

SANAT EĞİTİMİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Kani ÜLGER*

Özet

Bu çalışmanın amacı, sanat eğitiminin öğrencinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla, yüksek öğretim kademesinde 2014 yılı bahar döneminde sanat eğitimi gören toplam 52 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yönteminin betimsel modellerinden kesitsel araştırma deseninde kurgulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, parametrik istatistik tekeniklerinden t-testi ile incelenmiştir. Buna göre, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi olduğu bulunurken, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren önemli bir öğrenme alanı olarak önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, sanat eğitiminde öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme

Giriş

Sanat, her toplumda var olan bir olgu olarak, bireyin kendini ifade edebildiği özgün bir alandır. Sanatın farklı toplumları yakınlılaştırarak, toplumlar arası diyalogu geliştiren bir yönü vardır. Bu diyalogu sağlayan özellik, sanatın kullandığı ortak evrensel dildir. Sanatı çekici kılan bu evrensel iletişimin ardındaki gücü *yaratıcılık* olarak açıklayabiliriz. Böylelikle, sanat ürünü oluşturulurken, yaratıcı düşünme gücünden beslendiği söylenebilir. Bu durumun sonucu olarak, tarihsel süreç içinde yaratıcılık ile sanat arasında doğal bir bağ kurulmuştur. San (2004, 13)'ün belirttiğine göre, 15 ile 19 yüzyıllar arasında yaratıcılık yalnız sanat alanına ilişkin bir kavram olarak benimsenmiştir. Bireyin kendini ifade etme isteğinden doğan sanatı, insan düşüncesinin sınırsız ve yaratıcı bir denemesi olarak görmek mümkündür. Kırışoğlu (2002, 51)'nin da değindiği gibi sanat, bireyi özgür düşünmeye ve yaratmaya götüren bir süreçtir. Sanatın yaratıcı düşünmeye açık olan bu yönü onun en önemli özelliği oldu-

* Yrd. Doç. Dr.; Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı

ğundan dolayı, sanat denince akla ilk gelen kavramların başında yaratıcılık gelmektedir. Bu olgu, sanatın kelime anlamında da kendini göstermektedir. Sanat Grekçe “*techne*” ve Romalılarda “*ars*” kelimesinden gelmektedir. Bu kavramlar insanlardaki imal ve icra etme yeteneğini açıklar (Shiner, 2004, 49). Bu yetenek hiç kuşkusuz, insanın yaratıcı düşünme sonucunda ortaya koyduğu üründen başkası değildir. Yaratıcılık sözcüğünün Latince doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamındaki “*creare*” sözcüğünden geldiği (San, 2004, 13) dikkate alınırsa, sanat ile yaratıcılık arasında kurulan bağın terminolojik temeli daha iyi anlaşılabilir.

Sanatçının yeni bir eser üretme yeteneği hiç kuşkusuz toplumun sanatçıdan beklentisini “yaratıcılık” olarak belirlemektedir. Sanatın bireye kazandırdığı en önemli beceri olarak kabul edilen yaratıcı düşünmenin, sanat eğitimin de genel hedefleri arasında yer alması, bu beklentinin sonucudur. Yaratıcılık teriminin ilgili alanyazın’daki tanımlarına baktığımızda bazıları yenilik üzerinde dururken, bir kısmı da bir sorun karşısında ulaşılan çözüm açısından konuya yaklaşmaktadır. Kimi araştırmacılara göre yaratıcılık problemlere yeni çözüm yolları bulma olarak (Cropley, 2001, 47; San, 2004, 15; Demirel, 2014, 120) görülürken, kimi araştırmacılara göre ise, yeni ve kullanışlı olan bir şeyin üretimi olarak tanımlanmaktadır, Mead, Carrasco ve Flores, 2013, 1). Bununla birlikte, yaratıcılığın problem çözmeye yardımcı olmasının yanında başka özellikleri de olduğuna inanılmaktadır (Runco, 2007, x). Bu görüşü destekler biçimde, son yıllardaki bilimsel yayınlarda yaratıcılığın tanımında birden fazla özelliğin katkı yaptığı belirtilmektedir (Lemon, 2011, 742; Leong & Qiu, 2013, 596). Bununla birlikte uzun yıllar sanat eğitimi yaratıcılığın geliştirilmesinde tek alan olarak görülmüştür. Eğitim alanında bireyin yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde sanatın öne çıkması geçmiş yıllarda çeşitli tartışmalara yol açmıştır: 1950’li yıllarda yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik araştırmaların sonucu, sanatın yaratıcı davranışı geliştirmede tek alan olmadığı yönünde bulgular sunmuştur. 1960’lı yıllarda yapılan araştırmalarda ise sanat eğitiminin salt sanatsal yaratıcılığı geliştirmesi gereken bir alan olması yönündeki görüş yaygınlık kazanmıştır (Kırıçoğlu, 2002, 169). Her ne kadar sanatın yaratıcılığı ne oranda geliştirdiği halen günümüzde de tartışma konusu olsa da bu konuda ortaya çıkan eğilimlerin sanatın yaratıcılıkla ilişkisini kabul etmesi açısından kayda değerdir.

Sanat eğitiminin geliştirdiği düşünülen diğer bir kazanım ise eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004, 723-739), mantıklı olarak karar vermeye odaklı (Ennis, 1981, Aktaran; Norris, 1985, 40; Schafersman, 1991, 3), bir sorunu çok yönlü değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Demirel (2014, 119), eleştirel düşünmeyi ölçüt ve standartlar temel alınarak yapılan, olumlu olumsuz yönlere dikkat çekilen bir yargılama süreci olarak değerlendirir. Amerika Psikoloji Derneği (APA) ise eleştirel düşünmeyi bir muhakeme süreci (Facione & Facione, Sanchez, 1994, 345) olarak görürken, Özden (2011, 160) benzer biçimde zihinsel bir süreç olarak ifade eder. Chance (1986, Aktaran; Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2008, 1) bu duruma vurgu yaparak, eleştirel düşünmeyi gerçekleri değerlendirerek, problem çözmeyi de içeren becerilerin bir bütünü olarak betimler. Halpern (1989, Aktaran; Kurt & Kürüm, 2010,

◆ Kani Ülger

24) de eleştirel düşünmeyi akla dayalı karar verme ve sorun çözme süreci olarak ifade eder. Buna göre, eleştirel düşünme Braman (1999, Aktaran; Kökdemir, 2003, 48)'ın da belirttiği gibi sorun çözmeye yönelik önemli bir düşünme biçimidir. Bu görüşe paralel olarak Kennedy, Fisher ve Enis (1991, Aktaran; Sübaşı, 2009, 89)'e göre, eleştirel düşünme bir problemin karşısında varlığını göstermektedir.

Sanat eğitiminin bireyin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde olumlu yönde etkileri olabileceğine dair düşünceler, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Öyleki, Freire ve Macedo (1998, 80)'ya göre, bir sanat ürününü okumak bireyi eleştirel alana yöneltilir. Knight (2010, 236)'ın da belirttiği gibi sanat eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünceyi kullanarak fikir oluşturmalarını sağlayan bir temeldir. Kırıçoğlu (2002, 49) ise sanat eğitimi alan bireylerin eleştirel bir görüş kazandıklarının üzerinde önemle durur.

Sanat eğitiminden beklenen diğer bir kazanım ise, *problem çözme* olduğu söylenebilir. Bir düşünme becerisi olarak problem çözme; bir zorluğun, engelin üstesinden gelme olarak tanımlanmaktadır (Lubart, 2001, 300). Bingham (2004, 23), problem çözmeyi kısaca bir hedefe varmada karşılaşılan zorlukları aşma olarak tanımlarken, Dewey problem çözme sürecini beş adımda açıklar: (1) *Problemi algılama*; (2) *Problemi tanımlama*; (3) *Olası çözümleri önerme ve (5) çözüm önerilerini test ederek çözüm önerisini kabul ya da red etmek*. Kırıçoğlu (2002, 63), öğrencinin sanatçı gibi öğrenebildiği en soyut kavramı görsel anlamda somutlaştırdığından söz ederek, bu düşünme biçiminin gereç üzerinde, gerecin sınırlılıkları, olanakları içinde düşünmeyi gerektirdiğini ve sonuç olarak problem çözmeyi sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle Kırıçoğlu (a.g.e., 175) problem çözme sürecini sanatsal üretim alanına dâhil eder. Buna göre, alanyazındaki veri ve görüşlere dayanarak, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olup olmadığı, araştırılması gereken önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırma bulguları ise bir kesinlik ortaya koyamamakta, farklılık içermektedir: Yapılan kimi araştırma sonuçları sanat eğitiminin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği yönünde bulgular sunarken (Aral, 1999, 16; Dikici, 2006, 3; Oğuz, 2010, 89; Furnham vd., 2011, 114), kimi araştırmacılar da sanat eğitiminin yaratıcı düşünmeye anlamlı bir etkisinin olmadığı yönünde bulgular raporlamıştır (Howell, 1990, 85; Charyton, Basham, Elliot, 2008, 218). Öte yandan, yaratıcı düşünme açısından durum bu iken, ilgili alanyazına bakıldığında, sanat eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözmeye etkisi bağlamında yeterince çalışma bulgusuna da rastlanılmamakta, ilgili alanyazında önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Yukarıda açıklanmaya çalışılan bu durumun sonucu olarak, bu çalışmanın amacı şu şekilde oluşturulmuştur:

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, sanat eğitiminin öğrencilerin temel düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları

- 1) Sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 2) Sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 3) Sanat eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim fakültesi Resim İş Anabilim Dalı I. ve II. Sınıf öğrencileri, araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma yönteminin betimsel modellerinden *kesitsel araştırma* deseninde tasarlanmıştır. Kesitsel araştırma yaklaşımında çeşitli gelişmişlik evrelerini temsil ettiği kabul edilen, birbirinden ayrı gruplardan alınan sonuçlar, sanki aynı gruptan alınmış gibi yorumlanır ve gelişmenin sürekliliğini yansıttığı varsayılır (Karasar, 2002, 81).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Resim İş Anabilim Dalı, I. ve II. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. I. sınıfta 28, II. sınıfta 24 öğrenci olmak üzere toplam 52 öğrenciden veri toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI); California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır.

2.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT): Torrance (1966, 2) TYDT formlarını 5 yıllık bir araştırma sonucu, ana sınıftan üniversite öğrencisine kadar geniş bir kullanım alanı için oluşturmuştur. Aslan (2001, 19), TYDT formlarının Türkçe versiyonunu elde etmek için dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik ile ilgili çalışmalarını yapmıştır. TYDT Türkçeye iki uzman tarafından çevrildikten sonra bu form İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, her iki dili iyi bilen 30 kişilik bir çalışma grubuna 15 gün ara ile uygulanmıştır. İki testten elde edilen puanlar pearson-moment çarpım korelasyon; $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları için Guttman ve Cronbach Alfa teknikleri ile korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Geçerlilik çalışmaları kapsamında ise, Wechsler Yetişkinler

◆ Kani Ülger

formu Wonderlic Personel Testi (Genel yetenek testi) ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre, TYDT testlerinin beklenen yaratıcı düşünme boyutlarını ölçtüğü kararına varılmıştır (a.g.e., 2001).

2.3.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI): California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, (California Critical Thinking Disposition Inventory; CCTDI) ise, bireyin eleştirel düşünme eğilimini ölçen bir testtir (Facione, Facione & Sanchez, 1994, 345). İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Kökdemir (2003, 68-89) tarafından yapılmıştır: 913 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin Türkçe versiyonunun faktör analiz sonucunda toplam 51 madde olmak üzere altı alt boyutta (*Doğruyu Arama, Analitiklik, Sistematiklik, Kendine Güven, Meraklılık ve Açık fikirlilik*) iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE): Problem çözme envanteri, bireyin problem çözme becerisini değerlendirmeyi amaçlayan, ergen ve yetişkinlere uygulanan bir ölçektir (Savaşır-Şahin, 1997, 79). Kendini değerlendirme türü bir ölçek olarak, gruplara uygulanabilen, zaman sınırlaması olmayan, 35 maddeden oluşan ve 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir (Savaşır-Şahin, 1997,79). Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ölçek, problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Ölçek 150 öğrenciye uygulanmış, yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 bulunmuştur (Savaşır-Şahin, 1997, 80). Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner tarafından (1993, 379-396) Türkçeye uyarlanan ölçeğin yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise r: 0.81 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik .45 olarak bulunmuştur. Tüm bu çalışmalar sonucu Türkçeye uyarlanan ölçeğin nitelenen problem çözme becerilerini ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Parametrik istatistikler, dağılımın normalliği varsayımını gerekli kılar (Büyüköztürk, 2007, 30). Bu nedenle, bağımlı değişkenden elde edilen tüm verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı ($p>.05$) incelenmiş, normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Bu sonuca göre, verilerinin analizinde parametrik istatistik tekniklerinden bağımsız gruplar için t-testi (Ural-Kılıç, 2006, 206-213) kullanılmıştır.

3. Bulgular

Sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi olup olmadığına ilişkin araştırmanın birinci alt amacına yanıt aramak için ilgili veriler t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme açısından TYDT ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, öğrenimlerine devam ettikleri sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin yaratıcı düşünme TYDT testi puan ortalamalarının devam ettikleri sınıflara göre t testi sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sınıf (I.)	28	8.86	3.39	50	-2.54	.01*
Sınıf (II.)	24	11.25	3.36			

*P < .05

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde, sanat eğitimi alan I. sınıf öğrencilerin yaratıcı düşünme puan ortalaması 8.86 iken, II. sınıf öğrencilerin aynı türden puan ortalamasının 11.25 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı düşünme puan ortalamalarında II. sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t = -2.54$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak, yaratıcı düşünme alt boyut puanları da incelenmiş, sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin yaratıcı düşünme TYDT alt boyut puan ortalamalarının devam ettikleri sınıflara göre t testi sonuçları

Sınıflar	TYDT Yaratıcı Düşünme Alt Boyutlar					
	Akıcılık	Orjinallik	Başlıkların Soyutluluğu	Zenginleştirme	Erken Kapamaya Direnç	Yaratıcı Kuvvetler
Sınıf (I)	t: -2.58 p: .01*	t: -3.14 p: .00*	t: -.94 p: .34	t: -2.41 p: .01*	t: -.77 p: .44	t: -.66 p: .51
Sınıf (II)						

*P < .05

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre, “Başlıkların soyutluluğu”, “Erken kapamaya direnç” ve “Yaratıcı kuvvetler” yaratıcı düşünme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, “Akıcılık”, “Orjinallik” ve “Zenginleştirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 3’deki verilere bakıldığında I. ve II. sınıf öğrencilerin sırasıyla, yaratıcı düşünme alt boyut puan ortalamaları *Akıcılık*ta 11.60 – 15.62, *Orjinallik*te 5.92 – 9.91, ve *Zenginleştirmede* 9.07 – 10.83 olduğu görülmektedir. Buna göre, yaratıcı düşünme *Akıcılık*, *Orjinallik* ve *Zenginleştirme* alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı fark, II. sınıf öğrenciler lehinedir.

Yaratıcı düşünme *akıcılık* alt boyutu, TYDT’deki sorulara verilen cevapların yani tekrarlanmayan farklı çizimlerin sayısıyla belirlenir (Torrance, 1965, 36). Yaratıcı düşünme *orjinallik* alt boyutu ise, TYDT’deki sorulara verilen cevapların biricikliği kategorisinde puanlanır (Torrance, 1972, 13). Yaratıcı düşünme *zenginleştirme* alt boyutu da TYDT’de uyaran şekle eklenen her bir uygun detaydır (Torrance, 1972, 15).

Tablo 3. Öğrencilerin yaratıcı düşünme TYDT alt boyut puan ortalamaları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler

Sınıflar	Yaratıcı düşünme Alt boyutlar	N	\bar{X}	S	sd
Sınıf (I)	Akıcılık	28	11.60	6.16	50
Sınıf (II)		24	15.62	4.85	
Sınıf (I)	Orjinallik		5.92	4.06	50
Sınıf (II)			9.91	5.08	
Sınıf (I)	Zenginleştirme		9.07	2.47	50
Sınıf (II)			10.83	2.77	

Araştırmanın ikinci alt amacı, sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi olup olmadığına ilişkindir. Bu alt amaca yanıt aramak için ilgili veriler t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından CCTDI ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları öğrenimlerine devam ettikleri sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin eleştirel düşünme CCTDI ölçeği puan ortalamalarının devam ettikleri sınıflara göre t testi sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sınıf (I)	28	224.53	15.22	50	1.09	.27
Sınıf (II)	24	218.54	23.78			

$P > .05$

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde, sanat eğitimine devam eden I. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalaması 224,53 iken, II. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puan ortalamasının 218,54 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin eleştirel düşünme puanları öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($t = 1.09, p > .05$) söylenebilir.

Sanat eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı, bu çalışmanın yanıtını aradığı bir diğer araştırma alt amacıydı. Bu alt amaca yanıt aramak için ilgili veriler t-testi ile incelenmiştir. Sanat eğitimine devam eden öğrencilerin problem çözme becerileri açısından PÇE ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, öğrenimlerine devam ettikleri sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin problem çözme PÇE ölçeği puan ortalamalarının devam ettikleri sınıflara göre t testi sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sınıf (I)	28	82.39	18.90			
Sınıf (II)	24	86.75	19.83	50	-.81	.42

$P > .05$

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde, I. sınıf öğrencilerin problem çözme puan ortalaması 82,39 iken, II. sınıf öğrencilerin aynı türden puan ortalaması 86,75 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin problem çözme puanları, öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($t = -.81, p > .05$) söylenebilir.

4. Tartışma

Bu araştırmanın yanıtını aradığı birinci alt amaç; “sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde düzenlenmişti. Araştırmanın bulgularına göre, sanat eğitimi I. ve II. sınıfa devam eden öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları II. sınıf öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde olumlu yönde anlamlı etkisi olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Rostan (2010, 261)'ın araştırma bulgularına paralel olarak, destekler biçimindedir.

Howell (1990, iii), sanat eğitimine önemli katkıları olan Elliot W. Eisner'a atf yaparak, sanatın öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırdığı konusunda yaygın bir görüşün kabul gördüğünü belirtmektedir. Benzer biçimde Kırışoğlu (2002, 47) da sanat eğitiminin en önemli işlevi olarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesini ön plana çıkarmaktadır. Bu araştırma sonucunun da ortaya koyduğu gibi, sanat eğitimi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren önemli bir etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir.

Yaratıcı düşünme, katı kurullarla sınırlanmayan fiziki ortamlarda gelişir. Bu tür bir çevre, en ideal şeklini sanatın yapısından dolayı, sanat eğitiminde alır. Bu bağlamda sanat eğitimi, öğrencinin farklı ve yeni olanı deneyimleyebilmesi için önemli fırsatlar sunan bir öğrenme iklimine sahip olduğu söylenebilir. Guilford (1976, Aktaran; Cropley, 2001, 31)'un da vurguladığı gibi, yaratıcılığa neden olan bilişsel yapıların yenilik içermesi gerekir. Bu araştırmanın bulgularına göre, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme “Orjinallik” (Originality) alt boyutunda anlamlı etkisinin bulunması, Guilford'un görüşlerini destekler biçimindedir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, yeniyi keşfetmesini sağlayacak öğrenme ortamlarının hazırlanmasıyla mümkün olabileceği ileri sürülebilir. Böyle bir öğrenme ortamında öğrenci, imgelem düşüncesini geliştirebilir. Bu durum, araştırmada elde edilen diğer bulgu olan, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme “Zenginleştirme” (Elaboration) alt boyutunda olumlu etkisini ortaya koyması bakımından anlamlıdır. Yaratıcı düşünme, zenginleştirme alt boyutu bireyin bir düşünceye detay eklenerek çeşitlendirebilme yeteneğini göstermektedir (Aslan & Puccio, 2006, 165). Bu nedenle, TYDT ölçeği yaratıcı düşünme zenginleştirme alt boyu-

◆ Kani Ülger

tunda bireyin fikirlerini ayrıntılı bir şekilde görsel anlamda aktarma başarısı puanlanmaktadır (Torrance, 1966, 75). Sanat eğitiminin yaratıcı düşünme *Orjinallik* ve *Zenginleştirme* alt boyutunda anlamlı etkisi göz önünde bulundurulursa, sanat eğitiminin öğrencilerin imgelem düşüncesine yeni fikirler katarak, zenginleştirme fırsatı sunabileceği ileri sürülebilir.

Bu çalışmada elde edilen diğer bir bulgu, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme "*Akıcılık*" (Fluency) alt boyutunda anlamlı etkisi olduğu şeklindedir. *Akıcılık*, değerlendirilebilir cevaplar vermeye ilgilidir (Guilford & Hoepfner, 1971, 126). Yaratıcı düşünmede "*Akıcılık*" alt boyutu bu tanıma paralel olarak, sorulara verilen cevapların yani tekrarlanmayan değişik çizimlerin sayısı ile belirlenir (Torrance, 1965, 36; Cropley, 2001, 31). "*Akıcılık*" bu bağlamda, birçok yararlanılabilir düşünme üretme yetisi (Gartenhaus, 2000, 18) olarak tanımlanabilir. Şekilsel akıcılık, nesnelere biçimlerini, birbiriyle ilişkilerini görüp, bunları çizerek yansıtabilme yetisi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, sanat eğitiminin öğrenciye görsel düşünmede akıcılık yetisi kazandırdığı ileri sürülebilir.

Bu çalışmanın yanıtını aradığı ikinci alt amaç; "*sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?*" şeklinde kurulmuştu. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, sanat eğitimine devam eden I. ve II. sınıf öğrencileri arasında eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçta göre, sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Çalışmada ulaşılan bu sonucun nedeni olarak, sanat eğitiminde eleştirel alana yeterince yer verilmemesi gösterilebilir. Sanatsal eleştiri olmaksızın sanat ürününün oluşturulamayacağı göz önünde bulundurulursa, sanat eğitiminde eleştirel düşünmenin önemi daha iyi anlaşılabilir. Sanat eğitiminin de ötesinde, uygulamada genel eğitim açısından hemen hemen ele alınan her konunun, yalnızca öğretmen tarafından açıklanabilir bir sonucu olduğu söylenebilir. Bu durum, yeni bakış açılarına fırsat tanımadığından dolayı, ele alınan konuda eleştirel düşünmeye gereksinim duyulmaz. Özsoy (2003, 101) bu durumu, okul ders programlarının genellikle sözlü anlatımın baskınlığı altında olduğu için birçok eleştirel soruna değinmemesine bağlar.

Bu çalışmanın yanıtını aradığı üçüncü alt amaç; "*Sanat eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?*" şeklinde düzenlenmişti. Çalışmada elde edilen bulgular, sanat eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirmesinde anlamlı bir etkisi olmadığı yönündedir. Sanat eğitimi, sanatın doğasından kaynaklanan farklı, açık uçlu ve tek bir yanıt olmayan rutin dışı problemlerle karşılaşma olasılığı oldukça yüksek olan bir öğrenme alanıdır. Sanat eğitiminde öğrenciye karşılaştığı rutin dışı problemlerin çözümü için yeterince fırsat verilmemesi, çalışmada elde edilen bu sonucun nedeni olarak gösterilebilir. Belli işlem basamaklarından oluşturulan bir öğretim, öğrencinin farklı çözümler üretmesine fırsat tanımadığından dolayı, yeni ve farklı çözüm arayışları da ödüllendirilmez. Sanat eğitiminde esnek bir öğretim yöntemi uygulanmaması, karşılaşılan rutin dışı problemlere farklı çözüm arayışlarını engeller.

Çalışmada elde edilen bu sonucun diğer bir nedeni olarak sanat eğitiminde değerlendirme yöntemi gösterilebilir. Öğretmenin sadece öznel değerlendirme yön-

temleri kullanması, öğrenciyi belli bir izleğe yönlendirmekte, öğrencinin yeni ve farklı olanı denemesine, yeni çözüm yolları keşfetmesi önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu durum, “farklı olan çözümü denememek” anlamına gelmektedir. Oysa sanat eğitimi alanında karşılaşılan rutin dışı problemleri çözmeye becerisini geliştiren asıl etkinlik, öğrencinin çözüme ulaşmak için izlek dışında yolları da deneyebilmesi için fırsat tanınmasıdır. Buna göre, sanat eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları rutin dışı problemlere farklı çözüm arayışları için fırsat tanınması, problem çözmeye becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olabileceği ileri sürülebilir.

Eisner (1985, Aktaran; Howel, 1990, 2)'ın belirttiği gibi sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen önemli bir öğrenme alanıdır. Sonuç olarak, bu araştırma bulgularının da ortaya koyduğu gibi, sanat eğitimi öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini olumlu yönde etkileyerek, geliştirebilmektedir. Bu araştırma sonucuna bağlı olarak, “Orjinallik” (Originality), “Akıcılık” (Fluency) ve “Zenginleştirme” (Elaboration) yaratıcı düşünme alt boyutlarında II. sınıf öğrenciler lehine anlamlı fark olması, sanat eğitiminin yeniye olana açıklığını göstermekle beraber, öğrencinin imgelem düşüncesini de zenginleştirip, geliştirdiğini göstermesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve beraberinde değiştirdiği yaşam şartları, bireyin önceki on yıllara oranla daha üst düzey düşünme becerisi sergilemesini zorunlu kılmaktadır. Bu duruma bağlı olarak birey, yaşadığı çağa uyum sağlayabilmek için üst düzey düşünme becerilerine gereksinim duymaktadır. Bu tür düşünme becerilerinin başında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerileri gelmektedir. Bireyin bu tür düşünme becerilerin geliştirilebilmesi için, özellikle eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren önemli bir öğrenme alanıdır. Sanat eğitimi ayrıca, sanatın doğasından kaynaklanan yapısından dolayı mutlak kesinlikler üzerine kurulamaması, öğrencilerin problem çözmeye ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu duruma bağlı olarak, bu araştırmanın sonuçlarının ışığında sanat eğitimi uygulama alanı için bazı önerilerde bulunulmuştur. Buna göre, sanat eğitimine devam eden öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerilerinin geliştirilmesi için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Sanat eğitiminde belli işlem basamakları içermeyen, keşfedici bir yöntem benimsenerek, sanatın doğasından kaynaklanan rutin dışı problemlerin çözümü için öğrenciyeye fırsat tanınması önerilir.
- Sanat eğitimi atölye çalışmalarında aynı bir laboratuvar gibi, öğrencinin yeni teknik ve uygulamaları denemelerine olanak verilmesi önerilir.
- Sanat eğitiminde öğrencilere sanat ürünü hakkında kendi bakış açısına uygun olarak yeni ve farklı fikirler üretmesi için fırsat verilmesi önerilir.
- Sanat eğitiminde uygulanan öğretim yöntemlerinde sanatsal eleştiriye yer verilerek, öğrencinin eleştirel düşüncesi, öğrenci başarısını derecelendirmede dikkate alınması önerilir.

◆ Kani Ülger

Kaynakça

- Aral, N. (1999) Sanat eğitimi yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Aslan, A. E. (2001) Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, A. E. & Puccio, G. J. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance's tests of creative thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior*. Vol. 40 (3), 163-177. doi: 10.1002/j.2162-6057.2006.tb01271.x
- Bingham, A. (2004). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev: A.Ferhan Oğuzkan). (6.Baskı.). MEB. Yayınları:3130.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Charyton, C., Basham, K. M. Ve 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*. Vol.42, Number, 3 Third Quarter 200, 216-222.
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education-learning*. London: Kogan Page.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 31, Sayı 139, 3-9.
- Facione, N.C., Facione,P.A., Sanchez,M.A. (1994). Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*. October 1994, Vol. 33, No. 8, 345-350.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuyazarlık*. (Çev: Serap Ayhan). Ankara: İmge Kitapevi.
- 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*. V6, n2, 114-121 Aug.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. (Çev: R.Mergenci-B.Onur). Ankara, Ankara University Press.
- Guilford, J. P. and Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York : Mc Graw - Hill Book Company.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, Ş. (2008). Eleştirel düşünme. <http://www.sgb.gov.tr> adresinden 27 Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.
- Heppner, P.P., Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Howell, C.D.G. (1990). The relationship between arts education and creativity among high school students. University of Northern Colorado, Doctoral Dissertation Thesis. <http://media.proquest.com/> adresinden 26 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Jung, R. E., Mead, B. S., Carrasco, J., and Flores, R. A. (2013). The structure of creative cognition in the human brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 08 July 2013, doi:10.3389/fnhum.2013.00330 <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fnhum.2013.00330/full> adresinden 24 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır. doi:10.3389/fnhum.2013.00330 adresinden 24 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Nobel.
- Lubart, T.I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4). 295-308. Doi:10.1207/S15326934CRJ1334 07
- Sübaşı, G. (2009). Üst düzey düşünme becerileri: Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme. *Ankara Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*. Yıl 10, Sayı:64, Kasım-Aralık, 86-91.
- Kırıçoğlu, O. (2002). Sanatta eğitim. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Knight, L. (2010) Why a child needs a critical eye, and why the art-classroom is central in developing it. adresinden 16 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kurt, A.A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 2, Sayı: 2, 20-34.
- Lemon, G (2011). Diverse perspectives of creativity testing: Controversial issues when used for inclusion into gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*. 34 (5), 742-772.
- Leong, S. and Qiu, X-L. (2013). Designing a 'creativity and assessment scale' for arts education. *Educational Psychology*, Vol. 33, No. 5, 596-615.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2004). Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı. *Tebliğler Dergisi*, 2563, 723-739.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership* May 1985. 40-45.
- Oğuz, D. (2010). Alan derslerinin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 13 sayı 23, 79-92.
- Özden, Y. (2011) *Öğrenme ve Öğretme*. (11.Baskı). Pegem Akademi: Ankara
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- 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.(2007). Creativity theories and themes: Research, development and practice. Elsevier Amsterdam; Boston, Academic Press. Online resource: <http://sciencedirect.com/science/book/9780126024005> adresinden 17 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- San, İ. (2004). Sanat ve eğitim. (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Savaşır, I. ve Şahin, Nesrin H. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 9.
- Schafersman, S. D. (1991) *An introduction to Critical Thinking*. <http://www.freinqury.com/critical-thinking.html> adresinden 14 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Shinner, L. (2004). Sanatın İcadı. Sanat ve Kuram Dizisi (Çev: İsmail Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, N., Şahin N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Ural, A., Kılıç, İ. (2006). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Test of Creative Thinking norms technical manual researchy Editio*. Personel Pres Inc., New Jersey.
- Torrance, E. P. (1965). *Revarding creative behavior: experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1972). *Torrance Test of Creative Thinking directions manual and scoring guide*. Personel Pres., Massachusetts.

THE EFFECT OF ART EDUCATION ON THINKING SKILLS

Kani ÜLGER*

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of art education on creative thinking, critical thinking and problem solving skills of students. For this purpose, it was implemented Torrance Test of Creative Thinking, California Critical Thinking Disposition Inventory and Problem Solving Inventory on 52 university students who were studying in art education in the spring semester of 2014. This research is designed as cross-sectional study which is one of the quantitative methods. The data which is obtained from the tool Torrance Test of Creative Thinking, The California Critical Thinking Disposition Inventory and Problem Solving Inventory. The data was analyzed with t-test which is one of the parametric statistic techniques. According to findings of the study, there was found the significant effect of art education on creative thinking skill of students whereas there was not found the significant effect of art education on critical thinking and problem solving skills of the students. This result shows that art education have a significant positive effect on creative thinking skill of the students. However, based on these results of the study, it was came forward some suggestions for the development of the students' thinking skills.

Keywords: Art education, creative thinking, critical thinking, problem solving

* Assistant Professor Dr.; Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Fine Arts