



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DIŞAVURUMCU SANAT TERAPİSİ UYGULAMALARININ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK VE
YARATICILIĞA TEŞVİK EDİCİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİNE
OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

GÖZDE ÇAYHAN

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DIŞAVURUMCU SANAT TERAPİSİ UYGULAMALARININ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK VE
YARATICILIĞA TEŞVİK EDİCİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİNE
OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

GÖZDE ÇAYHAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Tuba GÜLTEKİN

İzmir
2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Dışavurumcu Sanat Terapisi Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Yaratıcılığa Teşvik Edici Davranış Düzeylerine Olan Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

20/08/2020

Gözde ÇAYHAN



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 07 /09/2020

Tez Başlığı:

DIŞAVURUMCU SANAT TERAPİSİ UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK VE YARATICILIĞA TEŞVİK EDİCİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİNE OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 120 sayfalık kısmına ilişkin, 07/09/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 15** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☒ Kaynakça hariç,
☒ Alıntılar dâhil,
☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☐ Kaynakça dâhil,
☐ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Gözde ÇAYHAN
Öğrenci No : 2018950108
Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Resim-İş Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ
Gözde ÇAYHAN
07.09.2020

DANIŞMAN
Doç. Dr. Tuba GÜLTEKİN
07.09.2020

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Lisans ve lisansüstü eğitimimde tüm bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, araştırma süreci boyunca desteğini bir an olsun esirgemeyen, tüm çalışma alanlarında beni onaylayan ve destekleyen, öğrencisi olduğum için çok şanslı hissettiğim, çalışma disiplinine, eğitimci kimliğine, aklına ve kalbine büyük hayranlık duyduğum danışman hocam Sayın Doç. Dr. Tuba GÜLTEKİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Ders aşamasındaki katkılarından dolayı Sayın Prof. Dr. Cemile Arzu AYTEKİN hocama ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYTAÇ hocama çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca verdikleri destek için canım annem, canım babam ve canım ablama çok teşekkür ederim.

Lisansüstü sürecim boyunca desteğini esirgemeyen, tüm bu süreçte yanımda olan, karakterine, aklına ve kalbine sonsuz güvendiğim, Uzm. Psk. Dan. Kemal BALKAN'a, akademi yoldaşım olduğu ve beni bir an olsun yalnız bırakmadığı için çok teşekkür ederim.

Lisansüstü sürecin bana kazandırdığı güzel dostlarım Neriman TANHAN ve Behiye YETKİN ATACAN'a çok teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca yanımda olan ve desteğini hep hissettiğim canım dostum Aslı Sena SAKAOĞLU'na çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Sanat Terapisinin Gelişimsel Süreci	7
2.1.1. Sanat terapisinin tarihçesi	7
2.1.2. Türkiye’de sanat terapisti	9
2.2. Dışavurumcu Sanat Terapisti	9
2.2.1. Dışavurumcu sanat terapisinde farklı sanat disiplinleri	11
2.2.1.1. Resim terapi.....	11
2.2.1.2. Heykel terapi	12
2.2.1.3. Müzik terapi.....	12
2.2.1.4. Drama terapi	12
2.2.1.5. Şiir, masal ve edebiyat terapi	13
2.2.1.6. Dans ve hareket terapi	13
2.2.2. Dışavurumcu sanat terapisinde temel kavramlar	13

2.2.2.1.	<i>Formülasyon</i>	13
2.2.2.2.	<i>Çerçeve</i>	14
2.2.2.3.	<i>Simgeleşme</i>	14
2.2.2.4.	<i>Yansıtma (projeksiyon)</i>	14
2.2.2.5.	<i>Yüceltme (süblimasyon)</i>	14
2.2.2.6.	<i>Aktarım (Transferans)</i>	15
2.2.2.7.	<i>Kendiliğinden dışavurum</i>	15
2.2.2.8.	<i>Aktif hayal gücü</i>	15
2.2.2.9.	<i>Geçiş alanı ve geçiş nesnesi</i>	16
2.3.	<i>Yaratıcılık</i>	16
2.3.1.	<i>Yaratıcılığın tarihçesi</i>	17
2.3.2.	<i>Yaratıcılık ve beyin</i>	19
2.3.3.	<i>Yaratıcı süreç</i>	19
2.3.4.	<i>Yaratıcı bireyin özellikleri</i>	20
2.3.5.	<i>Yaratıcı düşünme kuramları</i>	24
2.3.5.1.	<i>Psikanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı</i>	24
2.3.5.2.	<i>İnsancıl (Hümanist) Yaratıcılık Kuramı</i>	24
2.3.5.3.	<i>Gestalt Yaratıcılık Kuramı</i>	25
2.3.5.4.	<i>Çağrışımsal Yaratıcılık Kuramı</i>	25
2.3.5.5.	<i>Algısal kuram</i>	25
2.3.5.6.	<i>Bilişsel-Gelişimsel Kuram</i>	25
2.3.5.7.	<i>Karmaşık Yaratıcı Düşünme Kuramı</i>	25
2.3.6.	<i>Yaratıcı düşünme modelleri</i>	26
2.3.6.1.	<i>Wallas modeli</i>	26
2.3.6.2.	<i>Guilford modeli</i>	27
2.3.6.3.	<i>Osborn modeli</i>	27

2.3.6.4.	<i>Torrance modeli</i>	28
2.3.6.5.	<i>TRIZ modeli</i>	28
2.3.7.	Yaratıcı düşünme teknikleri	28
2.3.7.1.	<i>Beyin fırtınası tekniği</i>	29
2.3.7.2.	<i>Nitelik analizi tekniği</i>	29
2.3.7.3.	<i>Morfolojik analiz tekniği</i>	29
2.3.7.4.	<i>Scamper tekniği</i>	30
2.3.7.5.	<i>Sinektik yöntem</i>	30
2.3.7.6.	<i>Yaratıcı drama tekniği</i>	30
2.3.8.	Yaratıcılığın değerlendirilmesi.....	31
2.3.8.1.	<i>Torrance Yaratıcılık Testi</i>	31
2.3.8.2.	<i>Wallach ve Kogan Testi</i>	31
2.3.8.3.	<i>Guilford Yaratıcılık Testi</i>	31
2.3.8.4.	<i>Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği</i>	32
2.4.	Yaratıcılığa Teşvik Edici Davranış	32
2.4.1.	Yaratıcılığı destekleyen etmenler.....	34
2.4.2.	Yaratıcılık eğitimi	35
2.4.3.	Eğitimde yaratıcılık.....	36
2.4.4.	Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve sonuçları	39
2.5.	İlgili Araştırmalar	41
2.5.1.	Yurtiçinde yapılan ilgili araştırmalar	41
2.5.1.1.	<i>Yurtiçinde yapılan ilgili makaleler</i>	41
2.5.1.2.	<i>Yurtiçinde yapılan ilgili tezler</i>	42
2.5.2.	Yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar	43
2.5.2.1.	Yurtdışında yapılan ilgili makaleler.....	43

BÖLÜM III	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	44
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	44
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	44
3.3.2. Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi (YÖDİndeksi).....	44
3.3.3. Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?).....	45
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	45
3.4.1. Altı Haftalık Sanat Terapisi Uygulamalarının Program İçeriği	45
3.5. Verilerin Analizi.....	50
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	51
3.7.Araştırmanın Zaman Çizelgesi.....	51
BÖLÜM IV	52
BULGULAR.....	52
BÖLÜM V	60
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
5.1. Tartışma.....	60
5.1.1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması.....	61
5.1.2. Okuduğu bölüme göre öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması.....	62
5.1.3. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması.....	63
5.1.4. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması	63

5.1.5. Okuduğu bölüme göre öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması.....	64
5.1.6. Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması.....	64
5.2. Sonuç.....	64
5.3. Öneriler	66
KAYNAKÇA.....	68
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ	76
EK 2. Uygulama İzinleri	77
EK 3. Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?).....	78
EK 4. Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi (YÖDİndeksi)	82
EK 5. Kişisel Bilgi Formu.....	88
EK 6. Gönüllü Katılımcı Onam Formu.....	89
EK 7. Dışavurumcu Sanat Terapisi Programı Uygulama Sonrası Oluşan Ürünlerden Örnekler	91
ETİK İZİN.....	98
ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ	99

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları.....	51
Tablo 2. Zaman çizelgesi.....	51
Tablo 3. Deney grubu katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı	52
Tablo 4. Kontrol grubu katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı	52
Tablo 5. Deney grubu katılımcılarının okuduğu bölüme göre dağılımı.....	53
Tablo 6. Kontrol grubu katılımcılarının okuduğu bölüme göre dağılımı	53
Tablo 7. Deney grubu katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı	54
Tablo 8. Kontrol grubu katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı.....	54
Tablo 9. Katılımcıların cinsiyetine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız iki örneklem t test sonuçları.....	55
Tablo 10. Sınıf düzeyine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA testi sonuçları	55
Tablo 11. Bölüme göre puan ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA testi sonuçları	56
Tablo 12. Deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamalarına göre bağımsız iki örnek t testi sonuçları.....	58
Tablo 13. Deney grubu ön test son test puan ortalamalarına göre bağımlı örneklem için t testi sonuçları	58
Tablo 14. Kontrol grubu ön test son test puan ortalamalarına göre bağımlı örneklem için t testi sonuçları	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yaratıcılık tipleri (Sungur, 1992)	21
<i>Şekil 2.</i> Yaratıcılık tipleri 2 (Sungur, 1992)	22
<i>Şekil 3.</i> Yaratıcı düşünce için gerekli yetenekler	23
<i>Şekil 4.</i> Karmaşık düşünce kuramı (Sungur, 1992).....	26
<i>Şekil 5.</i> Yaratıcılık ve övgü (Lee, 2014)	35
<i>Şekil 6.</i> Geleneksel öğretme ve öğrenme süreci (Lin, 2011).....	37
<i>Şekil 7.</i> Yaratıcı pedagojinin üç unsuru (Lin, 2011)	38

ÖZET

DIŞAVURUMCU SANAT TERAPİSİ UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK VE YARATICILIĞA TEŞVİK EDİCİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİNE OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Dışavurumcu sanat terapisi, yaratıcı sürecin psikolojik yönünü özellikle farklı sanat materyallerinin duygusal özelliklerini anlama ile geleneksel psikoterapötik teori ve teknikleri birleştirmektedir. Dışavurumcu sanat terapisi doğası gereği, bireylerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamaktadır. Böyle bir özerkliğin bireylerin yaratıcılıkları üzerine etkili olabileceği, aynı zamanda öğretmen adaylarının bu yönleriyle öğrencilerine rol model olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde sanat terapisi uygulamalarının etkisine yönelik çalışmalar henüz başlangıç aşamasındadır. Bu çalışma, sanat terapisi uygulamalarının etkisiyle ilgili olarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüş ve uygulanmıştır.

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmanın modeli yarı deneysel desendir. Araştırmanın katılımcılarını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından 9 kişilik deney, 9 kişilik kontrol grubu olmak üzere farklı niteliklerdeki alanları temsil etmesi açısından farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından 18 kişi oluşturmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarının, yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinin gelişmesinin, eğitim örgütlerinin ve ortamlarının işleyiş ve kalitesini arttıracakları düşünülmektedir. Bu yolla öğretmen adaylarının sanata, yaratıcılığa ve yaratıcı eğitime ilişkin görüşlerinin pozitif yönde etkileneceği, öğretmenlik mesleğine başladıklarında ise daha rahat, mutlu ve verimli çalışarak öğrencilere rol model olması beklenmektedir.

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarıyla 6 hafta boyunca, haftada bir kez, 1 – 1.5 saat olmak üzere 6 oturumluk uygulama yapılmıştır. 6 Oturumluk uygulama programında, duygusal farkındalık, duygularını ifade etme, zorlayıcı duyguların kabul edilmesi, yaratıcı düşünme, yaratıcılığa teşvik edici davranış kazanımlarını geliştirilmesi ve bu davranış biçiminin sınıf ortamında kullanımı konularına yer verilmektedir.

Çalışmada ölçme aracı olarak Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği, Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi çarpıklık basıklık testi, Tek Yönlü ANOVA, Bağımsız İki Örnek t Test, Bağımlı Örneklemeler için t Test ve Hochberg's GT2 testi ile IBM SPSS 22.0 aracılığıyla yapılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, sanat terapisi uygulamalarının kullanıldığı program sonrasında deney grubunun, deneysel işleme maruz kalmayan kontrol grubuna göre yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranış düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadınların yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranış düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bölüme göre incelendiğinde; Resim Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce Öğretmenliği, Fen Bilimleri Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümündekilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat terapisi, dışavurumcu sanat terapisi, yaratıcılık, yaratıcı süreç, yaratıcılığa teşvik edici davranış, yaratıcılık eğitimi, eğitimde yaratıcılık, öğretmen eğitiminde yaratıcılık, yaratıcı düşünme teknikleri.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION ON THE EFFECTS OF EXPRESSIVE ART THERAPY APPLICATIONS ON THE CREATIVITY AND THE CREATIVITY FOSTERING TEACHER BEHAVIOR LEVELS OF TEACHER CANDIDATES

Expressive art therapy combines the psychological aspect of the creative process with traditional psychotherapeutic theories and techniques by comprehending the emotional aspects of different arts materials. Expressive art therapy, by its very nature, enables individuals to express themselves more easily. It is assumed that such autonomy may have an impact on the creativity of individuals, increasing the teacher candidates' significance as role models for their students in this respect. Studies on the effect of art therapy practices in Turkey are still at an early stage. This study has been applied considering that it will contribute to the literature regarding the effect of art therapy practices.

This research is a quantitative one with the model of semi-experimental design. Eighteen candidates participated in this research, nine of them in an experimental group and nine in a control group. All of them were students and selected from among teacher candidates of different departments of Buca Faculty of Education of Dokuz Eylül University so that they would represent various fields.

It is assumed that enhancement of teacher candidates' creativity and their behaviour levels fostering creativity before starting with the profession will increase the functioning and quality of educational organizations and environments, thus affecting the views of teacher candidates on art, creativity and creative education positively and enabling them being role models for students by working more peacefully, happily and efficiently.

Within the scope of the research, six sessions were run with the teacher candidates, each of them taking place once a week and lasting about one to one and a half hours, adding up to six weeks in total. This program covers emotional awareness, expressing feelings, accepting compelling emotions, creative thinking, enhancing behaviours that foster creativity and using this in the classroom.

In the study, Raudsepp Creativity Scale, Creativity Fostering Teacher Behavior Index and Personal Information Form were used as measurement tools. The analysis of the data were carried out with Skewness-Kurtosis Test, One-Way ANOVA, Independent-Samples t Test, Paired Sample t Test and Hochberg's GT2 test through the IBM SPSS 22.0.

As a result, the experimental group's levels of creativity fostering teacher behaviour show a statistically significant difference compared to the control group not exposed to the experimental process after the program used art therapy practices. It has also been observed that female candidates performed better with respect to creativity fostering teacher behaviours. In the context of departments, it has been established that the creativity levels of the students of the Art Teaching Department are higher than those in the Psychological Counseling and Guidance, English Language Teaching, Science Education and Special Education Teaching Departments.

Keywords: Art therapy, expressive art therapy, creative, creative process, creativity fostering behavior, education of creativity, creativity in education, creativity in teacher education, creative thinking techniques.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Bu bağlamda çalışmanın literatür taramasından elde edilen bilgilerle kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın temel amacını oluşturan nicel bölümde kuramsal çerçevede elde edilen veriler nicel verilerle ilişkilendirilmiştir. Kuramsal aşamada üç temel başlığa değinilmiştir. Kuramsal çerçevede sanat terapisinin gelişimsel süreci, dışavurumcu sanat terapisi, yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları başlıklarında incelenerek çalışmanın temel problemi çözümlenmiştir. Bu çözümlemelerden elde edilen verilerle uygulama analizleri sonucundaki verileri desteklemek üzere çalışmanın temel problemi tanımlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, Kişisel Bilgi Formu, Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği ve Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi ölçekleri kullanılarak sonuca ulaşılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojik yeniliğin gelişimi dünya ekonomisini hızla değiştirmektedir. Dünyadaki pek çok ülke eğitimin, gelişmek ve ekonomiyi canlandırmak için güçlü bir araç olduğunu kabul etmektedir (Pllana, 2019). Dünyada gelişen teknolojiyle birlikte, farklı kariyer alanları oluşmaktadır. Bu yeni kariyer oluşumlarında, özellikle yeniliğe açık ve yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır.

Yaratıcılık, yeni buluşların ya da fikirlerin yeni ya da kullanışlı yollarla bir araya getirilmesi olarak tanımlanmıştır. Bu tanım ile ilgili olarak, yaratıcılık seçkin bir azınlık ile sınırlı özel bir beceri olarak değil, tüm insanların paylaştığı temel bir yetenek olarak görülmektedir. Bu yaratıcılık görüşü, özellikle eğitimle, herkesin yaratıcı olmasını sağlayarak insanlar arasındaki eşitliği arttırabileceğini öne sürmektedir. Sanat terapisi programları, insanların sınırsız olan yaratıcılığın faydalarını ilk elden deneyimlemelerine yardımcı olabilmektedir. Böylece bireyler, sanat terapisi uygulamalarıyla birlikte, benlik saygısını ve yaşam kalitelerini arttırabildikleri gibi aynı zamanda yaratıcı potansiyellerini keşfedebilirler (Akt. Hinz, 2017).

Yaratıcılık, dünya çapında eğitim politikasını etkileyen ve günümüz öğrencilerinin olanaklarını şekillendiren öğretme ve öğrenmenin önemli bir unsurudur. Yaratıcılığın anlaşılması, beslenmesi ve ortaya çıkan işgücü için gerçek dünyadaki problemlerle bağlantılı

olma biçimi, çağdaş akademisyen ve eğitimcilerin okullardaki yaratıcılığa yaklaşma şeklini önemli ölçüde etkilemektedir (Harris ve Bruin, 2019).

Yaratıcılık ve eğitim üzerine araştırmalar, 2000'li yıllardan bu yana büyüme yaşayan yeni bir araştırma alanıdır. Birçok araştırmacı, eğitim bağlamında yaratıcılığın gelişimini ekonomik ve kültürel refahla ilişkilendirmiştir ve bununla birlikte bazı gelişmiş ülkeler eğitim politikasında, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini geliştirmeye önem vermektedir (Torrano ve Ibrayeva, 2020). Yaratıcılık eğitiminde temel amaç, çocukların öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak ve onların düşünme becerilerini geliştirerek; canlı ve meraklı bir tutum sergilemelerine teşvik etmektir (Best, 1991).

Çalışmada incelenen gelişmeler paralelinde, yaratıcılık eğitimi sanat eğitimi içerisinde farklı malzemeler kullanılarak geniş ölçüde değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerin sonucunda diğer disiplinlere de yaratıcılığı etkileyen geniş katkılar sağladığı görülmektedir. Araştırmanın temel noktasında, farklı disiplinleri içeren uygulamaların sonucunda yaratıcılığın etkileri incelenmekte olup, yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinin ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak çözümlenmesi araştırmanın temel problemidir.

Araştırmanın temel problemine konu olan çalışma grubuna yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak değişkenlere göre analizi (cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf), yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinde istatistiksel olarak değişkenlere göre analiz sonuçları elde edilip, sanat terapisi ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki, öğretmen adaylarının yaratıcı davranış düzeylerini belirlemeye yönelik kavramların oluşturulması açısından önemlidir. Bu bağlamda uygulama 6 oturumda planlanmış olup, uygulamanın ilk dört oturumunda öğretmen adaylarının olumsuz duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, onlarla bütünleşmesi, yaratıcı düşünme becerisi geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu aşamada, dışavurumcu sanat terapisi etkinliklerinin sonucunda, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinde gelişim olması amaçlanmaktadır. Araştırmanın uygulama aşamasının son iki oturumunda öğretmen adaylarının yaratıcı bakış açısı kazanması, yaratıcılığını uygulamaya yansıtması ve öğrencilerine örnek olabilmesi için gerekli olan bilgi/beceriye ulaşması ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinde gelişim olması beklenmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmada, dışavurumcu sanat terapisi uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, dışavurumcu sanat terapisi gelişim süreci ve etkileri bağlamında resim terapi, heykel terapi, müzik terapi, dans ve hareket terapi, masal terapi ve drama terapi olmak üzere 6 türde incelenmiştir. Bu 6 farklı disiplini içeren terapi türleri araştırma kapsamında uygulamaya esas olan 6 farklı oturumla ilişkilendirilerek öğretmen adaylarının görsel, duyuşal, bilişsel süreçlerinde de etkili olması amaçlanmıştır. Farklı alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının öğrenme ve öğrendiğini aktarma sürecinde yaratıcı yöntem ve metotları kullanmasına etki etmesi açısından önemlidir.

Yaratıcılığa teşvik edici davranış ve yaratıcılığı destekleyen etmenler öğretmen adayları üzerinde uygulanan çalışma ile yaratıcılık süreçleri, davranış koşulları bağlamında gözlemlenerek yaratıcı sürecini belirlemek amacıyla bu çalışma ikincil önemini oluşturmaktadır.

Yaratıcılık düzeyi yüksek ve öğrencilerini yaratıcılığa teşvik eden öğretmen adaylarının, üretken, yeniliğe açık, problem çözme becerisi yüksek öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir. Dışavurumcu sanat terapisi uygulamalarının öğretmen adaylarına ve dolaylı yoldan öğrencilere bu kapsamda fayda sağlaması amaçlanmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

1. Sanat terapisi uygulamaları öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

1.1. Cinsiyete göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.2. Okuduğu bölüme göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Sınıf düzeyine göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Sanat terapisi uygulamaları öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

2.1. Cinsiyete göre, öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.2. Okuduğu bölüme göre, öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.3. Sınıf düzeyine göre, öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 9 deney ve 9 kontrol olmak üzere toplam 18 katılımcıyla sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Katılımcıların araştırmada kullanılan anket sorularına samimi cevap verdiği varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının veri toplamak için uygun ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Beceri: Kişinin eğitime ve kişisel yetkinliğine bağlı olarak bir işi, işlemine uygun olarak sonuçlandırabilmesidir (Dilderneği, 2020).

Bilinç: Kişinin, kendisi ve çevresiyle bağlantısının farkında olmasını ve algılamasını sağlayan zihinsel özelliktir (Karaca, İkiz, 2010).

Bilinçdışı: Bireyin bastırılmış deneyimleri, silik hatıraları, dürtüleri ve arzularının bulunduğu bölümdür (Jung, 2015).

Biliş: Anlama, yorumlama, sentezleme, hatırlama, düşünme, algılama gibi süreçleri içeren zihinsel faaliyetler bütünüdür (İkiz, Balkan, Şensoy, 2019).

Bilişsel Süreç: Zihinde dikkat, algılama, kodlama ve geri getirmeden oluşan, bir bilgi deposundan diğerine aktarım sağlayan zihinsel süreçlerdir (Dobson ve Dozois, 2010).

Davranış: Organizmanın dışarıdan gelen uyaranlara verdiği, gözlenebilen tepkiler bütünüdür (Dilderneği, 2020).

Dışavurumcu Sanat Terapisi: Dışavurumcu sanat terapisi, resim, müzik, dans, hareket, yaratıcı yazma, drama gibi farklı sanat disiplinlerini içeren, bireyin kişisel farkındalığını arttırmak ve sosyal becerilerini geliştirmek, davranış yönetimini ve problem çözme becerisine yardımcı olmak, kaygı azalmasını sağlamak, bireyin benlik saygısını arttırmak ve duygusal çatışmaları uzlaştırmak amacıyla uygulanan bir terapi yöntemidir (Malchiodi, 2005).

Iraksak Düşünme: Iraksak düşünme, mevcut bilgilerden çoklu veya alternatif cevaplar üretmeyi içermektedir. Bir soruna birden fazla cevap üretebilmeyi sağlayan, özgün ve esnek düşünme becerisidir (Cropley, 1997).

İmge: Duyularla algılanan, bilinçte bir nesne veya olaya dönüşen zihinsel tasarı, hayal (Dilderneği,2020).

Kolektif Bilinçdışı: Birey tarafından fark edilmeyen ancak kişiliğin temelini oluşturarak davranışlarımızı şekillendiren genel evrimsel deneyimlerdir (Jung, 2015).

Öz farkındalık: Bireyin kendi karakter, duygu, düşünce ve arzularını bilinçli olarak anlaması durumudur (Zahavi, 1999).

Psikanalitik: Jung tarafından psikanaliz kuramı temelleri üzerine kurulan ve bilindışının varlığını kabul eden kuramdır. Fakat psikanalizin temel unsurları olan id, ego, süperego yerine bilinç, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı olmak üzere üç temel yapıyı kabul etmiştir (Jung, 2015).

Psikanaliz: Sigmund Freud'un çalışmaları sonucunda oluşturulmuş, bilinçdışının temelini oluşturan id, ego, süperego gibi unsurları inceleyerek, danışanın bilinçdışı etkileşimlerini fark etmesine yardımcı olan bir psikoterapi tekniğidir (Freud, 2004).

Psikometri: Temelinde geçerlik ve güvenirlik olan ölçme kavramıdır (Güleç, 2009).

Psikoterapi: Bireyin ruhsal problemleri, içsel çatışmaları üzerinde çalışarak, kişisel sorunlarını çözmeye, kişiyi daha verimli, üretken, kendisiyle ve çevresiyle barışık duruma getirmeye yardımcı olan terapi modelidir (Karaca, İkiz, 2010).

Psikoterapötik: Psikolojik tanı, tedavi ve iyileştirme süreçleriyle ilgili olan (Kozacıoğlu, 1988).

Sosyal Beceri: Bireyin kendi duygularını tanıma, duygularını yönetebilme, sosyal ortamlara uyum sağlama ve ilişki kurabilmesine yardımcı davranış bileşenleridir (Karataş, 2019).

Teşvik Etmek: Bir şeye, duruma, olaya veya davranışa isteklendirmek, özendirmek (Dilderneği, 2020).

Yakınsak Düşünme: Yakınsak düşünme, genelden özele akıl yürütme yoluyla, tek doğru çözümün tanımlanmasıyla sonuçlanan bir süreçtir (Clapham, 2001).

Yaratıcılık: Yaratıcılık, farklı alanlarda bireyin motivasyonunu etkileyen birtakım yetenekler ve potansiyeller birleşimidir. Yaratıcılık, yeni, özgün ve bir anlamda zorlayıcı olan fikirleri veya ürünleri üretmeyi sağlayan düşünce biçimidir (Sternberg, 1999, Runco, 1994).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sanat Terapisinin Gelişimsel Süreci

2.1.1. Sanat terapisinin tarihçesi

Sanat, ilk olarak Avrupa’da Yüksek Paleolitik Çağ’da (M.Ö. 40.000-10.000) kendini göstermiştir. İnsanların ilk kez ortaya çıkmasıyla birlikte sanatın da varoluş serüveni başlamıştır. Bu dönemden kalma mağara resimlerindeki motiflerde ve küçük heykellerde genellikle hayvan figürleri kullanılmıştır. Bu figürlerle oluşan resimlerin ilkel insanların avlanmasına yardımcı olmak amacıyla yapılan büyüler için kullanıldığı tahmin edilmektedir (Buchholz, Buhler, Hille, Kaeppele, Stotland, 2012, s. 14). Mağara resimlerindeki motifler ve semboller bazen av veya bereket büyüsüne, bazen de totemcilik ve Şamanizm inancıyla ilişkilendirilmiştir (Larousse, 1993, s. 142). İlkel insanlar için, sığınacakları mağara veya bir imge arasında işlevsellik açısından bir fark yoktur. Mağaralar onları anlamlandıramadıkları ve korktukları doğa olaylarından, yağmurdan ve ruhlardan korumaktadır. İmgeler ise ilkel insanlar için başka bir koruyucu kalkandır. Bu kalkanın onları, inanışlarının getirdiği diğer güçlere karşı koruduğuna inanılmıştır. Bu inanışa göre resimler ve heykeller büyüsel amaçla kullanılmışlardır (Gombrich, 1999, s. 39,40).

Bilim insanları, dünyanın kendi oluşumları hakkında makul açıklamaları test ederek nesnel olarak anlamaya çalışmakta; sanatçılar ise, yaratımları yoluyla insanların evrensel olarak tanıdığı dünyayı öznel bir şekilde anlamaya çalışmaktadır. Buna göre, bilim ve sanat yüzeyde uyumsuz veya birbirinden ilgisiz görülebilir. Bilim ve sanatın, keşiflerini yönlendiren bakış açıları, araçlar ve araştırma gelenekleri vardır. Ancak sanat ve bilim düşünüldüğü kadar farklı değildir. Her ikisi de hedeflerine ulaşmak için yaratıcılık, sezgi, tutku ve disipline ihtiyaç duymaktadır. Her ikisi de sorular sormakta, keşiflerini tanımlamakta ve bu keşiflerin nasıl ortaya çıktığına dair açıklama yapıp sonuçlarını yorumlamaktadır (Kapitan, 2017, s. 10-12).

De Botton ve Armstrong (2013)’ a göre sanat, doğuştan gelen, fiziksel olamayan ancak psikolojik olan bazı zaaflarımızı telafi etme gücüne sahiptir. Sanat terapisi, psikoloji ve sanat alanlarına dayanan melez bir disiplindir. Sanat ve psikolojinin iç içe geçmesi yeni

bir olgu değildir. Sanat üretimi doğuştan gelen insan eğilimidir. Konuşabilme becerisi ve araç yapabilme becerisi gibi sanat üretiminin de insan türünü tanımlamak için kullanılabileceği öne sürülmüştür (Akt. Malchiodi, 2012, s.5,6). İnsanlık tarihinin çoğunda ruhsal hastalıklar, ilahi ya da şeytani güçlerin bir etkisi olarak görülmüştür (Akt. Vick, 2003, s.7). Ancak psikolojinin pozitif bir bilim olarak kabul edilmeye başlandığı 19. yüzyılda bazı öncü terapistler hastalarının tedavileri için daha insancıl bir ortam yaratma konusunda büyük adımlar atmıştır (Akt. Vick, 2003, s. 7). Psikanalist Freud, kişisel olarak sanat eserleriyle çok ilgilenmiş ve sanatçılardan çok etkilenmiştir (Junge, 2010, syf: 10). Freud, fantezi üreticilerinin benzersiz iç dünyası olduğu hakkında teorilerde bulunmuştur. Bu teoriler üzerine birçok araştırmacı, sanat üretimi sonunda ortaya çıkan ürünlerin, zihinsel sağlık veya rahatsızlığın bir örneği olarak nasıl ele alınabileceğini araştırmaya başlamışlardır (Akt. Vick, 2003, s.7). Freud'un öğrencisi olan Carl Jung, sanat terapisini büyük ölçüde etkileyen birçok fikir geliştirmiştir. Jung, hastalarından hayallerini ve fantezilerini çizmelerini istemiştir (Junge, 2010, s.11). Çok geçmeden sanat terapisti terimi, konuşmanın yanı sıra tedavi olarak kullanılan bir psikoterapi formu olarak tanımlanmaya başlamıştır (Akt. Vick, 2003, s.7).

Vick (2003), sanat terapisini, sanat ve psikoloji alanlarının melez bir disiplini olduğunu gözlemlemiştir. Bu iki alanın birleşmesi ile, sanat terapisinin hem birincil müdahalede hem de yardımcı bir yöntem olarak nasıl ve neden yararlı olduğu konusunda iki genel teori üretmiştir. Birincisi, sanat ifadesinin, insanların sözcüklere koyamayacakları düşünceleri ve duyguları ifade edebilecekleri bir görsel dil biçimi olduğunu düşünmektedir. İkinci teorisinde ise, fiziksel veya cinsel istismar, travma ve diğer karmaşık duygusal deneyimler gibi sözelleştirilmesi, ifade etmesi zor deneyimleri iletmenin bir yolu olduğunu savunmuştur.

Sanata ve zihinsel sağlığa uzun zamandır devam eden ilgiye rağmen, tanımlanabilir bir uygulama yöntemi olarak sanat terapisti 20. yüzyılın ortalarından beri var olmuştur (Malchiodi, 2013, s. 16). Sanat terapisinin tarihsel sürecine bakıldığında, 1922'de Alman Psikiyatrist Hans Prinzhorn, Avrupa'daki akıl hastanelerinde bulunan hastaların, sanatsal üretimlerini anlatan bir kitap olan "Zihinsel Hastalığın Sanatı"nı yayınlamıştır. Bu çalışma, hem psikiyatri hem de güzel sanatlar uzmanlarının akıl hastalığı ve sanat kavramlarını yeniden gözden geçirmesine sebep olmuştur (Akt. Malchiodi, 2012, s. 5,6). Sanat terapisinin, Amerika Birleşik Devletleri'nin Kuzeydoğu kesiminde geliştiği düşünülmektedir. Alanın büyük teorisyenleri olan Margaret Naumburg ve Edith Kramer çalışmalarının çoğunu New York'ta yürütmüştür (Junge, 2010, s. 5,6). 1958'de Naumburg, sanat terapisti sürecinin,

insanın bilinç dışından üretilen en temel düşünceye ve duygularının kelimelerden ziyade görüntülerde ifadeye ulaştığını dile getirmiştir (Akt. Dryden, Walker, Gilroy, 1992, s.7). Naumburg, sanat terapisini farklı bir psikoterapi biçimi olarak tanımlayan ilk uygulayıcılardan biri olarak kabul edilmektedir ve danışanları tarafından üretilen görüntülerin bir sembolik konuşma biçimi olduğunu öne sürmüştür. 1969'da Sanat Terapisi Derneği kurulmuş ve bunun birlikte alanla ilgili yayın sayısı artmaya başlamıştır. 1973'te Sanat Psikoterapisi ve Sanat Terapisi, 1983'te Amerikan Sanat Terapisi Derneği Dergisi adında iki yeni dergi piyasaya sürülmüştür. Bu dönemdeki iki yeni derginin tanıtımıyla alan literatürü zenginleşmiştir (Malchiodi, 2013, s. 16-17).

2.1.2. Türkiye'de sanat terapisi

Türkiye'de sanat terapi ve yaratıcılık alanlarında çalışan uzman sayısı oldukça azdır (Acar, Düzakın, 2017). Dr. Olcay Güner ve Nur Dinçer Genç, Sanat Terapisti Rina Lerner Büberoğlu ile 1999 Marmara Depremi sonrasında ilk kez bir sanat terapisi grup çalışmasını deneyimlemişler ve ardından sanat terapisine ilgi duyarak bu alanda çalışmalarını sürdürmüşlerdir (Güner ve Genç, 2019). Yrd. Doç. Dr. Eracar, 2005 yılından beri Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Bölümünde Sanatla Terapi ve Yaratıcılık Eğitimi adlı bir program yürütmektedir (Eracar, 2013).

Ülkemizde 1 Ekim 2012 tarihinde, yaratıcı sanat disiplinlerinin psikoterapik amaçlarla kullanılmasına katkı sağlamak amacıyla Sanat Psikoterapi Derneği (SPD) kurulmuş ve halen çalışmalara gönüllü ruh sağlığı ekibiyle devam etmektedir (Sanat Psikoterapileri Derneği, 2020).

2.2. Dışavurumcu Sanat Terapisi

Dışavurumcu terapi, psikoterapi, danışmanlık, rehabilitasyon veya sağlık hizmeti kapsamında; resim, müzik dans, hareket, yaratıcı yazma (masal, şiir, hikaye vb.), drama içeren bir terapi yöntemidir. Dışavurumcu terapi aynı zamanda bütünleştirici yaklaşımlar olarak da bilinmektedir (Malchiodi, 2005). Sözcükler bir duyguyu, düşünceyi veya yaşanan olayı ifade etmekte sınırlı, yetersiz ve soyut kalabilir. Çünkü, kelimelerin insanların zihninde canlandığı karşılık farklı olabilir. Bununla birlikte bireyde, kendini sözcüklerle ifade ederken, yeteri kadar anlaşılma kaygısı ve kendini tam anlamıyla ifade edemediği hissini

oluşturabilir. Bu durumda sanat, bireye özgü oluşan ifade diliyle, duygu ve düşünceleri anlatmak, içte olanı dışa aktarmak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Sanatın duyularımıza ulaşabilmesi, bireyin ifadesini kolaylaştırmakta ve bu süreci hızlandırmaktadır (Eracar, 2013, s. 12-13).

Sanatta yaratılan sembolik imgeler, bilinçdışının bilince çevrilmesini kolaylaştırabilmektedir. Siegelman, sembol veya imge ile ilgilenen terapistin, gömülü olan geçmiş deneyimlerini, bilinçli hale getirmenin yolunu açacağını düşünmektedir. Sanatsal imge sayesinde bilinçdışı, bilinçle diyalog haline geçebilmektedir. Bu aynı zamanda danışan ve terapist arasında bir diyalogun başlamasına da öncü olabilmektedir (Akt. Constantine, 1978, s. 25).

Dışavurumcu sanat terapisi, özellikle çocuklarla yapılan terapide doğal bir ifade dili oluşturduğu ve çocuğun kendisini daha rahat ifade ettiği gözlemlendiği için yaygın olarak kullanılmaktadır. Çocuklar krizi ifade etmekte dar bir sözcük kapasitesine sahip olduğu için sanat, duygularını ve deneyimlerini sözsüz olarak ifade etmenin bir aracı haline gelmektedir. Çocuklarla uygulanan sanat terapisi uygulamaları, kaygıyı azaltabilir ve çocukların terapistin yanında daha rahat hissetmesine olanak sağlayabilmektedir. Aynı zamanda sanat terapisi uygulamaları, hafıza alınımini arttırabilir ve çocukların anlatılarını düzenlemekte yardımcı olabilmektedir. Uygulamaların yapıldığı oturumlarda çocukların, yalnızca sözlü bir görüşme sırasında söyleyebileceklerinden daha fazlasını söylemesine yardımcı olabilmektedir (Malchiodi, 2011).

Buchalter (2009)'a göre sanat terapisi, kısa sürede kaygıyı ve stresi bireysel olarak aşmayı sağlamaktadır. Sanat terapisi uygulamalarına katılan grup üyelerinin olumlu-olumsuz düşüncelerine odaklanması ve bu düşüncelerin kullanılan materyaller aracılığıyla ifade etmesi beklenmektedir. Bu ifade esnasında grup üyelerinin heyecan ve endişeleri yargılanmamalı ve kişinin düşüncelerini kabul etmesi konusunda teşvik edici bir davranış sergilenmesi beklenmektedir. Grup üyelerinin her yaratıcı deneyimden mümkün olduğunca fazla faydalanması için duyularını kullanmaları desteklenmektedir.

Araştırmalara göre, sanat terapisi çalışmaları kanser hastalarının, ağrı algısının azalmasına sebep olduğu gözlenmiştir. Kemoterapi alan kanser hastalarının, depresyon ve yorgunluk düzeylerinde azaldığı gözlenmiştir. Astımlı çocuklarla yapılan sanat terapisi çalışmaları ise, çocuklarda kaygıyı azalttığını, yaşam kalitesini iyileştirdiğini ve benlik kavramını güçlendirdiğini göstermiştir. Araştırmalar, sanat terapisinin hafıza kaybı problemi

yaşayan yaşlı erişkinlerde bilişsel işlevi uyardığını ve Parkinson hastalarında depresyonu azaltabileceğini göstermiştir. Sanat yapımı, kaygı ve stres reaksiyonlarını azaltabilmektedir (Akt. Malchiodi, 2012, s. 8,9).

Dışavurumcu sanat terapisindeki yaratıcı süreçte danışan, ortaya koyduğu ürünlerle birlikte gelişimini, yeteneklerini, kişilik özelliklerini, ilgi alanlarını, endişelerini ve iç hesaplaşmalarını keşfedebilmektedir. Sanat terapisi bireyin öz farkındalığını ve sosyal becerilerini geliştirmek, davranış yönetimini ve problem çözme becerisine yardımcı olmak, kaygı azalmasını sağlamak, bireyin benlik saygısını arttırmak ve duygusal çatışmaları uzlaştırmak amacıyla uygulanan bir terapi yöntemidir (Akt. Malchiodi, 2005).

2.2.1. Dışavurumcu sanat terapisinde farklı sanat disiplinleri

2.2.1.1. Resim terapi

Sanat terapisinde, çizim, resim veya heykel gibi bir görüntü oluşturmak görsel düşünme deneyimidir ve hem danışan hem de terapist için ek bir bilgi kaynağı olabilmektedir. Sanat terapisinde resim uygulamalarını kullanmak, dokunma ve görme duyuları kullanıldığı için doğal bir deneyim haline gelmektedir (Malchiodi, 2013, s.18,19). Danışanlar tarafından yapılan resimler, bireyin mücadele ettiği zorlukları, içsel çatışmaları ve bunları çözme yolundaki adımlarını görebilmek açısından ipucu niteliğindedir (Halmatov, 2017, s. 3).

Sanat terapisinde boya ve boya kalemleri kullanılarak yapılan imgeler ve nesneler birçok anlam katmanına sahip olabilmektedir. Ancak bu tür anlamlar, tanıdık görüntüler veya semboller kullanıldığında bile kişisel ve özel sayılmaktadır. Önemli olan ortaya çıkan çalışmada kullanılan metaforların ve simgelerin danışan ve terapist tarafından müzakere edilerek anlamlandırılmasıdır (Edwards, 2014, s.76,77). Özellikle çocuk resimlerinin içeriğiyle ilgili çalışan Yavuzer'e göre resim, kolay bir ifade aracı olması açısından, çocuğun iç dünyasını ve duygularını yansıtmaya aynı zamanda dış dünyayla iletişim kurmasına yardımcı bir araçtır (Yavuzer, 1992, s.13,14). İster zihinsel imgeler isterse kâğıt üzerine çizilmiş olanlar olsun imgeler ve imge oluşumu, tüm sanat terapisinde uygulamalarında önemlidir, çünkü sanat yoluyla kendini ifade eden danışanlar, kendilerini nasıl hissettiklerini, bir olaya veya deneyime nasıl cevap verdiklerini, duygusal ve davranışsal değişiklikler üzerinde çalıştıklarını ifade etmeye davet edilirler. Bununla birlikte, zihinsel imgelerin

aksine, sanat yapma, bireyin istenen bir değişikliği aktif olarak denemesine, deneyimlemesine veya prova etmesine izin vermektedir (Malchiodi, 2003, s.19).

2.2.1.2. Heykel terapi

Heykel terapi, hem bireysel hem de grup terapilerinde kullanılabilir. Kendini sözlü olarak ifade etmekte güçlük çeken bireylerde, otizm, dikkat eksikliği, kronik psikotik bozukluklar ve hiperaktivite bozukluğu olanlar için de heykel terapi kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra normal gelişim gösteren çocuklarla, genç ve yetişkinlerle de çalışılmaktadır. Heykel terapisi, yaratıcılığın tetiklenmesi yönünde bireye yardımcı olmaktadır (Eracar, 2013).

Danışanlar, malzemelerin fiziksel farklılıklarını kullanarak, kendi sorunları hakkında yeni çözüm yolları düşünmektedirler. Bir kalemle basit bir çizim, kolaj veya kille yapılan heykelde bir çatışmayı veya hissi temsil etmek, danışanların problemlerini tam anlamıyla her açıdan görmelerini sağlar. Temel düzeyde, bir görüntünün oluşturulması bir sorunu somutlaştırmakta ve dışsallaştırmaktadır (Rozum, Malchiodi, 2003, s. 72).

2.2.1.3. Müzik terapi

Müziğin davranış ve ruh halleri üzerine olan etkisi uzun yıllardır bilinmekte ve bununla ilgili ulaşılabilen araştırma sayısı oldukça fazladır. Müziğin insanlar üzerindeki olumlu etkisinin insanlığın başlangıcından beri kullanıldığı söylenebilmektedir (Ducourneau, 2016, s. 1,2). Müzik terapi, psikolojik, fiziksel, bilişsel, sosyal uyum veya eğitim sürecinde problem yaşayan bireylerde, müziğin pozitif etkisiyle değişim sağlamak amacıyla uygulanabilen bir terapi yöntemidir (Akt. Malchiodi, 2005). Ducourneau (2016), müzik terapisini, gürültüden ve karmaşadan, düzenli ve tutarlılığa geçiş olarak tanımlamıştır. Müzik terapi, bireyin kendini fark etmesine ve kendini ifade etmesine olanak sağlamaktadır.

2.2.1.4. Drama terapi

Drama terapi yaratıcı uygulamalarla birlikte bireyde sistematik ve bilinçli bir süreç işleyerek, duygusal ve psikolojik problemlerin giderilmesine ve bireyin kişisel gelişimine olumlu etki sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu terapi yöntemi, hikayeler oluşturarak problem çözme becerisi kazanma, toplumsal farkındalığı sağlama, içsel yolculukla kendini

keşfetme ve görüneni anlamlandırma esnekliğini arttırırken kişisel gözlem yeteneğini de güçlendirmektedir (Akt. Malchiodi, 2005).

2.2.1.5. Şiir, masal ve edebiyat terapi

Liberman (2015, s.15)'a göre masallar bireyin iyileşmesine olanak sağlayan ve gerçek benliğine dönüşü sağlayan araçlardır. Şiir terapi, masal terapi ve diğer edebiyat türlerini barındıran terapi yöntemleri, bireyin kişisel gelişimi ve psikolojisi açısından faydalı olmaktadır (Akt. Malchiodi, 2005). Edebiyatta kullanılan yazım türleri danışan için, duyguları yansıtabilmek ve hatıraları çağırabilmek için zengin içeriklerle doludur (Eracar, 2013). Yazı yazmanın tıbbi etkileri yüzyıllardır dile getirilmesine rağmen, son yıllarda uygulamaları çoğalmıştır. Dergi bölümü, otobiyografi, şarkı sözü, şiir, masal, öykü yazmak, edebiyatın terapi olarak kullanım yöntemlerine örnektir (Baker, Mazza, 2004).

2.2.1.6. Dans ve hareket terapi

İçsel ve çevresel problemler çoğu zaman bedende kasılmalara ve gerginliklere yol açabilmektedir (Garcia, Plevin, Macagno, 2018, syf 12, 13). Dans ve hareket terapi, bireyin duygusal, bilişsel ve fiziksel uyumunu kolaylaştırmak amacıyla yapılan, hareket ve düşünce temelli bir süreç içeren terapi yaklaşımıdır (Akt. Malchiodi, 2005). Dans ve hareket terapi, doğrudan insanları anlama ve davranışlarımızı sözsüz düzeyde anlamlandırma ile ilgilidir. Hareket, duruş, jest ve eylem, bireylerde ilk ifade biçimleridir ve tüm yaşamımız boyunca işlevsel olmaya devam etmektedir. Bu sebeple dans ve hareket terapi, sözsüz ifadesiyle, etkileşim ve iletişim olarak harekete odaklanmaktadır (Koch, Fischman, 2011).

2.2.2. Dışavurumcu sanat terapisinde temel kavramlar

2.2.2.1. Formülasyon

Psikoterapide formülasyon, danışandan öykü alma, değerlendirme, süreç hakkında bilgi verme, yol haritası çıkarma anlamlarını taşımaktadır. Sanat terapisinde terapist, başta danışanla tanı ve değerlendirme amaçlı yaptığı çalışmada, danışanın iç dünyası, kaygı ve çatışmaları hakkında bilgi edinebilmektedir. Ortaya çıkan veriler, danışanın terapiye neden geldiği ve yaşam öyküsü konusunda terapistte ilk ipuçlarını verebilmektedir (Eracar, 2013).

2.2.2.2. Çerçeve

Psikoterapide çerçeve, terapist ve danışanın terapi süresince uymakla yükümlü olduğu kurallar ve sürecin işleyişine dair bilgileri içeren bir anlaşmadır. Danışan ve terapistin uyması gereken kuralları ve bu kuralların uygulanmasını, sürecin maddi karşılığı ve bu maddi karşılığın nasıl temin edileceği bilgilerini terapistin net bir şekilde danışanla paylaşması çerçeveyi oluşturan önemli unsurlardandır. Süreç boyunca terapist ve danışan arasında bir sorun yaşanmaması adına iyi yapılandırılmış çerçevenin terapi seansı başında belirlenmesi şarttır (Gödeş, 2018).

2.2.2.3. Simgeleşme

Simgeler/semboller, iç dünyamızda yaşanan duygu ve düşüncelerin dışa vurulduğu, his ve düşüncelerin ifade edilmesini kolaylaştıran işaretlerdir (Eracar, 2013). Algılanarak duyu organlarımızın işlediği her şey simgelere dönüşmekte ve zihni oluşturan bu dönüşüm sürecine de simgeleşme denmektedir (Akt. Eracar, 2013). Zihinde oluşan imgelerin simgeleşmesi, sözle ifade edilerek mümkün olmaktadır. Duyguları sözel olarak ifade etmek her zaman kolay olmayabilir veya hislerin sözcük karşılığını bulmakta zorluk yaşanabilir ancak sözel simgeleşmenin olmadığı veya eksik kaldığı yerlerde sanat uygulamaları, simgeleştirmeye yardımcı olan araçlardır. Bireyin sanat terapisi sırasında oluşturduğu ürün, renk, hareket, yazı, biçim, ritim gibi her türlü simge, içindeki yaşantı ve duyguların dışa aktarılan simgeleri olarak yorumlanabilmektedir (Eracar, 2013).

2.2.2.4. Yansıtma (projeksiyon)

Yansıtma, bireyin öznel olarak algıladığı içeriği nesnel bir gerçeğe dönüştürme durumudur (Göktepe, 2015). Sanat terapisinde, danışanın oluşturduğu sanat ürünü bireyin iç dünyasının bir yansımasıdır. Ortaya çıkan içerik danışanın iç dünyasının simgeleşme yoluyla dışavurumudur ve danışan hakkında ipuçları içermektedir (Eracar, 2013).

2.2.2.5. Yüceltme (süblimasyon)

Yüceltme, bilinç dışında tutulan, toplum tarafından onaylanmayacak saldırganlık, öfke gibi dürtülerin toplumsal olarak kabul edilebilecek bir yolla dışavurumudur (Akt.

Eracar, 2013). Sanat terapisinde yüceltme, bastırılmış duygu, düşünce, arzu ve eğilimleri dışavurum sürecinde aracı rolü üstlenmektedir (Göktepe, 2015).

2.2.2.6. Aktarım (Transferans)

Aktarım, bireyin çocukluk döneminde kendisinin önem verdiği kişilerle yaşadığı duygu ve tutumların, şimdi ilişki kurduğu bireylerle yeniden yaşaması, çocukluk dönemindeki algı ve değerlerine göre tepki göstermesidir. Aktarım tepkileri çoğunlukla bilinçdışından ortaya çıkmaktadır (Danacı, 2009). Psikoterapi sürecindeki aktarım ise, danışanın ve terapistin birbirine karşı duydukları karmaşık duygulanımları ifade etmektedir (Eracar, 2013). Sanat ifadesi de aktarımın odağı haline gelebilmektedir. Sanat ifadesinin içeriği danışman hakkında dile getirilmemiş duyguları yansıtabilmektedir (Malchiodi, 2013). Aynı zamanda kendini sanatla ifade etmeye çalışan danışan, terapistine yaptığı sanat ürününü beğendirmeye ihtiyacıyla sunmaktadır. Aktarımsal nitelik taşıyabilecek bu performans kaygıları terapist tarafından, güzel, çirkin, doğru veya yanlış gibi değerlendirilmelerle karşılık bulmamalıdır. Çünkü ortaya çıkan ürün, estetik değer açısından değil simgeledikleri anlam bakımından terapötik değer taşımaktadır (Eracar, 2013).

2.2.2.7. Kendiliğinden dışavurum

Kendiliğinden sanat ifadesi, yönlendirici olmadan bir görüntü oluşturmaktır. Birey, sanat terapistinin yönlendirmesi olmadan ne yaratacağını seçer. Sanat terapisinde kendiliğinden sanat ifadesi, serbest çağrışımına benzer bir şekilde bilinçdışına erişim sağlamaktadır (Malchiodi, 2013).

2.2.2.8. Aktif hayal gücü

Aktif hayal gücü, Jung tarafından bireyi yaratıcılık, hayaller ve fanteziye ulaşmak için serbest bırakmanın bir yolu olarak tanımlanan tekniktir. Bu süreçte, bireyin bu içsel görüntüleri gözlemlemesi teşvik edilmekte ve ortaya çıkmalarına izin verilmektedir. Sanat ifadesi, kendi başına, bazı uygulayıcılar tarafından bir tür aktif hayal gücü olarak kabul edilir, çünkü sanat ifadesinde görüntüler kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bir görüntüyü, ek

görüntüler oluşturarak büyötmek için aktif hayal gücünü kullanarak araştırmaya devam edilebilmektedir (Malchiodi, 2013).

2.2.2.9. Geçiş alanı ve geçiş nesnesi

Sanatsal yapımın yanı sıra oyun faaliyeti de geçiş alanları olarak kabul edilir, çünkü bunlar öznel ve nesnel gerçeklerle ilişki kurmanın yollarıdır. Sanat ifadesinin bir şekilde, terapist ile danışan arasındaki nesne ilişkilerinin ortaya çıkabileceği ve gelişebileceği bir tutma ortamı olduğuna inanılmaktadır. Sanat ürünleri gerçekte olduklarının ötesinde bir anlam taşıyan geçiş nesneleri haline gelebilmektedir. Başka bir deyişle, kişi kayıp bir yakının kilden oluşan figürünü yapabilir. Bu kil figürü bireye, sembolik olarak o kişiyi, çözölmemiş ayrılık veya kayıp travmasını çağrıştırabilir (Malchiodi, 2013).

2.3. Yaratıcılık

İnsan, var olduğu andan itibaren, kendini bir yere ait hissetme durumunun sonucu olarak yaratıcılık arzusunu kullanmıştır. Bu arzu, bireyin yalnızca etrafında olan nesnelere şekil vermesiyle sınırlanmamıştır (Ağluç, 2013). Yaratıcılığın en yaygın tanımı, hem yeni hem de faydalı olan bir şeyin üretimine yol açan bir süreç olmasıdır. Yaratıcılık, farklı alanlarda bireyin motivasyonunu etkileyen birtakım yetenekler ve potansiyeller birleşimidir. Yaratıcılık, yeni, özgün ve bir anlamda zorlayıcı olan fikirleri veya ürünleri üretmeyi sağlayan düşünce biçimidir (Sternberg, 1999, Runco, 1994).

Yaratıcı düşünmenin temelinde iraksak düşünce ve yakınsak düşünce olmak üzere iki düşünce biçimi tanımlanmıştır. Iraksak düşünce, bireyi problem çözerken farklı cevaplar bulmaya yönlendiren düşünce biçimidir. Yakınsak düşünce ise, bireyin problem çözmede bilinen yöntemleri ifade etmesi ve problemin çözümünde bilinen veya doğru olduğu kabul edilen cevapları vermesini gerektiren düşünce türüdür (Akt. Soyer, 2018, s.6). Capacchione, yaratıcılık kavramını çocukların perspektifinden incelemiştir. Ona göre yaratıcılık, içsel bir yetenektir ve bu yetenek en iyi çocuklarda gözlenebilmektedir (Capacchione, 2017, s.39).

Erinç (2011)'e göre yaratıcılık, iç ve dış dünyayı kapsayan sorun ya da sorun sayılabilecek belli durumların belirlenmesi, bu sorunlara çözüm önerilerinin getirilmesi veya çözümlenmesi, bu sorunların çelişen, çatışan yönlerinin uzlaştırılmasını amaçlayan çözüm yollarının bulunmasıdır.

Bayındır (2013)'e göre yaratıcılık, bireyin oluşturduğu ürün, tutum ve davranış biçimini bir gaye dahilinde, farklı düşünme becerilerini kullanarak ortaya koyma durumudur. Bireyin hayatının her döneminde varlığını gösterebilecek bir beceridir. Yaratıcılık, bireye özgü problem çözme becerisidir ve bireyin farklı bakış açısıyla düşünme yetisine sahip olması gereklidir.

Yaratıcılık, insan yaşamının ilk zamanlarından itibaren herhangi bir çaba sarf etmeden gelişim gösteren insani dürtülerden biridir. Gerekli çevresel koşullar sağlanmışsa yaratıcılık, canlılığın ve psikolojik sağlığın bir belirtisi olarak görülebilmektedir. Gerekli temel çevresel koşulların sağlanmaması durumunda, çok erken yaşta bile olsa kişide, kendini ifade etme güçlüğü veya yoğun bir onay ihtiyacı gibi kalıplaşmış davranış ve düşüncelere rastlanabilmektedir (Garcia, ve diğerleri, 2018, s. 8).

Runco (1994)'e göre yaratıcılık, evrimsel değişimlere karşı etkili bir çözüm yöntemi sayılabilir. Çünkü, yaratıcılığın en belirgin işlevlerinden biri de problem çözme sürecinin bir parçası olmasıdır. Yaratıcılık bireyin esnek düşünmesine olanak sağlamaktadır.

Amabile (2013)'e göre yaratıcılık, yeni ve açık uçlu bir göreve uygun yanıt, ürün veya çözüm üretmektir. Dolayısıyla, yanıt tamamlanacak göreve veya çözülecek soruna da uygun olmalıdır; yani, uygulanabilir veya bir şekilde belirli bir amaca hizmet etmelidir. Amabile (2013)'e göre, görev tek ve bariz bir çözümden (tamamen algoritmik) ziyade açık uçlu (sezgisel) olmalıdır. Sonuçta, bir yanıt ya da ürün, üretildiği alanı bilen kişiler tarafından yaratıcı olarak görüldüğü ölçüde yaratıcıdır.

2.3.1. Yaratıcılığın tarihçesi

Neredeyse dünyanın tüm dini inanışları, bir ya da daha fazla tanrı veya ilahi varlığın üstün yaratıcı güçler sergilediği yaratılış mitlerine sahiptir. Yunan mitolojisinde 9 kız kardeş olarak yer alan Musalar (Muses), hikâyeye göre tanrı Zeus'un her biri farklı bir başarı alanını temsil eden kızlarıdır. Müzik, lirik aşk şiirleri, epik şiirler, tarih, tragedya, kutsal şiirler, dans, komedy ve gökbilimi olmak üzere her Musanın ölümlü yaratıcıya rehberlik eden bir ruh veya ilham kaynağı sağladığına inanılmıştır. Bu bakış açısıyla birinin yaratıcı fikirleri tükendiğinde, yaygın olarak kişinin Musa'sını kaybettiği söylenmiştir. Bu anlayış göz önüne alındığında, insan yaratıcılığı ilahi yaratıcılığa bağlı olarak düşünülmekteydi (Akt. Simonton, 2001).

50-60 yıl öncesine kadar yaratıcılık, zekâ yani bireyin IQ oranıyla ilişkilendirilmektedir. Yapılan ilk çalışmalarda yaratıcılığın ve zekânın birbiriyle ilişkili olduğuna dair zayıf bulgulara ulaşılmıştır. Ancak daha sonra yaratıcılığın zekâdan farklı olduğunu gösteren araştırmalar yapılmıştır. Yaratıcılık ve zekâ birbirinden tamamen bağımsız değildir ve yaratıcılık bireyde, temel bir zekâyâ sahip olmayı gerektirmektedir. Yaratıcılığın geleneksel zekâ ile ilişkisi bir eşik fikri ve üçgen teorisiyle tanımlanmıştır. Temel fikir, yaratıcı çalışma için asgari düzeyde genel zekânın gerekli olduğudur (Runco, 2014, s. 2-7).

Becker, yaratıcılıkla ilgili 19. Yüzyıl çalışmalarını incelerken beş temaya ulaşmıştır (Akt. Stenberg, 1999):

- 1- Yaratıcılık nasıl tanımlanmalıdır?
- 2- Yaratıcı kimdir?
- 3- Yaratıcı insanın özellikleri nelerdir?
- 4- Yaratıcılığın uygun kullanımları nelerdir? (Yaratıcılık sadece yaratıcının zevk alacağı bir beceri midir, yoksa öncelikle başkalarına fayda sağlaması mı gerekir? Bu önemli bir süreç midir yoksa işlevsel bir ürün müdür?)
5. Yaratıcılık çaba, toplumsal kısıtlamalar (yada bunların eksikliği) veya eğitim yoluyla artırılabilir mi?

Rodos, yaratıcılık tanımlarının dört farklı potansiyel araştırma alanı ile ilgili olduğunu öne sürmüştür (Akt. Baron, Harrington, 1981, s. 357):

- 1- Yaratıcı kişi,
- 2- Fikirlerin yaratılmasında yer alan bilişsel süreçler,
- 3- Yaratıcılığın oluştuğu ortam veya çevresel etkiler,
- 4- Yaratıcı faaliyet sonucu ortaya çıkan ürün

Araştırmaya konu olan yaratıcılık kavramı, farklı tarihlerde farklı araştırmacılar tarafından, yaratıcılığın süreçleri ve kişiye olan etkilerini özgün yaklaşımlarla tanımlamışlardır.

2.3.2. Yaratıcılık ve beyin

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünme becerisidir. A. R. Luria (1972)'ye göre, bizi benzersiz bir insan yapan kendi davranışımızın seyrini belirleme becerimizle birlikte öz farkındalık kapasitemizin olmasıdır. M. Pines (1983), insanın diğer canlılardan farkının, beyinde yer alan ön lobdaki prefrontal alanın varlığı olduğunu savunmaktadır. Evrimle birlikte insanların beyinde bulunan algı ve tepki bölümleri arasında bir genişleme olmuştur. Bu sayede hayvanların bir şeyi görmesi tepkiyi tetiklerken, insanların bir şeyi görmesi mutlak bir tepkiye sebep olmamaktadır. Evrimle birlikte alnımızın ön kısmında yer alan, prefrontal korteks adı verilen ve insanın hayal gücünün kaynağı olarak bilinen alan da genişlemiştir (Akt. Elliott, 1986).

2.3.3. Yaratıcı süreç

Araştırmalara göre yaratıcı sürecin 4 aşaması vardır. Bunlardan ilki içerik oluşturan yaratıcı bireyin, soruna takılı hale geldiği, geleneksel yaklaşımları ve ilgili verileri topladığı hazırlık aşaması olarak bilinmektedir. Kuluçka dönemi olarak adlandırılan ikinci aşamada birey, sorunu aktif olarak çözmeye çalışmaz, ancak bilinçsiz olarak bunun üzerinde çalışmaya devam etmektedir (Gabora, 2002). Şöyle ki, May (2013)'e göre iyi fikirler, zihnin dalgın olduğu zamanlarda veya gündelik işler yaparken ortaya çıkabilirler. Çünkü bilinçdışı, birey farkında olmasa bile çalışmaya devam etmektedir. Özellikle bir konu hakkında bilinçli olarak bir yönde gitmeye direndiğimizde, bilinçdışı tam tersi yöne doğru gitmeye meyledecektir. Üçüncü olarak aydınlanma aşamasında, ilgisiz görülen düşünceler ve fikirler bir araya gelir ve süzgeçten geçirilir. Bilinçdışında gerçekleşen bu süreçte bilince ulaşan sorun tanınmaktadır. Son aşama doğrulama aşamasıdır. Bu süreçte fikir başkalarına aktarılabilir şekilde işlenmektedir (Gabora, 2002).

Amabile (1996)'e göre yaratıcı süreç birkaç aşamadan oluşmaktadır: 1. aşamada sorun veya görev tanımlanmaktadır. 2. aşama hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada kaynakların taranması, ilgili bilgilerin toplanması ve etkinleştirilmesi yapılmaktadır. 3. aşama yanıt üretimi aşamasıdır. Bu aşamada potansiyel yanıtlar araştırılmaktadır. 4. aşama cevap doğrulama ve iletişim aşamasıdır. Bu aşamada ortaya konulan ürün veya fikrin ölçütlere karşı olası yanıtı test edilmektedir. Cevap doğrulama ve iletişimin sonucuna bağlı olarak, bir kişi başarılı bir ürün elde ettiği için veya ürünün istenilen sonuca ulaşmaması nedeniyle durabilmektedir. Bununla birlikte daha fazla çalışma için bir veya daha fazla aşamaya geri

dönebilmektedir. Sabit bir sırayla gerçekleşmesi gerekmeyen bu aşamalar, bireylerde ve küçük gruplarda yaratıcı süreci tanımlamaktadır (Akt. Lubart, 2001).

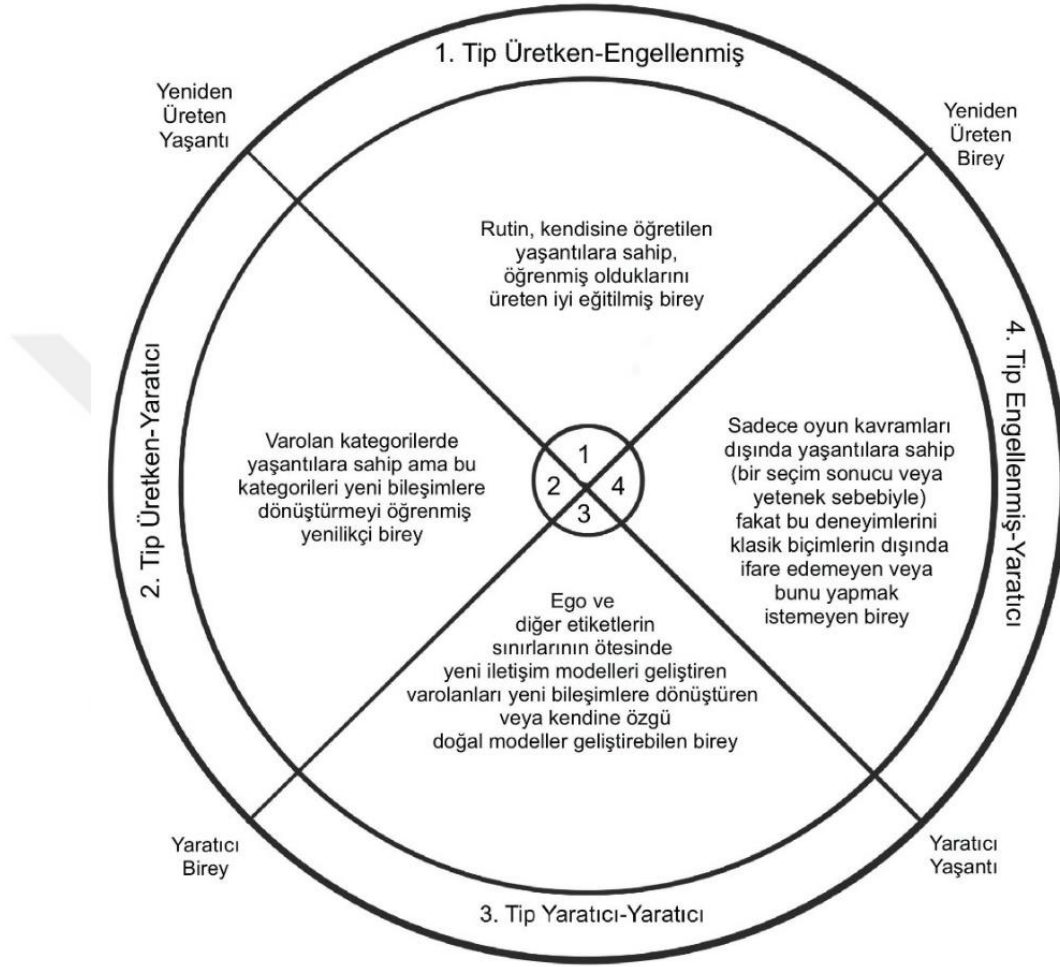
2.3.4. Yaratıcı bireyin özellikleri

Lubart (1994), kişilik ve güdülerin yaratıcı üretim için önemli olduğunu ileri sürmüştür. Bireyin kişiliğinde yaratıcı üretimi etkileyen özellikler, bireyin yenilikçi, sezgisel ve entelektüel olmasıdır. Güdüler tartışılırken, Lubart hem dış faktörlerin, hem de başarı güdülerinin yaratıcılıkla ilişkilendirilebileceğini öne sürmüştür. Belirsizliğe tolerans, azim, yeni deneyimlere açıklık, kişinin şu anki konumunun ötesine geçme arzusu, risk alma istekliliği, cesaret, kendine inanç, yargı bağımsızlığı ve özsaygısı bireyin yaratıcı üretimini etkileyen özelliklerdir (Akt. Martinsen, 2011).

Storr (1992)'ye göre yaratıcı bireyin en önemli özelliklerinden biri değişim ve gelişim kapasitesidir. Bu bireyler dışardan izledikleri, kendi deneyimledikleri olay ve fikirlere açıktır.

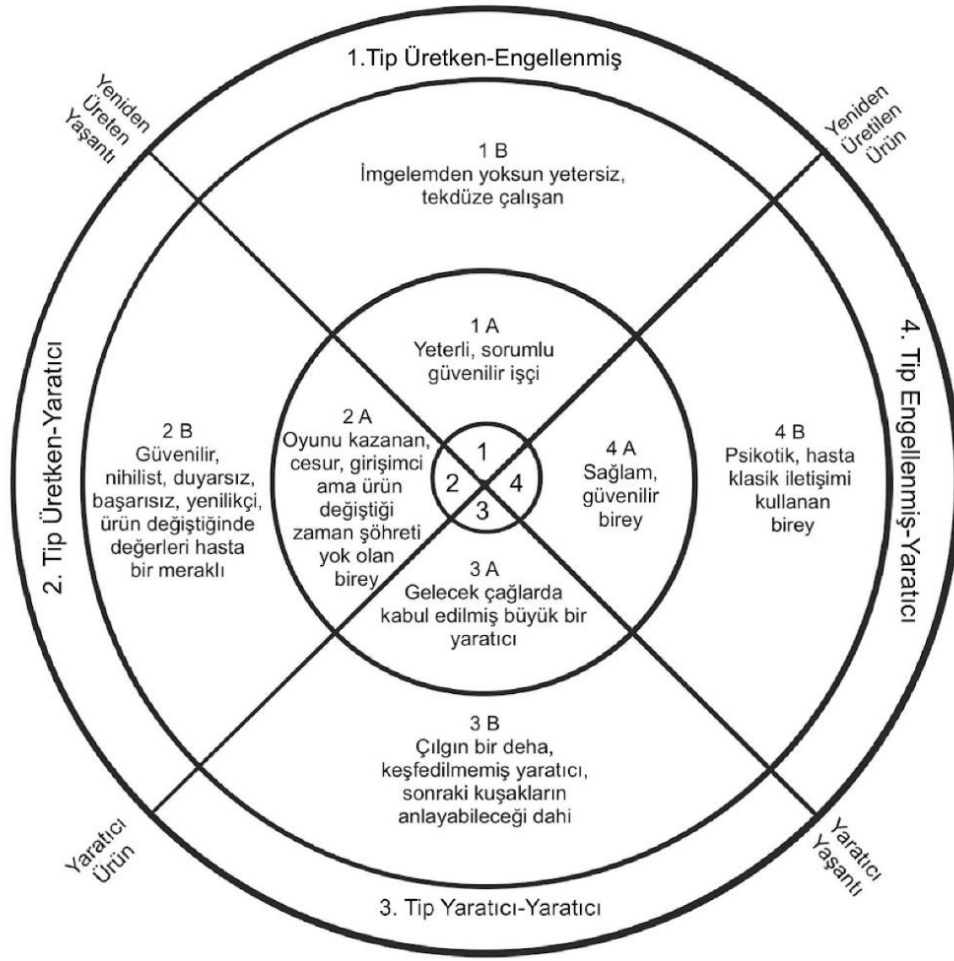
Her insanın doğal olarak yaratıcı olduğu ve yaratma ihtiyacının insanlarda temel bir itici güç olduğu bilinmesine rağmen, çoğu insanın hala eski düşünce tarzlarıyla bir şeyler yapmasının en önemli sebeplerinden biri, yaratıcılığın engelleniyor oluşu ve bu engellerin kaldırılana kadar yaratıcılığın gelişmemesidir (Zhang, 2013).

Sungur (1992)'ye göre 4 yaratıcılık tipi vardır:



Şekil 1. Yaratıcılık tipleri (Sungur, 1992)

1. Tip: Toplumdaki bireylerin yarısından fazlası Üretken-Engellenmiş kategorisine girmektedir. Rutin yaşantılara sahip, genellikle var olanı tüketen ve öğrenmiş olduklarını üreten genellikle iyi eğitim almış bireylerdir.
2. Tip: Yenilikçi düşünen bireylerden oluşan Üretken-Yaratıcı kategorisi nüfusun yalnızca %12'sini kapsamaktadır. Bu bireyler yenilikçi, girişimci ve cesurdur.



Şekil 2. Yaratıcılık tipleri 2 (Sungur, 1992)

3. Tip: Dahî grupların içinde bulunduğu Yaratıcı kategorisi toplum nüfusunun %1'lik kesimini oluşturmaktadır. Genellikle sonraki kuşaklarda adından söz ettirebilecek, var olan fikir veya nesnelerle yeni ve özgün modeller geliştirebilen bireylerdir.
4. Tip: Yaratıcı ama engellenen kategoride olan bireyler toplum nüfusunun %12'lik kısmını kapsamaktadır. Fikirlerini klasik kalıpların dışında ifade edemeyen veya ifade etmek istemeyen bireylerdir.

Yaratıcılık, duygu, motivasyon, biliş, sosyal ifade ve öz düzenleme alanlarındaki kişisel özelliklerle ilgilidir. Duygular ve motivasyon, yaratım fırsatları sunabilir ve yaratıcı fikirlerin kaynağı olarak işlev görebilecek faaliyetlere yönlendirebilmektedir (Ivcevic, Mayer, 2006).

Wilson, Guilford, Christensen ve Lewis (1954), yaratıcı düşünme için gerekli yetenekleri şu şekilde sıralamıştır:



Şekil 3. Yaratıcı düşünce için gerekli yetenekler

- 1. Sorunlara Duyarlılık:** İhtiyaçları, hataları, eksiklikleri fark etme ve çözüm için duyarlılık gösterme.
- 2. Akıcılık:** Düşünce yönünden rahat ifade edilebilir olma durumu.
- 3. Esneklik:** Değişime uyumluluk gösterme ve problemi farklı bakış açısıyla ele alabilme.
- 4. Özgünlük:** Yaygın ve geleneksel olmayan, olağandışı sayılabilecek fikirler üretebilme.
- 5. Odaklanma:** Dış uyaranlardan kendini soyutlayabilme, sorunu çözüme erdirmeye sürecinde yalnızca sorunla ilgilenebilme.
- 6. Analiz:** Algılanan kavramları çözümleyebilme.

7. **Sentez:** Farklı fikirleri veya nesneleri bir araya getirerek yeni bir oluşum elde edebilme.
8. **Yeniden Tanımlama:** Bir ürünü yeniden düzenleyerek farklı kullanımlarını ve farklı oluşumlarını keşfedebilme.

2.3.5. Yaratıcı düşünme kuramları

2.3.5.1. *Psikanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı*

Freud'a göre id, zihnin cinsel, saldırgan, gizli anılarını içeren içgüdüsel ve ilkel bir parçasıdır. Aynı zamanda kişiliğin ilkel ve içgüdüsel bileşenidir. Ruhumuzun temel dürtülere, ihtiyaçlara doğrudan ve derhal yanıt veren dürtüsel kısmıdır. İd, zihnin bilinçdışı bölümünde çalıştığı için gerçeklik, mantık veya günlük yaşantıdan etkilenmemektedir. Kişiliğin karar alma bileşeni olan ego, gerçekçi olmayan id ile gerçek dünya arasında arabuluculuk yapmak için gelişmektedir. İdeal olarak, ego mantıkla çalışır, oysa id karmaşık ve mantıksızdır. (McLeod, 2016). Psikanalitik kuramcılar, duyguların ve duygusal içeriğe sahip düşüncelerin yaratıcılığı kolaylaştırdığını öne sürmüşlerdir (Russ, 2013, s. 19). Aynı zamanda psikanaliz düşünceye göre yaratıcılık, bastırılmış libido enerjisinin dışarı aktarılmış halidir (Bayındır, 2013, s.28).

2.3.5.2. *İnsancıl (Hümanist) Yaratıcılık Kuramı*

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilen İnsancıl Yaratıcılık Kuramı, merkezine bireyi ve bireyin biricikliğini almıştır. Rogers ve Maslow'a göre her bireyin kendine ait bir dünyası vardır ve yaratıcılık bu kendine özgü oluşun bir ifadesidir (Bayındır, 2013). Rogers ve Maslow, yaratıcılığı bireysel motivasyon çerçevesinde incelemiştir (Barron, Harrington, 1981, s. 358). Rogers, yaratıcılık için, deneyime açıklık, özeleştirici ve içgörü, kavramlarla oyun oynayabilme yeteneği olarak üç koşul öne sürmüştür (Akt. Jenkinson, 2010).

İnsancıl Yaratıcılık Kuramı'nda, problem çözme becerisinden ziyade bireyin, cesaretli, özgür, özgün ve kendini kabul eden bakış açısı önemsenmektedir (Akt. Kaufman, Steinberg, 2010, s. 193).

2.3.5.3. Gestalt Yaratıcılık Kuramı

Gestalt psikoterapisinin kurucularından olan Perls, Hefferline ve Goodman, yaratıcılığı bireyin benliğiyle iletişim kurmak için bir araç olarak görmüştür. Psikoterapi çalışmalarında drama, hareket, dans ve müzik gibi sanat disiplinlerini kullanmışlardır (Akt. Jenkinson, 2010). Gestalt Yaratıcılık Kuramı, üretken düşünce ve sorun çözme becerisi kavramlarını kullanmaktadır (Sungur, 1992, Bayındır, 2013).

2.3.5.4. Çağrışımsal Yaratıcılık Kuramı

Çağrışımsal Yaratıcılık Kuramı'nın temeli Hume, Mill, ve Mednick'e dayanmaktadır. Onlara göre, çağrışımlar düşünceleri şekillendirmektedir. Çağrışımsal Kurama göre yaratıcılık, bu çağrışımların sıklığına ve daha önce bireyin karşılaşmadığı yeni çağrışımlar olmasına bağlıdır (Sungur, 1992, Bayındır, 2013).

2.3.5.5. Algısal kuram

Schachtel'e göre yaratıcılık için bireyin güdülenmesi ve çevreyle ilişki içinde olması gerekmektedir. İkinci aşamada ise yaratıcılık için bireyin nesneye veya duruma farklı bakış açısıyla yaklaşabilmesi algısal bir açıklık sayesinde mümkündür (Sungur, 1992).

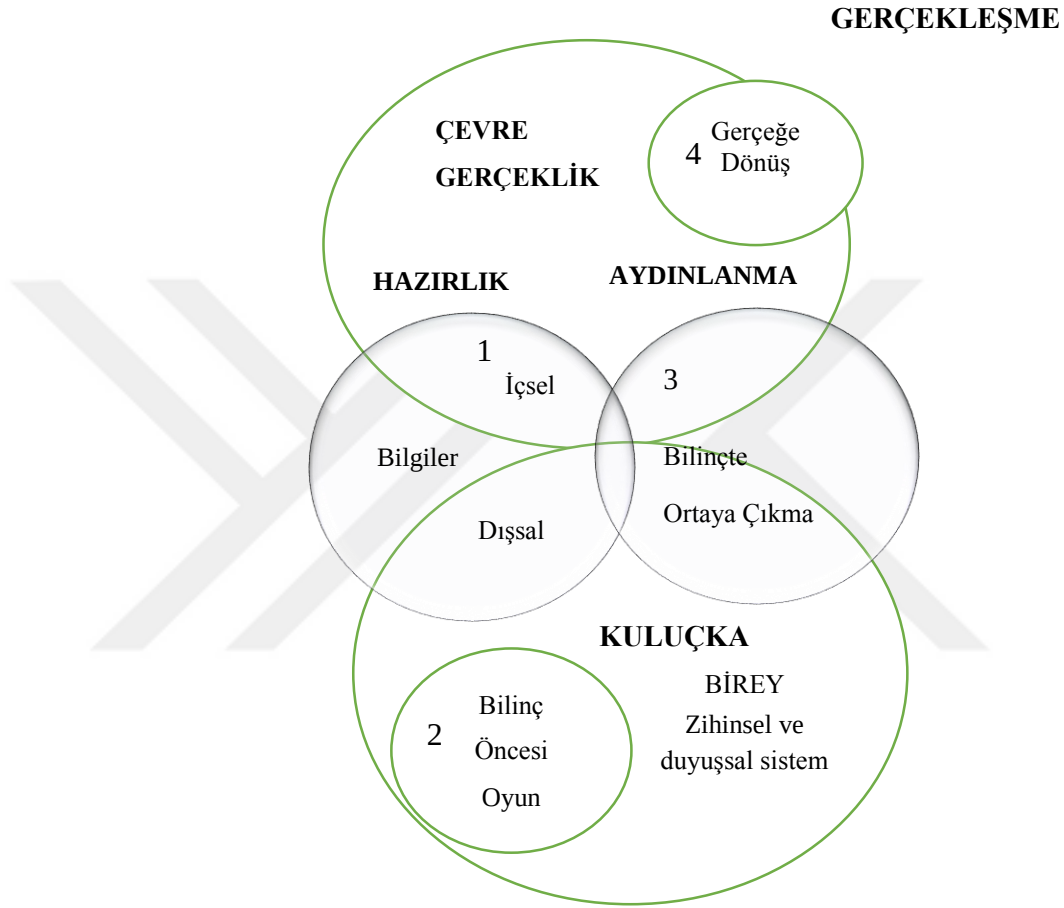
2.3.5.6. Bilişsel-Gelişimsel Kuram

Bilişsel kuramlar, bireyin düşünme becerisine ve entelektüel gelişim sürecine odaklanmaktadır. Yaratıcılık üzerine bilişsel araştırmaların yaygınlığı, neredeyse tüm insan davranışlarının bilişsel bir temeli olduğu gerçeğini yansıtmaktadır (Runco, 2014, s. 1-2).

2.3.5.7. Karmaşık Yaratıcı Düşünme Kuramı

Hadamard'ın Karmaşık Yaratıcı Düşünme Kuramı'na göre yaratıcı süreçte 4 aşama vardır. İlk aşama olan hazırlık aşamasında, karşılaşılan problem için bilgi toplanmaktadır. Probleme bilinçli olarak yaklaşımı ifade etmektedir ve aşağıdaki şekilde bu aşamalar gösterilmektedir. Kuluçka ve aydınlanma aşamaları, Hadamard'a göre bilinçdışında meydana gelmektedir. Üretilen düşüncelerin çoğu bilince ulaşamaz ancak yararlı olanlar

bilince ulaşmaktadırlar. 4. ve son aşama sonuçların doğrulandığı, gösterildiği ve kullanıldığı aşamadır. (Sungur, 1992, s. 56,57).



Şekil 4. Karmaşık düşünce kuramı (Sungur, 1992)

2.3.6. Yaratıcı düşünme modelleri

2.3.6.1. Wallas modeli

Wallas, mucitleri ve buluşlarını incelemiş ve her buluşun bir dizi küçük adımın sonucu olduğu yargısına ulaşmıştır. Wallas'a göre her adım, daha önce başarılmış olanlara yeni bir şeyler ekleyerek buluşun gelişimini küçük bir miktar ilerletmektedir (Kaufman, Steinberg, 2010, s. 309). Wallas'ın yaratıcı süreci dört aşamadan oluşmaktadır (Russ, 2013, s. 3):

1. Hazırlık Aşaması: Bu aşamada birey problemi belirlemekte ve bilgi toplamaktadır.
2. Kuluçka Aşaması: Bu aşamada düşüncelerin serbest dolaşıma girmesine izin verilir. Burada duygusal süreçler önemli bir rol oynayabilir.
3. Aydınlanma Aşaması: Bu süreçte sorun tanınır ve çözüme ulaşım yolunda adım atılır.
4. Doğrulama Aşaması: Bu süreçte çözüm değerlendirilir. Eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme bu aşamada daha baskındır.

Wallas aydınlanma aşamasının genellikle, bir fikrin geldiğinin sezgisel bir hissi ile gerçekleştiğini ileri sürmüştür (Akt. Lubart, 2001, s. 296).

2.3.6.2. Guilford modeli

Guilford, daha önce zekâ testlerine odaklanmayan bilişsel süreçleri tanımlaması ve araştırmasıyla yaratıcılık alanına büyük teorik katkılar yapmıştır. Guilford' a göre yaratıcılık, birçok farklı bileşenden oluşmaktadır. Hem bilişsel süreçlerin hem de kişilik özelliklerinin yaratıcılığa katkıda bulunduğunu tartışmaktadır. Ancak araştırması bilişsel süreçlere odaklanır. Guilford'un çalışması, bugün yaratıcılık araştırmalarının temeli olmaya devam eden çeşitli ilkelere dayanmaktadır. İlk ilke, yaratıcı yeteneklerin sürekliliğe dönüşmesidir. Guilford, sadece belirli sayıda kişinin yaratıcı olduğunu ve incelenmesi gerektiğini düşünmemiştir. Ona göre tüm bireylerin bir dereceye kadar yaratıcı yetenekleri vardır, bu nedenle hemen hemen tüm bireylerden ne sıklıkta olursa olsun yaratıcı eylemler beklenebilmektedir (Russ, 2013, s. 4). Guilford'a göre yaratıcılığın oluşumundaki en büyük etken, esnek, özgün ve çok boyutlu olan ıraksak düşünce ile birlikte işlemesidir (Bayındır, 2013, s. 32-33). Guilford'a göre yaratıcılık için bireyde, sorunlara duyarlılıkla birçok fikir üretme kapasitesi (akıcılık), kişinin zihinsel kümesini değiştirebilme yeteneği (esneklik), yeniden düzenleme yeteneği, karmaşıklık ile başa çıkabilme yeteneği ve değerlendirme yeteneği bulunmalıdır (Lubart, 2001, s. 295).

2.3.6.3. Osborn modeli

Osborn tarafından geliştirilen Yaratıcı Problem Çözme Modeli, en yaygın olarak kullanılan ve kapsamlı bir araştırma sonucu ortaya konan yaratıcı süreç modellerinden biridir. 50 yılı aşkın bir geçmişe sahip olan bu model, sürekli geliştirilmiştir. Yaratıcı

Problem Çözme Modeli'nde ilk evre olarak problem için, farklı kaynaklardan birçok bilgiye ulaşmaya çalışılmaktadır. İkinci evre, problemler karşısında fikirler üretmeyi, çözümler geliştirmeyi ve eylem planı oluşturma çabasını içermektedir. Bu evrelerle birlikte, bireylere ve gruplara doğuştan gelen yaratıcı düşünme becerilerini tamamlayan ve geliştiren bir yaratıcılık modeli sağlamak amaçlanmıştır (Kaufman, Stemberg, 2010, s. 159-160).

2.3.6.4. Torrance modeli

Torrance, yaratıcılığın tanımlarının gözden geçirilmesinde, yeniliğin yaratıcı ürünü değerlendirmede önemli bir kriter olduğu sonucuna varmıştır. Eski gerçekler yeni yollarla birleştirilirse, eski fikirlerden yeni ilişkiler ortaya çıkarsa veya yeni bir yapılandırma varsa bir ürün yaratıcıdır. Ancak yenilik yeterli bir ölçüt değildir. Torrance'e göre, ürün bir sanat eseri ise estetik olarak çekici; bilimsel bir soruna bir çözüm ise, tüketiciler için yararlı bir buluş olması gereklidir (Russ,2013, s. 2).

2.3.6.5. TRIZ modeli

TRIZ, ABD'de 1946-1985 yılları arasında mühendis ve bilim adamı Genrich S. Altshuller ve meslektaşları tarafından geliştirilen uluslararası bir yaratıcılık sistemi olan "Yaratıcı Sorun Çözme Teorisi" nin Rus kısaltmasıdır. TRIZ'e göre evrensel yaratıcılık ilkeleri yeniliğin temelini oluşturmaktadır. TRIZ bu ilkeleri belirleyip kodlayarak, bunları yaratıcı süreci daha öngörülebilir kılmak için kullanmaktadır. Başka bir deyişle, karşılaştığınız sorun ne olursa olsun, birileri, bir yerlerde, zaten çözmüştür (ya da ona çok benzemektedir). Yaratıcı problem çözme, bu çözümü bulmayı ve probleminize uyarlamayı içermektedir. Teoriye göre çelişkiler sorunların çözülmesine yardımcı olmaktadır. (Orloff, 2003, s. 6-34, Terninko, Zusman, ve Zlotin, 1998, s. 2-5).

2.3.7. Yaratıcı düşünme teknikleri

Bireylerin orijinal fikirler üretmesine yardımcı olmak ve yaratıcı düşüncelerine katkı sağlamak amacıyla, araç olarak da adlandırılan birçok yöntem veya teknik tasarlanmıştır. Tekniklerin olası kullanımı, yaratıcılığı mümkün kılan tutumlar veya zihin

alışkanlıkları geliştirmektir (Eragamreddy, 2013, s. 131, Davis, 1982, s. 28). Yaratıcı düşünme tekniklerinin bazılarına aşağıdaki alt başlıklarda değinilmiştir.

2.3.7.1. Beyin fırtınası tekniği

Alex Osborn tarafından geliştirilen beyin fırtınası tekniği, bireyin alışkanlıklara bağlı düşüncelerden uzaklaştırarak farklı bir dizi fikir üretmeyi amaçlamaktadır. Beyin fırtınası 2-10 kişilik gruplarda gerçekleştirilebilir ancak ideal sayı 4-7 kişidir. Beyin fırtınasında grup üyeleri tarafından ortaya çıkan fikirlere başta eleştirel yorum yapılmamaya dikkat edilmektedir. Ardından tuhaf veya imkânsız görülebilen fikirlere de yer verilmektedir. Grup üyeleri birbirinin fikirlerini geliştirmeye ve değişiklik yapmaya çalışarak daha sonra eleyebilecekleri büyük bir fikir pazarı oluşturmaya çalışmaktadır (Harris, 2002, s. 1,2).

2.3.7.2. Nitelik analizi tekniği

Nitelik analizi, bir problemi veya fikri, niteliklere veya bileşen parçalarına bölme ve daha sonra öznenin kendisinden ziyade niteliklerini düşünme sürecidir. Nitelik analizi, bazen bir parçalama tekniği olarak tanımlanır, çünkü bir sorun veya fikir hakkındaki sabit düşünce oluşumlarımızı parçalamaktadır. Nitelik analizi, belirli bir sorunun, birbiriyle ilişkili daha küçük sorunların bir koleksiyonu olduğunu tanımanın başka bir yoludur (Harris, 2002, s. 10,11).

2.3.7.3. Morfolojik analiz tekniği

Morfolojik analiz, her özellik için alternatifler üretmesi açısından nitelik analizine dayanmaktadır. Problem veya fikir karşısında yeni olasılıklar üretmeye yardımcı olmaktadır. Morfolojik analizde ilk aşama, sorunun, nesnenin veya durumun niteliklerini standart özellik analizinde yaptığımız gibi listelemektir. İkinci aşamada, her özellik altında, aklınıza gelebilecek tüm alternatifleri listelenir. Üçüncü aşamada ise, her sütundan rastgele bir alternatif seçilir ve seçenekler yeni bir fikir için bir araya getirilir. Seçim ve farklı fikirleri birleştirme işlemi birçok kez tekrarlanır (Harris, 2002, s. 11,12).

2.3.7.4. Scamper tekniği

SCAMPER içindeki S (substitute: yerini alma/yer değiştirme), özgün fikir için yeni bir malzeme veya parça kullanılarak bir çözüm veya yenilik bulmayı; C (combine: birleştirme) yeni fikirler için farklı düşünceleri bir arada kullanmayı; A (adapt: uyarlama/uyum) bir nesnenin veya bir fikrin, bir duruma uyum sağlaması için onun üzerinde değişiklikler ve düzenlemeler yapmayı; M (modification: değişiklik/değiştirme) bireylerin buldukları fikirleri geliştirmeyi ve onlara yeni imgeler kazandırmayı; P (put to other uses: başka kullanım alanları bulma) bulunan fikrin farklı amaçlara hizmet etmesi; E (eliminate: çıkarmak) bir nesneden bir veya birçok özelliği çıkararak yeniden düşünmeyi; R (reverse: yeniden düzenleme) bir nesneyi var olduğu durumdan farklı olarak imgelemeyi içerir. SCAMPER tekniği, öğrencilerin birçok fikir üretmesi veya bir sorunu çözmesi gerektiğinde kullanılabilen bir tekniktir (Bayındır, 2013, s. 36,37, Eragamreddy, 2013, s. 141, 142).

2.3.7.5. Sinektik yöntem

Gordon Synectics'e göre sinektik yöntem, farklı ve görünüşte alakasız unsurların birleşmesi anlamına gelen yaratıcı bir yöntemdir. Sinektik yöntem, yeni fikirler veya çözümler arayışında unsurları bir araya getirmek için metafor veya benzetmeye dayalı tekniklerdir (Akt. Eragamreddy, 2013, s. 138). Sorun hakkında olağandışı yollarla ama benzer olayları göz önünde bulundurarak düşünmeyi içermektedir (Slabbert, 1994, s. 66).

2.3.7.6. Yaratıcı drama tekniği

Yaratıcı drama tekniğinde, bireylerden yalnızca akıllarıyla değil, bedenleriyle de fikirleri keşfetmeleri istenir. Bu egzersizler konsantrasyon, duyuşal farkındalık, kendini kontrol etme, empati kurabilme yetisi ve mizah duygusu geliştirmek için değerli olabilmektedir. Yaratıcı drama tekniğinde bireyler, güvenli ve kabul edilebilir bir durumda, kendilerinden farklı birisi veya başka bir şey olma fırsatına sahiptir (Eragamreddy, 2013, s. 133).

2.3.8.Yaratıcılığın değerlendirilmesi

Yaratıcılığın ölçülmesi ve değerlendirilmesi, özellikle son yıllarda ön planda olan bir konudur (Sternberg, 1999). Yaratıcılığı ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan ölçek ve testlerin bazılarını aşağıdaki alt başlıklarda değinilmiştir.

2.3.8.1. Torrance Yaratıcılık Testi

Torance tarafından geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan yaratıcılık testi, resimlerle ve kelimelerle yaratıcı düşünme bölümleri içermektedir. Test içeriğinde soru sorma, tahmin yürütme, ürün geliştirme, olağandışı kullanımlar, olağandışı sorular ve varsayma alt testleri bulunmaktadır (Cropley, 2000, s.73).

2.3.8.2. Wallach ve Kogan Testi

Wallach ve Kogan'ın yaratıcılık testi, üç sözel alt test (Örnekler, Alternatif Kullanımlar ve Benzerlikler) ve belirsiz figüratif uyaranlardan (Desen Anlamları, Çizgi Anlamları) oluşan iki alt test içermektedir. En yaygın olarak uygulanan alt test, adından da anlaşılacağı gibi, katılımcılardan çeşitli ortak öğeler (örneğin gazete, bıçak, otomobil lastiği, düğme, ayakkabı, anahtar) bağlamında, olabildiğince çok olağandışı kullanım vermelerini isteyen alternatif uygulamalardır. Test, cevapların sayısını (akıcılık) sayarak ve test edilen gruptaki belirli bir kişiye özgü yanıtları (benzersizlik) belirleyerek puanlanmaktadır (Cropley, 2000, s. 73).

2.3.8.3. Guilford Yaratıcılık Testi

Çeşitli iraksak düşünme modellerine karşılık gelen, sözel ve görsel bölümlerden oluşmaktadır. Testin içeriğinde, akıcılık, esneklik, özgünlük ve fikirlerin detaylandırılmasını temsil eden faktörler belirlenmiştir (Sternberg, 1999, s.39)

2.3.8.4. Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği

Raudsepp tarafından geliştirilen ölçek bireyin davranışları, değerleri, ilgileri, motivasyonları, kişisel özellikleri ile ilgili maddelere sahiptir. Test 50 maddeden oluşmaktadır. Yaratıcı kişilik özellikleri ve davranışları gibi önemli bulgular ortaya koymak için kullanılmaktadır (Sungur, 1992, s. 208-216).

2.4. Yaratıcılığa Teşvik Edici Davranış

Eğitim, yaratıcı ve yenilikçi becerilerin geliştirilmesinde merkezi bir unsur olarak görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi potansiyellerinin gelişimini teşvik etmesinin önemi şu şekilde vurgulamaktadır (Ferrari, Cachia, ve Punie, 2009):

- 1) Öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları yeni medya ve teknolojilerin yükselişi yaratıcı ve yenilikçi şekillerde kullanılabilir. Eğitimciler teknolojiyi derslerinde kullanarak, öğrencileri yeniliğe teşvik edebilir ve öğrenime katkıda bulunabilir;
- 2) Medya açısından zengin bu ortamı kullanma, yeni öğrenci gruplarını farklı şekillerde öğrenmeye ve anlamaya yönlendirir, bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı yaklaşımlar geliştirmeleri ve dikkatlerini çekmek için yeni yöntemler, çözümler ve uygulamalar bulmaları gerekir;
- 3) Yaratıcılık bir bilgi yaratma biçimidir, bu nedenle yaratıcılığı teşvik etmek, kendi kendine öğrenmeyi öğrenme, destekleme ve geliştirme, yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlilikleri üzerinde olumlu yayılma etkilerine sahiptir.

Yaratıcı ortam oluşturmak, yaratıcı düşünceyi teşvik etmek için önemlidir. Feldhusen ve Treffinger (1980), yaratıcı düşünmeye elverişli bir sınıf ortamı oluşturmak için çeşitli öneriler sunmuştur (Akt: Fasko, 2001):

1. Öğrencilerin olağandışı fikirlerini, yanıtlarını destekleyin ve güçlendirin.
2. Başarısızlığı, öğrencilerin hataları fark etmesine ve destekleyici bir ortamda kabul edilebilir standartları karşılamasına yardımcı olmak için pozitif olarak kullanın.
3. Mümkün olduğunca sınıftaki öğrencilerin ilgi ve fikirlerine uyum sağlayın.
4. Yaratıcılık hemen ve kendiliğinden gerçekleşmez. Öğrencilere yaratıcı fikirlerini düşünmeleri ve geliştirmeleri için zaman tanıyın.

5. Öğrencilerin birbirleriyle ve birbirlerinden bağımsız olarak fikir paylaşabilmeleri, geliştirebilmeleri ve öğrenebilmeleri için öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve kabul ortamı yaratın.
6. Sanat ve zanaatın yanı sıra yaratıcılığın birçok yönünün farkında olun aynı zamanda yaratıcılığın tüm müfredat alanlarına ve disiplinlerine uyum sağladığını göz ardı etmeyin.
7. Öğrencileri farklı öğrenme etkinliklerine teşvik edin. Sınıfınızda bir kaynak sağlayıcı ve yönetmen olun.
8. Dinleyin ve öğrencilerle gülün. Çünkü, sıcak, destekleyici bir atmosfer keşif düşüncesinde özgürlük ve güvenlik sağlar.
9. Öğrencilerin seçimlerini yapmalarına ve karar verme sürecinin bir parçası olmalarına, eğitim ve öğrenme deneyimlerinin kontrolünde yer almasına izin verin.
10. Herkesin dahil olmasına izin verin, öğrencilerin fikirlerini, sorunlara ve projelere yönelik çözümlerini destekleyerek katılımın değerini gösterin.

Yaratıcılık herkesin geliştirebileceği bir yetenektir ve bu nedenle teşvik edilebilir veya aynı şekilde öğretmen tarafından farkında olunmasa bile engellenebilir. Eğitimciler, gençlerin yaratıcı ve yenilikçi potansiyellerini bulma gücüne sahiptir (Ferrari, Cachia, ve Punie, 2009).

Cropley (1982)'ye göre öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen sınıf ortamı oluşturması, yaratıcı öğrencilerin akran baskısına maruz kalmaması, alay edilmekten veya olumsuz eleştiriden uzak, güvenli bir alanda eğitim görmesi için önemlidir. Cropley (1982), yaratıcılığa teşvik eden ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren öğretmen davranışlarını şu şekilde maddelemiştir (Akt. Cropley, 1997, s. 20):

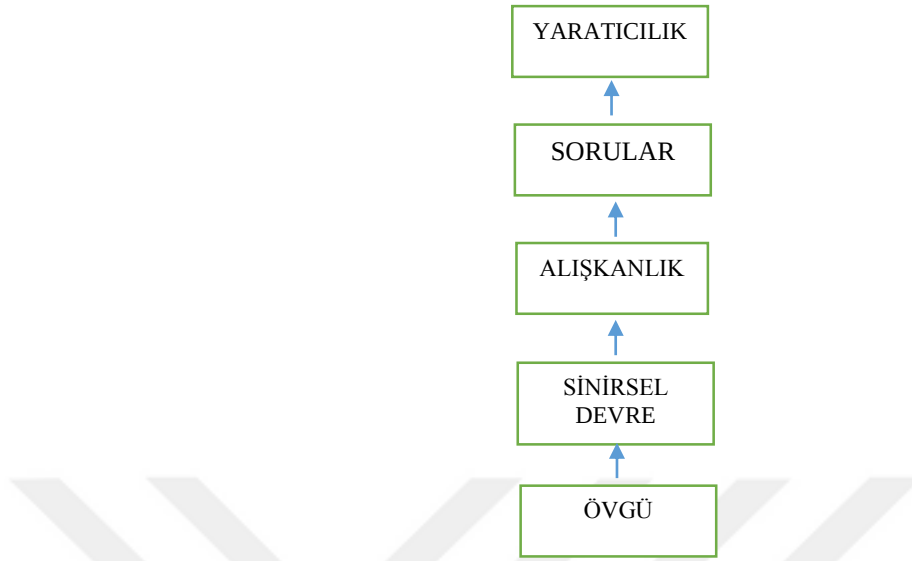
1. Öğrencileri, özgür öğrenme konusunda cesaretlendirmelidir.
2. Öğrencilerle iş birliği kurabilmeli ve bütünleştirici öğretim modelini kullanabilmelidir.
3. Öğrencilerin ıraksak düşünmesine sağlam temeller oluşturabilmesi için, nesnel bilgileri öğrenme konusunda motive etmelidir.
4. Öğrencilerin fikirlerini eleştirmeyi, net bir şekilde formüle edilip sonuca ulaşana kadar ertelemelidir.
5. Öğrencileri esnek düşünmeye teşvik etmelidir.

6. Öğrencileri öz değerlendirme yaparak kendilerini keşfetmesine teşvik etmelidir.
7. Öğrencilerin öneri ve sorularını ciddiye almalıdır.
8. Öğrencilere, çeşitli materyallerle ve farklı ortamlarda çalışma fırsatı sunmalıdır.
9. Öğrencilerin cesaretlenerek, yeni ve özgün fikirleri deneyimlemesi için, hayal kırıklığı ve başarısızlıkla başa çıkmayı öğrenmelerine yardımcı olmalıdır.

Öğretmenlerin, öğrenci yaratıcılığında hem bireysel hem de sosyal faktörlerin rol oynadığını fark etmeleri önemlidir. Öğrenciler sınıfa farklı ilgi alanları, yetenekleri hakkında farklı inançları ve farklı ön bilgi düzeyleri ile girmektedirler. Öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme hakkındaki inançları, öğrencilerin yaratıcılığının desteklenip desteklenmeyeceğini de etkileyebilir (Beghetto, Kaufman, 2014, s. 58). Hong, Hartzell ve Greene (2009) araştırmasında, yaratıcılığı destekleyici uygulamalar kullandıklarını bildiren öğretmenlerin gelişim odaklı öğrenme hedeflerine sahip olduklarını, yaratıcı çalışmalardan hoşlandıklarını ve öğretmenliklerinin basit ve olgusal bilgi vermenin ötesine geçtiğine inandıklarını belirtmiştir.

2.4.1. Yaratıcılığı destekleyen etmenler

Lee (2014)'e göre insanların tüm zihinsel davranışlarının kaynağı beyindir ve gelişimlerdeki tüm süreçler beyin hücrelerinden oluşan sinirsel devreye kaydedilmektedir. Beyinde, yeni bir şeyi öğrenmek, tanımak ve muhakeme edebilmeyi kontrol eden yer sinirsel devredir. Her anı ve alışkanlık bir sinir devresi tarafından yapılmaktadır ve bu sinir devresi bir anda oluşmamaktadır. Bu yüzden yeni bir kelimeyi ezberlemek veya bir müzik aleti çalmakta ustalaşmak için tekrarlamaya ihtiyacımız vardır. İnsanları tekrarlamaya iten en büyük duygu ise hazdır. Zevkler, insan davranışını tetikleyen güçlü bir unsurdur. Aynı zamanda beyinden salınan ve sinirsel bir madde olan dopamin hormonuna bağlıdır. İnsanlar aldıkları övgülerle de dopamin hormonu salgılamaktadırlar. Yapılan övgü bireyi memnun etmekte ve birey tekrar bu övgüyle takdir edilme beklentisi içine girmektedir. Bu tekrarlar bireyde nörolojik bir devre oluşumuna yol açmaktadır.



Şekil 5. Yaratıcılık ve övgü (Lee, 2014)

Lee (2014)'e göre, bireyin kendine soru sorma alışkanlığı kazanması da birçok yeni fikir bulmasıyla sonuçlanabilmektedir. Yeni sorular yeni sinirsel devrelerin oluşmasına katkı sağlayabilmektedir. Sorgulama süreci tekrarlandıkça, bu bir alışkanlık haline gelecek ve bu köklü eğilim yaratıcı bir insan modeli oluşmasına yardımcı olabilmektedir. Yaratıcılık, öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışmalarına izin verilen bağımsız bir ortamda gelişime en verimli hale gelmektedir.

2.4.2. Yaratıcılık eğitimi

19. yüzyılın sonlarında psikologlar ve eğitimcilerin aldıkları eğitimler sonucunda yaptıkları gözlemlerde, çocukların ürettikleri sanat çalışmaları ve davranışları arasında bir ilişki olduğu ileri sürülmüştür. Maria Montessori, John Dewey ve Jean Piaget gibi araştırmacılar, yaygın olan ezberle öğrenme yöntemini kullanmaktan ziyade, ilerici eğitim fikirleriyle, çocukların bireysel ihtiyaçları doğrultusunda okulların düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. İlerici eğitim felsefesini, 1896 yılında John Dewey ve eşi bir okulda uygulamaya başlamışlardır. Bu eğitimin ana öğretisi, yaşayarak ve yaparak öğrenmeye dayanmaktadır. İlerici eğitimde önemli olan, bir çocuğun tüm disiplinlerde yaratıcılığa teşvik edilmesidir. Bu eğitim, geleneksel eğitimin dar görüşlülüğü ve biçimciliğine bir tepki olarak

ortaya çıkmıştır ve bu öğretim programında çocuklar bağımsız düşünmeye teşvik edilmiştir (Junge, 2010, s. 17,18).

Guilford, Torrance gibi araştırmacıların bireyin yaratıcılık düzeyini geliştirmek ve ölçmek için çabaladığı 20. yüzyılın ortalarında yaratıcılığı teşvik etme girişimine daha fazla önem verilmiştir. Guilford'a göre, çoğu davranış gibi, yaratıcı etkinlik de muhtemelen bir ölçüde öğrenilmiş birçok beceriyi temsil etmektedir. Bu beceriler üzerinde sınırlamalar olabilir; ancak öğrenerek kişi bu sınırlar dahilindeki becerilerini geliştirebilmektedir (Akt. Lin, 2011, s. 149).

90'ların sonlarından beri yaratıcılığı arttırmak, sosyal, ekonomik ve küreselleşme faaliyetlerinde rekabet gücünün artırılması ihtiyacını yansıtan küresel çapta bir ilgi haline gelmiştir. Eğitimin işlevi, gençlerin yalnızca bilgiyi alması değil, yenilik düşünebilme becerisi ve yaratıcı kapasitelerinin artırılması açısından yeniden düzenlenmiştir. Eğitimde müfredat reformu yapılmış ve Fransa, ABD, İngiltere, Almanya, İsveç ve Avustralya gibi ülkelerde eğitim politikasına yaratıcılık dahil edilmiştir. Bu dönemde birçok Asya ülkesi de bu eğilime yanıt vermiştir (Junge, 2010, s. 17,19).

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından sonra, İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından okullarda tiyatro yapılması ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre tiyatro, çocukların yaratıcılık gelişimi için oldukça önemli bir yere sahiptir ve bu nedenle eğitimde de tiyatro sanatından faydalanılması gerektiğini önermiştir (Adıgüzel, 2008).

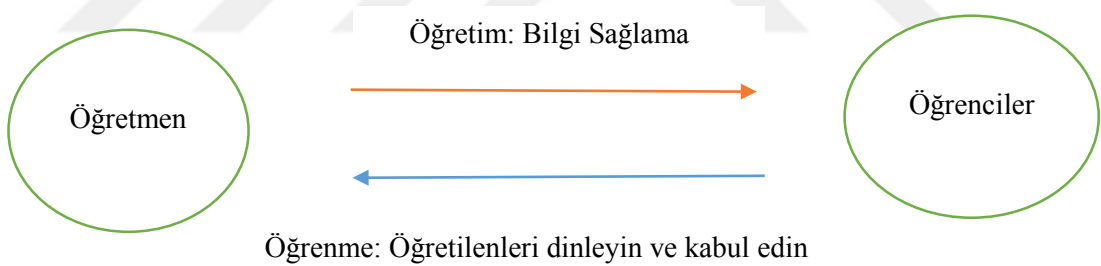
Türkiye'de özellikle 2000'li yıllardan sonra dünyadaki eğitim sistemleri de göz önünde bulundurularak eğitim programları değiştirilmeye başlanmıştır. Öğretim modellerinin temelinde, esnek ve yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme modelleri kullanılmaya başlanmıştır (Akınoğlu, 2005).

2.4.3. Eğitimde yaratıcılık

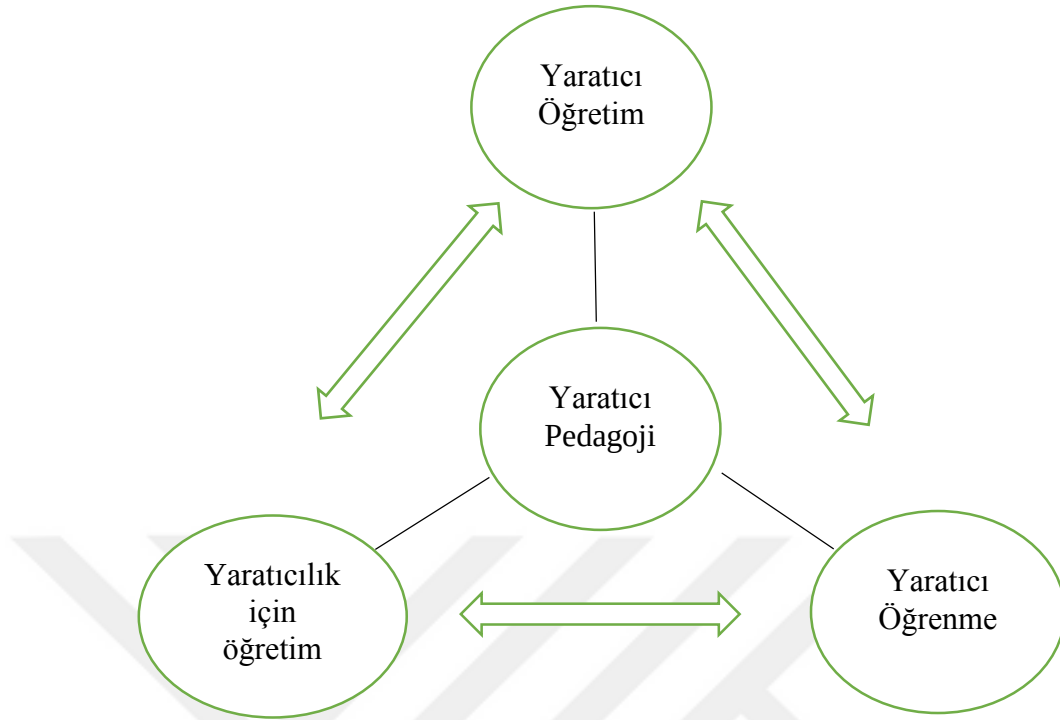
Çocukların, yaratıcı problem çözen ve yenilik üretebilen bireyler olmasında en önemli etken öğretmenlerinin yaratıcılığa teşvik edici davranışlarıdır. Bu nedenle eğitimciler, yaratıcılık tekniklerinin farkında olmalı ve öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya hazır olmalıdır. Çocukların, yaratıcı düşünce potansiyelleri geliştirilmedikçe kapasitelerini de tam olarak kullanamamakta ve topluma katkı sağlama

konusunda geri planda kalabilmektedirler. Yaratıcı öğretmen, yaratıcı düşünme becerileri öğretebilir ve çocukları yaratıcı düşünmeye teşvik edebilir (Davis, 1981, s. 100).

Oyun oynamak veya oyun tabanlı yaklaşımlar, her yaştaki sınıflarda daha eğlenceli ders işlemenin yanı sıra yaratıcı becerilerin gelişimini destekleyebileceğine dair görüşler vardır. Bazı çalışmalarda, bir sınıf veya atölyedeki alanın öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için esnek bir şekilde kullanılabilecek şekilde düzenlenmesinin, öğrencilerin hareketlerinin kısıtlanmaması için mümkün olduğunca az mobilya kullanılmasının, öğrencinin yaratıcılığına etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Sanat, tasarım ve teknoloji temelli derslerde mümkün olduğunca fazla materyal kullanılmasının ve dersin görsel öğelerle desteklenmesinin çocukları yaratıcılığa teşvik ettiği düşünülmektedir. Çeşitli çalışmalarda, öğrencilerin sınıfta değil de açık havada çalışmasının, birden fazla duyu ve düşünme yolu kullanarak araştırma özgürlüğü sağlaması açısından, yaratıcı gelişimlerini teşvik edebileceğine dair çalışmalar yapılmıştır (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay, Howe, 2013, s. 83,84,85).



Şekil 6. Geleneksel öğretme ve öğrenme süreci (Lin, 2011)



Şekil 7. Yaratıcı pedagojinin üç unsuru (Lin, 2011)

Genellikle eğitimde yaratıcılık yaklaşımını destekleyen iki öncül bilinmektedir: birincisi yaratıcılığın geliştirilebileceği, ikincisi ise tüm bireylerin yaratıcı potansiyeli olduğu görüşüdür. Çağdaş araştırmalarda yaratıcılık çok boyutlu ve gelişimsel bir yapı olarak benimsenmiştir. Yaratıcılığın gelişimsel bir değişim ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu düşünülmektedir. Eğitim araştırmacılarından Fryer, yaratıcı becerilerin belirli stratejilerle öğretilebileceğini savunmuştur. Fryer'e göre, yaratıcı problem çözme eğitimiyle birlikte, insanların en iyi çözümü hızlı bir şekilde bulma becerisine sahip olmaları sağlanabilmektedir. Esquivel ise, eğitimcilerin her öğrencinin yaratıcı potansiyelini artırmadaki rolünü vurgulamaktadır (Akt. Lin, 2011, s. 150). Yaratıcı düşünme becerisi geliştirilebilir ve her birey yaratıcı olma potansiyeline sahiptir (Slabbert, 1994, s. 64).

Eğitimde öğrenciler, resim, fotoğrafçılık, yaratıcı yazma, oyunculuk, gazetecilik gibi araştırma, yaratıcı düşünme ve problem çözme gerektiren diğer estetik veya profesyonel faaliyetlerle ilgilenirken doğal olarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca, yaratıcı öğretmen, yaratıcı düşünme teknikleriyle doğrudan öğretim sağlayabilir. Örneğin, görsel sanatlar öğretmeni öğrencilere, çömlek ve heykel yapımı, yaratıcı fotoğrafçılık, renklerle ve çizgilerle farklı materyaller kullanarak resim oluşturma konularında yardımcı

olabilir. Edebiyat öğretmeni, başarılı yazarların, mizahçıların veya gazetecilerin yaratıcı stillerini ve tekniklerini gösterebilir. Fen bilimleri alanındaki öğretmenler özellikle öğrencilerin deney yaparak öğrenmesi konusunda farklı materyaller hazırlayarak yaratıcı süreci destekleyebilirler (Davis, 1981).

2.4.4. Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve sonuçları

Wadaani (2015, s. 675)'e göre yaratıcılık için öğretim, bir öğretim yöntemi değildir, ancak insanın sürekli gelişimini kolaylaştırmak için tüm öğretmenlerin benimsemesi gereken bir öğretim felsefesidir. Öğretmenler öğrencilerine, yaratıcılığı karmaşık boyutlara ve sonsuz bakış açılarına sahip, değiştirilebilir bir insan yeteneği olarak öğretmelidir. Yaratıcılık için öğretim, öğrencilerin farklı bağlamlarda yaratıcılıklarını farklı seviyelere doğru geliştirmelerini sağlamak için çoklu öğretim yöntemlerinin değiştirilebileceği veya yeni öğretim yöntemlerinin oluşturulabileceği bir felsefedir. Literatürde, öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkili yöntemler olarak kabul edilen çoğu öğretim yöntemi, öğretmenlerin öğretim ve başarı hakkındaki inançları değiştiğinde, öğrenci yaratıcılığını geliştirmede de etkili olabileceğine dair araştırmalar yer almıştır.

Snyman ve De Kock tarafından önerilen, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek bir ders tasarımlarını istendiği çalışma örneğinde, 3 veya 4 kişilik küçük gruplara ayrılan öğretmen adaylarına, herhangi bir dersin geniş bir konu başlığı verilir. Dersin teması hakkında karar verildikten sonra öğretmen adaylarından, Torrance ve Ball tarafından önerilen beş yaratıcılık becerisini uygulamaları istenir. Bu beceriler aşağıdaki gibidir (Akt. Slabbert, 1994, s. 65-68):

a) Özgünlük

Özgün olmak, zihinsel bir sıçrama yapabilmek, bilinenden, gündelikten ya da geleneksel olandan uzaklaşabilmektir. Bu beceriyi elde etmek için kullanılacak en iyi yöntem sinektik yöntemdir. Sinektik yöntem, sorun hakkında olağandışı yollar kullanarak, metafor veya benzetmeye dayalı yaratıcı düşünme yöntemidir. Bu şekilde öğretmen adayları dersin sunumu için özgün fikirler üretebilir.

b) Akıcılık

Akıcılık, aynı sorunu çözmek için birçok fikir üretme yeteneğidir. Bu beceriyi elde etmenin en iyi yöntemi beyin fırtınasıdır ve katılımcılar tarafından oluşturulan tüm öneriler herhangi bir yargılama veya itirazda bulunulmaksızın yazılabilir. Bu aşamada her öğretmen adayı, belirlenen zaman sınırında ders için mümkün olduğu kadar çok fikir yazmak için bağımsız olarak çalışabilir.

c) Özetleme

Bir dizi olasılıktan en iyi, en önemli veya en etkili olanı tanımlama bölümüdür. Burada her öğretmen adayı, ders temasıyla ilgili etkili öğrenmeyi en iyi şekilde kolaylaştıracak fikir üzerinde bir fikir birliğine varmak için işbirlikçi öğrenme yoluyla fikirlerini grubun geri kalanıyla paylaşabilir.

d) Ayrıntı

Ayrıntılara ulaşabilmek bir fikri uygulanabilir kılmak için önemli bir role sahiptir. Bu süreçte öğretmen adayları buldukları özgün fikrin ayrıntılarını tasarlama sürecine geçerler. Bu şekilde dersin tasarımına dair tüm ayrıntılar planlanabilir.

e) Açıklık

Açık olmak, bulunan alternatif fikirlerin erken son bulmasını önlemektedir. Tek bir soruna birçok çözüm üreten öğretmen adayları, derslerini tasarladıktan sonra öğretim elamanı devreye girebilir. Özellikle sorunun netliği, nasıl kurulduğu, problem ortamından çözüme nasıl geçiş olacağı ve incelenen çözümlerde öğrencilere mümkün olduğunca yaratıcı olmaları için nasıl teşvik edileceği konusunda fikir paylaşımı yapılabilir.

Wadaani (2015)'e göre öğretmenler, tipik olarak kullandıkları öğretim yöntemlerini güçlendiren bir yaratıcılık ortamı yaratmak için bazı öğretim stilleri uygulayabilirler. Ayrıca tüm öğrenciler için yaratıcılığını geliştirmeye yönelik bazı ek öğretim teknikleri kullanabilirler veya yaratıcılığın belirli yönlerini geliştiren özel olarak kullanılabilecek öğretim yöntemleri tasarlayabilirler.

Yaratıcılığın aktarılması ve yaratıcı öğrencinin keşfedilmesi bu alanda eğitim almış öğretmenlerle mümkün olmaktadır (Bayındır, 2013). Bu nedenle, öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici davranış kazanımları içeren eğitim programlarının,

öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarını değiştireceği ve yaratıcılık konusunda farkındalık kazandıracağı düşünülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar

2.5.1.1. Yurtdışında yapılan ilgili makaleler

Emir, Ateş, Aydın, Bahar, Durmuş, Polat, Yaman (2004)'ın Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda farklı bölümlerden olan katılımcıların yaratıcılık düzeylerinin birbirine benzer olduğu belirtilmektedir. Benzerliğin gerekçesi olarak öğrencilerin henüz birinci sınıfta olmaları ve farklı bölümlerde olsalar da öğretmenlikle ilgili benzer eğitimlerden geçtikleri öne sürülmektedir.

Özben, Argun (2005)'un Buca Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada fen bilimleri, sosyal bilimler ve sanat alanlarında okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri karşılaştırılmış ve çalışmanın sonucunda sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri, fen bilimleri ve sanat alanlarında okuyan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Erdoğan (2006)'nın yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarılar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Diyarbakır'daki ilköğretim okullarında eğitim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf içinde demokratik tutum sergilemesinin öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesinde destek olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin yaratıcılık ile akademik başarı ilişkisi arasında düşük ancak anlamlı fark saptanmıştır.

Özmuş (2012)'un yaptığı Öğretmen Eğitiminde Yaratıcılık ve İnovasyon adlı çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamında okullardaki yaratıcılığın ve inovasyonun öğretmen temelli olduğu ve öğrencilerin yaratıcı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirilebilmek için öğretmenler tarafından sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar yapılması ve öğretmenlerin yaratıcılığını ve yenilikçi düşünme becerilerini en üst düzeye çıkarmasının önemi vurgulanmıştır.

Demir,Yıldırım (2017)'ın yaşları 17-18 arasında değişiklik gösteren 9 lise öğrencisine, 8 oturum süren sanatla terapi programı uygulamıştır. Çalışma, lise öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri üzerine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda katılımcıların depresyon ve anksiyete düzeylerindeki azalmada anlamlı fark olduğu ancak stres düzeylerindeki azalmada etkili olmadığı bulunmuştur.

Demir (2017)'in yaşları 24-62 arasında değişen 11 katılımcıyla yaptığı dışavurumcu sanat terapisi programında, katılımcıların psikolojik belirtileri, umutsuzluk, otomatik düşünceler ve fonksiyonel olmayan tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Program 9 oturum olarak hazırlanmış ve 180 dakika sürmüştür. Program sonucunda katılımcıların, umutsuzluk, otomatik düşünceler, işlevsel olmayan tutumlar, problem yarattığı bedensel tepki, takıntılı davranışlar, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete, fobik anksiyete, paranoid düşünce ve ağır ruhsal bozukluk belirti düzeylerinin azalmasında anlamlı bir etki görüldüğü ancak öfke düzeylerini azaltmada etkili olmadığı bulunmuştur.

Dikici (2006)'nin yaptığı araştırmada sanat eğitimi alan 50 lise öğrencisi ve sanat eğitimi almayan 50 lise öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmanın sonucunda sanat eğitimi alan öğrencilerin, sanat eğitimi almayan öğrencilere kıyasla yaratıcılık tutumlarının daha fazla olduğu bulunmuştur.

2.5.1.2. Yurtiçinde yapılan ilgili tezler

Kaya (2014)'nın Yüksek Lisans Tezi kapsamında yaptığı üniversite birinci sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciden oluşan çalışmada, katılımcılara dışavurumcu sanat terapisi programı uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle 3 oturum çalışılmış ve sürekli akış ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık elde edilmiştir ancak durumluk akış ölçeğinde anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Psikolojik iyi oluş ve akış durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.5.2. Yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar

2.5.2.1. Yurtdışında yapılan ilgili makaleler

Hoffmann (2016)'nın sanat terapisinin tedavilerdeki rolünü incelediği çalışmasında, sanat terapisi uygulamalarının bireyler üzerinde kendini kabullenme, öz saygıyı arttırma, bilişsel ihtiyaçları karşılama ve sosyal beceriler geliştirmeye yardımcı olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda sanat terapisinin, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirdiği, çocukların yaratıcılık düzeylerini geliştirmek için kullanılabilecek bir yöntem olduğu için eğitimde yaygın olarak kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Gençlere stresin doğasını anlamalarına ve stres düzeylerini azaltmalarına yardım etmek amaçlı program geliştirilen bir çalışmada (Lindsey, Robertson ve Lindsey, 2018), bilinçli farkındalık ve dışavurumcu sanat terapisi odaklı yaklaşımın stres düzeyini azalttığı belirtilmektedir. Program toplamda 12 saat ve 6 haftadan oluşmaktadır. Programın temelinde stresi temsil edip dışavurumunu sağlayacak şekilde çeşitli maskelerin yapılması bulunmaktadır. Program sonrasında üç haftalık izleme ölçümleri yapılmıştır. İzleme ölçümlerine göre programın, stresin yanında kaygıyı azaltmada da etkili olduğu raporlanmaktadır.

Gambrel, Burge ve Sude (2020), Meksika kökenli Amerikalı bir genç ile yaptıkları örnek olay çalışmasında, sanatın terapötik süreçteki etkisini incelemektedir. Kaygı, öfke gibi duygularını düzenlemekte zorluk çeken gence dışavurumcu sanatsal faaliyetler aracılığıyla duygularını düzenleme ve ifade etme konusunda destek sağlamışlardır. Sanatsal faaliyetlerin, kişinin bedenlen ve zihnen mevcut ana odaklanmasındaki etkisini vurgulamışlardır. Süreç sonunda, katılımcı gencin, duygularını daha iyi ifade edebilen ve bu doğrultuda daha yaratıcı hale geldiği belirtilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmanın modeli yarı deneysel desendir.

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından 9 kişilik deney, 9 kişilik kontrol grubu olmak üzere 18 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların, farklı niteliklerdeki alanları temsil etmesi açısından farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşturulması planlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem, evrendeki her bireyin eşit seçilme şansı olmaması durumunda kullanılmaktadır. Çalışmayı yapan araştırmacının çalıştığı yere yakınsa ve bu konuda araştırma için kolaylık sağlıyorsa; araştırmacı evrene aşina veya evrenle aynı yerde çalışıyorsa bu örneklem yolu tercih edilebilir. Bu çalışmada araştırmacının danışmanı evrende öğretim üyesi olarak görev yapması nedeniyle kolay ulaşılabilir örneklem yolu tercih edilmiştir (Gall, Gall ve Borg, 1999).

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formuyla, öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, okuduğu bölüm şeklindeki kişisel bilgilerinin toplanması amaçlanmaktadır.

3.3.2. Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi (YÖDİndeksi)

Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi Soh (2000) tarafından geliştirilmiş, Akar (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, sınıf ortamında öğrencilerini yaratıcılığa teşvik edecek davranış özelliklerine sahip olup olmadığını ölçmektedir. İndeks dokuz alt ölçek ve her alt ölçekte beşer madde olmak üzere toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama sürecinde dil eşdeğerliği alınmış ($r=.93$) ve toplamda 192

öğretmenin katılımı ile toplanan veriler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilmiş olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları indeksin Türkçe sürümünün orijinal indeksin yapısı ile yeterli uyum sağladığı yönünde bulgular ortaya koymuştur. Tüm indeks için hesaplanan Cronbach'ın Alpha güvenirlik katsayısı ise oldukça yüksek bir değer olan 95'tir. Alınan puan yükseldikçe öğretmenin yaratıcılığa teşvik edici davranışlara sahip olma düzeyi de yükselmektedir. İndeks hem öz değerlendirme hem de gözlem amaçlı olarak kullanılabilir.

3.3.3. Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?)

Yaratıcılık Ölçeği Raudsepp (1981) tarafından geliştirilmiş, Sungur (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek Gülözge Gülel (2006) tarafından, yüksek lisans tezi kapsamında eğitim fakültesi öğrencileriyle uygulanmış, Türk dili ve yazını açısından dilbilimciler tarafından tekrar gözden geçirilip yeniden düzenlenerek “Ne Kadar Yaratıcısınız?” adıyla kullanılmaktadır. Ölçek bireyin davranışları, değerleri, ilgileri, motivasyonları, kişisel özellikleri ile ilgili maddelere sahiptir. Ölçeğin güvenirliği ve geçerliği için açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği ve geçerliği için 109 öğretmen adayı ile ilgili olarak toplanan veriler üzerinde analizler yapıldığı belirtilmektedir. Analizler sonucunda maddeler bütünlüğünü bozan maddelerin çıkarıldığı ve tek faktörden oluşan ölçeğin düzenlenmiş halinin Cronbach Alpha (α) değeri .85 olarak verilmektedir. Böylece ölçeğin toplam madde sayısı 27 ve puan aralığının 27-135 arası olduğu ifade edilmektedir (Gülel, 2006). Ölçekten alınan puanların artması kişinin yaratıcılık düzeyinin artması, alınan puanların azalması ise kişinin yaratıcılık düzeyinin azalması olarak değerlendirilmektedir.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

3.4.1. Altı Haftalık Sanat Terapisi Uygulamalarının Program İçeriği

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarıyla 6 hafta boyunca, haftada bir kez olmak üzere 6 oturumluk uygulama yapılmıştır ve oturumların süresi 1 saat olarak planlanmıştır.

1. Oturum

Malzeme: Not defteri, kalem, top.

Amaç: 1. Oturumda tanışma, katılımcıların oturumdan beklentileri tartışılması ve grup kurallarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1. Oturumun başında katılımcılara, uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla ön test olarak kullanılacak ölçekler ve bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla gerekli bilgiler ve veriler toplanır.

Oturumda katılımcılara not almak istemeleri durumunda tüm oturumlarda kullanabilecekleri bir not defteri ve kalem ulaştırılmıştır. Katılımcılara oturumların ayrıntıları anlatıldıktan ve grup kuralları belirlendikten sonra katılımcılardan isimlerinin baş harfi ile başlayan olumlu bir özelliklerini düşünmeleri istenmiştir. Önce grup lideri kendi ismini söyleyerek çalışmayı başlatır. Grup lideri eline bir top alır, kendi ismini ve bulduğu sıfatı yüksek sesle söyleyerek topu fırlatır, diğer katılımcıyı aynı şekilde çalışmayı sürdürmesi için yönlendirir. (Acar, Düzakın, 2017). Döngü bir süre devam ettikten sonra topu her eline alan katılımcı oturumlardan beklentilerini ve önerdiği kuralları söyleyerek bir diğer katılımcıdan aynı şekilde sürdürmesini istemiştir. Son olarak grup lideri topu yeniden eline alarak, beklentileri özetler ve katılımcıların önerdiği kuralları listeleyip oturumu sonlandırmıştır.

2. Oturum

Malzeme: Dergi, makas, resim kâğıdı.

Amaç: 2. oturumda yapılan sanat etkinlikleri sonucunda katılımcıların duygularının farkına varmaları, duygularını sözel olmayan biçimde ifade etme yönündeki becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

2. oturumda katılımcılardan dergileri hazır bulundurmaları istenmiştir. Katılımcılardan dergiden rastgele bir sayfa seçmelerini ve bu sayfada bulunan üzgün, kızgın, mutlu ve endişeli kişilerin yüzlerinin fotoğraflarını belirleyip kesmeleri ve boş kâğıda kendi oluşturacakları mizahi bir kurgu ile yapıştırmaları istenmiştir. Farklı duygulardan oluşan yüz fotoğraflarını mizahla kurgulamak, katılımcılara olumlu duygularla yeniden bağlantı kurma şansı sunması amaçlanmıştır. Katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir (Buchalter, 2009):

1) Sizi ne güldürür?

2) En son ne zaman güldünüz?

3) Sizi ne kızdırır?

4) Sizi bazı sahnelerinde güldüren ve bazı sahnelerinde duygulandıran bir film izlediniz mi?

Katılımcılardan daha sonra dergiden rastgele bir sayfa seçmeleri ve bu sayfadan gözlerine takılan kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcılar işaretlenen kelimeleri dergiden makasla keserek resim kağıdına istedikleri tasarım biçiminde yapıştırmış, ardından da bu kelimelerin kendilerinde çağrıştırdığı nesne, renk ve biçimleri düşünerek bir resim yapmıştır (Güner, D. Genç, 2019).

Katılımcılarla beraber farklı durumlarda yaşanan farklı duyguların olduğu, bazı duyguları ifade etmenin daha zor olduğu ve sözel olmayan şekilde duyguların nasıl ifade edildiği tartışılarak oturum sonlandırılmıştır.

3. Oturum

Malzeme: Küçük boyutlarda boş kâğıt, poşet, kumaş parçaları, masklar

Amaç: 3. oturumda yapılan sanat etkinlikleri sonucunda katılımcıların kendilerini yargılamış oldukları özellikleri ve kendilerine acı veren duyguların kabulünü sağlaması amaçlanmıştır.

3. Oturumun başında katılımcılara küçük boyutlarda kesilmiş boş kartlar hazırlamaları istenmiş ve katılımcılardan, kendilerini yargılamış oldukları özelliklerinden birini veya birkaçını bu kartlara yazması istenmiştir. Yazılan kartlar bir poşette toplanarak katılımcılardan poşetteki kartlardan birini seçmesi istenmiştir. Grup lideri tarafından katılımcılar iki ayrı gruba ayrılarak onlardan birlikte kararlaştırdıkları bir masal seçmeleri ve bu masalı canlandırmaları istenmiştir. Kararlaştırılan oyunda, her birinin seçtiği ‘kendilerini yargılamış oldukları özellik’ kartlarındaki kelimeleri kullanmışlardır. Bu süreçte bir grup canlandırma yaparken diğer grup canlandırmayı izlemiştir. Bu çalışmanın sonucunda kötü olduğunu düşündükleri özelliklerinin, bir oyun içinde mizaha dönüşüp, güldürü öğesi olabileceği farkındalığını sağlamak amaçlanmıştır (Eracar, 2013; Buchalter, 2009).

Oturumun sonunda katılımcılarla, onların kendilerini yargıladıkları özelliklerin ve onlara acı veren duyguların farklı zaman ve bağlamda farklı şekilde ifade edilmesinin yarattığı farklılıklar üzerine tartışılarak oturum sonlanmıştır.

4. Oturum

Malzeme: CD çalar, kil, modelaj kalemleri.

Amaç: 4. oturumda yapılan sanat etkinlikleri sonucunda katılımcıların kabul etmekte zorluk yaşadığı duyguları, dışsallaştırma ve somutlaştırma yoluyla ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

4. Oturumda önce katılımcılardan gözlerini kapatarak çalınan müziği dinlemelerini, kendilerini üzen durumları ve olayları düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra katılımcılardan bulunulan mekâna göre hareket edilerek dikkatini çeken, olumsuz duygu ve olaylarla ilişkilendirdikleri bir nesneyi almaları istenmiştir. Sonra oturum sürecine devam edilip, katılımcıların her birine kil ve kili şekillendirebilecekleri malzemeleri hazır bulundurmaları istenmiştir. Katılımcılardan estetik kaygı duymadan bir heykel yapması, olumsuz duygu ve olaylarla ilişkilendirdikleri nesneleri de bu heykelde kullanmaları söylenmiştir. Bu oturumun sonucunda, katılımcıların baş etmekte zorlandıkları olumsuz duygu ve olayları, yeni bakış açısıyla farklı bir durumda görebilmesini sağlamak amaçlanmıştır (Buchalter, 2009).

Katılımcılara, ortaya koydukları ürünün neye benzediği, nasıl özelliklerinin olduğu, kişiye nasıl hissettirdiği sorulmuştur. Böylelikle kişinin kendi duygularına hem somutlaştırma yoluyla daha farklı bakması ve hem de acı veren yaşantıların kendisinden ayrı bir olgu olduğunu anlaması beklenerek oturum sonlandırılmıştır.

5. Oturum

Malzeme: CD çalar, enstrümantal müzik, resim kâğıdı, boya kalemleri.

Amaç: 5. Oturumda yapılan sanat etkinlikleri sonucunda katılımcıların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

5. oturumda, katılımcılar seçtiği bir kalemi eline alarak gözlerini kapatarak enstrüman ağırlıklı bir müziği dinleyerek kalemi kâğıdın üzerinde dilediği gibi dolaştırmıştır. Katılımcılar müzik bittiğinde gözlerini açarak ve önlerindeki kâğıttaki rasgele karalamalara bakarak bazı karalamaları bir nesneye veya soyut bir olguya benzetmiştir. Bunları belirginleştirip renklendirerek oluşturdukları imgeleri bir kâğıda yazıp, bu imgelerden oluşan bir masal yazmaları istenmiştir (Güner, D. Genç, 2019).

Katılımcıların daha önce hiç düşünmedikleri tamamen rastlantısal olarak ortaya çıkan imgeleri yine hiç düşünmedikleri şekilde bir masal kurgusu içerisinde kullanarak

katılımcıların yaratıcı düşünceleri amaçlanmıştır. Oturum sonunda katılımcılar ürünlerini ortaya koyarak masallarını anlatmıştır. Oturum geribildirim alındıktan sonra sonlandırılmıştır.

6. Oturum

Malzeme: CD çalar, enstrümantal müzik, resim kâğıdı, suluboya, boya kalemleri.

Amaç: 6. oturumda yapılan sanat etkinlikleri sonucunda katılımcıların yaratıcılığa teşvik edici davranış kazanımlarını geliştirmesi ve bu davranış biçiminin sınıf ortamında öğrencilere yönelik olarak nasıl kullanılabileceğinin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Bu oturumda grup lideri iki enstrümanın birlikte yer aldığı sözsüz bir müzik açarak, katılımcılardan kendilerine daha önce sıkça iletişim kurmadığı bir partner seçmeleri istemiştir. Grup lideri duyulan iki enstrümandan kendilerine en yakın hissettiklerini seçmelerini istemiş ve katılımcılar partnerleriyle bu iki sesin temsili için bir iş bölümü anlaşması yapmıştır. Grup lideri, katılımcılardan müziğin etkisine kendilerini bırakarak partneriyle birlikte bir hareket halinde olmasını istemiştir. Partnerlerden biri bir sesi (keman/trompet) diğeri diğeri sesi (piyano/arp) canlandıran bir devinim içinde olmasını istemiştir. Burada katılımcıların kelimeler ve işaretler olmaksızın etkileşim içinde olmaları ve birbirlerine uyum sağlamaları beklenmiştir. Ardından ikili partnerlerden oluşan katılımcılara bir resim kâğıdı ve suluboya malzemesi ile, seçilen sesin rengini hissetmeleri ve melodiyi birlikte resim yapmaları söylenmiştir. (Eracar, 2013). Ortaya çıkan desenler ardından katılımcılar partnerlerine şu soruları sormuştur:

- 1) Kendini müzikteki hangi sese daha yakın hissettin?
- 2) Bu ses sana izlediğin bir filmi anımsattı mı?
- 3) Bu melodiyi sen oluştursaydın adı ne olurdu?
- 4) Bu melodinin bir rengi olsaydı bu renk ne olurdu?

Katılımcılar partnerleri tarafından kendilerine sorulan sorular doğrultusunda kendi duygu ve düşüncelerindeki değişimleri ifade ederek, kendi yaşantılarını müzik, film ya da resim ile bağdaştırarak ifade etmenin nasıl bir süreç olduğunu tartışmışlardır.

Grup lideri katılımcıların deneyimlerini özetlemiş ve daha önceki oturumlardaki deneyimleri de hatırlatarak kişinin kendini ifade edebilmesi, duygularını anlayabilmesi ve

dışsallaştırabilmesi süreçlerinde sanatı bir araç olarak kullanmanın farklı bakış açısı ve yaklaşımlar gerektirdiğini vurgulamıştır. Sanat aracılığıyla dışavurum yapmanın bireyin yaratıcılığı üzerindeki etkileri katılımcılarla tartışılmıştır. Grup lideri, yapılan etkinliklerde katılımcıları yaratıcı davranmaya yöneltten faktörlerin neler olduğunu sormuş, daha sonra yaratıcılığa teşvik etmede sergilenmesi beklenen davranışsal özellikler (Cropley, 1997) lider tarafından katılımcılara okunmuştur.

Oturumun son kısmında ise, katılımcılarla kendi sınıflarında öğrencilerini yaratıcılığa teşvik edebilmek için, okunan davranışsal özelliklerden hangilerinin kullanılabileceği tartışılmıştır.

6 haftalık süreç özetlenip geribildirim alınarak katılımcılara son test değerlendirmesi amacıyla ölçekler uygulanmış ve uygulama süreci sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmacı tarafından literatürden yararlanarak geliştirilen Dışavurumcu Sanat Terapisi uygulamalarından oluşan 6 haftalık programdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleridir. Verilerin analizi IBM SPSS 22.0 programı ile yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 değerleri arasında olduğundan normal dağılım gösterdikleri söylenebilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Bu doğrultuda diğer yapılacak testler normal dağılım koşuluna uygun olarak tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının programdan önceki yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinin aynı olup olmadığını belirlemek için Bağımsız İki Örnek t Test kullanılmıştır. Katılımcıların yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinin ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Bağımlı Örneklem için t testi kullanılmıştır. Sınıflara ve bölümlere göre puan ortalamalarını karşılaştırılması amacıyla Tek Yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Farklılıkların kaynağını bulmak için Hochberg's GT2 testi yapılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Tablo 1. Ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçek	Cronbach's Alpha Katsayısı
Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcınız?)	.80
Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi	.96

Araştırmanın ölçme araçlarından Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi'nden elde edilen verilere göre ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .96 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmada Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi verilerinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek, ölçmesi amaçlanan özellikleri güçlü bir şekilde ölçmektedir. Güvenirlik katsayısının .70'ten fazla olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın ölçme araçlarından biri olan Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcınız?)'nden elde edilen verilere göre ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .80 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmada Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcınız?)'nin verilerinin güvenilirliğinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek, ölçmesi amaçlanan özellikleri iyi bir şekilde ölçmektedir. Güvenirlik katsayısının .70'ten fazla olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

3.7. Araştırmanın Zaman Çizelgesi

Tablo 2. Zaman çizelgesi

Aşamalar	Süre
Tez Hazırlık Dönemi	4 ay
Veri Toplama	4 ay
Değerlendirme	3 ay 2 hafta
Basım	2 hafta
Toplam	12 ay

BÖLÜM IV

BULGULAR

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Tablo 3 ve 4’de verilmektedir.

Tablo 3. *Deney grubu katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı*

Cinsiyet	n	%
Kadın	8	%88
Erkek	1	%11
Toplam	9	%100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren deney grubu katılımcılarının %88’inin (8) kadın, %11’inin (1) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. *Kontrol grubu katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı*

Cinsiyet	n	%
Kadın	6	%66
Erkek	3	%33
Toplam	9	%100

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu katılımcıların %66’sının (6) kadın, %33’ünün (3) erkek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okuduğu bölüme göre dağılımı Tablo 5 ve 6’da verilmektedir.

Tablo 5. Deney grubu katılımcılarının okuduğu bölüme göre dağılımı

Okuduğu Bölüm	n	%
Sınıf Öğretmenliği	2	%22
İngilizce Öğretmenliği	4	%44
Resim-İş Öğretmenliği	1	%11
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	2	%22
Toplam	9	%100,0

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubu katılımcılarının %22'sinin (2) Sınıf Öğretmenliği, %44'ünün (4) İngilizce Öğretmenliği, %11'inin (1) Resim-İş Öğretmenliği ve %22'sinin (2) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Kontrol grubu katılımcılarının okuduğu bölüme göre dağılımı

Okuduğu Bölüm	n	%
Sınıf Öğretmenliği	1	%11
İngilizce Öğretmenliği	1	%11
Resim-İş Öğretmenliği	1	%11
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	3	%33
Fen Bilimleri Öğretmenliği	1	%11
Özel Eğitim Öğretmenliği	2	%22
Toplam	9	%100,0

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubu katılımcılarının %11'inin (1) Sınıf Öğretmenliği, %11'inin (1) İngilizce Öğretmenliği, %11'inin (1) Resim-İş Öğretmenliği, %33'ünün (3) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü, %11'inin (1) Fen Bilimleri Öğretmenliği, %22'sinin (2) Özel Eğitim Öğretmenliği öğrencisi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 7 ve 8’de verilmektedir.

Tablo 7. *Deney grubu katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı*

Sınıf Düzeyi	n	%
1. Sınıf	1	%11
2. Sınıf	1	%11
3. Sınıf	2	%22
4. Sınıf	5	%55
Toplam	9	%100

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu katılımcılarının %11’inin (1) birinci sınıf öğrencisi, %11’inin (1) ikinci sınıf öğrencisi, %’sinin (2) üçüncü sınıf öğrencisi ve %55’inin (4) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 8. *Kontrol grubu katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı*

Sınıf Düzeyi	n	%
1. Sınıf	1	%11
2. Sınıf	0	%0
3. Sınıf	1	%11
4. Sınıf	7	%78
Toplam	9	%100

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubu katılımcılarının %11’inin (1) birinci sınıf öğrencisi, %0’ının (0) ikinci sınıf öğrencisi, %11’inin (1) üçüncü sınıf öğrencisi ve %78’inin (7) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 9. *Katılımcıların cinsiyetine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız iki örneklem t test sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcınız?)	Kadın	14	4.02	0.36	0.001	0.056
	Erkek	4	3.74	0.33		
Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi	Kadın	14	5.35	0.38	0.65	0.001
	Erkek	4	4.51	0.47		

***Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.**

Katılımcıların cinsiyete göre yaratıcılık düzeyine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, kadınlar ile erkeklerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0.05$) bulunmamaktadır.

Katılımcıların cinsiyete göre yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışı düzeyine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, kadınlar ile erkeklerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<0.05$) tespit edilmektedir. Buna göre, kadınların ($\bar{x}=5.35$) erkeklere ($\bar{x}=4.51$) göre yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 10. *Sınıf düzeyine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA testi sonuçları*

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	F	p
Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcınız?)	1	2	3.83	0.21	2.625	0.067
	2	1	4.62	0.15		
	3	3	3.89	0.57		
	4	12	3.94	0.31		
	Toplam	18	3.96	0.37		
Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları	1	2	5.16	0.42	0.994	0.408
	2	1	5.67	0.10		
	3	3	5.33	0.57		

İndeksi	4	12	5.08	0.54
Toplam		18	5.17	0.53

***Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.**

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre yaratıcılık düzeyine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyleri ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı ($p>0.05$) saptanmıştır.

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışı düzeyine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyleri ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0.05$) bulunmamaktadır.

Tablo 11. Bölüme göre puan ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcınız?)	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	5	3.73	0.28	7.54	0.001	Resim Öğr.>PDR, Resim Öğr.>İngilizce Öğr.,
	İngilizce Öğretmenliği	5	3.81	0.32			
	Sınıf Öğretmenliği	3	4.22	0.27			
	Resim-İş Öğretmenliği	2	4.58	0.14	Resim>Fen Öğr., Resim>Özel Eğt. Öğr.		
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	1	4.07	0.00			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	2	3.84	0.17	Sınıf Öğr.>PDR		
Toplam	18	3.96	0.37				
Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	5	4.82	0.71	2.34	0.06	
	İngilizce Öğretmenliği	5	5.24	0.46			

Sınıf Öğretmenliği	3	5.28	0.34
Resim-İş Öğretmenliği	2	5.76	0.11
Fen Bilimleri Öğretmenliği	1	5.15	0.00
Özel Eğitim Öğretmenliği	2	5.08	0.13
Toplam	18	5.17	0.53

***Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.**

Katılımcıların bölüme göre yaratıcılık düzeyine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar homojenlik varsayımını sağladığı ve örneklem grupları arasında fark fazla olduğu için post hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan testin sonucunda, Resim-İş Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce Öğretmenliği, Fen Bilimleri Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünü öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların bölüme göre yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları düzeyine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p>0.05$) tespit edilmemiştir.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamalarına göre bağımsız iki örnek t testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	P
Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?)	Deney Ön Test	9	3.93	0.44	0.458	0.742
	Kontrol Ön Test	9	3.90	0.33		
Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi	Deney Ön Test	9	5.16	0.45	0.207	0.550
	Kontrol Ön Test	9	4.96	0.60		

*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamalarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buna göre, deney ve kontrol grubunun ön test puanları sonucunda birbirine denk iki grup olduğu saptanmıştır.

Tablo 13. Deney grubu ön test son test puan ortalamalarına göre bağımlı örneklem için t testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?)	Deney Ön Test	9	3.93	0.44	-0,527	0.61
	Deney Son Test	9	4.06	0.48		
Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi	Deney Ön Test	9	5.16	0.45	-2,335	0.048
	Deney Son Test	9	5.51	0.35		

*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Deney grubunda, ön test son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, sanat terapisi uygulamalarından sonra yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0.05$) tespit edilmemiştir.

Deney grubunda, ön test son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, sanat terapisi uygulamalarından sonra yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<0.05$) saptanmıştır.

Tablo 14. Kontrol grubu ön test son test puan ortalamalarına göre bağımlı örneklem için *t* testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği	Kontrol Ön Test	9	3.90	0.33	0.185	0.858
(Ne Kadar Yaratıcınız?)	Kontrol Son Test	9	3.91	0.24		
Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi	Kontrol Ön Test	9	4.95	0.60	-0.31	0.749
	Kontrol Son Test	9	5.04	0.59		

***Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.**

Kontrol grubunda, ön test son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kontrol grubunda, ön test son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, ilgili literatür kapsamında ve bulguların veriliş sırasına göre tartışılmaktadır.

Araştırmada “Sanat terapisi uygulamaları öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?” problem sorusudur. Bu soruyu test etmek için ilk olarak deney ve kontrol grubunun program öncesindeki başlangıç düzeylerinin aynı veya yakın olması beklenmektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun başlangıçta denk düzeyde, benzer yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Deney grubuna uygulanan programın etkililiğini test etmek amacıyla deney grubunun ön test ve son testte ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre, deney grubunun yaratıcılık düzeylerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgunun ilk sebebi, deney grubunun yaratıcılık düzeylerinin ön test sonucunda da oldukça yüksek olması olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda deney grubunun ön test ve son test arasında yalnızca 6 hafta olmasının, sonuçları etkileyebileceği düşünülmektedir. Buna göre, yaratıcılığa etki etmesi bakımından program içeriği düzenlenerek geliştirilebilir.

Deney grubunun yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, program sayesinde öğretmen adayları, öğrencilerinin nasıl daha yaratıcı olabileceği ve onları bu konuda nasıl destekleyebileceği konusunda farkındalık kazanmış ve gelişme göstermiştir denebilir. Programın bu alanda öğretmen adaylarına olumlu etki yaptığı söylenebilmektedir.

Deney grubunun yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyindeki gelişiminin tesadüfi olup olmadığını test etmek amacıyla, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları incelenmiştir. Kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamalarında istatistiksel olarak

anlamalı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, deney grubuna programın uygulandığı süre boyunca herhangi bir programa maruz kalmayan kontrol grubunun yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinin aynı seviyede kaldığını, herhangi bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ön test-son test analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara göre, başlangıçta aynı düzeyde olan deney ve kontrol grubundan, deney grubu, uygulanan program sonucunda yaratıcılığa teşvik edici davranış konusunda gelişim göstermiştir. Aynı süreç içerisinde işlem görmeyen kontrol grubunda değişim olmaması, deney grubundaki değişimin uygulanan program kaynaklı olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgulara göre, Dışavurumcu Sanat Terapisi Uygulamalarının, öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyini arttırdığı görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, uygulamaların öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyini arttırarak dolaylı yoldan adayların mesleğe başladığı zaman kendi öğrencilerini de etkileyeceği söylenebilmektedir.

5.1.1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması

Araştırmada “Cinsiyete göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” ilk alt problem olarak incelenmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde ise Küçükkaragöz, Kılıç (2017)’ın Resim-İş Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının psiko-sosyal özelliklerine göre yaratıcılık düzeyleri ve benlik imajı algılarının incelendiği çalışmada, Mann Whitney-U testi sonuçlarında, öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Karaoğlu, Turan, Pepe (2016) tarafından, Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ve duygusal zekâ seviyelerinin incelenen araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaratıcılık ve duygusal zekâ skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Polat, Konaş (2017) tarafından, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini incelemek amacıyla 189 sınıf öğretmeniyle uygulanan çalışmada, yapılan t-testi sonuçlarına

göre erkek sınıf öğretmenlerin yaratıcılık puan ortalamaları, kadın sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek bulunmasına rağmen bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

5.1.2. Okuduğu bölüme göre öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması

Araştırmada “Okuduğu bölüme göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” ikinci alt problem olarak incelenmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinde okuduğu bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Yapılan testin sonucunda, Resim Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin diğer bölümdeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Literatürde ise Özben, Argun (2005)’un Buca Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada fen bilimleri, sosyal bilimler ve sanat alanlarında okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri karşılaştırılmış ve çalışmanın sonucunda sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri, fen bilimleri ve sanat alanlarında okuyan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Emir, Ateş, Aydın, Bahar, Durmuş, Polat, Yaman (2004)’ın eğitim fakültesinde öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda farklı bölümlerden olan katılımcıların yaratıcılık düzeylerinin birbirine benzer olduğu belirtilmektedir. Benzerliğin gerekçesi olarak öğrencilerin henüz birinci sınıfta olmaları ve farklı bölümlerde olsalar da öğretmenlikle ilgili benzer eğitimlerden geçtikleri öne sürülmektedir.

Özben, Argun (2005)’un Buca Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada fen bilimleri, sosyal bilimler ve sanat alanlarında okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri karşılaştırılmış ve çalışmanın sonucunda sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri, fen bilimleri ve sanat alanlarında okuyan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Bakaç, Özen (2016) tarafından, birinci sınıf öğretmen adaylarına uygulanan, öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırma sonucunda, en yüksek yaratıcılık algı düzeyine sahip olan bölümün İngilizce Öğretmenliği olduğu, en düşük yaratıcılık algı düzeyine sahip olan bölümün ise Müzik Öğretmenliği olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması

Araştırmada “Sınıf düzeylerine göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” üçüncü alt problem olarak incelenmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinde sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Literatürde ise Küçükkaragöz, Kılıç (2017)’ın Resim-İş Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının psiko-sosyal özelliklerine göre yaratıcılık düzeyleri ve benlik imajı algılarının incelendiği çalışmada, Mann Whitney-U testi sonuçlarında, öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Karaoğlu, Turan, Pepe (2016) tarafından, Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ve duygusal zekâ seviyelerinin incelendiği çalışmada, katılımcıların sınıflarına göre yaratıcılık toplam skorunda 1.sınıf ile 2.sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

5.1.4. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması

Araştırmada “Cinsiyete göre, öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” dördüncü alt problem olarak incelenmektedir. Katılımcıların cinsiyete göre yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışı düzeyine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, kadınlar ile erkeklerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0.05$) tespit edilmektedir. Buna göre, kadınların ($\bar{x} = 5.35$) erkeklere ($\bar{x} = 4.51$) göre yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Literatürde ise Karaduman, Çiftçi (2018)'nin yaptığı, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının incelendiği çalışmada, cinsiyete göre yaratıcılığı destekleyici davranış gösterme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.5. Okuduğu bölüme göre öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması

Araştırmada “Okuduğu bölüme göre, öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” beşinci alt problem olarak incelenmektedir. Araştırma sonucunda, katılımcıların bölüme göre yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları düzeyine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Literatür araştırmalarına bakıldığında benzer çalışmaya rastlanamamıştır.

5.1.6. Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri ile ilgili bulguların tartışılması

Araştırmada “Sınıf düzeyine göre, öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” altıncı alt problem olarak incelenmektedir. Araştırma sonucunda, katılımcıların sınıf düzeylerine göre yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları düzeyine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyleri ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Literatür araştırmalarına bakıldığında benzer çalışmaya rastlanamamıştır.

5.2. Sonuç

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar açıklanmaktadır. Öğretmen adaylarının dışavurumcu sanat terapisi uygulamaları sonuçları ile yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları ilişkisinin incelenmesi sonuçlarından elde edilen bulgular aşağıda 8 maddede özetlenmektedir.

1. Öğretmen adayların yaratıcılık düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde kadın ve erkek adayların yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.
2. Öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde kadın adayların erkek adaylara göre yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
3. Öğretmen adayların yaratıcılık düzeyleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
4. Öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
5. Öğretmen adayların yaratıcılık düzeyleri okuduğu bölüme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Yapılan testin sonucunda, Resim Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin diğer bölümdeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.
6. Öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeyleri okuduğu bölüme göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
7. Sanat terapisi uygulamalarının kullanıldığı program sonrasında deney grubunun, deneysel işleme maruz kalmayan kontrol grubuna göre yaratıcılık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
8. Sanat terapisi uygulamalarının kullanıldığı program sonrasında deney grubunun, deneysel işleme maruz kalmayan kontrol grubuna göre yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranış düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Uygulamalar sonrası deney grubunun yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Programın uygulanması ve yürütülmesi esnasında araştırmacı ve yürütücünün katılımcılar ve işleyişle ilgili gözlemlerine aşağıda yer verilmektedir:

6 farklı uygulama oturumlarında yer alan müzik, resim, tiyatro, dans, edebiyat, heykel gibi farklı sanat disiplinlerinin yer alması, bazı öğretmen adaylarının daha önce

ilgilenmediği sanat disiplinleriyle de tanışmasına sebep olmuştur. Bu tanışma sonucunda öğretmen adaylarının farklı sanat disiplinlere olan ilgisinin arttığı gözlemlenmiştir.

Oturumlarda yer alan uygulamalar sonucunda öğretmen adaylarının, görsel, işitsel ve dokunsal algılarını harekete geçiren etkinlikler sonucunda, öğretmen adaylarının etkinlikler sonrası tartışma sürecinde, farklı düşünme ve yorumlama davranışı gösterdiği gözlemlenmiştir.

Oturumlarda yer alan görsel sanatlar disiplinlerinde (resim, heykel vb.) kadın katılımcıların ilgisinin daha fazla olduğu, erkek katılımcıların ise ilgisinin daha az olduğu gözlemlenmiştir.

Oturumlarda yer alan görsel ve işitsel sanat disiplinlerinde (tiyatro, dans vb.) kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha az çekingen tavır gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ancak uygulama sırasında kadın ve erkek katılımcıların ilgilerinin eşit düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Oturumlarda yer alan yazınsal sanat disiplinlerinde (masal, şiir vb.) erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha ilgili olduğu gözlenmiştir. Uygulamalar sırasında kadın ve erkek katılımcılar çekingen tavır göstermemiş, uygulama sonunda ürünlerini diğer katılımcılarla paylaşma konusunda istekli olmuşlardır.

Oturumda yer alan işitsel (müzik) sanat disiplini uygulamalarında erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha ilgili olduğu gözlenmiştir. Ancak uygulama sonrası tartışma bölümünde, ürünlerin ve hislerin paylaşımı sırasında erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre daha fazla çekingen tavır sergilemiştir.

Çalışmanın bulguları incelenerek tartışılmıştır. Yukarıda açıklanan sonuçlar paralelinde yapılan öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.3. Öneriler

1. Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan veriler ve literatür taraması ışığında, öğretmen adaylarının, yaratıcılığını ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeyi destekleyen eğitimlere katılması önerilmektedir.

2. Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan veriler ve literatür taraması ışığında, öğretmen adaylarının yaratıcılığa teşvik edici davranış geliştirmesi ve kendi alanlarında girdikleri derslerde öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik etmeleri önerilmektedir.

3. Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan veriler ve literatür taraması ışığında, ilköğretim, ortaöğretim ve lisede görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunun önemini göz önünde bulundurarak, öğrencileri yaratıcılığa teşvik edebilmesi için farklı sanat disiplinlerini tanımaları ve temel sanat eğitimi almaları önerilmektedir.

4. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının, sınıf içinde farklı öğretim tekniklerini kullanabilmesi sınıf içindeki performansa da etkili olacaktır. Bu yüzden öğretmen adaylarının farklı sanat disiplinlerini kullanarak yaratıcı etkinlikler yapması ve öğrencileri yaratıcılığa teşvik etmesi önerilmektedir.

5. Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan veriler ve literatür taraması ışığında, yaratıcılığa teşvik edici davranış ve öğretmen adaylarının yaratıcılığının gelişmesi sonucunda öğrencilerine olan etkisi konusunda az sayıda Türkçe kaynağa rastlanmıştır. Bu konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

6. Öğretmen adaylarına veya göreve başlamış öğretmenlere seminer, hizmet içi eğitim kursu, konferans gibi eğitim temelli oturumlarda yaratıcılık ve yaratıcılığı destekleyen davranış gelişimi konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir.

7. Eğitimcilerin yaratıcılığı destekleyici materyaller kullanmaları, sınıf dışını da aktif kullanarak farklı ortamlarda da çocuklarla yaratıcı etkinlikler yapması önerilmektedir.

8. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarından oluşan, 9 Deney ve 9 Kontrol grubu olmak üzere 18 kişi ile sınırlandırılmıştır. Diğer eğitim fakültelerinde de uygulanarak etkisinin ölçülmesi önerilebilir.

9. Dışavurumcu sanat terapisi uygulamaları program içeriği öğretmen adaylarının yaratıcılığa etkisini geliştirmesi açısından düzenlenip geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, A.Ş.S. ve Düzakın, S.C. (2017). *Sanatla terapi ve yaratıcılık bir eğitim modeli olabilir mi?* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramının yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50.
- Ağluç, L. (2013). Sanat yaratıcılık bağlamında insan ve yaratma güdüsü. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(1), 1-14.
- Akar, İ. (2014). Yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksi'nin (yöndindeksi) türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31-46.
- Amabile, T. (2013). Componential theory of creativity/Teresa M. Amabile. *Harvard Business School: Encyclopedia of Management Theory* [Eric H. Kessler, ed.].— *Sage Publications*.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 19-32.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual review of psychology*, 32(1), 439-476.
- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Best, D. (1991). Creativity: Education in the spirit of enquiry. *British Journal of Educational Studies*, 39(3), 260-278.
- Buchalter, S. (2009). *Art therapy techniques and applications*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Buchholz, E. L., Buhler, G., Stotland, I., Hille, K., & Kaeppele, S. (2012). *Başvuru Kitapları Sanat*. İstanbul: NTV Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capacchione, L. (2017). *Sanat terapisiyle iyileşmek*. İstanbul: Kak-nüs Yayınevi.

- Clapham, M. M. (2001). The effects of affect manipulation and information exposure on divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 335-350.
- Connolly Baker, K. ve Mazza, N. (2004). Yazmanın iyileştirici gücü: şiir terapisinin etkileyici / yaratıcı bileşenini uygulamak. *Şiir Terapisi Dergisi*, 17 (3), 141-154.
- Constantine, L. L. (1978). Family sculpture and relationship mapping techniques. *Journal of Marital and Family Therapy*, 4(2), 13-23.
- Cropley, A. J. (1982). *Kreativität und erziehung*. Munich: Reinhardt.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. *The creativity research handbook*, Vol 1, (83-114).
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using?. *Roeper review*, 23(2), 72-79.
- Danacı, E. A. (2009). Aktarım ve karşı-aktarım. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 10(3), 55-58.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 8, 80-91.
- Davis, G. A. (1981). Personal creative thinking techniques. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 99-101.
- Davis, G. A. (1981). Personal creative thinking techniques. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 99-101.
- Davis, G. A. (1982). A model for teaching for creative development. *Roeper Review*, 5(2), 27-29.
- De Botton, A. ve Armstrong, J. (2013). *Terapi olarak sanat*. İstanbul: Everest Yayınları
- Demir, V. (2017). Dışavurumcu sanat terapisinin psikolojik belirtiler ile bilişsel işlevlere etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 575-598.
- Demir, V. ve Yıldırım, B. (2017). Sanatla terapi programının üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres belirti düzeylerine etkililiği. *Ege Eğitim Dergisi*, (18), 1, 311-344.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139).

- Dilderneği, 2020. Erişim Adresi: <http://www.dildernegi.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html>
- Dobson, K. S. & Dozois, D. J. (2010). *Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies*. Guilford Press.
- Dryden, W., Waller, D., & Gilroy, A. (1992). *Art therapy: A handbook*. Philadelphia: McGraw-Hill Education (UK).
- Ducourneau, G. (2016). *Müzik Terapi İlkeleri*, İstanbul: Nobel Yaşam
- Edwards, D. (2014). *Art therapy*. Los Angeles: Sage.
- Elliott, P. C. (1986). Right (or Left) Brain Cognition, Wrong Metaphor for Creative Behavior: It Is Prefrontal Lobe Volition that Makes the Difference in the Release of Creative Potential. *Journal of Creative Behavior*, 20(3), 202-14.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M., & Yaman, H. (2004). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 105-116.
- Eracar, N. (2013). *Sözden öte sanatta terapi ve yaratıcılık*. İstanbul: 3P Yayınları.
- Eragamreddy, N. (2013). Yaratıcı düşünme becerilerini öğretmek. *Uluslararası İngiliz Dili ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 124-145.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Erinç, S. M. (2011). *Sanat psikolojisi'ne giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Fasko, D. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Yaratıcılık araştırma dergisi*, 13 (3-4), 317-327.
- Feldhusen, J., & Treffinger, D. (1980). Creative thinking and problem solving in gifted education . *Dubuque, IA: Kendall*.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note*, 52374, 64.
- Francisco, J., & Burnett, C. (2008). *Deliberate intuition: Giving intuitive insights their rightful place in the Creative Problem Solving Thinking Skills Model*. In *2nd Creativity and Innovation Management Conference*. Buffalo, NY: International Center for Studies in Creativity. (236-253).

- Freud, S. (2004). *Freud Dictionary of Psychoanalysis*. Barnes & Noble Publishing.
- Gabora, L. (2002). Cognitive mechanisms underlying the creative process. In *Proceedings of the 4th conference on Creativity & cognition*. 126-133.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). *Applying educational research: A practical guide*. Longman Publishing Group.
- Gambrel, L. E., Burge, A., & Sude, M. E. (2020). Creativity, acceptance, and the pause: A case example of mindfulness and art in therapy with an adolescent. *Journal of Creativity in Mental Health*, 15(1), 81-89.
- Garcia, M. E. ve Plevin, M. ve Macagno, P. (2018). *Yaratıcı Hareket ve Dans*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gombrich, E. H. (1999). *Sanatın öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gödeş, M. (2018). Psikoterapide çerçevenin önemi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 1(2), 134-153.
- Göktepe, A. K. (2015). *Sanat terapi*. Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A. Ş.
- Güleç, H. (2009). Psikiyatride psikometri: Temel kavramlar/Psychometrics in psychiatry: Basic concepts. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 1(2), 175.
- Gülel, G. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (*Pamukkale Üniversitesi Örneği*) (Master's thesis).
- Güner, O. ve Genç, N.D. (2019). *Sanat terapi*. İzmir: Yakın Yayınları.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Halmatov, S. (2017). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Harris, A. M., & de Bruin, L. (2019). Creative ecologies and education futures. In *Creativity Under Duress in Education?* Springer, Cham. 99-115.
- Harris, R. (2002). Creative thinking techniques. *Creative Problem Solving: Creative Thinking*, (1-12).
- Hernández-Torrano, D. & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625.

- Hinz, L. D. (2017). The ethics of art therapy: Promoting creativity as a force for positive change. *Art Therapy*, 34(3), 142-145.
- Hoffmann, B., Kalcheva, A., Lekova-Dimitrova, B., Tilov, B., Tornyova, B., Ivanova, M., & Angelova, J. (2016). The role of expressive therapies in therapeutic interactions: Art therapy—explanation of the concept. *Trakia Journal of Sciences*, 14(3), 197-202.
- Hong, E., Hartzell, S. A., & Greene, M. T. (2009). Fostering creativity in the classroom: Effects of teachers' epistemological beliefs, motivation, and goal orientation. *The Journal of Creative Behavior*, 43(3), 192-208.
- Ivcevic, Z., & Mayer, J. D. (2006). Creative types and personality. *Imagination, cognition and personality*, 26(1), 65-86.
- İkiz, F. E., Balkan, K. ve Şensoy, G. (2019). Sosyal beceri eğitimi. Deniz, M.E. ve Eryılmaz, A. (Ed.) *Bilişsel düzenleme ve anlaşmazlık çözümü* (s. 191-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Jenkinson, G. (2010). Cult pseudo-creativity vs. creativity in recovery. *Cultic Studies Review*, 9(1), 135-163.
- Jung, C. G. (2015). *Jung Psikolojisi: "Bir Psikoloji & Modern Psikanaliz Kuramı"*. eKitap Projesi & Cheapest Books.
- Junge, M. B. (2010). *The modern history of art therapy in the United States*. Charles C Thomas Publisher.
- Kapitan, L. (2017). *Introduction to art therapy research*. Routledge.
- Karaca, R., ve İkiz, E. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaduman, G. B. ve Çiftçi, C. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 242-262.
- Karaoğlu, B., Turan, M. B. ve Pepe, O., (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile duygusal zekâ seviyelerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-99.
- Karataş, Z. (2019). Sosyal beceri eğitimi. Deniz, M.E. ve Eryılmaz, A. (Ed.) *Sosyal beceriye giriş içinde* (s. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.

- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Kaya, A. (2014). Dışavurumcu sanat terapinin üniversite öğrencilerinde akış durumu ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi (*Master's thesis, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*).
- Koch, S. C., & Fischman, D. (2011). Embodied enactive dance/movement therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 33(1), 57.
- Kozacıoğlu, G. (1988). Psikoterapötik ortama giriş. *Psikoloji Çalışmaları*, 16, 125-140.
- Küçükkaragöz, H. ve Kılıç, Y. (2017). Resim-iş öğretmen adaylarında yaratıcılık ve benlik imajı1. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, (97-109).
- Larousse, T. (1993). Tematik ansiklopedi. İstanbul: Milliyet Gazetecilik, 5.
- Lee, K. H. (2014). *Three dimensional creativity: three navigations to extend our thoughts*. Springer Science & Business.
- Liberman, J. M. (2015). *Masal Terapi*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education*, 2(03), 149.
- Lindsey, L., Robertson, P., & Lindsey, B. (2018). Expressive arts and mindfulness: Aiding adolescents in understanding and managing their stress. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(3), 288-297.
- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.
- Lubart, T. I., & Creativity, I. S. R. (1994). Thinking and problem solving. *Handbook of perception and cognition*, 2(10), 289-332.
- Luria, A. R. (1972). *The man with a shattered world*. New York: Basic Books
- Malchiodi, C. A. (2003). Art therapy and the brain. *Handbook of Art Therapy*, 16-24.
- Malchiodi, C. A. (2005). Expressive therapies: History, theory, and practice. *Expressive therapies*, 1-15
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2011). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2012). *Art therapy and health care*. Guilford Press.

- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2013). Expressive therapies. *Guilford Publications*.
- Martinsen, Ø. L. (2011). The creative personality: A synthesis and development of the creative person profile. *Creativity Research Journal*, 23(3), 185-202
- May, R. (2013). *Yaratma Cesareti*. İstanbul: Metis Yay.
- McLeod, S. A. (2016). Id, ego and superego. *Simply Psychology*, 3, 1-4.
- Orloff, M. A. (2003). *Inventive thinking through TRIZ*, Springer.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2005). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık boyutları puanlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18).
- Özmuş, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 731-746.
- Pines, M. (1983). The human difference. *Psychology Today*, 17(9), 62-68.
- Pllana, D. (2019). Creativity in modern education. *World Journal of Education*, 9(2), 136-140.
- Polat, M., Ve Konaş, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1702-1721.
- Raudsepp, E. (1981). *How creative are you?*. Perigee.
- Rozum, A. L., & Malchiodi, C. A. (2003). Cognitive-behavioral approaches. *Handbook of art therapy*, 72-81.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier
- Runco, M. A. (Ed.). (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity*. Greenwood Publishing Group.
- Russ, S. W. (2013). *Affect, creative experience, and psychological adjustment*. Psychology Press.
- Sanat Psikoterapileri Derneği, 2020. Erişim: <https://www.sanatpsikoterapileridernegi.org/kurulu351-duyurumuz.html>

- Simonton, D. K. (2001). The psychology of creativity: A historical perspective. *Davis, CA: Green College Lecture Series on The Nature of Creativity: History Biology, and Socio-Cultural Dimensions. University of British Columbia.*
- Slabbert, J. A. (1994). Creativity in education revisited: Reflection in aid of progression. *The Journal of Creative Behavior*, 28(1), 60–69
- SOH, K. C. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *The Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118-134.
- Soyer, M.K. (2018). *Yaratıcılık ve yaratıcı etkinlikler el kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press
- Storr, A., (1992). *Yaratma dürtüsü*. İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Terninko, J., Zusman, A., & Zlotin, B. (1998). *Systematic innovation: an introduction to TRIZ (theory of inventive problem solving)*. CRC press.
- Vick, R. M. (2003). A brief history of art therapy. *Handbook of art therapy*, 5-15.
- Wadaani, MR. (2015). Kendini gerçekleştirmeye doğru insani gelişme olarak yaratıcılığı öğretmek: Tüm öğrenciler için otantik öğrenmenin ve optimal büyümenin özü. *Yaratıcı Eğitim*, 6 (07), 669.
- Wilson, R. C., Guilford, J. P., Christensen, P. R., & Lewis, D. J. (1954). A factor-analytic study of creative-thinking abilities. *Psychometrika*, 19(4), 297-311.
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zahavi, D. (1999). *Self-awareness and alterity: A phenomenological investigation*. Northwestern University Press.
- Zhang, X. Y. (2013). Factors analysis on blocking knowledge creation. *In 2013 Suzhou-Silicon Valley-Beijing International Innovation Conference*, 107-110.

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler	
Adı ve Soyadı	Gözde ÇAYHAN
E-postası/Web Sayfası	gozdecayhan@gmail.com
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Uzmanlık Alanı	

Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi	Resim-İş Öğretmenliği	2012-2016
Tez Başlığı	Dışavurumcu Sanat Terapisi Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Yaratıcılığa Teşvik Edici Davranış Düzeylerine Olan Etkisinin İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Tuba GÜLTEKİN		

Akademik Eserler ⁹	
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)	
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.	

Güven, H. N., Çayhan, G. (2018, Ekim). *1970 Sonrası Türkiye Sanatında “Kadın” Olgusunun Hale Tenger ve İpek Duben Çerçevesinde İrdelenmesi*. 2. Uluslararası Kadın Kongresi’nde sunulan sözlü bildiri, İzmir.

Gültekin, T., Çayhan, G. (2018, Kasım). *Tiyatro Konulu Eserler Örneğinde Sanat Eseri-Zaman-Mekan İlişkisi Bağlamında Foucault’un Heterotopya Kavramı*. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Spor Kongresi’nde sunulan poster bildiri, Hatay.

Gültekin, T., Çayhan, G. (2019, Nisan). *Türk Halı ve Kilim Motifleri Temasında Eser Örneklerinin Psikanaliz Kuramı Bağlamında İncelenmesi*. 3. Uluslararası Sanat ve Estetik Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildiri, Gaziantep.

Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler
--

Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller

Alanıyla İlgili Aldığı Eğitimler ve Sertifikalar
Sanat Terapisi Eğitimi, (Kasım, 2016). Moreno&Arkabahçe Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim Merkezi, İzmir.

EK 2. Uygulama İzinleri



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Buca Eğitim Fakültesi



Sayı : 85316909-399.99-E.24267
Konu : Gözde ÇAYHAN

04/03/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.01.2020 tarih ve 74 sayılı yazısı.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2018950108 numaralı öğrencisi Gözde ÇAYHAN'ın 'Dışavurumcu Sanat Terapisi Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Yaratıcılığa Teşvik Edici Davranış Düzeylerine Olan Etkisinin İncelenmesi' konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde uygulama yapma isteği dersleri aksatmamak ve uygulamayı kendisinin takip etmesi koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Ercan AKPINAR
Dekan V.



Dokuz Eylül Üniversitesi – Buca Eğitim Fakültesi
Adres: Uğur Mumcu Cad. 135. Sk. No:5 35150 Buca-İZMİR
Tel: 0 232 420 48 82 Elektronik Ağ: <http://bef.deu.edu.tr>
Kep Adresi: dokuzeyluluniversitesi@hs01.kcp.tr

Bilgi İçin İrtibat:

Sevgi TİFTİK

Dahili:

E-Posta: sevgi.tifitik@deu.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. Ercan AKPINAR tarafından 04.03.2020 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrağınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden FE252A4FX2 kodu ile doğrulayabilirsiniz.



EK 3. Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?)

Aşağıdaki soruları size uygunluk derecesine göre her bir kutunun yalnızca birini işaretleyerek yanıtlayınız.

1) İnsanlık için özel bir şeyler yapabileceğime inanıyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

2) Olaylar karşısında emin olmayan insanlara karşı saygıyı yitiririm.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

3) Olay sırasında bazı şeylere kendimi fazlasıyla kaptırırım.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

4) Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda önsezilerime ve doğruluk veya yanlışlık hislerime güvenirim.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

5) Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendi kendine olan saygısı önemlidir.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

6) Başkalarını etkilemem gereken işleri severim.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

7) Bir soruna belirli bir yaklaşım yarar sağlamayınca, yöntemimi çabucak (rahatlıkla) değiştirebilirim.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

8) Zaman zaman sorunlarıma hızlı çözümler bulabilirim.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

9) Sık sık pek anlamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya başladım.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

10) Yaşamın gizemi bana çekici gelmektedir.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

11) Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

12) Sorun çözmede adım adım mantıklı aşamaların en iyi yöntem olduğuna inanırım.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

13) Benim için doğru olduğunu düşündüğüm şeyleri yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

14) Güç sorunların çözümüyle bir süre uğraşabilirim.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

15) Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle bir şeyle meşgul olmadığım zamanlar aklıma gelir.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

16) Sorun çözdüğüm zaman, sorunun analiz aşamasında daha hızlı; elde ettiğim bilgiyi sentez etme aşamasında ise daha yavaş çalışırım.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

17) Hayal alemine dalmak, birçok önemli projemin ortaya çıkmasına neden olur.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

18) Benimle aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan olan insanlarla daha çabuk anlaşabilirim.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

19) Kendimi yetersiz hissedebileceğim durumlardan kaçınmaya çalışırım.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

20) “Eğlenceden önce iş” kuralını uygulayan insanlar hoşuma gider.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

21) Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması benim için önemlidir.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

22) Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

23) Bir sorunu çözememek, zaman zaman yanlış sorunların sorulması yüzündendir.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

24) İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

25) Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir insanım.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

26) Sık sık sorunların üzerinde çalışırım, onları bir kenara atamam.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

27) Bir üniversite profesörü olsaydım, teoriye dayalı dersler yerine, uygulamalı dersler vermeyi tercih ederdim.

Kesinlikle Katılmıyorum () Az Katılıyorum () Kararsızım () Çoğuna Katılıyorum () Kesinlikle Katılıyorum ()

EK 4. Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi (YÖDİndeksi)

Farklı öğretmenlerin farklı stilleri vardır. Onlar, öğrencilerin fikirlerini ve öğrenme problemlerini de farklı şekillerde ele alırlar. O zaman sizin stiliniz nedir? Lütfen aşağıda yer alan davranışların her birini dikkatli bir şekilde okuyup, davranışların altında verilmiş olan seçeneklerden size uygun gelen bir tanesini dereceleme ölçeğinin derecelerini dikkate alarak işaretleyiniz.

Her zaman 6 5 4 3 2 1 Hiçbir zaman

1. Öğrencilerimi, kendi kendilerine öğrendiklerini bana göstermeleri için cesaretlendiririm.

6 5 4 3 2 1

2. Sınıfımda, öğrencilerin fikirlerini ve görüşlerini paylaşabilme fırsatları her zaman vardır.

6 5 4 3 2 1

3. Sınıfımda temel bilgilerin/becerilerin iyi öğrenilmesi vurgulanır.

6 5 4 3 2 1

4. Öğrencilerimin bazı fikirleri olduğunda, kendi duruşumu ortaya koymadan önce, fikirlerinin daha ötesini keşfetmelerini sağlamaya çalışırım.

6 5 4 3 2 1

5. Sınıfımda öğrencilerimin fikirlerini, o fikirler üzerinde düşünmelerini cesaretlendirmek için ırdelerim.

6 5 4 3 2 1

6. Öğrencilerimden, yapmış oldukları çalışmaları benim kontrol edip doğrulamamı beklemek yerine kendi kendilerine kontrol etmelerini beklerim.

6 5 4 3 2 1

7. Öğrencilerimin önerilerini dikkate alırım ki onları ciddiye aldığımı bilsinler.

6 5 4 3 2 1

8. Öğrencilerimi, benden öğrenmiş olduklarını farklı durumlarda denemeleri için cesaretlendiririm.

6 5 4 3 2 1

9. Öğrencilerimden hayal kırıklığına uğrayanlar duygusal destek almak için bana gelebilirler.

6 5 4 3 2 1

10. Öğrencilerime temel bilgileri öğretirim ve daha fazlasını kendi kendilerine bulabilmeleri için onları özgür bırakırım.

6 5 4 3 2 1

11. Sınıftaki öğrenciler grup çalışması yapabilmek için düzenli olarak fırsat bulurlar.

6 5 4 3 2 1

12. Temel bilgi ve becerilere sahip olmanın önemini vurgularım.

6 5 4 3 2 1

13. Öğrencilerim bir şeyler önerdiklerinde, onlara önerileri hakkında daha ileri seviye düşünebilmeleri için sorular sorarım.

6 5 4 3 2 1

14. Öğrencilerimi, sordukları sorular konu/ders ile ilgisiz gibi görünse bile özgürce sorular sormaya cesaretlendiririm.

6 5 4 3 2 1

15. Öğrencilerime, onların güçlü ve zayıf yönlerini sınıf arkadaşları ile paylaşabilmeleri için olanak sağlarım.

6 5 4 3 2 1

16. Öğrencilerim soru sormak istedikleri zaman onları dikkatlice dinlerim.

6 5 4 3 2 1

17. Öğrencilerim öğrendiklerini farklı durumlara transfer ettiklerinde onları takdir ederim.

6 5 4 3 2 1

18. Herhangi bir durumla baş edemeyen öğrencilerime destek olurum ve böylelikle de onlar kendilerine olan güvenlerini tekrar kazanmış olurlar.

6 5 4 3 2 1

19. Öğrencilerimin kendi kendilerine keşfetmelerini sağlamak için onlara sorular yöneltirim.

6 5 4 3 2 1

20. Sınıftaki öğrenciler fikirleri ve önerileri ile derse katkıda bulunmaları için cesaretlendirilirler.

6 5 4 3 2 1

21. Öğrencilerim, onlardan temel bilgi ve becerileri iyi öğrenmelerini beklediğimi bilirler.

6 5 4 3 2 1

22. Öğrencilerimin fikirleri hakkında, fikirlerine katılsam da katılmasam da, anlık görüşler belirtmekten kaçınırım.

6 5 4 3 2 1

23. Öğrencilerimi, bazı fikirlerin işe yaramayacağı durumlarda bile farklı yönlerde düşünmeleri için cesaretlendiririm.

6 5 4 3 2 1

24. Öğrencilerim, kendi çalışmalarını ben kontrol etmeden önce kontrol etmelerini beklediğimi bilirler.

6 5 4 3 2 1

25. Öğrencilerim, onların önerilerini hafife almayacağımı bilirler.

6 5 4 3 2 1

26. Öğrencilerim sınıfta öğrendikleri ile farklı şeyler yapmaları için cesaretlendirilirler.

6 5 4 3 2 1

27. Öğrencilerime kendi hatalarından dersler çıkarabilmeleri için yardım ederim.

6 5 4 3 2 1

28. Öğrencilerime temel olanı öğretir ve sonrasında da onları bireysel öğrenmeler için serbest bırakırım.

6 5 4 3 2 1

29. Öğrencilerimi sınıfta soru sormaları ve önerilerde bulunmaları için cesaretlendiririm.

6 5 4 3 2 1

30. Bir konudan diğer bir konuya hızlı geçişler yapmak benim için sınıftaki öncelikli işlerden biri değildir.

6 5 4 3 2 1

31. Öğrencilerimin fikirleri hakkında ancak o fikirler tamamen olgunlaştıktan sonra yorumlar yaparım.

6 5 4 3 2 1

32. Öğrencilerimin farklı şekillerde düşünmek için zaman harcamalarını olumlu karşılarım.

6 5 4 3 2 1

33. Sınıfımda öğrencilerim, doğru veya yanlış olsalar da kendi kendilerini yargılamak için fırsat bulurlar.

6 5 4 3 2 1

34. Öğrencilerimin önerilerini pratik ya da faydalı olmasalar bile dinlerim.

6 5 4 3 2 1

35. Öğrencilerim, onlara gösterdiklerimden uzaklaştıklarında ve kendi fikirlerine başvurduklarında bu durumu hoş karşılarım.

6 5 4 3 2 1

36. Öğrenme sürecinin bir parçası olarak herhangi bir engellenme ile karşılaşan öğrencilerimi, bu durumu aşmaları için cesaretlendiririm.

6 5 4 3 2 1

37. Öğrencilerime, cevaplarını kendi kendilerine bulsunlar diye açık uçlu sorular sorarım.

6 5 4 3 2 1

38. Sınıftaki öğrencilerin gruplar halinde ortak çalışmaları beklenir.

6 5 4 3 2 1

39. Öğrencilerimin temel bilgileri iyi öğrendiklerinden emin olmak, müfredat programı tamamlamaktan daha önemlidir.

6 5 4 3 2 1

40. Öğrencilerimi, fazla zaman alsa da, farklı şeyleri farklı şekillerde yapmaları için cesaretlendiririm.

6 5 4 3 2 1

41. Öğrencilerimin, onlara yapmaları söylenenlerden uzaklaşabilmelerine müsaade ederim.

6 5 4 3 2 1

42. Öğrencilerime, kendi yaptıkları çalışmaları teslim etmeden önce birbirlerine gösterebilmeleri için izin veririm.

6 5 4 3 2 1

43. Öğrencilerim kulağa aptalca gelen sorular sorduklarında bile onları dinlerim.

6 5 4 3 2 1

44. Öğrencilerim, ders içerisinde onlara öğrettiklerimin ötesine gitmekte serbesttirler.

6 5 4 3 2 1

45. Başarısız olan öğrencilerimi, diğer olası çözümleri bulabilmeleri için cesaretlendiririm.

6 5 4 3 2 1



EK 5. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Öğretmenliği bölümü yüksek lisans tezim kapsamında yapılmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okumanız ve içtenlikle cevaplandırmanız beklenmektedir. Teşekkür ederim.

Gözde ÇAYHAN

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Sınıf Düzeyi:

Bölüm:

EK 6. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “DIŞAVURUMCU SANAT TERAPİSİ UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK VE YARATICILIĞA TEŞVİK EDİCİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİNE OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ” başlıklı araştırma Gözde ÇAYHAN tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında ses kayıt cihazı kullanılacak ve oturum sonlarında ortaya çıkan ürünler fotoğraflanacaktır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmada, dışavurumcu sanat terapisi uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcılığa teşvik edici davranış düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Uygulamanın ilk dört oturumunda öğretmen adaylarının olumsuz duygu ve düşüncelerini ifade edip onlarla bütünleşmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte dışavurumcu sanat terapisi etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinde gelişim olması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda uygulamanın son iki oturumunda öğretmen adaylarının öğrencilerine yaratıcı bakış açısı kazanması ve yaratıcılığını uygulamaya dökmesi konusunda örnek olabilmesi için gerekli olan bilgi ve beceriye ulaşması beklenmektedir. Yaratıcılık düzeyi yüksek ve öğrencilerini yaratıcılığa teşvik eden öğretmenlerin, üretken, yeniliğe açık, problem çözme becerisi yüksek öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir. Dışavurumcu sanat terapisi uygulamalarının öğretmenlere ve dolaylı yoldan öğrencilere bu kapsamda fayda sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Öğretmenlerin hem kendi yaratıcılık düzeylerini geliştirecek hem de öğrencilerini yaratıcı davranmaya teşvik edecek uygulamaların gerekliliği nedeniyle sanat

terapisi uygulamalarının bu gelişime yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu iki değişkeni beraber ele alan çalışma sayısındaki sınırlılık nedeniyle bu çalışma yapılmaktadır.

Süresi: Araştırma 60-90 dakika sürecek şekilde altı oturum olarak planlanmıştır.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Gözde ÇAYHAN

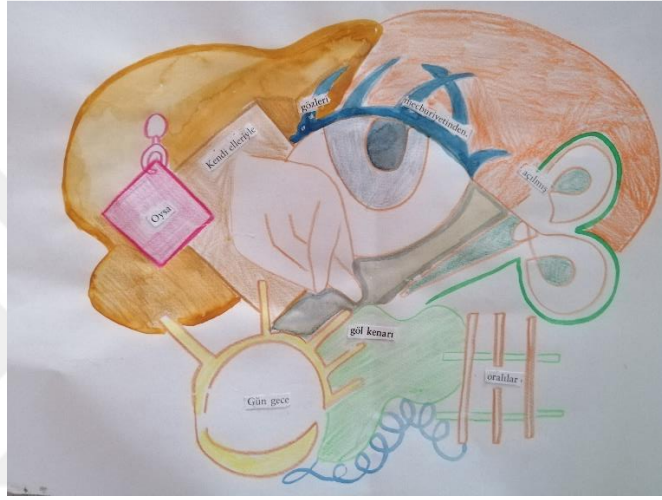
e-posta: gozdecayhan@gmail.com

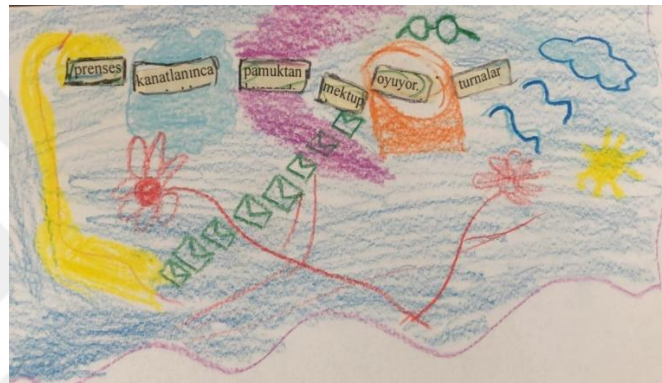
İmzası:

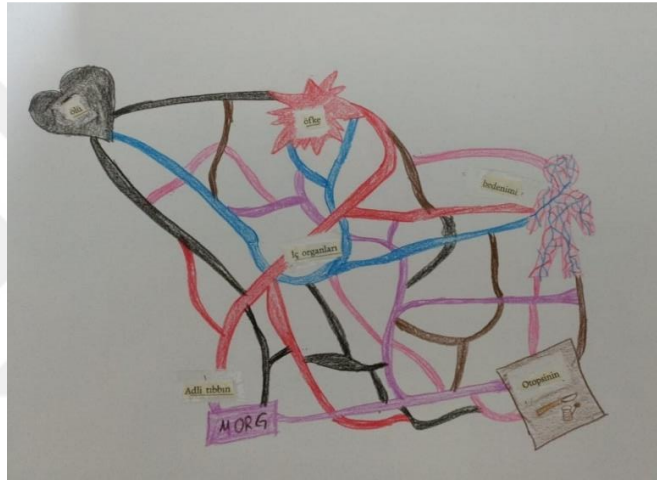
Tarih:.....

EK 7. Dışavurumcu Sanat Terapisi Programı Uygulama Sonrası Oluşan Ürünlerden Örnekler

Dışavurumcu Sanat Terapisi Programı uygulanması sırasında, deney grubu katılımcılarının izinleri dahilinde oturum sonlarında oluşturulan ürünlerden bazıları fotoğraflanmıştır. Oturum sonlarında oluşan ürünlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.















ETİK İZİN



TOPLANTI TARİHİ
SAYI

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
YÖNETİM KURULU KARARI

: 05/07/2019
: 19

**KARAR-9-:**

127) Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim - İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2018950108 numaralı öğrencisi Gözde ÇAYHAN için tez başlığı önerisine ilişkin, Anabilim Dalı Başkanlığının 02/05/2019 tarihli ve 22641983/161 sayılı yazısı ile ekleri incelendi.

Görüşmeler sonunda;

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim - İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2018950108 numaralı öğrencisi Gözde ÇAYHAN ve tez danışmanı Doç.Dr.Tuba GÜLTEKİN ile belirlenen ve Anabilim Dalı Başkanlığınca önerilen tez başlığının, aşağıdaki şekilde kabul edilmesine, 2019-2020 öğretim yılı güz yarıyılı başından itibaren her yarıyıl tez çalışmasına ve tez danışmanınca açılan uzmanlık alanı dersine kayıt yaptırmasına, kararın Anabilim Dalı Başkanlığına, tez danışmanına ve öğrenciye bildirilmesine bulunanların oy birliği ile karar verildi.

Tez Başlığı: Dışavurumcu Sanat Terapisi Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Yaratıcılığa Teşvik Edici Davranış Düzeylerine Olan Etkisinin İncelenmesi

İngilizcesi: An Investigation on the Effects of Expressive Art Therapy Applications on the Creativity and the Creativity Fostering Teacher Behavior Levels of Teacher Candidates

(İMZALI) Doç.Dr. Bahar BARAN (ÜYE)	(İMZALI) Prof.Dr.Süha YILMAZ (BAŞKAN)	(İMZALI) Doç.Dr. Suat TÜRKOGUZ (ÜYE)
(İMZALI) Prof.Dr.Ali AKSU (ÜYE)	(İMZALI) Doç.Dr.Erdal ASLAN (ÜYE)	(İMZALI) Dr.Öğr.Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ (ÜYE)

ASLI GİBİDİR

05/07/2019

Öğ.Gör.Ferit Serkan AKDOĞAN
Enstitü Sekreter Vekili

Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35380 Buca/İZMİR
Telefon: +90(232)440 09 08 – 440 09 11 Faks: +90 (232) 420 60 45
e-posta: egitimbil.kurul@deu.edu.tr İnternet Adresi: <http://ebe.deu.edu.tr/>



ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

Gmail

gözde çayhan <gozdecayhan@gmail.com>

Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi Kullanım İzni

2 ileti

gözde çayhan <gozdecayhan@gmail.com>
Alıcı: brhmkr@gmail.com

18 Eylül 2019 23:54

Sayın İbrahim Akar,

İsmim Gözde Çayhan. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Resim-İş Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim.

Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında uyarladığınız "Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi"ni kullanmak için sizin izniniz istiyorum.

İzin ve içerik bilgileri için cevabınızı bekliyorum.

Saygılarımla...

İbrahim Akar <brhmkr@gmail.com>
Alıcı: gözde çayhan <gozdecayhan@gmail.com>

19 Eylül 2019 12:49

Merhaba Gözde Çayhan,
Yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksine ilgi duyduğunuz ve araştırmanızda kullanmayı seçtiğiniz için teşekkür ediyorum. YÖDİndeksi'ni ekte gönderiyorum. İndeksten sonraki açıklamalar başlığı altında alt ölçeklere ve alınabilecek en yüksek ve en düşük puan bilgilerine ulaşabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

gözde çayhan <gozdecayhan@gmail.com>, 18 Eyl 2019 Çar, 23:54 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

İbrahim AKAR, Dr.
Kastamonu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Ofis: 03662803358

İbrahim AKAR, Ph.D.
Kastamonu University
College of Education
Office: 00903662803358

 YÖDİNDEKSI.docx
146K

Gmail

gözde çayhan <gozdecayhan@gmail.com>

YENİ HOCALARIMIZIN EN SON ÇALIŞMALARI İŞBİRLİĞİNİZ ÇOK VERİMLİ OLACAKTIR...TESEKKURLER

1 mesaj

Nuray Sungur <nuraysungur@hotmail.com>

15 Aralık 2019 21:37

Alıcı: "gozdecayhan@gmail.com" <gozdecayhan@gmail.com>, mustafa özgenel <ozgenelmustafa02@gmail.com>

From: nuray sungur <nuraysungur@yahoo.com>
Sent: Sunday, December 15, 2019 6:34 PM
To: nuray sungur <nuraysungur@hotmail.com>
Subject: Fw: Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği Kullanım İzni

----- Forwarded Message -----

From: gözde çayhan <gozdecayhan@gmail.com>
To: "nuraysungur@yahoo.com" <nuraysungur@yahoo.com>
Sent: Friday, December 6, 2019, 11:45:07 PM GMT+3
Subject: Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Nuray Sungur,

İsmim Gözde Çayhan. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Resim-İş Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisiyim.

Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında uyarladığınız "Raudsepp Yaratıcılık Ölçeği"ni kullanmak için sizin izninizi istiyorum.

Ölçek bilgileriyle birlikte geçerlik ve güvenirlik bilgilerini benimle paylaşırsanız çok memnun olurum.

İyi çalışmalar.

Saygılarımla...



gözde çayhan <gozdecayhan@gmail.com>

ölçek kullanım izni

1 mesaj

GÜLÖZGE TÜRKÖZ <ggulel@pau.edu.tr>

26 Kasım 2019 10:53

Alıcı: gözde çayhan <gozdecayhan@gmail.com>

Sevgili Gözde,

Öncelikle Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını ben yapmadım, Nuray Sungur hoca yapmış. Ben de onun kitabından alıp kullanmıştım. **Ölçeğin benim tezimdeki halini kaynak gösterdiğiniz sürece kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.** Ancak geçerlik ve güvenirlik ile ilgili benden ek bilgi talep etmeyin çünkü o verilere artık benim de erişimim yok. Tezde ne yazıldıysa o şekilde kullanabilirsiniz. Çalışmanızı bitirdikten sonra benimle de paylaşırsanız çok memnun olurum. İyi çalışmalar, başarılar...

Dr. Öğr. Üyesi Gülözge TÜRKÖZ

25.11.2019 23:59, gözde çayhan yazmış:

Sayın Gülözge hocam,

İsmim Gözde Çayhan. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Resim-İş Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisiyim.

"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinizde kullandığınız "Ne kadar Yaratıcısınız" adlı ölçeğin birçok çevirisi yapılmış ancak tezimde öğretmen adaylarına uygulama yapacağım bu yüzden ölçeğin öğretmen adaylarına uyarladığınız kullanımı için izninizi istiyorum. Ölçekle birlikte geçerlik güvenirlik bilgilerini benimle paylaşırsanız çok sevinirim.

Teşekkür ederim.

İyi çalışmalar...

