

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MİMARLIK ANABİLİM DALI

**TASARIM EĞİTİMİNDE FARKINDALIK VE YARATICILIK GELİŞİMİNE
YÖNELİK BİR ÖNERİ**

DOKTORA TEZİ

İç Mimar Dilara ONUR

ŞUBAT 2016

TRABZON



KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MİMARLIK ANABİLİM DALI

TASARIM EĞİTİMİNDE FARKINDALIK VE YARATICILIK GELİŞİMİNE
YÖNELİK BİR ÖNERİ

Dilara ONUR

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde

"DOKTOR (MİMARLIK)"

Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 29 / 12 / 2015

Tezin Savunma Tarihi : 12 / 02 / 2016

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Tülay ZORLU

İkinci Danışman : Prof. Dr. Ayhan USTA

Trabzon 2016

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mimarlık Anabilim Dalında
Dilara ONUR Tarafından Hazırlanan

TASARIM EĞİTİMİNDE FARKINDALIK VE YARATICILIK
GELİŞİMİNE YÖNELİK BİR ÖNERİ

başlıklı bu çalışma, Enstitü Yönetim Kurulunun 19 /01/2016 gün ve 1636 sayılı
kararıyla oluşturulan jüri tarafından yapılan sınavda
DOKTORA TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri


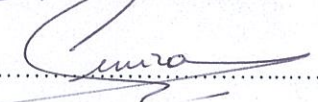
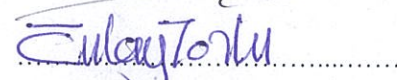

Başkan : Prof. Dr. Şengül Öymen GÜR

Üye : Prof. Dr. Semra AYDINLI

Üye : Doç. Dr. Tülay ZORLU

Üye : Doç. Dr. Erkan AYDINTAN

Üye : Doç. Dr. Nilgün KULOĞLU


Prof. Dr. Sadettin KORKMAZ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Tez süreci, özgün, farklı bir ürün ortaya koyabilmek adına yaşanan zorlu bir deneyimdir. Bir yandan tez sahibinin bireyselliği dışında gelişen ilişkisel bir ürün, diğer yandan da tez sahibinin kendi yaşantısının koşullarının ortaya çıkışıdır. Bu kadar farklı dinamiğin etkisinde yaşanan bu psikolojik süreç, geliştiren ve öğreten yapıyla bireyin içsel gelişimi adına kendi iç dünyasına bir serüvendir.

Benim serüvenimde, kıymetli akademik birikimi, çalışma aşkı ve disiplinli yapısı ile bana ışık tutan; varlığı ile beni her zorlu dönemde motive eden; sonsuz sevgisi ile öğrenci hoca ilişkisinin ötesinde duygular hissettiren çok kıymetli hocam Doç. Dr. Tülay ZORLU'ya sonsuz teşekkür ederim. Akademik hayatım boyunca tavrını ve tarzını kendime örnek alacağım sevgili hocam, emekleriniz ve katkılarınızla bu yolda sizinle birlikte yürüdüğüm için çok özel duygular içindeyim. Bu süreçte çok yönlü okumam konusunda ilk günden beri bana yol gösteren ve bu tezin konusunun ortaya çıkışında başucu kitabım olan Tenin Gözleri ile beni buluşturan sevgili hocam Prof. Dr. Ayhan USTA'ya; tez jürilerinde değerli katkılar sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Erkan AYDINTAN'a, yoğun bir döneminde olmasına rağmen katkı sağlamayı kabul eden sevgili hocam Doç. Dr. Nilgün KULOĞLU'na gönülden teşekkür ederim. Ayrıca sevgili çalışma arkadaşlarıma bu süreçte yanımda olduklarını her zaman hissettirdikleri için sonsuz teşekkürler.

Son olarak sevgili kocaman ailem. Canım Sera'm ve canım Yalın'ımı bir an yalnız bırakmayan güzeller güzeli annem Nursel EYÜBOĞLU'na ve canım halamız Melek ONUR'a; beni her zor anımda yüreklendiren canım eşim Nezih ONUR'a, evladı olmaktan hep gurur duyduğum bir tanecik babam Ömer EYÜBOĞLU'na, canım kardeşim Cahit EYÜBOĞLU'na, kocaman yürekli çocuklarım Sera ONUR ve Yalın ONUR'a ve can dostlarıma, güzel arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim. Her birinizin emeği büyük. Benimle birlikte gün saydınız, dua ettiniz. Tez boyunca beni hep motive edip, elimden ve yüreğimden tuttunuz. Sizler olmasaydınız bir anne akademisyen olarak bu süreçten çok daha yorgun çıkardım. İyi ki varsınız. Hep var olun.

Dilara ONUR
Trabzon 2016

TEZ ETİK BEYANNAMESİ

Doktora Tezi olarak sunduğum ‘‘Tasarım Eğitiminde Farkındalık ve Yaratıcılık Gelişimine Yönelik Bir Öneri’’ başlıklı bu çalışmayı baştan sona kadar danışmanım Doç. Dr. Tülay ZORLU’in sorumluluğunda tamamladığımı, verileri/örnekleri kendim topladığımı, deneyleri/analizleri ilgili laboratuvarlarda yaptığımı/yaptırdığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

12/02/2016

Dilara ONUR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	III
TEZ ETİK BEYANNAMESİ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	VII
SUMMARY	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	IX
TABLolar DİZİNİ.....	XI
1. GENEL BİLGİLER.....	1
1.1. Giriş ve Kapsam	1
1.2. Sorunun Belirlenmesi	4
1.3. Çalışmanın Amacı ve Varsayımlar	7
1.4. Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcılık Olgusuna Kuramsal Yaklaşımlar	8
1.5. Psikoloji Yaklaşımları ve Yaratıcılık İlişkisi	27
1.5.1. Psikodinamik- Psikoanalitik Yaklaşım ve Yaratıcılık İlişkisi.....	28
1.5.2. Hümanist Yaklaşım ve Yaratıcılık İlişkisi	33
1.5.3. Davranışçı Yaklaşım ve Yaratıcılık İlişkisi.....	37
1.5.4. Gestalt Yaklaşım ve Yaratıcılık İlişkisi.....	38
1.5.5. Bilişsel Yaklaşım ve Yaratıcılık İlişkisi	39
1.5.6. Psikometrik Yaklaşım ve Yaratıcılık İlişkisi.....	42
1.6. Tasarım Eğitimi ve Yaratıcılık İlişkisi	46
1.7. Farkındalık ve Duyumsama.....	54
1.7.1. Duyusal Bilgi Edinme Süreci-Çok Duyulu Algılama	58
1.7.2. Tasarım Eğitiminde Duyular ve Yaratıcılık İlişkisi	60
1.7.3. Gözmerkezci- Antigözmerkezci Algılama	68
2. YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	75
2.1. Deneysel Çalışmanın Adımları.....	75
2.1.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (Form A).....	78
2.1.2. Kavrama Dayalı Form Tasarımı 1	82
2.1.3. Çok Duyulu Farkındalık Atölyeleri.....	85

2.1.4.	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (Form B).....	113
2.1.5.	Kavrama Dayalı Form Tasarımı 2	113
2.1.6.	Anket	114
3.	BULGULAR	115
3.1.	Torrance Yaratıcı Düşünce Testine İlişkin Bulgular	115
3.2.	Kavrama Dayalı Form Tasarımı ile İlgili Bulgular	121
3.3.	Çok Duyulu Farkındalık Atölyelerine Ait Bulgular	135
3.4.	Ankete İlişkin Bulgular	161
4.	İRDELEME	179
4.1.	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A Formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B Formu) Arasındaki İrdelemeler	181
4.2.	Kavrama Dayalı Form1 ve Form2 Tasarımlarına İlişkin İrdelemeler	193
4.3.	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 ile Kavrama Dayalı Form 1 Arasındaki İrdelemeler ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 ile Kavrama Dayalı Form 2 Arasındaki İrdelemeler	201
4.4.	Ankete İlişkin İrdelemeler	211
5.	SONUÇLAR.....	217
5.1.	Torrance Yaratıcı Düşünce Testine İlişkin Sonuçlar.....	217
5.2.	Çok Duyulu Farkındalık Atölyelerine İlişkin Sonuçlar.....	219
5.3.	Kavrama Dayalı Forma İlişkin Sonuçlar	221
5.4.	Ankete İlişkin Sonuçlar	222
5.5.	Genel Sonuçlar	223
6.	ÖNERİLER	226
7.	KAYNAKLAR.....	227
8.	EKLER	243
ÖZGEÇMİŞ		

Doktora Tezi

ÖZET

TASARIM EĞİTİMİNDE FARKINDALIK VE YARATICILIK GELİŞİMİNE YÖNELİK BİR
ÖNERİ

Dilara ONUR

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Mimarlık Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Tülay ZORLU
2016, 242 Sayfa, 53 Ek Sayfa

Bu çalışma, tasarım eğitiminde gözün giderek artan egemenliğine karşı durarak, görmenin diğer duyularla bütünleşmesine imkan sağlayacak olan çok duyulu farkındalık eğitimi önerisi ile tasarım öğrencilerinin yaratıcılıklarını arttırmayı hedeflemektedir. Bu eğitim önerisi çeşitli atölyeler aracılığıyla bireylerin tasarımın soyut yapısı ile ilk kez karşılaştıkları 1.sınıf tasarım eğitimi sürecinde, algılamanın sadece görme odaklı bir yapıda olmadığına duyumsal algılama sürecinin diğer tüm duyularla bütünleşik bir yapıda olduğu öğretilmelidir. Tasarlama eğitiminin görme dışındaki diğer duyuların da dahil edilerek öğretilmesi gerekliliği düşüncesinden hareketle, duyuların içselleştirilebilmesi, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları tasarım sürecine adapte olabilmeleri ve kişisel potansiyellerinin farkına varmaları adına bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu tez duyumsal sürecin çok duyulu bir bütün olduğunun ifadesi niteliğinde oluşu ve duyuların içselleştirilerek yaratıcı düşünceye katkı sağlayacağı düşüncesinden hareketle tasarım eğitimine yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, genel bilgilerde çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturularak sırasıyla yaratıcı düşünce ve yaratıcılık olgusuna kuramsal yaklaşımlar, psikoloji yaklaşımları ve yaratıcılık ilişkisi, tasarım eğitimi, farkındalık ve duyumsama ana başlıkları ile açıklanmıştır. Yapılan çalışmalarda sorunun belirlenmesi, çalışmanın amacı, varsayımları, yöntemi sorgulanarak ortaya konulmuştur. Çalışmanın bulgular bölümü, Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerine, kavrama dayalı form tasarımına, çok duyulu farkındalık atölyelerine ve ankete ilişkin bulgular olmak üzere 4 bölümde ele alınmıştır. Çalışmanın irdeleme bölümü ise bulgulara ait irdelemeler, çalışmanın beşinci bölümü ise, öğrencilerin yaratıcılıklarında gerçekleşen değişimlere, çok duyulu farkındalık atölyelerine, kavrama dayalı form tasarımına, ankete ve genel değerlendirmelere ilişkin sonuçlardan oluşmaktadır. Çalışmanın son bölümünde ise yapılan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar ışığında gelecek çalışmalar için öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tasarım Eğitimi, Yaratıcılık, Duyumsama, Duyusal Farkındalık, Çok Duyulu Algılama

PhD. Thesis

SUMMARY

A SUGGESTION FOR RAISING AWARENESS AND CREATIVITY IN THE FIELD OF
DESIGN

Dilara ONUR

Karadeniz Technical University
The Graduate School of Natural and Applied Architecture Graduate Program
Supervisor: Doç.Dr. Tülay ZORLU
2016, 242 Pages, 53 Pages Appendix

This study aims at increasing students' creative ability by suggesting eyesight integration with other senses leading to multi-sensory awareness of the field in which viewing only by eye is mostly common now. During the design training of the first year, through various workplaces, students must be taught that perception in design must not be only with eyesight but also other senses must be added in designing course. This study has been carried out so that students can realize what their personal potential is like and adapt themselves to the design course which they meet for the first time. This thesis is to contribute a new approach to the design training which internalizes all senses to create a better design work. In the first place, institutional framework of the study and main headings such as creative idea and creativity, interrelation between creativity and psychological approaches, design training, perception and senses, senses in design training are included here with proper clarifications. In the second place, specification of the problem, aim of the study and its assumptions and method of study are covered here. In the third place, finding section is dealt with under four sections which are Torrence Creative Idea Tests, form design based on concept, findings concerning multi-sensory awareness workplaces and questionnaires. In the fourth section of the study, discussion about findings are included, and in the fifth section, results regarding changes in students' creativity, workplaces of multi-sensory awareness, form designs based on concept, questionnaires and general considerations are covered. In the last section of the study, suggestions for future studies take place in the light of findings available at the end of studies.

Key Words: Design Training, Creativity, Methods of Design Training, Sensory Awareness, Multi-sensory Perception

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 1.	Çalışmanın kurgusu	75
Şekil 2.	Varsayımların çalışma adımları ile sınanması.....	76
Şekil 3.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için doğum tarihleri dağılımı	161
Şekil 4.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için cinsiyet dağılımı	162
Şekil 5.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için okul öncesi eğitimi alıp almama durumu.....	162
Şekil 6.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bu bölüme gelmeden önce herhangi bir yükseköğrenim eğitimi (lisans/ön lisans) alıp almama durumu...	163
Şekil 7.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bu bölüme gelmeden önce alınmış olan yükseköğrenim eğitimi (lisans/ön lisans) dağılımı	164
Şekil 8.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bu bölüme gelmeden önce sanat/tasarım ile ilgili bir aktiviteye katılıp katılmama durumu.....	164
Şekil 9.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bu bölüme gelmeden önce alınan sanat/tasarım ile ilgili bir aktivitenin dağılımı.....	165
Şekil 10.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için anne eğitim durumu	166
Şekil 11.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için baba eğitim durumu	166
Şekil 12.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için anne mesleği	167
Şekil 13.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için baba mesleği	167
Şekil 14.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1. sıra ilgi alanları	168
Şekil 15.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 2. sıra ilgi alanlar	168
Şekil 16.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 3. sıra ilgi alanları	169
Şekil 17.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1. sırada etkin kullanılan duyular	170
Şekil 18.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 2. sırada etkin kullanılan duyular	170
Şekil 19.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 3. sırada etkin kullanılan duyular	171
Şekil 20.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 4. sırada etkin kullanılan duyular	171
Şekil 21.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 5. sırada etkin kullanılan duyular	171
Şekil 22.	Deney, kontrol grubu ve genel toplam için yaratıcılıkta birlikte etkin olduğu düşünülen duyulardan birincisi.....	172

Şekil 23. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için yaratıcılıkta birlikte etkin olduğu düşünülen duylardan ikincisi	172
Şekil 24. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için temel sanat eğitimi dersinde kazanılan duysal farkındalık	174
Şekil 25. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için proje dersinde kazanılan duysal farkındalık.....	174
Şekil 26. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1 yıllık eğitim süreci sonucunda hissedilen birinci değişim	175
Şekil 27. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1 yıllık eğitim süreci sonucunda hissedilen ikinci değişim	175
Şekil 28. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1 yıllık eğitim süreci sonucunda hissedilen üçüncü değişim	176
Şekil 29. Deney grubu için duysal farkındalık artış durumu	177
Şekil 30. Deney grubu için duysal farkındalık derecesi	177
Şekil 31. Deney grubu için bakış açısı durumu	178
Şekil 32. Deney grubu için bakış açısı derecesi.....	178
Şekil 33. İrdeme aşamaları.....	179
Şekil 34. Deney grubu için cinsiyete göre kavram seçiminde kullanılan duylar	212
Şekil 35. Kontrol grubu için cinsiyete göre kavram seçiminde kullanılan duylar.....	212
Şekil 36. Deney grubunun cinsiyete göre kavram yansıtımında kullanılan duylar	213
Şekil 37. Kontrol grubunun cinsiyete göre kavram yansıtımında kullanılan duylar	214
Şekil 38. Sanat ve yaratıcılıkla ilgili bir aktiviteye katılma durumunun, birlikte kullanıldığında yaratıcılıkta daha etkin olacağı düşünülen iki duyu seçimine olan etkisi.....	216

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Yaratıcılık tanımlamaları.....	24
Tablo 2. Kavrama dayalı form tasarımı föyü.....	84
Tablo 3. Çok duyulu farkındalık atölyeleri programı.....	89
Tablo 4. Duyu atölyesi 1 içeriği.....	90
Tablo 5. Duyu atölyesi 2 içeriği.....	91
Tablo 6. Duyu atölyesi 3 içeriği.....	92
Tablo 7. Duyu atölyesi 4 içeriği.....	93
Tablo 8. Duyu atölyesi 5 içeriği.....	94
Tablo 9. Duyu atölyesi 6 içeriği.....	95
Tablo 10. Duyu atölyesi 7 içeriği.....	96
Tablo 11. Duyu atölyesi 8 içeriği.....	97
Tablo 12. Duyu atölyesi 9 içeriği.....	98
Tablo 13. Duyu atölyesi 10 içeriği.....	99
Tablo 14. Duyu atölyesi 11 içeriği.....	100
Tablo 15. Duyu atölyesi 12 içeriği.....	101
Tablo 16. Duyu atölyesi 13 içeriği.....	102
Tablo 17. Duyu atölyesi 14 içeriği.....	103
Tablo 18. Duyu atölyesi 15 içeriği.....	104
Tablo 19. Duyu atölyesi 16 içeriği.....	105
Tablo 20. Duyu atölyesi 17 içeriği.....	107
Tablo 21. Duyu atölyesi 18 içeriği.....	108
Tablo 22. Duyu atölyesi 19 içeriği.....	109
Tablo 23. Duyu atölyesi 20 içeriği.....	110
Tablo 24. Duyu atölyesi 21 içeriği.....	111
Tablo 25. Duyu atölyesi 22 içeriği.....	112
Tablo 26. Deney grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test 1 (A formu) puanları.....	116
Tablo 27. Deney grubu Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test 1 (A formu) puanları.....	116
Tablo 28. Kontrol grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test 1 (A formu) puanları.....	117
Tablo 29. Kontrol grubu Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test 1 (A formu) puanları.....	118

Tablo 30. Deney grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test 1 (B formu) puanları.....	118
Tablo 31. Deney Grubu Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test 1 (B formu) puanları	119
Tablo 32. Kontrol Grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test 1 (B formu) puanları	120
Tablo 33. Kontrol Grubu Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test 1 (B formu) puanları	121
Tablo 34. Deney ve kontrol grubunun form tasarımı aşamasında seçtikleri kavramlar ...	122
Tablo 35. Deney ve kontrol grubu için kavramın seçilme nedeni	124
Tablo 36. Deney ve kontrol grubu için kavramı seçtiren nedenler ifade edilirken soyut ifade kullanılıp kullanılmadığı.....	124
Tablo 37. Deney ve kontrol grubu için kavramı seçerken hangi duyu ya da duyuların kullanıldığı.....	125
Tablo 38. Deney grubunun kavrama dayalı form 1 çalışmalarına örnekler	126
Tablo 39. Kontrol grubunun kavrama dayalı form 1 çalışmalarına örnekler	127
Tablo 40. Deney grubu için seçilen kavramın form 1'e yansıtılış biçimi.....	128
Tablo 41. Kontrol grubu için seçilen kavramın form 1'e yansıtılış biçimi.....	129
Tablo 42. Deney grubu için seçilen kavramın form 1'e yansıtırken soyut ifade kullanıp kullanılmadığı.....	129
Tablo 43. Kontrol grubu için seçilen kavramın form 1'e yansıtırken soyut ifade kullanıp kullanılmadığı.....	129
Tablo 44. Deney ve kontrol grubu için seçilen kavramı form 1'e yansıtırken etkin olarak kullanılan duyu	130
Tablo 45. Deney grubunun kavrama dayalı form 2 çalışmalarına örnekler	131
Tablo 46. Kontrol grubunun kavrama dayalı form 2 çalışmalarına örnekler	132
Tablo 47. Deney grubu için seçilen kavramın form 2'e yansıtılış biçimi.....	133
Tablo 48. Kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'ye yansıtılış biçimi.....	133
Tablo 49. Deney ve kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'ye yansıtırken soyut ifade kullanıp kullanmadıkları.....	134
Tablo 50. Deney grubu için seçilen kavramı form 2'ye yansıtılırken hangi duyuların kullanıldığı.....	134
Tablo 51. Kontrol grubu için seçilen kavramı form 2'ye yansıtılırken hangi duyuların kullanıldığı.....	135
Tablo 52. Çok duyulu farkındalık atölyelerinin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi yaratıcılık parametreleri ile ilişkisi	160
Tablo 53. Deney grubu İçin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) sonuçlarının sözel, şekilsel ve genel toplam yaratıcılık puanları	182

Tablo 54. Kontrol Grubu için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) sonuçlarının sözel, şekilsel ve genel toplam yaratıcılık puanları	183
Tablo 55. Deney ve kontrol grupları için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) sonuçlarının sözel, şekilsel ve genel toplam yaratıcılık puanlarının karşılaştırılması.....	184
Tablo 56. Deney grubu için Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) alt başlıklarının irdelenmesi	186
Tablo 57. Deney grubu için Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) alt başlıklarının irdelenmesi	57
Tablo 58. Kontrol grubu için Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) alt başlıklarının irdelenmesi	190
Tablo 59. Kontrol grubu için Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) alt başlıklarının irdelenmesi	192
Tablo 60. Deney grubu için seçilen kavramın form 1 ve form 2'ye yansıtılması	195
Tablo 61. Deney grubu için seçilen kavramın form 1 ve form 2'ye yansıtırken soyut ifade kullanılıp kullanılmadığı	196
Tablo 62. Deney grubu için seçilen kavramın forma yansıtılırken hangi duyuların kullanıldığı.....	196
Tablo 63. Kontrol grubu için seçilen kavramın form 1 ve form 2'ye yansıtılması	197
Tablo 64. Kontrol grubu için seçilen kavramın form 1 ve form 2'ye yansıtırken soyut ifade kullanılıp kullanılması	198
Tablo 65. Kontrol grubu için seçilen kavramın forma yansıtılırken hangi duyunun kullanıldığı.....	199
Tablo 66. Deney ve kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'ye yansıtılması.....	200
Tablo 67. Deney ve kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'ye yansıtılırken soyut ifade kullanılıp kullanılmadığı.....	200
Tablo 68. Deney ve kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'ye yansıtılırken kullanılan duyular	201
Tablo 69. Deney ve kontrol grupları için kavramı formlara nasıl yansıttığının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile ilişkisi.....	203
Tablo 70. Deney ve kontrol grupları için kavramı formlara yansıtırken kullandığı duyunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile ilişkisi	206
Tablo 71. Seçilen kavramın form tasarımına yansıtılış biçiminin Torrance Şekilsel Yaratıcılık parametreleri açısından irdelenmesi.....	208

Tablo 72. Öğrencilerin Torrance Yaratıcılık Testleri (1-2) Şekilsel Yaratıcılık puanlarındaki değişim ile formların Torrance Şekilsel Yaratıcılık parametreleri (1-2) açısından analizindeki değişim.....	210
Tablo 73. Sanat ve yaratıcılıkla ilgili bir aktiviteye katılan ve katılmayan öğrencilerin tasarım yaparken ilk beş sırada seçilen duyu duyular	215



1. GENEL BİLGİLER

1.1. Giriş ve Kapsam

Günümüzde hızla değişen ve küreselleşen dünyada tasarım eğitime yönelik yeni arayışlar ve sorgulamalar da devam etmektedir.

Tasarım eğitimi sanat ve bilim, duygu ve düşünce, işlev ve form, kuram ve pratik arasındaki ikileme meydan okumak için radikal bir değişim içinde paradoksları ve muğlaklığı ile olagelen ve süregiden bir tartışmaya tanık olmaktadır (Aydınlı ve diğerleri, 2004). Dünyada gerçekleşen sosyal, ekonomik, kültürel, sanatsal ve teknolojik değişimlere paralel olarak tasarım eğitiminde de bir değişim yaşanmaktadır.

Tüm bu değişimin tartışma ve sorgulamalarla birlikte yaşandığı tasarım eğitiminde en önemli konulardan biri de yaratıcı düşüncenin geliştirilmesidir. Başlangıçta felsefenin, daha sonra psikoloji biliminin önemli araştırma konularından birini oluşturan yaratıcılık, tarihsel perspektif içinde sanat, tasarım, bilgisayar, tıp vb. gibi birçok disiplinde geliştirilmeye çalışılan interdisipliner bir kavramdır. Bu sebeple tasarım eğitiminin merkezi olan tasarım stüdyolarında da, yaratıcı düşüncenin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine yönelik farklı yaklaşımlar ve metotlar denenmektedir.

XXI. yüzyıl değişim dinamiklerinin tasarım dünyasına yön vermesiyle birlikte, eğitim alanında “daha iyi nasıl öğretebiliriz?” sorusu yerine “insanlar nasıl öğreniyor?” sorusu öncelik kazanmaya başladı. Önce bilişsel yaklaşımlarda yanıt arandı; ancak öğrenmenin sadece uyarıcı-tepki davranışlarıyla açıklanamayacağı, öğrenme sürecinin bilişsel ve duyuşsal boyutları olan zihinsel bir süreç ile anlaşılabilceği vurgulandı. Bu yaklaşıma göre birey, var olan zihinsel modellerden ve yeni deneyimlerden yola çıkarak anlam oluşturmaya çalışan, yorumlar yapan aktif bir öğrenen olarak görüldü (Köseoğlu ve Tümay, 2013).

Yaşanılan değişim ve gelişmeler içerisinde üretilen her yeni düşünce ve yaklaşım, bir diğerine girdi oluşturarak etkileşimli ve dinamik bir tasarım eğitimi süreci yaşanmasına neden olmuştur. Şüphesiz bu etkileşimli süreç tasarım disiplininin birçok disiplinle sıkı ilişki içinde olmasından kaynaklı olarak bu disiplinlerden beslenmesini sağlamıştır.

Özellikle psikoloji alanının insanın zihinsel, düşünsel, duyumsal ve bilişsel yapısı hakkında farklı kuramsal ve deneysel çalışmaların ortaya koyduğu yeni ve önemli

bulgularla, yaratıcılık kavramı çok boyutlu olarak ele alınmaya başlanmış ve yaratıcı düşünceye bakış açısı değişmiştir. Bu süreçte yaratıcılık kavramı tasarım eğitiminde yoğun olarak ele alınan bir konu olmuştur.

Ancak Türkiye’de üniversite öncesi mevcut eğitim programı içeriğinde sanat ve yaratıcılık ile ilgili ders ve aktivitelere yer verilmemesi tasarım tabanlı disiplinlerde eğitim görecektir öğrencilerin temel bazı donanımlardan yoksun kalmalarına neden olmaktadır. Bu anlamda temel bilgi ve donanımı kazanamayan, duyuşsal ve zihinsel boyutlarda çeşitli eksikliklerle 1.sınıf tasarım eğitimine başlayan tasarımcı adayları, tasarımın soyut ve sübjektif özellikleri ile karşılaştığında, çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Bu bağlamda, özellikle ilk yılın tasarım eğitiminde öğrencilerin var olan eksikliklerin kapatılmasına yönelik bir hazırlık döneminin olması gerekliliği açıktır. Öğrenciyi yaratıcı düşünceye iten, farklı bakış açıları ile hayata bakmayı öğreten ilk yıl tasarım eğitimi, üniversite öncesi ile üniversite eğitimi arasında köprü görevi görmelidir.

Bu bağlamda iç mimarlık 1.sınıf eğitiminde yaratıcı düşüncenin geliştirilmesine ve çeşitli farkındalıkların sağlanmasına yönelik çalışmaların önemi açıktır. Ancak günümüzdeki etkin tasarım eğitimi anlayışında yaratıcılığın artırılması amacıyla yürütülen çalışmaların çoğunda, yaratıcılık kavramına sonuç odaklı yaklaşılmaktadır. Oysa yaratıcılık kavramının gelişiminde duyuşsal süreçte kazanılacak çeşitli farkındalıkların tasarımcı adayının yaratıcılığını arttıracak ve sonuçta tasarlanacak ürünlerin yaratıcılık anlamında daha doyurucu olacağı düşünülmektedir.

Duyuşsal sürecin tasarım eğitimi ve yaratıcılığın gelişimindeki öneminin bilinci ile vurgulanması gereken bir diğer sorun ise, etkin tasarım eğitimi anlayışında yaratıcılığın artırılması amacıyla yürütülen tüm çalışmalarda gözün birincil rolde olduğu ve diğer duyuşların etkin olarak kullanılmıyor oluşudur. Tarih boyunca görmenin duyuşlar özelindeki egemenliği, günümüzde de varlığını güçlenerek sürdürmektedir. Görme duyuşuna atfedilen rolün giderek ön plana çıkarılıp, diğer duyuşların geri planda bırakılması tasarım eğitiminde yaratıcılığın geliştirmesini de tek boyutlu bir çizgiye taşımaktadır. Bu durum duyuşal farkındalıkların ve bunun eğitim sürecine dahil edilmesinin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

İşte bu sebeplerle, bu tez kapsamında tasarım eğitiminde sıklıkla uygulanan göz merkezci eğitim yöntemlerinden farklı olarak, yeni bir bakış açısıyla “çok duyuşlu farkındalık eğitimi” önerilmektedir. Öncelikle bu eğitim önerisi ile gözün egemenliğine bağlı gelişen eksiklikleri giderebilmek adına öğrencilerin duyuşlarına yönelik farkındalık

yaratmak amaçlanmıştır. Bu eğitimler özelinde kazandırılması hedeflenen duysal farkındalıklarla öğrencilerin yaratıcılıklarının da arttırılabileceği tartışılmaktadır. Bu eğitim önerisi ile tasarımda yaratıcılığın geliştirilebilmesi için farklı düşünme yolları sorgulanırken, öğrencileri bilgi merkezli eğitimin odağından çıkartıp; duylara olan farkındalıklarını arttırarak çevresini bambaşka bakış açıları ile algılayan ve özümseyen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma yaratıcılık, tasarım eğitimi ve duyların yaratıcılık üzerine etkisi kuramsal temeli üzerine kurgulanan, çok duylulu farkındalık eğitiminin yaratacağı etkileri sınamayabilmek adına 6 adımdan oluşan ampririk bir çalışmadır.

Öğrencilerin tasarım eğitimine başlamadan önceki yaratıcılık düzeylerinin tespitinin yapılabilmesi amacıyla çalışmanın 1.adımında Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 uygulanarak sözel ve şekilsel yaratıcılık düzeyleri tespit edilmiştir.

Beraberinde öğrencilerin tasarım eğitimine başlamadan önceki duysal farkındalıklarının tespitinin yapılabilmesi amacıyla çalışmanın 2. adımı olan Kavrama Dayalı Form Tasarımı 1 uygulanmış ve bu aşamada bir kavramı seçerken ve bu kavramı forma yansıtırken kullandıkları duysal farkındalıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın 3.adımında tasarım eğitiminin ilk yılında yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için çeşitli duysal farkındalıkların kazandırılması amacı ile Çok Duylulu Farkındalık Atölyeleri kurgulanmıştır. Çok duylulu farkındalık atölyeleri eğitimi, görmenin tasarım eğitimindeki egemenliğini sorgulayan yapısı ile öğrencilerin hem üniversite eğitiminden önceki dönemdeki eksiklikleri gidermek, hem de mevcut tasarım eğitimindeki görme duysusu dışındaki duyluları da aktif hale getirerek farklı aktivitelerle yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik bir yapıda kurgulanmıştır. Bu farkındalık eğitimi ile elde edilecek kazanımların özellikle 1. sınıf tasarım eğitim bünyesinde farklı ders içeriklerinde yer alacak biçimde zenginleştirilerek, tüm eğitim sürecinde pekiştirilmesi ve içselleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın 4. adımı olan Kavrama Dayalı Form Tasarımı 2 aşamasında duysal farkındalık atölyelerinin bir farkındalık yaratıp yaratmadığını sınamak üzere hem deney grubuna hem de kontrol grubuna aynı kavramlarla ikinci kez form tasarlatılmıştır.

Çalışmanın 5.aşamasında da sadece çok duylulu farkındalık atölyelerine katılan deney grubu öğrencileri ile sadece standart iç mimarlık eğitimini alan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerindeki değişimi ölçmek üzere Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 uygulanmıştır.

Çalışmanın son adımı olan 6.adımında ise tüm 1. sınıf öğrencilere uygulanan anket çalışması ile öğrencilerin kişisel bilgileri ve aldıkları eğitimlerin duyuşsal açıdan kazanımlarının irdelemesi yapılmıştır.

1.2. Sorunun Belirlenmesi

Günümüzde hala en çok tartışılan konulardan biri olan tasarım eğitimi içeriği ve yöntemleri; sanat ve bilim, duyuş ve düşünce, işlev ve form, kuram ve pratik arasındaki ikileme meydan okumak için radikal bir değişim içinde yer almaktadır. Tasarım eğitiminin ana hedeflerinden biri olan yaratıcılığın artırılması, eğitimde uygulanan çeşitli yöntemlerle geliştirilmeye çalışılmakta ve tasarım eğitimindeki önemi sürekli sorgulanmaktadır.

Yaratıcılık kavramının, yalın tanımlamalara sığmayan, karmaşık bir süreç olduğu, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varlığını gösterdiği açıktır. Yaratıcılık, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir olgudur (San, 1998).

Yaratıcılık kavramının diğer tüm alanlarda olduğu gibi, tasarım eğitimi alanında da çok önemli bir yeri olduğu açıktır. Fakat günümüzdeki etkin tasarım eğitimi anlayışında yaratıcılığın artırılması amacıyla yürütölen tüm çalışmalarda gözün birincil rolde olduğu fakat diğer duyuşların etkin kullanılmadığı bir gerçektir. Tasarım eğitiminde olduğu gibi, tasarım üretiminde de, eleştiri sürecinde de tasarım ile kurulan iletişim, görmeye ve akla vurgu yapan, faydacı ve estetik bakış açıları ile tanımlanmıştır. Bu bağlamda tarih boyunca mimari tasarımda, göz merkezci bir eğilim söz konusu olmuştur ve bu eğilim günümüzde de varlığını güçlenerek sürdürmektedir. Bu anlayış biçimi, kişinin çevreyi algılama sürecinde diğer duyuşlar ile kurduğu ilişkiyi çok fazla dikkate almamıştır. Oysa kişi algılama sürecini tüm duyuşlarıyla birlikte gerçekleştirilmektedir.

Mimari tasarımda görme duyuşuna atfedilen rolün giderek ön plana çıkması, tasarım eğitiminde yaratıcılığın geliştirmesini tek boyutlu bir çizgiye taşımaktadır. Oysa mimari tasarımda mekan bize, farklı duyuşlar ve çağrışımları eş zamanlı verir. Mekanın sundukları sadece görsel değildir. Mekan sadece göz ile değil, tüm duyuşlarımız ile deneyimlenmektedir. Bu deneyimleme süreci, bedensel duyum ve bu duyumun insan psikolojisinde meydana getirdiği etkilenme ile gerçekleşmektedir. Rapaport (1987) mekanın nesnel varlığını oluşturan üç boyutunun ötesinde, diğer duyuşlarla birlikte

tanımlanmaya başlandığı andan itibaren mekânsal algının devreye girdiği vurgulamaktadır. Soygeniş (2006) ise mekanın insanın beş duyusuna hitap eden, tecrübeler, yaşanmışlıklar bütünü olarak ele alınması gerekliliğini savunur. May (1994)'de bu görüşler paralelinde, mimari tasarımın bir dizi yalıtık retinal resim olarak deneyimlenmediğini, diğer duyularla birlikte gözün dokunuşu için kalıba dökülmüş, haz veren şekiller ve yüzeyler sunduğunu, ama aynı zamanda fiziksel ve zihinsel yapıları içine alıp, bütünleştirdiğinden bahsetmektedir. Mekanı algılayan insanı duygusal bir canlı olduğunu vurgulayan Pallasmaa (2005) insanoğlunun yaşadığı dünyaya algıları aracılığı ile bağlandığından bahsetmektedir. Mimarlığın ve diğer sanat dallarının görevini ise, insanın iç dünya deneyimini yeniden kurmak ve evrenin bize dokunuşunu hissettirmek olarak tanımlamaktadır. Mekanın duyusal olarak hissettirecekleri, kişinin mekandan duygusal olarak çeşitli kazanımlar elde etmesine sebep olacaktır. Bu kazanımlarla duygusal farkındalık seviyesinin artması kişinin yaratıcı düşünce gücünün ve beraberinde ortaya koyduğu ürünün yaratıcılık seviyesinin de artması açısından önem taşımaktadır.

İşte bu sebeplerle, tasarım eğitimi kapsamında sıklıkla uygulanan göz merkezci eğitim yöntemlerinden farklı olarak, bu tez kapsamında yeni bir bakış açısıyla “çok duyulu farkındalık eğitimi” önerilmektedir.

Duyusal farkındalık, doğası gereği kendine özgü birgörme biçimi ile kişinin kendi penceresinden ve kendi zamanından bakmasını sağlar. Yapılandırıcı öğrenme paradigmasında önemli bir yere sahip duyusal farkındalık, olgunun kendisini görünen ve görünmeyen tüm boyutlarıyla alımlanması için gösterilen çabaya gönderme yapar. Deneyim yoluyla bilgi elde etme ve öğrenme sırasında “algısal yetenekler”ve “törpülenmiş duyarlılıklar” eklenerek çoğalan bilgi akışı ile serpilip gelişebilir. Yaşama dair gerçekler “aklın gözü ile görme” yoluyla saptanır; öğrenme olabildiğince özgür ve önyargısız bir ortamda gerçekleşir. Öğrenmeye konu olan olgu ile karşılaşma,eleştirel bakışı yitirmeden konuya yoğunlaşma, sezgi yoluyla yakalanan olgunun açıklıkla görülebileceği an, bir anlamda “berraklaşma anı”dır. Bu anlamda bir bozulmamış karşılaşma süreci boyunca öznenin nesneyi kendi şartları içinde, bağlamsal olarak görebilmesi sağlanır; önyargıların, önceden bilinen kalıpların dışına çıkılarak öğrenme gerçekleşir (Aydınlı, 2015).

Tasarım eğitiminde gözün egemenliğine bağlı gelişen eksiklikler gözlemlenerek düzenlenen bu yeni eğitim önerisi ile bireylerin duyularına olan farkındalıklarının geliştirilebileceği ve beraberinde yaratıcılıklarının arttırılabileceği vurgulanmaktadır. Bu

eğitim önerisi ile tasarım üzerine farklı düşünme yolları sorgulanırken, tasarıma kaynak olabilecek başka çıkış noktalarının varlığı tartışılmaktadır.

Bu düzenlemenin gerekliliğini belirleyen bir diğer konu ise, tasarım tabanlı disiplinlerde eğitim göreceğ öğrencilerin önceki eğitim sürecinde, bu disipline ilişkin temel kazanımlarında eksikliklerinin olmasıdır. Türkiye’de tasarım eğitiminin ilk yılı; ezber ve tekrara dayalı ortaöğretim ve lise ortamından, sorgulama ve yaratıcı düşünce sistemini amaçlayan üniversite ortamına bir geçiş aşamasıdır. Asasoğlu ve diğerleri (2009) mevcut üniversite öncesi eğitim sisteminin tasarım eğitimi özelinde istenilen nitelikte öğrenci hazırlayamadığına vurgu yapmışlardır. Algılama, kavrama, ifade etme edinimlerine dayanan tasarım eğitiminin mevcut sistemle yetiştirilen öğrenci profili ile uyandırılması güçlük göstermektedir.

Ülkemizde üniversite öncesi eğitimin öğrenciyi tasarım eğitimine hazırlamıyor olması nedeniyle, var olan eksikliklerin kapatılmasına yönelik bir hazırlık döneminin olması gerekliliği açıktır. Bu bağlamda, özellikle ilk yılın tasarım eğitiminde önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrenciyi yaratıcı düşünceye iten, farklı bakış açıları ile hayata bakmayı öğreten ilk yıl eğitimi, üniversite öncesi ile üniversite eğitimi arasında köprü görevi görmelidir.

Üniversite öncesi eğitim sürecinden belirsiz, soyut ve sübjektif değerlere sahip yaratıcılık, sanat ve tasarım alanlarında eksikliklerle gelen öğrencilerin, üniversite ortamında da duyuşal farkındalıklara yönelik yöntemlerden sadece görme duyuşuna yönelik etkin bir programla eğitilmeleri problemin artmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla hem üniversite eğitiminden önceki dönemdeki eksikliklerini gidermek, hem de mevcut tasarım eğitim sistemindeki görme duyuşu dışındaki duyuşları da aktif hale getirerek farklı aktivitelerle yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik bir 1. sınıf eğitimi düzenlemek gerekmektedir.

Bu yolla anlama, yorumlama, görme ve düşünme biçimleri geliştirilmiş, duyuşsal farkındalık düzeyleri güçlü, sezgi-imgelem kapasiteleri gelişmiş, bilinenden bilinmeyene, dışsaldan içşele, zihinsel açılımlar yapabilen bireylerin tasarlama ve yaratma potansiyellerinin de artacağı öngörülmektedir.

1.3. Çalışmanın Amacı ve Varsayımlar

Bu çalışmanın amacı, öncelikle öğrencilere duyularına yönelik bir farkındalık yaratmak; daha sonra bu farkındalığı, eğitim içindeki aktivitelere dahil ederek, uygulanacak çok duyulu farkındalık eğitimleri ile öğrencilerin yaratıcı düşünceleri ve beraberinde yaratıcılık düzeylerini arttırmaktır.

Öğrencilere kazandırılan duysal farkındalıkların, mevcut lise eğitiminden gelen tasarımcı adayının eğitim süreçlerini ve bireysel gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenciye duyarken eş zamanlı olarak duyduklarını görselleştirebileceği; dokunurken, dokunduğu nesnelere kokularını duyumsamaya çalışabileceği ve bunun gibi çeşitli duysal farkındalık eğitimlerinin çeşitli aktivitelerle öğretilmesi, öğrencilerin duyularına bakışlarını değiştirecektir. Öğrencileri bilgi merkezli eğitimin odağından çıkartıp; bambaşka bakış açıları ve farkındalıklar yaratma çabası; duyularının, dolayısıyla benliğinin farkındalığında, çevresini özümseyen, algılayan bireylerin yetiştirilmesine vesile olacak ve tüm bu kazanımlar öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve ürünlerine yansımaya yaracaktır. Bu amaçla hazırlanan atölyelerde verilecek duysal farkındalık eğitimleri sonucunda; öğrencilerin duyularını içselleştirebilmesi ve bireylerin potansiyel farkındalıklarına olan bakış açılarının artması sonucunda yaratıcılıklarının da artacağı öngörülmüştür.

Çok duyulu farkındalık eğitimleri ile,

- Öğrencilere çeşitli duysal farkındalıklar kazandırmak,
- Farklı bilişsel davranışlara ve üstünlüklere sahip öğrencilerin özelliklerini ortaya çıkarmak öğrencilere özgüven aşılamak, öğrencilerin kendi potansiyellerini farkına varmalarını sağlamak,
- Tasarıma giriş eğitim programını göz egemen yapısından soyutlayarak, tüm duyulara hitap edecek şekilde farklı eğitim etkinlikleri önermek, duyuları tasarım özelinde sorgulamak amaçlanmıştır.

Çok duyulu farkındalık eğitimlerinin uygulanması sonucunda ise,

- Standart stüdyo kavramı ve tasarım eğitimi, uygulanan çok duyulu farkındalık eğitimi bakış açısı ile analiz edilmiş ve yeniden yorumlanmıştır.
- Yaratıcı düşünce ve yaratıcılık kavramları, psikoloji kuramları özelinde değerlendirilmiştir.
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve yaratıcılıklarını arttırmak amaçlanmıştır.

Bu çalışma yukarıda sözü edilen kabuller ve irdelemeler ışığında, günümüz tasarım eğitiminde görmenin yarattığı egemen yapıya diğer duyularında dahil olduğu, çok duyulu bir farkındalık eğitimi önerisidir. Çalışma kapsamında öğrencilerin üniversite öncesindeki eğitimlerinden kaynaklı eksikliklerin giderilmesi için duyularına olan farkındalıklarının ve beraberinde yaratıcılıklarının arttırılmasına yönelik, farklı yaratıcı aktivitelerin kurgulanmaktadır.

- Çalışmanın Varsayımları

1. Üniversite öncesi eğitim programı, öğrencileri tasarım ve yaratıcılık tabanlı disiplinlere hazırlayan bir programı içermemektedir.
2. Tasarım eğitiminde, genellikle görme duyusu merkez alınmış, diğer duyular ikincil plana ötelenmiştir.
3. Duyusal farkındalık kazanmamış öğrenciler tasarımlarını, duyusal farkındalık kazanmış öğrencilere kıyasla, genellikle görme duyusunu merkez alarak yapmaktadır.
4. Duyusal farkındalık kazanan öğrencilerin yaratıcılıkları artacaktır.

1.4. Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcılık Olgusuna Kuramsal Yaklaşımlar

Yaratıcılık ilk olarak felsefenin, ardından psikoloji, sosyal bilimler, güzel sanatlar, eğitim gibi birçok farklı disiplinin üzerinde teoriler ürettiği; tanımlanması güç, çok boyutlu bir fenomen olarak kabul görmekte ve tarihsel perspektif içinde XXI. yüzyıl ile birlikte gelen noktada, bu kavram hakkında farklı bakış açıları ile ilgili teori ve araştırmalar özelleşerek devam etmektedir (Akın, 1990; Adams, 2001; Simonton; 2000).

Doğurmak, meydana getirmek anlamına gelen yaratıcılık, latince “create” yani yaratmak kökeninden türemiştir (San, 1985; Young, 1985; Arıdağ ve Aslan, 2012). Webster sözlüğü (1999) yaratıcılık (creativity) kavramını; “bir yaratma eylemi; yeni bir şey, biçim veya aşama oluşturma; bir eylem veya davranışın beraberinde getirdiği ürün; özgün bir yetenekle üretme” olarak tanımlamaktadır. Albrechts (2005) ise yaratıcılığı “problemleri ve durumları yeni ve farklı bir yolla görebilme ve bu durumlar karşısında özgün, yeni gelecek kurgulayabilme becerisi” olarak tanımlamıştır.

Yaratıcılık özellikle XV. ile XIX. yüzyıllar arasında sığ bir bakış açısı ile yalnızca güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmiş ve çoğunlukla bir deha ya da tanrısal, olağanüstü güçlerle açıklanmaya çalışılarak, mistik bir çerçeve içinde

değerlendirilmiştir. Günümüzde artık sanattaki yaratıcılık kadar, bilim ve teknikteki yaratıcılıktan da bahsedilmektedir. Ancak hala, yaygın olan düşünce, bilim ve teknikteki yaratıcılıkta, sanatsal yaratıcılıkta olduğundan daha başka yeti ve yeteneklerin rol oynadığı ya da sanatsal yaratıcılığın daha farklı bir olgu olduğudur (San, 1985).

Günümüzde yaratıcılık olgusu, günlük yaşantımızın bir parçası olarak sanat, tasarım, bilgisayar ortamı, tıp, iş yönetimi vb. gibi birçok alanda, her yönü ile ortaya konmaya çalışılan interdisipliner bir kavramdır. Farklı disiplinlerden birçok araştırmacı; yaratıcılığın önemi üzerinde durmakta ve birçok eğitimci de öğrencilerin yaratıcılıklarını nasıl arttırabilecekleri konusunda çalışmalar yapmaktadır. Her disiplin kendi ilgi alanına bağlı olarak yaratıcılık kavramını farklı açılardan ele almakta ve farklı tanımlamalar yapmaktadır. Bu nedenle yaratıcılığın ne olduğuna ait yanıt arayışlarının, yeni binyılda da farklı alanlarda araştırılmaya devam edecek konulardan birini oluşturacağı söylenebilir (Kırıçoğlu, 1991; Çağlar, 2010).

Bilgi çağında, bilginin üretilmesine ve yayılma hızına uyum sağlama süreci devam etmekteyken, yoğun bilgi üretme ortamında gereksinim duyulan yaratıcı düşünce süreçleridir (Presseisen, 1986).

Osborn'a göre (1954) yaratıcı düşünce "bilinen unsurların yeni bir şeye tekrar kombine edildiği hayali bir yetenektir".

Rawlinson'a (1995) göre yaratıcı düşünce, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurmak demektir.

Yaratıcı düşünce bireyleri fikirler için arayış ve kendi bilgi ve deneyimi ile oynamasına izin veren bir bakış açısı gerektirir (von Oeach, 1998). Bu yeni bir ışıktaki hayal etmeyi, varsayımları sorgulamayı ve gözlem, algılama, ayımsama ve hayal etme ile desteklenen çeşitli fenomenler arasındaki bağlantıları keşfetmeyi içerir. Bu nedenle yaratıcılığın özü daha önceden ilişkili olmayan bilinç yapılarının yeni bir katmanı üzerine birleşmede bulunur (Aydınlı ve Yalçın, 2002).

Guilford (1968), yaratıcı düşünceyi bilişsel, bellek, eleştirel, yakınsak ve iraksak düşünmeden oluşan beş aşama ile özdeşleştirir ve ona göre yaratıcı düşünce iraksak düşüncenin varlığı ile özgürleşir. Iraksak düşünme etkeni yaratıcılığa en yakın olanıdır. Iraksak düşünmeyi, önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu türlü doğrultularda özgürce yol alan düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır.

May (1994) ise yaratıcı düşünme sürecini altı aşamada ele almaktadır. İlk aşama algılama aşamasıdır. Karşılaşma aşaması olarak tanımlanan ilk aşama algılama aşamasıdır

ve bu aşama konunun farkına varmayı işaret eder. Daha sonra özümseme, olgunlaştırma, aydınlatma, saptama ve uygulama aşamaları gelmektedir. Özümseme aşaması probleme ait gerekli bilgilerin irdelenmesini kapsamaktadır. Elde edilen bilgilerin sentezlenip konuya özgü yeniden formüle edilmesini içeren olgunlaştırma aşamasından sonra sorunun yanıtı aranmaya başlanmaktadır. Yaratıcılık sürecinde özümseme ve olgunlaştırma aşamalarında bilincin artışı ve farkındalığın artışı ile süreç bir coşkuya dönüşmektedir.

Yaratıcı düşünmede hedef; buluşçu, özgün, esnek ve genişleyebilme özelliği olan, eski sorunlara yeni ve köklü çözümler getirebilen, yeni arayışların ve özgün fikirlerin ön planda tutulduğu düşünce yapısına ulaşmaktır. Yaratıcı düşünmeyi izleyen süreçler düşüncenin yönlendirilerek en çok gereksinim duyulan alanlara odaklanması olmalıdır. Stratejik ve sistematik yapılanışlarla yönlendirilmesi halinde yaratıcı düşünme, son halkasında düşüncenin yönlendirilmesi ile serbest dolaşım halinde değil, gereksinimlere aranan yanıtları düşünerek yeni, estetik, yapıcı fikirleri ve ürünleri, temel düşünme sürecini kullanarak geliştirmektedir. Burada önemli olan, bilinen bilgi ve metaryal ile yeni ve orijinal bakış açısını gösteren ürün veya fikrin ortaya çıkmasıdır (Presseisen, 1986).

Kapsam ve düzeyi ne olursa olsun yaratıcı düşünmenin temel niteliği; nesnelere, kavramlar, mevcut yaşantılar ve olaylar arasında kurulan bağıntılarla yeni ilişkiler kurulması ve bu yeni ilişkiler sonucunda yeni fikir ve çözümlerin üretilmesi görüşü temeline oturtulabilir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünce farklı disiplinlerde tartışılan bir kavram olup, bilim adamı ve sanatçı tarafından yapılan kesin ve net bir tanımını yapmak ve ortak bir tanım üzerinde birleşmek oldukça güçtür (Ülgen, 1997; Kamaraj ve Aktan, 1998, Çağlar, 2010; Treffinger ve diğerleri, 1971). Birçok farklı bakış açısı ile değerlendirilen yaratıcılık, kavramsal olarak ifade edilme güçlüğü nedeniyle bilimsel amaçlarla kullanılamayacak kadar belirsizdir (Wagner, 1978; Yontar, 1993), Yaratıcılık; sanat ve bilim alanlarındaki birçok çalışmada var olmasının yanı sıra; herkesin günlük yaşantısında ortaya çıkabilecek bir kavram olarak da araştırmalara konu olmuştur (Amabile, 1991; Takala, 1993; Abra, 1997; Cooper ve Press, 1995; Sternberg ve Lubart, 1999).

Felsefe, psikoloji, sosyal bilimler, güzel sanatlar, eğitim, mimarlık gibi birçok alanda irdelenen, farklı disiplinlerde hakkında teoriler üretilen bir konu olan yaratıcılık teorisi ile ilgili olarak literatürde farklı bakış açıları yaklaşım ve sınıflamalar yer almaktadır. Günümüzde disiplinler arası çalışmaların artması sonucu, birçok araştırmacı kendilerini kuramsal yaklaşım türlerinden birine kesin çizgilerle bağlı görmemektedir. XXI. yüzyıl ile

birlikte geldiğimiz noktada, yaratıcılık konusunda farklı bakış açılarının yarattığı çeşitlilik olumlu sonuçlar doğursa da; yaygın bir şekilde kabul edilen bir yaratıcılık teorisinin olmayışından doğan çeşitlilik bazen anlam karmaşasına neden olmaktadır (Akın, 1990; Adams, 2001; Simonton 2000; Potur, 2007; Atkinson ve diğerleri, 1996; Yavuzer, 1989).

Yaratıcılık olgusunun zekanın bir yansıması, (Alfred Binet, 1850-1911), bilinç dışında gerçekleşen bir süreç (Sigmund Freud, 1856-1939), problem çözme kapasitesi, (Graham Wallas, 1858-1932), çağrışıma dayalı bir düşünme eylemi (Charles Spearman, 1863-1945) gibi pek çok farklı ifade ile tanımlandığı ve bu tanımların disiplinlere, ekollere ve yaklaşımlara göre çeşitlilik gösterdiği vurgulansa da, ifadelerde vurgulanan anahtar kelimelerin ortak dayanaklar üzerine temellendiğini gözlemlemek mümkündür. Kimi teorisyenler, yaratıcılık olgusunu, birey, süreç, atmosfer-ortam-çevre ve ürün olmak üzere 4P (person, process, product, press) başlığı altında tanımlarken (Isaksen ve diğerleri, 1993), Dacey ve diğerleri (1998) benzer şekilde yaratıcılık konusunda yapılan araştırmaları kişilik, bilişsel süreçler, psikoloji, ürün olmak üzere dört farklı boyutuyla değerlendirerek psikoloji ve psikometrik ölçümlere yer vermektedir.

Çeşitli araştırmacılar yaratıcılık olgusunu farklı bakış açılarına göre sınıflandırmışlardır. Bunlardan birincisi, yaratıcılığı bireysel düşünce biçimi olarak ele alan çalışmalar, ikincisi grup çalışmaları, örgütsel veya toplumsal faktörler bazında ele alan bu faktörlerin yaratıcılığı nasıl etkilediğini inceleyen çalışmalar; üçüncüsü ise yaratıcılığın geliştirilmesi ve eğitimde kullanımını konularını ele alan çalışmalar olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflamalardan yaratıcılığı bireysel düşünce biçimi olarak ele alan sınıflandırmalara; yaratıcı kişiliği veya bireyi niceliksel olarak tanımlamaya çalışan ve psikometrik yaklaşımlar olarak ele alınan, Mac Kinnon'un (1962) kişilik yapısı ile ilgili, Guilford'un (1967) bilişsel alandaki farklılaşan/genişleyen-düşünce kavramı ile, Torrance'ın (1974a, b, 1988) bireyin kavrama yeteneği ile ilgili araştırmaları verilebilir. İkinci gruba örnek olarak, yaratıcı bir örgüt için gerekli ön koşulları sıralayan Argyris'in "Participation et Organization" çalışması, üçüncü gruba örnek olarak ise Piaget, Thurstone, Torrance, Osborn, Parnes, Weiser gibi araştırmacıların esas olarak bireysel yaratıcılık ve zihindeki enformasyon süreci üzerine kurguladıkları, ancak eğitimde öğrencilerin yaratıcılık performanslarını ölçme ve geliştirme amaçlı olarak da kullanılan testler ve ölçümler örnek verilmektedir.

Sternberg ve Lubart (1999) ise, ele aldıkları yaklaşımlar açısından yaratıcılık alanında yapılan çalışmaları, genel olarak altı temel kategori altında toplamaktadır.

Yaratıcılığın orjinini mistisizme dayandırarak ele alan ve daha sonraki bilimsel araştırmalara yol veren çalışmalar; temelinde psikoloji biliminden destek alan, ancak bireysel olarak nasıl daha yaratıcı olunabilir veya yaratıcılık yollarını ortaya koymayı hedefleyen pragmatik çalışmalar (De Bono, Osborn, Gordon'un çalışmaları buna örnek olarak verilmektedir); yaratıcılığı, temelde teorik ve metodolojik olarak bilimsel psikolojinin temelinden ayrılarak ele alan ve XX. yüzyılın başlarında ortaya çıkan psikodinamik görüş altında ele alan çalışmalar; yaratıcılığın kriterleri veya belirleyicileri ile ilgili karşılaşılan problemlerden yola çıkarak, yaratıcılığı testler aracılığıyla değerlendiren çalışmalar; yaratıcılığı sıradan strüktürler veya süreçlerden, olağandışı bir sonuç elde etme olarak ele alan ve bunun sonucu olarak da her bir özel çalışma alanı altında, yaratıcılık olgusunun bulunduğu yaklaşımını ortaya koyan çalışmalar ve son olarak da yaratıcılığı çoklu disiplinler yaklaşımlar altında ele alarak, bütün çalışma alanı yerine kısmen yaratıcılıkla ilgili (yaratıcılığın bilişsel süreci, yaratıcı kişilerin bireysel özellikleri gibi) alanı ele alarak ayrıntılı olarak inceleyen çalışmalardır.

Dacey ve diğerleri (1998) ise yaratıcılığın; "kişilik, bilişsel süreçler, psikoloji ve zihinsel işlemler sonunda ortaya konan ürün bazında (the 4P; Personality, cognitive processes, psychology, product) ele alarak dört farklı durumda inceleyebileceğini belirtmektedir.

Yavuzer'in tanımına göre, Mooney uzmanların yaratıcılığa yaklaşımlarının dört yönden yapıldığını saptamıştır. Bunlar ortaya çıkarılan ürün ya da verim, yaratıcılık süreci ve yaratıcının kişiliği, yaratılanın olduğu ortamdır. Ayrıca Yavuzer, Stein ve Heinze (1960)'ın tanımlamalarına bağlı kalarak, yaratıcılığı verim, süreç, ölçüm ve kişilik olmak üzere dört farklı açıdan değerlendirmektedir (Yavuzer, 1989).

Rouquette'e (1992) ayrıca yaratıcılığın, baskı, kişi, işlem ve ürünün birbirleriyle kaynaşmasından oluştuğunu belirtmiştir.

Eysenck (1994) ise yaratıcılığı; bilişsel değişkenler, çevresel değişkenler ve bireysel değişkenler olmak üzere üç ana grupta ele almaktadır. Bilişsel değişkenler; zeka, teknik yetenekler, özel beceriler; çevresel değişkenler, politik dini, ruhani faktörler, kültürel faktörler, sosyo-ekonomik faktörler ve eğitimsel faktörler olarak sıralanmıştır. Bireye bağlı değişkenler ise, içsel motivasyon, kişisel güven, farklılık, yaratıcılık (kişisel ayırt edici nitelik) olarak sınıflandırılmıştır.

Yaratıcılığın tanımlamaları irdelendiğinde araştırmacı ve eğitimcilerin tanımlamalarının, net bir şekilde yaratıcılığın tek bir özelliğine vurgu yapmadığı

saptanmaktadır. Herbir yaratıcılık tanımı kişilik, süreç ve ürün özelliklerinin birbirleriyle ilişkileri sonucu ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılıkla ilgili tanımlamalar değerlendirildiğinde, çoğunlukla yenilik ve problem çözme ile özdeşleştirilen yaratıcılığı doğru bir biçimde ortaya koyabilmek için, yaratıcılık kavramına yaratıcı kişi, yaratıcı süreç, yaratıcı ürün açısından yaklaşılarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Yaratıcılık ve Kişi: Yaratıcılığı kişilik yönüyle ele alan yaratıcılık tanımlamaları; yaratıcılık olgusuna, yaratıcı davranışta güdülenen, yaratıcı bireylerin belirleyici kişilik özelliklerini temel alır ve genellikle insanların yaratıcı yönlerini, bilgisel, eğitimsel, düşünsel (zeka) kişiliğine odaklanır. Kişiden kişiye farklılık gösteren bu özellik çok yönlü bir düşünce ürünüdür ve bu konu ile ilgili oldukça kapsamlı bilimsel tespitler geliştirilmiştir. Yaratıcılığı kişilik yönü ile ele alan kişilerin başında psikoloji, felsefe, eğitim, sanat alanlarındaki uzmanlar gelmektedir. Bu kişilere örnek Torrance, Lowenfeld, Ausubel, Guilford, Maslow, Adarno, Getzels, Landua verilebilir.

Tüm bu uzmanların tanımlamalarından yola çıkarak, ortaya konan kişilik özellikleri yaratıcılığın doğuştan gelen, geliştirilebilen bir olgu olması, duyarlılık ve çözüm arayışları sonucunda ulaşılabilmesi, yeniyi yakalamak adına kurulacak tüm ilişkilerin varlığı ile ortaya çıkabileceğine vurgu yapmaktadır.

Yaratıcılık, her alanında ve her konuda ihtiyaç duyulan; dünyayı daha sorunsuz, daha yaşanabilir, daha az sıkıcı ve keyifli hale getirmeye çalışan bir yaklaşımdır. Yaratıcılık insana özgü kabul edilir; çünkü insan dünyayı değiştirme gücüne sahip olduğunu fark edebilecek yetenekte olan belki de tek varlıktır (Feldman ve diğerleri, 1994).

Yaratıcılık insanın temel ve doğal bir özelliğidir. Her insan bu özelliklerle doğar, kendisine uygun koşullar ve zaman sağlandığında, yaratıcılığını ortaya çıkarabilir. Yaratıcılık, insanlık için ortam ve şartlara göre az ya da daha fazla ifade edilen; bütün insanların sahip olduğu bir yetenek ve düşünme aşamasında kullandıkları doğal bir özelliktir (Bennis ve Biederman, 1997; Smith ve diğ., 1995, Maslow ve diğ., 1970).

Lowenfeld "Creative and Mental Growth" isimli çalışmasında yaratıcılığı tüm insanların doğuştan sahip olduğu, insanı insan yapan temel bir içgüdü olarak nitelendirmiştir. Lowenfeld'e göre yaratıcılık, öncelikli olarak hayatta kalmak ve hayatımızla ilgili problemlerimizi çözmek amacıyla kullandığımız bir içgüdüdür ve herkesin yaratıcılık potansiyeli farklıdır. Durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkmaya elverişli bir kişisel potansiyel güçtür (Lowenfeld, 1947; Rouquette, 1992; İşler ve Bilgin, 2002).

Torrance (1974a;1974b), Yaratıcı Düşünme Testi el kitabında (Torrance Test of Creative Thinking) yaratıcılığın sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanıma, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere karşı denenceler geliştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmek olarak tanımlamaktadır. Torrance bu tanımlamada yaratıcılığı, sorun çözme becerisi ve yetenekler dizisine sahip olma olarak nitelendirmiştir.

Yaratıcılık, insanın sonuca ulaşmak için öncülük ettiği kullanışlı ve anlaşılabilir yeniliktir. Yaratıcı kişi süreçte, problemi çözer, tatmin edici cevap verir veya yeniden üretebilir. Bu süreçte yeniden tanımlamalar yapar, düzenler, çözümler ve sentezler (Dikici ve Gürol, 2003; Kao, 1991; Yavuzer, 1989).

Yaratıcı birey, düşünmekten hoşlanır, sorgulayıcı bir tavra sahip olan yaratıcı kişi, problemlere ve mevcut duruma duyarlı olduğundan düşünce üretmek ister, buna ihtiyaç duyar. Sorunlara karşı duyarlıdır (Adams, 2001; Parsıl, 2012). Yaratıcı insanlar problem çözücü oldukları kadar problem bulucudurlar (Mackworth, 1965; Getzels, 1975). Pareto'ya dayanan Young (2008); yaratıcı insanları spekülative düşünen insan tipi olarak belirtir. Pareto'ya göre spekülative insanın ayırt edici özelliği, kafasının sürekli yeni kombinasyon ihtimalleri ile meşgul olmasıdır.

Guilford (1967), yaratıcı bir kişide olması gereken en önemli özelliklerden birinin, ıraksak (hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu) düşünme biçimine sahip olması gerektiğini, belirtmekte ve yaratıcılıkta ıraksak düşünmenin önemli rolünü vurgulamaktadır. Guilford (1968) ıraksal düşünme için gerekli sekiz temel niteliği sıralamıştır: Bunlar; probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme, düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da başka bir deyişle fazla sayıda işe yarar fikir üretebilme, alışagelmemiş, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme, bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme, sentez yeteneğine sahip olma, analiz yeteneğine sahip olma, karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme, değerlendirme yapabilme nitelikleridir.

Çeşitli araştırmacıların yapmış oldukları yaratıcılık tanımlamalarında ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma eylemlerinin yanı sıra, bir önceki deneyimi aşma ve bir anlamda ona isyan etme; yaratıcılık kurallara da karşı gelip, denenmiş şeylere karşı kuşku gösterebilme; daha önce yapılmayanı yapmak gibi tanımlamalar yer almaktadır (Ausubel, 1964; Adorno ve diğerleri, 1950; Ayıran, 1984; İşler ve Bilgin, 2002).

Yaratıcı kişiler, bilinene, belirlenmiş olana bağlı hareket etmekten hoşlanmazlar ve onu yıkma eğilimi içinde, alışılmış olana, standart kullanım şekillerine karşı çıkarlar (Schon, 1995; Atılgan, 1999).

Rogers'a (1954) göre yaratıcı kişi, öğeleri olağandışı bitleştirme, çılgınlık diye nitelendirilebilecek varsayımlar biçimlendirme, sunulanlara kuşku ile baktırma, saçma görüleni dile getirme, bir biçimi diğerine çevirme, olamayacak gibi görünenleri eşdeğerlere dönüştürme yeteneğine sahiptir. Koberg ve Bagnall'e (1974) ise yaratıcı kişileri alışkanlık kırıcısı olarak tanımlar.

Yaratıcı kişi, metafor oluşturma, sembolleştirme ve somutlaştırma gibi yansıtma unsurlarına ortalama insandan daha yakın ve yatkındırlar. Bu kişiler, genel olarak, açıkça yorumlayabildiklerinden daha fazlasını bilen ve ortaya koyan insanlardır ve bize, daha az yaratıcı olan insanların düşünebileceğinden çok sayıda alternatif gerçeklikler sunarlar (Skura, 1984).

Yaratıcı kişiler marjinaldir. Uçlarda gezinen, risk alan, risk almayı seven, serüvenci düşünen, ayak direyen, bazen toplumun kabul görmediği alışkanlıkları olan, serüvenci bir yapıya sahiptirler. Rutinleşmiş eylemlerden uzak dururlar, özgün ve özgürdürler. Geleneklere uymaz, asi davranışlar sergilerler (Morris, 2002; Rouquette, 1992; Marquardt ve Revans, 1999).

Yaratıcı kişiler belirsiz durumlara karşı tahammüllü, sabırlı, karmaşık olan şeyleri basit olanlara tercih ederler (Ausebel ve Robinson, 1969; Arık, 1987; San, 1985).

Yaratıcı kişiler, bilinmeyenden, gizemli olandan hoşlanırlar, bilme ve merak dürtüsü ile; sorgulayıcı davranırlar. Merak dürtüsünün varlığı, kişinin özgürce başkalarının düşüncelerine bağlı olmadan düşünebilmesine, bağımsızca entelektüel, yeni bilginin peşinden gitmesine, dış dünyaya ve her türlü iletişime daha açık olmasına neden olmaktadır (Maddi, 1965; San, 1993; Atılgan, 1999; Kırıçoğlu, 1991; Şatır ve Şener; 2003). Yaratıcı kişilerin gündelik, duygusuz ve sıradan olandan hoşlanmadıklarını, hep yeni arayışlar içinde bulduklarını, yeni dünyalara açılma fikrini benimsediklerini, böylece "soyun yaratılmamış vicdanı"nın yaratıcıları olduklarını savunan May (1994), merak duygusu ile hareket ettiklerini söyler.

Yaratıcılık olmayan bir şeyin hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneğidir. Başka bir deyişle; yaratıcılık herkesin gördüğü şeyi ayrı görüp, onunla ilgili farklı şeyler düşünebilmektir. Yaratıcılık günlük olaylara ve nesnelere herkesten farklı bakabilmek ve farklı yaklaşım tarzı

geliştirebilmektir. Bireyin dünyayı bütünüyle kendine özgü bir biçimde görmesi, şekillendirmesi ve düzenlenmesidir. Yaratıcılık kişinin kalıplarından kurtulmasını gerekli kılmaktadır (Bender, 2006; Potur, 2007; Barlett ve Davis, 1974; Parsıl, 2012; San, 1985).

Yaratıcılıkta kişinin sahip olduğu hayal gücünün varlığı, düşünce üretimini arttırarak; önceden birbiriyle ilişkisi olmayan kavram ve görsel unsurlar arasında bağlantılar kurma yeteneğini artırır (Çellek; 2003; Parsıl, 2012). Yaratıcı birey; yeni, özgün ve değerli bir şeyler üretmek için veya bir şeyi başka bir şeye transfer etmek için hayal gücünü kullanır (Young, 1985; San, 1985; Adams, 1986). Yaratıcı birey imgelerle düşünebilme, fantezi kurabilme ve imajinasyon yoluyla aklına gelen kavram ve fikirleri zihninde canlandırma yeteneğine sahip kişidir (Guilford, 1968; Torrance, 1974a; San, 1993; Öztürk, 2004).

Torrance (1972) ise akıcı, esnek ve özgün düşünebilme yetisine sahip kişileri yaratıcı insanlar olarak ifade etmiştir. Ona göre akıcılık belirli bir nesnenin değişik kullanımları sorulduğunda kişinin üretebildiği farklı düşüncelerin sayısını gösterir. Esneklik, yaklaşımlar arasında gidip gelem yeteneğidir; tek bir kategoride düşünceler üreten biri, çoklu kaynaklardan yola çıkarak düşünce üreten birine göre daha az esnek olarak algılanacaktır. Özgünlük ise, bilindik ve alışılmış düşüncelere bağlı kalmamayı, üretilen düşüncelere bağlı kalmamayı, üretilen düşüncelerin yeniliğini gösterir (Runco ve diğ., 2010).

Yaratıcı kişiler, akıcılık olarak adlandırılan açık uçlu bir soruya sözel veya yazılı birçok fikir üretebilme yeteneğine sahiptirler. Sözel akıcılık olarak adlandırılan dilin kullanımında rahat tavırlarıyla dikkat çekerler (Rouquette, 1992; Guilford, 1968; Torrance, 1966).

Yaratıcı birey kavramlarda, inançlarda, algılarda ve varsayımlarda esnek olmakla birlikte beraberinde dışa açıklığı ve katılıktan yoksunluğu getirir (Yavuzer, 1989; Şatır ve Şener, 2003; Marquardt ve Revans, 1999; Atılğan, 1999). San'a (1985) göre Borron'un tanımlamalarıyla, yaratıcı kişiler, yaratıcı olmayanlara göre daha çok iletişime açıktırlar. Bir anlamda zaten yaratıcılık iç ve dış dünya ile iletişim, iç ve dış dünya ile sürekli temas halinde olma demektir. Bu görüşün aksine kimi tanımlar yaratıcı insanların insanlar arası ilişkilerle ilgilenmediğini, sosyal toplantılara ilişkilere düşkün olmadığını ve yaratıcı insanlara göre daha içe dönük, bireysel ve bağımsız olduklarını vurgulamaktadır (Blatt ve Stein, 1957; Hall ve MacKinnon, 1969; Kin ve Pope, 1999, Rouquette, 1992; Storr, 1992).

Yaratıcı kişilerin yargıları ve değer eğilimleri estetiğe doğru kaymaktadır. Kadınimsı ilgiler diye tanımlanan konularda daha özgür deyimler kullanırken, erkekçe saldırganlıktan

yoksundur (Blatt and Stein, 1957; MacKinnon, 1962). Hargraves, yüksek düzeyde yaratıcı olan bireylerin karşıt cins rollerini daha kolay kabul ettiklerini, yaratıcı erkeklerin daha kadınsı, yaratıcı erkeklerin ise daha erkeksi ilgiler ortaya koyduğunu belirtmiştir (Yavuzer, 1989).

Tüm bu tanımlamalardan hareketle yaratıcı kişiler; yüksek hayalgüçleri, özgün fikir üretebilme yetenekleri ve ilişkilendirme becerileri ile orijinal ve esnek düşünen, akıcı fikirler üretebilen, yeniliklere ve değişimlere açık bireylerdir.

- Yaratıcılık ve Süreç: Yaratıcılığı süreç yönüyle ele alan yaratıcılık tanımlamaları ise, düşünme, muhakeme etme, problem bulma, analiz etme, sentez yapma, problem çözüme, yenilikçi çözümler üretme, enformasyon işlemi gibi eylemlere dayanan yaratıcılığın zihinsel ve bilişsel bir süreç olduğu teması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yaratıcılığı süreç yönüyle ele alan tanımlamalar; genellikle psikoloji, eğitim, sanat, felsefe alanında çalışmış kişiler tarafından yapılmıştır. Bu kişilerin başında Torrance, Guilford, Mednick, MacKinnon, Yavuzer, San, Amabile, Abra gelmektedir.

Yaratıcılık anlık bir durum olmayıp, tartışmalı, eleştirel, çaba gerektiren düşünsel süreç gerektirir (San, 1985; Eisner ve Ecker, 1966; Kırışoğlu, 1991). Yaratıcılık zaman içine yayılan dinamik bir süreç olarak görülebilir (Schon, 1995). Süreç sonuca giden yolda yaratıcı kişinin bedensel ve düşünsel çabalarının tümünü kapsar. Süreç değişkendir. Çoğu kez yapının ortaya çıkışı konusundaki bilinmezliğe karşılık süreç yaratıcı davranışı belirleyen pek çok ipuçları verir. Bu nedenle yaratıcı süreç bilinmez değildir (Kırışoğlu, 1991).

Yaratıcılık süreci içinde olası çözümler ve ilişkiler kurularak farklı, yeni bir şeyler ortaya çıkarılmaktadır. Bu süreç sırasında bazı şeylerin bilinçli olarak ortaya konulduğu sanılsa da aslında bunlar daha çok rastlantısal olarak gelişen durumlardır (Young, 1985; San, 1985; Adams, 2001).

Yaratıcı süreçte eski durumla ilişkisiz, yeni durumla ilişkili olanın önceden görülmesi ve gizli benzerliklerin keşfedilmesi önemlidir çünkü yaratıcı süreç geçmiş deneyimlere ve mevcut eksikliklere dayanır. Geçmiş deneyimler, önyargılar ve inanışlar, insan ve toplumsal yaşanmışlıklar o anki durumla ilişkilendirilir ve gerçeklik kavramı yeniden oluşturulur ve dönüştürülür. Bu yaşanmışlıkların yanı sıra, mevcut eksikliklerin keşfi ile kişi bugünü değiştirme arzusu ile geleceğe bakar, bu süreçte kişi değişen gerçeklikle ilişki kurmalıdır (Koestler, 1964; Schon, 1995).

Yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak benimsemiş olan Torrance (1966;1990), bu sezgi sürecinin boşlukları, rahatsız edici ya eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünceler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sunmak, sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek, yeniden sınamak gibi aşamaları olduğunu vurgular.

Guilford'e (1968) göre yaratıcılık, alternatif düşünme, problem çözme gibi zihinsel süreçleri de içerdiğinden, yalnızca bir süreç değil, süreçler dizisi olarak düşünülmelidir (Bender, 2006; Sönmez, 1993; Potur, 2007). Yaratıcılık olgusunu, problem çözme süreci olarak değerlendiren yaklaşımların bazıları, yaratıcılığı problemlere yeni ve alışılmışın dışında çözümler üretme yeteneği olarak tanımlanır (Hermann, 1994). Beynin işleyişiyle ilgilenen araştırmacılar da, yaratıcılığı problem çözme konusuyla ilgili gören bakış açılarına sahiptirler (Gagne, 1966; Gardner, 1994; Schon, 1995; Amabile, 1996; Yürekli, 2003).

Yaratıcılığı bir tür özel problem çözme davranışı olduğunu, kısa sürede çok seçenekli çözümler önerebilme zihinde yeni ve farklı tekrarlar oluşturarak, ürüne dönüştürme süreci olduğunu, savunan kişilerin yanı sıra (Newell ve Simon, 1972; Abra, 1997); kritik olanın problem bulma olduğunu, problem çözme olmadığını ve yaratıcılığın en zor yönünün çözümleri fark etmek olduğunu savunan kişiler de vardır (Benami, 2002).

May (1994) yaratıcılığı “yapma ortaya çıkarma süreci” olarak tanımlamış ve bu süreci kişilerin kendilerini gerçekleştirme eylemlerinin dışavurumu olarak değerlendirmiş ve bu süreci yoğunlaşma derecesi olarak ele almıştır. Ona göre yoğunlaşma derecesi, düşüncenin orijinallliği ve yaratıcılık aktivitesi arasında bir denge olarak değerlendirilmektedir.

Le Corbusier ise yaratıcılığı “sabırlı bir araştırma”olarak yorumlar (Gökaydın, 1998). Diğer bir bakış açısı ise yaratıcılığı, tam olarak tanımlanmamış bir alanda gerekli problemlerin bulunması ve daha sonra da problemlere bilişsel mekanizmalardan faydalanılarak çözüm bulunmasıdır (Mac Kinnon, 1962; Benami ve Jin, 2002). Sentez sonucu veriler yapılandırılır bir araya getirilir, eleman ve yapılara yeni çözümler ve biçimler üretilir. Bu yaratıcı süreçte somut ya da soyut düzeyde mutlaka bir ürün ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı süreç, ortaya yeni bir şey çıkaran süreçtir. Bu bir fikir, bir nesne, yeni bir biçim ya da eski öğelerin değişik bir düzenlemesi olabilir. Önemli olan yeni yaratılanın, ne olursa olsun bir sorunun çözümlenmesine yardım etmesi katkıda bulunmasıdır. Yaratıcı süreçte bir amaç güdülür (Roquette;1994; Yavuzer, 1989).

Yaratıcı bir süreç ya da olayda yenilik, özgünlük gibi özellikler bulunması gerektiği gibi, tüm bu niteliklerin belli bir uyum ve sentez içinde olmaları gerekmektedir (San, 1985; Öktem, 2002).

Yaratıcı sürecin gerçekleşebilmesi ve kolayca çözüme ulaşabilmesi için her şeyden önce çözülmesi gereken problemin yalın, net bir şekilde yapılması zorunludur (Deleuze, 1991; Şatır, 2003). Konu ne olursa olsun (fizik, kimya, resim) problemin ortaya konusu yaratıcı sürecin ilk adımıdır (Crosby ve Williams, 1987). Einstein da yaratıcı sürecin problemin doğru tanımlanmasındaki önemini vurgulamak için kendisine bir saat içinde dünyayı kurtarma görevi verilirse, bu sürenin elli dokuz dakikasını problemi tanımlamaya kalan bir dakikayı ise çözmeye ayıracağını söylemiştir (Pena ve Parshall, 2001).

Yaratıcı süreç konusuyla ilgili çalışan araştırmacılar tarafından yaratıcı süreç farklı evrelere ayrılmıştır.

Yavuzer (1989), Stein tanımlamasına bağlı kalarak, yaratıcı süreci üç evreye ayırmıştır. Önce varsayım oluşturulması, hazırlık evresi ve denenecek plan veya görüşle tamamlanması, varsayımın gerçeğe uygun olup olmadığını anlamak için dikkatli bir inceleme ya da teste dayanıklılığını ölçme, ikinci dönemi oluşturur. Son olarak da iletişim elde edilen ürünü ya da verileri başkalarının önüne serip tepkilerin görülmesi ve kabullenilmesi olasılığıdır. Yavuzer (1989) ayrıca Harris'ten yaptığı alıntılarla, yaratıcılık sürecini gereksinmeyi gerçekleştirme, bilgi toplama, etraflıca bir konu üzerine düşünme, çözümler hayal etme, gerçekliğini saptama ve düşünceleri işleme geçirme olarak altı evrede ele almıştır. Ayrıca konuyla ilgili olarak normal zekalı bir kişi ile üstün zekalı bir kişi arasındaki farklılığın, bu evrelerin birinden diğerine geçiş hızlarının farklılığından doğduğuna vurgulamıştır.

Yaratma sürecini bazı araştırmacılar beş evrede ele almaktadırlar (Malaga, 2000; Goeltsch ve Davis, 1997; Robbins, 1997; Lee ve diğerleri, 2002). Birinci aşama, sorunu tanımlama, fırsatları belirleme ve açık ve belirgin olarak neyi çözeceğimizi tanımlama aşamasıdır. İkinci aşama, konuya ilişkin perspektif edinmek için ve konunun detaylarını öğrenebilmek için gerçekleştirilen bilgi toplama aşamasıdır. Üçüncü aşama, fikir üretme aşamasıdır. Dördüncü aşama ise fikri geliştirme ve değiştirme aşamasıdır. Bu aşamada, ürün yapılmakta veya problemin çözümü bulunmaktadır. Son aşama ise, buluşun uygulanabilirliğinin tartışıldığı ve buluşun uygulandığı aşamadır.

Wallas (1926) yaratıcı süreci, hazırlık, tasarım/kuluçka, düşüncenin geliştirilmesi, aydınlanması, gerçeklik denetimi evrelerine ayırmıştır. Hazırlık evresinde yeni bilgiler

toplanmakta ve karşılaşılan problem durum tanımlanmaya çalışılmaktadır. Kuluçka evresinde, eski bilgilerin yenileriyle etkileşimi ve kaynaşması sonucu bir takım zihinsel süreçler meydana gelmektedir. Aydınlanma evresinde, yaratıcı birey problemin çözümünü birdenbire kavramakta; düşünsel boyutta buluşu oluşturmaktadır. Son evre olan gerçekleştirme evresinde, önceki evrelerde elde edilen düşüncenin geçerliliği test edilmekte ve yaratıcı ürün ortaya çıkarılmaktadır. Bu durumda tam bir yaratıcılıktan bahsedebilmek için yukarıda belirtilen tüm evrelerin tamamlanması gerekmektedir.

Ludving (1989), yaratıcılığın ilk aşamasını hazırlık süreci olduğunu söylemektedir. Bu dönemde, problemin tanımlandığı, eldeki olanakların ve konu hakkında neler yapılabileceğinin üzerinde durulan evredir ve problem formüle edilir. Daha sonra problem bir kenara koyulur ve kuluçka dönemi başlar. Genelde bu dönemde, kişiler başka bir işle meşgulken bilinçdışında fikirler oluşmaya başlar. Daha sonra keşif etme, aydınlanma meydana gelir. Son aşamada, eldeki veriler değerlendirilir ve fikirler bilimsel, estetik veya sosyal standartlara göre test edilir ve birleştirilir. Bu aşamada alışılmadık benzerlikler saptanmaya çalışılır ve sahip olunan fikirler arasında daha önce farkına varılmamış ilişkiler kurularak yeni bir bütün oluşturacak biçimde birleştirilir. Foster ve diğerleri (2005), bu sürecin özelliklerini problemin diğer problemlere benzerliğini ya da farklı olduğu noktalar aramak, yaygın kuralları, yöntemleri ve yapıma yolları ilerleme için yıkmak, farklı metodlar denemek, diğer alanlardan yararlanmak, risk alarak daha önce getirilmemiş şeyleri bir araya getirmek olarak belirlemiştir. En sonunda ise ana düşüncenin ortaya çıktığı patlama aşaması yaşanır. Artık doğan fikir pratikteki kullanımları için geliştirilerek son şeklini alır.

Yaratıcı süreçte birçok farklı problem çözme modeli bulunmaktadır. Bu modeller bilişsel yaklaşımla geliştirilmiştir. Graham Wallas'ın yaratıcılığın 4P'leri modeli (Hasirci, 2005; Önal ve Yıldız, 2012), Smith ve diğerleri (1995) geliştirdiği üretim ve keşif modeli (Simonton, 1997; Helie ve Sun, 2010; Finke, 1996; Önal ve Yıldız, 2012), O'Neill ve Shallcross (1994)'un sezgisel düşünme modeli (Önal ve Yıldız, 2012; Hasirci ve Demirkan, 2007), Rossman'ın (1931) yaratıcılık modeli (Hasirci ve Demirkan, 2007; Lubart, 2001), Osborn'un (1953) yedi aşamalı yaratıcı düşünme yaklaşımı (Rickards ve Moger, 2000; Runco, 1994) gibi modeller yaratıcı süreçte kullanılan modeller arasında yer almaktadır.

Özellikle yaratıcılığın Graham Wallas'ın 4P'leri modelinde birey, süreç, ortam ve ürün bileşenleri bu sürecin tariflenmesinde önemli rol oynamaktadır (Hasirci, 2005; Önal

ve Yıldız, 2012). Dört aşamayı içeren bu model yaratıcılık ile ilgili araştırma yapan birçok araştırmada önemli bir yeri vardır. Bu modele göre yaratıcı süreç, hazırlanma, kuluçka, aydınlanma ve kanıtlama, değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Hasırcı, 2005; Önal ve Yıldız, 2012; Plsek, 1997). O'Neill ve Shallcross (1994)'un sezgisel düşünme modellerindeki kavramsal strüktürler bileşenlerin tarif edilmesinde kullanılmıştır. Sezgisel düşünme modelini 5 aşamayla tarifleyen O'Neill ve Shallcross (1994) sezgisel düşünmenin hazırlanma, kabul etme, yansıtma, açığa çıkarma, dinlenme aşamalarından oluştuğunu açıklamaktadır (Önal ve Yıldız, 2012; Hasırcı ve Demirkan, 2007). Yaratıcı problem çözmede bilişsel sürecin temel dört bileşeni tasarlayan, tasarlama süreci, tasarım ortamı ve tasarım ürünüdür. Bu dört bileşen etrafında şekillenen etkileşime James Melvin Rhodes "Yaratıcılığın 4P'leri Modeli" adını vermiştir (Hasırcı, 2005; Önal ve Yıldız, 2012). Rossman'ın Yaratıcılık modeli (1931), bir ihtiyaç veya zorluğu gözleme, ihtiyacı analiz etme, elde edilen bilgilerin incelenmesi, çözümlerin formüle edilmesi, çözümlerin avantajları ve dezavantajlarının analiz edilmesi sonrasında yeni fikrin doğumu, keşif sürecini ve beraberinde en çok umut verici çözümü ve seçimi deneme ve somutlaştırma aşamasını beraberinde getirmektedir (Hasırcı ve Demirkan, 2007; Sternberg ve Lubart, 1999; Aktamış ve Ergin, 2007).

Yaratıcı süreç, varolan eksikliklerin saptanıp, çeşitli ilişkiler kurularak, yeni çözümler üretebilmek için yaşanan dinamik, değişken bir fikir/ürün üretme ve farkındalık sağlama aşamasıdır.

- Yaratıcılık ve Ürün: Yaratıcılığı yaratıcı ürün yönüyle ele alan yaratıcılık tanımlamalarında ise, yeni, orijinal ürüne, fikre yoğunlaşmış olup, yoktan var etme esastır. Bu tanımlamalar ortaya konan yeni ürünün yenilikçi, özgün, alışılmamış, yararlı yapısıyla ilgilenilmekte, yaratıcılığın özgün nesnelere üretme yeteneği olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakış açısına göre yaratıcılık alışılanın ötesinde yeni bir gerçekliğe yaşam vermektir. Onu algılayabilme yeteneğinde olanlarda estetik bir heyecan uyandırmaktır.

Webster yaratıcılığı, yapma varlığı ortaya çıkarma süreci olarak tanımlamaktadır (May, 1994).

Yaratıcılık yeni bir şeyler üretmek, yenilikçi bir sonuç ortaya koymak; yararlılık ve orijinallik oluşturmak şeklinde yorumlanır (Ayran, 1984; Takala, 1993). Torrance'a (1968) göre de yaratıcılık, kişinin bir problem karşısında problemin çözümünde yeni bir ürün ortaya koymasıdır.

Bazı araştırmacılar tanımlamalarında yeni ürünün ortaya çıkarılmasında, varolan öğelerin yeniden yorumlanmasından yararlandığının altını çizmektedirler. Suchkov yaratıcı ürünün, gerçeklik dediğimiz bütünün parçalarını yeni bir biçimde düzenlemesi ve ortaya konulmasından başka bir şey olmadığını ifade etmektedir (San, 1985). Higgins ve Morgan da yaratıcılığı, yeni değerler yaratacak özgün bir yolla bilginin yeniden üretilmesi becerisi şeklinde açıklamışlardır. Yaratıcılık eylemi var olan öge ve koşullara bağlıdır ve bunları dönüşüme uğratarak yeni bir şeyin ortaya çıkmasını hedefler (Çalışlar, 1983). Yaratıcı ürün önceleri elde olan materyal ve bilginin tekrar bütünleşmesinden doğar, ancak tamamlandığında yeni öğeleri içerir. Bir işin yeniliği de öncekilerden sapma derecesin bağlıdır (Yavuzer, 1989).

Bazı araştırmacılar ise yeni ürünün ortaya çıkarılmasında, daha önce hiçbir araya gelmemiş fikir, nesne ya da ürünlerin birlikteliğinin yaratıcı sonuçlar doğurduğunun altını çizmektedirler. San (1985) yaratıcılığı, bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni özgün bileşime varmak, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak olarak tanımlamaktadır. Kris ise, yaratıcılığın daha önce hiçbir araya gelmemiş iki kavram ya da nesneyi orijinal bir birleşim oluşturan üçüncü bir kavram ya da nesneye dönüştürme becerisi olduğunu belirtmiştir (Parsıl, 2002). Koestler (1964) da yaratıcı düşüncenin esasının, daha önce bir araya gelmemiş olanları birlikte kullanmak olduğunu söylemektedir.

Read (1958) ise yaratıcı ürünün her iki yaklaşımla da ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır. Ona göre, yaratıcılık, önceden biçimi ve hiçbir yüzü olmayan bir şeyin varlık kazanması, yaratma yoktan var etme olabileceği gibi; daha çok ve genellikle, var olan malzemenin yeni biçimde kullanımı, yeni baştan uyarlanması olarak ifade edilebilir (San, 1985; Parsıl, 2012).

Bruner, yaratıcı ürünün en önemli özelliğinin şaşırtıcı olmak olduğunu iddia eder (Bruner, 1976). Yaratıcı ürün, gözlemcilerde şaşırma, tatmin, heyecan ve tat-zevk alama gibi bir takım etkiler yaratır. Şaşırmaya yol açan ürünün alışılmışın dışında olması; tatmin eden, ürünün söz konusu iş veya ihtiyaç için yeterli uygunlukta olması; heyecan veren, ürünün konuyla ilgili bilinen sınırları kırmış olması ve zevk veren de ise, ürünün zihinsel ve duygusal anlam taşımasıdır. (Amabile, 1996; Jackson ve Messick, 1965).

Yaratıcı ürün her şeyden önce özgün, alışılmamış bir üründür. Az rastlanandır, şaşırtıcıdır, tatmin edici sonuçlar verir, heyecan vericidir, var olan değişmiş, dönüşmüş ya da kökten kaydırılmıştır, anlamı yoğunlaşmıştır. Yaratıcı ürün, yaratıcı bir düşüncenin

meydana getirdiği özgün fikir ve bu fikrin işitilebilir, görülebilir, dokunabilir, hissedilebilir bir duruma gelmiş biçimidir (Şatır, 2003).

Preti ve Miotta (1997) ise yaratıcı ürünün faydalı olması gerektiğine değinir ve tanımlamalarında yaratıcılığı, toplumsal faydası olduğu kabul edilen orijinal ve güçlü ürünlerin yaratılması yeteneği olarak ele alır.

Tüm bu tanımlamalar ışığında yaratıcı ürün varolan bilgilerin sentezlenmesi ve yeniden özgün bir yolla yorumlanması ile yararlı ve orijinal olanı ortaya çıkarmaktadır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 1) kronolojik sıralamayla yaratıcılık kavramının farklı disiplinlerdeki (psikoloji, sanat, bilim, felsefe, eğitim vb.) tanımlamaları verilmiştir.

Yaratıcılık olgusunun yaratıcı kişi, yaratıcı süreç ve yaratıcı ürünün etkileşimi ile ortaya çıkıyor oluşu, yaratıcılığın dinamik bir güç olduğunun göstergesidir. Araştıran, sorgulayan kişi, değışen ve gelişen süreç ve beraberinde oluşan ürün; entelektüel birikim ve deneyimlerle zenginleşir.

Yaratıcılık tüm bu birikimlerle sorun olarak düşünölen her türlü eksikliğin farkedilip, bu sorunlara karşı geliştirilecek yenilikçi, özgün, alışılmışın dışında olanı kurgulayabilme becerisidir. Yaratıcılığın, ortam ve şartlara göre az ya da daha fazla ifade edilen; bütün insanların sahip olduğu bir yetenek ve düşünme aşamasında kullandıkları doğal bir özelliktir. Bu özellik duyular, duygular, farkındalıklar, düşünsel ve zihinsel yetilerin ilişkisel bütünlüğü ile ortaya çıkan bir yetidir. Bu bağlantılar sonucunda yaratıcılığın gelişebilmesi için uygun ortam koşullarının sağlanması gerekmektedir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, bu tez kapsamında yaratıcılığın gelişimine yönelik çalışmalar, yaratıcı kişi ve yaratıcı süreç etkileşimi odaklı olup, yaratıcı ürün ilişkisörgulanmamaktadır

Tablo 1. Yaratıcılık tanımlamaları

Bilim Adamı	Yıl	Yaratıcılık Tanımı	Alanı	Kişi/Süreç/ Nesne
Le Corbusier	1920	sabırlı bir araştırma	Mimarlık	Süreç
Lowenfeld	1959	bireylerin değişken miktarlarda sahip oldukları ve durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkmaya elverişli bir özellik, kendini göstermek için uygun koşullar gerektiren kişisel potansiyel güç; tüm insanların doğuştan sahip olduğu, insanı insan yapan temel bir içgüdü; öncelikli olarak hayatta kalmak ve hayatımızla ilgili problemlerimizi çözmek amacıyla kullandığımız bir içgüdü	Sanat eğitmenliği	Kişi
MacKinnon	1962	amaçların başarılmasını sağlamak	Psikoloji	Süreç, ürün
Mednick	1962	belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni bileşimler oluşturma	Tıp	Süreç-ürün
Ausubel	1964	daha önce yapılmayanı yapmak, çok az kişi tarafından sahip olunan nitelik ve yetenek	Psikoloji- eğitim	Kişi
Torrance	1966	sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksiklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olmak, güçlüğü tanımlayarak çözüm aramak ve kestirimde bulunmak, problemlerin veya bilgideki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması,	Psikoloji	Süreç-kişi
Torrance	1968	kişinin bir problem karşısında problemin çözümünde yeni bir ürün ortaya koyması, artistik, mekanik, teorik şekillerde oluşabilecek bir eylem	Psikoloji	Nesne
Guilford	1968	eş ve zıt anlamları birlikte düşünme, ardından verileri akıllıca düzenleme, esnek düşünerek problemi çözme ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma yetisi, akıcılık, esneklik ve özgünlük içeren bir süreç; iraksak düşünme yeteneği	Psikoloji- Psikofizik	Süreç, kişi
Maslow	1970	insanın istendik davranışlarından birisi	Psikoloji	Kişi
Simon ve Newell	1972	bir tür özel problem çözme davranışı	Psikoloji	Süreç
Bennis	1973	insanlık için ortam ve şartlara göre az ya da daha fazla ifade edilen doğal ve genel bir yatkı	Yazar	Kişi
Torrance	1974	sorun çözme becerisi ve yetenekler dizisi	Psikoloji- Eğitim	Kişi
Erika	1974	daha önce kurulmamış ilişkiler arasında ilintiler kurabilme, böylece yeni bir düşünüş şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi	-	Süreç-ürün
Koberg ve Bagnall	1974	duygularımız ve bilginin bileşimi, duyduklarımız ile bildiklerimiz arasında bir gidip gelme süreci	-	Süreç

Tablo 1'in devamı

Wagner	1978	ifade edilme güçlüğü nedeniyle bilimsel amaçlarla kullanılamayacak kadar belirsiz bir kavram	Psikoloji	Süreç
Çalışlar	1983	yeni fikirler arama ve ortaya yeni ürünler çıkarma eylemi	-	Ürün
Croghan	1987	iki ucu keskin bir kılıç	-	Kişi, süreç
Mumford ve Gustafson	1988	yeni ve özgün fikirler ve nesnelere üretme yeteneği	-	Ürün
Yavuzer	1989	yeniden tanımlama, düzenleme, çözümleme ve sentez	Eğitim	Süreç-ürün
Amabile	1991	sonuçtaki ürüne gidişte, geçilmesi gereken yolların fark edilmesindeki ince zeka, manevra kabiliyeti ve düşüncenin etiketlenmesi	Psikoloji	Süreç-kişi
Kao	1991	insanın sonuca ulaşmak için öncülük ettiği kullanışlı ve anlaşılabilir yenilik	Edebiyat	Süreç, ürün
Rouquette	1992	baskı, kişi, işlem ve ürünün birbirleriyle kaynaşması sonucu oluşan	-	Kişi, ürün, süreç
Golomb	1993	kişinin seçerek kullandığı bilgileri sentezlemesine bağlı olarak bilişsel stil, bilişsel üstünlük ve metafor kullanımı	Psikoloji	Kişi-süreç
Takala	1993	bir şeyler üretmek ve yeni bir sonuç ortaya koymak	-	Ürün
San	1993	gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda baş yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü; ayrıca bir tutum ve davranış biçimi	Tasarım, sanat	Süreç, ürün, kişi
Feldman	1994	her alanda ve her konuda ihtiyaç duyulan; dünyayı daha sorunsuz, daha yaşanabilir, daha az sıkıcı ve keyifli hale getirmeye çalışan bir yaklaşım	Psikoloji	Kişi-nesne
Hermann	1994	problemlere yeni ve alışılmadık dışında çözümler üretme yeteneği	-	Ürün
May	1994	yapma ortaya çıkarma süreci, bu süreç kişilerin kendilerini gerçekleştirme eylemlerinin dışavurumu; zihinde oluşan yeni olguların yoğun bir şekilde farkına varmak; bilinç artışı, varlığın ifadesi, oluşun zorunlu bir devamı	Psikoloji	Süreç, kişi
Smith ve diğ.	1995	insanın temel özelliği, bütün insanların sahip olduğu bir yetenek, düşünme aşamasında doğal bir süreç	Psikoloji	Kişi-süreç
Abra	1997	zihinde yeni ve farklı tekrarlar oluşturarak, ürüne dönüştürme	Psikoloji	Süreç-ürün
Denel	1999	kısa sürede çok seçenekli çözümler önermek	Tasarım	Kişi
Higgins ve Morgan	2000	yeni değer yaratacak özgün bir yolla bilginin yeniden üretilmesi becerisi	-	Süreç, ürün

Tablo 1'in devamı

Preti ve Miotta	2001	toplumsal faydası olduğu kabul edilen orijinal ve güçlü ürünlerin yaratılması yeteneği	Psikoloji	Ürün
Sternberg	2001	insanın yeteneklerini oluşturan diğer yapılardan ayrı, onlardan izole edilmiş bir yapı olarak düşünülmemelidir, daha çok sosyal bir bağlam olarak anlaşılmalıdır	Psikoloji	Süreç
Benami	2002	problem bulma ve çözümü fark etmek, tam olarak tanımlanmamış bir alanda gerekli problemlerin bulunması ve daha sonra da problemlere bilişsel mekanizmalardan faydalanılarak çözüm bulunması	Bioteknoloji	Süreç
Albrechts	2005	problemleri ve durumları yeni ve farklı bir yolla görebilme ve bu durumlar karşısında özgün, yeni gelecek kurgulayabilme becerisi	-	Süreç, ürün
Parsıl	2012	olmayan bir şeyin hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı görüp, farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneği alışılanın ötesinde yeni bir gerçekliğe yaşam vermek, onu algılayabilme yeteneğinde olanlarda estetik bir heyecan uyandırmak	-	Kişi-ürün
Landua	-	daha önce kurulmamış ilişkiler arasında ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme becerisi	Psikoloji	Kişi-ürün
Mc Cabe	-	her alanda bilinmeyeni bulma, özgün olma, her yeni karşılaşmaya, probleme farklı çözümleme uğraşısı, bir tür meydan okuma	Edebiyat	Ürün-kişi-süreç
Noller	-	sembolik bir eşitliktir C= fa (K, I, E) K=Bilgi I= Hayalgücü E= Değerlendirme	-	Ürün
Read	-	önceden biçimi ve hiçbir yüzü olmayan bir şeyin varlık kazanması, yoktan var etme olabileceği gibi, daha çok ve genellikle, var olan malzemenin yeni biçimde kullanımı, yeni baştan uyarlanması	-	Ürün
San	-	bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni özgün bileşime varmak, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak	Güzel sanatlar	Ürün

1.5. Psikoloji Yaklaşımları ve Yaratıcılık İlişkisi

Yaratıcılığa dair yapılan birçok çalışma ve sahip olunan farklı bakış açıları özelinde, psikoloji bilimi ile paralel çalışan yaratıcılık olgusunu inceleyen birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlardan bazıları yaratıcılığı kişilik yönüyle ele almış, bazıları süreç yönüyle ele almış, bazıları da ölçüm yönüyle ele almıştır. Bunların haricinde sosyokültürel çalışmalar, biliş bilimi temelli yaklaşımlar ve yaratıcı süreci problem çözme süreci olarak ele alan birçok çalışma da yer almaktadır. Yaratıcılık olgusu oldukça yaygın ve geniş bir literatür geçmişine sahip olmasına rağmen, sistematik çalışmaların ancak geçen yüzyılda başladığı söylenilebilir (Craft, 1999). Farklı disiplinlerin yaratıcılık olgusunun farklı boyutlarını temel alarak geliştirmiş olduğu kuram ve tanımlamalar çeşitlilik göstermektedir (Baron ve Harrington, 1981; Liu, 2000).

Yaratıcılık olgusunu, yaratıcı davranışta güdülenem, yaratıcı bireylerin belirleyici kişilik özellikleri gibi “kişilik” yönüyle ele alan yaklaşımlar, psikanalitik ve hümanistik olmak üzere iki grup altında değerlendirilebilir. Kuramlar arasındaki en belirleyici farklılık, psikanalitik kuramın bilinç ve bilinçaltı arasında kurulan denge üzerine, hümaniter yaklaşımın ise insan potansiyeline verdiği değer ve bireyin kişisel yaşantısını istediği gibi yönlendirebileceği düşüncesi üzerine yoğunlaşmasıyla açıklanabilir. Yaratıcı kişilik alanındaki yaklaşımlardan Psikodinamik, Psikoanalitik ve Hümanistik yaklaşımlar 20.yüzyılın ilk yarısında, kişiliğin doğasının araştırılması çalışmalarıyla birlikte, yaratıcılık bu kişisel yeteneklerin kompleks bir bütünü olarak ele alınmıştır. Sigmund Freud’un (1856-1939) görüşlerini çalışmalarını temel alan psikanalitik yaklaşım (Psychoanalytic tradition), Carl Rogers (1902-1987), Rollo May (1909-1994), Abraham Maslow (1908-1970) tarafından vurgulanan kendini gerçekleştirme olgusunu temel alan hümaniter yaklaşım (humanistic tradition) (Craft, 1999). Bu konudaki en önemli çalışmalar Sigmund Freud, Ernst Kris, Alfred Adler, Carl Jung, Otto Rank, Abraham Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm, Herbert Lehman ve Wayne Dennis tarafından yapılmıştır.

Psikodinamik, psikoanalitik ve hümanistik görüşlerin yanı sıra, davranışçı kuramlar, gestalt kuramları ve bilişsel kuramlar; bilişim sürecini inceleyen daha sonraki teorik, deneysel veya uygulamalı çalışmalar için itici bir ivme oluşturmaktadır. Francis Galton’un (1882-1911) ve Sarnoff Mednick’in araştırmalarından esinelenen bilişsel yaklaşım (cognitive tradition), Frederic Skinner’in (1904-1990) teoremi üzerine kurgulanan davranışçı yaklaşım (behaviourist tradition) (Craft, 1999).

Bu noktada kişilik yapısı, yetenek, kültür, bilişim ve yaratıcı süreci etkileyen faktörleri ortaya çıkarma yolunda, bireyi diğer bireylerden ayıran özellikleri ortaya çıkarma amacıyla yapılan son çalışmalara örnek olarak, yüksek sesle düşünme protokolleri ve bunun sonucunda açığa çıkan eylemlerin adım adım kodlandığı mikrokodlama teknikleri verilmektedir (Collins ve Amabile, 1999).

Bu tez kapsamında psikolojinin bir bilim olarak gelişim süreci özelinde psikoloji yaklaşımları; yapısalcı yaklaşımlar, işlevselci yaklaşımlar, psikoanalitik- psikodinamik yaklaşımlar, davranışçı yaklaşımlar, bilişsel yaklaşım, gestalt yaklaşımı üzerine yapılan incelemeler sonucunda, yaratıcılık olgusu bilişsel, psikanalitik- psikodinamik, hümanistik, psikometrik, davranışçı, bilişsel ve gestalt kuramlar özelinde irdelenmiştir. Bu irdemeler günümüzde birçok psikoloğun, kendilerini kuramsal yaklaşım türlerinden birine “saf” anlamda bağlı görmediği ve bu yaklaşımlar arasındaki farklılıkların artık geçmişteki kadar keskin olmadığı düşüncesi ve bilinci ile gerçekleştirilmiştir.

1.5.1. Psikodinamik- Psikoanalitik Yaklaşım

“Yaratıcı kişilik merkezli savunma mekanizmaları” üzerine kurgulanan tahminler, psikodinamik (Lubart, 1994; Sternberg ve Lubart, 1999; Collins ve Amabile, 1999) veya psikoanalitik (Yavuzer, 1989; Smith ve diğerleri, 1995; Sungur, 1992; Dacey ve diğerleri, 1998) görüşler olarak adlandırılmıştır. Her iki yaklaşımın temelinde de yaratıcılık, bilinç ve bilinçaltı arasında kurulan denge ile ilişkilendirilmektedir. Her iki yaklaşımın da çıkış noktaları Freud’un zihinsel süreçleri; bilinçaltı, ego (ben) ve süper ego ilişkileri içinde tanımlanmasına dayanmaktadır.

Psikodinamik, psikoanalitik kişilik kuramları davranışı bireyin içindeki psikolojik dinamiklerin bir sonucu olarak kabul eder. Bu dinamikler genellikle bilinçdışı süreçlerdir. Bu kuramda, kişide oluşan, genelde bilinçdışı psikolojik dinamiklerin sonucu olarak kabul ederler (Morris, 2002).

Psikanalitik kuram, yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verimleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Temellerini Sigmund Freud’un (1856-1939) id (ilkel ben), ego (ben), süper egonun (üst ben) davranış üzerindeki etkisini vurgulayan yapısal ve topografik kuramından alan psikanalitik görüş, Otto Rank (1884-1939), Ernst Kris (1900-1957), Lawrence Schlesinger Kube (1896-1973), Heinz Kohut (1913-1981), Carl Gustav

Jung (1875-1961), Heinz Hartmann, Slochower, Mac Kinnon gibi arařtırmacıların dūřünceleriyle desteklenmiřtir.

Freud'un teorisi birçok açıdan eleştirilmekle birlikte, psikoanalitik yaklaşım olarak paralelinde gelişen birçok grūře temel oluşturmuştur. Yaratıcılık konusunda yapılmış bu grūřlerden bazılarına örnek olarak; Jung'un, "bilinçsiz tavırların toplamından oluşan bireysel bir yetenek", Kris'in " savunma mekanizmasının ortadan kaldırılması sonucunda, beklenmedik bir Őekilde aniden ouşan, ilk dūřünce sūreci", Adler'in "temelde aşağılık duygularının bastırılması amacıyla farklı bir savunma mekanizmasının harekete geçirilmesi", Kubie'nin "gerçek bilinç ile bilinçaltında Őifrelenmiř kavramlar arasındaki gidiş gelişler" Őeklindeki tanımlamaları verilebilir (Finke ve diğerleri, 1992; Lubart, 1994; Dacey ve Lennon, 1998).

Psikoanalitik kuramda yaratıcı dūřüncenin "zihinde bilinçsiz zıtlıkların veya primitif itici gūlerin bilinç dışı aniden ortaya çıkışı sonrasında amaca yönelik rasyonel muhakemenin oluşması, bilinçsiz olarak oluşan içeriğin analizinin yapılması" sonucunda oluştuğu vurgulanmıştır (Finke ve diğerleri, 1992; Adams, 2001).

Psikoanalitik yaklařımlara göre, yaratıcılık igūdūsel dūrtūlerle, atılğanlıđın ũrūnūdūr. Bu tūr davranıřlar, kiřinin i çatıřmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ũrūnlere dnūřmesiyle ortaya çıkar (Kırıřođlu, 1991; Parsıl, 2012). Freud'a göre insanođlunun dođuřtan getirdiđi iki temel kuvvetli eđilim vardır. Bunlar cinsellik (sexuality) ve saldırganlık (agression) eđilimleridir. Freud'a göre toplum tarafından hoř karřılanmayan cinsiyet ve saldırganlık duyguları bilinçaltına itilirler, unkū bu tūr dūřünce ve istekleri sūrekli bilinçte tutmak bireyde gerginlik ve rahatsızlık yaratırlar. Bilinçaltına atılmıř arzuların farkında olamayız, ancak onlar bizim davranıřımızı etkilemeye devam ederler (Cūcelođlu, 2005).

Freud, yaratıcılığı kişinin karşı koyamadığı "libido" enerjisi ile bilinçaltı arasındaki çatışmanın savunması, bilinçdışında gerçekleşen bir sūre olarak değerlendirmektedir. Freud, bu dūřünceye paralel olarak, insan zihnini de ũ tabaka olarak değerlendirmiş, bunları bilinç, n bilinç ve bilindışı olarak adlandırmıştır. Bilinçdışı, zaman ve mekan kavramlarının, gerçeklik prensibinin geçerli olmadığı, hayatın ilk dönemine ait duygu, dūřünce ve isteklerin egemenliğindeki ilkel bir tūr psikolojik alanı göstermektedir. Bu alanda bulunan malzemenin bilinç dūzeyine çıkması ise, hem bireysel, hem toplumsal nedenlerle arzu edilmez. Öyle ki bilinç dışından bilince sızma olması durumlarında, kişinin endişe duyguları yasaması söz konusudur. Bilinç dışından bilince malzeme geçmesi,

ancak, rüyalar, büyü, oyun, psikopatolojik semptomlar, gündelik hayatta rastlanan dil sürçmesi gibi olgular ve sanat yapıtları aracılığıyla gerçekleşebilir (Budak, 2009; Cüceloğlu, 2005).

Psikanalitik kuramın bir diğer düşünürü Adler ise, insanın bazı gizil güçlere sahip olduğunu ve bunların yaşam boyu giderek etkinlik kazandığı görüşündedir. Adler'e göre insan, kendi algılarını, eylemlerini, düşüncelerini ve görüşlerini oluşturma ve biçimlendirme konusunda doğuştan yeteneklidir. Yarattığı kavramlar kendisi ve dünyasını anlamlı bir biçimde temsil ederler. Adler, insanın bu yeteneğin "yaratıcı güç" olarak adlandırır (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

Adler, yaratıcılığı, bir konuya olan motivasyon gücü, insanın eksiklik duyduğu duygularını denkleştirme ihtiyacı olarak görmüştür. Kişi eksikliğini duyduğu şeyleri, bir dönüşüm içinde elde etmeye çalışır. Adler'e göre yaratıcılık temelde aşağılık duygularının bastırılması amacıyla farklı bir savunma mekanizmasının harekete geçirilmesidir. Bunu bir konuya olan motivasyon gücü ya da insanın eksiklik duyduğu duygularını denkleştirme ihtiyacı olarak da tanımlamıştır. Yaratıcılık çocukluktan başlayarak gelişen travmatik bir deneyim, umulmadık bir anda ortaya çıkan durumlar olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda, motivasyon ve yaratıcılık arasında, bilinçaltı ve ilişki kurularak yapılan açıklamalar, daha sonra hümanistik görüşler olarak ele alınacak çalışmalara da başlangıç oluşturmuştur (Takala, 1993; Collins ve Amabile, 1999; Kahvecioğlu, 2001).

Jung'ın kuramı ise, bilinçaltı süreçlere verdiği önemden dolayı, psikoanalitik bir kuram olarak ele alınsa da, Freud ve Adler'in kuramlarından oldukça farklıdır. Freud'a göre yaşam, ölüm araya girinceye dek yinelenen içgüdüsel eylemlerden oluşur. Oysa Jung, insanı kendini yenilemeye çalışan ve yaratıcı bir gerilim içinde bulunan bir varlık olarak görür (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

Psikodinamik kuramların, kendimizi ve diğer insanları nasıl gördüğümüz üzerindeki etkisi kadar, sanata da büyük etkisi vardır (Morris, 2002). Örneğin, Jung "Analitik Psikoloji" adlı kitabında, sanatçının kişiliği ve yaratıcılığı konusundaki düşüncelerini belirtmektedir. Sanat uğraşının doğal olarak sanatçı açısından psikolojik bir yönünün bulunduğunu, ancak, psikoloji-sanat ilişkisi söz konusu olduğunda, sanatın özüne zarar vermeyen bir yaklaşım içinde olmak gerektiğini, gerçekte sanat eserinin ne olduğuna sanat estetikçilerinin karar verebileceğini vurgular. Ancak sağlıklı bireylerin sanat eseri yaratabileceklerini söyleyen Jung'a göre, psikanalist bir nevroz olgusunu, mesleğinin merceği ile bakarak bir sanat yapıtı gibi görebilir.

Jung ve diğerkleri (2010) yaratıcılığı, arketip imajların hareketinden ve bilinçsiz tavırların toplamından oluşan bireysel bir yetenek olarak tanımlarken, yaratıcılığın hammaddesinin de sosyal anılar ve deneyimler deposu olan toplumsal bilinçaltına dayandığını belirtmektedirler.

Jung'a göre, yaratıcılık bilinçsiz tavırların toplamından oluşan bireysel bir yetenektir ve hammaddesi toplumsal bilinçaltıdır (May, 1994). Ona göre bilinç, bilinçaltının yabanıl mantıksız sapkınlıklarını kontrol ederken, bilinçaltı da bilincin yavan ussallığına engel olur.

Jung'un yaklaşımına paralele görüşleri olan varoluşcu psikiyatrist May, sanatçının yaratma nedenini toplumdaki değerleri sarsılmış, benlik ve trajedi duygusunu yitirmiş yalnız bireyin, ancak yaratıcı bir süreç içine girerek kendisinin bilincine varması, benliğini tekrar bulması olarak açıklamaktadır (Şahiner, 1999). May'e (1994) göre, yaratıcılık olgusunu bilinçsizlikle kendinden geçmenin ötesinde, kendisiyle bütünleşmiş, bilinçle dönüştürülen bir enerji olarak nitelendirir.

Kris ise yaratıcılığı esinlenme, zenginleştirme süreci olarak ele almaktadır. Ona göre yaratıcılık, savunma mekanizmasının ortadan kaldırılması sonucunda, beklenmedik bir şekilde aniden oluşan, ilk düşünce sürecidir. 1952'de yapmış olduğu çalışmasında yaratıcılık sürecinde bilinçaltının önemini yinelemekle beraber, karmaşık sorunun çözümünde akılcı denetimin seferber edilmesi işlemini yaratıcı sürecin vazgeçilmeyecek bir ögesi olarak tanımlamaktadır. Bu süreci esine yönelik ve ayrıntıya yönelik olmak üzere iki aşamanın etkinliğini vurgulayarak açıklamaktadır. Birincisi yaratıcılığın esin ile ilgili olan kısmıdır. İkinci aşama ise esini özenle ayrıntılara ayırıp araştırma ve inceleme aşamasıdır. Ona göre birinci aşamada ego geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine geri dönüşe izin vermek için düşünceler üzerindeki kontrolünü gevşetir. Kris'e göre, birincil süreç düşünme dürtü yönelimli fakat organize olmamış dominant yapıdadır. Bu yolla düşünme anında ortaya çıkan nötr enerji serbest kalacak, işlevsel bir zevke, oradan da kişiyi yaratıcılığa sevk etmektedir. Kris, yaratıcı süreçte geçici olarak mantıksal ve rasyonel düşüncenin kaldırılması gerektiğini savunmuştur (Sungur, 1992).

Kris'in düşüncelerine benzer şekilde Kubie de yaratıcı düşüncenin temelini bilinç öncesinde görür. Kubie bilinç öncesi düşünmedeki anlam yoğunlaşmasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca yaratıcılık üzerine nörotik davranışların kalıcı etkilerini araştırmış, bilinç öncesi düşünmedeki anlam yoğunlaşmasının önemini vurgulayarak korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönlerinin yaratıcı üretimi sınırlandırdığını iddia etmiştir.

Kubie'ye göre, yaratıcılık, bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlüktür. O yaratıcılığı, gerçek bilinç ile bilinçaltında şifrelenmiş kavramlar arasındaki gidiş gelişlerin yaşandığı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Sungur, 1992).

Kubie yaratıcı faaliyette idin üstünlüğünü kabullenmeyerek bilinç ve bilinç dışı örgütleri arasında bulunan bilinç eşiği düzeyinde bir işlemin bu rolü üstlendiğini söyler, id harekete geçme için baskı yapar buna karşılık yaratıcılık güçlü ve baskın dürtülerden arınmak zorundadır (Yavuzer, 1989).

Mac Kinnon (1965) ise üç grup mimar üzerinde yaptığı araştırmada psikoanalitik kuramın geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Mimarların grup olarak yaratıcılığı en iyi yansıttıklarını savunan Mac Kinnon mimarlık alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilen üç grubun birinci grubu gerçek yaratıcılar, ikinci grubu çatışmalı, üçüncü gruptakiler ise uyumlu yani normal kişiler olarak tanımlamışlardır. Bunlar arasındaki farklılaşmalar bireyin sosyalleşme biçimi ile insanlar arası ilişkileri, ruhsal gelişim düzeyindeki zenginlik ile karmaşası ve bireyin akıl sağlığı yönünden sağlamlığı boyutlarında ele alınmıştır. Bu çalışma yaratıcılığın üç gelişim düzeyini ve söz konusu düzeyler arasındaki psikoanalitik farklılıkları göstermesi bakımından yaratıcılık alanındaki gelişmelere öncülük etmiştir.

Slochow'a göre (1974) göre ise, yaratıcı süreç iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşama, yaratıcı sürecin bir düş, düşlem veya derin düşünceye dalmada herhangi bir mekan ve zamanda ortaya çıkabileceği görüşüne dayanan "esinlenme ve bilinçaltı", ikincisi ise bilinçaltındaki duygu ve düşüncelerin bilince çağrılarak ortak kullanılan simgeler kümesine dönüştürülmesini temel alan "bilinç öncesi ve simgecilik" aşamalarıdır. İkinci aşamada, diğer bireylerle ortak kullanılan simgeler kümesine dönüştürülen yaratıcı ürün iletişimi sağlar.

Psikonalitik kuramı, yaratıcılık kuramları arasında belki de en çok tartışılanı olmuştur. Yaratıcı düşünce süreci üzerine farklı bir bakış açısı kazandırması bir yana, ilgileri toplaması, tartışmaları arttırması ve bu alana yönelik araştırmaları ötelemiş olması açısından büyük önem taşımaktadır (Kırıçoğlu, 1991; Parsıl, 2012). Psikoanalitik kuram kavramları hep kavramsaldır. Kuramı destekleyen ya da karşı çıkan verileri deneysel olarak yoktur. Bu kuram insanların (hastaların) gözlemlenmesi sonucu oluşturulmuştur.

Son olarak, psikoanalitik kuram, bilimsel bir kuram olarak yetersizliği nedeniyle sürekli eleştirilmiştir. Başlıca eleştirilerden biri, kuramın birçok bileşenin nesnel olarak

tanımlanma ya da ölçülme bakımından zorluklara yol açması ya da belirsiz olmasıdır (Atkinson ve diğerleri, 1996).

1.5.2. Hümanist Yaklaşım (İnsalcıl Kişilik Yaklaşım Kuramı)

Psikanalitik kuramdan farklı olarak insan potansiyeline verdiği değerle yaratıcılığın bireyin kendi ego kontrolü ile gerçekleştirilebileceği görüşünü öne süren hümaniter yaklaşıma göre, yaratıcılık ürün ya da süreç temelli olmaktan çok bireyin iç ve dış yaşamının niteliği ile ilgilidir. Abraham Maslow (1908-1970), Carl Rogers (1902-1987), Erich Fromm (1900-1980) gibi hümanist psikolojinin öncüleri tarafından ortaya konan bu görüşe göre yaratıcılık, özgerçekleştirmenin gelişimiyle açıklanır.

Hümanistik psikoloji kuramı, psikoanalitik ve davranışçı kurama bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuramların indirgemeci bir tutuma sahip olduklarını öne süren hümanistik psikoloji kuramı, indirgemeci tutumun insanı anlamının önünde bir engel olduğunu iddia etmiştir. Hümanistik psikoloji, 1950 ve 1960'lı yıllarda Amerika'da özellikle orta sınıftan insanların, maddesel boşluğa karşılık, içinde bulunduğu ruhsal boşluğu ve anlamsızlığı görmeye başlaması sonucu güçlü bir akım olarak belirmiş ve sevgi, yaratıcılık, kişisel gelişme ve kendini gerçekleştirme gibi olguların incelemeye yönelmiştir. Hümanistik psikologlara göre, bütün insanlığın tek bir temel motivasyonel gücü vardır. O da kendini gerçekleştirme yeteneğidir (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

İnsancıl davranışlara göre, yaratıcılık insanın istendik davranışlardan birisidir. Ve her insan bu özelliklerle doğar. Her insan uygun ve yeterli koşullar, zaman sağlanırsa, yaratıcı ürünler ortaya koyabilir (Kırıçoğlu, 1991; Parsıl, 2012).

İnsalcıl psikologların, estetik ürün ve bilimsel yapıttan çok, insanın bireysel yaşam kalitesi ve iç mutluluğuna önem vermekte oldukları söylenebilir. Bu noktadan bakıldığında sanatsal yaratmadan uzak fakat yaşamsal değer taşıyan farklı fikirler öne sürdükleri düşünülebilir (Bender, 2006).

Bu kuram insan potansiyellerine büyük değer verir ve bireyin kendi yaşantısını istediği gibi yöneltebileceğini vurgular. Hümanist psikologlar insan niteliğine önem vermektedirler. İnsanlığı yok edecek, yıkıma yol açacak yaratıcılık ürünlerinin karşısındadırlar. Bu kuramı savunan psikologlar, yaratıcılık olarak ortaya konan ürünlerin insanlığın değeri ve sosyal etkiler açısından değerlendirilmesi gerekliliğini belirtmektedirler. İnsancıl yaklaşım, psikoanalitik kuramın aksine insanın doğasının iyi

olduğuna inanılır. Bu nedenle de insanın değerli olduğunu savunur. İnsancıl yaklaşım yaratıcılık konusunda da psikoanalitik kuramdan ayrılır. İnsancıl kurama göre yaratıcılık, psikoanalistlerin söylediği gibi gerileyici değil ilerleyicidir. Yaratıcılığı oluşturan koşulların; gerginlik veya stres değil rahatlık, eleştiri değil kabul edici ortamlar olduğunu savunmaktadırlar (Yavuzer, 1989).

Hümanistik bakış açısı altında “yaratıcılık” psikoanalitik bakış açısına göre, daha bilinçli ve belli bir amaca yönelik olması konusunda ele alınarak değerlendirilmiştir (Dacey ve diğerleri, 1998). Hümaniter yaklaşım yaratıcı düşünceinin insanın bilinçli tavrının yoksunluğundan oluştuğunu reddetmekte, bireyin kişilik özelliklerinin ve problem çözme sürecindeki bilinçli olarak ortaya koyduğu bireysel tavrının öneminden vurgu yapmaktadır (Craft, 2001). Hümanist kuramcılar tüm insanlık için üstün yetenek ve öz doyumunu sağlayacak türde bir yaratıcılığa gereksinme olduğunu savunurlar (Yavuzer, 1989).

Hümanist görüşü ileri gelenlerinden olan Rogers, psikoanalitik görüşü savunan Freud’un yaratıcılık gerginliğinin azaltılmasıdır sözünü eleşirerek, yaratıcı insanın yalnız rahatın peşinde olmadığının, etkinlik ve çaba sürecinde gelen gerginlikten de kaçmadığını, hatta bundan haz duyduğunu belirtmektedir (Rogers, 1954).

İnsancıl kişilik kuramı (Hümanistik kişilik kuramı) temelini, Adler’in kişinin en iyiye ulaşmak için sürekli çabaladığı görüşü oluşturmaktadır (Morris, 2002). İnsancıl kişilik kuramı (Hümanistik kişilik kuramı) olumlu güdülerimizin olduğunu ve hep daha üst düzeye doğru ilerlediğimizi vurgular. Bir diğer deyişle, insanın varoluşunun amacı, gizli çatışmalarla boğuşmanın daha üstünde birşeydir. İnsancıl görüşte olanlar bireylerin geçmişte neler yaptıkları ya da nasıl düşündükleri ile uğraşmaktan çok, şu anda yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri ile değişme gelişme potansiyellerini vurgularlar (Cloninger, 1993).

Hümanistik yaklaşım olarak da bilinen yaratıcı kişiliğin incelenmesine yönelik diğer çalışmalar, psikoanalitik görüşün tersine, yaratıcılığın insanın ego kontrolü dışında ve bilinçsiz tavırları ile oluştuğu kabulünü reddetmiştir. Yaratıcı süreci, düşünme eylemi boyunca, beyinde kendi kendine hareket halinde olan döngüleri, -ele alınan konunun kendisinden, kişinin bireysel yapısından kaynaklanan veya dış etkenler sonucunda oluşan motivasyona da bağlı olarak- bilinçli bir şekilde bir araya getirme işleviyle harekete geçen yeni örüntülerin oluşumu olarak tanımlanmıştır (Takala, 1993).

Maslow (1959), temel yaratıcılık ve ikincil yaratıcılık (kontrollü, disiplinli) olmak üzere yaratıcılığı iki yönüyle tanımlamakta, insan davranışını etkileyen önemli faktörlerin başında gereksinimlerin ve güdülenmenin olduğunu öne süren kişilik kuramının temelini “kendini gerçekleştirme” kavramına dayandırmaktadır. Maslow, çok sayıda deneklerle gerçekleştirdiği bilimsel çalışmalardan sonra, özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile her insanda bulunan kendini gerçekleştirme tutkusunun bir sonucu olan yaratıcılığı ayırmıştır. Kendini gerçekleştiren kişi, olağanüstü esnek bir yapıya sahiptir. Bu nedenle çelişkili kavramları kendi içinde barındırabilir. Ve insanlara hoşgörü ile yaklaşarak karmaşık yaşamı eğlenceli hale getirir. Yaratıcılıkta bireyin içsel bütünlüğü önemlidir. İnsanın her etkinliğinde, onun bireyselliği sezilebilir. Kendini gerçekleştirme isteği duyan insan, yaratıcı çaba ile buna ulaşabilir.

İnsancıl kuramın öncülerinden Maslow (1959), yaratıcılık kavramına, insanın temel ihtiyaçlarını gerçekleştirmesi için oluşturduğu “eylemsel dizilim ve ihtiyaç hiyerarşisi en üst basamağında yer vermektedir. Maslow’a göre bu basamakta yaratıcılık kendiliğinden, ek bir çabayı gerektirmeden saf ve kolay bir şekilde ortaya çıkar. Bu basamakta kendini gerçekleştirme eğilimi süreci ile yaratıcılığın gelişimini beraber ele almaktadır. Bu şekildeki bir bakış açısı beraberinde bu bireylerin yüksek düzeyde yaratıcı ürünler ortaya koyamayacağını savunmayı gerektirir. Bu da yaratıcı bireylerin toplumdaki sayılarının çok düşük olması gerektiği manasına gelir. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık belli insanlara ait bir özelliktir ancak çağdaş yaklaşımlar yaratıcılığın az ya da çok her insanda var olan bir özellik olduğunda hem fikirdirler.

Maslow (1967) kendi potansiyellerini olağanüstü kullanan Spinoza, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln, Jane Addams, Albert Einstein ve Eleanor Roosevelt gibi sanat ve bilim alanındaki dâhilerin yaratıcı kişilik yapılarını inceledikten sonra kendini gerçekleştiren kişilerin önemli özelliklerinden birinin de yüksek düzeyde yaratıcılık olduğunu belirlemiştir.

Carl Roger’a göre ise, her canlı belirli yetenek, kapasite ve potansiyelle, bir anlamda “yaşam ilerledikçe eklemeler yapılabilecek genetik bir taslak” ile doğar (Maddi, 1989). Ona göre yaşamın amacı, bu genetik taslağı gerçekleştirmek, yani olabileceğimizin en iyisi olmaktır. Rogers bu hep kendini daha iyi olmaya iten biyolojik mekanizmayı kendini gerçekleştirme eğilimi olarak adlandırır (Morris, 2002).

Rogers’a (1959) göre, insan bütünlüğe doğru hareket eden, kendi kendini yönlendirebilen, değişme yeteneğine sahip olan “organizma ve benliğin bütünüdür.”

Organizma tüm yaşantılarının odağını, yaşantıların tümü ise bireyin görüngüsel alanını oluşturur ve benlik olarak farklılaşır. Görüngüsel alanda bir nesne haline gelen ve bireyin kendisi tarafından fark edilen benlik algılarının örgütlenmiş biçimi, benlik kavramı olarak farklılaşır. Yaratıcılık yarar sağlayabilen, bir amaca yönelik ve bilinçli bir süreçtir. Yaratıcılığı belirleyen kategoriler arasında, bireyin yalnız başına bir değer olduğunu kabul etmesi, dışsal değerlendirmelerden yoksun bir ortam oluşturulması ve duygu sezgisi, empati ile anlayış vardır.

Rogers (1959) yaratıcı süreci bir yandan bireyin tekliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı diğer yandan da maddelerin olayların ya da bireyin kendi yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Roger'ın değindiği bu iki farklı yaratıcı tavırdaki en büyük ortak yan, özgünlük, yenilik ve kişiye has olma özelliklerinde yatmaktadır. O yaratıcılığı belirleyen iki kategoride belirlemektedir. Bunlardan ilki, güvenlidir. Bu kategoride; birey eşsizdir, değerlidir ve ona dışarıdan değerlendirmelere açık olmayan bir ortam sağlanmalıdır ve empatik anlayış gösterilmelidir. İkinci kategori ise, psikolojik özgürlük diye nitelendirmektedir ve bireyin içinde taşıdığı yaratıcılığı yargılardan uzak özgür kalabildiği durumlarda gerçekleştirebileceğini düşünür (Sungur, 1992).

Fromm (1959), insanın varoluş koşullarından kaynaklanan gereksinimleri, ilişki gereksinimi, aşkınlık gereksinimi (görülen, bilinen, yaşanan, deneyimsel dünyanın ötesine geçerek aşkın bir dünyayla buluşma hali), kimlik gereksinimi, köklülük gereksinimi ve bir yönelim dayanağına duyulan gereksinim olarak sınıflandırmaktadır. Aşkınlık, bireyin yaratıcı varlık olma gereksinimi olarak tanımlanırken, yaratıcılık bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir.

Fromm için aşkınlık ihtiyacı yaratıcı bir varlık olma ihtiyacından kaynaklanır. Fromm'un değindiği bir tek yaratıcı kişilik tipi vardır, başkalarını seven ve kendi kadar düşünen karakterler yaşamda yaratıcı yöneliş sergilerler. Yaratıcı olmayan yöneliş ise, alıcı-kabul eden-, sömürücü-zorla alan-, biriktirici-saklayan-, pazarlayan-değiş-tokuş eden- kişilik tipleriyle açıklar. Fromm sosyokültürel etkenlere ağırlık vermiş ve insanın daha çok sosyal bir varlık olduğu üzerinde durmuştur (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

1.5.3. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım, bir bireyin davranışının her şeyden önce dışarıdan ve içeriden gelen bilgiye dayandığını savunmaktadır. Davranış, uyarın-tepki bağlantısı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçı kuram, bireyde yalnızca gözlenebilir ve ölçülebilir davranışın incelenmesi gerektiğini öne sürmekte ve bu davranışları incelemeyi psikolojini tek bilimsel yöntemi olarak savunmaktadır (Cüceloğlu, 2005; Morris, 2002).

Davranışçı yaklaşım ekolüne mensup psikologlardan Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), Edward L. Thorndike (1874-1949), John B. Watson, B.F. Skinner, davranışlarda değişiklik yaratan uyarıcıları, bu tepkileri oluşturan ve devamlılığını sağlayan ceza ve ödül mekanizmalarını ve bu mekanizmalarda yapılacak değişikliklerle ortaya çıkacak davranış değişikliğinin oluşumunu incelemeye yönelmişlerdir. Pavlov'dan etkilenen ve davranışçılık okulunu kuran John Broclus Watson (1879-1958), davranışta kesin verili psikolojik araştırmalar öngörmüştür.

Davranışçı kuramın temelini oluşturan Rus psikolog Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) koşullanma üzerine çalışmıştır. Klasik koşullanma araştırmaları, yirminci yüzyılın ilk yıllarında başlamıştır (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Davranışçı kuramın önde gelen bir diğer ismi olan Edward L. Thorndike (1874-1949) psikolojiye yeni kavramlar kazandırmıştır. Thorndike'ye göre öğrenmenin en temel yaygın şekli sına-yanılma yoludur. Thorndike, gerçeklerin kişinin kendi bilincini gözlemesiyle değil, dışındaki organizmanın davranışlarını gözlemek yoluyla elde edilebileceğine inanmıştır (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

Amerikalı psikolog James B. Watson ise, 1920'lerde zihinde olup biten duygu ve düşüncelerle hiç ilgilenmeden, bireyin gözlenebilir davranışlarını incelemeyi amaçlayan davranışsal yaklaşımı önermiştir (Cüceloğlu, 2005). Skinner da, tıpkı Watson gibi psikolojinin yalnızca görülebilir ve ölçülebilir davranışı incelemesi gerektiğine yürekten inanmaktaydı (Skinner, 1938, 1987, 1989, 1990). Skinner'in Watson'dan farklı olarak deneklerinin davranışını pekiştirmek amacıyla, ödüllendirme sistemini uygulamaktaydı (Morris, 2002).

Davranışçı kuram ile ilgili yapılan tüm irdelemelerden hareketle bu psikoloji kuramının yaratıcılık ile ilişkisi tespit edilemediği için, kuram-yaratıcılık tanımları tablosunda davranışçı kurama ilişkin bir bilgiye yer verilmemiştir.

1.5.4. Gestalt Yaklaşım

Almanca olan Gestalt kelimesi bütün, şekil, örüntü ya da konfigürasyon anlamına gelir (Atkinson ve diğerleri, 1996). Bu terim algıya uyarlandığında örüntüleri görme, bir nesneyi bulunduğu zeminden ayırt etme, birkaç ipucunu kullanarak bir resmi tamamlama gibi eğilimlerimizi ifade etmektedir (Morris, 2002).

20.yüzyılın başında kendilerini Gestalt psikologları olarak adlandıran bir grup Alman psikolog duyuşal bilgiyi yorumlamada kullanılan ilkeleri keşfetmek için bazı araştırmalar yapmışlardır (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Gestalt yaklaşımı temsilcileri (Max Wertheimer (1880-1943) Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Koffka (1886-1941) davranışların bir bütün olduğunu ve parçalara ayrılamayacağını savunmuşlardır. Gestalt araştırmacıları, parçaların bir bütünlük içinde anlam kazanmasının önemine vurgu yapmışlardır (Beardsley, 1970).

Gestalt psikologları, beynin varolan duyuşal bilginin basit toplamından daha fazla tümleşik bir algısal deneyim yarattığını düşünmekte ve zihinsel süreçlerin düzenlenmesiyle ilgilenmektedirler. Onlar algısal deneyimlerimizin uyarının oluşturduğu örüntülere ve deneyimlerimizin düzenlenmesine bağlı olduğuna karar vermişlerdir. Onlara göre bütün, kendisini oluşturan parçalardan farklıdır; bütün birbiriyle ilişki içindeki parçalardan oluşmaktadır (Atkinson ve diğerleri, 1996). Bu kuram psikologları, görmenin bir düzenleme aracı olduğunu savunurlar. İnsanın görme sürecinde önce görsel parçaları topladığını, ardından bu toplanan parçaları birleştirerek görülen bir nesne haline getirdiğini savunurlar. Bu süreçte de, görmenin daha en başından düzenlendiği, yani bir düzenleme (Gestalt) olduğunu ileri sürerler.

Gestalt kuramında yaratıcı davranışa bakış ise, çözülmesi gerekli olan sorunların ya da ortaya çıkan zorlukların fonksiyonu olarak, belirli bir durumu yeni bir bütün içerisinde yeniden keşfetmektir. Gestalt kuramcıları, sorunu tamamlanması gereken tamamı olmayan bir bütün olarak görmektedirler. Sorun ve çözümler karşısında yaratıcı davranıştan söz etmelerine karşın yaratıcılık sürecini açıklamazlar (Yavuzer, 1989). King ve arkadaşları (1994), Gestalt kuramını destekleyen görüşleri ile yaratıcı sürecin gerçekleşmesi için düşünce sürecinin parçalara ayrılması ve yeniden yapılandırılması gerekliliğini vurgularlar.

Gestalt psikologları, deneğin bir şeyi nasıl gördüğünü ve kendisi için ne anlam ifade ettiğini sorgulamak istemişlerdir. Bütün psikolojik olaylarda, Gestalt psikolojiden etkilenenleri öğrenme, hafıza ve problem çözme konularını algı merkezli olarak

yorumlamaya itmiştir. Bilişsel kuram biçimleri olarak geçen bu yorumlar bilişsel psikolojide XXI. yüzyılda gerçekleşen gelişmelerin dayandığı zemini oluşturmaktadır (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Gestalt kuramına göre; yaratıcılık yerine “üretken düşünce” ya da “sorun çözme” kavramları kullanılmaktadır. Max Wertheimer, yaratıcı düşüncede sorunun yeniden yapılandırılması gerektiğini ileri sürer. Bir sorunun yapısal yönleri ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur. Eğer bu stresler takip edilirse, onlar düşünürde stresleri azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değiştirici yöneltmelere yol açarlar. Bu türün yeniden yapılaştırılması bir çözüm ortaya çıkıncaya dek sürer (Sungur, 1992).

Gestalt kuramında, yaratıcı süreçte, kişi açıklıkların, günlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınması önemlidir. Sorunu çözen birey rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmeli ve yapısal gruplaştırmanın bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekmektedir. Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır. Yaratıcı süreçte yapısalıcı doğruluk, parçasal doğruluktan daha çok aranan bir özellik olmalıdır (Sungur, 1992).

İfade edilen özellikler ışığında Gestalt teorisinin yaratıcı sürece etkisi, yaratıcı düşünceye katkısı ve görsel algılamadaki önemi büyüktür. Gestalt psikoloji kuramı, farklı alanlarda anlamlandırma çalışmalarında ve algıya ilişkin etkinliklerin tümünde önemli rol oynamaktadır.

1.5.5. Bilişsel Yaklaşım

Francis Galton'un (1882-1911), Jean Piaget (1896-1980), Graham Wallas (1926), ve Sarnoff ve Mednick'in araştırmalarından esinlenen bilişsel psikoloji, algılama, bellek ve bilgi işlem süreçlerini inceleyen bir alandır. Bilişsel psikoloji organizmanın içinde yer alan bilişsel süreçlerin türü ve yapısıyla, gözlenebilen davranışların türü ve özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırır. Bilişsel psikologlar insanların bilgiyi algılama, saklama ve bilince geri getirmeleriyle ilgilenirler. Onlar algılama, bellek ve düşünme gibi zihinsel bilgi işlem süreçlerinin incelenebileceğine ve incelenmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Her ne kadar bilişsel süreçler doğrudan gözlenmeseler de, gözlenebilir ve bu davranışların altında

yatan bilişsel süreçler hakkında çıkarımlar yapılabilmektedir (Morris, 2002; Cüceloğlu, 2005).

Özellikle son 20 yılda farklı bakış açılarının ortaya çıkması sonucu, psikoloji bilim dalına bakış yeniden şekillenmeye başlamıştır. Bu değişim bilişsel psikolojiyi, düşünme, hissetme, öğrenme, anımsama, karar verme ve yargılama gibi zihinsel süreçlerin en geniş anlamda incelenmesi olarak ifade etmektedir (Morris, 2002).

Biliş biliminin gelişimi sürecince zihinsel ve algısal alanların incelenmesi amacıyla yapılmış çalışmalarda Dawson (1997)'un ele aldığı gibi genel bir sınıflama yapılacaktır; linguistik ve dilin kullanımı; görsel algı ve görüş kabiliyeti; görsel imaj; obje tanıma; hafıza strüktürleri; öğrenme ve gelişimsel mekanizmalar; karar verme ve problem-çözme gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir. Bunların dışında yapılan daha genel bir sınıflandırmaya göre ise, biliş biliminin temel alt disiplinlerinin, bilişsel psikoloji, linguistik zeka ve yapay zeka alanındaki çalışmalardan oluştuğu kabul edilmektedir (Garnham, 1991; Kahvecioğlu, 2001).

Bilişsel kuramın, psikolojinin hemen her alanını etkilemiş olması ve yaygınlığının artması nedeni ile psikolojinin tanımı artık eskisinden farklı olarak yapılmaktadır. Yirmi yıl önce çoğu psikoloji kitabı psikolojiyi, davranışın bilimsel incelemesi olarak tanımlarken; bugün ders kitapları “davranışın” düşünce, duygu, deneyim ve benzeri süreçleri içerdiğini yazmaktadır. Bilişsel gelişimlerden etkilenmiş bazı psikoloji kitaplarında psikoloji, davranışın ve zihinsel süreçlerin bilimsel olarak incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Morris, 2002; Sperry, 1988).

Bilişsel yaklaşıma göre, davranışımız, bilişler (kişilerin bir durumu ve o durumda kendi haklarında ne düşündükleri) ile öğrenme ve geçmiş deneyimlerin (pekiştirme, ceza ve model alma da dahil olmak üzere) ve yakın çevrenin etkileşiminin bir ürünüdür (Morris, 2002).

Bilişsel (cognitive) psikologlar insanı, edilgen bir yaratık olarak değil, algılayan, uyarıcıları işleyen, anlamlandıran etken (aktif) bir sistem olarak görürler. Onlara göre insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik, insanın gelen uyarıcıları işleyebilme, anlamlandırabilme yeteneğidir. Bilişsel psikoloji zihinsel süreçleri incelerken deneysel yöntemler kullanmaya özellikle dikkat eder. Nesnel yöntemlerle deneysel olarak bireyin zihninde yer alan bilişsel süreçleri inceler, bireyin dış dünyayı nasıl içselleştirip, “iç dünya” olarak temsil ettiğini anlamaya çalışır (Cüceloğlu, 2005).

Bilişsel gelişimsel kurama göre, yaratıcı düşünce statik olmaktan öte dinamik olan, bilişsel işlemler ve bu işlemlerin koordinasyonu sonucunda gelişebilen bir denge ile açıklanır (Coyne, 1997, Hanna ve Barber, 2001). Bilişsel yaklaşımlara göre, yaratıcılıkta eş ve zıt anlamları birlikte düşünme vardır. Bundan sonra verileri akıllıca düzenleme, esnek düşünerek problemi çözme ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma yaratıcılıktır (Parsıl, 2012).

Dönemin en önemli isimlerinden birisi olan Sir Francis Galton, problem çözme, öğrenme gibi bilişsel işlemlere temel oluşturan genel zekânın, zihinsel yetenek ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Zihinsel yetenek açısından daha üst düzeyde olan bireylerin daha güçlü ayırım gücüne sahip olduklarını öne sürmüş ve beyin büyüklüğü ile zekâ arasındaki ilişkiyi ilk sorgulayan bilim adamı olmuştur (Deary ve Smith, 2004). Zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye farklı açıdan bakan Feist ve Barron (2003) araştırmalarında; yüksek seviyede zekânın yüksek seviyede yaratıcılığı garanti etmediğini, yaratıcılıkla zekâ arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını ve daha zeki bir bireyin daha yaratıcı bir kişi anlamına gelmediğini açıklamaktadır. Bu araştırmalar, yaratıcılığın sıklıkla üstün zekalı bireylerin esrarengiz özellikleri ile ilişkilendirilmesi ve onların olağanüstü kapasiteleri ile ilişkili olma durumu (Rubinstein, 2003) ile tezatlık göstermekte; yaratıcılığın doğuştan bireyin sahip olmadığı, zamanla öğrenilebilen (Winner, 1997; Edwards, 2001) bir özellik olduğu görüşünü desteklemektedir.

Biliş bilimi temelli çalışmalara öncülük eden Jean Piaget (1896-1980) bireyin yaşla bağıntılı olarak yaşam sürecinin çeşitli evrelerine yönelik gelişim psikolojisi çalışmalarında, bilişsel yapılanmayı, çevre ile de etkileşim içerisinde olan dinamik bir bütün olarak açıklamaktadır. Piaget'e göre, insanın bilişsel yapısını oluşturan temel öğeler olan şemalar, dünyayı anlamada kullanılan bilgi, prosüdür ve ilişkiler olarak tanımlanabilirken, organize olmuş davranış kalıpları olarak da ifadelendirilebilir (Cross, 1986; Chan, 1990).

Piaget'in zihinsel gelişimi dinamik, değişime açık ve çevre ile iletişim içinde ele alarak incelemesi; takipçileri Feldman, Gruber, Arlin, Lawson, Gardner tarafından, bilişim süreci içinde özümleme yoluyla olgunlaşan düşüncenin potansiyel yaratıcılığı artırması olarak yorumlanmıştır (Dacey ve Lennon, 1998; Uluoğlu, 1990).

Feldman (1999) yaratıcılık olgusunu, Piaget'in gelişim psikolojisi temelli çalışmalarına benzer bir bakış açısıyla tanımlamaktadır. Piaget, zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarmayı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmesi

arasında bir süreklilik olduğu düşüncesini ileri sürmüştür. Feldman, kişinin bireysel gelişimi sırasında, yaratıcılığın gelişimini etkileyen boyutları; bilişim süreci yanı sıra, sosyal/duygusal süreçler; aile yapısı, eğitim (formal ve informal) gibi ele alınan konuya ait karakteristikler, sosyal/kültürel bağlamlar, tarihsel etkenler, eğilimler ve olaylara bağlı çoklu değişkenler altında gruplayarak ele almaktadır.

1.5.6. Psikometrik Yaklaşım

Yaratıcılık, soyut-öznel-kompleks yapısı ve gelişim faktörleri olan kişisel (bilişsel, meta bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal), sosyal ve çevresel nedeniyle ölçüm yönüyle tartışılan bir olgu olarak dikkat çekmektedir (Runco, 1994).

Psikometrik teoriler üzerine çalışan uzmanlar Alfred Binet (1850-1911), Joy Paul Guilford (1897-1988), Charles Spearman, Barron ve Harrington (1981), Robert Sternberg, MacKinnon, insanın muhakeme yapısı ve bunun ölçümü üzerine çalışmışlardır. Francis Galton'un, insanın zihinsel yetenekleri ile ilgili olarak geliştirdiği korelasyon (karşılıklı bağlantı) modeli, Alfred Binet'in psikometrik zeka ölçüm testlerinde çok kullanılan prototip kavramı, psikometrik analiz tabanlı çalışmaları geliştirmekle birlikte, daha sonra ele alınacak olan enformasyon-işletim süreci konusundaki yaklaşımlara da bir başlangıç olmuştur. Özellikle Charles Spearman'ın geliştirdiği faktör analizi kavramı ile birlikte psikometrik yaklaşımlar, önemli bir ilerleme kaydetmiş ve ayrıca enformasyon-işletim süreci ile ilgili tümevarımcı muhakeme konusunun temeli atılmıştır. Birbirini tamamlayarak gelişen psikometrik çalışmaların gelişimini gösteren diğer çalışmalara örnek ise, Guilford, Thorndike, Hull ve Thurstone'un zihinsel süreçleri anlamada, özellikle öğrenme eylemini temel alarak yaptıkları deneysel çalışmaları ve değerlendirme testleridir (Plucker, 1998; Plucker ve Renzulli, 1999; Baer, 1993; Sternberg, 1985; Rowe, 1985).

Hans Eysenck'in (1916-1997) kişilik teorisi, Carl Gustav Jung'un (1875-1961) kolektif bilinçaltı görüşü, Heinz Kohut'un (1913-1981) benlik nesnesi kavramı, Graham Wallas'ın (1858-1932) yaratıcı süreç olgusu, Joy Paul Guilford'un (1897-1988) bilişsel yetenekler örüntüsü, Sarnoff Mednick'in çağrışım kuramı, Otto Rank'ın (1884-1939) gelişim tipolojisi gibi pek çok kuramın getirdiği kavramlar ile yaratıcılık arasındaki ilişkiler çeşitli deneysel araştırmalara konu olmuştur.

Yaratıcılık olgusuna yönelik psikometrik yaklaşımların ilk defa Guilford'un (Structure of the Guilford, 1967) zihnin modellenmesine yönelik çalışmaları ile başladığı

söylenilebilir. Yaratıcılık tanımında ölçümü vurgulayan kuramcılar arasında yer alan ve çalışmalarında zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiler üzerine odaklaşan Guilford (1967), yakınsak ve ıraksak olmak üzere iki tür düşüncenin etkinliğinden bahsetmektedir. Guilford, zekanın birbiri ile ilişkili etmenleri tanımlarken, majör bileşeni ıraksak düşünme yeteneği olan yaratıcılığı tanımlarken, akıcılık, esneklik, orijinalite ve zenginleştirme kavramları olmak üzere dört boyut ile ilişkisine vurgu yapmaktadır.

İraksak düşünen bireyler yeni fikirlere daha açıktır; yakınsak düşünen bireyler ise eleştirel ve analitiktir. Bu iki bilişsel tarz arasındaki fark “Alternatif Kullanım Görev” testiyle ölçülür. Yakınsak düşünenlere sözgelimi bir tuğlayla ne yapılır diye sorulduğunda; duvar örülür, derler. İraksak düşünenler ise, pek çok farklı kullanım sıralarlar: kapı eşiği olarak, pencere kırmada, bir saldırı püskürtmede; ufalanıp kırmızı hamur elde edilir vb. ıraksak düşünmenin psikolojik ölçümlerindeki yüksek başarı bazen çok yaratıcı olmakla aynı şeymiş gibi yorumlanır, sonuçta insan yaratıcılığının yalnızca bir yanının ölçümüdür (Bateson ve Paul, 2014).

Guilford’un çalışmaları (1967, 1968), zekanın etmenleri içinde yaratıcılığı nitelendiren yetenek özelliklerinin ölçümü ve ölçüt değişkenleri (niteliksel ve niceliksel) arasındaki bağlantılar üzerine odaklanmaktadır. Mooney’e göre yaratıcılık ve yaratıcı süreç bilimsel deney ve kontrol yöntemleriyle izlenebilir (Yavuzer, 1989).

Torrance’a (1966, 1990) göre, yaratıcılık olgusuna ait psikometrik ölçümlerin, kişilik, düşüncenin yapısı, zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri keşfetmek, psikoterapik programlar ve tedavi için veri sağlamak, yaratıcılığın gelişiminde eğitim programlarının ve öğretim metotlarının etkisini test etmek, gizil potansiyelden haberdar olmak gibi çeşitli amaçlara yönelik olarak gerçekleştirilmektedir.

Yaratıcılık olgusuna yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir bölümü, genel bir başlık altında kişilik ve zeka kavramları üzerinde yoğunlaşmış olsa da, bilişsel yetenekler, düşünme stili, problem çözme becerisi, ilgi alanları, benlik kavramı, özgerçekleştirim, akademik başarı, anne baba tutumu, eleştirel düşünme, anksiyete düzeyi, denetim odağı gibi alt dallara ayrılan pek çok olgu ile yaratıcılık arasındaki ilişkiler çeşitli psikometrik araştırmaların problem cümlesini oluşturmuştur (Puccio ve Murdock, 1999).

Yüksek yaratıcılık sürecini yüksek zeka ile ilişkili bir yetenek olarak düşünme eğilimi de yaygındır. Sternberg ve arkadaşları (1981) yaratıcılığı sözel zekanın bir yönü olarak görürler. Sternberg yaratıcılık ve içgörüyü aynı zamanda zekanın deneyimsel bileşeninin önemli unsurları olarak görmektedir. Bazı psikologlar, yüksek zekanın

varlığının yaratıcılığı garanti etmediğini bulgulamışlardır. Araştırmaların sonuçlarına göre, zeka testlerinden alınan yüksek puanlarla yaratıcılık arasında düşük bir ilişki vardır (Hocevar, 1980; Getzels ve Jackson, 1962; Arıdağ ve Aslan, 2012; Grigorenko ve Sternberg, 2001; Torrence, 1959). Ancak bu çalışmalar genellikle parlak zekaya sahip öğrenciler üzerinde yapıldığı için eleştirilmiştir. Oysa zeka, öğrenme süreci içinde çabuk ve hızlı kavramayı, yaratıcılık ise orijinal ve yararlı tepkiler vermeyi ifade eder. Yapılan diğer çalışmalar (Barron, 1963; Cattell, 1971; Helson, 1971) yaratıcı insanların aynı zamanda çok zeki olduklarını göstermektedir. Yaratıcı sanatçılar, yazarlar, bilim adamları, matematikçiler grup olarak zeka testlerinden de yüksek puanlar almaktadırlar (Morris, 2012). Ancak yüksek zekanın yaratıcılığı garanti etmemesine karşın, düşük zeka da yaratıcılığı engeller gibi görünmektedir. Yaklaşık ortalamanın üzerindeki bir zeka, özel bir yetenek gerektirmese de yaratıcı başarı için gerekli görünmektedir (Mac Kinnon, 1975, Storfer, 1990; Vander-Zanden, 1997; Öncü, 2003).

Barron ve Harrington (1981), mimar, matematikçi, bilim adamı gibi çeşitli gruplar üzerinde gerçekleştirilen Word Association Tests, Barron Welsh Art Scale, Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), Wallach Kogan Creativity Tests gibi çeşitli ölçekler arasındaki yüksek korelasyonların varlığına işaret eden çalışmalarını incelemiştir. İraksak düşüncenin ölçülmesine yönelik olarak düzenlenen çeşitli örneklerin kullanıldığı bu araştırmalarda, kabul edilebilir, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin etken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Barron ve Harrington (1981) yaratıcı düşünce test skorlarının zaman zaman istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ilişkiler göstermediğini, buna neden olarak, yaratıcılığı tanımlama ve değerlendirmedeki zorlukların yanı sıra, birbirinden farklı disiplin alanları için yaratıcı davranışın altında yatan iraksak düşünme yeteneğinin alana bağımlı olarak değişken olabileceği düşüncesini ortaya koymaktadır.

Yaratıcılık olgusunu değerlendirmek üzere iraksak düşünme testlerinin yanı sıra, ilgi ve yetenek envanterleri, zeka ve zihinsel yetenek testleri, kişilik ölçüleri, biyografik envanterler, ürün değerlendirme ölçekleri gibi çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Zeka ve zihinsel yetenek testlerine, Stanford-Binet Zeka Testi, Wechsler Zeka Testi ve grup testleri; kişilik testlerine ise objektif kişilik testleri, projektif kişilik testleri, Rorschach Testi örnek gösterilmektedir (Morris, 2002).

Batey ve Furnham'ın (2006) belirttiği gibi yaratıcılığı ölçmek birçok farklı psikolojik test gerektirir; çünkü her test yeteneğin farklı bir yönünü ölçer. Ardından ölçümler arasındaki ilişkiler incelenmelidir.

Yaratıcılık ölçümü konusunda yaklaşık olarak 1960'lardan bu yana ölçüm aracı geliştirilmektedir. "A-B Yaratıcılık Yeteneği Testi" gibi doğrudan ve yalnızca yaratıcılığı ölçme amacı ile geliştirilmiş olan testler (Torrance Yaratıcı Düşünce Testi) olduğu gibi, "Khatena-Torrance Yaratıcı Algılama Envanteri" gibi testler kişinin kendi yaratıcılık algısını ölçmeye, bazı testler kişilik özelliklerini bazıları ise bunların arasında sıfat listesi gibi dolaylı yoldan yaratıcılığı tespit etmeye yönelik olan testlerdir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi doğrudan yaratıcılığı ölçmesi açısından literatürde ayrı bir öneme sahiptir (Aslan, 2001a,b).

Yaratıcılık ölçümüne yönelik psikometrik çalışmalardan birinde, Mac Kinnon (1965) yaratıcı kişiliği grup olarak en iyi yansıtılabileceği düşüncesiyle sanatsal/bilimsel yönleri güçlü sanatçı, bilim adamı, mimar, iş adamı, eğitmen, psikolog gibi çok farklı alandan kişiler seçerek çalışmasını kurgulamıştır. Çalışmanın ilk örneklem grubu en üst düzeyde yaratıcı olarak bilinen 40 mimardır. Kayıtlardan tesadüfi olarak belirlenen mimarlar ise ikinci ve üçüncü örneklem grubunu oluşturmuştur. Farklı yaratıcılık düzeylerini simgeleyen 3 ayrı grubun kişilik özellikleri arasında belirgin farklılaşmalar, sosyalleşme ve insan ilişkilerindeki davranış biçimi, ruhsal gelişim düzeyindeki zenginlik ve karmaşa gibi boyutlarla ifadelendirilmiştir. Mac Kinnon, birinci grubun, diğer gruptakilerden farklı olarak; güçlü ego sahibi, iradesini kullanabilen, özgüvene sahip, kişisel ideallerini gerçekleştirebilen bireylerden oluştuğunu vurgularken; onları potansiyelini gerçekleştirebilen gerçek yaratıcılar olarak ifade etmiştir. Ayrıca bu gruptakilerin kendilerini "türeten, kararlı, bağımsız, bireysel, coşkulu, çalışkan, gayretli gibi sıfatlarla tanımladığını belirtmektedir.

Yapılan çeşitli psikometrik çalışmalarda ise mimari yaratıcılık olgusu ile kişilik arasındaki ilişkiler mimarlık fakültesi öğrencileri (Karlins ve diğerleri, 1969; Lunneborg ve Lunneborg, 1969; Mac Kinnon, 1962) ve profesyonel mimarlar (Hall ve Mac Kinnon, 1969) örneklem alınarak incelenmiştir. Yaratıcı süreç ve yaratıcı ürünü temel alan mimari yaratıcılık ile görsel algıya yönelik testlerin karşılaştırılması ile ilgili benzer çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Lunneborg ve Lunneborg, 1969).

Yaratıcılığa dair yapılan birçok araştırma ve sahip olunan farklı bakış açıları yaratıcılık kuramlarının çeşitlilik gösteren yapıda olması sonucunu doğurmuştur. Bu

irdemeler günümüzde birçok psikoloğun, kendilerini kuramsal yaklaşım türlerinden birine saf anlamda bağlı görmediği ve bu yaklaşımlar arasındaki farklılıkların artık geçmişteki kadar keskin olmadığı düşüncesi ve bilinci ile gerçekleştirilmiştir.

Bu tez kapsamında da yaratıcılık olgusu, psikoanalitik yaklaşımlar ve bilişsel yaklaşımların sentezinden doğmaktadır. Ayrıca soyut, öznel ve kompleks yapısı ile yaratıcılık kavramı, psikometrik yaklaşımlarla da ölçülerek sınanmıştır.

Tez kapsamında önerilen çok duyulu farkındalık eğitimi, bilinçsiz tavırların toplamından oluşan bireysel yeteneklerin, savunma mekanizmasının ortadan kaldırılması sonucunda, beklenmedik bir şekilde aniden oluştuğu, bilinç ile bilinçaltı arasında şifrelenmiş kavramların arasındaki gidiş gelişlerin sergilendiği bir ortamdır. Bu özelliklerinden dolayı psikanalitik kuramın yaratıcılığa olan bakışına benzer özellikler göstermektedir. Bu eğitim ayrıca dinamik, değişime ve iletişime açık yapısı, eş ve zıt anlamlarla birlikte esnek düşünebilme imkanı vermesi nedeniyle de bilişsel yaklaşım kuramlarına benzer yapıdadır. Çok duyulu eğitim önerisinde duyuşsal farkındalığın içselleştirmesi/özümşenmesi ile geliştirilmesi hedeflenen yaratıcılık potansiyeli; bilişsel kuramlarda bilişim sürecinde özümşenme yolu ile olgunlaşan düşüncenin potansiyel yaratıcılığı arttırması düşüncesi ile paralellik göstermektedir. Bilişsel kuramlarda olduğu gibi, geliştirilen çok duyulu farkındalık eğitiminde öğrencilerin belirsizliklerle başa çıkabilmesi ve bu belirsizliklerin üzerine gidip çözüm üretebilmeleri için teşvik edilmiş ve yaratıcı, farklı ve eleştrisel düşünceleri için gerekli motivasyonlar sağlanmıştır.

1.6. Tasarım Eğitimi ve Yaratıcılık İlişkisi

Bugün tasarım eğitiminde büyük değişimlerin yaşandığı bir süreçteyiz. Bu değişim dinamiklerinin tasarım dünyasına yön vermesiyle birlikte, eğitim anlayışı değişerek, öğretmeden ziyade öğrenme üzerine yeni strateji ve taktiklerin geliştirilmesine odaklanmış durumdadır.

Tasarım eğitimi sanat ve bilim, duygu ve düşünce, işlev ve form, kuram ve pratik arasındaki ikileme meydan okumak için radikal bir değişim içinde paradoksları ve muğlaklığı ile henüz sonuçlanmamış bir tartışmaya tanık olmaktadır (Aydınlı ve diğerleri, 2004). Tasarım eğitimi dünyada yaşanan ekonomik, sosyal, kültürel, çevresel ve teknolojik değişimlere paralel olarak bir dönüşüm yaşamaktadır. Bu dönüşüm, konu seçimi, tasarım yaklaşımlarının belirlenmesi ya da öğrencilerin tasarım kararları gibi birçok konuda etki

olmaktadır (Yamaçlı ve Tokman, 2009). Söz konusu dönüşümün en öncelikli göstergesi aktif eğitim sisteminin uygulanmasında; bilginin aktarılması yerine bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesinde kendini göstermektedir. Bilgiye ulaşmanın yolları yeni görme ve düşünme biçimleri geliştirebilme yeteneği ile öğrenilir. (Aydınlı ve diğerleri, 2004). Farklı eğitim yaklaşımları geliştirilmekle birlikte, öğrencilere aktarılan temel değerler güncellenmektedir. Artık günümüzde eğitim kişisel ve açık uçlu hale gelmiş; sezgi, sağduyu, duygusal zeka, esneklik, yaratıcılık gibi soyut kavramlar öne çıkmıştır.

Tasarım eğitimindeki bilgi zaten yapısı gereği, geniş kapsamlı, fazla belirgin olmayan, tanımlanması, anlaşılması, sınıflandırılması ve biçimlendirilmesi güç bir olgudur. Cook (1996), mimarlığın hem en çok keyif veren hem de en çok rahatsız eden yönünü, bu ölçülebilir veya ölçülemez olan özelliklerinin karışımından oluşan açık uçlu yapısı olarak değerlendirir. Tasarım eğitimi, soyut kavramlarla iç içe olan karmaşık ve çelişkili bir yapıya sahiptir (Yürekli ve Yürekli, 2004).

Tasarım eğitimini büyük bir puzzle olarak kabul edersek, bu bütünü tamamlayan birçok parça vardır. Bu parçaların en önemlilerinden biri öğrencilerin görsel, algısal, duyuşsal, sezgisel ve zihinsel yönlerini geliştirmeyi amaçlayan estetik, mekan, boşluk, zaman kavramları vb. gibi tasarımın soyut değerlerinden oluşan derslerdir. Tasarım eğitiminin bir diğer önemli bölümünü ise bahsedilen soyut değerlerden oluşan tasarımların ifade edilmesini sağlayan temel sanat eğitimi, tasarım bilgisi, bina, strüktür gibi somut değerleri içeren dersler oluşturmaktadır. Ayrıca tasarım dilinin öğretilmesine yardımcı olan teknik alt yapıyı besleyecek olan teknik çizim, teknik bilgi vb. gibi dersler de bütünü oluşturan diğer parçalardır.

Tasarım eğitimi, geleneksel ders verme temeline dayanan konuların öğretiminin yanı sıra; özellikle yetenek kazandırmaya ve yeteneklere dayalı eylemlerin kaynağı olarak sözsüz ifade edilen bilgi kazandırmaya (Hodgkin, 1985) odaklanırken tasarım bilgisinin her parametresini de kapsamına alır. Konuşma ve yazma becerileri, grafik anlatım becerisi, araştırma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, tasarım becerileri, geniş kapsamlı tasarım yapma becerisi, takım çalışması becerisi, örneklerden yararlanma becerisi, teknik bilgi kazanımı, teknik çizim becerisi, detay tasarımı becerisi gibi birçok bilginin öğrenciye verilmesi hedeflenilmektedir. Bu süreçte tasarım eğitiminin doğası gereği birçok disiplinden beslenmektedir.

XX. yüzyılla gelinen noktada birçok tasarım eğitimi veren okulda, disiplinler arası konular, yaklaşımlar artık mimari proje derslerinin önemli bir parçası olmuştur. Bu

disiplinler arası yakınlaşmalar tasarım eğitimde yeni bakış açılarının doğmasına ve yenilikçi değişimlerin oluşmasına neden olmuştur. Yeni görme ve düşünme biçimlerinin öğretilmesi yolunda, intradisipliner, interdisipliner, transdisipliner veya multidisipliner çalışmalardan yararlanılmaktadır (Zeisel, 1984, Singer, 1994).

Tarihsel süreçte tasarım eğitimi bünyesinde değişimin en etkilendiği alanlar tasarım eğitiminin bel kemiği olan tasarım stüdyolarıdır. Tasarım eğitiminin tarihsel süreçteki gelişimi incelendiğinde tasarım atölyelerinin tasarım eğitimindeki yeri ve önemini görmek mümkündür. Tasarlama edimine ilişkin tüm duyuşsal ve düşünsel pratiklerin ve tasarım dilinin öğretildiği merkezler olan tasarım atölyeleri çağın gerektirdiği değişimi yakalamak zorundadır. Bu kaçınılmaz değişim ve yenilenme ihtiyacı; tasarım yöntemlerini, dolayısıyla da tasarım atölyelerini sürekli sorgulanır hale getirmektedir.

Bu bağlamda tasarım eğitimi tarihsel süreç içinde geçirdiği dönüşümler üzerinden değerlendirecek olursak, tasarım eğitiminin başlangıcı, usta çırak ilişkisi ile başlayan sürece dayanmaktadır. O tarihlerden günümüze dek geçen süreç farklı dönemlerde ele alınarak incelenmiştir. Uluoğlu (1990), tasarım eğitimindeki bu sürecin, birbirini izleyen üç dönem içinde incelenebileceğini belirtmektedir. İlk dönemde, usta-çırak etkisi altındaki tasarım eğitimi sürecinde bir mimarlık okulu ve dolayısıyla bir tasarım stüdyosu yoktur. Bu dönem mimarın zanaatkâr kimliği ile ön planda olduğu, mimar adaylarının usta-çırak ilişkisi içinde yetiştikleri bir dönem olarak tanımlamaktadır. Ciravoğlu (2003) bu dönemdeki eğitim anlayışını ustanın yaparak, çırağın onu izleyip yardım etmesiyle gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirir ve ustanın öğrenen üstünde mutlak üstünlüğe sahip olduğunu vurgular.

İkinci dönem, ilk bağımsız mimarlık okulu olan Fransız Kraliyet Akademisinin kuruluşu ile başlar. Bu dönem mimarlık disiplinde mimarın geleneksel eğitim pratiğinden kopuşunun temelini oluşturması nedeniyle bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Bu model mimarlık eğitiminde yeni bir çığır açmış olmasına karşın, aynı zamanda zanaat eğitiminin usta-çırak ilişkisini korumuştur. Kurumsal eğitimin akademide verilmeye başlandığı bu dönemde, öğrenci teorik olarak eğitimin yanı sıra, okulun dışında bir akademisyenin (ustanın) bürosunda tasarım çalışmaları yapmaktaydı (Uluoğlu, 1990). Bu dönemde de tasarım stüdyosu bulunmamaktadır. Ancak kurumsal eğitim ustadan kuruma yani okula geçtiği bir dönemdir. Uygulamalı eğitim ise stüdyoda değil, bir akademisyenin bürosunda gerçekleşmektedir (Schön, 1985).

Üçüncü dönem ise uygulamanın okulla entegre olduğu ve stüdyonun mimarlık eğitimi ile kurumsallaştığı dönemdir. Ecole des Beaux-Arts eğitimi, jüri değerlendirme geleneğinin ve ilk stüdyo sisteminin başlatıldığı dönem olması açısından önem taşımaktadır (Balamir,1995; Kuhn, 2001; Doidge ve diğerleri, 2000). Mimarlık eğitiminde günümüz tasarım stüdyolarında uygulanan yöntem en yakın eğitim veren ve mimari tasarım eğitiminin gelişiminde önemli rol oynayan ilk köklü mimarlık okulu Ecole des Beaux-Arts'tır (Balamir, 1995; Uluoğlu, 1990; Arıdağ ve Aslan, 2012). Bu eğitim sisteminde, klasik düzenin yanı sıra mimarlık dışındaki sanatlarla iç içe eğitim sürdürülmesi farklılık katmıştır. Stüdyolarda, eğitime başlayan öğrenciler önce klasik düzenleri kullanmayı ve çizim tekniklerini öğrenmekteydiler. Teorik dersler, mimarlık tarihi, mimarlık kuramı, yapım ve perspektiften oluşmaktaydı (Uluoğlu, 1990). Stüdyolarda danışman, danışanların ortağı değil, patronuydu (Broadbent, 1995) Beaux-Arts'da usta, otorite sahibi, sonuç ürünün oluşmasında hakim güç olarak karşımıza çıkmaktadır (Uluoğlu, 1990). Tasarım, bir kabiliyet, kapsamlı tutulan bir yetenek ve büyük ölçüde öğretilemez varsayıyordu. Tasarımcılar yalnız sezgisel yöntemleri kullanarak düşünürlerdi. Beaux-Art eğitiminde sonuç ürünün süreci tarif etmesi gerektiğine inanılırdı. Eğitsel önem, ürünü üretme sürecinden çok ürünün kendisine yönelikti (Uraz, 1993). XVII. yüzyılda kurulan Fransız Kraliyet Akademisinin bir devamı olan ve mimarlık eğitiminde uzun süre egemenliğini sürdüren Ecole des Beaux-Arts, modernist hareketin yaygınlaşması ile zayıflamış, 20.yüzyılın ilk yarısında eğitim modelleri büyük ölçüde Bauhaus'tan etkilenmiş tasarım okulları, akademik geleneğin yerini almıştı.

Bauhaus, mimarlık eğitiminde temel birlik fikri ile mimari yaratıcılığın tüm alanlarını içine alan ve bir usta denetimi altında sıfırdan başlayan eğitim temeline dayanan bir okuldur. Eğitim programları görsel sanatların temelinde yatan yaratıcı eylemlerin ana ilkelerini öğrencilere tanıtmak üzere deneysel çalışmalar içermekteydi. Bauhaus'la birlikte artık öğrenci-öğreten etkileşimi ve bu etkileşimle beraber öğretim yöntemleri oldukça önem kazanmıştır. Bauhaus ile birlikte öğrencinin aktif olduğu özgürce gelişmesine, yaparak öğrenmesine ve kullanılan araçların temel özelliklerinin keşfederek kalıplardan arınmasına olanak tanıyan, onları motive edebilecek eğitim yöntemleri aranmaya başlanmıştır. Bauhaus'taki stüdyo eğitiminde yaratıcılığa önem verilmesi, öğrencilerin ustaların çalışmalarına özgür ve aktif olarak katılımı ön plandadır; öğreticinin edilgen, bireysel; usta ve yol gösterici olarak kabul edildiği stüdyo platformu, danışan ve danışmanın daha yakın olduğu bir ortamlardır (Uluoğlu, 1990; Arıdağ, 2005).

Ecole des Beaux-Arts ve Bauhaus ekollerinin etkileri ile günümüze ulaşan tasarım stüdyolarını Sachs (1999), öğretim programlarının merkezinde yer alan ve mimari tasarım eğitiminin, karmaşık ve uğraştırıcı deneyim ortamları olarak ifade etmektedir. Günümüzde yapma ile öğrenme ilkesini içeren; öğrencilerin farkındalık, anlam ve yapabilme düzeylerini arttırmayı hedefleyen bir eğitim modelini temel alan mimari tasarım eğitiminde stüdyolar, tasarım eğitimi için ortak bir alan olarak kabul edilmektedir (Hardin, 1994; Shoshi ve Oxman, 2000).

Günümüz tasarım eğitiminde stüdyolar öğrencilere yaratıcı, soyut, ilişkisel, eleştirel, esnek düşünme gibi becerilerinin kazandırılmasına olanak vermesi açısından önemlidir. Ayrıca stüdyolar Schön'ün farklı ve tasarlamaya has bir bilme şekli olarak tarif ettiği, yaparken öğrenmenin gerçekleşebildiği, kişiselleştirilebilir bir bilgi oluşturma süreci için uygun ortamlardır (Schön, 1985; Dewey, 1997; Cross, 2006). Arıdağ ve Aslan (2012) tasarım stüdyosunu, Dewey'in (1987) okulu tanımladığına benzer bir biçimde, öğrenciye bilgi veren değil, hayatta davranış yolunu bulmaya alıştıran, bu amaç için de düşünme alışkanlığı veren yer olarak tanımlamışlardır.

Mimari tasarım stüdyoları, mimarlık eğitiminin belkemiği olan ortamlardır. Stüdyolarda öğrenciler bir yandan tasarım eylemine ilişkin düşünce geliştirme, muhakeme etme ve karar verme süreçlerini benzeşimle yapmaya çalışırken diğer yandan mimari tasarım problemini çözme sürecinde, eğitimleri boyunca elde ettikleri tüm bilgi ve becerilerin sentezini ve entegrasyonunu yaparlar (Hacıhasanoğlu ve diğerleri; 2002).

Yürekli ve Yürekli (2004), tasarım stüdyosunu, her an her çeşit bilginin girdiği ve girdiği şekilde kalmayıp, tasarımı yapacak kişinin önceki deneyimleri, düşünme şekli, olaylara bakışı ile değişen, tartışmalar ve etkileşimlerle zenginleşen bir yapılanma olarak ifade etmektedir.

Mimarlık eğitimini özelleştiren ve ayrıcalıklı kılan, eğitim sürecinin stüdyoda yaparak öğrenme süreci olmasıdır (Schön, 1985). Dolayısıyla stüdyo geleneği mimari tasarımı öğrenmenin öz deneyimini yaratır. Gerçek problemlerin ve durumların simüle edilmesi ve yaparak öğrenme deneyimi üzerine kurulu tasarım stüdyosu mimarlık eğitim programlarının kalbi olarak tanımlanmaktadır. Schön (1985), mimari tasarım stüdyosu ile ilk defa karşılaşan öğrencinin geçmiş yaşamında tanımadığı yeni bir dil ile tanıştığını ve eğitim sürecinin hedefinin temelde bu dilin öğretilmesine yönelik olduğunu ifade etmektedir. Schaffer (1999) da bu tanıma benzer olarak, stüdyoyu ifade edilirlilik

aktivitesinin temeli üzerine inşa edilmiş bir sistem ve stüdyo eğitimindeki deneyimi değerli bir rehber olarak ifade etmektedir.

Ulusal bir akreditasyon kurumu NAAB (1998), günümüzde stüdyo ortamında kazanılacak özellikleri farkında olma, anlam ve beceri başlıkları altında toplamaktadır. NAAB, kişiye kazandırılacak farkında olma özelliğini; tanımlar, gerçekler, kavramlar, kurallar, yöntemler, süreçler veya durumlarla ilgili belirli bir bilgi ile tanışık olma düzeyi olarak tanımlamaktadır. Anlama özelliğini ise, bir enformasyonu kavrama, içselleştirme düzeyi olarak açıklamaktadır. Kişinin bu düzeyde bir enformasyonu doğru ve eksiksiz olarak yorumlayabilmesi, özetleyebilmesi ve benzer konularla ilişkilendirebilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir. Son olarak da stüdyo eğitiminin bir diğer amacını beceri başlığında, kişiye bir görevi gerçekleştirebilecek, bir problemi çözebilecek becerinin kazandırılması olarak açıklamaktadır. Öğrenci tanımlanmış problemlerin çözümüne uygun yaklaşım ve enformasyonu doğru olarak saptayabilmeli ve uygulayabilmelidir.

Günümüzde tasarım stüdyosunun temel fonksiyonu, öğrencinin tasarlama ve düşünce geliştirme becerilerini içinde yaşadığımız dünyanın şartlarına uygun, çok yönlü ve farklı alanlardan katılım ve eleştirileri içine alacak biçimde geliştirmek olmaktadır. Öğrencinin eğitim sürecinde edindiği bilgi ve beceri sentezinin ve uygulamalı entegrasyonunun yapılması; tasarım probleminin çevresi içinde bir matematik problemi çözme mantığı ile çözüm bilincinin geliştirilmesi; öğrencinin dünya ile ilişkisinin güçlendirilmesi; düşünme, geliştirme, karar verme süreçlerinin, yöntemlerinin, becerilerinin elde edilmesi ve en önemlisi tasarlama felsefe ve kuramına dayalı tasarlama becerilerini geliştirilmesidir. Öğrencilerin, proje üretim süreci içinde farklı disiplinlerden birden fazla sayıdaki öğretim üyesinden, çok sayıda eleştiri alması ile düşünme ve tasarım becerilerini, mimari tasarım görüşlerinin oluşmasını sağlayacak şekilde geliştirmek; projelerin gelişiminde öğrencinin kendi tasarım kararlarının temel alınması ve eleştirilerle projeyi geliştirmesini sağlamaktır (Hacıhasanoğlu ve diğerleri, 2002).

Günümüzdeki anlayışta, stüdyodaki tasarım etkinliğinin çıktısının yalnızca iyi bir tasarım ürünü olması yeterli değildir, önemli olan sadece tasarlama değil, tasarlamanın nasıl yapıldığına dair bir davranış biçiminin kazandırılmasıdır. Bu anlamda günümüz tasarım okullarında “tasarım eğitimi nedir, nasıl veriliyor ve nasıl verilmeli” soruları giderek daha da önem kazanmaktadır (Arıdağ, 2005). Değişimle gelişen bu süreçte “daha iyi nasıl öğretebiliriz” sorusu günümüzde “insanlar nasıl öğreniyor” şeklinde sorgulanmaya başlanmıştır. Öğrenme süreci bilişsel ve duyuşsal boyutları olan zihinsel bir

süreç ile anlaşılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşıma göre birey, var olan zihinsel modellerden ve yeni deneyimlerden yola çıkarak anlam oluşturmaya çalışan, yorumlar yapan aktif bir öğrenen olarak görülmektedir (Köseoğlu ve Tümay, 2013).

Günümüzde öğrenme ve öğretme kavramlarıyla ilgili büyük değişimlerle karşılaşmaktayız. Bu değişim dinamiklerinin tasarım dünyasına yön vermesiyle birlikte, tasarım eğitim anlayışı da değişerek, bugün bu çoğul ortamı bünyesine alan entegre bir stüdyo pedagojisi içinde gerçekleşmektedir. Bu çoğulcu ortam öğretmeden ziyade öğrenme üzerine yeni strateji ve taktiklerin geliştirilmesine odaklanmış durumdadır. Stüdyo ortamında farklı bir öğrenme ve öğretme stratejisi geliştirmede amaç, kesin bilgi yerine deneyimsel bilgiyi kavramsal bilgi ile bütünleştirerek esnek bilgi yapıları geliştirebilme becerisini motive etmek, öğrenmek ve bilmek arasındaki geçişlerin farkında olmalarını sağlamak, yorumlama ve anlama becerisini geliştirmektir. Entegre stüdyo ortamının en önemli özelliği mimarlığın paradoksları olarak bilinen karşıtlıklarla, çelişkilerle öğrencinin nasıl başa çıkabileceğine dair çalışmaları içermesidir. Öğrencilerin bu karşıtlıklarla ve tersine çevirerek düşünme yolları ile olanaklar ve sınırlamalar arasındaki geçitleri keşfetmeleri sağlanır. Tasarım eğitiminde günümüzde süreç olarak metot, öğrencinin bilgi sahibi olmadan, ne öğrenmesi gerektiğini bilmeden, mimarlığı sezgi yoluyla keşfetmesine olanak sağlayan yaparak öğrenmeyi içeren tüm etkileşimleri, diyalogları içermektedir. Bu süreçte yürütücü öğrenciyi ilişkisel düşünmeye teşvik ederek sorgulamaya açık yeni fikirler yaratmasına yardımcı olmaktadır (Aydınlı ve diğerleri, 2005; Aydınlı ve Yalçın, 2007; Aydınlı, 2015).

Tasarım eğitiminde gelinen noktada, öğrencilerin esnek düşünmesine, belirsizlikleri tolere etmesine, olayları metaforik açıdan inceleyebilmesine, varsayımlarını zorlama ve beklentilerini tersine çevirmesine yardım etme süreciyle, empatik bir öğrenme ve öğretme şekli ortaya çıkmaktadır. Günümüz tasarım eğitiminde öğrenciler bir şeyleri yeni yollardan algılama anlamına gelen ‘farklı bir şey düşünme’ için teşvik edilmektedirler. Bu atmosfer içerisinde tasarım yeni problemleri, “farklı görme” metaforunu açıkça ifade etme yöntemine ihtiyaç duyan, düşünme, hissetme, görme ve hatırlama konuları üzerine odaklanmıştır (Aydınlı ve Akpınar, 2003).

Öğrencinin kendini ifade edebileceği teknikler günümüzde sonsuz sayıdadır. Mimarlık eğitiminde, önceleri sınırlı eğitim tekniklerinin kısa yoldan öğretilmesi benimsenirken, şimdi öğrencinin kendini ifade etme araçlarını bildiği, yakınlık duyduğu alanların yardımıyla özgür olarak yakalaması ön plana çıkmaktadır. Müzikle, dansla, şiirle,

sinema diliyle, fotoğrafla, çizgi filmle vb. düşüncelerini farklı bir ortama taşıyabilme becerisi yaratıcı düşüncenin gelişmesi açısından önemlidir (Aydınlı ve diğerleri, 2005).

Gelişen yeni teknolojiler ile günümüzde eğitim modelleri de değişmektedir. Sınıfta yapılan derslerin yerini kişisel araştırmalar, pasif özümleme yerini çıraklık eğitimi, yalnız çalışmanın yerini takım çalışması, her şeyi bilen öğretmen yerini kılavuz öğretmen, değişmeyen içerik yerini hızla değişen içerik ve homojenliğin yerini çeşitlilik almaktadır (Reinhart, 1995).

Holistik öğrenme stratejisinin bir uzantısı olan yeni stüdyo kültürü, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandırması açısından mimarlık eğitiminin omurgası olarak giderek önem kazanmaktadır. Öğrenme yetileri taktikler, bilişsel ve duyuşsal stratejilerden oluşan bir eksene tutunmuştur. Tasarım stüdyosunda yapılandırıcı paradigma bağlamında öğrenme, bütünü görme, düşünme biçimleri geliştirme ile başlamakta; öğrencinin soruları, merakı, ilgi alanı ile bütüne ilişkin parçaların zihinsel bir süzgeçten geçirilerek detaylandırılmasıyla sürdürülmektedir (Aydınlı, 2015).

Bu bağlamda, tasarım eğitimindeki sorunların giderilebilmesi için, tasarım eğitimi veren kurumların, öğrencileri eleştirel düşünmeye, neden-sonuç ilişkisi kurarak araştırma yapmaya, farkındalıklarını arttırmaya, yorum yapmaya, tartışmaya yönlendirmeleri gerekmektedir. Bu süreçte bilgi aktarımları tartışmaya yönelik, düşünsel düzeyde, hazır bilgi aktarımından arınmış ve ezberci yaklaşımlardan uzak şekilde uygulanmalıdır. Farklılıklara ve olasılıklara açık, analiz ve sentez kabiliyeti yüksek, sezgisel ve duyuşsal gücü yüksek bireyler yetiştirilmesi çabası, öğrencilerin estetik değerlerinin ve algılama düzeylerinin artmasına destek olacaktır. Yaratıcı fikir ve yaratıcı tasarımların gerçekleştirilebilmesi için, alışılmış algılama ve öğrenme yöntemlerinin dışına çıkarak, öğrencilerin becerilerinin artırılması gerekmektedir. Bu sebeple mimarlık fakülteleri, programlarını zenginleştirmek, esnekleştirmek, öğrenciye göre kişiselleştirmek zorundadırlar. Entelektüel eğitimin, meslek eğitiminden daha az önemli olmadığını söyleyen Yürekli (2003), bu kadar çok girdinin ve bu kadar çok belirsizliğin olduğu açık uçlu bir ortamda düşünce üretimine, sağduyuya, sağlıklı kararlara, yaratıcılığa ihtiyacın artmakta olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde orta öğretim sürecinde yaratıcı gücü bastırılmış bireylerin, yaratıcı güçlerini tekrar harekete geçirecek yöntemleri sorgulamak, geliştirmek tasarım eğitiminin en önemli problemidir.

Günümüzde birçok yeni yöntem arayışları denenmektedir. Aslında özüne bakıldığında geçmişte kullanılan ve denenmiş olan bu tasarım tekniklerinin kavram ve inceleme yoluyla yeniden harmanlandığı görülmektedir. Günümüzde uygulanan tüm bu tekniklerin genel amacı, salt form yaratma kaygısından çok, yaratıcı düşüncenin ve yaratıcılığın geliştirilmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin üniversite eğitimi öncesindeki edindikleri kalıpların kırılarak farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacak düşünme, algılama becerileri kazandırılması önemlidir. Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar göstermiştir ki, yaratıcı süreçte yer alan farklı düşünme, sezgi, imgelem, duyumsama, sınıma ve yeniden kurma gibi yetiler çeşitli teknikler ve tasarım yöntemleri ile geliştirilebilmektedir. Bu sebeple günümüz tasarım eğitiminin ilk yılında, ezber ve tekrara dayalı bir eğitim sisteminden gelen öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin ortaya çıkarılması, geliştirilmesi ve çeşitli farkındalıkların kazanılması için çeşitli yöntemler uygulanır.

Günümüzde tasarım eğitiminde yaratıcı düşüncenin geliştirilebilmesi için duyuşsal süreci destekleyen yöntemlerden yararlanılmaktadır. Tasarım eğitiminde yaratıcı düşüncenin gelişiminde duyuşal farkındalık kazandırmayı hedefleyen bir eğitim yönteminin bireye çok önemli katkılar sağlayacaktır. Duyumsama sürecinin ve bu sürecin yaratıcılık olgusuna olan katkılarının farkındalığı ile tasarımcı adayları farklı, özgün bakış açılarına sahip olarak duyuşlarını ve dolayısıyla çevresini çok daha iyi özümseyen bireyler haline gelmektedir.

1.7. Duyumsama ve Farkındalık

Duyu, duyu organlarının getirmiş olduğu henüz anlam kazanmamış, kavram ve bilgi haline gelmemiş, işlenmemiş bilgi, ham verilerdir (Merleau-Ponty, 1968; Cüceloğlu, 1991; Ayna, 2011). Duyular dünya ve gerçeklik ile bizi bağlayan, onu anlamamızı, algılamamızı, hissetmemizi sağlayan araçlardır. Gerçeklikler, duyu organları aracılığıyla duyumsanmakta, kişisel algı düzeyi, geçmiş deneyimler, kültürel, sosyal, psikolojik vb. faktörlerin etkisi altında şekillenmekte, algılanmakta ve bunların sonucunda da kişide bu gerçekliklere dair imgeler oluşmaktadır. Oluşan bu imgeler, bir başka gerçekliğin algılanması sürecini, etkileyen faktörlerden birisi olarak tekrar süreç içerisine dâhil olmaktadır (Ayna, 2011). Merleau-Ponty, var olduklarını ancak daha sonradan tahlil yoluyla anladığımız duyuşların, bütün algıların kaynağını teşkil eden ilk ve düzensiz veriler

olarak tanımlamaktadır. Algı ise, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme sürecine verilen addır (Gürsoy, 2007). Baymur (1978), algı olmaksızın duyuların hiçbir şey ifade etmeyeceğini, bu sebeple hemen her duyumuyla birlikte bir algılama gerçekleştiğini belirtmektedir. Ona göre, algılama ile son bulmayan bir duyum yok gibidir.

Duyuların bilinçte işlenmesine ilişkin karmaşık bir süreç olan duyumsama, imgelerin sürekli hareket etmesi, yeni algılarla eskilerin yer değiştirerek farklı imgeler üretmesi ile gerçekleşir. Duyumsal süreç, çevreden gelen uyarıcı etkilerin (bilgi ve verilerin), bir şekilde duyularımız aracılığıyla kavranılması, hissedilmesi, yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Aydınlı, 1992; Kahvecioğlu, 1998). Farklılaşan ve çeşitlenen imgeler, insanın çevresi ile etkileşimini çok daha farklı bir noktaya taşır.

Çevresini ve kendisini algılayan kişi, kendisi ile çevre arasında etkin bir etkileşime girerek, mekanın ya da kişinin kendine has ruhunu duyumsayabilir. Bunun gerçekleşebilmesi için de insanın çevreyi tanıması ve algılaması gereklidir.

Algılama çevreden, çevre ile ilgili bilgi edinme süreci olarak tanımlamaktadır (Lang, 1987; Rapoport, 1987). Merleau-Ponty'ye (2007) göre algı, bilinç ile dünya, insan ile dış çevre arasındaki bağlantının kurulduğu, en yalın bir biçimde belirlendiği bir zemin niteliğindedir. Algı, geçmişte edinilen deneyimlerle, zihinde depo edilen model ve tarzların bileşimi ve bunlara ilave edilen kişisel yeteneklerle ilgili bir mozaiktir (Aydıntan, 2005).

Kişinin algılama süreci, duyumsal ve zihinsel olmak üzere iki farklı süreçten oluşur. Bunlar duyularımıza dayalı, duyumsal süreç; bilgiye dayalı, zihinsel süreçtir. Algılamanın iki sürecini "duyularla farkına varma ve akıl yoluyla bilgi alma" şeklinde açıklamaktadır. Duyumsal süreçte, çevreden kaynaklanan uyarıcı etkiler sayesinde görsel algılamaya bağlı kalarak farkındalık oluşmakta daha sonra bu, bilgi haline gelerek uzun dönem hafızaya kaydedilmektedir, bu sürece de zihinsel süreç denilmektedir. Bu iki süreç duyular ve bilişsel süreçlerden oluşan bir bütün olarak tanımlamaktadır. (Rapoport, 1987; Lang, 1987; Aydınlı, 1992) Rapoport'e (1987) göre algılama, insanın yaşamsal deneyimi, kavramsal dünyası ile duygusal, anlamsal, kültürel boyutlarını içermektedir.

Duyumsal süreç, çevreden gelen uyarıcı etkilerin (bilgi ve verilerin), bir şekilde duyularımız aracılığıyla kavranılması, hissedilmesi, yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Aydınlı, 1992; Kahvecioğlu, 1998).

Zihinsel süreç ise, duyumsal sürecin devamında, edindiğimiz çevresel bilgilerin, uyarıcı etkilerin zihnimizde kavramsallaştırıldığı, anlaşıldığı, anlamlı uyaranlar haline

dönüştürüldüğü süreç olarak tanımlanmaktadır (Aydınlı, 1992; Kahvecioğlu, 1998; Aydın, 2001). Algılanan şey beyne iletilir. Beyin tarafından algılanmak demek, bir nesneyi eski deneyimler yoluyla yorumlamak demektir. Duyu organlarına çarpan fiziksel uyarıcının oluşturduğu etkinlik bireysel farklılıklara bağlı olarak seçici işlemlerden ayıklanarak geçmekte ve bellekte bir simge oluşmaktadır. Algısal deneyimin bilinçli farkında olma şekline dönüşümü görsel izlenimin oluşmasıyla gerçekleşmektedir (Aydınlı, 1986).

Duyumsal süreç ile zihinsel sürecin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan algılama, nesnel birikim ile öznel deneyimin etkileşmesi yolu ile organizmayı harekete geçiren, duyuların yorumlandığı, anlamlı hale getirildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 1984; Aydın, 2001; Özcan ve diğerleri, 2003). İnsanın gerçek dünyayı algılaması, çoğu kez olduğu gibi değil, duyu organlarından gelen dış bilgiler arasındaki boşluklara dolgular eklemesi ile sağlanır (Günseli, 2011).

Duyular gerçek dünyanın birebir resmini vermezler. Dolayısıyla algılanan bir nesne, ortaya atılmış ve duyu organlarından gelen verilerle test edilmiş bir hipotezdir (Gregory, 1970; 2014). Gürsoy (2007) Maurice Merleau-Ponty'nin duyuları, dünya ile karşı karşıya bulunan bir süjedeki, henüz bir anlam kazanmamış, kavram ve bilgi haline gelmemiş, var olduklarını bile ancak daha sonradan tahlil yoluyla anladığımız fakat bütün algıların kaynağını teşkil eden ilk ve düzensiz veriler olarak tanımladığını ifade etmektedir. Bu duyuların zihin vasıtasıyla bir düzen kazanması olayını ise algı olarak nitelendirmektedir. Algılama sürecinde tek duyuya dayanan ya da tek duyudan beslenerek gerçekleşen algılama, birçok açıdan bireyi kısırlıdır. Çünkü her bir duyu çok farklı bakış açıları, kazanımlar sağlamaktadır. Zihinsel oluşumların çok yönlü gerçekleşebilmesi için tüm duyuların algılama sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Özbek'e (2015) göre, algı kavramı tek bir duyunun merkez alınması sonucu gelişse de, algılama seslerin, dokuların, tatların, kokuların, anıların kesişmesi, karşılaşması ve üst üste gelmesi sonucu oluşan katmanlı bir bütünlüktür.

Duyumsal süreç ve zihinsel sürecin birlikteliği ile gerçekleşen algılama süreci sonucunda algılanan ve deneyimlenen edinimlerle farkındalıklar sağlanır.

Farkındalık durumlarımızın, zihinsel durumlarımızı belirlediği ve onların da algılarımızı ve kişisel deneyimlerimizi belirlediği düşüncesinden hareketle; farkındalığımız berrak olduğu zamanlarda, doğrulukla algılayabilir ve mantıklı bir şekilde düşünebiliriz. Farkındalığımız bulanık veya parçalara ayrılmış olduğu zaman, algılar kusurlu olur ve düşüncelerimiz düzensiz olur (Davis, 2002).

Bilgi ve verilerin duyularımız aracılığıyla kavranılması, hissedilmesi, yorumlanması süreci sonucunda kazandığımız duyuşal farkındalıklar, doğası gereği kendine özgü bir görme biçimi ile kişinin kendi penceresinden ve kendi zamanından bakmasını sağlar. Yapılandırıcı öğrenme paradigmasında önemli bir yere sahip duyuşal farkındalık, olgunun kendini görünen ve görünmeyen tüm boyutlarıyla alımlanması için gösterilen çabaya gönderme yapar. Deneyim yoluyla bilgi elde etme ve öğrenme sırasında “algısal yetenekler”ve “törpülenmiş duyarlılıklar” eklenerek çoğalan bilgi akışı ile serpilip gelişebilir. Yaşama dair gerçekler “aklın gözü ile görme” yoluyla saptanır; öğrenme olabildiğince özgür ve önyargısız bir ortamda gerçekleşir. Öğrenmeye konu olan olgu ile karşılaşma, eleştirel bakışı yitirmeden konuya yoğunlaşma, sezgi yoluyla yakalanan olgunun açıklıkla görülebileceği an, bir anlamda “berraklaşma anı” dır. Bu anlamda bir bozulmamış karşılaşma süreci boyunca öznenin nesneyi kendi şartları içinde, bağlamsal olarak görebilmesi sağlanır; önyargıların, önceden bilinen kalıpların dışına çıkılarak öğrenme gerçekleşir (Aydınlı,2015).

Tasarım bilgisinin göreceli, bağlamsal olduğuna ilişkin farkındalık öğrencide merak duygusu uyandırır; düşünsel ve duyuşal alanları birlikte harekete geçiren sezgisel kavrayış, gereksinim duyulan bilgiyi yapılandırır. Yaratıcı düşüncenin gücü bilginin yapılandırılması süreci boyunca farkındalık kazandırır ve yaşam-boyu öğrenmenin kapılarını açar. Yaşam-boyu devam eden merak ve öğrenme güdüsü bireyin farkında olduğ alanların sınırı ile doğru orantılı bir gelişme gösterir. Bu açıdan bakıldığında, bulunduğu ortamın bağlamına göre değişen tasarım bilgisinin oluşumunda merak ve farkındalık, önemli bir adım olarak görülmektedir. Yeni bir görme biçimi olarak “farkındalık” tasarım bilgisinin yapılandırılmasında farklı disiplinlerden eşzamanlı katılım sağlamada bir davranış eşgüdümü sağlar. Bireyin kendini dönüştürebilme yetisi olan “farkındalık”, sezgisel kavrayışı ve eleştirel düşünme becerisini kapsayan bütüncül bir tavır olarak düşünölmektedir (Aydınlı, 2015).

Hardin (1994) genel olarak günümüzdeki tasarım eğitiminin hedeflerini, öğrencilerin farkındalık, anlama ve yapabilme düzeylerini yükseltmek olarak tanımlar. Duyumsal farkındalıklar kazanan bireylerin sezgisel kavrayışları, düşünme becerileri, yapabilme düzeyleri artmakta ve bunların sonucunda algısal sıçrayış yaşamaktadırlar.

1.7.1. Duyusal Bilgi Edinme Süreci-Çok Duyulu Algılama ve Yaratıcılık

Fiziksel çevreyi algılamak bütün duyularımız tarafından alınan bilgilerin sonucudur (Smith, 1987). İnsanın duyusal bilgi edinme süreci de, algılama süreci kadar karmaşık ve çok yönlüdür. Duyular ussal malzemenin toplanmasında önemli bir araçtır. İnsanlar dünyayı duyu organları yoluyla algırlar; görsel algı, işitsel algı, tatsal algı, dokunsal algı ve kokusal algı gibi her duyuma ilişkin algıları vardır (Morgan, 1998). İnsanlar çevrelerini gözleri ile görür, kulakları ile işitir, parmakları ile dokunur, dilleri ile tadar ve burunları ile koklayarak duyumsarlar.

Duyular ve duyuların yaşamla ilişkisi farklı disiplinlerce ele alınmış ve farklı bakış açıları ile sınıflandırılmıştır. Bilimsel çalışmalar ilerledikçe bilim insanları arasında duyuların sayısı konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Çoğu araştırmacı algılama sürecinin görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma gibi beş temel duyudan daha fazlasını içerdiği düşüncesinde hem fikir olmuştur.

Psikolog Gibson (1950), duyulara salt edilgen alıcılardan ziyade, saldırgan arayıcılar gözüyle bakar. Birbirinden kopuk beş duyu yerine Gibson duyuları beş duyu sistemi olarak kategorileştirir. Bu beş duyu sistemi; görsel sistem, işitsel sistem, tat-koku sistemi, temel yön bulma sistemi ve dokunsal sistem olarak sınıflanmaktadır.

Steiner'in felsefesi ise aslında en az on iki duyu kullandığımızı varsaymaktadır. Steiner bunları dokunma, yaşam, hareket, denge, tatma, koklama, görme, duyma, ısı, konuşma (dil), düşünme ve ben duyusu olarak sıralamaktadır (Pallasmaa, 2005). Steiner felsefesine dayanarak Pallasmaa (2005) yaşam duyusunun organizmanın kendini iyi ya da kötü hissetmesiyle ilgili olduğunu açıklamaktadır. Bu durum ona içindeki yaşamın farkına varma olanağı vermektedir. Fakat bu duyu daha çok hastalık ya da acı durumlarında, yani yaşam kesintiye uğradığında ortaya çıkmaktadır. Hareket duyusu uzuvların hareketinin farkındalığıdır. Bu duyu bedenin belli bir bölgesi hareket ettirildiğinde içsel olarak duyumsanmasını sağlamaktadır. Eklemlerin birbiri üzerindeki etkisi ya da yürüme yeteneğinin altında yatan şey, hareket duyusudur. Denge duyusu, organizmanın çevreye uyum sağlamasına yararken, ısı duyusu ısıdaki artış ve azalışların hissedilmesini sağlamaktadır. Ben duyusu ise, organizmanın kendi dışında var olan diğer organizmaların ben'ini algılayabilmesine yarayan duyudur. Kısacası diğer organizmaların "ben" tarafından nasıl duyumsandığıdır.

Duyumsal değerler birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılamazlar. Her biri, kendisini öbür duyuların nitelikleriyle eşleştiren duygulanımsal bir anlamla yüklüdür. Maurice Merleau-Ponty (2005)'e göre; her bir duyumsal değer, kendi içinde algılanacak nesnenin farklı bir özelliğini barındırır. Bunun yanı sıra her bir duyumsal değer, öteki duyulara özgü niteliklere kapı açar. Örneğin bal şekerlidir. Şeker tadı ise tatlar arasında yapışkan bir varoluştur, tıpkı dokular arasında balın yoğun kıvamı gibi. Balın yoğun olduğunu söylemekle, balın şekerli olduğunu söylemek aynı şeyi farklı biçimlerde söylemektir. Bir şeyin bizimle kurduğu belli bir ilişkiyi, bizde uyandırdığı ya da bize dayattığı belli bir tutumu betimlemektir. Bir şeyin birliği niteliklerinin arkasında yatmaz, her bir nitelik o şeyin birliğini doğrular, niteliklerin her biri o şeyin tamamıdır.

Duyular ve algı üzerine edinilen bilgiler arttıkça, kendimiz ve dünyaya dair farkındalığımızın çok yönlü ve çok duyulu olduğu ortaya çıkmaktadır. Çok yönlü ve çok duyulu kelimesinin kökeni, Yunanca sinestezi kelimesinden türemiştir. “Birleşik duyular” ya da "eşduyum" olarak Türkçe'ye geçen kelime, tıp biliminde bir algı bozukluğunu ifade eden syn (birlikte) ve aisthesis (algı/his/duyum) kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuş sinestezi kelimesinden türemiştir (URL-5). Sinestezik kişilerin renkleri duyabildiği, sesleri görebildiği ya da görüntülerin tadını alabildiği ortaya konmuştur. Birleşik duyular ya da "eşduyum" olarak Türkçe'ye geçen kelime sanat alanında çok duyulu deneyimi ifade etmek için mecazi anlamda kullanılmaktadır. Sanatta eşduyum, bir müzik eserini sadece duymadığımız, zihnimize oluşturduğu imgeler sayesinde onu gördüğümüz ya da bir resmi sadece görmekle kalmayıp, aynı zamanda ona dokunduğumuz düşüncesine dayanmaktadır.

XIX. yüzyıl sonları ve XX. yüzyılın başlarında algı psikolojisinde gerçekleşen yeni araştırmalar sanat tarihçileri arasında “eşduyum” olgusunun yeniden dikkate alınmasına neden olmuştur. Dönemin önemli sanat tarihçilerinden kabul edilen Bernard Berenson, *The Florentine Painters of the Renaissance* (1896) adlı kitabında gözün resim sanatında “dokunsal farkındalık yaratmak” gibi önemli bir özelliği olduğunu ifade etmiştir (Marks, 2000). Felsefi düşüncesinde algının önemli rol oynadığı Merleau-Ponty algılamada eşduyum üzerinde durmuş ve “Nesnelerin derinliğini, kayganlığını, yumuşaklığını, sertliğini görürüz; Cezanne kokularını bile gördüğümüzü iddia etmektedir.” şeklinde ifadeler kullanmıştır (Merleau-Ponty'den aktaran Pallasmaa, 2011). Yine Pallasmaa'nın aktardığına göre ressam Adrian Stokes , “kuşkusuz bir zamanlar her şeyi kuşatan oral dürtü, dokunma duyusu gibi görme duyusunun da içine işlemiştir. Görme de, tada

aktarılır; bazı renkler ve ince detaylar oral duyular yaratır. İncelikle renklendirilmiş parlak bir taş yüzey bilinç dışında dil tarafından duyulanır.” sözleriyle sanatsal eşduyuma açıklık getirmiştir (Pallasmaa, 2011).

Çok duyulu algılama, kendi başına yeterli bilgi kaynağı olamayacak duyu organlarının birbiriyle etkileşime girmesi, birbirleriyle işbirliği yapmaları ve birbirlerinin eksikliklerini tamamlamaları yoluyla gerçekleşmektedir (Marks, 2000; Bachelard, 1969; Pallasmaa, 2005). Bachelard (1969) “duyuların çok sesliliği”nden bahseder. Ona göre, göz bedenle ve diğer duyularla işbirliği yapmaktadır. Bu sürekli etkileşim, kişinin gerçeklik duygusunu güçlendirmekte ve yetkinleştirmektedir. Gözler diğer duyularla işbirliği yapmak istemekteydiler. Görme dahil tüm duyular dokunma duyusunun uzantıları tenin özelleşmiş halleri olarak değerlendirilebilir. Onlar ten ile çevre arasındaki, yani bedenın saydamsız içsellığı ile dünyanın dışsallığı arasındaki, arayüzlerdir.

Bunu gözün uzaklık ve ayrılık yaratan etkisinin, dokunmanın verdiği yakınlık, içtenlik ve yumuşaklıkla dengelenmesi gibi düşünmek mümkündür. Merleau-Ponty *Phenomenology of Perception* (1945) adlı yapıtında görüntülerin her zaman çok duyulu ve bedenselleşmiş olduğunu söylerken aslında genel olarak algılamanın çok duyulu yapısından bahsetmektedir (Marks, 2000). Merleau-Ponty'nin felsefesine göre bedenlerimiz ve hareketlerimiz çevreyle sürekli etkileşim içindedir; dünya ve kendilik birbirine durmaksızın bilgi sağlamakta ve birbirini tanımlamaktadır (Pallasmaa, 2011).

Aynı şekilde Bergson da görüntünün yalnızca retinal olmadığını, tüm duyu izlenimlerinin bütününden oluştuğunu söylemektedir. Ona göre algılama yalnızca görsel bir imgenin bilişsel duyumundan ibaret değildir. Diğer deyişle insan algısı, çok sayıda duyunun aynı anda ve bir arada çalışmasıyla işleyen bir sistemdir (Erdoğan, 2000).

Çok duyulu algılama, kişiyi salt retinal olandan kopararak, diğer duyuların farkındalığı sayesinde kişinin daha özgün fikirlere ve farklı bakış açılarına sahip olmasına sebep olacaktır. Bu doğrultuda algılama düzeyi farklılaşmış birey çok daha yaratıcı çözümler üretecektir.

1.7.2. Tasarım Eğitiminde Duyular ve Yaratıcılık İlişkisi

Tasarım eğitimine yeni başlamış bir öğrenci, tasarımı duyuşal farkındalıklar ile içselleştirmeden, tasarımın tüm gerçekliklerini, duyuşsal süreçlerini, fenomenolojik yapısını ve tüm bu kavramlar arasındaki ilişkileri kavrayamadan görsel olana odaklanmaktadır.

Görsel imajların güçlü yapısı, tasarımı tek merkezli bir noktaya taşımaktadır. Oysa tasarımı öğrenmek görsel araçlarla sınırlı kaldığında, tasarımın bütüncül niteliğinin farkedilmesi imkansız hale gelmektedir. Bu bütüncül değerlerin farkındalığında olmayan öğrenci, kendi tasarımlarına da görme dışındaki duyumsal değerleri yansıtamayacaktır. Görme dışındaki duyumsal değerlerin farkındalığı ile tasarlamak; duyuların birlikteliklerinin, çoksesliliklerinin, birbirleri ile ilişkilerinin kurulması durumunda etkili olacak ve etkileyici bir şekilde ortaya çıkacaktır.

Etkileyici bir tasarım ortaya koyan tasarımcı, dünyayı yalnızca görme duyusu ile algılamaz, görme duyusunun altında yatan diğer duyuları da bilir; tasarımlarını diğer duyumsal değerlerle pekiştirir. Bu farkındalıklar bir tasarımcının algılama ve tasarlama yetisini oldukça üst düzey bir noktaya taşıyan değerlerdir. Bu farkındalıklarla tasarımı içselleştiren kişinin yaratıcı düşünce gücü ve bu düşünceyi tasarıma aktarış şekli de özgün, farklı ve orijinal olacaktır.

Pallasma (2005) tasarım deneyiminde kendine özgü bir alışveriş gerçekleştiğinden bahseder. Ona göre kişi duygularını ve deneyimlerini mekana ödünç verir, mekanda ona algılarını ve düşüncelerini ayartan ve özgürleştiren aurasını ödünç verir. Dolayısıyla bir mimarlık yapıtı bir dizi yalıtık retinal resim olarak deneyimlenmez, tastamam kaynaşmış maddesel, cisimsel ve tinsel özülle deneyimlenir. Gözün ve diğer duyuların dokunuşu için kalıba dökülmüş, haz veren şekiller ve yüzeyler sunar, ama aynı zamanda fiziksel ve zihinsel yapıları içine alır ve bütünleşir, varoluş deneyimimize pekişmiş bir tutarlılık ve anlam verir.

Tasarım deneyimi için çok önemli olan duygu geçişleri, mekan deneyimini özelleştirir. Bu deneyimlerde bireyin mekanla bütünleşebilmesi için hem tasarlayanın hem de kullanıcının duyuşsal anlamda estetik duyarlılıkta olması gerekmektedir.

Bu sebeplerle Read (1958)'in de belirttiği gibi duyuların eğitimi çok önemlidir. Duyularla kazanılan estetik deneyimler, bütün ussal alanları ve bunlara bağlı bütün davranışları etkiler. Bu nedenle duyuların eğitimi, insan bilincinin, zekasının ve dahası yargı yeteneğinin temelini oluşturur. Eğer bu duyular dış dünya ile sürekli ve uyumlu bir ilişki içinde olursa, toplumda kendisiyle barışık, kendi içinde bütünleşmiş (tutarlı) bir kişilik yaratılmış olur. Böyle bir uyumlu bütünlük sağlanamazsa, yalnız ussal ve mantıksal gerçekleri yaşama uygulamaya çalışan katı bir düşünce sisteminin de yaygınlaşmasına neden olur.

Çellek (2003) Read'in 1923'teki düşüncelerine vurgu yaparak, bir insanda gelişmenin ancak görülebilir ya da işitilebilir simgelerin anlatımı yolu ile olabileceğini savunur. Eğitim ona göre bir anlamda bu anlatım biçimlerinin geliştirilmesidir. Bu da öğrenciye nasıl devinimler yapacağını, imgeler, sesler, araçlar ve kullanım nesnelere yaratacağının öğretilmesidir. Bir insanın tüm bu değerlere sahip olması, onu tam eğitilmiş insan yapmaktadır.

Algılamada duyu sayısı arttıkça algılama daha doğru bir hale gelir (Ittelson ve diğerleri, 1970). Şu açık ki yaşamı yükselten tasarım değerleri tüm duylara birden seslenmeli ve kendilik imgemizi dünya deneyimimizle kaynaştırmalıdır. Tasarım sadece hayal gücümüzle yeni fikirler, ürünler üretmek değil; tasarımlar yoluyla gerçeklik ve kendilik duygumuzu güçlendirmek içindir. Bu da sadece duyuşal farkındalıkla gerçekleştirilebilir.

Bu nedenle algılamanın etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi için, görme dışındaki diğer duyuşaların da bu sürece katılması gereklidir. Duyu sayısının artması durumunda algılama duyuşal olarak içselleştirilerek, daha etkili bir hal almaktadır. Duyuların farkındalığının artırılması için tasarım eğitiminde görme dışındaki tüm duyuşaların önemine dikkat çekmek amacıyla çeşitli yöntemler geliştirilmelidir. Günümüzde tasarım eğitimi, çağın gerektirdiği değişimi yakalayabilmek ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmek amacıyla çeşitli tasarım yöntemleri ile kendini yenileyen, sorgulanan, değişime açık bir yapıdadır. Bu yenilikçi yöntemler özellikle tasarım eğitimine yeni başlayan 1.sınıf öğrencileri için yol gösterici, öğretici, tanımlayıcı özellik göstermektedirler. Tasarımın belirsiz, ölçülemez, somut ve soyut özellikleri bünyesinde barındıran yapısına 1.sınıf öğrencilerini adapte edebilmek; kendilerinin potansiyel yaratıcılıklarının farkına varmalarını sağlamak ve yaratıcılıklarını arttırabilmek için birçok yöntem uygulanmaktadır. Bu yöntemlere, tasarımcı adaylarının duyuşal farkındalığını arttırabilmek ve görme dışındaki tüm duyuşaların irdelenerek tasarıma dahil edilmesini sağlamak amacıyla yenilerinin eklenmesi gerekliliği açıktır. Çevresiyle görme dışındaki duyuşalarını da kullanarak bedensel ilişkiye giren tasarımcı adayının tasarıma bakışı da çok yönlü ve çoksesli olacaktır.

Bedenimiz hem nesnelere arasında bir nesnedir, hem de onları gören, işiten, koklayan, tadan ve onlara dokunan şeydir. Merleau-Ponty insan bedenini deneyim dünyasının merkezi olarak görmektedir. Ona göre kalp nasıl organizmadaysa, bedenimizde öyle dünyadadır. Bedenimiz görünür görüntüyü daima hayatta tutmaktadır, ona hayat nefesi vererek, onu içeriden desteklemektedir ve onunla birlikte destek oluşturmaktadır

(Pallasmaa, 2005). Hall (1966), bedeninin önemini bedeni dünyanın göbük deliği olarak ifade ederek belirtmektedir. Bedeni, gönderimin, belleğin, imgelemin ve bütünleştirmenin yeri olarak tanımlamaktadır.

Bedenimiz çevremizinden gelen tüm duyuusal deneyimlerin buluşma noktasıdır. Duyusal deneyimler, beden aracılığıyla insani ölçülerde hissedilebilir. Dolayısıyla beden duyulara varlık kazandıran öğedir. Bedenin duyuusal deneyimlerle girdiği bu ilişki sürecinde; bellek, bilinç, bilinçaltı ve geçmiş deneyimler de etkili öğelerdir. Bu öğelerin varlığı ile düşünmenin ve bilincin yeri olan beden zenginleşmektedir.

Beden boşluktur çünkü dış dünyadan gelen tüm veriler bu boşluk sayesinde bedeninin içinde yankılanabilmektedir. Ve tüm deneyimler, anlam üretimleri, kavrayışlar bu yankılanma üzerinden oluşmaktadır. Beden duyumsamanın, hissedişin, değerlendirmenin mekan halini alır. Deneyim dış dünyadan gelen verilerin yankılanması yani anlamalı hale gelmesi, ilişki kurulması ve dolayısıyla bunların kaydedilmesi ile oluşmaktadır (Arıdağ ve Aslan, 2012).

Bedenin tüm bu duyuusal değerleri; kucaklaması, duyuusal tepkileri ve düşünceleri bünyesinde barındırması, saklaması, dönüşüme uğratması esnasında beden çevresini, kendisini anlamlandırır, hisseder, değerlendirir, ilişkiler kurar, anımsar ve algılamada üst düzeye ulaşır. Bedenin hissedilmesi de beden tarafından algılanan duyular sayesinde gerçekleşebilir. Bu nedenle tüm duyuların algılamadaki önemini belirtmek yararlı olacaktır. Çünkü beden tüm duyu uyaranlarının bütünleşik bir temsilidir.

Yaygın inanışın aksine görsel uyaranlar; işitsel, dokunsal, kokusal, tatsal ve diğer uyaranlardan daha baskın değildir. Dış dünyanın gerçekten nasıl olduğunun doğru bir biçimde algılanması, tüm duyu motorlarının çevre ile etkileşim halinde olmasının sonucudur. Yapılan araştırmalar, dış dünyadan gelen bilginin tüm duyu sistemleri ile algılandığını göstermektedir (Downs ve Stea, 2011).

- Dokunma Duyusu ve Algılama

İnsan objelere bakmakla, onları görmekle yetinmeyerek, onlara dokunarak, temas ederek deneyim kazanmak ister. Böylece daha kesin bir algısal sonuca ulaşmış olur.

Dokunma sonucu hem kendimizle hem de diğer varlıklarla iletişime geçeriz, kendimiz ve diğerleriyle dokunarak bütünleşiriz. Benzerliklerimizi ve farklılıklarımızı keşfederiz. Kendimize ve kendimiz dışındakilere ilişkin deneyimimizle bütünleşen duyu kipi olan dokunma ve beraberinde oluşan dokunsal süreklilik bizim kim olduğumuzu,

dünyada nerede olduğumuzu bize kavratan duyumdur (Hall, 1966; Pallasmaa, 2005; Erkaltal, 2014). Dokunma, dünya deneyimimiz için gerekli bir duyumdur.

Dünyayla temasımız, bizi sarmalayan zarın özelleşmiş kısımları aracılığıyla, kendiliğinden (self) sınır hattını çizer. Montagu (1978)'nın, tıbbi kanıtlarla desteklediği görüşü dokunsal alanın birincilliğini doğrulamaktadır. Teni en eski ve en duyarlı organımız ve ilk iletişim aracımız olarak tanımlayan Montagu, korunmamız için en etkili öge olarak teni işaret etmektedir. Tenin birçok rengi ayırt edebildiğini, maddenin dokusunu, ağırlığını, yoğunluğunu ve sıcaklığını okuyabildiğini vurgulamıştır.

Duyuların tenin özelleşmiş halleri olduğu düşüncesini benimseyen Democritus gibi filozoflar da, duyumu farklı şekillere ait olan atomların birbirine sürtünmesi olarak tanımlayarak tüm duyuların dokunma duyusunun türevleri olduğunu ileri sürmüştür (Connor, 2009).

Maurice Merleau-Ponty (1968) tüm duyu sistemlerinde algı sürecini başlatan şeyin, belirli bir molekül, dalga ya da ışının derimizin çok özelleşerek uzmanlaştığı bölümlerine temas etmesi, yani dokunması yolu ile başladığını ifade etmektedir. Koku almak için, suda ya da yağda eriyebilen bileşiklerin burun mukokasına teması gerekir. Aynı zamanda tat molekülleri ağız salyası içinde bulunan kemo-reseptörlere temas ettiğinde duyu potansiyeli tetiklenmiş olur. İşitmek için, ses dalgalarının kulak zarına değmesi ve onu titreştirmesi gereklidir. Hatta görmeyi bile, bakışlarımızla nesnelere dokunmak olarak tanımlamıştır.

Gözümüzün saydam ağ tabakasının üzerinde bile dönüşüme uğramış bir deri katmanı vardır. Gözlerimiz, kulaklarımız, burnumuz ve ağızımızın atası dokunmadır. Dokunma diğer duylara dönüşerek farklılaşmıştır, şeffaf olan kornea tabakası bile derinin çok özelleşmiş bir şeklidir. Dokunmanın öteden beri duyuların anası olarak değerlendirilmesi yapılan araştırmalarda dokunma duyusunun ilk gelişen duyu olması sebebiyledir (Montagu, 1978).

Görme ve dokunmanın ilişkisine dikkat çeken Berkeley, dokunsal belleğin işbirliği olmadan maddeselliğin, uzaklığın ve mekânsal derinliğin görsel alımlamanın söz konusu olamayacağını varsaymıştı. Berkeley'e göre görmenin 'saydamlık, direnç ve dışa çıkıklık' duyularını sağlayan dokunmanın yardımına ihtiyacı vardır, dokunmadan kopuk bir görmenin, 'uzaklık, dışarıdalık ya da derinlikle dolayısıyla mekan ya da bedenler ilgili hiçbir fikri olamaz.'

Pallasmaa (2005)'e göre, görme dokunmanın zaten bildiğini açığa çıkarmaktadır. Dokunma duyusuna görmenin bilinçdışı olarak bakabileceğimizi vurgulayan Pallasmaa'ya göre, gözlerimiz uzak yüzeyleri, hatları, kenarları okşarken, bilinçdışı dokunsal duyum deneyimin hoşluğunu belirlemektedir. Merleau-Ponty (1968) de görme ve dokunma ilişkisini; nesnelerin derinliğini, kayganlığını, yumuşaklığını, sertliğini görürüz sözleriyle ifade etmiştir. Cezanne ise nesnelerin kokularını bile gördüğümüzü iddia etmektedir. Eğer ressam dünyayı ifade edecekse, renklerin düzeni bu bölünmez bütünü beraberinde taşımalıdır, yoksa resmi, şeylerin yalnızca ipucunu verecek ve onları, bizim için gerçekliğin tanımı olan karşı konulmaz bütünlükleri, buradalıkları ve ötesine geçilemez dolulukları veremeyecektir (Pallasmaa, 2005)

Hall 1966'da Saklı Boyut adlı kitabında dokunma yoluyla algılama ile görme yoluyla algılama biçimlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen psikoanalist Balint'in tanımlamasına yer vermektedir. Balint'e göre, dokunma yoluyla algılama içten, görme yoluyla algılama ise biçimseldir.

Dokunma birçok sebepten ötürü mekan için önemli bir yere sahiptir. Dokunma tüm duylara hitap ederek, hareketle, değişkenlikle ve bir bütün olarak o mekanda hissedilen atmosferle mümkündür. Dokunma, mekanın kişiyle kurduğu ilişkinin her kişi için farklılaşan yapısını algılamamıza yarayan bir duyumdur. Mekan ve kullanıcıyı psikolojik anlamda birbirine bağlayan bir öğedir. Diğer bir taraftan yercekimi nedeniyle dokunma ve mekanın ilişkisi kaçınılmazdır. Kişi, ayakta durması ya da yürümesi durumunda zeminle dokunsal ilişki kurar. Dokunarak yeri ölçer, zemin dokusunu ve yoğunluğunu hisseder. Mekânsal derinlik duygusunu verebilecek tek duyu dokunmadır çünkü dokunma maddi cisimlerin ağırlık, direnç ve üç boyutlu şekillerini duyumsayarak, böylece kişileri çevrelerinde dört bir yana uzanan şeylerden haberdar eder. Diğer taraftan formları ve dokuları görme yeteneğimiz sayesinde önceden tahmin edilebilir. Kişi, objelere dokunmak, onların ağırlıklarını ölçmek ve yüzeylerin, formların dokunsal özelliklerini test etmek ihtiyacı duyar. Dokunma aracı olan deri; mekanın dokusunu, ısısını, yoğunluğunu ve ağırlığını okumakta öncüdür (Meiss, 1990; Pallasmaa, 2005; Erkaltal, 2014; Paterson, 2007).

Heykeltraş Ernesto Neto'nun dokunsal mekanı icinde gezilebilir strüktürü, zeminden tavana kadar aynı malzeme ile kaplı olması sebebiyle dokunma duyusunun mekan algılamasını etkilediğini gösteren önemli bir örnektir. Kullanıcılar icinde buldukları

mekanı dokunma duyusu ile daha yoğun olarak algılarlar. Böylece tasarımcının kullandığı malzemelerle kullanıcıların mekan algısı yönlendirilir (Altuncu ve diğerleri, 2013).

Dokunsal mekan olarak nitelendirebileceğimiz hacim, mimarının tüm bedenle deneyimlendiğinin farkına varılıp, bu farkındalıkla yaklaşıldığında beklentileri karşılayabilen mekandır. Başka bir deyişle dokunsal mekan, ister tasarlanmış isterse doğada kendiliğinden oluşmuş olsun, bedene, zamana, hayal gücüne ve zihne dokunan mekandır (Pallasmaa, 2007).

Ünlü psikolog Berkeley'e ise, Görmenin Yeni Teorisi adlı eserinde mekan için dokunma ve görmenin birlikteliğine dikkat çekmektedir. Görmenin sağlık, direnç ve dışa çıkıklık duyularını sağlayan dokunmaya ihtiyacı olduğunu, dokunmadan kopuk bir görmenin uzaklık, dışarıdalık ya da derinlikle ve dolayısıyla mekan ya da bedenle ilgili hiçbir fikri olamayacağını ifade etmektedir (URL-6).

- İşitme Duyusu ve Algılama

İşitsel algılama da mekanın algılanmasını etkileyen faktörlerden biridir. Sesler mekanı algılamamızda görme duyumuza yardım eden öğelerdir (Ittelson ve diğerleri; 1970). Bu sebeple işitme duyusu sesleri algılayarak mekanı algılamamıza yardımcı olan bir duyu organımızdır. Bilgi toplamada, kulaklarımızda bir mekan alıcısıdır. İşitme yoluyla algıladığımız mekanı hemen görülen mekana tercüme ettiğimiz için, işitme duyusunun bir mekan alıcısı olduğunu bazen unutabilmekteyiz (Güvenç, 1980).

Her yapı veya her mekan kendine ait bir sese sahiptir. Bu ses onun samimiyetini ya da anıtsallığını, reddedişini ya da kabulünü, konukseverliğini ya da düşmanlığını dışa vurmasını sağlar (Pallasmaa, 2009).

Meiss (1990), işitsel algının mekan için önemini şu sözlerle açıklamaktadır. Bir sınıf ne kadar geniş, iyi aydınlatılmış, iyi bir mekansal kompozisyona sahip olursa olsun, eğer içindeki eko belli sınırları aşmışsa bir işkence mekanına dönüşür. Akustik olarak "ölü" bir kilise dini karakterini kaybeder. Bir eve girişi sağlayan çakıllı bir yol ziyaretçinin adımlarını ev sahibine ilan eder.

- Koklama Duyusu ve Algılama

Kokusal algılama da mekanın algılanmasını etkileyen faktörlerden biridir. Koku bilgisi beyindeki koku merkezine ulaştığında beyin, önceki deneyimlerle belirlenmiş olan şifreleri çözerek kokunun tanınmasını sağlar. Beyin, insan yaşamında önemli kabul ettiği kokuları unutmaz. Kokusal algının kullanıcıların geçmiş deneyimlerinden gelen bilgiler sayesinde mekan algısında etkili olduğu görülmüştür. Özellikle çocukluk ve gençliklik

dönemlerinde alınan kokular unutulmaz. Bu nedenle kokular anıları canlandırabilir. Böylece geçmişte bulunulan mekanla, içinde bulunulan mekan arasında özdeşim kurulabilir. Filozof Gilles Deleuze, “Proust ve Gostergeler” kitabında bu durumu “gayri iradi hatıra” kavramıyla açıklar. Buradaki “gayri iradi” vurgusu önemlidir. Doğrudan göstergenin uyarımı ile “çağırılan” irade dışı hatıra bize duyumu getirir. Bu yönüyle, “Olfactory” olarak da tanımlanan koku duyusu, mekan algısını manipule etmede kullanılabilir. Konu hakkında, Rotterdam’daki Hollanda Mimarlık Enstitüsü’nde (NAI) gerçekleşen sergide Jacques Herzog’in bir çalışması yer almıştır. Herzog, kokunun mimari için gerekli bir bileşen olduğunu çünkü kokuların imgelerden daha etkili bir şekilde mekanın varlığını ve hatırasını çağrıştırdığını belirtmiştir.

Herzog, belleğimizde kalan mimari mekanları imgeleriyle olduğu kadar hatırlattığı kokularla da anımsadığımızı ifade etmektedir. Bu anılar, bellekte saklanan bir tür imge ve koku kütüphanesinden geri çağırılarak gerçekle hayal arasındaki bağı oluşturur. Mekanların daha iyi ya da daha kötü tasarlanabileceğini vurgulayan Herzog, mekanlar için önemli olanın tıpkı parfümde olduğu gibi, değerlendirmede önemli olanın onunla ilişkilendirilen deneyim olduğunu belirtmektedir (Altuncu ve diğerleri, 2013).

Pallasma (2005) ise, bir sinir ucunda koku uyarısı tetiklemek için yalnızca sekiz adet madde molekülü gerektiğini ve bu sayede on binden fazla kokuyu ayırt edebildiğimizi belirtir. Her hangi bir mekanın en kalıcı anısının çoğu zaman kokusu olduğunu söyleyen Pallasma, özel bir kokunun, retinal belleğimizin tamamen unutmuş olduğu bir mekana yeniden girmemizi sağlayabileceğini, burun deliklerinin bu unutulmuş bir görüntüyü uyandırdığını ve gözün hatırlamasını sağladığını açıklar.

- Tatma Duyusu ve Algılama

Tüm diğer duyular gibi tatma da çevremizi algılamamızda rol oynayan bir duyumdur. Tatsal deneyimin diğer duyularla arasında hassas bir aktarım vardır. Burgin (1993)’in Rene Spitz’den yaptığı alıntıya göre ‘Her algı içsel alımlama ve dışsal alımlama arasındaki ilksel köprü işlevi gören ağız boşluğunda başlar.’

Adrian Stokes’e göre tatma da dokunma ile ilişkilendirilebilir. Stokes yazılarında, dokunma ve tatsal duyum alanlarına özellikle duyarlıdır. Pürüzsüz ve pürüzlü terimlerini mimari dikotominin jenerik terimleri olarak kullanarak, görsel olanın altında yatan oral ve dokunsal nosyonları daha iyi koruyabildiğinden bahsetmektedir. Ona göre gözlere özgü bir açlık vardır ve kuşkusuz bir zamanlar her şeyi kuşatan oral dürtü, dokunma duyusu gibi görme duyusunun da içine işlemiştir. Stokes, “ Vereno mermerine oral

davet” hakkında da yazdığı yazısında, John Ruskin’in bir mektubunu alıntılar. Mektubunda dokunma ve tatma duyularına verdiği önemi “bu Vereno’yu dokuna dokuna yiyip bitirmek istiyorum.” sözleriyle ifade etmektedir (Pallasmaa, 2005).

Pallasmaa (2005)’e göre, görme de tada aktarılır, bazı renkler ve ince detaylar oral duyular uyandırır. İncelikle renklendirilmiş parlak bir taş yüzey bilinçdışı dil tarafından duyulanır. Dünyayla ilgili duysal deneyimlerimiz ağzın iç duyumunda doğar ve oral kökenlerine geri döner. Mimari kökenin en arkaik kökeni ağız boşluğundadır.

Tüm bu gerçeklere rağmen tarih boyunca algısal süreçte görme duyusuna atfedilen rol çok büyük olmuştur. Görme duyusunun diğer duylara olan baskınlığı çeşitli bakış açılarının varlığını doğurmuştur.

1.7.3. Gözmerkezci-Antigözmerkezci Algılama

Algısal sürecin yarattığı çeşitlenmeye ek olarak duyların da zaman içerisinde talep ve hâkimiyetlerinde değişimler olmaktadır. Görme duyusu, genel olarak, tarih boyunca, özellikle de yakın geçmişte, en baskın duyu olmuştur (Kızıl, 2000). Rene Descartes, görmeyi duyların en evrensel ve soylusu kabul etmektedir (Pallasmaa, 2005).

Batı kültüründe, görmeyi tarihsel olarak duyların en soylusu olarak bakılmıştır. Herakleitos fragmanlarından birinde şöyle yazmıştır: “Gözler kulaklardan daha doğru tanıklardır.” Platon görmeyi insanlığa verilmiş en büyük armağan olarak görmüş, Aristoteles de görmeyi duyların en soylusu olarak kabul etmiştir (Rapaport, 2004).

Görme duyusunun felsefi düşüncedeki egemenliği Batı mimarlığının gelişiminde de bir o kadar açıktır. Görmenin diğer duylar arasında en yüce ve en teorik olduğu yargısı dönemin en yaygın görüşüydü. Batı’nın Plato’ dan Descartes’e ve oradan Kant’a uzanan felsefi geleneğinde, görme dışarıdan gelen ışığın gözdeki uyarımı sonucu oluşmaktadır; tatma ve koklama gibi bedene içkin değildir. Görmenin mahremiyetten uzak oluşu, nesnel çözümleri mümkün kılan tek duyu olarak kabul edilmesine neden olmuştur. Diğer duylar ilkelikle ilişkilendirilirken, görmenin filozofik bir edim olduğu düşünülmüştür (Lee, 2010).

Serres’in (2009) tecrit olarak tanımladığı, duyarlı vücudu bölüp, tatmayı, koku almayı ve dokunmayı yok eden, geriye görmeyi ve anlamayı bırakan, modern batı kültüründeki akıl gözüydü.

Jay'in (1994) "Downcast Eyes" kitabıyla daha güncelleşen gözmerkezcilik, görme duyusunun diğer tüm duyulardan üstün olduğu ve benzersiz bir bilgi üretimi ile bağdaştırılabileceği fikri olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısı gözün kendilik ve dünya arasına mesafe koyduğunu, benmerkezci yaklaşımı pekiştirmekteydi.

Batının gözmerkezli bakış açısında gözün etkinliğinde bilimsel, teknolojik, siyasal ve kültürel gelişmeler gerçekleşmektedir. Pallasmaa'nın ifade ettiği gibi "Teknolojik olarak genişlemiş ve güçlenmiş göz, maddenin ve uzayın derinine nüfuz etmekte ve insana yeryüzünün karşıt kısımlarına aynı anda bakma olanağı vermektedir." Zamanımızda görmenin hegemonyası çok çeşitli teknolojik icatlar ve sonu gelmeyen görüntü çoğaltımı ve üretimiyle (Italo Calvino'nun deyişiyle, bitmek bilmez bir görüntü yağmuru) pekişmiştir. Çağımız görüntünün kurgulandığı, kitlesel olarak üretildiği ve manipüle edildiği bir dönemdir (Pallasmaa, 2011). Fakat görsel imgelerin kitlesel üretimi sayesinde sağlanan bu aynı anda bakış, görmeyi duyuşsal katılımdan ve özdeşleşmeden yabancılaştırarak, bedenden ve benlikle kurduğu ilişkiden koparmaktadır. Teknolojik kültür, duyuları birbirinden ayırırken, gözü hem algısal dünyanın hem de kendilik kavramının merkezine yerleştirmiştir (Pallasmaa, 2005).

Görmenin duyuşsal öğelerden kopuşu ile oluşan yabancılaşma, beden ve diğer duyuların ihmal edilmesi, görme duyusunu güçlendirerek, herşeyi gösterme ve gösterilme yeteneğine göre ölçen, güçlü bir kavrama ve sabitleme, şeyleştirme, totalize etme eğiliminde bir gözmerkezci yolculuğa dönüştürmüştür. Gözün egemenliği ve diğer duyuların bastırılması bizi kopukluğa, yalıtılmışlığa ve dışsallığa itme eğilimindedir. Michel de Certeau bu durumu kanserli bir görme çoğalması olarak nitelendirmektedir. Gözün yaygın bir biçimde teşvik edilişi, tartışmasız olarak bir göz hegemonyasının varlığını doğurarak, birey ve dış gerçeklik arasında büyük bir kopukluk yaratmaktadır. Tarih boyunca görme duyusuna verilen özel önemi, Pallasmaa, "görme"nin bizi dünyadan ayırdığını, diğer duyuların ise birleştirdiğini belirterek, bu fazlaca önemli doğrultuda gelişen yaşam ve sanatı eleştirel bir dille vurgulamaktadır (Pallasmaa, 2005, 2011).

Scheler (1985) antigöz merkezci bakış açısını destekleyerek, diğer duyuların reddedildiği, gözün egemen olduğu tavra, açık bir deyişle "beden nefreti" adını vermektedir. Friedrich Nietzsche ise, diğer duyuları reddeden görmenin egemenliğini destekleyen filozofları, duyulara karşı kalleşçe ve kör bir düşmanlıkla suçlamaktadır.

Gözün sahip olduğu bu egemen yapıya ve gözün iktidarına karşı olarak, artık günümüzde diğer duyularında farkındalığının doğduğu, görmeye eleştirel bir bakış

açısıyla yaklaşıldığı, bir meydan okuma sürecine girilmiştir. Artık bugün dünyamızda geçerli olan görmenin niteliği eleştirel biçimde incelenmeye başlanmıştır (Levin, 1993).

Günümüzde varolan bu eleştirel bakış, görme ve diğer duyuların ilişkilerinin farklı kültürler, toplumlar, inanışlar özelinde geçmişten günümüze sorgulanmasına sebep olmuştur. Geçmişte olduğu gibi, günümüzde de hala farklı kültürlerde diğer duyuların farkındalığına yoğunlaşmış toplumlar mevcuttur. Batı kültüründeki insanların duyuşal özellikleri hep görsel farkındalık üzerine yoğunlaşmışken (Gallace ve Spence, 2010), değişik kültürlerde farklı duyuların daha üstün kabul edildiği pek çok örneğe rastlamak mümkündür (Feld, 1996; Howes, 2003). Hall (1966)'da göre, Doğu kültürleri Batı kültürlerinin aksine; görüş perdesini kapalı tuttuğunu, batı kültürlerinin ise ses düğmesini kapalı tuttuğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak da Batılı bireylerin daha çok duyduklarından, doğulu bireylerin ise gördüklerinden rahatsız olduğunu söylemektedir

Özellikle Japon ve Hint kültüründe görme dışındaki duyuların gündelik yaşamda ve önemli kabul edilen özel etkinliklerde batı kültürlerine kıyasla daha fazla yer aldığını görmek mümkündür. Örneğin Hindistan'da, sevecen bir karşılaşmanın, karşıdaki kişinin elini koklamak şeklinde gerçekleştiğini anlatan metinler bulunmaktadır (Fox, 2007).

Farklı kültürlerde farklı duyuların diğerlerinden değerli kabul edildiği ya da her duyunun eşit görüldüğü örneklere rastlamak mümkündür. Amazon Ormanlarında yaşayan yaşayan Desena Topluluğu için her duyu yaşamlarında büyük önem taşımaktadır. Kendilerine rüzgarın insanları ya da koklayan insanlar diyen topluluk, her bir kuşun sesini, çiçeklerin kokusunu ve meyvelerin tadını sosyal ve evrensel düzenin kodladığı şifreler olarak kabul etmişlerdir (Classen, 1999). Bengal kıyılarında Küçük Andaman Adaları'nda yaşayan Ongee Kabilesi için koku en önemli duyudur. Ongeelere göre bütün yaşamı, organik şeyleri kontrol eden güç kokudur (Howes, 2006). Papua Yeni Gine'de yaşayan Kaluli kabilesi de tropikal ormanda, görmekten daha çok çeşitli sesleri duyarak çevreyle etkileşime girdiğinden; Kaluliler için duymak, bedensel yönlenme, boyutsal hakimiyet, günün ve yılın zamanı hakkında bilgilenme açısından hayati önem taşımaktadır (Feld, 1996).

Hiç şüphesiz ki mimarlık, görsel bir sanattır ve vurucu gücünü esas olarak ilk bakışta görülen özelliklerinden almıştır. Mimarlık alanında ise, geleneksel kültürlerde, mimarlığın görsel ve kavramsal olanın egemenliğinde olmayıp, beden dilsiz bilgeliğiyle özünden bağlantılı olduğu açıktır. Bir kuş nasıl yuvasını bedeninin hareketleri ile şekillendirirse, geleneksel kültürde de beden inşaata kılavuzluk etmektedir. Dünyanın çeşitli

bölgelerindeki kil ve topraktan yapılmış yerli yapılar, gözden ziyade kas ve dokunma duyusundan doğmuş gibidirler. Hatta yerli yapıların dokunsal alandan görsel alana geçişini, plastisitenin, içtenliğin, ve yerli kültürlerin ortamların özneteliği olan toptan kaynaşma duygusunun kaybı olarak saptayabiliriz (Pallasmaa, 2005).

Bu anlamda mimarlıkta görsellik hiçbir zaman tam anlamıyla bir problem olarak algılanmamıştır. Zaten göz merkezliği mimari çerçevede sorgulanması gereken bir olgu haline getiren şey, akılla özdeşleştirilmiş olan baskın gözün akla ve mantığa dayalı bir bağlam oluşturarak, mekanın duygu ve bedenle ilgili yönünü dikkate almayıdır.

Bu düşüncelerden yola çıkılarak, Batı kültürünün “gözmerkezli” algılama ve düşünme biçimine yönelik, XX. yüzyıl Fransız entelektüel geleneği içinde gelişen “anti-gözmerkezci” eleştiri geliştirilmiştir. Anti-gözmerkezci yaklaşım batının gözmerkezli algılama ve düşünme biçiminin aksine, doğudaki mevcut felsefe ve inanış biçimlerinin çok daha tinsel, dokunsal ve işitsel olduğunu vurgulamaktadır (Rapaport, 2004).

Antropolog Ashley Montagu, bu yeni antigöz merkezci bakış açısı ile Batı dünyasının ihmal ettiği duyuları keşfetmeye başladıklarını, bu büyüyen farkındalığı, teknolojikleşmiş dünyada acısını çektikleri duysal deneyimden sancılı mahrumiyete karşı gecikmiş bir tepki olarak görmektedir. Bu yeni farkındalık bugün bütün dünyada tasarımı maddesellik ve dokunsallık, doku ve ağırlık, mekan yoğunluğu, maddeselleşmiş ışığa vb. gibi duysal deneyimlere ilişkin pekişmiş bir duygu yoluyla yeniden duyumsallaştırmaya girişmiştir (Pallasmaa, 2005).

Pallasmaa'ya göre mimarlıkta da en verimli ve rasyonel çözümü bulmak ve göze hitap eden bir biçimsel mükemmelliğe ulaşmış olmak, gerçeği olduğu gibi yansıtmaz (Pallasmaa, 2005). Gür'e göre de imar durumu, parsel, arsa, konut tipolojisi gibi soyut kavramlar, kentlerin atmosferini, enerjisini; yani sadece hayal gücümüzle kavradığımız, varlığını tam olarak açıklayamadığımız, ama duyu organlarımızla hissettiğimiz gerçekliği açıklamakta yetersiz kalır (Gür, 2009).

Her etkileyici mimarlık deneyimi çok duyulu bir deneyimdir, göz, kulak, burun, ten, dil, iskelet ve kasın her birinin, mekan, madde ve ölçekle ilgili niteliklerinin ölçülmesinde eşit payı vardır. Mimarlık salt görme ya da klasik beş duyu yerine, birbiriyle etkileşen ve kaynaşan birçok duysal deneyim alanı içerir (Pallasmaa, 2005).

O halde mimarlıkta ve mimarlık eğitiminde baskın olan gözmerkezci paradigmadan kuşkulanan ve onu sorgulamak gerekmektedir. Yakın zamana kadar mimarlık kuramı ve eleştirisi neredeyse yalnızca görmenin ve görsel ifadenin mekanizmalarıyla ilgileniyordu.

Mimari formların algılanması ve deneyimlenmesi çoğu zaman görsel algılamanın gestalt yasalarıyla incelenmiştir. Bu bakış açısını destekleyen eğitimin felsefesi de mimarlığı öncelikle görme bakımından anlamış, mekanda üç boyutlu görüntülerin inşasını vurgulamıştır.

Oysa, bir mimarlık yapıtı birbirinden kopuk görsel imgeler koleksiyonu gibi değil, maddi ve ruhani mevcudiyetiyle bütünüyle cisimleşmiş olarak deneyimlenir. Bir mimarlık yapıtı hem fiziksel hem de zihinsel yapıları bir araya getirerek kaynaştırır. Mimari çizimdeki görsel cephedenlik mimarlığın gerçek deneyiminde kaybolur. İyi mimarlık, gözün haz veren dokunuşu için kalıba dökülmüş şekiller ve yüzeyler sunar (Pallasmaa, 2005).

Mimarlık tarihine adını yazdırmış çeşitli mimarlar da anti-gözmerkezci yaklaşımı destekleyerek, eserlerine diğer duyusal öğeleri yansıtmışlardır. Hatta ünlü mimarlar ifadelerinde mimarlık disiplinde, duyulara verdikleri değeri; bu duyuların yarattığı duygusal ilişkilerin önemini söyledikleri çeşitli sözlerle belirtmişlerdir.

Örneğin, Le Corbusier (1972) mimarlığın görsel yanına vurgu yapan bir mimar olduğu gibi dokunsal öğelerin onun mimarisinde çok önemli yere sahip olduğu eserlerinden okunabilmektedir. Le Corbusier, görme duyusuna verdiği önemi bir araya getirilmiş kütlelerin ışık altındaki ustalıklı, şaşmaz ve görkemli oyunu olarak tanımlayarak ifade etmiştir. Mimarlığı plastik bir şey olarak değerlendirmiş, plastik kelimesi ile kastettiğini de görülen ve gözle ölçülen şey olarak ifade etmiştir. “Ancak görüyorsam hayattayım” “Ben iflah olmaz bir görselim ve öyle kalacağım. “Herşey görsel olanda”. “Anlamak için berraklıkla görmek gerekir”. “Sizi gözlerinizi açmaya çağırıyorum. Gözlerinizi nasıl açacağımızı biliyor musunuz? Her zaman iyi açıyor musunuz?” gibi söylemleri kendisinin görmeye verdiği değeri ifade eder niteliktedir. Görme ile ilgili söylemlerinin dışında, Le Corbusier’in eskis ve resimlerinde capcanlı bir dokunsallık öğesi bulunur ve dokunsal duyarlılık onun mimarlık yaklaşımına içselleştirilmiştir. Le Corbusier’in yerçekimi ve plastisite duygusuna sahip bir yetenek olması, onun mimarlığının duyusal indirgemeciliğe dönüşmesini önleyen şeylerdi. Le Corbusier, aynı zamanda, mimarlığın görevinin, ham maddeler aracılığıyla duygusal ilişkiler meydana getirmek olduğunu söylemektedir. Ona göre, mimar biçimleri örgütleyerek ruhun saf yaratısı olan bir düzeni gerçekleştirir; biçim ve şekillerle bizde plastik coşkular uyandırır; yarattığı ilişkilerle bizde derin yankılar meydana getirerek dünyamızla uyum halinde olan

bir düzenin ölçülerini verir, kalbimiz ve aklımızın çeşitli hareketlerini tayin eder ve böylece biz güzellik duygusunu hissederiz.

Breuer (1967) ise; mimarlığı, kulaklarınızla işittiğiniz renkler, gözlerinizle gördüğünüz sesler, avuçlarınızla dokunduğunuz boşluklar, dilinizdeki mekanın tadı, ölçülerin güzel kokusu, taşın özsuyu ifadeleri ile tanımlayarak, diğer tüm duyuların mimarlıkta kıymetli birer rol oynadığını betimlemiştir.

Kahn'a göre, mimarlık, bir dünya içinde duygusal olarak algılanabilen yeni bir dünya yaratır. Kahn mimari tasarımı tinsel, irreal, ölçüleilmeyen değerlerle başlaması gerektiğini, tasarımcının imgesindeki formları ölçülebilir değerlerle anlatacağını, ardından da sonuçlanmış sanat eserini algılayan ve kavrayan insanda meydana gelen tinsel duygusal ve coşkusal etkilenmenin tekrar ölçülemez olduğunu ifade etmektedir (Kahn, 1967). Mimarlıkla aramızda kurulabilecek tüm bu duygusal ilişkiler duyularımızı etkileme yoluyla gerçekleşebilmektedir.

Richard Meier'in mimarlığı, güçlü dokunsal deneyimler barındırsa da açıkça görmeye ayrıcalık tanır. Frank Lloyd Wright'ın kinestetik ve dokusal mimarlığı ön plana çıkarken, . Şelale Ev'inde etrafı saran ormanın, evin hacimlerinin, ormanın kokularının ırmağın seslerinin benzersiz bütüncül bir deneyim olarak mimari ile karşılaştığından bahsederken, mimaride koklama, işitme ve görme duyusunun önemine vurgu yapmaktadır. Louis Kahn'ın geometri ve gravite mimarlığı, Erich Mendelsohn, Alvar Alto'nun ve Hans Scharoun mimarlığı kassal ve dokunsal plastisiteyi ön plana çıkartır. Frank Lloyd Wright ve Alvar Alto'nun mimarlıkları, insanın ete bürünmüşlüğü'nün ve bilinçdışındaki gizli içgüdüsel tepkilerin tamamen tanınmasına dayalıdır. Onun mimarlığı kassal ve dokunsal deneyimler uyandıran kaydırmalar çarpık karşılaşmalar, düzensizlikler ve çoklu ritimler içerir. El için üretilmiş gelişmiş yüzey dokuları ve detayları dokunma duyusuna davet eder ve bir samimiyet sıcaklık atmosferi yaratır (Pallasmaa, 2005).

Ünlü mimarların yaptıkları bu tanımlamalar mimarinin tinsel, duygusal, irreal ve bütüncül bir değer taşıması gerekliliğinin altını çizmektedir. Tüm bu değerlere sahip olan bir tasarımın, estetik boyuta ulaşmış olduğu ve bu değerlere sahip bir tasarımın kullanıcılarına duyumsal açıdan haz verdiği söylenilebilir.

Mekanın başarısı kişiye verdiği duygu aktarımı ile paralellik gösterir. Eğer mekandan kullanıcıya geçen duygu aktarımı, duygusal coşkusal etkilenme büyük ise, mimarlıkta o oranda büyüktür, orta derecede ise mimarlıkta orta derecededir; eğer bu etkilenme yoksa, artık o yapıda mimarlıktan söz edilemez (Kortan, 1985).

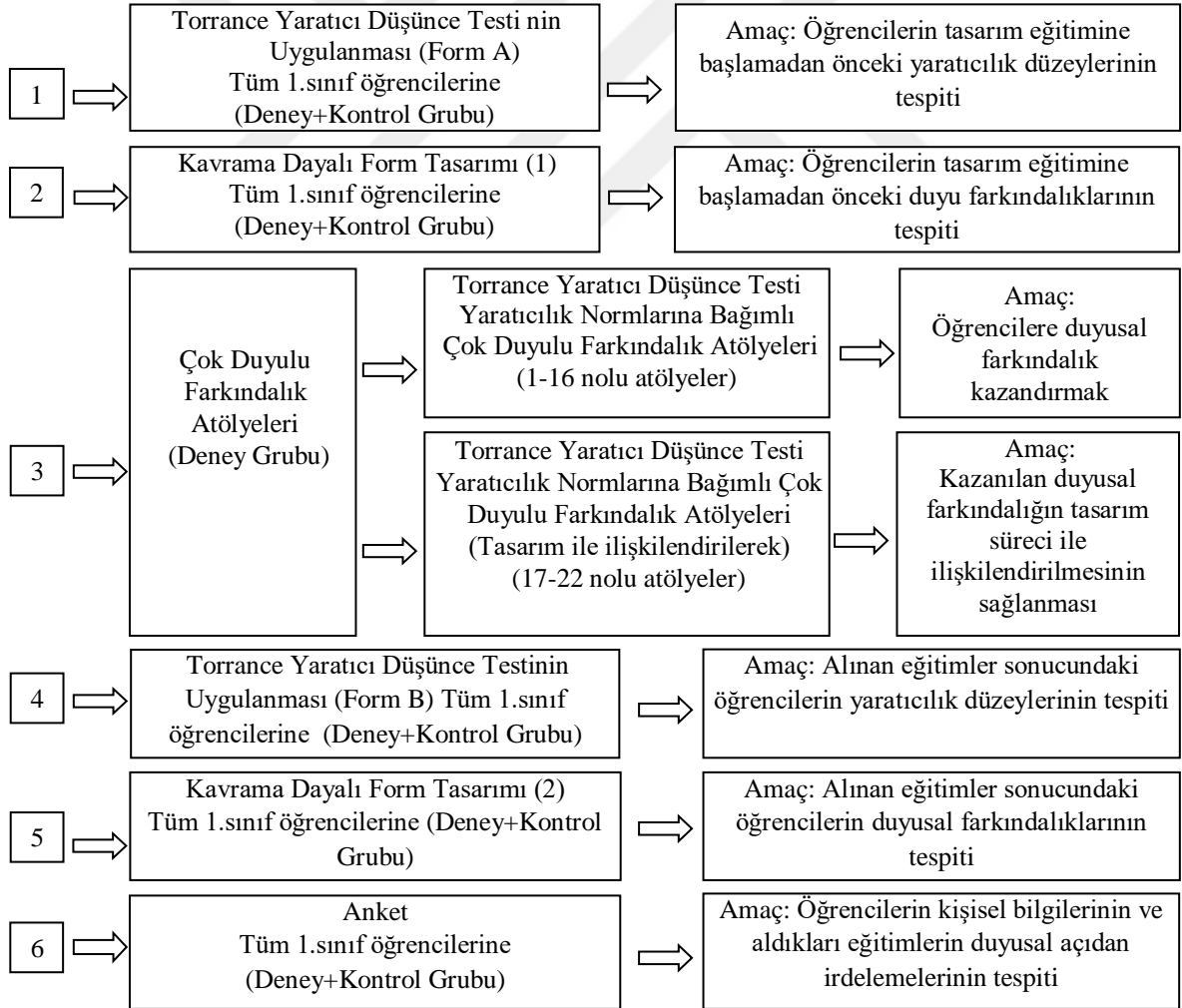
Bu değerler bütününe sahip bir mimarlık tüm duyuların varlığını içselleştirmiştir olandır. Bu tarz bir coşkusal deneyim ancak görme duyusunun diğer duyulara göre ayrıcalıklı kılınmadığı bir mimarlık deneyiminde ortaya çıkabilir. İnsanın tek bir duyunun öncülüğünde kendinden ve çevresinden anlamlı çıkarımlar elde edebileceğini, iletişim kurulabileceğini düşünmek oldukça kısır bir yaklaşımdır. Anti-göz merkezci yaklaşımla, algılama deneyimine değer katılacağı ve bu sürece anlam katacak değerlerin çok duyulu ilişkiler doğrutusunda gerçek unutulmamalıdır.



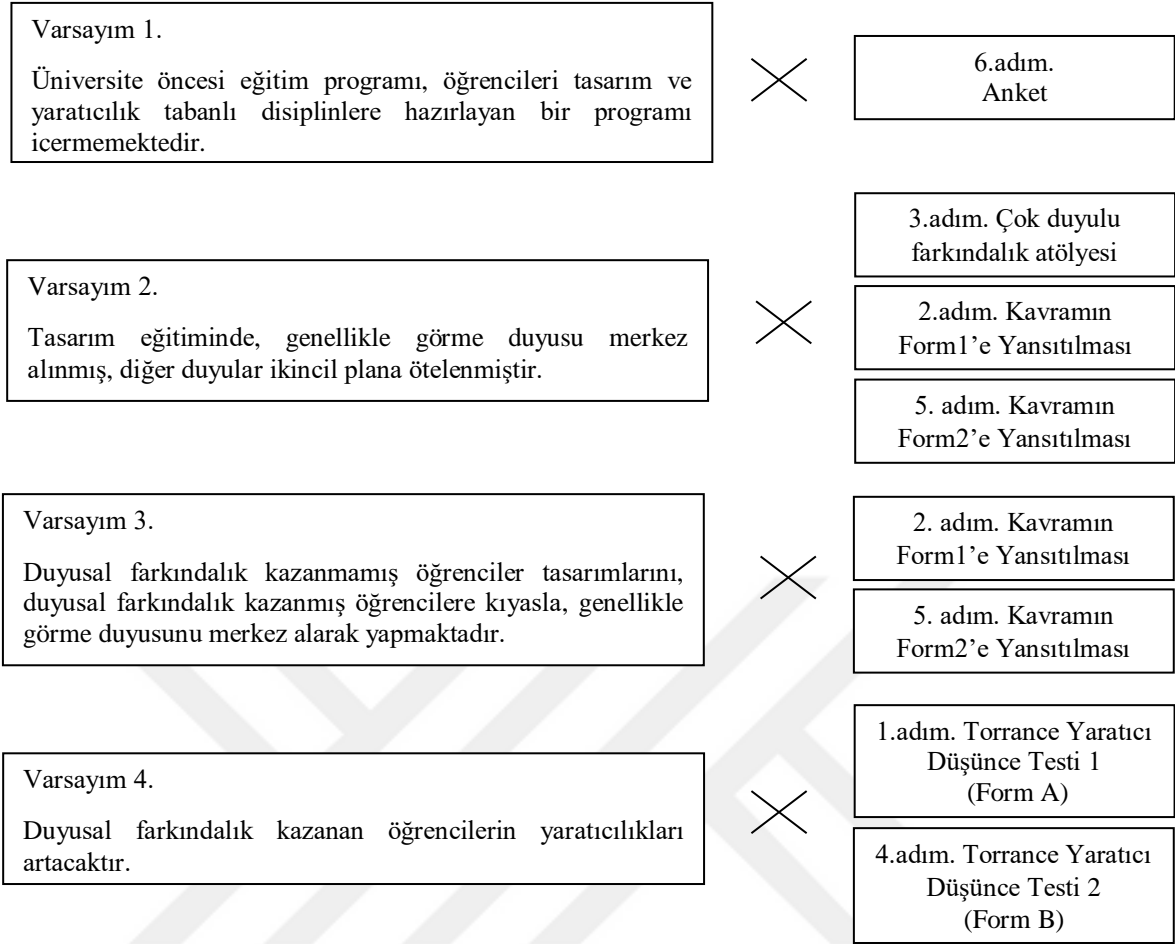
2. YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.1. Deneysel Çalışmanın Adımları

Tasarım eğitiminin gözmerkezci yapısının yarattığı eksiklikleri gidermek ve duyuşal farkındalıklarla gerçekleşen çok duyuşal algılamanın yaratıcı düşünceye ve yaratıcılık olgusuna vereceği pozitif katkıları tespit etmek amacıyla kurgulanan çalışma 6 temel adım üzerine kurgulanmıştır. Araştırma yönteminin kurgusunun adımları Şekil 1’de, araştırma kurgusunun adımlarının araştırmanın varsayımları ile ilişkisi Şekil 2’de yer almaktadır (Şekil 1-2).



Şekil 1. Çalışmanın kurgusu



Şekil 2. Varsayımların çalışma adımları ile sınılanması

Altı temel adım üzerine kurgulanan çalışmada, öğrencilerin hiçbir eğitim almadan yaratıcılık düzeylerini ölçmeye yönelik olarak kurgulanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A formunun uygulaması çalışmanın 1.adımını oluşturmaktadır. Bu adım tasarım eğitimine başlamadan dönemin ilk haftasında tüm 1.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (4 numaralı varsayımı sınamak üzere).

Eş zamanlı olarak çalışmanın 2. adımını oluşturan ve öğrencilerin duyusal özellikleri baskın olan on kavram arasından seçtikleri bir kavramın; seçilme nedenini, kavramın forma nasıl yansıtıldığını, kavramı forma yansıtırken hangi duyuları kullandıklarının tespitine yönelik Kavrama Dayalı Form Tasarımı 1 uygulanmıştır. Bu adımdaki form tasarımı çalışması da tüm 1.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (2 ve 3 numaralı varsayımları sınamak üzere).

3.adımda çalışmanın temel varsayımlarını oluşturan çok duyulu farkındalık eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerindeki artışı ölçebilmek adına sınıf 30'ar kişilik iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu olarak adlandırılan grup, 1.sınıf eğitime ek olarak çok duyulu farkındalık eğitimine katılmıştır. Bu eğitime katılmayan 2. grup ise sadece standart iç mimarlık eğitimine devam etmiş ve kontrol grubu olarak adlandırılmıştır (2 numaralı varsayımı sınamak üzere).

4.adımda ise çok duyulu farkındalık eğitiminin ve standart iç mimarlık eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerindeki değişimin ölçüp kıyaslayabilmek adına Torrance Yaratıcı Düşünce Testi B formu uygulanmıştır (4 numaralı varsayımı sınamak üzere).

Çalışmanın 5.adımında bu eğitimin yaratıcı düşünce sürecinde forma yansıtılış biçiminine etkilerini ölçebilmek ve duyuşal farkındalıklarındaki değişimlerin tespitinin yapabilmemesi adına aynı kavramların tekrar 3 boyutlu formlara aktarılması istenmiştir. Bu adım öğrencilere bütün eğitim sürecinin sonunda uygulanmıştır (2 ve 3 numaralı varsayımları sınamak üzere).

Bu sürecin genel değerlendirilmesini ve öğrenci profiline ilişkin bilgileri edinmeyi amaçlayan anket çalışmanın son aşamasında uygulanmıştır (1 numaralı varsayımı sınamak üzere) (Adımların istatistiksel değerlendirilmesi irdelemeler bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır).

•Örneklem Grubu

Karadeniz Teknik Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü 2014-2015 eğitim öğretim yılında eğitim gören, 1.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Toplam 60 kişi olan öğrenci grubu çalışmanın 3. adımında gerçekleştirilen “Duyusal Farkındalık” eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisini ölçebilmek adına çalışmanın en başında deney ve kontrol grubu olarak 30'ar kişilik iki gruba ayrılmıştır.

Deney Grubu (30 kişi): Deney grubu mevcut iç mimarlık eğitiminin yanısıra çalışmanın 3.adımındaki çok duyulu farkındalık atölyelerine katılacak olan gruptur. Bu grup sınıf mevcudu içinden gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler arasından kura ile belirlenmiştir.

Kontrol Grubu (30 kişi): Çok duyulu farkındalık atölyelerine katılan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine bir katkısı olup olmadığını sınamak amacıyla oluşturulan kontrol grubu sadece mevcut iç mimarlık eğitimine devam eden öğrencilerdir.

Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait demografik ve vb. gibi bilgiler çalışmanın bulgular bölümünde detaylı olarak verilmektedir (Şekil 3-32).

2.1.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (Form A)

Çalışmanın birinci aşamasında 1. sınıfa yeni başlamış henüz hiçbir tasarım eğitimi almamış öğrencilere, yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (Form A) uygulanmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ilk kez 1966 yılında yayınlanmıştır. Sözel ve şekilsel yaratıcılığı ölçmek üzere E. Paul Torrance tarafından geliştirilmiştir. 1966 yılından bu yana dünya üzerinde geniş kullanımı olan bir ölçektir. Test doğrudan yaratıcı düşünceyi ölçen bir araç olup, paralel formları vardır. Torrance, 1974 yılında yayınlanan test el kitabında 625 kadar çalışmada atıf yapıldığından ve 1000'in üzerinde tez de kullanıldığından söz etmektedir.

Birçok farklı psikometrik yaratıcılık ölçüm yöntemi var olmasına rağmen, bu tez kapsamında yaratıcılığın ölçülmesi için Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin seçilmesinin nedeni, bu yaratıcı düşünce testinin diğer testlere oranla birçok farklı alt testten oluşmasıdır. Bu alt testlerin herbiri yaratıcılığın farklı bir yönünü irdelemek için kurgulanmıştır. Bu yaratıcılık irdelemelerinin ölçümlerle puanlandırılması sonucunda yaratıcılık kriterlerinin kendi aralarındaki ilişkilerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin uygulaması ve puanlaması uzmanlık gerektirmektedir. Araştırmacı tez sahibi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri Türkçe versiyonu yasal sahibinden aldığı eğitim sonrasında (Ek.5) Türkçe puanlama kılavuzu eşliğinde puanlamayı gerçekleştirmiştir (Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri Türkçe versiyonu yasal sahibi; Prof. Dr. A Esra Aslan). Bu eğitimde eğitmen, araştırmacı tez sahibine yaratıcı düşünce kavram tanımlamasını yapabilmesi, yaratıcı düşüncenin boyutlarını bilmeleri, yaratıcı ürün değerlendirme mantığını bilmeleri, Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin alt testlerini, kullanım sınırlılıklarını bilmeleri ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin (A ve B formu) uygulama ve puanlama becerilerini kazanmalarını sağlamak amacıyla bir eğitim programı uygulamıştır. Bu testin haklarının saklı olması nedeniyle test formlarının çoğaltılması ve yayınlanması yasaktır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (Form Ave B) sözel ve şekilsel olmak üzere iki ayrı bölümde toplanan toplam 10 alt testten oluşmaktadır.

Sözel kısım; soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular ve farzedin ki ana başlıklarından oluşan 7 ayrı testten oluşmaktadır. Bu testlerin analizleri sonucunda akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme puanları elde edilmektedir. Sözel kısım için zenginleştirme puanı tercihe bırakılmıştır.

Şekilsel kısım ise, resim oluşturma, resim tamamlama ve tamamlanmamış doğrular-daireler yer alan 3 adet test için norm dayanaklı ve kriter dayanaklı puanlar adı verilen iki ayrı grupta puanlama kriterleri oluşturulmuştur. Norm dayanaklı puan türleri orijinallik, akıcılık, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç puan türleri olmak üzere beş adettir. Kriter dayanaklı puan türleri ise; duygusal dışavurum, hikâyeyi ifade edebilme, hareket ya da faaliyet, başlıkların ifade gücü, tamamlanmamış şekillerin sentezi, çizgilerin sentezi, alışılmamış görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma-geçme, mizah, hayal gücü zenginliği, hayal gücü renkliliği, fantezidir.

A. Norm dayanaklı puan türleri 5 adet olmak üzere aşağıdaki kriterlere göre hesaplanır. Bunlar sırasıyla;

1. Orjinallik: Cevabın istatistiksel olarak görülme seyrekliği ve alışılmışın dışında olması temeline dayanır.
2. Akıcılık: Belli bir zaman sınırı içinde çok sayıda fikir üretebilme, uzak çağrışımlar yapabilme gücünü gerektirir.
3. Başlıkların soyutluğu: Oluşturulan ürüne iyi başlıklar üretme yeteneği ile ilişkilidir. Bu da süreçlerin, işlemlerin sentezinin ve organizasyonun yapılabilmesi ile ilgilidir. Belli bir konu çerçevesinde önemli olanın ne olduğunu bilmeyi gerektirir.
4. Zenginleştirme: Ürün hakkında detaylı bilgiye sahip olabilmek için gerekli detaylarla ürünün zenginleştirilmesi ile ilgili puandır. Detaylandırmanın yaratıcı yeteneğin bir işlevidir
5. Erken kapamaya direnç: Yaratıcı düşünen kişilerin orijinal fikirleri mümkün kılan zihinsel atlamayı yapmaya yetecek kadar kapamayı geciktirip ve zihnini açık tutabilme özelliklerine atfedilen bir puan türüdür. Daha az yaratıcı kimseler ise mümkün olan bilgiyi göz önünde tutmadan erkenden sonuçlara sığrama eğilimindedirler.

B. Kriter dayanaklı puanlar ise Yaratıcı Kuvvetler Listesi adı altında sıralanan 13 ayrı puan türüdür. Bunlar sırasıyla;

1. Duygusal Dışavurum: Her üç alt testte çizgilerin veya sözel ilavelerin ne kadar duygusal ifadeleri yansıttığı ile ilgilidir.
2. Hikâyeyi ifade edebilme: Yaratıcılığın işe yaraması için yaratıcı kişi kuvvetli ve açık bir iletişim kurabilmelidir. Hikâyeyi anlatmak veya fikri iletmek için yeterli detay olmalıdır.
3. Hareket veya Faaliyet: Hareket veya faaliyet cevaplarının yaratıcı kuvvetler arasına katılması projektif psikolojinin kuramlarına dayanır. Çizimlerde hareketin algılanması ve yansıtılması hayal gücünü kullanmanın belirtisi olarak ele alınmaktadır.
4. Başlıkların ifade gücü: Başlıkların ifade gücünü tanımlarken soyutlaştırma ve duyguları dile getirme yeteneğinin başka bir yönü vurgulanmaya çalışılmıştır. Resim hakkında yeni olan bir duygu veya bir başka sentez iletilmesidir.
5. Tamamlanmamış şekillerin sentezi: Şekiller arasında birleştirmelere seyrek rastlanır. Eğer kişi böyle bir sentez yaparsa, bu iraksak veya ilgisiz öğeler arasında ilişkiler görme yeteneğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.
6. Çizgi veya dairelerin sentezi: İki veya daha çok daire veya çizgi setinin sentezi veya birleştirilmesi yaratıcı eğilim veya düşünme yeteneğinin önemli bir habercisidir. Böyle cevaplar oldukça seyrek görülür ve sıradan veya bilinenden uzaklaşmayı ifade eder.
7. Alışılmamış görselleştirme: Alışılmamış görsel bir perspektifle fikir veya objeleri görme eğilimidir.
8. İçsel Görselleştirme: Yaratıcı kişilerin diğerlerine oranla dışarının ötesini daha iyi görselleştirebileceğini ve objelerin içsel, dinamik işleyişlerine dikkat ettiklerini gösteren birçok belirti ile ilgilidir.
9. Sınırları uzatma veya geçme: Bir problemin yaratıcı şekilde çözebilmek için yeniden tanımlama, geçmişte devamlı izlenen ve başarılı sonuçlar vermeyen çözümlerden uzaklaşmak gerektiğine dayanılarak, tanımlanmış sınırlarını uzatmak veya aşmak gibi eylemlerin değerlendirilmesidir.
10. Mizah: Espri temelde yaratıcıdır çünkü bünyesinde alışılmamış birleştirmeler ve sürprizler barındırır. Başlıklar alt yazılar ve çizimler eğer bir şeyi komik, gülünç veya eğlendirici olarak aktarabiliyorsa esprili olarak puanlanır.

11. Hayal gücü zenginliği: Deneğin cevaplarının hayal gücü zenginliği kategorisinde çeşitlilik, canlılık ve hayatiyet göstermesidir.
12. Hayal gücünün renkliliği: Renklilik cevapların beş duyuya hitap etme bakımından heyecan verici olmasıdır. Diğer tanımlayıcılar tat, gerçek dışılık, hayalet gibi duyuşal hitap edici, fantastik olmak vs. şeklinde sayılabilir.
13. Fantezi: Fantazi mitolojiden bildiğimiz model ve imajlar gibi sorunları yaratıcı şekilde ortaya koyup çözmemizde faydalı olacak sayısız benzetme sağlar (Aslan ve Puccio, 2006; Aslan, 2001a,2001b; Aslan,2004).

- Torrance Yaratıcılık Puanlarının Hesaplanması

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sonucu sözel, şekilsel ve genel toplam olmak üzere 3 farklı puan türünün oluşturulması gerekmektedir. Sözel yaratıcılık puanı; sözel akıcılık, orijinallik ve esneklik puanlarının üçünü de temsil eden bir puan ile; şekilsel 1 yaratıcılık puanı; şekilsel akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve diğer 13 değişkenin bir araya gelmesiyle oluşturulan şekilsel toplam puan ile; genel puan ise sözel ve şekilsel puanlarının ikisini bir arada temsil eden toplam bir puan olacak şekilde bir araya getirilerek hesaplanmaktadır. Bu puan türlerinin toplanabilmesi için değişkenler arasındaki ölçek farkının giderilmesi gerekmektedir. Bu farkın kapanması için değişkenler standartlaştırılarak, ortak bir ölçege çekilmesi gerekmektedir.

- Standartlaştırma

Değişkenlerin puanlarının standartlaşma işleminde, önce Torrance Sözel Yaratıcılık1 puanını oluşturan akıcılık puanları ile Torrance Sözel Yaratıcılık2 puanını oluşturan akıcılık puanları bir araya getirilerek oluşan grubun ortak ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Daha sonra oluşan gruptaki her bir değer bulunan ortalama değerinden çıkarılmış ve standart sapma değerine bölünmüştür. Literatürde z-score olarak geçen bu standartlaştırmanın ardından akıcılık 1 ve akıcılık 2 puanları tekrar birbirinden ayrılmıştır. Bu işlem sözel ve şekilsel tüm değişken çiftleri için yapılmıştır. Bir sonraki adımda Torrance Sözel Yaratıcılık1 puanını oluşturabilmek için standartlaştırılmış akıcılık 1, esneklik 1 ve orijinallik 1 puanları toplanmıştır. Benzer şekilde yapılan standartlaştırmalarla Torrance Sözel Yaratıcılık2 testi puanları, Torrance Şekilsel Yaratıcılık1 ve Torrance Şekilsel Yaratıcılık2 puanları da oluşturulmuştur. Genel 1 puanı Sözel 1 ile Şekilsel 1 puanlarının toplanması, Genel 2 puanı ise Sözel 2 ile Şekilsel 2 puanlarının toplanması ile oluşturulmuştur. Bu işlemler deney ve kontrol grupları puanlarına ayrı ayrı uygulanırken, ayrıca genel toplam için de uygulanmıştır.

- İstatistiksel Değerlendirme

Bu tez kapsamında istatistiksel analizler için istatistiksel paket programı SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 20, SSPS Inc, Chicago III, USA) kullanılmıştır. Sürekli değişkenler için ortalama ve standart sapma değerleri verilerek, tüm değişkenler için frekans analizleri yapılmıştır. Gruplar arasında karşılaştırma yapılmadan önce verilere normallik testleri uygulanmış; normal dağılım gösteren bağımlı sürekli değişkenlerin karşılaştırılmasında “bağımlı gruplar için t testi”, bağımsız sürekli değişkenlerin karşılaştırılmasında “bağımsız gruplar için t testi” kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen bağımlı sürekli değişkenlerin karşılaştırılmasında, “Wilcoxon işaretli sıra testi”, bağımsız sürekli değişkenlerin karşılaştırılmasında ise “Mann Whitney U testi” kullanılarak analizler yapılmıştır. Kategorik değişkenler için ise, “ki kare (χ^2)” testi kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı test edilmiştir. Ayrıca sürekli değişkenler arasındaki ilişki “Spearman sıra korelasyon testi” ile incelenmiştir. Testler sonucu elde edilen p değerinin 0.05’in altında olması tüm testler için istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

- Orijinal test güvenilirlik çalışmaları

Testin açık uçlu ve düşünceyi kışkırtan soru yapısı, cevapların puanlamasında titizlik ve dikkat gerektirmektedir. Puanlama güvenilirliği için puanlayıcılar-arası (interscorer) ve puanlayıcı- içi (intrascorer) güvenilirlik kanıtları elde edilmiştir. Torrance Türkçe versiyonu yasal sahibi, tez sahibinin puanlamalarından bağımsız olarak random yöntemi ile seçilmiş sekiz öğrencinin yaratıcı düşünce testlerini puanlanmıştır. Ardından bu testlerin puanlamalarının, tez yürütücüsünün puanları ile korelasyonlarına bakılmıştır. Genel olarak güvenilirlik katsayılarının ortalamaları arasında neredeyse hiç fark bulunmamış ve anlamlılık (.10) seviyesinin altına inmemiştir

2.1.2. Kavrama Dayalı Form Tasarımı 1

Çalışmanın ikinci aşamasında 1. sınıfa yeni başlamış henüz hiçbir tasarım eğitimi almamış tüm 1.sınıf öğrencilerine (deney+kontrol grubu) kendilerine verilen 10 kavramdan bir tanesini seçmeleri ve o kavramı anlatan 20*20 cm ebatlarında bir form tasarımlarını istenmiştir. Bu on kavram (ateş, çiçek, rüzgar, pamuk, kahve, buz, yunus, okyanus, ağaç, su) yaratıcı düşünme, yaratıcı imgeleme, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik teknikler

alanında yapılan okumalar özelinde titizlikle yapılan araştırmalar sonucu belirlenmiştir. Öğrencilerin her biri kavramlarını forma yansıtırlarken, kendilerine verilen ortak malzemelerden yararlanmışlardır (Kullanılan malzemeler: Renkli fon kartonları; kırmızı, siyah, beyaz, sarı, yeşil, mavi renklerde, asetat, uhu, falçata, maket kartonu).

Bu kavramların her biri somut özellik gösteren, gözle görülen (görsel karşılığı olan) kavramlardır. Kavramların bu özelliğinin yanı sıra her birinin kendine has işitsel, dokunsal, tatsal, kokusal baskın özellikleri mevcuttur. Seçilen bu on kavramın hem somut hem de soyut özelliklerinin baskın olma özelliğinden dolayı, öğrencilerin kavramlarını seçerken ve kavramlarının çeşitli özelliklerini formlarını yansıtırken duyuşal farkındalıklarının tespitinin net bir şekilde yapılabileceğii öngörülmüştür.

Bir kavramdan yola çıkılarak form tasarlatılmasının temel amacı, kavramın seçiminde görme duyusunun yanı sıra diğeri duyularla kavramın ilişkisinin kurulup kurulamayacağı ve bu ilişkilerin forma yansıtılıp yansıtılmayacağı sorgusudur.

Kavrama dayalı form üretme aşamasında öğrencilerden tasarımlarına ilişkin 2 sorudan oluşan bir bilgi formu doldurmaları istenmiştir (Tablo 2). Bilgi formunda öğrencilerden formunu tasarladıkları bu kavramı seçme nedenleri ve kavramı forma nasıl yansıtmaya çalıştıklarını ifade etmeleri istenmiştir.

Bu sorulara verdikleri cevaplar aracılığıyla, hem kavramı seçme aşamasında, hem de form yaratma aşamasında öğrencilerin hangi duyularını kullanarak, tasarımlarına yön verdikleri doğrudan onların ifadeleri analiz edilerek saptanmıştır. Bu yolla henüz duyuşal farkındalık kazandırılmamış öğrencilere, duyuşal özellikleri oldukça baskın kavramlara yaklaşımları ve tasarıma ilişkin bakış açıları değerlendirilerek, hem kavramlarını seçme aşamasında hem de kavramlarını forma yansıtmaya aşamasında hangi duyularını tasarımlarına ne oranda dahil ettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda kavramı seçme nedenlerini belirtirlerken ve kavramlarını forma yansıtırlarken soyut ifade kullanıp kullanmadıkları da sorgulanmıştır. Soyut düşüncenin ve soyut ifadenin kullanılıp kullanılmadığının tespit edilmesindeki amaç, görme dışındaki duyuların soyut farkındalık gerektirmesi ile ilişkili olduğu düşüncesidir. Görme dışındaki duyuların soyut farkındalık gerektirmesi sebebiyle öğrencilerin kavramlarını seçme nedenlerini ve forma yansıtılış biçimlerini anlatırken soyut ifadeler kullanıp kullanmadıkları da sorgulanmıştır.

Bu tespitlere ilişkin veriler SPSS programıyla istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Kavrama dayalı form tasarımı föyü

Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İçmimarlık Bölümü Tarih:01.Ekim.2014
2014-2015 Güz Yarıyılı 1.Sınıf Atölyesi
Uygulama: Kavrama Dayalı Form Tasarımı
Öğrencinin Adı-Soyadı:

Sorun: Aşağıdaki kavramlardan bir tanesini seçin. Bu kavramın size neler çağrıştırdığını düşünün. Ve size sunulan malzemelerden istediğiniz miktarda kullanarak, bir form yaratın. Formun estetik değeri ile ilgilenmekten ziyade, formun seçtiğiniz kavramı nasıl yansıttığı ile ilgilenin.

Uygulama Alanı: Formunuzu 20*20 cm' lik bir hacim kaplayacak şekilde tasarlamaya özen gösterin.

Süre: 3 saat

Kullanılabilecek Kavramlar:

- Ateş
- Çiçek
- Rüzgar
- Pamuk
- Kahve
- Buz
- Yunus
- Okyanus
- Ağaç
- Su

Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İçmimarlık Bölümü Tarih: 01.Ekim.2014
2014-2015 Güz Yarıyılı 1.Sınıf Atölyesi
Uygulama: Kavrama Dayalı Form Tasarımı

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Soru-1: Tasarıma başlarken seçtiğiniz kavramın hangi özelliklerinden yararlandınız? Soruyu cevaplarken sadece, o kavramı neden seçtiğine odaklanın, o kavramı size seçtiren etkiler, unsurlar var mı? Varsa neler?

Cevap-1:

Soru-2: Seçtiğiniz kavramı formunuza nasıl yansıtmaya çalıştınız (Tasarım yaparken ilk aklınıza gelen neydi, ne düşündünüz, kısaca ifade ediniz.)

Cevap-2

2.1.3. Çok Duyulu Farkındalık Atölyeleri

Çalışmanın üçüncü aşamasında, öğrencilere duysal farkındalıklar kazandırmak; algılama süresinde görmenin egemen yapısına diğer duyularını da dahil edebilme yetisi kazandırmak; duyumsama ve tasarlama sürecinin ilişkini kurabilme becerisi kazandırmak, tüm bu farkındalıklar ve kazanımlar paralelinde öğrencilere özgüven aşılama amacıyla, çok duyulu farkındalık atölyeleri kurgulanmıştır.

Çok duyulu farkındalık atölyelerinin tümü Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normları temel alınarak kurgulanmış olup, iki aşamadan oluşmaktadır (Tablo 3).

İlk aşamadaki çok duyulu farkındalık eğitimi, 16 alt farkındalık atölyesinden oluşmaktadır. Bu 16 atölye, Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin şekilsel testi parametreleri baz alınarak kurulanmış olup; öğrencilerin duylara olan farkındalıklarını geliştirmeye ve kişisel potansiyellerini farketmeye yöneliktir (Tablo 3-19).

İkinci aşamada kurgulanmış olan çok duyulu farkındalık atölyeleri ise, Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel soru başlıkları baz alınarak oluşturulmuştur ve 6 alt atölyeden oluşmaktadır. Bu aşamadaki atölyelerin kazandırmayı amaçladığı temel yeti ise farkındalık kazandırılan duylar ile tasarım ilişkisinin kurgulanmasıdır (Tablo 20-25).

İki aşamalı olarak kurgulanan toplam 22 atölye çalışması random yöntemi (rastlantısal) ile belirlenen 30 öğrenciden oluşan deney grubuna uygulanmıştır. Bu atölyeler öğrencilere bir workshop etkinliği şeklinde ders dışında 3 tam gün süren bir zaman diliminde uygulanmıştır. Her bir atölye çalışması, öğrencilerin o atölye özelinde öğretilmesi hedeflenen duyuya olan farkındalıklarını artırmak, o duyunun diğer duylar ve tasarımla ilişkisinin kurulmasını sağlamak ve tüm duysal farkındalıklarla algılamada öğrenciyi daha üst seviyeye çıkarabilmek açısından önemlidir. Ayrıca kazandırılan duylara olan farkındalıkların ve kazanımların öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve yaratıcılıklarını da tetikleyeceği düşüncesinden çok duyulu atölyelerin içerikleri, Torrance Yaratıcılık kriterlerine uyumlu olarak planlanmıştır ve bu kriterlere bağlı kalınarak yapılan analizlerle değerlendirilmiştir. Çok duyulu farkındalık eğitimleri süresi boyunca alınan görüntü-ses kayıtları ve öğrencilerin herbir atölye deneyimleri hakkında tuttıkları bireysel ifadelerin analizleri ile atölye süreci değerlendirilmiştir.

Atölyelerin ana kurgusu Torrance Yaratıcılık Düşünce Testlerinin sözel ve şekilsel yaratıcılık alt testlerinin yaratıcılık kriterleri (akıcılık, orjinallik, esneklik, başlıkların soyutluluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, duysal dışavurum, hikayeyi ifade

edebilme, hareket faaliyet, başlıkların ifade gücü, alışılmadık görselleştirme, sınırları uzatma geçme, mizah, hayalgücü zenginliği, fantezi) ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin sözel yaratıcılık alt testlerinin sınıyıcı soruları (soru sorma, nedenleri tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanım, alışılmadık sorular ve farzedin ki) ile ilişkili olarak kurgulanmıştır. Duyulara olan farkındalığı arttırmak amacıyla kurgulanan çok duyulu farkındalık atölyeleri, ortaya çıkacak olan ürünün niteliği ile doğrudan bir ilişki kurmadığı için; bu atölyeler kapsamında Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin daha çok ürünün niteliğine yönelik olan parametreleri (tamamlanmamış şekillerin sentezi, tamamlanmamış çizgi/dairelerin sentezi, içsel görselleştirme) atölyeler kapsamına alınarak değerlendirilmemiştir.

1. Akıcılık ile ilişkisi: Atölyelerdeki çok duyulu farkındalık çalışmalarının tümü, sıra ile çeşitli duyularla ilişkili olarak akıcı bir kurguda düzenlenmiştir. Öğrenciler, atölyelerde belli bir zaman sınırı içinde çok sayıda fikir üretebilme ve uzak çağrışımlar yapabilme gücünü gerektiren sorunlarla yüzleştirilerek, öğrencinin duyularının farkına varması hedeflenmiştir.
2. Orjinallik ile ilişkisi: Çok duyulu farkındalık eğitimlerine dayalı bir stüdyo eğitiminin sık görülmemesi, alışılmışın dışında bir stüdyo eğitim anlayışı ile kurgulanmış oluşu orjinallik prensibi ile uyumludur.
3. Başlıkların soyutluluğu ile ilişkisi: Çok duyulu farkındalık atölyelerinin bünyesinde yer alan çalışmaların soyut düşünce temelli tartışma platformları içermesi atölyelerin kurgusunun Torrance Yaratıcılık kriterlerinden başlıkların soyutluluğu ile uyumlu olduğunun göstergesidir.
4. Zenginleştirme ile ilişkisi: Çok duyulu farkındalık atölyelerindeki çalışmalarını Torrance Yaratıcılık kriterlerinden zenginleştirme prensibi ile ilişkisi, atölye kapsamında yer alan aktiviteler özelinde geliştirilecek olan her ögenin (düşünce, ürün, metin, hareket vb.) sınırlarına, çevresine ve standart oluşumuna eklenmiş her türlü detay, fikir, çeşitliliğin artırılması ve zengin bir duyu farkındalığının oluşturulması zenginleştirme prensibi ile ilişkilidir.
5. Erken kapamaya direnç ile ilişkisi: Atölyelerdeki çalışmalarda amaçlanan, öğrencilerin yaratıcı düşünerek orijinal fikirleri mümkün kılan zihinsel atlamayı yapmaya yetecek kapanmayı geciktirmesidir. Atölyeler sürekli zihni açık tutabilme mantığı ile kurgulanmıştır.

6. Duygusal dışavurum ile ilişkisi: Çok duyulu farkındalık atölyelerinde düşüncenin diğer atölye katılımcıları ile paylaşılması esastır. Bu sebeple duygunun rahatlıkla ifade edilmesinin sağlanması amaçlanmıştır.
7. Hikâyeyi ifade edebilme ile ilişkisi: Atölyelerde duyulara olan farkındalığın artırılabilmesi için öğrencilerin diğer atölye katılımcıları ve atölye yürütücüsüyle kuvvetli ve açık bir iletişim kurması istenmektedir. Hikâyeyi anlatmak veya çeşitli fikirleri iletmek için detay vermesi, duyulara yoğunlaşması şarttır.
8. Hareket veya faaliyet ile ilişkisi: Çok duyulu farkındalık eğitimi kapsamında yer alan bazı atölyelerde duyuların dışarıya yansıtılmasında hayal gücünün harekete yansıtılması şartı esastır.
9. Başlıkların ifade gücü ile ilişkisi: Başlıkların ifade gücünü tanımlarken soyutlaştırma ve duyguları dile getirme yeteneğinin başka bir yönüne vurgulanmaya çalışılmıştır. Resim hakkında yeni olan bir duygu veya bir başka sentez iletilmesidir.
10. Alışılmamış görselleştirme ile ilişkisi: Atölye kapsamında yapılan çeşitli çalışmalarda alışılmamış bir fikrin veya duygunun alışılmamış bir yöntemle görselleştirilmesi istenmektedir.
11. Sınırları uzatma veya geçme ile ilişkisi: Çok duyulu farkındalık eğitiminde kurgulanan atölyelerdeki çalışmalar, öğrencilerin yeni, farklı ve yaratıcı bir şekilde çok duyulu bakış açıları geliştirebilmeleri ve bu kazanımlarla yeni çözümler üretebilmeleri için; öğrencilerin tanımlanmış kişisel sınırlarını uzatmak ve aşmak amacıyla çeşitli atölyeler kurgulanmıştır.
12. Mizah ile ilişkisi: Çok duyulu farkındalık eğitimi atölyelerinin bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalarda, alışılmamış, ilginç, sürprizli, eğlendirici tavırların sergilenmesi yolu ile atölye ortamının esprili bir ortam haline gelmesi ile öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin mizah yönünü besleyecektir.
13. Hayal gücü zenginliği ile ilişkisi: Çok duyulu farkındalık eğitimi kapsamındaki atölyelerin birçoğunun çeşitlilik, canlılık oluşturmaya ve hayalgücünü zenginleştirmeye yönelik bir yanı vardır.
14. Hayal gücünün renkliliği ile ilişkisi: Atölyelerin renkliliği beş duyuya hitap etme bakımından heyecan vericidir. Atölyeler kapsamında yer alan gerçek dışılık ve duyulara hitap eden fantastik unsurlar atölyelerin Torrance Yaratıcılık kriterlerinden hayalgücü renkliliğine katkı sağlamaktadır.


15. Fantezi ile ilişkisi: Atölye kurguları fantezi açısından zengin bakış açıları ile düzenlenmiştir. Hayalgücü kavramının zengin bir deposu olan fantezi kavramının atölye içerisinde yer alması, duyuşal farkındalıkları artan öğrencilerin yaratıcı yönlerini de besleyecektir.



Tablo 3. Çok duyulu farkındalık atölyeleri programı

		Çok Duyulu Farkındalık Atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Yaratıcılık Normlarına Bağlı)			
		Duyu Atölyesi No	Hedeflenen Duyu Farkındalığı	Süre/Dk.	
Şekilsel Farkındalık Geliştirme Çalışmaları	1.GÜN	08.30-12.30	Duyu atölyesi 1	Görme-ışıtme-dokunma	20-30 dk
			Duyu atölyesi 2	Dokunma-görme	20-30 dk
			Duyu atölyesi 3	Dokunma-görme	20-30 dk
			Duyu atölyesi 4	İşıtme-görme	20-30 dk
			Duyu atölyesi 5	İşıtme-görme	20-30 dk
			Duyu atölyesi 6	İşıtme-görme	60 dk
	13.30-18.00	Duyu atölyesi 7	Dokunma-tatma-koklama-görme	20-30 dk	
		Duyu atölyesi 8	Koklama-tatma-görme	20-30 dk	
		Duyu atölyesi 9	Tatma-koklama-görme	60 dk	
		Duyu atölyesi 10	Tatma-görme	20-30 dk	
		Duyu atölyesi 11	Görme- işıtme-dokunma-tatma-koklama	20-30 dk	
		Duyu atölyesi 12	Görme- işıtme-dokunma-tatma-koklama	20-30 dk	
		Duyu atölyesi 13	Görme- işıtme -dokunma-tatma-koklama	60 dk	
2.GÜN	08.30-12.30	Duyu atölyesi 14	Görme- işıtme-dokunma-koklama-tatma	240 dk	
		Duyu atölyesi 15	Görme-ışıtme-dokunma	20-30 dk	
	13.30-16.30	Duyu atölyesi 16	Görme-ışıtme-dokunma-koklama-tatma	150 dk	
Sözel Farkındalık Geliştirme Çalışmaları	3.GÜN	08.30-15.30	Duyu atölyesi 17	Görme- işıtme-dokunma-koklama-tatma	60 dk
			Duyu atölyesi 18	Görme- işıtme-dokunma-koklama-tatma	60 dk
			Duyu atölyesi 19	Görme- işıtme-dokunma-koklama-tatma	60 dk
			Duyu atölyesi 20	Görme- işıtme-dokunma-koklama-tatma	60 dk
			Duyu atölyesi 21	Görme- işıtme-dokunma-koklama-tatma	60 dk
			Duyu atölyesi 22	Görme- işıtme-dokunma-koklama-tatma	60 dk

Tablo 4. Duyu atölyesi 1 içeriği


Çok duyu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağlı)	
Duyu atölyesi 1	Dokunma-görme-işitme atölyesi
Tarih	1.Gün (08.30-12.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Cd çalar, kişi sayısı kadar göz bandı, bilgisayar, kamera, John Pook'un, Dionysus adlı eseri, kağıt, kalem
Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; görme duyusunun iptal edilmesi halinde, bedenle kurulan güçlü ilişkinin farkına varılmasını sağlamak; öğrencileri gerek bedenleri, gerek zihinleri, gerek duyu ve enerji ile atölyeye dahil etmek; atölyeye beden hareketi ve işitme duyusu ile başlayarak tüm öğrencileri içinde bulunulan zamana ve mekana dahil etmek; işitme duyusu ile mekan ilişkisini kurmalarını sağlamak.
Atölye Kurgusu	Öğrencilerin önce gözleri açık olarak dinledikleri müziği bir kavramla, ardından bu kavramı bir mekanla özdeşleştirmeleri beklenmektedir. Bu düşünsel birikimle öğrencilerden gözleri açıkken, hareket etmeleri istenmektedir. Hareketleri gözlemlenen ve kayıt edilen öğrencilerden çalışmanın ikinci aşamasında aynı müziği dinlerken gözleri göz bantları ile bağlanıp, tekrar hayal ettikleri kavramla, ilişkilendirdikleri mekan içerisinde hareket etmeleri istenmektedir. Bu esnada hissettikleri duyguyu bireysel olarak ortaya çıkarmaları, o duyguyu adlandırmaları ve duygularını bedenleri ile ifade etmeleri istenmiştir.
Kazanım	<p>Çeşitli duyularına (dokunma, görme, işitme) farkındalık kazandırılması; duyu ve mekan ilişkisinin sorgulanması.</p> <p>Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması;</p> <ul style="list-style-type: none"> • orjinalik, • başlıkların soyutluluğu • zenginleştirme • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum, • hikayeyi ifade edebilme, • hareket faaliyet, • başlıkların ifade gücü, • alışılmadık görselleştirme, • sınırları uzatma, geçme • mizah • hayalgücü zenginliği • hayal gücü renkliliği, • fantazi
Atölye ortamından görseller	

Tablo 5. Duyu atölyesi 2 içeriği

Çok duyu lu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağımlı)	
Duyu atölyesi 2	Dokunma-görme atölyesi
Tarih	1.Gün (08.30-12.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Kişi sayısı kadar göz bandı, kamera, kağıt, kalem


Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; dokunma duyumuzla temas kurmak; bilinmeyenle baş başa kalmak; bilinmeyeni anlamlandırmak; hayal gücünü canlı tutmak.
Atölye Kurgusu	Öğrencilerden gözlerini onlara verilen bantlarla bağlamaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden gözleri bantlarla kapalı iken, ellerini ileriye doğru uzatıp, bilinmeyeni hayal edip, onunla bütünleşip, onunla baş başa kalıp, bilinmeyene dokunmaları istenmiştir. Bilinmeyeni tasvir etmeleri, onu anlamlandırmaları, ona bir bir duygu yüklemeleri beklenmiştir. Ve bu duyguyu atölyedeki diğer arkadaşlar ile paylaşılması istenmiştir. Günah, ayıp, örf, adet gibi kalıpların hayalleri ve ifade gücünü kısıtlamasına izin verilmemesine dikkat edilmesi vurgulanmıştır.
Kazanım	<p>Çeşitli duyularına (dokunma, görme) farkındalık kazandırılması, Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması;</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik, • başlıkların soyutluluğu • zenginleştirme, • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum, • hikayeyi ifade edebilme • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme, • sınırları uzatma geçme • mizah • hayal gücü zenginliği, • hayal gücü renkliliği • fantezi
Atölye ortamından görseller	

Tablo 6. Duyu atölyesi 3 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağımlı)	
Duyu atölyesi 3	Dokunma-görme
Tarih	1.Gün (08.30-12.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Kağıt, kalem, kamera
Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; dokunsal farkındalık yaratmak; görme duyusunun farkındalığına bir diğer duyu ile destek olmak.
Atölye Kurgusu	Öğrencilerden gördüklerinde dokunma duyusunun da etkinleştiği nesnelere bulmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu konu hakkında notlar alıp, sırayla tüm katılımcıların fikirlerini atölye ortamında açıklaması istenmiştir. Bu paylaşımlar yeni fikirlerin oluşmasına fayda sağlaması açısından önemlidir.
Kazanım	<p>Çeşitli duyularına (dokunma, görme) farkındalık kazandırılması.</p> <p>Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin arttırılması;</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik, • başlıkların soyutluluğu • erken kapamaya direnç • başlıkların ifade gücü • hikayeyi anlatabilme, • sınırları uzatma geçme • alışılmadık görselleştirme
Atölye ortamından görseller	

Tablo 7. Duyu atölyesi 4 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağlı)	
Duyu atölyesi 4	İşitme-görme
Tarih	1.Gün (08.30-12.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Çeşitli duyguları içeren fotoğraflar (vahşet, şiddet, neşe, eğlence, hüznün) bilgisayar, yansıtıcı, kamera, kağıt, kalem

Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; görsel bir ifadenin ses ile tanımlamasını yapabilme yetisi kazandırmak, işitme ve görme duyularının birlikteliğine dikkat çekmek; görsel olanı işitsel olarak ifade edebilme yetisi kazandırmak.
Atölye Kurgusu	Katılımcılara çeşitli duyguları yansıtan fotoğrafların gösterilmesinin ardından, görsellerdeki duyguya yoğunlaşılması ve bu duygunun ne olduğunun belirtilmesi istenmiştir. Ardından onlara gösterilen fotoğraflardaki duyguyu, ses veya sesler ile ifade etmeleri istenmiştir. Görsel bir ögeyi işitsel bir öge ile ifade edilmesi anında rahat ve özgür olunması beklenmiştir (Örneğin; savaş fotoğrafı, içinde acı, şiddet barındırıyor aaaaaaaaaa.....) Görsellerin ses ile ifadesi atölyedeki diğer katılımcılarla paylaşılacak üzere stüdyo ortamında ifade edilmesi istenmiştir.
Kazanım	Çeşitli duyularına (işitme, görme) farkındalık kazandırılması. Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması alışılmadık görselleştirme, <ul style="list-style-type: none"> • orjinallik, • hareket faaliyeti • zenginleştirme, • başlıkların ifade gücü • erken kapamaya direnç • alışılmamış görselleştirme • duygusal dışavurum • mizah • hikayeyi ifade edebilme, • hayalgücü zenginliği, • sınırları uzatma ve geçme • hayalgücü renkliliği
Atölye ortamından görseller	

Tablo 8. Duyu atölyesi 5 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağımlı)	
Duyu atölyesi 5	İşitme-görme
Tarih	1.Gün (08.30-12.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Enstrümental müzik parçası, kişi sayısı kadar göz bandı, kalem, kağıt, cd calar, kamera

Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; farklı düşünme yetisi kazandırmak; tasarım nesnesi ile ve tasarlayanla iletişime geçebilme yetisi kazandırmak; empati kurabilmek; görme duyusunun yokluğunu fırsat bilerek işitsel öğeyi içselleştirerek işitme duyusuna konsantre olmak.
Atölye Kurgusu	Katılımcılardan kendilerine dağıtılan göz bantları ile gözlerini bağlamaları istenmiştir. Onlara dinletilecek enstrümental müziğin, kendilerine ne söylediğini düşünmeleri, besteci ile empati kurmaya çalışmalarını ve bestecinin bu eseri nasıl bir ruh haliyle bestelemiş olabileceğini sorgulayıp, notlar alıp, paylaşımları beklenmiştir.
Kazanım	<p>Çeşitli duyularına (işitme, görme) farkındalık kazandırılması</p> <p>Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin arttırılması alışılmadık görselleştirme,</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik, • zenginleştirme • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • alışılmamış görselleştirme, • sınırları uzatma ve geçme • hayalgücü zenginliği, • hayalgücü renkliliği, • fantezi,
Atölye ortamından görseller	


Tablo 9. Duyu atölyesi 6 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağımlı)	
Duyu atölyesi 6	İşitme -görme
Tarih	1.Gün (08.30-12.30)
Süre	60 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Ses kayıtları (dağlar-bataklıklar-fırtınalar-okyanuslar-doğa senfonileri), cd çalar, bilgisayar, kamera, kağıt, kalem

Amaç	Duyusal farkındalık kazandırma; sesin görselleştirilmesi; görme duyusunun iptali ile işitme duyusunun içselleştirilerek seslere konsantre olunması; işitme duyusunun sözel olarak ifade edilebilmesi.
Atölye Kurgusu	Öğrencilerden onlara dağıtılan göz bantları ile gözlerinin bantlanması istenmiştir. Öğrencilere sıra ile dinletilecek olan seslerin kendilerine çağrıştırdıkları öğelerin nelere ait olabileceklerinin tartışılması beklenmiştir. Ve duydukları sesleri birer mekanla özdeşirmeleri beklenmiştir. Fikirler hakkında notlar alınıp, sıra ile bu notların atölye katılımcıları ile paylaşılması istenmiştir.
Kazanım	<p>Çeşitli duyularına (işitme, görme) farkındalık kazandırılması; duyu ve mekan ilişkisinin sorgulanması.</p> <p>Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin arttırılması alışılmadık görselleştirme;</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik • zenginleştirme • erken kapamaya direnç • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme • sınırları uzatma ve geçme • mizah • hayalgücü zenginliği, • hayalgücü renkliliği • fantezi,
Atölye ortamından görseller	 



Tablo 10. Duyu atölyesi 7 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağımlı)	
Duyu atölyesi 7	Dokunma-tatma-koklama-görme
Tarih	1.Gün (08.30-12.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Kağıt, kalem, kamera

Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; farklı düşünme yetisi kazandırmak; tasarlanacak öge ile iletişime geçebilme yetisi kazandırmak; empati kurabilmek
Atölye Kurgusu	Katılımcılara sırasıyla söz ile aktarılacak kavramlar (kristal, çikolata, yosun) ile iletişime geçmesi beklenmiştir. Katılımcının seçtiği kavramı kişileştirmesi istenmiştir. Kavramın konuşabildiği düşünülürse, kavramın kendini hangi özelliklerinden bahsederek tanımlayacağı, betimleyeceği sorgulanmıştır. Katılımcılardan not tutup, diğer kişilerle fikirlerini paylaşması beklenmiştir.
Kazanım	<p>Çeşitli duyularına (dokunma, görme, tatma, koklama) farkındalık kazandırılması</p> <p>Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması alışılmadık görselleştirme,</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık, • orjinallik, • zenginleştirme • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • alışılmadık görselleştirme, • sınırları uzatma ve geçme • mizah • hayalgücü zenginliği, • hayalgücü renkliliği, • fantezi,
Atölye ortamından görseller	

Tablo 11. Duyu atölyesi 8 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağlı)	
Duyu atölyesi 8	Tatma-koklama-görme
Tarih	1.Gün (13.30-17.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Kağıt, kalem, kamera

Amaç	Duyusal farkındalık kazandırma Koklama, tatma ve eş zamanlı görme duyusuna dikkat çekme
Atölye Kurgusu	Katılımcılardan kokusunun tadından daha baskın olduklarını düşündükleri yiyecekleri düşünüp, notlar alıp, gruptaki diğer kişilerle paylaşımları beklenmiştir. Tatma ile koklama duyularının baskınlığının sorgulandığı bu atölye çalışması, koklamanın tatma ve görme olan ilişkisinin farkındalığının sağlanması açısından önemlidir.
Kazanım	Çeşitli duyularına (tatma, koklama, görme) farkındalık kazandırılması Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması alışılmadık görselleştirme, <ul style="list-style-type: none"> • orjinallik, • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum, • başlıkların ifade gücü, • hayal gücü zenginliği, • hayal gücü renkliliği, • fantezi,
Atölye ortamından görseller	 

Tablo 12. Duyu atölyesi 9 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağlı)	
Duyu atölyesi 9	Tatma-koklama-görme
Tarih	1.Gün (13.30-17.30)
Süre	60 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Çeşitli esanslarda kokular (a.Karanfil b.Kekik c.Kori d.Lavanta) kağıt, kalem, kutu, kişi sayısı kadar göz bandı, kamera


Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; koklama duyusuna dikkat çekmek; tasarlamanın duyusal farkındalıklar eşliğinde zenginleşebileceği algısı kazandırmak; farklı özgün düşünmeye sevk etmek; bakış açısı zenginliği kazandırmak; koklama ile görme duyusu arasında ilişkiyi kurabilmek; tasarım ve duyu arasında ilişki kurabilme yetisi kazandırma
Atölye Kurgusu	Öğrencilere gözleri göz bantları ile kapalı iken yürütücü tarafından belirlenen kokular sırasıyla koklatılmıştır. Öğrenci koku ile birkaç saniye baş başa bırakılmıştır. Kişiden bu kokunun bir mekanı olduğunu hayal etmelerini, hayallerindeki mekan hakkında betimlemeler hakkında notlar tutmaları istenmiştir. Hayallerinde özgür olmaları, alışagelmış mekânsal tasvirler yapabilecekleri gibi, ütöpik, alışılmamış, fantastik tasvirlerde de bulunabilecekleri vurgulanmıştır.
Kazanım	Çeşitli duyularına (tatma, koklama, görme) farkındalık kazandırılması; duyu ve mekan ilişkisinin sorgulanması Çeşitli yaratıcılık parametlerinin artırılması alışılmadık görselleştirme, <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık, • orjinallik, • zenginleştirme • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • alışılmadık görselleştirme • sınırları uzatma ve geçme • mizah • hayalgücü zenginliği, • hayal gücü renkliliği, • fantezi
Atölye ortamından görseller	

Tablo 13. Duyu atölyesi 10 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağımlı)	
Duyu atölyesi 10	Tatma- görme
Tarih	1.Gün (13.30-17.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Kağıt, kalem kamera
Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; tatma ve görme duyusuna dikkat çekmek; farklı düşünme yetisi kazandırmak; bakış açılarını değiştirmek
Atölye Kurgusu	Öğrencilerden görme duyuları ile algıladıkları bir nesnenin (fırtına, çöl, sis) tadının nasıl olabileceğini tahmin etmeleri beklenmiştir. Kendilerine sunulan kavramların tadı hakkında düşünüp, bu kanıya nasıl vardıkları konusunda notlar alıp, fikirlerini özgürce diğer katılımcılarla paylaşmaları istenmiştir.
Kazanım	<p>Çeşitli duyularına (tatma, görme) farkındalık kazandırılması</p> <p>Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması alışılmadık görselleştirme,</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık, • orjinallik, • zenginleştirme • erken kapamaya direnç, • hikayeyi ifade edebilme, • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme • sınırları uzatma ve geçme • mizah • hayalgücü zenginliği, • hayal gücü renkliliği • fantazi
Atölye ortamından görseller	




Tablo 14. Duyu atölyesi 11 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağlı)	
Duyu atölyesi 11	Görme-dokunma-işitme-koklama-tatma
Tarih	1.Gün (13.30-17.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Kağıt, kalem, kamera

Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak; duyularla kişisel özdeşleşme sağlama
Atölye Kurgusu	Katılımcılardan aşağıdaki metindeki boşlukları doldurmaları beklenmiştir. Kim olduklarını, nasıl göründüklerini, nasıl koktuklarını, kendilerine dokunulduğunda nasıl duygular hisler uyandırdıklarını, tatlarının neye benzediğini ifade etmeleri istenmiştir. Benim adım Beş duyuyu kullanarak kendimi şöyle tanımlarım. Ben bir..... gibi kokarım. Bir..... gibi görürüm. Bir gibi ses çıkarırım. Bir gibi tad veririm. Bana dokunmak.....gibidir.
Kazanım	Çeşitli duyularına (görme-dokunma-işitme-koklama-tatma) farkındalık kazandırılması Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması, <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme • sınırları uzatma ve geçme • mizah • hayalgücü zenginliği, • hayal gücü renkliliği, • fantezi
Atölye ortamından görseller	


Tablo 15. Duyu atölyesi 12 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağlı)	
Duyu atölyesi 12	Görme-dokunma-işitme-koklama-tatma
Tarih	1.Gün (13.30-17.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Tadılacak yiyecek-limon, koklanacak öge- kolonya, dokunulacak cisim-jöle, duyulacak cisim- bir kutu içindeki taşların çarpışma sesi, kişi sayısı kadar göz bandı, kalem, kağıt, kamera

Amaç	Duyusal farkındalık kazandırma Tatma duyusu, dokunma duyusu, işitme duyusu ve koklama duyusunu tasarımla özdeşleştirebilmelerini sağlamak
Atölye Kurgusu	Öğrencilere gözleri göz bantları ile kapalı iken yönetici tarafından kendilerine sırasıyla tattırılacak, koklatılacak ve dokundurulacak cisimlerin biçimsel olarak iki boyutta görselleştirmeleri beklenmektedir.
Kazanım	Çeşitli duyularına (görme- dokunma- işitme- koklama- tatma) farkındalık kazandırılması Çeşitli yaratıcılık parametlerinin arttırılması alışılmadık görselleştirme, <ul style="list-style-type: none"> • orjinallik • zenginleştirme • erken kapamaya direnç, • hikayeyi ifade edebilme • alışılmadık görselleştirme • mizah • hayalgücü zenginliği, • hayalgücü renkliliği
Atölye ortamından görseller	  


Tablo 16. Duyu atölyesi 13 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağlı)	
Duyu atölyesi 13	Görme-dokunma-işitme-koklama-tatma
Tarih	1.Gün (13.30-17.30)
Süre	60 dk.
Kullanılacak malzeme	Kişi sayısı kadar göz bandı, kalem, kağıt, kamera, okunacak mekan tasviri metni

Amaç	Duyusal farkındalık kazandırma; işitme, dokunma, görme, tatma, dokunma duyusuna eş zamanlı dikkat çekme; duyuları mekan ve tasarım kavramları ile ilişkilendirme yetisi kazandırmak
Atölye Kurgusu	Öğrencilere gözlerini kendilerine dağıtılmış bantlarla bağlamaları istenmiştir. Gözleri kapalı iken, kendilerine okunan mekan tasvirini dikkatlice dinlemeleri ve tasvirlerdeki mekanla ilgili hayal kurmaları beklenmiştir. Daha sonra gözlerini açarak tasvirdeki dokunsal, işitsel, kokusal, görsel ve tatsal unsurlar hakkında notlar almaları ve bu metni duyusal olarak özümseyerek az önce okudukları metnin baskın duyumsal özelliklerini kullanarak, yeni bir metin mekan tasviri yazmaları beklenmektedir.
Kazanım	<p>Çeşitli duyularına (görme-dokunma-işitme-koklama-tatma) farkındalık kazandırılması; duyu ve mekan ilişkisinin sorgulanması</p> <p>Çeşitli yaratıcılık parametlerinin artırılması alışılmadık görselleştirme,</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik, • zenginleştirme • erken kapamaya direnç • duyusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • hayalgücü zenginliği • hayalgücü renkliliği
Atölye ortamından görseller	

Tablo 17. Duyu atölyesi 14'ün içeriği



Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağımlı)	
Duyu atölyesi 14	Görme-dokunma-işitme-koklama-tatma atölyesi
Tarih	2. gün (08.30-12.30)
Süre	240 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Orange Love adındaki festival filmi, kağıt, kalem, kamera

Amaç	Bedensel özdeşleşme; duysal öğeleri bir sanatçının ifade gücü ile görebilme imkanı yakalamak; tasarımla ilişkili disiplinlerden mekan ve görsellikle ilişkisi kuvvetli sinemaya duysal olarak yaklaşabilme imkanı sağlamak; alışılmamış bir bakış açısı kazandırmak
Atölye Kurgusu	İnsanın görüntülerle arasında kurduğu ilişkinin dünyayla kurduğu ilişkiye doğrudan etkisi olduğu düşüncesinden hareketle, görsel ve işitsel uyarıların etkin şekilde kullanıldığı sanat dallarından biri olan sinemanın çok duyulu bir deneyim yaratma konusunda sahip olduğu olanakları tartışmak adına, katılımcılara bir film seyrettirilmiştir. Festival filmlerinin yaratım ve deneyimleme süreçlerinde çok duyulu görüntü/duysal terimlerin sıklıkla kullanıldığı düşüncesinden hareketle, Orange Love isimli festival filmi atölye kapsamında öğrencilere seyrettirilmiştir. Film izlerken katılımcıların edindiği farkındalıkları ve bu farkındalıklar sonucunda hissettikleri duysal öğeleri not etmeleri ve kazanımları hakkında diğer atölye katılımcıları ile fikir alışverişini yapmaları beklenmiştir.
Kazanım	Çeşitli duysal öğelere (görme-dokunma-işitme-koklama-tatma) farkındalık kazandırılması Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması alışılmadık görselleştirme, <ul style="list-style-type: none"> • orjinallik • başlıkların soyutluluğu • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum, • hikayeyi ifade edebilme, • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme,
Atölye ortamından görseller	

Tablo 18. Duyu atölyesi 15 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağımlı)	
Duyu atölyesi 15	Dokunma-görme-işitme atölyesi
Tarih	2.Gün (13.30-17.30)
Süre	20-30 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Cd çalar, kişi sayısı kadar göz bandı, bilgisayar, kamera, kağıt, kalem
Amaç	Duyusal farkındalık kazandırmak; görme duyusunun iptal edilmesi halinde, bedenle kurulan güçlü ilişkinin farkına varılmasını sağlamak; öğrencileri gerek bedenleri, gerek zihinleri, gerek duyu ve enerji ile atölyeye dahil etmek; atölyeye bedenin hareketi ve duyma duyusu ile başlayarak tüm öğrencileri içinde bulunulan zamana ve mekana dahil etmek; duyma duyusu ile mekan ilişkisini kurmalarını sağlamak
Atölye Kurgusu	Öğrencilerin önce gözleri açık olarak dinledikleri müziği bir kavramla, ardından bu kavramı bir mekanla özdeşleştirmeleri istenmektedir. Bu düşünsel birikimle öğrencilerden birbirleri ile gözleri açıkken, hareket etmeleri istenmektedir. Hareketleri gözlemlenen ve kayıt edilen öğrencilerden çalışmanın ikinci aşamasında aynı müziği dinlerken gözleri siyah kumaşlarla bağlanıp, tekrar hayal ettikleri kavramla, ilişkilendirdikleri mekan içerisinde hareket etmeleri istenmektedir. Bu esnada hissettirdikleri duygunun bireysel olarak ortaya çıkarmaları, o duyguyu adlandırmaları ve duygularını bedenleri ile ifade etmeleri istenmiştir.
Kazanım	Çeşitli duyularına (görme, işitme, dokunma) farkındalık kazandırılması; duyu ve mekan ilişkisinin sorgulanması Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması alışılmadık görselleştirme, <ul style="list-style-type: none"> • orjinalik, • başlıkların soyutluluğu • zenginleştirme • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum, • hikayeyi ifade edebilme, • hareket faaliyet, • başlıkların ifade gücü, • alışılmadık görselleştirme, • sınırları uzatma, geçme • mizah • hayalgücü zenginliği • hayal gücü renkliliği, • fantazi
Atölye ortamından görseller	

Tablo 19. Duyu atölyesi 16 içeriği

Çok duyulu farkındalık atölyeleri (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin yaratıcılık normlarına bağlı)	
Duyu atölyesi 16	Görme-dokunma-ışıtme-koklama-tatma atölyesi
Tarih	2.Gün (13.30-17.30)
Süre	150 dk.
Kullanılacak malzeme/materyal	Yosun, deniz kabuğu, kum, taş, deniz suyu, tuz, kamera, kağıt, kalem
Amaç	Görme, ışıtme, koklama, tatma, dokunma duyularının her birinin varlığının önemini farkına vardırarak
Atölye Kurgusu	Öğrencilerden göz bantları ile gözlerini kapatıp, sırasıyla onlara sunulacak öğeye (yosun, tuz, deniz suyu, çakıl taşı) yoğunlaşmaları istenmektedir. Çalışmada öğrencilerin gözleri göz bantları ile kapatılmıştır. Birinci aşamada gözleri kapalı öğrencilerden koklama (yosun) duyusuna yoğunlaşmaları istenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin tatma duyusuna yoğunlaşması istenmiştir (deniz tuzu) Üçüncü aşamada dokunma duyusunu aktif hale getirecek bir ürün (deniz suyu gibi) tattırılmıştır. Dördüncü aşamada ışıtme duyularını aktif hale getirebilmek için çakıl taşlarına temas etmeleri sağlanmıştır. Çalışmanın her bir aşamasında duyunun algılanması sonunda duyuları bir mekan ile belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın son aşamasında göz bantları açılarak, birbirleri ile ilişkili 5 öğe tüm duyular ile eş zamanlı deneyimlenmiştir. Öğrencilerden deneyimledikleri tüm nesnelere doğrudan, bir mekan tasviri yazmaları istenmiştir.
Amaç	Görme, duyma, koklama, tatma, dokunma duyularının her birinin varlığının önemini farkına vardırarak
Kazanım	Çeşitli duyularına (görme-dokunma-ışıtme-koklama-tatma) farkındalık kazandırılması; duyu ve mekan ilişkisinin sorgulanması Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin artırılması <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik • zenginleştirme, • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • alışılmadık görselleştirme • hayal gücü zenginliği • hayalgücü renkliliği
Atölye ortamından görseller	 

Çalışmanın üçüncü aşamasının devamında, çok duyulu tasarım atölyelerine katılmış olan 30 kişilik gruba, çok duyulu farkındalık atölyelerinin ikinci etabı olan Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel yaratıcı düşünce testi soru başlıkları baz alınarak oluşturulmuş 6 alt atölye çalışması uygulanmıştır. Bu farkındalık atölyeleri, Torrance yaratıcı düşünce testinin değerlendirme normlarından soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanım, alışılmadık sorular ve farzedeki parametreleri düşünülerek kurgulanmıştır.

Çok duyulu farkındalık atölyelerinin 2. etabını oluşturan 6 alt atölye, 1.aşamadaki 16 atölyede öğrencilere kazandırılması amaçlanan duysal farkındalıkların kazandırılıp kazandırılmadığının sınanmasına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu atölyelerde amaçlanan, öğrencilere her bir duyunun bir ilham kaynağı olduğunun farkındalığının kazandırılmasıdır. 2.aşamadaki 6 adet farkındalık atölyesinde ilk iki gün gerçekleşen atölyelerden farklı olarak öğrencilerin kendilerini birer tasarımcı olarak düşünüp, duyuları ile ilgili sorulara tasarımcı bakış açıları ile cevap vermeleri beklenmiştir. Her bir atölyenin ardından pekiştirilmiş, öğrencilerin cevapları grup ortamında tartışılmış, kazanımlar ve farkındalıklar üzerine tartışma ortamı yaratılmıştır.

Tablo 20. Duyu atölyesi 17 içeriği

Çok Duyulu Farkındalık Atölyesi (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Yaratıcılık Normlarına Bağlımlı)	
Duyu Atölyesi 17	Görme-işitme-dokunma-koklama-tatma
Tarih	3.gün (08.30-15.30)
Süre	60 dk.
Kullanılan malzeme/materyal	Kağıt, kalem
Amaç	Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; bir duyunun eksikliğinin sebep olduğu zorluklara ve avantajlara farkındalık kazandırma; bir duyunun nasıl ilham kaynağı olabileceğini vurgulama; bir tasarımcı için duyuların önemine vurgu yapmak; duyularla ilgili farkındalık yaratmak; mekan tasarımı ve duyular arasında ilişki kurmak
Atölye Kurgusu	Öğrencilerden bir tasarımcı olarak aşağıda sıralanan duyularının yokluğunda hayatlarında oluşacak en önemli 5 değişimi yazmaları istenmiştir. Görmeseydim..... Duymasaydım..... Koku almasaydım..... Tat almasaydım..... Dokunmasaydım..... Bu atölye kurgusu Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin sözel değerlendirme sorularından sonuçları tahmin etme ve alışılmadık sorular sistematüğinde oluşturulmuştur.
Kazanım	Çeşitli duyularına farkındalık kazandırılması; Duyu ve mekan ilişkisinin bir tasarımcı bakış açısıyla sorgulanması; Çeşitli yaratıcılık parametlerinin artırılması; <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik • zenginleştirme, • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme • hayal gücü zenginliği • hayalgücü renkliliği

Tablo 21. Duyu atölyesi 18 içeriği

Çok Duyulu Farkındalık Atölyesi (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Yaratıcılık Normlarına Bağlımlı)	
Duyu Atölyesi 18	Görme-işitme-dokunma-koklama-tatma
Tarih	3.gün (08.30-15.30)
Süre	60 dk.
Kullanılan malzeme/materyal	Kağıt, kalem
Amaç	Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; hangi iki duyunun bir tasarımcı için en etkili tasarlama aracı olduğunu sorgulatmak; duyularının farkındalıkları sonucu ortaya çıkabilecek olan sonuçların görülebilmesi ve bir tasarımcı olarak bu sonuçları doğuran nedenleri görebilmesinin sorgulaması bir duyunun ilham kaynağı olabileceğinin farkındalığını sağlamak
Atölye Kurgusu	Öğrencilerden daha yaratıcı tasarımlar yapabilmeleri için, a.hangi iki duyuyu kullanmalarının daha etkin sonuçlar doğuracağını belirtmelerini istenmiştir. b.İkinci olarak öğrencilerden kullanılması gerektiğini düşündüğünüz hangi duyu ya da duyuların tasarıma katkıları hakkında yorum yapmaları beklenmiştir. Bu atölye kurgusu Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin sözel değerlendirme sorularından nedenleri tahmin etme ve sonuçları tahmin etme sistematığında oluşturulmuştur.
Kazanım	Çeşitli duyularına farkındalık kazandırılması; Duyu ve mekan ilişkisinin bir tasarımcı bakış açısıyla sorgulanması; Çeşitli yaratıcılık parametlerinin artırılması; <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik • zenginleştirme, • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme • hayal gücü zenginliği • hayalgücü renkliliği

Tablo 22. Duyu atölyesi 19 içeriği

Çok Duyulu Farkındalık Atölyesi (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Yaratıcılık Normlarına Bağımlı)	
Duyu Atölyesi 19	Görme-işitme-dokunma-koklama-tatma
Tarih	3.gün (08.30-15.30)
Süre	60 dk.
Kullanılan malzeme/materyal	Kağıt, kalem

Amaç	Bir tasarımcı için duyuların önemine vurgu yapmak; duyularla ilgili farkındalık yaratmak; mekan tasarımı ve duyular arasında ilişki kurmak; mekan tasarımında en etkili olacağını düşündükleri duyuya odaklanmalarını sağlamak.
Atölye Kurgusu	Şu anda bir tasarımcı olarak bulunduğunuz stüdyo ortamının hangi duysal özelliğini (görme, duyma, koklama, dokunma, tatma duyuları ile ilişkilendirebileceğiniz bir özelliği) etkileyecek bir tasarım yapsanız, mekanın algısında en etkileyici (olumlu-olumsuz) değişimi gerçekleştirebilirsiniz? Bu atölye kurgusu Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin sözel değerlendirme sorularından ürün geliştirme sistematğinde oluşturulmuştur.
Kazanım	Çeşitli duyularına farkındalık kazandırılması; Duyu ve mekan ilişkisinin bir tasarımcı bakış açısıyla sorgulanması; Çeşitli yaratıcılık parametlerinin artırılması <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik • zenginleştirme, • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme • hayal gücü zenginliği • hayalgücü renkliliği

Tablo 23. Duyu atölyesi 20 içeriği

Çok Duyulu Farkındalık Atölyesi (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Yaratıcılık Normlarına Bağımlı)	
Duyu Atölyesi 20	Görme-ışıtme-dokunma-koklama-tatma
Tarih	3.gün (08.30-15.30)
Süre	60 dk.
Kullanılan malzeme/materyal	Kağıt, kalem

Amaç	Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; bir tasarımcı için duyuların farkındalığının önemine vurgu yapmak; duyularla ilgili farkındalık yaratmak; tasarımcı ve kullanıcı arasında empati kurmak; bir tasarımcı olarak tasarlayacakları mekanla ilgili çeşitli sorular sorarken bu soruların kullanıcıların duyuusal algıları ile ilişkili olmasının önemini kavratmak
Atölye Kurgusu	Bir tasarımcı olarak sizden tasarımını yapacağınız mekan ve bu mekanı kullanacak hedef kitleyi çeşitli sorular sorarak tanımanız beklenmektedir. Ne tür sorular sorarak mekan ve kullanıcılar hakkında bilgi sahibi olursunuz? Bu atölye kurgusu Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin sözel değerlendirme sorularından soru sorma sistematüğinde oluşturulmuştur.
Kazanım	Çeşitli duyularına farkındalık kazandırılması; Duyu ve mekan ilişkisinin bir tasarımcı bakış açısıyla sorgulanması; Çeşitli yaratıcılık parametlerinin artırılması; <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik • zenginleştirme, • erken kapamaya direnç, • duyuusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme • hayal gücü zenginliğı • hayalgücü renkliliğı • fantazi

Tablo 24. Duyu atölyesi 21 içeriği

Çok Duyulu Farkındalık Atölyesi (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Yaratıcılık Normlarına Bağımlı)	
Duyu Atölyesi 21	Görme-işitme-dokunma-koklama-tatma
Tarih	3.gün (08.30-15.30)
Süre	60 dk.
Kullanılan malzeme/materyal	Kağıt, kalem

Amaç	Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; bir tasarımcı için duyuların farkındalığının önemine vurgu yapmak
Atölye Kurgusu	Farzedin ki bir sihir yardımıyla özel bir güce sahip olacaksınız. Duyusal anlamda hangi duyunuzu en duyarlı hale getirmenin şu an sahip olduğunuz yaratıcılığa katkı sağlayacağını düşünürdünüz. Neden? Bu atölye kurgusu Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin sözel değerlendirme sorularından farzedin ki sistematüğinde oluşturulmuştur.
Kazanım	Çeşitli duyularına farkındalık kazandırılması; Duyu ve mekan ilişkisinin bir tasarımcı bakış açısıyla sorgulanması; Çeşitli yaratıcılık parametrelerinin arttırılması; <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik • zenginleştirme, • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme • hayal gücü zenginliği • hayalgücü renkliliği • fantazi

Tablo 25. Duyu atölyesi 22 içeriği

Çok Duyulu Farkındalık Atölyesi (Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Yaratıcılık Normlarına Bağlımlı)	
Duyu Atölyesi 22	Görme-işitme-dokunma-koklama-tatma
Tarih	3.gün (08.30-15.30)
Süre	60 dk.
Kullanılan malzeme/materyal	Kağıt, kalem

Amaç	Bir tasarımcı için duyuların önemine vurgu yapmak; duyularla ilgili farkındalık yaratmak
Atölye Kurgusu	<p>Görme engelli bir sanatçı için bir atölye tasarlayacağınızı hayal edin. Diğer duyuların öneminin bilincinde davranarak mekanı tasarlarken, nelere dikkat edersiniz, sırasıyla belirtiniz.</p> <p>Bu atölye kurgusu Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin sözel değerlendirme sorularından alışılmadık kullanım sistematğinde oluşturulmuştur.</p>
Kazanım	<p>Çeşitli duyularına farkındalık kazandırılması;</p> <p>Duyu ve mekan ilişkisinin bir tasarımcı bakış açısıyla sorgulanması;</p> <p>Çeşitli yaratıcılık parametlerinin artırılması;</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık • orjinallik • zenginleştirme, • erken kapamaya direnç, • duygusal dışavurum • hikayeyi ifade edebilme, • başlıkların ifade gücü • alışılmadık görselleştirme • hayal gücü zenginliği • hayalgücü renkliliği • fantazi

2.1.4. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (Form B)

Çalışmanın 4. aşamasında mevcut iç mimarlık 1.sınıf eğitiminin yanı sıra, çok duyulu farkındalık atölyelerinde eğitim almış olan deney grubu ile sadece mevcut iç mimarlık eğitimine devam etmiş olan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri arasındaki farkı istatistiksel olarak hesaplayabilmek için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi B formu uygulanmıştır.

İkinci kez öğrencilere uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi B formunun soru yapısı, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A formu soru yapısı ile aynı olup, sadece test sorularının içindeki örnekler farklılaşmıştır.

Bu testin sonuçları SPSS programı ile yapılan istatistiksel analizler sonucu hesaplanmıştır.

2.1.5. Kavrama Dayalı Form Tasarımı 2

Çalışmanın beşinci aşamasında, öğrencilerin form tasarlarken sahip oldukları yaklaşımlarına, çok duyulu farkındalık eğitiminin ve/veya mevcut iç mimarlık 1.sınıf eğitimi etkisini sınamak amacıyla, çalışmanın ikinci aşamasında seçtikleri kavrama bağlı kalarak aynı kavramı yansıtan 20*20 cm ebatlarında yeni bir form tasarımları istenmiştir.

Kavrama dayalı form tasarımı 2’de, 1. form tasarımı ardından uygulandığı gibi öğrencilere 2 sorudan oluşan bir form verilmiştir. İlk soruda öğrencilerden tasarladıkları bu formda, daha önce seçmiş oldukları kavramı (form 1 aşamasında) alınan eğitimler sonucunda tasarımlarına nasıl yansıtmaya çalıştıklarını ifade etmeleri beklenmiştir. Öğrencilerden alınan cevapların değerlendirilmesi ve analizleri sonucu, çok duyulu farkındalık atölyelerinde eğitim katılmış grup ile çok duyulu tasarım atölyelerine katılmayıp sadece mevcut iç mimarlık eğitimi alan grubun duyulara ve tasarıma olan bakış açılarındaki değişim değerlendirilmiştir. Form1 tasarımında olduğu gibi, öğrencilerin kavramlarını forma yansıtırken soyut ifade kullanıp kullanmadıkları da sorgulanmıştır. Kavramı forma dönüştürme aşamasında duyulara bakış açılarındaki herhangi bir değişimin olup olmadığı, farkındalık kazanıp kazanmadıkları ve kazanımlarını form tasarımına ne oranda yansıtıp yansıtamadıkları, çok duyulu tasarım atölyelerine katılmamış 30 kişilik kontrol grubu ile çok duyulu farkındalık atölyelerine katılmış 30 kişilik deney grubu arasındaki durum tespiti analizler yapılarak değerlendirilmiştir.

2.1.6. Anket

İç mimarlık 1.sınıf öğrencilerinin tümüne (deney+kontrol grubuna) çeşitli demografik bilgilere, duyularına yönelik bakış açılarına ve mevcut üniversitelerindeki eğitim sistemindeki duysal kazanımlarının tespitine yönelik 3 bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin ilk bölümündeki soru gruplarıyla öğrencilerin demografik bilgilerinin, ikinci bölümündeki soru gruplarıyla duyularına olan bakış açılarını saptamaya yönelik, son bölümündeki soru grupları ile ise Karadeniz Teknik Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü eğitim sisteminde duyulara yönelik kazanımları ve duyulara bakış açıları ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır (Ek 1).

Ankette deney grubu için özel olarak hazırlanan 2 soruya verilen cevaplar neticesinde, çok duyulu atölyelerdeki eğitimler sonucunda kazanımlar ve farkındalıklara ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Anket sonuçları SPSS programı ile genel frekans değerlendirmeleri istatistiksel analizleri yapılarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular dört ana başlıkta toplanmıştır. Bu bölüm çalışmanın 1. ve 5. adımında uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A ve B formu ile elde edilen verilere ilişkin bulgular; çalışmanın 2. ve 4. adımında uygulanan kavrama dayalı form 1 ve 2 tasarımına ilişkin bulgular; çalışmanın 3. adımında uygulanan çok duyulu farkındalık atölyelerinden elde edilen bulgular ve son olarak da çalışmanın 6. adımında uygulanan anket verilerine ilişkin bulgulardan oluşmaktadır.

3.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testine İlişkin Bulgular

Torrance Yaratıcı Düşünce Testine ilişkin bulgular iki grupta ele alınmaktadır. Tüm iç mimarlık 1.sınıf öğrencilerine (deney grubu+kontrol grubu) uygulanan iki aşamalı testlerin analizleri sonucunda bu bulgulara ulaşılmıştır.

1. aşamada öğrencilerin yaratıcılık puanlarının saptanabilmesi adına, tüm 1.sınıf öğrencilerine dönemin başında henüz hiçbir tasarım eğitimi almadan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (Form A) uygulanmıştır. 2. aşamada ise mevcut iç mimarlık eğitimi ve çok duyulu farkındalık eğitimi alan deney grubu ile sadece mevcut iç mimarlık eğitimi alan kontrol grubunun, hem kendi içlerinde hem de birbirleri ile yaratıcılık puanları arasında herhangi bir farkın oluşup oluşmadığının tespit edilebilmesi amacıyla, ikinci kez Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (Form B) tüm 1.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sözel yaratıcılık ve şekilsel yaratıcılık olmak üzere iki ayrı bölümden oluşan Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait sonuçlarına, iki ay süren detaylı bir irdelemenin sonucunda ulaşılmıştır.

- Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) Bulguları

1. Deney Grubu Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) Bulguları

Çalışmanın ilk aşamasında henüz hiçbir tasarım eğitimi almamış deney grubu öğrencilerinin Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) bulgularına göre; akıcılık, esneklik, orijinallik puanlarından akıcılık puanı 64,54; orjinallik puanı 52,83; esneklik puanı ise 33,50 olarak hesaplanmıştır (Tablo 26).

Tablo 26. Deney grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test 1 (A formu) puanları

Deney Grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test 1 Puanları	n	Ortalama
Akıcılık 1	30	64,53
Esneklik 1	30	33,50
Orijinallik 1	30	52,83

2. Deney Grubu Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) Bulguları

Henüz hiçbir tasarım eğitimi almamış deney grubu öğrencilerinin Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) bulgularına göre; norm dayanaklı puan türlerinden başlıkların soyutluluğu puanı (60,47) diğer puanlar arasında en yüksek puana sahiptir. Akıcılık puanı 20,23; orjinallik puanı ise 14,00 olarak hesaplanmıştır. Kriter dayanaklı puan türleri olarak adlandırılan yaratıcı kuvvetler listesinde ise en yüksek puanlar tamamlanmamış şekillerin sentezi (3,57), başlıkların ifade gücüne (3,07) ve sınırları uzatma-geçmeye (1,77) aittir (Tablo 27).

Tablo 27. Deney grubu Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test 1 (A formu) puanları

	Deney Grubu Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test1 Puanları	n	Ortalama
Norm dayanaklı	Akıcılık 1	30	20,23
	Orijinallik 1	30	14,00
	Başlıkların Soyutluluğu 1	30	60,47
	Zenginleştirme 1	30	9,27
	Erken Kapamaya Direnç 1	30	2,20

Kriter dayanaklı	Duygusal Dışavurum 1	30	1,80
	Hikayeyi İfade Edebilme 1	30	0,93
	Hareket Faaliyet 1	30	2,00
	Başlıkların İfade Gücü 1	30	3,07
	Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi 1	30	3,57
	Tamamlanmamış Çizgi/Dairelerin Sentezi 1	30	0,07
	Alışılmadık Görselleştirme 1	30	0,73
	İçsel Görselleştirme 1	30	1,57
	Sınırları Uzatma Geçme 1	30	1,77
	Mizah 1	30	0,67
	Hayalgücü Zenginliği 1	30	1,23
	Hayalgücü Renkliliği 1	30	0,27
	Fantazi 1	30	0,30

3. Kontrol Grubu Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) Bulguları

Henüz hiçbir tasarım eğitimi almamış kontrol grubu öğrencilerinin Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) bulgularına göre; akıcılık, esneklik, orijinallik puanlarından akıcılık puanı 70,63; orijinallik puanı 64,77; esneklik puanı ise 37,23 olarak hesaplanmıştır (Tablo 28).

Tablo 28. Kontrol grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test 1 (A formu) puanları

Kontrol Grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test1 Puanları	n	Ortalama
Akıcılık 1	30	70,63
Esneklik 1	30	37,23
Orijinallik 1	30	64,77

4. Kontrol Grubu Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) Bulguları

Henüz hiçbir tasarım eğitimi almamış kontrol grubu öğrencilerinin Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) bulgularına göre; norm dayanaklı puan türlerinden başlıkların soyutluluğu puanı (58,63) diğer puanlar arasında en yüksek puana sahiptir. Akıcılık puanı 22,70; orijinallik puanı ise 14,77 olarak hesaplanmıştır. Kriter dayanaklı puan türleri olarak adlandırılan yaratıcı kuvvetler listesinde ise en yüksek puan başlıkların ifade gücüne (3,20) aittir. Hareket-faaliyet (2,00) ve sınırları uzatma geçme puanları da (2,00) yüksek puanlar arasındadır (Tablo 29).

Tablo 29. Kontrol grubu Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test 1 (A formu) puanları

	Kontrol Grubu Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test1 Puanları	n	Ortalama
Norm dayanaklı	Akıcılık 1	30	22,70
	Orijinallik 1	30	14,77
	Başlıkların Soyutluluğu 1	30	58,63
	Zenginleştirme 1	30	9,90
	Erken Kapamaya Direnç 1	30	2,93
Kriter dayanaklı	Duyusal Dışavurum 1	30	1,80
	Hikayeyi İfade Edebilme 1	30	1,23
	Hareket Faaliyet 1	30	2,00
	Başlıkların İfade Gücü 1	30	3,20
	Tamamlanmamış Şekillerin 1	30	1,57
	Tamamlanmamış Çizgi/Dairelerin Sentezi	30	0,10
	Alışılmadık Görselleştirme	30	0,97
	İçsel Görselleştirme 1	30	1,33
	Sınırları Uzatma Geçme 1	30	2,00
	Mizah 1	30	1,10
	Hayalgücü Zenginliği 1	30	1,13
	Hayalgücü Renkliliği 1	30	0,40
	Fantazi 1	30	0,33

- Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Bulguları

1. Deney Grubu Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Bulguları

Çok duyulu farkındalık eğitimlerine katılmış ve mevcut iç mimarlık 1. sınıf eğitimlerini tamamlamış deney grubu öğrencilerine uygulanan Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) bulgularına göre; akıcılık, esneklik, orijinallik puanlarından akıcılık puanı 70,50; orjinallik puanı 60,47; esneklik puanı ise 39,70 olarak hesaplanmıştır (Tablo 30).

Tablo 30. Deney grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test 1 (B formu) puanları

Deney Grubu Yaratıcı Düşünce Testlerinin Formlarla Olan İlişkisi	n	Ortalama
Akıcılık 2	30	70,50
Esneklik 2	30	39,70
Orijinallik 2	30	60,47

2. Deneysel Grubu Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B Formu) Bulguları

Çok duyulu farkındalık eğitimlerine katılmış ve mevcut iç mimarlık 1.sınıf eğitimlerini tamamlamış deneysel gruba öğrencilerine uygulanan Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) bulgularına göre; norm dayanaklı puan türlerinden akıcılık puanı 19,93; orijinallik puanı 18,20; zenginleştirme puanı 11,70 olarak hesaplanmıştır. Kriter dayanaklı puan türleri olarak adlandırılan yaratıcı kuvvetler listesinde en yüksek puan hayalgücü zenginliğine (8,57) aittir. Başlıkların ifade gücü (8,30) ve sınırları uzatma geçme (6,50) yüksek puanlar alan kriterler arasındadır (Tablo 31).

Tablo 31. Deneysel gruba Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test2 (B formu) puanları

	Deneysel Grubu Yaratıcı Düşünce Testlerinin Formlarla Olan İlişkisi	n	Ortalama
Norm dayanaklı	Akıcılık 2	30	19,93
	Orijinallik 2	30	18,20
	Başlıkların Soyutluluğu 2	30	9,13
	Zenginleştirme 2	30	11,70
	Erken Kapamaya Direnç 2	30	3,17
Kriter dayanaklı	Duyusal Dışavurum 2	30	2,53
	Hikayeyi İfade Edebilme 2	30	3,37
	Hareket Faaliyet 2	30	1,60
	Başlıkların İfade Gücü 2	30	8,30
	Tamamlanmamış Şekillerin 2	30	0,00
	Tamamlanmamış Çizgi/Dairelerin Sentezi 2	30	3,57
	Alışılmadık Görselleştirme	30	2,47
	İçsel Görselleştirme 2	30	1,60
	Sınırları Uzatma Geçme 2	30	6,50
	Mizah 2	30	1,27
	Hayalgücü Zenginliği 2	30	8,57
	Hayalgücü Renkliliği 2	30	0,60
	Fantazi 2	30	0,60

3. Kontrol Grubu Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Bulguları

Mevcut iç mimarlık 1.sınıf eğitimlerini tamamlamış kontrol gruba öğrencilerine uygulanan Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) bulgularına göre; akıcılık,

esneklik, orijinallik puanlarından akıcılık puanı 79,00; orijinallik puanı 58,63; esneklik puanı ise 43,20 olarak hesaplanmıştır (Tablo 32).

Tablo 32. Kontrol grubu Torrance Sözel Yaratıcılık Test 2 (B formu) puanları

Kontrol Grubu Yaratıcı Düşünce Testlerinin Formlarla Olan İlişkisi	n	Ortalama
Sözel Akıcılık 2	30	79,00
Sözel Esneklik 2	30	43,20
Sözel Orijinallik 2	30	58,63

4. Kontrol Grubu Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Bulguları

Mevcut iç mimarlık 1.sınıf eğitimlerini tamamlamış deney grubu öğrencilerine uygulanan Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) bulgularına göre; norm dayanaklı puan türlerinden akıcılık (58,63), zenginleştirme (58,63) ve orijinallik (18,83) yüksek değerlerdedir. Kriter dayanaklı puan türleri olarak adlandırılan yaratıcı kuvvetler listesinde en yüksek puan duygusal dışavuruma (8,17) aittir. Tamamlanmamış çizgi/dairelerin sentezi (4,47) ve hayalgücü zenginliği (4,43) yüksek puanlar alan kriterler arasındadır (Tablo 33).

Tablo 33. Kontrol grubu Torrance Şekilsel Yaratıcılık Test 1 (B formu) puanları

	Kontrol Grubu Yaratıcı Düşünce Testlerinin Formlarla Olan İlişkisi	n	Ortalama
Norm dayanaklı	Akıcılık 2	30	58,63
	Orijinallik 2	30	18,83
	Başlıkların Soyutluluğu 2	30	13,20
	Zenginleştirme 2	30	58,63
	Erken Kapamaya Direnç 2	30	8,80
Kriter dayanaklı	Duyusal Dışavurum 2	30	8,17
	Hikayeyi İfade Edebilme 2	30	2,83
	Hareket Faaliyet 2	30	1,70
	Başlıkların İfade Gücü 2	30	1,00
	Tamamlanmamış Şekillerin 2	30	0,80
	Tamamlanmamış Çizgi/Dairelerin Sentezi 2	30	4,47
	Alışılmadık Görselleştirme	30	0,53
	İçsel Görselleştirme 2	30	1,57
	Sınırları Uzatma Geçme 2	30	0,80
	Mizah 2	30	0,73
	Hayalgücü Zenginliği 2	30	4,43
	Hayalgücü Renkliliği 2	30	1,23
	Fantazi 2	30	3,30

3.2. Kavrama Dayalı Form Tasarımı ile İlgili Bulgular

Bu bölümdeki bulgular, iki grupta ele alınmaktadır. Birinci bölümde, henüz tasarım eğitimine başlamadan tüm 1.sınıf öğrencilerini (deney+kontrol grubu) kavramsal form tasarımında kavramın seçim nedeni ile kavramın forma nasıl yansıtıldığının analizi ve ilk yıl tasarım eğitiminin sonunda, sadece mevcut iç mimarlık eğitimi alan öğrenciler ile hem bu eğitimi alıp hem de duysal farkındalık eğitimi alan öğrencilerin (deney grubu) yine aynı kavramı forma yansıtılış biçimlerinin analizi yapılmıştır.

Form tasarımı ile ilgili öğrencilere yönlendirilen sorulardan, öğrencilerin formunu tasarladıkları kavramın seçilme nedenine, kavramı seçtiren unsurlara, kavramın forma nasıl yansıtıldığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin kavramı seçme nedenlerini belirtirlerken, soyut ifade kullanıp kullanmadıklarına ilişkin değerlendirmelere de bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bu analizler sonucunda gerek tasarlanan 3 boyutlu form özelinde, gerekse de formlara ait özel tasarım kararlarının yer aldığı metinlerin değerlendirilmeleri sonucunda kavramın forma nasıl yansıtıldığına, kavramı forma yansıtırken hangi duyuları kullandıklarına ve kavramı forma yansıtırken soyut ifade kullanıp kullanmadığına ilişkin çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Form analizlerine ait bulguların değerlendirilmeleri, kavramı seçtiren nedenlerde soyut ifade olup olmadığı, kavramı form1'e yansıtırken soyut ifade olup olmadığı ve kavramı Form2'ye yansıtırken soyut ifade olup olmadığı soruları hariç diğer sorularda öğrencilere birden fazla seçeneği işaretleyebilme hakkı verildiği için bu sorulara ilişkin frekans toplamları toplam öğrenci sayısı olan 30'un üzerindedir.

- Form Tasarımı Aşamasında Seçilen Kavramlar

Deney grubu öğrencileri kendilerine verilen 10 kavramdan (ateş, çiçek, rüzgar, pamuk, kahve, buz, yunus, okyanus, ağaç, su) bir tanesini seçerek o kavramı yansıtacak bir form tasarımları istenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin seçtikleri kavramlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 34).

Tablo 34. Deney ve kontrol grubunun form tasarımı aşamasında seçtikleri kavramlar

	Ateş	Buz	Okyanus	Kahve	Rüzgar	Ağaç	Pamuk	Çiçek	Su	Yunus	Toplam
Deney	7	7	4	3	2	3	2	1	1	-	30
Kontrol	3	7	5	4	3	2	2	2	-	2	30
Toplam	10	14	9	7	5	5	4	3	1	2	60

1. Kavramın Seçilme Nedeni:

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar; kavramın seçilme nedenine verilen cevaplar, kavramın kolay modellenebilirlik özelliği, niteliksel (ölçülemeyen) özellikleri, neden olduğu eylem türü, duygusal nedenler ve kavramın çağrıştırdıkları olmak üzere 5 kategoride gruplanmıştır.

- Kolay modellenebilme; kavramın forma yansıtılma aşamasında kolaycı bir tavır sergilemek amacıyla kavramı seçtiğini söyleyen öğrencilerin söylemlerini içermektedir. Somut ve görsel olanla ilişkilidir.

- Niteliksel özellikler; kavramın seçilme nedeni olarak ölçülemeyen, duyularımızla kavradığımız özellikleri vurgulayan öğrencilerin nedenlerinden oluşmaktadır. Niteliksel özelliklere, kavramın görsel (renk), dokunsal (sivri, şeffaf, yumuşak), işitsel (sesi vb.), kokusal (kokusunun baskınlığı vb.) ve tatsal (tatlı, acı) özellikleri verilebilir.
- Neden olduğu eylem türü; kavramın sebep olduğu nedenlere bağlı olarak keategorize edilmiştir. Bunlara örnek olarak; kül etmesi, yakması, esmesi, savurması, eritmesi vb. verilebilir. Bu kategoriye ayrılan özellikler de somut ve görsel olanla ilişkilidir.
- Duyusal nedenler; kavramın seçilme nedeni olarak kavramla kurduğu duygusal bağı ifade etmektedir. Duyusal nedenlere örnek olarak, sevmesi, özlemesi, huzur vermesi, hüznülendirmesi, güzel olduğunu düşünmesi vb. verilebilir. Bu kategoriye ayrılan özellikler de soyut kavramlarla ilişkilidir.
- Kavramın çağrıştırdıkları; bu kavramın yine somut ve görsel olanla ilişkili özelliklerinden oluşan bir kategoridir. Esas kavramın çağrıştırdığı yan anlamları içermektedir. Örnek olarak su kavramının dalga, balık, tekne kavramlarını; ateş kavramının polen, kül, savaş, at kavramlarını; buz kavramının kalıp, sarkıt, kardan adam kavramlarını çağrıştırmaları verilebilir.

Form tasarımı aşamasında, deney grubu öğrencileri kullandıkları kavramı seçme nedenlerini açıklarken; birincil sırada (%56,7) duygusal nedenleri belirtmiştir. Duygusal nedenler başlığı öğrencinin o kavrama olan sevgisini, o kavrama duyduğu özlemi, kavramın kendisinde uyandırdığı duygusal hisler gibi nedenleri içermektedir. Deney grubu ikinci sırada niteliksel (ölçülemeyen) özellikleri (renk, koku, acı, dalga sesi, soğuk, tatlı, şeffaf, sivri, yumuşak gibi) %53,3 oranında ve üçüncü sırada kavramın çağrıştırdığı somut ifadeleri (dalga, çizgi film, şarkı, çocuk gibi) %43,3 oranında seçim sebebi olarak belirtmişlerdir (Tablo 35).

Kontrol grubundaki öğrenciler de deney grubu öğrencilerine benzer olarak, kavramın seçilme nedenine verdikleri cevaplarda, niteliksel (ölçülemeyen) nedenleri (%70), duygusal nedenleri (%66,7), kavramın çağrıştırdıklarını (%53,3) belirtmişlerdir (Tablo 35).

Tablo 35. Deney ve kontrol grubu için kavramın seçilme nedeni

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Frekans	Yüzdeler		Frekans	Yüzdeler
Duygusal nedenler	17	56,7	Niteliksel (ölçülemeyen) özellikler	21	70
Niteliksel (ölçülemeyen) özellikler	16	53,3	Duygusal nedenler	20	66,7
Kavramın çağrıştırdıkları	13	43,3	Kavramın çağrıştırdıkları	16	53,3
Neden olduğu eylem türü	9	30,0	Neden olduğu eylem türü	8	26,7
Kolay modellenebilirlik	5	16,7	Kolay modellenebilirlik	4	13,3

2. Kavramı Seçtiren Nedenler İfade Edilirken Soyut İfade Kullanılıp Kullanmadığı:

Kavramı seçme nedenlerini ifade ederken, deney grubunun öğrencilerinin çoğunluğunun (%56,7) soyut ifadeler (huzur, özgürlük, sevgi, sakinlik, rahatlık, kolaylık, güzel, çirkin vb. gibi) kullanarak betimlemeler yaptığı, %43,3'ünün ise soyut ifadeler kullanmadan somut ifadelerle kavramın seçilme nedenlerinden bahsettiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 36).

Kontrol grubu öğrencilerinin de çoğunluğunun (%66,7) kavramı seçme nedenlerini soyut ifadelerle ifade ettikleri, %33,3'ü ise somut ifadelerle kavramlarını neden seçtiklerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir (Tablo 36).

Tablo 36. Deney ve kontrol grubu için kavramı seçtiren nedenler ifade edilirken soyut ifade kullanılıp kullanmadığı

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Frekans	Yüzdeler		Frekans	Yüzdeler
Soyut ifade var	17	56,7	Soyut ifade var	20	66,7
Soyut ifade yok	13	43,3	Soyut ifade yok	10	33,3

3. Kavramı Seçerken Hangi Duyu ya da Duyuların Kullanıldığı:

Çalışmada öğrencilerin kavramı seçerken hangi duyu ya da duyuları kullandığı sorusuna yönelik verilen yanıtlar analiz edildiğinde, deney grubunun büyük çoğunluğunun (%96,7) kavramı seçerken görme duyusunu, daha sonra sırasıyla dokunma (%16,7) duyusunu ve eş oranda işitme, tatma ve koklama (%6,7) duyularını kullandıkları saptanmıştır (Tablo 37).

Kontrol grubunun büyük çoğunluğunun da (%80) kavramı seçerken görme duyusunu kullandığı, daha sonra sırasıyla dokunma duyusunu (%23,3), tatma duyusunu (%10) ve son sırada işitme duyusunu (%3,3) kullandığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu için, koklama duyusunun kavramın seçilme nedenine etkisi saptanamamıştır (Tablo 37).













Tablo 37. Deney ve kontrol grubu için kavramı seçerken hangi duyu ya da duyuların kullanıldığı

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Frekans	Yüzdeler		Frekans	Yüzdeler
Görme	29	96,7	Görme	24	80
Dokunma	5	16,7	Dokunma	7	23,3
İşitme	2	6,7	Tatma	3	10
Koklama	2	6,7	İşitme	1	3,3
Tatma	2	6,7	Koklama	0	0

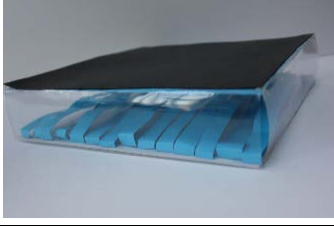
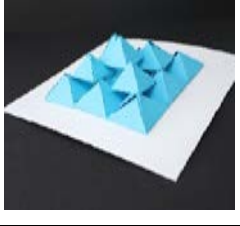





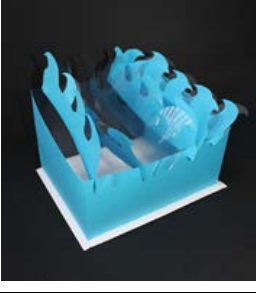




4. Kavrama Dayalı Form 1 Tasarımlarına Ait Görseller:

Öğrencilerinin tümünün (deney+kontrol grubu) 1.sınıf eğitimlerinin henüz başında seçtikleri 10 kavrama bağlı olarak tasarladıkları form 1 tasarımlarından en çok seçilen ilk 4 kavrama (buz, ateş, okyanus, kahve) ait görseller aşağıdaki gibidir (Tablo 38,39).

Tablo 38. Deney grubunun kavrama dayalı form 1 çalışmalarına örnekler

Deney Grubu Form1 Çalışmalarına Örnekler			
Buz			
	4 nolu öğrenci	18 nolu öğrenci	23 nolu öğrenci
Ateş			
	8 nolu öğrenci	21 nolu öğrenci	28 nolu öğrenci
Okyanus			
	11 nolu öğrenci	17 nolu öğrenci	19 nolu öğrenci
Kahve			
	2 nolu öğrenci	10 nolu öğrenci	12 nolu öğrenci

Tablo 39. Kontrol grubunun kavrama dayalı form 1 çalışmalarına örnekler

Kontrol Grubu Form1 Çalışmalarına Örnekler			
Buz			
	40 nolu öğrenci	44 nolu öğrenci	52 nolu öğrenci
Ateş			
	38 nolu öğrenci	41 nolu öğrenci	43 nolu öğrenci
Okyanus			
	50 nolu öğrenci	53 nolu öğrenci	59 nolu öğrenci
Kahve			
	32 nolu öğrenci	36 nolu öğrenci	56 nolu öğrenci

5. Seçilen Kavramın Form 1'e Yansıtılış Biçimi:

Seçilen kavramın forma yansıtılış biçimine verilen cevaplar,

- Niteliksel (ölçülemeyen) özellikler,
- Doğrudan biçimlendirme,
- Neden olduğu eylem türü,
- Somut fiziksel özellikler
- Soyut fiziksel özellikler

olmak üzere 5 kategoride incelenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin seçtikleri kavramı formla ifade ettikleri 1. form tasarımı (form1), deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak iç mimarlık 1. sınıf eğitimlerinin henüz başında gerçekleştirilmiştir.

Kavramlarını form 1'e yansıtırken, deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun kavramın somut fiziksel özelliklerinden (%83,3) faydalandığı, birçoğunun doğrudan benzetim yaptığını (%50,0), % 46,7'si ise niteliksel (ölçülemeyen) özellikler kullanarak kavramlarını formlarına yansıtıtları saptanmıştır (Tablo 40).

Tablo 40. Deney grubu için seçtikleri kavramın form 1'e yansıtılış biçimi

	Deney Grubu	
	N	%
Somut fiziksel özellikler	25	83,3
Doğrudan benzetim	15	50,0
Niteliksel özellikler	14	46,7
Soyut fiziksel özellikler	13	43,3
Neden olduğu eylem	6	20,0

Kontrol grubu öğrencilerinin, kavramlarını formlarına yansıtırken (form 1) kavramın somut fiziksel özelliklerini (%86,7), niteliksel (ölçülemeyen) özellikleri (%83,3) ve kavramı forma doğrudan benzetim (%36,7) yolu ile yansıtıtları saptanmıştır (Tablo 41).

Tablo 41. Kontrol grubu için seçilen kavramın form 1'e yansıtılış biçimi

	Kontrol Grubu	
	N	%
Somut fiziksel özellikler	26	86,7
Niteliksel özellikler	25	83,3
Doğrudan benzetim	11	36,7
Neden olduğu eylem	10	33,3
Soyut fiziksel özellikler	7	23,3

6. Seçilen Kavramı Form 1'e Yansıtırken Soyut İfade Kullanılıp Kullanılmadığı:

Deney grubu öğrencilerinin neredeyse yarısı (%53,3), birinci form çalışmalarında (form1), kavramı forma yansıtırken soyut ifade kullanmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin %46,7 oranı kavramı forma yansıtırken soyut ifade kullanmamışlardır (Tablo 42).

Tablo 42. Deney grubu için seçilen kavramı form 1'e yansıtırken soyut ifade kullanıp kullanılmadığı

	Deney Grubu	
	N	%
Soyut ifade yok	16	53,3
Soyut ifade var	14	46,7

Kontrol grubu öğrencilerinin de deney grubu öğrencilerine benzer olarak, büyük çoğunluğu (%73,3), birinci form çalışmalarında (form 1), kavramı forma yansıtırken soyut ifade kullanmadıkları saptanmıştır (Tablo 43).

Tablo 43. Kontrol grubu için seçilen kavramı form 1'e yansıtırken soyut ifade kullanıp kullanılmadığı

	Kontrol Grubu	
	N	%
Soyut ifade yok	22	73,3
Soyut ifade var	8	26,7

7. Seçilen Kavramın Form 1'e Yansıtırken Etkin Olarak Kullanılan Duyu:

Deney grubu öğrencilerinin tamamı birinci form çalışmalarında (form1), kavramı forma yansıtırken görme duyusundan (%100) yararlandığı, bu duyuyu takiben ikinci sırada ise çok az (%3,3) bir kısmının dokunma duyusundan yararlanarak kavramlarını forma yansıtıkları gözlemlenmiştir. Deney grubunda işitme, koklama, tatma duyularının kavramın forma yansıtılmasında etken olmadığı saptanmıştır.

Kontrol grubunun, birinci form çalışmalarında (form1), kavramı forma yansıtırken öğrencilerin yine tamamının görme duyusundan (%100) yararlandığı, %3,3 oranıyla dokunma ve %3,3 oranıyla tatma duyularından yararlanılarak kavramlarını formlarına yansıtıkları gözlemlenmiştir. İşitme ve koklama duyularından form 1 tasarımında yararlanmadıkları gözlemlenmiştir (Tablo 44).







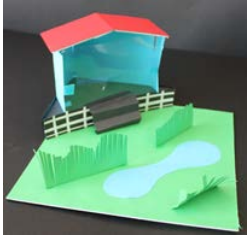

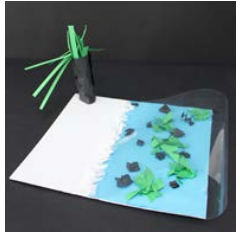



Tablo 44. Deney ve kontrol grubu için seçtikleri kavramı form 1'e yansıtırken etkin olarak kullanılan duyu

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Görme	30	100	30	100
İşitme	0	0	0	0
Dokunma	1	3,3	1	3,3
Koklama	0	0	0	0
Tatma	0	0	1	3,3


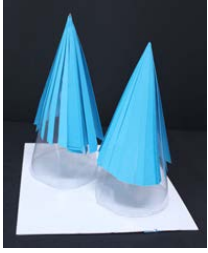
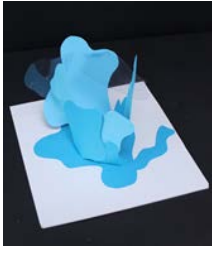


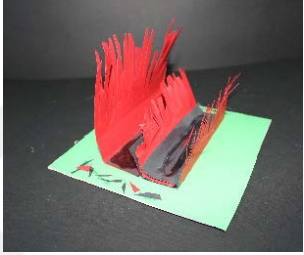
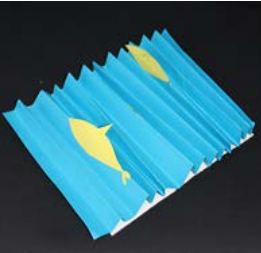


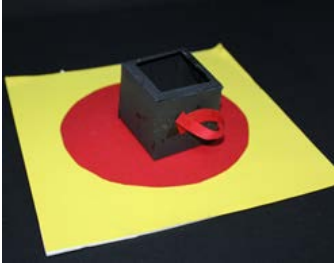
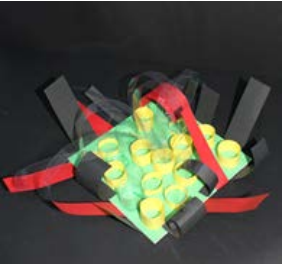

8. Form 2 Tasarımlarına Ait Görseller:

Öğrencilerinin tümünün (deney+kontrol grubu) aldıkları eğitimler sonucunda seçtikleri kavrama bağlı olarak tasarladıkları form 2 tasarımlarından en çok seçilen ilk 4 kavrama (buz, ateş, okyanus, kahve) ait görseller aşağıdaki gibidir (Tablo 45, 46).

Tablo 45. Deney grubunun kavrama dayalı form 2 çalışmalarına örnekler

Deney Grubu Form2 Çalışmalarına Örnekler			
Buz			
	4 nolu öğrenci	18 nolu öğrenci	23 nolu öğrenci
Ateş			
	8 nolu öğrenci	21 nolu öğrenci	28 nolu öğrenci
Okyanus			
	11 nolu öğrenci	17 nolu öğrenci	19 nolu öğrenci
Kahve			
	2 nolu öğrenci	10 nolu öğrenci	12 nolu öğrenci

Tablo 46. Kontrol grubunun kavrama dayalı form 2 çalışmalarına örnekler

Kontrol Grubu Form2 Çalışmalarına Örnekler			
Buz			
	40 nolu öğrenci	44 nolu öğrenci	52 nolu öğrenci
Ateş			
	38 nolu öğrenci	41 nolu öğrenci	43 nolu öğrenci
Okyanus			
	50 nolu öğrenci	53 nolu öğrenci	59 nolu öğrenci
Kahve			
	32 nolu öğrenci	36 nolu öğrenci	56 nolu öğrenci

9. Seçilen Kavramın Form 2'e Yansıtılışı:

Deney grubu öğrencileri aldıkları çok duyulu farkındalık eğitimleri sonrasında, ikinci form tasarımlarında kavramlarını formlarına (form2) yansıtırlarken büyük oranlarda, kavramın niteliksel (ölçülemeyen) özelliklerini (%93,3) ve soyut fiziksel özelliklerini (%76,7) kullandıkları tespit edilmiştir (Tablo 47).

Tablo 47. Deney grubu için seçilen kavramın form 2'e yansıtılışı

	Deney Grubu	
	N	%
Niteliksel özellikler	28	93,3
Soyut fiziksel özellikler	23	76,7
Somut fiziksel özellikler	21	70
Neden olduğu eylem	10	33,3
Doğrudan benzetim	8	26,7

Kontrol grubu öğrencilerinin, kavramlarının forma (form2) yansıtılmasında öğrencilerin geçen 1 yıllık eğitim sürecine rağmen form1 tasarımlarına benzer olarak, yine somut fiziksel özellikler (%80) ile kavramlarını formlarına (form2) yansıttıkları saptanmıştır. Aynı zamanda niteliksel (ölçülemeyen) özelliklerin kullanımı seçilen kavramın forma yansıtılmasında %76, 7 oranında kullanılmıştır. Bu öğrencilerin belli bir çoğunluğu da soyut fiziksel özelliklerle (%63, 3) ise kavramlarını forma yansıtmayı tercih etmişlerdir (Tablo 48).

Tablo 48. Kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'e yansıtılışı

	Kontrol Grubu	
	N	%
Somut fiziksel özellikler	24	80
Niteliksel özellikler	23	76,7
Soyut fiziksel özellikler	19	63,3
Doğrudan benzetim	15	50
Neden olduğu eylem	5	16,7

10. Seçilen Kavramı Form 2'e Yansıtırken Soyut İfade Kullanılıp Kullanılmadığı:

Her iki grubunda aldıkları eğitimler sonucunda kavramlarını form 2'ye nasıl yansıttıklarını ifade ederken soyut ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir (Tablo 49).

Tablo 49. Deney ve kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'e yansıtırken soyut ifade kullanıp kullanmadığı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Soyut ifade var	23	76,7	19	63,3
Soyut ifade yok	7	23,3	11	36,7

11. Seçilen Kavramı Form 2'ye Yansıtılırken Hangi Duyuların Kullanıldığı

Yapılan çok duyulu yaratıcılık atölyeleri sonrasında, kavramlarını form 2'e yansıtırken, deney grubu görme duyusunun (%96,7) yanı sıra, dokunma duyusunu (%66,7), işitme duyusunu (% 63,3), tatma duyusunu (%20), koklama duyusunu (% 16,7) da aktif bir şekilde kullanarak kavramlarını forma yansıttıkları tespit edilmiştir (Tablo 50).

Tablo 50. Deney grubu için seçilen kavramı form 2'e yansıtılırken hangi duyuların kullanıldığı

	Deney Grubu	
	N	%
Görme	29	96,7
Dokunma	20	66,7
İşitme	19	63,3
Tatma	6	20
Koklama	5	16,7

Kontrol grubu öğrencileri, 1.sınıf standart iç mimarlık eğitim süreci sonucunda kavramlarını forma (form 2) yansıtırlarken görme duyusunu (%100) kullandıkları, az bir kısmının ise dokunma (%30), koklama (%6,7), tatma (%6,7) ve işitme (%3,3) duyularını kullanarak kavramlarını forma yansıttıkları tespit edilmiştir (Tablo 51).

Tablo 51. Kontrol grubu için seçilen kavramı form 2'e yansıtılırken hangi duyuların kullanıldığı

	Kontrol Grubu	
	N	%
Görme	30	100
Dokunma	9	30
Koklama	2	6,7
Tatma	2	6,7
İşitme	1	3,3

3.3. Çok Duyulu Farkındalık Atölyelerine Ait Bulgular

Çok duyulu farkındalık atölyelerine ilişkin bulgulara, öğrencilere 3 günlük bir zaman diliminde uygulanan 22 adet farkındalık atölyesine ait ses ve video kayıtlarının değerlendirilmesi, öğrencilerin atölyeler esnasında tuttuğu notların analiz edilmesi (Ek 2) ve atölye deneyimleri hakkında fikirlerini yazdıkları metinlerin irdelenmesi (Ek 3) sonucunda ulaşılmıştır.

Öğrencilerin görme duyusunun yanı sıra diğer duyularına (dokunma, işitme, koklama, tatma) farkındalıklarını arttırmak amacıyla kurgulanan çok duyulu farkındalık atölyeleri, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi normları özelinde kurgulanmış olmaları nedeniyle öğrencilerin çeşitli yaratıcılık parametrelerini de arttırmayı hedeflemiştir (Tablo 52).

Çok duyulu farkındalık eğitimlerinin ardından atölyelere katılan öğrencilerden atölyelerde aldıkları eğitimlerle ilişkili deneyimlerini, bu deneyimlerle ilgili fikirlerini, önerilerini isimlerini belirtmeden ifade etmeleri istenmiştir. Yazdıkları metinlerin irdelenmesi sonucu öğrencilerin görmenin yanı sıra diğer duyulara olan farkındalıklarının bu eğitim süreci sonrasında değiştiğinin belirtildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler bu atölyelerin, öğretici, farklı, faydalı, eğlenceli, renkli, alışılmadık, özgüven verici, farkındalık arttırıcı olduğuna yönelik çeşitli paylaşımlarda bulunmuşlardır. Bu deneyimlerin duysal farkındalıklarını arttırdığını, görme duyusunun aslında tek başına o kadar da ilham verici bir duyuyu olmadığına farkına vardıklarını; tasarım aşamasında duyulara olan bakış açılarındaki bu değişimin esinlenme, ilham alma noktalarında çok yararlı olabileceğini düşündüklerini vurgulamışlardır (Ek 3).

1. Atölye 1'e İlişkin Bulgular:

Atölyeye beden hareketi ile başlayarak tüm öğrencileri içinde bulunulan zamana ve mekana dahil etmek; görme duyusu yerine duyma duyusu ile mekanla iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla kurgulanan atölye1 çalışması sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Öğrencilerin görme duyularının iptal edildiği durumlarda çok daha rahat, özgür ve içlerinden geldiği gibi davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.
- Görme duyuları aktif halde iken dinledikleri müziğe konsantre olup, odaklandıkları duyguyu ifade edecek şekilde hareket etmeleri istendiğinde, öğrencilerin yaratıcı ve özgür davranışlar sergileyemediği gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin bu atölye ile ilgili hislerini ifade ettikleri metinlerde görme duyuları aktif iken huzursuzluk hissettiklerini, utandıklarını ve atölye katılımcılarından ve atölye yürütücüsünden çekindiklerini belirtmişlerdir.
- Atölyenin ikinci aşamasında gözleri göz bantları ile kapatılan öğrencilerin artık dinledikleri müziğe daha iyi konsantre oldukları, duydukları ses ve bedenleri ile daha rahat iletişime geçerek hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Artık utanma, çekinme duyguları çoğu öğrenci için ortadan kalkmıştır.
- Atölye 1'in genel kurgusunun eğlendirici, şaşırtıcı ve orijinal özellikler taşımasına paralel olarak öğrencilerin atölyeler ile ilgili yorumlarının yer aldığı metinlerde atölyelerin orijinal ve farklı birer deneyim olduğunu, çok eğlendiklerini, işitme duyularına bakış açılarının değiştiğini, farkındalıklarının arttığını, seslerin aslında nasıl farklı anlamlar taşıyabildiklerini anladıklarını, görmenin olmazsa olmaz olmadığını ve kendi sınırlarını zorladıklarını dile getirmişlerdir.

Duydukları müziği bedenleri ile görselleştirebilmeleri Torrance Yaratıcılık normlarından alışılmadık görselleştirme, erken kapamaya direnç, hareket faaliyet kriterlerine; duydukları müziğin onlarda oluşturduğu duygunun ortaya çıkarılması duygusal dışavurum, başlıkların soyutluluğu, başlıkların ifade gücü kriterlerine ve bu duyguyu hissettikleri anda bulduklarını düşündükleri mekanı tarif etmeleri hikayeyi ifade edebilme, zenginleştirme kriterlerine uyumludur. Atölye katılımcıları sadece duyma duyusunun aktif olduğu süreçte, kurguladıkları mekanı, hayalgücü zenginliği ve hayalgücü renkliliği oldukça farklı ve çeşitli tasvirlerle anlatabilmişlerdir (Ek 2).

2. Atölye 2'ye İlişkin Bulgular:

Dokunma duyusuna olan farkındalığımızı arttırmak; dokunma duyumuza görme duyumuzu iptal ederek odaklanmak; dokunarak bilinmeyenle baş başa kalmak;

bilinmeyi anlamlandırmak; hayal gücünü canlı tutmak adına kurgulanan atölye 2 çalışmasında elde edilen bulgulara göre;

- Atölye katılımcıları gözleri açık iken bilinmeyene ve dokunma duyusuna odaklanamışlardır.
- Hayal güçleri görme duyusunun varlığında tam anlamıyla aktif hale geçememiştir.
- Öğrencilerin bu atölye ile ilgili hislerini ifade ettikleri metinlerde görme duyuları aktif iken dokunabilecek görsel bir imge oluşturamadıklarını ve bu aşamada zorlandıklarını belirtmişlerdir.
- Çalışmanın ikinci aşamasında göz bantları ile gözleri kapatılan atölye katılımcılarının, görme duyularının iptali sonrasında bilinmeyenle dokunarak iletişime geçebildiği gözlemlenmiştir.

Bilinmeyene dokunarak iletişime geçtiklerini ifade eden katılımcılar, bilinmeyi artık rahatlıkla ifade edebilmişlerdir (Ek 2).

Gözleri kapalı iken sadece dokunma duyusuna odaklanarak bir nesne ya da bir duyguya dokunmaları beklentisi; Torrance Yaratıcılık normlarından sınırları uzatma-geçme, alışılmadık görselleştirme ve ojinallik kriterlerine; bilinmeyene bir isim verebilmeleri; başlıkların soyutluluğu, başlıkların ifade gücü, fantazi kriterlerine, bilinmeyi atölye katılımcıları ile paylaşımları, metinsel anlamda ifade edebilmeleri akıcılık, duygusal dışavurum, hikayeyi ifade edebilme, zenginleştirme kriterlerine uyumludur. Hayalgücünü zorlayarak zengin ve renkli bir anlatımla bilinmeyi anlamlandırma çabasıdır. Atölye katılımcıları Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç normunu kendini bilinmeyenle iletişime geçme konusunda zorlayarak gerçekleştirmektedir.

3. Atölye 3'e İlişkin Bulgular:

Görme duyusunun farkındalığını dokunma duyusunun farkındalığı ile sorgulamak; farklı iki duyu arasında bağın önemini kavratmak adına kurgulanan atölye 3 çalışmasında elde edilen bulgulara göre;

- Atölye katılımcılarının büyük çoğunluğu somut öğeleri (diken, güneş, yastık, tüy, deri, kaya, zımpara kağıdı, saten kumaş vb.) görme ve dokunma ögesi ile eş zamanlı olarak zihninde görselleştirebilmişlerdir. Atölye katılımcılarının bir diğer kısmı ise somut ancak elle dokunulamayacak öğeleri (güneş, bulut vb.) gördükleri anda dokunma duyusu ile ilişkilendirebilmişken, grubun oldukça

azınlık bir kısmı görme dokunma ilişkisini soyut öğeler (annem, insan kalbi vb.) ile ilişkilendirebilmiştir (Ek 2).

Görme duyusunun baskın özelliğini bir kenara bırakarak, somut ya da soyut nesnelere dokunma duyusunun farkındalığı ile içselleştirebilme beklentisi, atölye 3'ü Torrance Yaratıcılık normlarından sınırları uzatma-geçme, erken kapamaya direnç ve orjinallik kriterlerine; iki duyuya odaklanarak bir kavramı zihninde çağrıştırmak alışılmadık görselleştirme, başlıkların ifade gücü ve hikayeyi ifade edebilme kriterine; soyut kavramların somut kavramlar gibi dokunsal duyularla algılanabileceği üzerine yapılan yorumların analizi de katılımcıların farkındalıklarını başka bir noktaya taşıyarak, başlıkların soyutluluğu kriterine uyum göstermektedir.

4. Atölye 4'e İlişkin Bulgular:

Farklı iki duyu arasında bağın önemini sorgulanması; işitme ve görme duyularının birlikteliğinden doğacak kuvvetli sonuçlara dikkat çekilmesi; görsel bir öğenin işitsel bir öğe ile ifade edilebileceğinin vurgulanması adına kurgulanan atölye 4 çalışmasında elde edilen bulgulara göre;

- Atölye katılımcıları görsel bir öğeyi işitsel bir öğe ile oldukça zor ilişkilendirebilmişlerdir. Öğrencilerin bu atölye ile ilgili hislerini ifade ettikleri metinlerde görsel olanın ses ile ifade edilmesi anını oldukça zorlayıcı olarak nitelendirmişlerdir.
- Fotoğrafın duygusunu yakalama da oldukça rahat, üretken ve başarılı oldukları gözlemlenen atölye katılımcılarının fotoğrafların yansıttıkları duygulara verdikleri cevaplara örnek olarak yıkım, korku, parçalanmak (1.fotoğraf), acı, çöküntü, vahşet (2. fotoğraf), sevinç, neşe, zafer, mutluluk (3.fotoğraf) örnek olarak verilebilir.
- Görsel bir fotoğrafa bakarak o fotoğrafın hissettirdiği, sahip olduğu duygunun sesini işitsel olarak seslendirmenin, bir o kadar da farkındalık kazandırıcı bir süreç olduğundan bahsetmişlerdir.
- Bu atölye çalışması, kurgulanan tüm atölye çalışmaları arasında öğrencilerin en zorlandıkları ve içe kapanık davrandıkları çalışmadır.
- Kimi öğrenciler fotoğrafların sahip olduğu duygunun sahip olduğu sesleri, yazarak ifade etmişler (zafer, aauuuu, eğlence, hahahahaha, isyan, ayyyyyyyyyahhhhh, neşe, hahahahohhhh, acı, ufffffffffffff) ancak duyguyu

atölye katılımcılarının ve atölye yürütücüsünün bulunduğu ortamda seslendirme aşamasında pasif kalmışlardır (Ek 2).

Sadece görme duyusu ile algılanılan bir fotoğrafın ses ile ifade edilmesinin beklentisi; Torrance Yaratıcılık normlarından orjinallik kriterlerine; ses ile ifadenin uygulanma çabası sınırları uzatma-geçme, alışılmadık görselleştirme, erken kapamaya direnç kriterlerine; fotoğrafın sahip olduğu duygunun ifade edilmesi duygusal dışavurum, hikayeyi ifade edebilme, başlıkların ifade gücü, hayalgücü renkliliği ve hayalgücü zenginliği kriterlerine uyumludur. Bu atölye kişinin hayalgücünü ve mizah gücünü zorlayarak, görsel bir ögenin işitsel olarak da tasvir edilebileceğini gösterme çabasıdır.

5. Atölye 5'e İlişkin Bulgular:

Sadece işitme duyusuna odaklanılarak, duysal farkındalık kazandırmak; tasarım nesnesi ve tasarlayan arasında iletişim kurabilme yetisi kazandırmak; görme duyusunun yokluğunu fırsat bilip, işitsel ögeyi içselleştirerek sanatçının duygularına empati kurabilmek amacıyla kurgulanan atölye 5 çalışmasına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; atölye katılımcılarının sesi ifade yolu ile görselleştirmede oldukça başarılı oldukları saptanmıştır. Enstrümental müziği çoğu öğrenci hayata, doğumla ölüm arasında yaşanan sürece benzetirken; kimi öğrenciler müziği yaşamda hissettiğimiz duygularla özdeşleştirerek müziğin hızlı bölümlerini heyecanlarımızla, mutluluklarımızla; yavaşlayan bölümlerini ise hüznlerimizle özdeşleştirmiştir (Ek 2).

Duydukları müziği sanatçı ile empati kurarak görselleştirebilmeleri Torrance Yaratıcılık normlarından alışılmadık görselleştirme, orjinallik, erken kapamaya direnç, sınırları uzatma-geçme kriterlerine; bu görseli ifade edebilmeleri Torrance Yaratıcılık normlarından akıcılık, zenginleştirme, hikayeyi ifade edebilme, duygusal dışavurum kriterlerine ve sesi görsellelikle ifade edebilmeleri esnasında kullanılan çok yönlü ifadeler Torrance Yaratıcılık normlarından zenginleştirme kriterlerine uyumludur. Atölye katılımcıları müzik ile iletişime girdikleri bu süreçte, sesleri somutlaştırıp görselleştirmede, hayalgücü zenginliği ve hayalgücü renkliliği kullanarak farklı ve çeşitli tasvirlerle hissettiklerini anlatabilmişlerdir.

Atölye 5'in genel kurgusunun eğlendirici ve orijinal özellikler taşımasına paralel olarak öğrencilerin bu atölye ile ilgili yorumlarının yer aldığı metinlerde bu atölyenin orijinal ve farklı deneyim olduğuna, çok keyif aldıklarına, işitme ve görme duyularının asla bu kadar ilişkili olabileceklerini düşünmediklerine, farklı duyularının birlikteliğinin ne kadar önemli olduğunun farkına vardıklarına dair çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

6. Atölye 6'ya İlişkin Bulgular:

İşitme duyusuna olan farkındalığımızı arttırmak; işitme duyumuza, görme duyumuzu iptal ederek odaklanmak; çeşitli seslerin (fırtına, orman, deniz vb.) bir mekanla ilişkilendirilebilmesini sağlamak adına kurgulanan atölye 6 çalışmasında elde edilen bulgulara göre;

- Atölye katılımcıları gözleri kapalı iken dinledikleri sese ve işitme duyusuna odaklanmakta başarılı olmuşlardır.
- İşitsel öğeleri sözel olarak ifade ederken, yağmur sesini duyarak düşünsel olarak tasarladıkları mekanı genellikle kasvet, karanlık, yıkık, soğuk, taş gibi betimlemelerle ifade ederken, yunus seslerinin mekânsal ifadesini genellikle deniz kenarında bir kulübe ya da yunus seslerini araba sesi sandıkları için otoyol kenarında bir mekan olarak ifade etmişlerdir.
- Okyanus sesi atölye katılımcıları tarafından deniz kenarında yazlık ev, kumsalda bir kulübe, sahilde yarı açık bir mekanla özdeşleştirilmişlerdir. Öğrenciler okyanusun sesinin mekânsal ifadesini betimlerken ferah, huzur, rahat gibi sıfatlardan yararlanmışlardır.
- Öğrencilerin atölyeler ile ilgili yorumlarının yer aldığı metinlerde bu atölye kapsamında sadece işitsel olana konsantre olarak, sadece işitme duyusu kullanılarak bir mekan tasarlayabileceklerinin mümkün olduğunu kavradıklarının; duyma duyusuna bakış açılarının değiştiğinin, alışılmış kalıpları yıkmamanın mümkün olduğunun farkına vardıklarının ve çevrelerindeki sesleri artık farklı bir şekilde algılayacaklarına ait bulgulara ulaşılmıştır (Ek 2).

Duydukları sesi bir mekanla özdeşirebilmeleri becerisi Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, sınırları uzatma-geçme kriterlerine uyumludur. Hayalgücünün zenginliği ve renkliliğini kullanarak alışılmadık bir şekilde işitsel bir öğeyi görsel bir şekilde ifade eden atölye katılımcıları hikayeyi ifade ederken çeşitli zenginleştirmelerde bulunmuştur. Bunların her biri Torrance Yaratıcılık normlarına bağımlı kriterlerdir. Hikayeyi ifade ederken akıcı bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Atölyede öğrencilerden duydukları bir sesin görsel olarak mekana dönüştürülmesi beklentisi, Torrance Yaratıcılık normlarından mizah ve orijinallik kriterlerine uyumludur. Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin belirli bir sürede öğrencilere uygulanıyor oluşuna benzer olarak, mekanı ifade ederken duygusal dışavurumun kısa bir sürede gerçekleşip, metne dönüştürülmesi beklenmektedir.

7. Atölye 7 ile İlişkili Bulgular:

Dokunma, tatma ve koklama duyularına duyuşal farkındalık kazandırmak; öğrencilere görsel bir öğe ile iletişime geçerek onun sahip olduğu diğer (dokunsal, kokusal, tatsal) özellikleri keşfetme yetisi kazandırmak amacıyla kurgulanan atölye 7 sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Öğrencilerin bu atölyede rahat, esprili ve eğlenceli tavırlar sergilemişlerdir.
- Kristal öğesi ile iletişime geçmesi beklenen öğrenciler, kristalin onlara hangi özelliğinden bahsedeeği sorularına esprili şekilde kristalin kendisinin parlak, zarif, ışıltılı, keskin, göz alıcı vb. özelliklerinden bahsettiğini vurgulamışlardır (4.öğrenci: Çok kırılğan gibi gözükürüm ama şehveli ve ulaşılmazım. 18.öğrenci: Ne kadar göz alıcı, karmaşık ve sert görünsemde aslında yalnız ve kırılğanım. 25.öğrenci: Çabuk parçalanırım. Sen benim gibi olma. 28.öğrenci: Bende gördüğün yansıman kadar çok yönlü olduğunun farkına var.)
- Çikolata öğesi ile iletişime geçmesi beklenen öğrenciler çikolatanın onlara kendisinin hangi özelliğinden bahsedeeği sorusuna esprili şekilde çikolatanın sıcaklığından, akışkanlığından, renginden, tadından, kokusundan bahsedeeğini vurgulamışlardır (8.öğrenci: Dışarıdan sert görünebilirim ama tadıma bakarsan ne kadar tatlı olduğumu anlarsın. 17.öğrenci: Sıcaklığımı ve tadımı hisset. 18.öğrenci: Ne kadar karamsar görünsem de çok tatlı ve mutluluk verdiğim gerçeği değişmez)
- Öğrenciler yosunun kendisinin hangi özelliğinden bahsedeeği sorusuna esprili şekilde kaygan, tiskindirici, vıcık vıcık yapısından bahsettikleri bulgularına ulaşılmıştır (7.öğrenci: Adımına dikkat et. 23.öğrenci: Yosun: Taş üstünde rezalet, göz renginde felaket. 26.öğrenci: Aslında pis değilim (Ek 2).

Bu atölye kapsamında verilen soruna bağlı olarak öğrencilerin somut öğelerle iletişime geçerek onların kendileri ve özellikleri hakkında ne söyleyebileceklerini düşünmeleri Torrance Yaratıcılık normlarından mizah, orjinallik, erken kapamaya direnç, hayalgücüzenginliği, hayalgücü renkliliği, fantezi ve sınırları uzatma-geçme kriterlerine; bu düşünceyi ifade edebilmeleri Torrance Yaratıcılık normlarından akıcılık, zenginleştirme, hikayeyi ifade edebilme, duyuşal dışavurum kriterlerine uyumludur.

Öğrencilerin atölye deneyimlerinden bahsettikleri metinlerde, atölye 7 ile ilgili olarak, görsel olarak algıladıkları bir nesnenin diğer duyular özelinde değerlendirilse nasıl algısal açıdan nasıl zenginleşebildiğini farketdiklerini belirtmişlerdir.

8. Atölye 8'e İlişkin Bulgular:

Koklama ve tatma duyularına olan farkındalığı arttırmak amacıyla kurgulanan atölye 8'de;

- Atölye katılımcılarının bugüne kadar takındıkları tavidan farklı olarak, kokusunun tadından daha baskın olan yiyecekleri düşünürken, koklama ve tatma duyusunu görme duyusu ile eş zamanlı baskın hale getirerek kullanmaya çalıştıkları bulgularına ulaşılmıştır.
- Atölye deneyimlerinden bahsederlerken, bu atölyenin çevrelerindeki nesnelere çok daha farklı bir duysal farkındalıkla bakmaları gerektiğinin öğretisi niteliğinde geçtiğinden bahsetmişlerdir.
- Öğrencilerden alınan cevaplara göre, kokusunun tadından baskın olduğu yiyecekler kahve, karnabahar, balık, mandalina, salatalık, nane vb. gibi örneklerle ifade edilmiştir (Ek 2).

Kısa bir sürede öğrencilerin eş zamanlı olarak koklama, tatma ve görme duyuları ile iletişime geçebilmeleri, kokusal ve tatsal duyumların etkin olduğu bir nesneye odaklanabilmeleri; Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, hayalgücü zenginliği, hayalgücü renkliliği kriterlerine; ve bu düşüncelerini ifade edebilmeleri Torrance Yaratıcılık normlarından başlıkların ifade gücü; duysal dışavurum kriterlerine uyumludur. Atölyenin Torrance Yaratıcılık normlarından orijinal bakış açısına göre kurgulanmış olması ile atölye 8'in öğrenciler tarafından orijinal olarak nitelendirilmesi paralellik göstermektedir.

9. Atölye 9'a İlişkin Bulgular:

Koklama duyusuna farkındalık sağlamak; koklama duyusu ile tespit edilen özelliklerin, çeşitli mekanlara ait özelliklerle özdeşleştirebilme yetisi kazandırmak, tasarlanmanın duysal farkındalıklar eşliğinde zenginleşebileceği algısı kazandırmak; koklama ile görme duyusu arasında ilişkiyi kurabilmek; tasarım ve duyu arasında ilişki kurabilme yetisi kazandırmak amaçları ile kurgulanan atölye 9 sonucunda ulaşılan bulgular neticesinde;

- Kokusal bir ögenin mekan tasarımına veri olabileceğini görebilme fırsatı verdiği için atölyeyi öğrencilerin orijinal, farklı ve özgün olarak nitelendirmişlerdir.
- Kokuları mekanla özdeşiren öğrencilerin herbiri kokuların farklı niteliksel özelliklerine vurgu yapmış ve bu özellikleri mekanla özdeşirirken farklı mekânsal kurgular oluşturmuşlardır. Örneğin; karanfil kokusu eski ile ifade edilirken;

kokunun mekanla özdeştirilme aşamasında bir ahşap ev, uzun yıllar kalınmamış, eskimiş bakımsız bir oda, ama bir o kadar da büyüleyici gibi betimlemeler yapılmıştır (4.öğrenci). Eski bir bina terk edilmiş, yosun tutmuş, yoğun bir eskimiş kokusu var, kırık dökük biraz ıslanmış, karmaşık (8.öğrenci). Bir başka öğrenci kokuyu ferahlama hissi ile açıklamış, kokunun uyandırdığı hisse ait mekanı beyaz uçuşan perdeleri olan ferah sade bir oda olarak nitelendirmiştir (12.öğrenci). Kekik kokusu, bir örnekte eski ahşap kokusu ile nitelendirilirken kokunun mekanı antika eşyaların bulunduğu, satıldığı bir koyu renkler hakim olduğu bir antikacı olarak ifade edilmiştir (14. öğrenci). Bir başka örnekte kekik kokusu dinamik etki vermesi, motive etmesi ile nitelendirilmiş, mekan kurgusu ise insanı harekete geçiren, teşvik eden bir atölye ortamı olarak ifade edilmiştir (Ek 2).

Kokuların sırasıyla bir mekan ile özdeştirilmesi Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, sınırları uzatma ve geçme, alışılmadık görselleştirme kriterlerine; kokunun duyuşal özelliklerinin mekânsal tasvirlerle zenginleştirilmesi, Torrance Yaratıcılık normlarından hayalgücü zenginliği, hayalgücü renkliliği, zenginleştirme ve bu tasvirlerin mizah ve fantezi kullanılarak dile getirilmesi ve sonrasında metne dönüştürülmesi akıcılık, duyuşal dışavurum, hikayeyi ifade edebilme kriterlerine de uyum göstermektedir. Öğrencilerin atölyeler hakkında yazdığı metinlerde atölye 9 hakkında yorum yaparlarken; alışılmamış, fantastik, ütöpik, farklı gibi kelimeleri seçerek atölyeyi tasvir etmişlerdir.

10. Atölye 10'a İlişkin Bulgular:

Tatma ve görme duyuşuna dikkat çekmek; farklı düşünme yetisi kazandırmak; öğrencilerin bakış açılarını değiştirmek amacıyla kurgulanan atölye 10 sonucunda atölye katılımcılarının atölyeler hakkında yaptıkları yorumlar değerlendirildiğinde;

- Atölye sürecinin keyifli, farklı, alışılmışın dışında olduğunu vurgulayan, atölyenin orijinal soru yapısının orijinal düşünebilme ve algılayabilme yetisi kazandırdığını ifade eden bulgulara ulaşılmıştır.
- Atölye10 eğitimi sürecinde katılımcı öğrencilerin oldukça esprili tavırlar sergiledikleri, rahat ve oldukça yaratıcı cevaplarla atölyeye katılım sağladıkları saptanmıştır.

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu özellikle mizah yönlerini ön plana çıkararak kendilerine verilen kavramların (fırtına, hortum, sis) tadının ne olabileceğini ifade ederken, o tata ait en belirgin niteliği de ifade edebilmişlerdir.
- Öğrencilerin oldukça farklı bir duyumsal süreç yaşayarak görsel olanı tatma duyusuna vurgu yaparak rahatlıkla ifade edebilmeleri ve bunu keyifle yaptıklarını ifade etmeleri bu atölyenin duyusal farkındalık kazandırdığının göstergesidir.
- Bu süreçte, kavramın tadının ne olabileceğini ifade eden öğrencilerin büyük çoğunluğu, kavramı çağrıştıran başka bir görsel öge kullanarak o kavramın tadını izah etmeye çalışmıştır.
- Fırtına: tadı dondurma gibi olurdu. Twister gibi (1.öğrenci), Naneli şekere benzerdi (2.öğrenci) Fırtına: Ferahlatan, keskin bir tadı olurdu (28.öğrenci)
- Sis: Sis: Karamel sosu (4. öğrenci) Jöle-dağılma özelliğinden (6. öğrenci) Ağızda dağılan un kurabiyesi (16. öğrenci) Pişmaniye-renk ve dağılma özelliği (17. öğrenci) Nane aromalı nargile, dokunsal olarak hissedemezdik ama soğukluğunu hissederdik (24. öğrenci)
- Çöl: Kestane, boğazı kurutur (4. öğrenci) Leblebi, yumuşak, dağılan (9. öğrenci) un helvası, rengi ve sıcaklığından dolayı (19. öğrenci) (Ek 2).

Öğrencilerden görme duyuları ile algıladıkları bir nesnenin (fırtına, hortum, sis) tadının nasıl olabileceğini tahmin etmeleri, Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, sınırları uzatma-geçme, alışılmadık görselleştirme, orjinallik kriterlerine uyumludur. Bu normal dışı gözükten soruyan cevap verebilen öğrenci hayalgücünü yoğun bir şekilde kullanarak fantastik bir serüveni içine girmektedir. Torrance Yaratıcılık normlarından akıcılık, başlıkların ifade gücü, mizah ve zenginleştirmeyi kullanarak bu fantastik serüveni betimlemektedir.

11. Atölye 11'e İlişkin Bulgular:

Tüm duyularımızla kişisel olarak iletişime geçmemizi sağlamak; nasıl algıladığımızın değil, nasıl algılandığımızın sorgusunu yapabilmek; duyularımıza çok yönlü farkındalık kazandırmak amacıyla kurgulanan atölye 11 sonucunda yapılan değerlendirmeler neticesinde;

- Katılımcı öğrencilerin bu atölyenin kişisel farkındalık sağlayıcı, özgüven verici, sürekli gördüğümüz şeylere farklı gözlerle bakmayı, onları farklı yönleri ile sorgulamayı aşıl原因 bir yapıda olduğunu ifade ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

- Katılımcılardan kim olduklarını, nasıl göründüklerini, nasıl koktuklarını, kendilerine dokunulduğunda nasıl hisler uyandırdıklarını, tatlarının neye benzediğini ifade etmeleri istendiğinde, öğrencilerin kendilerini tüm duyularını kullanarak ifade edebilme fırsatı sunulmuştur.
- Bireyin kendini ifade edebilmesi için duyularını kullanması, kendine ve duyularına yoğunlaşması; duyularla iletişime geçebilmeleri adına etkili bir süreç yaşamalarını sağlamıştır.
- Atölye katılımcılarının bir kısmı duyularla nasıl algılandıklarını ifade ederlerken, ardı ardına verdikleri cevaplarda birbirleri ile ilişkili bir metin oluştururken kimi öğrenciler duyularla kendilerini ifade ederlerken farklı duyulara ilişkin cevaplarda ilişkisiz bir tutum sergilemişlerdir.
- İlişkili bir tutum sergileyen tanımlamalara örnek olarak; Öğrenci13: benim adım çatlakcan. Ben bir gül gibi kokarım. Bir zırdeli gibi görünürüm. Bir çingirak gibi ses çıkarırım. Bir acımtrak gibi tad veririm. Bana dokunmak kaktüse dokunmak gibidir. 17.öğrenci: Benim adım kaktüs. Ben bir çöl gibi kokarım. Bir kum gibi görünürüm. Bir fırtına gibi ses çıkarırım. Bir su gibi tad veririm. Bana dokunmak sıcağa dokunmak gibidir. Metinleri verilebilir. İlişkisiz tutum sergileyen tanımlamalara örnek olarak ise, 5.öğrenci: Benim adım karayel. Ben bir çiçek gibi kokarım. Bir kaplumbağa gibi görünürüm. Bir flüt gibi ses çıkarırım. Bir çikolata gibitad veririm. Bana dokunmak kediye dokunmak gibidir. 20.öğrenci: benim adım yasemin ben bir tarçınlı kurabiye gibi kokarım. Bir sütlü çikolata gibi görünürüm. Bir enstürüman gibi ses çıkarırım. Bir yeşil elma gibi tad veririm. Bana dokunmak çimenlere dokunmak gibidir metinleri örnek gösterilebilir (Ek 2).

Bu atölye süreci, atölye ortamındaki katılımcıların birbirlerini daha iyi tanımalarına; duygusal irdelemeler ve kişisel ifadeler sonucunda birbirlerinin karakterlerine ait daha derin ipuçlarına sahip olmalarına imkan vermiştir. Bu yönü ile atölye Torrance Yaratıcılık normlarından duygusal dışavurum normuna uyumludur. Atölye kurgusunun katılımcılarından kendilerini duyularıyla ifade etmeleri beklentisi; Torrance Yaratıcılık normlarından sınırları uzatma-geçme, erken kapamaya direnç, alışılmadık görselleştirme ve ojinallik kriterlerine uyumludur. Hayalgücü zenginliğini, hayalgücü renkliliğini ve fantezi yönlerini zorlayarak zengin ve renkli bir anlatımla kendilerini duyuları ile ifade etme çabası, Torrance Yaratıcılık normlarından akıcılıkla birleşerek, belli bir zaman sınırı içinde çok sayıda fikir üretebilme yetisi kazandırmaktadır. Atölye katılımcıları Torrance

Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç normunu kendini bilinmeyenle iletişime geçme konusunda zorlayarak gerçekleştirmektedir. Kendini duyularını kullanarak ifade etmeye çalışan atölye katılımcısı, diğer katılımcılarla kuvvetli ve açık bir iletişim kurarak fikirlerini iletmeye çalışmaktadır. Atölyenin bu özelliği de Torrance Yaratıcılık normlarından hikayeyi ifade edebilme kriterine uyumludur.

12. Atölye 12'e İlişkin Bulgular:

Tatma, işitme, dokunma ve koklama duyularını tasarımla özdeşleştirebileceği algısını kazandırmak; farklı duyularla algılanılan cisimlerin biçimsel olarak iki boyutta görselleştirilerek ifade edilebileceğini vurgulamak amacıyla kurgulanan atölye 12 sonrasında edinilen bulgular neticesinde;

- Atölye katılımcılarının kendilerine verilen kavramın (tadılacak yiyecek-limon, koklanacak öge-kolonya, dokunulacak cisim-jöle, duyulacak cisim- bir kutu içindeki taşların çarpışma sesi) en belirgin özelliğini belirleyerek o özelliği iki boyutla ifade etme yolunu seçtikleri saptanmıştır (Ek 2).

Kendilerine verilen kısa zaman diliminde öğrencilerin sırası ile nesnelerin dokunsal, işitsel, kokusal ve tatsal duyumlara odaklanarak kendilerine göre o duyumun en belirgin özelliğini bulmaları; Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, hayalgücü zenginliği, hayalgücü renkliliği, hikayeyi ifade edebilme kriterlerine; ardından o duyumun en belirgin özelliğinin şekilsel ifadesini iki boyutlu olarak ifade edebilmeleri; Torrance Yaratıcılık normlarından alışılmadık görselleştirme ve zenginleştirme kriterlerine uyumludur. Duyumun en belirgin özelliğinin ne olduğunu anlayabilmek için gerekli iki boyutlu detayları veren katılımcı, alışılmadık bir teknikle duyulara ve duyuların en belirgin özelliklerine alışılmamış görsel bir perspektifle görme eğilimi sunmaktadır.

13. Atölye 13'e İlişkin Bulgular:

İşitme, dokunma, görme, tatma, koklama duyularının mekanın tasvir edilmesinde ve mekanın algılanmasındaki önemine eş zamanlı dikkat çekmek; duyuları mekan ve tasarım kavramları ile ilişkilendirme yetisi kazandırmak amacıyla kurgulanan atölye13 sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Atölye13 eğitiminin mekanın tüm detaylarının içselleştirilerek okunabilmesi adına çok yararlı ve etkili bir süreç olduğu yönündedir.

Atölye katılımcılarına gözleri göz bantları ile kapatılmış iken duyuumsal özelliklerin sıkça vurgulandığı iç mekan tasvirinin okunması sonucunda mekanın dokunsal, işitsel, kokusal ve tatsal duyumlarına odaklanarak bunları metinden çekip almaları; Torrance

Yaratıcılık normlarından zenginleştirme kriteri ile uyumludur. Duyularla ilişkili metnin içinden gerekli detayların ifade edilebilmesi zenginleştirme kriteri ile uyum gösterdiğinin göstergesidir.

Bu duyuşal detayların farkedilmesinin ardından bu duyuşlarla nasıl bir mekanın içinde hissettiklerini düşünerek, bir metin oluşturmaları ise; Torrance Yaratıcılık normlarından hikayeyi ifade edebilme, akıcılık, duyuşsal dışavurum, hayalgücü zenginliğı, hayalgücü renkliliğı kriterlerinin kullanılması yolu ile sağlanmaktadır. Belli bir zaman sınırı içinde çok sayıda fikir üretebilmeleri, uzak çağrışımlar yaparak akıcı bir tavır sergilemeleri beklentisi de; Torrance Yaratıcılık normlarından akıcılık kriteri ile uyumludur. Bu metinlere örnek olarak;

- Öğrenci 4: Okuldan yeni gelmişti. Kırmızı ve boğucu odasına girdi. Yerlerde dünden kalma çöpler vardı. Kendini sert döşemenin üstüne attı, açık camdan gelen keskin kokuyla esen rüzgarla içeri yayıldı, pencere üzerine çarpıyordu, ancak o kadar yorgundu ki o yerde uyuyaldı.
- Öğrenci 10: Kırmızı soğuk duvarlar, keskin rutubet kokusu, ahşap kapı gıcırıtı ile açıldı. Denzin tuzlu suyunun kokusu burnumu yaktı.
- Öğrenci 15: Hiç tanıdık gelmeyen bir yerde bulmuştum kendimi. Hızla etrafımı incelemeye başlamıştım. Loş, karanlık bir yerdeydim. Her yer karanlık olmasına rağmen tavan bambaşkaydı. Beyaz eğrisel ve dairesel şekiller mekan da çok dikkat çekiyordu. Rahatlamak için arkama yaslandığımda aslında duvarların eğrisel olduğunu farketdim. Bir masaj etkisi yapıyordu adeta. Ben etrafımı incelerken arkalardan klasik bir müzik mırıltısı geliyordu. Müziğın ritmine kapılmışken birden burnuma keskin kokular gelmeye başlamıştı. Hızla olduğum yerden kalkıp kokuyu takip ettim.
- Metinler incelendiğinde atölye13 kapsamında öğrencilerin duyuşlarını mekanların tasvirlerinde oldukça etkili kullandıkları, mekanlara ait tasarımların görsel olanın yanı sıra dokunsal, işitsel, kokusal ve tatsal unsurlara dikkat edilerek vurgulandığı gözlemlenmiştir.
- Atölye katılımcılarının çoğunluğunun betimledikleri mekan tasvirlerinin iç mekanlara ait olduğu, azınlıktaki kısmının ise dış mekanlara ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Ek 2).

14. Atölye 14' e İlişkin Bulgular:

Duyusal öğeleri bir sanatçının ifade gücü ile görebilme imkanı yakalamak; tasarımla ilişkili disiplinlerden mekan ve görsellikle ilişkisi kuvvetli bir disiplin olan sinemaya duyusal olarak içselleştirebilme imkanı sağlamak; alışılmamış bir bakış açısı kazandırmak amacıyla kurgulanmış atölye 14 eğitimi sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Görsel, işitsel, dokunsal, tatsal ve kokusal uyaranların en etkin şekilde kullanıldığı Orange Love festival filmi çok duyulu bir deneyim yaratmak ve bu deneyimi tartışabilmek adına çok yararlı olmuştur.
- Katılımcı öğrencilerinin atölyeler sonrasında çok duyulu farkındalık eğitimi ile ilgili yorumları değerlendirildiğinde, atölye 14'ün farklı bir bakış açısı kazandırmak adına çok yararlı olduğunu sıklıkla tekrar ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.
- Film özelinde yapılan duyusal değerlendirmelerde filmin hedeflediği duyusal mesajların öğrenciler tarafından hissedildiği, hissedilemediği noktalarda ise atölye kapsamında yapılan fikir alışverişleri ve tartışma ortamları sayesinde hissettirildiği gözlemlenmiştir.
- İşitme duyusuna öğrencilerin büyük çoğunluğunun korna sesi, çığlık, zil sesi, fotoğraf makinesinin çekim sesi, kaza esnasında çıkan ses, cezvede taşan kahvenin sesi, çello sesi, nefes sesi vb. cevapları verdikleri bulgularına ulaşılmıştır.
- Dokunma duyusuna öğrencilerin büyük çoğunluğunun çıplak ayaklarla soğuk beton zemine basılan sahne, yağmurun kızın tenine değmesi, rüzgarın kızın saçlarına değmesi, ikisinde tenlerinin çekildiği sahneler, yumuşak yatak örtüsü vb. gibi cevapları verdikleri bulgularına ulaşılmıştır.
- Koklama duyusuna öğrencilerin büyük çoğunluğunun; kan, kahve, sigara, kan, portakal, ten vb. gibi cevaplar verdikleri bulgularına ulaşılmıştır.
- Tatma duyusuna örnek olarak da; portakal, kahve, et, elma, baharat cevaplarla ifade edilmiştir (Ek 2).

Bu atölye kapsamında izletilen festival filminin taşıdığı duyumsal izlerin saptanması ve görsel bir perspektifle fikir veya objeleri film özelinde görme eğilimi; Torrance Yaratıcılık normlarından alışılmadık görselleştirme kriterine uyumludur. Aynı zamanda bu saptama atölye katılımcıları tarafından film sahnelerinden duyumsal vurgulamaların yapıldığı kareleri görebilmeleri için zihinsel atlamayı yapmaya yetecek kadar kapamayı

geciktirip, Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç kriteriyle de uyumludur. bu atölye kapsamında katılımcıların edindiği farkındalıkları ve bu farkındalıklar sonucunda hissettikleri duygusal öğeleri not etmeleri ve kazanımları hakkında diğer atölye katılımcıları ile fikir alışverişi yapmaları; Torrance Yaratıcılık normlarından duygusal dışavurum, başlıkların soyutluluğu, başlıkların ifade gücü ve hikayeyi ifade edebilme kriterleri ile uyumlu olarak kurgulanmıştır. Bu atölyenin film ve duyuların analizi özelinden kurgulanmış olması atölye14'ü orjinallik açısından zengin kılmaktadır.

15. Atölye 15 ile İlişkin Bulgular:

Bu atölyenin ikinci kere tekrarlanmasının nedeni, bu atölyenin birinci gün gerçekleşen atölyelerin öğleden sonra başlayan ilk atölyesi olmasıdır. Atölye katılımcılarını öğleden önce edindikleri atölye ruhuna ve o atmosfere tekrar büründürebilmek adına, bedensel hareketin her atölye eğitiminin başlangıcında tekrarlanmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Atölyeye tekrar beden hareketi ile başlayarak tüm öğrencileri içinde bulunulan zamana ve mekana dahil etmek; görme duyusu yerine işitme duyusu ile mekanla iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla kurgulanan atölye1'in tekrarı çalışması sonucunda;

- Öğrencilerin bu atölyenin aynı içeriğine sahip atölye 1 deneyimlerinde sergiledikleri hareketlere oranla çok daha rahat, aktif ve özgür olduklarına dair bulgulara ulaşılmıştır.
- Ayrıca bu atölyede ilk atölyeden farklı olarak genellikle dinletilen müziğin onlara hissettirdiği duyguyu ifade etmek için yazdıkları metinler incelendiğinde, sahip olunan duyguyu ifade ederlerken artık o duyguya hangi mekanda sahip olduklarından da bahsettikleri ve o mekanın tasvirini de yaptıkları gözlemlenmiştir.
- Atölye katılımcılarının büyük çoğunluğunun, mekanın tasvirini yaparken mekanın sahip olduğu işitsel, görsel, dokunsal, tatsal ve kokusal unsurlara vurgu yaptığı edinilen bulgular arasındadır.
- 1.öğrenci: Upuzun bir hastane koridorundayım. Sağlı sollu uzanan kapılar. Teker teker açıyorum koşarak. Titrek beyaz florasan tepemde. Ses çıkarıyor rahatsız edici. Yanıp sönen kırmızı ışıklar var.
- 4.öğrenci: Tedirgindim ve heyecanlıydım. Biraz da hastaydım. Sanki bir aksiyon filmindeydim. Bir katili kovalıyordum. Müzik yükseldiğinde ona bir adım daha

yaklaşıyordum. Müziğin durgun olduğu anlarda labaratuvar sonuçlarımın çıkmasını bekliyordum. Ortam oldukça sıcaktı (Ek 2).

16. Atölye 16'a İlişkin Bulgular:

Farklı duylulara (görme, işitme, koklama, tatma, dokunma) farkındalık kazandırılması; koklama, tatma, dokunma, işitme duylularının sırasıyla herbiri ile bir öge aracılığıyla iletişime geçilerek, o duyluya yoğunlaşılması; duylu ve mekan ilişkisinin sorgulanması amacıyla kurgulanan atölye 15 eğitimi sonucunda;

- Her bir duylunun hissettirdiği duylu paralelinde mekan tasarımımda öğrencilerin oldukça başarılı tasarım kararları alabildiği bulgularına ulaşılmıştır.
- Atölye katılımcılarının gözleri göz bantları ile bağlı iken koklama duylusunu kullanarak bu ögenin ne olduğuna dair düşüncelerinden bahsederken yosunu genellikle kasvet, çürümüş, boğuk, soğuk, karanlık gibi sıfatlarla betimlemişlerdir.
- Öğrencilerin koku duylusu ile başlayan algılama süreci sonrasında yaptıkları mekan tasvirlerinde mekanın birçok duylusal özelliğine vurgu yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin 1.öğrenci mekan tasvirini yaparken, mekanın karanlık ve kasvetli bir balıkçı barakası olduğunu belirtmektedir. Bu baraka çürümüş tahta ve paslı demirlerle kaplıdır. 12. Öğrenci bu mekanı her bir tarafı camlarla kaplı, fazla eşyası olmayan bir kafeterya olarak betimlemiştir. Bu mekanın ağır bir kokusu olduğundan ve soğuk bir mekan olduğunu da ifadelerine eklemiştir.
- 2. aşamada öğrencilerin tatma duylusunu (deniz tuzu) kullanarak bu ögenin ne olduğuna dair fikirlerinden bahsederken, keskin, girinti çıkıntılı, sert, keskin, dokulu gibi betimlemeler yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu ifadelerinde de tüm duylularına vurgu yapacak ifadelerle mekan tasvir edilmiştir (9.öğrenci. Kenarları girintili çıkıntılı porselen gibi sert bir etki veren bir koltukta oturuyorum. Küçük patlayan şekerlerden alıyorum elime ve yiyorum. 6.öğrenci Deniz kenarında bir kulübe, deniz tuzu, sert doku, gri sert kayalarla çevrili bir kulübedeyim.)
- 3.aşamada ise dokunma duylusunu aktif hale getirecek bir ürün (deniz suyu) dokunan öğrencilerin dokundukları ögeyi yumuşaklık, sakinlik, keyif, rahatlık gibi sıfatlarla ifade ederek; mekan tasvirlerinde de büyük çoğunlukla huzurlu, dingin, keyifli mekan tasvirleri yaptıkları bulgularına ulaşılmıştır (3.öğrenci: Gizli bir tapınaktayım. İçerisi loş ve sert taşlarla dolu olmasına rağmen tepeden aldığı az bir ışıkla ruhani bir etki bırakıyor. Denize nazır, sıcak ilişkilerin yaşandığı

sıcak renklerin kullanıldığı güneşi bol olan, deniz kokulu, yumuşak hatlara sahip bir mekanda burası.7.öğrenci: Banyodayım, kuvetteyim. Banyoyu su ile doldurup, içini köpükle doldurmayı planlıyorum.)

- İşitme duyusunu kullanarak bu ögenin ne olduğuna dair düşüncelerinden bahsederken çakıl taşlarını genellikle, sahilde deniz kenarında olduklarını ifade ettiklerinden bu aşamada çok özgün cevaplara ulaşamamıştır. Atölyenin son aşamasında 4 ögenin eş zamanlı algılanması sonucunda tüm duyuşal farkındalıklarla mekan tasarlayan öğrencilerin tüm duyuların farkındalığı ile metinlerinde mekan tasvirlerini yaptıkları bulgularına ulaşılmıştır (Ek 2).

Kendilerine verilen kısa zaman diliminde öğrencilerin sırası ile nesnelere kokusal, tatsal, dokunsal ve işitsel, kokusal ve tatsal duyularına odaklanarak, o duyunun hissettirdikleri ile bir mekan hayal edebilmeleri; Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, hayalgücü zenginliği, hayalgücü renkliliği kriterlerine; hayal ettikleri mekanı o duyu ile özdeşleştirerek metin yazımı yolu ile görselleştirebilmeleri hikayeyi ifade edebilme, duygusal dışavurum, zenginleştirme kriterlerine ve alışılmadık görselleştirme kriterlerine uyumludur. Metinlerin belli bir zaman sınırı içinde çok sayıda fikir üretmek, duyularla ilişkili bir yapıda kurgulanması, ancak uzak çağrışımlar yapabilmeye gücünü de göstermesi atölyenin Torrance Yaratıcılık normlarından akıcılık özelliği ile uyumlu olduğunun göstergesidir.

17. Atölye 17'e İlişkin Bulgular:

Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; bir duyunun eksikliğini sebep olduğu zorluklara ve avantajlara farkındalık kazandırma; bir duyunun nasıl ilham kaynağı olabileceğini vurgulama; bir tasarımcı için duyuların önemine vurgu yapmak amacıyla kurgulanan atölye 17 sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Atölye katılımcılarının daha önceki atölyeler sonucunda sonucunda elde ettikleri duyulara ait kazanımlarını ve farkındalıklarını tasarım süreci ile özdeşleştirebildikleri gözlemlenmiştir.
- Ayrıca atölye katılımcılarının gözmerkezci bakış açılarının atölyelerle birlikte kırılmaya başladığı, tüm duyulara verdikleri önemin arttığı saptanmıştır.
- Artık görme duyumu atölye katılımcıları için tasarım için merkezdeki duyu olmaktan çıkmış, hatta görme duyusuna verilen değer diğer duyuları öteleyerek

gerçekleştirilirse bu durumun olumsuzluklara neden olduğunun bilincine varmışlardır.

- Görme duyusunun engellendiği durumların hayal kurmaya bir engel olmadığına; bu durumda hayal gücünün çok daha sınırsız olabileceğine; hatta görmenin hayalleri, düşünceleri kısıtladığına dair çokça yorum yapılmıştır (16.öğrenci, 19.öğrenci, 29.öğrenci, 30.öğrenci) Bu sebeplerle görme duyusunun baskınlığının ortadan kaldırıldığı durumlarda tasarımların çok daha özgün olabileceği tartışılmıştır (16.öğrenci, 18.öğrenci)
- Görme duyusunun olmamasını, tasarlamak için bir dezavantaj olarak nitelendiren öğrenciler olduğu gibi; görme duyusunun engellendiği durumların diğer duyuların geliştirilebilmesi için bir fırsat olarak gören öğrencilerin sayısı da çoktur.
- Atölye sonucunda farklı görüşlerin aynı platformda tartışılması, katılımcıların duyular hakkında sahip oldukları bakış açılarına yeni bakış açılarının eklenmesine imkan sağlamaktadır.
- Atölye katılımcıları duymamanın doğadan esinlenilememesine (2.öğrenci), en etkili ilham kaynağından mahrum kalacağına (14.öğrenci), ritmin ve seslerin hissettirdiklerinin tasarımlarına aktaramamasına (20.öğrenci), sessizliğin durgunluk ve tek düzelik hissi uyandırmasından ötürü, duymamanın tasarımlarının tümünün sakin, nötr, renksiz ya da soluk olmasına sebep olacağını (24.öğrenci) vurgulamışlardır.
- Atölye katılımcıları koku alamamanın kokuların hissettirdiği duyguları tasarımlarına yansıtamamasına sebep olacağını (neşeli, samimi, baharatlı, sert, keskin vb) (28. Öğrenci); esin kaynağı açısından eksik kalacağını (25.öğrenci); her kokunun bir renkle, bir biçimle görselleştirilebileceği inancından ötürü hayal gücünün zayıf kalacağını (5.öğrenci); teknik açıdan havalandırmadaki sıkıntıların doğru çözümlenebilmesinde eksikliklere sebep olacağını (11.öğrenci) ifade etmişlerdir.
- Dokunma duyusunun engellendiğinde bu durumun psikolojik konfor (11.öğrenci, 13.öğrenci) ve fiziksel konfor açısından (28.öğrenci) çeşitli sıkıntılara yol açılacağını ifade etmişlerdir.

- Dokunma duyusunun diğer tüm duyuların uzantısı olduğu düşüncesinden yola çıkan atölye katılımcıları bu duyunun yokluğunda diğer duyular da yarım kalacağını ifade etmişlerdir (25.öğrenci).
- Tatma duyusunun eksikliğinde ise atölye katılımcıları bu durumu diğer duyuların yokluğuna oranla daha az sıkıntılı bir durum olarak ifade etmişlerdir.
- Ancak bu bakış açısının yanı sıra, tatmayı renklerle ilişkili gören birçok katılımcı, iç mekandaki renklerin, dokuların ve formların uyumunu yakalayamayacağından bahsetmişlerdir. Öğrenciler bu duruma örnek vererek, eriğin tadının yeşil renk olduğunu, nane şekerinin tadının mavidir olduğunu ifade etmişlerdir (12.öğrenci, 14.öğrenci) (Ek 2).

Atölye 17 kapsamında, çeşitli duyularından mahrum bırakıldıklarında bir tasarımcı olarak hayatlarında değişecek en önemli 5 değişimin öğrencilere sorgulatılması açısından Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, duygusal dışavurum, hayalgücü zenginliği, hayalgücü renkliliği kriterlerine; atölye kapsamında bu değişimlerin ifade edebilmesi; Torrance Yaratıcılık normlarından hikayeyi ifade edebilme, başlıkların ifade gücü, zenginleştirme, akıcılık kriterlerine ve atölyenin alışılmışın dışında olma prensibine uygun olması Torrance Yaratıcılık normlarından orjinallik kriterine uyumludur.

18. Atölye 18'e İlişkin Bulguları:

Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; hangi iki duyunun bir tasarımcı için en etkili tasarlama aracı olduğunu sorgulatmak; duyularının farkındalıkları sonucu ortaya çıkabilecek olan sonuçların görülebilmesi ve bir tasarımcı olarak bu sonuçları doğuran nedenleri görebilmesinin sorgulaması amacıyla kurgulanan atölye 18 sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Atölye katılımcılarının daha önceki atölyeler sonucunda elde ettikleri duyulara ait kazanımlarını ve farkındalıklarını tasarım süreci ile özdeşleştirebildikleri irdelenmiştir.
- Atölye 18 bulgularına göre, çok duyulu farkındalık eğitimleri sonrasında atölyelere katılmış öğrenciler için görme duyusu artık tasarlama da tek çıkış noktası olmaktan çıkmıştır.
- Görmeyi sürekli üretmeyi, değiştirmeyi, keşif etmeyi, farklı şeyler bulmayı sağlayan bir duyum olarak değerlendiren atölye katılımcıları diğer duyuların da

önemini kazanarak, tasarlarken duymanın, tatmanın, koklamanın ve dokunmanın ne kadar etkili birer araç olduğunu vurgulamışlardır.

- Koklama ve görmeyi tasarımın olmazsa olmaz ikilisi olarak nitelendiren öğrenciler, kokunun görselliği hatta dokunsallığı çağrıştırdığından bahsetmişlerdir (6.öğrenci). Her tasarımın farklı bir kokusu olduğunu söyleyen kimi öğrenciler, her rengin ayrı bir kokusu olduğu gibi, her sesin de kokusu olduğunu ifade etmişlerdir. Çığlığı siyahla, kahkahayı sarı ile ifade etmişlerdir. Kahkahanın yüksekliğinin bile rengin tonunu değiştirdiğini ifade etmişlerdir (14.öğrenci).
- İşitme ve tatma duyularını kullanarak tasarlamının özgün, sıradışı ürün vermemize sebep olacağına vurgu yapan atölye katılımcıları, bunun da görmeyerek kalıplardan kurtularak gerçekleşebileceğine; denizin sesinden; ormanın içinde kuş seslerinden ilham alarak yapılabileceğine vurgu yapmışlardır.
- Tatma duyusunu kullanarak diğer tasarımcılardan farklı olanı yakalayabileceklerini, özgün renk ve şekilleri kullanabileceklerini, tatmanın tasarım için sihirli bir duyum olduğunu vurgulamışlardır (26.öğrenci).
- Dokunma ve işitmenin tasarım için en etkili iki duyum olduğunu vurgulayan öğrenciler ise, dokunmanın tasarıma kattığı en önemli etkiyi konfor sağlama olarak nitelendirirken; duymayı hayal kurabilme ile ilişkilendirmişlerdir (5.öğrenci).
- Görme ve işitme duyu ikilisinin tasarımdaki etkisinden bahseden kimi öğrenciler ise, görmeyi hayalgücünün, hayal kurabilmenin ilk adımı olarak nitelendirirken; işitmeyi de hayal kurmada en tetikleyici unsur olarak ifade etmişlerdir (18.öğrenci).
- Görme ve dokunmayı tasarımın ayrılmaz iki parçası olarak gören kimi katılımcılar ise, dokunmayı görmenin bir uzantısı, onun tamamlayıcısı olarak nitelendirmişlerdir (Ek 2).

Atölye 18 kapsamında, daha yaratıcı tasarımlar yapabilmeleri için, hangi iki duyuyu kullanmalarının daha etkin sonuçlar doğuracağını sorgulatılması açısından Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, duygusal dışavurum, hayalgücü zenginliği, hayalgücü renkliliği kriterlerine; atölye kapsamında bu iki duyumun kullanımının tasarımlarında nasıl sonuçlar doğuracağını ifade edebilmesi; Torrance Yaratıcılık normlarından hikayeyi ifade edebilme, başlıkların ifade gücü, zenginleştirme,

akıcılık kriterlerine ve atölyenin alışılmışın dışında olma prensibine uygun olması Torrance Yaratıcılık normlarından orjinallik kriterine uyumludur.

19. Atölye 19'a İlişkin Bulgular:

Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; bir tasarımcı olarak hangi duyuşal farkındalıkla bir tasarım yapmanın mekanların algısal özelliklerini en etkin hale getirebilmenin yolu olduğunu sorgulatmak; duyularının farkındalıkları sonucu ortaya çıkabilecek olan ürünler özelinde tartışmak amacıyla kurgulanan atölye 19 sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Atölye katılımcılarının mekanın algısını arttırabilmek için görmenin yanı sıra sıklıkla duyma ve görme duyusunu kullanarak tasarımlar yapmayı kurguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.
- İşitme duyumunu kullanmanın mekanın algısını en etkin hale getireceğini söyleyen atölye katılımcıları, bunu mekana çeşitli sesler vererek yapacaklarını ifade etmişlerdir.
- Tasarım stüdyosunu yaratıcılığı tetikleyici bir iç mekan haline getirmenin yolunu görsel duyumu kullanarak yapmayı seçen katılımcılar, bunu renkleri kullanarak yapmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir (Ek 2).

Atölye 19 kapsamının daha yaratıcı tasarımlar yapabilmeleri için, hangi duyuşal farkındalıkla bir tasarım yapmanın mekanların algısal özelliklerini en etkin hale getirebilmenin yolu olduğununun sorgulatılması; Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, duyuşal dışavurum, hayalgücü zenginliği, hayalgücü renkliliği kriterlerine; atölye kapsamında bu duyuşal öğenin tasarıma nasıl katkı sağlayacağını ifade edebilmesi; Torrance Yaratıcılık normlarından hikayeyi ifade edebilme, başlıkların ifade gücü, zenginleştirme, akıcılık kriterlerine ve atölyenin alışılmışın dışında olma prensibine uygun olması Torrance Yaratıcılık normlarından orjinallik kriterine uyumludur.

20. Atölye 20'e İlişkin Bulgular:

Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; duyuların farkındalığının önemine vurgu yapmak; duyularla ilgili farkındalık yaratmak; tasarımcı ve kullanıcı arasında empati kurmak; bir tasarımcı olarak tasarlayacakları mekanla ilgili çeşitli sorular sorarken bu soruların kullanıcıların duyuşal algıları ile ilişkili olmasının önemini kavratmak amacıyla kurgulanan atölye 20 sonucunda elde edilen bulgulara göre,

- Atölye katılımcılarının tasarlayacakları mekanları ve kullanıcıları tanıyabilmek adına sordukları sorularda genellikle duyuşal farkındalık sağlayıcı sorular sormamışlardır.
- Sorulan soruların büyük çoğunluğu genellikle mekanın işlevi, kullanım amacı; kullanıcının yaşı, mesleği, cinsiyeti gibi sorular özelindedir.
- Atölye katılımcılarının aldıkları çok duyuşlu farkındalık eğitimlerine rağmen mekanı ve kullanıcıyı tanıma aşamasında duyuşal farkındalık sağlayıcı soru sorma konusunda farkındalık kazanamadığı saptanmıştır.
- Bunu giderebilmek için, bu atölye kapsamında duyuşal farkındalık kazanabilmek adına sorulan soruların (Mekanın kendinizi nasıl hissetmek istersiniz? En sevdiğiniz müzik türü nedir? En sevdiğiniz renk nedir? Dinlenirken vücudunuzun aldığı şekil nedir? Hoşlandığınız renkler nelerdir? En sevdiğiniz yemek nedir?) atölye kapsamında tartışılması ve öneminin mekanın ve kullanıcının algılanması için ne kadar önemli olduğunun vurgulanması gerekmektedir (Ek 2).

Kurgulanan atölye 20 kapsamında, katılımcıların daha yaratıcı tasarımlar yapabilmeleri için mekanı ve kullanıcıyı tanımak adına sorular sormaları; Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, duyuşal dışavurum, hayalgücü zenginliği, fantezi, hayalgücü renkliliği kriterlerine, hikayeyi ifade edebilme, başlıkların ifade gücü, zenginleştirme, akıcılık kriterlerine ve atölyenin alışılmışın dışında olma prensibine uygun olması Torrance Yaratıcılık normlarından orjinallik kriterine uyumludur.

21. Atölye 21'e İlişkin Bulgular:

Atölye katılımcılarına çok duyuşlu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; bir tasarımcı için duyuşların farkındalığının önemine vurgu yapmak amacıyla kurgulanan atölye 20 eğitiminde atölye katılımcılarına bir sihir yardımıyla özel bir güce sahip olsalar hangi duyuşlarını en duyarlı hale getirmenin şu an sahip oldukları yaratıcılığa katkı sağlayacağını düşündükleri sorulmuştur.

- Katılımcıların verdikleri cevaplar neticesinde, kazandıkları farkındalıklar sayesinde duyuşlarının her birinin birbirinden özel etkilerinin olduğunu kavradıkları; duyuşlar özelinde detaycı bir şekilde farkındalık kazandırılırsa, bu duyuşal etkilerin herbirinin tasarım için çok özel sonuçlar doğurabileceği dair cevaplara ulaşılmıştır.

- Şu anda sahip oldukları yaratıcılığı daha etkili hale getirmek için görme duyularının etkisini arttırmanın gereğinden bahseden öğrenciler, detaylı bir şekilde görerek gidemedikleri yerlere gidip, kimsenin keşfedemediği detayları görme arzusunda oldukları saptanmıştır. Örneğin piramitlerin içine girmek, bulutlara yükselmek, yeraltında kimsenin giremeyeceği yerleri keşfetmek gibi (9.öğrenci) Yaprakları, böcekleri ve diğer canlıları yalnız biçimsel olarak değil, hücrelerine varıncaya kadar görebilme yeteneğinin esin kaynağı açısından çok faydası olacağından bahsetmişlerdir (25.öğrenci). Bu özelliğin kendilerine sınırsız hayalgücü sağlayacağından ve bunun da yaratıcılıklarını besleyeceğini vurgulamışlardır (26.öğrenci).
- Şu anda sahip oldukları yaratıcılığı daha etkili hale getirmek için işitme duyularının etkisini arttırmanın gereğinden bahseden öğrenciler, mobilyaların sesini duymanın onların kullanışlılıkları hakkındaki düşünceleri veya insanların onları kullanım şekliyle alakalı neler hissettiklerini bilmek adına yararlı olabileceğinden bahsetmişlerdir (2.öğrenci) Daha iyi duyabilmenin ilham kaynağını arttıracığını söyleyen atölye katılımcıları, bir müziği dinlerken herkesten farklı olarak ritmin arkasında gizli kalan bir notayı duyarak, çok farklı yaratıcı bir ürün tasarlanmasına sebep olabileceklerini vurgulamışlardır (15.öğrenci, 24.öğrenci).
- Atölye katılımcıları, şu andakinden çok daha ayrıntılı koku alabilmenin insanların alamadığı kokuları duyumsayarak, tasarımlarlarında çıkış noktası, esin kaynağı olarak kullanabileceklerinden bahsetmişlerdir (10.öğrenci). Koku hassasiyetinin arttırılmasının, tasarımcıların çevrelerine olan hassasiyetlerini arttırarak daha duyarlı ve daha yaratıcı tasarımlar yapabilmelerini sağlayacaklarını ifade etmişlerdir (17.öğrenci). Kokunun mekanın ruhunu belirlemede çok etkin bir araç olduğunu vurgulamışlardır (11.öğrenci).
- Dokunma duyularını arttırmanın hissedebilme güçlerini de arttıracığını düşünen atölye katılımcıları dokunmanın görmenin tamamlayıcı olduğunu vurgulayarak, bu şekilde özel bir güçle dokunma duyumuna sahip olmanın tasarımlarını çok daha anlamlı hale getireceğinden ve farklılaşacağından bahsetmişlerdir (13.öğrenci, 29.öğrenci) (Ek 2).

Atölye 21 kapsamının daha yaratıcı tasarımlar yapabilmeleri için, atölye katılımcılarına bir sihir yardımıyla özel bir güce sahip olsalar hangi duyularını en duyarlı

hale getirmenin şu an sahip oldukları yaratıcılığa katkı sağlayacağını düşündükleri sorgulatılması; Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, duygusal dışavurum, hayalgücü zenginliği, hayalgücü renkliliği, fantazi kriterlerine; atölye kapsamında bu düşünce gücünün ifade edilmesi; Torrance Yaratıcılık normlarından hikayeyi ifade edebilme, başlıkların ifade gücü, zenginleştirme, akıcılık kriterlerine ve atölyenin alışılmışın dışında olma prensibine uygun olması Torrance Yaratıcılık normlarından orjinallik kriterine uyumludur.

22. Atölye 22'e İlişkin Bulgular:

Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; görme duyusunun eksikliğinde diğer duyuların ne kadar önemli olduğuna farkındalık kazandırma; görme duyusu haricindeki duyuların tasarım sürecinde önemini tartışma; bir duyunun nasıl ilham kaynağı olabileceğini vurgulama; bir tasarımcı için duyuların önemine vurgu yapmak amacıyla kurgulanan atölye 22 sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Atölye katılımcılarının daha önceki atölyeler sonucunda duyulara ait kazanımlarını ve farkındalıklarını tasarım süreci ile özdeştirebildikleri gözlemlenmiştir.
- Görme engelli bir sanatçı için bir atölye tasarlayacaklarını düşünecek olan atölye katılımcıları duyuların öneminin bilincinde davranarak mekanı tasarlarırken, genellikle dokunma duyusunun farkındalığında mekan özelinde tasarımlar yapmışlardır. Katılımcı öğrenciler, dokunma duyusunun mekanın içinde duvarlara ya da diğer mobilyalara dokunarak yönünü ve aradığını rahatça bulabilmesi (fiziksel konfor) adına öneminden sıklıkla bahsedilmiştir (2.öğrenci, 5.öğrenci). Ayrıca öğrencilerin büyük bir çoğunluğu da, kişinin kendini güvende hissetmesi dolayısıyla psikolojik açıdan (psikolojik konfor) rahat olabilmesi adına dokunma duyusunu kullanarak tasarımlar yapmanın öneminden bahsetmişlerdir (7.öğrenci).
- Görme engeline sahip bir kişi işi mekan tasarımlanırken kişinin konfor şartlarını arttırabilmek için işitme duyusunun etkili kullanımının öneminden bahseden öğrencilerin de çoğunlukta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ses kaynaklarının (müzik, doğa sesi vb.) ilham verici etkisinin görme engelli tasarımcı için hem ilham kaynağı oluşturacağı (12.öğrenci, 15.öğrenci), hem de psikolojik açıdan destek sağlayacağı düşünülmüş (22.öğrenci) ayrıca ses kaynaklarının etkili ve

doğru konumlandırılması sonucu mekanın algılaması için yönlendirici bir etkiye sahip olacağı (17.öğrenci, 22.öğrenci) ön görölmüştür.

- Görme engelli sanatçı için tasarlanacak mekanda koklama duyusunun öneminden bahseden öğrenciler ise, kokuyu zihinde mekanı canlandırmamıza, hayal kurmamıza yardımcı en önemli unsur olarak değerlendirmişlerdir (7.öğrenci). Kokunun mekanın ruhu olduğundan bahseden katılımcılar, mekana girdiğinde kokunun kullanıcının psikolojik yönden olumlu ya da olumsuz ekilenmesine neden olacak önemli bir araç olduğuna vurgu yapmışlardır (3.öğrenci, 10.öğrenci) (Ek 2).

Atölye 22 kapsamında görme engeli olan bir tasarımcı için mekan tasarlanırken, diğer duyuların bu sürece ne oranda ve nasıl katkı verebileceğinin sorgulatılması; Torrance Yaratıcılık normlarından erken kapamaya direnç, duygusal dışavurum, hayalgücü zenginliği, hayalgücü renkliliği, fantezi kriterlerine; atölye kapsamında bu düşünce gücünün ifade edilmesi; Torrance Yaratıcılık normlarından hikayeyi ifade edebilme, başlıkların ifade gücü, zenginleştirme, akıcılık kriterlerine ve atölyenin alışılmışın dışında olma prensibine uygun olması Torrance Yaratıcılık normlarından orjinallik kriterine uyumludur.

Tablo 52. Çok duyulu farkındalık atölyelerinin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi yaratıcılık parametreleri ile ilişkisi

		ÇOK DUYULU FARKINDALIK ATÖLYELERİ (TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTİ YARATICILIK NORMLARINA BAĞIMLI)																						
		Atölye 1	Atölye 2	Atölye 3	Atölye 4	Atölye 5	Atölye 6	Atölye 7	Atölye 8	Atölye 9	Atölye 10	Atölye 11	Atölye 12	Atölye 13	Atölye 14	Atölye 15	Atölye 16	Atölye 17	Atölye 18	Atölye 19	Atölye 20	Atölye 21	Atölye 22	
Sözel	Akıcılık	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	Esneklik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	0	0	0	0	0	
	Orjinallik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Şekilsel	Akıcılık	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	Orijinallik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	0	0	0	0	0	
	Başlıkların Soyutluluğu	+	+	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+	+	0	0	0	0	0	0	0	
	Zenginleştirme	+	+	0	+	0	+	+	0	+	+	0	+	+	0	+	+	+	+	+	+	0	+	0
	Erken Kapamaya Direnç	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Duygusal Dışavurum	+	+	0	+	+	+	+	0	+	0	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Hikayeyi İfade Edebilme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0
	Hareket Faaliyet	+	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+	+	0	0	0	0	0	0	0
	Başlıkların İfade Gücü	+	+	+	+	0	+	0	+	0	+	+	0	0	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+
	Alışılmadık Görselleştirme	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	0	+	+	+	+	0	0	0	0	0	0
	Sınırları Uzatma Geçme	+	+	+	+	+	+	+	0	+	0	+	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mizah	+	+	0	+	0	+	+	0	+	+	+	+	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0
	Hayalgücü Zenginliği	+	+	0	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Hayalgücü Renkliliği	+	+	0	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Fantazi	+	+	0	0	+	0	+	0	+	+	+	0	0	0	+	0	0	0	0	+	+	+	+

(+): Atölye Yaratıcılık Parametresini Hedef Almıştır. (0): Atölye Yaratıcılık Parametresini Etkilememektedir.

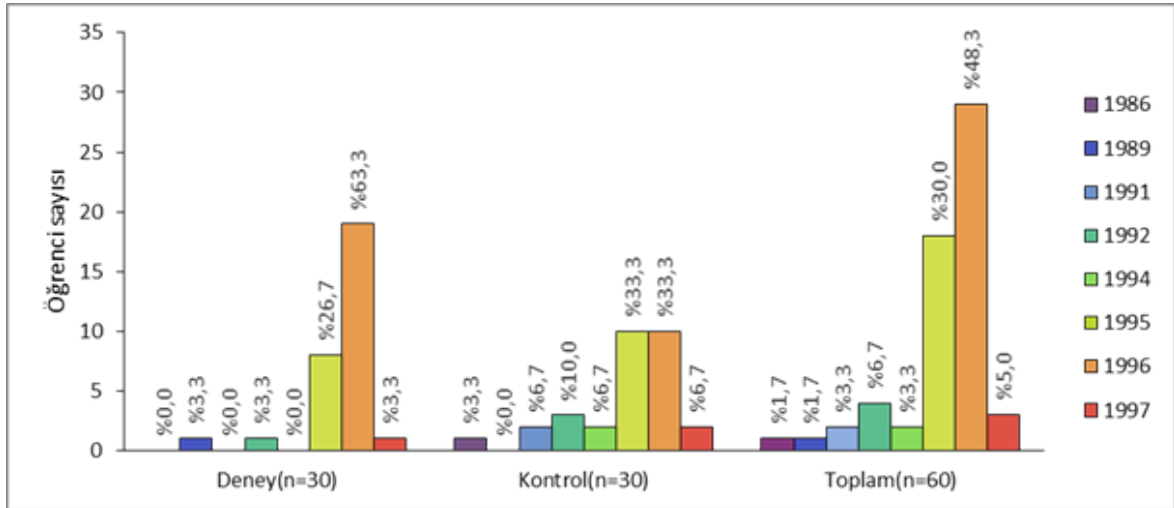
3.4. Ankete İlişkin Bulgular

İç mimarlık 1.sınıf öğrencilerinin tümüne (deney+kontrol grubuna) uygulanan anketin ilk bölümü öğrencilerin demografik bilgilerinin tespitine yönelik, ikinci bölümü duylara olan bakış açılarını saptamaya yönelik, son bölümü ise Karadeniz Teknik Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü eğitim sisteminde duylara olan kazanımlarını ve bakış açılarını saptamaya yönelik sorulardan alınan cevaplar doğrultusunda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Anketin son bölümünde sadece deney grubu için özel olarak hazırlanan 2 sorudan alınan cevaplar neticesinde, öğrencilerin çok duylu farkındalık eğitimi sonucundaki farkındalıklarına ve kazanımlarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Ek 1).

• Soru 1. Doğum tarihi:

Çok duylu farkındalık atölyelerine katılan deney grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (% 63,3) 1996 doğumlu (19 yaşında), %26,7'si 1995 doğumlu (20 yaşında) olduğu görülmektedir (Şekil 3).

Kontrol grubu öğrencilerinin %33,3'ü 19, %33,3'ü 20 yaşındadır. Bu bulgudan yola çıkılarak, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer yaş aralıklarında olduğu saptanmıştır (Şekil 3).

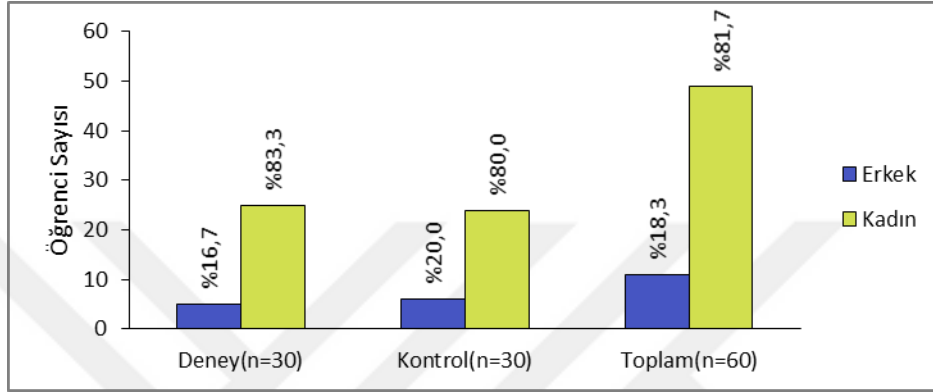


Şekil 3. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için doğum tarihleri dağılımı

- Soru 2. Cinsiyet:

Deney grubuna katılmış öğrencilerin %83,3 oranındaki kısmı kız, %16,7 oranındaki kısmı ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır (Şekil 4).

Kontrol grubu öğrencilerinin de benzer olarak %80 oranındaki kısmı kız, %20 oranındaki kısmı ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır (Şekil 4).

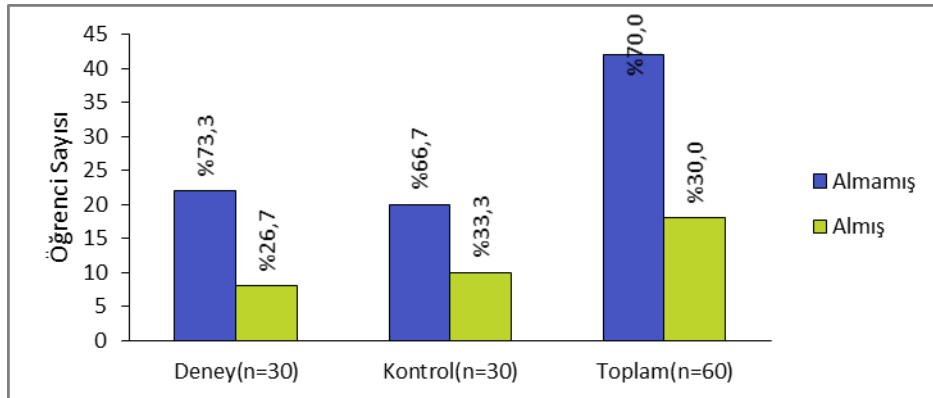


Şekil 4. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için cinsiyet dağılımı

- Soru 3. Okul öncesi eğitim alıp almama durumu:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almadıkları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%73,3) okul öncesi eğitim almamış oldukları tespit edilmiştir (Şekil 5).

Kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğu da (66,7) deney grubundaki öğrencilere benzer olarak okul öncesi eğitim almamıştır (Şekil 5).

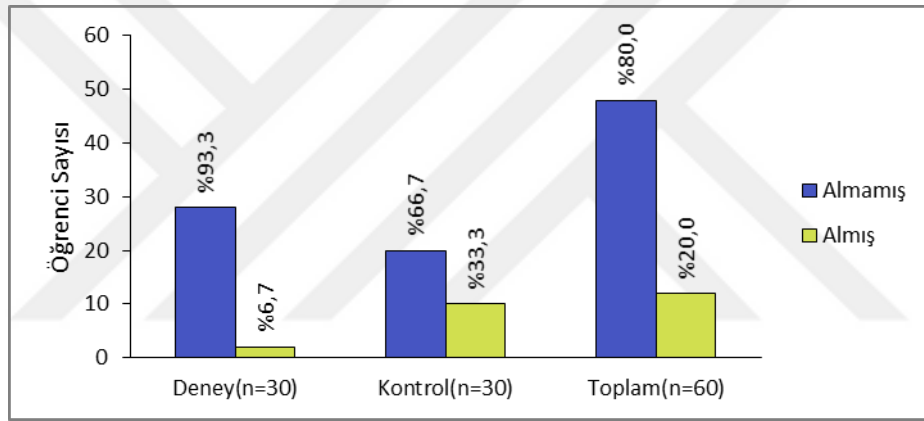


Şekil 5. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için okul öncesi eğitimi alıp almama durumu

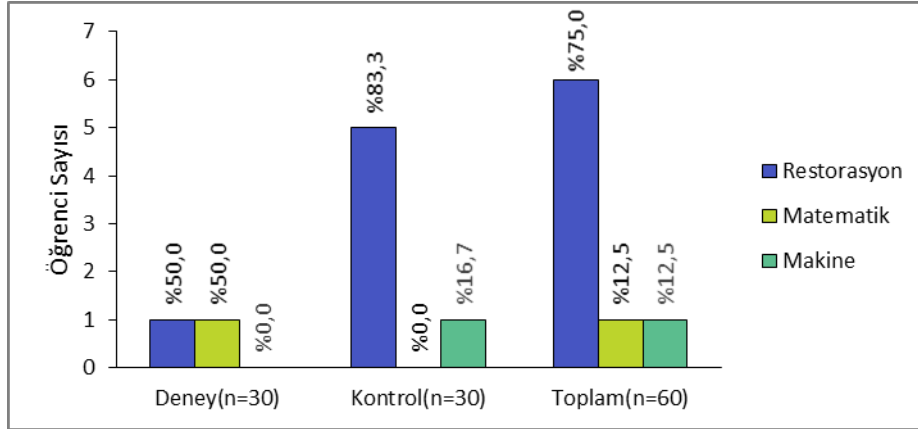
- Soru 4. İç mimarlık eğitimine başlamadan önce herhangi bir yükseköğrenim eğitimi (lisans/ön lisans) alıp almama durumu:

Deney grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu (%93,3) iç mimarlık bölümüne başlamadan önce farklı bir ön lisans eğitimi almamışlardır (Şekil 6). Bu bölüme gelmeden önce ön lisans eğitimi alan (%6,7) öğrencilerin %50'sinin restorasyon bölümünden, geri kalanının ise tasarım tabanlı bir eğitim almadığı saptanmıştır (Şekil 6-7).

Kontrol grubu öğrencilerinin de, çoğunluğunun (%66,7) iç mimarlık bölümüne başlamadan önce farklı bir ön lisans eğitimi almadığı bulgularına ulaşılmıştır (Şekil 6). Kontrol grubu öğrencilerinin farklı bir ön lisans eğitimi alan bölümünün %83,3'ü restorasyon bölümünde eğitim aldıkları tespit edilmiştir (Şekil 6-7).



Şekil 6. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bu bölüme gelmeden önce herhangi bir yükseköğrenim eğitimi (lisans/ön lisans) alıp almama durumu

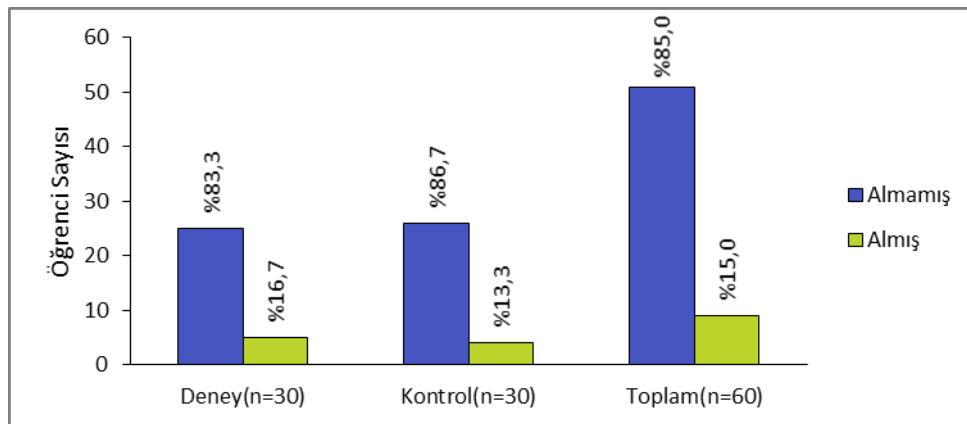


Şekil 7. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bu bölüme gelmeden önce alınmış olan yükseköğrenim eğitimi (lisans/ön lisans) dağılımı

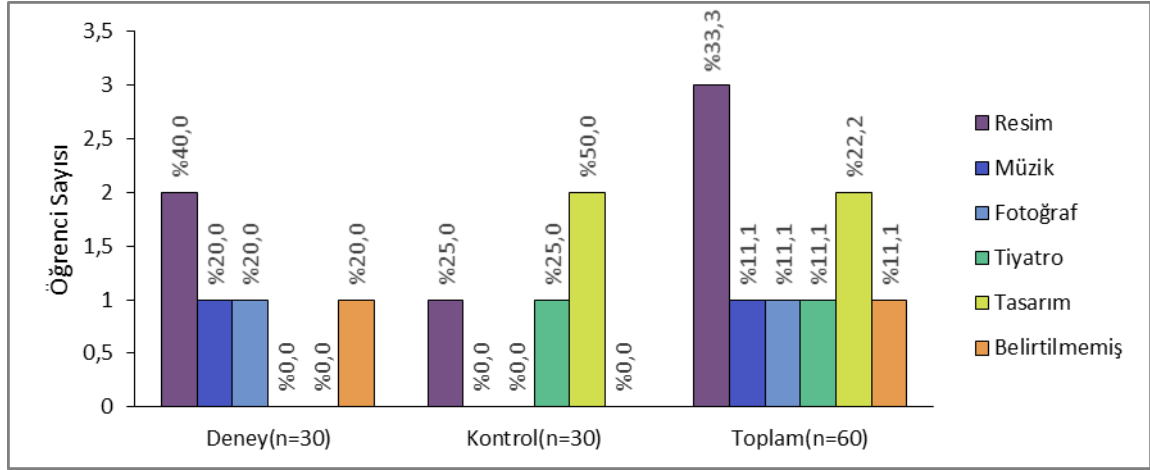
- Soru 5. Bu bölüme gelmeden önce sanat/tasarım ile ilgili bir aktiviteye katılıp katılmama durumu:

Deney grubu öğrencilerinin büyük bölümü (%83,3) bu bölüme gelmeden önce, herhangi bir sanat/tasarım ile ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişleridir (Şekil 8). Sanat/tasarım eğitimi almış grubun (%16,7) %40'ı resim, %20'i müzik, %20 'i fotoğraf gibi eğitimler aldıklarını belirtmişlerdir (Şekil 8-9).

Kontrol grubu öğrencilerinin yine büyük çoğunluğu (86,7) içmimarlık bölümünde eğitimine başlamadan önceki süreçte sanat/ tasarımıla ilişkili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 8). Sanat eğitimi almış grubun bir kısmının (%50) tasarım, bir kısmının ise resim (%25), tiyatro (%25) ile ilişkili sanat eğitimleri aldığı saptanmıştır (Şekil 8-9)



Şekil 8. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bu bölüme gelmeden önce sanat/tasarım ile ilgili bir aktiviteye katılıp katılmama durumu



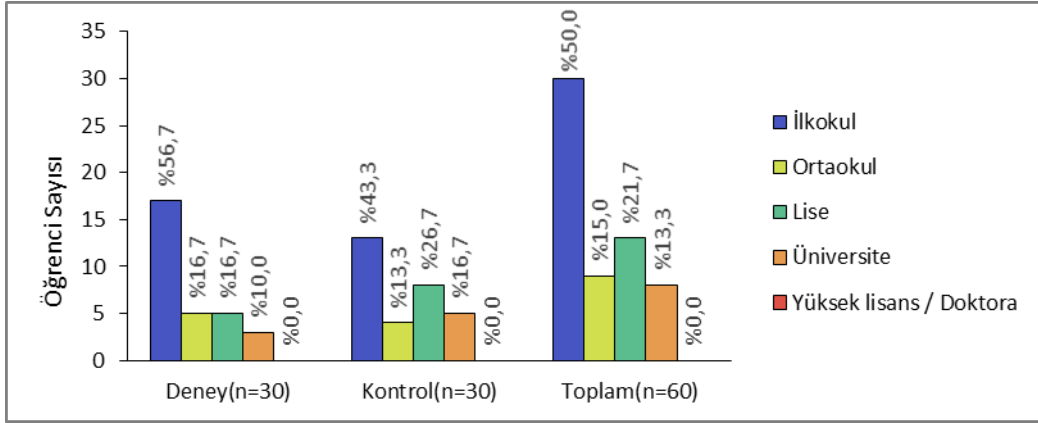
Şekil 9. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bu bölüme gelmeden önce alınan sanat/tasarım ile ilgili bir aktivitenin dağılımı

- Soru 6. Anne-baba eğitim durumu:

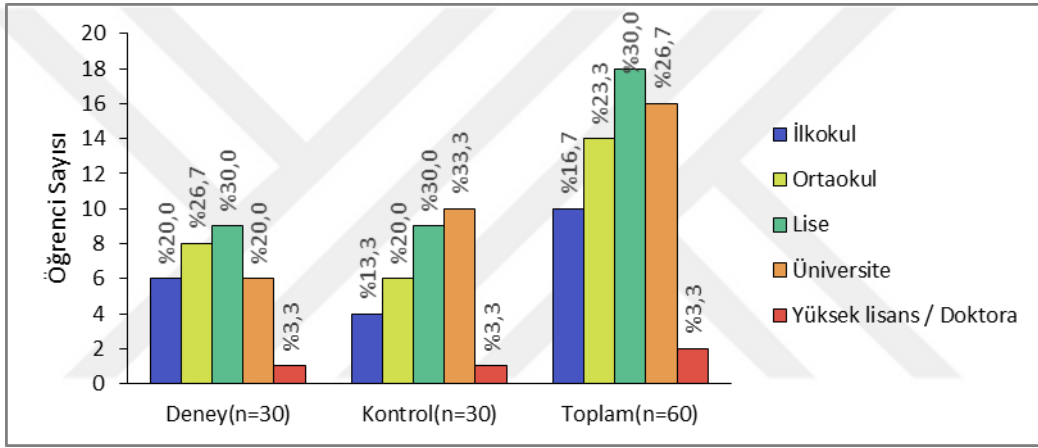
Deney grubunun anne eğitim düzeyi büyük bir çoğunlukla (%56,7) ilkokul, %16,7 oranında ortaokul, %16,7 oranında lise ve %10 oranında ise üniversitedir (Şekil 10). Baba eğitim düzeyi ise %30 oranında lise, %26,7 oranında ortaokul, %20 oranında ise üniversitedir (Şekil 11).

Kontrol grubunun da deney grubununkine benzer olarak anne eğitim düzeyi, %43,3 oranıyla ilkokul, %26,7 oranında lise, %16,7 oranıyla üniversite (Şekil 10); baba eğitim düzeyi ise %33,3 oranı ile üniversite, %30 oranında lise, %13,3 oranı ile ilkokuldur (Şekil 11).

Genel grubun anne eğitim durumunun çoğunlukla ilkokul mezunu olduğu (Şekil 10); baba eğitim durumunun ise çoğunluğunun lise ve üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir (Şekil 11).



Şekil 10. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için anne eğitim durumu

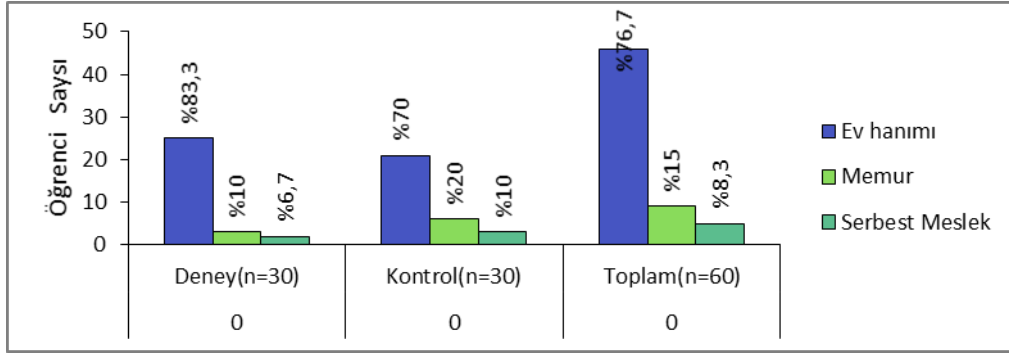


Şekil 11. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için baba eğitim durumu

- Soru 7. Anne mesleği:

Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin mesleki konumları incelendiğinde; büyük çoğunluğunun (%83,3) çalışmadığı ev hanımı olduğu, %10'unun memur olduğu, %6,7'inin ise serbest meslek ile uğraştığı belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin meslekleri incelendiğinde ise deney grubuna benzer olarak %70 oranında ev hanımı, %20'inin memur ve %8,3'ünün serbest meslekle uğraştığı belirlenmiştir (Şekil 12).

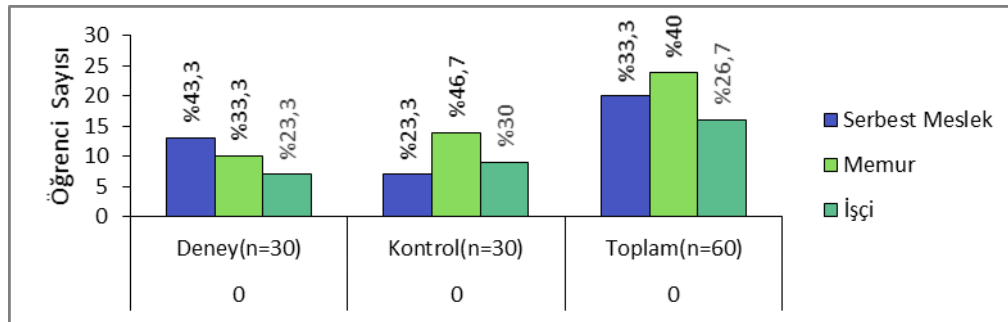


Şekil 12. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için anne mesleği

- Soru 8. Baba mesleği

Deney grubundaki öğrencilerin babalarının mesleki konumları incelendiğinde; %43,3 oranının serbest meslek ile uğraştığı, %33,3'ünün memur olduğu, %23,3'ünün ise işçi olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının meslekleri incelendiğinde ise %46,7 oranının memurolduğu, %30'unun işçi olduğu ve %23,3'ünün serbest meslekle uğraştığı belirlenmiştir (Şekil 13).

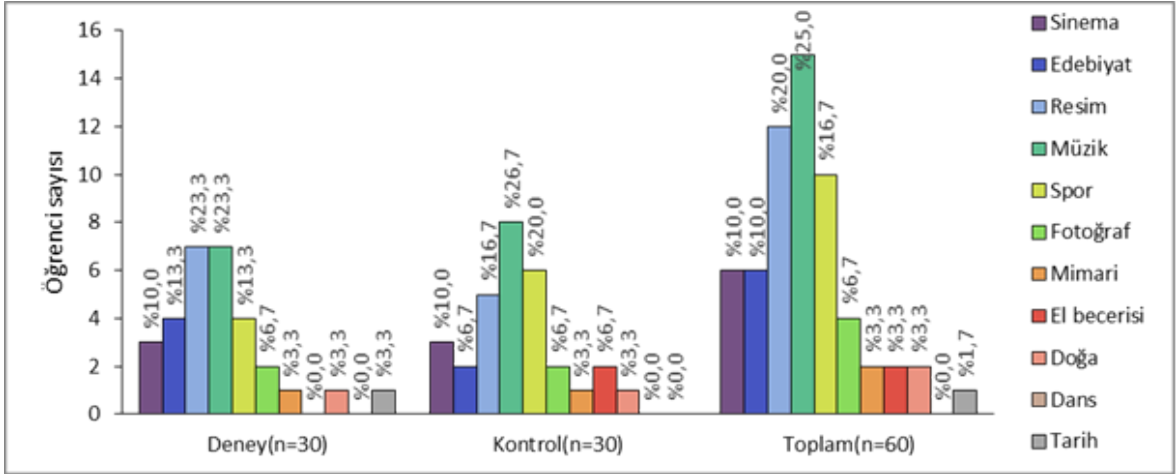


Şekil 13. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için baba mesleği

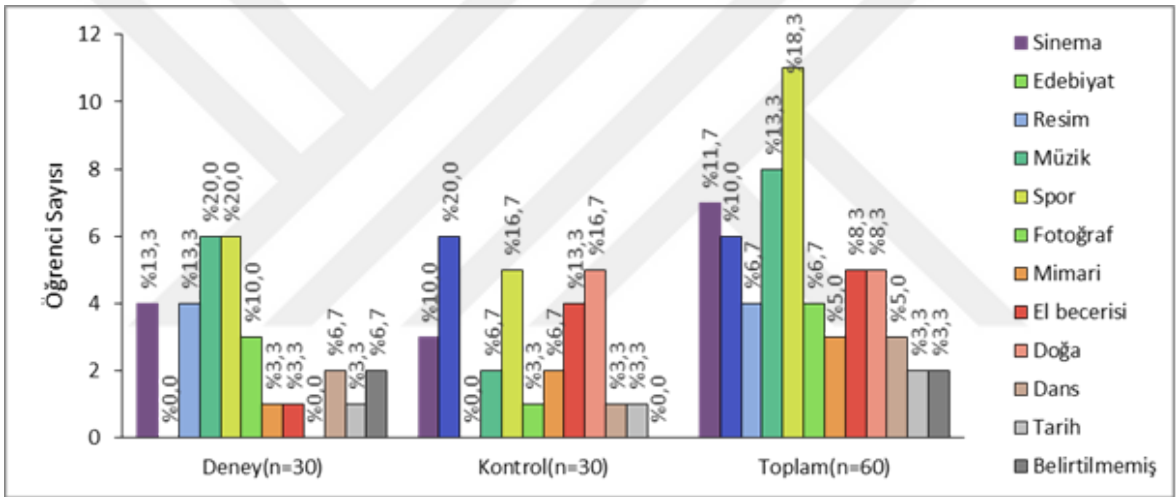
- Soru 9. Öğrencilerin hobi/ilgi alanları:

Deney grubundaki öğrencilerin ilgi alanları çeşitlilik göstermekle birlikte 1.sırada müzik (%23,3) ve resim (%23,3), 2.sırada spor (%20) ve 3.sırada edebiyat (%16,7) gibi alanlara eğilimli oldukları saptanmıştır (Şekil 14-16).

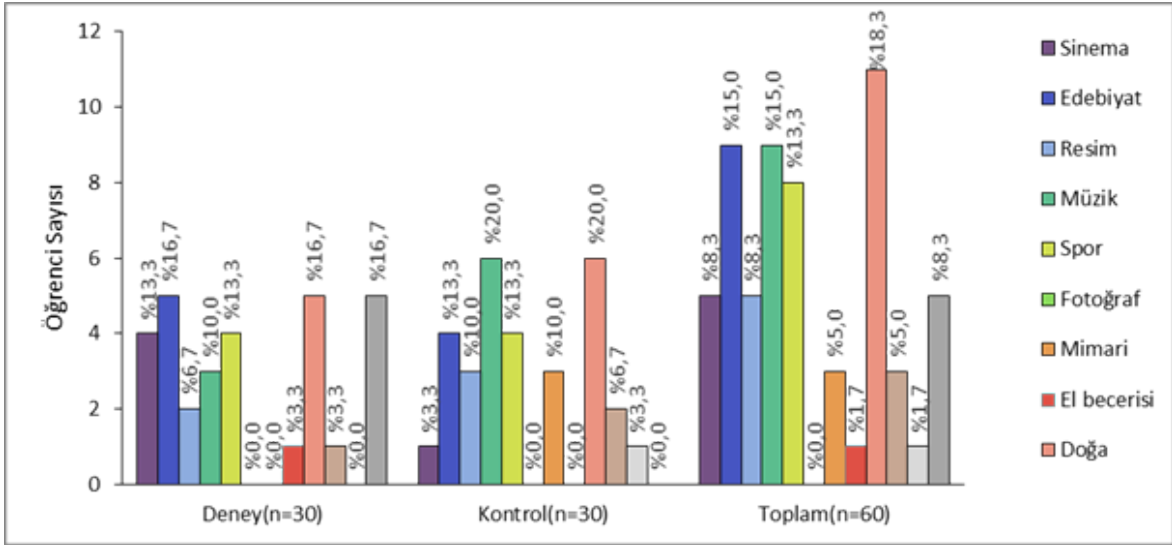
Kontrol grubu öğrencilerinin ise, 1.sırada müzik (%26,7), ikincil sırada edebiyat (%20), 3.sırada ise doğa (%20) ve spor (%13,3) gibi alanlara ilgilerinin çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir (Şekil 14-16).



Şekil 14. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1. sıra ilgi alanları



Şekil 15. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 2. sıra ilgi alanlar

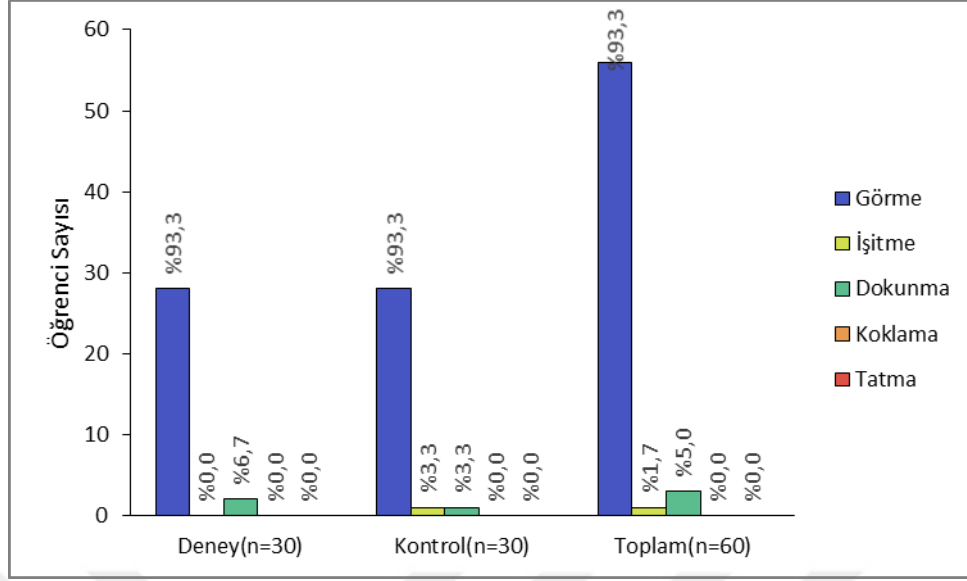


Şekil 16. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 3. sıra ilgi alanları

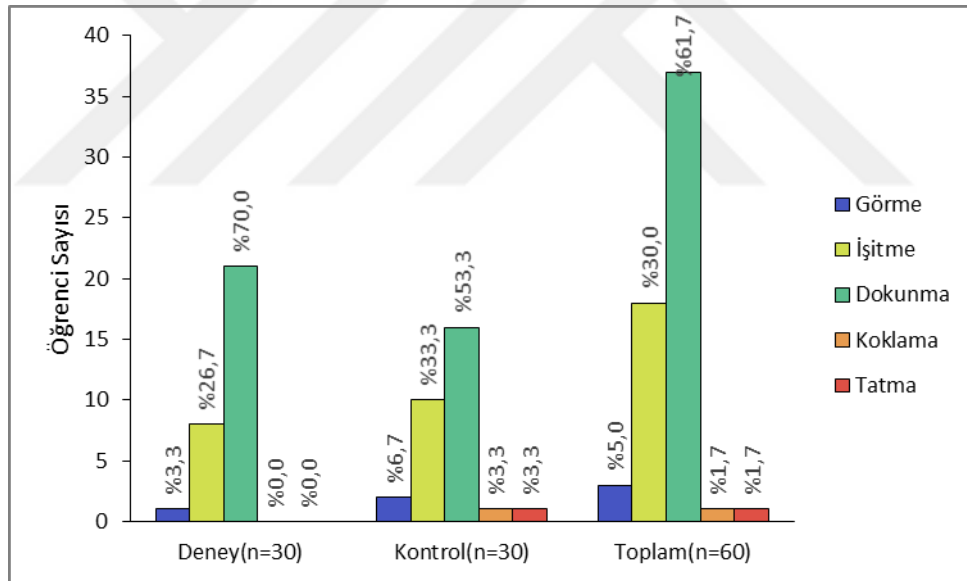
- Soru 10. Tasarım yaparken etkin olarak kullanılan duyuların önem derecesine göre dağılımı:

Deney grubundaki öğrenciler, tasarım yaparken etkin olarak kullandıkları duyuları ifade ederken birinci sırada görme (%93,3), ikinci sırada dokunma (%70), üçüncü sırada duyma (%43,3), dördüncü sırada koklama (%56,7), beşinci ve son sırada tatma (%86,7) duyusunu belirtmişlerdir (Şekil 17-21).

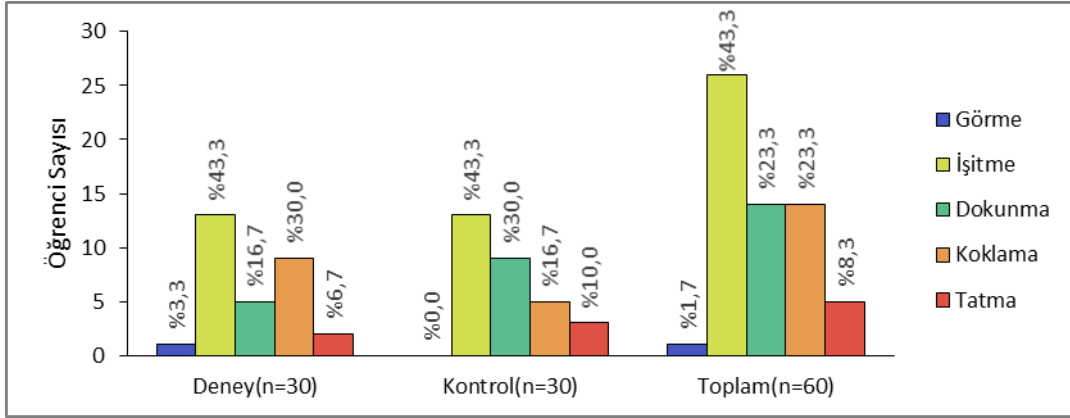
Kontrol grubundaki öğrencilerin de tasarım yaparken yararlandıkları duyular hakkında yaptıkları yorumlar deney grubu öğrencilerinin yorumlarına benzerlik göstermektedir. Kontrol grubu öğrencileri de birinci sırada görme (%93,3), ikinci sırada dokunma (%53,3), üçüncü sırada duyma (%43,3), dördüncü sırada (%70) koklama, beşinci sırada (%80) tatma duyusu olarak belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin tümünün tasarımıyla ilişkilendirdikleri birinci duyu görme duyusu olarak saptanmıştır (Şekil 17-21).



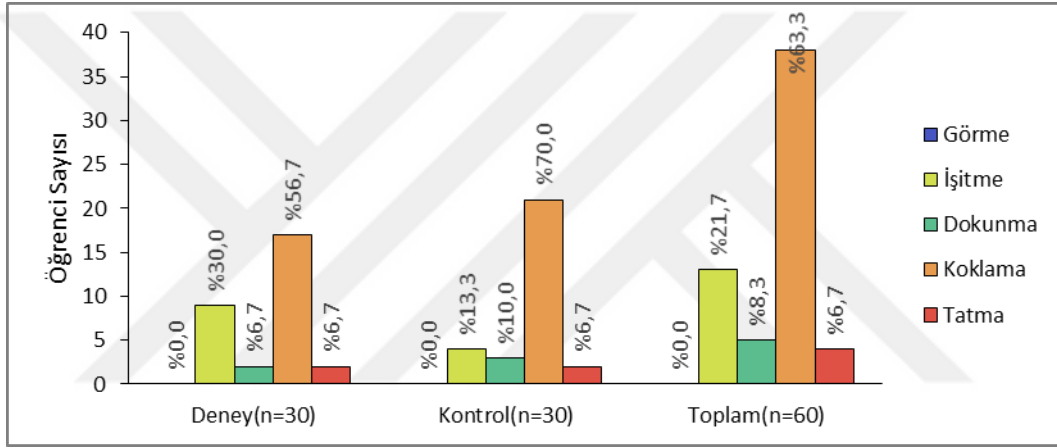
Şekil 17. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1. sırada etkin kullanılan duyular



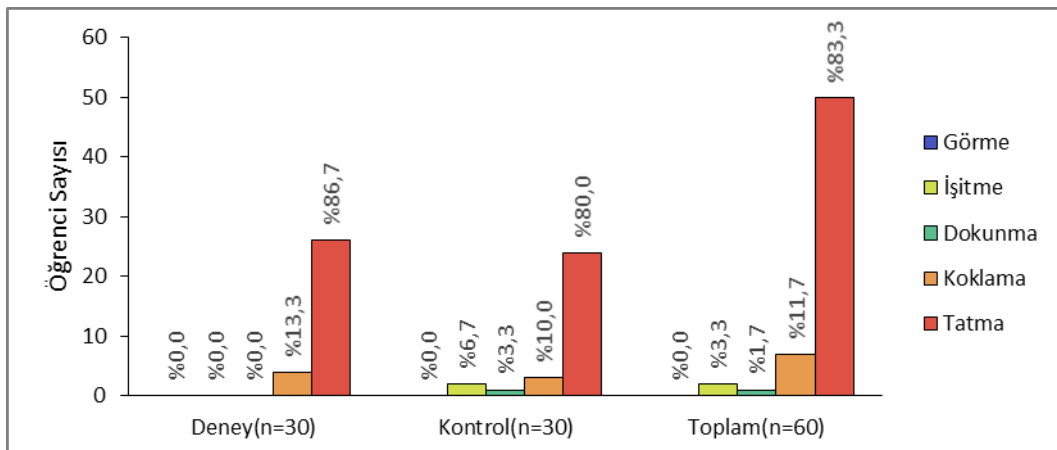
Şekil 18. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 2. sırada etkin kullanılan duyular



Şekil 19. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 3. sırada etkin kullanılan duyular



Şekil 20. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 4. sırada etkin kullanılan duyular

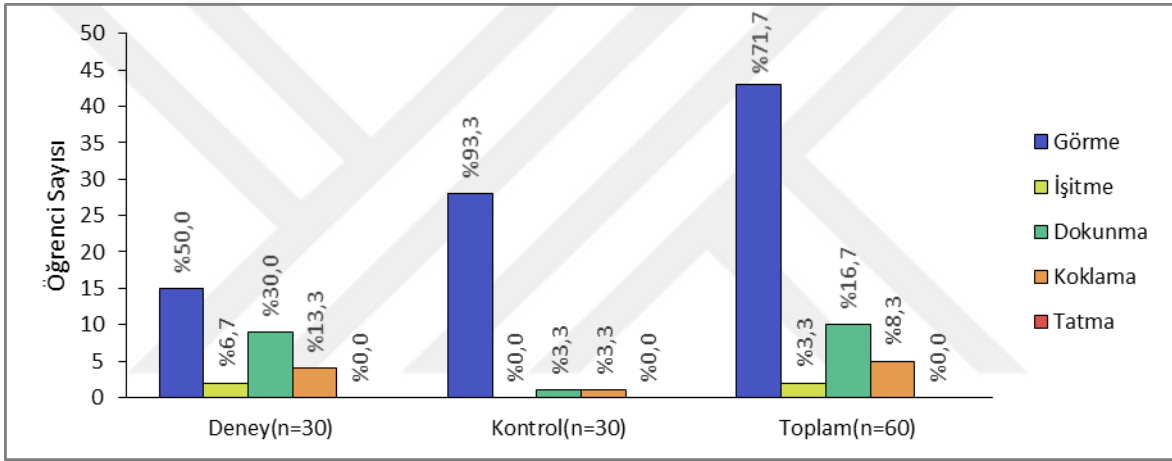


Şekil 21. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 5. sırada etkin kullanılan duyular

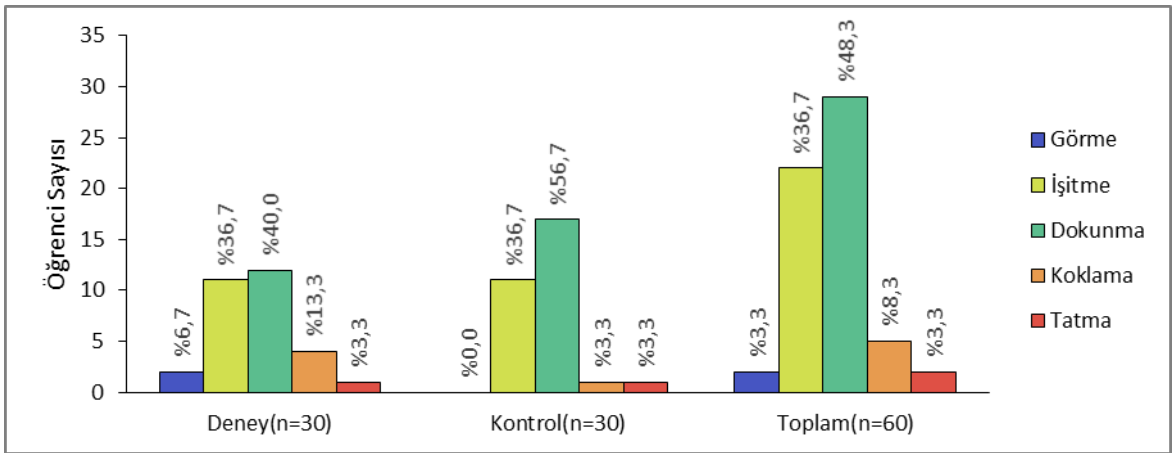
- Soru 11. Yaratıcı süreçte birlikteliğinin en etkin olduğu düşünülen iki duyu:

Deney grubu öğrencileri, görme (%50) ve dokunma (%40) duyularının birlikte kullanımının yaratıcı fikir ve ürünlerin oluşturulmasında daha etkin sonuçlara sebep olduklarını ifade etmişlerdir (Şekil 22-23).

Kontrol grubu öğrencileri de deney grubu öğrencilerine benzer olarak görme (%93,3) ve dokunma (%56,7) duyularının birlikteliğinin yaratıcı fikir ve ürünlerin oluşturulmasında daha etkin olduğunu ifade etmişlerdir. Tasarım aşamasında, duyma, koklama ve tatma duyularının diğer duylara oranla daha az etkin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır (Şekil 22-23).



Şekil 22. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için yaratıcılıkta birlikte etkin olduğu düşünülen duylardan birincisi

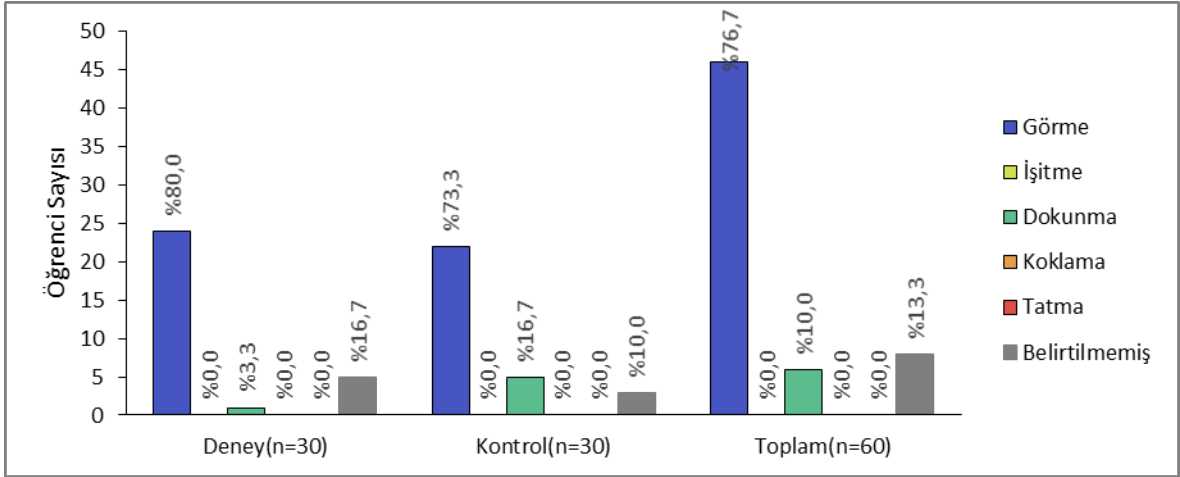


Şekil 23. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için yaratıcılıkta birlikte etkin olduğu düşünülen duylardan ikincisi

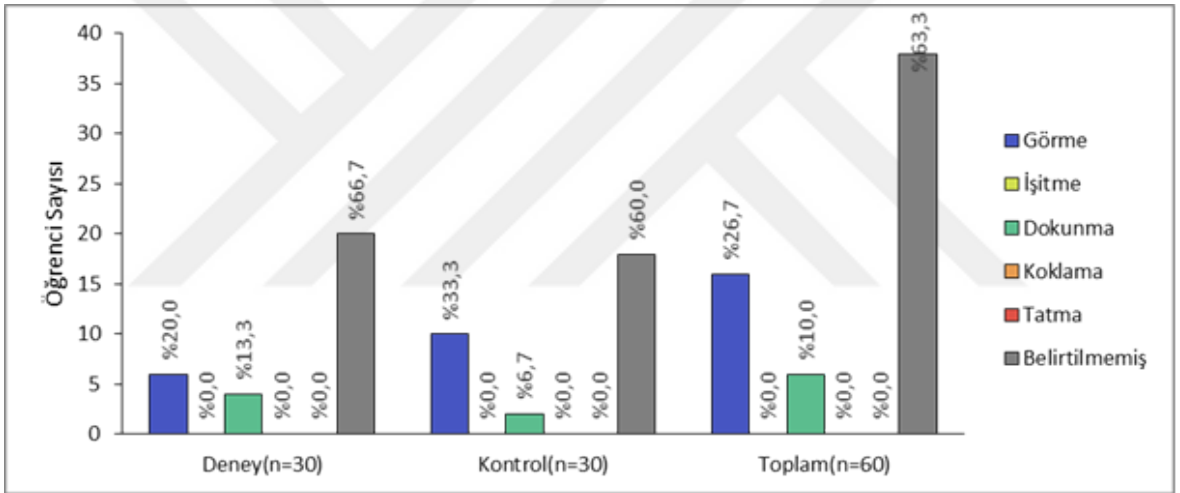
- Soru 12. İç mimarlık 1.sınıf tasarım eğitiminde alınan derslerle oluşan duyu farkındalığı:

Deney grubu öğrencilerinden, iç mimarlık 1.sınıf eğitimi sürecinde aldıkları derslerde kazanılan duyu farkındalıkları ifade etmeleri istendiğinde, temel sanat eğitimi ve proje derslerindeki duyu kazanımlarından bahsetmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu (%80) temel sanat eğitimi dersinin görme duyusuna, sayıca çok az bir kısmının (%3,3) ise bu dersin dokunma duyusuna yönelik bir kazanım sağladığını ifade etmişlerdir. %16,7 oranındaki kısmı ise temel sanat eğitimi dersinin duyu farkındalık kazandırdığını belirtmiş ancak hangi duyu ile ilişkili olduğunu açıklamamıştır. Deney grubundaki öğrencilerde proje dersini görme (%20) duyusunun farkındalığına yönelik olduğunu, %13,3'ü ise dokunma duyusunun farkındalığını arttıran bir eğitim sürecine sahip olduğundan bahsetmiştir. Bu grubun büyük çoğunluğu (%66,7) bu dersin bir duyu kazanımı sağladığını belirtse de, hangi duyuya yönelik bir kazanım sağlandığını ifade edememişlerdir (Şekil 24-25).

Kontrol grubu öğrencileri de, iç mimarlık 1.sınıf eğitimi sürecinde temel sanat eğitimi ve proje derslerinde duyu farkındalık kazandıklarından bahsetmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri temel tasarım eğitimi dersini %73,3 oranında görme duyusu, %16,7 oranında dokunma duyusu ile ilişkilendirmişlerdir. Kontrol grubunda da deney grubundaki duruma benzer olarak, öğrencilerin %10 oranındaki kısmı bu derste duyu farkındalık kazandığını belirtmiş ancak bu duyunun hangi duyu olduğunu belirtmemiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin, büyük bölümü (%60) proje dersinin duyu kazanım sağladığını belirtse de, öğrencilerin bu dersin hangi duyuya yönelik bir kazanım sağladığını somutlaştırma aşamasında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin %33,3 oranındaki kısmı proje dersini görme duyusu ile ilişkilendirmiştir (Şekil 24-25).



Şekil 24. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için temel sanat eğitimi dersinde kazanılan duyuşal farkındalık



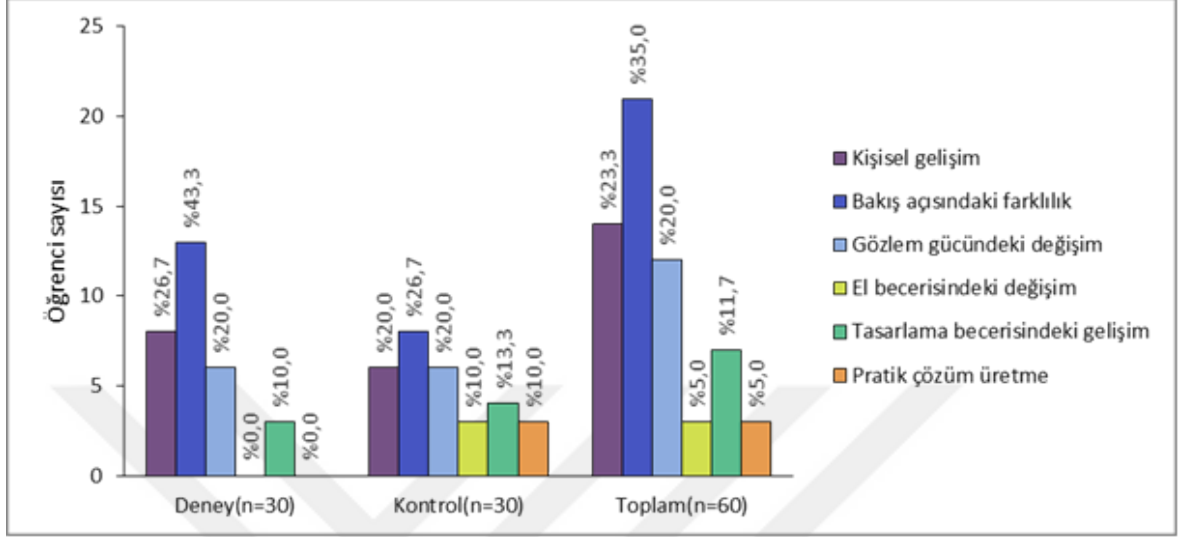
Şekil 25. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için proje dersinde kazanılan duyuşal farkındalık

- Soru13. 1 yıllık iç mimarlık eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerinde gerçekleştiğini düşündükleri gelişim ve değişim:

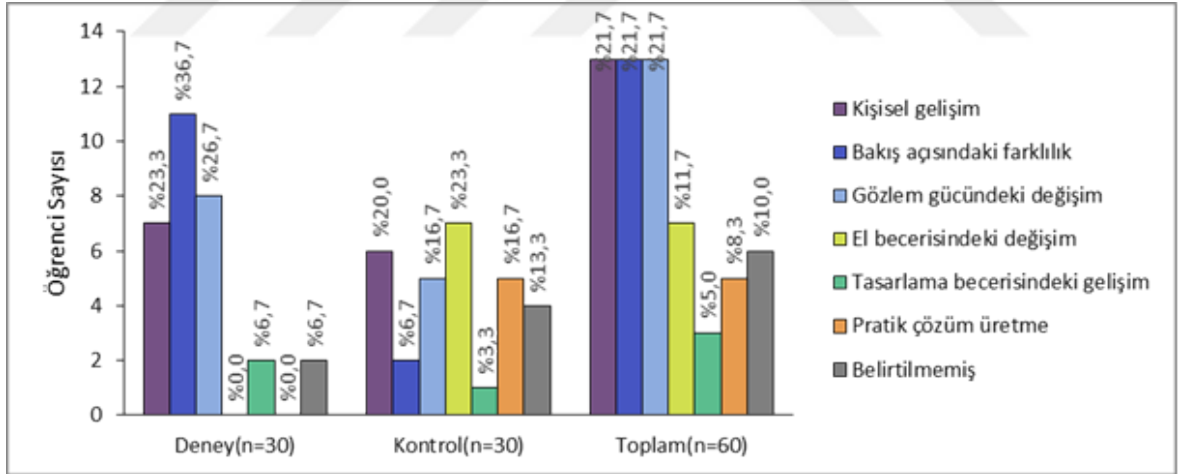
Deney grubu öğrenciler, 1 yıllık eğitim süreçlerini değerlendirdiklerinde, kendilerinde gerçekleştiğini düşündükleri en belirgin değişimin bakış açılarında gerçekleşen farklılık (%43,3) olduğunu belirtirken; kişisel gelişim (%26,7), gözlem gücündeki değişim (%20) ve tasarlama becerisindeki gelişim (%10) olmak üzere çeşitli yönlerde kendilerinde fark ettikleri olumlu değişimlerden bahsetmişlerdir (Şekil 26-28).

Kontrol grubu öğrencileri ise, kendilerinde gerçekleşen en belirgin değişimi bakış açılarında gerçekleşen farklılık (%26,7) olarak belirtirken; kişisel gelişim (%20), gözlem

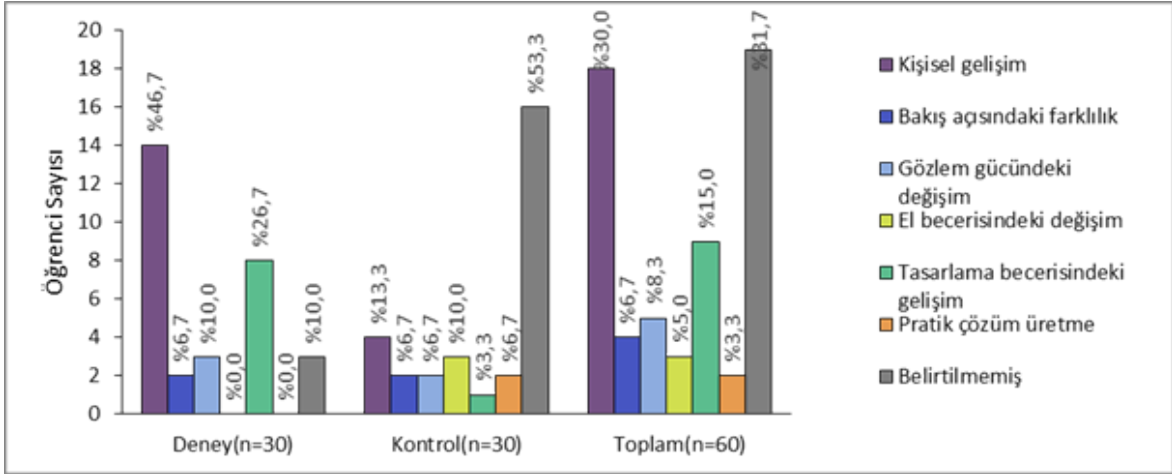
gücündeki değişim (%20) ve tasarlama becerisindeki değişim (%13,3) olumlu yönde geliştiğini vurgulamışlardır (Şekil 26-28).



Şekil 26. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1 yıllık eğitim süreci sonucunda hissedilen birinci değişim



Şekil 27. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1 yıllık eğitim süreci sonucunda hissedilen ikinci değişim



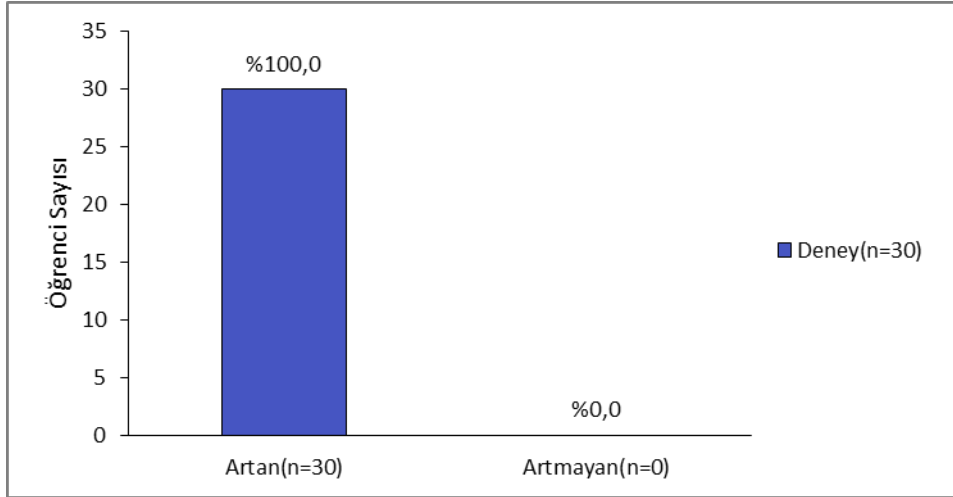
Şekil 28. Deney, kontrol grubu ve genel toplam için 1 yıllık eğitim süreci sonucunda hissedilen üçüncü değişim

- Soru14. Çok duyulu farkındalık eğitimleri sonucunda duyuşal farkındalık düzeylerinde gerçekleşen değişimler:

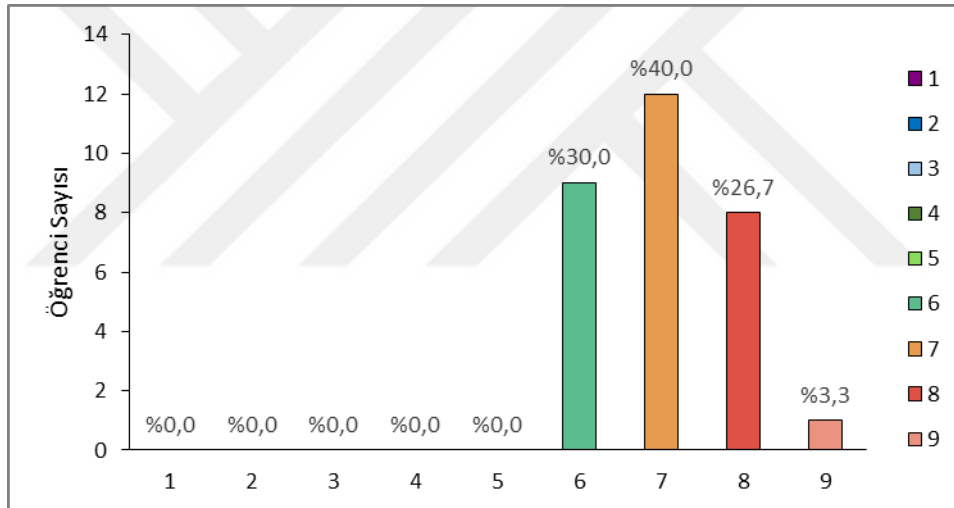
(Bu soru çok duyulu farkındalık eğitimi alan öğrenciler tarafından cevaplandırmıştır).

Çok duyulu farkındalık atölyesine katılan deney grubu öğrencilerinden, atölyelerdeki deneyimleri sonrasında duyuşlara olan bakış açılarında değişimin gerçekleşip gerçekleşmediği sorulmuştur. Öğrencilerin tümü (%100), bu atölyelerdeki çeşitli aktiviteler sayesinde duyuşal farkındalıklarının arttığını belirtmiştir (Şekil 29).

Öğrencilerden duyuşal farkındalıklarında gerçekleşen değişimi 1-9 puan aralığında değerlendirmeleri istendiğinde %40'lık bir kısmının değişimi 7 puan ile, %30'unun bu değişimi 6 puan ile, %26,7'inin 8 puan ile ve % 3,3 kısmı ise 9 puan ile değerlendirdikleri saptanmıştır (Şekil 30).



Şekil 29. Deney grubu için duygusal farkındalık artış durumu



Şekil 30. Deney grubu için duygusal farkındalık derecesi

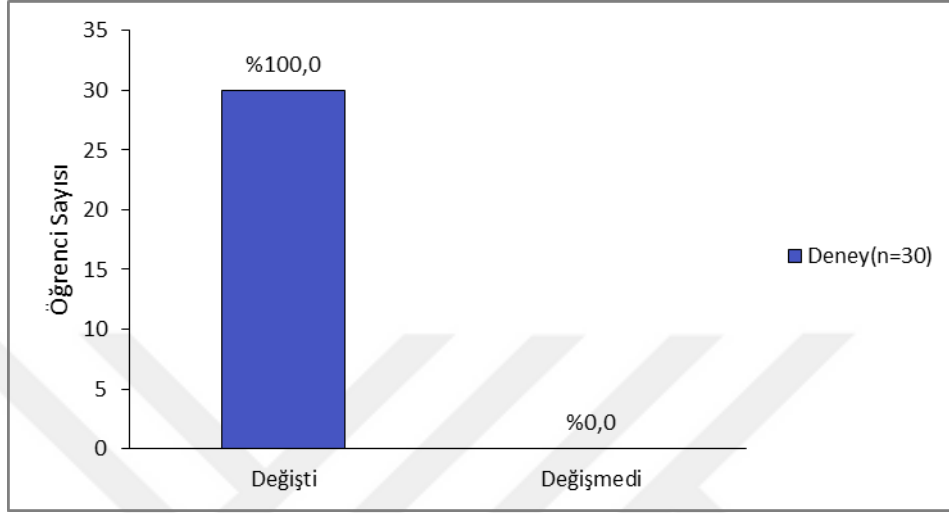
- Soru15. Çok duyulu farkındalık eğitimleri sonucunda tasarım ve duyu ilişkisine olan bakış açısındaki değişim:

(Bu soru çok duyulu farkındalık eğitimi alan öğrenciler tarafından cevaplandırmıştır).

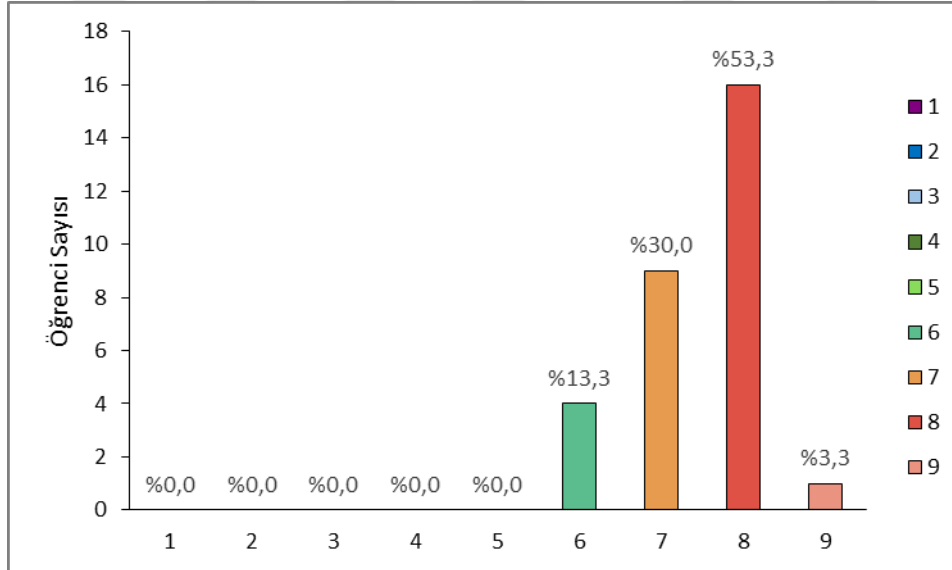
Çok duyulu farkındalık atölyesine katılan deney grubu öğrencilerinin tamamı (%100), atölyelerdeki deneyimleri sonrasında bakış açılarında belirgin bir değişimin yaşandığını vurgulamışlardır (Şekil 31).

Öğrencilerden bakış açılarında gerçekleşen değişimi 1-9 puan aralığında değerlendirmeleri istendiğinde %53,3'lük bir kısmının bu değişimi 8 puan, %30'u 7 puan

ve %13,3'ü 6 puan ile ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Çok duyulu farkındalık eğitimine katılmış öğrencilerin bakış açılarındaki gerçekleşen değişimi değerlendirirken 6 puanın altında puan vermedikleri de saptanmıştır (Şekil 32).



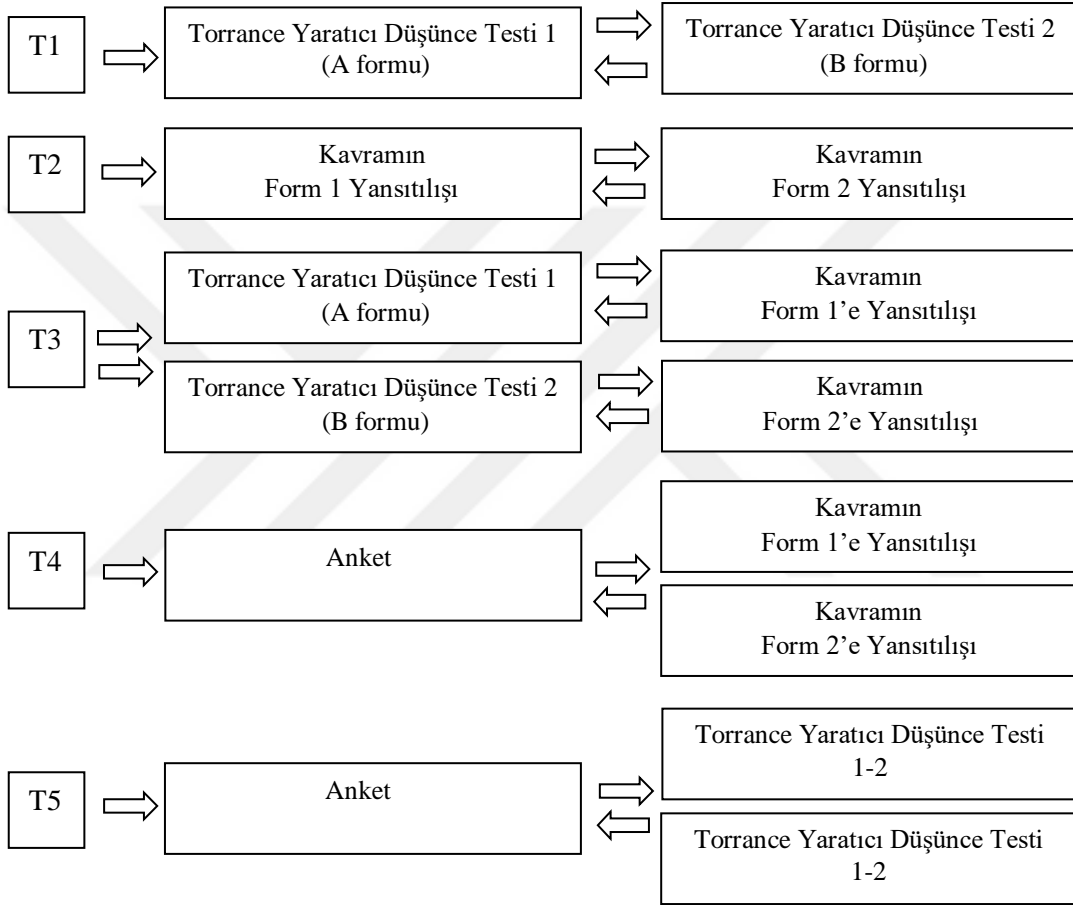
Şekil 31. Deney grubu için bakış açısı durumu



Şekil 32. Deney grubu için bakış açısı derecesi

4. İRDELEMELER

Bu tez kapsamında yürütülen araştırma yönteminin irdelenme aşaması 5 farklı adımda gerçekleştirilmiştir. Şekil 33'te bu adımlar sırası ile yer almaktadır.



Şekil 33. İrdelenme aşamaları

T1. Deney ve kontrol grupları için Yaratıcı Düşünce Testi 1 ile Yaratıcı Düşünce Testi 2 alt başlıklarına ait puanların karşılaştırılmasında, normallik varsayımının sağlandığı durumlarda bağımlı gruplar için t testi, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda Wilcoxon Testi kullanılmıştır.

T2. Deney, kontrol ve genel gruplarda, öğrencilerin kavramlara ve bu kavramların Form 1 ve Form2 ile olan ilişkilerine ait sorulara verdikleri cevaplara ilişkin değerlendirmelerde frekans analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki

öğrencilerin Form1 ve Form 2'ye verdikleri cevapların karşılaştırılması için frekans analizi kullanılmıştır.

T3. Deney, kontrol ve genel grupları için, kavramı seçerken soyut ifade kullanma durumuna göre yaratıcılık puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları için kavramı ifade ederken kullanılan duyunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile ilişkisini irdelemek için grup ortalamalarına göre frekans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları için kavramı formlara nasıl yansıttığının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile ilişkisini irdelemek için grup ortalamalarına göre frekans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları için kavramı formlara yansıtırken kullandığı duyunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile ilişkisini irdelemek için grup ortalamalarına göre frekans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında Torrance yaratıcılık puanlarına ilişkin karşılaştırmalarda, grup içi karşılaştırmalar için normallik varsayımının sağlandığı durumlarda bağımlı gruplar için t testi, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda Wilcoxon işaretli sıralar testi; gruplar arası karşılaştırmalar için normallik varsayımının sağlandığı durumlarda bağımsız gruplar için t testi, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Gözlemciler arasındaki uyumun irdelenmesi için sınıf içi korelasyon testi kullanılmıştır.

T4. Cinsiyet ile kavramlar arasındaki ilişkinin irdelenmesi için, iç mimarlık eğitimine başlamadan önceki eğitim sürecinde sanat ile ilişkin bir eğitim alınması durumu ile kavramlar arasındaki ilişkinin irdelenmesi için, ilgi alanları ile kavramı seçerken kullanılan duyular arasındaki ilişkinin irdelenmesi için, ilgi alanları ile kavramı Form1'e nasıl yansıttığı arasındaki ilişkinin irdelenmesi için frekans analizi kullanılmıştır.

T5. Deney, kontrol ve genel grupları için, ön lisans eğitimi alma durumuna göre yaratıcılık puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney, kontrol ve genel grupları için, sanat ve yaratıcılıkla ilgili aktiviteye katılma durumuna göre yaratıcılık puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney, Kontrol ve genel grupları için, bölüme gelmeden önce sanat ile ilgili herhangi bir eğitim (kurs) alma durumuna göre yaratıcılık puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney, kontrol ve genel grupları için anne eğitim durumuna göre yaratıcılık puanlarının karşılaştırılmasında 2'den fazla grup söz konusu ise Kruskal-Wallis H Testi, iki grup söz konusu ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney, kontrol ve genel grupları için baba eğitim durumuna göre yaratıcılık puanlarının karşılaştırılmasında

2'den fazla grup söz konusu ise Kruskal-Wallis H Testi, iki grup söz konusu ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

4.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B Formu) Arasındaki İrdelemeler

Bu bölümdeki irdellemeler, öğrencilere henüz 1.sınıf eğitimlerinin başında herhangi bir eğitim almadan önce uygulanan 1. Yaratıcı Düşünce Testi (Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1-A formu) ile alınan çok duyu lu farkındalık eğitimleri ve/veya mevcut 1.sınıf iç mimarlık eğitimi sonrasında uygulanan 2. Yaratıcı Düşünce Testi (Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2-B formu) sonuçları arasındaki değişimlerin irdellemelerini içermektedir.

Bu irdellemeler; deney grubu ve kontrol grubu için, kendi içlerindeki sözel yaratıcılık 1 ve 2 puanları arasında, şekilsel yaratıcılık 1 ve 2 puanları arasında ve toplam yaratıcılık 1 ve 2 puanları arasındaki değerlendirmeler analiz edilerek yapılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki yaratıcılık farkını karşılaştırabilmek adına, deney ve kontrol gruplarının sözel 1, şekilsel 1 ve toplam 1 puanlarının karşılıklı irdellemeleri ve ardından sözel 2, şekilsel 2 ve toplam 2 puanlarının karşılıklı irdellemeleri yapılarak analizlere ulaşılmıştır. Bu irdellemeler genel toplamlar özelinde irdelendiği gibi tüm testler için alt puanlar özelinde de değerlendirilerek irdelenmiştir. Bu irdellemelere ait tüm tabloların sadeleştirilmiş halleri Ek 4'de yer almaktadır.

1. Deney Grubu için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Sonuçlarının Sözel, Şekilsel ve Genel Toplam Yaratıcılık Puanları Açısından İrdelemesi

Deney grubunun sözel yaratıcılık 2 puanı, sözel yaratıcılık 1 puanından; şekilsel yaratıcılık 2 puanı, şekilsel yaratıcılık 1 puanından ve toplam yaratıcılık 2 puanı toplam yaratıcılık 1 puanından yüksek çıkmıştır (Tablo 53). Yani mevcut iç mimarlık eğitiminin yanı sıra, çok duyu lu farkındalık eğitimleri alan öğrencilerin tüm kategorilerdeki (sözel, şekilsel ve toplam yaratıcılık) yaratıcılık düzeylerinde pozitif yönde bir artış saptanmıştır.

Tablo 53. Deney grubu için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) sonuçlarının sözel, şekilsel ve genel toplam yaratıcılık puanları

	Karşılaştırılan Gruplar	n	Ortalama	Standart sapma	Medyan	p	Sonuç
Deney Grubu	Sözel Yaratıcılık 1	30	-0,7317	2,85197	-0,5557	0,001*	Deney Sözel 2 > Deney Sözel 1 (p=0,001 (*))
	Sözel Yaratıcılık 2	30	0,7317	2,46500	-0,2728		
	Şekilsel Yaratıcılık 1	30	-1,3738	3,87084	-1,4370	0,000*	Deney Şekilsel 2 > Deney Şekilsel 1 (p=0,000 (*))
	Şekilsel Yaratıcılık 2	30	1,3738	2,63421	1,7045		
	Toplam Yaratıcılık 1	30	-2,1055	5,74213	-1,3632	0,000*	Deney Toplam 2 > Deney Toplam 1 (p=0,000 (*))
	Toplam Yaratıcılık 2	30	2,1055	4,28511	1,3607		

AD: Karşılaştırılan iki grup arasındaki fark anlamlı değil. *: Bağımlı gruplar için t testi (Çift yönlü), (*):Bağımlı gruplar için t testi (Tek yönlü), **: Bağımsız gruplar için t testi (Çift yönlü), (**):Bağımsız gruplar için t testi (Tek yönlü), ***: Mann Whitney U testi (Çift yönlü), (***) : Mann Whitney U testi (Tek yönlü), ****:Wilcoxon işaretli sıralar testi (Çift yönlü), (****):Wilcoxon işaretli sıralar testi (Tek yönlü)

2. Kontrol Grubu için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Sonuçlarının Sözel, Şekilsel ve Genel Toplam Yaratıcılık Puanları açısından İrdelemesi

Kontrol grubunda yaratıcılık düzeylerindeki değişim irdelendiğinde pozitif anlamda değişim sadece sözel yaratıcılıkta saptanmıştır. Kontrol grubunun sözel yaratıcılık 2 puanı sözel yaratıcılık 1 puanından yüksek olduğu saptanırken; şekilsel yaratıcılık puanı ve toplam yaratıcılık puanları arasında pozitif anlamda bir değişim saptanamamıştır (Tablo 54).

Tablo 54. Kontrol Grubu için Torrance Yaraticı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaraticı Düşünce Testi 2 (B formu) sonuçlarının sözel, şekilsel ve genel toplam yaratıcılık puanları

	Karşılaştırılan Gruplar	n	Ortalama	Standart sapma	Medyan	p	Sonuç
Kontrol Grubu	Sözel Yaratıcılık 1	30	-0,3038	2,97875	-0,5856	0,018 ****	Kontrol Sözel 2 > Kontrol Sözel 1 (p=0,009 (****))
	Sözel Yaratıcılık 2	30	0,3038	2,64013	-0,1303		
	Şekilsel Yaratıcılık 1	30	0,8978	3,36093	0,4949	0,002*	Kontrol Şekilsel 1 > Kontrol Şekilsel 2 (p=0,001 (*))
	Şekilsel Yaratıcılık 2	30	-0,8977	3,84632	-0,5162		
	Toplam 1 Yaratıcılık	30	0,5939	5,18267	0,2292	0,000*	Kontrol Toplam 1 > Kontrol Toplam 2 (p=0,000 (*))
	Toplam Yaratıcılık 2	30	-0,5939	5,52206	-1,1399		

AD: Karşılaştırılan iki grup arasındaki fark anlamlı değil. *: Bağımlı gruplar için t testi (Çift yönlü), (*):Bağımlı gruplar için t testi (Tek yönlü), **: Bağımsız gruplar için t testi (Çift yönlü), (**):Bağımsız gruplar için t testi (Tek yönlü), ***: Mann Whitney U testi (Çift yönlü), (***): Mann Whitney U testi (Tek yönlü), ****:Wilcoxon işaretli sıralar testi (Çift yönlü), (****):Wilcoxon işaretli sıralar testi (Tek yönlü)

3. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki İrdemeler:

- Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık 1 İrdemesi

Yapılan irdemeler sonucunda, çalışmaya başlama aşamasında rastlantısal bir yöntem ile seçilen öğrencilerin başlangıçtaki toplam yaratıcılık puanları karşılaştırıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Her iki grup arasındaki şekilsel yaratıcılık 1 puanları değerlendirildiğinde, kontrol grubunun başlangıçtaki şekilsel yaratıcılık puanının deney grubundan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Her iki grubun sözel yaratıcılık 1 puanları arasında ise, anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular neticesinde deney ve kontrol grupları arasında, eğitime başlamadan önce şekilsel yaratıcılık puanlarında farklılık olduğunun, sözel yaratıcılık ve toplam yaratıcılık düzeylerinin arasında anlamsal bir farkın olmadığı gösteresidir.

- Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık 2 İrdemesi

Yapılan irdemeler sonucunda, çalışmaya sonucunda alınan eğitimler sonucunda deney ve kontrol gruplarının karşılaştırmalı toplam yaratıcılık puanları karşılaştırıldığında

deney grubunun toplam yaratıcılık puanının, kontrol grubunun toplam yaratıcılık puanına göre fazla olduğu irdelenmiştir.

Her iki grup arasındaki şekilsel yaratıcılık 2 puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun şekilsel yaratıcılık puanının, kontrol grubunun şekilsel yaratıcılık puanına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Her iki grubun sözel yaratıcılık 2 puanları arasında ise, anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır (Tablo 55).

Tablo 55. Deney ve kontrol grupları için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) sonuçlarının sözel, şekilsel ve genel toplam yaratıcılık puanlarının karşılaştırılması

Karşılaştırılan Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	p	Sonuç
Deney Sözel Yaratıcılık 1	30	-0,7317	2,85197	-0,5557	0,719	AD***
Kontrol Sözel Yaratıcılık 1	30	-0,3038	2,97875	-0,5856		
Deney Şekilsel Yaratıcılık 1	30	-1,3738	3,87084	-1,4370	0,018**	Kontrol Şekilsel 1 > Deney Şekilsel 1
Kontrol Şekilsel Yaratıcılık 1	30	0,8978	3,36093	0,4949		
Deney Toplam Yaratıcılık 1	30	-2,1055	5,74213	-1,3632	0,061	AD**
Kontrol Toplam Yaratıcılık 1	30	0,5939	5,18267	0,2292		
Deney Sözel Yaratıcılık 2	30	0,7317	2,46500	-0,2728	0,406	AD***
Kontrol Sözel Yaratıcılık 2	30	0,3038	2,64013	-,1303		
Deney Şekilsel 2	30	1,3738	2,63421	1,7045	0,010**	Deney Şekilsel 2 > Kontrol Şekilsel 2 (p=0,005 (**))
Kontrol Şekilsel Yaratıcılık 2	30	-0,8977	3,84632	-0,5162		
Deney Toplam Yaratıcılık 2	30	2,1055	4,28511	1,3607	0,039**	Deney Toplam 2 > Kontrol Toplam 2 (0,020 (**))
Kontrol Toplam Yaratıcılık 2	30	-0,5939	5,52206	-1,1399		

AD: Karşılaştırılan iki grup arasındaki fark anlamlı değil. *: Bağımlı gruplar için t testi (Çift yönlü), (*):Bağımlı gruplar için t testi (Tek yönlü), **: Bağımsız gruplar için t testi (Çift yönlü), (**):Bağımsız gruplar için t testi (Tek yönlü), ***: Mann Whitney U testi (Çift yönlü), (***): Mann Whitney U testi (Tek yönlü), ****:Wilcoxon işaretli sıralar testi (Çift yönlü), (****):Wilcoxon işaretli sıralar testi (Tek yönlü)

4. Deney grubu için Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Alt Başlıklarının İrdelemesi

Torrance sözel yaratıcılık akıcılık, esneklik ve orijinallik test 1 puanları ile Torrance sözel yaratıcılık akıcılık, esneklik ve orijinallik test 2 puanları arasında 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (SozYarAkı1-SozYarAkı2 karşılaştırılmasına ilişkin p değeri $0.043 < 0.05$, SozYarEsn1- SozYarEsn2 karşılaştırılmasına ilişkin p değeri $0.000 < 0.05$ ve SozYarOrj1-SozYarOrj2 karşılaştırılmasına ilişkin p değeri $0.014 < 0.05$). Bu karşılaştırmadaki gruplardan hangisinin daha yüksek değerlere sahip olduğunu bulabilmek için grup ortalamalarına bakılmıştır.

Torrance sözel yaratıcılık akıcılık test 2 puanlarının Torrance sözel yaratıcılık akıcılık test1 puanlarından; Torrance sözel yaratıcılık esneklik test2 puanlarının Torrance sözel yaratıcılık esneklik test1 puanlarından ve Torrance sözel yaratıcılık orijinallik test2 puanlarının Torrance sözel yaratıcılık orijinallik test 1 puanlarından 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak daha büyük olduğu belirlenmiştir.

Bu irdelemelerden hareketle deney grubundaki öğrencilerin katıldıkları çok duyulu yaratıcılık eğitimleri sonrasında Torrance sözel yaratıcılık parametrelerinden akıcılık, esneklik ve orjinallik puanlarının tümünün anlamlı derecede arttığı saptanmıştır (Tablo 56).

Tablo 56. Deney grubu için Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) alt başlıklarının irdelemesi

	Karşılaştırılan Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	p	Sonuç
Deney Grubu	Sözel Yaratıcılık Akıcılık 1	30	64,53	19,96	61,5	0,043*	Deney Sözel Akıcılık 2 > Deney Sözel Akıcılık 1 (p=0,022**)
	Sözel Yaratıcılık Akıcılık 2	30	70,50	13,91	52,00		
	Sözel Yaratıcılık Esneklik 1	30	33,50	7,48	35,00	0,000*	Deney Sözel Esneklik 2 > Deney Sözel Esneklik 1 (p=0,000**)
	Sözel Yaratıcılık Esneklik 2	30	39,70	8,76	37,00		
	Sözel Yaratıcılık Orjinallik 1	30	52,83	18,83	52	0,014*	Deney Sözel Orjinallik 2 > Deney Sözel Orjinallik 1 (p=0,007**)
	Sözel Yaratıcılık Orjinallik 2	30	60,47	18,59	55,50		

*: Bağımlı gruplar için t testi (Çift yönlü), **: Bağımlı gruplar için t testi (Tek yönlü), ***: Wilcoxon işaretli sıralar testi (Çift yönlü), ****: Wilcoxon işaretli sıralar testi (Tek yönlü), AD: Karşılaştırılan iki grup arasındaki fark anlamlı değil

5. Deney grubu için Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Alt Başlıklarının İrdelemesi

Torrance şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi kapsamında yapılan değerlendirmelerde, orijinallik test2 puanlarının orijinallik test 1 puanlarından; erken kapamaya direnç test 2 puanlarının, erken kapamaya direnç test 1 puanlarından; başlıkların açıklayıcılığı test 2 puanlarının, başlıkların açıklayıcılığı test 1 puanlarından; sınırları uzatma geçme test 2 puanlarının, sınırları uzatma geçme test 1 puanlarından ve zenginleştirme test 2 puanlarının, zenginleştirme test 1 puanlarından; 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak daha büyük olduğu belirlenmiştir. Normal dağılım koşulunu sağlamayan grupların karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıra testi kullanılmıştır.

Deney grubu için, Torrance şekilsel yaratıcılık hikâye anlatma, tamamlanmamış çizgiler, alışılmadık görselleştirme ve hayal gücü zenginliği test 2 puanları ile şekilsel yaratıcılık hikâye anlatma, tamamlanmamış çizgiler, alışılmadık görselleştirme ve hayal gücü zenginliği test 1 puanları arasında 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (İlgili p değerleri 0.05'ten küçük). Tabloda verilen diğer karşılaştırmalar için 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Aralarında fark bulunan gruplardan hangisinin daha yüksek değerlere sahip olduğunu bulabilmek için Wilcoxon işaretli sıra testi sıra sayısı ortalamalarına bakılmıştır.

Deney grubu için, Torrance şekilsel yaratıcılık parametreleri açısından incelendiğinde, hikâye anlatma test 1 puanlarının, hikâye anlatma test 2 puanlarından; tamamlanmamış çizgiler test 2 puanlarının, tamamlanmamış çizgiler test 1 puanlarından, alışılmadık görselleştirme test 1 puanlarının, alışılmadık görselleştirme test 2 puanlarından ve hayal gücü zenginliği test 1 puanlarının hayal gücü zenginliği test 2 puanlarından 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak daha büyük olduğu belirlenmiştir.

Bu irdelemelerden hareketle çok duyulu tasarım atölyelerinde verilen eğitimlerin neticesinde, deney grubu katılımcılarının şekilsel yaratıcılıklarından bazılarının olumlu ve anlamlı yönde değiştiği saptanmıştır.

Şekilsel yaratıcılık ana parametrelerinden, orjinallik, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç parametrelerinde; Torrance şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi kuvvetler listesinden de hikayeyi anlatabilme, başlıkların açıklayıcılığı, tamamlanmamış çizgiler, alışılmadık görselleştirme, sınırları uzatma geçme, hayalgücü zenginliği parametrelerinde olumlu değişimler saptanmıştır. Ancak şekilsel yaratıcılık ana parametrelerinden, akıcılık, başlıkların soyutluluğu; şekilsel yaratıcılık kuvvetler listesinden duygusal ifadeler, hareket faaliyet, tamamlanmamış şekiller, hayalgücü renkliliği, fantezi, içsel görselleştirme, mizah parametrelerinde anlamlı bir değişim saptanamamıştır. Çok duyulu atölyelerin sayı ve sıklıkları arttırıldığı takdirde, bu parametrelerin de arttırılabileceği düşünülmektedir (Tablo 57).

Tablo 57. Deney grubu için Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) alt başlıklarının irdelenmesi

	Karşılaştırılan Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	P	Sonuç
Deney Grubu Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testlerinin İrdelenmesi	Akıcılık 1	30	20,23	7,08	20,50	0,770	AD*
	Akıcılık 2	30	19,93	6,19	19,50		
	Orijinallik 1	30	14,00	5,50	13,50	0,001*	Orijinallik 2 > Orijinallik 1 (p=0, 001**)
	Orijinallik 2	30	18,20	5,71	18,00		
	Başlıkların Soyutluluğu 1	30	60,47	18,59	55,50	0,390	AD*
	Başlıkların Soyutluluğu 2	30	9,13	5,82	7,00		
	Zenginleştirme 1	30	9,27	3,70	9,00	0,000*	Zenginleştirme 2 > Zenginleştirme 1 (p=0, 000**)
	Zenginleştirme 2	30	11,70	2,84	11,50		
	Erken Kapamaya Direnç 1	30	2,20	2,44	2,00	0,004*	Grup 2 > Grup 1 (p=0, 002**)
	Erken Kapamaya Direnç 2	30	3,17	2,20	3,00		
	Duygusal İfade 1	30	1,80	2,22	1,00	0,167	AD***
	Duygusal İfade 2	30	2,53	3,12	2,00		
	Hikayeyi İfade Edebilme 1	30	0,93	1,46	0,00	0,003***	Hikayeyi İfade Edebilme 2 > Hikayeyi İfade Edebilme 1 (p = 0, 002****)
	Hikayeyi İfade Edebilme 2	30	3,37	3,57	2,00		
	Hareket Faliyet 1	30	2,00	2,05	1,50	0,621	AD***
	Hareket Faliyet 2	30	1,60	1,59	1,00		
	Başlıkların Açıklayıcılığı 1	30	3,07	3,63	1,50	0,000*	Başlıkların Açıklayıcılığı 2 > Başlıkların Açıklayıcılığı 1 (p=0, 000**)
	Başlıkların Açıklayıcılığı 2	30	8,30	3,33	8,00		
	Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi 1	30	3,57	3,41	2,00	1,00	AD***
	Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi 2	30	0,00	0,00	0,00		
Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 1	30	0,07	0,37	0,00	0,00***	Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 2 > Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 1 (p = 0, 00****)	
Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 2	30	3,57	3,41	2,00			

Tablo 57'nin devamı

Deney Grubu Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testlerinin İrdelemesi	Alışılmadık Görselleştirme 1	30	0,73	1,01	0,00	0,00***	Alışılmadık Görselleştirme2 > Alışılmadık Görselleştirme 1 (p = 0, 00****)
	Alışılmadık Görselleştirme 2	30	2,47	2,01	2,00		
	İçsel Görselleştirme 1	30	1,57	1,61	1,00	0,937	AD*
	İçsel Görselleştirme 2	30	1,60	1,48	1,00		
	Sınırları Uzatma Geçme 1	30	1,77	2,12	1,00	0,000*	Sınırları Uzatma Geçme 2 > Sınırları Uzatma Geçme 1 (p=0, 000**)
	Sınırları Uzatma Geçme 2	30	6,50	3,40	6,00		
	Mizah 1	30	0,67	1,03	0,00	0,109	AD***
	Mizah 2	30	1,27	1,91	0,50		
	Hayalgücü Zenginliği 1	30	1, 23	1, 43	1,00	0,00***	Hayalgücü Zenginliği 2 > Hayalgücü Zenginliği 1 (p = 0, 00****)
	Hayalgücü Zenginliği. 2	30	8, 57	3, 10	8,50		
	Hayalgücü Renkliliği 1	30	0, 27	0, 00	0,83	0,109	AD***
	Hayalgücü Renkliliği 2	30	0, 60	1, 00	0,00		
	Fantazi 1	30	0, 30	0, 00	0,75	0,219	AD***
	Fantazi 2	30	0, 60	0, 97	0,00		
*: Bağımlı gruplar için t testi (Çift yönlü), **: Bağımlı gruplar için t testi (Tek yönlü), ***:Wilcoxon işaretli sıralar testi (Çift yönlü), ****:Wilcoxon işaretli sıralar testi (Tek yönlü), AD: Karşılaştırılan iki grup arasındaki fark anlamlı değil							

6. Kontrol grubu için Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Alt Başlıklarının İrdelemesi

Kontrol grubunun için, sözel yaratıcılık akıcılık ve esneklik test 1 puanları ile sözel yaratıcılık akıcılık ve esneklik test 2 puanları arasında 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (KSozYarAk1-KSozYarAk2 karşılaştırılmasına ilişkin p değeri $0.016 < 0.05$, KSozYarEsn1-KSozYarEsn2 karşılaştırılmasına ilişkin p değeri $0.001 < 0.05$). Bu karşılaştırmadaki gruplardan hangisinin daha yüksek değerlere sahip olduğunu bulabilmek için grup ortalamalarına bakılmıştır.

Kontrol grubunun sözel yaratıcılık orijinallik test 1 puanları ile sözel yaratıcılık orijinallik test 2 puanları arasında 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p = 0.136 > 0.05$)

Bu irdelemelerden hareketle kontrol grubundaki öğrencilerin Torrance sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 ve Test 2 sonuçları irdelendiğinde, Torrance sözel yaratıcılık parametrelerinden akıcılık, esneklik puanlarının anlamlı derecede arttığı saptanmış; orijinallik parametresinde ise anlamlı bir değişimin varlığı bulgusuna ulaşamamıştır (Tablo 58).

Tablo 58. Kontrol grubu için Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) alt başlıklarının irdelemesi

	Karşılaştırılan Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	p	Sonuç
Kontrol Grubu	Sözel Yaratıcılık Akıcılık 1	30	70,63	26,09	68,50	0,016*	Akıcılık 2 > Akıcılık 1 ($p=0,008^{**}$)
	Sözel Yaratıcılık Akıcılık 2	30	79,00	27,22	69,00		
	Sözel Yaratıcılık Esneklik 1	30	37,23	11,52	36,00	0,001*	Esneklik 2 > Esneklik 1 ($p=0,001^{**}$)
	Sözel Yaratıcılık Esneklik 2	30	43,20	10,23	43,00		
	Sözel Yaratıcılık Orijinallik 1	30	64,77	28,37	61,00	0,136	AD***
	Sözel Yaratıcılık Orijinallik 2	30	58,63	23,16	57,50		

7. Kontrol grubu için Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Alt Başlıklarının İrdelemesi

Kontrol grubu için, Torrance şekilsel yaratıcılık parametrelerince incelendiğinde, orijinallik test 1 puanları ile orijinallik test 2 puanları ve başlıkların açıklayıcılığı test 1 puanları ile başlıkların açıklayıcılığı test 2 puanları arasında 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (İlgili p değerleri 0.05'ten büyük). Diğer taraftan, şekilsel yaratıcılık başlıkların soyutluluğu, zenginleştirme ve sınırları uzatma geçme test 1 puanları ile şekilsel yaratıcılık başlıkların soyutluluğu, zenginleştirme ve sınırları uzatma geçme test 2 puanları arasında 0.05 anlam düzeyinde

istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (İlgili p değerleri 0.05'ten küçük). Bu karşılaştırmadaki gruplardan hangisinin daha yüksek değerlere sahip olduğunu bulabilmek için grup ortalamalarına bakıldı. Kontrol grubu için Torrance şekilsel yaratıcılık parametreleri doğrultusunda incelendiğinde, başlıkların soyutluluğu test 1 puanlarının, başlıkların soyutluluğu test 2 puanlarından, zenginleştirme test 1 puanlarının, zenginleştirme test 2 puanlarından, sınırları uzatma geçme test 2 puanlarının, sınırları uzatma test 1 puanlarından 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak daha büyük olduğu belirlendi.

Normal dağılım koşulunu sağlamayan grupların karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıra testi kullanılmıştır.

Kontrol grubu için şekilsel yaratıcılık hareket faaliyet, tamamlanmamış çizgiler, içsel görselleştirme ve hayal gücü zenginliği test 2 puanları ile şekilsel yaratıcılık hareket faaliyet, tamamlanmamış çizgiler, içsel görselleştirme ve hayal gücü zenginliği test 1 puanları arasında 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (İlgili p değerleri 0.05'ten küçük). Tabloda verilen diğer karşılaştırmalar için 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aralarında fark bulunan gruplardan hangisinin daha yüksek değerlere sahip olduğunu bulabilmek için Wilcoxon işaretli sıra testi sıra sayısı ortalamalarına bakıldı.

Kontrol grubu, Torrance şekilsel yaratıcılık parametreleri doğrultusunda incelendiğinde, hareket faaliyet test 2 puanlarının, hareket faaliyet test 1 puanlarından, tamamlanmamış çizgiler test 1 puanlarının tamamlanmamış çizgiler test 2 puanlarından, içsel görselleştirme test 2 puanlarının, içsel görselleştirme test 1 puanlarından ve hayal gücü zenginliği test 1 puanlarının hayal gücü zenginliği test 2 puanlarından 0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak daha büyük olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulardan hareketle, kontrol grubu için şekilsel yaratıcılık ana parametrelerinden (akıcılık, orjinallik, zenginleştirme, başlıkların soyutluluğu, erken kapamaya direnç) her hangi birinde anlamlı bir değişimin olduğu saptanmamıştır. Torrance şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi kuvvetler listesinde ise sadece sınırları uzatma geçme, tamamlanmamış çizgi ve dairelerin sentezi, hayal gücü zenginliği parametrelerinde olumlu değişimlerin varlığı saptanmıştır.

Duygusal dışavurum, hikayeyi ifade edebilme, hareket ve faaliyet, başlıkların ifade gücü, tamamlanmamış şekillerin sentezi, alt parametrelerden duygusal ifadeler, hareket

faaliyet, hayal gücü renkliliği, fantezi, içsel görselleştirme, hayal gücü zenginliği, alışılmadık görselleştirme anlamlı bir değişim saptanamamıştır (Tablo 59).

Tablo 59. Kontrol grubu için Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) alt başlıklarının irdelenmesi

	Karşılaştırılan Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	p	Sonuç
Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testleri	Akıcılık 1	30	22,70	6,14	22,50	0,001***	Akıcılık 1 > Akıcılık 2 (p = 0,001****)
	Akıcılık 2	30	18,83	7,24	19,00		
	Orijinallik 1	30	14,77	5,82	14,50	0,205	AD*
	Orijinallik 2	30	13,20	7,92	13,50		
	Başlıkların Soyutluluğu 1	30	58,63	23,16	57,50	0,038*	Başlıkların Soyutluluğu 1 > Başlıkların Soyutluluğu 2 (p=0,019**)
	Başlıkların Soyutluluğu 2	30	8,80	6,78	7,50		
	Zenginleştirme 1	30	9,90	2,47	10,00	0,005*	Zenginleştirme 1 > Zenginleştirme 2 (p=0,003**)
	Zenginleştirme 2	30	8,17	3,31	8,50		
	Erken Kapamaya Direnç 1	30	2,93	2,50	2,00	0,449	AD***
	Erken Kapamaya Direnç 2	30	2,83	2,79	2,00		
	Duygusal İfade 1	30	1,80	1,49	2,00	0,621	AD***
	Duygusal İfade 2	30	1,70	2,12	1,00		
	Hikayeyi İfade Edebilme 1	30	1,23	2,03	0,50	0,460	AD***
	Hikayeyi İfade Edebilme 2	30	1,00	1,95	0,00		
	Hareket Faliyet 1	30	2,00	2,10	1,00	0,000***	Hareket Faliyet 1 > Hareket Faliyet 2 (p = 0,000****)
	Hareket Faliyet 2	30	0,80	1,19	0,00		
	Başlıkların Açıklayıcılığı 1	30	3,20	3,25	2,00	0,137	AD*
	Başlıkların Açıklayıcılığı 2	30	4,47	3,64	4,00		
Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi 1	30	1,57	2,66	0,00	1,00	AD***	
Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi 2	30	0,53	2,92	0,00			

Tablo 59'un devamı

Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testleri	Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 1	30	0,10	0,55	0,00	0,006***	Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 2 > Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 1 (p = 0,003****)
	Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 2	30	1,57	2,66	0,00		
	Alışılmadık Görselleştirme 1	30	0,97	1,63	0,00	0,708	AD***
	Alışılmadık Görselleştirme 2	30	0,80	1,27	0,00		
	İçsel Görselleştirme 1	30	1,33	1,18	1,00	0,027***	İçsel Görselleştirme 1 > İçsel Görselleştirme 2 (p = 0,014****)
	İçsel Görselleştirme 2	30	0,73	1,05	0,00		
	Sınırları Uzatma Geçme 1	30	2,00	2,44	1,00	0,007*	Sınırları Uzatma Geçme 2 > Sınırları Uzatma Geçme 1 (0,004**)
	Sınırları Uzatma Geçme 2	30	4,43	3,92	4,00		
	Mizah 1	30	1,10	1,75	0,50	0,458	AD***
	Mizah 2	30	1,23	3,00	0,00		
	Hayalgücü Zenginliği 1	30	1,13	1,48	1,00	0,000***	Hayalgücü Zenginliği 2 > Hayalgücü Zenginliği 1 (p = 0,000****)
	Hayalgücü Zenginliği 2	30	3,30	3,08	3,00		
	Hayalgücü Renkliliği 1	30	0,40	1,13	0,00	0,656	AD***
	Hayalgücü Renkliliği 2	30	0,80	2,58	0,00		
	Fantazi 1	30	0,33	0,66	0,00	0,945	AD***
	Fantazi 2	30	0,37	0,72	0,00		
*: Bağımlı gruplar için t testi (Çift yönlü), **: Bağımlı gruplar için t testi (Tek yönlü), ***:Wilcoxon işaretli sıralar testi (Çift yönlü), ****:Wilcoxon işaretli sıralar testi (Tek yönlü), AD: Karşılaştırılan iki grup arasındaki fark anlamlı değil							

4.2. Kavrama Dayalı Form1 ve Form2 Tasarımlarına İlişkin İrdemeler

Form 1 ve form 2 tasarımlarına ilişkin irdemeler, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların herbirine iç mimarlık 1. sınıf eğitimlerinin başlangıcında, henüz hiçbir tasarım eğitimi almadan önce tasarlatılan form1 çalışmaları ile aldıkları çok duyulu

farkındalık eğitimleri ve/veya mevcut iç mimarlık eğitimleri sonrasında tasarlatılan form 2 çalışmasının analizleri sonucunda elde edilmiştir.

Form tasarımlarına ilişkin irdelemeler tasarlanan ürünlerin estetik, biçimsel özellikleri göre değil, formların tasarlanmasına eş zamanlı olarak katılımcılara sorulan iki soruya verdikleri cevaplar özelinde irdelenmiştir. Seçilen kavramın forma nasıl yansıtıldığı, seçilen kavramın forma yansıtılırken soyut ifade kullanılıp kullanılmadığı, seçilen kavramın forma yansıtılırken hangi duyuların kullanıldığına dair değerlendirmeler deney grubu için form 1 ve form 2 özelinde, kontrol grubu için form 1 ve form 2 özelinde irdelenmiştir. Bunun yanı sıra eğitimlerle edinilen farkındalıklar ve kazanımlar neticesinde deney ve kontrol gruplarının form 2 özelindeki bulgularının değişime uğrayıp uğramadığı irdelenmiştir.

1. Deney Grubu İçin Seçilen Kavramın Form1 ve Form2'e Nasıl Yansıtıldığının İrdelemesi

Deney grubu öğrencileri kavramlarını formlarına (form1) yansıtırken (henüz 1. sınıf iç mimarlık eğitimlerinin başındayken), çoğunlukla kavramın somut fiziksel özelliklerinden (%83,3) faydalandığı, birçoğunun doğrudan benzetim yaptığını (%50,0), %46,7'si ise niteliksel (ölçülemeyen) özellikler kullanarak kavramlarını formlarına yansıttıkları saptanmıştır. Buna karşılık aynı grup öğrencilerinin form 2 tasarımında bu öğrencilerin kavramlarını forma yansıtırken somut fiziksel özellikleri kullanma ve doğrudan benzetim yolunu seçmelerinde belirgin bir azalmanın olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencileri ikinci form tasarımlarında (çok duyulu farkındalık atölye eğitimleri+standart 1.sınıf iç mimarlık eğitimi tamamlandıktan sonra) kavramlarını formlarına (form2) yansıtırlarken büyük oranlarda, kavramın niteliksel (ölçülemeyen) özelliklerini (%93,3) ve soyut fiziksel özelliklerini (%76,7) kullandıkları tespit edilmiştir.

Henüz hiçbir eğitim almamış deney grubu öğrencilerinin, somut fiziksel özellikler kullanarak ve doğrudan benzetim yaparak kavramlarını formlarına (form1) yansıtma çabaları onların görsel olana yatkınlığının tespitidir. Duyusal farkındalığı henüz geliştirilmemiş öğrencilerin somut, real, görülebilir olanla daha çok ilgilendiği, bilinmez, görülmez, ölçülemeyen kavramlara mesafeli olduğu saptanmıştır.

Alınan çok duyulu farkındalık atölyelerinin ardından kavramların forma yansıtılma aşamasında (form 2), öğrencilerin tüm duyularla olan farkındalığının artması sonucunda, artık niteliksel olan (ölçülemeyen) değerlerle en çok ilgilendiği, doğrudan benzetim yapmak yerine artık irreal olanla, elle tutulabilir somut kavramlar yerine soyut kavramlarla

kendilerini ifade etme çabasında oldukları saptanmıştır. Bu da deney grubunun aldığı eğitimler sonrasında (çok duyulu tasarım eğitimi-standart içmimarlık eğitimi) görsel yorumlama ve algılama gücünün somuttan soyuta kaydığına göstergesidir (Tablo 60).

Tablo 60. Deney grubu için seçilen kavramın form 1 ve form 2'ye yansıtılması

Deney Grubu Form 1			Deney Grubu Form 2		
	N	%		N	%
Somut fiziksel özellikler	25	83,3	Niteliksel özellikler	28	93,3
Doğrudan benzetim	15	50,0	Soyut fiziksel özellikler	23	76,7
Niteliksel özellikler	14	46,7	Somut fiziksel özellikler	21	70
Soyut fiziksel özellikler	13	43,3	Neden olduğu eylem	10	33,3
Neden olduğu eylem	6	20,0	Doğrudan benzetim	8	26,7

2. Deney Grubu için Seçilen Kavramın Form1 ve Form2' e Yansıtırken Soyut İfade Kullanılıp Kullanılmadığının İrdelemesi

Deney grubu öğrencileri eğitimlerine başlamadan önce seçilen kavramın forma yansıtılmasında soyut ifadeleri kullanmadığı, daha çok somut ifadelerden yararlandığı gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin neredeyse yarısı (%53,3), birinci form çalışmalarında (form 1), kavramı forma yansıtırken soyut ifade kullanmazlarken, eğitimlerini tamamladıktan sonra (çok duyulu tasarım atölyeleri+standart eğitim süreci) tasarladıkları ikinci formlarında (form 2) çoğunlukla (%76,7) soyut ifadeyi etkin bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Soyut düşüncelerini somut düşüncelerinin önüne geçirmeyi başaran deney grubu öğrencileri, artık somutu çağrıştıran görme duyusu dışındaki duyularında farkındalığı ile tasarımlarını yapmaktadır.

Deney grubu kavramı form 1'e yansıtırken büyük çoğunlukla somut ifadeler kullanması, kavramın form1'e yansıtılmasında çoğunlukla somut fiziksel özellikler ve doğrudan benzetim gibi özellikleri kullanması ile paralellik göstermektedir. Deney grubu kavramı form 2'ye yansıtırken artık soyut ifadeleri kullanmaktadır. Bu değişim kavramın form 1'e yansıtılmasında kavramın soyut fiziksel özelliklerinin kullanılmasındaki artış ile paralellik göstermektedir (Tablo 61).

Tablo 61. Deney grubu için seçilen kavramın form 1 ve form 2'ye yansıtırken soyut ifade kullanılıp kullanılmadığı

Deney Grubu Form 1			Deney Grubu Form 2		
	N	%		N	%
Soyut ifade yok	16	53,3	Soyut ifade var	23	76,7
Soyut ifade var	14	46,7	Soyut ifade yok	7	23,3

3. Deney Grubu için Seçilen Kavramın Form1 ve Form 2'ye Yansıtırken Hangi Duyuların Kullanıldığının İrdelenmesi

Deney grubu öğrencilerinin tamamı birinci form çalışmalarında (form1), kavramı forma yansıtırken görme duyusundan (%100) yararlandığı, bu duyuyu takiben ikinci sırada ise çok az (%3,3) bir kısmının dokunma duyusundan yararlanarak kavramlarını forma yansıttıkları gözlemlenmiştir. İşitme, koklama, tatma duyularının kavramın forma yansıtılmasında etken olmadığı saptanmıştır. Yapılan çok duyulu yaratıcılık atölyeleri sonrasında form 2 tasarımları gerçekleştirilmiş ve kavramlarını form 2'ye yansıtırken, deney grubunun büyük çoğunluğunun (% 96,7), görme duyusunu kullanmaya devam ettikleri, ancak bunun yanı sıra dokunma duyusunu (%66,7), işitme duyusunu (% 63,3), tatma duyusunu (%20), koklama duyusunu (% 16,7) da aktif bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir. Deney grubunun eğitim öncesi ve sonrası süreçlerde tasarladıkları formlar (form1-form2) duyu özelinde irdelendiğinde, çok duyulu farkındalık atölyelerinin tasarımda görmenin egemen yapısına direnç göstererek, antigözmerkezci bakış açısına destek olduğu saptanmıştır (Tablo 62).

Tablo 62. Deney grubu için seçilen kavramın forma yansıtılırken hangi duyuların kullanıldığı

Deney Grubu Form 1			Deney Grubu Form 2		
	N	%		N	%
Görme	30	100	Görme	29	96,7
Dokunma	1	3,3	Dokunma	20	66,7
İşitme	0	0	İşitme	19	63,3
Koklama	0	0	Tatma	6	20
Tatma	0	0	Koklama	5	16,7

4. Kontrol Grubu için Seçilen Kavramın Form1 ve Form2'ye Nasıl Yansıtıldığının İrdelemesi

Kontrol grubu öğrencilerinin, henüz hiçbir tasarım eğitimi almadan önce kavramlarını formlarına yansıtırken (form1) kavramın somut fiziksel özelliklerini (%86,7), niteliksel (ölçülemeyen) özellikleri (%83,3) ve kavramı forma doğrudan benzetim (%36,7) yolu ile yansıtırları saptanmıştır. Mevcut iç mimarlık 1.sınıf eğitimi sonrasında tasarladıkları ikinci form (form 2) çalışmalarında ise, kavramın forma yansıtılmasında öğrencilerin geçen sürece rağmen form1 tasarımlarına benzer olarak, somut fiziksel özellikler (%80) ile kavramlarını forma yansıtırları saptanmıştır. Bu bulgunun yanı sıra niteliksel (ölçülemeyen) özelliklerin kullanımında form1'e kıyasla azalmanın (%76,7) varlığı saptanmıştır. Süreç sonucunda, somut fiziksel özelliklerin hala baskın olması ve soyut, ölçülemeyen ve diğer duyuların etkisiyle bağıntılı olan niteliksel özelliklerin seçimindeki düşüş, öğrencilerin algılamada ve yansıtımda çoğunlukla tek yönlü olduğunun göstergesidir. Bu süreçte alınan mevcut içmimarlık eğitimi öğrencilerin belli bir çoğunluğunun soyut fiziksel özelliklerle (%63,3) kavramlarını forma yansıtımlarına destek olmuştur (Tablo 63).

Tablo 63. Kontrol grubu için seçilen kavramın form 1 ve form 2'ye yansıtılması

Kontrol Grubu Form 1			Kontrol Grubu Form 2		
	N	%		N	%
Somut fiziksel özellikler	26	86,7	Somut fiziksel özellikler	24	80
Niteliksel özellikler	25	83,3	Niteliksel özellikler	23	76,7
Doğrudan benzetim	11	36,7	Soyut fiziksel özellikler	19	63,3
Soyut fiziksel özellikler	10	33,3	Doğrudan benzetim	15	50
Neden olduğu eylem	7	23,3	Neden olduğu eylem	5	16,7

5. Kontrol Grubu İçin Seçilen Kavramın Form 1 ve Form 2'ye Yansıtırken Soyut İfade Kullanılıp Kullanılmadığının İrdelemesi

Kontrol grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%73,3), birinci form çalışmalarında (form1), kavramı forma yansıtırken soyut ifade kullanmazlarken, eğitimlerini tamamladıktan sonra (standart eğitim süreci) ikinci form tasarımlarında çoğunlukla (%63,3) soyut ifade kullandıkları gözlemlenmiştir (Tablo 64).

Tablo 64. Kontrol grubu için seçilen kavramın form 1 ve form 2'ye yansıtırken soyut ifade kullanılıp kullanılması

Kontrol Grubu Form 1			Kontrol Grubu Form 2		
	N	%		N	%
Soyut ifade yok	22	73,3	Soyut ifade var	19	63,3
Soyut ifade var	8	26,7	Soyut ifade yok	11	36,7

6. Kontrol Grubu için Seçilen Kavramın Form 1 ve Form 2'ye Yansıtırken Hangi Duyuların Kullanıldığına İrdelenmesi

Kontrol grubu öğrencilerinin, birinci form çalışmalarında (form1), kavramı forma yansıtırken öğrencilerin tamamının görme duyusundan (%100) yararlandığı, %3,3 dokunma ve %3,3 oranlarında tatma duyularından yararlanılarak kavramlarını formlarına yansıtıkları gözlemlenmiştir. İşitme ve koklama duyularından form1 tasarımında yararlanmadıkları gözlemlenmiştir. Mevcut iç mimarlık eğitim sonucunda, tekrarlanan form tasarımları kontrol grubu öğrencileri açısından değerlendirildiğinde kavramlarını forma (form 2) yansıtırlarken, yine tüm öğrencilerin görme duyusunu (%100) kullandıkları, bir kısmının da dokunma (%30), koklama (%6,7), tatma (%6,7) ve işitme (%3,3) duyularını kullanarak kavramlarını forma yansıtıkları tespit edilmiştir. Tasarımda görme duyusunun etkin kullanımı 1 yıllık standart iç mimarlık eğitimi sonucunda gözmerkezci bir anlayışla devam etmektedir. Özellikle koklama, tatma ve işitme duyularının algılamaya, tasarıma, yaratıcı düşünceye katkılarının farkındalığı kazandırılmamış tasarımcı adayları tasarımlarını hala gözün egemen yapısıyla gerçekleştirmektedirler.

Kontrol grubu kavramın form1'ye yansıtılmasında çoğunlukla somut fiziksel özellikler ve niteliksel benzetim gibi özellikleri kullanmaktadırlar. Alınan standart eğitim sonrasında, kavramın Form 2'ye yansıtılmasında yine somut fiziksel özelliklerin etkisinin en yüksek olması, doğrudan benzetim oranındaki artış ve niteliksel benzetimdeki azalmanın varlığı dikkat çekicidir.

Kavramı form 2'ye yansıtırken görme duyusunun hala baskın olması ve diğer duyulardaki artışın çok az olması ile, kavramın form2'e yansıtılmasında çoğunlukla somut fiziksel özelliklerin kullanılması oranının yüksekliği ve doğrudan benzetimdeki artış paralellik göstermektedir.

Form 2'nin yaratıcılık parametrelerin açısından değerlendirildiğinde, alışılmadık görselleştirmedeki artışın yetersizliği, içsel görselleştirmedeki düşük puanlar; kavramın forma yansıtılırken kullanılırken kullanılan görme duyusunun oranının yüksek oluşu ile paralellik göstermektedir (Tablo 65).

Tablo 65. Kontrol grubu için seçilen kavramın forma yansıtılırken hangi duyunun kullanıldığı

Kontrol Grubu Form 1			Kontrol Grubu Form 2		
	N	%		N	%
Görme	30	100	Görme	30	100
Dokunma	1	3,3	Dokunma	9	30
İşitme	1	3,3	İşitme	2	6,7
Koklama	0	0	Tatma	2	6,7
Tatma	0	0	Koklama	1	3,3

7. Deney ve Kontrol Grubu İçin Seçilen Kavramın Form 2'ye Nasıl Yansıtıldığına İrdelemesi

Alınan çok duyulu farkındalık eğitimi sonucunda deney grubu kavramlarını forma (form 2) yansıtırlarken büyük oranlarda, kavramın niteliksel (ölçülemeyen) özelliklerini (%93,3) ve soyut fiziksel özelliklerini (%76,7) kullandıkları tespit edilmiştir.

Kontrol grubu öğrencileri ise, kavramın forma (form 2) yansıtılmasında geçen süreçte rağmen form1 tasarımlarındaki tutumlarına benzer olarak, büyük çoğunlukla somut fiziksel özellikler (%80) ile kavramlarını forma yansıtıtları saptanmıştır.

Deney grubunun kavramın forma yansıtılışı esnasında ölçülemeyen, somut özelliklerin (%70) yanı sıra görsel olanı besleyen, daha nitelikli, yaratıcı ve özgün hale dönüştüren nitel tasarım kararları ile yola çıktığı saptanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında form 2 özelinde yapılan irdemelerde gözün yanı sıra diğer duyuların da etkin olduğu niteliksel ve soyut fiziksel tasarım kararlarının deney grubu için yüksek oranlarda olduğu; göz merkezli somut fiziksel özellikler ve doğrudan benzetim tasarım kararlarının ise kontrol grubu için yüksek oranlarda olduğu irdelenmiştir (Tablo 66).

Tablo 66. Deney ve kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'ye yansıtılması

Deney Grubu Form 2			Kontrol Grubu Form 2		
	N	%		N	%
Niteliksel özellikler	28	93,3	Somut fiziksel özellikler	24	80
Soyut fiziksel özellikler	23	76,7	Niteliksel özellikler	23	76,7
Somut fiziksel özellikler	21	70	Soyut fiziksel özellikler	19	63,3
Neden olduğu eylem	10	33,3	Doğrudan benzetim	15	50
Doğrudan benzetim	8	26,7	Neden olduğu eylem	5	16,7

8. Deney ve Kontrol Grubu için Seçilen Kavramın Form 2'ye Yansıtılırken Soyut İfade Kullanıp Kullanılmadığı

Kavramın form 2'ye yansıtılmasında kontrol grubu öğrencilerinin geçen sürece rağmen form 1 tasarımlarındaki tutumlarına benzer olarak, büyük çoğunlukla somut fiziksel özellikler ile kavramlarını forma yansıttıkları, soyut düşüncüyü tasarıma yansıtamadıkları irdelenmiştir (Tablo 67).

Tablo 67. Deney ve kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'ye yansıtılırken soyut ifade kullanıp kullanılmadığı

Deney Grubu Form 2			Kontrol Grubu Form 2		
	N	%		N	%
Soyut ifade var	23	76,7	Soyut ifade var	19	63,3
Soyut ifade yok	7	23,3	Soyut ifade yok	11	36,7

9. Deney ve Kontrol Grubu İçin Seçilen Kavramın Form 2'ye Yansıtılırken Hangi Duyuların Kullanıldığının İrdelenmesi

Yapılan çok duyulu farkındalık eğitimleri sonrasında, kavramlarını form 2'ye yansıtırken, deney grubu görme duyusunun (%96,7) yanı sıra, dokunma duyusunu (%66,7), işitme duyusunu (%63,3), tatma duyusunu (%20), koklama duyusunu (%16,7) da aktif bir şekilde kullanarak kavramlarını forma yansıttıkları tespit edilmiştir. Öğrencinin tüm duyuları ile aktif olarak form tasarıma katıldığı saptanmıştır.

Kontrol grubu ise, eğitim sürecinden olumlu bir değişimle etkilenmemiş, yine tüm öğrencilerin kavramlarını form 2'ye yansıtırlarken görme duyusunu (%100) kullandıkları,

az bir kısmının da dokunma (%30), koklama (%6,7), tatma (%6,7) ve işitme (%3,3) duyularını kullanarak kavramlarını forma yansıttıkları tespit edilmiştir.

Alınan eğitimler sonucunda her iki grubun ürettikleri formlar özelinden yapılan irdelemeler sonucunda, çok duyulu farkındalık atölyelerindeki eğitimlerin öğrencilerin görme dışındaki duyularına da farkındalığını arttırarak, öğrencilerin bu duyuları tasarıma yansıtacak yetkinliğe çıkarabilmektedir (Tablo 68).

Tablo 68. Deney ve kontrol grubu için seçilen kavramın form 2'ye yansıtılırken kullanılan duyular

Deney Grubu Form 2			Kontrol Grubu Form 2		
	N	%		N	%
Görme	29	96,7	Görme	30	100
Dokunma	20	66,7	Dokunma	9	30
İşitme	19	63,3	Koklama	2	6,7
Tatma	6	20	Tatma	2	6,7
Koklama	5	16,7	İşitme	1	3,3

4.3. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 ile Kavrama Dayalı Form 1 Arasındaki İrdemeler ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 ile Kavrama Dayalı Form 2 Arasındaki İrdemeler

Bu irdelemelerin ilk aşaması, deney ve kontrol grupları özelinde; sözel, şekilsel ve toplam yaratıcılık puanlarında, genel ortalamanın üstünde puan alan öğrencilerin, form analizlerinden seçtiği kavramın forma nasıl yansıtıldığı ve seçtiği kavramı forma yansıtırken hangi duyuları kullandığı bulguları arasındaki irdelemeleri içermektedir.

Bu irdelemeler deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların herbirine iç mimarlık 1.sınıf eğitimlerinin başlangıcında, henüz hiçbir tasarım eğitimi almadan önce tasarlatılan form1 çalışmaları ile eş zamanlı uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 ve aldıkları çok duyulu farkındalık eğitimleri ve/veya mevcut iç mimarlık eğitimleri sonrasında tasarlatılan form 2 çalışmaları ile yine bu sürece eş zamanlı uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 bulgularının değerlendirilmesi sonucunda elde edilmiştir.

İkinci aşamada öğrencilerin formları, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi şekilsel parametreleri açısından irdelenerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme deney ve kontrol grupları için form 1 ve form 2 tasarımları özelinde gerçekleştirilmiştir.

1. Deney ve Kontrol Gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 ve Kavrama Dayalı Form 1 Arasındaki İrdeleme ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 ve Kavrama Dayalı Form 2 Arasındaki İrdeleme

Deney, kontrol gruplardaki sözel, şekilsel ve toplam yaratıcılık1 puanlarından genel ortalamanın üstünde puan alan öğrencilerin seçtikleri kavramları form1'e nasıl yansıttığına; deney ve kontrol gruplarının sözel, şekilsel ve toplam yaratıcılık2 puanlarından genel ortalamanın üstünde puan alan öğrencilerin kavramlarını form2'e nasıl yansıttığına ilişkin veriler Tablo 69'da verilmiştir.

Deney grubu için yapılan irdelemeler sonucunda toplam yaratıcılık puanları (1.test ve 2.test) ortalamanın üstünde olan deney grubu öğrencileri, duyuşal farkındalık kazanmanın bir sonucu olarak kavramlarını forma (1-2) yansıtırlarken kullandıkları niteliksel özelliklerin %38,9 oranından %100 oranına sıçradığı saptanmıştır. Soyut fiziksel özelliklerin kullanımı bu grup için, form1 de %44,4 iken form 2 tasarımında %84,6 oranına yükseldiğı tespit edilmiştir. Somut fiziksel özelliklerden yararlanarak ve doğrudan benzetim yaparak form üretme oranlarında azalmaların varlığı dikkat çekicidir. Bu saptamalar deney grubu öğrencilerinin şekilsel ve sözel puanlarında ortalamanın üstünde alan öğrenciler için de geçerlidir.

Bu irdelemeler aldıkları çok duyulu farkındalık eğitimleri sonucunda yaratıcılıkları artan bireylerin, kavramlarını formlarına yansıtırlarken duyularının farkındalığında, somuttan uzak, duyulara bağımlı nitel unsurlar kullanarak kavramlarını formlarına yansıttıklarını göstermektedir.

Kontrol grubu için aynı irdelemeler yapıldığında toplam yaratıcılık puanı (1.test ve 2.test) ortalamanın üstünde olan öğrencilerin büyük bir bölümü (%85,7) kavramı form1'e yansıtırken, tasarımında niteliksel özellikleri kullanmakta iken; aldıkları standart eğitimler sonrasında uyguladıkları form 2 tasarımında bu oranın azaldığı (%81,8) saptanmıştır. Somut fiziksel özelliklerin kullanımında ise, kontrol grubunda deney grubundan farklı olarak azalma gözlemlenmemiştir. Bu saptamalar kontrol grubu öğrencilerinin şekilsel ve sözel puanlarında ortalamanın üstünde alan öğrenciler için de geçerlidir.

Bu saptamalar kontrol grubunun içerisindeki öğrencilerden grup ortalamasının üstünde yaratıcılık gösteren bireylerin bile, aldıkları eğitimler sonucunda kavramlarını forma yansıtırlarken duyularla ilişkili olduğu düşünölen nitel özellikleri eskisine oranla yeteri kadar arttıramadıkları hatta bu özelliklerinden kayıp verdikleri, eğitim sürecinin bu konuda onlara bir katkı sağlayamadığı saptanmıştır.

Tablo 69. Deneysel ve kontrol grupları için kavramı formlara nasıl yansıttığının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile ilişkisi

Deneysel Grubu	n	Ortalama		Ortalama Üstünde Puan Alan Öğrenci Sayısı		Ortalama Üstünde Puan Alan Öğrencilerin Yüzdeleri Dağılımı									
						Nitelsel Özellikler		Doğrudan Benzetim		Neden Olduğu Eylem		Somut Fiziksel Özellikler		Soyut Fiziksel Özellikler	
		Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2
Sözel Yaratıcılık	30	-0,7317	0,7317	16	13	8 (50)	12 (92,3)	6 (37,5)	4 (30,8)	2 (12,5)	4 (30,8)	14 (87,5)	10 (76,9)	6 (37,5)	10 (76,9)
Şekilsel Yaratıcılık	30	-1,3738	1,3738	15	17	6 (40)	17 (100)	8 (53,3)	7 (41,2)	3 (20)	3 (17,6)	11 (73,3)	12 (70,6)	7 (46,7)	14 (82,4)
Toplam Yaratıcılık	30	-2,1055	2,1055	18	13	7 (38,9)	13 (100)	9 (50)	5 (38,5)	3 (16,7)	3 (23,1)	14 (77,8)	9 (69,2)	8 (44,4)	11 (84,6)

Kontrol Grubu	n	Ortalama		Ortalama Üstünde Puan Alan Öğrenci Sayısı		Ortalama Üstünde Puan Alan Öğrencilerin Yüzdeleri Dağılımı									
						Nitelsel Özellikler		Doğrudan Benzetim		Neden Olduğu Eylem		Somut Fiziksel Özellikler		Soyut Fiziksel Özellikler	
		Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2
Sözel Yaratıcılık	30	-0,3038	0,3038	13	13	12 (92,3)	11 (84,6)	6 (46,2)	7 (53,8)	3 (23,1)	3 (23,1)	12 (92,3)	11 (84,6)	2 (15,4)	9 (69,2)
Şekilsel Yaratıcılık	30	0,8978	-0,8978	11	17	8 (72,7)	13 (76,5)	3 (27,3)	11 (64,7)	3 (27,3)	1 (5,9)	10 (90,9)	14 (82,4)	2 (18,2)	12 (70,6)
Toplam Yaratıcılık	30	0,5939	-0,5939	14	11	12 (85,7)	9 (81,8)	5 (35,7)	6 (54,5)	4 (28,6)	1 (9,1)	13 (92,9)	10 (90,9)	2 (14,3)	9 (81,8)

Not: Parantez içindeki veriler yüzdeleri göstermektedir.

2. Deney ve Kontrol Grupları İçin Kavramı Form1 Yansıtıırken Kullandığı Duyunun Torrance Yaraticı Düşünce Testi 1 ile irdelenmesi ve Deney ve Kontrol Grupları İçin Kavramı Form 2 Yansıtıırken Kullandığı Duyunun Torrance Yaraticı Düşünce Testi 2

Deney ve kontrol gruplardaki sözel, şekilsel ve toplam yaratıcılık puanlarından genel ortalamının üstünde puan alan öğrencilerin kavramı formlara yansıtıırken kullandığı duyulara ilişkin veriler Tablo 'te verilmiştir. Deney, kontrol gruplardaki sözel, şekilsel ve toplam yaratıcılık1 puanlarından genel ortalamının üstünde puan alan öğrencilerin kavramı form1'e yansıtıırken kullandıkları duyuya; deney ve kontrol gruplarının sözel, şekilsel ve toplam yaratıcılık2 puanlarından genel ortalamının üstünde puan alan öğrencilerin kavramı form2'e yansıtıırken kullandıkları duyuya ilişkin veriler Tablo 70'te verilmiştir.

Bu verilerden elde edilen irdelemelere göre, deney grubu öğrencilerinden toplam yaratıcılık puanlarında ortalamının üzerinde puan alan öğrencilerin tamamının (%100) kavramlarını forma yansıtıırken form 1 tasarımında da, form 2 tasarımında da görme duyularını kullandıkları saptanmıştır.

Ancak bu benzerlik diğer duyular için geçerli değildir. Deney grubu öğrencilerinden toplam yaratıcılık puanları ortalamının üstünde olan grubun form1 tasarımında duyma, dokunma, koklama ve tatma duyularını kavramı forma yansıtıırken kullanmadıkları ancak aldıkları çok duyulu farkındalık eğitimleri sonrasında işitme duyularını %76,9; dokunma duyularını %61,5; koklama ve tatma duyularını ise %15,4 oranında tasarıma dahil ettikleri saptanmıştır.

Fakat kontrol grubunun toplam yaratıcılık puanlarında ortalama üstünde kalan öğrenci grubu aldıkları standart iç mimarlık eğitimleri sonrasında da diğer duyuların tasarımda kullanımında çok etkin bir değişim yaşamamışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinden toplam yaratıcılık puanları ortalamının üstünde olan grubun form1 tasarımında işitme, dokunma, koklama ve tatma duyularını kavramı forma yansıtıırken kullanmadıkları, aldıkları mevcut eğitim sonrasında gerçekleşen en belirgin değişimin dokunma duyusunda %45,5 oranında olduğu saptanmıştır. Koklama ve tatma duyularında %18,2; işitme duyusunda ise %9,1 oranında artış saptanmıştır.

Bu irdelemeler sonucunda yaratıcılık puanları ortalamının üstünde olan bireylerin tümünün (deney grubu-kontrol grubu) tasarım aşamasında kavramın formla yansıtılmasında; sadece görme duyularını kullandıkları, diğer duyularını kullanmadıkları saptanmıştır. Ancak alınan eğitimler sonucunda, yaratıcılıkları ortalama üstünde olan

öğrencilerin (deney ve kontrol grubu) form tasarımında duyularını kullanımında (form 2) farklılıkların olduğu irdelenmiştir.

Yaratıcılık puanının yüksek olması kavramın forma yansıtılmasında, görmenin birincil duyu olarak seçimini değiştiren bir unsur değildir. Ancak alınan çok duyulu farkındalık eğitimlerinin kavramın forma yansıtılmasında diğer duyuların aktif olarak tasarıma dahil edilmesine etki etmiştir. Ancak bu farkındalık eğitimine katılmamış, standart eğitim almış kontrol grubunun form üretiminde duyularını hala daha büyük bir oranda görme merkezli olarak kullandığı saptanmıştır.



Tablo 70. Deney ve kontrol grupları için kavramı formlara yansıtırken kullandığı duyunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile ilişkisi

Deney Grubu	n	Ortalama		Ortalama Üstünde Puan Alan Öğrenci Sayısı		Ortalama Üstünde Puan Alan Öğrencilerin Yüzdelerik Dağılımı									
		Form1	Form2	Form1	Form2	Görme		İşitme		Dokunma		Koklama		Tatma	
						Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2
Sözel Yaratıcılık	30	-0,7317	0,7317	16	13	16 (100)	13 (100)	0 (0)	11 (84,6)	0 (0)	8 (61,5)	0 (0)	1 (7,7)	0 (0)	2 (15,4)
Şekilsel Yaratıcılık	30	-1,3738	1,3738	15	17	15 (100)	17 (100)	0 (0)	12 (70,6)	0 (0)	11 (64,7)	0 (0)	2 (11,8)	0 (0)	3 (17,6)
Toplam Yaratıcılık	30	-2,1055	2,1055	18	13	18 (100)	13 (100)	0 (0)	10 (76,9)	0 (0)	8 (61,5)	0 (0)	2 (15,4)	0 (0)	2 (15,4)
Kontrol Grubu	n	Ortalama		Ortalama Üstünde Puan Alan Öğrenci Sayısı		Ortalama Üstünde Puan Alan Öğrencilerin Yüzdelerik Dağılımı									
		Form1	Form2	Form1	Form2	Görme		İşitme		Dokunma		Koklama		Tatma	
						Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2	Form1	Form2
Sözel Yaratıcılık	30	-0,3038	0,3038	13	13	13 (100)	13 (100)	0 (0)	1 (7,7)	0 (0)	5 (38,5)	0 (0)	2 (15,4)	1 (7,7)	2 (15,4)
Şekilsel Yaratıcılık	30	0,8978	-0,8978	11	17	11 (100)	17 (100)	0 (0)	1 (5,9)	0 (0)	6 (35,3)	0 (0)	2 (11,8)	1 (9,1)	2 (11,8)
Toplam Yaratıcılık	30	0,5939	-0,5939	14	11	14 (100)	11 (100)	0 (0)	1 (9,1)	0 (0)	5 (45,5)	0 (0)	2 (18,2)	1 (7,1)	2 (18,2)
Not: Parantez içindeki veriler yüzdeleriklerini göstermektedir.															

3. Seçilen Kavramın Forma Yansıtılış Biçiminin Torrance Şekilsel Yaratıcılık Parametreleri Açısından İrdelenmesi

Deney grubunun form1 çalışmaları Torrance şekilsel yaratıcılık parametreleri açısından analiz edildiğinde, öğrencilerin zenginleştirmede (%63,3), başlıkların soyutluluğunda (% 43,3) ve hikayeyi ifade edebilmede (%36,7) yaratıcılık açısından etkin oldukları gözlemlenmiştir. Düzenlenmiş çok duyulu farkındalık atölyelerine katıldıktan sonra tasarlanan formlar (form2) Torrance şekilsel yaratıcılık parametreleri açısından analiz edildiğinde, öğrencilerin tümünün form tasarımında hikayeyi ifade edebilme (%100), duygusal dışavurum (%93,3), başlıkların soyutluluğun (%76,7), alışılmadık görselleştirme (%70), orjinallik (%60) ve hareket-faaliyet (%60) parametlerinde yaratıcılık açısından etkin oldukları saptanmıştır (Tablo 71).

Kontrol grubunun form1 çalışmaları şekilsel yaratıcılık açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin zenginleştirme (%70), hikayeyi ifade edebilme (%70), hareket- faaliyet (%36,7) ve başlıkların soyutluluğun (%23,3) parametrelerinde başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bir yıllık eğitim sonrasında tasarlanan formlar (form2), Torrance şekilsel yaratıcılık parametreleri açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin hikayeyi ifade edebilme (%80), duygusal dışavurum (%76,7), alışılmadık görselleştirme (%53,3) parametlerinde yaratıcılık açısından etkin oldukları saptanmıştır (Tablo 71).

İki grup arasında formların üç boyutlu analizleri ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi şekilsel parametreleri arasında yapılan irdelemelere bağlı olarak deney grubu kontrol grubuna oranla formu şekilsel olarak ifade etme aşamasında orjinallik, başlıkların soyutluluğu, duygusal dışavurum, hikayeyi ifade edebilme, alışılmadık görselleştirme, hayalgücü zenginliği açısından çok daha başarılı bir şekilde ifade edebilme yetisi kazandığı saptanmıştır.

Tablo 71. Seçilen kavramın form tasarımına yansıtılış biçiminin Torrance Şekilsel Yaratıcılık parametreleri açısından irdelenmesi

Deney Grubu					Kontrol Grubu				
	Form1		Form2			Form1		Form2	
	N	%	N	%		N	%	N	%
Orijinallik açısından	6	20,0	18	60	Orijinallik açısından	5	16,7	8	26,7
Başlıkların soyutluluğu açısından	13	43,3	23	76,7	Başlıkların soyutluluğu açısından	7	23,3	18	60
Zenginleştirme açısından	19	63,3	10	33,3	Zenginleştirme açısından	21	70	11	36,7
Duygusal dışavurum açısından	7	23,3	28	93,3	Duygusal dışavurum açısından	5	16,7	23	76,7
Hikayeyi ifade edebilme açısından	11	36,7	30	100	Hikayeyi ifade edebilme açısından	21	70	24	80
Hareket faaliyet açısından	6	20	18	60	Hareket faaliyet açısından	11	36,7	5	16,7
Alışılmadık görselleştirme açısından	5	16,7	21	70	Alışılmadık görselleştirme açısından	5	16,7	16	53,3
İçsel görselleştirme açısından	5	16,7	11	36,7	İçsel görselleştirme açısından	6	20	3	10
Sınırları uzatma ve geçme açısından	0	0	3	10	Sınırları uzatma ve geçme açısından	2	6,7	3	10
Mizah açısından	2	6,7	1	3,3	Mizah açısından	0	0	0	0
Hayal gücü zenginliği açısından	5	16,7	14	46,7	Hayal gücü zenginliği açısından	4	13,3	6	20
Hayal gücü renkliliği açısından	0	0	0	0	Hayal gücü renkliliği açısından	0	0	0	0
Fantezi açısından	0	0	3	10	Fantezi açısından	0	0	0	0

4. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel Yaratıcılık Kriterlerindeki Değişimi ile Formların Torrance Şekilsel Yaratıcılık Parametreleri Açısından Analizindeki Değişimin İrdelenmesi

Deney grubu için Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerindeki değişimler irdelendiğinde alınan eğitimler sonucunda orjinallik, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, hikayeyi ifade edebilme, hareket ve faaliyet, tamamlanmamış çizgi ve dairelerin sentezi, alışılmadık görselleştirme, sınırları uzatma-geçme, hayal gücü zenginliği gibi yaratıcılık parametrelerinde olumlu yönde bir artışın olduğu saptanmıştır. Bu artışlara paralel olarak tasarlanan formların Torrance Şekilsel Yaratıcılık parametreleri açısından değişimi irdelendiğinde de parametrelerin her birinin eş zamanlı arttığı irdelenmiştir. Bu irdeleme,

deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık parametrelerinden arttırılması başarılı özelliklerini form tasarımına da yansıtılabildiklerinin göstergesidir.

Kontrol grubunda ise Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerindeki değişimler irdelendiğinde mevcut iç mimarlık eğitimi sonucunda sadece tamamlanmamış çizgi ve dairelerin sentezi, sınırları uzatma-geçme ve hayal gücü zenginliği parametrelerinde olumlu bir değişim saptanmıştır. Kontrol grubu için olumlu olarak değişen bu sınırlı parametrelerin her birinin, tasarlanılan formların tasarımına da şekilsel anlamda yansıtıldığıdır.

Bu irdellemeler deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık parametrelerinden artan özelliklerini form tasarımına da yansıtılabildiklerinin göstergesidir. Ancak bu olumlu değişimin deney grubu için oldukça fazla parametrede gerçekleştiği Tablo72’de açık bir şekilde gözlemlenmektedir. Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık kriterlerinde gözlemlenen olumlu değişimlerin bazılarının da, form üretim aşamasına tüm yönleriyle yansıtılmadığı irdelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin form tasarımlarında şekilsel yaratıcılık açısından bazı olumlu değişimlerin saptanmasına rağmen, bu kriterlerden bazıları öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri değerlendirildiğinde anlamlı bir değişim göstermemiştir.

Tablo 72. Öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (1-2) Şekilsel Yaratıcılık puanlarındaki değişim ile formların Torrance Şekilsel Yaratıcılık parametreleri (1-2) açısından analizindeki değişim

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Şekilsel Yaratıcılık Puanlarındaki Değişim	Formların Şekilsel Yaratıcılık Parametreleri Açısından Değişim	Şekilsel Yaratıcılık Puanlarındaki Değişim	Formların Şekilsel Yaratıcılık Parametreleri Açısından Değişim
Akıcılık	×	≠	-	≠
Orjinallik	+	+	×	+
Başlıkların soyutluluğu	×	+	-	-
Zenginleştirme	+	+	-	-
Erken kapamaya direnç	+	+	×	-
Duygusal dışavurum	×	+	×	+
Hikayeyi ifade edebilme	+	+	×	+
Hareket faaliyet	+	+	-	○
Başlıkların ifade gücü	×	+	×	-
Tamamlanmamış şekillerin sentezi	×	≠	×	≠
Tamamlanmamış çizgi ve dairelerin sentezi	+	≠	+	≠
Alışılmadık görselleştirme	+	+	×	+
İçsel görselleştirme	×	+	-	-
Sınırları uzatma-geçme	+	+	+	+
Mizah	×	-	×	-
Hayal gücü zenginliği	+	+	+	+
Hayal gücü renkliliği	×	-	×	○
Fantazi	×	+	×	○

(×): İstatistiksel anlamda anlamlı bir değişim olmamıştır (≠): İrdeleme yapılmamıştır (+): Artma (-):Azalma (○beyaz): Sabit kalmıştır. Sarı renk: Deney grubunda olumlu yönde değişim değerler Yeşil renk: Kontrol grubunda olumlu yönde değişim değerler

4.4. Ankete İlişkin İrdelemeler

Deney ve kontrol grubunun tümüne uygulanan anket öğrencilerin demografik bilgilerinin, duylara olan bakış açılarının ve iç mimarlık 1.sınıf eğitim sürecinde duylarla ilgili kazanımlarının tespitine yönelik olup, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi puanları, form analizleri ve anketin kendi içindeki soru tipleri ile karşılıklı olarak irdelenmiştir.

1. Anket ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi İrdelemeleri:

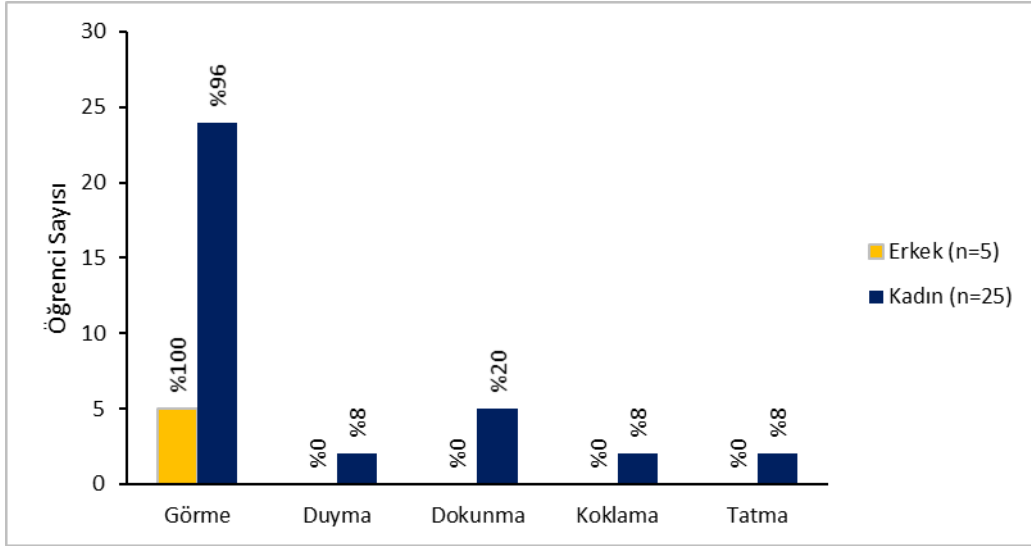
Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bu bölüme gelmeden önce herhangi bir yüksek öğrenim eğitimi (lisans/ön lisans) alıp almama durumunun, bölüme gelmeden önce sanat ile ilgili herhangi bir aktiviteye katılma durumunun, anne-baba eğitim durumunun öğrencilerin sözel, şekilsel ve toplam yaratıcılık puanları ile yapılan irdemelerin sonucunda anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

2. Anket ve Form Arasındaki İrdelemeler:

Deney, kontrol grubu ve genel toplam için bölüme gelmeden önce sanat ile ilgili herhangi bir aktiviteye katılma durumunun, öğrencilerin ilgi alanlarının, anne baba mesleklerinin, cinsiyetin; kavramın seçilme nedenleri, kavramın seçiminde soyut ifade olup olmadığı, kavramın form1'e nasıl yansıtıldığı, kavramın form1'e yansıtılırken kullanılan duylar ile arasındaki ilişki, form1 şekilsel yaratıcılık değerlendirmesi ile arasındaki ilişki değerlendirilmiş olup, bu parametreler arasında sanat ile ilgili herhangi bir aktiviteye katılan öğrenci sayısının oldukça az olması nedeniyle anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

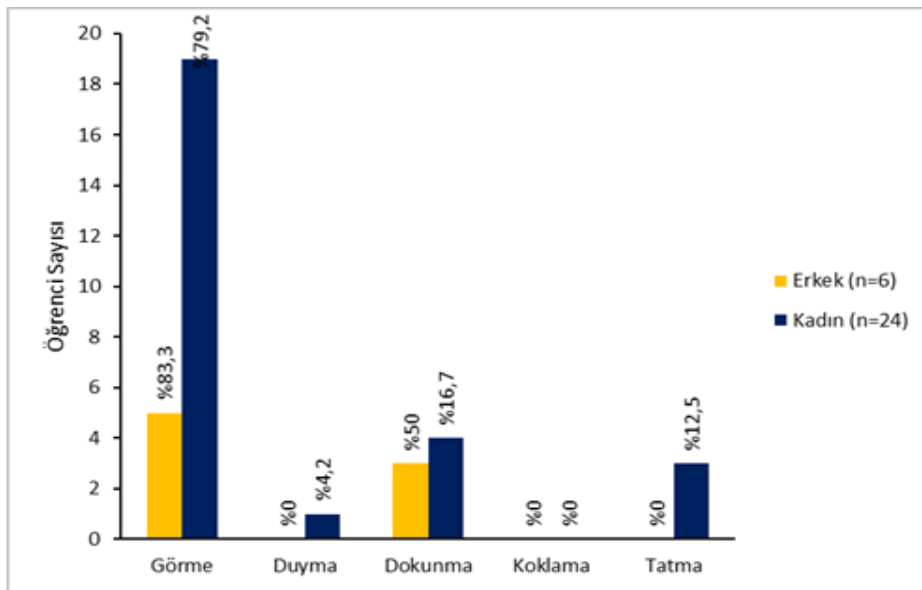
- Deney-kontrol grubu için cinsiyet ile kavramı seçerken kullanılan duylar arasındaki ilişkinin irdelenmesi

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet ile kavramı seçerken kullanılan duylar arasındaki ilişkiye ait veriler aşağıda verilmektedir. Grafik incelendiğinde kavram seçiminde erkeklerin tamamının (%100) kız öğrencilerin de büyük çoğunluğunun (%96) görme duysunu kullandıkları görülmektedir. Kız öğrenciler kavram seçiminde görmenin dışında, dokunma (%20), işitme (%8), koklama (%8), tatma (%8) duylarını da sürece dahil ederken; erkekler görme duyları dışında hiçbir duylarını kavramın seçimine dahil etmemektedirler (Şekil 34).



Şekil 34. Deney grubu için cinsiyete göre kavram seçiminde kullanılan duyular

Kontrol grubu öğrencileri için ise, görme duyusunun yine her iki grup için baskın duyu olduğu irdelenmesinin yapılmıştır. Kız öğrencilerin, büyük çoğunlukla (%79,2) kullandıkları görme duyusunun yanı sıra dokunma (%16,7), tatma (%12,5) ve işitme (%4,2) duyularını da kavramı seçerken aktif hale getirdikleri saptanmıştır. Erkek öğrencilerin ise, kavramlarını seçerken dokunma duyusunu da (%50) görme duyusu (%83,3) ile birlikte kullandıkları; tatma, işitme ve koklama duyularını kullanmadıkları tespit edilmiştir (Şekil 35).

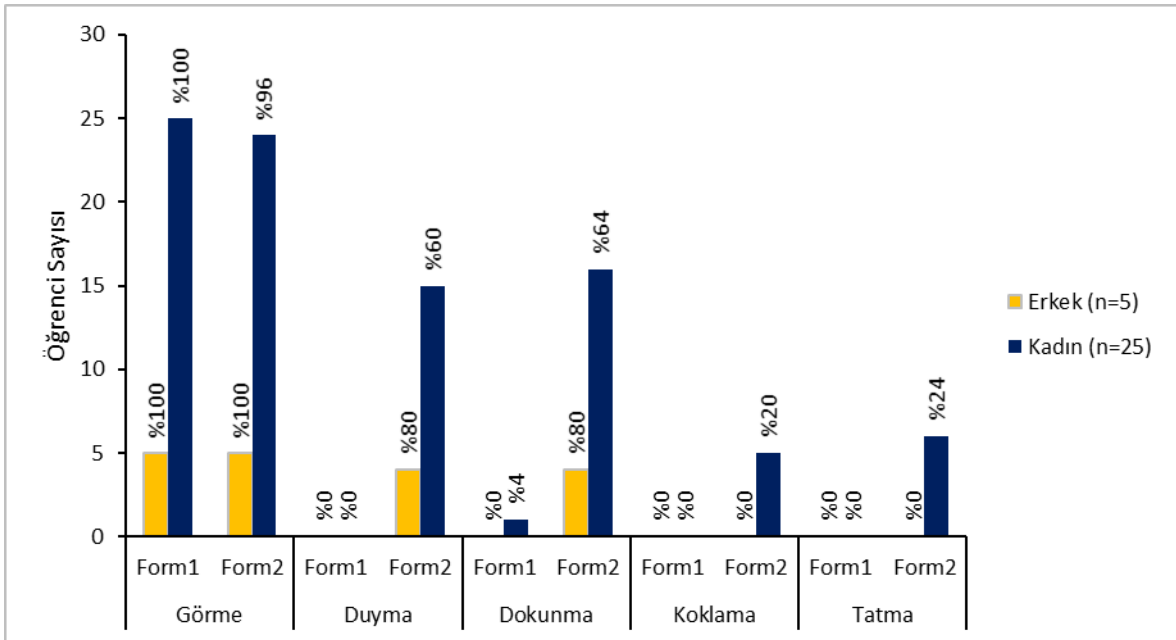


Şekil 35. Kontrol grubu için cinsiyete göre kavram seçiminde kullanılan duyular

Bu irdelemeler sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin kavram seçiminde görmenin dışında, diğer duyularını da sürece dahil ettiği; erkek öğrencilerin ise görme duyuları dışında sadece dokunma duyusunu kavramın seçimine dahil ettikleri diğer duyularının seçimlerine bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

- Deney-kontrol grubu için cinsiyet ile kavramın form1 ve form2'ye yansıtılırken kullanılan duyular arasındaki ilişkinin irdelenmesi

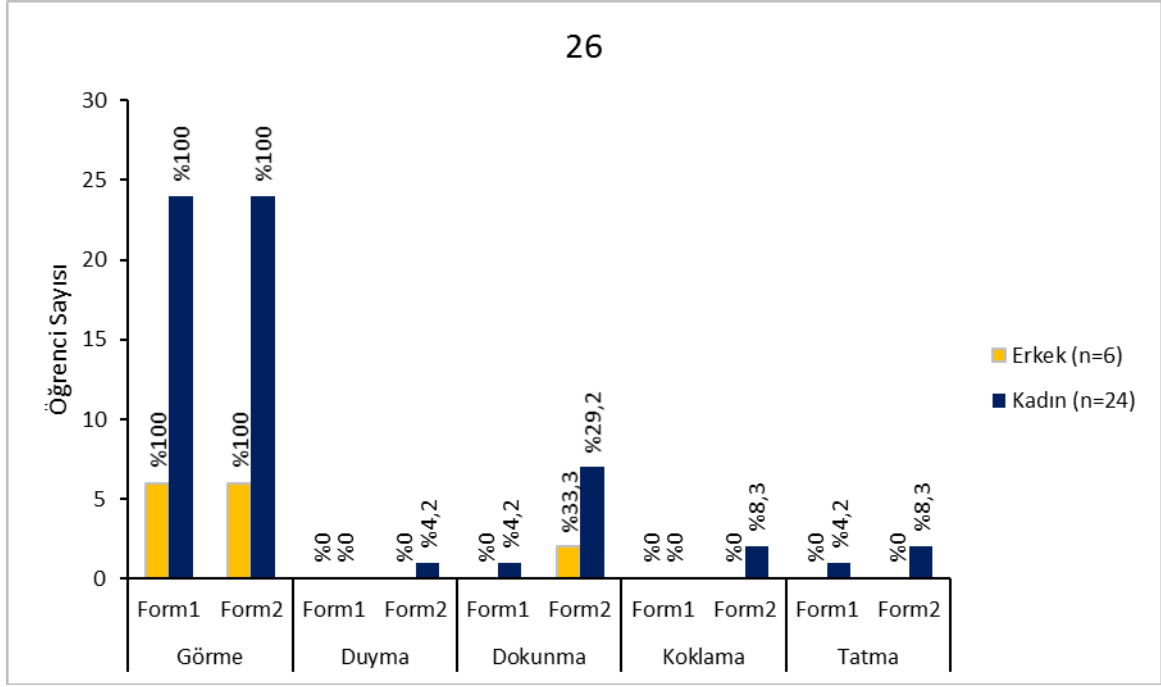
Deney grubu için, cinsiyet ile kavramın Form1'e ve Form2'ye yansıtılırken kullanılan duyular arasındaki ilişkiye ait veriler aşağıdaki şekil 36'da verilmektedir. Kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin tamamının (%100) kavramı form1'e yansıtırken görme duyusunu kullandıkları görülmektedir. Kavramlar Form2'ye yansıtılırken kız öğrencilerde görme duyusuna (%96) ek olarak işitme (%60), dokunma (%64), koklama (%20), tatma duyuları (%24) da kullanılmıştır (Şekil 36).



Şekil 36. Deney grubunun cinsiyete göre kavram yansıtımında kullanılan duyular

Kontrol grubu için cinsiyet ile kavramın Form1'e ve Form2'ye yansıtılırken kullanılan duyular arasındaki ilişkiye ait veriler şekil 37'de grafik olarak verilmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin tamamının (%100) kavramı Form1'e yansıtırken görme duyusunu kullandıkları görülmektedir. Kavramlar Form2'ye yansıtılırken erkek ve kız öğrencilerin tamamı (%100) Form1'de olduğu gibi görme duyusuna başvururken, erkek öğrenciler için

dokunma (%33,3) duyusu haricindeki diğer duylarda bir artış saptanmamıştır. Kız öğrenciler için ise başta dokunma (%29,3) olmak üzere görme dışındaki diğer duyların her birinde az miktarda artış saptanmıştır (Şekil 37).



Şekil 37. Kontrol grubunun cinsiyete göre kavram yansıtımında kullanılan duylar

Bu irdellemeler sonucunda kız öğrencilerin aldıkları çok duyulu farkındalık eğitimi ve/veya mevcut iç mimarlık eğitimi sonucunda kavramlarını formlarına yansıtırken tüm duylarını belli oranlarda kullandıkları saptanmıştır. Ancak alınan eğitim her ne olursa olsun erkek öğrencilerin kavramlarını forma yansıtırken görme ve dokunma duyusu dışında duyu kullanmadıkları saptanmıştır.

3. Anket Soruları Özelindeki İrdellemeler:

Sanat ve yaratıcılıkla ilgili bir aktiviteye katılmış öğrenci sayısının azlığı nedeni ile öğrencinin tasarım yaparken etkin olarak kullandığı duyu arasında, anne-baba eğitim durumu arasında, yaratıcılığın artırılması için birlikte kullanılmasının daha etkin olacağı düşünülen iki duyu arasındaki ilişkinin irdelenmesi sonucu bu iki parametre arasında anlamlı farklılıklar saptanamamıştır. Bu parametreler arasındaki karşılıklı etkileşim öğrenci sayısının az olması nedeniyle istatistiksel olarak belirlenememiştir.

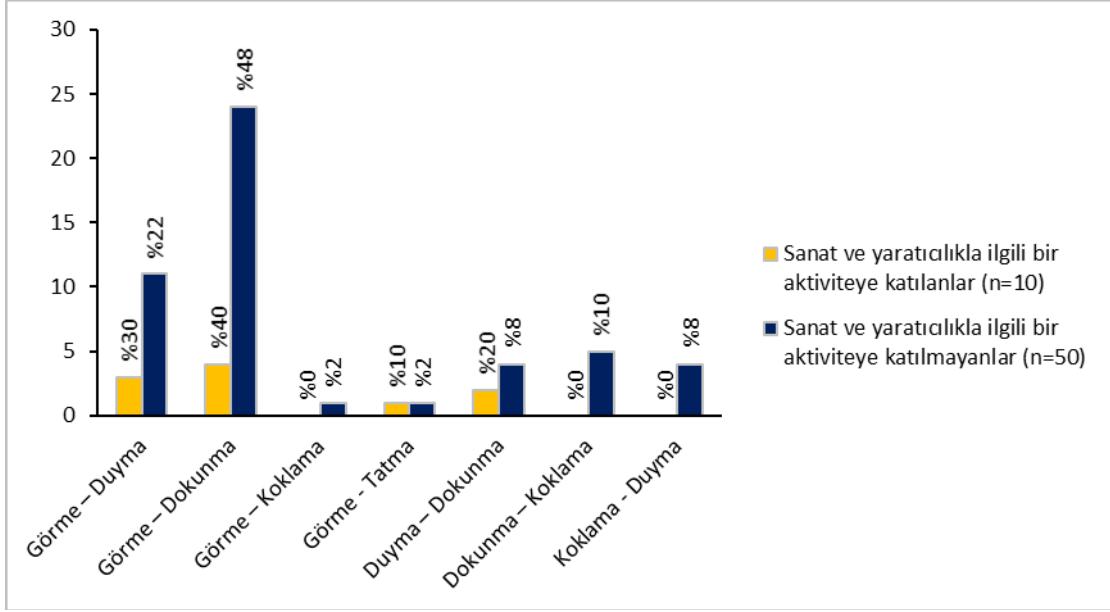
Duyular özelinde yapılan irdellemelerde de istatistiksel anlamda bir fark çıkmamış olsa da, öğrencilerin sanat ve yaratıcılıkla ilgili herhangi bir aktiviteye katılıp katılmama

durumları ile öğrencilerin tasarım yaparken etkin olarak kullandıkları duyular arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Bu irdelemeler, sanat ve yaratıcılıkla ilgili bir aktiviteye katılıp katılmama durumunun öğrencilerin tasarım yaparken etkin olarak kullandıkları duyuların sıralamasını değiştirmedeği yönündedir. Her iki grup içinde tasarım aşamasında etkin olarak kullanılan duyuların birinci sırasında görme, ikinci sırada dokunma, üçüncü sırada duyma, dördüncü sırada koklama ve son olarak beşinci sırada tatma duyusu olarak saptanmıştır (Tablo 73).

Tablo 73. Sanat ve yaratıcılıkla ilgili bir aktiviteye katılan ve katılmayan öğrencilerin tasarım yaparken ilk beş sırada seçilen duyu duyular

			1.sırada seçilen duyu	2.sırada seçilen duyu	3.sırada seçilen duyu	4.sırada seçilen duyu	5.sırada seçilen duyu
	N	%	Görme	Dokunma	İşitme	Koklama	Tatma
Sanat ve yaratıcılıkla ilgili bir aktiviteye katılmış	10	16,7	9 (%90)	6 (%60)	4 (%40)	6 (%60)	7 (%70)
Sanat ve yaratıcılıkla ilgili bir aktiviteye katılmamış	50	83,3	47 (%94)	31 (%62)	22 (%44)	32 (%64)	43 (%86)

Öğrencilerin sanat ve yaratıcılıkla ilgili bir aktiviteye katılma durumunun, birlikte kullanıldığında yaratıcılıkta daha etkin olacağı düşünülen iki duyu seçimine olan etkisini değiştirmedeği, bu durumun öğrencilerin bakış açılarını farklılaştırmadığı saptanmıştır. Çeşitli aktivitelere katılmış 10 kişilik grup ile katılmamış 50 kişilik grupların her biri görme-dokunma duyularının etkileşimini, ikinci olarak görme-işitme duyularının etkileşimini yaratıcılığa destek güç olarak belirtmişlerdir (Şekil 38).



Şekil 38. Sanat ve yaratıcılıkla ilgili bir aktiviteye katılma durumunun, birlikte kullanıldığında yaratıcılıkta daha etkin olacağı düşünülen iki duyu seçimine olan etkisi

5. SONUÇLAR

Bu tez kapsamında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, Torrance Yaratıcı Düşünce Testine ilişkin, kavrama dayalı form üretmeye ilişkin, çok duyulu farkındalık atölyelerine ilişkin, ankete ilişkin ve genel sonuçlara ilişkin olmak üzere 5 alt başlıkta ele alınmıştır.

5.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi İlişkin Sonuçlar

- Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, duylara olan farkındalığı arttırmak ve duyların tasarım eğitimi ile ilişkisine dikkat çekmek amacı ile uygulanan çok duyulu farkındalık eğitim önerisinin, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve yaratıcılıklarını arttırdığı belirlenmiştir.
- İç mimarlık 1.sınıf standart eğitiminin yanı sıra, çok duyulu farkındalık eğitimi alan deney grubu öğrencilerine uygulanan Yaratıcı Düşünce Testi sonucunda, deney grubunun toplam, sözel ve şekilsel yaratıcılıklarının anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Sadece iç mimarlık 1.sınıf standart eğitimi alarak eğitimlerini tamamlamış kontrol grubu ise, sözel yaratıcılıklarında anlamlı bir artış saptanmış, şekilsel ve toplam yaratıcılıklarında anlamlı bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, mevcut Karadeniz Teknik Üniversitesi 1.sınıf iç mimarlık eğitiminin öğrencilerin toplam yaratıcılıklarını yapılan testlere göre arttırmadığını göstermektedir.
- 1.sınıf iç mimarlık eğitim sürecinin sonunda yapılan Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sonuçlarına göre, çok duyulu farkındalık eğitimi alan grubun toplam yaratıcılık puanı, çok duyulu farkındalık eğitimi almayıp sadece mevcut iç mimarlık eğitimine devam eden kontrol grubun toplam yaratıcılık puanından fazladır. Bu sonuç çok duyulu farkındalık modelinin öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmaya faydasının olduğunu göstergesidir. Toplam yaratıcılık puanını oluşturan sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları ayrı ayrı değerlendirildiğinde, alınan eğitimler sonucunda deney grubunun şekilsel yaratıcılığı kontrol grubundan

yüksek çıkmıştır. Bu da çok duyulu farkındalık modelinin şekilsel yaratıcılığa olan katkısının varlığını göstermektedir.

- Deneysel grup ve kontrol grubu için yapılmış tüm bu irdelemelerden hareketle, verilen eğitimler sonucunda deney grubunda, Torrance şekilsel yaratıcılık alt parametrelerinin akıcılık ve başlıkların soyutluluğu haricinde orjinallik, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç parametrelerinde anlamlı bir artış olduğu, kontrol grubunda ise şekilsel ana yaratıcılık parametrelerinin hiçbirinde anlamlı bir artışın gerçekleşmediği saptanmıştır.
- Her iki grupta sözel yaratıcılık puanları aldıkları eğitimler sonucunda anlamlı derecede artmıştır. Toplam sözel yaratıcılık puanında her iki grup arasında anlamsal bir fark saptanamamıştır. Torrance sözel yaratıcılık alt parametrelerinde ise; akıcılık, esneklik ve orjinallik parametrelerinden deney grubunda, alt parametrelerin tümünde anlamlı bir artışın olduğu; kontrol grubu için ise aldıkları mevcut iç mimarlık eğitimi sonucunda orjinallik parametresinde artışın saptanamadığı, sadece akıcılık ve esneklik parametrelerinde olumlu bir değişim olduğu gözlemlenmiştir.
- Bu bulgular neticesinde, çok duyulu yaratıcılık atölyelerinin diğer standart eğitime bir diğer katkısının da; öğrencilerin şekilsel ve sözel anlamda orijinal olanı, sık görülmeyeni ve alışılmadık dışında olanı yaratabilme, orijinal fikir üretip, orijinal bakış açıları geliştirmelerine (orjinallik); orijinal uyarıcıya detay ve çeşitlilik sağlayabilme (zenginleştirme); orijinal fikirleri mümkün kılan zihinsel atlamayı yapmaya yetebilecek kadar kapamayı geciktirme ve erkenden sonuçlara sığrama eğilimini geciktirme yetisi (erken kapamaya direnç) kazandırmasıdır.
- Alınan farkındalık eğitimleri kontrol grubundan farklı olarak deney grubunun, şekilsel yaratıcı kuvvetler listesindeki normlarından hikayeyi ifade edebilme, hareket-faaliyet ve alışılmadık görselleştirme puanlarının artışını sağlamıştır. Bu bulgu neticesinde, çok duyulu farkındalık eğitiminin mevcut eğitime 3 temel katkısı saptanmıştır.

Bunlardan ilki çok duyulu farkındalık eğitimlerinin öğrencilerin yaratıcılık kriterlerinden hikayeyi ifade edebilme normunu artırarak, öğrencilerin daha yaratıcı, kuvvetli ve açık bir iletişim kurabilme yeteneği kazandırmasıdır. Hikâyeyi anlatmak veya fikri iletmek için yeterli detayı kullanabilen öğrenci artık tasarlama sürecinde fikirlerini duyularının aracılığıyla çok daha etkin bir şekilde ifade edebilmektedir.

İkinci olarak, çok duyulu farkındalık eğitimlerinin kişinin yaratıcılık parametrelerinden alışılmadık görselleştirme kriterini arttırarak öğrenciye, alışılmadık bir fikri veya objeyi görselleştirebilme yeteneği kazandırarak mevcut eğitime destek olmaktadır.

Kurgulanan bu çok duyulu farkındalık eğitiminin bir diğer yaratıcılık kazanımı da yaratıcılık normlarından, hareket faaliyet kriterinin puanını arttırarak, öğrencilerin hayalgücünün arttığıının belirtisi olarak 2 boyutlu çizimlerinde, 3 boyutlu formlarında ve beden dillerinde hareketin algılanması ve yansıtılması özelliğinin kazandırılmasıdır.

- Çeşitli yaratıcılık parametrelerinde, her iki grup için de anlamlı bir artışın sağlanmadığı gözlemlenmektedir. Her iki grup için de şekilsel yaratıcılık parametrelerinden duygusal dışavurum (çizim ve başlıklarda), başlıkların ifade gücü, tamamlanmamış şekiller, mizah (başlık, espri ve çizimlerde), hayal gücü renkliliği ve fantezi başlıklarında anlamlı bir artışın gerçekleşmediği gözlemlenmiştir.
- Bu durum atölyelerin içerikleri ve sayıları ile ilişkili olduğu düşüncesinden hareketle, gerek eklenecek yeni içerikteki atölyelerin varlığı ve atölyelerin daha sindirilecek bir zaman dilimine yayılması, sürecin uzatılması ile arttırılamamış kriterlerde de pozitif yönde bir artışın görüleceği ön görülmektedir.
- Öğrencilerin kavramı seçerken soyut ifade kullanıp kullanmama durumunun Torrance Yaratıcılık test 1 ve test 2 puanları ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

5.2. Çok Duyulu Farkındalık Atölyelerine İlişkin Sonuçlar

- Çok duyulu farkındalık eğitimi önerisinin öğrencilerin duyulara olan farkındalıklarını arttırdığı ve bu duyusal farkındalıkların tasarım özelinde tartışılmasının öğrencilerin bakış açılarını geliştirdiği ve dolayısıyla mevcut iç mimarlık eğitimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Görme duyusunun toplumsal hayattaki baskınlığı ile yetiştirilmiş bireylerin, tasarım eğitiminin ilk döneminde diğer duyuların önemini vurgulayan bir eğitim ile tasarım sürecine başlamaları onların bundan sonraki eğitimlerine pozitif yönde katkı sağlamalarına ve eğitimlerinin ilerki süreçlerinde de olası gerçekleşecek

farklılaşmalar için heyecan duymalarına sebep olduğuna ilişkin geri dönüşler görülmüştür.

- Çok duyulu farkındalık atölyelerinin içeriğinin; orijinal, sıradışı, şaşırtıcı, farkındalık arttırıcı deneyimler içermesi, atölye sürecine katılımcı öğrencilerinin istek ve zevkle dahil olmasına sebep olmuştur. Atölyelerin kısa süreli, farklılaşan ve interaktif yapısı bu deneyimi çok daha etkili kılmıştır.
- 1.sınıf iç mimarlık öğrencilerinin henüz eğitim süreçlerinin başında duyuların tasarımla ilişkisine yönelik profesyonel ifadeler kullanarak etkileyici yorumlar yapabilmeleri duyuların atölyeler kapsamında içselleştirerek, tasarımla ilişkilendirilebilmesinden kaynaklanmaktadır.
- Çok duyulu farkındalık eğitimi aynı zamanda tasarım öğrencisini 1.sınıf eğitimine hazırlayan bir yol gösterici köprü niteliği taşımaktadır. Üniversite öncesi eğitimin, öğrenciyi tasarım eğitime hazırlamıyor oluşundan ötürü, çok duyulu farkındalık eğitimi, öğrenciyi yaratıcı düşünceye iten, farklı bakış açıları ile hayata bakmayı öğreten, bakış açılarında var olan çeşitli eksikliklerin kapatılmasına yönelik bir hazırlık eğitimidir. Duyulara yönelik yeni bir farkındalık kazanım süreci olan bu eğitim süreci; tasarım sürecinin alışılmadık, farklı yapısını öğrenmeye çalışan 1.sınıf öğrencileri için duyarlılıklarını ve algılama yetilerini arttırıcı özelliktedir.
- Öğrencilere kazandırılan duysal farkındalıklar, mevcut üniversite öncesi eğitimden gelen tasarımcı adaylarının eğitim süreçlerini ve bireysel gelişimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenciler çok duyulu farkındalık eğitimi sürecinde bilgi merkezli eğitimin odağından çıkıp; bambaşka bakış açılarına ve duysal farkındalıklara sahip olmuş; tüm bu kazanımları da öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve eğitime ilişkin kişisel gelişimlerine ilişkin pozitif yönde yansıtmıştır.
- Duyulara bakış açıları değişen atölye katılımcıları, tüm bu duysal farkındalıkların tasarlama süreci için güçlü birer ilham kaynağı olduğunu kavrayarak, bu kazanımları sayesinde artık tasarım anlamında kendilerine daha çok güvendiklerinin ve tasarım eğitimi süreci anlamında daha az kaygılı olduklarının tespiti yapılmıştır.
- Yaratıcılığın, ortam ve şartlara göre az ya da daha fazla ifade edilen; bütün insanların sahip olduğu bir yetenek ve düşünme aşamasında kullandıkları doğal bir özellik olduğu düşüncesinden hareketle çok duyulu farkındalık eğitimi

ortamının yaratıcılığın ortaya çıkarılabilmesi için olumlu yanlarının olduğu açıktır. Atölyenin mekan organizasyonu açısından standart stüdyo ortamından soyutlanarak farklılaştırılması, atölye katılımcılarını yaratıcı güçlerini ortaya çıkarabilmeleri adına motive edici olmuştur.

- Çok duyu lu farkındalık eğitiminin gerçekleştiği stüdyo ortamının mekânsal özelliklerinin, atölye kurgularını destekler özelliklerde olması daha başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayarak; öğrencilerin kişisel potansiyel yaratıcı güçlerinin ortaya çıkabilmesi için çok daha elverişli bir hal alacaktır.
- Her bir farkındalık atölyesinde atölye katılımcılarının fikirlerini diğer atölye katılımcıları ile paylaşması, atölye esnasında bireysel olarak kazanılamayan farkındalıkların diğer katılımcılar tarafından paylaşılması sonucu atölyelerde gerçekleşen farkındalık kazanımı arttırmıştır.

5.3. Kavrama Dayalı Form Tasarımına İlişkin Sonuçlar

- Çok duyu lu farkındalık atölyelerine katılmayıp, sadece mevcut eğitim ile iç mimarlık 1.sınıf eğitimlerini tamamlayan grubun hala görme duyusunu baskın olarak kullandığı, kavramın forma dönüştürülmesinde diğer duyu ları bu sürece yeteri kadar dahil edemediği sonucuna varılmıştır.
- Her iki grup öğrencilerinin de kavramlarını seçerlerken çoğunlukla soyut özelliklerden, duygusal nedenlerden yararlandıkları ancak kavramlarının seçiliş nedenlerini duyu larla ilişkilendirirken başarısız oldukları saptanmıştır.
- Bu atölyelerde alınan çok duyu lu farkındalık eğitimleri sonucunda, atölye katılımcılarının düşüncelerini 3 boyutlu olarak yansıtırken eskisine nazaran çok daha özgür, akıcı, orijinal bir tutum izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sürecin sonunda atölye katılımcıları somut ifadeler yerine soyut ifadeleri kullanarak düşüncelerini forma aktarmaktadırlar.
- Çok duyu lu farkındalık atölyelerinin belirgin olarak standart eğitime destek olduğu, özellikle kazanılan duygusal farkındalığın form tasarımı aşamasına yansıdığı sonucuna varılmıştır.
- Form tasarımında çok duyu lu farkındalık eğitimi alan bireylerin, çok duyu lu farkındalık eğitimi almayan öğrencilere kıyasla yaratıcılık kriterlerinden

başlıkların soyutluluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, hareket faaliyet, başlıkların ifade gücü, içsel görselleştirme, fantazi kriterlerini de kullanarak formlarını daha yaratıcı bir şekilde tasarladıkları görülmüştür.

- Her iki grup öğrencilerinin de, aldıkları eğitimler sonucu yaratıcı düşünce testleri sonucunda arttığı saptanan yaratıcılık parametrelerini kavramlarını form tasarımına yansıtma aşamasında olumlu bir şekilde kullanabildikleri saptanmıştır. Ancak bu olumlu özelliğin deney grubu için kontrol grubuna kıyasla oldukça fazla parametrede gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Ankete İlişkin Sonuçlar

- İç mimarlık bölümü 1.sınıf iç mimarlık eğitimine katılmış öğrencilerle yürütülen bu çalışmada yapılan anketler sonucunda örneklem grubunun genelinin 19-20 yaş aralığında olduğu, büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim, bu bölüme gelmeden önce herhangi bir yükseköğrenim eğitimi ve sanat/tasarım ile ilgili bir eğitim almamış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple bu eğitimlerin varlığı tespit edilemediğinden, önceki eğitimlerinin şimdiki eğitimlerine bir katkısının olup olmadığına dair bir sonuca ulaşılamamıştır.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne eğitim durumu ilkökul olup, çalışmamakta; baba eğitim durumu ise lise olup; memur olarak görev yapmaktadırlar.
- Ankette, tüm öğrencilerin ders programlarını duyular özelinde değerlendirmeleri istendiğinde, öğrencilerin özellikle iki temel dersi duyular ile ilişkilendirebildiği ancak öğrencilerin genelinin bu derslerdeki duyuşal kazanımı ifade edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her iki gruptan da alınan cevaplar değerlendirildiğinde, öğrencilerin, temel sanat eğitimi dersinde kazanılan duyu farkındalığını çoğunlukla görme duyusu ile ifade ettikleri; proje dersinde kazanılan duyu farkındalığını ise duyu ile ilişkilendiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplar neticesinde çok duyulu tasarım eğitime yönelik aktivitelerin temel sanat eğitimi ve proje 1 dersi kapsamında ders içeriğinde, eğitim metodunda ya da mevcut aktivitelerin içeriğinde yer alması ile öğrencilerin bu farkındalıklarını pekiştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu tasarım eğitiminde yaratıcılıkta birlikteliklerinin etkin olacağını düşündükleri iki duyuyu, görme ve dokunma duyuları olarak belirtmektedirler.

- Uygulanan anket özelinde deney grubunun katıldıkları atölyeleri duysal farkındalık kazanımı açısından değerlendirmeleri istendiğinde, öğrencilerin tümünün farkındalıklarının arttığını belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Çok duysal farkındalık eğitimi sonucunda tasarım ile duyu ilişkisine bakış açılarında da tüm öğrencilerin olumlu bir değişim olduğunun sonucuna ulaşılmıştır.
- Anket ile form analizleri arasında yapılan irdelemeler sonucunda, öğrencilerin iç mimarlık bölümüne gelmeden önce sanat ile ilgili herhangi bir aktiviteye katılma durumunun, ilgi alanlarının, anne baba mesleklerinin, cinsiyetin toplam örneklem grubunun sayısı içerisindeki dağılım yüzdesi az olduğundan istatistiksel olarak anlamlı ifade edilecek sonuçlara ulaşılamamıştır.
- Anket ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi arasında yapılan irdelemelerde ise, bu bölüme gelmeden önce herhangi bir yükseköğrenim eğitimi alıp almama durumu ve anne baba eğitim durumu arasındaki değerlendirmeler örneklem grubunun sayıca az olması nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı ifade edilebilecek sonuçlara ulaşılamamıştır.

5.5. Genel Sonuçlar

- Çok duysal farkındalık eğitiminin yaratıcılığa etkisinin olumlu sonuçları olduğu açıktır. Bu sebeple, mevcut iç mimarlık eğitimi, diğer duyuların farkındalığına yönelik kazanımları olan çok duysal farkındalık eğitimi ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu atölyelerdeki eğitimlerin tasarımcı aday öğrencinin, çevresini etkin bir şekilde algılamasını, estetik bakış açısını zenginleştirmesini, duysal kazanımları sayesinde tasarımı sadece görsel değil, çok duysal olarak içselleştirebilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ve benzer duyulara farkındalık kazandırmak amaçlı kurgulanacak atölyelerin, tasarım eğitimine entegre edilmesi iç mimarlık öğrencilerinin yaratıcılıklarının gelişimi adına yararlı olacağı düşüncesinden hareketle; çok duysal farkındalık eğitiminin,

özellikle tasarım eğitimi veren kurumların 1.sınıf eğitiminin ilk yarısında öğrenciye uygulanması onları tasarım eğitimine hazırlamak adına önemlidir.

- Bu tez kapsamında oluşturulan çok duyu farkındalık atölyeleri öğrencinin çevreden gelen uyarıcı etkileri duyuları aracılığıyla kavramasına, hissetmesine ve yorumlanmasına hizmet etmesinden ötürü duyuşsal bir süreci içerir. Ayrıca öğrencinin edindiği çevresel bilgilerin, uyarıcı etkilerin zihninde kavramsallaştırılmasına ve tasarımla ilişkilendirilerek anlamlı uyarılar haline dönüştürülmesine hizmet etmesinden ötürü zihinsel bir eğitim sürecidir.
- Bu tez kapsamında oluşturulan çok duyu farkındalık atölyeleri kapsamında yaratıcı düşünce iki aşamalı olarak ortaya çıkmaktadır. 1.Farkındalık kazanımı 2. İlişkilendime becerisi. İlk aşama olan farkındalık kazanımında yaratıcı düşüncenin oluşumu; tetikleyici, üretken bir süreçle ilerler, bu kazanım sürecinde atılacak adımlar önceden belirlenemez niteliktedir. İkinci aşama olan ilişkilendirme süreci ise, kazanılan farkındalıkların özümsemiği, değerlendirildiği ve tasarımla ilişkilendirildiği aşamadır.
- Çok duyu farkındalık eğitimi ortamı tasarlamada kullanılacak esin kaynaklarına dair bir düşünce biçimi kazandırma ortamıdır.
- Çok duyu farkındalık eğitimi, bilinçsiz tavırların toplamından oluşan bireysel yeteneklerin, savunma mekanizmasının ortadan kaldırılması sonucunda, beklenmedik bir şekilde aniden oluştuğu, bilinç ile bilinçaltı arasında şifrelenmiş kavramların arasındaki gidiş gelişlerin sergilendiği bir ortamdır. Bu özelliklerinden dolayı psikanalitik kuramın yaratıcılığa olan bakışına benzer özellikler göstermektedir.
- Çok duyu farkındalık eğitimi kurgusu gereği, katılımcıların düşüncelerde akıcılık gösterebilmesine, alışılmamış, özgün fikirler üretebilmesine, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilmesine, bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilmesine, sentez ve analiz yeteneğine sahip olmasına, karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme yeteneğine sahip olmasına sebep olduğundan katılımcıların iraksal düşünmelerine fırsat sunmaktadır. Çok duyu farkındalık eğitiminin, duyuların farkındalığının yanı sıra kendi başına yeterli bilgi kaynağı olamayacak duyuların birbiriyle etkileşime girmesinin, birbirleriyle işbirliği yapmalarının ve birbirlerinin eksikliklerini tamamlamalarının tasarım için ne denli önemli bir kaynak olduğunun

farkındalığının sağlandığı bir ortamdır. Çok duyulu farkındalık atölyesi sayesinde tasarım eğitiminde zengin kazanımlara ulaşılacağı sonucuna ulaşılmıştır.



6. ÖNERİLER

- Çok duyulu farkındalık eğitimi atölyelerinin en önemli özelliği duysal farkındalık yaratma yolunda yaratıcılık parametrelerini arttırmaya yönelik bir kurgu ile düzenlenmiş olmalarıdır. Bu düşünceden uzaklaşmadan çok duyulu farkındalık eğitimi önerisi kapsamında yer alan atölyelere, sayılarının arttırılması ile yenilerinin eklenerek, çeşitli stüdyolarda uygulanması yolu seçilebilir. Bu yöntem ile oluşturulacak her türlü yeni kurgu, duysal farkındalık atölyelerini zenginleştirerek, algılamaya, yaratıcı düşünmeye ve yaratıcılığın arttırılmasına fayda sağlayacaktır.
- Atölye katılımcılarının atölyeler hakkındaki düşüncelerinde de belirttikleri gibi, atölyelerin daha uzun bir zaman dilimine yayılarak kurgulanmasının ve bu süreçte daha sık uygulanmasının öğrenciler tarafından içselleştirilmesi, pekiştirilmesi ve duysal farkındalığın arttırılması adına daha da yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Anketlerle elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin 1.sınıf tasarım eğitimi sürecinde duyularla ilişkilendirildiği iki ders olan proje1 ve temel sanat eğitimi kapsamında bu çok duyulu farkındalık atölyelerinin ders programlarına entegre edilmesi; eğitim metodunda ya da ders kapsamında yer alan mevcut aktivitelerin içeriğinde yer alması ile öğrencilerin bu farkındalıklarını pekiştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Çok duyulu farkındalık eğitiminin tasarım dışındaki farklı eğitim sistemleri ile dikey stüdyo yöntemleri vb. aracılığıyla farklı platformlara taşınabileceği düşünülmektedir.
- Çok duyulu farkındalık eğitiminin bir atölye deneyimi olarak öğrencilere katkısının oldukça fazla olduğu düşüncesinden hareketle, bu eğitimin ders dışı yarışma, workshop vb. gibi aktivitelerle de desteklenmesinin öğrencilerin yaratıcı düşünceleri ve yaratıcılığı geliştirilmesi adına yararlı olacağı düşünülmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Abra, J., 1997. The Motives for Creative Work, Hampton Press, Cresskill, New Jersey, USA.
- Adams, J. L., 1986. The Care and Feeding of Ideas: A Guide to Encouraging Creativity. Stanford Alumni Association.
- Adams, J. L., 2001. Conceptual Blockbusting: A Guide to Better Ideas, Addison-Wesley Publishing Company Inc., Reading, Ma, USA.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. ve Sanford, R. N., 1950. The Authoritarian Personality.
- Akın, Ö., 1990. "Necessary Conditions for Design Expertise and Creativity", Design Studies, 11, 2, 107-113.
- Aktamış, H. ve Ergin, O., 2007. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33, 11-23.
- Albrechts, L., 2005. Creativity as a Drive for Change. Planning Theory, 4, 3, 247-269.
- Altıntaş, E. ve Gültekin, M., 2005. Psikolojik Danışma Kuramları, Aktüel, 25.
- Altuncu, D., Çelebi, Şeker, N. ve Karaoğlu, M., 2013. Mekan Algısında Duyuların Etkisi/ Manipülatif Mekanlar , 115-119 Uluslar Arası Sanat, Tasarım ve Manipülasyon Sempozyumu, Kasım, Sakarya, Bildiriler Kitabı:
- Amabile, T. 1991. Work Environment Inventory (Version 4). Waltham, Ma: Bmdeis University, Center for Creative Leadership.
- Amabile, T. 1996. Creativity In Context. Westview Press, Colorado.
- Arıdağ, L. ve Aslan, E., 2012. Tasarım Çalışmaları-1 Stüdyosunda Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Mimarlık Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünce Becerilerinin Gelişimine Etkisi, Megaron, 7, 1, 49-66.
- Arıdağ, L., 2005. Mimari Tasarım Stüdyo Eğitiminde İletişim, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arık, İ. A. 1987. Yaratıcılık: (Üç Derleme). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Asasoglu, A., Besgen Gencosmanoglu, A., Kuloglu, N., Kirci, N. ve Manfredini, M., ve Krumlinde, H. 2009. Designtrain Book. Training Tools for Developing Design Education. Karadeniz Technical University.
- Aslan, A.E. ve Puccio, G. J. 2006. Developing and Testing a Turkish Version of Torrance's Tests of Creative Thinking: A Study of Adults. The Journal Of Creative Behavior, 40, 3, 163-177.

- Aslan, A.E. 2001a. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Türkçe Versiyonu. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14, 19-40.
- Aslan, A.E 2001b. Kavram Boyutunda Yaratıcılık, Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 16, 2, 15-22.
- Aslan, A.E. 2004. Torrance Tests of Creative Thinking (Form A) Nursery Age Level Turkish Version. 1st International Pre-School Education Conference, 1, 284-295. Oya Ramazan; Kadriye Efe; Gülçin Güven. (Editors). İstanbul: Yapa Kültür Yayınları.
- Atılğan, S., 1999. Düş Mühendisliği, Tempo Dergisi, 608.
- Atkinson, R., L., Atkinson, R.C., Smith, E. E, Bem, D.J. ve Nolen-Hoeksema, 1996. Psikolojiye Giriş, Arkadaş Yayınları, 466.
- Ausubel, D. P. 1964. Some Psychological and Educational Limitations of Learning by Discovery the Arithmetic Teacher, 11, 5, 290-302.
- Ausubel, D. P. ve Robinson, F. G. 1969. School Learning: An Introduction to Educational Psychology. New York: Holt, Rinehart And Winston.
- Aydın, A. 2001. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Aydınlı S., 1992. Mimarlıkta Görsel Analiz, İstanbul:İtü Mim. Fak. Baskı Atölyesi.
- Aydınlı, S., 1986. Mekansal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model, Doktora Tezi, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydınlı, S., Eren, Ç., Erkök, F. ve Sönmez, F., 2004. Tasarımın İlk Yılı, Stüdyo, Tasarım Kuram Eleştiri Dergisi, 2.
- Aydınlı, S., 2015. Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcı Paradigma: ‘Öğrenmeyi Öğrenme’, Tasarım ve Kuram Dergisi, Aralık, 20, 1-18.
- Aydınlı, S. ve Yalcın, P., 2002. “How to Transform Visual Thinking into Critical Thinking,” International Symposium Entitled Ingenieur des 21. Jahrhunderts, 2, St.Petersburg, 275-283.
- Aydınlı, S. ve Akpınar, İ.. 2003. ‘Heraclitus & The Design Studio’, ITU Journal, A Architecture, Planning, Design, 58-72, ISSN: 1304-4583.
- Aydıntan, E., 2005. İç Mekan Yüzeylerinden Duvarlarda Grafik Tasarım: Yararsal ve Dizimsel Açından Bir Analiz Çalışması, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ayrıran, N. 1984. Mimari Tasarlama Sürecine ve Yapma Çevrenin İnsan ve Toplum Üzerindeki Etkilerine Yaratıcılık Bakış Açısından Bir Yaklaşım, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ayna, A., 2011. Mekânın Duyusal-Algisal Boyutlarının Beden-Mekân İlişkisi Üzerinden İrdelenmesi: Pantomim-Mimarlık Sanat Dallarını Arakesitinden Bakış, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bachelard, G., 1969. *Poetics of Space*, Beacon Press, Boston.
- Baer, J. 1998. The Case for Domain Specificity of Creativity. *Creativity Research Journal*, 11, 2, 173-177.
- Balamir, A., 1995. Panel: Mimarlıkta Temel Eğitim Sorunları, *Media: Eğitim: Kuram, Tasarım, Uygulama*, Odtü Mimarlık Fakültesi Yayını, Güz 90/2, Ankara
- Balamir, A., 1985. Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları, *Mimarlık Dergisi*, 8, 9-15
- Barron, F. 1963. *Creativity and Psychological Health*.
- Barron, F. ve Harrington, D. M., 1981. Creativity, Intelligence and Personality. *Annual Review of Psychology*, 32,1, 439-476.
- Bartlett, M. M. ve Davis, G. A., 1974. Do the Wallach and Kogan Tests Predict Real Creative Behavior?. *Perceptual and Motor Skills*, 39, 2, 730-730.
- Bateson, P. ve Paul M., 2014. *Oyun, Oyunbazlık, Yaratıcılık ve İnovasyon*, Çeviri: Songül Kırgezen, Ayrıntı Yayıncılık.
- Batey, M. ve Furnham, A., 2006. Creativity, Intelligence and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132, 4, 355-429.
- Baymur, F. 1978. *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkilap ve Aka Yayınları.
- Beardsley, M. C. 1970. *The Aesthetic Point of View, Contextualizing Aesthetics: From Plato to Lyotard*, H. Gene Blocker and Jennifer M. Jeffers, Ed., Wadsworth Publishing Company, California.
- Benami, O. 2002. *A Cognitive Approach to Creative Conceptual Design*.
- Benami, O. ve Jin, Y. 2002. Creative Stimulation in Conceptual Design. In *Asme 2002 International Design Engineering Technical Conferences, Computers and Information in Engineering Conference*, American Society of Mechanical Engineers, 251-263.
- Bender, M. T. 2006. *Resim İş Eğitimi Öğrencilerinde Duyusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bennis, W. ve Biederman, P. W., 1997. *Organizing Genius: The Secrets of Creative Collaboration*. Cambridge, Ma: Perseus.

- Blatt, S. J. ve Stein, M. I. 1957. Some Personality, Value, and Cognitive Characteristics of the Creative Person. In *American Psychologist*, Vol. 12, No. 4, Pp. 406-406. 750 First St, Washington, DC 20002-4242: Amer Psychological Assoc.
- Breuer, M., 1967. Tadeusz Barucki, Reflections on Architecture, *Projekt 2*, 58, 2-12
- Broadbent, G. 1995. *Architectural Education. Educating Architects*. London: Academy Editions.
- Bruner, J. 1976. Surprise, Craft and Creativity. J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, *Play: It's Role In Development and Evolution*, 641-642.
- Budak, A. 2009. Psikanalitik Edebiyat Eleştirisi ve Bir Uygulama Denemesi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 25,13-29
- Burgin, V., 1993. Perverse Space, Sexuality and Space İçinde, 233.
- Cattell, R. B. 1971. *Abilities: Their Structure, Growth and Action*.
- Chan, C. S. 1990. Cognitive Processes In Architectural Design Problem Solving. *Design Studies*, 11, 2, 60-80.
- Ciravoğlu, A. 2003. "Mimari Tasarım Eğitiminde Formel ve Enformel Çalışmalar Üzerine", *Yapı*, 257, 43-47.
- Classen, C. 1999. Other Ways to Wisdom: Learning Through the Senses Across Cultures. *International Review of Education*, 45, 3-4, 269-280.
- Collins, M. A. ve Amabile, T. M. 1999. I5 Motivation and Creativity. *Handbook of Creativity*, 297.
- Connor, S., 2009. Introduction In *Five Senses: A Philosophy Pf Mingled Bodies*, Serres, M., Continuum International Publishing, First Edition, 1-16
- Cook, P., 1996. *Primer*, Academy Editions, Londra.
- Cooper ve Press, 1995. *The Design Agenda: A Guide to Successful Design Management*, John Wiley&Sons, Ltd., Baffinslane, Chichester, Uk.
- Corbusier, L., 1931. *Toward A New Architecture*, The Architectural Press, London, 16.
- Coyne, R. 1997. Creativity as Commonplace. *Design Studies*, 18, 2, 135-141.
- Craft, A. 1999. Creative Development In the Early Years: Some Implications of Policy for Practice. *Curriculum Journal*, 10, 1, 135-150.
- Craft, A. 2001. An Analysis of Research and Literature on Creativity In Education. *Qualifications and Curriculum Authority*, 1-37.

- Crosby, D., A. ve Williams R., G., 1987. Creative Problem- Solving In Physics, Philosophy Snd Painting: Three Case Studies, Creativity and the Imagination: Case Studies From the Classical Ageto the Twentieth Century, Studies and Culture, Volume 3, Ed. Amsler, M. University of Delaware Press, Newyork.
- Cross, A. 1986. Design Intelligence: The Use of Codes and Language Systems in Design. Design Studies, 7,1, 14-19.
- Cross, N. 2006. The Nature and Nurture of Design Ability. Designerly Ways of Knowing, 15-27.
- Cüceloğlu, D., 2005. İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitapevi, 14. Basım, İstanbul.
- Çağlar, M. 2010. Eğitim Sistemlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Düşünmenin Yönlendirilmesi Kapsamında Yeniden Yapılandırılması, Mediterranean Journal Of Educational Research, 8, 179-188.
- Çellek, T. 2003. Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık. Pivolka, 2, 8, 4-11.
- Dacey, J. S., Lennon, K. ve Fiore, L. B. 1998. Understanding Creativity: The Interplay Of Biological, Psychological, and Social Factors. Jossey-Bass Inc Pub.
- Davis, R.E., 2002. Yaratıcı İmgeleme Gücünüzü Nasıl Kullanırsınız? Çeviri: Uslubaş, M.G., C.S.A. Press, Lakemont, Georgia, A.B.D.
- Dawson, V. L. 1997. In Search of the Wild Bohemian: Challenges in the Identification of the Creatively Gifted. Roeper Review, 19, 3, 148-152.
- Deary, I. J. ve Smith, P., 2004. International Handbook of Intelligence, Intelligence Research and Assessment in the United Kingdom. In Robert J. Stenberg (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1-48.
- Dewey, J. 1987. Özgürlük ve Kültür. Çeviri: Günyol, V. Remzi Yayınevi, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- Dikici, A. ve Gürol, M., 2003. Fırat University Journal of Social Science, 13, 1, 193-214, Elazığ.
- Doidge, C., Sara, R. ve Parnell, R. 2007. The Crit: An Architecture Student's Handbook. Routledge.
- Edwards, R.G., 2001. "Randomness and Creativity", Trends in Neurosciences, 24, 12, 684-699.
- Eisner, E. W. ve Ecker, D. W. 1966. Readings in Art Education. Blaisdell Pub. Co.
- Erdoğan, 2000. İstanbul Arel Üniversitesi, İletişim Fakültesi İletişim Çalışmaları Dergisi, 4.

- Erkartal, P.Ö., 2014. Modern Mimaride Biçimsel Kurguların Sorgulanması ve Dokunsal Mimarlık, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eysenck, H. J. 1994. *The Measurement of Creativity*. The MIT Press.
- Feist, G.J. ve Barron, F.X. 2003. "Predicting Creativity from Early to Late Adulthood: Intellect, Potential and Personality", *Journal of Research in Personality*, 37, 62–88.
- Feld, S., 1996. Waterfalls of Song: An Acustemology of Place Resounding in Bosawi, Papua New Guinea, 91-135, Derleyen: Feld, S. And Basso, K., *Senses of Place*. School of American Research, Santa Fe.
- Feldman, D. H. 1999. *The Development of Creativity*. *Handbook of Creativity*, 169.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., ve Gardner, H. 1994. *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Finke, R. A., 1996. Imagery, Creativity and Emergent Structure. *Consciousness and Cognition*, 5, 3, 381-393.İst Model. *Psychological Review*, 117, 3, 994.
- Finke, R. A., Ward, T. B. ve Smith, S. M., 1992. *Creative Cognition: Theory, Research and Applications*, The Mit Press, Cambridge, Massachussetts, USA.
- Fox, K., 2007. *The Smell Report. An Overview of Facts and Findings*. *Social Issues Research Centre*, 1-33.
- Fromm, E.; 1959. *The Creative Attitude*, H. Anderson (Ed.), *Creativity and Its Cultivation*, Harper, New York.
- Gagne, R. M. 1966. *Human Problem Solving: Internal and External Events*. *Problem Solving: Research, Method and Theory*. New York: Wiley, 128-148.
- Gallace, A. ve Spence, C., 2010. Touch and The Body: The Role of the Somatosensory Cortex In Tactile Awareness. *Psyche: An Interdisciplinary Journal of Research On Consciousness*.
- Gardner, H. 1994. *The Creators' Patterns*. *Dimensions of Creativity*, 143-158.
- Garnham, A. 1991. *Mind In Action: A Personal View of Cognitive Science*. Routledge Press London.
- Getzels, J. W. 1975. *Creativity: Prospects and Issues*. *Perspectives In Creativity*, 326-344.
- Getzels, J. W. ve Jackson, P. W. 1962. *Creativity and Intelligence: Explorations With Gifted Students*.
- Gibson, J. J. 1950. *The Perfection of the Visual World*. Boston: Houghton Mifflin, USA.

- Goeltsch, D.L. ve Davis, S.B., 1997. Quality Management: Introduction to Tqm, Processing And Services, Prentice Hall Int., 3rd Edition, Newjersey.
- Gökaydın, N. 1998. Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı. İstanbul: Meb Yayınları, 3021, 6.
- Gregory, R. L. 1970. The İntelligent Eye.
- Gregory, R. L. 2014. Choosing a Paradigm For Perception. Handbook of Perception, 1, 255-283.
- Grigorenko, E. L. ve Sternberg, R. J. 2001. "Analytical, Creative and Practical Intelligence as Predictors of Self-Reported Adaptivefunctioning: A Case Study In Russia". Intelligence, 29, 57-73.
- Guilford, J. P. 1968. Intelligence, Creativity and Their Educational Implications. San Diego, Ca: Robert R. Kmapp.
- Guilford, J.P., 1967. The Nature of Human Intelligence, London: Mc Graw-Hill.
- Güvenç, B., 1980. Mekan ve Eğitim Sorunları ve Bir Mekân Antropolojisine Doğru Zaman-Mekan Boyutları, 40-44, İstanbul.
- Günseli, O. 2011. Yaratıcılık, Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller, Pegem Akademi, 1-4.
- Gür, Ş.Ö., 2009. Dönüşen Kimlikler, Doğa Kent ve Sürdürebilirlik, 21.Uluslararası Yapı Yaşam Kongresi, Mart , Bursa, Bildiriler Kitabı: 93-105.
- Gürsoy, K., 2007. Maurice Merleau-Ponty'de Algı Problemine Giriş, Lotus Yayıncılık, İstanbul.
- Hacıhasanoğlu, O., Hacıhasanoğlu, I. ve Erem, Ö., 2002. Tasarım Stüdyosundaki Amaçlar, Ege Mimarlık, 47, 29-31.
- Hall, E. T. 1966. The Hidden Dimension, Saklı Boyut, Doubleday Anchor Books Editions, New York.
- Hall, W. B. ve Mackinnon, D. W. 1969. Personality Inventory Correlates of Creativity Among Architects. Journal of Applied Psychology, 53, 4, 322.
- Hanna, R., ve Barber, T., 2001. An İnquiry Into Computers in Design: Attitudes Before– Attitudes After. Design Studies, 22, 3, 255-281.
- Hardin, M., 1994. Design Fundamentals I: An Iterative Loop, Beginnings In Architectural Education: Proceedings Of Acsa/Eaae Conference Prague 1993, Acsa Press, Washington.
- Hasırcı, D., 2005. Understanding the Effects of Cognition in Creative Decision-Making: A Creativity Model for Enhancing the Design Studio Process, Doctor of Philosophy in Art, Design, and Architecture, The Institute of Economics and Social Sciences of Bilkent University, Ankara.

- Hasirci, D. ve Demirkan, H. 2007. Understanding the Effects of Cognition in Creative Decision Making: A Creativity Model for Enhancing the Design Studio Process. *Creativity Research Journal*, 19, 2-3, 259-271.
- Hélie, S., Sun, R. 2010. Incubation, Insight, and Creative Problem Solving: A Unified Theory and a Connection.
- Helson, R. 1971. Women Mathematicians and the Creative Personality. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 2, 210.
- Hocevar, D. 1980. Intelligence, Divergent Thinking, and Creativity. *Intelligence*, 4, 1, 25-40.
- Hodgkin, R.A., 1985. *Playing and Exploring: Education Through the Discovery of Order*, Methuen, Londra.
- Howes, D. 2003. *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*. University of Michigan Press.
- Howes, D. 2006. Scent, Sound and Synaesthesia. *Handbook of Material Culture*, 161-172. Derleyen: Tilley, C., Keane, W., Kuechler-Fogden, S., Rowlands, M. and Spyer, P., *Handbook of Material Culture*, Sage Publications Ltd, London.
- Isaksen, S. G., Puccio, G. J. ve Treffinger, D. J. 1993. An Ecological Approach to Creativity Research: Profiling for Creative Problem Solving. *The Journal of Creative Behavior*, 27, 3, 149-170.
- Ittelson, W. H., Proshansky, H. M. ve Rivlin, L. G. 1970. A Study of Bedroom Use on Two Psychiatric Wards. *Psychiatric Services*, 21, 6, 177-180.
- İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. 2002. "Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.", 15, 133-152.
- Jackson, P.W. ve Messick, S., 1965. The Person, The Product, and the Response: Conceptual Problems In the Assessment of Creativity, *Journal of Personality*, 33, 309-329.
- Jay, M., 1994. *Downcast Etes*, University Of California Press, California.
- Jung, R. E., Segall, J. M., Jeremy Bockholt, H., Flores, R. A., Smith, S. M., Chavez, R. S. ve Haier, R. J., 2010. Neuroanatomy of Creativity. *Human Brain Mapping*, 31, 3, 398-409.
- Kahn, L., 1967. Tadeusz Barucki, *Reflections on Architecture*, *Projekt 2*, 58, 1967, S:2-12
- Kahvecioğlu, H.L., 1998. *Mimarlıkta İmaj: Mekansal İmajın Oluşumu ve Yapısı Üzerine Bir Model*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kahvecioğlu, N.P., 2001. Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kamaraj, I. ve Aktan, E., 1998. Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Problem-Çözme Becerisi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 244, 55-60.
- Kao, J., 1991. Managing Creativity, Harvard Business School, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Karlins, M., Schuerhoff, C. ve Kaplan, M., 1969. Some Factors Related to Architectural Creativity In Graduating Architecture Students, The Journal of General Psychology, 81, 2.
- Kırışoğlu, O. T., 1991. Sanatta Eğitim, Görmek, Anlamak, Yaratmak, Demircioğlu Matbaacılık, Ankara.
- Kızıl, F., 2000. Objelerin İki-Üç Boyutlu Grafik Anlatımı ve Zihinde Canlandırma. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Yayınları.
- Kin, B. J. ve Pope, B. 1999. Creativity as A Factor In Psychological Assessment and Healthy Psychological Functioning. Journal Of Personality Assessment, 72, 2, 200-207.
- King, D. B., Wertheimer, M., Keller, H. ve Crochetière, K. 1994. The Legacy of Max Wertheimer and Gestalt Psychology. Social Research, 907-935.
- Koberg, D. ve Bagnall, J. 1974. The Universal Traveler: A Soft System Guidebook To Creativity, Problem Solving, and the Process of Design. Los Atlos, Ca, William Kaufmann, Inc.
- Koestler, A. 1964. The Act of Creation.
- Kortan, E., 1985. XX. Yüzyıl Mimarlığına Estetik Açından Bakış, Yaprak Basımevi, Ankara.
- Köseoğlu, F. ve Tümay. H. 2013. Bilimde Yapılandırıcı Paradigma: Teoriden Öğretim Uygulamalarına. Pegem Akademi, İstanbul.
- Kuhn, S. 2001. Learning From the Architecture Studio: Implications for Project-Based Pedagogy. International Journal of Engineering Education, 17, 4-5, 349-352.
- Lang, J.; 1987. Creating Architectural Theory, The Role of Behavioralmsciences In Enviromental Design, Van Nostrand Reinhold, New York.
- Lee, J.E., Day, J.D., Meara, N.M. ve Maxwell, S. 2002. "Discrimination of Social Knowledge and its Flexible Application from Creativity: A Multitrait–Multimethod Approach", Personality and Individual Differences, 32, 913–928.

- Levin, D. M. 1993. *Modernity and the Hegemony of Vision*. Univ. Of California Press.
- Liu, Y. T., 2000. Creativity or Novelty?: Cognitive-Computational Versus Social-Cultural. *Design Studies*, 21,3, 261-276.
- Lowenfeld, V., 1947. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Lubart, T. 1994. Creativity. *Thinking and Problem Solving*, 289–332. Ed. Sternberg, R.J., Academic Press, Inc., California, USA.
- Lubart, T. I. 2001. Models of The Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13, 3-4, 295-308.
- Ludwig, A. M., 1989. Reflections on Creativity and Madness. *American Journal Of Psychotherapy*.
- Lunneborg, C.E. ve Lunneborg, P.W., 1969. Architecture School Performance Predicted From Asat, Intellective and Non-Intellective Measure, *Journal of Applied Psychology*, 53, 209-213.
- Mac Kinnon, D. W. 1962. The Nature and Nurture of Creative Talent. *American Psychologist*, 17, 7, 484.
- Mac Kinnon, D. W. 1965. Personality and the Realization of Creative Potential. *American Psychologist*, 20, 4, 273.
- Mac Kinnon, J. G. 1975. An Algorithm for the Generalized Transportation Problem. *Regional Science and Urban Economics*, 5,4, 445-464.
- Mackworth, N. H., 1965. Originality. *American Psychologist*, 20, 1, 51.
- Maddi, S. R., 1965. Motivational Aspects of Creativity 1. *Journal of Personality*, 33,3, 330-347.
- Malaga, R.A., 2000. “The Effect of Stimulus Modes and Associative Distance In Individual Creativity Support Systems”, *Decision Support Systems*, 29, 125–141.
- Marks, L.U., 2000. *The Skin of the Film Intercultural Cinema, Embodiment and the Senses*. Durham&London: Duke University Press.
- Marquardt, M. J. ve Revans, R. W. 1999. *Action Learning In Action: Transforming Problems and People for World-Class Organizational Learning*. Davies-Black Pub.
- Maslow, A. H., 1959. *New Knowledge In Human Values*.
- Maslow, A.H., 1967. Self-Actualization and Beyond. In J.F.T. Bugenthal (Ed.) *Challenges Of Humanistic Psychology*, New York, Mcgraw-Hill.

- Maslow, A. H., Robert F. ve Ruth C., 1970. *Motivation and Personality*. Eds. James Fadiman, and Cynthia McCreynolds.,2. New York: Harper & Row.
- May, R. 1994. *Yaratma Cesareti* (Çev. A. Oysal). İstanbul: Metis Yayınları.
- Meiss, P. V., 1990. *Elements of Architecture: From Form to Place*. London: Van Nostrand Reinhold.
- Merleau-Ponty, M., 1968. *The Visible and the Invisible: The Intertwinin- The Chiasm*, 247-272, Derleyen Baldwin, T., 2004, Maurice Merleau-Ponty Basic Writings, Routledge, USA.
- Montagu, A., 1978. *Youching The Human Significance of the Skin Second Edition*, Harper & Row, Publishers, New York.
- Morgan, T. C. 1998. *Psikolojiye Giriş*. Karakaş, S., (Editör) (Çev. H. Arıcı, O. Aydın, R. Bayraktar, O. İmamoğlu, S.Karakaş, I. Savaşır, S. Topçu, P. Uçman, S. Hovardaoğlu, D. Şahin, B.Tegin, R. Eski, A. Gülerce, G. Acar, R. Çoştur, İ. Dinç, G. Uraz) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 1.
- Morris, G. C., 2002. *Psikolojiyi Anlamak, Psikolojiye Giriş*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Çeviri Editörleri, Ayvaşık, H.B., Sayıl, M., 1., Ankara.
- NAAB, 1998. *Conditions and Procedures*, NAAB, Washington, Dc, S.22.
- Newell, A. ve Simon, H. A. 1972. *Human Problem Solving*, Vol. 104, No. 9, Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- O'neill, S. ve Shallcross, D., 1994. *Sensational Thinking: A Teaching/ Learning Model For Creativity*, *The Journal of Creative Behavior*, 28, 2, 75–88.
- Osborn, A.F., 1957. *Applied Imagination; Principles and Procedures of Creative Thinking*, Charles Scribner's Sons Publ., New York.
- Önal, G., K., Yildiz, 2011. *Yaratıcılık ve Kültürel Bağlamda Mimari Tasarım Süreci Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1.
- Önal, G., K. ve Yildiz, H.T., 2012. *Mimari Tasarım Eğitiminde Öğrenciye Ait Kültürel Şemanın Tasarım Sürecindeki Rolü*. İTÜ Journal Series A: Architecture, Planning, Design, 10.2.
- Öncü, T., 2003. *Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete göre Karşılaştırılması*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi 43, 1, 221-237.
- Özbek, A., D., 2015. *Şiirsel İmgelem olarak Mekân Düşlemek: Gaston Bachelard'ın Mekân Düşüncesi 4. İç Mimarlık Sempozyumu*, Mayıs, İstanbul, Bildiriler Kitabı:

- Özcan, Z., Bayraktar, N., Göker, N. ve Tekel, A., Kente Dair Analitik Bir Çözümleme: Sokaklar 'İlk Yıl Şehir Planlama Atölyesi Deneyimi'. Tasarım Eğitiminde Görsel Algı, www.mmf.gazi.edu.tr/journal/2003_2/17-30.pdf.16.07.2015
- Öztürk, Ş., 2004. Eğitimde Yaratıcı Düşünme, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 77-84.
- Pallasmaa, J., 2005. Tenin Gözleri, Mimarlık ve Duyular, Aziz Ufuk Kılıç. İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi.
- Pallasmaa, J. 2001. Space, Place, Memory And Imagination: The Temporal Dimension of Existential Space. 189-201, Derleyen: Treib, M (2009), Spacial Recall: Memory In Architecture and Landscape, Routledge, London.
- Pallasmaa, J. 2009. The Thinking Hand Existential and Embodied Wisdom In Architecture. West Sussex, Uk: John Wiley & Sons Ltd.
- Pallasmaa, J. 2011. The Embodied Image: Imagination and Imagery In Architecture, West Sussex, United Kingdom, A John Wiley and Sons, Ltd, Publication.
- Parsıl, Ü., 2012. Sanatta Yaratıcılık, An Kitap, Yayın No:4, Haziran.
- Paterson, M. 2007. The Senses of Touch: Haptics, Affects And Technologies. Berg.
- Pena, W., M. ve Parshall, S.A., 2001. Problem Seeking: An Architectural Programming Primer, John Wiley&Sons, New York.
- Plsek P.E., 1997. Directed Creativity and the Management of Quality In Healthcare. In Caldwell (ed) Handbook for Managing Change In Healthcare. ASQ Quality Press.
- Plucker, J. A., 1998. Beware of Simple Conclusions: The Case for Content Generality of Creativity. Creativity Research Journal, 11,2, 179-182.
- Plucker, J. A. ve Renzulli, J. S., 1999. Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. Handbook of Creativity, 35-61.
- Potur, A., 2007. Mimarlık Eğitimi Başlangıcında Bireyin İlgi Yetenek Yaratıcılık Düzeyi İle Tasarım Performansı Arasındaki İlişkiler, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Presseisen, B. Z. 1986. Thinking Skills: Meanings and Models, Costa, A L. Developing Minds. Ascd.
- Preti, A. ve Miotto, P., 1997. Creativity, Evolution and Mental Illnesses. Journal of Memetics- Evolutionary Models of Information Transmission, 1.
- Puccio, G. J. ve Murdock, M. C., 1999. Creativity Assessment: An İntroduction & Overview. Creativity Assessment: Readings and Resources, 5-24.

- Rapoport, A., 1987. Pedestrian Street Use: Culture and Perception. Public Streets for Public Use, 80-94.
- Rapoport, A., 2004. Kültür Mimarlık Tasarım. [Trans.] Selçuk Batur. İstanbul Yapı Yayın, 2004.
- Rawlinson, J. G., 1995. “Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası” [Creative Thinking and Brainstorming] (Çev:Osman Değirmen) Rota Yayın Yapım Tic. Ltd.Şti, Bireysel Yatırım Dizisi No:11) s.21, Reprosel Matbaa, İstanbul.
- Read, H. E., 1958. Education Through Art.
- Reinhart, A., 1995. Öğrenmenin Yeni Yolu, İstanbul, 2, 3, 64-78.
- Rickards, T. ve Moger, S., 2000. Creative Leadership Processes In Project Team Development: An Alternative to Tuckman's Stage Model. British Journal of Management, 11, 4, 273-283.
- Robbins, S., 1997. Managing Today, Prentice Hall Inc., Newjersey, USA.
- Rogers, C. R., 1954. Toward a Theory of Creativity. Etc: A Review of General Semantics, 249-260.
- Rogers, C. R., 1959. A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships: As Developed In the Client-Centered Framework.
- Rouquette, M., 1992. Yaratıcılık. Çev: Işın Gürbüz. İletişim Yayıncılık: İstanbul.
- Rowe, H. A., 1985. Problem Solving and Intelligence. Lawrence Erlbaum.
- Rubinstem, G. 2003. “Authoritarianism and Its Relation to Creativity: A Comparative Study Among Students of Design, Behavioral Sciences and Law”, Personality and Individual Differences, 34, 695–705.
- Runco, M. A. 1994. Problem Finding, Problem Solving and Creativity. Greenwood Publishing Group.
- Runco, M. A., Millar, G., Acar, S. ve Cramond, B. 2010. Torrance Tests Of Creative Thinking As Predictors Of Personal And Public Achievement: A Fifty-Year Follow-Up. Creativity Research Journal, 22, 4, 361-368.
- Sachs, A. 1999. Stuckness' In the Design Studio. Design Studies, 20, 2, 195-209.
- San, İ., 1985. Sanat ve Eğitim, Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları, 3.Baskı, 13-17
- San, İ. 1993. Sanatta Yaratıcılık Oyun Drama, Ted Yaratıcılık ve Eğitim Ted Yayınları. Eğitim Dizisi 17.
- San, İ., 1998. The Development of Drama in Education in Turkey. Research In Drama Education, 3, 1, 96-99.

- Scheler, M. 1985. *Vom Umsturz Der Werte: Abhandlungen Und Aufsätze*; D. M. Levin, *Thebody's Reflection of Being*, J. Pallasmaa, *Tenin Gözleri İçinde*. Londra, Melbourne, Boston ve Henley: Routledge And Kegan Paul.
- Schon, D. A. 1995. *Educating the Reflective Legal Practitioner*. *Clinical L. Rev.*, 2, 231.
- Schön, D. 1985. *The Design Studio*. London: Riba Publication Ltd.
- Serres, M., 2009. *Five Senses: A Philosophy of Mingled Bodies*, Continuum International Publishing, First Edition.
- Shaffer, D. W (No Date). *Understanding Design Learning. The Design Studio as a Model for Education*. Available: <http://www.media.mit.edu/people/dws/papers/design-studio/index.html> 16.07.2015.
- Shoshi, B., ve Oxman, R. 2000. *The Architectural Design Studio: Current Trends and Future Directions*. In *Proceedings of Design Studio: The Melting Pot of Architectural Education Conference*,
- Simonton, D. K. 1997. *Creative Productivity: A Predictive and Explanatory Model of Career Trajectories and Landmarks*. *Psychological Review*, 104, 1, 66.
- Simonton, D. K., 2000. *Creativity: Cognitive, Personal, Developmental and Social Aspects*. *American Psychologist*, 55, 1, 151.
- Singer, J. L., 1994. *Imaginative Play and Adaptive Development*. *Toys, Play and Child Development*, 6-26.
- Skura, M.A., 1984. *The Literary Use of the Psychoanalytic Process*. New Haven : Yale University Press, 35.
- Slochower, H. 1974. *The Psychoanalytic Approach: Psychoanalysis and Creativity*. *Essays In Creativity*, 151-190.
- Smith S. M., Ward T.B., Finke R.A., 1995. *Creative Cognition Approach*, Mit Press, Cambridge, London.
- Smith, D., L, 1987. *Integrating Technology Into the Architectural Curriciulum*, *Journal of Architectural Education*, 41, 1, 7.
- Soygeniş, S., 2006. *Mimarlık Düşünme Düşlemek*, YEM Yayın.
- Sönmez, V., 1993. *Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci, Yaratıcılık ve Eğitim*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 148-153.
- Sperry, R. W. 1988. *Psychology's Mentalist Paradigm and the Religion/Science Tension*. *American Psychologist*, 43, 8, 607.
- Sternberg, R. J. 1985. *Beyond Iq: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cup Archive.

- Sternberg, R. J. ve Lubart, T.I., 1999. The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms, Handbook of Creativity, 3-15, Ed., Sternberg, R.J., Cambridge University Press, Ny, USA.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. ve Bernstein, M. 1981. People's Conceptions of Intelligence. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 1, 37.
- Storfer, M. D. 1990. Intelligence and Giftedness: The Contributions of Heredity and Early Environment. Jossey-Bass.
- Storr, A. 1992. Yaratma Dürtüsü, Çev. İ Babacan, Yalnız Gidiş Yayınevi Yayıncılık.
- Sungur, N. 1992. Yaratıcı Düşünce. Özgür Yayınlar Dağıtım, İstanbul.
- Şahiner R., 1999. Yaratıcı Bir Cesaret Üzerine. İstanbul, Cumhuriyet Dergi Eki,
- Şatır, S., 2003. Yaratıcılık ve Tasarım, Yaratıcı bir Düşünce Olarak Zihinde Tasarlamak, İTÜ Mimarlık Fakültesi Kitaplığı, 23710, S.1.
- Şatır, S. ve Şener, E., 2003. Designig In Mind: Creativity, Third International Conference on Engineering and Computer Education, March, San Paulo, Brazil.
- Takala, T., 1993. A Neuropsychologically-Based Approach to Creativity. Modeling Creativity and Knowledge-Based Creative Design, 91.
- Torrance, E. P., 1959. Current Research on The Nature of Creative Talent. Journal of Counseling Psychology, 6, 4, 309.
- Torrance, E. P., 1966. The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms a And B-Figural Tests, Forms A and B. Princeton Nj: Personnel Press.
- Torrance, E. P., 1968. Torrance Tests of Creative Thinking. Personnel Press, Incorporated
- Torrance, E.P., 1972, Predictive Validity of Torrance Tests of Creative Thinking, Journal Of Creative Behavior, 6, 236-52.
- Torrance, E.P., 1974a. Norms-Technical Manual Torrance Tests of Creative Thinking. Usa: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E.P., 1974b. Torrance Test of Creavite Thinking, Personal/Press/Ginn, Princeton, Nj
- Torrance, E.P., 1988. The Nature of Creativity as Manifest In Its Testing, In Sternberg, Rj (Ed) The Nature of Creativity. Cambridge, England: Cambridge Univ. Press.
- Torrance, E. P. 1990. The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B. Bensenville, Il: Scholastic Testing Service.
- Treffinger, D. J., Renzulli, J. S. ve Feldhusen, J. F. 1971. Problems in the Assessment of Creative Thinking. The Journal of Creative Behavior.

- Uluoğlu B., 1990. Mimari Tasarım Eğitimi:Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri, Doktora Tezi, İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uraz, T., 1993.Tasarlama Düşünme ve Biçimlendirme, İ.T.Ü. Baskı Atölyesi, İstanbul.
- URL-1. www.wikipedia.com 16.07.2015
- URL-2.[http://:Blog.Tasarimyontemi.Com/?Cat=6](http://Blog.Tasarimyontemi.Com/?Cat=6), Archive Fort He “Beyin Fırtınası” Category, 9 Eylül 2008
- URL-3. http://tr.wikipedia.org/wiki/genetik_algoritmalar. 9 Eylül 2008
- URL-4. <http://www.tdk.gov.tr>, 10.03.2013.
- URL-5. Sinestezi, Wikipedia, Özgür Ansiklopedi (Şubat 2012) <http://tr.wikipedia.org/wiki/sinestezi> 10 Mart 2012
- URL-6. <http://www.philosophypages.com/hy/4r.htm>, Berkeley: immaterialism, 18.09.2014.
- Ülgen, G., 1997. Eğitim Psikolojisi, 3. Basım, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Vander-Z.,ve James W., 1997. Human Development 6 Th Ed. U.S.A. :Mcgraw-Hill.
- von Oeach, R. ,1998. A Whack on the Side of the Head, New York: Warner Books.
- Wagner, R., 1978. Lethal Speech: Daribi Myth As Symbolic Obviation. Cornell University Press.
- Wallas, G., 1926. The Art of Thought.
- Webster’s-Merriam Coll. Dictionary, 1999. Permissions Editor, Merriam-Webster Inc., Springfield, Ma.
- Winner, E., 1997. “Giftedness Creativity In Visual Arts”, Poetics, 24, 349-377.
- Yamaçlı, R., 1999. Modern Tasarımda Bauhaus Öğretisi, Arkitekt, 467, 56.
- Yavuzer, H.S., 1989. Yaratıcılık, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 451, İstanbul.
- Yontar, A., 1993. Yaratıcılık ve Eğitim. XVII. Eğitim Toplantısı, Kasım, Ankara.
- Young, J. G. 1985. What Is Creativity? The Journal of Creative Behavior, 19, 2, 77-87.
- Young, J.W., 2008. İyi Fikir Bulma Tekniği, Mediacat Kitapları, 2. Baskı, 23-23.
- Yürekli, İ., 2003. Mimari Tasarımda Oyun, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yürekli, İ. ve Yürekli, H., 2004. Mimari Tasarım Eğitiminde Enformellik, İTÜ Dergisi, Mimarlık, Planlama, Tasarım Dergisi, 3, 1, 53-62.

Zeisel, J. 1984. Inquiry By Design: Tools for Environment-Behaviour Research (No. 5).
Cup Archive.



8. EKLER

EK 1.Anket:

İç mimarlık 1.sınıf öğrencilerinin tümüne (deney+kontrol grubuna) uygulanan anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerinin tespitine yönelik, ikinci bölümü duylara olan bakış açılarını saptamaya yönelik, son bölümü ise Karadeniz Teknik Üniversitesi İç Mimarlık Bölümü eğitim sisteminde duylara yönelik kazanımları ve duylara bakış açıları ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Ankette deney grubu için özel olarak hazırlanan 2 soruya verilen cevaplar neticesinde, çok duylu atölyelerdeki eğitimler sonucunda kazanımlar ve farkındalıklara ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Adınız soyadınız.....

1. Doğum tarihiniz (Yılı).....

2. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

3. Okul öncesi eğitim (anaokulu eğitimi) aldınız mı?

Evet Hayır

4. Bu bölüme gelmeden önce herhangi bir yüksek öğrenim eğitimi (lisans/ön lisans) aldınız mı?

Evet Hayır

Evet ise hangi bölüm-hangi okul belirtiniz.....

5. İç mimarlık bölümüne başlamadan önce sanat/tasarım ile ilgili bir aktiviteye katıldınız mı?

Evet Hayır

Evet ise belirtiniz.....

6. Anne-baba eğitim durumu

	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü
Anne eğitim durumu					
Baba eğitim durumu					

7. Anne mesleği (şu anda çalışmıyor olsa da mesleğini belirtiniz).....

8. Baba mesleği (şu anda çalışmıyor olsa da mesleğini belirtiniz).....

9. İlgi alanlarınızı/ hobilerinizi sıralayınız?

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

10. Tasarım yaparken etkin kullandığınız duylarınızı (görme, işitme, koklama, dokunma, tatma) önem derecesine göre sıralayınız

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

11. Hangi iki duyunuzun birlikteliğinin yaratıcılıkta daha etkili olacağını düşünüyorsunuz? Sıralayınız.

1.....

2.....

12. İç mimarlık 1.sınıf tasarım eğitiminde alınan derslerle herhangi bir duyu farkındalığı oluştu mu? Belirtiniz.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

13. 1 yıllık iç mimarlık eğitim sürecinde öğrencilerin kendinizde gerçekleştiğini düşündüğünüz 3 gelişim ve değişimi sıralayınız.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Aşağıdaki soruları çok duyu tasarıml atölyelerine katılan 30 öğrencinin yanıtlanması beklenmektedir.

14. Çok duyu farkındalık eğitimi sonucunda duyuusal farkındalık düzeyiniz arttı mı?
Evet Hayır

Evet ise kazandığınız duyuusal farkındalığın derecesini belirtiniz.

15.Çok duyu farkındalık eğitimi sonucunda tasarım ve duyu ilişkisine olan bakış açınız değişti mi?
Evet Hayır

Evet ise bakış aınızın derecesini belirtiniz.

Çok duyulu farkındalık atölyeleri
(Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin şekilsel yaratıcılık normlarına bağlı)

Duyu atölyesi 1: Dokunma-görme-duyma atölyesi

1.Gün (08.30-12.30)

Süre: 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme/materyal Cd çalar, kişi sayısı kadar göz bandı, bilgisayar, kamera, John Pook'un, Dionysus adlı eseri, kağıt, kalem

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırmak; görme duyusunun iptal edilmesi halinde, bedenle kurulan güçlü ilişkinin farkına varılmasını sağlamak; mevcudiyet ve farkındalıklarını artırmak, bedenle bağlantı kurmak; öğrencileri gerek bedenlerinin gerek zihinlerinin gerek duyu ve enerjilerinin atölyeye dahil etmek, atölyeye beden hareketiyle-dansla başlayarak tüm öğrencileri içinde bulunulan zamana ve mekana dahil etmek.

Atölye Kurgusu:

Öğrencilerin önce gözleri açıkken dinledikleri müziği özümsemeleri ve bu müziğe bir kavramla eşleştirmeleri istenmektedir. Ardından bu kavramı bir mekanla özdeşleştirmeleri istenmektedir. Bu düşünsel birikimle öğrencilerden birbirleri ile göz teması kurarak, hareket-dans etmeleri istenmektedir. Hareketleri gözlemlenen ve kayıt edilen öğrencilerden çalışmanın ikinci aşamasında aynı müziği dinlerken gözleri siyah kumaşlarla bağlanıp, tekrar hayal ettikleri kavramla, ilişkilendirdikleri mekan içerisinde hareket-dans etmeleri istenmektedir. Bu esnada hissettirdikleri duygunun bireysel olarak ortaya çıkarmaları, o duyguyu adlandırmaları ve duygularını bedenleri ile ifade etmeleri istenmiştir.

Duyu Atölyesi 1 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci:

Kaybolmuşluk, çölde, yıl 2150

2.öğrenci:

Boşluk, yer-havada asılı durumdayım, uzakta cenaze töreninde acı çeken insanları görüyorum.

3.öğrenci:

Kendine dönüş, ayrılıktan çekilen hüznün, yer: deniz kenarı

4.öğrenci:

Yalnızlık, odada duvarın köşesindeyim, dizlerim ellerimle bağlanmış.

5.öğrenci:

Çaresizlik, çöl, oturup çare bekleyen insan

6.öğrenci:

Çaresizlik, savaşın ortasında bir yerde, ölen insanların yanından ilerliyorum.

7.öğrenci:

Acı, yalnız kalabileceğim herhangi bir yerdeyim.

8.öğrenci:

Acı, ölüm, ölümün arkasındaki gizem, dağın tepesindeyim, tek başıma acımı yaşıyorum.

9.öğrenci:

Korku, kaybolmuşluk, hayatta yolunu bulmaya çalışmak, adım atamamak.

10.öğrenci:

Gerilim, boş ve büyük bir arazideyim.

11.öğrenci:

Yalnızlık, günün en yoğun saatinde kalabalık bir caddede yürüyorum.

12.öğrenci:

Yalnızlık, etrafım beyaz bir sis bulutuyla kaplı hiç bir şey görmüyorum. Yapayalnızım, ruhuma hançerler saplanıyor. Bir kaçış yolu arıyorum ama bulamıyorum olduğum yere yığılıyorum. Herşey bitiyor, gözlerim kapandı ve ben kendi yalnızlığımda boğuldum.

13.öğrenci:

İçimdeki kıyamet, uçurumun kenarındayım. Bir el arıyorum, beni çekip kurtaracak bir el. Ama yok. İçimdeki ben ile yalnızım. Varlığım başbaşa, yokluk içinde. İçimdeki duyguları kelimelere dökemiyorum. Kelimeler kıfayetsiz. Kimseye derdimi anlatamıyorum, kendimle konuşuyorum. İçimde müthiş bir yangın var. Bir ben var, ben de, benden içeri misali, içimdeki benle konuşuyorum.

14.öğrenci:

Ayrılık, deniz kenarı, sahil

15.öğrenci:

Üzüntü, yalnızlık. Karanlık odada yalnız başıma odanın en görünmez yerindeyim. gözlerim kapalıyken mekana girebildim. Anı yaşayabildim. Gözlerim kapalıyken hissettiğim duyu o kadar baskındı ki ağladım.

16.öğrenci:

Özlem, arayış. Duru ve boş büyük bir yeşil bahçe, ağaçsız.

17.öğrenci:

Üzüntü, bitmiş savaşın ortasındayım, savaşın şokunu atlamamış bir haldeyim.

18.öğrenci:

Arayış, anne karnında fetüs şeklinde yatarken, cefadan sefaya eriştiyim.

19.öğrenci:

Özlem, kar yağıyor, bir ormandayım.

20.öğrenci:

Ruhsal çalkantılar, çağlayan bir şelalenin arkasındayım, değişen ruh hallerini ardarda yaşıyorum.

21.öğrenci:

Ürperti, dar sokaklarda koşuyorum.

22.öğrenci:

Korku, savaşın ortasında bir küçük çocuklayım.

23. öğrenci:

Acı, bir yandan da yükseliş, uçurumun kenarında, büyük bir kayanın üstünde tek başıma.

24.öğrenci:

Aşk, kalbimin içindeydim.

25.öğrenci:

Özgürlük, yoğun karla kaplı Alp Dağlarının tepesindeydim.

26.öğrenci:

Huzur, denizin ortasında, dalgasız durgun bir su.

27. öğrenci:

Huzur, yağmurun altında ıslanıyorum.

28.öğrenci:

Kabulleniş. Çok kalabalık bir sokakta yürüyorum.

29.öğrenci:

Asalet, gurur, yükseliş. Uçsuz bucaksız medeniyetin olmadığı bir alandayım. Karşımda yorgun ama mutlu milyonlarca insan.

30.öğrenci:

Korku, çaresizlik, savaşın ortasındayım. Herkese yardım edecek gücüm var ancak edemiyorum. Koşup duruyorum ama kimseye ulaşamıyorum.

Duyu atölyesi 2: Dokunma-görme atölyesi

1.Gün (08.30-12.30)

Süre: 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Kişi sayısı kadar göz bandı, kamera, kağıt, kalem

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırmak, dokunma duygumuzla temas kurmak, bilinmeyenle baş başa kalmak, bilinmeyi anlamlandırmak, hayal gücünü canlı tutmak.

Atölye Kurgusu:

Öğrencilerden gözlerini onlara verilen bantlarla bağlamaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden gözleri bantlarla kapalı iken, ellerini ileriye doğru uzatıp, bilinmeyi hayal edip, onunla bütünleşip, onunla baş başa kalıp, bilinmeyene dokunmaları istenmiştir. Bilinmeyi tasvir etmeleri, onu anlamlandırmaları, ona bir bir duygu yüklemeleri beklenmiştir. Ve bu duyguyu atölyedeki diğer arkadaşlar ile paylaşılması istenmiştir. Günah, ayıp, örf, adet gibi kalıpların hayalleri ve ifade gücünü kısıtlamasına izin verilmemesine dikkat edilmesi vurgulanmıştır.

Duyu Atölyesi 2 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci: bebek/masum

2.öğrenci: Karşımda yine kendimi gördüm, bilinmeyen yine benim/ kızgınlık

3.öğrenci: huzur

4.öğrenci: bebek/masumiyet

5.öğrenci: sis topu/ bilinmezlik

6.öğrenci: yaklaşan korku/korku

7.öğrenci: kaya parçası/sert, sinirli

8.öğrenci: yoğun ışık/rahatsız olmak

9.öğrenci: ışık saçan bir küre/umut

10.öğrenci: tanımadığım biri, yeni bir arkadaş/merak

- 11.öğrenci: sivilce, birkaç yıldır beni bırakmıyorlar/sinir
- 12.öğrenci: çocukluğum/özlem
- 13.öğrenci: kalbimdeki gerçek/hüzün
- 14.öğrenci: annem/aşk
- 15.öğrenci: kardeşim, yüzüme dokunduğumda yanağımdaki yumuşaklık kardeşimi hatırlattı/sevgi
- 16.öğrenci: Küçük bir çocuk, yardım bekleyen, ailesi olmayan/merhamet
- 17.öğrenci: Birinin ruhu, sıcaklık, hayatta olması/özlem
- 18.öğrenci: Sis/ karmaşık duygular
- 19.öğrenci: İkizim/sıcaklık
- 20.öğrenci: Yumuşak sıcak bir el/samimiyet
- 21.öğrenci: Bir kabın içindeki su/hafiflik
- 22.öğrenci: Kendime/ telkin
23. öğrenci: Tanımadığım birine/merak, heyecan
- 24.öğrenci: Boşluk, ellerimin arasından kayıp gidenlere uzattım ellerimi/korku
- 25.öğrenci: Bana ait olan birine/sıcaklık, memnuniyet.
- 26.öğrenci: Kardeşim / özlem.
27. öğrenci: -
- 28.öğrenci: Güç, ulaşmak istediğim tüm yanlışlarımı düzeltebilecek güce sahip olmak istedim.
- 29.öğrenci: Kopmak üzere olan bir zincir/ endişe
- 30.öğrenci: Yeğenim/sıcaklık

Duyu atölyesi 3: Dokunma-görme

1.Gün (08.30-12.30)

Süre: 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Kağıt, kalem, kamera

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırmak; dokunsal farkındalık yaratmak; görme duyusunun farkındalığına bir diğer duyu ile destek olmak

Atölye Kurgusu:

Öğrencilerden gördüklerinde dokunma duyusunun da etkinleştiği nesnelere bulmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu konu hakkında notlar alıp, sırayla tüm katılımcıların fikirlerini atölye ortamında açıklaması istenmiştir. Bu paylaşımlar yeni fikirlerin oluşmasına fayda sağlaması açısından önemlidir.

Duyu Atölyesi 3 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

- 1.öğrenci: Bulut, pamuk şeker, yağ, sabun, kaktüs, diken
- 2.öğrenci: Balon, yastık
- 3.öğrenci: Pamuk şekeri su, diken
- 4.öğrenci: yılan, soğuk, sert
- 5.öğrenci: pamuk, kaya parçası, yorgan
- 6.öğrenci: buz
- 7.öğrenci: tüy
- 8.öğrenci: portakal, diken, yaprak yüzeyi
9. öğrenci: bulut, battaniye, annem
- 10.öğrenci: yeni yıkanmış bir kazak, bozuk para
- 11.öğrenci: kürdan, çivi
12. öğrenci: bulut
- 13.öğrenci: deniz, su, yastık, kivi, yıldız
- 14.öğrenci: buz
- 15.öğrenci: pamuk, saten, bulut, çam ağacı
- 16.öğrenci: deniz, su, yatak, güneş
- 17.öğrenci: duman, deniz, pamuk, bulut, iğne, soba
- 18.öğrenci: deri, yastık, kadife, kalem ucu
- 19.öğrenci: hamur
- 20.öğrenci: pelüş oyuncak, kaya parçası, balık
- 21.öğrenci: kumaş, sabun
- 22.öğrenci: yorgan, taş, tüy, yıldız, duman,
23. öğrenci: saç, cam
- 24.öğrenci: kadife kumaş, zımpara kağıdı, buz
- 25.öğrenci: sünger, ateş

- 26.öğrenci: su
 27. öğrenci: su
 28.öğrenci: tel, taş, iğne
 29.öğrenci: insan kalbi
 30.öğrenci: kar tanesi, pamuk, kaya

Duyu atölyesi 4: Duyma-görme

1.Gün (08.30-12.30)

Süre: 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Çeşitli duyguları içeren fotoğraflar (vahşet, şiddet, neşe, eğlence, hüzn) bilgisayar, yansıtıcı, kamera, kağıt, kalem

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırmak; görsel bir ifadenin ses ile tanımlamasını yapabilme yetisi kazandırmak, duyma ve görme duyularının birlikteliğine dikkat çekmek; görsel olanı işitsel olarak ifade edebilme yetisi kazandırmak

Atölye Kurgusu:

Katılımcılara çeşitli duyguları yansıtan fotoğrafların gösterilmesinin ardından, görüntülerdeki ifadelerin ses veya sesler ile ifade edilmesi istenmiştir. Görsel bir ögeyi işitsel bir öge ile ifade edilmesi anında rahat ve özgür olunması beklenmiştir (Örneğin; savaş fotoğrafı, içinde acı, şiddet barındırıyorsa aaaaaaaaaa.....) Görsellerin ses ile ifadesi atölyedeki diğer katılımcılarla paylaşılmak üzere stüdyo ortamında ifade edilmesi beklenmiştir.

Duyu Atölyesi 4 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci:

1: geriye bir şey kalmama, 2: incoming attack, 3: keyif, 4: çocuk kahkahası 5: başlangıç, 6: -, 7: lost, 8: eğlence

2.öğrenci:

1. Yıkım, 2.panik, 3. Acı, 4. Neşe, 5. Huzur, 6.Çaresizlik, 7. Hüzn, 8. Neşe

3.öğrenci:

1.Korku 2. Direnç, ayakta kalabilmek, çılgılık 3. Sinirden gülmek, hahahahaha 4. Cennette olmak, güm güm gümmmm 5. Çaresizlik, haykırış 6. Acı, karamsarlık, çocuk çılgınlıkları, hüzn 7. Korku, ateşin çıtırtısı 8. Heyecan, kıpırtı, su sesi, çılgınlıklar

4.öğrenci:

1. Korku 2. Çöküntü 3.içi gitmek 4. Mutluluk 5. Yenden başlamak 6. Acı 7. Çaresizlik 8. Oyun, eğlence

5.öğrenci:

1. Parçalanmak 2. Patlama 3. Sevinç 4. Mutluluk 5. Teslimiyet 6. Çaresizlik 7. Kaybediş 8. Mutluluk

6.öğrenci:

1. Çaresizlik 2. Yıkılmışlık, vahşet 3. Aşk acısı 4. Mutluluk 5. Özgürlük 6. Perişanlık 7. Çaresizlik 8. eğlence

7.öğrenci:

1. Korku 2. Acı 3. Sinir bozukluğu 4. Neşe 5. Rahatlanmışlık, kurtuluş 6. Vahşet 7. Şaşkınlık 8. Eğlence

8. öğrenci:

1. Kaybetmek 2. Kayıp 3. Neşe 4. Sonsuzluk 5. Huzur 6. Korku 7. Şok 8. Mutluluk

9.öğrenci:

1. Merak 2. Endişe 3. Zafer 4. Huzur, neşe 5. Rahatlama 6. Yalnızlık 7. Korku 8. Eğlence

10.öğrenci:

1.Endişe 2. Dehşet 3. Neşe 4. Eğlence 5. Özgürlük 6. Acı 7. Panik 8. Çılgınlık

11.öğrenci:

1.Boşluk 2. Ölüm 3. Mutluluk 4.Özlem 5. Huzur 6. Acı 7. Korku 8. Mutluluk, eğlence

12.öğrenci:

1. Tutsaklık 2. Vahşet 3. Can yakmak 4. Neşe 5. Uçmak 6. Acı çekmek 7. Şok 8. Islanmak

13.öğrenci:

1. Kaos, gerilim 2. Patlama 3. Haykırış, çılgılık 4. Mutluluk 5. Hakimiyet, güç 6. Çaresizlik, acı 7. Şok, kayıp 8. Eğlence, sevinç

14.öğrenci:

1. Korku 2. Endişe 3. Mutluluk 4. Sevinç 5. Özgürlük 6. Çaresizlik 7. Panik 8. Eğlence

15.öğrenci:

1. Korkaklık 2. Patlama, yokoluş 3. Dengesizlik 4. Huzur, mutluluk, neşe 5. Haykırış, özgürlük, öfke 6. Çaresizlik, vahşet 7. Şok, delirme 8. Eğlence

16.öğrenci:

1. Çöküş 2. Patlama 3. Sevinç 4. Mutluluk 5. Haykırış 6. Kaybetme 7. Şok 8. Üşümek

17.öğrenci:

1. İmdat 2.korku 3. Eğlence 4. Uçmayı hissetmek 5. Seslenmek 6. Korku 7. Çıttırtı, yangın 8. kahkaha

18.öğrenci:

1. Yıkıntı 2. Patlama 3. Acı 4. Savrulma 5. Özgürlük 6. Çaresizlik 7. Delirme 8. eğlence

19.öğrenci:

1.Acı 2. Belirsizlik, sessizlik 3. Sınır 4. Masumiyet 5. Güç, meydan okuma 6. Acıma, çığlık 7. Şaşkınlık 8. Mutluluk

20.öğrenci:

1. Uğultu, soğuk 2. Vahşet 3. Yapmacık 4. Neşe 5. Özgürlük, güc 6. Korku, kaçış 7. Panik, şok 8. Mutluluk

21.öğrenci:

1. Kayıp 2. Kaçış 3. Mutluluk, haz 4. Eğlence 5. Özgürlük 6. Hüzün 7. Korku 8. Keyif

22.öğrenci:

1. Zafer, aaaaa 2. Eğlence, hahahahaha 3. İsyân, ağıt 4. Neşe, hahaha 5. Zafer, uuhuuuu 6. Acı-acının sesi yok 7. Delirme 8. Eğlence

23. öğrenci:

1. Korkma 2. Şaşkınlık 3. – 4. Mutluluk 5. Huzur 6. Acı 7.- 8. Eğlence

24.öğrenci:

1. Son 2. Çaresizlik 3. Kötülük 4. Mutluluk 5. Güc 6. Acı 7.delirme 8. coşku

25.öğrenci:

1. Vahşet 2. Bombardıman 3. Delilik 4. Özgürlük 5.vahşet 6. Korku 7. Delirme 8. eğlence

26.öğrenci:

1. Korku 2. Telaş 3. Sinirden gülme krizi 4. Mutluluk 5. Özgürlük 6. Vahşet 7. Delirme 8. Mutluluk

27.öğrenci:

1. Acı 2. Patlama 3. Kahkaha 4. Huzur 5. Huzur 6. Yalnızlık 7. Feryat 8. Sevinç

28.öğrenci:

1. Korku 2. Öfke 3. Yalan 4. Heyecen 5. Özgürlük 6. Çaresizlik, nefret 7. Şaşkınlık 8. Şok

29.öğrenci:

1. Kırgınlık 2. Çaresizlik 3. Amaçsızlık 4. Masumiyet 5. Özgürlük 6. Çaresizlik 7. Feryat 8. Çılgınlık

30.öğrenci:

1. Korku 2. Çaresizlik 3. Hüzün 4. Mutluluk 5. Özgürlük, güc 6. Vahşet 7. Şaşkınlık 8. Eğlence

Duyu atölyesi 5: Duyma-görme

1.Gün (08.30-12.30)

Süre: 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Enstrümental müzik parçası, kişi sayısı kadar göz bandı, kalem, kağıt, cd calar, kamera

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırmak; farklı düşünme yetisi kazandırmak; tasarım nesnesi ile ve tasarlayanla iletişime geçebilme yetisi kazandırmak; empati kurabilmek; görme duyusunun yokluğunu fırsat bilerek işitsel ögeyi içselleştirerek işitme duyusuna konsantre olmak.

Atölye Kurgusu:

Katılımcılardan kendilerine dağıtılan göz bantları ile gözlerini bağlamaları istenmiştir. Onlara dinletilecek enstrümental müziğin, kendilerine ne söylediğini düşünmeleri, besteci ile empati kurmaya çalışmalarını ve bestecinin bu eseri nasıl bir ruh haliyle bestelemiş olabileceğini sorgulayıp, notlar alıp, paylaşımları beklenmiştir.

Duyu Atölyesi 5 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci:

Müziğin hız kazanıp yavaşladığı anlar dışında kalan sakin kısım rutin bir hayatı olan bekar birinin gün içinde yaptıklarını kafamda canlandı.

2.öğrenci:

Yaşam döngüsü düşünülerek bestelenmiştir. Arada hızlı akan zamanı, arada yavaşlayan ve zor geçen zamanı anlatmaktadır. Ve son mutlu.

3.öğrenci:

Saklambaç oyuyordum. Oyun esnasında hissedilen heyecan ve coşkuyu hissettim.

4. öğrenci:

Hayatı olduğu gibi anlatıyor. Önce sakin bir hayat, birden hayatına biri giriyor, neşeli, canlı bir hayat yaşıyor, çocukları oluyor, sonra yine yalnızlık.

5. öğrenci:

İnsanın doğumdan ölüme kadar hayat sürecindeki ruh hali ile özdeşlendirdim. Önce nini melodisiyle başlayıp, hırçınlaşıp, sonra yaşlılığıyla durağanlaşıp son buluşu.

6. öğrenci:

Asla gelmeyecek birini bekliyor, ritmin arttığı yerlerde özlemin yoğunluğunu, azaldığı yerlerde ise çaresizlik hissediliyor.

7. öğrenci:

Müziğin hızlanıp yavaşlaması nedeniyle bestecinin ruhunda duygu karmaşası olduğunu düşündüm. O duygu karmaşasının çözümleme çabası olarak nitelendirdim.

8. öğrenci:

Müzik bize hayatın inişli çıkışlı bazen durağan bazen karmaşık, bazen huzurlu yanlarını anlatıyor. Sonlara doğru müzik adım adım yavaşlarken tyaşlanmayı ve son evrede ölümü anlatıyor.

9. öğrenci:

Sevdiği biriyle tanışması. Yaşanılan anılar, gittikçe artan mutluluklar, mutluluğun doruğuna varmak, kavgalar, acılar, gittikçe uzakaşmalar ve onu kaybetmek

10. öğrenci: müziği dinlerken onu çaldığımı hissettim, bana geçmişe özlemi hissettirdi. Yaşadıklarım bir film şeridi gibi gözümün önünden geçti. Sevdiklerim, ailem hepsi aklıma geldi.

11. öğrenci:

Güneşli bir bahar günü. Yeşilin tonları var etrafta. Ağaçlar. Papatyalarda var. Mutlu bir aile. Annesinin, babasının elini tutan üç yaşında bir çocuk ve onun kahkahaları. Sevgivar hepsinin gözlerinde..

12. öğrenci:

Sanatçı geçmişi özlemekte, çocukluğunu, ailesiyle geçirdiği güzel günleri düşünmekte, anılar çoğaldıkça gözünün önünde duygularını tuşlara dökmektedir. Sonlara doğru onları kaybettiği gerçeğinin acısını yaşamaktadır.

13. öğrenci:

Sanatçı bize hayatı anlatmış sanki. Hayat bazen yavaş, bazen çok hızlı akıp gider. Hayat bize yumuşak, bazen de bir o kadar sert davranır. Hiç bitmeyen senfoni gibi hayat. Güzel, hoş, acımasız, heyecan verici, mutluluk kaynağı. Hayat en uçtaki tezatlıkların buluştuğu yerdir.

14. öğrenci:

Sanatçı mutlu bir anında, huzura kavuştuğu anda bu besteyi yapmıştır. Mutluluğa huzura kolayca ulaşamayız. Bazen önümüze engeller çıkabilir. Bu engelleri aşmaya çalışmalıyız. Hemen pes etmemeliyiz. Kararlı olursak bizi bekleyen çok güzel bir mutlu son vardır.

15. öğrenci:

Doğumla başlayıp, ölüme biten süreç. Müzik en başta durağan ritimde gitmesi bana çocukluk ve bebeklik dönemlerini anımsattı. Müziğin ritminin yükselmesi durağanlıktan çıkması gençlik yıllarımızı anımsattı çünkü o anki müziğin ritmi bana hep mutluluk, heyecan hissettirdi. Yüzümü güldürdü. Sonlara doğru ise ritm azaldı, üzüntü etrafı kapladı, ölüm aklımageldi.

16. öğrenci:

Bir insanın doğumu, bekliliği, çocukluğu, gençliği, orta yaşlılığı ve yaşlılığını yani insanın yaşamdaki evrelerini anlatır. İçinde bulunduğu yılların yavaşlığı, hareketi ve durağanlığını barındırır.

17. öğrenci:

Hayatımız boyunca yaşadığımız hissettiğimiz duyguları anlatmış. Mutluluk, huzur, hüznün, yalnızlık, sanki yaşlanmış ve pianonun başına geçip hayatını anlatan biriyle yüzyüzedim. En sonunda da yalnızlık hissettim.

18. öğrenci:

Bir yılbaşı sabahında bütün o kutlamalar bittikten sonra insanın tekrar kendisiyle başbaşa kalmasını anlatıyor. Yılbaşı ağacının kenarında pianosuyla hayata devam etmeyi üzüntüden sonra, üzüntüler kederlere rağmen yaşam heyecanımızı kaybetmememiz gerektiğini anlatıyor. Umudumuzu kaybetmememizi söylüyor.

19. öğrenci:

Besteci çalkantılı ruh hali yaşıyor. Müzik bir ara hızlanıyor, sonra yavaşlıyor. Ancak genellikle yavaş slow müzik hakim. İnsana daha çok bestecinin hüznü geçiyor. Müziğin hızlanması bestecinin sinirli ruhhalini ifade ediyor.

20. öğrenci:

Sanatçı bestesinde geride bıraktığı uzun yıllarını, iyi kötü anılarını, neşeli ve güzel geçen çocukluğunu, hareketli ve telaşlı gençliğini ve orta yaşlarını, durağanlaşan yaşlılığını anlatıyor.

21. öğrenci:

Utangaç biri birşeyler anlatıyormuş gibi hissettim. Sanki konuştukça daha da açılıyormuş gibi. Hep iyi, huzur veren şeyler anlatıyormuş gibi hissettim.

22.öğrenci:

Biri doğuyor. Elinde kalemlerle. Hayat denen duvara her yaşında belli bir çizgi çiziyor. Gençken hareketli, yaşlanınca durgunlaşıyor, çizgi atmak güçleşiyor. Ancak her yaşta çizdiği çizgi farklılaşıyor, her yaş başka bir şey anlatıyor.

23. öğrenci:

Yorgun bir insan. Geçmişte olanları yaşamışlıkları anlatıyor.

24.öğrenci:

Evlad acısı çekiyor. İlk başta evlada duyduğu özlem, geçmişe dönüş ve tekrar acı gerçekle yüzleşme.

25.öğrenci:

Fransa'da yaşamış bir aşk hikayesi. Nehrin kıyısında başlayan bir aşk hikayesi. Kızın ölümü ile başlayan hüznün, mezar başında anıların hatırlanması ve son olarak da duyulan özlemin ifadesi.

26.öğrenci:

Bir film şeridi gibi yaşamdan kesitleri izliyor gibi.

27. öğrenci:

Sevdiği kişiden uzunca süre ayrılmış, hüznü güler yaşamış, sonrasında kavuşmuş bir adamın öyküsü.

28.öğrenci:

Geçmişe duyulan özlem. Eski günleri anımsama, buruk bir mutluluk. Güzel anıları hatırladığında tebessüm eden; ayrılıkları, kayıpları hatırladığında mutluluğu isyana, hüzüne ve öfkeye dönüşen insan.

29.öğrenci:

Söylemek istediği çok şeyi olupta hiç bir şey söyleyemeyen bir ruh halini anlatmış. Sonunda az da olsa rahatladığını hissetmiş.

30.öğrenci:

Geçmişte yaşadığı hisler.

Duyu atölyesi 6: Dokunma-görme

1.Gün (08.30-12.30)

Süre: 60 dk.

Kullanılacak malzeme Ses kayıtları (dalga sesi, rüzgar sesi, su sesi, çekiç sesi, orman sesi-doğa sesfonileri), cd çalar, bilgisayar, kamera, kağıt, kalem

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırma; sesin görselleştirilmesi; görme duyusunun iptali ile duyma duyusunun içselleştirilerek seslere konsantre olunması; duyma duyusunun sözel olarak ifade edilebilmesi

Atölye Kurgusu:

Öğrencilerden onlara dağıtılan göz bantları ile gözlerinin bantlanması istenmiştir. Öğrencilere sıra ile dinletilecek olan seslerin kendilerine çağrıştırdıkları öğelerin nelere ait olabileceklerinin tartışılması beklenmiştir. Fikirler hakkında notlar alınıp, sıra ile bu notların atölye katılımcıları ile paylaşılması istenmektedir.

Duyu Atölyesi 6 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci:

1.Savaşın içindeydim 2. İssız bir adanın sahilindeydim. 3. Deniz kenarında oynayan iki çocuk sesi. 4. Balta girmemiş ormanlardayım.

2.öğrenci:

1.Apartmanın önündeyim, fırtına var, çatıdaki akardan gelen su oluktan akıyor.2. Deniz kıyısında bir kasabada ahşap yapılı bir çay bahçesinde sobanın yanbaşımda oturuyorum.3. Matkap elimde iş yapıyorum.4. Şelalesi olan bir ormandayım

3.öğrenci:

1.Fırtınada bir otobüs durağında bekliyorum. Evin çatılarından akan su şırıltısını duyuyorum.2.araba sesi, çakıllı yoldayım, otostop çekiyorum. 3. Ormandayım.

4.öğrenci:

1.Trabzondayım, yağmura yakalanmışım, yağmurun durmasını bekliyorum.2. Kütüphanedeyim dışarıda yağmur yağıyor, araba seslerini duyuyorum. 3. Martılar, yunuslar ve penguenler bir arada denizdeler. 4. Ormandaki hayvanların sesi.

5.öğrenci:

1.Birkaç katlı evimin verandasında tek kişilik koltuğumda ayaklarımı toparlamış battaniyeye sarılmış çatıdan akan suyun sesiyle yağmurun sesini dinliyorum. 2. Yağmur sonrasında yolda yürürken yanımdan geçen arabaların su birikintisiyle çıkarttığı ses 3. Deniz kenarında kabuğundan yeni çıkan kuşun sesi 4. Hayvanat bahçesinde birden yağmur bastırılmış ve hayvanların oun heyecanıyla çıkarttığı ses ve çığlıklar

6. öğrenci:

1. Karanlıkta bir durakta yağmurun dinmesini bekliyorum. 2. Yol kenarında beklerken hızla geçen otomobillerin sesi. 3. Sahilde martılar uçuşuyor. 4. Ormadaki hayvanların sesi

8.öğrenci:

1. Evde büyük bir camdan yağmuru izlerken şöminenin sıcaklığını hissediyorum. Daha sonra dışarı çıkıyorum, boş bir sokakta ıslanıp tekrar eve gidiyorum. 2. Bir araba yarışındayım, önümden geçen hızlı arabaları takip ediyorum. 3. Bir depodayım sürekli bir kapı gıcirtısı duyuyorum. 4. Yağmur ormanındayım.

9.öğrenci:

1. Bakon açık gece vakti soğuk. Rahat bir sandalyede oturmuş yağmuru seyrediyorum, hızlı ve gürültülü yağıyor, battaniyeme daha da sarılıyorum. 2. Külübedeyim. Büyük bir kasırga çıktı. Külübe ahşaptan, çok küçük ir penceresi var. 3. Martı seslerini dinliyorum. 4. Deniz kenarında balıkçıların çocukların ve hayvanların olduğu bir yerdeyim.

10.öğrenci:

1. Taş bir yol, yolun iki tarafında da 2-3 katlı evler var. Sokak boş. Fırtına çok korkutucu. 2. Okyanusun kenarındayım, kayalık bir yer, dalgalar kayalara çarpıyor. Kayalıkların etrafı uçsuz bucaksız bir orman. 3. Ormanda kulübede yaşayan bir adam var, etrafta birçok türde kuş var, onların sesi. 4. Ormadayım ve birçok yavru dinazor çevremde.

11.öğrenci:

1. Evimin bahçesindeyim. Bahçe kapısından sonra merdivenler var. Merdivenlerden sonra evin giriş kapısına 3 metre doğrusal bir yol var. Yol bahçeye uygun taşlarla döşenmiş. Yolun iki kenarı farklı ağaçlar ve çiçeklerle dolu.. yağmur yağıyor, şimşek çakıyor, gök gürliyor. Bahçede üstü kapalı ama kenarları açık alanda yağmurun yağışını izliyorum. 2. acılaş bir hayvanın sesi. 3. Ormandayım. Şelalenin ve hayvanların sesini duyuyorum.

12.öğrenci:

1. Bir otobüs durağındayım şiddetli yağmurun dinmesini bekliyorum. 2. Yerler ıslak, yağmur yeni durmuş, yolda yürüyorum. Yanımdan hızla arabalar geçiyor. 3. Parkta oynayan çocukların salıncakta sallanırken sesleri. 4. Çiftlik gibi bir yer.

13.öğrenci:

1. deniz kenarının yanında, taş yapıllı küçük bir evin içindeyim. İçi ahşap döşeli, şöminesi olan, küçük şirin bir ev. Camdan dışarıyı izliyorum. Denize bakıyorum. Gökgürültüsü ve yağmurun eşliğinde.. 2. Deniz kenarında ahşap küçük bir evdeyim. Ufak pencereden denize bakıyorum. Dalgalar kıyıya vuruyor. 3. Deniz kenarında çocuklar oyun oynuyordu. Martılarda gökyüzünde onlara eşlik ediyordu. 4. Vahşi bir ormanda çevremde birçok vahşi hayvan vardı.

14.öğrenci:

1. fırtınada dört tarafı camlarla çevrili bir kafedeyim. 2. Denize yakın taş bir evde okyanusun sesini dinliyorum. 3. Martı sesleri 4. Hayvanat bahçesindeyim.

15.öğrenci:

1. ses Odamda kitap okurken pencere açık, şiddetli gök gürültüsü ve yağmurla birlikte oluşan bir korku. 2. ses Mavi bir çadırın içindeyim. Çadır denize yakın olduğundan dalga sesleriyle kahve içiyorum. 3. ses Kapı gıcirtısı sesi 4. ses Ormandayım, peşimde adamlar var. Birçok hayvan bana yardım ediyordu.

16.öğrenci:

1. ses Odamda yatağimde uyurken şiddetli yağmurla uyanıyorum, perdenin arkasından yağmuru izleyip, sesini dinliyorum. 2. ses Deniz kenarında dalgaların şiddeti. Kimseler yok, masaları boş sadece üzerlerinde gaz lambaları var, loş ve sessiz bir mekan. Duyulan sadece dalgaların sesi. 3. ses Deniz canlılarının dalgalarla boğuşması 4. ses Ormanda kaybolmuşum, korkuyorum.

17.öğrenci:

1. ses Otobüs durağı eski karanlık, tek başımayım, su sesi ürkütücü, gökgürültüsünden korkup, durağa sığmıyorum. 2. ses Sahilde deniz kenarında terkedilmiş bir barakadayım, önümde bir kayık, dalgalarla savruluyor. Barakadan kıyıya vuran dalgalara bakıyorum. 3. ses Adada bambudan yapılmış bir külübe önündeyim. Yunus seslerini duyup, denize bakıyorum. 4. Ses Hayvanat bahçesinde inşaat yaparken, hayvanların sesleirni duyuyorum.

18.öğrenci:

1. Ses Ormanda tahtadan bir evde camlar açık, çatıdan akan su sesini dinliyorum. 2. Ses Yağmur rüzgarla karışık yağıyor. Okyanusun sesi keyif veriyor. 3. ses Sahil kenarında yolda yeni doğmuş bir kedi, tenekeye konulmuş. Ve yanında çocuklar, aynı anda ses çıkarıyorlar. 4. ses hayvanat bahçesinde hayvanlara yem veriyorum.

19.öğrenci:

1. ses Odamdayım, fırtına var, şimşekler çakıyor. İnsan adaha çok hüznün veriyor. Yağmur kokusunu alıyorum. Huzur doluyor içime. 2. ses Dışarıdayım. Yolda yürüyorum. Arabalar yanımdan geçiyor. Hala yerler ıslak. 3. ses Kapı gıcirtısı bebek sesi ile karışıyor. 4. Ses hayvanat bahçesindeyim.

20.öğrenci: 1.ses Bir hapishanede demir parmaklıklar ardından yağmuru izleyen seslerini dinleyen biri. 2.ses Deniz kenarında yerden yükseltilmiş bir ev, dalgaların evin altına vuruyor. 3.ses Hayvanların birbirine karışan sesleri 4.ses Ormanda.

21.öğrenci:

1.ses Dışarıdayım, alışveriş yaparken yoğun bir yağmur başladı. 2.ses Otoyolun kenarındayım, yanımdan hızla araçlar geçiyor. 3.ses Sahil kenarındayım kuşların seslerini dinliyorum. 4.ses köydeyim. Hayvan seslerini dinliyorum.

22.öğrenci:

1.Yolda yürüyorum. Karanlık. Yağmur başlıyor, çok yoğun yağıyor. Siyah bir trençkot üzerimde, kendi topuk seslerimi duyuyorum. 2. Takayla denize açıldık. Fırtına çıkmış. Korkuyoruz. 3. Astronotum. Ama dünyalı değilim. Aracım kaza yapıyor. O garip sesler dünyadaki canlıların sesi, rüzgar sesi de uçan arabaların sesi. 4. Adadayım, çok ilginç hayvanlarla karşılaşıyorum.

23. öğrenci: 1.Tek katlı ahşap bir evdeyim. Yağmur şiddetli. Damlaların yere düşüşlerini ve sıçrayışlarını görebiliyorum. 2.Yol kenarında deniz yakınlarında bir bankta oturuyorum. Araba ve denizin sesi birbirine karışıyor. 3.Kapı gıcırıyor. 4. evimin arka bahçesinde birçok hayvanın olduğu bir kümesim var.

24.öğrenci:

1. Kahverengi renklerin hakim olduğu sıcak bir kitapçıdayım. Dışarıda çok yağmur yapıyor. 2. Okyanusun kıyısında tek katlı bir evdeyim. Dalgaların sesi huzur veriyor. 3. Kavga eden kediler sokakta. 4. Ormandayım, göç eden hayvanların arasındayım.

25.öğrenci:

1. Keskin nişancı olarak bir görevdeyim, yağmur yağıyor. Mevzilenmek için yıkık dökük bir kentte bir binanın içine girdim. 2. görevimi bitirdim deniz kenarında kayalıkların üzerinde beni almak için gelecek helikopteri bekliyorum. 3 Kuşlar deniz üzerinde balık kapmak için pike yapıyor. 4. Ormanda şelalenin altında yıkanıyorum.

26.öğrenci:

1. Sokakta şemsiye altında yürüyorum. 2. Shil kenarında dalgaları izliyorum. 3. Yunus seslerini dinliyorum 4. Ormandaki hayvanların sesi

27. öğrenci:

1. Mağarada ateş başında oturuyorum. Dışarıda yağmur yağıyor. 2. Çölde kum fırtınasının içindeyim. Kumlar bulunduğu mekana çarpıyor. 3.Yunus sesleri 4. Ormanda şelale yanındayım.

28.öğrenci:

1.Pencere açıkken uyuyakalmışım, yağmur sesi duyuyorum, önce rüya sanıyorum. Sonra gerçek olduğunu anlıyorum. Hava yeni kararmaya başlamış, loş bir odadayım. Pencereden içeriye esen rüzgardan sebep keğitler yerlere savrulmuş, bazıları ıslanmış, mürekkepleri dağılmış. 2. Deniz kenarında kayalıklara oturmuşum. Fırtınadan birkaç saat sonra ortam sakinleşmiş. Dalga seslerini dinleyerek birşeyler yazıyorum. 3.Uçmayı öğrenmeye çalışan yavru martı sesleri. 4. Hayvanlarla dolu bir adadayım.

29.öğrenci:

1. Fırtınadan kaçarken eski yıkık bir kulübeye sığınıyorum. 2. Sahilde oturuyorum.3.Vapudayım. Martılar etrafta uçuşuyor. 4. Afrika ormanlarındayım, birçok değişik hayvanla karşılaşıyorum.

30.öğrenci:

1. Havaalanına yakın bir evdeyim. Bir tarafı tamamen cam. Dışarıda yağmur, fırtınaya dönüşüyor. 2. Kumsala uzanmış gökyüzünü izliyorum, dalga seslerini dinliyorum. 3. Bir evin bahçesinde ilk kez karşılaşan ikiz bebeklerin şaşırma seslerini dinliyorum. 4. Yağmur ormanlarındayım.

Duyu atölyesi 7: Dokunma-tatma-koklama-görme

1.Gün (08.30-12.30)

Süre 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Kağıt, kalem, kamera

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırmak; farklı düşünme yetisi kazandırmak; tasarlanacak öge ile iletişime geçebilme yetisi kazandırmak; empati kurabilmek

Atölye Kurgusu:

Katılımcılara sırasıyla aktarılacak kavramlar (kristal, buz, ten, çikolata, dalga, yosun, yaprak) ile iletişime geçmesi beklenmiştir. Katılımcının seçtiği kavramı kişileştirmesi istenmiştir. Kavramın konuşabildiği düşünülürse, kavramın kendini hangi özelliklerinden bahsederek tanımlayacağı, betimleyeceği sorgulanmıştır. Katılımcılardan not tutup, diğer kişilerle fikirlerini paylaşması beklenmiştir.

Duyu Atölyesi 7 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci:

Kristal: beni artık avizeye koyma, avizeden daha fazlasını hakediyorum Çikolata: tüpün içinde çok seksiyim.
Yosun: beni tanısan seversin aslında.

2.öğrenci:

Kristal: seni zarif gösterebilirim. Çikolata: sıcakta eririm, soğukta sertleşirim, dengeyi ayarla.

Yosun: yanaklarında durmak istemiyorum.

3.öğrenci:

Kristal: üşüyorum ve canım yanıyor, bu ışıltılı yolda benimle yürürmüsün? Çikolata: sen benden daha beyazsın, sarışının adı, esmerin tadı. Yosun: gıdıklanmak istersen her anında yanındayım.

4.öğrenci:

Kristal: çok kırılğan gibi gözükürüm ama şehveli ve ulaşılmazım. Çikolata: sıcak ve akışkan yapım sayesinde herkese ulaşabilirim sana bile..Yosun: dikkat her an ayağını kaydırabilirim.

5.öğrenci:

Kristal: kırılğanlığımı ve değerinden bahsederdi Çikolata: seni mutlu edebilirim. Yosun: Ayağını kaydırabilirim.

6.öğrenci:

Kristal: parlamak senin elinde. Çikolata: ben olmadan da mutlu olabilirsin, mutlu olmak için bana ihtiyacın yok. Yosun: maksat yeşillik olsun.

7.öğrenci:

Kristal: değerinden bahsederdi Çikolata: ne kadar tatlı ve keyif verici olsamda benim bile fazlam zarar. Yosun: adımına dikkat et.

8.öğrenci:

Kristal: ben senin parmağına çok yakışırım, parlak sade içi dışı bir biriyim. Çikolata: dışarıdan sert görünebilirim ama tadıma bakarsan ne kadar tatlı olduğumu anlarsın. Yosun: adamın ayağını yerden keserim.

9.öğrenci:

Kristal: saf, temiz ve büyüleyici yanımı farkedip, nasıl parladığımı görmek ister misin? Çikolata: Glikoz doğamda var. Yosun: Beni de sev.

10.öğrenci:

Kristal: çok parlak göz alıcı ve değerliyim. Çikolata: bir ısırık al ve sakinleş. Yosun: Yiyecek başka bir şey bulamadın mı?

11.öğrenci:

Kristal: beni bir tasarımda kullan. Çikolata: Kriz yaratmak için olmamıştım. Özür dilerim. Yosun: Taşın üstündeki ağaç.

12.öğrenci:

Kristal: üzerimde yüzlerce görüntünü oluşturabiliyorum. Çikolata: Mutluluğun benim elimde. Yosun: o kadar da iğrenç değilim.

13.öğrenci:

Kristal: nasıl parladığımı keşfet. Çikolata: beni ye, mutlu ol. Yosun: beni sevmediğini biliyorum.

14.öğrenci:

Kristal: sertliğinden ve kskinliğinden bahsederdi. Çikolata: mutluluk verici olduğundan bahsederdi. Yosun: İşe yaramaz olduğumu mu düşünüyorsun?

15.öğrenci:

Kristal: Yansıtıcılığımı hisset, ışıltımı parlaklığımı hisset. Çikolata: mutsuzsan beni ye. Yosun: kokum seni etkiler.

16.öğrenci:

Kristal: ben çok kırılğan ve hassasım. Çikolata: Şekerimi düşür.Yosun: Üstüme basarken dikkat et kayma.

17.öğrenci:

Kristal: ben çok değerliyim. Beni keşfet. Çikolata: sıcaklığımı ve tadımı hisset. Yosun: basma ayağıma yerden keserim.

18.öğrenci:

Kristal: Ne kadar göz alıcı, karmaşık ve sert görünsemde aslında yalnız ve kırılğanım. Çikolata: ne kadar karamsar görünsem de çok tatlı ve mutluluk verdiğim gerçeği değişmez. Yosun: Ne kadar vıcık vıcık olsam da amacım birilerini içime çekmek.

19.öğrenci:

Kristal: çok sertimdir. Çikolata: Yumuşak ve güzelimdir. Yosun: her yerde bulunmam, özelimdir.

20.öğrenci:

Kristal: Işığımı keşfet. Çikolata: Ye beni. Yosun: Beni de yiyebilirsin.

21.öğrenci:

Kristal: Kendinin ne kadar şık ve asil olduğundan bahsederdi. Çikolata: Beni ye. Yosun: Ne di-yosun?

22.öğrenci:

Kristal: parlak ve gözümlüyüm. Çikolata: Aşk çikolata gibidir. Arasına fıstıklar girebilir. Yosun: Hayat bir yosunsa, kuzeye bak.

23. Öğrenci:

Kristal: Keskin, parlak, değerliyim. Çikolata: Dışında içimde seni yakar. Yosun: Taş üstünde rezalet, göz renginde felaket.

24. öğrenci:

Kristal: Çok yönlü olduğundan ve farklılıklarından bahsederdi. Çikolata: Tadıma var ve mutlu ol. Yosun: Adımına dikkat et.

25. öğrenci:

Kristal: Çabuk parçalanırım. Sen benim gibi olma. Çikolata: Kokum beni ben yapan şey. Seni sen yapan şey ne? Yosun: Su beni hayatta tutan şey.

26. öğrenci:

Kristal: Benim gibi parlamaya ne dersin? Çikolata: Çok tatlıyım. Yosun: Aslında pis değilim.

27. öğrenci:

Kristal: Çok parlağım. Çikolata: Al beni. Yosun: Tembellik bizim işimiz.

28. öğrenci:

Kristal: Bende gördüğün yansıman kadar çok yönlü olduğunun farkına var. Çikolata: Aslında sizi ben değil, öyle olacağınızı düşünmeniz mutlu ediyor. Yosun: Sen dikkatsizsen benim suçum ne?

29. öğrenci:

Kristal: Kendisinin değerinden bahsederdi. Çikolata: mutlu olmak ister misin? Yosun: Ne kadar gereksiz bir ot olduğundan bahsederdi.

30. öğrenci:

Kristal: sert ve keskin aynı zamanda çok kırılığım. Çikolata: Benden kurtul, bağımlılık yaparım. Yosun: hayatı bana borçlu olduğunu biliyor musun?

Duyu atölyesi 8: Tatma-koklama-görme

1.Gün (13.30-17.30)

Süre: 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Kağıt, kalem, kamera

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırma; Koklama, tatma ve eş zamanlı görme duyusuna dikkat çekme

Atölye Kurgusu:

Katılımcılardan kokusunun tadından daha baskın olduklarını düşündükleri yiyecekleri düşünüp, notlar alıp, gruptaki diğer kişilerle paylaşımları beklenmiştir.

8.Duyu Atölyesi Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1. öğrenci: bardakta mısır, yosun, peynir, sucuk
2. öğrenci: kahve, karnabahar, rakı, kavun, balık
3. öğrenci: ekmek, kek, sucuk, sıcak çikolata, işkembe, balık
4. öğrenci: nane, kaşar peynir, kahve, köy peyniri, pastırma
5. öğrenci: pırasa, karnabahar, pastırma, hamsi
6. öğrenci: sirke, sarımsak, çilek, pastırma
7. öğrenci: karabiber, sirke, şurup
8. öğrenci: balık, kahve
9. öğrenci: hamsi, turşu
10. öğrenci: nane, sucuk, çemen, kızartma
11. öğrenci: yumurta, kahve, balık, nane
12. öğrenci: tarçın, kahve
13. öğrenci: balık, turşu
14. öğrenci: tarçın, nane, kahve
15. öğrenci: sarımsak, lahana, türk kahvesi, sucuk, karnabahar
16. öğrenci: balık, kahve, karnabahar
17. öğrenci: İşkembe çorbası, sucuk, soğan, sarımsak
18. öğrenci: tarçın, çiğ yumurta, nane
19. öğrenci: sarımsak, soğan
20. öğrenci: sarımsak, nane, salep, balık
21. öğrenci: sigara, brokoli, soğan
22. öğrenci: işkembe, sarımsak, soğan, balık
23. öğrenci: mandalina, salatalık, sigara, turşu, karanfil

- 24.öğrenci: haşlanmış mısır, kokoreç, işkembe
 25.öğrenci: işkembe, balık, kızarma
 26.öğrenci: nane, limon
 27. öğrenci: sirke, sarımsak, işkembe, çemen
 28.öğrenci: kahve, sarımsak, ihlamur
 29.öğrenci: kahve, sarımsak, taz nane
 30.öğrenci: kahve, sarımsak, tarçın

Duyu atölyesi 9: Tatma-koklama-görme

1.Gün (13.30-17.30)

Süre: 60 dk.

Kullanılacak malzeme: Çeşitli esanslarda kokular (a.Karanfil b.Kekik c.Kori d.Lavanta e.Limon) kağıt, kalem, kutu, kişi sayısı kadar göz bandı, kamera

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırmak; koklama duyusuna dikkat çekmek; tasarlamanın duyuusal farkındalıklar eşliğinde zenginleşebileceği algısı kazandırmak; farklı özgün düşünmeye sevk etmek; bakış açısı zenginliği kazandırmak; koklama ile görme duyusu arasında ilişkiyi kurabilmek; tasarım ve duyu arasında ilişki kurabilme yetisi kazandırma

Atölye Kurgusu:

Öğrencilere gözleri göz bantları ile kapalı iken yönetici tarafından belirlenen kokular sırasıyla koklatılmıştır. Öğrenci koku ile birkaç saniye baş başa bırakılmıştır. Kişiden bu kokunun bir mekanı olduğunu hayal etmelerini, hayallerindeki mekan hakkında betimlemeler hakkında notlar tutmaları istenmiştir.. Hayallerinde özgür olmaları, alışagelmiş mekânsal tasvirler yapabilecekleri gibi, ütöpik, alışılmamış, fantastik tasvirlerde de bulunabilecekleri vurgulanmıştır.

Duyu Atölyesi 9 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci:

A. Ferah bir hastane odasıydım, serin, geniş, soğuk. B.Sakızım gibi kokuyor. Yine ferah bir ortam C.Penceresi olmayan kapalı bir mekan. Kiler tarzında. duvarlar toprak renginde. D.Ne çok keskin, ne çok uçucu, uyumlu bir koku.

2.öğrenci:

A.loş ışıklı, koltukları rahat, duvarları, koyu renge boyanmış, dingin bir yer, fazla kalabalık değil ve sessiz. B.geniş, ferah, yere minderler atılmış, oturma ortamı oluşturulmuş, ağaçların ortasında bir mekan. C.duvarları fazla parlak, rahatsız edici bir ışık, çok kalabalık bir yer. D. Viyadükte bir ev tepede, hava biraz kapalı, perde açık, ormana bakıyorum.

3.öğrenci:

A. Çatı katında balkonda oturuyorum. Acı bir bitki kokusu, sonbahar, kasvetli bir mekan, çürümeye yüz tutmuş ahşap kaplamalar. B. Cenaze yıkama odası, kasvetli dar bir mekan C. Yumuşak bir kokusu vardı. Kum gibi bir yapı çağırıyordu. Yoga ya da masaj salonunda hissettim, geniş ferah bir yer mavi ve beyaz renklerde. D. Ferahlatıcı huzurlu, ormanlık bir alanda ağaç bir ev.

4.öğrenci:

A.bir ahşap ev, uzun yıllar kalınmamış, eskimiş bakımsız bir oda, ama bir o kadar da büyüleyici. B.çocuk odası, ferah, sağlıklı, temiz ve mavi renkte. C.acı ve yakan bir his, o yüzden kırmızı ve sıcak renklerin hakim olduğu bir mekan, duvarlarda keskin his veren yüzeyler hakim. D.hoş ve yumuşak dokuların olduğu bir ortam, daha çok bekleme odalarında insanların rahatlamasını ve sakinleşmesini sağlayacak etkide.

5.öğrenci:

A. Eski harabe bir ev (karanfil kokusuydu) B.Doğayla iç içe bulunan bir köy evi, eskituğlalardan yapılmış soğuk, köy kokusu baskın (kekik kokusu) C. Keskin, acı, mide bulandırıcı bir kokuydu. çok karışık, birçok farklı tarzla döşenmiş insanı rahatsız eden bir ortam (köri) D. Ferah, açık renklerle döşenmiş her tarafı cam olan orman içinde bir ev.

6.öğrenci:

A.karanfil, kütüphane, ahşap bir mekan, koyu renkli kitaplıklar, keskin bir koku hakim B. Ferah, deniz kenarında bir ev, mavi C.dağınık, gelişigüzel yerleştirilmiş eşyalar D. Deniz kenarında ferah, samimi bir çay bahçesi, renkli puflarla dolu.

7.öğrenci:

A. Yumuşak tatlı ve rahatlatıcı bir koku, eski bir büyükanne büyükbaba evi, eski ahşap eşyalardan oluşmuş bir mekan olurdu. B. Rahat ve ferah bir mekan. C. Kalabalık ve çok gürültülü siyah gibi koyu renklerin kullanıldığı bir ortam D. Kaynayan, fokurdayan su hissini veren küçük ama ferah bir mutfak.

8.öğrenci:

A. Eski bir bina terk edilmiş, yosun tutmuş, yoğun bir edkimiş kokusu var, kırık dökük biraz ıslanmış, kermaşık. B. Kocaman her türlü otun olduğu bir tarla, ferah ve yoğun kokular hakim. C.Çok farklı bir mekan, büyük geniş bir salon, sıcak renkli mobilyalar kullanılmış, yoğun aksesuarlar var, havuza açılan kocaman cam kapılar. D. Boş duvarları lambri olan bir oda, camdan içeriye gün ışığı süzülüyor, yatakta uyurken huzurluyum, güneş yüzüme yansıyor, ferahlık hissi var.

9.öğrenci:

A. Ahşap döşemeli sobalı bir evdeyim. Ağır boğucu bir koku mekana hakim. Siyah renk ağırlıklı loş bir ortam, ışık az. B. Tatlı bir koku, daha çok sarımsı tonlarda, oval geometrik biçimler mekanda çok sayıda var. C. Sevdiğim bir koku, rahatlatıcı, yumuşak bir koltukta hoş geniş bir ortamda uzanmışım, ortam iç açıcı. D. Kötü bir koku, kasvetli, pis bir koku, loş bir ortam, çürümeye başlamış, küflü, nemli bir ortam.

10.öğrenci: A.sert bir koku. Köy evi. B. Ekşimsi bir koku, terkedilmiş, ancak eşyaları hala yerinde. C. Ağır bir koku, Doğu'da bir ev, otantik bir mekan. D. Tatlı ekşi bir koku, büyük bir oda, tek bir pencere, ferah bir mekan.

11.öğrenci:

A. Özlem, büyük bir bahçe, meyve ağaçlarıyla dolu. B. Yoğun, ağır bir koku. Küçük bir oturma odasına birçok eşya sıkıştırılmış. C. Keskin, acı bir koku. Keskin sert hatları olan, pencereleri veperdeleri kapalı, havasız bir mekan. E. Temizliği ve bulaşık detarjanını çağrıştırdı. Büyük, açık renk dolapları, geniş ve ışık alan pencereleri olan ferah bir mutfak hayal ediyorum.

12. öğrenci:

A. Karanfil kokusu bana mutluluk, ferahlama hissini verdi. Beyaz uçuşan perdeleri olan ferah sade bir oda. B. Ormanın içinde bir ağaçbedeyim, koku evin içindeki ferah koku. C.Bende sıcaklık hissettiren iştah açıcı bir kokuydu, kırmızı bir mekan. D. Hijyen hissi verdi, parlak yüzeyleri olan geniş bir mekan.

13.öğrenci:

A.karanfil kokusuydu. İnsana huzur veren, insanın içine işleyen, bedeni rahatlatan bir koku. Yemyeşil ağaçları, güzel kokulu çiçekleri olan bahçenin içinde bir ev. Daha yumuşak dokuların kullanıldığı bir ev. B. Kekik kokusuydu. Dinamik etki veren, insanı harekete geçiren bir atölye olabilir. İnsanı motive edici, teşvik edici bir kokusu vardı. C.Kendimi çiğköfteciymiş gibi hissettim. Burnumun direğini sızlatan bir kokuydu. Sıcak renklerin kullanıldığı, özellikle kırmızının öne çıktığı bir mekandı. D. Parlak ve beyaz renklerin kullanıldığı, ferah bir mekandı. Yumuşak dokular kullanılmıştır. İnsana huzur veren bir mekandı.

14.öğrenci:

A. Sağlık, temizlik, ferahlık kokusu. Mekan açık renklere sahip, geniş bir mekan. B. Eski ahşap kokusu, antika eşyaların bulunduğu, satıldığı bir mekan, boyu renkler hakim. C. Eski, ormanda piknik yeri, açık çay bahçesi. Tahta taburelerin bulunduğu bir mekan.

15.öğrenci:

A. Koku keskin ve benim için rahatlatıcı.bu kokunun bulunduğu mekan ışıklı bir yer değil. Çok az ışık alan bir mekan. Genel olarak kahverengi tonları kullanılan bir mekan ışıklandırması ise beyaz ışık yerine sarı tonlarında ışıklandırma olan bir mekandayım.

16.öğrenci:

A. Kokuda buruk ve ferah bir etki vardı. Yaşlı bakım evi, doğal taşlarla kaplı bir mekan. B. Yakan içine işleyen bir koku. Bürokratik bir oda, makam odası gibi. C. Acı bir koku, karanlık ışiksiz odalar. D. Duru bir koku, deniz kenarında ya da ormanlık bir alanda sarı ve beyaz renklerle çevrili duru bir ev.

17.öğrenci:

A. Loş bir ortam, sade klasik tasarlanmış bir kafe ve karanfil kokusu çok yoğun insanı biraz tedirgin ediyor.deri koltuklar koyu renk ve klasik. Ağır bir havası var. Mumlar ve dumanları tütsü gibi. B. Çok sıcak bir ortam doğayla iç içe, bir köy evi gibi. Sedirler etrafta, kurutulmuş yiyecekler asılmış. Memleket dediğimiz kavramı çağrıştıran bir ortam. C. Sıcak bir mekan, kışın bitki çaylarının içildiği rahat bir ortam. D. Gzuel bir koku, keyifli bir ev ortamı, oturma odası geniş, rahatça oturmak için ferah bir mekan. Huzurlu, güven veriyor. Bitkilerle dolu.

18.öğrenci:

A. Bu koku keskin olduğu kadar yumuşak. Sütunlarla dolu bir mekan, bazıları keskin, dik hatlı bazıları oval, dairesel. İçerideki masalar beyaz. Burası bir kültür merkezi. B. Ormanda bir ev, çatısı ağaçların dallarından, duvarları çam ağaçlarınınyapraklarından oluşmuş. Reçineye atılmış. Ortada kocaman yuvarlak bir yatak.C. Şirket yönetici odası, kahverengi damarlı duvarları olan siyah deri koltuklu bir mekan, biraz boğucu. D. Bir genç kız odası. Yerde açık sarı halılar, beyaz dolaplar, baloncuk şeklinde duvarda izler var.

19.öğrenci:

A. Geniş, ferah bir mekan, keskin koku, aynı zamanda insanı rahatlatmakta. İnsanı rahatlatan bir mekan. B.Sert duvarları olan katı bir mekan, ciddiyet söz konusu C. Çiğköfteciyi anımsattı, işlemeli objelerle dolu ahşap süslü bir mekan. D. Hastaların doğal yollarla şifa bulduğu bir ortam, sakin, hareketsiz bir mekan.

20.öğrenci:

A. Osmanlı döneminde bir mutfak kilerindeymiş hissi yaratan bir koku. Mistik ve otantik bir mekan, taştan çömler mekanda çokça mevcut. B. Dağda bir ağacın gölgesinde salıncakta sallanırken aldığım yumuşak bir koku. C. Tatlı sert bir koku. Resmi bir mekan. Yumuşak, sıcak renkler kullanılmış. D. Keskin belirgin bben buradayım diyen bir koku. Sahne podyum.

21.öğrenci:

A. Ferah bir koku, deniz kıyısında sayfiye evi B. Eski bir köy evi, nostaljik mobilyalar C. Çok keskin aşırı ağır bir koku, hurda eşyaların toplandığı bir mekan, bir antikacı.

22.öğrenci:

A.Doğal bir his veren kokuydu. Mavi duvarları olan rahat kırık beyaz koltukların yer aldığı bir mekan. Plakta sürekli müzik çalıyor. Ortam çok rahatlatıcı. Duvarda büyük bir cam saat bulunmakta ve bu cam yüzey ormana bakıyor. B. Baş ağrısı yapabilecek sert bir kokuydu. Ciddiyet havası seziyorum. Resmi bir mekan. Mekanda bir toplantı masası var. Koltuklar kahverengi renkte. Diğer 3 duvar kırık beyaz. Birbirini kesen yeşil ve tonlarıyla çizgiler açık kahverengi duvarın üzerinde bulunmaktalar. C. Çiğ köfte kokusu gibiydi. Doğudaki taş evler ve evlerin içindeki sedirler, kilerdeki baharatlı yiyecekler aklıma geldi. D. Koku rahatlık hissi verdi. Ahşap bir mekan, parkeler gıcırıyor. Uzun eski model sütlü kahve perdeler, koca bir odada tek bir kanepe, arka duvarda dar uzun tablolar, hafif bir müzik fonda. Bu oda Tanrı Dağlarına bakıyor.

23.öğrenci:

A. Yüzümü gülümseten güzel bir kokuydu. Rahatlatıcıydı. Mekanda krem renginde köşeleri yuvarlak, yumuşak hatlı mobilyalar kullanılmıştı. B. Keskin bir kokuydu. Yeşil renkte bir mekan, sert, keskin hatları olan masalar sandalyeler mekanda yer almaktaydı. C.Yoğun bir kokuydu. Sanki bir sürü koku karışmış gibiydi. Bir mutfak ortamını hatırlattı. Yemek kokularının birbirine karıştığı, dağınık, çok renkli bir mutfak canlandı. D. Acı, bunaltıcı bir his verdi. Boş bir bodrum kat ya da tavan yüksekliği oldukça alçak bir ev, çok fazla mobilya var ve kahve tonları mekanda hakim.

24.öğrenci:

A. Tatlı ve yumuşak bir koku. Çocuklar için tasarlanacak bir mekan burası. Tüylü halılara, yumuşak duvarlara, yastıklara vb. yumuşak eşyalarla dolu. B. Hastane kokusu olabilir. Nane kokusu bana ferahlık ve sağlıkhissi veriyor. Mekan havadar ve cam yüzeylere sahip. Bol ışık alan bşr mekan. C. Sert, keskin ve yoğun bir koku. Kısa zaman harcanması gereken bir mekan olabilir. Düz olmayan farklı eğimlere sahip zemine sahip bir mekan olabilir.

25.öğrenci:

A. İlk kokladığımda yumuşak ve git gide sertleşen genzi yakan bir koku. Mekan yeşil, içinde birçok bitkinin olduğu ferah bir etkiye sahip. Ancak fazla yeşil kullanılması gitgide insanı bunaltıyor. B. Dağ kokusu gibi, eğimli çatısı olan bir çatı katı. Ahşap lambriyle kaplıdır. C. Acı, hoş, acıkıran bir etkiye sahiptir. Kırmızı bir mekandır. D. Ekşi bir koku, eğimli ancak ferah bir ortam, deniz kenarında, yazlık bir ev olabilir.

26.öğrenci:

A. Dağın tepesinde bir hotel, karanfilin yoğun kokusu eski mobilyalı bir hoteli anımsattı. B. Kekiğin yoğun net kokusu mekandaki mobilyaların düz hatlı olduğu izlenimini verdi. C. Köri kokusu, acil yardım merkezi ortamını anımsattı. D. Okyanus ortasında lüks, son model bir yat.

27. öğrenci:

A. Ağır bir koku, öğrenci evi B. Kötü bir koku, göz zevkime hitap etmeyen bir mekan.C. Keskin bir koku. Dağınık bir oda. D. Hafif ferah bir oda, sade renklerle ve az eşya ile dekore edilmiş bir ortam.

28.öğrenci:

A. Çok net, ağır ve belirgin bir koku. Belli öğelerin ön plana çıkarıldığı, karılık olmayan, loş ışıklı bir mekan. B. Tatlı ama keskin bir koku. Genelde sert dokulu malzemelerden oluşmuş, geniş, ferah, aydınlık bir mekan. C.Çok keskin, yoğun baharat kokusu. Sert dokulu, sıcak renkli ve çok fazla mobilyanın yer aldığı bir mekan. D. Çok farklı ve zıt renklerin bir arada kullanıldığı bir mekan.

29.öğrenci:

A. Geniş ancak çok fazla eşyanın olduğu bir mekan. B. Boğuk, basık, insanın çok uzun süre geçiremeyeceği bir mekan. C. Aşırı ağır ve keskin bir koku, bu kokunun mekanı karanlık, kasvetli bir yer altı mekanı olabilir. D. Baskın olmayan, farklı renk ve dokulardan oluşan bir mekan.

30.öğrenci:

A. Karadeniz Bölgesinde deniz kenarında bir çay evi, ahşap malzeme mekanda hakim. B. Bu koku terk edilmiş bir mekanı anımsattı. Tahtalar çürümüş, oldukça eski. C. Rahtsız edici bir koku, cezaevi canlandı gözümde. D. Keskin ferah bir koku. Tavanında pencere olan geniş bir ev canlandı gözümde.

Duyu atölyesi 10: Tatma- görme

1.Gün (13.30-17.30)

Süre 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Kağıt, kalem kamera

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırmak; tatma ve görme duyusuna dikkat çekmek; farklı düşünme yetisi kazandırmak; bakış açılarını değiştirmek.

Atölye Kurgusu:

Öğrencilerden görme duyuları ile algıladıkları bir nesnenin (Fırtına, Hortum, Sis) tadının nasıl olabileceğini tahmin etmeleri beklenmiştir. Kendilerine sunulan kavramların tadı hakkında düşünüp, bu kanıya nasıl vardıkları konusunda notlar alıp, fikirlerini özgürce diğer katılımcılarla paylaşmaları istenmiştir.

Duyu Atölyesi 10 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

Öğrenci1:

Fırtına: tadı dondurma gibi olurdu. Twister gibi. Soğuk ve serin. Sis: tadı pamuk şeker gibi olurdu. O toz bulutu pamuk şekerin tadını anımsattı. Çöl: kurabiye

Öğrenci2:

Fırtına: Naneli şekere benzerdi. Ağızda bir ferahlık bırakırdı. Sis: Genzi yakan bir tadı olurdu. Çöl: Tuzlu kurabiye

Öğrenci3:

Fırtına: sert, keskin bir tat, acı kahve gibi, ekşi limon gibi, etkileyici, Sis: her yeri kaplayan, yoğun, pürüzsüz, süt gibi. Çöl: Karışık pizza

Öğrenci4:

Fırtına: nane tadında, ferahlatıcı, soğuk ama boğazı kurutan. Sis: Karamel sosu Çöl: Kestane, boğazı kurutur.

Öğrenci5:

Fırtına: Sert, keskin, buruk, ıspanak gibi. Sis: Pişmaniye gibi, siste ilerledikçe etraf aydınlanır, sis yok olur, pişmaniye de ağıza atılınca erir yok olur. Çöl: Mısır unu

Öğrenci6:

Fırtına: Tuzlu bir tat, Sis: Jöle-dağılma özelliğinden Çöl: Yoğun şerbetli tatlı, susatırı, kuraklık özelliğinden.

Öğrenci7:

Fırtına: deniz suyu, keskin, yakıcı Sis: Şekersiz sakız Çöl: Leblebi Tozu

Öğrenci8:

Fırtına: Limon tadında, ekşi. Sis: kar tadında olurdu, ne olduğu belli olmazdı. Çöl: Tuz tadında olurdu. Çok fazla güneşe maruz kaldığından sert etki bırakırdı.

Öğrenci9:

Fırtına: Ekşi, ferah. Sis: Acı, sigara gibi. Çöl: Leblebi, yumuşak, dağılan.

Öğrenci10:

Fırtına: Buzun tadı gibi, keskin, sert. Sis: Krem şanti gibi, dağılır. Çöl: tarhana çorbası, sıcak, acı

Öğrenci11:

Fırtına: Buz, soğuk, şeffaf ve rengi olmadığı için. Sis: Kola, acı bir tadı olduğu için. Çöl: Kırmızı biber. Kavurucu sıcaklığından dolayı, sıcak ve acı.

Öğrenci 12:

Fırtına: pamuk şekeri. Sis: Dondurma. Çöl: Sütlü kahve.

Öğrenci 13:

Fırtına: soda, acı. Sis: beyaz pamuk şekeri, yumuşaklık. Çöl: Kakaolu sıcak çikolata

Öğrenci14:

Fırtına: soğuk, ekşi Sis: krema, pamuk şeker Çöl: Un kurabiyesi

Öğrenci15:

Fırtına: buz, soğuk. Sis: elma şekeri, kapalılık, görünmezlik özelliğinden. Çöl: kahve telvesi, tanecikli yapısından dolayı.

16.öğrenci:

Fırtına: Mentollü ve keskin. Sis: Ağızda dağılan un kurabiyesi Çöl: Sıcacık bir acılı çorba

17.öğrenci:

Fırtına: Soğuk çorba Sis: Pişmaniye Çöl: İrmik tatlısı

18.öğrenci:

Fırtına: acı, yoğun. Sis: Sakız Çöl: pişmemiş kek hamuru

19.öğrenci:

Fırtına: Patlayan şeker Sis: Acı Çöl: un helvası, rengi ve sıcaklığından dolayı

20.öğrenci:

Fırtına: Acı biber turşusu Sis: Tuzlu gevrek kurabiye Çöl: Tarhana çorbası

21.öğrenci:

Fırtına: Nane şekeri gibi, sert, baskın aynı zamanda ferahlık verici Sis: boğazı yakan koku, acı, içki Çöl: Tuz, sıcak ve tanecikli

22.öğrenci:

Fırtına: Damla çikolata, içinde taş olduğu için Sis: Karabiber, acıtır gözleri. Çöl: Leblebi tozu.

23.öğrenci:

Fırtına: Maden suyu Sis: pişmaniye Çöl: köri

24.öğrenci:

Fırtına: Kivi, sert, acıtan Sis: Nane aromalı nargile, dokunsal olarak hissedemedik ama soğukluğunu alırdık Çöl: Acılı tarhana çorbası

25.öğrenci:

Fırtına: Pişmaniye, dağıtma özelliğinden dolayı Sis: Tuzlu Çöl: Çay

26.öğrenci:

Fırtına: Acı Sis: Buz Çöl: tuzlu kurabiye

27.öğrenci:

Fırtına: Buz Sis: Su Çöl: Un kurabiyesi

28.öğrenci:

Fırtına: Ferahlatan, keskin bir tadı olurdu. Naneye benzerdi. Sis: Şeffaf olmayan, akışkan, süte benzerdi. Çöl: Toz leblebi

29.öğrenci:

Fırtına:Naneli şeker Sis:Pamuk helva Çöl: boğazı yakan bir çorba, unlu

30.öğrenci:

Fırtına:Buzlu dondurma Sis: Sigara Çöl: Un kurabiyesi, boğulma hissi veren

Duyu atölyesi 11: Görme-dokunma-duyma-koklama-tatma

1.Gün (13.30-17.30)

Süre: 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Kağıt, kalem, kamera

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırmak; farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak; duyularla kişisel özdeşleşme sağlama

Atölye Kurgusu:

Katılımcılardan aşağıdaki metindeki boşlukları doldurmaları beklenmiştir. Kim olduklarını, nasıl göründüklerini, nasıl koktuklarını, kendilerine dokunulduğunda nasıl duygular hisler uyandırdıklarını, tatlarının neye benzediğini ifade etmeleri istenmiştir.

Benim adım Beş duyuyu kullanarak kendimi şöyle tanımlarım. Ben bir..... gibi kokarım. Bir..... gibi görürüm. Bir gibi ses çıkarırım. Bir gibi tad veririm. Bana dokunmak..... gibidir.

11.Duyu Atölyesi Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

Öğrenci1:

Benim adım kranoz. Ben bir insan gibi kokarım, bir insan gibi görünürüm. Bir insan gibi ses çıkarırım, bir çiğ et gibi tad veririm, bana dokunmak herhangi bir insana dokunmak gibidir.

Öğrenci2:

Benim adım ebruli, ben bir fincan kahve gibi kokarım. Bir umursamaz gibi görünürüm. Bir bülbül gibi ses çıkarırım. Bir bal gibi tad veririm. Bana dokunmak kendine dokunmak gibidir.

Öğrenci3:

Benim adım karanfil, ben bir gül gibi kokarım, ben bir dal gibi görünürüm. Bir bülbül gibi ses çıkarırım. Bir çikolata gibi tad veririm. Bana dokunmak dikene dokunmak gibidir.

Öğrenci4:

Benim adım kraliçe. Ben bir bahçe gibi kokarım. Bir kuğu gibi görünürüm. Bir bülbül gibi ses çıkarırım. Bir özgürlük gibi tad veririm. Bana dokunma kuş tüyüne dokunmak gibidir.

Öğrenci5:

Benim adım karayel. Ben bir çiçek gibi kokarım. Bir kaplumbağa gibi görünürüm. Bir flüt gibi ses çıkarırım. Bir çikolata gibitad veririm. Bana dokunmak kediye dokunmak gibidir.

Öğrenci6:

Benim adım balıkçı halis. Ben bir deniz gibi kokarım. Bir okyanus gibi görünürüm. Bir kaplan gibi ses çıkarırım. Bir turşu gibitad veririm. Bana dokunmak sert bir kayaya dokunmak gibidir.

Öğrenci7:

Benim adım çocuk. Ben bir çiçek bahçesi gibi kokarım. Bir oyun bahçesi gibi görünürüm. Huzur verici bir ses çıkarırım. Bir çikolata gibi tad veririm. Bana dokunmak hayale dokunmak gibidir.

Öğrenci8:

Benim adım huri. Ben bir şeker gibi kokarım. Bir melek gibi görünürüm. Bir bülbül gibi ses çıkarırım. Bir çikolata gibi tad veririm. Bana dokunmak hayale dokunmak gibidir.

Öğrenci9:

Benim adım masal. Ben bir çiçek gibi kokarım. Bir bulut gibi görünürüm. Bir kuş gibi ses çıkarırım. Bir çilek gibi tad veririm. Bana dokunmak yastığa dokunmak gibidir.

Öğrenci10:

Benim adım nevale. Ben bir mandalina gibi kokarım. Bir buz gibi görünürüm. Bir keman gibi ses çıkarırım. Bir çikolata gibi tad veririm. Bana dokunmak kirpiye dokunmak gibidir.

Öğrenci11:

Benim adım fatih. Ben bir gül gibi kokarım. Bir ışık gibi görünürüm. Bir kedi gibi ses çıkarırım. Bir şeker gibitad veririm. Bana dokunmak pamuk dokunmak gibidir.

Öğrenci12:

Benim adım ayışığı. Ben bir huzur gibi kokarım. Bir deniz gibi görünürüm. Bir keman gibi ses çıkarırım. Bir çikolata gibitad veririm. Bana dokunmak gökyüzüne dokunmak gibidir.

Öğrenci13:

Benim adım çatlakcan. Ben bir gül gibi kokarım. Bir zırdeli gibi görünürüm. Bir çingirak gibi ses çıkarırım. Bir acımtrak gibi tad veririm. Bana dokunmak kaktüse dokunmak gibidir.

Öğrenci14:

Benim adım beste. Ben bir gül gibi kokarım. Bir tavşan gibi görünürüm. Bir papağan gibi ses çıkarırım. Bir kivi gibi tad veririm. Bana dokunmak pamuğa dokunmak gibidir.

Öğrenci15:

Benim adım yasemin. Ben bir leylak gibi kokarım. Bir deniz gibi görünürüm. Bir kuş gibi ses çıkarırım. Bir pamuk şekeri gibi tad veririm. Bana dokunmak gökkuşağına dokunmak gibidir.

16.öğrenci:

Benim adım doğa. Ben bir toprak gibi kokarım. Bir zürafa gibi görünürüm. Bir yağmur gibi ses çıkarırım. Bir şerbet gibi tad veririm. Bana dokunmak yeşile dokunmak gibidir.

17.öğrenci:

Benim adım kaktüs. Ben bir çöl gibi kokarım. Bir kum gibi görünürüm. Bir fırtına gibi ses çıkarırım. Bir su gibi tad veririm. Bana dokunmak sığa dokunmak gibidir.

18.öğrenci:

Benim adım kristal kar. Ben bir vanilya gibi kokarım. Bir pufuduk gibi görünürüm. Bir ördek gibi ses çıkarırım. Bir elma şekeri gibi tad veririm. Bana dokunmak kuğuya dokunmak gibidir.

19.öğrenci:

Benim adım eğlence. Ben bir tatlı gibi kokarım. Bir şeker gibi görünürüm. Bir manyak gibi ses çıkarırım. Bir bitter çikolata gibi tad veririm. Bana dokunmak sana dokunmak gibidir.

20.öğrenci:

Benim adım yasemin ben bir tarçınlı kurabiye gibi kokarım. Bir sütlü çikolata gibi görünürüm. Bir enstürüman gibi ses çıkarırım. Bir yeşil elma gibi tad veririm. Bana dokunmak çimenlere dokunmak gibidir.

21.öğrenci:

Benim adım tobleronone. Ben bir elma şekeri gibi kokarım. Bir nokta gibi görünürüm. Bir minik kuş gibi ses çıkarırım. Bir şeker gibi tad veririm. Bana dokunmak beni anlamak dokunmak gibidir.

22.öğrenci:

Benim adım eğlence. Ben bir tatlı gibi kokarım. Bir şeker gibi görünürüm. Bir manyak gibi ses çıkarırım. Bir bitter çikolata gibi tad veririm. Bana dokunmak sana dokunmak gibidir.

Duyu atölyesi 12: Tatma-koklama-görme-dokunma-duyma

1.Gün (13.30-17.30)

Süre. 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Tadılacak yiyecek-limon, koklanacak öge- kolonya, dokunulacak cisim-jöle, duyulacak cisim- bir kutu içindeki taşların çarpışma sesi, kişi sayısı kadar göz bandı, kalem, kağıt, kamera

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırma. Tatma duyusu, dokunma duyusu ve koklama duyusunu tasarımla özdeşleştirebilmelerini sağlamak

Atölye Kurgusu:

Öğrencilere gözleri göz bantları ile kapalı iken yönetici tarafından kendilerine sırasıyla tattırılacak, koklatılacak ve dokundurulacak cisimlerin biçimsel olarak iki boyutta görselleştirmeleri beklenmektedir.

Duyu Atölyesi 12 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin Biçimsel İfadeleri:

Duyu atölyesi 13: Tatma-koklama-görme-dokunma-duyuma

1.Gün (13.30-17.30)

Süre: 60 dk.

Kullanılacak malzeme: Kişi sayısı kadar göz bandı, kalem, kağıt, kamera, okunacak mekan tasvir metni

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırma; işitme, dokunma, görme, tatma, dokunma duyusuna eş zamanlı dikkat çekme; duyuları mekan ve tasarım kavramları ile ilişkilendirme yetisi kazandırmak

Atölye Kurgusu:

Öğrencilere gözlerini kendilerine dağıtılmış bantlarla bağlamaları istenmiştir. Gözleri kapalı iken, kendilerine okunan mekan tasvirini dikkatlice dinlemeleri ve tasvirlerdeki mekanla ilgili hayal kurmaları beklenmiştir. Daha sonra gözlerini açarak tasvirdeki dokunsal, işitsel, kokusal, görsel ve tatsal unsurlar hakkında notlar almaları ve diğer katılımcılarla akıllarında kalan duyusal ifadeleri paylaşmaları beklenmiştir.

Duyu Atölyesi 13 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

Öğrenci 1:

Kalabalık bir metropol, yoğun cadde, mavi gömlek, gürültü, hava sıcak, içki kokusu-bir metropolün en işlek caddesinde bir restaurant, koyu renklerle döşenmiş, içeri de şarap kokusu, sıcak, çatal bıçak sesleri hakim bir mekan.

Öğrenci 2:

Kalabalık cadde, taksiden inen kahraman, kırmızı ışık, uzun atletik, zayıf kız, mavi gömlek, süet ayakkabı, boş şişeler, mavi kanepeler, viski-şarap kokusu-mutfağında cılı et yemekleri yapılan, klasik müzik çalan, zemini parke döşeli, yumuşak dokulu, anason kokulu güzel bir yerdi.

Öğrenci 3:

Orman içinde sert ahşaptan yapılmış bir kulübedeyim. Dışarda rüzarın uğultusunu, sıcacık şöinenin başında dinlenirken duyabiliyorum. Huzurumu bozan tek şey, cephenin çürümeye dönmüş olması ve yaş tahta kokusu.

Öğrenci 4:

Okuldan yeni gelmiştim. Kırmızı ve boğacı odasına girdi. Yerlerde dünden kalma çöpler vardı. Kendini sert döşemenin üstüne attı, açık camdan gelen keskin kokuyla esen rüzgarla içeri yayıldı, pencere üzerine çarpıyordu, ancak o kadar yorgundu ki o yerde uyuyaldı.

Öğrenci 5:

Günlerdir beklediği an gelmiş ve evine dönüyordu. Yıllardır bildiği ona tanıdık olan irili ufaklı çakıllarla dolu dar labirent gibi sokakta elini küflenmiş tuğaların üzerinde gezdirerek ilerliyordu. Sanki çocukluğunu tutmuş hiç bırakmacasına evinin önüne geldi. Rengi solmuş mavi kapının paslanmış tokmağını çalabilmek için çocukluğundaki gibi iki basamak çıktı. Tokmağın sesiyle kalp atışı da hızlanmıştı ve kapı açılınca evinin kokusunu içine çekti.

Öğrenci 6:

Genç kadın yıkık dökük viranenin içinde kırık camların üstünde yürüyerek kendi ile konuşuyordu. Bir yandan buruna gelen sis kokusu genzini yakıyor, bir yandan gecenin karanlığı ve ahşap tahtaların çıkardığı sesler içini ürpertiyordu ve terkedilmişlik hissi ile üşüdüğünü hissediyordu.

Öğrenci 7:

Küçük loş ışıklı bir odada, eski ama yumuşak bir yatağın üzerinde kendime geldim. Şöminede yanarken ses çıkaran odunlar etrafa hoş bir koku yayıyordu. Bu eski eşyalarla döşenmiş şirin yer neresiydi ben neredeydim.

Öğrenci 8:

Koltuklar koyu renkliydi, şöminedeki ateşin çıtırdısı odadaki sessizliği bozan tek şeydi. Yaşlı adam köşedeki deri koltukta uyuyakalmıştı. Odadaki ağır koku genzi yakan derecedeydi. Bitmiş şarap şişesi üzümün mayhoş tadını hatırlatıyordu.

Öğrenci 9:

Kapıdan geldiğimde tam karşımda koçman bir resim. Aniden fıslayan bir oda spreyi. Ürkütücü fakat ferah bir kokuydu. Kahverengi koltuğa doğru giderken masaya çarptığım ayak parmağım sızladı. Kim koydu bunu buraya dedim acıyla. Neyseki koltuklar rahat ve yumuşaktı. Güzel döşenmişti. Özellikle aksesuarlar göz

boyuyordu adeta. Masada duran tatlılar inanılmaz güzeldi fakat susattı beni.hele o köşede duran papatyaların kokusu beni geçmişe sürükledi.

Öğrenci10:

Kırmızı soğuk duvarlar, keskin rutubet kokusu, ahşap kapı gıcırta ile açıldı. Denzin tuzlu suyunun kokusu burnumu yaktı.

Öğrenci11:

Kilitli çelik kapımı açıyorum. Yardımcım Deniz Hanım evi temizlemiş, ortalığı toplamış, mis gibi yemekler yapmış. Hemen küçük, aydınlık ve temiz mutfığıma geçip porselen bir tabak alıyorum ve mutfaktaki yuvarlak masamda yemeğimi yiyorum.

Öğrenci12:

Özgürlüğü anımsatan mavi duvarlarım, sıcacık tüylü halının üzerinde yürürken aynı zamanda kahvemini yudumluyorum. Dışarıdan gelen dalga sesleri ve kitaplığın yanındaki özenle yetiştirdiğim çiçeklerin kokusu keyfime keyif katıyordu.

Öğrenci13:

Ahşap kapıdan içeri girince, ışık hüzmelerinin olduğu, koyu lacivertt renkli bir odaya girdi. Odaya girmesiyle kasvete boğulması bir oldu. Duvarlara dokundu, pürüzlü ve sertti. Odada ağır ve pis bir koku vardı. Dolaplar büyük ve çirkin desenlerden oluşuyordu. Aynanın kenarlarında tiktak sesli müzik kutuları asılıydı. Müzik kutularından birini açıp, sehpanın üzerindeki şekerlemelerin tadına bakıyordu.

Öğrenci14:

Ferah bir mekan, deniz mavisi odadayım. yatağımın başında oturmuş karşımda duran ilginç tabloları inceliyorum. Yatağımın yumuşaklığı ve tablolar beni okyanuslara uzaklara götürdü. O sırada bir gül kokusu geldi.

Öğrenci15:

Hiç tanıdık gelmeyen bir yerde bulmuştum kendimi. Hızla etrafımı incelemeye başlamıştım. Loş, karanlık bir yerdeydim. Her yer karanlık olmasına rağmen tavan bambaşkaydı. Beyaz eğrisel ve dairesel şekiller mekanda çok dikkat çekiyordu.rahatlamak için arkama yaslandığımda aslında duvarların eğrisesi olduğunu farkettim. Bir masaj etkisi yapıyordu adeta. Ben etrafımı incelerken arkalardan klasik bir müzik mırıltısı geliyordu. Müziğin ritmine kapılmışken birden burnuma keskin kokular gelmeye başlamıştı. Hızla olduğum yerden kalkıp kokuyu takip ettim.

16.öğrenci:

Ağaçların arasında cam ve ahşapla kaplı mütevazı bir yemek salonu. Beşik çatıya sahip. Eğimi oldukça fazla. İçeriye girdiğimde yer döşemesi eskimiş ahşaptan gıcırıyordu. Masalarda papatyalarla dolu vazolar var. Duvarlarında yağlıboya resimler, güzel bir yemek siparişi edip, masadaki yerimi alıp, mekanı seyre daldım.

17.öğrenci:

Merdivenlerin gıcırtaısıyla uyandım. Odam hala karanlık, dışarıda kuş sesleri. Odam oldukça dağınık, sanki odam benim değildi, yerde tahta parkelerin üzerinde buruşturulmuş kağıtlar, çıkarılıp atılmış kıyafetler, hala çalmakta olan radyo.. ağızım kurumuş, su aradım. Komidinin üstündeki suyu yudumladım. Yüzüm ekşidi sanki onun da tadı değişmişti. Odam gibi..

18.öğrenci:

Deri koltukların, çizgili duvarların olduğu yerdeyim. Yerde kurumuş gül yaprakları, kırık camlar ve iki şarap kadehi var. Sanki acı bir kavgaya şahitlik etmiş gibi. Duvarlar da o iki kişinin kavgasını yansıtıcı şekilde çatlak. Ev çok sessiz, bir o kadar da karanlık. Ev aynı zamanda rahatsız edici şekilde küf kokuyor.

19.öğrenci:

Geniş ve ferah oda, küçük ışıklarla aydınlatılmış. Ortam ferah, eşya az.gereksiz ayrıntılardan uzak. Oturma grubu çok rahat. Sade bir görüntüsü var. Ortamdaki müzik bile ortamın görüntüsünün sade olmasında etkili, sohbet için ideal bir ortam.

20.öğrenci:

Yumuşacık koyu yeşil bir koltukta oturuyorum. Uzak olmasına rağmen sıcaklığımı hissettiğim kahverengi soba cayır cayır yanıyor. Üzerinde çatırdayan kestanelerin güzel kokusu tüm odaya yayılmış iç gıcıklıyor. Önümde uzanan uçsuz bucaksız beyazlığın büyüüne kapılara çayımı yudumluyorum.

21.öğrenci:

Güneş ışınlarının vurduğu o odaya girdim. İçeriden lavanta kokuları geliyordu. Odanın kırmızı pürüzlü duvarları ilk dikkat çeken şey oldu.Alt kattan gelen sesler odayı daha da şenlendiriyordu.

22.öğrenci:

Eve girdiğimde lambalar yanıyordu. Bir kapı gıcırtaı duydum ve kapı birden kapandı. Yere dizilmiş mumlar kötü koku bırakmıştı etrafa. İçeri doğru ilerledim.Koltuktaki yarısı boş votka şişesinden bir yudum aldım.

23. öğrenci:

Ahşap kapıyı açıp içeri girdiğimde, yeni boyandığı belli olan parlak duvarlardaki renk dikkatimi çekti. Renginden çok o keskin kokusu rahatsız etmişti beni. Eşimin çay ister misin? Sorusuyla irkildim. Çayımı

yudumlarken resim atölyemizi seyre daldım. Koku içtiğim çayın tadından da gördüğüm görüntüden de daha baskındı.

24.öğrenci:

Kahverenginin ağırlıklı olduğu geniş bir kafeteryadayım. Kare masalar ve yumuşak koltuklar mekanda bulunmakta. Oldukça kalabalık olmasına rağmen hiçbir gürültü yok, sadece arkamdaki acemi grubun sunduğu canlı müzik. Elimdeyse acısıyla huzur bulduğum kahvem..

25.öğrenci:

Güverteye çıktığımda hava ayaz ve buz gibi soğuktu. Mehtabı izlerken son sigaramı yaktım. Atlas okyanusunun açıklarındayız. Sigaramdan kuvvetli bir nefes aldım.Havanın ne kadar soğuk olduğunu güverte demirini tutunca anladım. Yerler buz tutmaya yakın ve kaygandı. Geminin kıçındaki bayrağın rüzgarda çıkardığı ses, zifiri sesliği deliyordu. Denizin kokusu tütün kokusuyla ağızımda farklı bir tat bırakıyordu.

26.öğrenci:

Işıklı ama mat renklerle oluşturulmuş bir kafedeyim. Kadife koltuklarda çiçek detayları var. Açık mavi ve yeşil tonlarında duvarlarla çevriliyim. Arkadan kulağıma gelen sözsüz rahatlatıcı bir müzik ve burnumda hoş bir kurabiye kokusu.

27. öğrenci:

Bordo duvarlarla kaplı mekana giriyorum. Mavi renkli yumuşak koltuklarda otururken tuttuğum takımın renklerini mekanda görmenin verdiği hazı yaşıyorum. Dev ekran televizyondan maç izlemek bu ortamda kendimi stadyumda hissetmeme neden olabilir. Ortamın büyüklüğü ve tavanın yüksekliği taraftarların sesinin bu mekanda yankılanmasına neden olacaktır. Stad atmosferini bu mekanda yaşabileceğimi düşünüyorum.

28.öğrenci:

Evine doğru yürürken aklına alması gereken kitap geldi. Önüne çıkan ilk kitapçıya girdi. Küçük olmasına ve içerisi tıklım tıklım kitapla dolu olmasına rağmen mekan ferahtı. Bu eski kitapçıda gözüne ilk çarpan kitaplardan önce, pencerenin önündeki masa ve sandalyeler oldu. Fonda hafif bir klasik müzik mekana bir dinginlik katmıştı. Çalan müzik ortama ahşabın, loş ışığın ve kullanılan soluk, sarımsı renklerin kattığı eski, huzurlu havayı anlatıyor gibiydi. Kitapçının ikram ettiği acı yoğun kahveyi yudumlarken, camın önündeki sandalyede satın aldığı kitabı incelemeye başladı.

29.öğrenci:

Duvarları kaplayan kağıtlar canlı ve yumuşak bir doku hissi uyandırıyor. Işıkların loş olması mekanın ayrı bir havaya bürünmesine sebep oluyordu. Sandalyelerin gıcırtiları onların ne kadar eski olduğunu anlatır gibiydi. Yılların eskittiği bu mekan herşeye rağmen huzur vericiydi.

30.öğrenci:

Çiçeklerle kaplı odada sadece koltukların üstü boştu. Pencereden sızan güneş ışığıyla odanın içi renkten renge giriyordu. Kapının ahşap dokusu ve açılırken çıkardığı ses bana ayrı bir huzur veriyordu. Böyle bir mekanda acı kahveni yudumlamak alabileceğim en güzel keyifti.

Duyu atölyesi 14: Dokunma-görme-duyma-tatma-koklama atölyesi

2. gün (08.30-12.30)

Süre: 240 dk.

Kullanılacak malzeme: Orange Love adındaki festival filmi, kağıt, kalem, kamera

Amaç:

Bedensel özdeşleşme; duyuşal öğeleri bir sanatçının ifade gücü ile görebilme imkanı yakalamak; tasarımla ilişkili disiplinlerden mekan ve görsellik ilişkisi kuvvetli sinemaya duyuşal olarak yaklaşabilme imkanı sağlamak; alışılmamış bir bakış açısı kazandırmak

Atölye Kurgusu:

İnsanın görüntülerle arasında kurduğu ilişkinin dünyayla kurduğu ilişkiye doğrudan etkisi olduğu düşüncesinden hareketle, görsel işitsel uyaranların en etkin şekilde kullanıldığı sanat dallarından biri olan sinemanın çok duyulu bir deneyim yaratma konusunda sahip olduğu olanaklar tartışmak adına, katılımcılara bir film seyrettirilmiştir. Festival filmlerinin yaratım ve deneyimleme süreçlerinde çok duyulu görüntü/duyuşal terimlerin sıklıkla kullanıldığı düşüncesinden hareketle, Orange Love isimli festival filmi atölye kapsamında öğrencilere seyrettirilmiştir. Filmi izlerken katılımcıların edindiği farkındalıkları ve bu farkındalıklar sonucunda hissettikleri duyuşal öğeleri not etmeleri ve kazanımları hakkında diğer atölye katılımcıları ile fikir alışverişi yapmaları beklenmiştir.

Duyu Atölyesi 14 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci:

Görme: kızın gözleri, kızın saçlarının rüzgarla savrulması, Dokunma: yalın ayak soğuk zeminde, sokaklarda koşmaları, kızın parmakları, yağmurun kızın teninden değmesi İşitme: Fotoğraf makinesinin sesi, yaprakların sesi, elmanın ısırılış sesi , mermere damlayan su sesi, ayak sesleri, kornalar

2.öğrenci:

Görme: Alnındaki damarlar, ayak bilekleri Dokunma: kadının ipeksi, yumuşak teni İşitme: kapının zili rahatsız edici, tahtaların gıcırdaması, çayın buharının sesi Tatma: Kravat bonibon gibi tatlıydı

3.öğrenci:

Görme: Adamın intihar etme sahnesi, çöl, anahtarın hareketi, çello İşitme: elmanın ısırılış sesi, arabanın çarpma sesi, tahtanın gıcırdama sesi, çellonun sesi, çayın buharının sesi, kahvenin taşma sesi, fotoğraf makinesinin sesi Tatma: yemek yerken sosun acısı Dokunma: soğuk betonda yalın ayak yürümelemleri, tenlerine yağmurun düşüşü, rüzgarın kadının saçlarına ve tenine dokunuşu, tahtadan içeriye vuran ışığın tene dokunuşu

4.öğrenci:

Görme: tahtaların arasından gelen ışık, duvarlar, siyah oda, uçsuz bucaksız bir yükseklik, kaldırım taşları Dokunma: kadının pürüzsüz teni, çıplak ayakla betonda dolaşmaları, yağmurun kızın teninden akması İşitme: Suyun sesi, yağmurun sesi, fotoğraf makinesinin seisi, teme sesi, anahtarın dönme sesi, saat sesi, ağlama sesleri, nefesin sesi, ayak sesleri, kornalar, çello, kahkahai tabak sesleri, buharın sesi Tatma: elmanın tadı, ekmek kızartması, kahvenin lezzeti

5.öğrenci:

Görme: dökülmüş yapraklar, kanlı elma, yağmur, bakışmalar, ıslak saç, loş apartman, gazeteden yaptığı gemi, pürüzsüz tenler, beyaz eldiven, masadaki yansımalar, grafiti duvar, çıplak vücutlar, adamın boynundaki kravat, yastıklar, kumlar, kadının alnındaki damarlar Dokunma: Çıplak ayaklarla yere basmaları, ıslaklık, trende el ele tutuşmaları, kadının pürüzsüz teni, tenlerinin birbirine değmesi, falçatanın eline sürütmesi Tatma: Yemekteki baharat tadı, elmadaki kanın tadı İşitme: nefes sesleri, trafikteki gürültü, yağmur sesi, sessizlik, uzun zil sesi, çığıklar, bağıriş, çello, yürüyüş sesi, kibritin yakılma anındaki ses, mermere damlayan su sesi

6.öğrenci:

İşitme: Enstrüman sesi, çığlıklar, bağırişlar, araba çarpma sesi, kahvenin taşarken çıkardığı ses, koşarken nefes sesleri ve adım sesleri Dokunma: Kadımla erkeğin temas ettiği sahneler, çıplak ayakla yolda soğuk zemine bastığı sahneler Görme: Yıkık dökük ev, kum fırtınası, ışığın mekana süzülmesi, dökülen yapraklar

7.öğrenci:

Görme: Işıksız oda, tahtaların arasından süzülen ışık, kutular, kolilerin arasından süzülen kağıt uçak, kum sahnesi Dokunma: Tenlerinin değmesi, saçlarına dokunması, rüzgarın tene ve saça değmesi, ellerin masaya değmesi İşitme: Arabanın adama çarpması, fotoğraf makinesinin çekme sesi, klik, adamın kapıyı yumruklaması, fincanın kırılma sesi, çaydanlıktan çıkan buharın sesi, ekmek kızartma makinesinden çıkan ses Tatma: Sosun tadı, portakla, elma, kahve

8.öğrenci:

İşitme sesi: Korna, fotoğraf makinesinin sesi, kapı sesi, fren sesi, bağıirma sesi, kahvenin taşma sesi, nefes sesi, koşma sesi, su sesi, gökgürültüsü, zil sesi Tatma: Elmanın tadı, etin tadı, baharat, şarabın tadı Görme: Yeşil elma, kaldırım, fotoğraf makinesi, kutular, kırılan zincir, turuncu ışık, kum, taşlar, mum ışığı, karanlık loş oda, şampanya köpüğü Dokunma: Köpük, adamın kadının saçlarını okşaması, kadının parmağını adamın kulağına sokması, adamın zili kırması, çelloya dokunması Koklama: Kahve kokusu, kan kokusu, mum kokusu

9.öğrenci:

Görme: Kanlı elma, yapraklar, karanlık ortam, yağmur, arabalar, anahtar, kahve, şehire yüksekte bakma sahnesi, kameranın parçalanışı, biblolar, yalın ayak. İşitme: Soğuk, fotoğraf makinesinin sesi, rüzgarın sesi, yağmurun sesi, yorulup nefes nefese kaldıkları an, vurulma sesi, uzun süre basılı tutulan zil sesi Dokunma: Erkeğin kıza teması, kızın oğlanın kulağını gıdıklaması, üfleme, burnuyla oynaması Koklama: Ten, kan, kahve, saç kokusu

10.öğrenci:

Görme: yeşil elma, trafik kazası, kıvılcım, beyaz eldiven, karanlık oda, pencereden sızan ışık, şampanya patlaması, kahvenin taşması, uçuşan kumlar, domatesin ezilmesi, kızın gözyaşları, ampülün patlaması İşitme: Elma yerken çıkan ses, kaza sırasında çarpma sesi, fotoğraf çekme sesi, fotoğraf makinesinin düşme sesi, çello sesi, nefes alıp verme sesi, yağmurun sesi, zilin sesi, piano sesi, damlayan su sesi, rüzgarın sesi Dokunma: Ayakkabısız betonda koşma, yağmur tenine değiyor, rüzgar kızın saçlarını okşuyor, domates

eziliyor, kızla adam temas ediyor, yaşlı adam elini kesiyor. Tatma: Yeşil elma yemesi, kızın sandwich yemesi, kahvenin tadı

11.öğrenci:

Görme: kaza anı, elmanın kanlı hali, çıplak ayaklar, yapraklar, fışkıran köpükler, şampanyanın açılışı, fanustaki balıklar, domatesin ezilmesi İşitme: araba sesleri, çığlık, cezvedeki kahvenin taşma sesi, nefes, fotoğraf makinesinin kırılma anı, ampülün patlama sesi Dokunma: erkeğin kıza dokunuşu, ellerin birleşmesi, dans ederken ki temas, yağmurun tene teması, ayakların yere teması Tatma:elma, sandwich, domates, sigara Koku: Sigara, kan, portakal, ten

12.öğrenci:

Görme: Yeşil elma, fotoğraf makinesinin kırılması, mektup, saç, ten, gözler, ayaklar Duyma: Fotoğraf makinesinin sesi, arabaların korna sesi, rüzgar uğultusu, çello sesi, ayak sesi, zil sesi, ıslık sesi, yağmurun sesi Tatma: Sandwich, baharat Dokunma: Kadının erkeğin ayağını öpmesi, kadının fotoğraf makinesinin önünü eliyle kapatması Koklama: Kahve kokusu

13.öğrenci:

Görme: Yere düşüp yuvarlanan elma, sarı yapraklar, fotoğraf makinesi, kahve cezvesi, şarap şişesi, ortamın çöle dönmesi. İşitme: Keman sesi, piyano sesi, saatin tik tak sesi, sürekli çalan zil sesi, fotoğraf makinesinin klik sesi, suyun damlama sesi, ıslık ve bağırışlar, korna sesi Dokunma: yere değen çıplak ayaklar, soğuk hava, kadının saçına kameranın dokunacakmış etki vermesi Tatma: baharat, şarap, et Koklama: kahve, ev, ten

14.öğrenci:

Görme: Penceredeki tahtalar, onların arasından içeri süzülen ışık, odanın ortasındaki kolon ve küvet, ipte asılı olan fotoğraflar, grafity Dokunma: tensel temas, ayakların çıplak soğuk zemine dokunması, domatesin ezilmesi Duyma: Piyano sesi, kapı zili, nefes sesi, yağmur sesi, çığlıklar, ağlama, kahkaha Koklama: kahve Tatma: Portakal, kahve, et, elma

15.öğrenci:

Görme: ölen adam, çıplak ayak, yapraklar, merdivenler, gazeteden yapılmış gemi, piyano, kilitli kapı, balık, kadeh, kravat, cezve, ocak, beyaz eldiven, saç, göz, el Dokunma: kadının saçı, çıplak ayakların yere teması, soğuk hava, yumuşak yatak örtüsü, uçuşan saçlar, yumuşak Koklama: kahve, kan, cansız beden kokusu Tatma: portaakal, şampanya, kahve, domates, ekmek, baharat, et İşitme: Çello, fotoğraf makinesinin sesi, su sesi

16.öğrenci:

Dokunma: Tensel temas, kadının kendine dokunması, fotoğraf makinesi, saçlara rüzgarın dokunması Duyma: Korna sesleri, kapının zil sesi, kahvenin taşma sesi, suyun buharının sesi, fotoğraf makinesinin deklanşörünün sesi, ayak sesi, yağmur sesi Tatma: Kahve, elma Görme: sonbahar yaprakları sararmış, pencerlerden süzülen ışık, tahtalar, eşyaların üzerleri örtülü, ten, adamın eldiveni, karanlık oda Koklama: Kahve kokusu, evin kokusu

17.öğrenci:

Görme: Çıplak ayak, loş, karanlık ortam, ocaktaki alevler, mavi koltuk Duyma: Nefes sesi, sürekli bir gürültü araba kornaları, rüzgar ve yağmur sesi, çello sesi, fotoğraf makinesinin klik sesi Tatma: Elma, kahve Dokunma: Kızın saçının yumuşaklığı, ıslak saçlar, rüzgarın tene değmesi, saçları savurması, yastığın ve kumaşın kayganlığı, adamın elinin buruşmuş olması, kel ve pürüzsüz kafası, kız ve erkeğin pürüzsüz tenleri

18. öğrenci:

Görme: Kahve cezvesi, su şişesi, sarı plaka, fotoğraf makinesi, biblo, eldiven, anahtar, çaydanlık, akvaryum Dokunma: Rüzgarın yüze vurması, çellonun tellerine dokunması, kapıyı vurması, birbirlerine vurmaları, yağmurun tenlerine değmesi, saçlarını geriye elleriyle taraması, güneşin yüzüne vurması, kum tanelerinin savrulması Duyma: Zil sesi, klik sesi, korna sesi, nefes, rüzgar, bağırışma, enstrümanın sesi, saat sesi, buharın sesi, tahtaların sesi, suyun şırıltısı, mektubun kapının altından geçerken çıkardığı ses Tatma: Et, domates, portakal, sos, kan Koklama: Kahve, yağmur, sigara, et

19.öğrenci:

Duyma: Zil sesi, bağırma sesleri, Fotoğraf makinesinin klik sesi, motosikletin devrildiği andaki ses, fincanın kırılma sesi, kızartma makinesinden çıkan ses, arabanın adama çarpma sesi, korna sesi Tatma: kızın yediği

sandwichteki sos, elma, kahve Dokunma: Kız ve erkeğin temaları, ellerin saçlarda gezinmesi, ellerin teması, ışığın tene değdiği an, yağmurun yüze değmesi

20.öğrenci:

Görme: Tahtalarla kapatılmış pencereden sızan ışık, kızın teninin soluk rengi, ışıklı ortamdaki renkler, koliler, kızın kapı eşiğine bıraktığı iz Duyma: Arabanın çıkardığı korna sesi, yaprak artıkları, yağmurda koşarken çıkan su sesi, yavaşlatılmış ve belirgin nefes alışverişler, zili kırdıktan sonraki sesin her katta yankılanması, evdeki saatin tik tak sesleri, kapının altından gelen mektubun çıkardığı ses, fotoğraf makinesinden çıkan ses, müzik aletinden çıkan ses, ekmek kızartma makinesinden çıkan ses, kızın ağlama sesi, kahvenin taşarken çıkardığı ses Tatma: Çok şekerli kahve, baharatlı sandwich, sos, domates

21.öğrenci:

Görme: Ayaklar, içeri sızan ışık, postaların kapının altından geldiği sahne, kadının saç rengi, teni Duyma: Kadının çaldığı çellonun sesi, fotoğraf makinesinden çıkan çekim sesi, anahtarın sesi, araba sesi, yağmurun sesi Tatma: Portakal domates, kahve, ekmek, elma, portakal suyu, portakal, filmin ismindeki portakal Dokunma: Kadının adamın ayağını öpmesi, ışığın tene değmesi, kadının saçının rüzgarla tenine değmesi, yağmurun tene değmesi

22.öğrenci:

Görme: Çello, makine, mavi sandalye, büyük cam, boyasız duvarlar, karton kutular, çöl sahnesi, anahtar, beyaz eldiven, kanlı elma, araba, kiraladıkları daire Dokunma: sarılmaları, araba çarpması, kızın bacağına dokunması, soğuk hava, saçların uçurken tene dokunması, sıcak kahve Tatma: elma, kahve, domates, baharatlı sandwich, et Duyma: Korna, klik sesi, yaprak hışırtısı, çello, çıplak ayak sesi, araba motoru sesi, zil, kaynama sesi, taşma sesi, tost makinesinden çıkan ses, fon müziği, elmayı ısırdığında çıkan ses, çayın dıtıt sesi Koklama: Ten kokusu, evin çöle döndüğü sahnede kuru bir koku geldi burnuma

23.öğrenci:

Görme: Çıplak ayak, kanlı yeşil elma, fotoğraf makinesinin yüksekte düşüşü, adamın kaçtığı tünel, dairenin o loş ışıklı girişi, dairedeki kocaman pencere, yaşlı adamın elleri, gözler, gazete kağıttan gemi, tahta parçaları, kum, çöl, sızan ışık, boyasız duvarlar Duyma: Piano sesi, çello sesi, çaydanlıkta suyun kaynaması, bağırışlar, su sesi, kahvenin taşma sesi Dokunma: Tensel temas, güneşin mekana değmesi, rüzgarın saçlara, tene değmesi, gözlerin teması, domatesin ezilmesi, soğukhava Tatma: Portakal suyu, kahve

24.öğrenci:

Görme: Yeşil elma, şehrin ışıkları, çıplak ayaklar, çello, kadının bakışı, hasta adamın ağır hareketleri, zırlar, eller, tenlerinin pürüzsüzlüğü, fincanların yerleştirilişi, simetri, loş sahneler Duyma: Korna, çellonun sesi, soluk alıp verişler, devamlı çalan zil sesi, yankı yapan çağırışı, rüzgarda kapanan kapı, bağırtilar, fotoğraf makinesinin sesi, taşan kahve, kaynayan suyun tıslaması, adamın hasta olduğunu öğrendiğinde attığı çığlık, piyanonun yükselen sesi, kibritin çıkardığı ses Koklama: Kahve kokusu, kan kokusu Tatma: Sıcak ve baharatlı yemek

25.öğrenci:

Duyma: Nefes sesi, adım sesi, müzik sesi, araba kornası, bağırışlar, öpüşme sesi, kızın ağlaması, kapının altından geçen mektup sesi, kibritin sesi, yumruk sesi, sesin yankılanması, tren sesi, rüzgarın sesi, kapı zili, fotoğraf makinesinin sesi, kahvenin taşma sesi Görme: Kırmızı oda, mercek, şampanya köpükleri, suyun akışı, çıplak kız, kulağa temas, kıvılcım, adamın çıplaklığı, sarı ışık, tahtalar, tahtalardan süzülen ışık Dokunma: Işığın yüze değmesi, suyun bardaklara çarpması, saçlarını örmesi, göz kapaklarının hareketi, dokunuşlar, burnundan huylanması Tatma: Kürdan tadı, limonata tadı, sigara dumanı Koklama: Çocuğun yemeği koklaması, elinin kokusu, ayak kokusu, kahve

26.öğrenci:

Duyma: Çellonun sesi, rüzgarın sesi, fotoğraf makinesinin kırılması, insan sesleri, trafik sesi Görme: Herşeyin kuma dönüşmesi, odanın ışığı, tahtalardan süzülen ışık, evdeki küvetin konumu, saçlar, ten, eller, ayaklar, gözler Dokunma: Temas, kavga esnasında temas, öpüşme, sarılma esnasındaki temas Tatma: Baharatlı et

27.öğrenci:

Görme: Küvetin konumu, yüzleri, tenleri, saçları, kasvetli oda, sarı ışık giren oda, çöl, kutular, tahtalar Dokunma: Çıplak ayakla betonda koşmaları, kızın kulağına dokunması, rüzgarın saçlarına ve tenine dokunması Duyma: Rüzgar sesi, fotoğraf makinesinin çekim sesi, kırılma sesi, yumruk, ağlama, çığlık, insan sesleri, çellonun sesi Tat: Elma, kahve, baharatlı yemek Koku: Birbirlerine dokunurken koklamaları

28.öğrenci:

İşitme: Fotoğraf makinesinin yere düşüp, parçalanması, kapının yumruklanması, yağmurun sesi, arabaların sesi, fotoğraf makinesinin klik sesi, dışarıdaki kalabalığın sesi Görme: Kızın adamın yüzüyle oynaması, çocuğun çatının kenarında durması, araba çarpması, elmanın yere düşmesi, mekanın kumdan bir çöle dönüşmesi, ışığın tahtaların arasından süzülmesi, yalın ayaklar Dokunma: tenin pürüzsüzlüğü, çıplak ayakların yere teması, saçların rüzgarla uçuşması, yağmurun tene değmesi Koklama: Kahve, baharatlı et, elmanın tadı

29. öğrenci:

İşitme: Çığlıklar, ağlama sesi, tahtaların çakılma sesi, kameranın düşme sesi, araba kornaları, zil sesi, saatin sesi, suyun kaynama sesi, denizin sesi nasıldır? Seninkiyle aynı Dokunma: Tensel temas, ezilen domates, hafif rüzgar, kadının adamın kulağını tutuşu, ayağına burnunu sürmesi, ensesini öpmesi Görme: tahtaların arasından süzülen turuncu-sarı ışık, yüzleri, ayaklar, kızarmış ekme, kutular, kağıttan uçak, onun uçtuğu sahne Tatma: Elmadan alınan ilk ısırık, baharat, sıcak yemek, kahve Koku: Kahve, domates

30.öğrenci:

Görme: Kanlı elma, şehrin ışıkları, sonbahar, çıplak ayaklar, turuncu yapraklar, portakal suyu, tahtalarla kapatılmış pencereler, çöl fırtınası, zarlar, mum alevi, zarf, akvaryum, çaydanlık, eldivenler, kasvetli karanlık oda Duyma: Adamın çıplak ayakları ile yolda koşması, domatesin ezilmesi, kadının adamın ayağına üflemesi, adamın kadının saçlarına dokunması Koklama: Kahve, şampuan, ten kokusu Tatma: Baharat, sıcak, portakal, kahve, elma

Duyu atölyesi1 in tekrarı: Dokunma-görme-duyma atölyesi

2.Gün (13.30-17.30)

Süre 20-30 dk.

Kullanılacak malzeme: Cd çalar, Kişi sayısı kadar göz bandı, bilgisayar, kamera

Amaç:

Duyusal farkındalık kazandırma, görme duyusunun iptal edilmesi halinde, bedenle kurulan güçlü ilişkinin farkına varılmasını sağlamak, mevcudiyet ve farkındalıklarını artırmak; bedenle bağlantı kurmak; öğrencileri gerek bedenlerinin gerek zihinlerinin gerek duygu ve enerjilerinin atölyeye dahil etmek, atölyeye bedenin hareketiyle-dansla başlayarak tüm öğrencileri içinde bulunulan zamana ve mekana dahil etmek.

Atölye Kurgusu:

Öğrencilerden gözleri açıkken dinledikleri müziği özümsemeleri ve bu müziği bir kavramla eşleştirmeleri istenmektedir. Ardından bu kavramı bir mekanla özdeşleştirmeleri istenmektedir. Bu düşünsel birikimle öğrencilerden birbirleri ile göz teması kurarak, hareket-dans etmeleri istenmektedir. Hareketleri gözlemlenen ve kayıt edilen öğrencilerden çalışmanın ikinci aşamasında aynı müziği dinlerken gözleri siyah kumaşlarla bağlanıp, tekrar hayal ettikleri kavramla, ilişkilendirdikleri mekan içerisinde hareket etmeleri istenmektedir. Bu esnada sahip oldukları duygunun bireysel olarak araştırılması, o duyguyu adlandırılmaları ve duygularını bedenleri ile ifade etmeleri istenmiştir.

Duyu Atölyesi (1.atölyenin tekrarı) Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci:

Upuzun bir hastane koridorundayım. Sağlı sollu uzanan kapılar. Teker teker açıyorum koşarak. Titrek beyaz florasan tepemde. Ses çıkartıyor rahatsız edici. Yanıp sönen kırmızı ışıklar var.

2.öğrenci:

Elektronik müzik uyuşturucu madde kullanmışım da karanlık bir tuvalette kendimden geçmişim gibi hissettirdi.

3.öğrenci:

Kendimi reaksiyon filminin içinde hissettim, dar sokaklarda keskin nişancılar tarafından kovalanan tehlike altında birisi olarak hissettim. Müziğin yavaşladığı anlarda yol ayroımında düşünüyordum.

4.öğrenci:

Tedirgindim ve heyecanlıydım. Biraz da hastaydım. Sanki bir aksiyon filmindeydim. Bir katili kovalıyordum. Müzik yükseldiğinde ona bir adım daha yaklaşıyordum. Müziğin durgun olduğu anlarda labaratuvar sonuçlarının çıkmasını bekliyordum. Ortam oldukça sıcaktı.

5.öğrenci:

Yüksek binaların bulunduğu sokaklarda kaybolmuş bir arayış içinde gezerken müziğin yavaşladığı anlarda tanıdık gelen yerleri hatırlamaya çalışıp, etrafıma inceleyerek bakıyorum.

6.öğrenci:

Benliğimi arıyorum. Kim olduğumu bulmaya çalışıyorum. Mekanlar ve insanlar sürekli değişiyor.

7.öğrenci:

Kendimi gizli bir görevde gibi hissettim. Her an vurulacak gibiydim. Kolonların arkasına saklanıyordum. Bazen yuvarlanıyordum.

8.öğrenci:

Kaybolmuşluk hissettim. Boş bir binada çıkışı arıyorum. Hiçbirşey hatırlamıyordum. Piano çalmaya başladığında dışarı çıkmıştım, etrafa bakıyordum. Bazı şeyleri hatırlamaya başladığımda kulaklarımı kapattım, hatırlamak istemiyordum.

9.öğrenci:

Kalabalık bir yerdeyim. Hiç bilmediğim bir yer. Tanıdık bir yer arıyorum. İnsanlar kaçmaya başlıyor. Ne oluyor anlayamıyorum. Her yer karışık. Ürküyorum. Sonra biri beni tanıyor. Sonra vuruluyor aniden. Yin etek başıma kalıyorum ve gidip bir yere sığınıyorum.

10.öğrenci:

Elektronik seslerin olduğu kısımlarda bir şey hissedemem, düşünemedim. Ama piano çalan bölümde bir anda kendimi düz, yüksek bir yerde, denizi seyrederken buldum. Bir taraftan hafif bir yağmur ve rüzgar vardı. Rüzgarda saçlarım uçuşuyordu. Yüzümü gökyüzüne doğru kaldırıp, yağmurun yüzüme değmesine izin veriyordum. Bütün bunlar olurken sevdiğim kişiyi düşünüyordum.

11.öğrenci:

Kaçıştı. Dar karanlık uzun sokakta kaçarken sokağın diğer ucundan da başka birisi çıkıyor. Ortada kalıyorum. Öleceğimi düşünüyorum. Sonra birden iki kişi çatışmaya başlıyor. Orta kaldığım için korkuyorum.

12. öğrenci:

Boşlukta kareler vardı. Bu kareler aralıktı. Onlara basmaya çalışıyordum. Basamazsam yüksekten düşme ihtimalim vardı. Heyecan, aksiyon, merak duygularını hissettim.

13.öğrenci:

Uçurumu birbirine bağlayan iki tahta üzerinde yürüdüğümü hissettim. Engemin bozulduğu anda, müziğin ritmi yükseldi.

14.öğrenci:

Bir odada uyanıyorum. İçeri kapatılmışım. Kaçış yolu arıyorum ve bu gerçekten çok heyecan verici. Ben odadan dışarı çıkmaya çalışırken, içeriye zehirli gaz veriliyor, çok az zamanım kaldı.

15.öğrenci:

Sokaklarda suçluyu arayan polisim, sürekli koşuyorum. Ve farklı binaların içerisine girip, tekrar koşmaya devam ediyorum.

16. atölye:

Terkedilmişim. İç dünyam ile konuşuyordum.

17.öğrenci:

Bir depoda mafya gibi tehlikeli adamların pis işlerini görüyorum. Sonra bir sorun çıkıyor ve onlardan kaçmaya başlıyorum. Karanlık bircaddede, arabalar, korna sesleri, çeşitli ısıklar, ambulans sesleri arasında kaçıyorum. İnsan kahkahaları üstüme üstüme geliyor. Ben koşuyorum, kaçmaya çalışıyorum.

18.öğrenci:

Uzayda bir ameliyathaneye bakarken buldum kendimi. Sırasıyla hasta, doktor, aile yakını, hastanın sevgilisi ve en son benim hissettiğim duygular geçti aklımdan.

19.öğrenci:

Polistim. Elimde silah vardı. Suçlularla çatışmaya girmiştım. Koşuyordum.

20.öğrenci:

Bir macera filminin içindeydim. Alevlerin içinden çıkıyordum. Sevdiğim insanı gördüğümde yemyeşil bahçenin içine girdim. Sonra o yok oldu ve ben yine alevlerin içine düştüm.

21.öğrenci:

Çok kalabalık bir caddedydim. Kalabalık caddede insanların arasında saklanarak ilerliyordum. Peşimdeki kötü adamlardan kaçıyordum. Müzik yavaşladığında durup dinleniyordum, hızlandığında ise hızlıca kaçıyordum.

22.öğrenci:

Uzay aracında savaşıyordum. Sonra vbir uzaylıya aşık olup onla yuva kurdu. Eski düşmanlarım geldi. Evimi yok ettiler. Sonra tekrar savaşıyordum. Vuruldum ama yenmeyi başardım.

23.öğrenci:

Boksördüm. Müziğin hızlı yerlerinde ringde dövüşüyordum. Ama pianonun girdiği yerlerde hırs, meydan okumanın yanında sanki sevdiğim biriyle dövüşüyormuşum gibi hissettim.

24.öğrenci:

Yapıcı bir öfke hissettim, hayata karşı ringde gibiydim.

25.öğrenci:

Karlı bir dağa tırmanıp snowboard yaptım. Yükseklerden atladım. Kaydım, kaydım. Pistin sonunu görüyordum, soğuk yüzüme vuruyordu ancak yol bir türlü bitmek bilmiyordu.

26.öğrenci:

Tedirginlik, telaş, korku hisleri içindeydim. Bir evde gizleniyorum. Odadan odaya kaçıyorum. Gizlenecek daha iyi bir yer arıyorum.

27.öğrenci:

Karanlık bir yerde yolumu arıyorum.

28.öğrenci:

Slow motion şekilde çıkışını aradığım bir labirentte hissettim. Müziğin yavaşladığı yerlerde yğrulup duruyordum. Bir yere yetişmeye çalıştığımı hatırlayınca ondan güç alıp müzik hızladığındakoşmaya devam ediyormuşumgibi bir sahne canlandı.

29.öğrenci:

Boş bir depoda renkli ışıkların altında dans ediyorum. Dansın ritmi müziğe göre değişiyor.

30.öğrenci:

Slow motionda çıkışını aradığım bir labirentte gibi hissettim.

Duyu atölyesi 15: Dokunma-görme-duyma-tatma-koklama atölyesi

2.Gün (13.30-17.30)

Süre: 150 dk.

Kullanılacak malzeme: Deniz, kum, tatil içerikli bir yaz fotoğrafı, okyanus sesi, güneş kremi, deniz tuzu, kum, su, müzik seti, kamera, yansıtıcı

Amaç:

Görme, duyma, koklama, tatma, dokunma duyularının her birinin varlığının önemini farkına vardırarak

Atölye Kurgusu:

Öğrencilerden göz bantları ile gözlerini kapatıp, sırasıyla onlara sunulacak öğeye (deniz suyu, tuz, kum, deniz kabuğu, taş, yosun yoğunlaşmaları istenmektedir. Birinci aşamada görme duyusundan yoksun bırakılmış olan öğrencilerden (gözleri kapalı) duyma duyusuna yoğunlaşması istenmiştir (taşların sesi) İkinci aşamada gözleri kapalı öğrencilerden bulunduğu ortama ses efektinin yanı sıra koklama duyusunu aktif hale getirecek bir koku (yosun) koklatılmıştır. Üçüncü aşamada tatma duyusunu aktif hale getirecek bir ürün (deniz tuzu gibi) tattırılmıştır. Dördüncü aşamada dokunma duyularını da aktif hale getirebilmek için öğrencilerin suya, kuma temas etmeleri sağlanmıştır.. Çalışmanın her bir aşamasında edinilen duyunun sonunda hayal ettikleri ortamlarla ilgili tartışma platformu oluşturulmuştur.

Duyu Atölyesi 15 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci: Koku: Balıkçı barakası, karanlık kasvetli, çürümüş tahta ve paslı demirler var mekan da. Tat: Kum, deniz kabuğu Yıllardır kullanılmamış bir ev, her yer tozlu, duvarlar pürüzlü, etraf loş Dokunma: Plajın yakınlarındaki bir duş kabini. İşitme: Dalgaların kıyıya vururken ufak taşları da hareket ettirdiği sahil Koku: Islak, deniz suyu

Metin: Bir barakadayım, denize oldukça yakın, dalgaların ve etrafımdaki ağaçların sesi beni ürkütüyor. Adeta deniz tuzunun tadı dudaklarımda, uykuya geçmeden önce barakadan çıkıp, dolunaya bakıyorum. Gökyüzünde çokça yıldız var. Rahatlıyorum, onun da gökyüzüne bakıp beni düşündüğünü düşünüyorum.

2. öğrenci: Koku: denize dökülen giderin az ötesindeki çay bahçesindeyim. Tat: Duvarları sert pürüzlü zemini yumuşak bir yerdeyim. Dokunma: Ferah geniş bir bahçede çimenlerin üzerinde oturuyorum. İnsana huzur veren bir yer. İşitme: Dalgalar ve deniz kabukları

Metin: Kumsalda bir barda kalabalık arkadaş grubumuzla dalga ve deniz kabuklarının birbirine vurma sesi eşliğinde tekila içiyoruz. Ahşaptan yapılmış bir bardayız.

3. öğrenci: Koku: deniz kenarında kayalıkların üzerine kurulmuş olan taş evimin balkonundayım. Yosun, taş ve deniz kokusu karışmış nefes. Tat: Deniz ortasında geniş ve çok şık bir yatın içinde tuzlu suya bakıyordum. Dokunma: gizli bir tapınaktayım. İçerisi loş ve sert taşlarla dolu olmasına rağmen tepeden aldığı az bir ışıkla ruhani bir etki bırakıyor. Denize nazır, sıcak ilişkilerin yaşandığı sıcak renklerin kullanıldığı güneşi bol olan, deniz kokulu, yumuşak hatlara sahip bir mekandayım. İşitme: Festivaldeyim.

Metin: Şelalenin arkasına gizlenmiş küçük mağaradayım, içerisi sert dokulu gözüksün de şelalenin ahenkli sesi ve taşları kaplayan nemli yosunlar ortamı yumuşak kılıyor.

4.öğrenci: Koku: Şezlongta yatıyorum, yosun ve deniz kokusu var. Tat: denizden çıktım, ağızda deniz suyunun tadı hala. Dokunma: Uçurumdayım, ayaklarımda kum taneleri ve deniz kabukları. Canımı acıtıyorlar.

Metin: Deniz dalgası taşlara vuruyor. Onları sahile savuruyor, üzerimden bir uçak geçiyor ve denizin dalgaları artıyor. Uzandığım için bir dalga yüzüme çarpıyor, ağızda denizin tuzunun tadı.

5.öğrenci:

Metin: Deniz kenarı kayalıkların üzerinde oturuyorum. Dalgalarla ve rüzgarla gelen denizin kokusunu içime çekiyorum. Kumların üzerinde ileri geri yürüyüp ayağıma takılan deniz kabuklarını teker teker topluyorum. Kulaklarımda avuçlarıma düştüklerinde birbirlerine çarpma sesleri. Dalgaların artmasıyla daha da ıslanmaya başlıyorum. Suyun geri çekilirken taşların çıkarttığı ses ve yosun kokusuyla huzur buluyorum.

6.öğrenci: Koku: duman kokusu, yeni yanmış bir bina Tat: Deniz kenarında bir kulübe, deniz tuzu, sert doku, gri sert kayalarla çevrili bir kulübe İşitme: bir adadayım. su ve taş sesi, plajdayım Dokunma: Sarı kahverengi toların yoğun olduğu kahve kokusunun yayıldığı bir mekan

Metin: Deniz kenarında tek katlı bir evde gri, beyaz, kahverengi, bej tonlarının hakim olduğu geniş bir salon. Dışarıdan dalga sesleri geliyor. Evin etrafı gri taş duvarlarla örülmüş, içerisi deniz kokuyor.

7.öğrenci: Koku: Boğuk karanlık bir yerdeyim. Bodrum katı gibi bir yerdeyim. Tat: Deniz kenarında taşta oturuyorum. Dokunma: Banyodayım, kuvetteyim. Banyoyu su ile doldurup, içeri köpükle doldurmaya planlıyorum. İşitme: Çakıl gibi sert pürüzlü bir yüzeyi olan bir mutfaktayım. Dolap kapakları gri ve metalik elektrikli aletler var. Su açık kalmış.

Metin: Koyu renkli fayanslarla döşenmiş bir banyodayım. Kuvet bile taştan. Su hızla kuvete doluyor. Su çok soğuk, üşüyorum. Ayaklarımı suya değiştiriyorum ve soğuğu içimde hissediyorum. Burnuma yaktığım tütsünün kokusu geliyor. Biraz sert bir kokusu var. Ama yine de varlığı ruhumu rahatlatmaya yetiyor.

8.öğrenci: Koku: Yosun kokusu kendimi pis suların aktığı bir ırmakta hissettim. Tat: Balıkçı kulübesindeydim. Dokunma: Çocukların oyun oynadıkları oyuncakların olduğu bir yerdeydim. Sonra sahilde kumlar üzerinde yürüdüğüm düşündüm. Dokunma: Kendi evimde küvetteydim. Duyma: Denizin ortasında kayıktaydım. Sonra tren istasyonundaydım.

Metin: Depo gibi bir yerdeydim. Yağmur yağıyor, fırtına var. Ben bantlı kolileri açıyorum, yırtıyorum. Şimşek ve gökgürültüsü var. Dışarda çakıllı yolda araba duruyor. Bir adam iniyor ve depoya geliyor.

9.öğrenci: Koku: Elimde bir ot ama kötü kokan, bir dağın tepesindeyim. Onunla oynuyorum, hava çok güzel. Dokunma: Oyuncakların olduğu eğlenceli bir ortam atıklarınca var. Renkli güzel bir yer. Tat: Kenarları girintili çıkıntılı porselen gibi sert bir etki veren bir koltukta oturuyorum. Küçük patlayan şekerlerden alıyorum elim ve yiyorum. Duyma: Deniz kenarında sahilde deniz dalgaları var ve bir çocuk kumdan kale yapıyor.

Metin: Kaldırımında elimde bavul ile yürüyorum. Yağmur yağıyor, arabalar gidiyor. Yolda çakıl sesleri arabaların geçişiyle belirginleşiyor. Araba hızlı geçişiyle üzerime suları fişkırtıyor, şap şap. Elimle üstüme sıçrayan suları temizliyorum, ellerime kumlar da geliyor. Pislik içindeyim.

10.öğrenci: Koku: karanlık bir yer. Etrafta somon balyaları var. Tat: Deniz kenarındaki kayalıkların üzerindeyim. Gökyüzü ve denizden başka hiçbirşey görmüyorum. Dokunma: Oyuncakların arasındayım. Kreş gibi bir yerdeyim. Ses: deniz kenarında yürüyorum. Balıkçılar ağlarını atıp çekiyorlar.

Metin: Deniz kenarında bir evdeyim. Evin büyük bir balkonu var. Beyaz ve iki katlı, çok fazla penceresi var. Evin hemen önünde kayalıklar ve uçsuz bucaksız deniz.

11.öğrenci: Koku: İlkbahar kokusu gibiydi. Papatyalar yeni açmış. Kocaman bir alanda piknik yapıyordum. Tat: İlk tattığımda acıydı. Küçük kasvetli bir dövmeceideydim. Dokunma: Yanyana tırtıklı pürüzlü yüzeylerin olduğu bir mekandayım. Duyma: Ses gayet rahatlatıcı, açık havadayım. Sandaldayım.

Metin: Deniz kenarında sandalın içinde deniz kabuklarının seslerini dinliyorum. Yankılanan seslerin akışına kapılmışken çıkan rüzgarla deniz sandalımı sallamaya başlıyor. Hava birden kararıyor ve üşüyorum. Yüzümü gökyüzüne çevirip yağmurun yüzümü ıslatmasına izin verdim.

12.öğrenci: Koku-yosun: Her bir tarafı camlarla kaplı, fazla eşyası olmayan bir kafeterya. Ağır bir kokusu var ve soğuk bir mekan. Tat: bunaltıcı, sıcak, rahatsız edici bir mekan, yumuşak bir etki yaratmayan sert dokulu bir mekan. Dokunma: herşey çok pürüzlü, sert dokulu, rahatsız edici bir mekan, belki bir restaurant. Duyma: deniz kenarında çok keyifli bir sahil evindeyim. Küçük salaş ama samimi bir yer.

Metin: Deniz kenarında etrafı camlarla kaplı, geniş bir kafedeyim.eşya sayısı az olmasına rağmen duvarların pürüzlü hali, eşyaların yansı ve renkleri insanı bunatıyor. Oysa mekanın etrafı yeşilliklerle dolu. Ama içerisi o kadar kasvetli ki camdan görülen manzara bile bu etkinin azalmasına yardım edemiyor.

13.öğrenci: Koku-yosun: İç gıcıklayıcı kokusu vardı. Maydanoz gibiydi. Rahatsız olduğum bir mekan hayal ettim. Ferah, güzel renklerle döşenmiş ancak ben içinde huzursuzum. Tatma-tuz: Hastane canlandı gözümde, zorunluluk sebebiyle dğideriz, hasta olduğumuz için mecburuzdur. Dokunma: Pürüzlü ve ıslak kum gibi bir şeye dokundum. Deniz kenarında plajda dolaşıyordum sanki. Denize ayaklarımı sokuyordum.

Metin: Denizin yanında herkesten uzak küçük bir evim var. Dışı taş duvarlarla kaplı, içinde yumuşak dokuların kullanıldığı, yerde yumuşacık halıların olduğu, güzel, şirin bir ev. Deniz kabuğunu andıran, onun gibi kıvrımlı bir kaptısı var. Yemyeşil bir bahçesi var, ot kokuları var etrafımda. Temiz ferah bir mekan.

14.öğrenci: Tat: Rahatsız edici boğuk, kasvetli bir oda. Dokunma: oyun odasıydım. Eğlenceli bir yer. Koklama: Ferah bir mekandayım, bembeyaz, bol ışıklı, bol camlı bir mekan. Az mobilya var içerde.

Metin: Deniz kenarında çok sade ama çok güzel bir evdeyim. Ev oldukça ferah, geniş ve denize bakıyor. Odaların biri bembeyaz diğer oda ise rengarenk. Bu evde bir çocuk olduğunu anlıyorum. Bu bir oyun odası, evin diğer yerlerinden bu mekan oldukça farklı. Çok keyifli ve çocuksu.

15.öğrenci: Koku: Kirli bir deniz kenarındayım. Tat: Mutfaktayım, çok karışık ortam. bunalıyorum. Dokunma: Eğlence mekanındayım. Ya da bir anaokulu, çocuklar oyun oynuyor. Her birinin elinde bir oyuncak var. Duyma: taş duvarların olduğu, sedir veminderlerle çevrili bir çiğ köftecedeyim.

Metin: Karışık, fazla renkli rahatsız edici bir evdeyim. Çok eşya var. Ve her taraf dağınık. Aynı zamanda evde koşan çocuklar çığlık atıyorlar. Yerlerdeki oyuncaklar yürürken ayağıma batıyor.

16.öğrenci: Koku: Çardak içinde oturuyorum. Çardağın malzemesi sanki çürümüş, eski. Hafif rüzgarlı bir hava, burnuma ceviz kokusu geliyor. Dokunma: Pürüzlü yüzeyleri olan bir mekan. İşitme: Ferah geniş bir banyodayım.

Metin: Sakin, ferah bir evde yalnız yaşıyorum. Huzurlu bir ortamda geniş bir hamakta sallanıyorum.

17.öğrenci: Koku: Açık ferah bir alandayım. Rahat olduğumu hissediyorum. Tat: Ne çok sıcak ne çok soğuk bir mekan, sıcak ve soğuk renkler bir arada kullanılmış. Koklama: Nemli, ıslak bir mekan, bir spadayım, üşüyorum. Duyma: Bir depodayım. Küçük vidaların depolandığı bir mekan, sürekli onların şıkırtılarını duyuyorum. Dokunma: Vıcık vıcık bir mekan, hem renkleri çok renkli hem her türlü mobilya var. Eğlenceliden bira uzak, rahatsız edici.

Metin: Deniz kenarında kapalı bir aquaparktayım. Camla kaplı denizi görebiliyorum. Kaydıraklar rengarenk ancak karışık bir algısı var. Mekanın içinde denizden getirilmiş kumlar ve yosunlar var. Rahatsız oluyorum.

18.öğrenci: Koku: Soft renklerin olduğu yumuşak hissettiren bir yerdeyim. Tat: Keskin hatları olmayan bir mekandayım. Ancak dairesel hatlı sarmal etki veren duvar yüzeyleri var etrafımda. Koku: Islaklığın nemin olduğu bir yer. Çok fazla eşyanın olmadığı sakin huzurlu bir mekan.Huzur ve şeffaflık var.

Metin: Denizin dibinde yavaş yavaş ilerlerken bir balık çıkıyor karşıma. Onu yakalamaya çalışırken kayboluyor. Sudan kafamı çıkarıp güneşe karşılaşıyorum. Bastığım deniz kabuklarını oplatarak kulübeme gidiyorum. Susadığımı farkedip, mis gibi kokan limonlardan yaptığım limonatayı içiyorum. Kitabımı dalga seslerini dinleyerek, güneşin batışını seyrederek kitabımı okuyorum.

19.öğrenci: Koku: Ferah bir mekan. Tat: Kalabalık bir mekan, sert hatlı yüzeyler var. Üçgenlerden oluşmuş olabilir. Koku: Deniz kenarında bir yazlık evdeyim. Bembeyaz döşenmiş, beyaz koltuklar, beyaz şeffaf perdeler. Dokunma: Akışkan, organik, samimi bir ortam. Sıcak renkler kullanılmış. İşitme: deniz kenarına kurulmuş bir çadır.

Metin: Deniz kenarındayım. Kumsalda bir karavandayım. Karavan organik hatlı, pastel tonlarla döşenmiş. Deniz gibi karavanın içi de tertemiz, ferahlık hissine kapılıyor.

20.öğrenci: Koku: Eski eşyalı, nemden duvarları küflenmiş, pis terk edilmiş bir evdeyim. Genelde içerde kahverengi renk hakim. Tat: Mağara görüntüsü olan bir mekandayım. Kırıklı kırıklı sert duvarlarla kaplı etrafım. Dokunma: Kumsalda ayağıma dalgalar vuruyor, yalın ayak yürüyorum.

Metin: Deniz kenarında nemden küflenmiş yosun tutmuş bir kulübeden çıkıyorum. Yalın ayak sahile dalgaların vurduğu yere yürüyorum. Çömelip elimi yavaşça deniz suyunda gezdiriyorum. Ayağıma dalgalar çarpıyor. Sonra üzerime büyük bir dalga çarpıyor, sırsıklam oluyorum. Ağzıma kaçan su ile tuzun tadını ve denizin kokusunu daha da içime çekiyorum.

21.öğrenci: Koku: Sahilde balık ekmek yenilen bir çay bahçesindeyim. Küçük hasır taburelerde oturuyorum. Tat: Rahatsız edici bir mekandaydım. Etrafım karışık, renkler sert, rahatsız hissediyorum. Koku: Ferah beyaz tavanı çok yüksek bir salondayım. İçeride bembeyaz bir piano var, küçük bir kız beyaz mermerlerin üzerinde koşuyor. Dokunma: Çok yumuşak yüzeyleri olan bir mekan, rahat koltukları olan bir bekleme salonu sanki.

Metin: Kendimi deniz kenarında kumsalda yürüyormuş gibi hissettim. Tek başımdaydım, dalga seslerini duydum.

22.öğrenci: Koku: Dubaideki su altı hotelleri geldi aklıma. Hotelin dışı tamamen cam, denize ve okyanusa bakıyor. Tat: Sert öğelerle dizayn edilmiş bir iş yerindeyim. Dokunma: Kumsalda bir düğündeyim, bir çadır kurulmuş, içinde nikah masası, kum renginde davetli masaları, deniz kabuğu büyük avizeler. Duyma: büyük bir yelkenlideyim, fırtına var. Ama yelkenlinin rengi, içerdeki atmosfer fırtınadan bile huzursuz olmamı sağlıyor. İçerisi biraz soğuk.

Metin: Bulduğum mekanın duvarları ağlarla kaplı, büyük bir deniz kabuğu koltuğu var. Kapısı yok, sahili görüyorum. Ferah bir yer, yanımda köpeğim var, başını okşuyorum.

23.öğrenci: Koku: bir dinlenme tesisinin pis bakımsız tuvaletinde gibiyim. Dokunma: Zemin çok yumuşak, zıplıyor gibiyim. Koku: Şeffaf bir mekan, dört duvarı cam, çünkü koku alamadım, boşluktaım sanki. Duyma: Çakıl taşlarının olduğu bir yoldabisiklet sürüyorum. Sepetimdeki şişenin içindeki su ben pedal çevirdikçe sesçıkıyor.

Metin: Okyanus kenarında, yağmurlu bir gecede, tek katlı evimde dışarı izliyor gibiydim. Çok yağmur yağdığından dışarıdan kötü kokular geliyor gibiydi.

24.öğrenci: Koku: Limanda bir damdayım. Salaş bir mekan. Tat: Köydeyim, kahvaltı masasında. Yüksek bir yerdeyim. İnek sürüleri etrafımda, biraz kayalık bir yer, hava soğuk. Dokunma: Sıcak ve ıslak bir yerdeyim. Hamam olabilir. Keyifli. Koklama: Uçaktayım, havada bulutların arasındayım, özgür hissediyorum.

Metin: Denize sifir bir bugolowdayım. İçi modern döşenmiş, siyah, mavi, gri renkler ağırlıklı. Evin ön cephesi ufka bakıyor, arka cephesi biraz kasetli. Ben ön taraftayım, camdan bakıyorum. Balıkçı tekneleri görüyorum. Evin iç duvarları yok.

25.öğrenci: Koku: Nemli bir bağaradayım, belli yerler kuru, çoğu yer nemli, ıslak, hafif bir rutubet kokusu alıyorum. Tat: Keskin çizgileri olan bir mekandayım, sert renkler kullanılmış. Dokunma: Tatildeyim, oldukça rahat olduğum bir yerdeyim. Koklama: Ege sahillerinde bir koyda zıpkınla dalmışım. Su çok berrak ve hava çok güzel. Denizin içi pırıl pırıl.

Metin: Yamaçlarla çevrili bir koyda orijinal bir kulübe. Rahat bir mekan, koyu renkler kullanılmış, küçük camları var. Bahçesi pırıl pırıl, tertemiz, ancak bazen esen rüzgar denizden yosun kokusu getiriyor.

26.öğrenci: Koku: Çiçek bahçesindeyim. Tat: Taş bir evdeyim. Dokunma: Yumuşacık minderle kaplı bir kafedeyim. Soğuk bir mekan, biraz üşüyorum. İşitme: Uzaktan gelen dalga seslerini dinliyorum, denizi hissedebiliyorum. Ama göremiyorum. Deniz kenarına oldukça yakın müstakil tek katlı bir evdeyim. Koklama: Küçük bir otel odasındayım. Renkler çok ferahlatıcı, mavi ve tonları. Oda olduğundan büyük algılanıyor.

Metin: Deniz kenarında bir oteldeyim. Odam küçük olmasına rağmen, oldukça huzur verici. Renkleri keyif veriyor. Mavi ve tonları. Bir duvarı taş kaplama, odanın renklerinin hissettirdiği soğuk etkisini bu duvar destekliyor.

27.öğrenci: Koku: Büyükçekmecedeki sahilde geziyorum. Tat: Sigara içenlerin olduğu bir kahve ortamı. Dokunma: Bir hastanenin bekleme salonundayım. Gerginim ancak koltukların yumuşaklığı hoşnut olmamı sağlıyor. İşitme: Sahil kenarında bir çadırdayım. Esiyor. Koklama: Her tarafı cam olan bir bina, hatta merdiveni bile camdan yapılmış. Korkutucu bir o kadar da merak uyandırıcı.

Metin: Tamamen camdan yapılmış bir evdeyim. Merdivenleri bile cam, ferah ama tedirgin de edici. Ev çok büyük, içinde çok büyük bir akvaryum var. Akvaryum evin temizliğine ve beyaz renklerine tezat oluşturuyor. Çünkü çok uzun zamandan beri temizlenmemiş.

28.öğrenci: Koku: Etrafında kuru çılıkların olduğu bir yerden eve doğru yürüyorum. Tat: Deniz kenarındayım. Dokunma: Islak çakıl taşlarının üzerinde yürüyorum. İşitme: Sahide fırtına çıkmış, yağmur yağıyor. Her şey uçuşup bir yerlere çarpıyor. Ben ise bir kulübenin içinen seyrediyorum.

Metin: Gri doğal taşların yer yer kullanıldığı mavi büyük bir duvarı olan, denize bakan yüzeyi boydan boya cam olan yüksek tavanlı tek katlı bir sahil evindeyim. Küçük biblolar ve heykeller mekanı sıkıcı hale getirmeden sıklıkla kullanılmış. Huzurlu ve ferah bir mekan.

29.öğrenci:

Koku: Yosun kokusu gibi geldi. Boğuk basıl bir yerdeydim. Tat: Mutfaktaydım. Bir duvarı taşı. Dokunma: Deniz kenarındayım. Ayaklarımı denize sokuyorum. Dalgalar elbisemi ıslatıyor. Duyma: Çok yüksek tavanlı bir evdeyim. Küçük pencereleri var, o pencerelerden yeşile bakıyorum.

Metin: ortasında teknede balık tutuyorum. Koku beni deniz kenarına götürdü. Tatla beraber denizin içindeymişim gibi hissettim. Dokunma duyumu kullanarak yüzmekten yorulduğum, deniz kabuğu ve yosun topladım. Daha sonra hava kararmaya başladığı için evime gitmeye karar verdim. Arkadan sahile vuran dalgaların kumlarla beraber çıkardığı ses geliyordu.

30.öğrenci:

Koku: yosun kokusu. Rutubet kokan bir çatı arasındaydım. Her yer yeşil ve kahverengiydi. Rahatsız edici bir ortamdı. Tat: Düşey çizgilerle kaplı bir duvar yüzeyinin önündeyim. Dokunma: Yumuşak bir his veren rahat samimi bir evdeyim. Ev sahibini tanımıyorum. Bu yüzden huzursuzum. Duyma: Su sesi, çakıl sesi, kum sesi, sahildeyim.

Metin: Dışarıda çok kötü şeyle roluyormuş ve ben faredilmemek için bir kutunun içinde saklanıyorum. Dizlerimi göğsüme çekmiş ellerimle bacaklarıma sarılmış olup biteni izliyorum. Duyduğum silah seslerinden ürkiyorum. Ağlıyorum, çok korkuyorum. Ağzıma gözyaşlarının tadı.

Duyu atölyesi 17: Dokunma-görme-duyma-tatma-koklama atölyesi

3. gün (08.30-12.30)

Süre: 60 dk.

Kullanılacak malzeme:Kağıt, kalem

Amaç: Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; bir duyunun eksikliğinin sebep olduğu zorluklara ve avantajlara farkındalık kazandırma; bir duyunun nasıl ilham kaynağı olabileceğini vurgulama; bir tasarımcı için duyuların önemine vurgu yapmak; duyularla ilgili farkındalık yaratmak; mekan tasarımı ve duyular arasında ilişki kurmak

Atölye Kurgusu: Öğrencilerden bir tasarımcı olarak aşağıda sıralanan duyularının yokluğunda hayatınızda oluşacak en önemli 5 değişimi yazmaları istenmiştir.

Görmeseydim.....

Duymasaydım.....

Koku almasaydım.....

Tat almasaydım.....

Dokunmasaydım.....

Duyu Atölyesi 17 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci:

Görmeseydim: Renkleri kullanamazdım renksiz kalırdım. Hayal kuramazdım. Duymasaydım: Boşlukta kaybolurdum, her yer boşluk gibi gelirdi. Ortamlar hakkındaki farkındalığımı kaybederdim. Ritm duygum olamayacağı için mekanda ritmik düzenlemelerde bulunamazdım. Koku almasaydım: Ortamların verdiği hissi iyi-kötü ayırt edemezdim. Dokunmasaydım: Mekanların yüzeyleri hakkında fikrim olmazdı. Karşı tarafa istenileni veremezdim. Tat almasaydım: Renkler anlamını kaybederdi.

2.öğrenci:

Görmeseydim: Renklerin uyumunu yakalayamazdım. Hayal kuramazdım. Duymasaydım: Doğanın sesini Koku almasaydım: Koku ve renkleri bağdaştıramayacağım için tasarım yaparken renkleri uyumlu kullanamazdım. Dokunmasaydım: Rahat ve kullanışlımın ne olduğunu bilmediğimden tasarımlarıma aktaramazdım. Tat almasaydım: İç mekandaki renklerin, dokuların ve formların uyumunu yakalayamazdım.

3.öğrenci:

Görmeseydim: Doğadan etkilenemezdim. Renkleri kullanamazdım. Duymasaydım: Kuş cıvıltısı, dere sesi gibi doğaya ait seslerden ilham alamadığımdan, başarılı tasarımlar yapamazdım. Koku almasaydım: Kokuyla diğer duyuların bağlantısını sağlayamayacağımdan başarısız olurum. Dokunmasaydım: Rahatlığın ne olduğunu bilmezdim.

4. öğrenci:

Görmeseydim: Tasarım renktir. Renkleri doğru olarak kullanamazdım. Bu da tasarımı eksik kıları. Duymasaydım: Bazen tek bir ses bile tasarıma yön verir. Bunun eksikliğini yaşardım. Koku almasaydım: Bir mekanın kokusuna göre tasarım yapılabilir. Tasarım kokuya göre yumuşak hatlar ya da sert hatlar içerebilir. Tat almasaydım: Bir mekan tat duyusuna göre yapılabilir.

5. öğrenci:

Görmeseydim: Renk uyumlarını, estetik olanı bilemezdim. Daha az yaratıcı olurum, belki de daha çok hayal kurardım. Görmek bazen de hayalleri, düşünceleri kısıtlamaktadır. Doğadan etkilenemezdim. Duymasaydım: Derinlikleri algılayamazdım. Müzik ve danstan bağımsız bir hayat olurdu. Akustik olarak büyük ya da küçük bir mekan olduğunu anlardım. Koku almasaydım: Hayal gücüm zayıf kalırdı. Çünkü kokladığımız şeyin nerede nasıl bir koku olduğunu düşünürüz. Bir renkle koku bağdaştırılabilir. Bu yönden eksik kalırdım. Kasvetli koku da dar bir mekan oluşur, ferah kokularda daha geniş şeffaf mekanlar hayal edilir. Dokunmasaydım: dokuları hissedemezdim. Tat almasaydım: Hayattan zevk almazdım.

6. öğrenci:

Görmeseydim: Tasarımcı olmazdım. Zihnimde canlandıramazdım. Duymasaydım: İletişim çok güç olurdu. Hayatımda sessiz olmasaydı, bazı şeylerin tam karşılığını bulamazdım. Koku almasaydım: sevdiklerimin kokusunu alamazdım, evimin kokusu, annemin kokusu. Dokunmasaydım: Hissedemezdim, neyin sert neyin pürüzlü olduğunu bilemezdim. Tat almasaydım: Aç kalırdım, mutsuz olurum. Bu da beni başarısız kıları.

7.öğrenci:

Görmeseydim: Hissedemezdim. Hareketli mi durağan mı etkisi var anlayamazdım. Çevremdekilerin rengini, şeklini göremediğim için algım azalırdı. Rengin ve şeklin kaynağı olan görme duyusu, tasarımcının form yaratmasında ana kaynaktır. Duymasaydım: Neyin ne için kullanılacağını anlayamazdım. Sesleri duyduğum

için, seslerin uyandırdığı etki ile bunu tasarımlarıma yansıtabiliyor. Hareketli bir müzik dinlediğimde, dinamik ve sivri formlar, acılı ve hüznü şarkılar dinlediğimde daha oval ve dairesel formlar, kasvetli renkler tasarlıyorum. Koku almasaydım: Nesnelerin içimdeki etkilerini, ben de ne hissettirdiklerini anlayamazdım. Bulduğum mekanı hissedemeyeceğimden bu bende eksiklik uyandırır. Koku aldığım için mekanın kokusu ile haz alıyorum ya da rahatsız oluyorum. Dokunmasaydım: Dokunduğum için tasarımın konforunu anlıyorum. Sertlik, yumuşaklık gibi dokunsal hisleri bilemediğim için tasarımlarıma yansıtamazdım. Tat almasaydım: Hayatımda bir eksiklik olurdu. Ancak tasarım adına çok değişiklik olacağını düşünmüyorum.

8.öğrenci:

Görmeseydim: Renklerle ilgili iletişimim olmayacağından tasarım yapamazdım. Doğadan etkilenemezdim. Duymasaydım: Hiçbirşey hissedemezdim, algılayamazdım. Mekanı derinlik, büyüklük, küçüklük anlamlarında çözümleyemezdim. Dokunmasaydım: Tasarımdakullanacağım malzemeyi (sert, yumuşak, pürüzlü) hissedemezdim. Koku almasaydım: Duygu çağrışımları yapamazdım.

9.öğrenci: Görmeseydim: Tasarlayamazdım. Duymasaydım: Mekanın yerle bulunduğu mekanla ilişkisini çözümleyemediğim için yapının mekanizmasını oturtamazdım. Koku almasaydım: Aynı şekilde kokusundan bihaber olduğum bir yerde ihtiyacı karşılayacaktasarımlar yapamazdım. Dokunmasaydım: Yüzeyler hakkında bilgim olmadığından, tasarladığım eşyalarda yansıtılması gereken hissi veremezdim.

10.öğrenci:

Görmeseydim: Ölçü olarak nerede duracağımı kestiremezdim. Mükemmele ulaşamazdım. Duymasaydım: Sesin yankı yapıp yapmadığını anlayamazdım. Koku almasaydım: Ne tür bir mekanda olduğumu anlayamazdım (çiçekçi, yemekhane, hastane..) Tasarımdan koku yoksun olurdu. Kokuya mekanı özdeştiremezdim. Dokunmasaydım: Verdiği hissi, kullanıcının aradığı maksimum hissi/konforu tutturamazdım. Tat almasaydım: Mesela limon dükkanında limon tadı çıkış noktam olabilirdi.

11.öğrenci:

Görmeseydim: Tasarlayamazdım. Renkler anlamını kaybederdi. Hayalgücüm daha sınırsız olurdu. Ama işlevsel olmazdı. Esinlenemezdim. Belki de daha yaratıcı olurdu. Çünkü gördüklerimiz bizi sınırlandırabilir. Duymasaydım: Ritmden esinlenemezdim, tasarladığım mekanlarda mutlaka ses akustik problemi olurdu. Koku almasaydım: Benim için kapalı bir mekandaki havalandırma sisteminin, pencerenin, açık, yarı açık mekanlardaki çiçeklerin bir anlamı olmazdı. Dokunmasaydım: Yaptığım tasarımlarda uyumsuz malzemeli bir arada kullanabileceğimden, psikolojik anlamda karmaşıklık sağlardım, tasarımların keyifsiz olurdu. Tat almasaydım: Çıkış noktam azalır. Spesifik mekanlar tasarladığımda mekan eksik kalırdı.

12.öğrenci:

Görmeseydim: Hayalgücüm sınırsız olurdu. Esinlenemezdim. Tasarımlarım çok daha özgün olurdu. Duymasaydım: Mekanın akustik çözümlemesinde sıkıntılar yaşardım. Koku almasaydım: Etkilenemezdim, etkileyemezdim. Tasarımlarım çok önemli bir duyudan eksik kalırdı. Teknik sorunlarla karşılaşabilirdim. Dokunmasaydım: Gördüklerimi hissedemezdim. Dokusal olarak hissetmek tanımaktan önemlidir. Tat almasaydım: Zevk alamazdım. Sevdiğim şeylerin tadını bilmemek çok üzücü olurdu. Renk ile tat birbirleri ile bağımlı iki kavram.

13.öğrenci:

Görmeseydim: Pencere mekanla dışarı arasında köprüdür. Çevreden etkilenmek aslında bir anlamda kısıtlayıcı olmaktadır. Diğer duyularımı geliştirerek tasarım yapmak için çabalardım. Duymasaydım: Müziği duymasaydım ilham kaynağım yok olurdu. Görme duyumu daha fazla geliştirmeye çalışırdım. Tasarladığım mekanlarda ses yalıtımını ayarlayamazdım. Koku almasaydım: Hermalzemenin bir kokusunun olduğunu düşünürsek, mazlemeler arasında fark kalmazdı. İşlevsel olarak yan yana olmaması gerekn çözümlemeleri bir arada yapmak zorunda kalabilirdim. Dokunmasaydım: Yaptığım tasarımı hissetmezdim. Görsel etkileri (keskinliği, saydamlığı) aktaramazdım. Kullanıcının istediği konforu veremezdim..Tat almasaydım: Renkler ve tat arasındaki ilişkiyi kuramazdım. Tasarım için çıkış noktalarım azalır.

14.öğrenci:

Görmeseydim: Hayal gücüm sınırlanmazdı. Sadece oran sıkıntısı yaşardım. Diğer duyularım o açığı kapatabilirdim. Duymasaydım: Boşluk hissi oluşurdu. İlham kaynağım azalır. Koku almasaydım: Birçok koku birçok farklı his uyandırır. Tasarladığım şeyler birbirine benzerdi. Malzemelerin kokusunu bilemezdim. Dokunmasaydım: Dokunup hissettiklerimden ilham alarak tasarım yapmak birçok farklı alternatif çözüm yaratır. Malzemeyi tanıyamazdım, dokunmak bir çeşit görmek süreci. Tat almasaydım: Renklerle nesnelere

arasında tat duyusuna yönelik bir ilişki bulunmaktadır. Eriğin tadı yeşil, nane şekerinin tadı mavidir. Nesnelere tadı iki boyutlu, üç boyutlu ifade edilebilirse bu tavrı gösteremezdim.

15.öğrenci:

Görmeseydim: Yeni bir şeyler yapmak, kendi hayallerimi başkalarına aktarmak için cesaretim azalır. Duymasaydım: Mekanların kendilerine ait sesleri olduğunu düşündüğümden, duymasaydım yaratıcılığım kısıtlanırdı. Koku almasaydım: İşlevsellik olmazdı. Kokular mekanlarda birbirine karışırdı. Dokunmasaydım: Malzemesini bilmediğim bir nesne tasarlamak veya malzemeyi mekanda tasarlamak insanları huzursuz edebilirdi. Tat almasaydım: Renklerin ve biçimlerin bir tadı var. Biçimler o tatları yansıtabilir. Sert, üçgen hatlar ekşi, yumuşak şekiller tatlı .

16.öğrenci:

Görmeseydim: Görmeseydim daha iyi hayal ederdim. Daha da yaratıcı olabilirdim. Duymasaydım: Duyduğumuz sesler tasarımlarımız için ilham kaynağı ise, bu ilhamdan yararlanamazdık. Koku almasaydım: Mekanda duygu eksilirdi. Kokunun duygusu olduğuna inanıyorum, neşeli koku, sert koku, acı koku. Bu kokuyu mekana görsel olarak yansıtamazdım. Dokunmasaydım: Tasarladığım şeyin özelliğini hissedemezdim. Kullanıcının istediği şeyi yerine getiremezdik. Tat almasaydım: Tasarımın sıradanlaşırdı. Tadın hissettirdiklerini renk, şekil olarak mekanların farklarını tasarımımda kullanamazdım.

17.öğrenci:

Görmeseydim: Dokunarak mekanı tanımaya çalışırdım. Duymasaydım: Müziğin ritmine kapılamazdım. İçindeki çıkaramazdım. Koku almasaydım: Kokuların duygularını mekana aktaramazdım. Dokunmasaydım: Hissetmek bir tasarımcı için temel duygu olmalı. Duyma duyusu ile ifade etmeye çalışırdım. Tat almasaydım: Tad duyusu tasarıma esin kaynağı olabiliyor. Çikolata dükkanı tasarlıyorsak çikolatanın tadı mekanın tüm karakterini etkileyebilir.

18.öğrenci:

Görmeseydim: Hayal kurarken aslında çok daha özgür olurum. Renkler standart dışında olurdu. Biçimlerde..Bazen bilmemek sınırların aşılmasına neden olabilmekte. Duymasaydım: Her yeri bir boşluk gibi hissedirdim. Mekanların boyutları hakkında bir fikrim olmazdı. Koku almasaydım: Çevremde gördüğüm herşey zihnimde tek bir etki yaratırdı. Hiçbirinin farkı kalmazdı. Dokunmasaydım: Diğer duygularımı daha fazla ön plana çıkarırdım. Çevreyi tam anlamıyla hissedemeyeceğim. Hissetmediğim içinde çevremdeki şeylere karşı bir farkındalığım olmazdı. Tat almasaydım: Tasarımı etkileyeceğini düşünmüyorum.

19.öğrenci:

Görmeseydim: Yapının fiziksel özellikleri bakımından sıkıntı yaşırdım. Renklerin anlamı kalmazdı. Tasarırken diğer duyuların gücünü kullanmak zorunda kalırdım. Duymasaydım: İnsanları ferahlatacak sesleri, onların ruhuna iyi gelecek sesleri mekanımda kullanamazdım. Mekan ses ilişkisinin önemini mekanda kullanamazdım. Koku almasaydım: Kokusu olan şeylerin gözümde birbirinden bir farkı kalmazdı. Dokunmasaydım: Görsel olarak test ettiğim keskinliği dokunarak test edemezdim. Dokunduğumda hissettiğim kayganlığı, sertliği, pürüzlülüğü mekanın ruhuna yansıtmak mekanı farklı kılar, bunu başaramazdım. Tat almasaydım: Tadın rengi var, tadın biçimi var, tadın psikolojisi var bunları tasarıma aktaramazdım.

20.öğrenci:

Görmeseydim: Renklerin ve görsel öğelerin insanlarda ne tür duygular uyandıracığını bilemezdim. Duymasaydım: Müziğin tasarım sürecindeki etkisinden yararlanamazdım, doğanın seslerinin tasarım katkısından bihaber olurum.Ritmin ve seslerin hissettirdiklerini tasarıma aktaramazdım. Koku almasaydım: Kokuların oluşturacağı etkiyi bilemezdim, mekanın içinde oluşacak kokulara tasarım kararlarımla yön veremezdim. Gerekli çözümleri kurgulayamazdım. Dokunmasaydım: Dokuların etkisini hissedemezdim. Tasarımı buna göre şekillendiremezdim. Diğer duyuların oluşturacağı malzemeyi belirleyemezdim. Bu yüzden duyularımın tasarıma katkısı olmazdı. Tat almasaydım: Tasarımı etkileyeceğini düşünmüyorum.

21.öğrenci:

Görmeseydim: Belki de hayalgücüm daha sınırsız olurdu. Tek sıkıntı tasarladığım şeyin ne kadar iyi ya da farklı olduğunu göremezdim. Duymasaydım: Müzikten, çocuk seslerinden, dalgaların ritminden, sert rüzgarn sesinden etkilenip tasarlayamazdım. Koku almasaydım: Mekanın havalandırması hakkında fikrim olmayacaktı. Kokunun psikolojik etkilerinin olumlu ya da olumsuz özelliklerini bilemeyecektim. Dokunmasaydım: Mekanımın ruhuna uygun yeterince güzel malzeme seçemezdim. Tat almasaydım: Tasarımı etkileyeceğini düşünmüyorum.

22.öğrenci:

Görmeseydim: Diğer duyularımın çok daha üstün olacağını düşünüyorum. Çok daha üstün güçlerle duymanın, koklamanın, tatmanın, dokunmanın nasıl olabileceğini merak ediyorum. Bu mekan tasarımıma katkı sağlardı. Diğer insanlardan farklı hissetmeme neden olurdu. Duymasaydım: Müzik sesini özelerdim. Müzikten ilham alarak tasarım yapamazdım. Koku almasaydım: Mekanın kokusunu içime çekemeseydim, mekanı tam olarak hissedemezdim. Tasarlarken de uyumsuz birşeyler yaratırdım. Dokunmasaydım: Malzemeyi bilemezdim. Tasarımda psikolojik anlamında eksik kalırdı. Tat almasaydım: Çikolata ve akışkanlık arasındaki bağı bilmezsem mekanda akışkanlık hissini tam olarak yansıtamazdım.

23.öğrenci:

Görmeseydim: Esin kaynağımın en başlıca olanını kaybetmiş olurdum. Duymasaydım: Sesin ahenkini kullanamazdım. Tasarımlarımda müzik aletlerinin çıkardığı seslere uyumlu desenleri, biçimlerikullanmazdım. Heyecanım azalırdı. Bu da tasarımıma yansırı. Dokunmasaydım: Yumuşak, sert nedir bilemezdim. Dokunma duygusu ile hissedilenler tasarımıma yansıdığından, tasarımımin keskin hatlı, dairesel hatlı olmasına dokunma ile hissettiklerimiz yön veremezdi. Tat almasaydım: Tadın bende uyandıracığı bir etki olmayacağı için konsept olarak tadı olan bir kavram belirlersem, uyandırdığı tatsal etkiyi bilemediğimden tasarımımin eksik kalırdı.

24.öğrenci:

Görmeseydim: Diğer duyularıyla tecrübe ettiğim şeyleri görsele dökmeye çalışırdım. Mesela bir kuş sesini, neşeli, hareketli bir görsel olarak hayal ederdim ve ona göre bir tasarım yapmaya çabalırdım. Duymasaydım: Eğer duymasaydım bütün tasarımlarım sakin ve nötr olurdu. Sessizlik bana durgunluktan, tek düzelikten başka bir şey ifade etmiyor. Tasarımlarım renksiz ya da soluk, tek renk olurdu. Koku almasaydım: Kokusu olmayan yemeklerin bile tadı yoktur. Bir mekanın da kokusu yoksa tadı yoktur. Dokunmasaydım: en zoru bu olurdu sanırım. Dokuların verebileceği hissi bilemezdim. Tasarım yaparken en önemli şeyin hissetmek olduğunu düşünüyorum, diğer duyularımı oldukça zorlardım. Tat almasaydım: Diğer duyuların yokluğu kadar zorlamazdı beni. Eğer bir duyum eksik olsaydı, kendimi çok özel hissederdim. Çünkü 5 duyu organımızı yarım olarak kullanmaktansa, 4 duyumuz sonuna kadar kullanmanın daha mükemmel sonuçlar ortaya koyacağını düşünüyorum.

25.öğrenci:

Görmeseydim: Esin sorunu ortaya çıkardı. Renkler anlamını kaybederdi. Duymasaydım: Gürültünün enerjisini mekana yansıtamazdım. Sesin hissettirdiklerini bilemezdim. Mekanın akustikini kurgulayamazdım. Koku almasaydım: İşlevsel açıdan sıkıntılara neden olabilirdim. Esin kaynağı açısından kokuların hissettirdiklerini yansıtamazdım. Dokunmasaydım: Dokunma duyusunun yokluğunda, diğer duyularla algıladığımız şeylerde eksik kalır. Tat almasaydım: Tasarımlarımızı en az etkileyecek eksiklik olurdu, ilham kaynağımız azalırdı.

26.öğrenci:

Görmeseydim: Neyin uyumlu olup olmadığını, içinde bulunduğum mekanın neye benzeyip benzemediğini bilemezdim. Esinlenemezdim. Duymasaydım: Tasarımlarım tekdüze olurdu. Sesin ahengini mekana yansıtamazdım. Koku almasaydım: Hiçbir zaman hoş bir atmosfer yaratamazdım. Çevremle bütünleşemezdim. Etrafımızdaki herşeyin kendine özgü olan bir kokusu vardır. Her mekanında kendine özgü kokusu vardır. Bunu hissedememek tasarımımin sınırlardı. Dokunmasaydım: Nesnelere hissedemediğim için yaratıcılığım kısıtlanırdı. Keskinliği, yumuşaklığı vb. özellikleri tam hissedemediğim için tasarımlarım eksik kalırdı. Tat almasaydım: Renkler ve tatlar birbirlerini çağrıştırmaktalar, canlı bir yeşil eriktir. Kırmızı çilektir. Ya da mavi naneli şekerdir, ferahlık verir. Etrafımdaki renkler de, bu kadar canlı olmazdı.

27.öğrenci:

Görmeseydim: Tam olarak ne şekilde bir ürün oluşturduğumu bilmezdim. Neyi neyle bir araya getirdiğimi bilmezdim. Duymasaydım: Mekanın ses yalıtımıyla ilgili teknik düzenlemeler yapamazdım. Bütün mekanlar lineer olurdu. İlhamsız kalırdım. Koku almasaydım: Kokuyu ilham olarak alamazdım. Dokunmasaydım: Malzemeleirn nasıl bir dokuda olduğunu anlayamazdım. Tat almasaydım: Mekanları tasarlarken örneğin bir pastane tasarlarken mekanın atmosferine uygun bir tasarım yapamazdım. Tadın sahip olduğu biçimsel özellikler vardır, onları yansıtamazdım.

28.öğrenci:

Görmeseydim: Tasarımlarım renklerden yoksun olurdu ancak diğer duyularımı geliştirerek farklı bakış açılarına sahip tasarımlar yapabilirdim. Duymasaydım: Mekanların seslerini tasarıma yansıtamazdım. Koku almasaydım: Kokuların hissettirdiği duyguları yansıtabildiğim tasarımlar yapamazdım, örneğin neşeli, samimi, baharatlı, sert, keskin vb. Dokunmasaydım: Hiçbir zaman tamamlanamayacak yarım kalacak

tasarımlar yapmış olurdu. Kullanıcıları memnun edemezdim. Tat almasaydım: Tadın çağrıştırdığı görsel biçimleri tasarımlarıma yansıtamazdım, örneğin ekşi çizgisellik, baharat canlı renkler vb. gibi.

29. öğrenci:

Görmeseydim: hayalgücüm daha sınırsız olurdu. Duymasaydım: Tasarımlarım çok sıradan olurdu, sesi yokluğu mekanın ruhunu azaltırdı. Sesin dinamikliği, enerjisi, ritmi mekana yansıtılamazdı. Koku almasaydım: Malzemenin kokusunu bilmemek tasarımcı için çok sıkıntılı bir şey olurdu. Dokunmasaydım: Tasarımda his kavramı eksik kalırdı. Keskin hatlı bir şeye dokunup onu hissedememek mekanı anlamlandıramamak anlamına gelirdi. Tat almasaydı: Esin kaynaklarımda azalma olurdu.

30. öğrenci:

Görmeseydim: Hayal gücüm sınırlanmazdı. Sadece oran sıkıntısı yaşadım. Duymasaydım: Sesin yankı yapıp yapmadığını anlayamazdım. Koku almasaydım: Koku ve renkleri bağdaştıramayacağım için tasarım yaparken renkleri uyumlu kullanamazdım. Dokunmasaydım: Rahat ve kullanımının ne olduğunu bilmediğimden tasarımlarıma aktaramazdım. Tat almasaydım: Tadın rengi ve biçimi var, mesela baharatın rengi çok renkli, kırmızı, turuncu, sarı; baharatın biçimi de dairesel bence, bunları tasarıma aktaramazdım.

Duyu atölyesi 18: Dokunma-görme-duyma-tatma-koklama atölyesi

3. gün (08.30-12.30)

Süre: 60 dk.

Kullanılacak malzeme:Kağıt, kalem

Amaç: Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; hangi iki duyunun bir tasarımcı için en etkili tasarlama aracı olduğunu sorgulamak; duyularının farkındalıkları sonucu ortaya çıkabilecek olan sonuçların görülebilmesi ve bir tasarımcı olarak bu sonuçları doğuran nedenleri görebilmesinin sorgulaması bir duyunun ilham kaynağı olabileceğinin farkındalığını sağlamak

Atölye Kurgusu: a.Öğrencilerden daha yaratıcı tasarımlar yapabilmeleri için, hangi iki duyu kullanmalarının daha etkin sonuçlar doğuracağını belirtmelerini istenmiştir. b.İkinci olarak öğrencilerden kullanılması gerektiğini düşündüğünüz hangi duyu ya da duyuların tasarıma katkıları hakkında yorum yapmaları beklenmiştir.

Duyu Atölyesi 18 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1. öğrenci:

a.Görme ve dokunma. b.Görme duyumuzu kullanarak renkleri farkedip, hayal dünyamızı genişletebiliriz. Dokunarak ise tasarımlarımızı hissedebiliriz. Tasarım yapmak için hissedip, hayal kurmak en öncelikli olan gereksinimlerdir.

2. öğrenci:

a.Görme ve tatma. b.Tat bize en güzel duyuları hissettirir. Tat alarak yapılan tasarımlarda görme duyumuzla en uyumlu mekanları tasarlayabiliriz. Her mekanın tadı vardır. Tadın en etkili haline deneme yanılma yoluyla ulaşılır. Görme de iki nesne arasındaki uyumu bize etkili şekilde anlatan duyularımızdandır.

3. öğrenci:

a.Görme ve dokunma. b.Formunu ve rengini hayal ettiğim nesnenin, mekanın, tasarımın ardından yumuşaklığını, sertliğini, keskinliğini bilmek isterim. Bu iki duyunun varlığı ile yapılmış tasarımlar estetik açıdan daha başarılı olur.

4. öğrenci:

a. Görme ve koklama. b. Koklamak hayal kurmayı güçlendiren bir duyudur. Yaratıcılık da hayal gücünün en yüksek olduğu durumlarda gelişir. Koklama ve görme duyularının birlikteliğinde tasarım daha tatmin edici olacaktır

5. öğrenci:

a. Dokunma ve duyma. b.Dokunma duyusunun varlığı tasarıma konfor sağlar, tasarımda biçim kadar doku da önemlidir. Ayrıca en çok müzik dinlerken hayal kuruyorum, etrafımdaki sesleri dinlediğimde tasarıma yön verebilirim.

6. öğrenci:

a. Koklama ve görme. b. Görme sürekli üretmeyi, değiştirmeyi, keşif etmeyi, farklı şeyler bulmayı sağlamaktadır. Koklama ise nesnenin tanımını yapmamızda çok etkilidir, koku dokunsallığı da, görselliği de çağrıştırır.

7. öğrenci:

a.Görme ve dokunma. b. Tasarımın konforunu ve estetiğini anlamam için dokunmam gerekiyor. Çünkü gördüğüm şey ile dokunduğum şey arasında büyük farklılıklar olabiliyor. Görmeyi çok istediğim birşeye dokunduğumda belki görmekten bile vazgeçebiliyorum.

8.öğrenci:

a.Görme ve dokunma: b.Doğadan ve çevremden esinlenebilmem ve renkleri kullanabilmem için , uyum yakalayabilmem için görme çok önemli. Konfor için ise dokunma duyusunun varlığı şart. Estetik, şık, konforlu olanı yaklayabilmek için görme ve dokunma duyuları öncelikli.

9.öğrenci:

a.Görme ve dokunma. b.Renklerin, şekillerin uyumu için doğadan esinlenebilmek için görme duyusunun varlığı önemlidir. Dokunma ise mekanın somut olarak hissedilebilmesi için şart.

10.öğrenci:

a.Görme ve koklama. b. Tasarımın göze hitap etmesi önemli, gözü tatmin edebilmesi kıymetli. Koklama ise görmenin ardından tasarımı içimize çekip, ruhumuza işlemesini sağlamak için çok önemli.

11.öğrenci:

a.Koklama ve görme. b.Koklama her bireye farklı hisler hissettirir. Belki geçmişteki bir anıyı çağırır. Koku konusunda her kişinin farklı bir yorumu olabilme ihtimali fazla olduğu için koklama duyusunun görmenin yanında kullanılması diğer duylara oranla daha yaratıcı sonuçlar doğurur.

12.öğrenci:

a. Görme ve dokunma. b. Hayatı görmek, esinlenmek, tasarlayabilmek için çok önemlidir. Gördüklerimizi hissedebilmek, tanımak, tasarımımızda neyi, hangi malzemeyi ya da hangi hissi kullanacağımızı bilmek adına dokunma duyusu çok önemlidir.

13.öğrenci:

a. Dokunma ve duyma. b. Dokunma hissetmenin ilk adımıdır. Yaptığım tasarımı hissetmem için dokunmam gerekir. Duyma ise ilham kaynağı bakımından en zengin olan duysal etki.

14.öğrenci:

a. Koklama ve görme. b.Görmenin tasarım için en etkin duyu olduğunu düşünüyorum. Görerek yaratıcılığımızı artırırız, farklı olan tasarımları görerek kendimizi besleriz. Koklama ise her tasarımın farklı bir kokusu var, her rengin ayrı bir kokusu olduğu gibi, her sesin de kokusu var. Çılgılık siyah mesela, kahkaha sarı. Kahkahanın yüksekliği bile sarının rengini değiştiriyor.

15.öğrenci:

a. Görme ve dokunma. b.Görmezsem yaptığım tasarımlardan emin olamam, görme duyusu diğer duyların eksikliklerini de bir ölçüye kadar tamamlayabilir. Dokunma ise tasarımın konforu için önemli.

16.öğrenci:

a. Duyma ve dokunma. b.Duyma ve dokunma ile algılamamız daha derinleşir ve bu da tasarımlarımıza yansır. Görmek yaratıcılığı kısıtlar. Ancak duyma ve dokunmanın sonu yok, ucu açık.

17.öğrenci:

a. Duyma ve dokunma. b. Tasarım bir yerde sevgilimiz olmalı. Görmenin ötesinde sesini duymak heyecan vermeli, ardından dokunmak istemeli.

18.öğrenci:

a. Görme ve duyma. b. Görme hayalgücünün, hayal kurabilmenin ilk adımı, duyma ise hayal kurmada en tetikleyici unsur, ses hayallerin kapısını açmaktadır.

19.öğrenci:

a. Görme ve duyma. b. Esinlenerek tasarlarız, renklerin varlığını bilemezsek tasarım ruhsuzlaşır. Duyma ise ilham kaynağım, müzik dinlerken hayal kurabilmek mümkün.

20.öğrenci:

a.Görme ve dokunma: b. İlk izlenim görsel olanla başlar, görerek biçimlendirmeyi öğreniriz

21.öğrenci:

a. Görme ve dokunma. b. Görme ve dokunma duyularımızı kullanarak karşdakine hislerimizi daha rahat iletebiliriz.

22.öğrenci:

a.Görme ve duyma. b. En çok ilham duyarak ve görerek sağlanabilmektedir.

23.öğrenci:

a. Dokunma ve koklama. b.Dokunma duyusu tasarımda hissetmek için çok önemli, farklı tasarımlar yapmanın en birincil yolu da hissederek tasarlamak, koklama duyusu da çağrışımlar için önemli.

24.öğrenci:

a. Dokunma ve duyma. b. En fazla bilgi aktarımı sağlayan ve hissettiren duyu dokunmaktır. Bütün duygularımı kapatıp sadece dokunma ile hissedebilirim. Görmeden daha özgün tasarımlar yapılabilir. Dokunm bunu sağlar. Duyma ise farkındalık sağlar, ilham kaynağıdır.

25.öğrenci:

a. Görme ve dokunma. b. Farklı bakış açısı kazandırması açısından görme, konfor ve mekanın hissini karşımdakine geçirebilmek için dokunma duyusu kullanılmalıdır.

26.öğrenci:

a. Duyma ve tatmak. b. Yaratıcı çözümler farklı, standart dışı olmalı. Bu da ancak çevreyi farklı algılayarak olabilir. Görmezsem farklı düşünebilirim. Duyarsam, mekanı çevreyle bütünleştirebilmek kolay olurdu. Deniz kenarındaysa deniz; ormanın içindeyse kuş sesleri ilham kaynağım olurdu. Tatmak ise özgün olabilmek için gerekli. Renk ve şekilleri çok daha etkin kullanabilirim. Herkesten farklı olanı yakalayabilmenin yolu olabilir.

27.öğrenci:

a. Görme ve dokunma. b. Zihnimizde gerçekleştirdiğimiz şeyleri gerçekleştirmek için gereklidir. Dokunma farklı yüzeyleri, farklı malzemeleri bir arada uyumlu ve konforlu bir şekilde bir araya getirebiliriz.

28.öğrenci:

a. Görme ve dokunma. b. Bütün duyuları beraber kullanarak çok daha yaratıcı tasarımlar yapılabileceğini düşünüyorum. Ancak görme ve duyma duyularıyla en detaylı tasarımları bu iki duyumla algılayabilirim.

29.öğrenci:

a. Görme ve dokunma. b. Görerek insan esin kaynağını çoğaltır. Dokunma da görmenin tamamlayıcısıdır. Tasarımın tamamlayıcısı dokunmadır. Tasarımın tam olarak dokunma duyusu ile anlam kazanır. Hissederek algıladığım şeyleri görselliği kullanarak daha etkili bir şekilde sunabilirim.

30.öğrenci:

a. a. Dokunma ve duyma. b. İlk gördüğümüzde beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz bir kişi, diğer bir duysal özelliği ile fikrimizi değiştirebilir. Görme geriye gider, diğer duyular ön plana çıkar. Tasarımda da buna benzer bişe vardır. Dokunsal ve işitsel değerler çok daha etkileyicidir.

Duyu atölyesi 19: Dokunma-görme-duyma-tatma-koklama atölyesi

3. gün (08.30-12.30)

Süre: 60 dk.

Kullanılacak malzeme: Kağıt, kalem

Amaç: Bir tasarımcı için duyuların önemine vurgu yapmak; duyularla ilgili farkındalık yaratmak; mekan tasarımını ve duyular arasında ilişki kurmak; mekan tasarımında en etkili olacağını düşündükleri duyuya odaklanmalarını sağlamak.

Atölye Kurgusu: Şu anda bir tasarımcı olarak bulunduğunuz stüdyo ortamının hangi duysal özelliğini (görme, duyma, koklama, dokunma, tatma duyuları ile ilişkilendirebileceğiniz bir özelliği) etkileyecek bir tasarım yapsanız, mekanın algısında en etkileyici (olumlu-olumsuz) değişimi gerçekleştirebilirsiniz?

Duyu Atölyesi 19 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci: Duyma: İlham kaynağı oluşturacağı için mekanda sürekli farklı seslerin, müziklerin yankılanmasını isterdim.

2.öğrenci: Görsel: Bulduğumuz alan geniş ve bol ışık alan bir stüdyo ortamı. Eğer tüm camlar kapanırsa ve duvar olursa karanlık boğucu bir atmosfere dönüşür. Olumsuz biretki yaratır.

3.öğrenci: Görsel: Renklerle oynardım.

4.öğrenci: Koklama: Koklama tüm duyulardan daha önce hissedilir ve psikolojik açıdan derin etkiler yaratılabilir.

5.öğrenci: Görsel: Mekanın renklerinde değişiklik yaptım.

6.öğrenci: Dokunsal: Yumuşak oturma elemanları, rahat ve daha sıcak bir ortam oluşturulabilirdi. Belki duvar yüzeyleri dahası renklerle, daha yumuşak bir malzeme ile kaplanırdı. Masalar bu kadar sert ve dik olmazdı.

7.öğrenci: Görsel: Turuncunun teşvik edici özelliğinden yararlanıp, mekanı daha samimi göstermenin yollarını arardım.

8.öğrenci: Görsel: Renkleri değiştirdim. Mekana ilk girdiğimde beni etkileyecek olan mekanın renkleri olduğundan görme duyusunu kullanırdı.

9.öğrenci: Koklama: Koklamanın çekici ve uzaklaştırıcı etkisini kullanırdım.

- 10.öğrenci: Duyma: Mekana etkili ses, müzik eklerdim. Stüdyo ortamında ilham alabileceğimiz kaynağı çoğaltırdım.
- 11.öğrenci: Görme: Mekanı görsel açıdan zenginleştirdim.
- 12.öğrenci: Görme: Renkleri kullanarak daha dinamik, daha canlı bir atmosfer yarattım.
- 13.öğrenci: Duyma: Tasarım stüdyosunun ruhuna uygun müzikler eklerdim. Müzik bize farklı yerlerde olduğumuzu hissettirebilir. Bir atölyede bir müzik eşliğinde gözlerimiz kapalı hareket etmiştik. Ortamın sesini değiştirmek algımızı değiştirmek için en etkileyici faktörlerden.
- 14.öğrenci: Duyma: Stüdyoya her gün farklı müzikler verirdim. Tasarımcının sestem nasıl etkilendiğini sınırdım.
- 15.öğrenci: Duyma: Ses insanı o mekana ait hissetmesini sağlamaktadır. Ses kullanarak ortamın etkisini değiştirmenin, tasarımlara yansıtacağını düşünüyorum.
- 16.öğrenci: Görme: Farklı renkleri kullanarak mekanı daha etkileyici hale getirdim.
- 17.öğrenci: Duyma: Ses benim için en ilham verici unsur. Mekanların ne için kullanılacağını bilip, sadece duyma duyusunu kullanarak tasarım yapabiliydim çok daha etkileyici tasarımlar yapabiliydim. Duygularımı
- 18.öğrenci: Koklama:-
- 19.öğrenci: Duyma:-
- 20.öğrenci: Görme: Bulduğumuz stüdyo ortamı çok ışık alan bir mekan, bunu önelemek için bazı tasarım kararları alırdım.
- 21.öğrenci: Görme: Olumsuz hale getirdim. Tüm pencereleri kapatırdım. Bu şekilde hem görmenin önemi hem de diğer duyuların farkındalığını arttırmış olurum.
- 22.öğrenci: Görme: Ortamı daha renkli bir hale getirdim.
- 23.öğrenci: Görme: Renkleri ışığın gelme açısına göre tasarlardım. Gün içindeki mekanda oluşacak etkileri değiştirdim.
- 24.öğrenci: Görme: Rengini değiştirdim.
- 25.öğrenci: Duyma: Mekanın havaalanının yakınında oluşu uçak seslerinden olumsuz ekilenmemizi sağlıyor. Pencerelerde değişiklik yaparak belki de bu değişimden mekanın olumlu ekilenmesini sağlayabilirdim.
- 26.öğrenci: Koklama: Hoş, ferah ve canlılık veren aynı zamanda herkesin bildiği ve aidiyet duygusunu tetikleyen bir koku seçer ve bulunduğu ortamın her daim bu şekilde kokmasını sağlardım. Böylece herkes mekanla kendini ilişkilendirirdi. Mekanı benimserdi.
- 27.öğrenci: Görme: Renkler ilham kaynağıdır. Psikolojimizi etkilerler. Sınıf ortamında bir tasarım sürecini yaşadığımız için, renklerin farklılaşması tasarımlarımıza katkı sağlayacaktır.
- 28.öğrenci: Görme: Canlı renkler ve farklı biçimlerden oluşan yüzeylerden oluşan bir stüdyo ortamı tasarlardım.
- 29.öğrenci: Dokunma: Mekana giren insanları dokunma-hissetme mekanının uyanmasını sağlardım. Duvar yüzeylerine üç boyutlu hareketli biçimler yaparak mekanın daha canlı bir etkiye sahip olmasını sağlardım.
- 30.öğrenci: Duyma: Her gün mekanda farklı müzikler yayınlardım, ses tasarıma ilham kaynağı oluşturur.

Duyu atölyesi 20: Dokunma-görme-duyma-tatma-koklama atölyesi

3. gün (08.30-12.30)

Süre: 60 dk.

Kullanılacak malzeme: Kağıt, kalem

Amaç: Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; bir tasarımcı için duyuların farkındalığının önemine vurgu yapmak; duyularla ilgili farkındalık yaratma; tasarımcı ve kullanıcı arasında empati kurma; bir tasarımcı olarak tasarlayacakları mekânla ilgili çeşitli sorular sorarken bu soruların kullanıcıların duyuşsal algıları ile ilişkili olmasının önemini kavratma

Atölye Kurgusu: Bir tasarımcı olarak sizden tasarımı yapacağımız mekânı ve bu mekânı kullanacak hedef kitleyi çeşitli sorular sorarak tanımanız beklenmektedir. Ne tür sorular sorarak mekân ve kullanıcılar hakkında bilgi sahibi olursunuz?

Duyu Atölyesi 20 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci: O mekânı kullanacak kişilerin yaşlarını, cinsiyetlerini sorardım. O mekânın ne amaçla kullanılacağını sorardım. Kullanıcıların ne işle uğraştığını da sorardım.

2.öğrenci: Mekânı ne kadar süre ve ne sıklıkla kullanacaklarını sorardım. Mekanda ne tür işlevler olacağını sorardım. Kullanıcısına nasıl bir psikolojik etki katabileceğini diye sorardım (Rahat mı, dinamik mi?)

- 3.öğrenci: Mekan ne renk? Donatıların boyutları nasıl? Zemin dokusu yumuşak mı sert mi? Gibi sorular sorarım.
- 4.öğrenci: Hedef kitelenin mesleği ile ilgili sorular sordum. Mekanın bulunduğu çevre ile ilgili sorular sorardım. Mekanın işlevini sorardım. Hedef kitelenin yaşını sorgulardım.
- 5.öğrenci: En sevdiği şarkıyı sordum. İzlediği zaman onu mutlu eden filmi sordum. Bulunmak istediği ülkeyi sordum. Parfümünü öğrenirdim. Sevdiği rengi sordum.
- 6.öğrenci: Mekanı kimler kullanacak? Mekanı kimler kullanacak?
- 7.öğrenci: En sevdiğiniz renk? Geniş mi olsun, küçük mü olsun? Işık alsın mı, almasın mı? Mekanın işlevi ne olacak? Mekanı kaç kişi kullanacak?
- 8.öğrenci: Kimler kullanacak? Kaç kişi kullanacak? Yaş grubu nedir? Kişilerin ilgi duyduğu, sevdiği şeyler nedir? İhtiyaç duydukları şeyler nedir?
- 9.öğrenci: Sevdiği renkleri öğrenirdim. Daha önce yaşadığı mekanı görmek isterdim. Yaşadığı mekanda neleri beğenmediğini sorgulardım. Mekanı kaç kişi kullanacak ve hangi amaçla kullanacak diye sorgulardım.
- 10.öğrenci: Hangi meslekle meşgul olduğunu, fiziksel veya psikolojik bir rahatsızlığı olup olmadığını sordum. En sevdiği yemeği, en sevdiği kokuyu, en sevmediği rengi, en sevdiği geometrik şekili, en beğendiği şarkıyı sordum.
- 11.öğrenci: Hedef kitelenin mesleği ile ilgili sorular sordum. Mekanı kaç kişi kullanacak diye sorgulardım. Mekanın bulunduğu çevre ile ilgili sorular sordum. Mekanın işlevini sordum. Hedef kitelenin yaşını sorgulardım.
- 12.öğrenci: Ne amaçla kullanılacak? Kim kullanacak? Özel isteği var mı? Kendini mekanda nasıl hissetmek isteyecek?
- 13.öğrenci: Kullanıcı kaç yaşında? Kimler mekanı kullanacak? En sevdiği renk ne? Acı mı sever tatlı mı?
- 14.öğrenci: Hangi duyu organınız olmadan yaşayamazsınız? En sevdiğiniz renk nedir? Ne tür müzikler dinlersiniz? Mekanda hissetmek istediğiniz his nedir?
- 15.öğrenci: Nelerden hoşlanırsınız? Hangi renkler sizi iyi hissettiriyor? O mekanda kendinizi nasıl hissetmek istiyorsunuz? Kullanıcıların yaş aralığı neler?
- 16.öğrenci: Mekandan beklentiniz nedir? Kendinizi mekanda nasıl hissetmek istiyorsunuz?
- 17.öğrenci: Mekan ne için kullanılıyor? Kişilerin sağlık ya da psikolojilerinde bir sorun var mı, bir engelleri var mı?
- 18.öğrenci: Hayattan zevk almanızı sağlayan şeyler nelerdir? Bir mekanda aradığınız en önemli özellikler nelerdir?
- 19.öğrenci: Ne tür kokular, renkler insanları daha da ferahlatır? İnanlar kaç yaş aralığındalar? Bu yaş grubu hangi tür renklerden daha çok hoşlanır? Ortalama fiziksel özellikleri nelerdir?
- 20.öğrenci: Mekanın kullanım amacı ne olacaktır? Mekan her yaşta insana hitap ediyor mu belli bir yaş grubu mu hedef kitle olarak belirlenecektir?
- 21.öğrenci: Kullanıcının hoşlandığı renkler, en sevdiği yemek, en sevdiği müzik tarzı nedir? Kullanıcı nelerden hoşlanmaktadır?
- 22.öğrenci: Mekana girdiğinizde ne hissetmek isterdiniz? Mekana girdiğinizde ne ile karşılaşmak sizi etkilerdir? Dinlenirken vücudunuzun aldığı şekil nedir?
- 23.öğrenci: Mekan ne amaçla kullanılacaktır? Mekanın nasıl bir izlenim vermesini istersiniz? Mekanın olmazsa olmazları nelerdir? Zevkleriniz neler? Genel ruh haliniz nedir?
- 24.öğrenci: Kullanıcıların bu mekana gelmelerinin nedeni? Kullanıcılar bu mekanın içindeyken nasıl hissetmeli? Kullanıcıların yaş aralığı nedir? Kullanıcıların bu mekandan beklentileri nedir?
- 25.öğrenci: Nerelisiniz? Nelerden hoşlanırsınız? Kişiliğinizin en önemli özelliği nedir?
- 26.öğrenci: Mekan içinde gerçekleştirilebilecek eylemler nelerdir? Bu mekanda nasıl bir ruh halinde olmayı tercih edersiniz, mekanın ruhunuzu nasıl etkilemesini istersiniz?
- 27.öğrenci: Mekanın amacı ne? Mekan ne amaçla kullanılacak, mekanda ne gibi eylemler yapılacak?
- 28.öğrenci: Mekanın kendinizi nasıl hissetmek istersiniz? En sevdiğiniz müzik türü nedir? En sevdiğiniz renk nedir?
- 29.öğrenci: Mekan ne amaçla kullanılacak? Bir mekana girdiğinde nasıl hissetmek istersiniz? Bir mekanın seninle bağdaşması için oraya ait olman için o mekanda olmasını isteyeceğin şey ne olurdu?
- 30.öğrenci: En sevdiğiniz renk nedir? En etkilendiğiniz doğa sesi nedir? En sevdiğiniz müzik tarzı nedir?

Duyu atölyesi 21: Dokunma-görme-duyma-tatma-koklama atölyesi

3. gün (13.30-15.30)

Süre: 60 dk.

Kullanılacak malzeme: Kağıt, kalem

Amaç: Çok duyulu farkındalık atölyelerinde edindikleri farkındalıkları bir tasarımcı bakış açısı ile yorumlama deneyimi yaşatma; bir tasarımcı için duyuların farkındalığının önemine vurgu yapmak

Atölye Kurgusu:

Farzedin ki bir sihir yardımıyla özel bir güce sahip olacaksınız. Duyusal anlamda hangi duyunuzu en duyarlı hale getirmenin şu an sahip olduğunuz yaratıcılığa katkı sağlayacağını düşünürdünüz. Neden?

Duyu Atölyesi 21 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

- 1.öğrenci: Görme: Ayrıntıların daha fazla farkına varmak ve gördüğüm şeyleri hiç unutmamak isterdim.
- 2.öğrenci: Duyma: Mobilyaların sesini duymak isterdim. Kullanışlılıkları hakkındaki düşünceleri ya da insanların onların kullanım şekliyle alakalı neler hissettiklerini duymak isterdim.
- 3.öğrenci: Görme: Tasarım aşamasında beni etkileyen herşeyi hemen görmeli, farketmeliyim. Gördüklerimi hemen harika şekilde harmanlayıp bir ürün çıkarabileyim.
- 4.öğrenci: Duyma: Duyma duyumu geliştirmek isterdim. Bakmak ve görmek arasındaki fark gibi duymak ve işitmek.
- 5.öğrenci: Görme: Görme duyumu daha duyarlı hale getirmek isterdim. Fakat beni kısıtlayan biçimlerden uzaklaşp hayal gücümü arttıracak yönde, farklı, kalıplaşmış biçimlerden kurtulmalıyım.
- 6.öğrenci: Duymak ve bunu beynimde ayırt edebilmek
- 7.öğrenci: Görme duyumun olmasını isterdim. Baktığımda bir nesnenin en ince ayrıntısına kadar geçrebilmek isterdim. Böylece hayal edemediğim şeyleri, gördüğüm için daha rahat ve iyi tasarım yapardım.
- 8.öğrenci: Duymak: Çünkü gözlerimi kapattığımda sadece sesleri duyarım. Sesler bana çağrışım yapar.
- 9.öğrenci: Görme: Gidemediğim göremeyeceğim yerleri görmek isterdim. Mesela piramitlerin içine girmek, bulutlara yükselmek, yeraltında kimsenin giremeyeceği yerleri keşfetmek isterdim.
- 10.öğrenci: Koku: Her ortamın bir kokusu var sonuçta, bazen fark edemiyoruz. Koku duyumunu arttırarak insanların alamadığı kokuları duyarak, tasarımımda çıkış noktası, esin kaynağı olarak kullanabilirim.
- 11.öğrenci: Koku: Çünkü şu an yeterince kullanamıyorum. Onu daha etkili kullanabilseydim daha yaratıcı olurdu. Kokunun bir mekanın ruhu olduğunu düşünüyorum.
- 12.öğrenci: Görme: Görme duyumunun öyle gelişmesini isterdim ki daha çok şey görmek, gördüklerimi daha ince ayrıntısına kadar görmek, her detaylarıyla incelemek isterdim.
- 13.öğrenci: Dokunma: Dokunduğum varlığı en iyi şekilde hissetmemi sağlardı. Müthiş olurdu heralde.
- 14.öğrenci: Duyma: Seslerin çoğunu duymak isterdim. Kuvvetli bir müzik kulağına sahip olmak isterdim. Sesin ve notanın ahengi sayesinde daha iyi daha farklı şeyler tasarlayabilirdim.
- 15.öğrenci: Duyma: Seslerin insana hissettirdikleri mekanda aidiyet duygusunu uyandırmaktadır. Müziklerin insanlarda hissettirdiği duygular mekanlarda kullanılırsa daha başarılı daha farklı, özgün tasarımlar ortaya çıkabilir. Daha iyi duyabilmek ilham kaynağını arttırırdı. Bir müziği dinlerken herkes aynı şeyi hissederken, detaylı bir şekilde duyabilmek ritmin arasında gizli kalan bir notayı duyarak diğerlerinden çok farklı bir şey tasarlamama sebep olabilir.
- 16.öğrenci: Dokunma: Dokunma duyumun daha duyarlı olmasını isterdim. Çünkü dokununca daha çok hissedirdim. Hissetmek diğer duyuların eksikliğini giderirdi.
- 17.öğrenci: Koklama: Koku duyumunun güçlü olması etrafımdaki nesnelere hareketlilik özelliğini daha net algılayabilmemi sağlayacaktır. Koku hassasiyeti, etrafa olan hassasiyetimi arttırarak daha duyarlı tasarımlar yapabilmemi sağlayacaktır.
- 18.öğrenci: Görme: Detaylarda gizli olanları görebilmek, yaratıcılığımı arttırırdı.
- 19.öğrenci: Dokunma:-
- 20.öğrenci: Duyma: Kalabalıkta gürültünün içinden sıyrılıp, istediğim ses odaklanmak isterdim. Bu özelliğin beni daha yaratıcı kılacağını düşünüyorum.
- 21.öğrenci: Görme: Nesnelere en ince ayrıntılarına kadar görürsem, birleşim detayları, iskelet sistemleri, renk geçişleri vb.gibi bilgilere rahatlıkla ulaşabilirdim.
- 22.öğrenci: Duyma: Duyma duyumun aktif hale gelebilmesi, sesleri daha iyi duyabilmeme, onlara yüklediğim anlamı çok daha artmasına sebep olurdu.

23.öğrenci: Görme: Renksiz siyah bir ortam beni çok korkutuyor. Hayatı eğlenceli kılan heyecan veren renklerdir. O renkleri en ince detayına kadar görebilmek, renk geçişlerini hissedebilmek beni çok farklı kılacaktır.

24.öğrenci: Duyma: Bana büyük bir ilham kaynağı olan müziği daha etkili kullanabilirdim. Şu an farkında olmadığım birçok sesi duymakta benim için farklı bir deneyim olurdu ve tabiki tasarımlarıma da bunu yansıttım.

25.öğrenci: Görme: Yaprığı, böcekleri, diğer canlıları mesela sadece biçimsel olarak değilde, hücrelerine varıncaya kadar görebilseydik esin kaynağı açısından çok faydası olurdu.

26.öğrenci: Görme: Baktığım yerden kimsenin göremediğini görmek; ağacın dokusunu, toprağın altındakini yaşamı veya ufuktakini görebilmek bana sınırsız hayalgücü sağladı, bu da yaratıcılığımı besledi.

27.öğrenci: Duyma: Çünkü etrafımızda çok farklı ve çok fazla ses var. Her türlü sestten etkilenecek farklı ve ilginç tasarımlar yapmak isterdim.

28. öğrenci: Görme: Aynı anda birçok yeri görebiliyor olmak, önüme bakarken arkamı da görebilmek, bir şeyin mikroskobik ayrıntılarını görebilmek çok ilham verici olurdu.

29. öğrenci: Dokunma: Görmeyi tamamlayan şey dokunmaktır. Tasarım anlamlı hale gelir. Farklılaşır.

30.öğrenci: Duyma: Ne kadar detaylı duyarsam o kadar derin hissedebilirim, müzik hayal edebilmem için en büyük araç, o yüzden müziği en ince ayrıntısına kadar duyabilmek tasarımıma daha yaratıcı hale getirecektir.

Duyu atölyesi 21: Dokunma-görme-duyma-tatma-koklama atölyesi

3. gün (13.30-15.30)

Süre: 60 dk.

Kullanılacak malzeme: Kağıt, kalem

Amaç: Bir tasarımcı için duyuların önemine vurgu yapmak, duyularla ilgili farkındalık yaratmak.

Atölye Kurgusu: Görme engelli bir sanatçı için bir atölye tasarlayacağınızı hayal edin. Diğer duyuların öneminin bilincinde davranarak mekanı tasarlarken, nelere dikkat edersiniz, sırasıyla belirtiniz.

Duyu Atölyesi 21 Esnasında Atölyeye Katılmış Deney Grubu Öğrencilerinin İfadeleri:

1.öğrenci. 1. Görme-Kişinin yön kavramını ayarlayabilmesi için, görme ilgili öğelere ağırlık verirdim. 2.Dokunma duygusu ile ilgili olarak güvenlik açısından yumuşak öğelere ağırlık verirdim. 3.Koklama 4. Tatma duygusuna vurgu yapacak şekilde tasarımlarımı yapardım.

2.öğrenci: 1.Dokunma mekanın içinde duvarlara ya da diğer mobilyalara dokunarak yönünü ve aradığını rahatça bulabilmesi adına önemli.2. Kokularla etrafında ne olup bittiğini anlayabilmesini sağladım. Yani mekana biri girdiğinde mekanda bulunan bir mekanizma sayesinde onun kokusunu alabilmesini sağladım. 3. Duyma, içerideki seslerden iç mekanda birinin bulunup bulunmadığını anlayabileceği bir mekanizma yapmasını sağladım.

3.öğrenci. 1. Koklama mekana ilk girdiğimizde göremeyen bir kişiyi olumlu yönde etlileyebilir. 2. Duyma. Koklamanın ardından engelli kişi mekanda oluşturulacak seslerden olumlu şekilde etkilenebilir. 3. Dokunma duygusunu kullanarak rahatlık konfor koşullarını artırabilir.

4.öğrenci: 1. Koklama zihinde mekanı canlandıran unsurlardan en önemlisi. 2. Duyma. Psikolojik açıdan huzur, hüzn vb. hisleri hissettirebilir. 3. Dokunma mekanda kullanılacak yumuşak renkler mekanda kendini güvende hissettirebilir.

5.öğrenci.1.Dokunma. Mekandaki duvar yüzeylerinde duvarları dokularına göre düzenleyip, kişinin hareket etmesini sağlamak, zeminse dokunsal değerlerle hazırlanmış, pürüzlü şeritler oluşturmak. 2. Mekanın işlevine göre kokuları yaymak. 3. Mekanda kullanılan mobilyaya uyumlu onu anımsatacak seslerle mekana ve işleve uygun sesler kullanmak.

6.öğrenci: 1. Duyma: Duyduğu seslerle kolayca hareket edebilmesini sağlamak. 2. Dokunma. Svri hatlar kullanmazdım, yumuşak hatlar kullanarak kişinin konforlu bir şekilde mekanda dolaşabilmesini sağladım.

7.öğrenci.1. Dokunma. Görmeyen biri kendini güvende hissetmesi için dokunmak ister.2. Duyma: Bir sanatçı için tasarlanan atölyenin hayal gücünü zenginleştirilmesi gerektiğinden çeşitli sesler duyması gerekmektedir. 3. Koklama: Mekanın kokusal etkisi ona ilham sağlayabilir.

8.öğrenci: 1. Dokunma: Kullanacağı atölyeyi göremeyeceği için dokunsal açıdan etkili bir şekilde deneyimlemelidir.

9.öğrenci.1. Dokunma:- 2. Koklama:- 3.Duyma:- 4. Tat alma

10.öğrenci:1. Duyma ile ilgili detaylara ağırlık verirdim önce. Bunu mekana yayılan müzikle sağladım. 2. Koklama: Rahatlatıcı bir koku ile kendini psikolojik açıdan rahat hissetmesini sağladım. 3. Dokunma duygusuyla farkındalık ve yönlendirme sağladım.

- 11.öğrenci.1.Koku: Mekanın ruhu kokusudur. Mekana girdiğinde ilk çeken şey o mekanın kokusu olur bence. Buna dikkat ederek bir tasarım yapardım. 2. Dokunma: Tehlikeli eşyaların olmayacağı bir mekan tasarladım.
- 12.öğrenci:1. Duyma: Duyma duyusuna öncelikverirdim. Öncelikle duydukları seslerden etkilenecek ilham alarak tasarım yapmalarını sağlamak amacıyla, ardından da sessizlikten korkmasını engelledim. Dokunma duyusuyla keşfetmesini güvende hissetmesini isterdim.
- 13.öğrenci. 1. Dokunma: Mekandaki donatılarda keskin hatlar kullanmazdım. Zeminde, duvarlarda dokunma yoluyla onu yönlendirecek işlevde unsurlar tasarladım. 2. Duyma: İşitme yoluyla da mekan içerisinde yönlendirmeler yapardım.
- 14.öğrenci: 1. Dokunma: Mekanın zeminin düz olması gerekir. Basamak, kot yapmazdım. Nesnelere köşesi sivri olmamalıdır. Mekan girintili çıkıntılı olmamalıdır. Kutu, dikdörtgen hatalara sahip olmalıdır. Duyma: Mekana sakın bir müzik verilmelidir.Koku: Mekana ilk girdiğinde etkileneceği kokudur. Kişinin psikolojisini etkileyebilir.
- 15.öğrenci.1. Duyma: Görerek ilham alamadığı durumlarda ses çok önemlidir. Dokunma: Malzeme seçerken yumuşak dokulu malzemeler seçmeye çalışırdım. 3. Koku: Kişinin psikolojik durumunu etkileyecektir.
- 16.öğrenci: 1. Dokunma: Görmeyen kişi dokunarak mekanda hareket etmek ister. O yüzden tasarlanacak yüzeylerin dokusu kullanıcının mekan içerisindeki dolaşımını kolaylaştırmalıdır.2. Duyma: Sesler insanı yönlendirir. Kullanıcı kendisini boşlukta hissetmez. 3. Koklama: Kullanıcının mekanda rahat hissetmesini sağlar.
- 17.öğrenci.1. Duyma: Mekanın giriş kapısının otomatik olması ses sayesinde yönelimi sağlar. Atölyede bulunan her elemana dokunduğunda çıkan farklı sesler olabilir. Her bir işleve hizmet eden elemanların dokuları da farklılaşabilir.
- 18.öğrenci: 1. Dokunma: Farklı öğelerin farklı dokularda olması. 2. Duyma:-
- 19.öğrenci.1. Dokunma: Gideceği yerleri daha kolay bulabilmesi için görme duyusunun açığını kapatan duyu olarak yüzeylerdeki dokuların ne şekilde organize edileceği önemli bir karardır. 2. Koklama 3. Duyma
- 20.öğrenci: 1. Dokunma: Dokunsal öğeleri daha belirgin hale getirdim. Çok farklı malzemeler kullanıp görsel anlamda esin eksikliğini bu yolla kapatmaya çalışırdım. 2. Duyma: Mekanda mutlaka müzik olmasını isterdim.
- 21.öğrenci. 1. Dokunma: Tüm nesnelere dokusunu farklı yapardım. 2. Duyma: Akustik açıdan farklı sesler yaratmaya çalışırdım. 3. Koku: Koku açısından ferahlatıcı bir etkiye sahip bir koku ile mekanın olumlu algılanmasını sağlardım.
- 22.öğrenci: 1. Duyma: Ortamda müzikle hem rahatlatıcı hem de ilham verici bir etki oluşturmaya çalışırdım. 2. Dokunma: Mobilyaların ve yüzeylerin dokularına dikkat ederdim.
- 23.öğrenci. 1. Dokunma: Zeminde, duvarlarda dokunma yoluyla onu yönlendirecek işlevde unsurlar tasarladım.
- 24.öğrenci: 1. Koklama: Mekana ilk girdiğinde kişi koku ile ferah ve doğal bir ortam olduğunu hissederse mekandan olumlu hazlar alır. 2. Duyma: Çeşitli seslerle hayal kurması için destek verilebilir. 3. Dokunma: Mekana hissetmesi için yüzeylerin malzemeli özenle seçilmelidir.
- 25.öğrenci. 1. Dokunma: Ona zarar vermeyecek şekilde iç mekan tasarlanmalıdır. Köşeler sivri olmamalıdır. Koku: Mesela mutfak bölümü, salon mekana ait kokulardan yararlanılarak tanınabilir.
- 26.öğrenci: 1. Dokunma: Hissetmesini sağlar. Eylem alanlarını benimsemesi ve ayırt etmesi için dokusal farklılıklar yaratırdım. 2. Duyma: Sesler sayesinde hayal gücü artırılabilir.
- 27.öğrenci. 1. Duyma: Bir sanatçı için tasarlanan atölyenin hayal gücünü zenginleştirilmesi gerektiğinden çeşitli sesler duyması gerekmektedir. 2. Koklama mekana ilk girdiğimizde göremeyen bir kişiyi olumlu yönde etkileyebilir.
- 28.öğrenci: 1. Duyma: Atölyeyi sesler ile onu yönlendirecek şekilde tasarlardı. 2. Dokunma: Ayrıntıları dokunarak hissedebileceği şekilde düzenlerdim.
- 29.öğrenci. 1. Dokunma: Görmediği için, aidiyet duygusunu kazanması için dokunma duyusunu aktif kullanabileceği bir mekan tasarladım. Mobilyalar yumuşak dokusal etkilerde olurdu. Mekanda pürüzlü yüzeyleri kullanarak hissederek tanınmasını sağlardım. Bir duvar yüzeyini eğrisel hatlı yaparak mekanın o bölümünü engelli kişi için rahatlatma köşesi olarak kişiselleştirdim. 2. Duyma: Mekana canlı hareketli müzikler ya da kuş cıvıltısı, deniz sesi vererek rahatlamasını sağlardım. Renkleri göremediği için mavi renkteki huzuru bulurdu.
- 30.öğrenci:1. Dokunma: Mekanda kaygan duvar yüzeyleri kullanırdım, zeminde pürüzlü yüzeyler tasarladım. Hem kaygan yüzeylerden mekanın ferah, keyifli bir mekan hissinin vermesi hem de yerdeki pürüzlü yüzeyden yolunu bulmasını sağlardım.

Ek.3.Çok Duyulu Farkındalık Atölyeleri Sonrasında Öğrenci Yorumları:

Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Şekilsel Yaratıcılık Normlarına Bağımlı Olan Atölyeler:

1.gün:

1.öğrenci: Bugün atölyemiz çok keyifliydi. Atölyenin başındaki dans etme aşaması en zoruydu. Film izlerken daha önce hiç dikkat etmediğim öğelere dikkat etmeyi öğrendim, bu aşama benim için çok keyifli ve öğreticiydi. Bir mekanı keşfederken 5 duyu ile eş zamanlı olarak değil, her bir duyuyu ayrı ayrı hissederek algılamayı denedim. Kesinlikle farklı bir deneyimdi. Duyularla yeni keşifler yapmayı öğrendim, görme duyusunun aslında tek başına o kadar da ilham verici bir duyu olmadığını fark ettim. Farklı hissettim ve farklı düşünebileceğimi gördüğüm için iyi hissettim.

2.öğrenci: Faydalıydı, hissettiğim muazzam bir gelişme olmadı ama gelişme kaydettiğimi düşünüyorum. Bu tarz çalışmaların arada sırada tekrarlanmasının faydalı olacağını düşünüyorum.

3.öğrenci: Her şey çok güzeldi. Atölyeye katılmadan önce bazı önyargıları vardı. Acaba amacına ulaşacak mı ya da yapabilecek miyim diye düşünüyordum. Atölye sonrasında bu çalışmayı kesinlikle faydalı buluyorum. 4. Çok şey kazandığımı düşünüyorum. Özellikle sınıfta fikrimi rahatça sunabilmek adına benim için çok faydalı oldu. Bu kadar güzel fikirler ortaya çıkarabileceğimi düşünmüyordum. Doğru yönlendirilince olabileceğini anladım. Kesinlikle zihnim açıldı, keşke derslerimiz hep bu şekilde geçebilse.

4.öğrenci:-

5.öğrenci: Bu atölyeyi çok beğendim. Üniversite şimdiye kadar geçirdiğim en güzel ve en eğlenceli gündü. Size çok teşekkür ediyorum. Farklı bir deneyim yaşadım. Bir şeylerin farkına varmak, etrafa daha dikkatli farklı gözlerle bakmak kazanımlarımdan birkaçı. Mesleğim adına önemli şeyler öğrenmeye başladığımı düşünüyorum. Verdiğiniz emek yadsınamaz, teşekkürler.

6. öğrenci: Bugün ki atölye çalışması çok güzeldi. Çok eğlendim. Bugünden itibaren etrafıma, insanlara daha farklı bakacağıma inanıyorum. Görme duyumuz dışındaki duyuları da kullanarak daha yaratıcı olabileceğimi anladım, bir sestem, müzikten bile sayılamayacak kadar fazla farklı fikirler çıkarabileceğinin farkına vardım.

7.öğrenci: Çok güzel bir deneyimdi. Biraz zorlayınca, kafa yorunca farklı fikirler ortaya çıkarabileceğimi anlamadım. Diğer insanlara saçma, farklı gelebilecek bu deneyimi yaşamak çok güzeldi. Farkındalığım arttı, çevremde olan, sürekli bildiğim, gördüğüm şeylerin farklı özelliklerini keşfederek onları anlamayı, onları kullanmayı öğrendim. Benim için zevkli ve hayatımda unutamayacağım bir deneyim oldu.

8. öğrenci: Görmeden dokunmadan, mekan tasarlamaya çalıştım. Bir kokudan tasarım yapmaya çalıştım. Baharatın sadece baharat olmadığını, onunla mekana konsept oluşturulabileceğini keşfettim. Çevreme daha farklı gözlerle bakmaya başladım. Yeni yeni farkındalıklar kazandım. İleri ki aşamalarda bu kazanımlarımı doğru kullanabilirsem, tasarım hayatımda çok daha yararlı olabileceğini düşünüyorum.

9.öğrenci: Oldukça yararlı ve keyif verici bir çalışmaydı. Görsel, işitsel, kokusal, tatsal, dokunsal farkındalıklarım ve algılama şeklim değişti. Özgüven yükseltici, başarılı bir çalışmaydı. Teşekkürler.

10.öğrenci: Çok eğlendiğim ve farkındalık kazandığım bir etkinlikti. Çok keyifli geçti. Etrafıma farklı bakmayı öğrendim. En basit şeyden bile nasıl farklı bakış açılarına sahip olabileceğimizi öğrendik. Unutamayacağım bir tecrübeydi, hayatıma renk kattığınız için çok teşekkür ederim hocam.

11.öğrenci: Bu atölye çalışmasının bana gerçekten çok şey kattığını düşünüyorum. Şimdiye kadar içinde bulunmadığım etkinlikler yaptım. Bugün burada öğrendiğim şeylerin beni daha ileriye taşıyacağını düşünüyorum. Bugünden sonra burada öğrendiğimiz çalışmaları yapmaya bireysel olarak devam edeceğiz. Çünkü bu çalışmaların her birinin bana katacaklarının çok fazla olacağını düşünüyorum. Farklı düşünebilmeyi sanırım bugün anladım ve bunun için de size çok teşekkür ediyorum.

12.öğrenci: Katılmayanların çok şey kaçırdığını düşünüyorum. Bilmenin, bugüne kadar kabul ettiğimiz doğruların bizi sınırladığını fark ettim. Gözlerimiz kapalıyken, neye dokunduğumuzu bilmeden ya da neyi kkladığımızı bilmeden hayal gücümüzün daha iyi çalışabileceğini fark ettim. Ve sınıf arkadaşlarımdan değerli

farklı fikirlerinden yararlandım. Bu atölye sayesinde birbirimizi çok daha iyi tanıdık, herkes kendini, bilinçaltındakileri, geçmişini bu çalışma sayesinde ortaya döktü. Teşekkür ederim.

13.öğrenci: Sizin pozitif enerjiniz hem atölye ortamına hem de bana çok iyi geldi. Atölye çalışması hem çok verimli hem de çok eğlenceli geçti. Basmakalıp, kuru, akılcı fikirlerimizin esaretinden kurtulduk. Alışılmadık ve farklı düşüncelere yelken açtık. Teşekkürler.

14.öğrenci: Bu tarz çalışmaların beni gerçekten geliştireceğine inanıyorum. Bu atölye hayatımda katıldığım en yararlı işlerden biriydi. Sanırım bundan sonra çevremdeki her şeye farklı bakacağım. Hocam çok teşekkürler.

15.öğrenci: Bugün bize dinlettiğiniz bir müzik vardı. En başta yavaş ilerleyen, sonra hızlanan ve tekrar durağanlaşan. Bugünde aynen öyleydi, en başta kendimi olaya konsantre edemedim, açılmayı bekledim, atölye 7den sonra bir yükseliş yaşadım, sonlara doğru tekrar dinginleştim. Her şeye rağmen müzik gibi huzurlu ve mutlu bir gündü. Eğlendim. Dokunduğum, gördüğüm, tattığım, duyduğum, tattığım şeyleri artık birbirleriyle ilişkilendirmeye başladım. Her şey çok güzeldi.

16.öğrenci: Bugün atölye çalışmasında geçirdiğimiz süre boyunca aynı sınıfı paylaştığımız insanların aslında ne kadar farklı, sıra dışı özelliklerinin olduğunu ilk kez fark ettim. Onlardan da önce aslında kendimi de keşfetmiş oldum. Algılarımı nasıl uç boyutlara taşıyabileceğimi öğrendim, nelerin de engel teşkil ettiğini gördüm. Derslerin de bu şekilde işlenmesini çok isterim, yaratıcılığın ancak bu şekilde geliştirilebileceğini düşünüyorum. Her şey çok güzeldi, teşekkürler.

17.öğrenci: Oldukça yararlıydı. Bugün hayata farklı gözlerle baktım. Bakış açım değişti ve yeni farkındalıklar kazandım. Bu atölyeler belli zamanlarda tekrarlanabilir.

18.öğrenci: Çok yararlı bir çalışmaydı. Bazı şeyleri daha farklı gözle ve daha net görmemizi sağlıyor. Bu tarz çalışmaların daha sık yapılmasının gerekliliğine inanıyorum. Tasarım bölümlerinde mutlaka uygulanmalı. İnsanların özgüvenini artırıyor ve yaratıcılığa bakış açısını değiştiriyor. Kendimizi daha rahat ifade edebilme yetisi kazandırıyor. Tek sorun çok uzun olduğu zamanlarda biraz sıkıldım, iki günlük çalışma daha uzun günlere yayılabilir. Sıcak bir kaynaşma ortamı sağlaması açısından da olumluydu, eğitimim için dönüm noktası bile olabilir.

19.öğrenci: Süperdi, duygudan duyguya geçiş, farklı mekanları farklı duyular eşliğinde düşünüp hayal edebilme benim açımdan keyif aldığım yanlarıydı. Zamana yayılsa daha hoş olabilirdi. Çok eğlenceliydi, teşekkür ederim. Sıradan şeylerden farklı şeyler üretmeyi öğrendim, fark edilmeyi, fark edilmeyi keşfettik.

20.öğrenci: Bugün yapılan atölyenin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu atölyelerin sadece 1-2 seferlik olmaması gerektiğini, derslerin de böyle ilginç çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü gerçekten büyük bir beyin fırtınası gerçekleşti ve farkındalığının ve duyarlılığının oldukça arttığını hissediyorum.

21.öğrenci: Çok beğendim, harikaydı. Sadece gözlerle görülmediğini anladım. Nasıl duyacağımı, nasıl tadacağımı, nasıl koklayacağımı öğrendim. Ve tüm duyuların diğer duyularla ne kadar ilişkili olduğunu anladım. Daha sık yapılmalı, daha az kişi olmalı. Kıyafet daha rahat olmalı, ne giymemiz gerektiği önceden söylense daha iyi olur. Çok güzel, çok yaratıcı bir çalışmaydı. Çok keyif aldım. Günlere yayılabilir, çalışmanın ikinci yarısında biraz yoruldu.

22.öğrenci: Eğlenceliydi, farklıydı. Fakat uzun olduğu için sonlarına doğru yorgun düştüm, kopukluk yaşadım. Ama bu şans herkesin eline geçmez, farkındalık kazandım.

23.öğrenci: Çok eğlenceliydi. Bence Türkiye'nin böyle bir eğitim sistemine ihtiyacı var. Özgüvenimin arttığını düşünüyorum.

24.öğrenci: Değişik sorular sayesinde farklı düşünmeyi ve beynimi farklı şekillerde çalıştırmayı deneyimledim, farklı görebilmek, bakabilmek adına büyük bir adım attım.

25.öğrenci: Hocam, her şey için teşekkürler, emeğinize sağlık. Farkındalıklarımı pekiştirdiniz. Gizli kamera olsa daha rahat hareket edebilirdik. Hayatımda yaşamadığım, muhtemelen bir daha yaşayamayacağım iyi veya kötü olup olmadığını henüz idrak edemediğim bir deneyimdi.

26.öğrenci: Atölye güzeldi, faydalıydı. Tek eleştirim atölye tek bir güne değil de günlere yayılsa daha iyi olur. Çok zevk aldım, çok iyi bir deneyimdi, heyecan vericiydi, çok teşekkürler hocam.

27. Emekleriniz ve özveriniz için teşekkürler. Güzel bir deneyim oldu. Eğlenceli bir gün geçirdik. Baştaki tedirginliğim şu anda yerini özgüvene bıraktı. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadım. Dersler bu şekilde olursa daha verimli olur.

28.öğrenci: Güzel bir deneyimdi, özgüvenimin arttığını hissediyorum. Çevreme bakışım değişti. Daha önce deneyimlemediğim ilginç bir çalışma oldu. Seçtiğim bölüm açısından gelecekte bana yol gösterici bir çalışma olduğunu düşünüyorum. İlginç ve eğlenceliydi. Daha az kişiyle olursa daha verimli olacağını düşünüyorum.

29.öğrenci: Farkındalığımızı arttıracak güzel ve yorucu bir gündü. Her atölyenin herkes tarafından bireysel olarak yorumlanması ve okunması, kişisel düşüncemizi geliştirdi. Özgüven verici bir çalışmaydı. Aynı ortamdaki birçok kişi için tek bir kelimenin farklı anlamlar uyandırması gerçekten şaşırtıcıydı. Her şey için teşekkür ederim.

30.öğrenci: Bu zaman kadar yaptığımız uygulamalar içinde (eğitim dönemi boyunca) bana en çok katkısı olduğunu düşündüğüm uygulama oldu. Tülay Zorlu hocamızdan bir söz öğrenmiştik.” Tasarım öğrencileri kendilerini hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda geliştirmelidir.” Bu sözün ne anlama geldiğini bugün daha iyi anladım. Bir koku ile bile mekan tasarlayabileceğimizi, nesnelerin dokusunu kokularını duyarak hayal edebileceğimizi anladık. Dansları tamamen karanlık bir ortamda yapsak daha iyi olabilirdi. Bu atölyelerin herkesin birbirinden ne kadar farklı düşünebildiğini gösteriyor. Eğlenceli bir zaman dilimiydi. Görmenin, bir şeyleri görerek düşünmenin, insanın bakış açısını değiştirdiğini ve ufkunu kapatabileceğini fark ettim. Her atölyede verilen birbirinden farklı cevaplar sayesinde hayal gücüm arttı.

Çok eğlendim, o kadar uzun saatler farklı çalışmalar yapmamız yorgunluğumu keyife ve doyuma çevirdi. Ne kadar farklı bakış açıları ile ne kadar çok tasarım yapabileceğimizi öğrendim. Çevreyi gözlemlemenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Yaratıcılık karın ağrısıyla değil, hayat sevinciyle oluyor. Her şey için teşekkürler.

2.gün

1.öğrenci: Birbirinden farklı, ayrı birçok şeyi bir arada düşünebilmeyi, neden, niye sorularıyla çözüm bulabilmeyi, parçaları birleştirebilmeyi öğrendim. Yaratıcılığımın arttığını biraz da olsa hissedebiliyorum.

2.öğrenci: Başarılı, güzel ve etkileyiciydi. Bugün sıkılmadım. Bence gelişmemiz açısından çok önemli bir çalışma ortamıydı. Çok faydalı olduğunu düşünüyorum.

3.öğrenci: Bugün ki atölye çalışmamız dün ki kadar eğlenceliydi. Özellikle izlediğimiz filmin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Sanırım ilk defa bir filmi farklı bir bakış açısı ile izledim. Bugün düne göre daha az zorlandım. Daha kolay odaklandım, hayal kurmak da daha rahattım. Bu atölye deneyimi için çok teşekkür ederim. Gerçekten çok keyifli ve yararlıydı.

4.öğrenci: Kaçırdığım güzelliklerin farkına vardım, uzun zamandır yıldızları görmemişim. İçimdeki beni keşfettim. Hem kendimin hem etrafımdaki arkadaşlarımdan bilmediğim yönlerini gördüm. Tasarlamanın keyifli yanlarını keşfettim, alakasız görünen şeylerin beni bambaşka yerlere götürebileceğini anladım. Başarı veya başarısızlıklarımızın bizim hayata bakış açımızla doğrudan ilişkili olduğunu anladım.

5.öğrenci: Bu atölyede kazanımlarımla iç mimarın etrafına nasıl farklı bir gözle bakması gerektiğini anladım. Bir sinema filmini izlerken tüm duyularımızı kullanmamız gerektiğini anladım. Hayatın her anında kendimizi geliştirmek için bir parça olduğunu, sanki çevremdekilerle içimdeki yaratıcılık yapbozunu tamamlayormuş gibi hissettim. bu iki günde yapbozuma kocaman iki parça yapıştırdım, kalanları tamamlamak içinde gereken gücü içimde hissettim.

6.öğrenci: Bu atölyeler fazlaştırılmalı, görmeye, hissetmeye açık. Bu atölyeler sonrasında etrafıma farklı bakmaya çalışıyorum. Müziğe farklı odaklanıyorum.

7.öğrenci: Çok keyifliydi. Gerçekten farklı düşünmeye başladım. Amaca ulaştığımı düşünüyorum. Böyle samimi, içten bir hocamız olduğu için çok şanslıyız. Bu tarz atölyeler beni bölümüme, okulum ve mesleğime daha çok bağlıyor. Okulumu daha çok sevmeye başladım. Her şey için teşekkürler.

8.öğrenci: Duyularıma olan algım değişti, çevreyi çok daha bilinçli gözlemliyorum. Derslerin içerisinde bu tarz atölyelerin yer alması gelişimimiz açısından çok faydalı olacaktır.

9.öğrenci: Çok güzel iki gün geçirdik. Çok eğlendik. Farklı düşünmeyi ve farklı bakabilmeyi öğrendim. En ufak bir sesin aslında ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Hayattan zevk alabilmek için nasıl bakmalıyım, nasıl duymalıyım, nasıl tatmalıyım, nasıl dokunmalıyım diye düşündüm. Ve her şeyden zevk alabilmeyi bu detayları hissedebilmenin sayesinde olacağını anladım.

10.öğrenci: Atölyeler sonunda tasarım eğitimimiz için tüm duyu organlarımızı kullanmanın ne kadar gerekli ve önemli olduğunu gördük. Her aşaması bilinçli ve detaylı düşünülmüş atölye çalışmasında adım adım tüm duyuların farkındalığını kazanarak ilerledik ve eğitim daha da etkili hale geldi.

11.öğrenci: Düne göre daha eğlenceli bir gündü. Bu çalışmalarda kazandığım tüm unsurların ileride mesleğimde yararlı olacağına inanıyorum. Böyle bir çalışmada bulunduğum için mutluyum.

12.öğrenci: Ben bugün hayatımdaki en ufak şeyin bile bana bir şey anlattığını anladım. Farklı bakmayı öğrendim. Her şeye anlam yüklemeyi farklı bakış açıları ile her şeyi kendi içinde farklılaştırabileceğimi öğrendim. Her görünen şeyin altında farklı bir şey yattığını öğrendim. Duyulara çok farklı yönden bakmayı tadıp, hayatın farklı güzelliklerle dolu olduğunu öğrendim. Ve başkalarındaki farklı anlamlarla zenginleştim. Tasarlarken tüm bu öğrendiklerimden yararlanacak olmak beni güçlü kıldı.

13.öğrenci: Atölyelerin son bulması beni üzdü. Eğlenceli ve neşeli geçen bir atölye oldu. Nasıl düşünmem gerektiğini artık daha iyi anladım. Görmenin yanında diğer duyuların kıymetini sanki daha iyi anladım.

14.öğrenci:Dün akşam yurda giderken ağaçlardan dökülen yaprakların tenime değişti, ayakkabımın sesi, sokağın sessizliği, rengi, pazardaki insanların seslenişi, görünüşleri ve ne hissettiklerini anlamlandırmaya çalışmam.Atölyeden sonra derinleşen düşünce dünyam. Yani bir nevi 3. gözüm açıldı. İnsanların yerine geçiyorum ya da cansız varlıkların ne hissettiklerini anlamaya çalışıyorum. En sıkıntılı günümde, içimi açtı bu atölye. Ruhuma iyi geldi. Her şey için teşekkürler.

15.öğrenci: Bir mekanı kokusuyla, tadıyla, sesiyle incelemeye başlamanın hazzını hissediyorum. Bir filmi izlerken not tutmanın güzelliğini hissettim. Duyularıma bakışım değiştiğini hissettim.

16.öğrenci: Bu atölyede farklı bakış açıları kazandım. Var olan şeylere farklı bir gözle bakmayı, onları farklı yönleriyle değerlendirmeyi hatta bazen alakasız şeyleri bir arada düşünebilmeyi öğrendim. Ve tasarım yapacağım zaman onunla ilgili bütün bilgilerimi silip, 5 duyuma hatta bazen ruhuma hitap eden şeyleri fark edip, onlar doğrultusunda bir tasarım yapmam gerektiğini, bu şekilde yapılan bir tasarımın daha başarılı olacağını öğrendim. Bu atölyelere katıldığım için kendimi ayrıcalıklı hissediyorum.

17.öğrenci: Atölye çalışması bugün ve dün bize çok fazla şey kattı. Gerçekten düşüncelerimin artık değiştiğine, monotonluktan biraz da olsa sıyrıldığına inanıyorum. Bundan sonra çevreme daha farklı bakacağıma inanıyorum. Gündelik hayatta karşılaştığım sıradan şeyleri bakış açımla nasıl farklılaştırabileceğimi anladım. Sıradan şeylerin alışılmadık tasarımlara yelken açabileceğine inanıyorum. Bundan sonra tasarım yaparken beş duyu organımın da aktif olmasına dikkat edeceğim, onların bana verdiği katkılardan sonra tasarım yapacağım. Her şey için teşekkürler hocam.

18.öğrenci: Her saatini dolu dolu geçirdiğimiz bu çalışmada, hayal gücümüzü nasıl en iyi şekilde arttırabileceğimizi anladık. Farkındalıklarım arttı, duyularla nasıl daha farklı bakış açılarına sahip olunur anladık. Şimdi iyi ki diyorum, çok teşekkürler.

19.öğrenci: Atölyeler bittiği için üzülüyorum. Çok eğlenceli ve samimi bir ortamdı. Bakış açımı değiştirdiniz. Doğaya baktığımda artık bilinçaltımda hep siz ve bu atölyeler olacak hocam. Eğitici, öğretici, faydalı ve eğlenceli bir atölyeydi. Teşekkürler hocam.

20.öğrenci: Daha özgür, daha özgüvenli hissetmemi sağlayan atölye çalışmalarının kesinlikle tasarım eğitimi içinde sıklıkla yer alması gerektiğini düşünüyorum. Hayal gücümü geliştirdim. Duyu organlarımın ne kadar önemli olduğunu gerçek anlamda anladım, hayatı anlamlandırmadaki yerlerini keşfettim. Ve buna çok şaşırdım doğrusu.

21.öğrenci: Faydalı, daha az yorucu, ileri de faydasını daha da anlayacağımız atölye çalışmalarında çok eğlendik. Görmenin yanı sıra diğer duyularımızın kıymetini daha iyi anladığımızı düşünüyorum. Tasarım yapabilmenin ana koşulu duyularımızla çevremizi iyice algılamak. Her şey için çok teşekkür ederiz.

22.öğrenci: Kendimde fark ettiğim en önemli değişiklik, toplum içinde artık kendimi eskisi gibi kasmıyorum. Utangaçlık mı, çekingenlik mi bilmiyorum ama bugün kesinlikle dünden farklı. Bugün atölyede film izlerken fark ettim ki, filme artık farklı açılarla bakıyorum. Mekanı duyular özelinde incelemek çok heyecan vericiydi. Artık sesleri farklı duyacağım, tatlara farklı bakış açısı ile yaklaşacağım.

23.öğrenci: Bu atölyelerin kazandırdıklarının başında özgüvenimdeki artış geliyor. Sesleri, tatları, kokuları farklı yorumlamamı sağladı. Duyulara ve çevreme bakış açım değişti.

24.öğrenci: Oldukça eğlenceli ve keyifliydi. Filmi izlerken belki de ilk defa algılamaya çalışarak izledim. Farklı bir bakış açısı ile filmi izlemek bana heyecan verdi, gelişimimiz için çok faydalıydı. Çevreme ve kavramlara artık çok daha farklı bir gözle bakıyorum.

25.öğrenci: Bugün ki atölye çalışmasında artık çok daha rahattım. Müziği dinlediğimde hemen hissetmeye başladım, sanki bilinçaltım artık ne yapacağımı daha iyi biliyordu. Kendimi hissetmeye zorlamadım, duyularım aracılığıyla hissettim, müziği duyar duymaz kendimi mekanda olayların içinde buldum. Artık çevremi gözlemlerken daha dikkatliyim, hiçbir şeyi kaçırmak istemiyorum. Benim için gerçekten bir farkındalık atölyesi olduğunu düşünüyorum. Artık herkes gibi değilim, farklılıklarımın farkındayım. Bunları bana hissetmemi sağladığınız için size çok teşekkür ederim.

26.öğrenci: Hocam sizinle vakit geçirmek ayrıcalık, söylediğiniz çoğu şeyde keşke herkes sizin gibi düşünse demeden edemiyorum. Çok keyifli, yararlı bir atölyeydi.

27.öğrenci: Bu atölye çalışmasının bana çok şey kattığını düşünüyorum. Bu çalışma kendimi tasarım aşamasında ne kadar kastığımı ve bir şeylerin içimde sürekli saklı kaldığını hissettirdi. Var olanları görmemi, duymamı, hissetmemi sağladı.

28. Özgüvenimi ve hayal gücümü arttırdı. Tasarım yaparken artık daha emin olacağım. Duyulara bakış açım değişti, dolayısıyla çevreme olan algım da değişmiş oldu. Çok eğlenceli bir gün daha geçirdim. Daha önce hiç izlemediğim tarzda bir filmi hiç bakmadığım bakış açılarıyla seyretmek bile keyifliydi. Umarım bu iki günde kazandıklarımı gelecekte kullanabilirim, tasarımlarıma etkisi olur. İyi ki katıldım dedirttiğiniz için çok teşekkür ederim.

29.öğrenci: Farkındalıklarımı arttıran çok yararlı bir çalışma oldu. Farklı duyularımız ile alışılmışın dışında algılar edinebileceğimizin farkına vardık. Bir şeyler tasarlamak, hayal etmek için doğadan, çevreden ilham alabileceğimizi gördük. Bir filmi birçok yönden yorumlayabileceğimizi, bir kokunun farklı anlamlar taşıdığını, bir sesin çağrıştırdıklarını, bir dokunun hissettirdiklerini tartıştık. Her şeyin içinde farklı bir detay olabileceğini kanıtlayan güzel bir atölye çalışmasıydı.

30.öğrenci: Bugünde dün gibi çok güzeldi. Özellikle öğleden önce izlediğimiz film ve o filmi izlerken edinmemizi istediğiniz bakış açıları benim için çok anlamlıydı. Artık bu bakış açılarını hep izleyeceğim. Kendimin fark etmediğim özelliklerim ve becerilerim olduğunun farkına vardım. Her şeye daha dikkatli bakmayı öğrendim. Duyularımızla daha da yaratıcı olabileceğimi anladım. Dans olayı beni zorlarsa da; farklı düşünebilmeyi, yorumlayabilmeyi öğrenmeye başladığımı düşünüyorum. Hocalarımızın ne yapmaya, ne söylemeye çalıştıklarını bu atölyelerdeki çalışmalar sayesinde daha iyi anlamaya başladım. Atölyelerin en sevdiğim kısmı dans kısmı oldu. Farkındalıklarımızın kesinlikle arttığını düşünüyorum. Mesela bugün çıkışta "hayatın seslerini" daha farklı dinleyeceğim. Farklı bakış açılarına sahibiz artık. Bundan sonra ayrıntılara daha çok dikkat edeceğim.

3.gün:

1. öğrenci: İlk atölyede kazanımlarıma artı olarak bu atölyede de yaratıcılığım ve duyu farkındalığı artı.
2. öğrenci: Tat alma duyusunun önemine bu atölyede daha iyi vardım, keyifliydi, değişik bakış açılarıyla baktık. İlk atölyenin netlik kazanmasını sağladı. İlk atölyeye göre daha açık ve net konuştuk, ilk atölye bu atölye sayesinde netleşti.
3. öğrenci: İlginçti. Bakış açım değişti. Duyularımı daha iyi tanıdım sağladı. Hiç düşünemeyeceğim soruları cevapladım. Gerçekten ilginçti.
4. öğrenci: Her zaman ön planda tuttuğumuz görme duyusunun yanında diğer duyularında çok önemli olduğunu anlamamı sağlayan bir atölye çalışmasıydı. Tüm duyuların bütünlüğü ile tasarım kusursuz olabilir. Bu tür atölyeler daha farklı bakış açılarına sahip olmamızı sağlıyor.
5. öğrenci: Bu atölye sayesinde özgüven sahibi oldum. Bakış açısı, hayal gücü olarak aslında çok ilerleme kaydettiğimi fark ettim. Atölyede bahsi geçen birçok konu özelinde tasarımlarıma yön verebileceğimi öğrendim. Keşke böyle bir dersimiz olsaydı. Biz de çizilmiş sınırlardan kurtulsaydık.
6. öğrenci: Heyecanlandırdı. Gelişimimiz için çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Kalıpları yıkmak adına mükemmel bir uygulama. Duyularımızın muazzam derecede yüksek ve güçlü etkileri olduğunu hatırlattı. Bu duyuları kullanmayı öğrenmek ve tasarıma aktarmak bizleri gerçek birer tasarımcı yapacağını düşünüyorum.
7. öğrenci: Duyularımızın etkisinin ne kadar önemli olduğunu farkına vardım. Hayatımdaki sıradanlıkların aslında kıymetli olduğunu, aslında her birinin birer ilham kaynağı olduğunu anladım. Kendimi daha rahat hissediyorum. Form oluştururken kendimi daha iyi ifade edebileceğimi hissediyorum.
8. öğrenci: Farklı bakış açılarına sahip olduğumu söyleyebilirim. Atölyeye katılan diğer arkadaşların söyledikleri, düşündükleri beni farklı bakış açılarına yönlendirdi. Farklı duylara yönelme ihtiyacı hissettim.
9. öğrenci: Bu atölyeler sayesinde diğer katılımcıların farklı düşüncelerinin ve bakış açılarının farkına vardım. Diğer insanların bakış açıları sayesinde bakış açım değişti. Bu atölye çalışması ders olarak iç mimarlık eğitiminde olmalı. Bu tarz farklı çalışmaların tasarıma bakış açımızı olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.
10. öğrenci: Görme duyusunun yaratıcılığımı sınırladığını düşünmeye başladım. Bir mekandaki kokunun ne kadar önemli olduğunu, kokuyu ne kadar etkili kullanmam gerektiğini hissettim. Çünkü mekanın ruhu kokusudur. Ayrıca bu atölyeye katıldığım için çok şanslı olduğumu düşünüyorum.
11. öğrenci: Duyular hakkındaki düşüncelerim, önceliklerim, farkındalıklarım değişti, gelişti. Aslında tasarımlarımda birçok duyula birlikte hareket ettiğimi, daha da farklı bakış açıları geliştirerek etmem gerektiğinin bilincine vardım.
12. öğrenci: Bu atölyenin sonucunu çok merak ediyorum. Bu atölyenin gelişimime, kendimi bulmama, kendimi sevmeme ve güvenmeme faydalı olacağına eminim.
13. öğrenci: Atölyenin bana gereken farkındalığı kazandırdığını düşünüyorum, birçok duyuya farklı bakış açıları ile bakabilmemizi sağladı. Birçok artı kazandık ve güzel, farklı bir anı oldu.
14. öğrenci: Katıldığım farkındalık atölyesi önceliğimin sadece görme duyusu olmaması gerektiğini gösterdi. Etrafımdaki şeylerin sadece görünümüyle değil dokusuyla, ritmiyle, tadıyla, kokusuyla da ilgilenmem gerektiğini gördüm.
15. öğrenci: Çok güzel ve heyecanlı bir atölye çalışmasıydı. Farkındalıklarımızın farkına vardık. Daha duyarlı hale geldik, bakış açımız değişti. Yaratıcı fikirler sunduk. Teşekkürler hocam.
16. öğrenci: Duyularımı nerede ve nasıl kullanacağıma yönelik düşünmemi sağladı. Duyularımı kullanamıyordum ne olurdu sorusuna cevap bulmamı sağladı.

17.öğrenci: Bu atölye çeşitli duyuların yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu bana gösterdi ancak duyuların önem sırası benim açımdan şimdilik değişmedi. Değişebileceğini gösterdi. Sadece görme duyusu ile tasarım yapılamayacağını öğrendik.

18.öğrenci: Kısa sürede çok şey katan bir çalışmaydı. Her şeyden önce çevreme bakışımı, algımı ve yorumlama şeklimi olumlu ölçüde değiştiren bir çalışma oldu. Esinlenme, bakma, görme ve hissetme açısından izlemem gereken yolu daha iyi anlamamı sağladı. Tüm tasarım eğitimi verilen kurumlarda devamlı olarak uygulanması gereken bir çalışma olduğunu düşünüyorum.

19.öğrenci: Farkındalık atölyesiyle çok keyifli vakit geçirdik. Katılma fırsatı yakaladığım için mutluyum. Bize kattığı fayda bir yana sizle birlikte olmak çok güzeldi. Keşke devamlı olarak uygulanan bir ders olarak ders programında yer alsın.

20.öğrenci: Bu atölyede tasarımda duyularımızı nasıl kullanabiliriz onu gördük. Bu kazanımları daha ileriye götürebilmek için neler yapabiliriz diye düşünmemizi sağladı. Duyularımızı daha duyarlı hale getirmenin yollarını üzerine düşünmemi sağladı. Kendimizi gerçek birer tasarımcı olarak düşünmemizi sağladı.

21.öğrenci: Bence iyi bir deneyim. Kendimi ifade etmek açısından beni ilerlettiği düşünüyorum. Kendime olan güvenim arttı, yanlışlarımı doğrularımı rahatça söyleyebilme fırsatı verdi. Atölyede kendimi mutlu hissettim, katıldığım için çok mutluyum. Duyularımı kullanmayı öğrendiğimi, daha çok farkındalık kazandığımı düşünüyorum.

22.öğrenci: Atölyedeki konuşulanlar, öğretiler sıra dışıydı ve bu sıra dışılık bana keyif verdi. Bu çalışmayı deneyimlemiş olmak benim için çok önemli, kısa bir süre için de olsa tabuları yıkarak düşünmek çok güzeldi.

23.öğrenci: Yaratıcılığımın eksik olduğunu düşünürken bu atölyede kazandığım bakış açıları ve özgüven sayesinde yaratıcılığımın artabileceğini düşünüyorum. Farkındalığımın arttı ve farklı bakış açıları kazandığım için kendimi şanslı hissediyorum.

24.öğrenci: Sahip olduğum ama bunun bilincinde olmadığım özelliklerim olduğunu keşfettim. Yeni bakış açıları ve farkındalıklar kazandım. Bir tasarımcı olarak, arttırmam gereken farkındalıklarım artık daha hakimim. Benim için yılın en değerli zamanları bu atölyede geçirdiğim zamanlardı.

25.öğrenci: Atölye her zamanki gibi çok eğlenceli geçti. Kendimde farkında olmadığım bazı yönleri keşfetmemi sağladı. Bir tasarımcı için duyuların ne kadar önemli olduğunu bir kez daha anlamama yardımcı oldu.

26. Atölye tüm duyuları birlikte kullanmanın tasarıma olabilecek etkilerini, olumlu katkılarımı daha iyi anlamamda yardımcı oldu. Henüz 1. Sınıfta olmama rağmen uzunca bir süredir bu işin içindeymiş gibi hissetmemi sağlayan bir deneyim oldu.

27.öğrenci: Tasarım atölyesi sonrası farklılaştığımı hissediyorum. Bu da beni mutlu ediyor. Bu çalışma kendimizi bir tasarımcı olarak düşünmemizi sağladı, duyularımızı yerinde kullanarak farklı bakış açıları kazanarak farklı tasarımlar yapabileceğimizi öğretti.

28.öğrenci: Böyle bir çalışmayı kesinlikle destekliyorum. Keşke daha sık yapılabilse ve eğitim& öğretimin en başından itibaren yapılan bir uygulama olsa. Bireysel olarak farkındalık kazanmamızın çok önemli olduğunu düşünüyorum.

29.öğrenci: Alışılmışın dışında, sıklıkla kullandığım duyularımın yerine (görme, dokunma) farklı duyulara yönelmem gerektiğini düşündüm.

30.öğrenci: Duyular ve tasarım bir bütün olduğunu anladım. Hangi duyunun daha ağır bastığı konusunda fikir sahibi olmama sebep oldu.

Ek.4. Tablo Özetleri

Deney Grubu için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Sonuçlarının Sözel, Şekilsel ve Genel Toplam Yaratıcılık Puanları

Deney Grubu	Karşılaştırılan Gruplar	Sonuç
	Sözel Yaratıcılık 1	Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Puanı2 > Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Puanı1
Sözel Yaratıcılık 2		
Şekilsel Yaratıcılık 1	Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Puanı2 > Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Puanı1	
Şekilsel Yaratıcılık 2		
Toplam Yaratıcılık 1	Deney Grubu Toplam Yaratıcılık Puanı2 > Deney Grubu Toplam Yaratıcılık Puanı1	
Toplam Yaratıcılık 2		

Deney Grubu için Torrance Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Sonuçlarının Sözel, Şekilsel ve Genel Toplam Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklar

Kontrol Grubu	Karşılaştırılan Gruplar	Sonuç
	Sözel Yaratıcılık 1	Kontrol Grubu Sözel Yaratıcılık Puanı2 > Kontrol Grubu Sözel Yaratıcılık Puanı1
Sözel Yaratıcılık 2		
Şekilsel Yaratıcılık 1	Kontrol Grubu Sözel Yaratıcılık Puanı1 > Kontrol Grubu Sözel Yaratıcılık Puanı2	
Şekilsel Yaratıcılık 2		
Toplam 1 Yaratıcılık	Kontrol Grubu Toplam Yaratıcılık Puanı1 > Kontrol Grubu Toplam Yaratıcılık Puanı2	
Toplam Yaratıcılık 2		

Deney ve Kontrol Grupları için Torrance Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Sonuçlarının Sözel, Şekilsel ve Genel Toplam Yaratıcılık Puanlarının Karşılaştırılması

Deney-Kontrol Grubu	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu)	Karşılaştırılan Gruplar	Sonuç
		Deney Sözel Yaratıcılık 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
Kontrol Sözel Yaratıcılık 1			
Deney-Kontrol Grubu	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu)	Deney Şekilsel Yaratıcılık 1	Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık 1 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık 1
		Kontrol Şekilsel Yaratıcılık 1	
		Deney Toplam Yaratıcılık 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
		Kontrol Toplam Yaratıcılık 1	
Deney-Kontrol Grubu	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu)	Deney Sözel Yaratıcılık 2	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
		Kontrol Sözel Yaratıcılık 2	
		Deney Şekilsel Yaratıcılık 2	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık 2 > Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Puanı 2
		Kontrol Şekilsel Yaratıcılık 2	
		Deney Toplam Yaratıcılık 2	Deney Grubu Toplam Yaratıcılık 2 > Kontrol Grubu Toplam Yaratıcılık Puanı 2
		Kontrol Toplam Yaratıcılık 2	

Deney grubu için Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Alt Başlıklarının İrdemesi

Deney Grubu	Karşılaştırılan Gruplar	Sonuç
	Sözel Akıcılık Yaratıcılık 1	Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Akıcılık Puanı 2 > Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Akıcılık Puanı 1
Sözel Akıcılık Yaratıcılık 2		
Sözel Esneklik Yaratıcılık 1	Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Esneklik 2 > Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Esneklik 1	
Sözel Esneklik Yaratıcılık 2		
Sözel Orjinallik Yaratıcılık 1	Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Orjinallik 2 > Deney Grubu Sözel Yaratıcılık Orjinallik 1	
Sözel Orjinallik Yaratıcılık 2		

Deney grubu için Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Alt Başlıklarının İrdelenmesi

	Karşılaştırılan Gruplar	Sonuç
Deney Grubu Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testleri	Akıcılık 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Akıcılık 2	
	Orijinallik 1	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Orjinallik 2 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Orjinallik 1
	Orijinallik 2	
	Başlıkların Soyutluluğu 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Başlıkların Soyutluluğu 2	
	Zenginlik 1	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Zenginlik 2 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Zenginlik 1
	Zenginlik 2	
	Erken Kapamaya Direnç 1	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Erken Kapamaya Direnç 2 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Erken Kapamaya Direnç 1
	Erken Kapamaya Direnç 2	
	Duygusal İfade 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Duygusal İfade 2	
	Hikayeyi Anlatabilme 1	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Hikayeyi Anlatabilme 2 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Hikayeyi Anlatabilme 1
	Hikayeyi Anlatabilme 2	
	Hareket Faliyet 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Hareket Faliyet 2	
	Başlıkların Açıklayıcılığı 1	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Başlıkların Açıklayıcılığı 2 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Başlıkların Açıklayıcılığı 1
	Başlıkların Açıklayıcılığı 2	
	Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi 2	
	Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 1	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 2 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 1
	Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 2	
	Alışılmadık Görselleştirme 1	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Alışılmadık Görselleştirme 2 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Alışılmadık Görselleştirme 1
	Alışılmadık Görselleştirme 2	
	İçsel Görselleştirme 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	İçsel Görselleştirme 2	
	Sınırları Uzatma Geçme 1	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Sınırları Uzatma Geçme 2 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Sınırları Uzatma Geçme 1
	Sınırları Uzatma Geçme 2	
	Mizah 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Mizah 2	
Hayalgücü Zenginliği 1	Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Hayalgücü Zenginliği 2 > Deney Grubu Şekilsel Yaratıcılık Hayalgücü Zenginliği 1	
Hayalgücü Zenginliği. 2		
Hayalgücü Renkliliği 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.	
Hayalgücü Renkliliği 2		
Fantazi 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.	
Fantazi 2		

Kontrol grubu için Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Sözel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Alt Başlıklarının İrdelemesi

	Karşılaştırılan Gruplar	Sonuç
Kontrol Grubu	Sözel Yaratıcılık Akıcılık 1	Kontrol Grubu Sözel Yaratıcılık Akıcılık 2 > Kontrol Grubu Sözel Yaratıcılık Akıcılık 1
	Sözel Yaratıcılık Akıcılık 2	
	Sözel Yaratıcılık Esneklik 1	Kontrol Grubu Sözel Yaratıcılık Esneklik 2 > Kontrol Grubu Sözel Yaratıcılık Esneklik 1
	Sözel Yaratıcılık Esneklik 2	
	Sözel Yaratıcılık Orijinallik 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Sözel Yaratıcılık Orijinallik 2	

Kontrol grubu için Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 1 (A formu) ile Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testi 2 (B formu) Alt Başlıklarının İrdelemesi

	Karşılaştırılan Gruplar	Sonuç
Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testleri	Akıcılık 1	Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Akıcılık 1 > Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Akıcılık 2
	Akıcılık 2	
	Orijinallik 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Orijinallik 2	
	Başlıkların Soyutluluğu 1	Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Başlıkların Soyutluluğu 1 > Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Başlıkların Soyutluluğu 2
	Başlıkların Soyutluluğu 2	
	Zenginleştirme 1	Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Zenginleştirme 1 > Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Zenginleştirme 2
	Zenginleştirme 2	
	Erken Kapamaya Direnç 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Erken Kapamaya Direnç 2	
	Duygusal İfade 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Duygusal İfade 2	
	Hikayeyi İfade Edebilme 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Hikayeyi İfade Edebilme 2	
	Hareket Faliyet 1	Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Hareket Faliyet 1 > Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Hareket Faliyet 2
	Hareket Faliyet 2	
	Başlıkların Açıklayıcılığı 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Başlıkların Açıklayıcılığı 2	
	Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi 2	
	Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 1	Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 2 > Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 1
	Tamamlanmamış Çizgi ve Dairelerin Sentezi 2	
	Alışılmadık Görselleştirme 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Alışılmadık Görselleştirme 2	
	İşsel Görselleştirme 1	Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık İşsel Görselleştirme 1 > Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık İşsel Görselleştirme 2
	İşsel Görselleştirme 2	
	Sınırları Uzatma Geçme 1	Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Sınırları Uzatma Geçme 2 > Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Sınırları Uzatma Geçme 1
	Sınırları Uzatma Geçme 2	
	Mizah 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.
	Mizah 2	
Hayalgücü Zenginliği 1	Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Hayalgücü Zenginliği 2 > Kontrol Grubu Şekilsel Yaratıcılık Hayalgücü Zenginliği 1	
Hayalgücü Zenginliği 2		
Hayalgücü Renkliliği 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.	
Hayalgücü Renkliliği 2		
Fantazi 1	Anlamli bir değişiklik saptanmamıştır.	
Fantazi 2		

ÖZGEÇMİŞ

2000 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık Bölümünde başladığı lisans eğitimini 2004 yılında birincilikle bitirdi. 2004 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İç Mimarlık Anabilim dalında başladığı yüksek lisans eğitimini 2007 yılında 'Hastane Yapılarının İç Mekanlarının Görsel Algı Açısından Değerlendirilmesi: Acıbadem Hastaneleri Örneği' adlı yüksek lisans tezi ile tamamladı. Halen aynı bölümde öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

