

149050

**MÜZİK ALAN DERSLERİNİN MÜZİK
ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICI
DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ**

Elif TEKİN

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen**

146050

**Lisans Üstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Güzel Sanatlar Eğitimi
Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır**

**İzmir
2004**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../.../2004

Elif TEKİN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi B¼l¼m¼ M¼zik Eğitimi
Anabilim Dalı Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman) Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen

¼ye... Prof. Mendah Öğlenir

¼ye... Yrd. Doç. Dr. Vesile Tildiz

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

21.11.2004

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:.....

Konu Kodu:.....

Üniv. Kodu:.....

Tez Yazarının

Soyadı: TEKİN

Adı: Elif

Tezin Türkçe Adı: Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri

Tezin yabancı Dildeki Adı: The Effects of Main Courses of Music on Creative Thinking Abilities of Music Teacher Candidates.

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Yıl: 2004

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1-Yüksek Lisans (X)

Dili: Türkçe

2-Doktora

Sayfa Sayısı: 74

3-Sanatta Yeterlilik

Referans Sayısı: 46

Tez Danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Sermin

Soyadı: BİLEN

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1- Yaratıcılık

2- Yaratıcı Düşünce

3- Müzik Eğitimi

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1- Creativity

2- Creative Thinking

3- Music Education

ÖNSÖZ

Bu araştırma müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilgili alana ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde emeği geçen herkese, başta, lisans öğrenimimden bu yana alanımda bana pek çok şey kazandıran tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN' e, araştırmamın gözlem aşamasında bana yardımcı olan arkadaşım Serkan ŞEKER' e, araştırmamın başında kaynak yardımında bulunan Arş. Gör. Duygu ÇETİNGÖZ' e ve Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ' a, bana bilimsel bakış açısını kazandıran değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ' ye, testi içtenlikle yanıtlayan son sınıf öğrencilerine, çevirilerimde yardımcı olan ve hep yanımda olduğunu hissettiğim Oğuzhan GÜRGEN' e ve bana hep destek olan sevgili aileme sonsuz teşekkürler.

Elif TEKİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Yaratıcılığın Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	1
Yaratıcılık.....	3
Düşünme ve Çeşitleri.....	5
Yaratıcı Düşünme Süreci.....	6
Wallas Modeli	6
Yaratıcı Problem Çözme Modeli	8
Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli	9
Yaratıcı Düşünme Becerisinin Dört Düzeyi.....	10
Yaratıcı Bireyin Özellikleri	13
Yaratıcılık ve Cinsiyet.....	15
Yaratıcılık ve Eğitim.....	16
Yaratıcılığın Geliştirilmesi.....	17
Yaratıcılığı Geliştiren Eğitimsel Yöntem ve Teknikler.....	19
Beyin Fırtınası.....	19

Nitelik Sıralama.....	20
Sinektik.....	20
Yaratıcı Drama.....	20
Yaratıcılığın Ölçülmesi... ..	21
Müziksel Yaratıcılığın Ölçülmesi.....	22
Müziksel Yaratıcılık Süreci.....	23
Yaratıcılık ve Müzik Eğitimi	24
Orff Öğretisi	25
Kodaly Yöntemi.....	27
Dalcroze Yöntemi.....	28
Montessori Yaklaşımı.....	29
Carabo-Cone Yaklaşımı.....	30
Suzuki Yaklaşımı.....	31
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	32
Problem Cümlesi.....	32
Alt Problemler.....	32
Sınırlılıklar	33
Sayıtlılar.....	33
Kısaltmalar.....	33
Tanımlar.....	34

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	35
Türkiye’de Yaratıcılık ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	35
Yurtdışında Yaratıcılık ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	49
Araştırmanın Modeli.....	49
Evren ve Örneklem	49
Veri Toplama Araçları.....	49
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	50
TYDT Güvenirlilik Çalışmaları.....	52
TYDT Geçerlik Çalışmaları.....	52
Öğretim Elemanı Gözlem Formu.....	53
Verilerin Toplanması.....	54
Verilerin Değerlendirilmesi.....	54
Veri Çözümleme Teknikleri	55

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	57
TYDT Öntets Sonuçları	57
TYDT Sontest Sonuçları.....	58
Müzik Alan Derslerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme.....	59
Becerileri Üzerindeki Etkileri	
Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin.....	61
Cinsiyete Göre Farklılığı	
Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin	62
Mezun Oldukları Lise Durumuna Göre Farklılığı	
Öğretim Elemanı Gözlem Sonuçları.....	63

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
-------------------------------------	----

Sonuçlar.....	60
Tartışma.....	66
Öneriler.....	68
KAYNAKÇA.....	69
Ek:1 Öğretim Elemanı Gözlem Formu.....	73
Ek:2 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu.....	74



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1 Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük Öntest Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar).....	57
Tablo 4.2 Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük Sontest Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar).....	58
Tablo 4.3 Öğrencilerin TYDT Akıcılık Düzeyi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.4 Öğrencilerin TYDT Esneklik Düzeyi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.5 Öğrencilerin TYDT Özgünlük Düzeyi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.6 Öğrencilerin TYDT Akıcılık, Esneklik, Özgünlük Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.7 Öğrencilerin TYDT Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Düzey Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.8 Öğretim Elemanı Gözlem Sonuçları.....	63

ÖZET

Bu araştırma, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet ve mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma, 33 öğrenciye 6. yarıyılın başında ve 7. yarıyılın sonunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A Formu) uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu zaman diliminde gördükleri dersler araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılarak gözlenmiştir.

Verilerin analizinde standart sapma, frekans, yüzde, t-Testi, Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şunlardır:

1. Öğrencilerin öntest ve sontest yaratıcılık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır..
2. Gözlem sonuçlarından elde edilen verilerin araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu ortaya konulmuştur.
3. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark yoktur.
4. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı fark yoktur.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effects of the main courses of Music Education Department of Fine Arts Education Section in D.E.U Buca Faculty of Education on the creative thinking ability of music teacher candidates. It is also investigated whether there is statistically significant difference between creativity levels and sex and between creativity levels and the type of high school education of music educator candidates.

This study was carried out by applying Torrance Creative Thinking Test Verbal Form A (TCTT) to the 33 students of the music department pre-test at the beginning of the sixth term and the post-test at the end of the seventh term. In addition, the author observed the lessons of these students in that period by using an observation form developed by the author.

The data were collected with Verbal A Form of Torrance Creative Thinking Test and with Lecturer Observation Form which was developed by the author.

Standart Deviation, frequence, percentage, t-Test and Mann Whitney-U Test were used to analyse data.

The results of this study are as follows:

1. There is statistically significant difference between pretest and posttest creativity scores of students.
2. It is revealed that the data obtained from observations support the results of this study.
3. There is no significant difference between sex and creative levels (fluency, flexibility, originality) of students.
4. There is no significant difference between the creativity levels and the type of high school education of students.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Yaratıcılığın Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Yaratıcılık, toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan, her bireyde var olan ve yaşamın her döneminde bulunabilen bir yetenek, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi, var olandan yeni, farklı bir şeyler çıkarma, yakın ve uzak çevreyi görebilme, yoğun bir farkındalık ve bir bilinç artışıdır (Arslan, 2000: 4; May, 1991: 66).

Dünyanın hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde araştıran, eleştirel bakış açısına sahip, problemlere çözüm üretebilen, özgür ve yaratıcı düşünen bireylere duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Bu gereksinimden dolayı dünyada yaratıcılıkla ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Türkiye’de de son yıllarda bu konuda çalışan eğitimcilerimizin sayısı giderek artmaktadır. Nasıl yaratıcı bireyler yetiştirebiliriz sorusu eğitimciler tarafından sürekli gündeme getirilmekte, eğitim programlarının hedefleri de bu doğrultuda değiştirilip geliştirilmektedir. Ancak davranışa dönüşemiyorsa ve bu davranış gözlenemiyorsa belirlenen hedef tek başına yeterli olmamaktadır.

Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinin önemi üzerinde bu denli durulmasına karşın uygulamada aynı çabanın gösterilmediği gözlenmektedir. Bunun nedeni eğitim sistemimizin ezberciliğe dayalı olmasıdır. Özden (2003)’e göre ezberci eğitim sadece gerçek öğrenmeyi engellemekle kalmamakta; öğrencinin bireyselliğini yok etmekte, özgün düşüncüyü sınırlamakta ve yerleşik düşünme kalıbına uymayan yeni verilerin değerlendirilmesini engellemektedir.

Oysa yaratıcılık, geliştirilebilen ve uygun ortamlarda ortaya çıkan bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde ve doğru eğitim ortamının sağlanmasında

öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğrencideki yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarabilmek ve yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için öğretmenin kendisinin de yaratıcı düşünme becerisine, yaratıcı dersler planlayabilme bilgisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmen, bu bilgi ve becerileri öğretmenlik eğitimi gördüğü süreçte edinmelidir. Ancak öğretmen yetiştiren kurumlarda belli akademik becerilerin diğer beceriler üzerinde tutulması nedeniyle çoğu üniversite öğrencisi içlerinde varolan potansiyel yaratıcılığın farkına varamadan mezun olmaktadır.

San (1995), yaratıcılığın ancak özgür ortamlarda ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır. Bireyin doğuştan sahip olduğu yaratma dürtüsünü, yaşamımızın her evresinde varolan müzik ile doyurmak, bu özgür ortamı sağlamak müzik eğitiminin amaçlarından biri olmalıdır.

Müzik eğitimi, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitiminin en uygun alanlarından birini oluşturmaktadır. Ancak, öğretmen merkezli, blokfült ve şarkı öğretimiyle sınırlı müzik dersleri yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaramamakta, nitelikli bireyler yetiştirme konusunda istenilen sonuca götürmemektedir. Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde önemli yer tutan müzik derslerinin, günümüzde etkililiği deneylerle kanıtlanmış çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları ile sunulması gerekmektedir (Bilen, 1999).

Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinlikler ve oyunlardan oluşan bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim yaklaşımları kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak bireyin kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlamaktadır. Birey yarattıkça kendisine güveni artmakta ve böylelikle dış dünya ile daha sağlıklı ve dengeli iletişim kurmaktadır.

Müzik öğretmenlerinin doğru öğrenme ortamlarını yaratmaları, çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarını uygun yöntem ve tekniklerle uygulayabilmelerine bağlıdır. Bunu gerçekleştirmek için de öğretmenin kendisinin de yaratıcı süreçlerden oluşan eğitim ortamlarında yetişmesi gerekmektedir.

Yaratıcılık

Günümüze kadar yaratıcılık kavramı genel olarak estetik alanda kullanılmaktaydı. Gelişmiş toplumların kozmik ortamla kucaklaştıkları çağımızda ise sanat ve bilimin eşdeğer bir nitelik kazanması ile hem sanatsal hem bilimsel alanda yaratıcılık, ortak bir değer olarak kabul edilmektedir (Gökaydın, 2002:16).

Yaratıcılık kavramının batı dillerindeki karşılığı “kreativitaet, creativity”dir. Latince “creare” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamlarına gelmekte ve dinamik bir süreç olarak nitelendirilmektedir (San, 1985).

Yaratıcılık yüzyıllar boyu yalnızca olağanüstü insanlara özgü bir Tanrı vergisi olarak kabul edilegelmiş; yaratıcılık kavramı da en çok “güzel sanatlar alanındaki yaratıcılık” için kullanılmıştır. “Tanrısal güç” düşüncesi ve dahi ile deli arasında kıl payı ayırım olduğu gibi bilim dışı görüşler yakın zamanlara dek benimsenmiştir (San, 1995: 71).

“Yaratıcılık nedir?” sorusuna cevap arandığında çok çeşitli tanımlarla karşılaşmaktadır. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

Robinson (2003:131)’ a göre yaratıcılık, bazı insanların sahip olduğu, diğerlerinin yoksun olduğu bir hassa değildir, zekanın bir işlevidir. Çok çeşitli biçimleri vardır, değişik kaynaklardan yararlanır. Hepimizin çeşitli yaratıcı güçleri vardır. Yaratıcılık insan zekasının etkin bir biçimde katıldığı tüm etkinliklerde görülebilir.

Landou (1974) ise, yaratıcılığı, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüş şeması içinde yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ile yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi olarak tanımlamıştır (Cengizhan, 1997:8).

Yaratıcılık konusunda birçok çalışması bulunan Torrance, yaratıcı düşüncüyü bir sezgi süreci olarak kabul etmekte ve şöyle tanımlamaktadır:

“Boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünüyü ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamaktır”(San, 1979:18).

Braun'a göre yaratıcılık, bilinen şeyleri, biçimleri, yapıları yeni biçimde kullanmak ve şimdiye kadar olduğundan başka bir biçimde birleştirmektir (Gökaydın, 2002).

Maslow “yaratıcı” sözcüğünü bir ürün, karakter, bir etkinlik, bir süreç ve tutum olarak düşündüğünü söylemektedir. Ona göre yaratıcı birey bir çocuğun gördüklerini görebilir. Önemli olan bu bakış açısını yakalayabilmesidir (Sungur, 1992: 55; Cengizhan, 1997: 12).

Barron'a göre yaratıcılık öncelikle, yaratılan ürünün özellikleri ve ürünün aldığı sosyal kabul ile değerlendirilebilir. İkinci olarak yaratılan ürün kendi koşulları içinde değerlendirilmelidir. Örneğin; çözülen ya da tanımlanan problemin zorluğu, önerilen çözümün zerafeti, ürünün yarattığı etki. Üçüncü olarak; yaratıcılık onu besleyen yeteneklerin, becerilerin temelinde değerlendirilebilir (<http://www.dbe.com.tr/psikoloji-dünyası/default.asp>).

Mott'a göre yaratıcılık, insanda açığa çıkmış ve gizli kalmış tüm yetenekleri geliştirme gücü, aynı zamanda yeni fikirleri biçimlendirme, icat etme ve keşfetme gücüdür. Bunun yanı sıra yaratıcılık; yoğun bir merak dürtüsü, sürprizli ve şaşırtıcı olabilme, başkalarının göremediğini görebilme ve farklı tepkiler verebilme yeteneklerini içermektedir (Karşlı, 1999: 4).

Weiss (1993) yaratıcılığı, yeni fikirler ortaya koymak için zihni kullanma, yeni bir şey yapma, hayal gücünü kullanarak yeni fikirler üretme, yeni bir şey icat etme olarak tanımlamaktadır (Çetingöz, 2002: 2).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında yaratıcılığın farklı yorumlanabilen ve tek tanımla açıklanamayan bir kavram olduğu görülmektedir. Ancak yapılan bütün tanımlar yaratıcılığın yeniyi çağrıştırdığı ve düşünce sonucu oluştuğu görüşünde birleşmektedir.

Düşünme ve Çeşitleri

“Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir” (Özden, 2003:137). Düşünme, “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve “eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde de tanımlanmaktadır (Cole, Scribner,1974:145; Özden, 2002: 137).

Senger (1996) zihnimizin sahip olduğu, geliştirmeye uygun düşünme tarzının üç ana grup altında toplandığını belirtmektedir. Bunlar tanımlayıcı-sınıflayıcı düşünme tarzı, analiz etmeye dayalı düşünme tarzı, sentez ve yeni bütünlere dayalı düşünme tarzıdır (Çetingöz, 2002:4).

Yıldırım (1998), zihnimizin oluşturduğu düşünsel modelin dört düşünsel fonksiyona göre çalıştığını söylemektedir. Bunlar gözlem, bellek, mantık ve yaratıcılıktır (Çetingöz, 2002:4).

Guilford, düşünceyi yakınsak ve iraksak düşünme biçimi olarak ikiye ayırmıştır. Yakınsak düşünme, basit, bilinen, olağan yanıtlara yöneliktir. Iraksak düşünme, yeni olanı meydana getirmeye ve umulmadık yanıtlara yöneliktir (Cropley, 2002:107). Iraksak düşünme önceden bir şey belirlenmeden, çeşitli doğrultularda özgürce yol alan düşünmedir. Çözüm için hangi adımların atılacağından önceden bilinemediği, keşfederek özgün ve yeni çözümün ortaya konulduğu düşünme türüdür (San, 1985).

Yakınsak düşünme becerisine sahip bireylerde beklenen, belirlenmiş, ulaşımçı (konvensiyonel) ve olağan, geleneksel, alışılmış, tekdüze yolları izleyen bir yapı vardır. Bu bireyler hazır buluşları değerlendirerek doğru yanıt ve sonuçlara ulaşabilirler (Mamur, 2002:30). Ancak yaratıcılığın asıl dayandığı Iraksak düşünmedir (San, 1979: 20).

Iraksak düşünceye sahip bireyler, belirli önermeleri ve alışılmış yöntemleri tercih etmezler. Bu düşünme şeklinde hiçbir şey önceden belirlenmediği için, bireyler değişiklik ve seçenek peşindedir; olaylar ve nesnelere arasında niteliksel,

estetik ilişkiler kurabilir, yanıt ve sonuca alternatif arama eğilimindedirler ve çözülecek sorunu keşfederek, yeni ve özgün düşünüyü, çözümü ortaya çıkarmaya çalışırlar (Mamur, 2002: 30).

Guilford, İraksak düşünme için gerekli temel yetenekleri şöyle sıralamıştır:

1. Problem ve problem durumlarına duyarlılık gösterme.
2. Düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da başka bir deyişle fazla sayıda işe yarar fikir üretebilme.
3. Alışlagelmemiş, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme.
4. Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme.
5. Sentez yeteneğine sahip olma.
6. Analiz yeteneğine sahip olma.
7. Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme.
8. Değerlendirme yapabilme.

Sonuç olarak yakınsak düşünme mantıksal düşünmeyi iraksak düşünme ise yaratıcı düşünmeyi oluşturmaktadır.

Yaratıcı Düşünme Süreci

Yaratıcı düşünme süreci ile ilgili yaygın olarak kabul edilen modeller aşağıda açıklanmıştır.

Wallas Modeli

Wallas (1978) yaratıcılığın dört aşamada gerçekleştiğini öne sürmektedir. Ona göre yaratıcılık aşamaları; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleştirme doğrulama aşamalarıdır.

1. Hazırlık Dönemi: Bilgi edinme, bunları ilişkilendirme, farklı açılardan analizleme, yorumlama, değişik biçimlerde sentezleme, değerlendirme, yeniden yorumlama biçiminde sürdürülen etkinlikler bu dönemde yaratıcı düşüncüyü harekete geçirir.

2. Kuluçka Aşaması: Ürünün bilinçaltında olgunlaştığı aşamadır. Yoğun bir yaratıcılık çabasının sürmekte olduğu evre olmasına karşın bilinç düzeyinde algılanamayabilir. Bu aşamada sorundan çıkılarak geriye gidilir, sorun zihnin irdelemesine bırakılır. Bu dönem kısa ya da uzun bir süreci gerektirir.

3. Aydınlanma Aşaması: Bu aşamada yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere düşünceler, zihinde aniden belirir ve gelişir. Düşünceler ürünün parçaları olabileceği gibi sonuç da olabilir. Ortaya çıkan ürün beyin tarafından kaydedilir. Hazırlık döneminde tohumu atılan, kuluçka evresinde farkına varmadan doğan yaratıcılık buluş sürecinde birdenbire somutlaşır. Bir başka deyişle kişinin birden “buldum” dediği andır (Özden, 2003:180).

4. Gerçekleme - Doğrulama Aşaması: Aydınlanma aşamasında somutlaşan düşüncenin, hazırlık aşamasında saptanan ölçütlere uyup uymadığının test edilmesidir. Bu son basamakta, çözümün geçerliliği bilinçli bir şekilde gerçeğe ve problemin gerçeklerine karşı test edilmelidir. Çünkü ilk anda parlak çözümler gibi görünen bir çok fikrin ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde gerekli nitelikleri taşımadığı görülebilir (Mamur, 2002: 17-18).

Yukarıdaki bu aşamalar birbirlerinden kesin bir çizgiyle ayrılmadıkları gibi her zaman aynı sıra ile yürümektedir. Bazı evreler atlanabileceği gibi bazılarının geri dönülebilir. Ancak doğrulama evresinin uygulamayı da içerdiği kabul edilebilir (Özden, 2003: 180).

Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Yaşamımızın her alanında sorunlarla karşılaşırız ve bu sorunları çözmek durumunda kalırız.

Problem çözme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da yetenek, hem de teknik ya da bir yöntem olduğu söylenebilir. Problem çözme, bir problemle karşılaşıldığında önceki bilinenlerin yeniden düzenlenerek, yeni duruma çözüm getirmesi sürecidir. Gagne'ye göre bu yetenek en karmaşık zihinsel faaliyettir. Çünkü problem çözme yeteneği, sınama-yanılma, iç görü kazanma, neden sonuç ilişkilerini bulma işlemlerini içerecek kadar geniş bir süreçtir. İçinde anlama ve kavrama yer almaktadır. Bir teknik olarak problem çözme süreci ise, istenen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçmeli ve kullanmalıdır (Karakuş, 2000:14).

Parnes (1981) tarafından geliştirilen model, yaratıcı düşünme sürecinin her evresinde rehberlik ettiği için kullanışlı bulunmaktadır. Model, beş basamaktan oluşur: Gerçeği bulma, problemi bulma, fikir bulma, çözüm bulma ve kabul bulma.

1. Gerçeği Bulma: Problem hakkındaki bilinen her şeyin bir listesinin çıkarıldığı aşamadır. Parnes bu aşamada “Kim”, “Ne”, “Ne zaman”, “Nerede”, “Nasıl” ve “Niçin” sorularının sorulmasını önermektedir.

2. Problemi Bulma: Bu evrede, asıl problem ve onu oluşturan alt problemlere alternatif tanımların getirildiği bir liste çıkarılır. Akılda tutulması gereken, problemin tanımının ona getirilecek çözümü de belirleyecek olmasıdır.

3. Fikir Bulma: Kabul edilen problem tanımlarının her biri için değişik düşüncelerin serbestçe üretildiği beyin fırtınası evresidir. Bu aşamada amaç olabildiğince çok sayıda fikir üretmektir.

5. Çözüm Bulma: Ortaya konan fikirlerin değerlendirileceği kriterlerin belirlendiği evredir. Bu evrede sorunu çözecek en olası alternatif seçilir. Kriterin sağlıklı oluşturulması ve değerlendirmenin tarafsız yapılması esastır. Değerlendirme

bazen her kritere bir ağırlık vererek ve bunların alternatiflere uygulanması ile yapılır. Bu şekilde her fikir ve alternatifin dik ve yatay olarak sıralandığı bir matris hazırlanır.

6. Kabul Bulma: Hareket planının hazırlandığı basamaktır.

Parnes (1981) sıralanan basamakların alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Amaç bireyin, her durumda hemen sorun hakkındaki gerçeği bulma, problemi değişik açılardan tanımlama, çözümler üretme, kriter geliştirerek alternatifleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul göreceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük hayatta kullanabilir hale gelmesidir (Özden, 2003:180-181).

Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann, yaratıcı problem çözme modelinde beyni dört bölüme ayırmaktadır. Yaratıcı problem çözmenin beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu kabul etmektedir. Ona göre, yaratıcı problem çözüme altı değişik zihinsel melekeye (yetkinlik) ihtiyaç vardır. Hermann bu melekeleri altı meslek grubu ile sembolize etmektedir.

Mühendis: Fikirleri geliştirir, ham fikirleri pratik hale getirir, optimum çözümler üretir.

Yargıç: En doğru fikri seçer.

Kaşif: Problemin tam olarak ne olduğunu ortaya koyar.

Dedektif: Problemi bütün yönleriyle ele alır.

Sanatçı: Alternatif bakış açıları üretir. Ortaya atılan ilk fikirler çoğu zaman çözüm üretmez; saçma gibi gözükse de çok sayıda fikir üretilmesi gerekir.

Prodüktör: Çözümün uygulanması için denemeler gerçekleştirir, taktik planlama yapar.

Hermann' da yaratıcı problem çözüme, beynin her iki yanının da kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Sol yan ile üretilen sezgisel, imgesel ve yenilikçi fikirler, sağ yan ile değerlendirilip seçilmekte ve uygulamaya aktarılmaktadır (Özden, 2003: 181-182).

Hermann, beyinde saptanmış fiziksel ve tinsel olarak ayrı, özelleşmiş alanlar bulunduğunu ve bu alanların her birinin kendine özgü ve özel dili, anlayışı, değerleri, yetileri ve bilme-tanım yolları olduğunu belirtmekte, her birimizin, ayrı ayrı bu beyinsel bölümlere göre tercih ettiği ya da kaçındığı tarzların değişik düzenlemelerine göre kurulmuş birer varlık olduğumuzu ileri sürmektedir. Hermann'a göre beyindeki bu bölümler arası egemenlik ya da başatlık düzeni insanlardaki düşünme ve davranış biçimlerini etkilemektedir.

Hermann'ın kuramında, yaratıcılık süreçlerindeki beyinsel işlevlerin beynin iki bölümünde de dengeli bir etkileşim içinde olduğu zamanlarda yaratıcı zekanın tam olarak ortaya çıkabildiği savı kabul gören bir yaklaşımdır.

Beyindeki bu yaratıcı sürecin en başta sanat eğitimi olmak üzere çeşitli eğitim yöntemleriyle gerçekleştirilebildiği, bu eğitimsel süreçler sonunda bireylerdeki bilişsel düşünmenin ve akademik başarının olumlu etkilendiği Hermann'ın yanı sıra pek çok araştırmacının söylemleri ile kanıtlanmıştır (San,1995; Adıgüzel, 2002: 32).

Yaratıcı Düşünme Becerisinin Dört Düzeyi

Yaratıcı düşünme becerisinin dört yönü vardır. Bunlar; akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirmedir (Cropley, 2001: 102). Bu düzeyler aşağıda açıklanmıştır.

Akıcılık

Akıcılık belli bir süre içinde çok sayıda, kabul edilebilecek düşünce, çözüm veya alternatifler üretmektir (Cropley, 2001:103). Akıcı düşünme, ihtiyaç

duyduğumuzda depolanmış bilgilerin kullanılmasını kolaylaştırır (Fisher, 1995; Uzman, 2003: 19).

Bir problem durumuna 5 dakika içerisinde 10 farklı çözüm yolu üreten öğrenci, aynı sürede 5 çözüm yolu üreten öğrenciden daha akıcı yaratıcılık becerisine sahiptir.

Fisher (1995) akıcı düşünmeyi etkileyecek bazı etkinlikler önermiştir:

1. Sarı, yuvarlak, ufak, şeffaf, soyulan kaç tane nesne düşünebilirsiniz?
2. Birbirine benzer ya da birbiriyle uyaklı kaç tane kelime düşünebilirsiniz?
3. Belirli bir harf ile başlayan kaç tane kelime düşünebilirsiniz?
4. Bir grup kelimeyi kullanarak bir cümle oluşturunuz. Adınızın içindeki harfleri kullanarak nasıl kelimeler ve cümleler oluştururdunuz?
5. Adınızdaki harflerden yer, çiçek ve renk isimleri yaratabilir misiniz?
(Uzman, 2003: 19).

Esneklik

Esneklik, geçmişte öğrenilen kalıplaşmış bilgileri aşır, problemlere farklı bakış açıları geliştirebilme yeteneğidir. Üretilen fikirlerin çok sayıda farklı kategorilere girmesi düşüncede esnekliği yansıtır (Çetingöz, 2002: 15).

Çocuklar, kurallar ve koşullanma nedeniyle bir problem karşısında çıkmaza girebilirler. Bu durumda düşüncede esnekliğe ihtiyaç duyulur. Aşağıda esnek düşünmeyi geliştirici bulmacalara yer verilmiştir:

1. Altı kibrit çubuğu kullanarak dört tane benzer üçgen oluşturunuz..
2. Kalemınızı kaldırmadan bir balık çiziniz.

3. Dokuz noktadan geçen dört tane doğru çiziniz (Fisher, 1995; Uzman, 2003:21).

Özgünlük

Özgünlük, sıra dışı ve az rastlanan yanıtlarda görülmektedir. Bilinenin, basitin ve anonim olanın dışındaki düşüncelerdir. Özgünlük, farklı olanı yaratma yeteneğidir ve zihinsel enerji gerektirir (Cropley, 2001: 103).

Özgünlük düzeyinde yüksek puan alan bir çocuk yüksek seviyede düşünsel enerjiye sahiptir. Sonuç elde etmede “zihinsel sıçrama” yöntemi kullanılmaktadır. Bu yeteneği ölçen soru tipi genellikle objelerin değişik kullanımları ile ilgilidir (Fisher, 1995; Çetingöz, 2002: 16). Aşağıda bu sorulardan bazıları örnek olarak verilmiştir:

1. Bir kibrit kutusunun içine kaç farklı şey koyabilirsiniz?
2. Bir kibrit kutusunun kaç farklı kullanımı olabilir?
3. Her gün kullandığınız bir objeye ne ekleyebilirsiniz? Örneğin kahve fincanlarını nasıl geliştirebilirsiniz?
4. Tuğla ya da ataşı kaç farklı iş için kullanabilirsiniz? (Fisher, 1995; Çetingöz, 2002: 16; Uzman, 2003: 22)

Zenginleştirme (Detaylara Girme)

Zenginleştirme, düşünceyi devam ettirme, detayları verme ve fikirleri toplamayı gerektirir. Aşağıda zenginleştirmeye yönelik etkinliklere örnek verilmiştir:

1. Anlamsız çizgilere dayanan bir çizim yapılır. Daha sonra bu çizime, bir resme dönüştürülecek eklentiler yapılır.

2. Magazin dergilerinin veya gazete resimlerinin karmaşık gibi görünen fotoğraflarına resimsel eklentiler veya konuşma balonları ekleyerek yapılan zenginleştirme çalışmaları

3. Bir çantaya ayrı kağıtlara yazılmış resimler atılır. Daha sonra bu kelimeleri kullanarak bir hikaye yazılması istenebilir.

4. Bir oyuncak seçip onun üzerinde değişiklikler düşünerek daha eğlenceli bir hale getirmeye çalışılabilir.

Zenginleştirmede diğer kişilerin düşüncelerinden de yararlanılabilir. Örneğin çocuk belli bir süre içinde istediği bir çizim yapar daha sonra çizimini bir sonraki arkadaşına ona eklentiler yapması için gönderir. Altı arkadaşı gezdikten sonra resmin son durumunu en son çizim yapan açıklar. Daha sonra çizimi ilk yapan çocuğa resim gönderilir. Çocuğun kendi düşüncesinin diğer arkadaşları tarafından nasıl zenginleştirildiğini görmesi sağlanır (Fisher, 1995; Uzman, 2003: 24)

Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Yaratıcı bireyin özelliklerinin tanımlanması ve bu özelliklerin öğretmenler tarafından bilinmesi, öğrencilerin tanınması ve yaratıcı potansiyellerinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Yaratıcılığı yüksek olan bireyler problemlere açık ve duyarlı olurlar, onlara farklı çözümler getirmenin yanı sıra yeni ve değişik problemler üretme, esnek ve bağımsız düşünme, bilinenlere ve standartlara rağbet etmeme diğerlerinin görmediği ilişkileri görme özelliği gösterirler. Ayrıca bu kişiler problemlere birden fazla değişik çözüm yolları bulabilirler (Ömeroğlu, 1988; Karakuş, 2000:13).

Mackinnon, mimarlar üzerinde yaptığı bir araştırmada yaratıcı insanların özelliklerini incelemiştir. Çalışma sonucunda yaratıcı kişilerin hayal gücüne ve özgün düşüncelere önem verdikleri, yalnız kalmaktan, yalnız çalışmaktan ve bağımsızlıktan hoşlandıkları, toplumun beklentilerine uygun davranmaktan hoşlanmadıkları ve başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelerine hiç değer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaratıcı insanlar beğenilmeyeceğini bilseler bile değişik, özgün eserler ortaya koymak istemektedirler (Açıkgoz, 1998: 50).

Schaffer (1969) yaratıcı bireylerin genellikle yaş olarak kendinden küçük ya da büyüklerle arkadaşlık yapmayı tercih ettiklerini keşfetmiştir. Ayrıca yaratıcı çocukların sporla daha az ilgilendiklerini vurgulamaktadır. Schaffer'ın Sommers ve Yawkey (1984) tarafından doğrulanan diğer bir bulgusu da yaratıcı çocukların hayali bir oyun arkadaşına sahip oldukları ve tiyatro ile ilgilenmeleridir.

Lingeman (1982) yaratıcılıkla ilgili 55 tane kişilik özelliği sıralamaktadır. Agresiflik, cesaretli olma, esneklik, duygusallık, deneycilik, açık fikirlilik, orijinallik, heyecan peşinde olmak bunlardan bazılarıdır (Özden, 2003: 176).

John Gardner, yaratıcı kişinin dört özelliğini şöyle belirlemiştir:

1. Açıklık: İç ve dış uyaranları (görsel, işitsel ve düşünsel) algılayabilme yeteneği.
2. Esneklik: Fikirleri deneme isteği, iç çatışmaları sindirebilme yeteneği, çabuk yargıya varmaktan kaçınma.
3. Bağımsızlık: Toplumsal baskılardan kurtulma ve tabuları sorgulama yeteneği.
4. Karmaşayı ustaca düzene sokma becerisi (Abales vd., 1995: 174).

Cacha (1981), ilkokul beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada kişilik özellikleri ve akran önerileriyle yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, yaratıcılık ile cana yakın olma, vicdanlı olma, rahat olma, az kaygılı olma, neşeli olma, durgunluk, kendine güven, zeka, uyumluluk, sosyallik, kontrollü olma ve bir gruba girme isteği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gözlenmiştir. Ayrıca, sözel yaratıcılık yeteneğinin kızlarda daha yüksek olduğunu bulmuştur (Karakuş, 2000: 23).

Özden (2003:174-175), yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerini şöyle belirlemiştir:

1. Kendine güvenen, risk alan.
2. Yüksek enerjili ve maceracı

3. Meraklı.
4. Oynamayı seven, şakacı ve mizahçı.
5. İdealist.
6. Kendi başına olmayı seven
7. Artistik ve estetik ilgilere sahip
8. Yeniliklere düşkün, farklı, gizemli ve kompleks şeyleri seven.
9. Düşünerek veya düşünmeden ani davranan.

Yaratıcılık ve Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Yaratıcılık ve cinsiyet ile ilgili yapılan çalışmalar kültürel nedenlere bağlı olarak değişmektedir.

Genel olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin kullanıldığı araştırmalar cinsiyetler arası farkları belirlemede başarısız olmuştur. Demos, Milch ve DeMers (1993), TYDT' nin sadece sözel formunda cinsiyetler arasında fark bulmuşlardır. Yaptıkları çalışmada kız çocuklarının yaratıcılık puanları erkek çocuklarına göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur (Kwon, 1996: 31).

Torrance'ın cinsiyet ve yaratıcılık üzerine yaptığı araştırmada elde ettiği sonuçlar şunlardır. 1. sınıfta kızlar erkeklere göre daha yaratıcı bulunmuşlardır. 3. sınıfta erkekler esneklik ve özgünlük açısından kızlardan daha üstün bulunmuşlardır. 4., 5. ve 6. sınıflarda ise kızlar ve erkekler arasında yaratıcılık açısından bir farklılığa rastlanmamaktadır (Guilford, 1968; Çetingöz, 2002).

Samurçay (1976: 32), 60 lise öğrencisi üzerinde Meunier'in yaratıcılık testini kullanarak yapmış olduğu çalışmasında yaratıcı düşüncede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını saptamıştır (Cengizhan, 1997:16).

Karslı (1999) ve Süzen (1987) yaptıkları araştırmalarında yaratıcılık ve cinsiyet arasında ilişki olmadığını saptamışlardır.

Yaratıcılık ve Eğitim

Daha önceden Hermann'ın savında da belirtildiği gibi yaratıcı düşünme, beynin sağ ve sol yanının kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Ancak eğitim sistemimizde beynin sol yanına hitap eden dersler ön plana çıkarılarak duygu dünyasını içeren sağ beyne hitap eden dersler ihmal edilmektedir. Bu durum da yaratıcı düşüncenin gelişimini engellemektedir. Okullarımızda matematik ve fen eğitiminin sanat dersleri ve sanatsal becerilerin üzerinde tutulduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir.

Robinson (2003), gerçek ilgi ve beceri alanlarının neler olabileceğini hiç bilmeden eğitimlerini sürdüren öğrencilerin bundan çok olumsuz etkilenebileceklerini, başarısızlıklarından dolayı mutsuz olabileceklerini ve yeterince akıllı olmadıkları kanısına varabileceklerini düşünmektedir.

Vexliard (1968), genel öğrenim sistemlerinin yakınsak düşünmeyi geliştirmeye eğilimli olduğunu, asıl yaratıcı düşünme biçimi olan ıraksak düşünme biçimini gerilettiğini ayrıca okuldaki değerlendirme biçiminin de bu doğrultuda olduğunu vurgulamaktadır (San, 1979: 21).

Götze, dönemin eğitim dizgesini şöyle eleştirmektedir:

Okul, verdiği öğrenimle, imgesel düşünmeyi ya sınırlamakta ya da bastırmaktadır. Sanatsal ve yaratıcı tasarımlama yetisi çocuğun okula gitmesi ile sekteye uğramaktadır. Okulun sanata düşman disiplinleri, çocuğun imgeleme, tasarımlama tarzlarını da etkilemekte ve doğal bir gereksinim olan bu imge ve hayalleri dışa vurma gereksinimini boğmaktadır. Çocuk ve gençlerin enerjilerinin büyük bir bölümü yazılı bilgileri ezberlemek için harcanmaktadır (San, 1995).

Yukarıdaki görüşlerden yola çıkarak genel olarak okuldaki eğitimin yaratıcılığı engellediği ve bastırđıđı söylenebilir. Oysa yaratıcılığın herkeste varolan, uygun ortamlarda geliştirilebilen bir yeti olduğu da çoğu bilim adamı ve eğitimcinin

kabul ettiği bir gerçektir. Torrance, öğrencilere sorunlara yeni çözümler üretebilme yollarının verilebileceğine, buna dayalı olarak da onların risk alabilmek ve özgün üretimlerinde bulunmak gibi becerilerinin geliştirilebileceğine inanmaktadır (Mamur, 2002: 14). Bunu gerçekleştirmek için öğretmenlerin yaratıcılığın ne olduğunu ve nasıl geliştirildiğini bilmeleri oldukça önemlidir.

Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Yaratıcılık, kişinin başarılı olması için en önemli özelliklerden birisidir. Hatta Torrance' a göre yaratıcılık, yaratıcı ortamlarda elde edilen akademik başarıyı zeka ve akademik yetenekten daha iyi yordamaktadır (Mouly, 1973; Açıkgöz, 1998: 50).

San (1995: 71), yaratıcılığın zaman zaman kimi baskılara karşın da ortaya çıkabileceğini, fakat genelde özgür ve demokratik ortamlarda kendini gösterdiğini vurgulamaktadır.

Robinson'a göre (2003: 150) yaratıcı süreç için üç hayati özellik vardır.

1. Kendi yaratıcı gücünüz için en doğru ortamı bulmanın önemi
2. Bu ortamı denetleyebilme gerekliliği
3. Denemek ve risk almak için gerekli olan özgürlük

Yukarıda sözü geçen özgür ve demokratik ortamın yaratılmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Özden (2003:191), yaratıcılığın geliştirilmesi için önemli olan bazı öğretmen davranışlarını şöyle belirtmiştir.

1. Öğrencilere kendi yaratıcı çabalarına değer vermeyi ve bundan memnun olmayı öğretmek.
2. Sıra dışı sorulara saygı duyarak, farklı düşünmeyi ve değişik bağlantılar kurmayı teşvik etmek

3. Öğrencileri dinleyerek onların fikirlerine değer verdiklerini ve saygı duyduklarını göstermek.

4. Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri geliştirmelerine fırsat vererek onları hem test etmelerine hem de başkalarıyla paylaşmalarına yardımcı olmak.

5. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat vermek. (Aşırı denetim, belirlenen programa aşırı bağlılık, öğrencinin kendi başına öğrendiği şeylerin takdir edilmemesi, öğrendiklerini yansıtma fırsat vermeden çok sayıda materyalin yüklenmesi kendi kendine öğrenmeyi engellemektedir.)

6. Sık yapılan değerlendirmeler öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasını engeller. Çocukların yaptıkları hatalar yaratıcı sürecin bir parçası olarak kabul edilmelidir.

Ayrıca öğretmen, yeni düşünce üretmeye engel olan kültürel normların da farkında olmalı ve bu normların etkisini azaltıcı etkinliklerde bulunmalıdır.

Ergeneli (1995) yaratıcılık eğitimindeki süreçleri şöyle belirlemiştir:

1. Öğrencilerin sahip olduğu tutumlar ve bu tutumların onların düşünme sürecini ne yönde etkilediğini belirlemek.

2. Bu tutumları olumlu şekle getirecek programları geliştirmek.

3. Öğrencilerin ilk olarak problemi hissedebilmesini, ortaya koyabilmesini sağlamak ve başlangıçta değerlendirme yapmasını ertelemek.

4. Üretilen fikirler içerisinde en uygun olanını seçmesini öğretmek (Çetingöz, 2002: 24).

Ayrıca öğretmen, öğrencilerine kendi düşüncelerini kabul ettirmeye çalışmaktan kaçınmalıdır (Açıkgöz, 1998 :51).

Yaratıcılığı Geliştiren Eğitimsel Yöntem ve Teknikler

Beyin Fırtınası

Alex Osborn tarafından ilk defa aktif şekilde uygulanan beyin fırtınası, grup içinde hayal yoluyla düşünce üretmek için kullanılan bir demokratik yöntemdir. Bu yöntem, belli bir problem veya konu ile ilgili değişik görüşler elde etmek için kullanılmaktadır. Bu yöntem esnasında katılanlara bir problem verilir, onlardan ne kadar ilkel olursa olsun akıllarına gelen çözümleri tartışmaları istenmektedir. Böylece, sık görülmeyen, acayip olarak görülen bir düşünce, pratik bir şekle ve düzene sokulmuş olmaktadır (<http://www.kitapkurdu.com>).

Osborn (1963), uyguladığı beyin fırtınası seanslarında her tür eleştiri ve değerlendirmenin kişilerin yaratıcı düşüncelerini engellediğini gözlemiştir (Özden, 2003:196)

Beyin fırtınası bir çok öğretim etkinliğinde kullanılabilir etkili bir yaratıcı düşünme yöntemidir. Öğrenciler beyin fırtınası ile yaratıcı düşünmeye ve imgeleme yapmaya zorlanırlar. İmgeleme zihinde bir fikir, sözcük, fiziksel bir görüntü veya bir resim yaratmaktır (Özden, 2003:193). İmgelem bir zihinsel akış demektir. İmgeleme gücü ile birlikte simgeler ortaya çıkmakta ve dağınık parçalar bir araya gelerek bütünleşmektedir. Piaget, imgeleme yeteneğini çocuğun kavramsal düşünce aşamasına geçebilmesi için temel bir gelişim basamağı saymaktadır (San, 1979:113).

ABD’de Yaratıcı Öncülük Programı’nın yöneticilerinden Gawain (1996) imgeleme ile yaratıcı yeteneğin geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Einstein’ın “Hayal gücü bilgiden daha önemlidir” sözü imgelemenin önemini ortaya koymaktadır (Özden, 2003: 193).

Özden’e göre beyin fırtınasının yaratıcı düşünme ve imgeleme sağlayabilmesi için dört temel koşulu vardır:

1. Eleştiri yapılmaması

2. Sınırsız düşünme
3. Nicelik arama
4. Kombinasyon ve geliştirme arama

Nitelik Sıralama

Crawford (1978) tarafından geliştirilen bu yaratıcı eğitim tekniğinde öğrenci bir problemin veya objenin temel özelliklerini bir sütunda sıralar ve başka bir sütunda objenin her bir özelliğini geliştirmenin yollarını düşünür.

Sinektik (Synectic)

Sinektik grup içinde fikir üretmek ve değerlendirmek için özel olarak geliştirilmiş düşünme araçları sağlamayı hedefleyen bir sistemdir.

Birbiriyle alakasız parçaları bir araya getirmek anlamını taşıyan bu teknik, Gordon (1961) tarafından yaratıcı bireylerin farkında olmadan, bilinçsizce kullandıkları yöntemlerin araştırılması ile ortaya çıkarılmıştır. Temeli fikirleri başka ortamlara aktarmaya dayanan (analoji) sinektik'in doğrudan- kişisel ve fantezik analogi olmak üzere 3 yöntemi vardır. Her üç yöntem de yaratıcılık eğitim programlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Özden, 2003: 197-198).

Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama eğitimi 1900'lü yılların başından beri İngiltere'de tüm öğretmen yetiştiren yüksek okullarda bir eğitim metodu olarak kullanılmaktadır. Ayrıca İlk ve Ortaöğretim kurumlarında ders olarak okutulmaktadır.

Yaratıcı drama, kişinin kendini ve başkalarını tanımasına olanak sağladığı, kişilik gelişmesine yardımcı olduğu gibi, kendi yaşantılarından yola çıkarak problem durumlarının çözümlenmesine de yardımcı olur. Ayrıca kişinin empati kurmasında, başkalarıyla iletişim kurmasında, yaratıcılığını ortaya çıkarmasında da etkilidir.

Rol yapma, doğaçlama ve dramatizasyon, yaratıcı drama çalışmalarında kullanılan etkinliklerdir. Rol yapmada katılımcılar seçilen karakterlerin özelliklerini ve hislerini canlandırır. Doğaçlamada ise olaylar, durumlar ve bu durumlar içinde karakterler yaratılmaktadır. Dramatizasyon ise hikaye içinde sunulan olayların ve durumların oynanmasıdır (Ömeroğlu,1991; Adıgüzel,2002: 93-94).

Yaratıcılığın Ölçülmesi

Yaratıcılığı ölçmede en iyi bilinen yol düşünceye odaklanmaktır. Bu tanım, modern yaratıcı çağda uzun süre yer edinmiş, geniş bir alanda kullanılmış ve yaratıcılık testlerinin öncüsü olmuştur. Guilford'un (1950) çığır açan çalışmasıyla temelleri atılıp yaygınlaşmıştır.

İraksak düşünme testleri açık uçlu ve yapılandırılmamış, yanıtı test yönergesinde bulunmayan, çabuk keşfedilmeyen sorulara dayanmaktadır. Örneğin "teneke kaplarının düşünebileceğiniz tüm kullanım alanlarını saptayın" ya da "tamamlanmamış şekli istediğiniz biçimde tamamlayınız" gibi (Cropley, 2001:103).

Bir kısım yaratıcılık testlerinde problem durumları verilmiş (Örneğin tavandan sarkan ve yeterince uzun olmayan iki parça ipin nasıl bağlanacağı sorulmuş) ve deneklerden bu durumlara çözüm getirmeleri istenmiştir (Açıkgöz, 1998: 49).

Yaratıcılık testleri çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluşur. Bunlar bilinmeyen problem çözümlerinin geliştirilmesini teşvik eden sorulardır. Örneğin, bir şekil verilir ve bu şekli kullanarak çeşitli obje ve eşyanın üretilmesi istenir. Ya da bazı resimler gösterilir ve bu resimlerle ilgili çeşitli soruların üretilmesi, üretilen sorulara cevap verilmesi istenir. Bu testler sonucunda çocukta istenen yaratıcı düşüncenin olup olmadığı saptanmış olur. Çocuğun verdiği her cevap onun akıcılık puanını gösterir. Aynı kategoriye girmeyen değişik cevaplar ise onun esneklik puanını verir. Orjinallik ise değişik, ender ve orjinal cevaplar bulabilmesidir (Demirci, tarihsiz).

Müziksel Yaratıcılığın Ölçülmesi

Webster (1989) müziksel yaratıcılığın ölçülmesinde bazı zorluklar saptamıştır. Bu zorlukların başında geçerli ölçüm yöntemi oluşturmak için gereken bir yaratıcılık tanımının bulunmadığından söz eder.

Müziksel yaratıcılığı ölçmeye dayalı testler geliştiren bazı araştırmacılar net kriterler saptamışlardır.

Vaughen (1971) küçük vurmali çalgılar kullanarak öğrencilerin ritmik doğaçlama becerilerini ölçmüştür. Vaughen'in ölçeği, akıcılık, ritim duygusu ve sentez kriterlerinden oluşmaktadır (Beegle, 2002:19).

Webster (1989), "Müzikte Yaratıcı Düşüncenin Ölçümü" olarak adlandırdığı testinde birebir şekilde uygulanan etkinliklerin uygulamada ve araştırma çalışmalarında daha kullanışlı olduğunu ifade etmiştir. Müziksel analiz, kompozisyon ve doğaçlamayı içeren bu test, lise öğrencilerine uygulanmıştır. 1983'te ise Webster, " Müzikte Yaratıcı Düşünmenin Ölçümü Versiyon II" adlı ikinci testini geliştirmiştir. Bir çoğu doğaçlama ile ilgili 10 etkinlik içeren bu test ilkokul seviyesine uygulanmıştır.

Testin değerlendirilmesinde şunlar göz önüne alınmıştır:

1. Müziksel yeterlilik (Müziksel yanıtın uzunluğu)
2. Esneklik (Müziksel yanıtın değişkenliği)
3. Özgünlük (Müziksel yanıtın farklılığı)
4. Sözdizim (Seslerin kullanılma biçimi ve müzik cümlesinin tamamına odaklanma) (Baltzer, 1988; Beegle, 2002).

Vold'un Müziksel Problem Çözme Ölçeği şu kriterleri içermektedir. Müziksel akıcılık, müziksel esneklik, müziksel duyarlılık ve yakınsak düşünme.

Yukarıda sözü edilen müziksel yaratıcılığı ölçmeye dayanan testler büyük öğrenci grupları ve sınırlı zaman nedeniyle her zaman kullanılmaya elverişli değildir. Yinede bu testler sınıf öğretmenlerinin gözlemlerinden daha geçerli sonuç vermektedirler. Balzer (1988), Torrance (1981) ve Vold (1986), öğretmen gözlem sonuçları ile yaratıcılık puanları arasında düşük korelasyon saptamışlardır (Beegle, 2002: 20).

Müziksel Yaratıcılık Süreci

Swanwick ve Tilmann (1986), 700'ün üzerinde çocuğun yaptığı kompozisyonları analiz ederek yaptıkları araştırma sonucunda müziksel yaratıcılığı 8 aşamaya ayırmışlardır (Auh, 1995: 22).

1. Algı (0- 3 yaş): Çocuk bu yaşlarda seslere karşı ilgi duymaya başlar. Sesin doğasını araştırmaya istek duyar. Çocuğun vuruşları ritmik değildir ve düzensizdir. Müziksel ifadeleri tonallık ve yapısal olarak anlam taşımaz.

2. Değişim (4- 5 yaş): Bu yaşlarda çocuk düzenli ritim vurma becerisini kazanmaya başlar. Doğaçlamaları daha uzun ve seçtiği çalgının doğasıyla yakından ilişkilidir.

3. Kişisel Anlatım: Çocuk önce şarkılarına daha sonra çalgısıyla meydana getirdiği doğaçlamalarına kendi anlatımını eklemeye başlar. Yaptığı doğaçlamaları kendi istediği hızda ve gürlükte ifade eder. Çocukta biçimsellikten uzak olarak bir miktar yapısal kontrol saptanır.

4. Anadil (5-6 yaşlarında başlar, 7-8 yaşlarında belirginleşir): Ritmik ve melodik ifadeler tekrarlar şeklinde ortaya çıkar. Çocuğun yapısal cümlelerinde geleneksel bazı müziksel anlatımları gösteren küçük ezgiler saptanır.

5. Kurgusal (10 yaşında ortaya çıkar): Biçimsel bilginin olmayışı imgesel saptmaya yol açar. Cümlelerin ve vuruşların kontrolü doğru notayı arama eğilimi nedeniyle daha değişikendir. Bu aşamada çocuğun müzikteki yapısal olanakları araştırma isteğine ait kanıtlar bulunmaktadır.

6. Dilsel (13-14 yaş): Müzikte motiflerin çocukta yerleşmesinin ardından cümlelerin sonunda bir zıtlık görülür. Cevap cümlelerine rastlamak, çeşitleme ve son eklentiler sıklıkla görülür. Bu aşamada çocukta teknik anlatım ve yapısal kontrolün yerleştiği görülür. Daha olgun bir müzik tarzı geliştirmeye yönelik güçlü bir eğilim fark edilir. Ayrıca popüler müzikten etkilenme de görülür.

7. Simgesel (15yaş): Bu aşamada çocukta güçlü bir kişisel tanımlama saptanır. Müzikten etkilenme daha belirgindir. Çocuğun bilinç düzeyinin anlatımı ile birlikte müzikal bilişsel süreçler de kendini göstermeye başlar.

8. Sistematik (15 yaş ve üstü): Kendi müzikal birikimini yansıtabilecek düzeye erişmiş, donanımlı müzik insanıdır. Estetik kaygıları da gözeterek çok yönlü, imgesel ve orijinal müzikal düşünce yaratmaya başlar. Kompozisyonları bilinçli şekilde oluşturulmuş müzikal materyalleri içerir (Leung, 2002: 81-82).

Yaratıcılık ve Müzik Eğitimi

Yaşam boyu öğrenen , çağdaş ve yaratıcı bireylerin yetiştirilememesinin bir nedeni de öğretim yöntemleridir. Çağın gerektirdiği hedefler belirlense bile bu hedefleri geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmek olanaksızdır. Geleneksel yöntemler öğrenciye “kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı” mesajını vermektedir. Bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok etmektedir (Açıkgöz, 2003:33).

Medford (2003), Boston Gençlik Orkestrasının elemanları üzerinde yaptığı araştırmasında Orff, Kodaly ve Suzuki yöntemlerinin birleşiminden oluşan bir programın etkisini incelemiştir. Söz konusu programın başarısının ölçütleri, yeni başlayan öğrencilerin kısa zamanda yüksek müzikalite seviyesine erişmelerini ve solfej ve kuramsal bilgilerin anlaşılmasını içermektedir.

Araştırmanın verileri gözlem yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda programın, genç orkestralar, okul müzik programları ve hatta özel müzik öğretmenleri tarafından da kullanılabilceği saptanmıştır.

Uçal (2003), gerçekleştirdiği araştırmada Orff öğretisinin öğrencilerin müziksel işitme ve güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin gelişmesi, müzik dersine olan ilgi ve katılımları üzerindeki etkilerini, geleneksel yaklaşım ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Araştırma, okul öncesi dönem 6 yaş grubundan oluşan iki grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan birinde Orff öğretisine dayalı müzik öğrenimi, diğerinde ise geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır.

Araştırma sonunda Orff öğretisine dayalı müzik öğreniminin, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerileri üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca Orff öğretisine dayalı müzik öğrenimi derse ilgi ve katılımı artırmaktadır.

Aşağıda, aktif öğrenme modellerini içeren, geleneksel eğitim yaklaşımına alternatif olan çağdaş müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemlerinden Orff, Kodaly, Dalcroze, Suzuki, Montessori ve Carabo-Cone'a yer verilmiştir.

Orff Öğretisi

Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1895-1982) tarafından geliştirilmiş olan Orff öğretisinin temelinde yaşayarak öğrenme vardır. Hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran, tüm duyuşlar tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir.

Carl Orff, bu öğretiyi konuşma ve dramayı da içine alan sahne sanatlarını birleştiren bir "fikir" olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda bu öğretiyi, fazla müdahale olmadan doğal ortamında yetişen yabancı bir çiçeğe benzetmiştir. Bu bakımdan birçok Orff öğretmeni bu yaklaşımı dikkatli ve titizce hazırlanmış bir yıllık plandan daha heyecan verici bulmaktadırlar.

Orff yaklaşımı, öğrenim deneyimlerinin bir araya getirildiği bir model olarak da açıklanabilir. Asıl amacı müziksel öğrenmedir fakat kültürel ve sosyal öğrenmede de oldukça etkilidir (Shamrock, 1997: 41).

Orff öğretisi içinde beden perküsyonu ya da Orff çalgıları ile yapılan ritmik doğaçlamalar, insan sesiyle yada çalgılarla yapılan ezgisel doğaçlamalar, dans doğaçlamaları, yaratıcı drama, oyunlaştırılmış müziksel etkinlikler vardır. Bu etkinlikler çocuğun yaratıcılığını geliştirmekle kalmayıp toplu halde yapılmasından dolayı çocuğun aynı zamanda sosyal etkileşimini ve kendine güvenini sağlamaktadır.

Carder (1990: 111), Orff öğretiminde kullanılan müzikal öğeleri şöyle sıralamıştır:

1. Pentatonik dizi,
2. Ostinato ritim ile eşlik,
3. Çocuklar için uygun müzik materyalleri,
4. Şarkılardan alınmış motifler,
5. Orff çalgıları,
6. Çocuk tekerlemeleri,
7. Ölçünün anlaşılmasını kolaylaştıran konuşma kanonları (Medford, 2003: 18).

Orff çalgıları, Carl Orff, Kaerl Maendler ve Klaus Becker'in ortak çalışması sonucu geliştirilen, önceden bir bilgiye sahip olmadan her yaşta ve yetenekte insanın kolaylıkla çalabileceği ve doğaçlama yapmaya oldukça elverişli çalgılardır. Çeşitli büyüklükte ve farklı sesli davullar, büyük ziller, zilli tefler, ksilofonlar, metalofonlar ve glockenspieller, blokflütler, basit yaylı ve telli çalgılar sürekli geliştirilmekte olan bu ses gövdesinin temel parçalarını oluşturmaktadır. Bu çalgılar, tek başına çalınmaktan öte birlikte müzik yapmaya uygundur (Jungmair, 2002:5).

“Orff Shulwerk” olarak da adlandırılan aktif müzik eğitimi yaklaşımının odak noktasında doğaçlama ve yaratma vardır. Çünkü doğaçlama ve yaratma, çocuğun doğal davranışının bir parçasıdır (Shamrock, 1997:41). Yapılan her

doğaçlama bir cesaretin göstergesidir. Öğrencinin kendini ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi, ona uygun ve rahat koşulların sunulmasıyla sağlanabilmektedir.

Orff öğretisinde bir doğrudan ötekine gelişen bir anlayış yoktur (Jungmair, 2002). Öğretmenin farklı arayışlara girmesi gerekmektedir. Derslerde sürekli mantık ve istikrar aranmamalıdır. Sonucun kaliteli olmasından çok süreçteki kazanımlar önemlidir. Yaratıcı süreçlerde bir sonraki adımın bilinmemesine hazırlıklı olunmalıdır. Bireyselliğin yok olmaması buna bağlıdır.

Orff yaklaşımı her ne kadar ilkökul düzeyinde düşünülüyse de zihinsel ve bedensel engelli çocukların eğitimi içinde geniş kullanım alanı bulmuştur. Okul öncesi dönemi, ilkökul ve üniversite öğrencileri hatta yetişkinler gibi farklı yaş grubundaki topluluklar için basit fakat yaratıcı müzik deneyimleri kazandırma açısından oldukça etkilidir (Shamrock, 1997: 41).

Kodály Yöntemi

Macar becteci, müzik eğitimcisi ve müzikolog Zoltan Kodaly (1882-1967) tarafından geliştirilen bu yöntemin temeli dikkatlice düzenlenmiş şarkılar düzeninin oyun ve etkinliklerle birleştirilerek söylenmesine dayanır (Yiğit, 2000: 41).

Kodaly, ulusal müzik kültürünün okul müzik eğitiminde halk ezgileri temel alınarak gelişeceği inancındadır (Bilen, 1995:31).

Kodaly, Glower'ın Tonic Sol-fa yöntemini, Cheve'nin ritim işaretlerini, Dalcroze'un bazı solfej tekniklerini ve John Curwen'in el işaretlerini kullanarak müzik eğitimine büyük katkısı olan yeni bir yöntem ortaya koymuştur (Choksy, 1986: 70).

Kodaly yönteminde derslere teorik kavramların öğretilmesinden önce çocuğun tanıdığı ya da aşına olduğu şarkıların kulaktan öğretilmesiyle başlanır. Bilinenden bilinmeyene giden bir düzen vardır. Öğretilecek bir müzik fikri önce oyunlarla ve şarkılarla çocuk farkında olmadan çalıştırılır, ardından sembollerle tanıtılır. İşitsel beceriler geliştirilmeden müziksel sembollere geçilmez.

Derslerde ilk hareket yürüyüştür. Çocuk şarkı söylerken ritme uygun yürümesi sağlanır. Ostinato adımlama ve alkışlama sonraki aşamaları oluşturur. Bir sonraki aşamada öğretmen zaten bilinen şarkının motiflerini sözleriyle söyleyip öğrenciden alkışla ritmini vurmasını ister. Çocuk alkışla şarkının ritmini vururken sözlerini de heceler. Öğretmen daha sonra vurulan ritmi çubuk notasyon adı verilen bir sistemle görselliğe geçirir (I Π I Π). Yaratıcı etkinlikler ise öğrenme aşamalarına uygun bir şekilde dahil edilir (Yiğit, 2000 : 41).

Dalcroze Yöntemi

“Eurhythmics” olarak da adlandırılan bu yöntem, 1865-1950 yılları arasında yaşamış İsviçreli besteci ve müzik eğitimcisi Emile Jaques Dalcroze tarafından geliştirilmiştir. Eurhythmics, ritmin müzikteki temel eleman olduğu ve müzikle ilgili tüm ritimlerin kaynağının insan vücudunun doğal ritminde bulunabileceği esasına dayanır.

Dalcroze, Cenevre konservatuarında piyano ve solfej öğretmenliği yaptığı yıllarda öğrencilerin çalgı çalmada teknik olarak gelişmiş olmalarına rağmen mekanik ve antimüzikal olduklarını, müziği hissederek ifade edemediklerini farkeder. Bu gözlemler Dalcroze’u öğrencilerin kulakları, gözleri ve beyinleri ile vücutları arasında gerekli koordinasyonu sağlayamadıkları gerçeğine götürür. Böylece eğitilmesi gereken ilk enstrümanın insanın bedeni olduğunu keşfeder (Akkuş, 1998: 5).

Eurhythmics çalışmalarında hareket müziğin temelini oluşturur. Müziğin tüm elemanları (vurgu, cümle, nüans, ritim, ölçü) temelini hareketten alır ve hareket ile çalıştırılabilir. Dalcroze, derslere müziğin ritmine uygun yürüme hareketi ile başlar ve öğrencilerden ne duyuyorlarsa ona göre hareket etmelerini ister. Böylece yaratıcılığın temelleri doğaçlama ile atılmış olur

Doğaçlama, Dalcroze yönteminin en önemli ögesidir. Öğretmen, piyano veya vurmali bir çalgıyla doğaçlama yapar, öğrenciler de duyduklarını hareketle ifade ederek doğaçlarlar. Konuşma, el çırpma, şarkı, hikaye, vurmali çalgılar doğaçlamada kullanılan araçlardır.

Doğaçlama, öğrencilerin araştırma, keşfetme, ifade özgürlüğü gibi ihtiyaçlarını karşılar ve müzikal ifadenin kendiliğinden oluşmasını sağlar.

Abramson (1998), Dalrcroze çalışmalarının amaçlarını şöyle sıralamıştır.

1. Dikkat; Öğrenciler dikkat, konsantrasyon, sosyalleşme ve nüanslara duyarlılık becerilerini geliştirirler.
2. Ritim; Duyma, okuma ve ritim oluşturma.
3. Ses; Melodi oluşturma, tonalite, dizi ve kadansları anlama.
4. Hafıza; Müziksel hafıza geliştirme.
5. Yeni Alışkanlıklar; Beyin, ritmik motifler içerisinde bilgiyi işler. Öğrenme, zamanlama, ölçüm ve ritim çerçevesine yerleştirilir (Berger, 1999:16-17).

Montessori Yaklaşımı

İtalyan doktor Maria Montessori (1870-1952) tarafından küçük çocukların müzik eğitimi için geliştirilen bir yaklaşımdır. Montessori, çocukların öğrenmeye doğal bir eğilimi olduğuna inanmakta ve eğer öğrenmeyi kendileri yönlendirirlerse daha başarılı olacaklarını düşünmekteydi. Ayrıca yaratıcılığın en iyi şekilde gelişmesi için çocukların materyal seçmede özgür bırakılmaları ve kendilerini keşfetme gerekliliğine inanmaktaydı (Kalandyk, 1996: 66).

O'nun eğitime yaklaşımı (müzik eğitimi de dahil olmak üzere) “ kendi kendine öğrenilebilen materyalleri içeren bir ortam hazırlanması” gereğine dayanmaktadır (Mcdonald, 1989 ; Kalandyk, 1996: 66). Bu hazırlanmış ortamdaki her oyuncak ya da çalgı, bir eğitimsel değere sahiptir ve çocuğu duyuşal öğrenmeden sembolik anlamaya taşıyacak işlevi bulunmaktadır.

Montessori metodunun anafikirleri şunlardır:

1. Zengin duyuşsal deneyim sağlamak; bu geniş bir materyal çeşitliliği (örneğin balonlar eşarplar vs..) ya da işitsel uyaranlarla birlikte diğer duyulara ait uyaranların verilmesi ile sağlanmaktadır.

2. Bireysel deneyim kazandırmak; çocukların varolan materyali keşfetmeleri için zamanları ve mekanları vardır.

Yaklaşımın bazı aktiviteleri şunlardır:

1. Ses keşfetme aktiviteleri: Taş, kum, pirinç gibi çeşitli materyallerle dolu kavanozların kullanımı.

2. Oyuncak keyboard kullanımı: Piyano çalmaya hazırlık olarak her çocuk parmak egzersizi yapma fırsatı yakalar.

3. Sesin geldiği yönü belirleme oyunları: Bir çocuk tarafından oluşturulan sesin gözleri kapalı olan başka bir çocuk tarafından yerinin belirlenmesi(Kalandyk, 1996: 67).

Evans, Montessori' nin dilin gelişmesine ilişkin çalışmalarına da esas aldığı gelişim özelliklerini isimlendirme, fark etme ve telaffuz evresi olarak belirler. Onun bu yaklaşımı; çocuğun serbestçe kendini ifade etmesinden çok, dilin kavramlara ilişkin yönünün yapılandırılmış alıştırmalar ile geliştirilmesinden kaynaklandırıldığı gerekçesi ile birçok bilim adamı tarafından eleştirilmiştir (Lewis, 1977; Evans, 1971:36; Yıldız, 2000:24).

Carabo – Cone Yaklaşımı

Müzik eğitiminde “ Sensori - Motor Yaklaşımı” olarak da adlandırılan bu yöntem, Medalaine Carabo-Cone tarafından küçük çocukların akademik başarı sağlamaları için düşünsel gelişimlerini hızlandırmak amacıyla geliştirilmiştir.

Carabo-Cone, sembollerin ilgi çekici görsel sunumlarının, oyun benzeri hareket etkinlikleri ile birleştirilerek bilişsel öğrenmenin okul öncesi çocuklarına da uygulanabileceğine inanmaktadır.

Mcdonald'a göre çoklu duyuşal yaklaşım eğitimde başarıyı artırır. Görsel materyalin kas koordinasyonu ve dramatizasyon ile tanımlanması, nota bilgisinin kazandırılmasını daha eğlenceli kılar (Kalandyk, 1996).

Suzuki Yöntemi

Schiniki Suzuki (1854-1944), çocukların anadillerini öğrenmekte gösterdikleri başarıyı başka becerilerde de gösterebilecekleri inancından yola çıkarak "yetenek eğitimi" adını verdiği eğitim yöntemini geliştirmiştir.

Suzuki, konuşmayı öğrenmede olduğu gibi iyi çevre koşullarının yetenek gelişimine vesile olduğuna inandı ve bu ilkeyi keman eğitiminde kullanmaya karar verdi. Kalıtsal etmenleri düşünmeksizin her çocuğun dış uyarınları benimseyerek yüksek düzeyde bir yetenek standardını geliştirebileceğini savundu.

Yetenek eğitimi, bireysel olup çocuğun gereksinimine ve dikkat süresine göre ayarlanmaktadır. Suzuki' nin amacı sanatçı yetiştirmek değil, çocuğun müzik potansiyelini geliştirmektir.

Suzuki piyano okulunun en önemli özelliği, belirli bir sıra ile teknikler içeren ve dünya genelinde sevilen şarkı ve parçalardan oluşmuş olmasıdır. Özel bir teknik çalışma içermez, dolayısı ile etütler içermez. Çocuk, parçaları çalışırken farkında olmaksızın teknik çalışır.

Suzuki derslerinin organizasyonu ve süresi temelde öğrencinin yaşı, gelişimi ve düzeyine bağlı olmakla birlikte genel olarak dört ana ögeyi içerebilir; nota okuma, teknik, suzuki repertuarının çalışılması ve öğrenilen parçaların gözden geçirilmesi. Nota okuma, çocuğun yaşı ile bağlantılı olarak ilk derslerde göz önüne alınmayabilir.

Suzuki yöntemi, erken yaşta öğrenme, belirli bir konu üzerinde yoğunlaşabilme, bellek gelişimi, müziğe duyarlılık, uyum, kendine saygı ve güven gibi faydaları bulunmasına karşın çocukta ezberciliğe yol açtığı ve yaratıcılığı engellediği yolunda eleştirilmektedir (Kıvrak, 1994: 4-24).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem durumunda ele alınan konulardan da anlaşıldığı gibi toplum yaratıcı bireylere ihtiyaç duymaktadır ve yaratıcılık eğitim yolu ile geliştirilebilmektedir. Çocukta yaratıcılığın geliştirilmesinde en etkili kişilerden biri öğretmendir. Öğretmenin yaratıcı bireyler yetiştirmesinde ise üniversitede gördüğü eğitim büyük önem taşımaktadır. Bu nedenlerden dolayı müzik öğretmeni adaylarının ilgili fakültelerde gördükleri programın onların yaratıcılıklarını geliştirip geliştirmediği merak edilmiştir.

Problem durumundaki konular özetlendiğinde şu gereksinimlerle karşılaşmaktadır.

1. Özgüvenli, eleştirel bakış açısına sahip, sorunları çözmeye başarılı, toplum içinde kendine yer edinen , üretken, topluma yararlı bireyler yetiştirilebilmesi için eğitimin öğrenci merkezli, aktif, ezbercilikten uzak olması ve çağdaş eğitim yöntemlerini içermesi gerekmektedir.
2. Yaratıcı bireyler yetiştirmede uygun ortamı sağlayacak alanlardan biri olan müzik eğitiminde yeni yöntem ve yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.
3. Müzik eğitiminde yaratıcılıkla ilgili yetişkinlere yönelik araştırmalara Türkiye 'de rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın müzik eğitimi ile ilgili yapılacak olan araştırmalara yeni bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyleri nelerdir?

2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalında iki yarıyıl boyunca görülen müzik derslerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları üzerindeki etkileri önemli farklılık göstermekte midir?

3. İki yarıyıl süresince görülen müzik derslerinde öğretim elemanları, yaratıcılığı geliştiren eğitimsel tekniklere ve yaratıcı aktivitelere ne ölçüde yer vermişlerdir?

4. Öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyleri cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?

5. Öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalının 33 son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

2. Bu çalışmada yaratıcılık testlerinden yalnızca Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sözel A Formu Kullanılmıştır.

3. Bu çalışmada gözlenen dersler öğrencilerin toplu halde katıldıkları derslerle sınırlandırılmıştır.

Sayıtlar

1. Bu çalışmada denekler Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Testini içtenlikle yanıtlamışlardır.

Kısaltmalar

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Tanımlar

Akıcılık: Belli bir süre içinde çok sayıda kabul edilebilecek düşünce, çözüm yada alternatifler üretmektir.

Esneklik: Probleme olan yaklaşımı değiştirme yeteneğini ve düşüncede çeşitlilik ve farklı kategorilerin sayısını gösterir.

Özgünlük: Bilinenin, basit olanın dışında, farklı ve sıra dışı fikirler üretmek.



BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de Yaratıcılık ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Süzen (1987), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu ilişkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırmacı yansız olarak seçtiği (37 kız, 66 erkek) 103 öğrenciye TYDT Şekilsel A Formu ile Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeğini uygulamıştır.

Bulgulara göre, benlik kavramı ile yaratıcı düşünme becerisinin çeşitli boyutları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Cinsiyete ilişkin bulgularda da, cinsiyet farklılığının, benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerilerini etkilemediği görülmüştür. Yaratıcı düşünme ile benlik kavramı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre değişmediği, ancak yaratıcılığın akıcılık , esneklik ve orjinallik boyutları üzerinde cinsiyet farkının etkili olduğu anlaşılmıştır (Karakuş, 2000: 24).

Sungur (1988) Yaratıcı Sorun Çözme Programı’nın etkililiğini, Eğitim Planlaması bölümü öğrencileri üzerinde incelemiştir.

Araştırmanın deneklerini 1985- 1986 yıllarında bu bölümde okuyan 51 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler, zeka puanları için RPM Testi, yaratıcılık için ise Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Rotter’ ın geliştirdiği Denetim Odağı Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmada Yaratıcı Sorun Çözme Programı bir öğretim yılı boyunca haftada üç saatlik uygulamalar halinde toplam 36 saatte uygulanmıştır.

Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre deney grubunun (yaratıcı sorun çözme programının uygulandığı grup) TYDT’ nin sözel ve resim formlarından aldıkları son test puanlarında, öntestlere ve kontrol grubu puanlarına göre anlamlı bir artış olmuştur. Deney grubu üyelerinin denetim odağının yönü üzerinde etkili olmuştur. İçten denetimli birey özelliklerinde artış görülmüştür.

Sungur (1992) yaratıcı örgüt iklimine yönelik yönetici tutumlarının algılanmasını Kara Harp Okulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde incelemiştir. Araştırmanın deneklerini Kara Harp Okulunda öğrenim gören 338 ikinci sınıf, 116 dördüncü sınıf olmak üzere 454 öğrenci oluşturmuştur. Veriler 100 soruluk yaratıcı örgüt iklimi ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, yaratıcı örgüt iklimine yönelik yönetici tutumlarını algılama açısından iki sınıf arasında farklılık bulunmaktadır. Dördüncü sınıfların beklentileri daha yüksek olduğu için yönetici tutumlarındaki eksikliklere ikinci sınıflara göre daha olumlu bakmışlardır (Çetingöz, 2002:63).

Sarı (1997) Kocaeli ili lise yöneticilerinin sorun çözmede yaratıcılık düzeylerinin ve bu düzeylerin cinsiyet, kıdem ve bransa göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmıştır.

Araştırmaya 29 okulda görev yapan 185 lise yöneticisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, yöneticilerin yaratıcı düşünme yeteneğini ölçmek için "Ne kadar yaratıcısınız?" testi ve TYDT kullanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. TYDT akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında kadın yöneticilerin lehine farklılık vardır.
2. TYDT' ne göre akıcılık ve özgünlük boyutları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir
3. TYDT akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutu bransa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
4. Ne Kadar Yaratıcısınız Testi puanları kadın yöneticilerin lehine sonuç bulmuştur.
5. Ne Kadar Yaratıcısınız Testi kıdeme ve bransa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bilen (1999), “Çağdaş Müzik Eğitiminde Yaratıcılığın Önemi” adlı çalışmasında müzik öğretmenleri adaylarının yaratıcılığa, yetiştirildikleri Müzik Eğitimi Anabilim alan derslerindeki yaratıcı ortama, öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullardaki yaratıcı ortama ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasını hedeflemiştir.

Araştırmada veriler, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Anabilim Dalının 3. ve 4. sınıflarından 54 müzik öğretmenleri adayına 29 maddelik anket uygulanarak toplanmıştır.

Araştırma bulguları şöyledir:

1. Müzik öğretmenleri adaylarının önemli bir bölümü, yaratıcılığın kısmen doğuştan gelen bir özellik olmasına karşın farklı derecelerde de olsa her bireyde olduğu ve eğitimle geliştirilebileceği görüşünde birleşmektedirler.
2. Müzik öğretmenleri adaylarının önemli bir bölümü müzik eğitimi anabilim dalı derslerinden piyano, müzik teorisi, müzik öğretim yöntemleri derslerinin yaratıcılığın geliştirilmesine uygun dersler olduğu, korrepitasyon, şan, yaylı çalgılar ve okul çalgıları derslerinin ise yaratıcılığın geliştirilmesine kısmen uygun dersler olduğu görüşündedirler.
3. Müzik öğretmenleri adaylarının algıları piyano , yaylı çalgılar , şan, okul çalgıları, korrepitasyon derslerinde yaratıcılıklarının geliştirilmesine uygun ortam yaratılmadığı, müzik öğretim yöntemleri, müziksel yaratma, müzik teorisi derslerinde yaratıcılıklarının geliştirilmesine uygun ortam yaratıldığında birleşmektedir.
4. Müzik öğretmenleri adayları, uygulama okullarında kendilerine rehberlik eden öğretmenlerin derslerde yaratıcı ortam yaratmadığını, bunun sebebini genellikle müfredatı yetiştirememeye kaygısına ve müzik ders saatlerinin yeterli olmayışına bağlamaktadır.

Şen (1999) hemşirelik eğitiminde uygulanmakta olan programın yaratıcı düşünmeyi geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinden 170 öğrenciye TYDT Sözel A Formu uygulanmıştır.

Test sonuçlarının akıcılık, esneklik, özgünlük puanları açısından bağımlı değişkenlere (yaş, sınıf, yaşadığı yer, ekonomik durum, ailede yaşayan birey sayısı, anne- baba öğrenim durumu, ÖSYS puanı, akademik başarı puanı) göre ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre yaratıcı düşünce ve yaş arasında esneklik boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin buldukları sınıfa göre yaratıcılıklarının akıcılık ve esneklik boyutlarında fark anlamlı bulunmuştur. Baba eğitim durumu ile esneklik arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer değişkenler ile akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutunda anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür (Çetingöz, 2002: 66).

Karşlı (1999), iş eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcılık düzeyleri ve bu düzeylerle cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

160 çocuk üzerinde yürütülen araştırmada veri toplamada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda İş eğitimi dersini almanın yaratıcılığın akıcılık , esneklik ve özgünlük boyutları üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne öğrenim durumu açısından önemli farklılık yaratmadığı ancak baba eğitim durumunun yaratıcılığın akıcılık ve esneklik boyutlarında farklılık yarattığı saptanmıştır.

Karakuş (2000), Yaratıcı Sorun Çözme Programının ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Araştırma 25 deney, 25 kontrol grubu olmak üzere 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile toplanan veriler t-Testi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, Yaratıcı Sorun Çözme Programının öğrencilerin yaratıcılıklarının akıcılık ve özgünlük boyutları üzerinde etkili olduğunu, esneklik boyutu açısından ise etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Çetingöz (2002), Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve bu düzeylerde öğrencilerin mezun oldukları lise türü, okulöncesi eğitim durumları, anne-baba meslekleri, anne-baba eğitimleri, buldukları sınıf düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir.

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 116 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A) ve Öğrenci Tanıtım Formu ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonunda öğrencilerin yaşlarının ve okulöncesi durumlarının yaratıcılık düzeylerinden akıcılık ve esneklikte, buldukları sınıfın akıcılık, esneklik ve özgünlükte önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin akıcılık, esneklik, özgünlük düzeylerinin mezun oldukları lise türüne, anne-baba mesleklerine, anne-baba eğitimlerine göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır.

Mamur (2002), araştırmasında İlköğretim 4. sınıflardan seçilen öğrencilerden kontrol grubuna M.E.B.'nin Yürürlükteki Sanat Öğretimi Programını, deney grubuna ise Kaynaştırılmış Sanat Öğretimi Programını 10 hafta süreyle uygulamıştır.

Uygulanan programların çocukların yaratıcılığına etkisini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Yaratıcılık Gözlem Ölçeği" kullanılmıştır.

Programlara başlamadan önce öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacı ile yaratıcılık testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Araştırma sonunda kaynaştırılmış sanat öğretimi programının öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede yürürlükteki sanat öğretimi programından daha etkili olduğu saptanmıştır.

Özben ve Argun (2002) sosyo demografik özelliklere göre üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Bölümünden 42, Sosyal Bilimlerden 94, Fen Bilimlerinden 25 olmak üzere toplam 161 son sınıf üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak için öğrencilere TYDT Şekil A Formu ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Araştırma sonucundaki bulgulara göre öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim alanları, mezun oldukları lise, boş zaman uğraşları, anne-baba öğrenim durumları, anne baba tutumları ile yaratıcılık düzeyleri arasında ilişkiler şöyle bulunmuştur:

1. Yaş grupları açısından 24 yaş grubundaki öğrencilerin yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yaşlarıyla yaratıcılık düzeyleri arasında önemli farklılıklar görülmemektedir.

2. Cinsiyet açısından kızların erkeklerden akıcılık ve esneklik düzeylerinde anlamlı derecede farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özgünlük düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ancak kızların ortalamaları bu düzeyde de yüksek bulunmuştur.

3. Mezun olunan lise türüne göre yaratıcılık puanı en yüksek grup meslek lisesi mezunlarıdır. Ancak anlamlı bir ilişki yalnız özgünlük düzeyinde görülmüştür.

4. Öğrenim alanlarında sosyal alan öğrencilerinin yaratıcılık puan ortalamaları fen ve sanat alanlarındaki öğrencilerden daha yüksektir. Sosyal Bilimler

öğrencilerinin akıcılık düzeyindeki puanlarının önemli bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

5. Boş zaman uğraşısı açısından yaratıcılık ortalamaları yüksek olan öğrencilerin hem müzikle uğraşan hem de kitap okuyanlar olduğu bulunmuştur. Bu öğrencilerin özgünlük düzeyi puanlarının önemli farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

6. Anne ve baba işi açısından anneleri emekli olan öğrencilerin akıcılık ve özgünlük puan ortalamaları yüksektir. Anne işi ile öğrencilerin özgünlük puanları arasındaki farklılıklar önemlidir. Baba işinde ise yaratıcılık ortalamaları en yüksek öğrenciler, baba mesleği serbest meslek olanlardır.

7. Anne ve babaların öğrenim durumları ile öğrencilerin yaratıcılık puanları arasında önemli farklılıklar yoktur.

8. Anne –baba tutumları ile öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki en yüksek ortalama puanları, demokratik tutumu benimseyen anne-babaların çocuklarına aittir. Anne- baba tutumu ile öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında önemli farklılıklar yoktur (Çetingöz, 2002:67).

Yurtdışında Yaratıcılık ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Shaefer (1970), yaratıcılık kursu alan ve almayan öğretmenlerin performanslarını incelemiştir.

Yapılan gözlemlerde yaratıcılık kursuna giden öğretmenlerin daha demokratik davranışlar gösterdikleri, özgün öğretim yöntemlerini kullandıkları, ayrıca öğrencilerinin de sınıfta daha özgün davranışlar gösterdikleri ortaya konulmuştur (Chen,1990: 21).

Raina (1970), Hindistan'da 55 öğretmen adayının yaratıcılığı ve öğretim başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Araştırmada TYDT ve iç ve dış standart öğretim uygulaması testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda TYDT zenginleştirme boyutu ile öğretme başarısı arasında önemli ilişki saptanmıştır (Chen, 1990: 21).

Flake (1975), etkili öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan bir programın öğretmenler üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırmaya Arizona'dan rasgele seçilen 385 gönüllü anaokulu ve ortaokulu öğretmeni katılmıştır. Deney grubuna 9 hafta boyunca haftada üçer saat TET (Etkili Öğretmen Eğitimi) uygulanmıştır. Veriler, öğretmen anketi ve Walberg ve Thomas tarafından geliştirilen sistematik gözlem formu ile haftada birer kez öğretmenlere uygulanarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda TET kursuna katılan öğretmenler, derse hazırlık, dersi genişletme, kişilere saygı, açıklık, esneklik ve önsezi gibi özellikler bakımından anlamlı gelişme göstermişlerdir.

Lang ve Ryba (1976), sanatçılarda ıraksak düşünmenin çeşitli boyutlarını ve duyumsallıklarını incelemiştir. Araştırmada, 34 görsel sanatçı, 32 müzik sanatçısı ve kontrol grubu olarakta 30 lisans öğrencisine Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda görsel sanatçılar akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde diğer gruplara oranla daha yüksek puan almışlardır. Ayrıca sanatçı olmayanlara göre daha yaratıcı ve duyularının daha gelişmiş oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Karakuş, 2002:22).

Feldhusen ve Triffinger'in (1977), beş ilde 508 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin %96' sı ders etkinlikleri içerisinde yaratıcı düşünme ve problem çözmeye yer vermelidir görüşünü, %87'si yaratıcı öğretim ve problem çözenin ders programlarına dahil edilmesi gerektiği görüşünü belirtmişlerdir (Chen, 1990: 18).

Kelley (1983) resim, heykel ve müziğin kullanıldığı özel bir yaratıcı eğitim programının ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Programın içeriğinde müzik dinlemek, dans etmek, hareket etmek, müzikle ilgili öykü dinlemek, resim yapmak, kilden heykel yapmak gibi etkinlikler yer almaktadır.

10 hafta süreyle uygulanan programın öncesinde ve sonrasında öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda Yaratıcı Eğitim Programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Oehrl (1984) ilköğretim müzik eğitiminde kullanılan metinlerin öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini geliştirici olup olmadığını araştırmıştır. Müzik eğitiminde yaratıcılığı değerlendirmek amacı ile müzik metinlerine dayanan sorular geliştirilerek bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre ilköğretim müzik eğitimindeki metinlerin öğrenci yaratıcılığını destekler nitelikte olmadığı saptanmıştır (Çetingöz: 2002: 69).

Katıyar ve Jarial (1985) yaratıcılığın eğitim yolu ile geliştirilebileceğini savunmuşlardır. Bunun için sözel olan ve olmayan yaratıcılığı geliştirme programı hazırlamışlardır. 160 tane 9. sınıf öğrencisini iki eşit gruba cinsiyet değişkenini de göz önüne alarak ayırmışlardır. Deney grubuna yaratıcılığı geliştirme programlarını uygulamışlardır. Sonuçta programların hem kız hem de erkek çocuklarında yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği bulunmuştur (Ömeroğlu, 1990; Yıldız, 2000: 30).

Chen (1990), Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde okuyan Amerikalı ve Çinli öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki farkı ve bu düzeylerin cinsiyet ve yaş ile ilişkisini incelemiştir.

Araştırma Çin'de iki, Amerika'da iki olmak üzere dört üniversitede yürütülmüştür. Toplam 540 öğrenciye TYDT şekilsel ve sözel A formu uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda iki kültür arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Fakat Çinli öğrenciler TYDT'nin akıcılık ve özgünlük boyutunda, Amerikalı öğrenciler ise zenginleştirme boyutunda daha yüksek puan almışlardır. Ayrıca her iki grubun cinsiyet ve yaşları ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Maloney (1992) öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi almalarının kendi yaratıcılıkları ve öğretim ile ilgili yaklaşımları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya okulöncesi eğitim döneminden başlayarak yüksek öğrenime kadar her okul döneminden 6 öğretmen katılmıştır. Veriler bu öğretmenler ile görüşme yapılarak toplanmıştır.

Araştırma sonunda yaratıcılık eğitimi almış öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek için yeni yöntemler denedikleri, risk aldıkları, müfredat programlarını hazırlarken sınıfta komiteler yarattıkları, farklı öğrenme stillerini tercih ettikleri, hislere önem verdikleri ve işbirlikli öğrenmeyi uyguladıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler kendi yaratıcılıklarını öğrencilerine aktarırken öğrencilerini daha yaratıcı hale getirmede nasıl düzenlemeler yapacakları konusunda ve yaratıcı planlar yapmak için eğitimsel fırsatlar sağlanmasında yöneticilerden, meslektaşlarından destek istemektedirler.

Elliot (1997) okulöncesi dönem çocuklarının hareket eğitimindeki davranışlarının yaratıcılık eğitiminden ne derece etkilendiğini araştırmıştır.

Okulöncesi dönemi çocukları üzerinde Her Çocuk Bir Kazanandır Okulöncesi Programı (ECWP) uygulaması yapılmıştır. Bu program uygulaması ile serbest oyunda yaratıcı davranışları geliştirmek hedeflenmiştir. Uygulama 20 periyod halinde düzenlenmiştir.

Araştırma tek grup üzerinde ön test ve son test uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Test olarak Davranışta ve Harekette Düşünme Testi (TCAM) kullanılmıştır.

Araştırma sonunda TCAM testi puanlarında program uygulanmasından sonra ilerleme olmuştur ancak okulöncesi dönemi çocuklarının yaratıcı davranışlarında önemli bir fark bulunmamıştır (Çetingöz, 20002: 73).

Berger (1999), 3. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada Dalcroze Ritmik Eğitiminin öğrencilerin müzik öğrenimlerindeki etkilerini incelemiştir.

Araştırmada 28 hafta süreyle bir grup öğrenciye Dalcroze ritmik oyunlarından oluşan bir müzik programı, diğer bir grup öğrenciye ise içinde hareketin olmadığı geleneksel müzik programı uygulanmıştır.

Program, Collwel Müzik Başarı Testi I ve Silver Burdet Müzik Yeterlilik Testi I ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda Dalcroze Ritmik Eğitimi alan grubun diğer gruba göre istatistiksel açıdan anlamlı gelişme gösterdiği saptanmıştır.

Altman (1999), 167 üniversite öğrencisinin akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme düzeylerinin akademik başarıları ile ilişkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Hudson'ın müfredatla ilgili kapalı ve açık uçlu anketi ve öğrencilerin akademik transkripsiyonları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında istatistiksel açıdan önemli ilişki saptanmıştır.

Kiehn (2000) ilköğretim 2., 3. ve 6. Sınıf öğrencilerinin müziksel yaratıcılıkları ile şekilsel yaratıcılıklarını karşılaştırmış, ayrıca yaratıcılık puanlarının cinsiyete ve akademik başarıya göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmıştır.

Araştırma kapsamına 89 ilköğretim öğrencisi alınmıştır. Veriler, Vaughen Müziksel Yaratıcılık Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Akademik Kendini Tanımlama Ölçeği, Akademik ITBS Başarı Testi ile toplanmıştır

Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin müziksel ve şekilsel yaratıcılıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki saptanmıştır.
2. Kendini tanımlama ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.
3. Her iki yaratıcılık düzeyi ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.
4. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri cinsiyet açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Erkek öğrencilerin müziksel yaratıcılık puanları kız öğrencilere göre yüksek olarak saptanmıştır.

Han (2000), yaptığı araştırmada öğrencilerin dil, resim ve matematik alanlarındaki yaratıcı performansları ile genel yaratıcı düşünme yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmada 109 ikinci sınıf öğrencisine hikaye anlatımı, kolaj yapımı ve matematik problemi oluşturma ölçekleri ile Wallach-Kogan Yaratıcılık Testi ve Real- World Iraksak Düşünme Testi uygulanmış ve testlerin sonuçları birbirleri ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaratıcılıklarının genel yaratıcılıklarından çok, alanlara özgü olduğu Iraksak düşünce testlerinin yaratıcılık performansını belirlemede tek başına yeterli olmadığı ortaya konulmuştur.

Oreck (2001), öğretimde sanatın kullanılmasında hangi faktörlerin öğretmeni etkilediğini saptamak için araştırma yapmıştır. Araştırmada 423 öğretmen ve 97 okuldan bilgi toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler eğitimde sanatı az kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin kendi yeterliliklerini ve özbenlik saygılarını yaratıcılık ve sanatsal etkinlikler ile birleştirmede yetersiz olduğu ayrıca ilkökul öğretmenleri ile bayan öğretmenlerin öğretimde sanatı daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Çetingöz, 2002:77).

Mcgregor (2001), yaratıcı düşüncüyü geliştiren bir öğretim programının akademik yönde başarısız olan üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Araştırmada 97 başarısız üniversite öğrencisine program öncesi ve sonrası ACT Çalışma Becerisi Değerlendirme Ölçeği, Nelson-Denny Okuma Testi, Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda öntest ve sontest puanları arasında önemli farklılıklar olduğu ve öğrencilerin yaratıcı düşünme, çalışma, okuma ve eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı gelişmeler gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan akademik gelecekleri ile ilgili olumlu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Beegle (2002), araştırmasında Orff Öğretmenlerinin derslerde nasıl bir yöntem izlediklerini, doğaçlamayı nasıl kullandıklarını, derslerini nasıl planladıklarını ortaya koymuştur.

Araştırma, Orff Öğretmeni olarak adlandırılan 12 öğretmenin gönüllü katılımı ile yürütülmüştür. Veriler, öğretmenlerle yapılan ön görüşme ve son görüşmelerin kaydedilmesi, her öğretmenin en az 3 dersinin kamera ile

kaydedilmesi, her öğretmenin en az 4 dersinde gözlem notları alınması ve ders planlarının incelenmesi yolu ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin hepsinin ders planlarında doğaçlamaya yer verdikleri, çoğunun doğaçlamayı derste benzer yaklaşımlarla kullandıkları saptanmıştır. Melodik doğaçlamada ritmik konuşmadan yararlandıkları, öğrencileri çeşitli şekilde gruplara ayırarak doğaçlama egzersizlerini yaptıkları, öğrencilere sözle direktif verdikleri, öğrenciye model oldukları ve dönüt verdikleri gözlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek grup öntest-sontest ve genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Öntest ve sontest arasındaki zamanda uygulanan programın ilgili dersleri, araştırmacı tarafından yönlendirilmeden, öğretim elemanları tarafından belirlenen içerik ve yöntemlerle işlenmiştir.

İlişkiisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1982: 81). Bu araştırmada da deneklerin yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türü arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini D. E. Ü. Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalının öğrencileri, örneklemi ise bu Anabilim Dalının 6. ve 7. yarıyılarında öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrenciler arasında seçme yapılmaksızın tüm öğrenciler araştırmaya katılmışlardır. Ancak öntestin yapıldığı gün sınıfta bulunmayan 7 öğrenci örnekleme alınmamıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrenci sayısı 33 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel A Formu ve Öğretim Elemanı Gözlem Formu ile toplanmıştır.

Torrance Yaratici Düşünme Testi

Torrance Yaratici Düşünme Testi, Guilford'un Zihinsel Öğrenme Yeteneği testinden etkilenecek geliştirilen, bireysel yaratıcılığı ölçen bir kağıt kalem testidir (Konaka, 1997). Iraksak düşünceye dayalı en bilinen ve en çok kullanılan testlerden biri olan bu test, ilk kez 1966 yılında yayınlanmış fakat defalarca yenilenecek bugünkü halini almıştır (Torrance, 1999; Cropley, 2001). Günümüzde tüm Amerika'da ve Avrupa ülkelerinin çoğunda yaratıcılığı tanımlama, ölçme ve değerlendirme alanlarında kullanılmaktadır (Sungur,1997).

Test iki ayrı paralel form biçiminde sözel ve resim alt testlerinden oluşmaktadır. Her iki test formunda da anaokulundan üniversite son sınıflara kadar uygulama olanağı ve normu vardır (Sungur,1998). Sözel Formu Torrance'ın zihinsel özellik olarak tanımladığı üç ayrı boyutta puanlanmaktadır (Cropley, 2001).

Sözel Akıcılık: Bireyin sözcüklerle çok sayıda düşünce üretmesini gösterir. Yaratıcılık testlerinde tepkilerin sayısı akıcılığı gösterir.

Sözel Esneklik: Bireyin bir yaklaşımdan diğerine geçebilme esnekliğini gösteren bu puan onun farklı stratejileri kullanıp kullanmadığını da açıklar. Çok düşük esneklik düzeyine sahip bir birey katı bir düşünce kalıbı göstermektedir.

Sözel Özgünlük: Sıra dışı ve farklı olan düşüncelerdir. Bilinenin, basitin ve anonim olanın dışındaki düşünceyi ifade eder. Bu boyutta yüksek puan alan birey yüksek düzeyde düşünsel enerjiye sahiptir.

Torrance Yaratici Düşünme Testi sözel A Formu toplam yedi etkinlikten oluşmaktadır.

Etkinlik 1, 2, 3 : Soru Sor ve Tahmin Et

1., 2. ve 3. etkinlik testin ilk sayfasında verilen resimle ilgilidir. Resimle ilgili sorular sorulması (Etkinlik 1), resimdeki olayın nedenlerinin tahmin edilmesi (Etkinlik 2), ve resimdeki olayın sonuçlarının tahmin edilmesi (Etkinlik 3)

istenmektedir. Puanlanabilir yanıtların sayısı düşüncede akıcılığı belirler. Yanıtların yer aldığı kategorilerin sayısı ise düşüncede esnekliği gösterir. Soruların, neden ve sonuçların yanıt olarak zihinsel bir sıçramayı gerektirmesi, bilinen ve alışılmışın dışında olması da düşüncede özgünlüğün ölçüsüdür.

Etkinlik 4 : Ürün Geliştirme

Denekten, verilen resim ve bilgiler ışığında ilginç ve alışılmamış ürünler geliştirmesi istenmektedir. Bu etkinlik bireydeki yaratıcı yeteneğin bilinmeyen yönlerinin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır.

Etkinlik 5 : Alışılmamış Kullanımlar

Denekten bilinen bir nesneye ilişkin alışılmamış kullanım biçimleri sıralaması istenir. Bu etkinlik bireyin belli nesnelere kullanımında düşünsel katılığını aşmadaki yaratıcılığını ortaya koymaktadır.

Etkinlik 6 : Alışılmamış Sorular

Denekten bilinen bir nesneye ilişkin alışılmamış özgün sorular sorması istenir. Örneğin karton kutularla ilgili daha önce üzerinde düşünmediğiniz, başkalarının ilgisini çekebilecek, farklı yanıtlar getirebilecek sorular sorunuz... gibi.

Etkinlik 7 : Sadece Düşünün ve Varsayın

Bu etkinlikte denekten alışılmamış bir durum ya da bir olayla karşılaşılması durumunda olası sonuçları ve bilinmeyen yeni çıktıları üretmesi istenmektedir. Denek olasılıklarla oynayabilmeli ve sonuçta neler olup biteceğini tahmin etmelidir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Güvenirlik Çalışmaları

Torrance (1966), Test – Tekrar Test yöntemi ile testin güvenilirlik çalışmasını yapmış, iki hafta ara ile yaptığı uygulamalar sonucunda .50 ile .93 arasında değişen sonuçlar elde etmiştir. Üç yıl ara ile yaptığı uygulamalarda ise .35 ile .73 arasında değişen bir korelasyon bulmuştur (Sungur, 1988).

Bir başka güvenilirlik çalışmasında ise, deneyimli ve deneyimsiz sınıf öğretmenlerine 25 adet test değerlendirtilmiştir. Öğretmenler puanlama işlemini yalnızca test puan yönergesini okuyarak yapmışlardır. Puanlama sonucunda şekilsel formun güvenilirlik katsayısı; özgünlük için .88, akıcılık için .96 olarak bulunmuştur. Sözel formu için elde edilen güvenilirlik katsayısı ise, özgünlük için .94, akıcılık için .99'dur (Torrance, 1974; Karakuş, 2000; Çetingöz, 2002).

Sarı (1997)'nin "Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığını Belirleyen Etmenler" başlıklı araştırmasında testin Güvenirlik Cronbach's Alpha Değeri .88 olarak bulunmuştur.

Karakuş (2000), gerçekleştirdiği çalışmada testin güvenilirlik çalışması olarak, iki ay arayla iki defa puanlayarak .93 ile .98 arasında değişen sonuçlar elde etmiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Geçerlik Çalışmaları

Torrance ve Hensen tarafından yapılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin geçerlik çalışmasında yüksek ve düşük düzeyde yaratıcı olarak belirlenen işletme dersi öğretmenleri seçilip bir yarıyıl boyunca derslerinde gözlem yapılmıştır.

Bu çalışmada daha az yaratıcı yeteneğe sahip öğretmenler ders kitabındaki bilgilerin yinelenmesini içeren %76.1 oranında olgusal sorular sorarken, yaratıcı olanlar bu tip soruları %36.7 oranında kullanmışlardır. Yaratıcı öğretmenlerin sorduğu %10.9 iraksak düşünme gerektiren sorulara karşın daha az yaratıcı öğretmenler bu türden soruları %8 daha az sormuşlardır. Sonuç olarak

yüksek düzeyde yaratıcı olan öğretmenlerin daha fazla yaratıcı nitelikte sorular sorduğu söylenebilmektedir (Sungur 1997; Çetingöz 2002).

Aynı aracı kullanan Sungur (1992), araştırmasında puanlamaların birincisi için İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinden yardım almıştır. İkinci puanlama ile yapılan korelasyon hesaplamalarında Torrance'ın elde ettiği değerlere yakın (.85 - .90) değerler elde etmiştir (Karakuş, 2000).

Sungur, “ Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme” adlı çalışmasında, Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Türk Kültüründe kullanılabileceğini ortaya koymuştur (Şen, 1999; Çetingöz, 2002).

Öğretim Elemanı Gözlem Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Elemanı Gözlem Formu, araştırmanın deneklerinin iki yarıyıl boyunca toplu olarak girdikleri derslerde, öğretim elemanlarının yaratıcılığı geliştiren etkinliklere yer verip vermediklerini ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik davranışlarda bulunup bulunmadıklarını sorgulayan maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalından 3, Eğitim Bilimlerinden 3 olmak üzere toplam 6 öğretim elemanının uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamı dışındaki farklı bir sınıfta formun ön denemesi yapılmıştır. Uzman görüşleri ve ön deneme sonuçlarına göre form tekrar düzenlenmiş ve 12 maddelik son halini almıştır.

Gözlem sırasında araştırmacı ve araştırmacı tarafından yetiştirilmiş ikinci bir gözlemci 10 öğretmeni, sınıfta birbirlerinden ayrı yerlerde oturarak her dersi üçer kez gözlemişlerdir. İki gözlemcinin sonuçları arasındaki korelasyon $r = .99$ 'dur.

Gözlenen dersler şunlardır:

1. Özel Öğretim Yöntemleri
2. Oyun, Dans ve Müzik
3. İşitme Eğitimi ve Solfej
4. Sınıf Yönetimi
5. Müzik Toplulukları Yönetimi
6. Orkestra
7. Koro
8. Müziksel Yaratma
9. Eğitim Müziği Dağarı
10. Güzel Konuşma ve Yazma

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilere 6. yarıyılın başında öntest olarak TYDT Sözel A Formu uygulanmıştır. 6. yarıyılın bitimi olan 16 haftanın sonunda 4 aylık yaz tatili başlamıştır. Yaz tatili bitiminde başlayan 16 haftalık süreyi kapsayan 7. yarıyılın sonunda da öntest ve sontest arasındaki sürenin 1 yıllık süreyi kapsamaması nedeniyle tekrar TYDT Sözel A Formu uygulanmıştır. Kelley (1983), öntest ve sontestin aynı olmamalarından kaynaklanabilecek olası farklılıkları engellemek amacıyla benzeri bir uygulama önermektedir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Ekte sunulan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A formuna öğrencilerin verdiği yanıtların akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları, testin yönerge

ve değerlendirme kitapçığındaki ilkeler doğrultusunda araştırmacının kendisi tarafından puanlanmıştır.

Akıcılık boyutunu değerlendirmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A formundaki yedi etkinlik için her bir öğrencinin verdiği uygun yanıtların sayısı hesaplanmıştır. Yanıtların uygun olması yapılan etkinlikle ilgili yanıtlar verilmesine bağlıdır.

Esneklik boyutunu değerlendirirken yedi etkinlik için her bir öğrencinin verdiği yanıtlar kategoriler haline getirilerek hesaplanmıştır. Her kategori için 1 puan verilmiştir. Yönerge kitapçığında bulunan kategorilere, uygulama yapılan grubun verdiği yanıtlar doğrultusunda oluşturulan yeni kategoriler de eklenerek puanlama yapılmıştır.

Özgünlük boyutunun değerlendirilmesinde bir yanıtın grup içerisinde en fazla ne kadar tekrarlanacağını ortaya çıkarmak amacıyla grubun %5'i alınmıştır. ıkan sonuç sözel A formundaki her bir etkinlik puanlanırken kullanılmıştır. %5 hesaplaması sonucu çıkan sayı kadar tekrarlama yapılması halinde o yanıtta hiç puan verilmemiştir.

Bu araştırmada testin uygulandığı denek sayısının (33) %5' i alınarak 1.65 sayısı elde edilmiştir. Aynı yanıtın 2 veya daha fazla tekrar edilmesi halinde yanıtta 0 puan verilmiştir. 2'nin altındaki yanıtlara ise 1 veya 2 puan verilmiştir. Verilen yanıtlar içinde çok yaratıcı olanlara ise 2 puan verilmiştir.

Veri özümleme Teknikleri

Araştırmada kullanılan Öğretim Elemanı Gözlem Formundan ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden elde edilen verilerin bir bölümü elde kodlanmış, bir bölümü de SPSS for Windows 11.0 İstatistik programı kullanılarak çözümlemiştir.

Verilerin özümlemesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yer, ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama

2. Standart Sapma

3. Frekans ve Yüzde

4. t-Testi

5. Mann Whitney U Testi



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, önceki bölümde açıklanan araçlar ve yöntemlerle toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

TYDT Öntest Sonuçları

Öğrencilerin TYDT öntestten aldıkları akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları, ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum puan olarak tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük Öntest Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar)

Düzeyler	n	O	S	Minimum	Maksimum
Akıcılık	33	41.75	14.30	12.00	74.00
Esneklik	33	21.06	6.45	7.00	35.00
Özgünlük	33	9.45	9.67	1.00	41.00

Tablo 4.1 incelendiğinde;

Akıcılık düzeyinde ortalamanın 41.75, en yüksek puanın 74.00, en düşük puanın 12.00,

Esneklik düzeyinde ortalamanın 21.06, en yüksek puanın 35.00, en düşük puanın 7.00,

Özgünlük düzeyinde ortalamanın 9.45, en yüksek puanın 41.00, en düşük puanın 1.00 olduğu görülmektedir.

TYDT Sontest Sonuçları

Öğrencilerin iki yarıyıl sonrasında TYDT' inden aldıkları akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları, ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum puan olarak Tablo 4.2' de verilmiştir.

Tablo 4. 2

Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik, Özgünlük Sontest Düzeyleri (Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar)

Düzeyler	n	O	S	Minimum	Maksimum
Akıcılık	33	54.15	18.57	23.00	94.00
Esneklik	33	28.06	7.21	13.00	41.00
Özgünlük	33	22.48	9.67	1.00	40.00

Tablo 4.2 incelendiğinde;

Akıcılık düzeyinde ortalamanın 54.15, en yüksek puanın 94.00, en düşük puanın 23.00,

Esneklik düzeyinde ortalamanın 28.06, en yüksek puanın 41.00, en düşük puanın 13.00,

Özgünlük düzeyinde ortalamanın 22.48, en yüksek puanın 40.00, en düşük puanın 1.00 olduğu görülmektedir.

Müzik Alan Derslerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri

Tablo 4.1 ve Tablo 4.2 deki veriler karşılaştırıldığında her üç düzey açısından sontest ortalamalarının öntest ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde yapılan t- Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3

Öğrencilerin TYDT Akıcılık Düzeyi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Akıcılık	n	O	S	sd	t	p
Öntest	33	41.75	14.30	32	-3.87	.000
Sontest	33	54.15	18.57			

[t= -3.87, p< .005]

Tablo 4.3'deki verilere göre akıcılık düzeyinde, öğrencilerin öntest puanlarının ortalaması 41.75 iken, iki yarıyıl sonrasında 54.15'e yükselmiştir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-Testi sonucu elde edilen t değeri -3.87, p değeri .000'dır. Bu bulgulara göre öğrencilerin TYDT akıcılık düzeyi öntest ve sontest ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (P< .005).

Tablo 4. 4

**Öğrencilerin TYDT Esneklik Düzeyi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının
t-Testi Sonuçları**

Esneklik	n	O	SS	sd	t	p
Öntest	33	21.06	6.45	32	-4.95	.000
Sontest	33	28.06	7.21			

[$t = -4.95, p < .005$]

Tablo 4.4'deki verilere göre esneklik düzeyinde, öğrencilerin öntest puanlarının ortalaması 21.06 iken, iki yarıyıl sonrasında 28.06'ya yükselmiştir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-Testi sonucuna göre t değeri -4.95, p değeri .000'dır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin TYDT esneklik düzeyi öntest ve sontest ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < .005$).

Tablo 4. 5

**Öğrencilerin TYDT Özgünlük Düzeyi Öntest ve Sontest Ortalama
Puanlarının t-Testi Sonuçları**

Özgünlük	n	O	SS	Sd	t	p
Öntest	33	9.45	7.61			
Sontest	33	22.48	9.67	32	-6.251	.000

[$t = -6.251, p < .005$]

Tablo 4.5' deki verilere göre özgünlük düzeyinde, öğrencilerin öntest puanlarının ortalaması 9.45 iken, iki yarıyıl sonunda 22.48'e yükselmiştir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-Testi sonucuna göre t değeri -6.251, p değeri .000'dır. Bu bulgulara göre öğrencilerin TYDT özgünlük düzeyi öntest ve sontest arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < .005$).

Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Bu araştırmada öğrencilerin TYDT' inden aldıkları puanların cinsiyete göre önemli farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için non- parametrik testlerden Mann- Whitney U Testi yapılmıştır. Öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U Testi Sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6

Öğrencilerin TYDT Akıcılık, Esneklik, Özgünlük Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Düzeyley	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Akıcılık	Kız	20	16.88	337.5	127	.927
	Erkek	13	17.19	223.5		
Esneklik	Kız	20	15.85	317.0	107	.396
	Erkek	13	18.77	244.0		
Özgünlük	Kız	20	14.77	295.5	85	.101
	Erkek	13	20.42	265.5		

Tablo 4.6' da yer alan verilere göre öğrencilerin TYDT akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyi puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p > .005$).

Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılığı

Araştırmada Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olan öğrencilerle Genel Liselerden mezun öğrencilerin TYDT’i akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları arasında önemli fark olup olmadığını saptamak için Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Öğrencilerin TYDT Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Düzeyi Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Düzeyley	Lise	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Akıcılık	A.G.S.L.	18	17.72	319.0	122	.638
	Genel Lise	15	16.13	242.0		
Esneklik	A.G.S.L.	18	17.00	306.0	135	1.000
	Genel Lise	15	17.00	255.0		
Özgünlük	A.G.S.L.	18	15.64	281.5	110	.375
	Genel Lise	15	18.63	279.5		

Tablo 4.7’deki Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olan öğrencilerle, Genel Liseden mezun olan öğrencilerin yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır ($p > .005$).

Öğretim Elemanı Gözlem Sonuçları

Öğrencilerin toplu halde katıldıkları 10 dersin her biri üçer kez gözlenmiştir. Böylece toplam 30 kez gözlem yapılmıştır. Aşağıda, öğretim elemanlarının yaratıcılığı etkilediği düşünülen davranışlarının sonuçları frekans ve yüzde olarak tablo 4.8 'de verilmiştir.

Tablo 4. 8

Öğretim Elemanı Gözlem Sonuçları

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenciyi, düşüncesini ifade etmesi için cesaretlendiriyor mu?	6	20	10	33	14	47
Öğrencinin düşünce ve fikirlerini dinliyor mu?	20	67	7	23	3	10
Öğrenciye kendi başına keşfetmesi için fırsat tanıyor mu?	9	30	16	53	5	17
Öğrenciye problem durumları sunup değişik çözüm yolları bulmasını sağlıyor mu?	5	17	3	10	22	73
Öğrencinin hayal gücünü kullanmasını sağlıyor mu?	4	13	2	7	24	80
Öğrenciye düşündürücü sorular soruyor mu?	12	40	4	13	14	47
Öğrencinin hata yapmaktan korkmamasını sağlıyor mu?	13	43	11	37	6	20
Öğrencinin düşünsel anlamda üretmesini sağlıyor mu?	3	10	2	7	25	83
Yaratıcılığı geliştirici eğitimsel yöntem ve teknikleri ders etkinliklerinde kullanıyor mu? (Yaratıcı drama, demonstrasyon, rol yapma, dramatizasyon, beyin fırtınası, Orff, Kodaly, Dalcroze vb...)	5	17	-	-	25	83
Öğrencinin hatalarını sertçe yüzüne vuruyor mu?	-	-	5	17	25	83
Öğrenciye karşı alaycı yaklaşımda bulunuyor mu?	-	-	-	-	30	100
Kendi düşüncelerini tartışmasız doğru olarak kabul ettirmeye çalışıyor mu?	16	53	12	40	2	7

Tablo 4.8 'e bakıldığında yapılan gözlemlerde öğretmenlerin çoğunun öğrencinin düşünce ve fikirlerini dinlediği, kendi başına keşfetmesi için fırsat tanıdığı ve hata yapmaktan korkmamasını sağladığı görülmektedir.

Gözlenen derslerin yaklaşık yarısında öğrenciye düşündürücü sorular sorma, öğrenciyi düşüncesini ifade etmesi için cesaretlendirme gibi davranışlar saptanmıştır.

Öğretim elemanlarının çok azının, derslerde öğrenciye problem durumları sunup değişik çözüm yolları bulmasını, hayal gücünü kullanmasını ve düşünsel olarak üretmesini sağladığı gözlenmiştir.

Yapılan gözlemlerin hiç birinde öğretim elemanının öğrenciye karşı alaycı yaklaşımda bulunmadığı, çok azının öğrencinin hatalarını sert eleştirdiği fakat büyük bir bölümünün kendi düşüncelerini tartışmasız doğru olarak kabul ettirmeye çalıştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Son olarak, Tablo 4.8'e bakıldığında yaratıcılığı geliştirici eğitimsel yöntem ve tekniklerin yalnızca iki farklı derste gözlemlendiği, diğer 8 dersin hiç birinde kullanılmadığı göze çarpmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin hangi derslerde kullanıldığına bakıldığında Özel Öğretim Yöntemleri ile Oyun Dans ve Müzik dersleri olduğu, dikkati çeken bir bulgudur.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırma, müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini, adayların yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet ve lise durumu arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Müzik Eğitimi Anabilim dalında iki yarıyıl süresince görülen derslerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

2. Yapılan gözlemler sonucunda öğretim elemanlarının çoğunun öğrencilerin yaratıcılıklarını engelleyecek davranışta bulunmadığı saptanmıştır. Ancak gözlem formunda yaratıcılığı olumlu etkileyecek davranışların tamamına yakını sadece iki derste gözlenmiştir. Bu dersler Özel Öğretim Yöntemleri ile Oyun Dans ve Müzik dersleridir.

3. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

4. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest yaratıcılık puanları arasında önemli fark olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin iki yarıyıl boyunca görmüş oldukları derslerin onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Gözlem formunda yaratıcılığı olumlu etkileyen davranışların tamamına yakını iki derste gözlenmiştir. Bu dersler aynı zamanda aktif öğrenme yolu ile işlenen derslerdir. “Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öndüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir”(Açıkgöz, 2003: 17). Bu da öğrencinin öğrenme isteğini artırarak hazır bilgileri oturduğu yerde ezberlemek yerine onu coşkulu, özgüvenli ve üretken bir hale getirmektedir. Gözlem sonucunda elde edilen bulgular bazı araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Tekin ve Burak’ın (2002) “Özel Öğretim Yöntemleri Dersi ile İlgili Lisans Öğrencilerinin Görüşleri” adlı araştırma ödevinde, 30 öğrenciden 26’sı bu dersin yaratıcılığı geliştirdiği görüşünde birleşmekte, 25’ i ise dersin yaratıcı etkinlikler içermesinden dolayı bu derse karşı ilgili olduğunu belirtmektedir.

Benzer şekilde, Bilen (1999)’in araştırmasına göre, müzik öğretmeni adaylarının önemli bir bölümü, müzik alan derslerinden Müzik Öğretim Yöntemleri (Özel Öğretim Yöntemleri) dersinin yaratıcılığın geliştirilmesi için uygun ortamın yaratıldığı derslerden biri olduğu görüşünde birleşmektedirler.

Müzik öğretmeni adaylarının öntest ve sontestten aldıkları puanların akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğü görülmektedir. Çetingöz (2002)’ün araştırmasında da öğrencilerin ortalama puanlarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğü saptanmıştır.

Öğrencilerin özgünlük ve akıcılık sontest puanlarındaki yükselmenin esneklik puanlarındaki yükselmeden daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu

sonucun nedeni olarak, öğrencilerin çok sayıda ve özgün düşünce üretme açısından daha fazla kendilerine güven duymaya başladıkları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin yaratıcılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur.

Sarı (1997), TYDT akıcılık, esneklik, özgünlük boyutunda kadın lise yöneticilerinin erkek lise yöneticilerine oranla daha yüksek puan aldıklarını saptamıştır.

Karslı (1999), araştırmasında öğrencilerin yaratıcılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığını saptamıştır.

Özben ve Argun (2002), kızların akıcılık ve esneklik düzeylerinin erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görüldüğü gibi cinsiyet ve yaratıcılık ilişkisine dair farklı bulgulara sahip araştırmalar bulunmaktadır. Bu nedenle konu ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca cinsiyet ve yaratıcılık ilişkisinin kültürel değişkenlere bağlı olarak değiştiği öne sürülmektedir (Hargraves, 1987: Demirci).

Araştırmada Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerle genel liselerden mezun öğrencilerin yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Buna göre Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde okutulan müzik derslerinin yaratıcılığı geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir. Ancak bu konuda daha fazla denek sayısı ile yapılacak araştırmalara gerek duyulmaktadır.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak, nitelikli ve yaratıcı öğretmenler yetiştirmeyi amaçlayan müzik eğitimi anabilim dalları, müzik öğretmenleri ve bu alanda çalışan araştırmacılar için şunlar önerilebilir.

1. Ders içinde uygun ortam oluşturulduğu takdirde her öğrencide yaratıcılık geliştirilebilir. Öğrencilerin daha üretken olabilmeleri için bilgileri olduğu gibi aktarmak yerine daha esnek, özgür ve demokratik bir ortam yaratılarak bilgiye kendilerinin ulaşmaları sağlanmalıdır.

2. Ders programlarındaki derslerin hemen hepsi yaratıcı etkinlikler içermelidir. Ders planları bu amaç doğrultusunda geliştirilmelidir.

3. Aktif öğrenme modelleri içeren derslerde kullanılan yaratıcı etkinlikler diğer derslerde de kullanılabilir.

4. Öğrencilerin gösterdikleri yaratıcı etkinliklerin kalitesinden çok, onların eğitim sürecindeki kazanımları önem taşımaktadır.

5. En az birkaç yılı kapsayacak, deneysel araştırmalara kaynak oluşturacak müziksel yaratıcılığı ölçen testler geliştirilmelidir.

6. Müzik öğretmenleri için yaratıcılık eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- ABALES, H. F.; HOFFER, C.R.; KLOTMAN, R.H. (1995) **Foundation of Music Education**, New York: Shirmer Books.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1998) **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003) **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- ADIGÜZEL, H. (2002) **Yaratıcı Drama**, Ankara: Naturel Yayıncılık.
- AKKUŞ, D. (1998) **Müzik Eğitiminde Dalcroze Yöntemi**, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- BİLEN, S. (1999) “Çağdaş Müzik Eğitiminde Yaratıcılığın Önemi” **Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu**.
- BİLEN, S. (1995) **İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002) **Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CENGİZHAN, S. (1997) **Üniversite Öğretim Elemanlarının Yaratıcılık Kapasitelerinin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- CHOKSY, L. (1986) **Teaching Music in Twentieth Century**, New Jersey: Prentice- Hall.
- CROPLEY J. A. (2001) **Creativity**, Sterlin.VA: Kogan Page.
- ÇETİNGÖZ, D. (2002) **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- GÖKAYDIN, N. (2002) **Temel Sanat Eğitimi**, Ankara: M.E.B. Yayınları [4-6].
- JUNGMAIR, U. E. (2002) “Carl Orff Anlayışı Çerçevesinde Temel Müzik ve Dans Pedagojisi” **Info**, Sayı1, İstanbul: Orff Shulwek Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- KALANDYK, J. (1996) **Music and the Self-Esteem of Young Children**, New York, Helen-Jean Moore Library.
- KARASAR, N. (2002) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayınları
- KARSLI, B. (1999) **Ortaokul Birinci Sınıf Devam Eden İş Eğitimi Dersi Alan ve Almayan Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- KIVRAK, M. (1994) **Suzuki Yöntemi ile Piyano Eğitimi**, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- MAMUR, E. (2002) **M.E.B’ nin Yürürlükteki Sanat Öğretimi Programı ile Kaynaştırılmış Sanat Öğretimi Programının İlköğretim Çocuğunun Yaratıcılığına Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi.
- ROBINSON, K. (2003) **Yaratıcılık, Aklın Sınırlarını Aşmak**, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- SAN, İ. (1979) **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İşbankası Yayınları

- SHAMROCK, M. (1997) "Orff – Schulwerk an Integrated Foundation", *Music Educators Journal*, vol: 83, no: 6 [41- 44].
- SUNGUR, N. (1988) **Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği**, Doktora Tezi, Ankara.
- ÖZDEN, Y. (2003) **Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Pegem A Yayınları.
- UÇAL, E. (2003) **Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri**, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- UZMAN, E. (2003) **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi**, Yüksek Lisans tezi, İzmir.
- YILDIZ, Ü.F. (2000) **DeneySEL Yaratıcılık Programının 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkileri**, Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- YİĞİT, F. (2000) **Müzik Eğitiminde Kodaly Metodunun Rolü**, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.



İNTERNET KAYNAKÇASI

- ALTMAN, W. S. (1999) **Creativity and Academic Succes**, PhD.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Mart 2004).
- AUH, M.S. (1995) **Prediction of Musical Creativity in Composition Among Selected Variables for Upper Elemantary Students**, PhD.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Nisan 2004).
- BEEGLE, A.C. (2001) **An Examination of Orff Trained General Music Teachers' Use of Improvisation with Elementary School Children**, Phd.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Mart 2004).
- BERGER, L.M. (1999) **The Effects of Dalcroze Eurytmics Instruction on Selected Music Competencies of Third and fifth Grade general Music Students**, Phd.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Ocak 2004).
- CHEN, G. (1990) **A Comparative Study of Creative Thinking Abilities of Phisical Education Theacher Education Students in American and Chinese Universities**, PhD.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Eylül 2003).
- DEMİRCİ, C. (tarihsiz) **"Yaratıcı Düşünce"**
 [<http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/c-yaraticilik.doc>](http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/c-yaraticilik.doc) (son ulaşım: Mayıs 2004)
- FLAKE, A.V. (1975) **The Effects of Effectiveness Training as Described by Eight Specific Characteristics of Open- Informal Education**, Ph.D
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Şubat 2004).
- HAN, K. (2000) **Varieties of Creativity: Investigating the Domain-Specificity of Creativity in Young Children**, Phd.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Eylül 2003).
- KİEHN, M. T. (2000) **A Study of Development Of Music Creativity İn Elementary School Students**, PhD.
- KELLEY, R. M. D. (1983) **Effects of an Administrative Plan for Excellence In Creative Arts Experience On the Development of Creativity in First Graders**, EdD.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Mart 2004).
- KWON, M. C. (1996) **An Exploratory Study of a Computerized Creativity Test: Comparing Paper-Pencil and Computer- Based Versions of the Torrance Tests of Creative Thinking**, PhD. [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Nisan 2003).
- LEUNG, B. W., (2002) **Creative Music Making in Hong Kong Secondary Schools: The Present Situation and Professional Development of Music Teachers**.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Nisan 2004).
- MALONEY, j. E. (1992) **Teacher Training in Creativity**, EDD.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Mart 2004).
- MCGREGOR, G.D. (2001) **Creative Thinking Instruction for a College Study Skills Program**.
 [<http:// wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>](http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway) (son ulaşım: Eylül 2003).
- MEDFORD, C. D. (2003) **Teaching Musicality from the Beginning of a Child's Instruction: The GYBSO Intensive Community Program and How it Incorporates the Philosophies of Kodaly, Orff and Suzuki**.

<<http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>>, (son ulaşım: Nisan 2003).

<<http://www.dbe.com.tr/psikoloji-dünyası/default.asp>>, (son ulaşım: Mayıs 2004)

<<http://www.kitapkurdu.com/default.asp>>, (son ulaşım: Nisan 2004)



EK-1

ÖĞRETİM ELEMANI GÖZLEM FORMU

	EVET	KISMEN	HAYIR
1.Öğrenciyi, düşüncesini ifade etmesi için cesaretlendiriyor mu?			
2.Öğrencinin düşünce ve fikirlerini dinliyor mu?			
3.Öğrenciye, kendi başına keşfetmesi için fırsat tanıyor mu?			
4.Öğrenciye problem durumları sunup, değişik çözüm yolları bulmasını sağlıyor mu?			
5.Öğrencinin hayal gücünü kullanmasını sağlıyor mu?			
6.Öğrenciye düşündürücü sorular soruyor mu?			
7.Öğrencinin hata yapmaktan korkmamasını sağlıyor mu?			
8.Öğrencinin düşünsel anlamda üretmesini sağlıyor mu?			
9.Yaratıcılığı geliştirici eğitimsel teknikleri ders etkinliklerinde kullanıyor mu?(yaratıcı drama, demonstrasyon, rol yapma, dramtizasyon, beyin fırtınası, Orff, Kodaly, Dalcroze vb...)			
10.Öğrencinin hatalarını sertçe yüzüne vuruyor mu?			
11.Öğrenciye karşı alaycı yaklaşımda bulunuyor mu?			
12. Kendi düşüncelerini tartışmasız doğru olarak kabul ettirmeye çalışıyor mu?			

EK-2

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ

(TYDT)



TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ

SÖZEL-A FORMU

E. PAUL TORRANCE

ETKİNLİK 1-3 SORU SOR VE TAHMİN ET

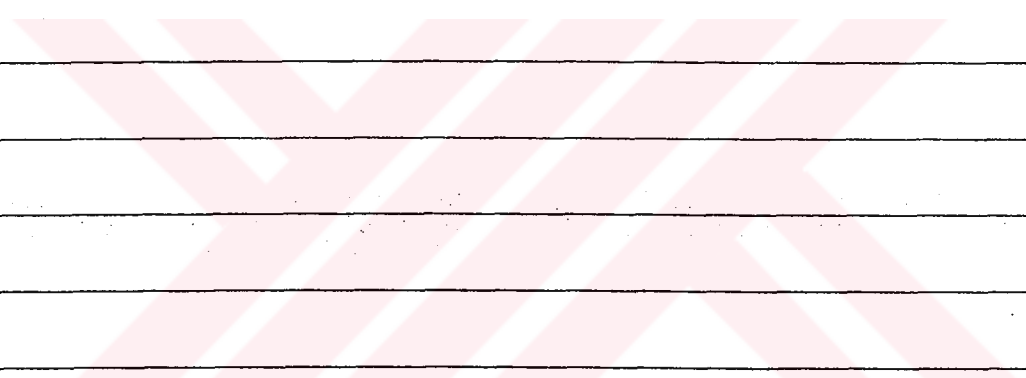
Sizden istenilen ilk üç etkinlik aşağıdaki çizime (Resme) dayalı olacaktır. Bu etkinlikler size, bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmeye ne kadar başarılı olduğunuzu görme şansı verecektir. Resme bakınız. Neler Oluyor ? Olanlar hakkında ne söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucun ne olacağını tahmin etmeniz için neleri bilmeniz gerek ?



ETKİNLİK : I- SORU SORMA

Bu sayfaya 2. sayfadaki resim hakkında düşünebildiğiniz tüm soruları yazınız. Neler olup bittiğinden emin olmak için gereken bütün soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılabilen sorular sormayınız. İstedikiniz kadar süreyle resme bakmaya devam edebilirsiniz.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23



24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

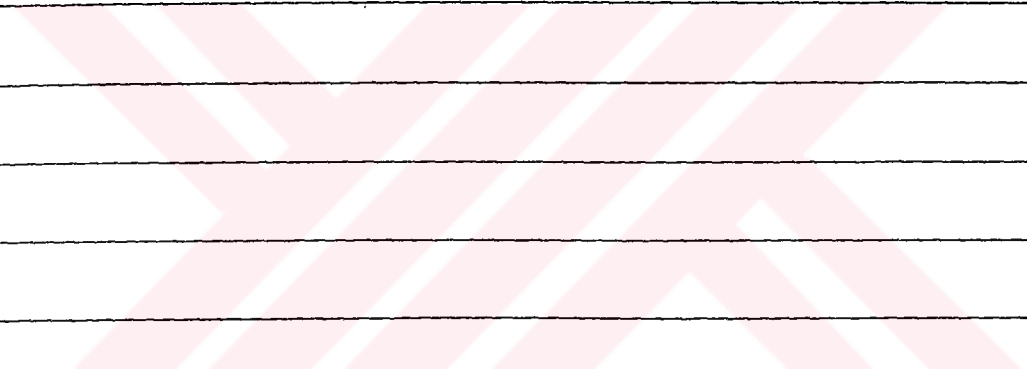
45

46

47

48

49



ETKİNLİK 2- NEDENLERİ TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara sayfa ikideki resimde gösterilen durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayın. Resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

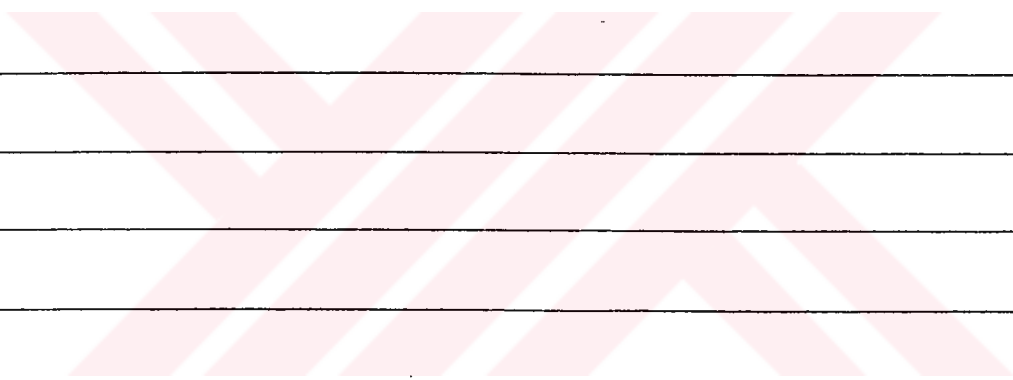
46

47

48

49

50



ETKİNLİK-3 SONUÇLARI TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara sayfa ikideki resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulunun tahmin etmekten korkmayınız.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

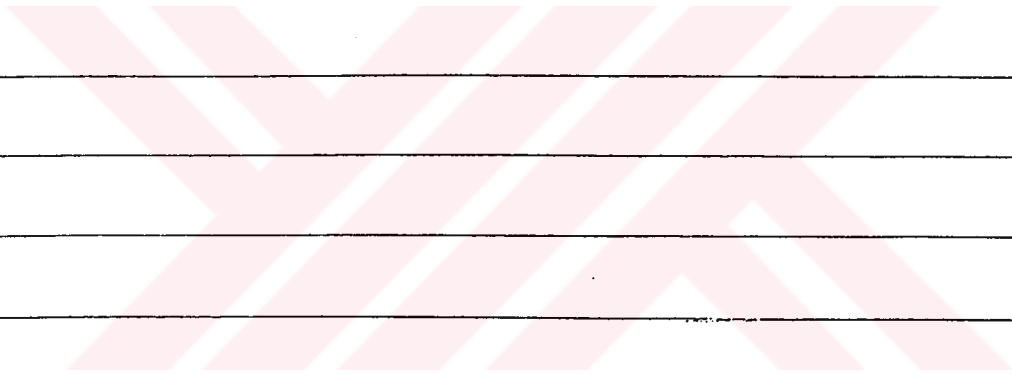
44

45

46

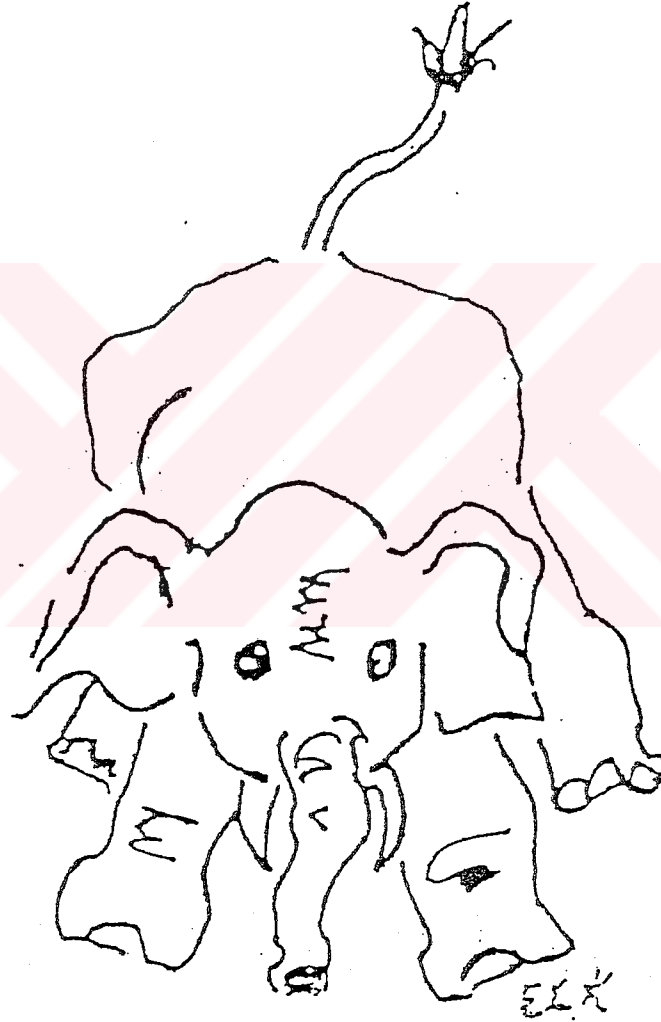
47

48



ETKİNLİK-4 ÜRÜN GELİŞTİRME

Sayfanın ortasında birçok mağazadan ucuz fiyatta alabileceğiniz 15 cm. boyunda 200 gr. ağırlığındaki oyuncak bir fil resmi görmektesiniz. Bu sayfanın altındaki boşluğa ve sonraki sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fil'i değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin. Değişikliklerin kaça mal olabileceğini düşünmeyin. Sadece onu oyuncak olarak neyin daha eğlenceli kılacağını düşünün.



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

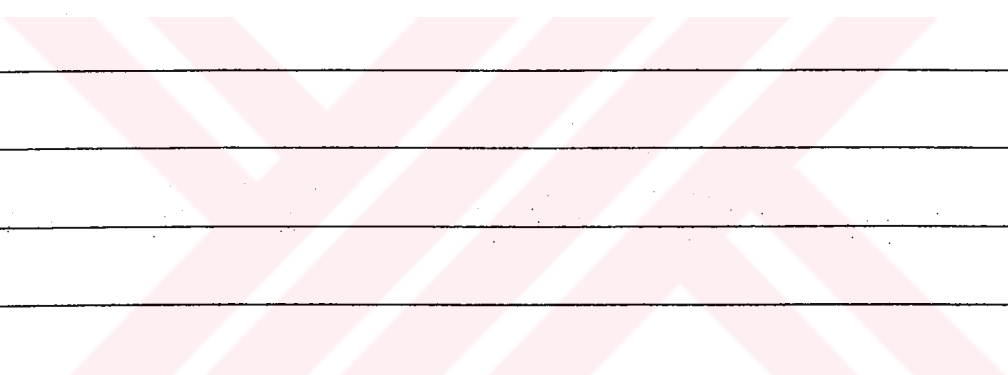
28

29

30

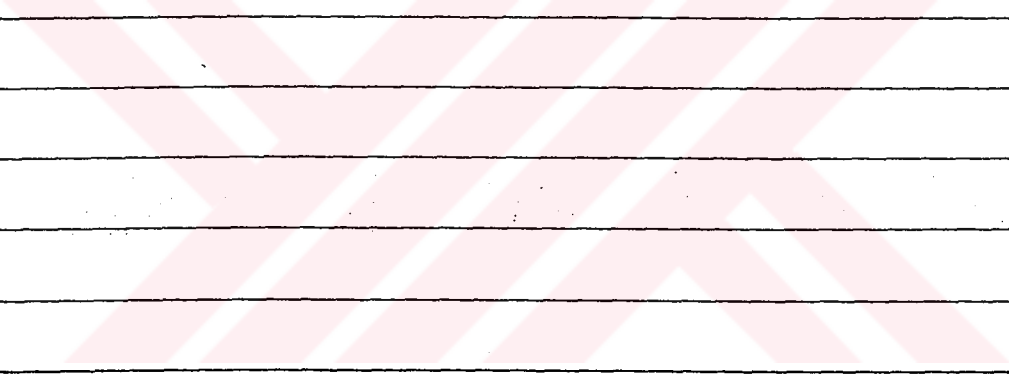
31

32



ETKİNLİK-5 ALIŞILMAMIŞ KULLANIMLAR

Çoğu insanlar karton kutuları, kaldırıp bir kenara atarlar, fakat slında onların binlerce ilginç kullanım alanları vardır. Aşağıdaki oşluğa ve yan sayfaya düşünebildiğiniz kadar çok ilginç ve alışılmamış u kullanım biçimlerini listeleyiniz. Kendinizi her hangi bir boyuttaki itu ile sınırlandırmayınız. İstedğiniz kadar çok sayıda kutuullanabilirsiniz. Kendinizi, gördüğünüz yada duyduğunuz kullanım çimleri ile sınırlandırmayınız; yapabildiğiniz kadar olası, yeni kullanım çimleri üzerinde düşününüz.



24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

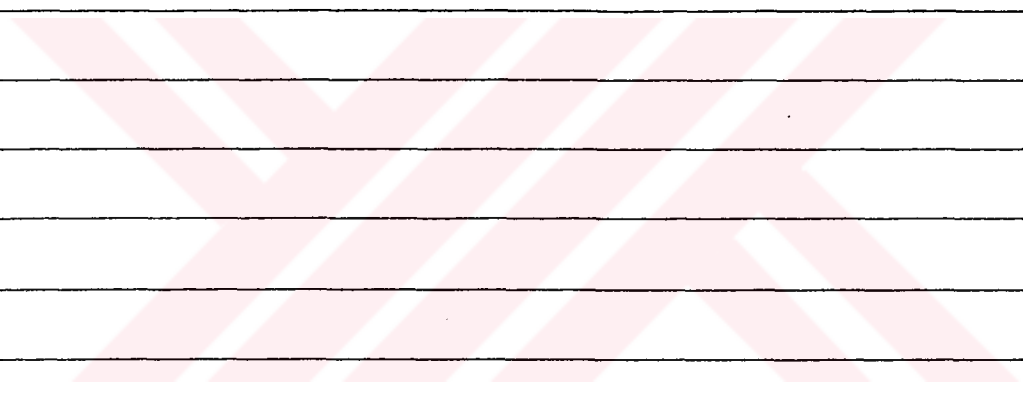
46

47

48

49

50



ETKİNLİK- 6: ALIŞILMAMIŞ SORUNLAR

Bu bölümde, karton kutulara ilişkin sorabildiğiniz kadar çok sayı soru soracaksınız. Bu sorular başkalarının merakını ve ilgisi çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden olmalıdır. Karton kutulara ilişkin genelde insanların üzerinde düşünmedikleri alışılmam sorular üzerinde düşünmeye çalışın.

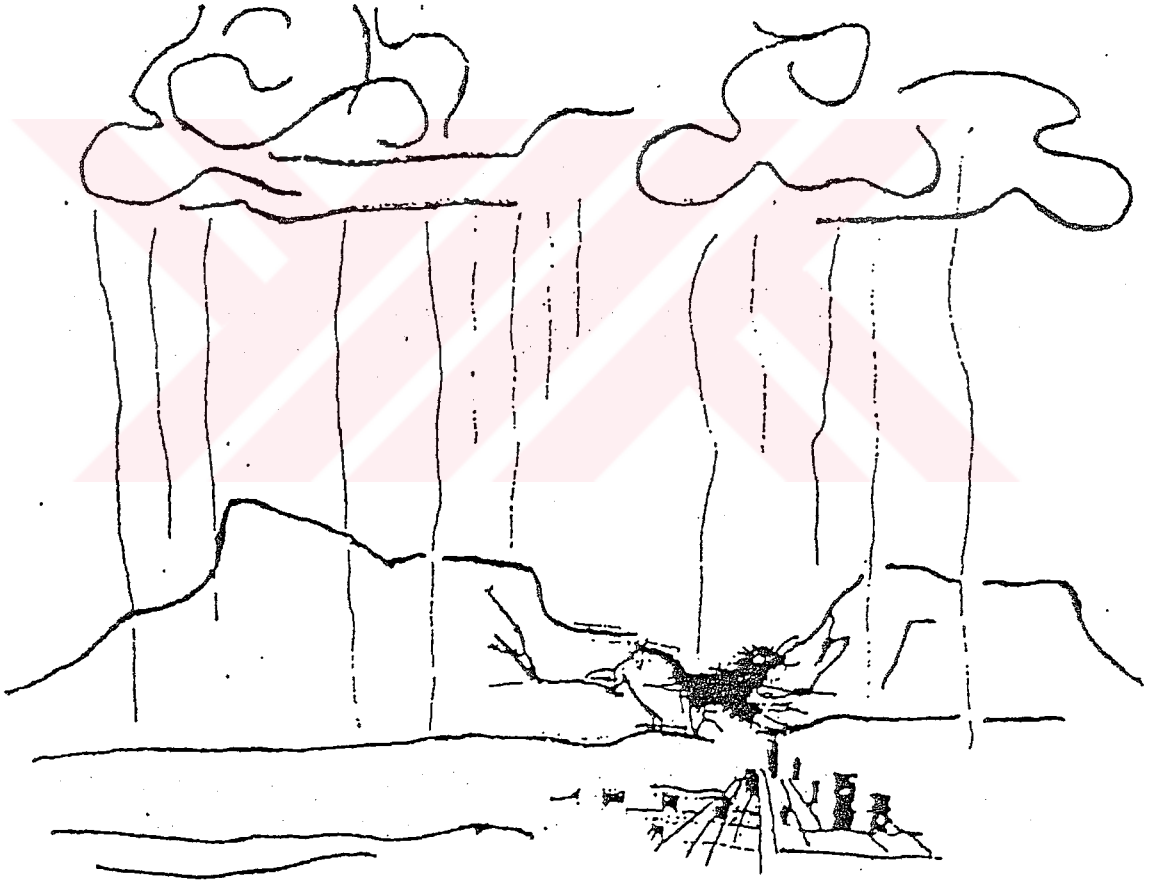
- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)
- 11)
- 12)
- 13)
- 14)
- 15)
- 16)
- 17)
- 18)
- 19)
- 20)
- 21)
- 22)
- 23)
- 24)
- 25)

ETKİNLİK-7: SADECE DÜŞÜNÜN VE VARSAYIN

Burada size bekli olması hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum verilecektir. Sadece ne olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunacaksınız. Bu size eğer, bu hayali durum gerçekleşseydi bunun sonucu gerçekleşecek olan diğer olaylar üzerinde düşünme ve imgelemenizi kullanma şansı verecektir.

Sadece bir an varsayın ki, tüm bu anlatılan durum ortaya çıktı. O zaman bu olay sonucunda ortaya çıkabilecek diğer olayları düşünün. Diğer bir deyişle, sonuç ne olacaktır? Tahmin edebildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkansız durum (hayali durum): SADECE VARSAYIN ki bulutların kendilerini yeryüzüne bağlayan, aşağıya doğru sarkan ipleri var. Bu durumda neler ortaya çıkabilir, hangi sonuçları doğurur? Düşüncelerinizi ve tahminlerinizi yan sayfaya listeleyiniz.



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.

