uygun ve her çocuğa en az birkaç tane olacak şekilde getirerek sınıfta bir masanın üzerine bırakır ve çocuklara örüntü oluşturacaklarını söyler (Öncelikle bilmeyen çocuklar için örüntünün ne olduğu açıklanır). Çocuklardan iki nesne seçmeleri ve herkesin seçtiği bu nesnelere birkaç tane almaları istenir. Öğretmen model olarak örüntüyü başlatır ve önce ikili malzemedan ardından da üç ve daha fazla malzemedan örüntülere başlanır. Çocukların taklit ile oluşturdukları örüntülerin ardından da öğretmen kendi başladığı örüntüyü çocukların sıra ile tamamlamasını sağlayarak etkinlik sürdürülür. Çocuklardan gönüllü olanlar da kendi örüntülerini başlatarak diğer arkadaşlarının tamamlaması sağlanabilir. Bu etkinlikte amaç oluşturulan örüntüdeki kuralı çözmek ve o kurala uygun olarak süreci devam ettirmektir.

Etkinlik sonunda çocuklara kendi özgün örüntülerini hazırlayarak görsel tasarımlar oluşturmaları ve bir kâğıda yapıştırmaları istenir.



## Değerlendirme

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

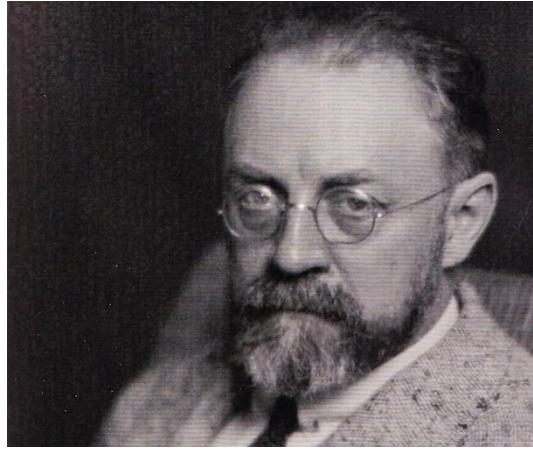
Etkinliğimizde hangi materyalleri kullanarak nasıl örüntüler oluşturduk?

Örüntülerin sırasını çözmekte size daha zor gelen hangisiydi?

Çevrenizde başka nasıl örüntüler görüyorsunuz?

### 14.3. Görsel Sanatın Türkçe Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi

Görsel sanat uygulamaları aslında çocukların kendilerini dil olarak yeterli ifade edemediklerinde şekilsel ifade yolu olmakla beraber, uygulama sürecinde ise sözel dilin kullanıldığı, çocukların yeni kavram ve sözcükler kazandıkları, yönergeleri alıp uyguladıkları, kendilerini de sözel olarak ifade ettikleri bir uygulama alanı sunmaktadır. Sanat çalışmalarının içinde yer alan edebiyat uygulamaları Türkçe etkinliklerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Çeşitli öykü anlatımı ve çocuk kitapları gibi araçlarla sanat çalışmalarına destek olunabilir. Çocuklarla çalışırken özellikle okul öncesi çocukları henüz yazı yazma becerisi kazanmadıklarından görsel sanatlar aracılığıyla kendilerince not tutma ve görsellerle sembolleştirdikleri ifadelerini sözlü biçimde ifade edebilme fırsatı bulurlar. Öğretmenler ve aileler de görsel sanatlardaki sanatçılara yönelik ve çeşitli eserlerin görsellerini barındıran kaliteli çocuk kitapları ile oluşan bir seçkiyle çocukların görsel sanatlara yönelik ilgilerini arttırabilir ve dil ile sanat alanını bütünleştirebilirler.



### Renkleri Dans Ettiren Ressam: Henri Matisse

Güzel bir ilkbahar günü buradan çok uzaklarda, Fransa'da yaşayan Matisse ailesinin evi sevimli bir erkek bebeğinin dünyaya gelişiyle mutlulukla dolmuş. Bu tatlı bebeğe anne ve babası Henri adını koymuşlar. Henri çok çalışkan bir çocukmuş hem okumayı hem de çevresinde gördüğü güzel ve farklı tasarımları ve doğayı gözlemleyip incelemeyi çok severmiş. Doğanın güzellikleri ve renkliliği karşısında resim yaparak

bu renkleri kâğıt üzerine geçirmeyi istermiş. Büyüyüp genç bir delikanlı olduğunda ağır bir hastalık geçirerek yataklara düşmüş ve yatağından çıkamaz, yürüyemez olmuş. Bu duruma en çok annesi üzülmüştü. Çocuğunun hasta yatağında sıkılmaması için onun en sevdiği işle mutlu etmeye karar vermiş ve hemen ona yağlı boya ve resim seti almış. O güne kadar sadece basit resimler çizen Henri bu yeni malzemelerin heyecanı ile boyalarla tuval üzerinde oyunlar oynayıp birbirinden farklı desenler yapmaya başlamış. O zamana kadar gördüğü, incelediği birçok şey şimdi aklına gelmeye başlamış ve bunların her birini tuvale yansıtıyor, bunları hayal gücünde daha da parlak renklerle yeniden yorumluyordu. Resimlerini yaptıkça ve renklerin tuval üzerinde dans eder gibi şekilden şekle girdiklerini gördükçe daha da fazla resim yapmaya istek duymuş. İyileştiğinde Henri sanatını daha da geliştirmek gerektiğini düşünerek sanat eğitimi almış. Zamanla yaptığı eserler birikmeye ve çevresinde ilgi çekmeye başlamış. Eserlerini birçok sergide sunmuş, hatta çocuklara resim dersleri vererek birçok çocuğun sanat eğitimi almasını sağlamış.

Zaman ilerledikçe Henri Matisse de yaşlanmaya ve eskisi gibi fırçaları ve boyaları kullanamamaya, fırçaları tuval üzerinde dans ettirememeye başlamış. Ama onun için renklerle oyun oynamak çok eğlenceli olduğundan bu defa da makasla renkli kâğıtlardan desenler keserek birbirinden güzel tasarımlar üretir olmuş. Bu oluşturduğu teknik kolaj olarak adlandırılıyordu. Böylelikle sanatını yepyeni bir boyuta taşımayı da başarmış. Yaptığı eserler halen birçok galeri ve müzede sergilenen ünlü bir ressam, adını tarihe yazdırmış.

#### **Eserlerinden örnekler:**



**Etkinliğin Adı: Matisse'in Hayat Öyküsü**

**Etkinlik Çeşidi:** Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)

**Yaş Grubu:** 48-66 ay

**Kazanım ve Göstergeleri**

**Bilişsel Gelişim:**

**Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

**Sosyal Duygusal Gelişim:**

**Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.**

(Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmıştın dışında kullanır.)

**Materyaller:** Renkli pelür ve elışı kâğıtları, gazete ve dergiler, boya kalemleri, makas, yapıştırıcı

**Öğrenme Süreci**

Yukarıda yer alan öykü çocuklara okunur. Tercihe göre uygun bir program ile ya da çıktı alınarak ressamın oluşturduğu eserlerin görselleri de çocuklara gösterilir.

Ardından Matisse gibi kolaj yapılacağı söylenir ve çocukların renkli kâğıtları istedikleri şekillerde keserek desenler oluşturmaları ve istedikleri şekilde de kâğıt üzerine yapıştırarak tasarımlarını tamamlamaları söylenir.

**Değerlendirme**

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

Hangi renkte ve nasıl desenlerle eserlerinizi oluşturduunuz?

Tasarımlarınızı oluştururken size en zor gelen durum neydi?

Tasarımınız için başka hangi materyalleri kullanabilirdiniz?



#### 14.4. Görsel Sanatın Müzik Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi

Müzik de güzel sanatların bir dalı olarak özellikle işitsel olarak sanatsal estetik kazandırmada önemlidir. Beynin sağ yarıküresinin baskın kullanıldığı bir etkinlik alanı olarak da okul öncesi dönemdeki çocukların keyif aldıkları, hatta bebekliklerinden itibaren ninniler ve tekerlemeler ile müzikal ritme aşına olup kendilerini mutlu hissettikleri etkinliklerdendir. Duygu ve düşüncelerin seslerle ifade edilmesi olarak tanımlanan müzik, zaman zaman iç dünyalarını sözel olarak dile getirmede güçlük çeken çocukların kullandıkları farklı yollardan biridir. Hildebrand (1994)'a göre çocuklar müzik yoluyla sessiz olmayı, dikkatini yoğunlaştırmayı, müzik dinleyen insanlara sessiz kalarak saygı göstermeyi, sesleri tanımayı ve ayırt etmeyi öğrenmektedirler. Ayrıca çocukların müzik etkinlikleri aracılığıyla farklı zamanlarda dinlediği müzikleri hatırlamaları, dinlediği müzikte anlatılan konu ile müzik parçası arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğrenmeleri ile bilişsel gelişimleri desteklenmektedir (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır ve Turla, 2006).

Müzik eğitimi okul öncesinde çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen etkili ve önemli öğretim yöntemlerinden biridir ve okul öncesi programının ayrılmaz bir parçasıdır. Okul öncesi eğitim programında müzik çalışmaları arasında; ritm çalışmaları, ses ayırt etme çalışmaları, müzikli öyküler, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans uygulamaları yer almaktadır.

Müzik etkinlikleri gerek çocukların çıplak sesi gerekse de çeşitli enstrüman ve ritm aletleri ile gerçekleştirilebilir. Hatta görsel sanatlar alanıyla bütünleştirilmiş müzik uygulamalarında artık materyallerle müzik aletleri tasarlaması yapılabilir, farklı ritimlerdeki müziklere göre resimler veya desenler çizilebilir, müzik eşliğinde dans uygulaması öncesinde sanat çalışmalarıyla dansa uygun aksesuar ve kostümler hazırlanabilir.



*Çocukların şişe, kap ve konserve tenekeleri gibi artık materyallerle oluşturdukları ritim aletleriyle açık havada müzikal denemelerin tadı çıkarılabilir.*

**Etkinliğin Adı:** Ormanın Müziği

**Etkinlik Çeşidi:** Bütünleştirilmiş Müzik, Drama ve Sanat Etkinliği (Küçük ve Büyük Grup Etkinliği)

**Yaş Grubu:** 48-66 ay

**Kazanım ve Göstergeleri**

### **Bilişsel Gelişim:**

#### **Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

*(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)*

### **Sosyal Duygusal Gelişim:**

#### **Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.**

*(Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır.)*

**Materyaller:** Müzik ve ritm aletleri, pet şişeler, kutular, yumurta kartonları, düğmeler, ip ve kurdaleler, bozuk para, fıstık kabukları, çakıl taşı, boya, yapıştırıcı

#### **Sözcükler Enstrüman**

#### **Öğrenme Süreci**

Çocuklara bir ormana kamp yapmaya gittiklerini düşünmeleri söylenir. Bunu drama ile canlandırılır. Öğretmenin lider olarak çocuklarla ormana gittiği ve orada çadır kurup yürüyüş yaptıkları ve çocukların bunları, canlandırmaları söylenebilir.

Çocuklara: “Ormanda hava çok güzel, tertemiz. Her yerde hayvanların, rüzgârın, ağaçların sesleri var. Yavaş yavaş havanın kızıla döndüğünü akşam olduğunu fark ediyorsunuz ve ateş yakıyorsunuz. Ateşin başında ısınırken etrafın çok sessiz olduğunu düşünüyorsunuz. Gözlerinizi kapatıyorsunuz. Dikkatli dinleyince ormandaki akşamın aslında hiç de sessiz olmadığını fark ediyorsunuz. Ateşin çıtırtısı, ağaçların uğultusu, kuşların cıvıltısı, arıların vızıltısı gibi sesleri duyuyorsunuz.” denir. Bu arada eğitimci daha önceden kaydetmiş olduğu orman ve doğa seslerini çocuklara dinletebilir. “Gece olunca uyku tulumunuza girip ormanı dinleyerek uyuyorsunuz.” denerek çocukların sakince oldukları yerde uzanıp sesleri dinlemeleri sağlanır.

Ardından çocuklardan ormanın müziğini yapmaları istenir. Öncelikle çocuklar küçük gruplara bölünerek her bir gruba bir ritim aleti dağıtılır ve bu aletlerin sesini ormandaki hangi sese benzettikleri sorulur. Sonra çocukların artık materyalleri kullanarak kendi gruplarının enstrümanlarını tasarlamaları ve hem ellerindeki ritim



aletlerini hem de kendi tasarladıklarını kullanarak müzik üretmeleri istenir. Çocukların kendi orman müziklerini diğer gruplara sunmaları sağlanır.

### **Değerlendirme**

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

Etkinliğimizde neler yaptık?

Tasarımlarınızı oluştururken hangi materyallerden yararlandınız?

Tasarımınız için başka hangi materyalleri kullanabilirdiniz?

Müzik parçası üretirken size ilham veren şeyler nelerdi?

## **14.5. Görsel Sanatın Oyun ve Hareket Etkinlikleriyle Bütünleştirilmesi**

Doğumdan itibaren başlayan ve aslında insanın yaşamı boyunca devam eden, bazen amaçlı bazen de amaçsız şekilde gerçekleştirilebilen bir etkinlik olarak oyun; çocukluk döneminde bir iş ciddiyetiyle yaşanır. Oyunda çoğu zaman hayal gücü başrolüdür.

Çocukların duygularını dışa vurmaları, içlerindeki enerjiyi boşaltmaları, beceri geliştirmeleri, sorun çözebilmeleri, başkalarının duygularını ve kendi sınırlılıklarını anlama ve başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenmeleri için oynamaları gerekmektedir. Eğitimcilere ve ailelere bu noktada düşen görev ise zaten çocukluğun doğasında var olan oynama güdüsünü daha da desteklemek için fırsatlar, malzemeler ve alanlar sunmak ve çocukların bu eğlenceli etkinliklerine çocukların istediği ya da kabul ettiği ölçüde katılmak olmalıdır.

Vygotsky, oyun etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini savunmakta ve dil ve düşünce gelişimini destekleyen sembol ve araçlar aracılığıyla zihinsel yapıları şekillendirdiğini öne sürmektedir (Saracho ve Spodek, 1998). Çocuğun gereksinim, motivasyon, eğilim ve dürtülerinin de oyunun anlamı içinde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Genel olarak çocukların yaratıcı performanslarında merak, keşifler ve oyun en etkili süreçlerdendir. Eğitimcilerin çocuklarda varolan doğal merak güdüsünü kullanarak dikkatlerini çekip duygularını aktif biçimde kullanarak keşifler yapmaları ve öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya dökmelerine, keşiflerinin sonucunu görme amacıyla da özgürce

oyunmalarına fırsat vererek yaratıcılığa zemin hazırlamaları gerekmektedir (Duffy, 1998).

Her çocuğun ilgi ve becerileri farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle oyun etkinlikleri planlanırken farklı alanlarla bütünleştirilerek zenginleştirilmiş oyunların hazırlanması her çocuğun etkinliklerden farklı şekillerde yararlanmasını sağlayabilir. Oyun her alanla bütünleştirilerek etkinliklerin okul öncesi dönemde daha verimli gerçekleşmesini sağlar. Görsel sanatlar etkinlikleri hem oyunlaştırılarak uygulanabilir, hem de zaman zaman oyunda kullanılacak materyallerin tasarlanmasına yönelik olarak planlanarak bütünleştirilebilir. Bu şekilde bütünleştirmelerle etkili uygulamaların gerçekleşmesi de mümkün olabilecektir.

**Etkinliğin Adı:** Karman Çorman Şapkalar

**Etkinlik Çeşidi:** Bütünleştirilmiş Sanat ve Oyun Etkinliği (Bireysel ve Büyük Grup Etkinliği)

**Yaş Grubu:** 48-66 ay

**Kazanım ve Göstergeleri**

**Bilişsel Gelişim:**

**Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

*(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)*

**Sosyal Duygusal Gelişim:**

**Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.**

*(Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.)*

**Materyaller** Gazeteler, boya kalemleri, artık materyaller, yapıştırıcı, makas

**Sözcükler** Tasarım, ürün

## **Öğrenme Süreci**

Etkinlik öncesinde çocuklara çeşitli artık materyaller ve gazete kâğıtları verilerek şapkalar tasarlayacakları söylenir. Çocuklara kâğıttan katlayarak şapka yapımı gösterilir, ayrıca çocukların kendi istekleri doğrultusunda dilerlerse evden getirdikleri şapkaları da süsleyerek tasarımlarını gerçekleştirebilecekleri söylenebilir.

Çocukların hazırladıkları şapkalar hep birlikte incelenir, özellikleri hakkında konuşulur ve benzer olanlar gruplandırılabilir. Her çocuğun kendi şapkasının özelliğini anlatması istenir.

Ardından sınıfın ortasında eğitmenin belirlediği bir alana çocukların şapkaları karman çorman bir biçimde bırakmaları istendikten sonra çocuklara bir oyun oynanacağı söylenir. Çocukların şapkalar ortada kalacak biçimde halka biçiminde el ele tutuşmaları istenir ve bir çocuk seçilerek müzik açılır. Ebe olan çocuğun müzik durana kadar şapkaları sahiplerinin başına takması gerektiği söylenir. Eğitmen müzik süresini kendisi ayarlayarak sınıftaki her çocuğun ebe olarak şapkaları sahiplerinin başına takmalarını sağlar. Her ebenin müzik süresince kaç arkadaşının şapkasını doğru taktığı sayılarak oyun devam ettirilir

## **Değerlendirme**

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

Tasarımlarınızı oluştururken hangi materyalleri kullandınız?

Oyunda size zor gelen kısım neydi?

Evlerinizde farklı tasarımda başka nasıl aksesuarlarınız var?

Sonuç olarak okul öncesi çocuklarına verilen eğitimin en yüksek verimde ve kalıcı olması için eğitimde kullanılan yöntemlerin ve planlanan etkinliklerin birden fazla duyuyu uyarması ve beynin her iki lobunun da birlikte çalışmasını sağlaması gerekmektedir. Bu da farklı disiplinlerdeki alanların bütünleştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Bu nedenle birçok etkinliğin bütünleştirilerek planlanıp uygulanması hem daha etkili hem de daha keyifli uygulamalarla çocukların gelişimini destekleyecektir.



## Uygulamalar

Görsel sanat çalışmalarını burada açıklanan disiplinler dışında başka alanlarla bütünleştirerek hem çocuklara hem de yetişkinlere yönelik etkinlikler tasarlayın.

Bu etkinlikleri uygulayarak değerlendirmesini yapın.

## Uygulama Soruları

Bütünleştirilmiş etkinlikler hazırlamada size zor gelen kısımlar nelerdi?  
Bütünleştirilmiş ve bütünleştirilmemiş iki farklı etkinlik uyguladığınızda arada çocukların katılımı ve gelişimi ile ilgili neler dikkatinizi çekti?

## Bu Bölümde Ne Öğrendik Özeti

Çocukların kendilerini dolaylı yoldan ya da yansıtıcı biçimde ifade etmede sanat çalışmaları önemli bir uygulama alanı oluşturmaktadır. Özellikle okul öncesinde çocukların hem kendilerini ifade etmelerinde hem de eğlenceli biçimde serbest zaman uygulamalarında ağırlıklı olarak sanat çalışmaları görülmektedir. Bu çalışmalarda çeşitli materyallerin ve yüzeylerin kullanılması önerilmekle beraber sanat uygulamalarının fen, matematik, Türkçe, oyun ve hareket, müzik, duyu, mutfak vb. gibi diğer etkinlik alanlarıyla da bütünleştirilmesi uygulamaların daha etkili olmasını sağlamaktadır. Bu bölümde kısa kısa okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik alanlarının sanat alanı ile bütünleştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Fen alanı okul öncesi dönemde çocuklardaki bilimsel düşüncenin desteklenmesini sağlamada önemli bir etkinlik alanıdır. Bu dönem çocukları için özellikle “somut” malzemeler kullanılarak yine somut düşüncüyü destekleyici çalışmaların planlanmasına ve etkinliklerin çocuğun yaratıcılığını ve keşfetme duygusunu geliştirecek nitelikte olmasına da önem verilmelidir. Bu noktada sanat ile bütünleştirme de önemli bir unsur haline gelmektedir.

Gündelik yaşantıda sıklıkla karşılaşılan bir bilim alanı olarak matematik ve matematiksel kavramların okul öncesi dönemde matematiğe ilişkin olumlu tutum geliştirmede büyük rolü bulunmaktadır. Bu nedenle de matematiksel kavramların eğlenceli oyunlar yoluyla hatta diğer disiplinlerle bütünleştirilerek verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, mantıksal ve soyut düşünme becerisine sahip olmadıkları için matematik ile ilgili zor kavramları tam anlamıyla kavrayamayabilirler. Bu nedenle bu dönemdeki çocuklar için en uygun öğrenme şekli somut nesnelere gerçekleştirilen ve sanatla desteklenen matematik uygulamalarıdır.

Görsel sanat uygulamaları çocukların kendilerini dil olarak yeterli ifade edemediklerinde şekilsel ifade yolu olmakla beraber uygulama sürecinde ise sözel dilin kullanıldığı, çocukların yeni kavram ve sözcükler kazandıkları, yönergeleri alıp uyguladıkları, kendilerini de sözel olarak ifade ettikleri bir uygulama alanı sunmaktadır. Sanat çalışmalarının içinde yer alan edebiyat uygulamaları Türkçe etkinliklerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Çeşitli öykü anlatımı ve çocuk kitapları gibi araçlarla sanat çalışmalarına destek olunabilir. Öğretmenler ve aileler de görsel sanatlardaki sanatçılara yönelik ve çeşitli eserlerin görsellerini barındıran

kaliteli çocuk kitapları ile oluşan bir seçkiyle çocukların görsel sanatlara yönelik ilgilerini arttırabilir ve dil ile sanat alanını bütünleştirebilirler.

Müzik eğitimi okul öncesinde çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen en etkili ve önemli öğretim yöntemlerinden biridir ve okul öncesi programının ayrılmaz bir parçasıdır. Görsel sanatlar alanıyla bütünleştirilmiş müzik uygulamalarında artık materyallerle müzik aletleri tasarlaması yapılabilir, farklı ritimlerdeki müziklere göre resimler veya desenler çizilebilir, müzik eşliğinde dans uygulaması öncesinde sanat çalışmalarıyla dansa uygun aksesuar ve kostümler hazırlanabilir.

Oyun, çocuğun en önemli uğraşdır ve farklı alanlarla bütünleştirilerek zenginleştirilmiş oyunlar hazırlanması çocukların etkinliklerden farklı şekillerde yararlanmasını sağlayabilir. Oyun her alanla bütünleştirilerek etkinliklerin okul öncesi dönemde daha verimli gerçekleşmesini sağlar. Görsel sanatlar etkinlikleri hem oyunlaştırılarak uygulanabilir, hem de zaman zaman oyunda kullanılacak materyallerin tasarlanmasına yönelik olarak planlanıp bütünleştirilebilir. Bu şekilde bütünleştirmelerle de etkili uygulamaların gerçekleşmesi de mümkün olabilecektir.

Okul öncesi çocuklarına verilen eğitimin verimli ve kalıcı olması için eğitimde kullanılan yöntemlerin ve planlanan etkinliklerin birden fazla duyuyu uyarması ve beynin her iki lobunun da birlikte çalışmasını sağlaması açısından farklı disiplinlerdeki alanların bütünleştirilmesine yönelik olarak örnek etkinlikler ile bölüm detaylandırılmıştır.



## Bölüm Soruları

1) Okul öncesi dönemde çocukların kendilerini sözsüz olarak ifade edebilecekleri uygulama alanlarından olan görsel sanatlar ile aşağıdakilerden hangisi bütünleştirilerek etkinlik hazırlandığında çocukların bilimsel sözcükler edinmesi mümkün olur?

- a) Türkçe                      b) Oyun                      c) Fen                      d) Müzik                      e)

Dans

2) Görsel sanatlar ile fen ve matematik etkinliklerinin bütünleştirilmesinde aşağıdaki amaçlardan hangisi ön plandadır?

- a) Somut malzemeler kullanılarak somutlaştırma  
b) Resimli kitaplarla destekleme  
c) Ünlü sanatçıların yaşam öykülerini dinleme  
d) Artık materyalleri kullanma  
e) Duygusal olarak rahatlama

3) Çocukların duygularını dışa vurmaları ve içlerindeki enerjiyi boşaltmaları aşağıdaki etkinlik türlerinin hangisinde gerçekleşir?

- a) Matematik                      b) Türkçe                      c) Oyun                      d) Fen                      e)

Hepsi

4) Hangi etkinlik alanı günlük program akışı içinde spontan olarak ortaya çıkarak desteklenebilir?

- a) Matematik                      b) Oyun                      c) Türkçe                      d) Müzik                      e)

Cimnastik

5) Ayşe Öğretmen çocuklarla önceden kesip boyayarak hazırladıkları ve yere dizdikleri desenli kareleri renklerine göre toplayarak eşleştirme etkinliği yapmayı planlamıştır. Bu etkinlik hangi alanların bütünleştirilmesiyle oluşmuştur?

a) Sanat-Fen-Müzik

b) Matematik-Fen-Oyun

c) Sanat-Oyun- Türkçe

d) Oyun-Matematik-Müzik

e) Sanat-Matematik-Oyun

6) Sanat eğitimi ve eğitimde sanat aracılığıyla öğrenmede hangi öğrenme biçimi ön plandadır?

a) Üretken öğrenme

b) Soyut öğrenme

c) Aktif öğrenme

d) Sıradan öğrenme

e) Dönüşümlü öğrenme

7) Sanat ile fen alanını bütünleştirme aşağıdaki hangi sebepten dolayı önemlidir?

a) Sanat, en önemli etkinlik alanı olduğu için

b) Bilimsel düşümenin renkli olarak desteklenmesi için

c) Somut malzemelerle somut düşünceyi destekleyici çalışmalarını desteklemek için

d) Diğer alanlarla bütünleştirme uygun olmadığı için

e) En uygun bütünleştirme bu alanlarda olduğu için

8) Bütünleştirilmiş etkinliklerin, çocuğun ..... ve keşfetme duygusunu geliştirecek, onun ..... duygusu tatmasını sağlayacak nitelikte olmasına da önem verilmelidir.”

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere sırayısla aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

a) Yaratıcılık-başarma                      b) Merak-kaybetme                      c) Güven-saygı

d) Oyun- Ürün                                      e) Üretim-merak

9) Eğitimcilerin, çocuklarda varolan doğal merak güdüsünü kullanarak dikkatlerini çekip duyularını aktif biçimde kullanarak keşifler yapmaları ve öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya dökmeleri için hangi etkinlik türü ön plana çıkmaktadır?

a) Fen                      b) Müzik                      c) Sanat                      d) Oyun                      e) Türkçe

10) Okul öncesi eğitim etkinliklerinde bütünleştirme neden gereklidir?

### **Cevaplar**

1) c) Fen

2) a) Somut malzemeler kullanılarak somutlaştırma

3) c) Oyun

4) a) Matematik

5) e) Sanat-Matematik-Oyun

6) c) Aktif öğrenme

7) c) Somut malzemelerle somut düşünceyi destekleyici çalışmaları desteklemek için

8) a) Yaratıcılık-başarma

9) d) Oyun

10) Okul öncesi çocuklarına verilen eğitimin en yüksek verimde ve kalıcı olması için, eğitimde kullanılan yöntemlerin ve planlanan etkinliklerin birden fazla duyuyu uyarması ve beynin her iki lobunun da birlikte çalışmasını sağlaması gerekmektedir. Bu da farklı disiplinlerdeki alanların bütünleştirilmesi ile mümkün olur.

## KAYNAKÇA

Abacı, O. (1996). Müze eğitimi. Yayımlanmamış sanatta yeterlilik tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Acar, H. (2009). Doğal peyzaj elemanlarının oyun olanaklılıklarının değerlendirilmesi). Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Doğa ve Uygulamalı Bilimler, peyzaj Mimarlığı Bölümü, Trabzon.

Adıgüzel, Ö. (2004). Yaratıcılık Kuramları. A. Öztürk, (Ed.), *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* içinde (s. 16-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ömer (1993) "*Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, , s. 98.

Akdağ, Bülent, (2006) ; "*Öğrenmenin Alternatif Yolları Da Var*", Zil ve Tenefüs Dergisi, 2-16-17

Andreasen, (2009). *Yaratıcı Beyin Dehanın Nörobilimi*. Arkadaş Yayınevi, Ankara:

Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M., (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Ticaret A.Ş.

Argun, Y. (2012). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi. 3. Basım, Anı Yayıncılık, Ankara.

Arnheim R. (1974). Art and Visual Perception. Berkeley. A Psychology of Creative Eye. The New Version. L.A., University of California Press,.

Artut, K. (2013). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. 7. Basım, Anı Yayıncılık, Ankara.

Arslan, M.(2008). Montessori Yaklaşımı, *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 177, 65- 79.

Aslan, E. (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16(2), 15-22.

Ayaydın, A. ve Mercin, L. (2013). Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, İ.(2006). Alternatif Okullar, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, Å., Hertting, K., Kostenius, C., Öhrling, K. (2012). Improving the School Environment From a Student Perspective: Tension and Opportunities, *Education Inquiry* 3 (1), 19-35.

Bae, J. H. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 247-254.

Barron, F., Harrington D. M. (1981). *Creativity, Intelligence and Personality*. [http://corwin.com/upm-data/33595 Anderson.pdf](http://corwin.com/upm-data/33595_Anderson.pdf) Erişim Tarihi: 03.02.2017

Baroody, A. J., & Wilkins, J. L. M. (1999). The development of informal counting, number, and arithmetic skills and concepts. In J. V. Copley (Ed.), *Mathematics in the early years* (pp. 48-65). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Bateson, P. ve Martin, P. (2014). *Oyun, Oyunbazlık Yaratıcılık ve İnovasyon*. Ayrıntı Yayıncılık, İstanbul.

Bayhan, B. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf Yaklaşımı'na genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15 -25.

Beceren ve Ünsal, 2015). *Yaratıcılıkta Zihinsel Süreçler, (Yaratıcılığın Keşfi İçinde* edt. E. Çelebi Öncü). Hedef CS Yayıncılık, Ankara.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for mini-c creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 73-79.

Bilaloğlu, G. R. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 41-56.

Bird, W., 2004. Natural Fit: Can Green space and Biodiversity Increase Levels of Phys-ical Activity? RSPB, <http://www.rspb.org.uk/policy/health>, Erişim Tarihi: 05/03/2017.

Birsun M. (1985). Okulöncesi Dönemde Resmin İşlevi. 2. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s:2-3, İstanbul.

Brown E.V. (1990). Developmental Characteristics of Figure Drawings Made by Boys and Girls Ages Five Through Eleven. *Perceptual and Motor Skills*, V:70, p:279-288.

Burkitt, E., Jolley, R. & Rose, S. E. (2010). Art educational issues in the attitudes and practices that shape children's drawing experience at home and at school. *International Journal of Design and Art Education*, 29, (3), 257-270.

Can Yaşar, M; Aral. N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyal-Ekonomik Düzey Ve Anne- Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*,4 (1), s:137-145.

Celebi Oncu, E.; Unluer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4457-4461.

Chawla, L. (2007). Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results, *Children, Youth and Environments* 17(4), 144-170.

Corlett S. (1994). Students with Disabilities on Fine Art Degrees. *Journal of Art and Design Education*, V: 13, p: 267-273.

Cox M. (1986). *Children's Drawings*. Penguin Psychology Books, p:11-48, Third Edition.

Cramond, B. (1994). The Torrance Tests of Creative Thinking: From design through establishment of predictive validity. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 229–254). Norwood, NJ: Ablex.

Çakmak, A ve Baran, G. (2006). Köyde ve Kentte Yaşayan Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarının Karşılaştırılması. Avrupa Birliği Sürecinde Okulöncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu, 27-30 Haziran . Kıbrıs, Lefkoşa.

Çakmak, A; Geçmiş, H.H. (2018). *Çocukta Sanat ve Yaratıcılık*. 3. Basım, Vize Basın Yayın, Ankara.

Çayırdağ, Acar, N. (2014). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Ölçülmesi. Yaratıcılığın Keşfi içinde edt. E. Çelebi Öncü, Hedef CS Ankara.

Çelebi Öncü, E.. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık Ve Geliştirilmesi Pegem A Yayıncılık

Çetin, Z. ve Yükselen, A. (2005). Çoklu Zekâ Eğitim Programlarının Çocukların Yaratıcılıkları Üzerinde Etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 87, 38-40.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Yaratıcılık, Hayal Gücü ve Zekâ İlişkisi. E. Çelebi Öncü, (Ed), *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde (48-82), Pegem Akademi, Ankara.

Dahlberg, G. Ve Moss, P.(2010). Introduction: Our Reggio Emilia. In C, Rinaldi (ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. NY:Routledge, Taylor & Francis Group

Danko-McGee, K. (2009). The environment as third teacher: Pre-service teacher's aesthetic transformation of an art learning environment for young children in a museum setting. *International art in early childhood research journal*. 1(1)

Davies, D.; Jindal-Snape, D.; Collier, C.; Digby, R.; Hay, P.; Howe, A. (2013). Creative Learning Environments in Education- A Systematic Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.

Dere, H., ve Ömeroğlu, E.(2001). Okul öncesi Dönemde Fen ve Doğa Matematik Çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık

Duffy, B. (1998). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Open University Press.

Dhanapal, S., Kanapathy, R., & Mastan, J. (2014, December). A study to understand the role of visual arts in the teaching and learning of science. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* (Vol. 15, No. 2, pp. 1-25). The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.

Dobbs, J. (2003). "The Math Is Everywhere" *Preschool Mathematics Curriculum, Teaching Chilkdren Mathematics*, V:10, n:1, p:20-22.

Dowling S. (1994). Children's Early Drawing Development and Links with Special Teaching Abilities. *Journal of art and Design Education*, V:82, p: 251-265.

Edmunds, L.F. (1987). *Rudolf Steiner education: The Waldorf school*. London: Rudolf Steiner Press.

Edwards, C. P. & Springate, K. W. (1995) Encouraging creativity in early childhood classrooms (ERIC Digest) (Urbana, IL, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, ED389474).

Eglinton, K. A. (2003). *Art in the early years*. London: RoutledgeFalmer.

Ekinci, D. ve Hamurcu, H. (2004). Reggio Emilia Yaklaşımında teknoloji kullanımı. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 7(37), 16-19.

Eglinton, K.A. (2003). *Art in the early years*. New York: Routledge Falmer.

Ercan, Z.G., Günşen, G. ve Fazlıoğlu, Y. (2015). Okul öncesinde sanatın eğitimin diğer alanlarıyla bütünleştirilmesi. *Okul Öncesi eğitimde sanat eğitimi*. (Edit. İ. Ulutaş). Ankara: Hedef CS.

Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki , *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 17, 95-106.

Exley, B.E. (2008). Visual arts declarative knowledge: Tensions in theory, resolutions in practice. *International Journal of Art and Design Education*, 27(3), 309-319.

Feeney S., Moravcik E. (1987). A Thing of Beauty: Aesthetic Development in Young Children. *Young Children*, 46 (6), p: 7-15, Sep.

Fishkin A.S.; Johnson, A.S. (1998) Who is creative? Identifying children's creative abilities, *Roeper Review*, 21:1, 40-46,

Fox, J.E.; Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi*. (7. Basımdan Çev. Edit: N. Aral, G. Duman), Nobel Yayıncılık, Ankara.

Frost, J.L.; Wortham, S.C.; Reifel, S. (2008). *Play and Child Development*. Third Edition, Pearson Merrill Prentice Hall.



Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gesell A. (1940). *The First Five Years of Life: A Guide to The Study of the Preschool Child; From the Yale Clinic of Child Development*, NY, Harpers and Bros.

Ginsburg, H.P.; Golbeck, S.L. (2004). Thoughts on Future Research on Mathematics and Science Learning and Education. *Early Childhood Research Quarterly*, V:19, i:1.

Golomb C. (1988). *Symbolic Inventions and Transforms in Child Art*, in E. Kieron and D. Nadaner Edts. *İmagination and Education*. Teachers College Press, Columbia University.

Güngör Şen, C.; Cenkçi, D.(2009). Üretim Planlama Performans Ölçütlerinin Belirlenmesi Ve Değerlendirilmesine Entegre Bir Yaklaşım, *Müh. Ve Fen Bil. Dergisi*, 1-17.

Hakimi-Manesh Y., Mojdehi H., Tashakkori A. (1984). Short Communication: Effects of Environmental Enrichment on The Mental and Psychomotor Development of Orphanage Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25 (4), p: 643-650.

Harris D.B. (1963). *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*. Hartcourt-Brace World Inc., p: 13-18, 126-140, 229-230. Pennsylvania State University.

Hesapçioğlu M ve Akbağ M (1996); ‘‘Eğitimde Özgürlükçü Paradigma’’, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, s. 8.

High/Scope UK (2003). *The High/Scope Approach*. <https://highscope.org/faq/> adresinden 25 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.

Honigman J.J., Bhavnagri N.P. (1998). *Painting with Scissors: Art Education Beyond Production*. *Childhood Education*, p: 205-211, Summer.

Houtz, J. C., & Krug, D. (1995). Assessment of creativity: Resolving a mid-life crisis. *Educational Psychology Review*, 7, 269–300.

Hurwitz, M, Day, A. (2007). *Children and Their art: Art Education for elementary and middle schools*. 8. Basım, HartcourtBrace Jovanovich, Orlando,FL

Inan, H.Z., Trundle, K.C. & Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-Inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching [JRST]*.

Inan, H.Z. (2011). Peer culture processes embedded in natural sciences projects of preschoolers. In D. Fernie, S. Madrid, & R. Kantor(Eds.), *Educating toddlers to teachers: Learning to see and influence the school and peer coulterers of classrooms*. Cresskill,NJ : Hampton Press.

İmir, H. M. (2018). Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı*

Isaksen, S G, Dorval, K B and Treffinger, D J (1998)*Toolbox for creativeproblem solvingCreative Problem Solving Group*Buffalo, Buffalo, NY

Johnston F.A., Johnston S.A.,*Differences Between Human Figure Drawings of Child Molesters and Control Groups*. *Journal of Clinical Psychology*, V: 42, N:4, p:638-646, July 1986.

Kehnemuyi, Z. (2001). *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*. 2. Basım, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Kinney, L. Ve Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible*. NY: Routledge, Taylor and Francis Group.

Koca, C. (2015). *Bir Waldorf Anaokulunun Yöneticisi, Öğretmenleri ve Bu Okuldaki Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimle İlgili Bazı Kavramlar İle Waldorf Yaklaşımına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Koçak, N. (1998). *High/Scope okulöncesi eğitim programı ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim uygulamaları*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt II (s.697-704).

Koppitz E.M. (1984). *Psychological Evaluation of Human Figure Drawings By Middle School Pupils*, p:4-6, 35-41, 69-74, 75-78. Second Edition. Allyn and Bacon.

Koster, J. 2001, *Bringing Art into the Elementary Classroom*, Wadsworth: Thomson Learning, USA.

Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194

Kubilay, C. (2012). *Yaratıcılık, İlgi ve Yetenek Hakkında Hayat Değiştirecek Bilimsel Gerçekler*. <http://blog.milliyet.com.tr/yaraticilik--ilgi-ve-yetenek-> Erişim Tarihi: 5.02.2017.

Li, Y.L. (2006). Classroom organization: Understanding the context in which children are expected to learn. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 37-43.

Madi, B. (2006). *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?* Morpa Yayıncılık, İstanbul.

Malaguzzi, L.(1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*.

Malaguzzi L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections*. Greenwich, Conn: Ablex

Malchiodi, C. A. (2005). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. (Çev. T. Yurtbay), Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Marzollo, J. (1987). *The new kindergarten: Full-day, child-centered academic*. Harper and Ross, New York.

Mathews J. (1997). The Four Dimensional Language of Infancy: The Interpersonal Basis of Art Practice. *Journal of Art and Design Education*, 16(3).

Mayesky, M. (2012). *Creative activities for young children*. (10th edition). United States: Wadsworth, Cengage Learning.

McArdle, F. (2008) The arts and staying cool, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(4), 365-374.

McCarthy S.A. (1924). *Children's Drawings*. Baltimore, Williams-Wilkins Inc.

McConaghy, R. (2008). Designing natural play spaces: Principles. In S. Elliot (Ed) ( p.16-25). The outdoor playspace naturally for children birth to five years. New South Wales: Pademelon

Mednick, S. (1962). The Associative Basis of the Creative Process. *Psychological Review*, 69(3), 220-232.

Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 36-46.

Mert, İ.S. (1997). Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim Ve Organizasyon Anabilim Dalı, İstanbul.

Michalko, M. (2016). Dahilerin Oynadığı Oyunlar. (Çev. K. Haktanır), Koridor Yayıncılık, İstanbul.

Michalko, M. (2015). Yaratıcı Dehanın Sırları. Koridor Yayıncılık, İstanbul.

Millie A., Genishi C. (1979). Ways of Studying Children, Teachers College Press, Columbia University.

Moyer, J. (2001). The child-centered kindergarten: A position paper. Association for Childhood Education International. Childhood Education: Infancy through Early Adolescence, 77(3), 161–166.

Nakipoğlu, M. (2003). Kuramdan Uygulamaya Beyin Fırtınası Yöntemi, Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 341-353.

Norford B.C., Barakat L.P. (1990). The relationship of Human Figure Drawings to Aggressive Behaviour in Preschool Children. *Psychology in The Schools*, V: 27, p: 318-324, October.

Ogletree, E. J. (1991). Creativity and Waldorf education: A Study. ED364440, ERIC.

Ogletree, E. J. (1996). The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students: A Survey. ED 400 948, ERIC.

O'Keefe, J. (2003). Yaratıcı Düşünce Egzersizleri: Beyninizin Sınırlarını Yıkın. Arıtan Yayınevi, İstanbul.

Oken-Wright P. (1998). Transition to Writing: Drawings as a Scaffold for Emergent Writers. *Young Children*, p:76-81, March.

Okutan, N.Ş. (2012). *Karma ve İzole Yaş Gruplarında Verilen Okul Öncesi Eğitiminin 4-6 Yaş Grubu Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Yaratıcılık Performanslarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Olds, A. R. (1989). Psychological and physiological harmony in child care center design. *Children's Environments Quarterly*, 6(4), 8-16.

Orem, R.C, (1996) ; ‘‘*A Montessori Handbook*’’,New York

Ömeroğlu, E. (2011). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., Ayşe Turla, A. (2006). *Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması* Ankara: Kök Yayıncılık

Önol, M. (2013). Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarıya etkisi. (Yayımlanma - mış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilim - leri Enstitüsü, Balıkesir.

Özden, Y.( 2005). *Öğrenme Ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

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

Palaniappan, A. K. (2007). *Academic Achievement of Groups for Medbased on Creativity and Intelligence*. <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/020/exp2107020.pdf>. Erişim tarihi: 03.02. 2016

Parsons M. (1987). *How We Understand Art*. N.Y. Cambridge University Press.

Piscitelli, B.; Penfold, L.. (2015). ‘‘Child-Centered Practice in Museums: Experiential Learning Through Creative Play at the Ipswich Art Gallery.’’ *Curator: The Museum Journal* 58 (3): 263–280.

Pollack J.M. (1986). Human Figure drawing performance of LD Children : research and Clinical Perspectives. Learning Disability Quarterly, V: 9,p: 173-181, Summer,.

Poyraz, H., Dere, H., (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Puccio,G.J.; Mance, M.; Switalski, L.B.; Reali, P.D. (2012). Creativity Rising: Creative Thinking And Creative Problem Solving İn The 21st Century. NY: ICSC Press

Rinaldi, C.(1998). The space of childhood. In G. Ceppi, & M. Zini (eds.), Children, spacesi relations: Metaproject for an environment for young children. Reggio Emili, Italy: Reggio Children.

Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. The Phi Delta Kappan, Vol. 42, No. 7 (Apr., 1961), pp. 305-310.

Runco, M. A. (2006). Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice. San Diego: Academic Press.

Saracho, O.N.; Spodek, B. (1998). A Historical Overview of Theories of Play. Perspectives on Play in Early Childhood Education (Ed.: O.N. Saracho'da), State Uni. Of New York Press, Albany.

Seo, K., (2003). Promoting Young Children's Mathematical Learning Through a New Twist on Homework, Teaching Children Mathematics, V:10, n:1, p:26-31.

Sheets, L., Wirkus, M. (1997). Everyone's Classroom: An environment designed to invite and facilitate active participation", Closing the Gap, Volume 16-Number 1, 1-9.

Shillito, S; Beswick, K. ve Baguley, M. (2008). "The Aim of Art Education: An Analysis of visual art in Tasmania's Essential Learnings Curriculum". Australian Online Journal of Arts Education. [www.deakin.edu.au/arts-ed/education/teach-research/arts.../4-1.pdf](http://www.deakin.edu.au/arts-ed/education/teach-research/arts.../4-1.pdf), Erişim Tarihi: 21.4.2018

Silk A.M.J., Thomas G.V. (1986). The First Representational Drawings of Young Children. British Journal of Psychology, n:77, p:399-410.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim

Sünbül, A. M. (2000). Yaratıcılık ve Sınıfta Yaratıcılığın Geliştirilmesi. *S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 82-94.

Striker, S. (2005). Çocuklarda Sanat Eğitimi. (Çev. A. Akın), Epsilon Yayınevi, İstanbul.

Şahin, F. (2012). Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar. Reggio Emilia Yaklaşımı. Temel, Z.F. (Ed). Ankara: Vize Yayınları.

Şahintürk, Ö (2012); "*Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*" (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s. 28-29.

Tanay E.R. (1994). Croation and Bosnian Children's Art in Times of War. *Journal of Art and Design Education*, p: 235-240.

Tanilli, Server (1994); "*Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz*"; Adam Yayıncılık; Ankara ;s.96

Tekindal, S. ve Tekindal, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığı ölçme, *Milli Eğitim*, 182, 106-122.

Temel, Z. F. (2005) "*Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 62

Temel, Z.F. ve Dere, H. (2001). Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: YA-PA.

Temiz, N. (2007). *Kimim-1? Çoklu Zekâ Kuramı Okulda ve Sınıfta*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Treffinger DJ, Young GC, Selby EC, Shepardson CA. (2002). Assessing creativity: A Guide for educators. National Research Center on the Gifted and Talented

Ulutaş, İ. (2015). Sanat ve Yaratıcılık.Yaratıcılığın Keşfi İçinde E. Çelebi Öncü, edt., Hedef CS, Ankara.

Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1): 1-12.

- Ülgen, G. (1990). Yaratıcılık ve Eğitim. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 13, 11-16.
- Ünlüer, E. (2010). Yaratıcılıkta Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, E. Çelebi Öncü (Edt) de., Pegem Yayıncılık
- Wakefield, J. F. (1987, November). The outlook for creativity tests. Paper presented at Council for Exceptional Children's Topical Conference on the Future of Special Education, Orlando, FL.
- Wales R. (1990). Children's Pictures. Understanding Children. In R. Grieve and M. Huges Edts. Oxford Blackwell Publishers, p: 140-155.
- Warner R.H. (1958). The Child and His Elementary School World. Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Williams, C. Johnson, J. E. (2005). The Waldorf approach to early childhood education. Chapter 15 (Fourth Edition). Prentice Hall, America.
- Wilson B., Wilson M. (1984). Children's Drawings in Egypt: Culturel Style Acquisitions as Graphic Development. *Visual Arts Research*, 10, p: 13-26.
- Wysocki A., Wysocki B.A. (1977). Human Figure Drawings of Sex Offenders. *Journal of Clinical Psychology*, V: 33, p:278-284.
- Vieth, K. (1999). *From ordinary to extraordinary: art, design and problem solving*. Massachusetts: Davis Publications, Inc.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. (M. E. Sharpe, Inc., Trans.). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97.
- Yenilmez, K., & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F*, 12 (9), 18-22.
- Yıldız Bıçakçı, M. Ve Pekşen Akça, R. (2015). Görsel sanat eğitiminde iletişim. *Okul Öncesi eğitimde sanat eğitimi*. (Edit. İ. Ulutaş). Ankara: Hedef CS.
- Yolcu, E. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Nobel Yayın ve dağıtım, Ankara.



Yücel,G. (1992); *Çocuk Eğitimi Montessori Methodu*, Özgür Yayın Dağıtım,s.60-62

Zachopoulou, E., A. Makri, and E. Pollatou, 2009. Evaluation of children's creativity: psychometric properties of Torrance's 'Thinking Creatively in Action and Movement' test. *Early Child Development and Care* 179, no. 3: 317–28.

Zeteroğlu, E.Ş.(2010). *Eğitimde Yaratıcılığı Ölçme*. Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Geliştirilmesi içinde edt. E. Çelebi Öncü, Pegem yayıncılık, Ankara.

Zimmerman, E., & Zimmerman, L. (2000). Art education and early childhood education: The young child as creator and meaning maker within a community context. *Young Children*, 55(6), 87–92.