

YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE RESİM İŞ EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN SÖZEL YARATICI DÜŞÜNME GELİŞİMİ ÜZERİNE BİR KARŞILAŞTIRMA VE İZLEME ÇALIŞMASI

Kani ÜLGER

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı, kulger@gmail.com
Makale Geliş Tarihi: 02.02.2017 Makale Kabul Tarihi: 02.10.2017

Özet

Sanat'ın yaratıcı bir alan olarak yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi beklenmektedir. Ellis Paul Torrance'a göre yaratıcı düşünme şekilsel ve sözel olarak iki boyutta ölçülebilmektedir. Resim İş Eğitimi'nin şekilsel yaratıcı düşünme boyutunda etkisi açısından ilgili alan yazında birçok araştırma olmasına karşın, sözel yaratıcı düşünme boyutunda çok az araştırma bulgusuna rastlanılmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde resim iş eğitiminin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, resim iş öğrencilerinin aldıkları eğitimin süresine göre, sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için hem karşılaştırma hem de boylamsal (izleme) araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, daha uzun zaman resim iş eğitimi almış olmak, sınıf düzeyinde grup karşılaştırması olarak öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık oluşturmazken, aynı öğrencilerin bireysel seviyede kendi gelişimleri içinde belli bir zaman (yaklaşık dört öğrenim dönemi) izlendiğinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ayrıca sözel yaratıcı düşünme alt boyutlarından sözel Orijinallik için de geçerlidir ancak, sözel Esneklik ve Akıcılık açısından geçerli olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçları, resim iş eğitiminin doğasından ve öğrenme ortamından kaynaklanan olası nedenler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Buna göre, resim iş gibi bireysel becerilerin ön plana çıktığı eğitimlerde beceri gelişimlerinin sınıf ya da grup düzeyinde değil, öğrencinin kendi seviyesindeki gelişimi dikkate alınarak değerlendirilmesinin önemli olduğu yargısına varılmıştır. Bu yargıya dayanarak, ileride yapılacak araştırmalara ve bu alan öğrenme ortamları için gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Resim İş Eğitimi, Sözel Yaratıcı Düşünme, Orijinallik, Esneklik, Akıcılık.

A COMPARATIVE AND FOLLOW-UP STUDY ON THE DEVELOPMENT OF THE VERBAL CREATIVE THINKING OF THE STUDENTS DURING THE VISUAL ARTS LEARNING IN THE HIGHER EDUCATION LEVEL

Abstract

The arts is expected to develop the creative thinking as a creative area. According to Ellis Paul Torrance the creative thinking can be measured by two way as figural and verbal. Although there are many study findings in the literature on the effect of the Visual Arts Education regarding the figural dimension, there have been a few research conducting about the verbal one. Therefore, this study aimed to determine the effect of the Visual Arts Education on the development of the verbal creativity skills of the students. With this aim, both the Causal

comparative and Follow-up research methods were implemented to determine the effect of the Visual Arts Education upon the verbal creativity skills of the students through pursuing their academic semesters. According to the results, it was not found a significant difference between the student groups as classes (comparative) on the verbal creative thinking development in terms of following the visual arts learning for a long time or for a short time. Regarding individually for the intra-sample without the groups, it was found that there was a significant difference between the first and second measurement of the Torrance Tests of the Verbal Creativity forms (within the four semesters) as Follow-up. In addition, it was found significant difference in the Originality subscale, but it was not found significant difference in the Flexibility and Fluency subscales. Accordingly, it was concluded that individual assessment of the visual arts students could be better during the learning process more than a group assessment. Because, the individual talent is involved in the visual arts education more than other type of the learnings due to generating factors of this learning nature and climate. As based on this conclusion, it was made the necessary suggestions for the visual arts learning environment and future studies.

Keywords: Visual Arts Education, Verbal Creative Thinking, Originality, Flexibility, Fluency.

Giriş

Sanat yaratıcı bir alandır (Runco, 2014) ve yaratıcılığı geliştirir (Miga, Burger, Hetland, & Winner, 2000). Bu nedenle *Görsel Sanatlar Eğitimi* (Resim İş) yaratıcılıkla diğer eğitim disiplinlerine göre daha ilişkilidir (Newton & Beverton, 2012). Böylelikle, 'resim iş eğitimi'nin bireye kazandırdığı en önemli özelliğin bireyin 'yaratıcı düşünme' becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde katkı yapması olarak açıklanabilir. Bu durum hâlihazırda resim iş dersinin genel amaçları çerçevesinde de karşılığını bulmaktadır. Buna göre, *resim iş ders'i*'nin genel amaçları arasında öğrencinin her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak (Buyurgan & Buyurgan, 2012, 13) olarak anlamını bulan *yaratıcı düşünme*, sanat eğitiminde önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda, sanat eğitimi sanatı öğrencilere tanıştırmaktan başka, bir öğretim programı çerçevesinde sanat yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünme gelişimlerinde de önemli bir görev üstlenmektedir. Resim iş eğitimi yoluyla ilk kez bir sanat etkinliğine katılan öğrenciler, kendi beceri ve beğenileriyle yüzleşerek, bunları geliştirme arayışına girişmeleri beklenebilir. Sanatın bireye kendini ifade etme açısından serbest ve zengin seçenekli bir alan sunmasından dolayı, öğrencinin beceri ve beğenilerini geliştirmesi için resim iş eğitiminin oldukça uygun bir öğrenme alanı olduğu söylenebilir. Bu durum, sanat eğitimi ile ilgili uzman ve araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir. Örneğin, Özsoy (2003, 22) sanatta insanın 'yapıcı', 'yaratıcı' ve 'üretken' bir birey haline gelebileceğini belirtmektedir. Kırışoğlu (2002, 51) ise, sanatın bireyi özgür ve yaratıcı düşünmeye götüren bir alan olarak öne çıktığının altını çizmektedir. Buyurgan ve Buyurgan (2012, 19) da sanat eğitiminin *iraksak düşünme*'yi geliştirilerek yaratıcı ürünlerin ortaya konabileceği verimli bir süreç olarak nitelemektedir. Iraksak Düşünmenin (*Divergent Thinking*) farklı bakış açısı ile alternatif yolları barındıran bir düşünme biçimi olarak yeni ve farklı olanın üretimini destekleyerek, yaratıcı düşünmede önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Copley, 2001, 32). Iraksak düşünmenin desteklediği farklı yol ve

denemelere açıklık, yeni ve orijinal olana ulaşmanın da anahtar kelimeleri olduğu söylenebilir. Bunu destekler biçimde, *yaratıcı düşünme* konusunda önde gelen araştırmacıların üzerinde uzlaştığı tanım; yaratıcı düşünmenin 'kullanışlılık'la birlikte 'yeni' ve yeniliğe evrilmesi olarak ifade edilmektedir (Mumford, Reiter-Palmon & Redmond, 1994; Torrance, 1966). Buna göre, yaratıcı düşünme bağlamında yapılan tanımlarda *yeni* (novelty) veya *orijinal* (originality) üzerine güçlü vurgu göz önüne alındığında, yaratıcı düşünmede *ırsaksak düşünme*'nin ağırlıklı etkisinin daha ön plana çıktığı söylenebilir. Özsoy (2003, 155) bu durumu, resim iş eğitiminin düşünmede (ve algılamada) çok çeşitli yollar öğreterek öğrenciye yardım ettiği biçiminde ifade etmektedir. Dolayısıyla, alternatif yolları barındıran bir düşünme biçimi olan *ırsaksak düşünme* resim iş eğitiminde kendine önemli bir yer bulur ve bu yolla yaratıcı düşünmeyi besleyerek geliştirir. Bu açıdan bakıldığında, yaratıcı düşünmenin sanat ve sanatçı açısından önemli olduğu kadar sanat eğitimi için de önemli olduğu söylenebilir. Bu karşılıklı etkileşim durumu, sanat ve yaratıcılığın kendi doğalarında var olan belirsizliğin getirdiği bir zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Bu belirsizlik durumu, sanatın kendi doğasından kaynaklanan kesin kurallar üzerine inşa edilememe özelliği olarak ifadesini bulurken, yaratıcı düşünme için de sıradan olandan kaçınmanın getirdiği *yen*'nin ifade edilmesi sürecinde yaşanan belirsizlik olarak ortaya çıkmaktadır. Hem sanatın hem de yaratıcılığın bu tür özelliklerinin kavramsal olarak benzeştiğinden dolayıdır ki, yaratıcı düşünmeye sanat gibi kesin ve net bir çerçeve çizilememekte, tek bir tanım yapılamamaktadır.

Bu bakış açısıyla yaratıcı düşünme salt bir kavram olarak ele alındığında, bu düşünce biçimini daha iyi anlayabilmek için geniş bir çerçeve içinde bazı nirengi noktalarının vurgulanması yararlı olabilir. Buna göre ilk bakışta yaratıcı düşünmenin bilinen izlek dışında devingen bir süreç olarak farklılık sergileyen, işe yarar çözümler bulan bir düşünme etkinliği olduğu söylenebilir. Bu alanda bulunan çözümlerin bir yaratıcı düşünme eseri olduğunun son aşamada karar verilmesinde, çözümün gerçek hayatta denenmesine ve değerlendirilmesine engel bulunmayan bir bağlamı içermesinin (*kullanışlılık*) önemli bir rol oynadığı ileri sürülebilir. Hâlihazırda *yaratıcı düşünme*; bilişsel olarak zihinde başlayan zihni aşamadan başka toptancı bir yaklaşımla davranış, süreç ve üründe kendini gösteren, alternatif bağlamda zengin, sınırsız gelişim ve farklılık içeren bir dizi işlem gerektiren bir süreçtir. Böylece yaratıcı düşünme zihni bir çabayla başlayan, yeni ve farklı olmasının yanında estetik beğeniye de içeren yapısıyla hem somut hem de soyut alanda tek tek veya her ikisinde bir bütün olarak var olabilen dinamik bir süreç ve görüngüdür (fenomen).

Diğer taraftan yaratıcılığı sanat merkezli bir yaklaşımla irdelediğimizde ise, sanatın yaratıcılığı bir gereksinim olarak gördüğüne tanık oluruz. Söz gelimi Allen (2010, 243), resim eğitiminde öğrencilerin başarılı olmak için yaratıcı düşünme becerisine sahip olmalarının bir zorunluluk olduğunu vurgular. Bu durumu destekler biçimde, yapılan araştırmalar göstermiştir ki, öğrencilerin çizim becerileri ile yaratıcılıkları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki vardır (Chan & Zhao, 2010, 28). Benzer biçimde, Rostan (2005) hem imgesel hem de gerçek hayattan konuların

seçilerek öğrencilere yaptırılan resimlerde öğrencilerin çizim becerileriyle yaratıcılıkları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları; yaratıcı düşünme ve resim eğitiminin birbiriyle etkileşim içinde bulduklarını göstermektedir. Bu etkileşim her iki olgu açısından birbirini karşılıklı olarak besleyen, destekleyen ve geliştiren iki dinamik süreç olarak da değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, yukarıda vurgulanan belli noktalar yanında kimi bazı araştırma sonuçları da sanat eğitimi ve yaratıcı düşünme arasında gelişim açısından farklı bulgular raporlamışlardır. Söz gelimi Howell (1990), yıl itibarıyla farklı derecelerde sanat (resim ve müzik) öğrenimi gören 14-18 yaş arası öğrencilerin yaratıcılıkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildirmiştir. Buna karşın Rostan (2010), resim eğitiminde 9-10 yaş ve 11-15 yaş arası öğrencilerin karşılaştırılması sonucunda, 11-15 yaş aralığındaki resim öğrencilerinin 9-10 yaş arası resim öğrencilerine kıyasla yaratıcılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmaların ilköğretim ve lise düzeyindeki öğrencileri kapsayan çalışmalar olduğu dikkate alınır, yükseköğretim seviyesinde araştırma sonuçlarının önemi daha iyi anlaşılabilir. Buna göre, Furnham, Batey, Booth, Patel, ve Lozinskaya (2011) fen, biyoloji ve sosyal bilimler öğrenimi gören üniversite öğrencilerini (yaş ort; 20.16) *resim*, *fotoğraf* ve *müzik* öğrenimi gören üniversite öğrencileri (yaş ort; 26.67) ile karşılaştırmıştır. Likert tipi ölçeklerle yapılan 'yaratıcılık' (Self-rating of Creativity) ve 'yaratıcı başarı' (Biographical Inventory of Creative Behaviours; BICB) ölçümlerinde sanat öğrenimi gören öğrencilerin bilim öğrenimi gören öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Buna karşılık, Iraksak düşünme-Akıcılık (DT Fluency) testinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı rapor edilmiştir. Diğer taraftan, Charyton, Basham ve Elliot (2008) müzik (N= 55), mühendislik (N= 87), psikoloji (N= 75) ve İngilizce (N= 30) bölümlerine devam eden yükseköğretim öğrencilerinin Likert tipi testlerle ölçülen genel yaratıcılık becerilerini karşılaştırmıştır. Yapılan istatistiksel analiz (Kruskal Wallis) sonucunda, öğrenciler arasında genel yaratıcılık becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlgili alan yazına (literatür) bakıldığında sanat eğitimi gören 9-10 yaş ve 11-15 yaş aralığında öğrenciler (Rostan, 2010) ve lise (14-18 yaş arası) seviyesinde öğrencilerin (Howell, 1990) yaratıcılıklarının karşılaştırılmasında farklı sonuçlar elde edildiği gözlemlenmektedir. Bu duruma ek olarak, yüksek öğretim seviyesinde de sanat eğitimi gören öğrenciler ile sanat eğitimi görmeyen öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılmasında (Furnham vd., 2011; Charyton vd., 2008) da ortaokul ve lise öğretim düzeylerinde olduğu gibi farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, yapılan araştırmalarda kullanılan ölçekler açısından da aynıdır. Örneğin Howell (1990), sanat eğitimin farklı alanlarındaki (resim ve müzik) lise öğrencilerini Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi'nden elde ettiği verilerle karşılaştırırken, Rostan, (2010), sanat eğitiminin sadece resim alanındaki ortaokul öğrencilerini çizim ve Likert tipi ölçekten elde ettiği verilerle karşılaştırmıştır. Furnham ve diğ. (2011) de üniversite seviyesinde müzik ve resim disiplinlerini sanat eğitimi şemsiyesi altında tek bir başlık altında ele alarak bu öğrencileri sanat eğitimi

almayan öğrencilerle Likert tipi ölçeklerden elde ettiği verilerle karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. İlgili alan yazındaki bu genel çerçeveye, bu alanda farklı ölçek ve örneklerin yer aldığı başka araştırmaların yapılmasının gereğini ortaya koymaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, ilgili alan yazında özellikle yükseköğretim seviyesinde farklı düzeylerde resim eğitimi gören öğrencilerin örneklem olarak alındığı araştırma sonuçlarının olmaması, resim eğitiminin yaratıcı düşünme açısından değerlendirilmesinde ilgili alan yazında önemli bir boşluğa işaret ettiği ileri sürülebilir. Bu duruma ek olarak, ilgili alan yazında sanat eğitiminin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğine yönelik araştırmaların ağırlıklı *karşılaştırma* çalışmalarına dayanması, yükseköğretim düzeyinde herhangi bir *boylamsal* (izleme) araştırmasına rastlanılmamasıdır. Bu durum özellikle veri açısından konuya daha geniş bir çerçeveden bakılması adına ilgili alan yazında diğer bir önemli boşluğu oluşturduğu ileri sürülebilir. Buna göre, üniversite seviyesinde resim eğitimi gören öğrencilerin katıldığı, ilgili alan yazında yer alan çalışmalarda kullanılan ölçeklerden ve yöntemlerden farklı olarak yapılan araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. İlgili alan yazında yapılan çalışmalar dikkate alındığında, bu çalışma yükseköğretim düzeyinde sanat eğitiminin yalnızca resim alanına devam eden ve farklı sınıflarda bulunan öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin hem *karşılaştırma* hem de *boylamsal* araştırma desenlerini içermesi açısından ilktir.

Amaç

Bu çalışmanın birinci amacı, yükseköğretim seviyesinde resim iş öğrenimi gören farklı sınıflardaki öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin bu eğitimi aldıkları zaman diliminin farklılığına göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, daha fazla bir zaman süresinde bu eğitimi alan öğrenciler ile daha az bir zaman süresinde bu eğitimi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme puan ortalamaları karşılaştırılarak, istatistiksel olarak yaratıcılık açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın ikinci amacı ise, karşılaştırılan farklı sınıftaki öğrencilerin belli bir zaman içinde aldıkları resim iş eğitimi boyunca bireysel olarak kendi içlerinde sözel yaratıcı düşünme becerileri açısından gelişimlerini belirlemektir. Böylelikle bu çalışma ile belli bir zaman diliminde alınan resim iş eğitiminin öğrencilerin sahip oldukları sözel yaratıcı düşünme becerilerinde ne tür bir değişime neden olduğu izlenerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Soruları

Birinci araştırma sorusu: Zamana bağlı olarak Resim İş Eğitimi almış olmak, öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde sınıf ve birey seviyesinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

İkinci araştırma sorusu: Zamana bağlı olarak Resim İş Eğitimi almış olmak, genelde öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde ne yönde bir eğilime neden olmaktadır?

Üçüncü araştırma sorusu: Zamana bağlı olarak Resim İş Eğitimi almış olmak, öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme alt boyutlarının gelişimi açısından sınıf ve birey seviyesinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

Dördüncü araştırma sorusu: Zamana bağlı olarak Resim İş Eğitimi almış olmak, genelde öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme alt boyutlarının gelişiminde ne yönde bir eğilime neden olmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ‘Nedensel Karşılaştırma’ ve ‘Boylamsal’ (İzleme) olarak iki araştırma desenini içermektedir. Araştırmanın yanıtını aradığı sorular hem *nedensel karşılaştırma* hem de *boylamsal* araştırma desenleri kullanılarak yanıtlanmaya çalışılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırma deseni gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları hakkında koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Bu araştırma deseninde araştırmacı belli bir düzeyde ayrı grupları karşılaştırarak belli bir değişken açısından farklılaşp farklılaşmadığını anlayabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Boylamsal yaklaşımında ise, zamansal gelişim ya da değişimi belirlemek için, izlenen değişkenin aynı eleman ya da grup üzerinde belli bir başlangıç noktası alınarak, belli zaman aralıklarında gözlemlenmesi amaçlanır (Karasar, 2002, 80). Böylelikle, belirli bir örneklem grubundan zaman içinde meydana gelen değişimleri incelemek için belirli zaman aralıklarıyla veri toplanır (www.bingol.edu.tr/).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Resim İş Anabilim Dalı’nda öğrenim gören, I. Sınıf ($N= 24$) ve II. Sınıfa devam eden ($N= 19$) toplam 43 öğrenci oluşturmuştur. I. Sınıf; 24 (7’si erkek) öğrenciden oluşurken, II Sınıf; 19 (7’si erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmaya 2013-2014 Öğretim Yılı’nın Bahar Dönemi’nde başlanmış, 2016-2017 Öğretim Yılı’nın Güz Dönemi’nde de sonlandırılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunun yaş ortalaması açısından başlangıçta 2013-2014 öğretim yılının I. Sınıfın sonunda olan öğrenciler için 19.68 iken, 2014-2015 öğretim yılının I. Sınıfına yeni başlayan öğrenciler için 18.91’dir. Araştırmanın sonunda bir üst sınıfta yer alan grup için yaş ortalaması 21 iken, diğer sınıfta yer alan grup için yaş ortalamasının 21.36 olduğu belirlenmiştir.

İşlem Süreci

Araştırma süresince resim iş eğitiminin farklı sınıflarına devam eden öğrencilerden farklı zaman dilimlerinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TYDT) Sözel-B testi aracılığıyla veri toplanmıştır. Buna göre, ilk kez 2013-2014 öğretim yılının bahar döneminin sonunda I. Sınıf öğrencilerine TYDT Sözel-B formları birinci ölçüm olarak uygulanırken, 2014-2015 öğretim yılının güz döneminin başında bu kez yeni başlayan I. Sınıf öğrencilerine aynı test formları birinci ölçüm olarak uygulanmıştır. Böylece, resim iş eğitimine devam eden iki sınıf öğrencilerine de

birinci ölçüm olarak TYDT Sözel-B test formları uygulanmıştır. Bu aşamayı takiben, aynı öğrenci gruplarına TYDT Sözel-B formları bu kez ikinci ölçüm olarak dört öğrenim dönemi sonra yeniden uygulanmıştır. Resim iş eğitiminin bu eğitimi alan öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla her iki öğrenci grubu arasında resim iş eğitimine devam açısından belli bir zaman farkının (iki öğrenim dönemi) olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Böylelikle her iki öğrenci grubu yaratıcı düşünme becerileri açısından hem karşılaştırılarak hem de boylamsal olarak izlenerek, sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde resim iş eğitiminin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak 2013-2014 öğretim yılının bahar dönemi sonunda (I. Sınıfın sonu) birinci ölçümleri yapılan öğrencilere bu kez 2015-2016 öğretim yılının bahar dönemi sonunda (III. Sınıfın sonu) ikinci ölçümleri yapılmıştır. Diğer taraftan 2014-2015 öğretim yılının güz döneminin başında (I. Sınıfın başı) birinci ölçümleri yapılan öğrenci grubuna da ikinci ölçümleri 2016-2017 öğretim yılının güz döneminin başında (III. Sınıfın başı) yapılmıştır. Böylelikle, resim iş eğitimine devam eden ardışık olarak aralarında bir yıl (iki dönem) eğitim farkı olan iki ayrı grup (sınıf) öğrenciye iki yıl ara ile TYDT Sözel-B formları uygulanarak sözel yaratıcı düşünme gelişimleri izlenmiştir. Buna göre, birbirleri arasında iki öğretim dönemi bulunan resim iş eğitim kademesinin iki farklı düzeyindeki sınıflarına TYDT Sözel-B testleriyle 30 ay içinde toplam dört ölçüm (ilk ölçüm / ikinci ölçüm – iki sınıf) yapılarak araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verileri toplamak için Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TYDT), Sözel-B testi kullanılmıştır. TYDT Sözel-B testi E. Paul Torrance tarafından 1966 yılında oluşturulmuştur. TYDT Sözel-B testi yedi etkinlikten oluşmaktadır. TYDT Sözel-B test kullanım kılavuzunda, test yönergesinin okunması hariç, bu yedi etkinliğin 45 dakikalık süre içinde bitirilmesi önerilmektedir. TYDT Sözel-B testlerindeki etkinlikler birbirinden çok farklılık içermemekle birlikte ıraksak düşünme temelli olduğu belirtilmektedir (Torrance, 1966, 3). TYDT Sözel test bataryalarında etkinlikler sırayla, “Sor ve Tahmin Et” başlığı altında; 1- ‘Soru Sorma’, 2- ‘Nedenleri Tahmin Etme’, 3- ‘Sonuçları Tahmin Etme’, 4- ‘Oyuncak Geliştirme’, 5- ‘Alışılmadık Kullanımlar’, 6- ‘Alışılmamış Sorular’ ve 7- ‘Farzedin ki’dir (Torrance, 1966, 10-13). TYDT Sözel-B testleri, ‘Sözel Akıcılık’, ‘Sözel Esneklik’ ve ‘Sözel Orijinallik’ olarak puanlanmaktadır. *Sözel Akıcılık* (Verbal Fluency); bireyin sözcüklerle ürettiği çok sayıda düşünceyi yansıtmaya becerisini ölçer. Böylece her bir etkinlikte üretilen farklı anlamdaki düşünce üretim süreci puanlanmış olur. *Sözel Esneklik* (Verbal Flexibility) farklı türde üretilen birinden diğerine değişebilen farklı kategorilerde bulunan düşünceleri ölçer. *Sözel Orijinallik* (Verbal Originality) ise, sıradan olmayan, diğerlerinden farklı olan düşünceleri ölçer (Torrance, 1966, 72-73).

Torrance TYDT Sözel-B testinin puanlama güvenilirliğini (inter ve intrascorer) yüksek olarak nitelemektedir. Deneyimli ve deneyimsiz TYDT Sözel-B testi

puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik (.90) oldukça yüksek bulunmuştur. Ayrıca, aynı deneklere uygulanan test-tekrar test güvenilirliği de oldukça yüksek bulunduğu rapor edilmiştir (Torrance, 1966, 18-20). TYDT Sözel testlerinin geçerlilik ile ilgili içerik (content) ve yapı (construct) geçerliliği açısından yapılan birçok çalışmada yeterli sonuçlar elde edildiği bildirilmiştir (Torrance, 1966, 23-56).

TYDT Sözel-B Testinin Türkçe Versiyonu ile İlgili Çalışmalar: TYDT Sözel-B Testinin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlilik ile ilgili çalışmalar Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. Testin adaptasyon çalışması için ilkokul, lise, üniversite öğrencileri ve farklı meslek gruplarında çalışan yetişkinlerden ($N= 922$) veri toplanmıştır. Testin Türkçeye çevrildikten sonra bu çeviri İngilizce dil uzmanı tarafından İngilizceye çevrilmiş, orijinal form ve çeviri form karşılaştırmalarının uygunluğu görüldükten sonra Türkçe ve İngilizceyi iyi bilen 30 kişilik bir çalışma grubuna 15 gün ara ile önce İngilizce daha sonra Türkçe test uygulanmıştır. İki uygulamada elde edilen puanların karşılaştırılarak ilişkisi (Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı) ve farklılığı (t-test) test edilmiştir. TYDT'nin aynı çalışma gruba İngilizce ve Türkçe formunun uygulanması ile elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları alt testlerinin tümü için $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Güvenirlik çalışmaları için iç tutarlılık yöntemi uygulanmıştır. Analizlerde Spearman Brown, Cronbach Alfa ve Guttman teknikleri ile korelasyon katsayıları elde edilen iç tutarlılık analizlerinde ($r=$).38 ile ($r=$).89 arasında değişen korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Bu analizlerin sonucunda, testin tüm yaş grupları ve puan türleri için güvenilir olduğu gözlemlenmiştir. Geçerlilik çalışmaları ile ilgili olarak, kriter geçerliği başlığı altında 'Sifat Listesi' Wechsler Yetişkinler Formu (WAIS), genel yetenek testi olan Wonderlic Personel Testi ile karşılaştırmalar yapılmış ve yaratıcılık gerektiren ve gerektirmeyen reyonlarda çalışan kişilerden toplanan yaratıcılık puanları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca, yapı geçerliliği için de madde toplam (item total), madde hariç (item-remainder) ve madde ayırt ediciliği de dâhil olmak üzere veri toplanmıştır. Sözel yaratıcılık item total ve item-remainder analizlerinde tüm yaş gruplarındaki öğrenciler (anaokulu hariç) ve bireylerden testin tüm puan türleri için $p < .01$ düzeyinde anlamlı sonuç bulunmuştur. Madde ayırt ediciliği için de %25 üst ve alt gruplar arasında ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış yedi alt testin tümünde $p < .01$ düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Tüm bu analizler sonucu TYDT Sözel Türkçe formunun beklenen yaratıcı düşünme boyutlarını ölçtüğü kararına varılmıştır (Aslan, 2001, 26-30).

Verilerin Analizi

Bu araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) istatistik tekniği kullanılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA gruplara bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz konusu olduğu iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde kullanılır. Bu tür bir desen iki faktörü içerir. İki faktörlü ANOVA'da toplam varyans a) *deneklerarası* ve b) *denekler içi* olmak üzere iki temel bölüme ayrılır. Deneklerarası varyans *farklı*

işlem gruplarına, Denekleriçi varyans ise *tekrarlı ölçümleri* ve *Grup-Ölçüm ortak etkisi* ölçümlerini tanımlar. Buna göre, İki Faktörlü ANOVA ile ilgili olarak;

1-İşlem gruplarının tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanları arasındaki anlamlı fark (*işlem gruplarının temel etkisi*),

2-Deneklerin hangi grupta olduğuna bakılmaksızın (tek grup olarak) tekrarlı ölçümler arasındaki anlamlı fark (*tekrarlı ölçümler temel etkisi*),

3-Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlemlenen değişimin işlem grupları arasındaki (*Grup-Ölçüm ortak etkisi*) anlamlı fark olmak üzere toplam üç araştırma hipotezi test edilebilir (Büyüköztürk, 2014).

Bulgular

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu; yükseköğretimde zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin sınıf ve birey seviyesinde sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına yöneliktir. Tablo 1 ve Tablo 2’de, otuz aylık süre boyunca öğrencilere uygulanan birinci ve ikinci ölçüme ilişkin TYDT sözel testlerinin yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünme alt boyutlarına ait puanlar üzerine tanımlayıcı istatistikler ve ANOVA analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin Otuz Aylık Zaman Diliminde Birinci ve İkinci Ölçüm TYDT Sözel Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Sözel Yaratıcı Düşünme ve Alt Boyutları	Sınıflar	N	Birinci Ölçüm		İkinci Ölçüm	
			Ort. (M)	S	Ort. (M)	S
Yaratıcı Düşünme	I. Sınıf	24	48.58	15.51	56.12	13.10
	II. Sınıf	19	51.84	14.00	55.36	17.06
Orijinallik Alt Boyutu	I. Sınıf	24	8.16	4.03	12.00	6.25
	II. Sınıf	19	8.52	4.43	9.84	5.92
Akıcılık Alt Boyutu	I. Sınıf	24	25.54	7.72	27.91	5.58
	II. Sınıf	19	28.89	7.18	29.05	8.70
Esneklik Alt Boyutu	I. Sınıf	24	14.87	5.08	16.20	3.21
	II. Sınıf	19	14.82	4.56	16.57	4.36

Tablo 2: Öğrencilerin Otuz Aylık Zaman Diliminde Birinci ve İkinci Ölçüm TYDT Sözel Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ort. (KO)	F	p
Deneklerarası	12953.256				
Grup (Sınıf I - Sınıf II)	33.198	42	33.198	0.105	.747
Hata	12920.058	41	315.123		
Denekleriçi	6080.374	43			
Ölçüm (Birinci-İkinci Ölçüm)	649.536	1	649.536	4.982	.031*
Sınıf*Ölçüm	85.490	1	85.490	0.656	.423
Hata	5345.348	41	130.374		
Toplam	19033.63	85			

* $p < .05$

ANOVA analizine göre, *deneklerarası*'nda (I. Sınıf ve II. Sınıf öğrenci grupları olarak) birinci ve ikinci ölçümler arasında anlamlı fark olmadığı [$F(1,41) = 0.105, p > .05$] gözlemlenmektedir (Tablo 2). Tablo 2'de görülen ANOVA sonuçlarında *deneklerarası* analiz, *denekleriçi* analiz tersine denekleri farklı gruplarda olmalarına odaklanan bir analiz tekniği olduğu için mevcut bulgu; görsel sanatlar eğitiminin sınıf düzeyinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Tablo 2'de görülen *sınıf*ölçüm* ortak etki testi tarafından da teyit edilmektedir [$F(1,41) = 0.656, p > .05$]. Buna göre iki ayrı sınıftaki (I. ve II. Sınıf) öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme beceri gelişimlerinde ilk ölçümden son ölçüme anlamlı bir farklılık göstermediği, yani II. Sınıf öğrencilerin I. Sınıf öğrencilerine göre grup olarak daha fazla görsel sanatlar öğrenimi görmesi onların yaratıcı düşünme gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, I. Sınıf ve II. Sınıf öğrencilerinin grup olarak sözel yaratıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Buna karşın, *denekleriçi* analizde, öğrencilerin birinci ve ikinci ölçümlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(1,41) = 4.982, p < .05$]. *Denekleriçi* analiz öğrencilerin kendi içlerinde tekrarlı ölçümler açısından yaratıcı düşünme gelişimlerinde (bir başka ifade ile değişimlerinde) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Tablo 2). Tablo 1'de sunulan puan ortalamaları dikkate alındığında, birinci ölçümden ikinci ölçüme öğrencilerin puan ortalamalarında nicel olarak artan bir ivme olduğu görülmektedir. Buna göre, I. Sınıf ve II. Sınıf öğrencilerinin sınıf faktörü dikkate alınmadan tek grup olarak sözel yaratıcı düşünme becerilerinin birey

seviyesinde izlenmesinde *ikinci ölçüm* lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir.

Yukarıda açıklanan bulgular, bu araştırmanın birinci sorusuna yanıt niteliğindedir. Buna göre, zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmak sınıf düzeyindeki bir grup karşılaştırmasından çok, öğrencinin birey seviyesinde izlendiğinde kendi içinde sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark oluşturduğu biçiminde ifade edilebilir. İkinci araştırma sorusuna yanıt olarak ise, Tablo 1'deki veriler dikkate alındığında zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın, öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinde nicel olarak olumlu yönde bir gelişim eğilimine neden olduğu biçiminde yanıtlanabilir.

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin sınıf ve birey seviyesinde sözel yaratıcı düşünme alt boyutlar gelişimi açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı biçimindeydi. ANOVA analizi sınıf düzeyinde bir grup karşılaştırması açısından (deneklerarası) sözel *Orijinallik*, *Akıcılık* ve *Esneklik* alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığını raporlamaktadır (Tablo 3). Ancak, öğrencinin birey seviyesinde kendi gelişimi içinde bu alt boyutlar açısından izlenmesinde (boylamsal olarak) sözel Orijinallik alt boyutunda [$F(1,41) = 8.273, p < .01$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Böylelikle, Tablo 1 ve Tablo 3'deki veriler birlikte incelendiğinde, araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt olarak; zamana bağlı resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin bireysel gelişimlerinde sözel yaratıcı düşünmenin Orijinallik alt boyutunda olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturabileceği biçimindedir. Tanımlayıcı istatistikler ve AVOVA analiz sonuçlarındaki (Tablo 1 ve Tablo 3) veriler birlikte incelendiğinde araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt oluşturulabilir. Bu yanıt zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin genelde sözel yaratıcı düşünme alt boyutlarında nicel olarak bir artışı ifade ile olumlu yönde bir gelişim eğilimine neden olabileceği biçiminde ifade edilebilir.

Tablo 3: Öğrencilerin Otuz Aylık Zaman Diliminde Birinci ve İkinci TYDT Sözel Ölçümlerinin Sırasıyla Orijinallik, Akıcılık ve Esneklik Alt Boyut Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	(KT)	Sd	Kareler Ort.	F	p
Deneklerarası	1583.837					
Grup (Sınıf I - Sınıf II)	17.96	42	1	17.96	0.449	.507
Hata	1565.877		41	38.192		
Denekleriçi	870.908		43			
Ölçüm (Birinci-İkinci Ölçüm)	140.583		1	140.583	8.273	.006*
Sınıf*Ölçüm	33.606		1	33.606	1.978	.167
Hata	696.719		41	16.993		
Toplam	2454.745		85			
Deneklerarası	3186.302					
Grup (Sınıf I - Sınıf II)	106.849	42	1	106.849	1.423	.240
Hata	3079.453		41	75.109		
Denekleriçi	1365.157		43			
Ölçüm (Birinci-İkinci Ölçüm)	34.017		1	34.017	1.069	.307
Sınıf*Ölçüm	26.064		1	26.064	.819	.371
Hata	1305.076		41	31.831		
Toplam	4551.459		85			
Deneklerarası	904.837					
Grup (Sınıf I - Sınıf II)	.605	42	1	.605	.27	.869
Hata	904.232		41	22.054		
Denekleriçi	696.352		43			
Ölçüm (Birinci-İkinci Ölçüm)	49.980		1	49.980	3.174	.082
Sınıf*Ölçüm	.863		1	.863	.055	.816
Hata	645.509		41	15.744		
Toplam	1601.189		85			

* $p < .01$

Tartışma

Bu araştırmanın sonucuna göre, daha fazla bir zaman süresinde resim iş eğitimi almak, sınıf düzeyinde bakıldığında, öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Buna göre, resim iş eğitimine devam etme açısından farklı zaman evrelerine (*Karşılaştırma olarak aralarında öğrenim dönemi farkı olan iki grup*) sahip olan ayrı sınıflardaki öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, Howell'ın (1990) yıl itibarıyla farklı derecelerde sanat (resim ve müzik) öğrenimi gören 14-18 yaş arası (orta öğretim) öğrencilerin yaratıcılıklarını karşılaştırma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildiren çalışma sonuçlarıyla tutarlıdır. Mevcut sonuç, katılımcılarının yükseköğrenime devam eden öğrencilerden oluşması nedeniyle Charyton ve diğ.'nin (2008) sanat eğitimi öğrencilerinin yaratıcılık becerilerini karşılaştırma açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığına ilişkin araştırma bulgularıyla da tutarlı olduğu söylenebilir. Buna karşın, Rostan'ın (2010) resim eğitiminde 9-10 yaş ve 11-15 yaş arası öğrencilerin karşılaştırılması sonucunda, 11-15 yaş aralığındaki öğrencilerinin 9-10 yaş aralığındaki öğrencilere kıyasla yaratıcılıklarının daha yüksek olduğunu bulan araştırma bulgularıyla ise tutarlı değildir. Diğer taraftan bu sonuç, yükseköğretime devam eden katılımcıları açısından Furnham ve arkadaşlarının (2011) sanat eğitimi almış olmanın sanat eğitimi almamış olan öğrencilere göre sanat eğitiminin yaratıcı düşünmeyi anlamlı olarak olumlu yönde geliştirdiğine dair çalışma bulgularıyla da sanat eğitiminin kazanımlarına toptancı bir yaklaşımla bakıldığında tutarlı olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın birinci sorusunun bireysel gelişim açısından diğer yanıtı ise şöyledir; öğrencinin belli bir zaman süresinde (*Boylamsal olarak dört öğrenim dönemi*) resim iş eğitimi alması, söz konusu öğrencinin bireysel seviyede sözel yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde anlamlı olarak geliştirebilmesiyle sonuçlanabilir. Bu sonuç, sınıf düzeyinde grup olarak öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme gelişimlerinin karşılaştırılmasında resim iş eğitiminin anlamlı bir etkisinin olmamasının, söz konusu öğrencilerin bireysel seviyede kendi gelişimleri içinde sözel yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı olarak geliştiremeyeceği anlamına gelmeyebilir biçiminde yorumlanabilir. Buna göre, öğrencilerin bireysel seviyede sözel yaratıcı düşünme gelişimlerinde resim iş eğitiminin anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre, resim iş eğitiminin öğrenciye bireysel olarak kendini daha fazla ifade etme açısından zengin seçenekli bir alan sunduğu ve bunun öğrencinin beceri ve beğenilerini ifade edip geliştirmesi için bir fırsat oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca, Resim İş Eğitiminin esnek bir öğrenme ortamına kolaylıkla dönüştürülebilme özelliğinden dolayı, yaratıcı düşünmenin bu ortamdan olumlu yönde etkilenmesi (Ülger, 2016) de mevcut sonuca olumlu katkı yapmış olabileceği ileri sürülebilir. Bu durum özellikle, farklı bakış açısı ile alternatif yolları barındıran bir düşünme biçimi olan ıraksak düşünmenin gelişimini sağlayarak, yaratıcı düşünmenin gelişmesini olumlu etkilemiş de olabilir. Bu bağlamda, Özsoy'un (2003, 155) vurguladığı gibi,

resim iş eğitiminin düşünmede çok çeşitli yollar öğreterek öğrenciye yardım ettiği biçiminde ifade edilen söylemin geçerli oluşu söylenebilir.

Bu sonuç aynı zamanda öğrencinin resim iş eğitiminde sözel yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede içinde bulunduğu sınıftan farklı olarak olumlu yönde ve anlamlı olarak ayrışabileceğini göstermesi bakımından da kayda değerdir. Buna göre mevcut sonucun, resim iş eğitiminin öğrenciye kendini geliştirmek için daha çok bireysel bir öğrenim alanı sunabilmesinden dolayı öğrencilerin sınıf düzeyinden çok kendi bireysellikleri içinde sözel yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu sonuç, resim iş eğitiminde beceri gelişiminin sınıf düzeyinden çok birey seviyesinde, öğrencinin kendi gelişim çizgisinde değerlendirilmesi gereğinin temellerini ortaya koyması bakımından ayrıca önemlidir. Böylelikle, sanat eğitimi gibi bireysel çaba ve becerilerin oldukça öne çıktığı bir alanda öğrencinin beceri gelişiminin grup ya da sınıf bazında değil, birey seviyesinde değerlendirilmesinin gereği de ortaya çıkmış olmaktadır.

Diğer taraftan araştırmamızın ikinci sorusuna yanıt olarak, zamana bağlı alınan resim iş eğitiminin genelde öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde nicel olarak artan oranda olumlu yönde bir gelişim eğilimine neden olduğu söylenebilir (Tablo 1 ve Tablo 2). Bu durum, öğrencinin resim iş eğitiminde sözel yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme adına olumlu bir eğilime sahip olabileceği biçiminde ifade edilebilir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna yanıt açısından; zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme alt boyutlar gelişiminde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı konusunda mevcut bulgular; Orjinallik alt boyutu dışında resim iş eğitiminin öğrencinin bireysel seviyede Akıcılık ve Esneklik boyutunda anlamlı bir etkisinin olmadığı yönündedir. Orjinallik farklı olana dair bir yeniliği içerdiğinden (Torrance, 1966), sanatta *yenilik* (originality) vazgeçilmez bir özelliktir (Atkinson, 2006). Bununla birlikte, sanat ve yaratıcılığın kendi doğalarından kaynaklanan kesin kurallar üzerine inşa edilememe özelliği de eklenince her iki olgunun birbirini besleyen ve destekleyen bir yapıyı ifade ettiğini söylemek mümkündür. Bu *jeni*'yi barındıran belirsizlik aynı zamanda sanatın ve yaratıcılığın beslendiği ortak bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre, mevcut çalışma bulguları Orjinallik alt boyutu açısından resim iş öğreniminin öğrenciye sanat ürününü üretme sürecinde belli bir belirsizlikle tanıştırdığı ileri sürülebilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak, bu belirsizlik öğrencinin bireysel olarak karşılaştığı bu durumla ilgili olarak öznel ifade etme gücü ve isteğini destekleyebilir. Atkinson'ın (2006) belirttiği gibi kendini ifade tarzı, orjinallik ile bağlantılı olarak, resim öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kendini ifade tarzıyla ilişkili olarak, zamana bağlı resim iş eğitimi almak, öğrencilerin bireysel gelişimi açısından sözel yaratıcı düşünmenin Orjinallik alt boyutunda, olumlu yönde anlamlı bir gelişmeye neden olabileceğini söylemek mümkündür.

Esneklik, Torrance'ın sözel yaratıcı düşünme testlerindeki puanlama kriteri olarak Orijinallik ve Akıcılık gibi Guilford'un İraksak Düşünme faktörlerine dayanmaktadır (Torrance, 1966). Guilford'a (1950, Akt; Cropley, 2001) göre, iraksak düşünme çoklu yollu üretenken bir düşünme biçimi olarak yaratıcı düşünmenin bilişsel temelini oluşturmaktadır. Guilford ve Torrance'ın bu kriteri farklı kategorilerde düşünce üretmek olarak tanımlamalarını (Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira & Ferr, 2008) sözel yaratıcı düşünme açısından; sıradan olandan farklı olan şeylerin Esneklik alt boyutuna olumlu katkısı olarak anlayabiliriz. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında Esneklik alt boyutunda resim öğrencileri arasında anlamlı farkın bulunmaması, resim iş eğitiminin bir disiplin olarak öğrenimde bazı izlekleri zorunlu tutmasıyla açıklanabilir. Söz gelimi, öğretmen belli bir konuyu işlerken öncelikle o konuda gerekli olan araç-gereç ve malzemeyi tanıtmakla işe başlar. Bu durum genellikle öğrenci tarafından bu malzemelerin kullanılmasının bir gereklilik olacağı biçiminde algılanır, çünkü bu araç-gereç ve malzemenin bir sonraki ders için öğrenciden getirmesi istenir. Bundan sonraki aşama ise işlenen konu ile ilgili yapılmış örneklerin incelenmesi ve öğretmenin yapım hakkında kendi uygulamasıyla birlikte gösterimidir. Ayrıca öğretmen sanat ürününü oluşturmada izlenecek belli yöntem ya da tekniği zorunlu da tutabilir. Böylece her aşamanın belli bir izlek etrafında döngüsel olarak gerçekleştiği bir öğrenme ortamında belirsizliğe yer kalmamış olur. Yani keşfetmek ve yeni bir şeyler denemenin sadece tesadüflere bırakılmış olmasıyla birlikte esnek düşünmenin gelişebileceği bir alan da kısıtlanmış olmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları açısından, olası bu durum öğrencilerin Esneklik alt boyutunda belirgin bir gelişim gösterememesine neden olarak gösterilebilir. Buna göre, resim iş eğitiminde belli izlek dışında sanat ürünü üretmenin sınırlı olduğu bir öğrenme ortamında öğrencinin sözel esnekliğinin yaratıcı bir biçimde anlamlı fark oluşturacak biçimde gelişmesinin zor olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, öğrenci bu belli izleği sınıf ortamının devamında ödev olarak kendince daha serbest bir ortama (sözgelimi eve) taşır ise, yeni denemelere girişmesi olasıdır ki, bu durum Orijinallik gelişimiyle tutarlı bir sürece işaret edebilir. Bu çalışmanın sonucuna göre, bireysel seviyede öğrencinin sözel Orijinallik beceri gelişiminin bu eğitime devamı açısından doğrusal ve anlamlı bir artış göstermesi, öğrencinin sınıf ortamından çok sınıf dışındaki çalışmasından orijinallik adına beslendiğini göstermesi açısından kayda değer olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan Akıcılık alt boyutu açısından ise mevcut sonuç; esneklik içermeyen bir resim iş eğitiminin bu tip bir öğrenme ortamı içinde Akıcılık alt boyutunun gelişimine de olumsuz etkileri olabileceği şeklinde açıklanabilir. Akıcılığın kolayca birçok düşünme üretmekle ilgili olduğu (Gartenhaus, 2000) dikkate alınır, mevcut sonucun ortaya çıkmasında yukarıda sözü edilen tarzda bir öğrenme ortamının önemli etkileri olabilir. Çünkü yaratıcı düşünmede Akıcılık alt boyutu, şekilsel ve sözel yaratıcılık arasında kurulan bağda önemli rol oynadığı için güçlü bir göstergedir (Ülger, 2015). Buna göre, resim iş eğitiminde uyulması istenen biricik izlek, sanat ürünü oluşturma aşamaları açısından benzer görsellikler içereceğinden, bu durumun belli bir farklılık oluşturmamasından dolayı, öğrencilerin sözel yaratıcı

düşünme becerilerine de Akıcılık bağlamında bir zenginlik veya çeşitlilik kısacası, bir gelişim oluşturmayacaktır. Bu durumda Orijinallik alt boyutunun anlamlı olarak diğer alt boyutlardan ayrışmasının nedeni olarak; orijinalliğin belli kuralları olan bir izleğe karşı bünyesinde *yeni*'yi barındıran özelliğinden dolayı, öğrenci tarafından dışa vurulan sözel bir tepki ya da karşı duruş ihtiyacıyla açıklayabiliriz. Çünkü Torrance'ın (1966) da vurguladığı gibi Sözel Orijinallik (Verbal Originality) sıradan olmayan, diğerlerinden farklı olan düşüncelerin üretimi ile ilgilidir. Buna göre, resim iş eğitiminde öğrencinin gelişimi açısından Orijinallik, Esneklik ve Akıcılık alt boyutlarında farklı sonuçların oluşabileceği söylenebilir. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları ışığı altında, zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almak; öğrencilerin bireysel seviyede kendi gelişimleri içinde sözel yaratıcı düşünme Orijinallik alt boyutunda olumlu yönde anlamlı bir gelişme göstermesine neden olabileceği ileri sürülebilir. Buna karşın, söz konusu eğitimin öğrencilerin sözel Akıcılık ve Esneklik boyutunda ise anlamlı olmayan ancak, nicel olarak olumlu yönde bir gelişim eğilimine neden olabileceği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın eğitim açısından en önemli doğurgusu, resim iş eğitiminde değerlendirme aşamasının öğretmen tarafından sınıf düzeyinden çok birey seviyesinde yapılmasının daha yararlı olacağı biçiminde ifade edilebilir. Buna göre değerlendirme için öğrenciden bir *portfolyo* ya da dersle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan bir *süreç dosyası* oluşturması istenebilir. Böylelikle resim iş öğretmenleri süreç dosyasını inceleyerek öğrencinin kendi gelişim çizgisi içinde ne yöne (olumlu - olumsuz veya durağan) doğru bir eğilim gösterdiğini daha bütüncül bir yaklaşımla değerlendirebilir. Diğer taraftan, bir sanat ürünü oluşturmada öğretmenin zorunlu tuttuğu izlenecek belli yol ya da yöntem (izlek), döngüsel olarak belli aşamaları içerdiği için, esnek bir öğrenme ortamı oluşturma süreci de tesadüflere bırakılmış olmaktadır. Bu nedenle, ilerde yapılacak araştırmalarda resim iş öğrencilerinin sanat ürünü oluşturmada belli bir izlek yerine kendilerinin belirleyeceği serbest bir yöntem ya da teknik, esnek bir ortamda sanat ürünlerini oluşturma fırsatının verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. İlerde yapılacak araştırmalarda bu durum, deneysel bir yöntemle ele alınarak, resim iş öğrencilerinin yaratıcı düşünme Esneklik beceri gelişimleri açısından incelenmesi önerilebilir. Araştırmacılara göre, öğrencilerin çizim becerileri ile yaratıcılık (Chan & Zhao, 2010; Rostan, 2005; , Kerr & McKay, 2013) ve orijinallik becerileri (Kozbelt, 2004) arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, resim iş öğrencilerinin teknik becerileri ile sözel yaratıcı düşünme becerileri (ve alt boyutları) arasındaki ilişki bağlamında ilerde yapılacak çalışmalarda araştırılması da önerilebilir.

Kaynakça

Allen, A. D. (2010). Complex spatial skills: The link between visualization and creativity. *Creativity Research Journal*, 22, 241-249, doi: 10.1080/10400419.2010.503530

- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M. Oliveira, E. & Ferr, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity* 3, 53–58, doi: 10.1016/j.tsc.2008.03.003
- Aslan, A. E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 14, 19-40.
- Atkinson, D. (2006). School art education: Mourning the past and opening a future. *JADE* 25(1). 16-27.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Veri analizi el kitabı.(19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, D. W. & Zhao, Y. (2010). The relationship between drawing skill and artistic creativity: Do age and artistic involvement make a difference? *Creativity Research Journal*, 22(1), 27-36, doi: 10.1080/10400410903579528
- Charyton, C., Basham, K. M. & Elliot, J. O. (2008). Examining gender with general creativity and preferences for creative persons in college students within the sciences and the arts. *Journal of Creative Behavior*, 42(3), 149–222, doi: 10.1002/j.2162-6057.2008.tb01296.x
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education-learning*. London: Kogan Page.
- Furnham, A., Batey, M., Booth, T. W., Patel, V. & Lozinskaya, D. (2011). Individual difference predictors of creativity in Art and Science students. *Thinking Skills and Creativity* 6, 114– 121, doi: 10.1016/j.tsc.2011.01.006
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler* (Çev.: R. Mergenci - B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Matbaası.
- Howell, C. D. G. (1990). *The relationship between arts education and creativity among high school students*. University of Northern Colorado, Doctoral Dissertation Thesis.
<https://search.proquest.com/docview/303856841/fulltextPDF/16D6AE375BA34A32PQ/1?accountid=15729> adresinden 26 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kerr, B. & McKay, R. (2013) Searching for tomorrow's innovators: Profiling creative adolescents. *Creativity Research Journal*, 25, 21-32, doi: 10.1080/10400419.2013.752180
- Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta Eğitim*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kozbelt, A. (2004). Originality and technical skill as components of artistic quality. *Empirical Study of the Arts*, 22, 157 - 170, doi: 10.2190/NDR5-G09N-X7RE-34H7

Miga, E., Burger, K., Hetland, L., & Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 91-104.

Mumford, M. D., Reiter-Palmon, R., Redmond, M. R. (1994). Problem construction and cognition: Applying problem representations in ill-defined domains. In M. A. Runco (Eds.). *Problem finding, problem solving, and creativity*. (pp. 3-39). Norwood, NJ: Ablex.

Newton, L. & Beverton, S. (2012). Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 165 - 176, doi: 10.1016/j.tsc.2012.02.002

Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Rostan, S. M. (2005) Educational intervention and the development of young art students' talent and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 4(4), 237-261.

Rostan, S. M. (2010). Studio learning: Motivation, competence, and the development of young art students' talent and creativity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 261-271, doi: 10.1080/10400419.2010.503533

Runco, M. A. (2014). *Creativity*. (Second Edition). U.S.A.: Elsevier Inc.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Norms-Technical Manual (Research Edition). NJ: Personnel Press, Inc.

Ülger, K. (2016) A comparison study for thinking skills of higher education students in terms of visual arts education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 223-241.

Ülger, K. (2015) The structure of creative thinking: Visual and verbal areas. *Creativity Research Journal*, 27(1), 102-106, doi: 10.1080/10400419.2015.992689

EXTENDED ABSTRACT

The art as a field of development of the creativity is hoped that it is in interaction with *creative thinking* more than other fields. Hence, one of the most important gains of the Visual Arts Education can be development of the creative thinking skills. This situation is also confirmed by researchers as the art is an area that leads flexibility for individuals to think creatively. It is seemed by many researchers that there is consensus on the definition of the creative thinking as 'new', 'novelty' or 'originality'. When one considers that an art student uses the originality in the production of an artwork as much as s/he can, it is also possible that the development of the creative thinking of the student nurturing from this learning climate. At the same time this situation is an obligation for the visual arts students because of the students should be possess the creative thinking skills for s/he to be achieve in the Visual Arts Education. In contrast to that, there is also different results in the literature on the interaction of the art education and creativity. For instance,

some study findings indicated that there was meaningful a link between art education and creativity, while the others reported not (Rostan, 2010; Howell, 1990; Furnham et al., 2011; Charyton et al., 2008). Although there were many *comparison* study in the literature on this topic, there was few study findings in terms of *follow-up* study ones. Accordingly, it can be said that this situation indicates that important gap in the related literature.

The aim of this study to determine on whether the effect of the visual arts education upon the verbal creative thinking development of the students through both of comparison and follow-up research methods. With this aim, present study was conducted on two group students as lower ($N= 24$) and upper ($N= 19$) classrooms in the Visual Arts higher Education level. The data from the study was collected between 2013 and 2016 education years. The mean age of the participant students were 21.18 in 2016 year as the end of the study. During this study, Torrance Creative Thinking Tests (TTCT) Verbal-B Forms were implemented on the students two times as pretest and posttest as long as period of four semesters. Thus, in this study, it was aimed to determine the creative thinking development of the students as both group and individual in terms of both comparative and follow-up. For data analysis, it was used the Two-Way ANOVA for Mixed Measures.

According to results, it was not found significant effect of the Visual Arts Education upon the verbal creative thinking development of the students in terms of the comparison of two student groups as lower and upper classrooms [$F(1,41)= 0.105, p> .05$]. However, it was found significant effect of the Visual Arts Education upon the verbal creative thinking development of the students as individual in the follow-up period time (approximately thirty months) [$F(1,41)= 4.982, p< .05$]. Also, the originality subscale of the verbal creative thinking was found significant difference in positive direction of development in the follow-up period within individual development of the students, but it was not significant difference in the comparison of the classrooms [$F(1,41)= 8.273, p< .01$].

These findings indicate that pursuing the Visual Arts Education in a thirty months period can be only significant influence positively upon the individual skill development regarding both the verbal creative thinking and verbal originality of the student. Accordingly, it can be said that pursuing the Visual Arts Education as regard in any period of time is only meaningful for student within individual development, but it is not significant in the level of the classroom. Therefore, the assessment of the students in the Visual Arts Education may not be meaningful within classroom level as a total approach. According to the result of this study, achievement assessment of the students in the visual arts learning can be more meaningful in case of being considered of the individual approach. This result is consistent by previous study findings (Charyton, Basham & Elliot, 2008; Howell, 1990). The other important result of the present study was that pursuing the Visual Arts Education has significant effect on the verbal creative thinking development of the students individually in the positive direction as related to paralel of learning time. Accordingly, it can be said

Kani ÜLGER

that there is effect of the Visual Arts Education upon the students' verbal creative thinking development positively and significantly as individual. As a possible reason of this result, it can be shown the Visual Arts Education learning environment. Because, the Visual Arts Education presents students a flexible learning climate at large more than other types education disciplines. In a such environment, verbal creative thinking skills of the visual arts students can be developed in terms of individual expression more than students in other learning environments. Finally, it can be concluded that verbal creative thinking of the students in the Visual Arts Education may be developed significantly in the individual level rather than classroom level. Because, the brilliant achievement in the art is related more by individual effort than group one. Therefore, it can be recommended that the assessment of the students in the Visual Arts Education must be on the individual level.