

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
YARATICI DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİNİN
ENSTRÜMANLARI İLE DOĞAÇLAMA
BECERİLERİNE YANSIMALARI:
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Ash KAYA

**İzmir
2018**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
YARATICI DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİNİN
ENSTRÜMANLARI İLE DOĞAÇLAMA
BECERİLERİNE YANSIMALARI:
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Aslı KAYA

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Sermin BİLEN**

**İzmir
2018**

Yemin Metni

Doktora tezi olarak sunduğum “Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Enstrümanları İle Doğaçlama Becerilerine Yansımaları: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30/05/2018**Ash KAYA**

Tutanak**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne**

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Sermin BİLEN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Çiler AKINCI



Üye : Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ



Üye : Doç. Dr. Hamit YOKUŞ



Üye : Prof. Dr. Sezen ÖZEKE



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

30.5.2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

Teşekkür

Tezimin hazırlanmasında özverili desteği ile rehberliğimi üstlenen, deneyim ve öngörüsü ile akademik açıdan her zaman destekleyerek birçok konuda beni motive eden tez danışmanım, arkadaşım, hocam Dr. Öğr. Üyesi Sermin BİLEN'e, tezimin her aşamasında öneri ve katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Çiler AKINCI'ya, doğaçlama konusunda sorularıma yanıt olan ve yeni sorular edinmemi sağlayan Doç. Dr. Hakkı Alper MARAL'a ve bilgisine başvurduğum Doç. Dr. Onur NURCAN'a, bilgi ve önerilerini her zaman gönülden paylaşan, doğaçlama performanslarının puanlanmasında desteğini esirgemeyen arkadaşım, hocam Dr. Öğr. Üyesi Esin UÇAL CANAKAY'a, yaptığım tüm uygulamaların puanlanmasında desteğini esirgemeyen, çoğu konuda bilgi ve önerisine başvurduğum, akışı duyumsamamı sağlayan ve bu anlarıma koşulsuz eşlik eden, oyun oynamayı bana tekrar hatırlatan arkadaşım, hocam Doç. Dr. Banu ÖZEVİN'e, son olarak da hayatım boyunca yanımda olan anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Tutanak	ii
Teşekkür	iii
İçindekiler	iv
Tablo Listesi.....	vi
Şekil Listesi	viii
Ekler Listesi	ix
Özet.....	x
Abstract.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	3
Amaç ve Önem	4
Sayıtlılar.....	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5
Kısaltmalar	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
Yaratıcılık.....	7
Yaratıcılığa İlişkin Kuramlar	9
Yaratıcı Birey	21
Yaratıcılığın Değerlendirilmesi.....	25
Yaratıcılık ve Doğaçlama	30
Yaratıcılık ve Eğitim.....	46
Genel müzik eğitiminde yaratıcılık ve doğaçlama	51
Müzik öğretmeni yetiştirmede yaratıcılık ve doğaçlama	69
BÖLÜM III.....	79
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	79

BÖLÜM IV	87
YÖNTEM.....	87
Araştırma Modeli.....	87
Araştırma Grubu	87
Veri Toplama Araçları.....	87
Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve İmgeler IIA” Formu.....	88
Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” Formu	101
Piyano ile Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ve Puanlama Kılavuzu	102
Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği	104
Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	105
Verilerin Toplanması	105
Verilerin Analizi.....	106
BÖLÜM V.....	108
BULGULAR VE YORUM	108
Araştırma Grubuna İlişkin Bulgular.....	108
Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve İmgeler IIA” Formu Bulguları.....	108
Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” Formu Bulguları.....	111
Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Bulguları.....	113
“Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu” ile “Sesler ve İmgeler IIA” Formu ve “Sözel A” Formu Puanları Korelasyon Bulguları	116
Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği Bulguları.....	118
Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Bulguları.....	119
BÖLÜM VI	125
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	125
Sonuç.....	125
Tartışma.....	127
Öneriler.....	132
KAYNAKÇA	135
EKLER.....	143

Tablo Listesi

Tablo 1 Yaratıcılık Kavramına İlişkin Kuram ve Modeller	19
Tablo 2 “Sesler ve İmgeler IIA” Formu Normallik Testi Sonuçları	91
Tablo 3 “Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe Formları Güvenirlilik Katsayıları	91
Tablo 4 “Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe Formları Korelasyon Sonuçları	92
Tablo 5 “Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe Formları İlişkili Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları	93
Tablo 6 Kendall’ın W Uyum Katsayısı Sonuçları.....	93
Tablo 7 Grup Ortalamalarının Eşitliği Test Sonuçları	94
Tablo 8 Sesler ve İmgeler IIA Türkçe Formu Merkezi Eğilim ve Normallik Testi Sonuçları	95
Tablo 9 “Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe Formu Korelasyon Sonuçları.....	97
Tablo 10 Grup Ortalamalarının Eşitliği Test Sonuçları	97
Tablo 11 “Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe Formu Madde Faktör Yükleri ile KMO Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları.....	98
Tablo 12 “Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe Formuna İlişkin Uyum İndeksi Değerleri.....	100
Tablo 13 Kendall’ın W Uyum Katsayısı Sonuçları.....	104
Tablo 14 “Sesler ve İmgeler IIA” Formu Puanlarının Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Piyano Eğitimi Süresine Göre Dağılımları.....	109
Tablo 15 “Sesler ve İmgeler IIA” Formu Puanları Korelasyon Sonuçları.....	110
Tablo 16 “Sözel A” Formu Normallik Testi Sonuçları	111
Tablo 17 “Sözel A” Formu Puanlarının Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Piyano Eğitim Süresine Göre Dağılımları.....	112
Tablo 18 “Sözel A” Formu Puanları Korelasyon Sonuçları.....	113
Tablo 19 Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Puanlarının Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Piyano Eğitim Süresine Göre Dağılımları	114
Tablo 20 Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Puanları Korelasyon Sonuçları	115
Tablo 21 Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Puanları Korelasyon Sonuçları	116

Tablo 22 “Sesler ve İmgeler IIA” Formu, “Sözel A” Formu ve Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Puanlarının Dağılımları	117
Tablo 23 Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeğine Verilen Yanıtların Dağılımı	118
Tablo 24 “Doğaçlama çalma ile ilgili çalışmalara hangi derslerde yer veriliyor?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı	120
Tablo 25 “Piyano derslerinde doğaçlama çalmaya yönelik çalışmalar yapıyor musunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı	121
Tablo 26 “Piyanoda doğaçlama yapabiliyor olmanın ne gibi kazanımlar sağlayacağını düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı	122
Tablo 27 “Doğaçlama çalmak size neler hissettirdi?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı	123
Tablo 28 “Piyano ile doğaçlama çalmaya yönelik yapılmış olan bu çalışmayı başka bir çalgı ile yapmış olsaydınız daha üretken olabileceğinizi düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı	123

Şekil Listesi

Şekil 1 Sesler 1-4'ün “Sesler ve İmgeler IIA” Formunu Açıklama Oranı t değeri Yol Şeması	99
---	----



Ekler Listesi

Ek 1 “Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme” Kullanım İzni	143
Ek 2 DEÜ BEF İngiliz Dili Eğitimi ABD ve EF Mütercim Tercümanlık Bölümü’nde Dilsel Eşdeğerlik Çalışması İçin Uygulama Yapma İzinleri	146
Ek 3 DEÜ, ADMÜ, MSKÜ GSEB ME ABD’de Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması İçin Uygulama Yapma İzinleri.....	148
Ek 4 “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Form” Kullanım İzni.....	151
Ek 5 Torrance Sözel Form Uygulama ve Puanlama Sertifikası	152
Ek 6 DEÜ BEF GSEB ME ABD’da Uygulama Yapma İzni	153
Ek 7 Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve Kelimeler IIA” Formu Yanıt Örneği.....	154
Ek 8 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” Formu Yanıt Örneği	155
Ek 9 Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Yönergeleri Yanıt Örneği	156
Ek 10 “Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği” Örnek Sorular.....	157
Ek 11 Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	158
Ek 12 Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	159

**Müzik Öğretmeni Adaylarının
Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin
Enstrümanları ile Doğaçlama Becerilerine Yansımaları:
Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği**

Özet

İnsanlık tarihi kadar eski olan yaratıcılık, ilk insanların karşılaştığı problemlere çözüm bulmak için ürettiği aletlerden bilim insanlarının icatlarına, tanınmış bir sanatçının eserlerinden küçük bir çocuğın oyunlarına kadar birçok bireyde kendini bulmuş ve bulmaya devam etmektedir.

Yaratıcılık konusu birçok çalışmada çeşitli yönleri ile incelenmiş, farklı disiplinlerle olan ilişkisi ele alınmıştır. Bu araştırmada ise müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile doğaçlama becerisi düzeyleri arasındaki ilişki betimlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama modeli” ve nitel araştırma yöntemi tekniklerinden “görüşme” kullanılmıştır. Araştırma grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda 2015-2016 öğretim yılında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri (n=31) oluşturmuştur.

Veriler; Torrance ve Cunnington tarafından geliştirilen, Kaya ve Bilen tarafından Türkçeye uyarlanan “Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve İmgeler IIA” formu ve Torrance tarafından geliştirilen, Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” formu, Kaya ve Bilen tarafından geliştirilen “Piyano ile Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ve Puanlama Kılavuzu”, “Bireysel algı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği” ve “Doğaçlama almaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve İmgeler IIA” formu ve Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” formunda orta düzeyin altındadır. Doğaçlama beceri düzeyleri “Piyano ile Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu”nda düşük düzeydedir.

Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile piyanoyla doğaçlama beceri düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak ele alındığında; “Piyano ile Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu” ile Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve İmgeler IIA” formundan alınan puanların ortalamaları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan [$p>.01$], “Piyano ile Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu” ile Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” formundan alınan puanların ortalamaları arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan [$p>.01$] ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretmeni adayları, yaratıcılık, yaratıcı düşünme becerisi, müzikal yaratıcılık, doğaçlama.

**The Reflections of Pre-service Music Teachers' Creative Thinking Skills
on Their Instrumental Improvisation Ability:
A Case Study of Dokuz Eylul University**

Abstract

Creativity, which is as old as the history of humanity, found oneself and continues to find in many individuals from the first people who create instruments to find solutions for the facing problems, to the scientists' inventions, from the artist who has well-known work, to the games of a small child.

In many studies, creativity is examined with various aspects and also discussed that the relationship between different disciplines. In this study, creativity is examined in the improvisation skills of the pre-service music teachers and depicted the relationship between the creative thinking levels and improvisational skill levels.

In this research, “relational scanning model” from the quantitative research methods and “interview” from the qualitative research methods were used. The research group was consist of Dokuz Eylul University Buca Education Faculty Department of Music Education 4th grade students (n=31) in the academic year 2015-2016.

Data were collected with Creative Thinking with Sounds and Words “Sounds and Images IIA” form developed by Torrance and Cunnington, adapted in Turkish by Kaya and Bilen, “Test of Creative Thinking: Verbal A” form developed by Torrance, adapted in Turkish by Superior Intelligence Training Center (Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi), “Improvisation Skills with Piano Observation Form and Scoring Guide”, “Assessment of Creativity Supporting Learning Environment Scale for Major Instrument Courses” and “Semi-Structured Interview Form for Improvisation” developed by Kaya and Bilen.

As a result of the research, the pre-service music teachers' creative thinking levels were found to be below mid-level in "Creative Thinking with Sounds and Words: Sounds and Images IIA" and "Test of Creative Thinking: Verbal Form". Improvisational skill levels were found to be low in "Improvisation Skills with Piano Observation Form".

Statistical correlation between "the Improvisation Skills with Piano Observation Form" and "the Creative Thinking with Sounds and Words: Sounds and Images IIA" scores averages of the students was determined in positive direction, low level and statistically insignificant [$p > .01$]. Statistical correlation between the "the Improvisation Skills with Piano Observation Form" and "the Test of Creative Thinking: Verbal Form" scores averages of the students was determined in positive direction, low level and statistically insignificant [$p > .01$].

Key Words: Pre-service music teachers, creativity, creative thinking, musical creativity, improvisation.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Çağımızda bireylerin eleştirel bakabilen, yaratıcı düşünebilen, karşılaşılan durumlara ya da problemlere karşı alternatifler üretebilen, bunları çözebilen niteliklere sahip olması beklentisi ve gerekliliği giderek artmaktadır.

Yaratıcılıkta, eş ve zıt anlamları birlikte düşünme, verileri akıllıca düzenleme, esnek yaklaşımlarla problemi çözme ve ortaya özgün bir ürün koyma söz konusudur. Genel olarak yaratıcılık; “sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koyma" olarak tanımlanmaktadır (Torrance, 1974; Akt.: Sungur, 1992: 20).

Yarbrough’a göre (2013) birey; sorular sorduğunda, bir durumun sebepleri ve sonuçlarını tahmin ettiğinde, ortaya çıkabilecek sonuçlarını düşünebildiğinde, yeni ürünler geliştirdiğinde, her gün kullanılan objeleri yeni bir gözle gördüğünde yaratıcı şekilde düşünür.

Yaratıcı ürün için “yenilik” ve “uygunluk” unsurlarının gerekli olduğu, zekâ gibi yaratıcılığın da her insanda bir miktar bulunduğu ve her bireyin yaratıcılık

düzeyinin değişen derecelerde geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Sternberg ve Lubart, 1995: 27).

Wegerif'e göre (2007: 152-156); yaratıcı düşünme özgürdür, hareketlidir, üretken bir süreçtir. Yaratıcı düşünme becerileri; çocukların yeni düşünceler üretmelerini ve fikirler öne sürmelerini, hipotezler kurma ve önermelerini, hayal gücünü kullanma ve alternatif yenilikçi sonuçlar aramalarını sağlar.

Çocukların doğuştan getirdiği az ya da çok yaratıcı potansiyellerinin geliştirilmesine eğitimin tüm alanları uygun olmakla birlikte en uygun alanın sanat eğitimi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla müzik eğitimi de yaratıcılığın geliştirilebileceği en uygun alanlardan biri olarak görülebilir.

Bireyin gelişimi üzerinde önemli etkileri bulunan müziğin; bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitsel nitelikte birçok işlevi bulunmaktadır (Uçan, 2005: 13). Müzik eğitimi sayesinde bireylerin; kendini ifade etme ve yaratıcılıkları, hareket ve ritmik yetenekleri, estetik duyguları, kültürel birikimleri, dil becerileri, bilişsel ve analitik düşünme becerileri gelişir (Bilen, 1995: 5-8).

Müzik eğitimi; belli müziksel etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin, dolayısıyla toplumun estetik gereksinimlerini karşılamayı, sanatsal yaratma güdüsünü doyurmayı, beğenisini geliştirmeyi, müziksel yaşamını daha sağlıklı, etkili ve verimli kılmayı, böylece bireysel ve toplumsal düzeyde özel ve genel yaşamın daha mutlu olmasına katkıda bulunmayı amaçlar (Uçan, 2005: 14, 15). Dolayısıyla çağdaş bir toplumun oluşmasında önemli bir katkı sağlayacak yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir etken olan müzik öğretmenlerinin eğitiminin temelinde yaratıcı eğitim olmalıdır.

Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin; yaratıcılık potansiyelini kullanabilen bireyler yetiştirebilecek niteliklere sahip olması önem arz etmektedir. Öğretmenler; yaratıcılığa yani akıcı, esnek ve orijinal bir düşünme gücüne sahip oldukları oranda çocukları yaratıcılığa

yönlendirebilecekleri bir öğrenme-öğretme ortamı düzenleyebilirler ve yaratıcılığın gelişimine rehberlik edebilirler (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 97, 98).

Yaratıcı düşünme becerisine sahip müzik öğretmenlerinin yetişebilmesi de öğretmen adaylarının aldıkları mesleki eğitimin yanı sıra enstrüman icrası ile geliştirilebilecek olan temalar ve doğaçlama becerisiyle kazandırılabilir, desteklenebilir ve geliştirilebilir.

Müzik yapmanın en doğal yollarından biri olan ve geliştirilebilmeye açık olan doğaçlama ile birey ya da bireyler kendilerini rahatlıkla ifade edebilir. Dolayısıyla bu doğrultuda eğitim almış ve doğaçlama becerisi gelişmiş öğretmen adayları öğrencilerin ufuklarını açarak onların yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirebilirler. Bu bağlamda müzik öğretmeni adaylarının doğaçlama beceri düzeylerinin ve yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin betimlenmesi gerekliliği araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrümanları ile doğaçlama becerilerine yansıma düzeyini saptama amacı ile yapılan bu araştırmanın problem cümlesi şöyle ifade edilebilir:

Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrümanları (piyano) ile doğaçlama becerilerine yansıması hangi düzeydedir?

Alt Problemler

Müzik öğretmeni adaylarının;

1. Yaratıcı düşünme beceri düzeyleri istatistiksel olarak nasıldır?
2. Yaratıcı düşünme düzeyleri;
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Mezun olunan orta öğretim kurumuna göre,
 - c. Piyano eğitimi alma sürelerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

3. Piyano ile doğaçlama beceri düzeyleri istatistiksel olarak nasıldır?
4. Piyano ile doğaçlama beceri düzeyleri;
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Mezun olunan orta öğretim kurumuna göre,
 - c. Piyano eğitimi alma sürelerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
5. Yaratıcı düşünme beceri düzeyleri ile piyanoyla doğaçlama beceri düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak nasıldır?
6. Piyano dersinde yaratıcı öğrenme ortamları nasıldır?
7. Doğaçlama çalmaya yönelik görüşleri nelerdir?

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı; müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrümanları ile doğaçlama becerilerine yansıma düzeylerini saptamaktır.

Yaratıcı ve nitelikli bireylerden oluşan bir toplum bilimsel, teknolojik ve sanatsal açıdan gelişmeye de açıktır. Dolayısıyla eğitimin her alanında öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini geliştirecek eğitim stratejilerinin izlenmesi çağdaş eğitimin olmazsa olmazları arasındadır. Bu bağlamda müzik öğretmeni yetiştirme programlarının merkezinde de yaratıcı eğitim ve yaklaşımlarının yer alması gerektiği söylenebilir. Yaratıcı düşünme becerisine sahip müzik öğretmenlerinin yetişebilmesi; öğretmen adaylarının aldıkları mesleki eğitimin yanı sıra enstrümanlarıyla yapacakları doğaçlama çalışmalarının desteklenmesi ile sağlanabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın; müzik öğretmeni yetiştirme programında önemli yeri olan enstrüman derslerinin yaratıcı bir eğitim sürecine dayandırılmasını sağlayabilecek öneriler getirmesi ve öğretim planında yer alan derslerin öğrencilerin yaratıcılık ve doğaçlama becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesini sağlayabilecek öneriler getirmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Bu araştırma müzik öğretmeni adaylarının;

1. Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve İmgeler IIA” formunu, Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” formunu, “Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeğini” içtenlikle yanıtladıkları,
2. Verilen yönergeler doğrultusunda yaptıkları doğaçlamalarında kendilerini rahat hissederek özgün doğaçlamalar yaptıkları,
3. Doğaçlama çalma konusundaki görüşlerini içtenlikle ifade ettikleri sayıtlılarına dayanmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma grubu 2015-2016 öğretim yılı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. DEÜ BEF GSEB ME ABD Öğretim Planında piyano eğitiminin tüm öğrenciler için 8 yarıyıllık zorunlu ders olması nedeniyle doğaçlama beceri düzeyinin belirlenmesi piyanoda doğaçlama çalma ile sınırlıdır.

Tanımlar

Doğaçlama: Müziği anında düşünerek icra etme sanatıdır (Grove Dictionary of Music; Akt.: Caruso ve Mollison, 2010: 66).

Müzikal yaratıcılık: Dinleme, çalma, doğaçlama, yönetme, düzenleme yapma ve beste yapma gibi müziksel edimle ilişkili olan, bireylerin ses alanı ile kendi kişisel ilişkilerini ifade edebilecekleri, zihin, beden ve ruh becerilerinin kullanıldığı bir yetenektir (Padula, 2009: 609).

Yaratıcılık: Bireyin zihninde var olan fikirlerin alışılmadık fakat orijinal şekilde yeni fikirlerle ilişkilendirildiği bir süreçtir (Mednick; Akt.: Reisman, 2013: 14).

Kısaltmalar

ABD	: Anabilim Dalı
ADÜ	: Adnan Menderes Üniversitesi
ADÜEF	: Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
BEF	: Buca Eğitim Fakültesi
DEÜ	: Dokuz Eylül Üniversitesi
EF	: Edebiyat Fakültesi
GL	: Genel Lise
GSEB	: Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
GSL	: Güzel Sanatlar Lisesi
ME	: Müzik Eğitimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MSKÜEF	: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
SKYD	: Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme
TCSW	: Thinking Creatively with Sounds and Words
TTCT	: Torrance Test of Creative Thinking
YDEB	: Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
YDT	: Yaratıcı Düşünme Testi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmanın temelini oluşturan yaratıcılık, doğaçlama, yaratıcılık ve doğaçlamanın müzik eğitimindeki yeri literatür taramasıyla ele alınmıştır.

Yaratıcılık

Kişi bir boşluk içinde olamaz. Varlığımızı yaratarak ifade ederiz. Yaratıcılık oluşun zorunlu bir devamıdır (May, 1998: 36).

Birçok akademik disiplin ya da çalışma yaratıcılığı anlamak için bireyin psikolojisini anlamanın ötesine geçerek yaratıcı insanın, sürecin ya da ürünün dinamiklerini keşfetmeye katkı sağlamıştır. Yaratıcılık, yaşamımızdaki temel anlam kaynağıdır. İlginç, önemli ve insani olan şeylerin çoğu yaratıcılık ürünüdür. Bizi maymunlardan farklı yapan her şey (dil, değerler, sanatsal ifade, bilimsel anlayış ve teknoloji) bireysel yaratıcılığın sonucudur (Winnicott, 2010: 92).

San (1992) yaratıcılığı, her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda başyapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimi olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcılık; insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın, özellikle on beş ile on dokuzuncu yüzyıllar arasında hemen hemen yalnızca güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmiş, üstelik çoğunlukla bir ‘deha’ ya da tanrısal ve olağanüstü güçlerle açıklanmaya çalışılarak, mistik bir çerçeve içinde değerlendirilmiştir. Günümüzde, artık sanattaki yaratıcılık kadar, bilim ve teknikteki yaratıcılıktan da söz edilmektedir. ... Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve

düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcılık, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir (San, 2004: 13, 14).

Yaratıcılık, insanlığın var oluşundan bu yana varlığını sürdürmüş olmasına karşın günümüzde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Tarihsel süreçte çeşitli boyutlarıyla ele alınan yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

Mearnes tarafından 1920 yılında New York Üniversitesi'nde yaratıcılık dersleri verilmiş ancak kuramsal ve felsefi olan dersleri Mearnes'den sonra devam ettiren olmamış ve derslerin topluma pratik bir faydası olmamıştır. Wallas 1926 yılında yaratıcılığın çalışma şeklini hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluşan bir model ile açıklamıştır. Wallas'ın modeli genellikle normal insanlar için değil dâhiler için geçerli görülmüş, günümüzde ise normal insanlar için de kullanılabilecek yöntemler bu modelden esinlenerek oluşturulmuştur (Parnes, 1992; Akt.: Orhon, 2014: 2).

Kavram olarak yaratıcılık; 1940'larda Amerikalı psikolog Alex F. Osborn tarafından ilk kez ortaya atılmış, aynı yıllarda Harvard Üniversitesinde Gordon'un kurduğu laboratuvarında yaratıcı düşünme çalışmalarının temeli atılmıştır. Yaratıcılığı geliştirmek için ilk sistematik çalışmalar ise 1948'de Osborn ve Crawford tarafından geliştirilmiştir. Osborn'un çalışmaları Yaratıcı Eğitim Vakfı'nın kurulmasıyla kurumsallaştırılmış, Yaratıcı Problem Çözme Enstitüsü'nün çalışmaları ile güçlenmiştir. 1961'de Gordon, 1970'de Prince'in kullandığı görsel imajlar yoluyla benzerlik oluşturma tekniği üzerine çalışmalarda bulunulmuştur. Bu dönemin önemli bir özelliği ise yaratıcılık konusunda görsel imajların büyük etkisi olduğu fikrinin ortaya çıkması olmuştur. 1980'lere gelindiğinde yaratıcılık; iş sektörü, eğitim, devlet yönetimi gibi alanlarda uygulanmaya başlanmıştır. 1990'larda yaratıcılık araştırmaları daha ayrıntılı ve karmaşık hale gelerek daha önce üzerinde durulmamış alanlar çalışma odağı olmuştur. 2000'li yıllarda ise özellikle beyin araştırmaları, yaratıcılığın fizyolojik süreçleri ve yaratıcı düşünmenin tüm kültürleri kapsayan evrensel ilkeleri önem kazanmaya başlamış, tüm alanlarda yaratıcı düşünme ve

problem çözme prensipleri uygulanmıştır. Günümüzde ise Amerika ve Avrupa’da yaratıcılıkla ilgili pratik becerilerin geliştirilmesine dönük hizmet veren kuruluşların yanı sıra, akademik çalışmalarla da yaratıcılığın nörolojik, felsefi, psikolojik temelleri ve eğitime uyarlama çalışmaları üzerinde durulmaktadır (Orhon, 2014: 2-5).

Sungur (1992: 19, 20) yaratıcı düşünce ile ilgili sistemli araştırmalara 1960’lı yıllarda başladığını belirterek yaratıcılığa ilişkin literatürün üç farklı yönde gelişim gösterdiğinden söz etmektedir. Bunların ilki yaratıcı bireyi tanımlamaya yönelik olan; Guilford’un (1967) bilişsel alandaki, Mac Kinnon’un (1962) kişilik ile ilgili ve Dunnette (1976), Gough (1976) ve Torrance’ın (1972) kavrama ile ilgili araştırmalarıdır. İkincisini hangi faktörlerin yaratıcılığı artırdığını ya da engellediğini ortaya çıkarmaya dönük olan araştırmalar oluştururken, diğerini ise Osborn (1963), Parnes (1969), Gordon (1956) ve Prince’in (1970) öncülüğünü yaptığı daha yaratıcı bireyler yetiştirilmesine dönük olan çalışmalar oluşturmaktadır.

Bunun yanı sıra yaratıcılık araştırmaları açısından 1940’lardan önceki dönemler “tarih öncesi” olarak nitelendirilmiş, 1950’lerde deneme-yanılma süreçleri ve araştırma raporlarının oluşmasıyla yaratıcılık ile ilgili araştırmalar olgunlaşma dönemine girmiş, 1960 ve 1970’lerde ikinci kuşak yaratıcılık çalışmaları ortaya çıkmıştır. Çoğu araştırmacı tarafından görsel imajlar ile ilgili yöntem, teknik ve programların geliştirildiği bu dönem; geniş uygulama dönemi olarak ifade edilmiştir. İnsan zihninin mistik ve sezgisel kapasitesine ağırlık veren üçüncü kuşak araştırmacılar ise günümüzdeki yaratıcı problem çözme modelinin alt yapısını oluşturmuştur (Orhon, 2014: 2-5).

Yaratıcılığa İlişkin Kuramlar

Yaratıcılığa ilişkin geliştirilmiş kuramlar ele alındığında yaratıcılığın ya da yaratıcı düşünmenin psikoanalitik, gestalt, çağrışım, algısal, hümanistik (insancıl), bilişsel ve karma yaklaşım kuramları temelinde incelendiği görülmektedir.

Psikoanalitik yaklaşıma göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılmanın ürünüdür ve bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkar (Kagan, 1978; Akt.: Tarman, 2006: 108). Psikoanalitik kuramında Freud, yaratıcılığı bastırılmış ve doyurulmamış arzuların olumlu bir dışavurumu, bir yüceltimi olarak niteleyerek her ne kadar yaratıcılıktan söz etmiş olsa da *psikoanalitik yaratıcı düşünme kuramı*; Kris ve Kubie tarafından geliştirilmiştir. Kris'e göre yaratıcılık süreci; esinlenme (inspirational) ve ayrıntılandırma (elaborational) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Kris, esinlenme ile ilgili olan aşamada egonun; düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiğini ve bu sayede geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine bir geri dönüşe izin verildiğini ileri sürmüştür. Bu tür bir düşünme anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması ile oluşan işlevsel zevkin yaratıcılığa götürdüğünü, mantıksal ve rasyonel düşünmenin kaldırılmasıyla düşünmenin sınırlanmadığını ve yeni çözümlerin formüle edilebildiğini ifade etmektedir. Kubie de Kris gibi bilinç öncesinin yaratıcı düşünmenin temelini oluşturduğunu savunmaktadır. Bilgilerin bilinç öncesinde toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlüğün; yaratıcılık için değerli olduğunu ifade etmektedir (Sungur, 1992: 47).

Gestalt kuramlarında yaratıcılık, üretken düşünce ve sorun çözme kavramları ile ifade edilmektedir. Wertheimer (Akt. Sungur, 1992: 49), yaratıcı düşüncenin sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirdiğini belirterek, sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin kişide stres ve gerilimlere neden olduğunu, bu streslerin takip edilmesi durumunda kişide stresi azaltıcı ve kişinin sorunu algılamasını değiştirecek yönelimlere neden olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla sorunun yeniden yapılandırılması çözüm ortaya çıkıncaya dek sürmektedir. Wertheimer'e göre yaratıcı düşünmeyi yöneten ilkeler şunlardır (Akt.: Tarman, 2006: 108):

- Açıklıklar, güçlük, sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.
- Sorunun çözümünde rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğu; bütün ve onun parçalarıyla olan ilişkisi ele alınarak düşünülmelidir.

- Yapısal gruplaştırmının, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekmektedir.

- Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.
- Yapısal doğruluk, parça doğruluktan daha çok aranmalıdır.

Hume ve Mill'e dek uzanan *çağrışım kuramlarının* temelinde çağrışımlar yer almaktadır. Düşünceler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir ve yaratıcılık da bu çağrışımların sayısı ve alışılmadık olması ile ilişkilendirilir. Mednick, bireylerin yaratıcılıklarının farklı olduğunu ve bireyin yaratıcılık düzeyinin onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olarak değiştiğini dolayısıyla yaratıcı kişilerin ıraksak düşünceye daha fazla ulaşabilme olanağının olduğunu savunmaktadır (Sungur, 1992: 50). Mednick'e göre yaratıcı süreç, özgül gerekleri karşılayan ya da belli bir yönde yararlı olan yeni kombinasyonlar içindeki birleşik elementelerin görece uzaklığının doğrudan işlevidir (Akt.: Tarman, 2006: 109).

Mednick'e göre yaratıcılık, bireyin zihninde var olan fikirlerin alışılmadık fakat orijinal şekilde yeni fikirlerle ilişkilendirildiği bir süreçten oluşmaktadır (Reisman, 2013: 14). Mednick, yaratıcı bir çözüme ulaşmak için rastlantı, benzerlik ve aracılık olmak üzere üç temel biçim ya da yoldan söz etmektedir (Rouquette, 1992: 21):

1. Rastlantı: Geçici bir koşula bağlı olarak iki veya daha çok unsurun bir araya gelmesidir ve yeni olguların ortaya konması düzeyinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Örneğin; Roentgen'in ve X ışınlarının karşılaşması.

2. Benzerlik: Yaratıcı çözüm ya da önermenin unsurları birbirlerine benzerliklerine ve onları çağrıştıran uyaranların benzerliklerine bağlı olarak bir araya gelmektedir. Örneğin; eş seslilik, yarım uyak, uyak kullanan ya da denklikler oyununa başvuran bütün sanatlardaki (resim, heykel, müzik) şiirsel yaratım.

3. Aracılık: Gerekli unsurların ortak unsurların aracılığı ile çağrıştırılmasıdır ve semboller sistemi kullanan alanlarda büyük önem taşımaktadır

Mednick'in bu görüşü birleştirmeci yaratıcılık anlayışını da ortaya çıkarmıştır. Birleştirmeci anlayışa göre düşünce süreci her zaman ağırlıklı unsurları

ele almaktadır. Bu unsurlar öğrenme yoluyla değişikliğe uğramakta, çeşitli biçimlerde birbirleriyle bağdaşarak bazı mantıksal işlemlerin uygulanması ile doğrudan bağlı olan bir güçle nitelendirilmektedir. Düşünce süreci, bu ilişki ve mantıksal işlemlere göre bölümlere ayrılarak ele alınmaktadır. İlişkinin karakteristik gücü ise ilişkinin baştanbaşa geçilmesi ve bunun bağladığı unsurların kullanılması olasılığını ifade etmektedir. Dolayısıyla yaratıcı önerme az olası olan ve aynı zamanda bazı ön gerçeklikleri yerine getiren bir önermedir (Rouquette, 1992: 20, 21).

Schachtel'in geliştirdiği *algısal kurama* göre yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğmaktadır (Sungur, 1992: 50). Schachtel'e göre yaratıcılık için güdülenme; dış dünyayla ilişki kurma gereksinmesinden kaynaklanmaktadır (Akt.: Tarman, 2006: 109).

Rogers ve Maslow'un geliştirdiği *insancıl kuramda* ise Rogers yaratıcı süreci; bireyin bir tekliği ve onun dışında gelişen karmaşık ilişkisel bir ürünün ortaya çıkışı olarak veya maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının ortaya çıkışı olarak ele almıştır. Yaratıcı ürünün yeni, özgün yapılara sahip olması gerektiğini, yenilik özelliğinin ise bireyin deneyimlerinden, tek olma karakterinden geldiğini belirtmekte ve iyi ya da kötü yaratıcılığın olmadığını, yaratıcılığın birkaç alan ile sınırlandırılmayacağını çünkü yaratıcı süreç açısından temelde hepsinin aynı olduğunu ifade etmektedir. Maslow ise yaratıcılığı; bir ürün, karakter, etkinlik, süreç ve tutum olarak ele almıştır. Kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı kişinin dokunduğu her şeye bireyselliğini yansıtması, büyük eser ortaya koymak yerine herhangi bir şeyi yaratıcı şekilde yapması olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla yaptığı ne olursa olsun belli bir eylemi kendi ruhunu ortaya koyarak yapan bireyin yaratıcı olduğunu, önemli olanın bu bakış açısına sahip olmak olduğunu vurgulamaktadır (Sungur, 1992: 51). Ayrıca Maslow oyun niteliğinde olan, kendiliğinden oluşan, fışkıran *temel yaratıcılık* ve oyun niteliğinde olmayan, kontrollü, disiplinli *ikincil yaratıcılık* olarak yaratıcılığı iki boyutta ele almaktadır (Rouquette, 1992: 14).

Rogers yaratıcı bireyde; değişmez engellemelere, deneyimlere karşı açık olma yeteneği, durumu değerlendirmede kişisel standartları kullanabilme yeteneği, alışılmadık ya da birçok olasılığı olan durumları kabullenebilme yeteneği olmak üzere üç temel içsel durumun olduğunu belirtmektedir (Reisman, 2013: 14). Bunun yanı sıra bireye psikolojik güven ve psikolojik özgürlük verilmesi ile yaratıcılığın artırılabilceğini ifade etmektedir (Akt.: Sungur, 1992: 65).

Feldman'ın oluşturduğu *bilişsel kuramda* yaratıcılık, Piaget'nin aşamalarının ön gördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görülmektedir (Sungur, 1992: 56). Yaratıcı başarmayı içeren düşünce ya da eylemin örgütlenmesi ile zihinsel gelişme arasında süreklilik olduğunu ileri süren Piaget, kuramında bilişsel gelişimi Duyusal-Motor (0-2 yaş), İşlem Öncesi (2-7 yaş), Somut İşlemler (7-11 yaş), Soyut İşlemler (11 yaş ve üstü) olmak üzere dört dönemde ele almaktadır (Santrock, 2011: 442). Bilişsel yaklaşıma göre yaratıcılık, eş anlamlı ve zıt anlamlı düşünerek, bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgünlüktür (Demirci, 2000).

Karmaşık kuramda ise Hadamard ve Wallas yaratıcılık sürecini; hazırlık (problemin belirlenmesi ve verilerin toplanması), kuluçka (problemden bir süre uzaklaşma), ilham (yeni bir fikir ya da çözümün beklenmedik şekilde ortaya çıkması) ve doğrulama (yeni fikrin ya da çözümün incelenip test edilmesi) olarak dört aşamada ele almaktadır. Bir problem durumunda yaratıcılık; bilinçli sistematik ve mantıksal bir hazırlık sürecinin devamında gerçekleşen, bilinç dışı kuluçka ve aydınlanma süreçlerinin devamındaki süreçlerin kullanılmasıdır. Ayrıca *ilham*, yaratıcı sürecin temelini oluşturmaktadır (Sungur, 1992: 56; Reisman, 2013: 15).

Bu kuramların yanı sıra yaratıcı düşüncenin irdelendiği başka çalışmalar, yaklaşım ve modeller de vardır.

Watson tarafından oluşturulan davranışçı kuramda düşünce, bir ürün ya da sonuç olarak tanımlanmakta ve sonuca ulaşmak için uyarıcıların nasıl düzenlenmesi gerektiğine odaklanılmaktadır. Davranışçılara göre yaratıcılık, nitelikli deneyimlere

bağlı olarak öğrenilen davranışlardır ve yaşamda karşılaşılan problemleri çözmek için özgün yollar bulmayı ifade etmektedir. Gösterilen davranışların desteklenmesi ile geliştirilmektedir. Çevrenin düzenlenmiş olması, ailenin, öğretmenin, arkadaşların tutum ve davranışları yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Ülgen; Akt.: Doğan, 2005: 171).

Amabile'nin *yaratıcılık bileşeni teorisi* (componential theory of creativity); etki alanı ile ilgili beceriler, yaratıcılık ile ilgili beceriler ve görev motivasyonu olmak üzere üç bileşenin etkileşiminden oluşmaktadır. Etki alanı ile ilgili beceriler; etki alanı, teknik beceriler ve özel etki alanı ile ilgili yetenek hakkında bilgiler içermektedir. Yaratıcılık ile ilgili beceriler; çalışma stilleri, düşünme stilleri ve kişilik özelliklerini içerirken, görev motivasyonu ise kendi iyiliği için bir şey yapma arzusudur ya da belirli bir zamandaki belirli bir kişi tarafından faaliyete/ işe olan ilgisine dayanmaktadır (Reisman, 2013: 13).

Fromm'a göre yaratıcı tutum; kafa karışıklığı, konsantre olma becerisi, fikirlerin ve eylemlerin başlatıcısı olarak kendini geliştirebilme becerisi, çatışma ya da gerginlik durumundan kaçınmaktan çok kabul etme becerisi gerektirmektedir (Reisman, 2013: 13).

Guilford teorisinde sorunlara duyarlılık, akıcılık, esneklik, yenilik (orijinallik), sentezleme, yeniden tanımlanma ve değerlendirme üzerinde durmaktadır. Problem çözme ve yaratıcı düşünme birbiriyle yakından ilişkilidir. Yaratıcı düşünme yeni sonuçlar üretirken, problem çözme yeni bir duruma yeni bir cevap üretir. Zekâ Yapısı Modelinde yaratıcılık her zaman farklı üretim olarak tanımlanan zihinsel işleyiş ile ilişkilendirilir (Reisman, 2013: 13). Guilford yaratıcı yeteneği; kitle içindeki dağılımların ve bireysel farklılıkların deneysel ve istatistiksel olarak açıklanmasını sağlayan birtakım özellikler halinde ayrıştırarak ele almış, dolayısıyla bir yapıyı betimlemeyi ve ölçüm aletlerinin kullanılmasını hedefleyen bir yetenekler teorisi ortaya koymuştur. Guilford'a göre yaratıcılık; problemlere genel duyarlılık, düşüncenin akışkanlığı, görüş değiştirme esnekliği ve kapasitesi, orijinallik ya da kendine özgü cevaplar üretme eğilimi, malzemenin yeniden

tanımlanması kapasitesi, anlam bilimsel özümleme faktörlerinin bir araya gelmesinden doğmaktadır (Rouquette, 1992: 110).

MacKinnon'un teorisinde yaratıcı cevaplar yeni, gerçekliğe adapte edilebilecek şekilde kullanışlı olmalıdır. Yaratıcı insanlar; yenilikçi, bireysel, bağımsız, seçici, kişisel zorluk ve sınırlamalar karşında çaba gösteren kararlı ve kendinden emin özelliklere sahiptir (Reisman, 2013: 14).

Csikszentmihalyi'nin *sistem modelinde* yaratıcılık ürün türüne göre sınıflandırılmakta ve ilgi alanı (domain), çalışma alanı (field), birey (person) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. *İlgi alanı* sembolik kurallar ve presedürleri, yoğun bilgi ve çalışma sonucu ortaya ürün koymayı içermektedir. Örneğin uzmanlık gerektiren matematik, geometri ya da astrofizik konularında ortaya konulan yaratıcı ürün ile alanda bazı değişikliklerin yapılması ya da Einstein'ın fizik alanında ortaya koyduğu yaratıcılıkla sağladıkları gibi. *Çalışma alanı* bağlamında birey, çevreden etkilenecek kendi gelişimini sağladığı için eğitmenler önemli bir rol oynar. Yaratıcı süreçte eğitmenlerin bireylerde yaratıcılığı desteklemesi ya da eleştirilerde bulunması ve alınan eğitimin içeriği önemlidir. *Birey* yaratıcılığın ortaya çıkması için ortaya ürün sunmalıdır. Yaratıcı olarak görülen bu ürünün ortaya çıkması için çalışma alanı- ilgi alanı etkileşiminin iyi sağlaması önemlidir. Böylece bireyin çalışma alanındaki bireylerden etkilenecek ilgi alanında uzmanlaşması ile özgün bir ürün sunulabilmektedir (Csikszentmihalyi, 2007: 25- 27).

Rhodes yaratıcılığın birey, süreç, ürün ve çevre olmak üzere dört temel öğeden oluştuğunu belirtmektedir. 4P modeli olarak da adlandırılan bu teoride *birey* (person) yaratıcı bireyin kişisel karakteristiği ve özelliklerini, *süreç* (process) motivasyon, algı, öğrenme, düşünme ve iletişim unsurlarını, *ürün* (product) somut formlara çevrilen fikirleri, *çevre* (press) ise insan ve onun çevresi ile olan ilişkisini ifade etmektedir (Reisman, 2013: 14).

Sternberg ve Lubart'ın geliştirdiği *yaratıcı yatırım teorisi* (the investment theory of creativity) yaratıcılığın ortaya çıkmasında zeka, bilgi, kişilik, motivasyon,

düşünme stili ve çevreyi etkili görmektedir. Yaratıcı bireyin belirli bir zeka, bilgi ve motivasyon seviyesine sahip olması, ilgi ve motivasyonunun yüksek olduğu bir alanda çalışması, diğer bireylerden farklı düşünme stiline sahip olması önemlidir. Yaratıcı birey, fikir üretme açısından bir broker gibi çalışarak çevreden edindiği düşük maliyetli bilgileri alarak yüksek maliyete satmaktadır. Dolayısıyla bulunduğu çevreden farklı bir düşünme stiline sahip olduğundan özgün ürünler ortaya koyacaktır ve kişiliği de bundan etkilenecektir (Sternberg ve Lubart, 1995: 16-26).

Khatena ve Torrance'ın ortaya koyduğu teoride yaratıcılığın yeni ve ilişkisel bağlantılar içindeki duyguları yapılandırılarak yeni fikirler, düşünceler oluşturan hayal gücünü tanımlayan çeşitli değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Torrance'ın problemlere, bilgi eksikliğine, eksik elemanlara duyarlı olma süreci olarak tanımladığı yaratıcılığın basamakları şöyledir:

- Zorlukların belirlenmesi
- Çözüm arayışları, tahminler yapma veya eksikliklerle ilgili hipotezler kurma
- Bu hipotezleri test etme, tekrarlama, tekrarlar sonrasında bu hipotezleri muhtemelen değiştirme ve yeniden test etme
- Sonuçları ilişkilendirme (Reisman, 2013: 14, 15).

Harris (1959) ihtiyacın tanınması, bilginin toplanması, bu bilgiyi işleyen düşünce etkinliği, çözümlerin tasarlanması, doğrulama ve uygulamaya koyma olarak birbirini izleyen beş aşamada yaratıcılık sürecini ele almaktadır. Yaratıcı sürecin merkezinde *çözümlerin tasarlanması* yer almaktadır (Rouquette, 1992: 18).

Treffinger, Isaksen ve Dorval'ın teorisinde problem çözme ve karar verme sürecindeki yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme arasındaki uyum ya da dengenin önemi vurgulanmaktadır. Bu görüşte yaratıcı düşünmede; boşluklar, paradokslar, fırsatlar, zorluklar ile karşılaşılır ve sonrasında fırsatları zenginleştirmek için anlamlı yeni bağlantılar oluşturan farklı bakış açıları, alışılmadık ya da özgün olan çeşitli olasılıklar araştırılır. Eleştirel düşünmede ise olasılıklar dikkatle, adil ve yapıcı

olarak incelenir ve düşünceler organize edilir. Olasılıklara odaklanarak analiz edilen seçenekler geliştirilerek sıralanır ve kesin seçeneğe karar verilir (Reisman, 2013: 15).

Adler yaratıcılığı, temelde aşağılık duygularının bastırılması amacıyla farklı bir savunma mekanizmasının harekete geçirilmesi olarak adlandırmaktadır. Yaratıcılığın bireyin eksikliğini hissettiği duygularını denkleştirme ihtiyacından geldiğini ve çocukluktan başlayarak eksikliğini duyduğu şeyleri bir dönüşüm içinde elde etme çabası olarak ele aldığı bu süreci umulmadık bir anda ortaya çıkan travmatik bir deneyim olarak adlandırmaktadır (Onur, 2018). Adler (1932) psikik hayatta yaşam gücü ile aynı olan yaratıcı bir gücün olduğunu, bu yaratıcı gücün tahmin etme kapasitesine sahip olduğunu belirtmektedir (Akt.: Alfred Adler Enstitüsü, 2018).

Taylor (1959) sıralanmış beş yaratıcılık düzeyi ortaya koymaktadır. Bunlar; anlatımsal, üretici, buluşçu, yenilikçi ve su yüzüne çıkan yaratıcılıktır. *Anlatımsal yaratıcılık* bireyde orijinal olarak var olmaktadır ve ürünün kalitesi değil kişinin gösterisi önemlidir. *Üretici yaratıcılık* geliştirilen ve kontrol edilen yeteneklerin veya yatkınlıkların devreye sokulmasını gerektirir. Üretilen şey diğerlerinin yaptıklarına kıyasla gerçekten orijinal olmasa bile kişi bir üst davranış aşamasına ulaşır. *Buluşçu yaratıcılık* yeni ilişkilerin algılanmasıyla nitelenmektedir ve daha önce kazanılmış tecrübelerin orijinal olarak kullanımını içermektedir. *Yenilikçi yaratıcılık* yüksek bir soyutlama kapasitesi gerektirmektedir ve ilerlemenin üretici bir dönüşümüdür. *Su yüzüne çıkan yaratıcılık* ise tamamen yeni olan temel prensipleri içermektedir (Rouquette, 1992: 14, 15).

Osborn'un (1957) beyin fırtınası (brainstorming) ise genellikle özel sektörde ve günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünü kolaylaştırmak için tasarlanmış olan ampirik bir grup araştırması tekniği olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda bireyler bir araya toplanarak, problemden bilişsel bir ortam çıkarmayı konu alan dört talimata göre çalışmaya itilirler. Bu talimatlara göre; eleştirel değerlendirme yapılması tamamıyla yasaklanmıştır. Aynı şekilde öz eleştiri ve öz sansürün de mümkün olduğunca kaldırılması önerilmektedir. Çünkü ters görüşlerin,

kısıtlamaların ya da reddetmelerin fikirleştirme üzerinde engelleyici etkisi olduğu düşünölmektedir. Özgür imgeleme teşvik edilmekte, gerçekçi görönmeye çalışmaktan kaçınılmalıdır. Çünkü en hayalci veya uygulanamaz fikirler, incelemede ilginç fikirler olarak belirebilmekte ve aşırı orijinallik, bazı koşullarda ortaya çıkmayacak olan önemli önerilere götürebilmektedir. Miktar, grubun temel hedefini oluşturmaktadır. Formüle edilen fikirlerin sayısı ne kadar fazlaysa, bunların içinden iyi fikirler çıkma olasılığı da o kadar fazla olmaktadır. Nihai üretkenlik, bütün ekibin üretkenliğidir. Grup, kendi iç dürtüsünü kendisi sağlayan bir birim gibi çalışarak fikirlerin yağmalanması, birleştirilmesi ya da uyarlanması konusunda hoşgörölüdür. Aynı zamanda bu durum şiddetle önerilmektedir (Rouquette, 1992: 57- 59)

Gordon, çözümlerin aranmasında özgür imgelemenin ve hayal gücünün teşvik edilmesinin gerekliliğini vurgulayan Osborn'un görüşlerine ek olarak çözümlerin aranmasında öncelikle bildik olanı alışılmamış hale, alışılmış olanı ise bildik hale getirmeye çalışma fikrini oluşturmuştur. Konusu ne olursa olsun (teknik, bilimsel, estetik) yaratıcı sürecin her zaman aynı mekanizmaları harekete geçirdiğini ve yaratım süreçlerinin bireylerde ve gruplarda benzeşim gösterdiğini belirtmektedir. Yerine geçmenin tarzına veya içeriğine göre “kişisel, doğrudan, sembolik ve fantastik” olmak üzere dört analogi (benzeşim) mekanizması oluşturmuştur. *Kişisel analogi* araştırmanın ya da çözülecek problemin bir veya birkaç bileşeni ile özdeşlemeye dayanmaktadır. Örneğin; araştırmacının durumlara bağılı olarak kendini molekül, çark, uçak vs. olarak tasarlamaya çalışmasıdır. *Doğrudan analogi* belli bir alanda sahip olunan bilgilerin başka bir alana taşınmasına dayanmaktadır. Örneğin; Graham Bell'in telefonu yapmak için kulak davulunun işleyişini model almasıdır. *Sembolik analogi* problem verilerinin yerine basitleştirilmiş, kullanışlı ve üzerinde çalışılması kolay olan bir imajın geçirilmesine dayanmaktadır. *Fantastik analogi* ise hayalci düşüncenin kullanılmasına dayanmaktadır. İlk üç analogik biçim, nesnelerin ya da tasvirlerin, sonuncusu ise referansların yer değıştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Rouquette, 1992: 68- 72). Gordon teorisindeki bağılantı oluşturmak için metafor ve benzetme kullanımını; kökeni Yunancadan gelen, farklı ve görünüşte alakasız olan öğelerin bir araya gelmesini ifade eden “synectics” ile vurgular (Reisman, 2013: 13- 15).

Özbay ve Öztürk (1992: 60, 61) ise yaratıcılık mekanizmasının bilinç dışının bilince ulaşması ve bilinçli karar verme sürecini etkilemesi ile oluştuğunu, ayrıca özel yaratıcılık ve kişinin kendini gerçekleştirmesine yönelik yaratıcılık şeklinde iki tip yaratıcılık olduğundan bahsetmiştir. Özel yaratıcılığın; sanatçı, bilim adamı gibi yaratıcı, özgün ürünler verdiği herkesçe kabul edilen kişilerde var olduğunu, kendini gerçekleştirmeye yönelik yaratıcılığın ise bireyin yapıcı ve eşsiz bir birey olarak kendi potansiyelini fark etmesi, kendine özgü, içinden geldiği gibi ve istekli bir biçimde bir şeyler yapabilmesi, potansiyelini en özgün biçimde kullanabilmesi olduğunu belirtmiştir.

Yaratıcılığı tanımlamaya yönelik olarak geliştirilen bu kuramlar, modeller ya da çalışmalar tablo 1'deki gibi özetlenerek ele alınabilir.

Tablo 1
Yaratıcılık Kavramına İlişkin Kuram ve Modeller

Kuramlar	Öncüler	Yaratıcılığa ilişkin görüşler
1 Psiko-analitik kuram	Freud	Yaratıcılık içgüdüsel dürtülerin ürünüdür.
	Kris	Yaratıcılık esinlenme ve ayrıntılandırma aşamalarından oluşmaktadır.
	Kubie	Yaratıcı düşünmenin temelini bilinç öncesi oluşturmaktadır.
2 Gestalt kuramı	Wertheimer	Yaratıcılık üretken düşünce ve sorun çözme kavramları ile ifade edilmektedir.
3 Çağrışım kuramı	Hume, Mill	Düşünceler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir ve yaratıcılık bu çağrışımların sayısı ve alışılmadık olması ile ilişkilendirilir.
	Mednick	Yaratıcılık bireyin zihninde var olan fikirlerin alışılmadık fakat orijinal şekilde yeni fikirlerle ilişkilendirildiği bir süreçten oluşmaktadır.
4 Algısal kuram	Schachtel	Yaratıcılık bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğmaktadır.
5 İnsancıl kuram	Rogers	Yaratıcı ürün bireyin deneyimlerinden, karakterinden gelen yeni, özgün yapılara sahip olmalıdır.
	Maslow	Yaratıcılık bir ürün, karakter, etkinlik, süreç ve tutumdur.

6	Bilişsel kuram	Feldman	Yaratıcılık eş anlamlı ve zıt anlamlı düşünerek, bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgünlüktür.
7	Karmaşık kuram	Hadamard, Wallas	Yaratıcılık süreci hazırlık, kuluçka, ilham ve doğrulama aşamalarından oluşmaktadır.
8	Davranışçı kuram	Watson	Yaratıcılık nitelikli deneyimlere bağlı olarak öğrenilen davranışlardır ve yaşamda karşılaşılan problemleri çözmek için özgün yollar bulmayı ifade etmektedir. Gösterilen davranışların desteklenmesi ile geliştirilmektedir.
Modeller		Öncüler	Yaratıcılığa ilişkin görüşler
1	Yaratıcılık Bileşeni Teorisi	Amabile	Etki alanı ile ilgili beceriler, yaratıcılık ile ilgili beceriler ve görev motivasyonu olmak üzere üç bileşenin etkileşiminden oluşmaktadır. Yaratıcılık ile ilgili beceriler; çalışma stilleri, düşünme stilleri ve kişilik özelliklerini içermektedir.
2		Fromm	Yaratıcı tutum kafa karışıklığı, konsantre olma becerisi, fikirlerin ve eylemlerin başlatıcısı olarak kendini geliştirebilme becerisi, çatışma ya da gerginlik durumundan kaçınmaktan çok kabul etme becerisi gerektirmektedir.
3	Zekâ Yapısı Modeli	Guilford	Problem çözme ve yaratıcı düşünme birbiriyle yakından ilişkilidir. Problemlere genel duyarlılık, düşüncenin akışkanlığı, görüş değiştirme esnekliği ve kapasitesi, orijinallik ya da kendine özgü cevaplar üretme eğilimi, malzemenin yeniden tanımlanması kapasitesi, anlam bilimsel özümleme faktörlerinin bir araya gelmesinden yaratıcılık doğmaktadır.
4		MacKinnon	Yaratıcı cevaplar; yeni, gerçekliğe adapte edilebilecek şekilde kullanışlı olmalıdır.
5	Sistem Modeli	Csikszentmihalyi	Yaratıcılık ürün türüne göre sınıflandırılmakta ve ilgi alanı (domain), çalışma alanı (field), birey (person) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır.
6	4P Modeli	Rhodes	Yaratıcılık birey (person), süreç (process), ürün (product) ve çevre (press) olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır.
7	Yaratıcı Yatırım Modeli	Sternberg, Lubart	Zeka, bilgi, kişilik, motivasyon, düşünme stili ve çevre yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkilidir.
8		Khatena, Torrance	Yaratıcılık problemlere, bilgi eksikliğine, eksik elemanlara, bölmelere ve benzeri eksikliklere duyarlı olma sürecidir.

9		Harris	Yaratıcı sürecin merkezinde çözümlerin tasarlanması yer almaktadır
10		Treffinger, Isaksen, Dorval	Problem çözme ve karar verme sürecindeki yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme arasındaki uyum ya da denge önemlidir.
11		Adler	Yaratıcılık temelde aşağılık duygularının bastırılması amacıyla farklı savunma mekanizmasının harekete geçirilmesidir.
12		Taylor	Yaratıcılık düzeyleri anlatımsal, üretici, buluşçu, yenilikçi ve su yüzüne çıkan yaratıcılıktır.
13	Beyin Fırtınası	Osborn	Özgür imgeleme teşvik edilerek problemlere olabildiğince çok sayıda yaratıcı çözümler, fikirler üretilmesini içermektedir.
14	Synectics	Gordon	Çözümlerin aranmasında özgür imgelemenin ve hayal gücünün teşvik edilmesi gereklidir. Yaratıcı süreç her zaman aynı mekanizmaları harekete geçirmektedir ve yaratım süreçleri bireylerde ve gruplarda benzeşim göstermektedir.

Tablo 1 ele alındığında yaratıcılığa ilişkin ortaya koyulan kuram ve modellerin genellikle yaratıcı insan, yaratıcılığın oluşma süreci, ortaya çıkış aşaması ve yaratıcılık ile oluşan ürün ve onun niteliği üzerine şekillendiği söylenebilir.

Sungur (1992: 19) yaratıcılığa ilişkin literatürün yaratıcı bireyi tanımlamaya, hangi faktörlerin yaratıcılığı artırdığı ya da engellediğini ortaya çıkarmaya ve eğitimle yaratıcılığın geliştirilebilmesine yönelik olarak gelişim gösterdiğini belirtmektedir.

Yaratıcı Birey

Yaşamımızın ilk yıllarında yaratıcı itkimiz kendini oyun aracılığı ile göstermektedir. Winnicott (2010: 74) bunu, “Çocuk veya yetişkin oynarken ve belki sadece oynarken, yaratıcı olmakta özgürdür.” şeklinde ifade etmektedir. Lowenfeld’a (1959) göre yaratıcılık, bireylerin değişken miktarlarda sahip oldukları ve durumlara bağlı olarak az ya da çok ortaya çıkarmaya elverişli bir tür özelliktir (Akt: Rouquette, 1992: 14). Yaratıcılık, birkaç seçkin kişinin ayrıcalığı olmayıp ihtiyaç duyan her insanın başvurabileceği, insanlar arası yaşamda, ilişkilerde, birçok olay ya da durumda gerekli olan çok önemli bir davranıştır (Yavuzer, 1989: 9).

Dolayısıyla yaratıcılık, her kişide bulunan ve uygun koşullarla karşılaşılması durumunda kendini gösterebilen potansiyel bir güçtür.

Winnicott (2010: 92) yaratıcı olduğumuzda, yaşamın geri kalan zamanlarına göre daha dolu yaşadığımızı hissettiğimizi ve yaratıcı itkinin yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkili olduğunu belirtmektedir. “Yaratıcı itki, bir sanatçının bir sanat yapıtı üretebilmesi için şüphesiz zorunludur. Ancak aynı zamanda herhangi biri -bebek, çocuk, ergen, yetişkin, yaşlı- herhangi bir şeye sağlıklı bir biçimde baktığında ya da herhangi bir şeyi kasten yaptığında da görülebilen bir şeydir. İnşa etmek istediği şeyin ne olduğunu birdenbire kavrayan bir mimara gelen esinde ya da nefes alıp vermekten hoşlanan geri zekâlı bir çocuğun an be an yaşamasında olduğu gibi.”

Csikszentmihalyi, yaratıcı bir yaşam için ilk adımların merakın ve ilginin beslenmesi ile atıldığını, bunun ise bireyin her gün kendi kendini şaşırtmasıyla, başka birini şaşırtmasıyla, diğer insanları nasıl şaşırttığını yazmasıyla, kendini şaşırtan olay ve durumları yazmasıyla, ilgisini çeken şeyi takip etmesiyle, sabahları yapmayı dört gözle beklediği bir şeyi gerçekleştirmek için uyanmasıyla ve yaratıcılığını harekete geçiren ortamlarda zaman geçirmesiyle mümkün olabileceğini belirtmektedir (Akt.: Santrock, 2011: 434, 435).

Yavuzer (1989: 35, 36), Lowenfeld ve arkadaşlarının (1962) ortaya koyduğu ölçütler doğrultusunda yaratıcı özelliklere sahip bireyleri şu şekilde açıklamaktadır:

Yaratıcı birey yeni durumlara kolaylıkla uyum göstererek esnek davranabilir, düşünce zenginliğinde akıcılık göstererek gereksinimlerine göre sahip olduğu materyali farklı biçimlerde kullanabilir ve karşılaştığı sorunlara sıradan çözümler getirmez, hayal gücünü kullanarak akla kolayca gelmeyecek orijinal buluşlar ortaya çıkarabilir. Gördüklerinde, duyduklarında, dokunduklarında ve tüm duyumlarında olağan üstü bir duyarlılığa sahiptir. Aynı zamanda başka insanların duygularına, kültürlerine, uluslararası sorunlara vs. duyarlıdır. Sahip olduğu materyalin kullanımını değiştirerek yeni fikirler üreterek yeni düzenlemeler oluşturabilir.

Birleşmiş bir tümü incelemede ayrıntılara inerek çözümlemeler yapabilir, insanların olduğu kadar eşyaların da ayrıcalıklarını öğrenerek deneyimlerini zenginleştirir ve anlamlandırabilir. Küçük materyallerden, çeşitli öğelerden yeni ve anlamlı biçimler, bireşimler oluşturabilir. Karşılaştığı sorunlara her aşamanın değerine mantıksal biçimde bağlandığı, düzgün, az ve öz çözümler getirerek örgütsel tutarlık gösterebilir.

Piaget'ye göre yaratıcı, buluşçu, keşifçi insanlar; denetleyici bir kafaya sahip olan ve kendilerine sunulan her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen insanlardır (Sungur, 1992: 41).

Csikszentmihalyi'e (2007: 45-56) göre ise yaratıcı kişi şu özelliklere sahiptir: Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur. Dopdolu bir enerjiye sahiptir ve aynı zamanda sessiz ve rahattır. Zeki, aynı zamanda acemi ve deneyimsizdir. Hayal ve gerçekler arasındadır. Kendi içinde ve dışında oluşan çelişkili durumlara karşı kendini korur. Alçak gönüllü ve aynı zamanda gururludur. Katı cinsiyet rollerinin ön yargılarından kaçınır. Asi ve bağımsızdır. Çalışmalarında çok hassas ve objektiftir. Duyarlı ve açık görüşlüdür. Sungur (1992: 63), bireyin yaratıcı olabilmesi için olaylara, nesnelere, olgulara ilişkin sorular sorması, kendi duygu ve düşünceleri ile dış dünya arasında etkileşimde olması gerektiğini belirtmektedir.

San (2004: 20) içsel özgürlükten yoksun olmanın, üzerine çalışılan alan ve konu hakkında yeterli bilgiden yoksun olmanın, dış konu ya da ilişkilerde güvenli olamamanın, yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten korkmanın, belli bir otoriteye (baba otoritesi gibi) bağımlı olmanın, aşırı mükemmелci olmanın, tüm öğretim ve eğitimde akıl ve mantıktan yana ağırlıklı olarak akademik zekâyâ dönük bir sistemden geçmiş olmanın yaratıcılığı engelleyen etmenler olduğunu ifade etmektedir. Her birey az ya da çok miktarda da olsa yaratıcı özelliklere sahiptir. Ancak bireyin sahip olduğu yaratıcı özelliklerini fark etmesini, ortaya çıkarmasını, kullanmasını olumsuz yönde etkileyebilecek ya da engelleyebilecek psikolojik, toplumsal, çevresel, eğitsel birçok etmen de vardır.

Arenofsky (Akt.: Yeloğlu, 2007) de yaratıcılığı yok eden nedenleri şu şekilde ele almaktadır:

1. Eleştiri: hem bireysel hem de grup bazında üretilen fikirlerin ya da ürünlerin başkaları tarafından sürekli eleştirilmesi yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü üretilen fikir ya da ürünün gelişimine sürekli olarak engel olmaktadır.
2. Stres: Bireyler üzerinde uygulanan baskılar, bireylerin stres düzeylerinin artmasına ve yaratıcı özelliklerinin kaybolmasına neden olmaktadır.
3. Kuşku: Üretilen fikir ya da ürünler üzerinde duyulan kuşklar o fikrin ya da ürünün orijinalliğinin kaybolmasına neden olmaktadır.
4. Rutinlik: Üretilen her fikrin ya da ürünün aynı yollardan yapılması, değişik alternatiflerin sunulmaması sonucu yaratıcılık zamanla değerini kaybetmektedir.
5. Zaman ayarlamasındaki sıkıntılar: Yaratıcı bir düşüncüyü belirli zaman dilimleri arasında sürekli tutma isteği yaratıcılığı negatif yönde etkileyecektir.
6. Çevre: Bireyin kendisini bulunduğu çevre içinde rahatsız hissetmesi, bulunduğu çevre koşulların uygun olmaması yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir.

Coon (Akt.: Rıza, 2004: 25, 26) ise yaratıcılığı engelleyen etkenleri duygusal, kültürel, öğrenilen engeller, algılama ve yüklü program engelleri olarak ifade etmektedir.

1. Duygusal engeller: Utangaçlık ve belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştiri bu gruba girer. Yaratıcı kişilerin arkadaş canlısı ve akranları tarafından sevilen kişi olmaları, sosyal etkinliklere ilgi göstermeleri, yeniliği araştırma eğilimleri, onları bağımsız ve gelenek dışı yaparken, aynı zamanda da duygusal kararsızlığa götürebilir.
2. Kültürel engeller: Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi gibi bir kültürden diğerine değişen toplumsal değerlerin bir bölümü yaratıcılığı destekler, bir bölümü ise engeller. Kimi kültürler uyum ve yapıya önem verirken, kimilerinin yeniliğe özendirilmesi de buna bir örnek olarak verilebilir.

3. Öğrenilen engeller: Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaştırılmış tabularla ilgili gelenek engelleridir.

4. Algılama engelleri: Problemlerin önemli olan öğelerini tanımada gelenekler, başarısızlığa yol açabilir.

5. Yüklü program engelleri: Kalıplaşmış konular yığını olan, belli süre içinde tanımlanması gereken eğitim programları engeller oluşturabilmektedir.

Bireyin yaratıcılığı konusunda kültür ve kültürel çevre de etkili olmaktadır. Kültür; kişinin iş yapmasını, araştırma özgürlüğünü, çevre olanaklarını kısıtlayarak bireyin duygularını, fikirlerini ve öğrenmesini kısıtlarsa bireyin olası yaratıcı katkılarını da kısıtlamış olur (Yavuzer, 1989: 21). Dolayısıyla değişikliği, yeniliği hoş gören ve destekleyen toplum; yaratıcılığı da destekler. Sungur (1992: 180, 181) yaptığı çalışmalar sonucunda Türk toplumundaki yaratıcılığı engelleyici faktörleri yöneticilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin oluşturduğunu ifade etmektedir. Yaratıcı süreçlerin gelişebilmesi için bireylerin; psikolojik güven ve hata yapma özgürlüğünün kazanması gerektiğini, yöneticilerin; başkalarına karşı duyarlı ve toplumsal sorumluluğa sahip olması gerektiğini, toplumun ise başkalarının düşüncelerinde doğruyu arayabilmesi ve bireysel olana saygı duyması gerektiğini belirtmektedir.

Dolayısıyla bireyin yaratıcı potansiyelinin gelişmesi/ geliştirilmesinin bireyin başkaları ile olan ilişkilerinin niteliğini de geliştirdiği söylenebilir. Temelini yaratıcılığın oluşturduğu bu iletişim ve etkileşim ise aileye, topluluğa yayılarak tüm topluma olumlu etkide bulunabilir.

Yaratıcılığın Değerlendirilmesi

Yaratıcı diye nitelenebilecek bir süreç ya da olgu; yenilik, özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma gibi niteliklere sahip olmalıdır ve bu niteliklerin de belli bir uyum, uygunluk ve bireşim (sentez) içinde olması gerekmektedir (San, 2004: 15). Yaratıcılık yeni bir şey yaratma yeteneği olarak ele alınabilir. Ancak ortaya çıkan ürünün herkes için yeni olması gerekmediğini belirten

Storr (1992: 9) şu örneği vermektedir. Birbirinden ayrı olan iki fikir arasında bağ kurarak üçüncü bir fikir ortaya çıkaran çocuk daha önce başka birisinin de aynı fikre vardığını öğrenince, sandığı kadar özgün olmadığını anlayarak düş kırıklığı yaşayabilir. Ancak yine de kendisi için yeni bir şey var ettiği için bir yaratıcılık göstermiştir denilebilir.

Rogers'a göre iyi ya da kötü yaratıcılık yoktur. Sadece yaratıcı eylemin toplumsal değerleri farklılıklar göstermektedir. Örneğin yağlı boya tablo yapma, senfoni besteleme, yeni bir işkence aleti geliştirme, insan ilişkilerinde yeni bir yaklaşım bulma, yeni bir tedavi süreci geliştirme arasında yaratıcı süreç açısından temelde herhangi bir farklılık yoktur. Rogers, yaratıcılığı belirleyen koşulları X (psikolojik güvenlik) ve Y (psikolojik özgürlük) boyutu olmak üzere iki kategoride incelemektedir (Akt.: Tarman, 2006: 110). Wilson, Guilford ve Christensen (1953) ise yaratıcı bir ürünün niteliğini değerlendirmek için şu ölçütleri ortaya koymaktadırlar. Bir cevap; ele alınan kitle içinde ne kadar seyrek görülürse o kadar orijinaldir. Bir yargılayıcılar grubuna göre daha ustalıkla olduğu ölçüde daha orijinaldir. En uzak bilgi ve tecrübe öğelerini birleştirdiği ölçüde daha orijinaldir (Akt: Rouquette, 1992: 17). Yaratıcılıkta bir işe yenilik getirme söz konusudur ve getirilen yenilikle ortaya çıkan ürün bir öncekinden ayrı biçimde olmalıdır. Dolayısıyla yaratıcı ürün; önceden elde olan materyal ve bilginin tekrar bütünleşmesinden doğar ancak tamamlandığında yeni öğeleri içerir. Bu yenilik ise önceki üründen sapma derecesine yani iki ürün arasındaki uzaklık ölçüsüne bağlıdır (Yavuzer, 1989: 19).

Barbot, Besançon ve Lubart (2011) yaratıcılığın değerlendirilmesine ilişkin çalışmaları, tarihsel perspektifte, özetle şu şekilde ele almaktadır: Yaratıcılıkla ilgili bilimsel keşif ve buluşlar, sürece ilişkin modellerin oluşturulması ve 1940'lardaki ilk deneysel çalışmalar gibi bazı çalışmalar olmasına rağmen yaratıcılık terimi 1950'lerden önce sistematik olarak kullanılmamıştır.

1950'lere kadar yaratıcılık çalışmaları çoğunlukla yetenekli, becerikli bireyler ile ilgiliydi ve bu nedenle yaratıcılık sıra dışı, istisnai bir durum olarak

yorumlanmakta ve bireylerin olağanüstü başarıları yaratıcılık olarak tanımlanmaktaydı. Dolayısıyla, yaratıcılığın değerlendirilmesi bu dönemde öncelikli bir konu değildi (Barbot ve diğer, 2011).

Binet'in çocuklara yönelik olarak hazırladığı zekâ değerlendirme testinin içinde yer alan yaratıcı imgeleme maddeleri ile zekâ kavramına olan ilgili giderek azalmış, Guilford'un Amerikan Psikoloji Derneği'ndeki konuşmaları ve yapılan diğer öncü çalışmalarla yaratıcılık; insanlarda var olan ve geliştirilip ölçülebilen psikolojik bir boyut olarak görülmüştür. Bu yeni yaklaşım ile yaratıcılığa modern bir bakış açısıyla bakılmış, seçkin yaratıcılık, büyük yaratıcılık (big C- creativity) ya da dehanın aksine; gündelik yaratıcılık, küçük yaratıcılık (mini c- creativity), psikolojik açıdan yaratıcılık çalışmalarına olan ilgi artmıştır (Barbot ve diğer, 2011).

Günümüzdeki yaratıcılık çalışmalarını büyük oranda etkileyen, kavramı açıklayan ve tanımlayan, ölçüm ve değerlendirme tekniklerinin geliştirildiği çalışmalar ise 1960'larda giderek artmıştır. 1990'larda ise psikometri bilimindeki önemli ilerlemeler ve yaratıcılıkla ilgili yeni bilimsel dergilerin, uluslararası konferansların, kitapların ortaya çıkması ile yaratıcılık araştırmaları katlanarak artmıştır. Bu dönemde kavramsal açıdan yaratıcılık yaklaşımlarının çokluğu, yetersiz tanımlama ve eğitim uygulamaları içeren değerlendirme tekniklerinin sorunlu bir şekilde yayılması; yaratıcılığın değerlendirilmesi alanında orta yaş bunalımı yaşanması olarak görülmektedir. Birçok teknik ve değerlendirme aracı zayıf psikometrik özellikleri ya da bireysel performans, cinsiyet ve kültürel grupların karşılaştırılmasındaki güncel normların eksikliği nedeniyle eleştirilmiş, bu da mevcut etkin tekniklerin sayısını önemli ölçüde azaltmıştır (Barbot ve diğer, 2011).

Son yüzyılın ikinci yarısından bu yana yaratıcılık çalışmaları büyük oranda artmıştır. Treffinger, literatürde 100'den fazla farklı tanımın ve birçok değerlendirme tekniğinin olduğunu belirtmektedir. Bu durumun nedeni muhtemelen çok sayıda bilim adamının bu kavramsal sorunu hem yaratıcılık tanımı yaparak hem de onun değerlendirilmesi için bir yöntem önererek ele almasından kaynaklanmaktadır (Akt.: Barbot ve diğer, 2011).

Dolayısıyla yaratıcılık için yalnızca bir ölçme aracının iyi olduğunu söylemek doğru olmaz. Yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen çok sayıdaki yaratıcılık testinin, ölçeğinin temelinde her bireyin değişen miktarda yaratıcılık yetisine sahip olduğu görüşü bulunmaktadır. Bu testler ile çeşitli yaratıcı durumların benzerleri oluşturularak ya da özel bir durumun uygulamasına teşvik edilerek yaratıcılığı oluşturan bileşenler ölçülmeye çalışılmıştır.

Gordon, yaratıcı sürecin tamamıyla analiz edilebileceğini, araştırmanın konusu ne olursa olsun (teknik, bilimsel, estetik) yaratıcı sürecin her zaman aynı mekanizmaları harekete geçirdiğini ve yaratım süreçlerinin bireylerde ve gruplarda benzeşim göstermekte olduğunu belirtmektedir (Akt.: Rouquette, 1992: 68). Guilford; yaratıcılığın, yaratıcı bireylere özgü olan niteliklerin incelenmesi gerektiğini ve yaratıcı yeteneklerin bireyin kayda değer bir yaratıcılık ortaya çıkarıp çıkaramayacağını belirlediğini, yaratıcı bir ürün ortaya koyabilmenin yaratıcı bireyin güdülenme ve mizaç özelliklerine dayandığını belirtmektedir. Yaratıcılığı nitelendiren yetenek özelliklerini; sorunları görebilme yeteneği, düşünce akıcılığı, düşünce esnekliği, orijinalite, yeniden tanımlama ve işleme şeklinde sıralamaktadır. Orijinalite özelliklerini ölçmek için zekâyı yansıtan cevapların sayımı, uzak çağrışımlara dayanan fikirlerin kullanılışı ve toplum içindeki bireylerin tüm cevapları içinde seyrek görülen cevapların değerlendirilmesi yollarının kullanılmasını önermiştir (Yavuzer, 1989: 14, 15). Uzak bağlantılar testini (the remote associates test) geliştiren Mednick'e göre de bireyler yaratıcılıkta farklıdır ve bireyin yaratıcılık düzeyi; onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Yaratıcı kişilerin ırsak düşünceye ulaşma olanağı daha fazladır (Akt.: Tarman, 2006: 109). Orijinallik, yaratıcılığın en çok yansıtıldığı boyuttur. Orijinal düşünme, yaratıcılığın diğer boyutları arasından en çok dikkati çeken ve en kolay algılananıdır (Orhon, 2014: 34). Wilson, Guilford ve Christensen (Akt.: Tarman, 2006: 116), yaratıcı bir ürünün niteliğini değerlendirmek için şu ölçütleri belirtmektedir: Bir cevap, hedef kitle içinde seyrek görüldüğü oranda, yargılayıcılar grubuna göre daha ustalıkla olduğu oranda ve en uzak bilgi ve tecrübe öğelerini bir araya getirebildiği oranda orijinaldir.

Yaratıcılık ölçütlerini belirleyen Lowenfeld ve arkadaşları (1962) sanat dallarında yaratıcı özelliklerin; esneklik, akıcılık, orijinallik, sorunlara duyarlık, yeniden tanımlama ve düzenleme, çözümleme (analiz), birleşim (sentez) ve örgütleme tutarlılığından oluştuğunu ifade etmektedir (Akt.: Yavuzer, 1989: 35).

Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri ortaya koymak için de çok sayıda araştırma yapılmıştır. Torrance, yetenekli çocukların yalnızca klasik zekâ testleri ile saptanması durumunda, en yaratıcı öznelerin yaklaşık yüzde yetmişinin elendiğini belirtmektedir. Wallach ve Kogan'ın çalışmaları da zekâ ve yaratıcılığın büyük ölçüde bağımsız iki boyut olduğunu ortaya koymaktadır (Rouquette, 1992: 16). Mc. Kinnon (1962; Akt.: Sungur, 1992: 77) da yaratıcılıkla zekâ arasında yüksek düzeyde ilişki olmadığını ve daha zeki bir bireyin daha yaratıcı olacağını söylemenin güç olduğunu belirtmektedir.

Ryan ve Brown (2012), çeşitli yaş seviyelerindeki öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarının ölçülmesi ile ilgili olarak yapılan araştırmalardan Vaughan tarafından 1971'de geliştirilen Müziksel Yaratıcılık Testi (The Music Creativity Test) ile ilgili olarak Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testi'ne dayalı olarak temellendirildiğini ve bu testte 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin müziksel yaratıcılıkları değerlendirildiğini belirtmektedir. Ayrıca Gorden ve Webster'in ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak testler geliştirdiğini, Gorden ve Baltzer ise bu testleri ilköğretim düzeyine uyarladığını belirtmektedir.

Gorden, ortaokul ve lise düzeyinde doğaçlama üzerine kurulmuş yaratıcılık testleri uygulamış, Webster ise geliştirdiği iki ayrı test ile lise öğrencilerinin müziksel yaratıcılığını ölçme çalışmaları yapmıştır. İlk testte evde çalışılan müzik analizi ve kompozisyon ile o anda kaydedilen doğaçlama bölümlerinden oluşurken; ikinci testte birkaç doğaçlama ve çeşitli taklitlerin istendiği on etkinlik kullanılmış ve bu test ilköğretim öğrencilerine de uygulanmıştır (Karkın, 2008).

Torrance tarafından 1966'da geliştirilen Yaratıcı Düşünme Testi (Test of Creative Thinking) Şekilsel (Figural) ve Sözel (Verbal) olmak üzere iki bağımsız

testten oluşmaktadır. Şekilsel kısım okul öncesinden yetişkinliğe kadar her seviyede kullanılabilir. Formda yer alan resim kurma, resim tamamlama ve çizgiler olmak üzere üç şekilsel etkinlik aracılığı ile akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya karşı direnç gibi zihinsel özellikler değerlendirilmektedir. İlköğretim 1. sınıftan yetişkinliğe kadar (6 yaştan 18 yaş üstüne) kullanılabilen sözel kısım; soru sorma, sebepleri ve sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar gibi kelime temelli altı farklı etkinliği içermektedir. Bu etkinlikler yoluyla üç farklı zihinsel özellik (akıcılık, esneklik ve orijinallik) ele alınarak değerlendirilmektedir. Yaratıcı düşünme testleri her yaş seviyesine göre ayrı ayrı puanlanmaktadır (TTCT, <<http://www.ststesting.com/ngifted.html>>, Son erişim tarihi: 20 Nisan 2016).

Torrance, Khatena ve Cunnington tarafından 1973’de geliştirilen Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme (Thinking Creatively with Sounds and Words-TCSW) ise 3-12. sınıf ve yetişkinler olmak üzere iki ayrı düzeye yönelik olarak uygulanmaktadır. Yetişkinler için uygulanabilen test; “Sesler ve İmgeler” ile “Onomatopeik (yansımali) Sözler ve İmgeler” olmak üzere iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Test; soyut sesler ve yansımali sözlerle orijinalligi ölçerek yaratıcılığı değerlendirmektedir (TCSW, <<http://ststesting.com/2005gifttcsw.html>> Son erişim tarihi: 20 Nisan 2016).

Yaratıcılığın özgün süreçler ya da ürünler içeren yapısı nedeniyle tam anlamıyla ölçülmesinin mümkün olmadığı söylenebilir. Doğan (2005: 180) yaratıcılığın ölçülmesine ilişkin geliştirilen testlerde bazı araştırmacıların ortaya çıkan ürünü ele aldığını, bazılarının ise zihinsel özellikler bağlamında yaratıcılığı ele aldığını belirtmektedir.

Yaratıcılık ve Doğaçlama

Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüş şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir (Landau, 1969; Akt.: San, 1993: 72).

Doğaçlama, hepimizin bir şekilde aşına olduğu bir durumdur. Günlük yaşantıda, hazırlıklı olmadığımız ya da planlamadığımız bir durumla karşı karşıya kaldığımızda, sadece o an'a uygun bir şeyi yapmaktan, yaratabilmekten söz ettiğimizde doğaçlamayı kastederiz çoğunlukla. Sanatta, müzikte doğaçlama sanatsal ya da müzikal yaratının an'ı ile onu uygulama anını bir araya getirerek kişinin kendini akışa, keşfetmeye, araştırmaya ve müzikal bir form yaratmaya bırakmasını olası kılabilmektedir.

Sanatta yaratıcılık; kavram, duygu ve imgelemi içine alan yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağırılmış etkili bir mecazın (metafor) doğuş sürecine başlangıç oluşturmaktır (Conrard; Akt.: San, 1977: 15). Duyu ve duyumlar; duyu organları yoluyla dış dünyadan ve bedensel alandan toplanan uyarıcının uyandırdığı tepkidir. Algı; bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarıcıyı yorumlamasıdır. Duyularımız yoluyla algıladığımız renkler, kokular, biçimler, bir duygu yükü taşımaktadırlar. Akıl süzgecinden geçen duyguların, bir sanat eserinde dile getirilmeye çalışılması sonucunda kavramlar, düşünceler o eserde yer almış olur. İmgeler; zihnin az ya da çok derin bölümlerinde depo edilmişlerdir. İmgelerin birbirleriyle bağlantısını kurma yetisi olan imgelem; ancak yaratıcı öğelerle ona eşlik edildiğinde, us'un denetiminde yapıcı ve kurucu bir güç olabilmektedir. Yaratıcı öğeler olmaksızın imgelemin, amaçsız düşlem hatta sanrıdan bir farkı kalmaz. Her sanat eseri bir ya da birden çok imge taşımaktadır (San, 2004: 26-31).

Sanatsal yaratıcı süreç, imgelerle düşünmeyi ele almaktadır. İnsan algılarının doğal gereği olarak bu imgeler sanatçının zihninde dış dünya yoluyla meydana gelmektedir (San, 1985: 18). Müzikal yaratıcılık; bireylerin ses alanı ile kendi kişisel ilişkilerini ifade edebilecekleri, zihin, beden ve ruh becerilerinin kullanıldığı bir yetenektir. Dinleme, çalma, doğaçlama, yönetme, düzenleme yapma ve beste yapma gibi müziksel edimle ilişkili olan her eylemde bulunmaktadır (Padula, 2009: 609).

Müzik yapmanın en doğal ve yaygın formu olan doğaçlamanın tarihsel süreçteki gelişimine baktığımızda: Nachmanovitch (1990: 6) doğaçlamanın son

yüzyıla kadar Batı'daki edebi müzik geleneğinin bir parçası olduğunu, Leonardo da Vinci'nin viola da braccio¹ ile doğaçlamanın en büyük öncülerinden biri olduğunu, şiir ve müziğin birlikte olduğu hemen tüm operalarda arkadaşlarıyla birlikte bunu sahnelediğini belirtmektedir.

Bestecilerin eşlik partisine sadece bir bas ezgisi yazdığı barok dönemde; tek sesliliği desteklemek için sürekli bas yorumcusundan bu bas ezgisinde dönemin armoni kurallarını temel alan ve solo ezgiye eşlik etmek üzere düzenlenen akorlar oluşturması beklenmektedir (Cangal, 2010: 281). Sürekli bas yorumcusundan beklenen eşlik, notasyonda ayrıntılı bir şekilde yazılmadığı için dönemin armoni anlayışıyla şekillenmiş ve süslemeler içeren eşlikler çalınmaktadır (Bailey, 2011: 40-45). Bu yüzden dönemin geleneği olarak kabul edilen sürekli bas'ın bir bakıma doğaçlama yapmayı gerektirdiği, armonik çerçevede kendi anlık isteklerine göre sürekli bas/şifreli bas anlayışı ile çalmaları ile modern caz müzisyenlerinin motif ya da akor değişimlerine göre temalar üzerinde çalmalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Klasik dönemde keman, piyano ya da diğer konçertoların kadanslarında soliste, çalıcıya sanat eserinde kendi yaratıcılığını ortaya koyma şansı veren doğaçlamaların yapıldığı, Bach ve Mozart'ın özgür, becerikli ve yaratıcı doğaçlamacılar olduğu söylenebilir. Beethoven, Viyana'ya ilk geldiğinde besteciliğinden önce, piyanoda şaşırtıcı bir doğaçlama çalıcısı olarak bilinmektedir. Ancak o dönemdeki sanatçıların kendilerini gösterebilmeleri için enstrümanlarında olduğu kadar kalemlerinde de usta olmaları gerekmektedir. Mozart ise notalarını her zaman taslak olmadan yazdığı için belki de en büyük kalem-kâğıtla doğaçlamacı olarak görülebilir (Nachmanovitch, 1990: 7, 8).

19. yüzyılda sanayi devriminin yaşamın her alanında uzmanlaşma ve profesyonelleşmeye odaklanmasıyla konser doğaçlamaları yerini yorumcunun yazılı bir eseri yorumlama biçiminde kendisini geliştirmesi beklentisine bırakmış ve yazılı

¹16. ve 17. yüzyıllarda telli çalgılar *viola* olarak tanımlanmaktadır ve çalınıp pozisyonlarına göre yatay ve dikey olmak üzere iki gruba ayrılır ve keman ailesinin ataları olan viola da braccio; omuzda çalınan telli bir çalgıdır <<https://www.vsl.co.at/en/Viola/History/>>.

bir eseri seslendirirken doğaçlama yapmak riskli görülmüştür. Kadanslar ve süslemeler besteciler tarafından yazılmış, çoğu müzisyen de kendini sadece notada yazanı çalma ile sınırlandırmıştır. Beste ve performans, popüler ve klasik formlar birbirinden zamanla ayrışarak doğaçlama müzik devamlılığını kaybetmiştir (Nachmanovitch, 1990: 8).

Bailey (2011: 53) doğaçlamanın 19. yüzyılın ortalarından itibaren neredeyse yapılmıyor olmasına rağmen kiliselerde org doğaçlaması geleneğinin devam etmekte olduğundan hatta doğaçlama virtüözü olarak bilinen org çalıcılarının varlığından söz etmektedir. Bunun nedeni olarak da kilise orgcusundan, bulunduğu çalışma şartlarında bir tür uyumun ve pratik buluş yeteneğinin beklendiğini, her ne kadar kilise ayinlerinde kullanılacak geniş bir repertuvar olsa da pek çok yerde orgcunun kendisinin müzik yapmasının olağan bir uygulama olduğunu ve çalgının genel belirsiz karakteristiğinin de doğaçlama çalmayı gerektirdiğini belirtmektedir.

Bunun yanı sıra bu dönemde doğaçlamanın müzik eğitim sürecinde kullanıldığı bazı eserlerin olduğu da görülmektedir. Moore (1992: 63), C. Czerny'nin "Systematisches Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte (Piyanoda Fantezi Yorumlama Üzerine Sistematik Rehber)" (1829) ve F. W. Kalkbrenner'in "Traité d'harmonie du Pianiste: Principes Rationnels de la Modulation Pour Apprendre à Preluder et à Improviser (Piyanistin Armoni Rehberi: Prelüdlere Uygulamak ve Doğaçlama Yapmak İçin Modülasyonla İlgili Rasyonel Prensipler Dizini)" (1849) adlı eserinde doğaçlamayı geliştirmeye yönelik detaylandırılmış yapıların görüldüğünü ve bu çalışmaların eğitimde etkili olduğunun düşünüldüğünü belirtmektedir.

Sonraki yüzyılda ise yerel müzikler ve diğer doğaçlama gelenekleri, rastlantısal yaratımlar tekrar ortaya çıkmış, o anda uydurmanın (extemporization) ötesinde bir tema, stil içinde özgür doğaçlamalar yapma, yeni ve özgün stilde müzik yapma anlayışı oluşmuş ve bu cazın temellerini oluşturmuştur. Özgür çalma anlayışı tiyatro, dans gibi diğer sanatları da etkilemiş, yeni tekniklerin oluşmasını sağlamıştır.

Bu anlayışın görsel sanatlardaki yansıması ise Kandinsky, Tanguy, Miro ve Ford'un öncülüğünü yaptığı *automatism* anlayışını doğurmuştur (Nachmanovitch, 1990: 9).

Bailey (2011: 77) de batı müziğinde doğaçlamanın caz müziği ile tekrar canlandığını belirtmektedir. Benzersiz bir müzik olan cazın; müziksel, sosyolojik önemi ve etkisinin yanı sıra iyi bir çalgısal doğaçlamanın en üst müziksel ifade düzeylerine ulaşabileceğini gösterdiğini, müziğin icrası ve yaratılışının mutlaka ayrı etkinlikler olması gerekmediğini ifade etmektedir.

Chung ve Thurmond (2007: vi) tarihsel süreç içinde doğaçlamanın durumunu şu şekilde ifade etmektedirler:

İlk medeniyetlerin müzikal ifadeleri kendiliğinden yaratılan müziklerden oluşmaktaydı ve zaten bilinen müzikler üzerinde doğaçlamalar sürekli işlenmekteydi. Batı müziği tarihine bakıldığında; büyük bestecilerin sadece doğaçlamada uzman olmadıklarını aynı zamanda bu doğaçlamaları bestelerindeki müziğin oluşumunda rafine şekilde kullandıkları açıkça görülmektedir. Örneğin Mozart, ilk altı sonatını yazmadan önce onları doğaçladı. Liszt, derslerinde öğrencileri için düzenli olarak doğaçlama yaptı. Dolayısıyla doğaçlama, profesyonel piyanistlikte müziği okuma ya da tekniği geliştirme kadar temel bir şeydir. Peki, sonra ne oldu? Nasıl oldu da 20. yüzyılın sonlarında profesyonel hedeflerini takip eden birçok piyanist doğaçlama yapmadı ve onlardan müzik yaratmaları istendiğinde zaten hazır ve mükemmel değillerdi ve bu duruma zorlandıklarında gerçekten panik hissi yaşadılar? 20. yüzyılda doğaçlamaya ilgilerini kaybeden piyanistler, başyapıtların altında değersizleştiklerini düşündüler ve birinci sınıf edebiyata yöneldiler. Ancak doğaçlamanın; bu başyapıtlar da dâhil olmak üzere yaratıcılığı ve hayal gücünü güdülediğini, keşfi etkilediğini, tüm performansın niteliğini desteklediğini göz ardı ettiler. Neyse ki son on yılda doğaçlamanın bir rönesansı oldu ve önceden doğaçlamadan sakınan bazı müzisyenler artık doğaçlama ile ilgilenmeye başladı. Öğretmenler bunu yazılı müzik çalışmaları ve icra çalışmaları ile birlikte geliştirilen önemli bir beceri olarak kullandı. Doğaçlama ile ilgili düzenli olarak atölye

çalışmaları ve formal (resmi) kurslar düzenlendi. Artık gerçekten de artan sayıda piyanist kendi kendiliğinden, doğal olarak yarattıkları müziğin keyfini yaşıyorlar.

Türk müzik kültürüne bakıldığında ise âşıkların, ozanların saz eşliğinde deyişler söylemeleri doğaçlama olarak nitelendirilebilir. Arsav (2009), Türk müzik kültüründeki doğaçlama anlayışını özetle şu şeklide ele almaktadır: Tarihin değişik dönemlerinde Türk boyları çoğu kez bir araya gelmiş ya da ayrılmış, bu sırada da yeni kültürel ortaklıklar oluşmuştur. Ancak Türk kültürüne ait olan sözlü kültür geleneğinin ortak form ve motifleri korunmuştur. Doğaçlama sanatı da bu geleneklerden biri olmuştur. Türk topluluklarının dağılmasından ve İslam'ı kabul etmesinden önceki dönemlerinde kam, oyun, baksı olarak anılan doğaçlama sanatkârları sonradan farklı isimler almaya başlamıştır. Anadolu'da ozanlar, âşık ve saz şairleri kökeni Şamanizm geleneğine uzanan doğaçlama şiir söylemeyi; atışma, karşılaşma esnasında ortaya şiir çıkarma, birini tanıtmaya üzerine ya da herhangi bir konuda dörtlükler meydana getirme ve oluşturulan bu ürünlere ezgi koşma şeklinde doğaçlamalarla icra etmiştir.

Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Liszt gibi birçok geleneksel müzik bestecisinin performanslarının çoğunda doğaçlamalar kullandığını ancak herkesin bir derecede doğaçlama yapabileceğini belirten Chung ve Thurmond (2007: 3), günlük işleri yaparken ıslık çalmak ya da aşına olduğumuz melodileri tamamen farklı bir yorumla mırıldanmanın da birer doğaçlama örneği olduğunu ifade etmektedir.

Wigram (2005: 25), müzik üretmenin herhangi bir stilde ya da kulaktan çalmaktan çok daha özgür ve esnek yolunun doğaçlama olduğunu, başlangıç ve bitiş çerçevesi içinde; müziği oluşturan armonik, melodik ve ritmik yapının geliştirilmesi ve uygulanması, bu yapılara basit ya da karmaşık derecede bağlı kalınması ile yaratılan seslerin farklı kombinasyonlarının icra edilmesi ile müzik doğaçlamasının oluştuğunu ifade etmektedir.

Dilin söz dizimsel ve anlamsal yapı özellikleri bakımından benzerliğinden dolayı müzik genellikle bir dil gibi tanımlanmaktadır. Dolayısıyla doğaçlama

çalmanın da dilin kullanımı ya da dilin öğrenimi ile ilişkilendirilmesi kaçınılmaz olmuştur. Zira birçok doğaçlama eğitmeni ya da doğaçlama yapan kişi bu benzeşimden faydalanmaktadır.

Dilde ve müzikteki doğaçlamanın yeri karşılaştırıldığında, dilin yani konuşma eyleminin doğasının dilsel doğaçlamaya dayandığı ve her anadili konuşucusunun oldukça yetenekli şekilde doğaçlama yapabildiği görülmektedir. Doğaçlama yaparak ya da belleğimize aldığımız metinleri/ezgileri tekrar üreterek dil ve müzikte üretim yapmaktayız (Önal, 2012).

Young'un (2008: xiii) bu benzeşim doğrultusundaki görüşleri de şu şekildedir: Birisiyle konuşurken sadece başka insanların kelimelerini ya da önceden var olan basılı kelimeleri kullandığınız bir dünya hayal edin. İletişim için kendi düşüncelerinizi, hislerinizi ve tutumlarınızı kullanmak yerine sadece diğer insanların fikirlerini kullanıyor olsaydınız kişisel ve kültürel diliniz ölmüş olurdu, yaratıcı ifadeniz eksik kalırdı. Maalesef, çoğu müzisyen de sadece diğer bestecilerin fikirlerini konuşması ve okumasının öğretildiği bu tarz bir dünyada yaşıyor. Çok az müzisyen kendisi için konuşmaya cesaretlendiriliyor.

Dil ve doğaçlama bağlamına bir örnek de Çellist Barley'in (2018) "Doğaçlama sanatçısı olmanın en büyük eğlencelerinden biri pratik olarak dünyadaki hemen hemen her müzisyenle çalabilmemdir. Bu sayısızca dilde akıcı olabilmek gibi" sözüdür. Chung ve Thurmond (2007: 1); "İnanması güç olsa da eğer konuşabiliyorsan, doğaçlama yapabilirsin" ifadesiyle doğaçlama çalmayı dil öğrenme ile ilişkilendirerek bu süreci şu şekilde ele almaktadır:

Doğaçlama basit bir ifadeyle, benzer şeyleri farklı yollarla söyleme sürecidir. Örneğin, gökyüzüne bakabilir ve "Gökyüzü mavi." diyebiliriz. Fakat gördüğümüz şeyi tanımlamanın sadece tek bir yolu mu vardır? Kesinlikle hayır. Biraz istek ve hayal gücüyle şunları da söyleyebiliriz. "Gökyüzü bugün kesinlikle güzel bir mavilikte!", "Hiç bu kadar muhteşem mavilikte bir gökyüzü gördün mü?", "Bak, gökyüzünde hiç bulut yok. Baktığın her yer sadece mavi.", "Mavi, mavi ve mavi.

Tek görebildiğim bu.”. Bu şekilde cümlelerle doğaçlama yapabiliriz. Aynı düşünceyi spontane bir şekilde (kendiliğinden) farklı yollarla ifade edebiliriz. Kelimeleri kullanarak doğaçlama cümleler oluşturabiliriz. Bu kadar basit görünmesinin nedeni; basit sözsel iletişim araçlarını zaten edinmiş olmamız ve düşündüklerimizi ya da hissettiklerimizi ifade etmede kelimeleri anlamlı şekilde bir araya getirmeyi zaten öğrenmiş olmamızdır. Konuşmayı bir gecede öğrenmedik. Sabır ve zaman isteyen bu süreç şu şekilde ilerledi:

- Bir şey söylemek istedik.
- Dilin içinde yaşadık ve başkaları tarafından yapılan sesleri dinledik.
- Basit sesleri ve kelimeleri deneyimledik.
- Giderek daha fazla kelime ekledik sözlüğümüze.
- Bu kelimeleri kullanmak için bir çerçeve, dil bilgisi/gramer edindik.
- Zamanla bu kelimelerle, başkalarıyla tutarlı şekilde iletişim kurmamızı sağlayan söz öbekleri ve cümleleri ilişkilendirmeyi öğrendik.

Doğaçlama çalmanın ya da bunu öğrenmenin de dil öğrenme sürecimizdeki gibi sabır ve zaman isteyen benzer adımları vardır ve sonunda edindiğimiz beceriler, Chung ve Thurmond’un örneğindeki gibi bize gökyüzünü ifade etmek için birçok seçeneği de sunacaktır.

Diline yabancı olduğunuz yeni bir ülkeye gittiğinizi hayal edin. Başlangıçta, yerel halktan sadece birkaç kelimeyi seçebilirsiniz. Zamanla, diyalektiğin (lehçenin) ritim ve nüanslarını duyabilir ve bunu taklit edebilirsiniz. Nihayetinde, günlük konuşmanın temellerini kavradığınız için yerel halkla basit iletişim kurmak mümkün olmaya başlar. Ancak bir dilin tamamen doğru bir şekilde gelişmesi için o dilin dil bilgisi (gramer) kurallarını anlamak gerekir. Dil bilgisi kelimelerin birbiriyle ilişkisini yöneten yönergeler bütünüdür. Kelimler ve cümleler üzerine kurulan bir yapı inşa eder. Detaylı bir kavrayış ve uygun dil bilgisinin uygulanması, sözlü ifadeleri daha tutarlı ve anlaşılır hale getirir ve sadece günlük iletişimde değil aynı zamanda sosyal ya da akademik durumlarda da rahat ifadeyi sağlar. En sonunda da becerilerin kısıtlanmasından çok anlayışa bağlı olarak, bazı dil bilgili kuralları dramatik etki için kırılabilir. Müzikteki dil bilgisi ise melodi ile armoninin

etkileşimini ifade etmektedir. Bu; tutarlı, mantıklı doğaçlama inşa edilebilir bir çerçeve sağlar. Müzikal dil bilgisinin temel prensipleri anlaşıldığında, çeşitli müzikal sitillerde ve durumlarda doğaçlama yapmak daha rahat olacaktır (Chung ve Thurmond, 2007: 25).

Whitmer doğaçlamanın iki yolu olduğunu (genişletme ve önceden belirlenmiş form yardımıyla yapılan), form yardımıyla olanda tüm detayların değil ama planın, yöntemin ve genel karakterin hatırlanması gerektiğini, deneme/araştırma yapılacağına ise genişletmenin kullanılabileceğini ve genişletmenin kendi başına bir formu oluşturabileceğini belirtmektedir (Akt. Bailey, 2011: 56).

Chung ve Thurmond (2007: 26) doğaçlama yapmanın temel prensiplerini şu şekilde ele almaktadır:

- Doğaçlamada asla yanlış nota yoktur. Sadece bazıları diğerlerine göre daha iyidir. Böylece doğaçlayanın bir şeyleri yaparken sadece tek bir doğru yol ile kısıtlanmaması doğaçlamanın şanslı yanıdır. Dedikleri gibi, limonları alıp limonataya dönüştürmek için her zaman fırsat vardır. Doğaçlamada da disonansları (uyumsuz sesleri) sahiplenmek, kabul etmek; konsonans (uyumlu sesleri) yaratmak için bir fırsattır.

- Doğaçlama, tamamen yeni şeyler yaratma süreci değildir. Çoğunlukla, tanıdık motiflerin, örüntülerin (pattern) ya da cümlelerin alınarak başka durumlara yaratıcı şekilde uygulandığı bir süreçtir. Müzisyenler sürekli yeni fikirler üretmeleri gerektiğini düşündükleri için genelde doğaçlama yapmaktan kaçınırlar. Bu elbette mümkün değil. Çok az bir doğaçlama sanatçısı müzik tarihi boyunca binlerce kez çalınmamış olanı yaratabilir. Gerçekten orijinal bir cümle ya da ritim yaratma hissi heyecan verici olsa da, hiç kimse, en yetenekli doğaçlama sanatçıları bile bunu sürekli yapamaz. Dahası doğaçlama sanatçıları daha önce duydukları ya da çaldıkları melodik ya da ritmik materyalleri kullanmaktan kaçınmazlar. Her önemli müzik parçasında herhangi bir doğaçlamaya tohum olabilecek kullanışlı fikirler vardır ve bunlar sadece yazıldığı gibi çalınmaktan çok gerçek temada ters hareketler, temada dışarıya genişlemeler, yakın-uzak sıçramalar, arpejler, melodik/ritmik tekrarlar, sekvensler gibi çeşitli manipülasyonlarla ya da bambaşka yapılara dönüşümlerle

çalınmaktadır. Çok deneyimli doğaçlama çalıcılarının hafızalarında zaten yeterince ilginç cümleler olduğu için çokça fikir üretebilmektedirler. Ancak var olan bu ritmik ve melodik materyalin ne zaman, nerede ve nasıl uygulanacağını bilmek önemlidir.

- Doğaçlama için müzikal cümle ya da cümlelerin armonik yapısını bilmek önemlidir. Bu, müzik teorisini anlamada büyük bir değer katacaktır. Çoğu doğaçlama farklı bir armonik içerikten oluşmaktadır. Hangi notanın ya da tonun daha iyi olacağını belirleyecek olan armonik yapıdır.

- Transpoze ise zamanla büyük bir ürüne dönüşecek bir yatırım sağlayan güçtür. Her şeyi (tonları, cümleleri, fikirleri vb.) transpoze etmek melodik bir sözlük oluşmasını sağlayacaktır ve doğaçlama becerilerini çok fazla geliştirecektir.

Doğaçlama öğretmenin kanıtlanmış tek bir yolu olmadığını belirten Bailey, İngiltere’de doğaçlama dersi vermiş ilk müzisyen John Stevens ile doğaçlama öğrenme ve öğretmeye dair konuşmalarından aktardıkları özetle şöyledir:

Çalgı çalmaya yeni başlamış olanlar ile az çalmış olanlardan oluşan bir doğaçlama dersi grubunda onlardan sadece derin nefes almalarını, olabildiğince uzun ve düzgün bir ses üflemlerini ve grup olarak bir süreklilik ortamını oluşturmalarını istiyorum. Çalışma tek bir notayla başlar ve bu zor gelirse daha kolay şeylere dönebilir. Bu nefes alma-verme ve ses üfleme sürecine alışıldıktan sonra üflenen ses gruba uyacak şekilde değiştirebilirler. Başlangıç ve elbette sonrasında da herkesin rahat hissetmesi önemlidir dolayısıyla öğretilen şey, yöntem ya da süreç; grubun tamamının yapabileceği ve gruba kolaylıkla iletilebilecek kadar basit olmalıdır. Ayrıca herkesin bildiği şeyler (sayılar, sözcük, cümlecikler vs.) de doğaçlamada kullanılabilir. Örneğin “Bir cümlecik”i ele alırsak; “Bir cümlecik” dediğimizde onu kendi tarzımızda bir nevi şarkı söylemişçesine tekrarlamış oluruz. Ancak “Bir cümlecik” derken bir’i vurgularsak ritmik bir çeşitlik, renk sağlamış oluruz. “Bir cümlecik şu” dediğimizde ise her şey daha bütüncül hale gelir ve bir şekilde doğaçlama yapmış oluruz. Bir diğer önemli nokta ise her şeyi benim (öğretmen, lider vs.) düzenlememin beklendiği durumlardan kaçınmak gerekir. Bu doğrultuda Stevens’in öğrencilerinden isteği ise çalışmaya geldiklerinde çalmaya istekli olmaları ve bunu da çalmaya başlayarak kanıtlamalarıdır. Çünkü çalmayı istemezlerse

kendisinin yapacağı şeylerin de bir anlamı kalmayacağını belirtmektedir. Ayrıca Stevens, “Derslerimde sürekli olarak serbestlik duygusu yaratmaya çalışırım ve onunla beraber, diğer insanlara da aynı özgürlüğü tanıma duygusunu” demektedir (Bailey, 2011: 162- 165).

Bailey (2011: 165, 166), Stevens’in öğretim amacının insanların çoğunun yaptığı gibi bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek yerine; insanlarda yeterli güven ortamını oluşturduktan sonra onların bir şeyi nasıl yapacaklarını bilmeden o işe kalkışmalarını ve deneysel tarzda da olsa bunu denemelerini sağlayarak onları teşvik etmek ve birkaç yönlendirmede de bulunarak bu çalma tecrübesinden gereken şeyi kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak şeklinde olduğunu belirtmektedir. Stevens, öğretmen olarak yaptığı serbest çalma tecrübesinde öğrencilerin bu ortak tecrübeye katılmalarını sağlamak olduğunu, böylece geline nokta herkesin oluş anında olduğunu belirtmektedir. Odadan çıkıldığında ise işin diğer yönü ile ilgilenecek yaşanan tecrübenin nasıl olduğu, bu tecrübenin olması için neler yapıldığı araştırılarak bir incelemenin yapıldığını ve bu tecrübenin tekrar olmasını nasıl sağlayacaklarını anlamak üzerine çalıştıklarını, “öğretme”nin de tüm bu tecrübelerin sağlanması ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Ayrıca doğaçlama yapmayanların çoğunlukla eğitimi nedeniyle doğaçlama yapması engellenmiş müzisyenler olduğunu belirtmektedir.

Doğaçlama anlayışı, uzman müzisyenlere bile hala biraz yabancı gözükmektedir. Bu müzisyenler, geçmişte doğaçlamayı en azından makul şekilde denemiş olsalardı; yüksek becerili müzik yorumcusu ama doğaçlayan olarak sınırlı olmazlardı. Geleneksel anlayışta sadece belirli bir zihinsel kas grubu çalıştırıldığı için doğaçlama yapmak bu kadar zor görünmektedir. Doğaçlamada ise farklı zihinsel kasların gelişmiş olması gerekmektedir. Bu kaslar yeterince çalıştırıldığında (yavaş ve aşamalı şekilde ilerleyerek), zaten var olan becerilerle birleşmeye, dönüşmeye başlayacaktır. Sonunda, bir araya gelerek gelişen yaratıcı kaslar heyecan verici ve tatmin edici şekilde çalışabilecektir (Chung ve Thurmond, 2007: 3).

Bailey'in, Stevens'tan farklı olarak eğitimli müzisyenlerle doğaçlama üzerine dersler yapan Han Bennink ile olan konuşmasından aktardıkları ise özetle şöyledir: Bennink serbest doğaçlama öğretirken hiçbir şey yapmadan, öğrencilerden kendi fikirlerini yaratmalarını isteyerek fikirlerin öğrencilerden gelmesini beklemektedir. Eğer hiçbir şey üretilmiyorsa bazı basit sözler, fikirler vererek bunun üzerine çalışmalarını istemektedir. Örneğin radyodan gelen sinyalleri ya da çaydanlıktan gelen beklenmedik sesleri analiz ederek üzerine tartışıp çalışarak bir takım doğaçlamalar yaptırmaktadır. Ayrıca Bennink öğrencilerine müzik yapmayı öğretirken; müziksel etki ve seçimlerinin nereden geldiğini anlama şansı vermenin yani kendi birikimlerini araştırmayı öğretmenin öneminden bahsetmektedir (Bailey, 2011: 167).

Volz (2005), hangi yaşta ya da yetenek düzeyinde olursa olsun öğrencilere kendi seslerini ya da çalgılarının seslerini keşfetmeleri için zaman verilmesinin başarılı bir doğaçlama çalışması olmaya yardım etmenin ilk adımı olduğunu belirtmektedir.

Kratus (1995) da müzik doğaçlamasının öğrenilmesine ilişkin olarak geliştirdiği ve yedi aşamadan oluşan yaklaşımında birinci aşamada keşfetmeye yer vermektedir. Bu aşamada doğaçlama yapan kişi, müzikal materyallerin az kullanıldığı ön doğaçlama davranışı gösterir. İkinci aşama doğaçlama yapanın tutarlı yapılar kullanmaya başladığı doğaçlamaya yönelme sürecidir. Üçüncü aşama tonalite, ölçü gibi yapısal prensiplerin daha farkında olarak kullanıldığı ve doğaçlamaya yönelen ürün oluşturmaktır. Dördüncü aşama doğaçlama yapanın rahat ve otomatik olarak yaptığı akıcı doğaçlamadır. Beşinci aşama doğaçlama yapanın doğaçlama stratejileri repertuarı ile çalıştığı yapısal doğaçlamadır. Altıncı aşama doğaçlama yapanın belirli bir stillin belirli özelliklerini kullandığı stilistik doğaçlamadır. Yedinci aşamada ise doğaçlama yapanın yeni bir stil geliştirdiği kişisel doğaçlamadır.

Garcia, Plevin ve Macagno (2018: 49, 50) ise her bireyde var olan doğaçlama becerisini -hareket ve dans bağlamında- aktive edebilmek için; yapılandırılmış, bir

uyarandan ortaya çıkan ve serbest doğaçlama çalışmalarının kullanılabileceğini belirtmektedir.

Yapılandırılmış doğaçlamada; çıkış noktası önceden belirlenmiş bir formel öge üzerinden yapılandırılır. Bu, rehberin önerdiği ve öğrencilerin öğrenmiş olduğu bir hareket sıralaması ya da dizisi olabilir. Bunun yanı sıra hareketler sadece görülmüş hatta hayal edilmiş bile olabilir. Doğaçlama yapan kişi diziyi oluşturan öğelerle oynamada serbest bırakılabilir ya da rehber tarafından bu araştırma alanı mekan, ağırlık, zaman, efor, hız, yön, seviye, boyut vb. dans öğeleri ile sınırlandırılabilir. Yapılandırılmış doğaçlama; beden farkındalığını geliştirme, bedenin hareket potansiyelini keşfetme ve yeni beceriler geliştirmenin yanı sıra kompozisyon yöntemleri üzerinde denemeler yapma amacıyla kullanılabilmektedir. Yapılandırılmış doğaçlamalar güçlü bir şekilde destekleme sağladığı için özellikle başlangıç düzeyindekiler için uygun olmaktadır.

Bir uyarandan ortaya çıkan doğaçlamada; yapılandırılmış bir koşullamanın olmadığı bir durumda herhangi bir uyarıcı aracılığı ile oluşturulmaktadır. Bu uyarıcı sadece bir sözcük, imge, doğadan bir obje vs. olabilir. Bu türde bir doğaçlama bireyin uyarana karşı bedensel tepkilerini gözlemlene kapasitesinin bir miktar gelişmiş olmasını gerektirir. Beden-zihin bütünselliğinin gelişimi, dikkatin bir uyarana yönlendirilmesi ile desteklenmektedir. Amaç, uyarıcıyla zihinsel bir uyum içeren hareketler bulmak değil, bedenin uyarıcı ile konuşmasına izin vererek onunla iletişim içerisinde olmasını sağlamaktır. Burada önemli olan son formun ne olacağına dalmadan yaratıcı itkinin kendisini serbestçe araştırabilmeye bırakmasına olanak tanımadır. Böylece gerçekliğe karşı yeni bir yaklaşım oluşmaya başlar ve evrensel bir algı ortaya çıkar.

Serbest doğaçlamada ise kuralların veya koşullandırmaların olmadığı ortam söz konusudur. Bu durum beden- zihin bütünselliğinde, ilişkisinde ileri düzeyde bir farkındalık gerektirir. Bu tür bir doğaçlama yaratıcı hareket öğretmenlerinin kendi doğaçlama becerilerini canlı tutmalarına yardımcı olur. Böylece öğrencilerin

ihtiyaçlarına uygun sözcükleri bulabilmelerine ve öğrencilere model olan bedensel yaklaşımlarını onların ihtiyaçları doğrultusunda uyarlayabilmelerine olanak sağlar.

Garcia, Plevin ve Macagno'nun *yaratıcı hareket ve dans*'a ilişkin doğaçlamaya yönelik olarak ortaya koydukları bu türler elbette müzik doğaçlaması ve eğitimine de uyarlanabilir. Dolayısıyla sonsuz çeşitlilik barındıran müzik doğaçlaması, önceden belirlenmiş müzikal bir öge (nota, ton, ritmik ya da melodik motif vs.) ile sınırlandırılarak oluşturulabileceği gibi imgesel, soyut ya da somut bir uyaran aracılığı ile de oluşturulabilir. Bunun yanı sıra herhangi bir sınırlama içine girmeden bireyin yaratıcı sürecinin özellikle ilgilendiği bir evresinden de ortaya çıkabilir. Eğitim ortamlarında hangi yaklaşımın seçileceği ise öğrencilerin hazır bulunuşluk ve deneyim düzeyi ile ilişkili olacaktır kuşkusuz. Elbette öğretmenin içsel hassasiyetini kullanarak rehberlik rolünden uzaklaşmadan öğrenciyi içsel olarak kendini dinlemeye ve kendi müziğini keşfetmeye yönlendirmesi ve ön yargısız bir ortam oluşturarak öğrenci ile arasında güven oluşturması önemlidir. Böylece öğrenci eski alışkanlıklarının dışına çıkarak kendini yeni ya da bilinmeyene açarak kendini ifade etmede özgürleşebilir.

Bailey, (2011: 168) doğaçlamanın bir alanı için söylenebilecek her şeyin doğaçlamanın diğer alanları için de söylenebileceğini ve aynı durumun doğaçlamanın öğretimi için de geçerli olduğunu belirtmektedir. Caruso ve Mollison (2010: 23- 25), doğaçlama yapmayı öğrenirken karşılaşılan bazı problemleri ve bunların çözümü için önerilerini şu şekilde sunmaktadır:

- Karşılaşılan zorlukların en yaygını tonalite bilgisinin eksikliğidir. Tonalitenin kas hafızasına yerleşmiş olması, tüm tonları ve tonlardaki parmakları bilmek otomatik olarak çalmaya hazır hale gelmek için çok önemlidir. Doğaçlama yaparken kendinizi mücadele içinde buluyorsanız, problem tona henüz yeterince hâkim olmamanızdan kaynaklanmaktadır. Bunu aşmanın en rahat yolu ise tonlarla biraz daha pratik yapmak, tona girmek, örnek ezgileri farklı tonlarda doğaçlama çalmaktır. Bu basit, aynı zamanda muazzam sonuç veren bir çözümdür.
- Genellikle çok diyez/bemol içeren tonalitelerden korkulur. Ancak parmakların kas hafızası bir tonalitede tam ve doğru olarak yerleşirse, diğer

tonalitelerde de parmaklar otomatik olarak diyez ya da bemole gidecek, böylece herhangi bir tonda doğaçlama çalmak karmaşık olmayacaktır.

- Ritim, müziğin temel elementlerinden biridir ve iyi çalınan ritim, doğaçlamanın en önemli faktörüdür. Nasıl bir ritmik motif çalmak istediğinizden emin olmak önemlidir. Ritim problemleri için en basit öneri, notaları bir süreliğine unutarak ritmi el ile vurmak ve sonrasında bunu önce yavaş sonra gerçek tempoda çalmaktır.

Whitmer'in doğaçlamaya ilişkin temel prensipleri şöyledir (Akt. Bailey, 2011: 57):

- Bitmiş ve bütün bir yapı yaratmaya çalışmayın. Fikir her zaman akış halinde olmalıdır.
- Hata, bilmeden yapılan doğru bir şey olabilir.
- Elinizden çıkan şeyin her tarafının nasıl duyulduğu ile fazla ilgilenmeyin. İlerleyin. Her hareket başta acemice, beceriksizce ve komik görünür.
- Cila hiçbir zaman önemli değildir. Bunun yerine kaba bir ileri hareket enerjisi vermeye çalışın.
- Hatalı olmaktan korkmayın. İlginç olmamaktan korkun.

Doğaçlama, hazırlıksız çalma ya da söyleme ve müziği anında düşünerek icra etme sanatıdır (Fuller Maitland, 1906: 462; Grove Dictionary of Music; Akt.: Caruso ve Mollison, 2010: 66). Dolayısıyla doğaçlama yapan müzisyenler Csikszentmihalyi'nin akış kuramında bahsettiği an'da olma anını, akış durumunu deneyimleyebilmektedirler. Araştırmalar akış durumu içerisindeki müzisyenlerin akış durumu içinde olmayan müzisyenlere göre daha iyi performans sergileyeceğini göstermektedir. Profesyonel piyanistlerle gerçekleştirilen bir çalışmada, piyanistin akış durumu ile kalp atım hızı, kan basıncı ve temel yüz kasları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Piyanist akış durumuna girdikçe kalp atım hızı ve kan basıncı azalmış ve temel yüz kasları rahatlamıştır. Bu çalışma akışın çaba gösterilmeyen bir dikkat durumu olduğuna vurgu yapmıştır. Çaba gösterilmeyen bir dikkate ve genel olarak bedenin rahatlamasına karşın, piyanistin akış durumu sırasındaki performansı gelişmiştir. Benzer şekilde, bateristler de müziği yönlendiren kolektif bir enerji

hissettikleri zaman bir akış durumu deneyimlemektedirler. Bu durumdan müziğin ritmine kaptırmak olarak bahsetmektedirler (de Manzano, Theorell, Harmat ve Ullen, 2010).

Kenny ve Gellrich (2002: 123-125) yaptıkları çalışma ile doğaçlama sırasında bilişsel süreçlerin oluşumunun ya da gelişiminin sekiz farklı aşamada gözlemlendiğini ileri sürmektedir. Doğaçlama yapanların bu aşamaların birinden diğerine geçebildiğini fakat aşamaların eş zamanlı olarak ilerlemediğini ifade etmektedirler. Gellrich'in ortaya koyduğu aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

1. Kısa vadeli beklentiler: Doğaçlamanın her noktasında müzikal olay birkaç saniyeliğine kesintiler, boşluklar içermektedir. Ancak beklenen notalara karar verildikten sonra bu süre daha da kısalmaktadır.
2. Orta vadeli beklentiler: 3-12 saniye sürecinde gerçekleşen müzikal olay sonraki cümle ya da periyodu içeren geleceğe dönük beklentileri içermektedir.
3. Uzun vadeli beklentiler: Doğaçlamanın geri kalanı için uzun vadeli planların yansımalarıdır.
4. Kısa vadeli geri çağırma: Son birkaç saniye içinde gerçekleşen müzikal olaylar, konsantrasyonun önceki olaylar üzerinde yoğunlaştığı bir süreç içinde geri çağırılabilir.
5. Orta vadeli geri çağırma: Son 4, 8 ya da 16 ölçüler içinde meydana gelen müzikal olaylar, önceki müzikal ifadenin doğru bir şekilde hatırlanmasını sağlamak için geri çağırılabilir.
6. Uzun vadeli geri çağırma: Tüm doğaçlama hatırlanabilir.
7. Akış durumu: Sadece o anda yaratılanlara konsantre olunabilir.
8. Geri bildirim süreci: Geleceğe dönük olarak yapılandırılan müzikal fikirler, önceki geri çağırımlardan oluşturulabilir. Örneğin doğaçlama yapan kişi, başlangıçta istenmeyen ya da yanlış olan bir notayı önceki performansından geri çağırarak tekrarlamaya karar verir. Ayrıca bu tür orta ve uzun vadeli geri çağırımlardan oluşturulan fikirler önemli miktarda müzikal malzemeler içerebilmektedir.

Gelrich, araştırmasında doğaçlama yapanların bu sekiz bilişsel süreçten herhangi birini hızlı, seri kararlarla (aynı anda olmadan, birinden diğerine geçerek) kullandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca uzman doğaçlama yapanlarla görüşmeleri ve kendi doğaçlamalarının kişisel analizi de kısa ve orta vadede beklentiler ve akış durumunun en sık görülen basamaklar olduğunu, diğer beş basamağın ise genellikle doğaçlama yapanların kendi uygulamalarında yeterince kontrol sahibi olabildiğinde meydana geldiğini belirtmektedir (Kenny ve Gellrich, 2002: 123-125)

Dansçı Garcia ise doğaçlama anına ilişkin hislerini şu şekilde ifade etmektedir (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018: 45):

Bir müzik parçası duyuyor, bedenimi gözlemliyor, merkezimin, karın boşluğumun, perküsyonun ritmiyle birlikte tepki verdiğini, nabzımın atmaya ve titreşimlerin başladığını fark ediyorum. Dikkatim esir edilmiş bir durumda ve yavaşça kalp atışlarım yayılma konusunda ısrar ediyor. Başlangıçta, bedenimin diğer parçalarının katılmasını sağlayamıyorum, fakat sonra bir şey teslim oluyor ve pelvisim düzenli aralıktaki ritimlerle sallanmaya başlıyor. Ayaklarım takip ediyor ve ilk bakışta kalp/nabız atışı diye algıladığım şey bir akışa, bir hareket dalgasına dönüşüyor. Bunu bir yandan benim üretmiş olduğum bir şey bir yandan da içine çekildiğim bir akım olarak deneyimliyorum. Birdenbire, müzikal parçanın melodik sesi bana sesleniyor ve kollarım cevap veriyor, dalgalanıyor ve gözlerim açılıyor boşluğa doğru. Bir yol belirmeye/ kendi kendini resmetmeye başlıyor ve hayalimde arkamda izler bırakan büyük daireler şeklinde hareket ediyorum. Berraklık ve açıklık hissediyorum. Dansın formu zihnimde işleniyor ve bunun genel hatlarını tekrar üretebileceğimi biliyorum. Hareketim sona erdiğinde sıcaklık ve damarlarımdaki kanın hızlandığını hissediyorum, sanki hem bedenimdeyim hem de odanın bir köşesinde. Hiç bir şey bitmedi; istersem deneyimimi yankılayacak bir resim çizebilirim ya da bunu yankılayacak kelimeleri arayabilirim.

Yaratıcılık ve Eğitim

Bir toplumun kaderi o toplumdaki insanların yaratıcılığına bağlıdır (Moreno).

Sungur (1992: 41) eğitimin amacının diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla eğitimin amacının bir yönüyle yaratıcı bireylerin yetiştirilmesini sağlaması ve bireylerin yaratıcılığını desteklemeye ve geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Orhon (2014: 29) genel olarak eğitimin amacını öğrenebilen ve topluma yararlı ürünler geliştirebilen genç kuşaklar yetiştirmek olarak tanımlamaktadır.

Toplumda, her ne kadar yaratıcılığın sanatsal alanlara özgü olduğu görüşü yaygın olsa da yaratıcılık sadece sanatçıların değil her bireyin sahip olduğu ve her alanda ihtiyaç duyulmakta olan bir yetidir. Dolayısıyla tüm öğrenci ya da sınıf düzeylerinde yaratıcılığın ve yaratıcı sürecin her zaman göz önünde tutulması önemlidir. Bu tarz bir anlayış ile amaç, çocuğun sanatçı olması değil yaratıcılığını geliştirerek kendini gerçekleştirebilmesine olanak sağlamaktır. Bu durum; çocuğun geleceği ve mutluluğu kadar toplumu da etkileyecektir.

Her bireyin değişik derecelerde yaratıcı yeteneğe sahip olduğunu ve bu yeteneklerin okul faaliyetleri ile artırılabilceğine inanan Torrance (1962; Akt: Yavuzer, 1989: 42-49), okullarda yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olarak bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

1. Çocukların çevreden gelen uyarılara duyarlılığının artırılması: Birey diğerlerinin duygularına, heyecanlarına, gereksinimlerine duyarlı olduğunda insanlar arası ilişkilerinde de yaratıcı olabilir. Bununla birlikte çocukların çevreden gelecek çeşitli uyarılara duyarlı olmaları üretim niteliğini de etkilemektedir.

2. Nesne ve düşünceleri becerili biçimde kullanmaya özendirme: Türetme yeteneğinin temelini; çocukların gördüğü her nesneyi eline alıp saatlerce uğraşma eğilimleri, anlama merakları oluşturmaktadır. Dolayısıyla yaratıcı ilgiyi ve merakı geliştirmek için çocukların çevrelerindeki nesnelerle oynama ve çeşitli düşüncelerle karşılaşmaları sağlanmalı ve desteklenmelidir.

3. Sistemli olarak her düşünceyi geçerlik sınavasından geçirme: Eğitimin en yaygın amaçlarından biri de bireye gerçeğe uygun bir tanım verebilmektir. Öğrenciye bir sorunun tanımı ve sistemli olarak geçerlik sınavası öğretilmelidir. Pratik bir sorunun çeşitli çözümleri kadar değişik olasılıkları, denemeleri de desteklenmeli ve en iyi çözüme öğrenci kendi karar verebilmelidir.

4. Yeni görüşlere hoş görü sağlama: Gerçek sınavasını yapabilen birey hoşgörüyü edinmiş demektir. Öğretmen, azınlıktan gelen herhangi bir düşünce ya da çözümü ele alan bir tartışmaya yol açarak öğrencilerin hoşgörüyü edinmelerine

olanak sağlayabilir. Ancak yeni düşüncelere olduğu kadar bireyin yaratıcı kişiliğine de hoşgörü gösterilmesi önemlidir.

5. Basmakalıp örüntü zorlamalarından kaçınma: Bir projenin çözüme ulaştırılmasında alışılmış yolların, bilimsel yöntemin kullanılması yerine; biraz rehberlik, hoşgörü ve çalışma özgürlüğü sağlanması ile yaratıcı bir yöntemin kullanılması çözümü çok daha kolay hale getirebilir.

6. Sınıfta yaratıcı hava egemenliğini sürdürme: Hoşgörü, güven duygusu, korku yoksunluğu, esnek bir çalışma birlikteliği yaratıcı bir ortamın oluşmasını sağlayabilir.

7. Yaratıcı düşüncenin değerli olduğunu çocuğa öğretme: Bireyin düşüncelerinin değerini ve algılarına inanmayı küçük yaşlarda öğrenmesi önemlidir. Çocuğun düşündüğünü yazmasını sağlayarak bu kazandırılabilir. Böylece çocuk; hayal gücünün değerini öğrenirken aşırı hayal kurması engellenir, kendi düşüncelerinin somutlaştığını görür ve çabasını sürdürmesi desteklenir.

8. Yaşıtların kişiye baskı ve zorlamalarından sakınma becerilerini öğretme: Çocuğun arkadaşları tarafından geri itilmesinin [akran zorbalığı] önüne geçilmesi için çocuğun hakkı düşmanlık, saldırganlık göstermeden korunmalıdır. Ayrıca çocuk; çekilme davranışı göstermeden, gruptan uzaklaşmadan, yaşıtları ile iletişimini kesmeden yalnız çalışabilmeye, insanlar arası ilişkilerinde içten, dürüst, amaçlı davranmaya yönlendirilmelidir.

9. Yaratıcı süreç konusunda bilgi verme: Hangi alanda olursa olsun yaratıcı sürecin aşamaları ve koşullarının bilinmesi gerekir. Yaratıcı süreçte öğrenci; bir gereksinme, eksiklik duyabilmeli, rastgele çeşitli incelemeler yapmalı ve sorunu açık biçimde ortaya koymalıdır. Okuyarak, çeşitli çözümleri gözden geçirerek ve çözümlerinin olumlu- olumsuz yönlerini eleştirerek hazırlık evresini geçirmelidir. Tüm bu süreç sonunda yeni bir düşünce oluştururken yeni bir kavram ortaya çıkarabilecektir. Son olarak da en iyi çözümünün geçerliğini sınavarak buluşunu eksiksiz bir biçimde meydana getirebilecektir. Böylece öğrenci daha verimli, esnek, akılcı yanıtlar oluşturabilecektir.

10. Şaheserlerin yarattığı saygı ve korku duygusunu giderme: Çocuğa en üst düzeydeki yapıtların değerini verirken bu tür yapıtların adım adım oluşturulduğu açıklanmalı, örneklendirilmelidir. Böylece çocuk, böylesi bir yapıtın erişilebilir

olduğunu fark ederek kendisinin de az rastlanan bir iş çıkarabileceğine olan inancı artacaktır.

11. Kendi isteğiyle başlanılan öğrenimi destekleyip değerlendirme: Çocuklarda yaratıcı düşüncenin belirtileri başka uğraşlar sırasında ortaya çıkmaktadır. Hemen her çocuğun anlama merakı, araştırmacı eğilimi vardır ve yaratıcı çocuk kendi isteğiyle işe başlayabilmektedir. Çocuğun bu yeteneği çok ayrıntılı denetimlerle engellenmemelidir.

12. Tedirgin edecek durum yaratma: Yaratıcı birey genellikle eksik olan, sıkıntı veren duruma karşı duyarlıdır ve bu durumu inceler, olasılıklarını ortaya koyarak ve bunun geçerliğini sınar. Dolayısıyla öğretmenin, öğrenciyi tedirgin edecek, sorunları çözümleyebilecek ya da bunun yollarını araştırabilecek durumlar sunması önemlidir.

13. Yaratıcı düşünce için gereksinimler oluşturma: Gereksinimler yaratıcı sürecin oluşmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretmen, öğrenciyi yaratıcı düşünmeye itecek ancak onun gücüne uygun olacak gereksinimler, durumlar oluşturmalıdır.

14. Faal ve sakin dönem sağlama: Yeni düşüncelerin oluşmasında faal ve sakin dönemlerin oluşturulması önemli görülmektedir. Çünkü bu gevşeme anları, yaratıcı düşünceye götürmektedir. Çocukların da kendi başına uğraşma, dinlenme olanakları bulması sağlanmalıdır.

15. Düşünceleri deneme çalışmalarına sokabilmek için olanaklar yaratma: Çocukların akıllarına gelen düşünceleri başarıya ulaştırabilmesi için olanaklar bulması önemlidir. Düşüncesini somut bir biçime ya da ürüne çevirme onda heyecan yaratırken, bunun sağlanmaması amaçsızlık duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu denemelerinde çocuk desteklenmeli, olanakların yetersiz olması durumunda bu yetersizlik kabullenilerek olanaklarla yeni düzenlemelere gidilmesi öğrenilmeli yani sınırlılıklar yaratıcı biçimde kabullenilmelidir.

16. Düşünceleri denerken dolaylı olarak elde edilecek sonuçları destekleme: Çoğu insan orijinal fikirlerini sonuca bağlamadan, tamamlamadan ya da tüm potansiyelini kullanmadan işi bırakır. Dolayısıyla belki de çok önemli bir buluşu gerçekleştirmez. Çocuklar da düşüncelerini gerçekleştirme, geliştirme sürecindeki sıkıcı ama zorunlu olan işleri öğrenmeli ve bu sürecin zaman alabileceğini bilmelidir.

17. Çeşitli alanlarda bilgi edinmeyi sağlama: Bireyin uzmanlık alanından uzak bilgilere sahip olması; diğer alanlardan edindiği bilgi, yöntem ya da fikirlerle orijinal düşünceler oluşturmaya olanak sağlar. Dolayısıyla doğal olarak ilgileri çeşitlilik gösteren çocuklara da herkesin kullanmadığı ya da benimsemediği fikirleri araştırma özgürlüğü tanınmalıdır.

18. Salt eleştiri yerine yapıcı eleştiriye geliştirme: Bireyin çevredeki aksaklıkları sadece görmesi değil çözümü için öneriler getirebilmesi türeten ve türetmeyen birey arasındaki önemli bir ayrım olarak görülmektedir. Bu tür bir alışkanlığın geliştirilmesi her ne kadar zor gözükse de karşılaşılan durum karşısında sadece eleştiride bulunmak yerine hayal gücü kullanılarak duruma başka olanaklar önermeye yönelik çalışmaların da yapılması önemli değişiklikler sağlayabilir.

19. Yaratıcı düşünceyi değerlendirme: Yaratıcılığın geliştirilmesi kadar yaratıcı ürünün değerlendirilmesi önemlidir. Yaratıcılığın değerlendirilmesinde; yaratıcı yapıtların kişisel, duygusal davranarak ya da ürüne fazla önem vererek ele alınması yaratıcılığa engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla değerlendirmenin de öğrenilmesi gerekli ve önemlidir.

20. Yeni yollar deneyebilecek yürekli öğretmenler yetiştirme: yeni yollar denemekten çekinen öğretmenle karşılaşan yaratıcı birey, sıkılarak öğretmenine, uğraşına, okuluna yabancılaşır. Dolayısıyla öğretmen; açık görüşlü ve öğrencileri araştırmaya istekli olmaya yönlendirebilmelidir.

Arık (1990: 90- 92) ise sınıf ortamında yaratıcı düşünmeye yönlendirme için öğrencinin kendini ifade etme özgürlüğünü, bağımsızlığını, araştırmacılığını, kendine güvenini sınırlamayacak durum ve faaliyetlerin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Buna yönelik olarak önerileri şöyledir: öğrencinin altından kalkamayacağı kadar uzun ya da zor görevler verilmemeli, orijinal fikirler üretebilmesi için yeterli zaman tanınmalı, hedefe farklı yollardan ulaşmayı denemesi ya da farklı düşünmesi için teşvik edilmelidir. Öğretmen olarak çok katı ve haddinden fazla otoriter olunmamalı, farklı fikirlere açık olunmalı, başarı notlarına gereğinden fazla önem verilmemelidir.

Genel müzik eēitiminde yaratıcılık ve doēaçlama

Sanat eēitimi insanları sanatçı haline getiremez, ama kendi seslerini bulmalarına yardımcı olabilir (Michael Craig Martin).

Müzik eēitiminin hedefinin, genel ve bilindik bir ifadeyle, bireyin müziksel davranışlarının istendik yönde deēiştirilmesi olduēu söylenebilir. Tarman (2006: 23) müzikle ilgili uyarıcılara bilişsel, duyuşsal, devinişsel olarak farklı şekillerde tepki/yanıt oluşturan davranışların deēişik düzeylerdeki karmaşık bir bileşkesinin müziksel davranış olduēunu ayrıca bireyin müzikle ilgili etkinliklerinin tümünü kapsayabileceēini belirtmektedir. Müziksel performansın (toplu ya da bireysel olarak çalma ya da söyleme), müziksel okuma ve yazmanın, doēaçlama ya da bestelemenin, müzikle ilgili yayınları okumanın, müzik dinleme ya da mziēi analiz etme gibi davranışların müziksel davranış olarak tanımlanabileceēini belirtmektedir.

Uçan (2005: 18), müzik yeteneēini algılayıcı, yorumlayıcı ve yaratıcı yetenek olarak üç yönde genellemektedir. Müzik dinlemekten, müzik etkinliklerini izlemekten hoşlanan kişilerde daha çok algılayıcı yeteneēin, müzik eserini seslendiren, yorumlayan, eleştiren kişilerde yorumlayıcı yeteneēin, müzik eserlerini besteleyen kişilerde ise yaratıcı yeteneēin olduēunu belirtmektedir. Doēaçlama çalmada yeni bir ürün ortaya koyma söz konusu olduēu için yaratıcı yetenek altında ele alınabilir. Brophy (2001) müzik doēaçlamasının; ērencilerin müzikal becerilerinin gelişmesi için önemli olduēunu ve genel müzik eēitimi aktivitelerinde kolaylıkla uygulanabileceēini belirtmektedir.

Müziksel davranışın kazandırılacaēı eēitim ortamlarında; ders içeriklerinin düzenlenmesi, ēretim yöntemlerinin belirlenmesi, ders kitaplarının, ērenme ortamlarının oluşturulması gibi birçok noktada yaratıcılıēın, yaratıcı süreçlerin oluşturulabilmesinin göz önünde bulundurulması gerekir. Çünkü bireyin müziksel davranışlarının geliştirmesinin, kendini müziksel davranış yoluyla ifade edebilmesinin yanı sıra yaratıcılıēını geliştirebilmesi, kendini yaratıcı şekilde ifade edebilmesi de önemlidir.

Ülkemizde Müzik Dersi (1.-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında “öğrencilerin; yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek” ifadesi yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a: 8). Müzik Dersi (9.-12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın özel amaçlarında ise öğrencilerin müzik yoluyla (dinleme, konuşma vb. etkinlikler) ve müzik yapma yoluyla (söyleme, doğaçlama, besteleme vb. etkinlikler) estetik duyarlılıklarını geliştirecek müzik eğitimi yaklaşımlarının benimsendiği belirtilmektedir (MEB, 2018b: 12).

Bu programlar ile eğitimin her kademesinde yapılan sanat eğitimi ile yeni eserler üreten, yaratıcı ve kendini özgürce ifade edebilen bireylere ulaşmak hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin müziğe yönelik olumlu tutum sergileyerek özgüvenini ve yaratıcılığını geliştirmeleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda müzik etkinliklerine (şarkı söyleme, yaratıcı çalışmalar, araştırma) yönelmeleri beklenmektedir (MEB, 2018b: 12).

Müzik dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlarda öğretmenin; öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılımını sağlamak için anlatım, soru-cevap, röportaj, münazara, araştırma-inceleme, oyun, drama, yaparak-yaşayarak öğrenme, üretme, görev paylaşımı, sergileme gibi çeşitli öğretim yöntemlerini kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Dinleme, ritimleme, doğaçlama yapma ve toplu söyleme gibi özel müzik öğretim yöntemleri, öğrencilerin müzik dersini sevmeleri ve dersin etkili bir şekilde işlenmesi için ayrı bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin müzik yoluyla estetik duyarlılıkların geliştirilmesi (dinleme, konuşma vb. etkinlikler) felsefesi ile edimsel müzik eğitimi (söyleme, doğaçlama, besteleme vb. etkinlikler) felsefesi dengeli bir şekilde eğitim öğretim sürecine yansıtılmalıdır (MEB, 2018a: 9-10).

Müzik dersi öğretim programlarında beklenen bilgi ve becerilerin öğrencilere etkili şekilde aktarılması ve kazandırılmasında uygulanacak müzik öğretim yöntemlerinin önemli bir yeri vardır. Müzik öğretim yöntemi, müzik öğretim sürecinde veya müziksel öğretme-öğrenme etkinliklerinde amaca ulaşmak ya da hedefe erişmek için bilinçli ve mantıklı olarak seçilen ve izlenilen düzenli yoldur

(Uçan, 2005: 62). MEB (2018a: 10) de müzik dersi öğretim programının uygulanmasında; müzik eğitiminde özellikle müziksel anlama ve müziksel becerilerin aktif öğrenme yoluyla kazandırılması üzerine yaygın olarak kullanılan Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki gibi yöntem ve yaklaşımların, geleneksel eğitim ve öğretim yöntemlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.

Uçan, Yıldız ve Bayraktar (1999: 48) özel müzik öğretim yöntemlerini müzik eğitimindeki işlev ve düzeyleri açısından üç grupta ele almaktadır ve bu yöntemler temel oluşturma işlevliden; geliştirme ve odaklanma işlevline doğru giderek karmaşıklaşan bir nitelik taşımaktadır.

1. Temel Oluşturma İşlevli Özel Müzik Öğretim Yöntemleri:

- Müziksel işitme/ okuma/ yazma yoluyla müzik öğretim yöntemi
- Dalcroze Yöntemi (müziksel devinme/ ritimleme yoluyla müzik öğretim yöntemi)
- Kodály Yöntemi (müziksel toplu söyleme yoluyla müzik öğretim yöntemi)
- Orff Yöntemi (müziksel devinme/ ritimleme/ söyleme-çalma/ doğaçlama yoluyla müzik öğretim yöntemi)

2. Geliştirme İşlevli Özel Müzik Öğretim Yöntemleri:

- Suzuki Yöntemi (müziksel yetenek geliştirme yoluyla müzik öğretim yöntemi)
- Müziksel Zekâ Geliştirme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi.
- Müziksel Dil Geliştirme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi.
- Sanal Müzik Yapmayı Geliştirme Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi.

3. Odaklanma İşlevli Özel Müzik Öğretim Yöntemleri:

- Devinme-Dansetme Odaklı Müzik Öğretim Yöntemi
- Doğaçlama-Besteleme Odaklı Müzik Öğretim Yöntemi
- Seslendirme-Yorumlama Odaklı Müzik Öğretim Yöntemi
- Dinleme-Özümseme Odaklı Müzik Öğretim Yöntemi
- Çevirme-Dönüştürme Odaklı Müzik Öğretim Yöntemi
- Bilgilenme-Bilgileştirme Odaklı Müzik Öğretim Yöntemi

- Düşünme-Yansıtma Odaklı Müzik Öğretim Yöntemi

Müzik eğitiminde dünyaca kabul görmüş birçok eğitim yöntemine, yaklaşımına başvurulmaktadır. Bunlardan yaratıcılık ve doğaçlamanın aktif olarak yer aldığı, günümüz genel müzik eğitiminde en sık kullanılan yöntem ya da yaklaşımların; Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi (Pedagojisi), Kodály Yaklaşımı, Dalcroze Yöntemi ve Gordon Müziği Öğrenme Teorisi olduğu söylenebilir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi (Pedagojisi); Carl Orff ve Gunild Keetman'ın 1920'lerde yaptığı çalışmalar ile temellendirilmiştir. Orff-Schulwerk anlayışının özünü doğal, basit, ilkel yani elementer olan ruh ve müzik oluşturmaktadır. Bu nedenle de Orff-Schulwerk'te her çocuğun kendine özgü bir yeteneği olduğu kabul edilerek müzik ve hareket eğitimi ile sadece müzik eğitimi vermek değil, birey yetiştirmek önemsenmektedir (Amerikan Orff-Schulwerk Merkezi, 2007: 6).

Müziği öğretmenin ve öğrenmenin bir yolu olan Orff-Schulwerk; şarkı söylemek, el çırpma, dans etmek ve herhangi bir şeyin üstünde ellerle ritim tutmak gibi çocuğun yapmaktan hoşlandığı şeyleri yani kendinde var olanı, elementer olanı temel almaktadır (Amerikan Orff-Schulwerk Merkezi, 2007: 6). Elementer müzik; dünyaya, doğal ve bedensel olana yakın, herkesin deneyimleyebileceği sınırlar içinde olan dolayısıyla da çocuğa uygun olan hareket, dans ve konuşmanın birliğinden oluşan müziktir. Kişinin kendi kendine yapabileceği, sadece dinleyici olarak değil katılımcı olarak da yer alabileceği müziktir (Orff, 2008). Dolayısıyla elementer müzik; doğal, içten gelen hareket ve müzik duygusu, dürtüsü ile müzik, hareket, ritim ve konuşmayı yaratıcı bir süreçle ele alarak; bireyin var olan potansiyelini geliştirmesine olanak sağlayan bir müziktir.

Schulwerk başlığı ile bir eğitim süreci ifade edilmektedir ve süreç; ritim, konuşma, hareket temeliyle ilerlemektedir. Ayrıca yaparak, çalışarak yani aktif ve yaratıcı olma ile öğrenme sağlanmaktadır. Yaratma amacıyla bilgiye dönüşen

yetenek; öğrenenin bu öğrenmeden doyum almasına da olanak sağlamaktadır (Amerikan Orff-Schulwerk Merkezi, 2007: 6). Çocuklar ve yetişkinler için dersin başlangıcı prensipte aynıdır. Farklılığı yaratan sadece doğal koşullardır. Çocukta çıkış noktası oyun dürtüsü iken, yetişkinde hareket dürtüsüdür. İnsanın içinde kendiliğinden var olan ile kendini ifade etme olanağı sağlamak ve derse bu şekilde başlamak dersi biyolojik olana yönlendirmekte ve aynı zamanda gelişimin mantığını da ortaya koymaktadır. Ancak bu gelişim; bireyin kendine ya da kapasitesinin izin verdiği noktaya kadar ulaşabilir. Bununla birlikte en alt basamaklarda, seviyelerde bile kesin bir hedefe varılabilmektedir (Orff, 2003). Hareket, konuşma, dans ve elementer çalgı ile bağlantılı olarak ilerleyen süreç; notadan hareketle değil, günlük temalardan hareketle, yakından uzağa, bilinenden bilinmeye doğru bir akış içerisinde gelişim göstermektedir.

Ritim ve konuşmanın içeriğini çocuklar için kolaylıkla ulaşılabilir olan isim söyleme, sayısmaca, basit tekerleme ve şarkılar oluşturmaktadır. Hareket, beden perküsyonu, basit ritim çalgıları vs. ile deneyimlenen ritmik yapılar insan sesine, ezgi çalgılarına aktararak melodiye ulaşılmaktadır. Bununla birlikte melodik başlangıç noktasını inici üçlü ses aralığı oluşturur ve adım adım genişleyerek yarım seslerin olmadığı pentatonik dizi içeren melodik sınırdaki notalara ulaşılır. Ayrıca büyük formlar yerine küçük, ardışık formlar, ostinato, rondo kullanılır (Orff, 2008).

Kugler (2010), Orff-Schulwerk'te ritim ve melodiye şu şekilde ele almaktadır: Ritim; müzik, konuşma ve hareketin sürekli var olan, temel ve bağlayıcı bir elementidir. Beden perküsyonu, danslı hareket formları ve vurmali çalgıları çalma biçimlerinde kullanılır. Melodi; spontane vokal dışavurumlardan oluşmaktadır ve duygu yüklü konuşmalar, seslenme, ezberden okuma, mırıldanma, şarkı söyleme ya da ksilofonu keşfetmeye yönelik çalmalarda ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmaların hangi tonda yapıldığının öncelikli önemi yoktur. Bununla birlikte tınlı ve armonik yapıları anlamaya; bordun prensibi yani ana ses ile başlanmaktadır. Ritmik-melodik alıştırılarda tek sesli temel yapılar kullanılmasının yanı sıra ses bakımından derece armonisi, paralellik ve katmanlaştırmadaki keşifler ile doğaçlamalara ulaşılmaktadır.

Bir diğ er   ge olan hareket/dans ise çocukta oyun dürtüsünden, yetişkinde ise hareket dürtüsünden doğan devinimle ortaya çıkar. Birey; bedeninde yaptığı keşif ya da doğaçlamaları, kazandığı deneyimi çalgıya ya da müziğine aktarabilmektedir. Dolayısıyla hareket, ritim ve konuşma; birbirlerinden hareketle ve birbirini tamamlayarak bireyin kendinde var olanı ve yeni durumları keşfetmesine, doğaçlamasına ve bir ürün oluşturmasına olanak sağlamaktadır. Orff-Schulwerk'te çalgı çalmak öncelikli amaç değildir. Kullanılacak  algılar; uzmanlık gerektirmeyen, basit, bedenin bir parçası gibi d ş n lebiyecek, ses üretmek için büyük beden hareketlerinin yeterli olacağı ve bedenin doğal bir hareketi olarak  alınabilir nitelikte olmalıdır. Bunun yanı sıra her çalgı; çalma tekniği basitleştirildiği sürece elementer Orff-Schulwerk  algısı olarak kullanılabilir. Ancak kullanılan çalgıların ses niteliğine önem verilmeli ve her türlü gürültüden kaçınılmalıdır.

Sürecin bir diğ er elementi ise kuşkusuz doğaçlamalardır. Müzik ve hareketin bağlantısı gibi doğaçlama prensibi de en başından beri Orff'un "Elementer Müzik" fikrinin temelini oluşturmuştur (Kugler, 2010: 6). Orff (2008);  ğrencilerinin kendi müziklerini yapması ve hareketlerine kendi eşliklerini oluşturması fikriyle gelişmiş bir doğaçlama tekniğini önemsemekte, bunu için ise spontane, kişisel ve müzikal bir deneyime götürebilecek nitelikteki alıştırmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla gelişmiş  algılar yerine ritmik, öğrenmesi daha kolay, ilkel ve karmaşık olmayan  algılar kullanılmasının bir diğ er gerekçesi de bireyin çalgı ile yaptığı keşiflerinin zamanla doğaçlama niteliğine d n şebilmesine olanak sağlamasıdır.

Çalgı  alma, oyun dürtüsü ve çalgıların kolay sayılabilecek kullanımı, bireyin kendini müzikle ifade etmesini çekici kılmakta ve çalgıyla oynarken doğal akış içinde doğaçlamalar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sanat müziğinin kopya edilmesine yönelik bir anlayış söz konusu değildir. Basit olanın kavranmasından sonra oyun dürtüsünden hareketle ulaşılan doğaçlamalar, o sırada kişinin kendi sınırları içinde teknik olarak mümkün olabilecek yapıdadır. Ancak kişi gücünün elverdiği ölçü içerisinde daha zor ya da kapsamlı olanı yapmaya yönlendirilmektedir (Orff, 2003).

Ancak Orff-Schulwerk'te doğaçlamalar yalnızca çalgı doğaçlamaları ile sınırlı değildir. Bireyin bedenini, hareketlerini keşfetmesi sırasında doğan ve kendini hareketle ifade etmeye dönüşen hareket doğaçlamaları da yer almaktadır. Yaratıcılık sadece zihinsel süreçlerde değil, bedenin davranışlarında da vardır. Yaratıcı düşünme kendini bilişsel, duyuşsal, bedensel alanlarda göstermektedir (Orhon, 2014: 20).

Kugler (2010: 7) Orff'un dersin bütün hatları ile doğaçlamadan yola çıkması gerektiğini vurguladığını belirterek Orff-Schulwerk'te pedagogların dikkat etmesi gereken noktaları ve öğrenme içeriklerini şu şekilde ele almaktadır: Keşiften doğaçlamaya ulaşmanın sağlandığı süreç odaklı çıkış noktaları kullanılmalı ve önceden belirlenmiş ya da doğaçlama olabilecek içerikler (soru-cevap, yansılama, rondo şemaları) kullanılarak grup içi etkileşim ile öğrenme sağlanmalıdır. Aynı zamanda farklı düzeyler için farklı yollara açık olunmalıdır. Hareket, konuşma, şarkı söyleme ve enstrüman çalmayı sürece dahil ederek birbirlerinden doğmalarına olanak tanınmalı ve bu süreç toparlayıcı sunum projelerine ya da ürünlere ulaştırılmalıdır. Kendi üretimini oluşturmaya karşı zorlanmayı ya da korkuları azaltmak için yapı taşı düzeni ya da model prensibi tercih edilmeli ve küçük, çözümü kestirilebilir yaratma birimleri kullanılmalı, bununla birlikte dünyaca kabul gören müzikal sunum prensipleri göz ardı edilmemelidir.

Özetle tüm doğaçlama çalışmalarında eğitmen; bireyin kendi keşfetme sürecine olanak ve zaman tanımalı ancak sonraki aşamada bireyin sıradanlıktan kurtulabilmesi ve yeni keşiflerde bulunabilmesi için onu destekleyerek keşfine nitelik sağlamalıdır.

Aynı zamanda bireyin kendi üretimi ile oluşan ürün; öğrenmenin kalıcılığının sağlanması açısından da önemlidir. Ancak öğrenme sürecinin öğretmen tarafından dikte ettirilerek değil, öğrenciler tarafından keşfedilerek, doğaçlama yaparak ortaya çıkmasına olanak sağlanmalıdır. Sergileme sonrasında ise ürünü yargılamaya, eleştirmeye dönük değil, ürüne çok yönlü olarak bakarak süreç odaklı geri bildirimlerde bulunulmalıdır. Çünkü her birey derste aktarılan konuyu kendi

sürecinden geçirerek yeni bir ürün ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ortaya çıkan her ürün kendi içinde tek, biricik ve değerlidir.

Schulwerk'in her evresi her zaman yeni bağımsız gelişim için uyarım sağlar; bu nedenle hiçbir zaman kesin ve sabit değildir. Aksine her zaman gelişen, her zaman büyüyen, her zaman akan bir yapıya sahiptir (Orff, 2008). Eğitimci de bu sürece dâhil ve aynı zamanda grubun bir üyesidir. Orff (2008: 9); insanın kendi özünden uzaklaştıkça manevi erozyona maruz kalacağını ve böylece dengesinin bozulacağını, dolayısıyla da doğaya, doğal olana dönülerek ve kelime, hareket, oyun, ruh gücüyle canlanan ve gelişen elementer müzikle bu dengenin kurulabileceğini belirtmektedir.

Öğrenci merkezli olan bu yöntemde öğretmenlere çocukları öğrenmeye hazırlama, onlara ipuçları verme ve yol gösterme, onları yönlendirme görevleri düşmektedir. Dolayısıyla etkin ve etkili müziksel öğretim ve öğrenme durumlarının oluşturulması, düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi açısından çok kullanışlıdır (Uçan, Yıldız ve Bayraktar, 1999: 99).

Kodály Yaklaşımı; Zoltan Kodály, meslektaşları ve öğrencileri tarafından Macaristan'da geliştirilen, müziği okuyabilme ve yazabilmenin gereğini, şartlarını da ortaya koyan bir müzik eğitimi yaklaşımıdır. Zoltan Kodály müzik eğitimi için bazı prensipler oluşturmuş, daha sonra meslektaşları ve öğrencileri tarafından bu prensipler geliştirilmiştir. Kodály, müzik pedagojisi ile ilgilenmeye başladıktan sonra 1925'lerde Macaristan'daki genel okullaşma çalışmaları çerçevesinde yaklaşımın temel ilkeleri şekillenerek uygulamaya konulmuştur (Kodály Institue, 2018).

Kodály'nin müzik eğitiminde amaçladığı hedefler; her çocukta var olan müzik kapasitesini en yüksek düzeye çıkarmak, müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onları bu dille okuyup yazıp üretecek hale getirmektir. Çocukları kendi dil ve kültürlerinin ürünleri ile tanıştırmak (halk türküleri vb.), çocukları dünyanın en büyük sanat eserleri ile tanıştırmak bu müzikleri dinlerken, çalışırken ve çözümlerken, müzik üzerine dayanan bir bilgiden kaynaklanan güven ile müziği ve yaşamı sevmelerini

sağlamaktır (Choksy ve diğer, 2001: 83). Kodály, basitlikleri, güzellikleri ve mirasından dolayı halk şarkılarında gençlerin fiziksel, gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçlarına uygun materyallerin en iyi şekilde bulunabileceğine inanıyordu (Houlahan ve Tacka, 2015: 21). Ayrıca geliştirdiği teori ile Kodály, bütün Macar halkını müzikal açıdan okuma-yazma becerisine sahip birer vatandaş olarak görmeyi hedeflemiştir (Özeke, 2007).

Kodály'e göre; Bir dili konuşan, yazan ve anlayabilen her insan, müziğin dilini de aynı oranda öğrenmeye yeterlidir. Şarkı söylemek müzisyenliğin en önemli temelidir. Çocuğun kendi mirası olan halk şarkıları onun müziksel anadilini oluşturur ve bundan sonraki eğitimi için bir araç olmalıdır. Eğitim sırasında sadece sanatsal açıdan değeri olan müzik kullanılmalıdır. Müzik eğitime başlamanın en doğru zamanı ise çocuğun doğumundan dokuz ay önce, hatta annesinin doğumundan dokuz ay öncedir (Kodály Institue, 2018).

Kodály yaklaşımı, aslında müzikaliteyi geliştirmek ve çocukların nasıl daha iyi öğrenebileceğine açıklık getirmek için düşünülmüş sistematik bir dizi fikirdir. Bu sistem içinde, Kodály, şarkı söylemenin hem kulağı hem de zekayı geliştirdiğini söylemiş, bu yolla "kulaklarıyla görüp, gözleriyle duyabilen okur-yazar çocuklar" yaratabileceğine inanmıştır (Boshkoff, 1991; Akt.: Özeke, 2007).

Çocukların bir dili öğrenirken konuşmaları sürekli olarak duyarak/dinleyerek geliştirdikleri düşüncesinden yola çıkarak sesleri de aynı şekilde model kişilerin şarkı söylemelerini dinleyerek geliştirebileceklerini vurgulayan Kodály, çocukların kendi doğal enstrümanları olan seslerini de kullanarak çok daha iyi bir öğrenme gerçekleştirebileceklerini düşünmüştür (Howard, 1996; Akt.: Özeke, 2007).

Herkese gerçek müzik kültürü vermek ve mümkün olduğu kadar büyük bir izleyici kitlesi yetiştirmek isteyen Kodály iyi bir müzisyenin özelliklerinin; iyi eğitilmiş kulak, iyi eğitilmiş zekâ, iyi eğitilmiş kalp, iyi eğitilmiş el olduğunu belirtmektedir (Kodály Institute, 2018).

Kodály yaklaşımının temel felsefesinde şunlar yer almaktadır (Choksy ve diğer, 2001: 82):

- Dil okuryazarlığı olan her insan, müzik okuryazarlığını da yapabilir.
- Şarkı söylemek, müzisyenlik için en iyi temeldir.
- Müzik eğitimi çok küçük yaşta başladığında çok etkili olmaktadır.
- Çocuğun kendi dil mirası olan halk şarkıları müzikal bir ana dil oluşturur.

Bu nedenle halk şarkıları, erken eğitim için araç olmalıdır.

- Müzik öğretiminde en yüksek sanatsal değere sahip müzikler ve halk şarkıları kullanılmalıdır.
- Müzik, eğitim için temel oluşturan programının merkezinde olmalıdır.

Bağıl solmizasyon (Tonic solfa), el işaretleri (fonomimi), ritmik süre hecelemeleri ve çubuk notasyon (stick notation) Kodály yaklaşımında kullanılan öğrenme araçlarıdır. El işaretleri; Curwen'ın, ritmik süre hecelemeleri ise Chevé'nin geliştirdiği araçlardan adapte edilmiştir (Choksy ve diğer, 2001: 84-88). Bunun yanı sıra içten duyma (inner hearing) becerisine yönelik çalışmalarla; aralık, tonalite, form vs. yönünden müziği anlama, hissetme, analiz etme ve müzikal hafıza geliştirilmekte ve desteklenmektedir.

Doğaçlama yapma yeteneği çocuklar için doğal bir beceridir ancak çocuklar şarkı söyledikçe, müzik okumayı, yazmayı öğrendikçe ve repertuardaki şarkıların formunu anladıkça edindikleri beceriler; kendi kompozisyonlarını oluşturmada onlar için bir model oluşturmaktadır. Houlahan ve Tacka (2015: 26, 29, 34), Kodály sınıflarında iki tür doğaçlama ve kompozisyon aktiviteleri kullanıldığını belirtmektedir. İlkinde; öğrenciler kullandıkları ritimleri ya da sesleri tanımlamaksızın ritmik ya da melodik doğaçlama yaparlar. Diğerinde ise ritmik ve melodik öğeleri bilinçli olarak kullanarak doğaçlama yaparlar. Öğrencilerin kendi kompozisyonlarını oluşturmada önce bilindik olan ritmik ve melodik yapılar üzerinde manipülasyonlarla yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin müzikal bir içerik dâhilinde yaratıcılık becerilerini geliştirebilmeleri için Kodály öğretmenlerinin; bilinen repertuvardan gelen küçük ritmik ve melodik kalıplarda, örüntülerde doğaçlama yapmaları için öğrencilere

rehberlik etmeleri gerektiğini belirterek yapılabilecek etkinlikleri şu şekilde sıralamaktadır:

Şarkı repertuvarının ritmik yapılarına dayanan ritmik doğaçlamalar için;

- El vuruşları/ alkış ve ritmik heceleme okumaları ile dörtlük ya da sekizlik vuruşlarda ritmik cümlecikler doğaçlama,
- Ritim çalgıları kullanarak dörtlük ya da sekizlik vuruşlarda ritmik cümlecikler doğaçlama,
- İyi bilinen bir halk şarkısının bir ya da daha fazla ölçüsünde alkışla ya da bir sınıf çalgısı ile yeni bir ritim doğaçlama,
- Bilinen ritmik cümlecikleri kullanarak soru-cevap motifleri doğaçlama
- Verilen bir form için doğaçlama çalışmaları.

Şarkı repertuvarının melodik yapılarına dayanan melodik doğaçlamalar için;

- Solfej okuyarak ve el işaretleri (fonomimi) ile dörtlük ya da sekizlik vuruşlarda ritmik cümlecikler doğaçlama,
- Barlı çalgılar kullanarak dörtlük ya da sekizlik vuruşlarda melodik cümlecikler doğaçlama,
- El işaretleri (fonomimi) kullanarak la-sol-mi seslerinde küçük müzikal motifler doğaçlama,
- Ses ve barlı çalgılar kullanarak dörtlük ya da sekizlik vuruşlarda basit ritimlerle ikili ve üçlü aralıklarda (sol-mi-la) pentatonik melodiler doğaçlama,
- İyi bilinen bir şarkının bir ya da daha fazla ölçüsünde melodi doğaçlama,
- Bilinen melodik bir cümle kullanarak soru – cevap motifleri doğaçlama çalışmaları.

Kodály'in öğrencisi Dr. Klára Kokas 1970'lerin başında, Kodály Yaklaşımı üzerinde bazı adaptasyon/modifikasyon çalışmaları ve araştırmalar yaparak kendi öğretme yaklaşımını oluşturmuştur. Kokas pedagojisi ile Klára Kokas; Kodály yaklaşımının kapalı bir müzik eğitimi sistemi olmadığını, ancak çeşitli yaratıcı pedagojik yaklaşımlarla tamamlanabileceğini kanıtlamıştır. Yoğun ilgi, hareket, aktivite ve yaratıcı çalışmalar aracılığıyla çocukları mutlak klasik müzik algısının gerçekleşmesine yönlendirme; Kokas pedagojisinin temel prensibidir ve amacı

sadece müzik dinleme algısını değil aynı zamanda müzikal beğeniye de aşamalı olarak geliştirmek ve güçlendirmektir. Kokas pedagojisi, bütünsel bir yaklaşımla yaşa uygun olarak, hem çocuk hem de yetişkinlerde müziği tam olarak algılamalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda insanın kendi duygusal iç dünyasının yorumu ve ifadesini keşfetmesini sağlamaktır. Doğal ve fiziksel bir şekilde çeşitli yollarla, hareketlerle, müzik dinlemeye odaklanma ve müzikteki her dakika değişikliği yansıtmayı bir araya getirmektedir (British Kodály Academy, 2018).

Kodály, müzik doğaçlaması ve kompozisyon yapabilmek için öğrencilerin iyi eğitilmiş bir kulağa sahip olmaları gerektiğini, iyi eğitilmemiş bir kulakla kompozisyon oluşturan çocukların genellikle hayal ettiklerinden farklı şeyleri yazdıklarını ya da müziği okumayı-yazmayı yeterince öğrenmeyenlerin, basit armonilerde olsa bile, kompozisyon çalışmalarında bir çaba içinde olduklarını belirtmektedir (Houlahan ve Tacka, 2015: 26).

Ülkemizde ise Kodály müzik eğitimi ve öğretimi uygulamalarının ilköğretimin ilk yılından itibaren her aşamada etkin ve etkili şekilde kullanılabileceği belirtilmektedir (Uçan ve diğer, 1999: 96). Kodály'nin eğitim felsefesini özetle; çocuğun gelişimsel süreci göz önünde bulundurularak erken yaşta ve oyun içinde eğitim ile bilgi aktarma, müziği anlamada ve öğrenmede şarkı söylemeyi araç olarak kullanma oluşturmakta ve nota okuma-yazma, kulak eğitimi, ritmik hareket, şarkı söyleme ve dinlemeye odaklanılmaktadır. Amacı müziği takdir etme ve aktif müzik dinleme yetisini geliştirmek ve sanatçı değil, müzikten anlayan bir halk, iyi bir dinleyici kitlesi yetiştirmektir. Yaratıcılık ve doğaçlama ise çoğunlukla, çocuk müziği okuryazar hale geldikten sonra ele alınmaktadır.

Dalcroze Yaklaşımı; Emile Jaques Dalcroze tarafından geliştirilmiştir. Müziksel işitme, okuma, yazma ve söyleme; müzikal öğeler (hız, gürlük, ölçü, vuruş, ritim, nüans vs.) bedensel devinimlerle, hareketle ifade edilerek öğretilmektedir. Böylece öğrencinin sadece ritim duygusu değil, genel müzikal algısı da beden aracılığı ile sistemli şekilde gelişmektedir (Dittus, 2017: 10). Amaç, yalnızca bedeni eğitmek değil, aynı zamanda müziğin etkisiyle oluşan beyin-beden etkileşimi

sonucunda ritimsel duygu, düşünce yaratmak ve kalıcı bir müzik eğitimi gerçekleştirmektir (Yıldız, 2002: 63, 64).

Dalcroze, sistemi üzerinde çalışırken, öğrencilerinin nota değerlerine kendilerinden bir şeyler eklediklerini keşfetmiş, doğal ritimlerin, çocukların, el-kol hareketlerinde, yürüyüşlerinde, koşmalarında var olduğunu hissetmiştir. Onun düşüncesi, yaradılıştan var olan bu yeteneğin, doğal bir duyarlılık olarak geliştirilmesi olmuştur. Dalcroze eğitim sistemine göre; zihin ve beden aktiviteleri arasında uyum yaratıldığı zaman çocuklar yaptıkları işten çok büyük zevk almaktadırlar. Burada en önemli nokta, ilgiyi odaklamaktır. Öğrenci duyduğu müziği, olduğu gibi vücudunda yerleştirmelidir. Daha sonra zekâsını kullanıp, duyduğu şeyi analiz etmeli ve anlamalıdır. Son olarak da hareket gelmektedir. Vücut harekete geçer ve çocukların müziğe hareketle katılma dereceleri, onların dikkat ve ilgi derecelerini göstermektedir. Böylelikle çocukta, buluş ve hareket zevki doğmaktadır. Ayrıca çocuktaki zihinsel ve duygusal birikimin de dışarı aktarılması sağlanmaktadır. Çocuktaki bu düşünsel aktivite ve vücut hareketlerinin birlikteliği, müzik etkinliğinden zevk almasını ve onun rahatlamasını sağlamaktadır (Yıldırım, 1995: 3).

Dalcroze yaklaşımının felsefesini müzik, seslerin ve hareketlerin birleşimi oluşturmaktadır. Müzikteki en baskın ve yaşamla ilgili öge ritmik bedensel harekettir. Bu yüzden öğretim anlayışının ilk basamağı ritimdir ve müzik çalışmalarında öncelik bedensel hareket çalışmalarına verilir. Öğrencilerin aktif olarak müzik yaptıkları, hareket ettikleri, dans ettikleri müzik derslerinin daha etkili geçeceği düşünülmüştür. Böylece öğrenciler müziği kulaktan ve beden olarak çok boyutlu şekilde deneyimleme fırsatı bulurlar. Dalcroze'un anlayışında teorik bilgi eylemden, hareketten sonra gelir ve öğrencinin deneyimlediği her şey teorik bilgiyi öğrenmesine temel oluşturduğu için öncelikli olarak öğrenciye hareketi deneyimleme fırsatları sunulur (Choksy ve diğer, 2001: 48-53).

Müzik ile bedensel hareketler arasındaki bağlantı ve dönüşüme dikkat çeken Dalcroze, insan bedenini müziksel kavrayış sırasındaki eylemsel sürecin temeli olarak görerek zihin ile uyum içerisinde etkinleşmesi gerektiğini belirtmektedir. Dalcroze'un amacı, yapılan egzersizlerle duyuları, bedeni, zihni, duyguları ve müziği tek bir deneyimin içinde ele alarak, insanın psiko-fiziksel varlığını müziğin ve hareketin içinde ve süresince geliştirmektir (Akt.: Özmenteş ve Bilen, 2005).

Dalcroze yaklaşımında öğrenci duyduğu müziği olduğu gibi vücuduna yerleştirir ve müziği hissederek kendini onun ritmine bırakır. Vücut hareketleriyle müziğe eşlik eder ve müziği yorumlamaya çalışır. Dolayısıyla vücudunu sesleri yorumlamak için çalgı gibi kullanır. Yaklaşımın en önemli noktası ise konsantre olmaktır, sonrasında duyarlılık gelmektedir (Bozkaya, 2001: 139).

Berger (Akt.: Gürgen, 2006) Dalcroze çalışmalarının amaçlarını şöyle sıralamıştır:

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

Dalcroze yaklaşımı; eurhythmics, solfej ve doğaçlama olmak üzere üç temel bölümden oluşmaktadır (Choksy ve diğer, 2001: 40). Eurhythmics; ritmi ve ritim içindeki dinamiklerin hareket ile öğretilmesini ve çalışılmasını, solfej; porte üzerindeki melodi ve armoninin öğretilmesini, doğaçlama ise öğrencinin kendi buluşu olan hareketlerin ses ve enstrümanla desteklenerek ritim ve müzik ile öğrencinin doğaçlama yeteneğinin geliştirilmesini içermektedir.

Dalcroze yaklaşımında yaratıcılığın temelleri doğaçlama ile atılır. Öğretmen, piyano veya vurmali bir çalgıyla doğaçlama yapar, öğrenciler de duyduklarını hareketle ifade ederek doğaçlarlar. Konuşma, el çırpma, şarkı, hikâye, vurmali çalgılar doğaçlamada kullanılan araçlardır. Doğaçlama, öğrencilerin araştırma, keşfetme, ifade özgürlüğü gibi ihtiyaçlarını karşılar ve müzikal ifadenin kendiliğinden oluşmasını sağlar (Gürgen, 2006: 90). Çocuklar müzikal uzmanlık ve doğaçlamayı çalışırken fiziksel hareket ve iştikle; öğrenirken tüm yeteneklerini kullanma, hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanma, estetik ve motor koordinasyonu

geliştirme, konsantrasyon ve dinleme becerilerini geliştirme deneyimi kazanırlar (Blom,1964; Akt.: Erdal, 2005).

Dalcroze yaklaşımında doğaçlamanın önemli olduğunu belirten Anderson (2011), doğaçlama çalışmalarında izlenecek yolları şu şekilde ifade etmektedir: Başlangıçta basit tek sesli ezgiler çalarak doğaçlama egzersizleri yapılmalı, sonrasında öğrencinin bazı melodilere basit ostinato ile eşlik oluşturmalarına izin verilmelidir. Öğrenci fonksiyonel olmayan armoniler kullanırken daha özgür olduğu için melodilere fonksiyonel olmayan armonilerle eşlikler oluşturulmalı ve sonrasında melodi ile fonksiyonel armoni birleştirilmelidir.

Dalcroze yaklaşımının bütünü oluştururken eurhythmics, solfej ve doğaçlama aşamalarının hepsinin temelinde doğaçlama yer almaktadır ve bunlar birbirinden bağımsız değildir. Johnson (1993) bu durumu şu şekilde ele almaktadır: Melodik bir söz öbeği karşısında doğaçlama hareketler geliştirmek eurhythmics dersinde; insan sesiyle doğaçlama bir melodi verirken ritmik bir söz öbeğini kullanmak solfej dersinde; verilen bir melodi üzerine ritmik ve armonik varyasyonlar oluşturmak doğaçlama dersinde gözlemlenebilir.

Dalcroze yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda öğrenciler doğaçlamayı birçok şekilde kullanmaktadır. Onlar duydukları, dinledikleri müziği hareket doğaçlamaları ile ifade etmektedirler. Dersin başında kulak, beden ve göz ile analiz yapmaya odaklanılır, ders boyunca doğaçlama çeşitli şekillerde deneyimlenir ve dersin sonunda analizi yapılan öğeler doğaçlama performansı ile sentezlenir. Başlangıç seviyesindeki doğaçlamalarda ölçü ve tempo solo ya da grup doğaçlamalarına yardımcı olmaktadır. İleri seviye derslerinde ritim, ses gittikçe karmaşık hale gelen müzikal gramer, cümleler, periyotlar ve varyasyonlar içinde kombine edilir. İki bölümlü, üç bölümlü, katlı şarkı ve dans formlarından rondo, tema ve varyasyona, sonrasında da sonat, konçerto gibi büyük formlara ulaşılır. Öğrenciler ritim ve seslerin kombine edildiği karmaşık doğaçlamalar yapar ve sonrasında çalgı (flüt, yaylılar, piyano) ile doğaçlamalar yapılır (Choksy ve diğer, 2001: 74, 75).

Dalcroze yaklaşımı çocukların, ritim duygularını ve ritim düşüncelerini geliştirir. Duyusal, devinişsel, sezgisel ve bilişsel yapılarını geliştirerek kendilerini tanımalarına yardımcı olur. Müziksel dikkat ve müziksel belleklerini güçlendirir, geliştirir. İçten duyma becerilerini geliştirir. Müziksel anlatımları, devinişsel anlatımlara dönüştürme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar (Uçan ve diğer, 1999: 93).

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi; Edwin E. Gordon'un müzik öğrenimi, müzik psikolojisi ve müzik eğitimi kapsayan alanlarda yaptığı birçok araştırmalarla, müziğe yatkınlık ve müzikal yetenek konusunda geliştirdiği testlerle temellendirerek müziğin nasıl öğrenileceği üzerine geliştirdiği bir teoridir.

Gordon'un çalışmaları, gözlemleri ve araştırmaları sonucunda bugünkü halini alan teori Amerika'da akademik bir ortamda ve tamamıyla bilimsel verilere dayanılarak oluşturulmuştur. Öğretmenler için yazılmış bir metottan çok müziğin bebek/çocuk tarafından nasıl öğrenildiği üzerine çalışılarak geliştirilmiştir. Anadil öğreniminin müzik öğrenimi ile benzerlikler göstermesi teorinin temel felsefesini oluşturmaktadır. Bir bebek doğduğu günden itibaren çevresinde sürekli ana dilini duymakta ve dinlemektedir. Hazır olduğunda da herhangi bir dilbilgisine sahip olmadan, içinde bulunduğu çevreden edindiği sesler ve kelimelerle ilk sözcüklerini söyleyerek kısa zaman içinde konuşabilmektedir. Müziğin öğrenimi de tıpkı dilin öğrenimi gibi bebekte müzikal bir birikim oluşturmak adına şarkı repertuarları ile sağlanmalıdır. Bu birikim onun müzikle tanışmasında temel oluşturacaktır. Müzik, çocuk için zamanla tanıdık ve anlamlı hale geldikçe müziği okuyup yazmaya ve enstrüman çalmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Borsacchi, 2017).

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi'nde nefes, hareket, içten duyma (audiation), kendini ve başkalarını dinleme önemlidir. Ritmik süre hecelemleri, ritmik/melodik örüntüler (pattern), bağıl solmizasyon kullanılır. Müzik eğitim süreci informal (0-6 yaş arası için) ve formal (6 yaş üstü) olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Informal eğitim kısmında çocuktan herhangi bir performans beklentisi yoktur. Öğretmen, çocuk için şarkı söyleyerek onu müzikal bir söyleşinin içine dâhil etmeye

çalışmaktadır. Sadece dinleme/ şarkı söyleme (audio/oral) yoluyla öğrenciye örnek olarak onun müzikal birikim edinmesine yardımcı olmakta ve ona rehberlik etmektedir. Formal eğitim kısmında ise çocuktan performans beklentisi vardır ve belirli bir program uygulaması ile müziği okuma-yazma ve enstrüman eğitimine geçilmektedir (Borsacchi, 2017).

Müzikal becerilerin öğrenilmesi aşamalı şekilde ele alınmaktadır. Bir aşama tamamlanmadan diğerine geçilmemekte, gerekli görüldüğünde bir önceki aşamaya geri dönülerek öğrenmenin eksiksiz olması sağlanmaktadır. İnfomal eğitim “Hazırlık Audiation” olarak nitelendirilmektedir. Gordon (2013: 32) infomal eğitimi kültürleşme, imitasyon/ taklit ve asimilasyon olmak üzere üç temel aşamada ele alarak her birini kendi içinde basamaklandırmıştır.

1. Kültürleşme: Absorbe etme, rastgele tepki, bilinçli/ amaçlı tepki
2. İmitasyon/ taklit: Benmerkezcilik, içeriği çözümleme
3. Asimilasyon: İç gözlem, koordinasyon

Formal eğitimi ise ayrımcıl ve çıkarımsal öğrenim olmak üzere iki temel aşamada ele alarak her birini kendi içinde basamaklandırmıştır (Gordon, Akt.: Bluestine, 2000: 89, 113).

1. Ayrımcıl öğrenim: Audio/oral, sözel eşleşme, kısmi sentez, sembolik eşleşme, bileşik sentez.
2. Çıkarımsa öğrenim: Genelleme, yaratıcılık/ doğaçlama, teorik anlam.

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi’nde yaratıcılık/ doğaçlama çocuk müziği okuryazar hale geldikten, müzikal becerileri edindikten sonra ele alınmaktadır. Dalby (2017: 11) yaratıcılık ve doğaçlama için öğrencilerin tonal ve ritmik örüntüleri, müzikal becerileri öğrenmesi ve çıkarımsal öğrenme aşamasına gelmesi gerektiğini ve bu aşamada öğretmen ve öğrenci arasında tonal ve ritmik örüntü ekosü içeren aktivitelerin yapıldığını belirtmektedir. Yaratıcılık kısmında öğretmenin sunduğu tonal ya da ritmik örüntüye öğrencinin herhangi bir fonksiyonu içeren örüntü ile yanıt verdiğini, doğaçlama kısmında ise sunulan örüntüye öğretmenin ön gördüğü fonksiyondaki farklı bir örüntü ile yanıt vermek zorunda olduğunu belirtmektedir.

Doğaçlama performansının tonalite, armonik gelişme, ölçü, form gibi birçok temel yapı üzerinde geliştiğini ve bu nedenle yaratıcılığın doğaçlamadan daha az kısıtlamaları olduğunu ifade eden Azzara (1999), öğrencilerin doğaçlama becerilerini geliştirebilmeleri ve destekleyebilmeleri için öğretmenlere şunları önermektedir:

- Kulaktan söylemeyi ve çalmayı öğrenme çalışmaları yaparak repertuarınızı geliştirin ve repertuarı bas yürüyüşleri ile çalışın. Bu çalışma, müzikteki armonik gelişimi anlamaya ve öğrenmeye yardımcı olmaktadır.
- Kulağınızı kullanın. Doğaçlama becerinizi geliştirmek için sadece notaya bağımlı kalmayın, kulağınıza güvenin.
- Ölçü ve ritmik yapıların temelini anlamayı sağlamak için ritmik örüntüleri söyleyin.
- Armonik gelişimleri hissetmek ve duyuşsal becerileri geliştirmek için tonal örüntüleri söyleyin.
- Kulaktan solfej ve ritmik hecelemeleri söylemeyi öğrenin. Tonal ve ritmik hecelemeler; tonalite, armonik fonksiyon ve ölçü gibi temel yapıları organize etmeyi ve kavramayı sağlayacaktır.
- Hecelemeleri kullanarak ve kullanmayarak ritmik ve melodik örüntülerde doğaçlamalar yapın. Aşına olduğunuz bas yürüyüşlerinde ritmik doğaçlamalar ve aşına olduğunuz ritmik yapılarda armonik gelişime uygun bas yürüyüşü doğaçlamaları yapın.
- Kendi melodinizi oluştururken risk alın.
- Armonik partilerde, eşlik partisinde ya da bas yürüyüşlerinde süslemeler yaparak doğaçlamalar yapın.
- Doğaçlama yapanları dinleyin ve sololarını kulaktan öğrenin.

Ayrıca doğaçlamanın değerlendirilmesine ilişkin olarak Azzara (1999) şu ölçütlerin ele alınmasını önermektedir: Tonal ve ritmik dizilişlerde motifsel gelişimlerin oluşturulması, sessizliğin etkili kullanılması, stil hissinin gösterilmesi, nota ve ritimde çeşitlilik ile gerilim ve çözülmenin sonuçlarının anlaşılması, notaların süslenmesi ve tema çeşitlemeleri yapılması.

Müzik öğretmeni yetiştirmede yaratıcılık ve doğaçlama

Genel müzik eğitimi bu eğitimin en temel ve etkin öğelerinden olan öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkileri/etkileşimleri temel alan bir çerçeveye oturtulmaktadır (Uçan, 2005: 108). Dolayısıyla genel müzik eğitimi ile müzik eğitimcisi yetiştirme arasında doğrudan bağlantı olmalıdır.

Yavuzer (1989: 37), ilkokuldan üniversiteye kadar bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin yaratıcı yolda eğitilmesi gerektiğini, ancak ne kadar yetenekli ya da zeki olursa olsun yaratıcılık yetisini kullanamazsa bu yaratıcılığını öğrencilerine aktaramayacağını vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenin, diğer alanlarla da bağlantılar kurarak uzmanlığını yaratıcı yönde kullanmasının öğrencinin yaratıcılığının gelişmesini ve zihninin diğer alanlara doğru uzanabilmesini sağlayacağını, ileriki yaşamında sorunlar karşısında akıcılık, esneklik, duyarlık vs. gösterebileceğini belirtmektedir.

Barron (1968), yaratıcı bireylerin iyi bir sözel akıcılığa sahip olduğunu, riskleri göze alabilen, genellikle çok iyi bilgilendirilmiş, girişken kişiler olduğunu, daha az yaratıcı olan bireylerin ise pasif ve konformist (uymacı) yapıya sahip olduğunu belirtmektedir (Akt.: Rouquette, 1992: 15).

Gordon, insan düşüncesinin karakteristik prosedürlerini tanımaya ve bir ölçüde kontrol etmeyi öğretmeye yönelik olan buluş pedagoji ile bireylerin, yaratıcı kapasitelerinin geliştirilebileceğini belirtmektedir (Akt.: Rouquette, 1992: 68).

Eğitimcilerin zorunlu görevlerinden biri, öğrencilerin topluma olumlu katkılarda bulunmalarını sağlamaktır. Bu durum eğitimin etik yapısı ile ilgilidir. Uygarlığın sürdürülebilmesi, genç kuşakların yaratıcı hayal güçleri ile doğrudan ilintilidir (Torrance, 1962; Akt.: Orhon, 2014: 29).

Eğitimin ana rolü, insan zekâsının her alanındaki yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirecek ortamlar üretmek, yeteneklerin işe yarar hale dönüştürülmesini cesaretlendirmek olmalıdır. Böyle bir teşvik sadece onu öğretmekle verilemez; aynı zamanda yaratıcı potansiyelin kendini ortaya

koyabileceği ve insan hayatının her kesitinde tam olarak kullanılacak esnek ortamın da yaratılması gerekir (Orhon, 2014: 29).

Öğretmenler, eğitim sürecinde öğrencilerin kendi yaratıcı yeteneklerini keşfederek, bu yetenekleri kendilerini gerçekleştirme yolunda kullanmalarını sağlayan öğretim ortamları yaratmanın yanı sıra, öğrencileri toplumda yaratıcı bireylere dönüştürken onlara davranış modelliği yapma konusunda önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları gereklidir.

Okul, bir kurum olarak, ister istemez uygu'ya yönelir; uylaşımcı olması da bir bakıma kaçınılmaz bir olgudur. Kurumsallaşmanın yaratıcılığı öldürdüğü de bilinmektedir. Ancak öğrencilerde tek tek kendilerine özgü olanın bulunması ve yönlendirilmesi pekala mümkündür. Şu halde, açıkça ortaya çıkmaktadır ki, yaratıcı bir eğitim için, bu anlayışta öğretmenlerin yetişmesi de aynı derecede önemli bir sorundur (San, 1985: 16).

Yaratıcılığı geliştirmek için en güçlü yol öğrencilere örnek olmaktır. Çocuklar yaratıcılıklarını, onlara söylenenlerle değil öğretmen olarak yaratıcılık gösterildiğinde geliştirirler (Sternberg; Akt.: Üstündağ, 2011: 23). Ancak bu durumun öğrencilerin öğretmenlerini taklit etmeye yöneltmesi gibi durumları doğurmaması gerekmektedir. Zira bu durum yaratıcı birey, yaratıcı öğretmen olma anlayışına da zıtlık oluşturmaktadır. Yaratıcı öğrenme sürecinde öğretmenler; her çocuğun kişisel yeteneklerinin farkında olmalı ve her birini bireysel olarak değerlendirmeli ve her çocuğun olabildiğince faydalanabileceği öğretim stilleri, ortamları vs. tasarlayabilmelidir.

Yaratıcı öğrenmeyi geliştiren öğretmenler, çevrelerinde bulunan eğitsel materyalleri, toplumun farklı güç odaklarını, ekonomik kaynakları, çocukların özelliklerini ve iyi bir mizah anlayışı, iyimserlik, merak, doğru algılama ve yaratıcı problem çözme gibi kendi öğretmenlik becerilerini yeniden sentezleyerek yeni ve özgün eğitim ortamları oluşturabilirler (Orhon, 2014: 27).

Geleneksel eğitim, genellikle yakınsak düşünmeyi geliştirmeye önem vermekte, bunun sonucunda da ıraksak düşünme ve yaratıcı yeti körelmektedir.

Özellikle örgün eğitimde; kategorileşmiş bilgiler kalıplar halinde sunularak ağırlık, sınıflandırılmış bu bilgilerin ezbere depolanmasına verilmektedir. Ancak sürekli değişen dünyada bireyin bilgilerin üstesinden gelebilmesi için, bilgiler arasındaki etkileşimi görerek bağımsız düşünmeye, disiplinler arası yanıtlara, ıraksak ve eleştirel düşünmeye yönelerek yetiştirilmesi gerekir. Yaratıcı bir eğitim için, bu anlayışta öğretmenlerin yetişmesi de aynı derecede önemlidir. Torrance'ın Minnesota Araştırmaları da yaratıcı öğretmen- yaratıcı öğrenci bağlantısının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (San, 2004: 25, 26).

Ülkemizde yapılandırmacı felsefenin eğitimde ön plana çıktığını belirtmek gerekir. Ancak yapılandırmacı felsefe ne kadar iyi niyetli olursa olsun öğretmenlerimizin mesleki alt yapılarının klasik bilgi yığınlarına fazlasıyla alışmış olmaları, kültürümüzde ailelerin çocukların sorumluluklarını paylaşmak adına aktif eğitimi kendi anlayışlarıyla yorumlamaları gibi faktörler yüzünden amacına ulaşmakta zorlanmaktadır. Sınıflarda öğretmenler hala otorite figürü ve bilgi kaynağı olmaya devam etmekte, ölçme ve değerlendirme süreçleri hala kişilik gelişimi, sosyalleşme ya da yaratıcı düşünme yerine bilgi ölçmeye devam etmekte, öğretim programları ve ders işleme yöntemleri hala anlatım yönteminin yanında birkaç görsel yardım eklenerek işlenmektedir. Eğitim felsefemiz, hala yaratıcılığı kabul edip geliştirmekten uzaktır (Orhon, 2014: 31).

Yaratıcılık, eğitim ve sosyalleşme sürecinde geliştirilebilen bir potansiyeldir. Torrance (1962; Akt.: Orhon, 2014: 36) yaratıcılığın sadece yeni fikirler üretmek için değil, aynı zamanda kişisel mutluluk için de gerekli olduğunu belirtmektedir. Yaratıcılık mutlaka eğitim sisteminde kazandırılarak öğretmenlerin yaratıcılık hakkında doğru ve olumlu düşünebilmeleri için bu konuda eğitim almaları gerekmektedir.

Yaratıcılık kavramı, eğitim fakültelerinde pedagojik alt yapı oluşturulurken temel sosyal bilimler derslerine göre en az teşvik edilenidir. Bu nedenle mezun olan öğretmenler kişisel olarak ilgilenmedikleri sürece yaratıcılık hakkında pek fazla bilgiye sahip değildirler. Dolayısıyla öğretmenler, kişisel ve mesleki yaşamlarında yaratıcılıktan yoksun kalmakta ve ülkenin geleceğindeki kalkınma ve bireysel mutluluk açısından yaratıcılığın önem ve katkısının farkında değildirler. Çağdaş toplumlarda üniversiteler düşünen, bilimsel keşifler yapan ve karmaşık dünya sorunlarına daha yeterli çözümler üreten insanları yetiştirmeye gereksinim duymaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde, geleceği şekillendirmek ve siyasal,

ekonomik ve kültürel alanlarda reformlar yapabilmek için yaratıcı düşünme becerilerinin üniversite eğitime entegrasyonu zorunlu bir hal almaktadır. Gelişmekte olan pek çok ülkede yaratıcılık göz ardı edilmektedir. Ancak, gelişmiş ülkelerde eğitim felsefesi ve hedefler öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesiyle kendini gerçekleştirmelerinde destek sağlamaya yöneliktir. Oldukça merkezîyetçi ve başarı odaklı olan Türk eğitim sisteminde de, yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ve öğrencilerin yaratıcı fikirlerine saygı duyan yenilikçi öğretmenler ihtiyaç vardır (Orhon, 2014: 35, 40).

Yaratıcılık; insan yaşamının ve insanlık evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir (San, 2004: 14). Günümüzde yaratıcılık ilerlemenin önemli koşullarından biri olarak kabul edilmekte, yeni teknoloji ve bilgilerle uyum sağlayabilmek ya da bu teknolojiyi ve bilgiyi üretebilir hale getirmek için yaratıcı gücü kullanabilen bireylere gereksinim giderek artmaktadır. Dolayısıyla eğitim sisteminin de bireylerin yaratıcılığını desteklemeye ve geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. “Eğitimin amacı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yaratmaktır. Piaget’e göre yaratıcı, buluşçu, keşifçi insanlar denetleyici bir kafaya sahip olan ve kendilerine sunulan her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen insanlardır” (Sungur, 1992: 41).

Buyurgan ve Buyurgan’a (2007: 30) göre yaratıcılığı geliştiren öğretmen özellikleri arasında “Yaratıcı düşünebilme ya da ortaya ürün koyabilme için gerekli alt yapıyı hazırlayabilme (mekan, zaman, malzeme, motivasyon bilgi ya da bilgiye ulaşma)” yer almaktadır. Öğrencinin cesaretini kıran, aşırı eleştiren kuralcı ve katı öğretmen yaklaşımlarının ise yaratıcılığı engellediğinden söz edilmektedir (Sungur, 1992: 46).

Esnek düşünebilen öğretmenler, farklı ve yeni düşüncelere daha kolay uyum sağlar, yeni kuramları ve uygulamaları daha kolay takip edebilirler. Sınıf ortamında bağımsız ve alakasız görünen fikirler ya da problemler arasında bağlantı kurabilirler ve disiplinler arası düşünme konusunda öğrencilerine davranış modeli oluşturmaktadırlar. Öğrencilerine, yeniliklerden korkmamayı ve bir problemle karşılaştıklarında çözümün tek yönlü değil, farklı bilişsel şemaları kullanarak üretmeyi öğretirler.

Akıcı düşünebilen öğretmenler, eğitim sorunlarına daha fazla çözüm ve fikir üretebilmekte, problemleri daha kapsamlı biçimde ele almaktadırlar. Tek bir doğruya ya da kalıplaşmış düşüncelere bağlı kalmayarak farklı yanıtlara açıktırlar. Her fikrin değerli olduğu inancıyla, değişik sorulara açıktırlar ve farklı düşüncelere saygı gösterirler. Bu da öğrencilerin zihinlerinde daha fazla fikir uyandırarak ıraksak düşünme becerilerini geliştirmekte ve özgür düşüncelerini teşvik etmektedir.

Orijinal düşünebilen öğretmenler, iyi ve farklı bakış açıları geliştirir ve eğitim reformları konusunda yeni adımlar atabilirler. Öğrencilerine yeni fikirlere ve buluşlara açık olmayı, problemlere farklı açılardan yaklaşarak yeni alternatifler üretebilmeyi, göz ardı edilmiş soruları sorabilmeyi, farklı ve daha iyi fikirler üretebilmeyi öğretirler. Öğrencilerin verdikleri tepkilere olumlu motivasyon sağlarlar ve öğrencilerin sıradan nesnelere farklı işlevler yüklemelerine destek verirler (Carlson, 1964, Denny ve Turner, 1969; Akt.: Orhon, 2014: 40-42).

Müzik eğitiminde eğitimcilerin alanlarında yeterli, üretken ve başarılı olmaları, içinde bulundukları koşulları ve olması gereken durumu çok iyi saptayarak buna yönelik düzenlemeler yapmaları, öğrencinin geldiği çevrenin, ailenin sosyo-ekonomik yapısını ve öğrenci kapasitesini de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Akbulut, 2001).

Ülkemizde öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin olarak bir takım çalışmalar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretmenlerin gelişimlerini sağlamak için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri oluşturulmuştur. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri ile öğretim programlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini belirleyebilmeleri, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi, performanslarının değerlendirilmesi, kariyerlerini geliştirmeleri ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarında ders içeriklerinin belirlenmesinde, derslerde kullanılacak materyallerin tasarımında, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, fakülte-okul iş birliğinin sağlanmasında ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlanmasında bu yeterliklerin yol gösterici olabileceği belirtilmiştir (MEB, 2017b: 9). Alana özgü olarak öğretmenlerin gelişim hedeflerini göstermek için ise Özel Alan Yeterlikleri hazırlanmıştır.

MEB'in (2017b: 8) mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç temel yeterlik alanı üzerine yapılandırmış olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde mesleki bilgi yeterliği kapsamında öğretmenlerden sahip olması beklenen yeterlikler şunlardır:

- Alan Bilgisi: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.
- Alan Eğitimi Bilgisi: Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.
- Mevzuat Bilgisi: Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

Mesleki beceri yeterliği kapsamında öğretmenlerden sahip olması beklenen yeterlikler şunlardır:

- Eğitim Öğretimi Planlama: Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.
- Öğrenme Ortamları Oluşturma: Bütün öğrencileri için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.
- Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme: Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir biçimde yürütür.
- Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

Tutum ve değerler yeterliği kapsamında öğretmenlerden sahip olması beklenen yeterlikler ise şunlardır:

- Mili, Manevi ve Evrensel Değerler: Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
- Öğrenciye Yaklaşım: Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
- İletişim ve İşbirliği: Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
- Kişisel ve Mesleki Gelişim: Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinde; planlama ve düzenleme, kuramsal-uygulamalı bilgi ve beceriler, müzik kültürü, izleme ve değerlendirme, okul-aile-toplum ve disiplinler arası iş birliği yapma, mesleki gelişim sağlama gibi müzik eğitimi sürecine temel oluşturan yeterlikler yer almaktadır (MEB, 2017a: 186-200).

“Kuramsal-uygulamalı bilgi ve beceriler”e yönelik olan yeterlik alanı kapsamında öğretmenlerden; müzik dersine temel oluşturacak bilgileri aktarmada programda yer alan yöntem ve teknikleri kullanmaları beklenmektedir. Müziksel-ışıtme-okuma ve yazma, insan ve çalgılarda sesin oluşumu ve doğru kullanımı, düzeyine uygun müziksel eserler oluşturma, besteleme, doğaçlama, düzenleme, uyarlama, çalma, söyleme, yaratma uygulamaları, kendi çevresinden ve genel kültüründen esinlenerek ezgiler yaratma, çevresindeki araç gereçlerden müzik aleti olarak yararlanabilme vs. konularında ders içeriğini düzenleyebilmeleri beklenmektedir (MEB, 2017a: 192).

Bu doğrultuda öğretmenlerden, şu performans göstergelerine sahip olmaları istenmektedir (MEB, 2017a: 192).

- Öğrencilerin düzeyine uygun söz ve ezgi yazabilmesi için müzikte örgü, doku ve biçimi genel hatlarıyla bilir.
- Öğrenci seviyelerine uygun şarkı besteleme tekniklerini, öğrencinin çevre ve genel kültür özelliklerini bilir.
- Öğrencilerin kendi bestelerini oluşturmalarını sağlayacak yönlendirmeler yapar.
- Öğrencilerin ezgileri oluştururken, bireysel ve çevresel farklılıkları göz önünde bulundurmalarını sağlar.
- Öğrencilerin kendi oluşturduğu besteleri çevresi ile paylaşmaları ve sergilemeleri için fırsat oluşturur.
- Öğrencilerin beğenilerine ve seviyelerine uygun besteler yaratabilmesi için çevresine rehberlik eder.

Dolayısıyla müzik eğitimi süreçlerinde öğretmenlerin yaratıcı olmaları ve öğrencilerini yaratıcı olmaları yönünde motive edebilir, yönlendirebilir olmaları; öğrencilerin hem müzikal becerilerinin gelişmesi hem de bir birey olarak yaratıcılıklarını keşfedebilmeleri, kendilerini yaratıcı şekilde ifade edebilir olmaları açısından önemlidir.

Bu kapsamda müzik öğretmeni yetiştiren Müzik Öğretmenliği lisans programlarının yaratıcı birey ve yaratıcı öğretmen yetiştirmede önemli sorumluluklarının olduğu söylenebilir. Çağın gerektirdiği becerilere (bilgi, medya ve teknoloji becerileri, küresel farkındalık, eleştirel ve yaratıcı düşünme vs.) sahip ve bu becerileri öğrenme-öğretme süreçlerine uyarlayabilen öğretmenlerin yetiştirilmesindeki unsurlardan birisi de kuşkusuz öğretmen eğitimi programlarıdır.

MEB'in Kalkınma Planlarında Öğretmen Yetiştirme politikalarına ilişkin olarak yapılan şûralarından 13-17 Kasım 2006 tarihli XVII. Millî Eğitim Şûrası'nda yaratıcı öğretmen yetiştirmeye ilgili olarak "Eğitim Fakültelerinin programları, öğrencilerin yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini, yazılı ve sözlü anlatım güçlerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir" kararı alınmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007b: 22). Bunun yanı sıra eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterliğinin geliştirilmesi, çağdaş eğitim öğretim ortamlarının oluşturulması ve ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarındaki değişikliklerin Eğitim Fakültelerinin programlarına yansıtılması amacıyla yönelik olarak öğretmen yetiştirme programlarında güncelleme çalışmaları yapılmıştır (YÖK, 2007b: 62-63).

Yapılan çalışmalar sonrasında YÖK'ün Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Müzik Öğretmenliği Lisans Programı ders içerikleri incelendiğinde yaratıcılık ya da yaratıcı süreçleri içeren dersler ve hedefleri şunlardır (YÖK, 2007a: 177-202):

Müziksel İşitme Okuma Yazma derslerinde müziğe ilişkin bilgilerin bilinmesi, müziğin öğelerinin okunması, yazılması, çözümlenmesi ve yaratılması

hedeflenmektedir. Orkestra/Oda Müziği derslerinde birlikte müzik yapmanın zevkinin ve bilincinin oluşturulması, müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme, yaratma gücünün geliştirilmesi, ulusal ve evrensel eserlerin tek başına ve grup içinde çalışma alışkanlığının kazanılması hedeflenmektedir. Oyun Dans ve Müzik dersi ile ritim, oyun, hareket ve dans ilişkisini kurarak müziksel oyunlar yaratılması hedeflenmektedir. Piyano ve Bireysel Çalgı derslerinde öğrencilere çalgı çalma teknik, bilgi ve becerilerinin kazandırılması ve müzikal becerileri kapsayan düzeye uygun ulusal ve evrensel boyuttaki eserleri seslendirme hedeflenmektedir. Ayrıca edindiği bilgi ve becerileri öğrencilerine aktarabilecek yeterliğe ulaşması ve çalgısını çalma ile ilgili seviyesine uygun yaratıcı etkinlikler planlayabilmesi beklenmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde müzik eğitim ve öğretimine ilişkin temel kavramları ve bu kavramların müzik öğretimi ile ilişkisini bilmesi ve müzik öğretimi yöntem ve yaklaşımlarını uygulayabilmesi, ders planları oluşturabilmesi beklenmektedir. Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersinde ise çocuğun kişilik gelişimini ve sosyalleşmesini sağlayacak, duygularını ifade edebileceği, yaratıcılığını destekleyebileceği müzik eğitim programları oluşturma hedefi yer almaktadır.

Kalyoncu (2005), 1998 yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının revize edilmesi kapsamında değiştirilen müzik öğretmenliği lisans programlarını ele aldığı çalışmasında; müziksel davranış biçimleri kazandırmaya yönelik dersler daha çok müzik yapma (çalma, söyleme vb.) yönünde yığılım gösterdiğini, öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını keşfetmesi ve geliştirmesine yönelik derslerin de sunulması gerektiğini belirtmektedir. Oyun, Dans ve Müzik dersinin tek yönlü tanımlanmaması gerektiğini, öğretmen adaylarının bu ders ile müziği değişik ifade alanlarına dönüştürme ya da çeşitli ifade ve gösteri alanlarının öğelerini müziğe dönüştürme konusunda öğrenim yaşantıları geçirmesi gerektiğini, beden perküsyonu kullanımı, doğaçlama, drama, dans ve yaratıcı diğer aktiviteler yoluyla öğrencilerin Orff öğretisinin içselleştirmesinin gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca başlı başına doğaçlamaya imkân tanıyan bir dersin olmadığından, Eğitim Müziği Besteleme ve

Eşlik dersi kapsamında doğaçlama çalışmaları ile müziksel yaratıcılığın gelişimini sınırlı olarak teşvik edebileceğinden söz etmektedir.

Kalkanoğlu (2007: 13) verilen bir ezgiye doğaçlama eşlik yapabilme becerisinin; müzik öğretmeninde bulunması gereken önemli özelliklerin başında yer aldığını, müzik öğretmenlerinin doğaçlama eşlik yapabilmesi için belirli bir bilgi birikimine sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Çevik'in (2004) 1998 yılında yürürlüğe giren Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans Programı'nın müzik öğretmenliğinin gerektirdiği yeterlikleri kazandıran bilirliliği üzerine yaptığı çalışmasında ise öğretim elemanları, öğretmen ve öğrencilerin müzik eğitiminde teknolojiye daha fazla yararlanma, yazılı ve/veya görsel öğretim materyalleri geliştirmede yaratıcılıklarını daha da zenginleştirme isteğinde ve ihtiyacında olduklarını belirtmektedir. Bunun yanı sıra yaratıcılığa, müzik teknolojilerine ve interaktif müzik eğitime yönelik, bölgesel farklılıkları işleyen derslerin yer aldığı programlar hazırlanması gerektiğinden söz etmektedir.

Çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterliğinin geliştirilmesi bağlamında 2007 yılında yapılan programların güncellenmesi çalışmaları ile yaratıcılığa ya da yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik olarak kapsamlı içeriklerin oluşturulup oluşturulmadığı tartışmalıdır. Ancak bu hedefleri gerçekleştirmesi beklenen müzik öğretmenlerinin yaratıcı, yaratıcılığını geliştirebilen ve kullanabilen öğretmenler olarak yetiştirilmeleri eğitimin ve müzik eğitiminin niteliği açısından oldukça önemlidir.

Nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren, toplumsal değerlerini özümsemiş bireyler yetiştirilmesi öğretmenlerin nitelikleri ve sahip oldukları yeterliklerin farkında olmaları ve bunları sürekli olarak geliştirme çabaları ile yakından ilişkili olacaktır kuşkusuz. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini ve müziksel yaratıcılığın göstergelerinden biri olan enstrümanda doğaçlama becerisi düzeylerini belirlemek bu beklentinin ne kadar ya da ne derecede karşılanabildiği tartışmasına az da olsa ışık tutabileceği düşünülebilir.

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde müziksel yaratıcılık, yaratıcılığın değerlendirilmesi ve müzik doğaçlamasına ilişkin ilgili literatürde yer alan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Torrance (1974; Akt.: Aslan, 2001: 25) geliştirdiği Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Formunun (Test of Creative Thinking: Verbal Form) puanlama güvenirliğini incelemek için yaptığı çalışmada, puanlama eğitimi verilmiş bir grup puanlayıcı ile sadece puanlama kitabını okuyarak puanlama yapan puanlayıcılar arasındaki korelasyona bakmıştır. Genel olarak güvenirlik katsayılarının ortalamaları arasında neredeyse hiç fark bulunmamış ve anlamlılık değeri .10'un altına inmemiştir.

Plucker ve Runco (1998), “Yaratıcılık Ölçeğinin Ölümü Oldukça Abartılmakta: Yaratıcılık Değerlendirmelerinde Şu Anki Yayınlar, Son İlerlemeler ve Gelecek Yönelimler (The Death of Creativity Measurement Has Been Greatly Exaggerated: Current Issues, Recent Advances, and Future Directions in Creativity Assessment)” çalışmasında; yaratıcılığın ölçümüyle ilgilenen bazı çalışmaları ve bu alandaki araştırma ve uygulamalar için gelecek olası yönelimleri tartışmışlardır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile Wallach ve Kogan Testini ele alarak testlerde, yanıtların genellikle orijinalite açısından istatistiksel frekansa, akıcılık açısından ise cevap sayısına göre puanlandığını belirtmişlerdir.

Khatena ve Torrance (1998: 14), Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme Sesler ve İmgeler IIA güvenirlik çalışmasında Texas Women's Üniversitesi yaz dönemi öğrencilerinin (n=201) yanıtları ile yaptıkları analizde Cronbach Alfa katsayısını .82, Spearman-Brown Yarıya Bölme güvenirlik katsayısını .79

bulmuşlardır. Mississippi State Üniversitesi öğrencilerinin (n=183) yanıtları ile yapılan güvenirlik çalışmasında ise Cronbach Alfa katsayısını .55, Spearman-Brown Yarıya Bölme güvenirlik katsayısını .47 bulmuşlardır.

Khatena ve Torrance (1998: 24), Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme Sesler ve İmgeler IIA formu ile Guglielmino'nun Özyönetimli Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale) arasındaki ilişkiye Georgia Üniversitesi'nden mezun olmuş 41 öğrencinin yanıtları ile baktıkları çalışmada testler arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır [$r = .52$; $p < .01$]. Gordon'un Müzikal Yetenek Profili (Musical Aptitude Profile) kullanılarak Georgia Üniversitesi'nden 38 öğrenci ile yapılan çalışmada, testte yer alan Müzikal Cümle ve Müzikal Stil faktörleri ile Sesler ve İmgeler IIA formu arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır [$r = .32$ ve $r = .31$; $p < .05$]. Ayrıca her öğrencinin müzikal kompozisyonları, eğitmenler tarafından orijinallikle ilişkilendirilerek 1'den 5'e kadar puanlanmış ve elde edilen puanlar ile Sesler ve İmgeler IIA formu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur [$r = .34$; $p < .05$]. Kirton'nun Yenilik Benimseme Envanterini (Kirton Adaption-Innovation Inventory) kullanarak Texas Women's Üniversitesi yaz seminerine katılan 188 öğrenci ile yaptıkları çalışmada ise Sesler ve İmgeler IIA ile arasında .20 düzeyinde ve anlamlı ilişki bulmuşlardır [$p < .01$].

Azzara (1992), Audiation (içten duyma) Temelli Doğaçlama Tekniklerinin İlköğretim Enstrüman Öğrencilerinin Müziksel Başarıları Üzerindeki Etkileri (The Effect of Audiation-Based Improvisation Techniques on the Music Achievement of Elementary Instrumental Music Students) adlı doktora tezinde ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki üflemeli ve vurmali enstrüman öğrencileri ile yaptığı deneysel araştırmada Grunow ve Gordon'un (1989) Enstrümanda Doğaçlama Serisi'nden (Jump Right In: The Instrumental Series) hareketle hazırladığı doğaçlama programını uygulamış ve Gordon Müzik Yeteneği Profili (Music Aptitude Profile) ile yaptığı değerlendirmelerde doğaçlama çalışmalarının müzik başarısını artırdığını ortaya koymuştur.

Kenny ve Gellrich (2002: 121), doğaçlama yapanların yaratım anında ne düşündüklerini, hissettiklerini irdeledikleri çalışmalarında Johnson-Laird'ın geliştirdiği modeli ele almışlardır. Spontane doğaçlama yapan kişinin bilişsel süreçlerine dayanan bilgisayar simülasyonundan oluşan Johnson-Laird'ın modeline göre doğaçlama yapan kişi, ilk düzeyde önceden öğrenmiş olduğu müzikal becerileri hafızasına aktarır. İkinci düzeyde, doğaçlamanın yapısını ilgilendiren notaları içeren estetik kararlar verir. Üçüncü düzeyde ise doğaçlama melodi oluşturur. Johnson-Laird, etkili ve uygun doğaçlama için bilişsel süreçlerin yeterince otomatikleşmesi gerektiğini, uzun süreli hafızada bilgi yeterince içselleştirilmişse ve pratikle ya da performans deneyimleriyle otomatikleştirilmişse tutarlı doğaçlama melodi oluşturmanın kolaylaştığını belirtmektedir. Kenny ve Gellrich, doğaçlama yapan kişi için yaratıcı itkinin izleyici etkileşimi, diğer müzisyenler, akustik düşünceler gibi başka değişkenlerden de etkilendiğini, bu durumu kontrol altında tutmanın zorluğunun ise güvenilir ve geçerli analizler yapmayı güçleştirdiğini ifade etmektedir.

Kiehn (2003), “İlkokul Öğrencileri Arasında Müzik Yaratıcılığının Gelişimi (Development of Music Creativity among Elementary School Students)” çalışmasında; 2. 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin müzik doğaçlamalarındaki yaratıcılıklarını kıyaslamıştır. Yaratıcılığın ölçülmesinde Vaughan Müzikal Yaratıcılık Testi ve Torrence Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” formu kullanmıştır. Çalışma sonucunda 2. sınıf öğrencilerinin müziksel yaratıcılık puanlarının 4. ve 6. sınıf öğrencilerinden düşük olduğu, 4. ve 6. sınıfların ise puanlarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte erkeklerin müziksel yaratıcılık test puanları kızlara göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca müzik yaratıcılığı ve sözel yaratıcılık arasında zayıf ama istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur.

Piji (2003), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Derslerindeki Başarıları İle Müzikal Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; müzik öğretmeni adaylarının müzikal yaratıcılıklarını ölçmek için Torrence Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testini kullanmıştır. Üniversite öğrencilerinden

oluşan çalışma grubunun (n=99) bireysel çalgı, bireysel ses ve oyun-dans-müzik dersleri ile müzikal yaratıcılıkları arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Erdoğan (2005), “Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması” çalışmasında Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğini (Creativity Assessment Packet) Türk kültürüne uyarlamıştır. Erdoğan, Williams Ölçeğinin Alt testlerinden alınan puanların birbirleriyle olan korelasyonlarının .64 ile .86 arasında değiştiğini, genel olarak tüm alt test puanlarının birbirleriyle olan korelasyonlarının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Testin toplam puanlarıyla alt testlerden alınan puanlar arasındaki ilişkileri .78 ile .93 hesaplamıştır ve elde edilen değerlerin tümünün .01 düzeyinde anlamlı bulmuştur.

Batıbay ve Piji’nin (2006), 187 üniversite öğrencisi ile Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme kullanarak müzik öğretmeni adaylarının müzik derslerindeki başarıları ile müzikal yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi irdeledikleri çalışmada Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını .66 değerinde güvenilir ve geçerlik kapsamında yapılan madde ayırt ediciliği analizlerinde .01 değerinde anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir [$p<.01$]. Araştırma sonucunda öğrencilerin müzikal yaratıcılıklarını müzik derslerindeki başarılarına tam olarak yansıtamadıkları görülmüştür.

Görsev (2006) “Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencilerinin “Piyano Eğitimi”, “Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi” ve “Eşlik (Korepetisyon)” Dersleri ile Okul Şarkılarına Doğaçlama Eşlik Becerileri Arasındaki İlişkiler” çalışmasında; 20 son sınıf öğrencisinin teorik bilgilerini ve okul şarkılarına doğaçlama eşlik becerilerini belirlemiştir. İlgili derslerdeki akademik başarıları ile okul şarkılarına doğaçlama eşlik becerilerinin teorik ve pratik boyutlarda orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Öğretim elemanları ve son sınıf öğrencilerinin becerilerin gelişimine etki eden dersler ile ilgili görüşleri doğrultusunda da bu derslerin programlardaki yerinin değerlendirilerek düzenlenmelere gidilmesi görüşünde olduklarını ortaya koymuştur.

Kiehn (2007), “Yaratıcı Düşünme: İlkokul Öğrencileri Arasında Müzik Doğaçlama Becerileri Gelişimi (Creative Thinking: Music Improvisational Skills Development Among Elementary School Students)” çalışmasında; 2. 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin müzik doğaçlama becerilerini incelemiştir. Yaratıcılığın ölçülmesinde Vaughan Müzikal Yaratıcılık Testi kullanmıştır. Çalışma sonucunda; 2. sınıf öğrencilerinin müziksel yaratıcılık puanlarının 4. ve 6. sınıf öğrencilerinden düşük olduğu, 4. ve 6. sınıfların ise puanlarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Erkekler ile kızların müziksel yaratıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tekin Gürgen (2007) “Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi’nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri” çalışmasında Orff-Schulwerk, Kodály Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme üzerindeki etkilerini incelemek için Orff-Schulwerk deney grubunda 20 kişi, Kodály Yöntemi deney grubunda 20 kişi ve Geleneksel Müzik Öğretimi kontrol grubunda 23 kişi olmak üzere 63 ilköğretim 3. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Vokal Doğaçlama Gözlem Formu, Müziksel İşitme Testi ve Şarkı Söyleme Gözlem Formu ile elde edilen veriler sonucunda müziksel işitme becerisinde en yüksek ortalamanın Orff Grubunda, vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerisinde en yüksek ortalamanın Kodály Grubunda olduğu ortaya konulmuştur.

Karkın (2008), “Yaratıcılık Kavramı ve Müzik Eğitiminde Yaratıcılığın Rolü ve Önemi” çalışmasında yaratıcılığa ilişkin literatürü ele almış ve müziksel yaratıcılık sürecinde çocukların küçük yaşlardan itibaren seslere ve oyunlara ilgi duyduğunu, çocuklarda var olan yaratma isteğinin müzik eğitimi yoluyla geliştirilebileceğini ve müzik eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmede uygun ortam oluşturmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda ders içeriklerinin, ders programlarının da yaratıcı etkinlikler içermesi gerektiğini belirtmiştir.

Kandemir (2009), “İlköğretim Sınıf Müzik Eğitiminde Orff Yaklaşımıyla Doğaçlama alışmalarının Müziksel Yaratıcık Sürecine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; Orff yaklaşımıyla doğaçlama yönteminin, müziksel yaratıcılığın gelişimindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. 4. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grupları ile alışan Kandemir; öntest ve sontest aşamasında Khatena ve Torrance Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testini kullanmıştır. Araştırma sonucunda Orff yaklaşımı ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin müzikal yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir artış saptanmıştır.

Wright ve Kanellopoulos (2010), “İnformal Müzik Öğretimi, Doğaçlama ve Öğretmen Eğitimi (Informal Music Learning, Improvisation and Teacher Education)” çalışmasında informal müzik eğitimi sürecini kavramak ve serbest doğaçlama kursunun öğretmen adaylarının algıları üzerindeki etkileri ile müzisyen olarak kendileri, okul konusu olarak müziğı ve müzisyen olarak çocukların arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yunanistan’daki iki üniversitede serbest doğaçlama kursu alan öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında veri toplamak için öğrencilerin günlüklerindeki ve ders defterlerindeki notları kullanmışlardır. Müzik eğitiminde doğaçlama ile ilgili olan öğretmenlerin; öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını ve müzik eğitiminde sorumluluk alma gibi davranışlarını geliştirmede öğretme yaklaşımlarını geliştirmek için önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Çevik (2011) Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfta okuyan 43 öğrenci ile yaptığı “Müzik Öğretmeni Adaylarının Eşlik Dersine Bakış Açıları ile Derste Zorlandıkları Konulara İlişkin Çözüm Önerileri” çalışmasında, eşlik müziklerini çalma ya da doğaçlama eşlik çalışmalarını kapsayan eşlik dersi hakkında öğrencilerin görüşlerini almıştır. Öğrencilerin doğaçlama bir okul şarkısına eşlik yazabilme konusunda zorlandıklarını ve bu durumun çözümüne ilişkin olarak öğretmenlerinin; doğaçlama eşlik yazabilmelerinin, yaratıcılıklarının gelişimlerine yönelik çalışmalarla kendilerine güven duymalarının sağlanacağı öğretim yöntemlerine başvurmaları önerisinde bulunduklarını belirtmektedir.

Ryan ve Brown (2012), “Müziksel Yaratıcılık: Ölçekler ve Öğrenme (Musical Creativity: Measures and Learning)” çalışmasında; müziksel yaratıcılığın ölçülmesi ve gelişimini incelemişlerdir. Ryan ve Brown, araştırmacıların çeşitli yaş seviyelerindeki öğrenciler için çeşitli müziksel yaratıcılık ölçekleri geliştirildiğini belirtmiş ve Vaughan (1971), Gorder (1976), Webster (1977), Webster (1983), Wang (1985) ve Vold’u (1986) örnek olarak göstermiştir. Vaughan’ın Müziksel Yaratıcılık Testi’nin (The Music Creativity Test) temelini Torrance’ın Yaratıcı Düşünme Testi (Test of Creativity Thinking) olduğunu ve 4. 5. Sınıf öğrencilerinin müziksel yaratıcılıklarını değerlendirdiğini belirtmişlerdir.

Küpana (2013), “Müzikal Yaratıcılığı Geliştiren Yaklaşımlar” çalışmasında bu yaklaşımları ilgili literatür doğrultusunda ele almış ve müzik eğitiminde yaratıcı ifadenin ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinin okul öncesi dönemden başlayarak önemli olduğunu, müzikal yaratıcılığın temel boyutlarının besteleme ve doğaçlama olduğunu, çalgı ve ses eğitiminde yorumlama becerisinin kazanılması için de yaratıcılığın gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca müzikal yaratıcılık için melodik, ritmik ve formal açıdan aşinalık gerektiğini ve bu nedenle müzik eğitiminde zengin bir bilgi temeli geliştirmeye yönelik çalışmaların müzikal yaratıcılığı geliştirmede önemli olacağını belirtmiştir.

Özer (2014) “Piyano Eğitiminde Çözümleme Destekli Çalışma Metodunun İşlevsel Piyano Çalma Becerilerine Etkisi” çalışmasında piyano derslerinde çözümleme (armoni/form öğeleri) destekli düzenli çalışmaların işlevsel piyano becerilerinden deşifre ve doğaçlama çalma becerilerine etkisini belirlemek için Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 10 kişi deney grubu, 10 kişi kontrol grubu olmak üzere toplam 20 öğrenci ile çalışmıştır. Hazırlanan çözümleme (Armoni/Form öğeleri) destekli deşifre ve doğaçlama çalma çalışmalarını içeren 10 haftalık etkinlikler deney grubu öğrencilerine uygulanmış, kontrol grubu öğrencileri ise mevcut piyano derslerine devam etmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun piyano eğitiminde çözümleme (Armoni/Form öğeleri) düzeyi ile deşifre ve doğaçlama çalma becerilerinin gelişme gösterdiği ortaya konulmuştur.

Özkeleş (2016) “Profesyonel Müzisyen Eğitimi Bağlamında Eğitimciler İçin Doğaçlamaya Yönelik Uygulama ve Öneriler” çalışmasında müzik öğretmenliği lisans programı çerçevesinde bireylerdeki doğaçlama becerisini geliştirecek derslerin bulunmasına karşın doğaçlamanın nasıl yapılması gerektiği konusunda öğretim programlarında herhangi bir bilgiye rastlanmadığını belirterek doğaçlamayı oluşturan ritmik, armonik ve melodik yapı arasındaki ilişkileri aşamalı olarak incelemiştir. Yönetken’in Postacı okul şarkısının ritmik, armonik ve melodik yapısını analiz ederek ritmik, armonik ve melodik yapı içerisinde doğaçlamanın nasıl yapılabileceğini örneklerle göstermiştir.

Bilgin (2016), “Sound Painting Uygulamalarının Öğrencilerin Özgüveni Üzerindeki Etkileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; 7. sınıfta eğitim görmekte olan 166 öğrenci ile yaptığı deneysel araştırmada doğaçlamaya dayalı olan ve çoğunlukla müzik topluluklarını yöneten şeflerinin kullandığı sound painting uygulamalarının; öğrencilerin davranış, zekâ ve okul durumu, bedensel görünüm, kaygı, gözde olma ve mutluluk boyutlarında kendilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Güleç (2017) “Keman Çalmada Doğaçlama Çalışmalarının Öğrencilerin Müzikal Yaratıcılık ve Keman Çalma Performansları Üzerindeki Etkileri (Buca Eğitim Fakültesi Örneği)” çalışmasında Bireysel Çalgı Eğitimi Keman derslerine 12 haftalık planlı doğaçlama etkinliklerini dâhil etmiş ve eğitim sürecinin öğrencilerin müzikal yaratıcılık ve keman çalma performansları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 8 kişi deney grubu, 8 kişi kontrol grubu olmak üzere toplam 16 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin müzikal yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi için “Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme” testi, çalgı performans düzeylerinin belirlenmesi için “Bireysel Çalgı Eğitimi Keman Dersi Performans Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Uygulanan doğaçlama etkinliklerinin öğrencilerin keman çalma performansı üzerindeki olumlu etkilerinin sürekli gelişme gösterdiği, deney grubu öğrencilerinin müzikal yaratıcılık düzeyinde gelişme olduğu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzikal yaratıcılık ve keman çalma performansı açısından farklılaştığı ortaya konulmuştur.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, araştırma grubuna ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama modeli” ve nitel araştırma yöntemi tekniklerinden “görüşme” kullanılmıştır. İlişkisel çözümlemeler korelasyon türü ilişkiyle elde edilmiştir. “Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır” (Karasar, 2006: 82). Nitel araştırma yöntemi tekniklerinden görüşme ise “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir” (Stewart ve Cash, 1985; Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2016: 129).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 18’i kız, 13’ü erkek toplam 31 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrümanları ile doğaçlama becerilerine yansıma düzeyini saptama amacıyla yapılan bu araştırmada;

Torrance ve Cunnington tarafından geliştirilen, Kaya ve Bilen (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme (SKYD) “Sesler ve İmgeler IIA” formu ve Torrance tarafından geliştirilen, Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi tarafından Türkçeye uyarlanan Yaratıcı Düşünme Testi (YDT) “Sözel A” formu, doğaçlama beceri düzeylerinin betimlenmesi için Kaya ve Bilen tarafından geliştirilen “Piyano ile Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu (PDBGF) ve Puanlama Kılavuzu”, Kaya ve Bilen (2016) tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği” ve “Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve İmgeler IIA” Formu

SKYD yaratıcılığın derecesinin işitsel uyaranlara verilen yanıtlarla değerlendirildiği “Sesler ve İmgeler” ile “Onomatopeik (yansımalı) Sözler ve İmgeler” olmak üzere iki bağımsız testten oluşmaktadır. Sesler ve İmgeler, Torrance ve Cunnington tarafından, Onomatopeik Sözcükler ve İmgeler ise Khatena tarafından geliştirilmiştir. Testin amacı yaratıcılığın ve hayal gücünün ne kadar gelişmiş olduğunu ortaya koymaktır. Temel özelliği ise Torrance YDT’nin Şekilsel ve Sözel formundan farklı olarak yaratıcı düşünmeyi işitsel uyaranlarla değerlendiriyor olmasıdır. Test çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin orijinal düşünme potansiyellerini ölçen kullanışlı ve fonksiyonel bir ölçme aracıdır (Khatena ve Torrance, 1998: I).

Sesler ve İmgeler formu somut seslerden soyut seslere doğru giden ve özel olarak hayal gücünü en üst düzeye çıkaracak şekilde tasarlanmış 4 farklı sestten oluşmaktadır. Bu dört ses grubu 15 saniyelik aralıklarla üçer kez dinletilerek ses her işitildiğinde o sese ilişkin orijinal bir imge canlandırılması istenir. Onomatopeik Sözler ve İmgeler formu ise müzikal nitelikleri sıradan kelimelerden farklı olan 10 yansıma sözcükten oluşmaktadır. Kısa aralıklarla dörder kez okunan bu sözcük grubu dikkatlice dinlenerek her sözcüğe ilişkin orijinal bir imge canlandırılması istenir. Her form, ayrı puanlama kılavuzuna sahiptir. Yaratıcılığın orijinallik boyutu kapsamında puanlamanın yapıldığı

formlara verilen dönütler, kılavuzda yer alan puanlama rehberi ile 0'dan 4'e kadar derecelendirilerek puanlanmaktadır. Sesler ve İmgeler formundan alınabilecek en yüksek puan 48 iken, Onomatopeik Sözler ve İmgeler formundan alınabilecek en yüksek puan 160'tır (Torrance, Khatena ve Cunnington, 1990: 4-8).

İki ayrı seviye için hazırlanmış olan test bataryasında Seviye I 3.- 12. sınıflara yönelik, Seviye II ise yetişkinlere yöneliktir. Ayrıca her seviye ön ve son test için iki eşit formdan (A ve B) oluşmaktadır (TCSW, <<http://ststesting.com/2005gifttcs.html>> Son erişim tarihi: 20 Nisan 2016).

Testin, Batıbay ve Piji (2006) tarafından yapılmış Türkçe uyarlama çalışması olmasına rağmen testin güvenilir sonuçlar verebilmesi için yayın haklarına sahip olan Scholastic Testing Service'den gerekli izinler² alınarak araştırmada kullanılan "Sesler ve İmgeler IIA" formunun Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış ve Türkçe versiyonu oluşturulmuştur.

Belli bir kültürde, dilde geliştirilmiş olan testler o kültüre ve dile özgü bir takım anlayış ve nitelikleri yansıtmaktadır. Aynı testin farklı kültürlerde, dillerde uygulanabilir ve anlamlı olabilmesi için ölçek uyarlaması çalışmalarının sistematik şekilde yapılması önemlidir. Öner (2012: 21, 22), uyarlama modeli olarak nitelendirdiği ölçek uyarlama çalışmalarında yapılacakları şu şekilde belirtmektedir.

Modelin ilk aşamasında test maddelerinin çevirisi yapılar ve psikolinguistik nitelikleri incelenmek üzere testin dil eşdeğerliği deneysel yöntemlerle sınanır. Özgün test maddeleri ile çeviri formu maddeleri, iki dili iyi bilen ve kullanan bireylerin (örneklemenin) oluşturduğu gruplara uygulanarak yanıtları karşılaştırılır. Eğer çeviri iyi yapılmış, maddeler açık ve anlaşılır ise bunlar denekler için anlamlı ifadeler oluşturur. Bu durumda özgün ve çeviri maddelere verilen yanıtlar arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklar çıkmaz. Böylece dil farkları hipotezi sınanmış ve reddedilmiş olur.

İkinci aşamada, dil eşdeğerliği saptanmış olan çeviri formun psikometrik nitelikleri incelenir. Burada çeviri test maddelerinin güvenirliği ve geçerliği sınanır. Güvenirlik için değişmezlik, benzeşiklik (homojenlik) ve iç tutarlık sınamaları; geçerlik için ölçüt-bağımlı (hem zaman, yordam), yapı (kuram-kavram, hipotez) vb. geçerlik teknikleri uygulanabilir.

Üçüncü aşamada, uyarlanmış testin kültüre bağlı nitelikleri incelenir. Yeni (çeviri) dil normları ile özgün dil normları (ve eğer başka dillere de uyarlanmış ise

² Bkz. Ek1

onların normları) karşılaştırılır. Ayrıca, yeni testin faktör yapısı, faktör madde yükü, özgün formuna benziyor mu?”, “Farklar varsa, bunlar dil, kültür vb. gibi niteliklerle açıklanabiliyor mu?” sorularına yanıt aranır.

Dilsel eşdeğerlik çalışmaları kapsamında “Sesler ve İmgeler IIA” formu ve puanlama kılavuzu üç uzman tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve üç çeviriden ortak bir form ve puanlama kılavuzu oluşturulmuştur. Daha sonra ortak form ve puanlama kılavuzu, orijinal dile çevrilmiş ve özgün yapıları ile olan tutarlılıkları incelenmiştir. Yapılan incelemede, orijinal form ve puanlama kılavuzu ile Türkçe’den yapılan çevirisi arasında dil denkliğinin olduğu görülmüş, Türkçe form ve puanlama kılavuzunda gerekli düzeltmeler yapılarak yapı eşitliği sağlanmıştır. Uyarlanan testlerde birincil derecede önemli olan konu *yapı* eşitliğidir. Yapı eşitliği her iki kültüre ve ölçüm konusuna aşina olan uzmanlar tarafından saptanır (Şencan, 2005: 607, 609).

Dil geçerliği çalışması kapsamında çevirinin pilot uygulaması gerekli izinler alınarak³ 2014-2015 öğretim yılında DEÜ BEF Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (YDEB) İngiliz Dili Eğitimi ABD’de ve Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü’nde öğrenim görmekte olan 55 (33’ü kadın, 22’si erkek) 4. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Testin İngilizcesinin uygulanmasından iki hafta sonra aynı öğrencilere testin Türkçe çevirisi uygulanmıştır. Birinci uygulamada öğrencilerden dinletilen sesler ile ilgili imgelerini İngilizce olarak yazmaları, ikinci uygulamada ise imgelerini Türkçe olarak yazmaları istenmiştir.

“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe Formlarından elde edilen verilerin; normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları tablo 2’de yer almaktadır.

³ Bkz. Ek 2

Tablo 2
“Sesler ve İmgeler IIA” Formu Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	sd	p
İngilizce Form	.097	55	.20*
Türkçe Form	.113	55	.08
Ortalamalar Arası Fark	.096	55	.20*

p>.05

Verilerin tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını sınaama esasına dayanan Kolmogorov-Smirnov normallik testi; “mevcut verilerin dağılımı ile normal olasılık dağılımı arasında fark yoktur” hipotezini test etmektedir ve p değerinin .05’ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2013: 88,89). Tablo 2’de yer alan verilerde normallik testi p değeri .05’den büyüktür. Bu sonuca göre “Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe Formu verileri ve formların ortalamaları arasındaki fark normal dağılımın olduğunu göstermektedir [p>.05].

“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen verilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Formlara ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3
“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe Formları Güvenirlik Katsayıları

	α	Madde Sayısı
İngilizce Form	.64	4
Türkçe Form	.61	4
Genel	.81	8

Tablo 3’teki verilere göre; İngilizce formun güvenilirlik katsayısı .64, Türkçe formun güvenilirlik katsayısı .61’tir. Bu sonuçlar ölçümlerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir [$.60 \leq \alpha < .90$]. Ölçümlerde güvenilirlik, güvenilirlik katsayısı ile ifade edilmektedir. Güvenirlik katsayısı çoğunlukla 0 ile +1 arası bir değer alır ve 1’e ne kadar yaklaşırsa, güvenirliliğin o oranda arttığı anlamını taşır (Can, 2013: 340).

“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe formlarına verilen dönütlerin formda yer alan sesler ve genel olarak form puanı bağlamında aralarındaki ilişkinin

anlamlılığını belirlemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyon (Basit Doğrusal Korelasyon) analizi yapılmıştır. Basit Doğrusal Korelasyon, aralık ya da oran ölçeğinde ölçülen iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklamak üzere kullanılmaktadır. Korelasyon katsayısı (r) -1 ile +1 arasında değer almaktadır ve bu değer 1'e ne kadar yakınsa değişkenler arasındaki ilişki de o derecede yüksektir (Büyüköztürk vd., 2013: 91, 92).

“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon sonuçları tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4
“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe Formları Korelasyon Sonuçları

	n	r	p
Ses 1	55	.59**	.00
Ses 2	55	.69**	.00
Ses 3	55	.47**	.00
Ses 4	55	.50**	.00
Genel	55	.81**	.00

p<.01

İngilizce ve Türkçe formlarından alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Sesler bazında korelasyon ise Ses 1'de .59, Ses 2'de .69, Ses 3'te .47, ve Ses 4'te .50'dir. İngilizce ve Türkçe formlardan alınan puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki vardır [p<.01].

İngilizce ve Türkçe formlardan alınan puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için t-test yapılmıştır. İlişkili örneklem için t-test (Paired Sample t-test), aynı veri kaynağı üzerinde art arda yapılan iki ölçüm sonucunda elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılmaktadır (Can, 2013: 132). İlişkili örneklem için t-testi analizi sonuçları tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5
“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe Formları
İlişkili Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	S	Ortalamalar arasındaki fark	sd	t	p
İngilizce Form	55	21.85	8.63	.29	54	.40	.68
Türkçe Form	55	21.56	8.58				

İngilizce ve Türkçe formlarından alınan puanlar arasındaki fark .29’dur. Bu farkın anlamlılığını sınavan ilişkili örneklemeler için t-testinin p değeri .68 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla İngilizce ve Türkçe formlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiş, “Sesler ve İmgeler IIA İngilizce ve Türkçe formlarının puan ortalamaları arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk hipotezi kabul edilmiştir [$p > .01$].

“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen verilerin puanlayıcı güvenilirliği analizi için İngilizce ve Türkçe Formu yanıtlayan 55 öğrenciden rastlantısal olarak seçilen 10 öğrencinin formları başka bir uzman tarafından puanlanarak puanlayıcılar arasındaki uyum, Kendall’ın W uyum katsayısı (Kendall’s Coefficient of Concordance) analizi ile incelenmiştir.

Kendall’ın uyum katsayısı; ikiden fazla değerlendirmecinin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sıralayarak sıralama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınavan parametrik olmayan bir testtir. Kendall’ın Uyum katsayısı 0 ile 1 arası değer alır ve 1’e ne kadar yakınsa o denli yüksek uyum olduğunu gösterir (Can, 2013: 348).

“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe Formları için Kendall’ın W Uyum katsayısı sonuçları tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6
Kendall’ın W Uyum Katsayısı Sonuçları

	n	W	χ^2	sd	p
İngilizce Form	2	.98	17.61	9	.04
Türkçe Form	2	.96	17.28	9	.04

$p < .05$

İki farklı değerlendirmeci tarafından İngilizce Form için yapılan değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum vardır [W:.98, $p<.05$]. Türkçe Formu için de değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum vardır [W:.96, $p<.05$].

“Sesler ve İmgeler IIA” İngilizce ve Türkçe formlarını uygulayan gruplar (DEÜ BEF YDEB İngiliz Dili Eğitimi ABD ve EF Mütercim-Tercümanlık Bölümü) arasındaki farklılığı araştırmak için diskriminant (fonksiyon) analizi yapılmıştır.

Diskriminant analiz, grup üyelerini yordamaya yönelik bir model kurma amacına hizmet eden çok değişkenli bir istatistiksel tekniktir. Davranış bilimlerinde değişkenler arasındaki benzerlikleri incelemenin en yaygın yolu faktör analizidir. Amaçları birebir aynı olmamakla birlikte, değişkenler arasındaki benzerlikleri incelemenin faktör analizi dışındaki en popüler üç yöntemi ise kümeleme analizi, profil analizi ve diskriminant analizidir. Diskriminant analizi gruplar arasındaki farklılıkları araştırmak için uygulanabilir (Çokluk vd., 2012: 105, 106, 107).

Diskriminant analiz için yapılan Wilks’ Lambda grup ortalamalarının eşitliği test sonuçları tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7
Grup Ortalamalarının Eşitliği Test Sonuçları

	λ	F	sd1	sd2	p
İngilizce Form	.93	3.79	1	53	.06
Türkçe Form	.95	2.78	1	53	.10

$p>.05$

Wilks’ Lambda (λ) 0 ile 1 arasında değer alır. 0 grup ortalamalarının farklı olduğunu, 1 ise grup ortalamalarının benzer olduğu ya da ayrım olmadığı anlamına gelir (Diekhoff, 1992; Garson, 2008; Akt.: Çokluk vd., 2012: 12).

Tablo 7’de yer alan Wilks’ Lambda verilerine göre DEÜ BEF YDEB İngiliz Dili Eğitimi ABD ve EF Mütercim Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin İngilizce ve

Türkçe Formlar için grup ortalamaları benzerdir [$\lambda_{İngilizceForm} = .93$, $p > .05$ ve $\lambda_{TürkçeForm} = .95$, $p > .05$].

Sonuç olarak; Cronbach Alfa güvenirliği analizleri, formlar arasındaki korelasyonun ve farkın anlamlılığı analizleri, puanlayıcılar arasındaki uyum analizleri ve gruplar arasındaki farklılık analizleri ile elde edilen değerler doğrultusunda “Sesler ve İmgeler IIA” formunun Türkçe şeklinin geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Türkçe dilsel eşdeğerliği sağlanan SKYD “Sesler ve İmgeler IIA” formunun güvenirlik geçerlik çalışması; 2014-2015 öğretim yılında DEÜ BEF, ADÜEF ve MSKÜEF ME ABD’da 1.-4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 157’si kadın, 119’u erkek 276 öğrencinden elde edilen veriler ile yapılmıştır. DEÜ’den 107, ADÜ’den 86 ve MSKÜ’den 83 ME ABD öğrencisine ulaşılmıştır.

SKYD “Sesler ve İmgeler IIA Türkçe” formunun merkezi eğilim ve Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8
Sesler ve İmgeler IIA Türkçe Formu
Merkezi Eğilim ve Normallik Testi Sonuçları

n	276
Ortalama	20.36
Ortanca Değer	20.00
Tepe Değer	20.00
Çarpıklık	.18
Çarpıklığın Standart Hatası	.15
Basıklık	-.44
Basıklığın Standart Hatası	.30
Kolmogorov-Smirnov	.05
p	.20

$p > .05$

Merkezi eğilim ve Kolmogorov-Smirnov normallik testi değerleri incelendiğinde “Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe formu verilerinin ideal bir normal dağılım gösterdiği görülmektedir [$p > .05$].

Kolmogorov-Smirnov Testi; eldeki verilerin tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uygun olup olmadığını sınaama esasına dayanır. p değerinin .05’ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir. İdeal bir normal dağılımda ortalama, ortanca ve tepe değer çakışık olur; bu üç değer ne kadar birbirine yakınsa, dağılım o derece normal dağılım özellikleri sergiliyor denebilir (Can, 2013: 82, 88, 89).

“Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe formuna ilişkin yapılan ölçmenin güvenilirliğini saptamak için Cronbach Alfa ve Spearman-Brown Yarıya Bölme (Split-Half) güvenilirlik katsayısı analizleri yapılmıştır.

Bölünmüş test puanları ile yapılan güvenilirlik ölçümlerinde ölçü aracında bulunan maddeler genellikle tek’ler ve çift’ler olarak iki eşit gruba ayrılırarak gruplar arasındaki ilişki hesaplanır (Karasar, 2006: 150). Dolayısıyla yarıya bölme yöntemi; formu iki eş parçaya bölerek katılımcıların her iki yarıdan aldığı puanlar arasındaki korelasyon ile güvenilirlik tahmini yapılmasını sağlamaktadır.

Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda “Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe formuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .61 bulunmuştur. Bu sonuç, ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir [$.60 \leq \alpha < .90$]. Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı .59 bulunmuştur. Bu sonuç ise ölçümün kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

“Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe formunda yer alan seslerden ve formun genelinden alınan puanlar arasındaki korelasyon sonuçları tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9
“Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe Formu Korelasyon Sonuçları

	Ses 1	Ses 2	Ses 3	Ses 4
Ses 2	$r=.35^{**}$ $p=.00$			
Ses 3	$r=.20^{**}$ $p=.00$	$r=.31^{**}$ $p=.00$		
Ses 4	$r=.31^{**}$ $p=.00$	$r=.28^{**}$ $p=.00$	$r=.25^{**}$ $p=.00$	
Genel	$r=.67^{**}$ $p=.00$	$r=.72^{**}$ $p=.00$	$r=.66^{**}$ $p=.00$	$r=.67^{**}$ $p=.00$

$p<.01$

Formdan alınan genel puan ile Ses 1 arasındaki korelasyon .67, Ses 2 arasındaki korelasyon .72, Ses 3 arasındaki korelasyon .66 ve Ses 4 arasındaki korelasyon .67’dir. Bu korelasyonlar pozitif yönde ve anlamlı düzeydedir [$p<.01$].

SKYD “Sesler ve İmgeler IIA” formunun uygulandığı öğrencilerin sınıf düzeylerine göre gruplar arasındaki farklılığını araştırmak için diskriminant (fonksiyon) analizi yapılmıştır. Formda yer alan sesler ve genel puan bağlamında Wilks’ Lambda grup ortalamalarının eşitliği test sonuçları tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10
Grup Ortalamalarının Eşitliği Test Sonuçları

	λ	F	sd1	sd2	p
Ses 1	.99	.70	3	272	.55
Ses 2	.99	1.21	3	272	.31
Ses 3	.99	.39	3	272	.76
Ses 4	.98	1.47	3	272	.23
Genel	.99	1.10	3	272	.34

$p>.05$

Wilks’ Lambda 0 ile 1 arasında değer aldığından, tablo 10’da yer alan Wilks’ Lambda verilerine göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf bağlamında grup ortalamaları benzerlik göstermektedir [$\lambda_{\text{Ses1}} = .99$, $\lambda_{\text{Ses2}} = .99$, $\lambda_{\text{Ses3}} = .99$, $\lambda_{\text{Ses4}} = .98$, $\lambda_{\text{Genel}} = .99$, $p>.05$].

“Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe formuna ilişkin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlemdir (Büyüköztürk, 2009: 123). Açımlayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan madde faktör yükleri ile KMO değeri ve Bartlett Testi sonuçları tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11
“Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe Formu
Madde Faktör Yükleri ile KMO Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları

Maddeler	Faktör (Sesler ve İmgeler IIA Türkçe)
Ses 1	.69
Ses 2	.73
Ses 3	.62
Ses 4	.67
KMO = .68; Bartlett Test p = .00; Toplam Açıklanan Varyans = 46.11	
p< .05	

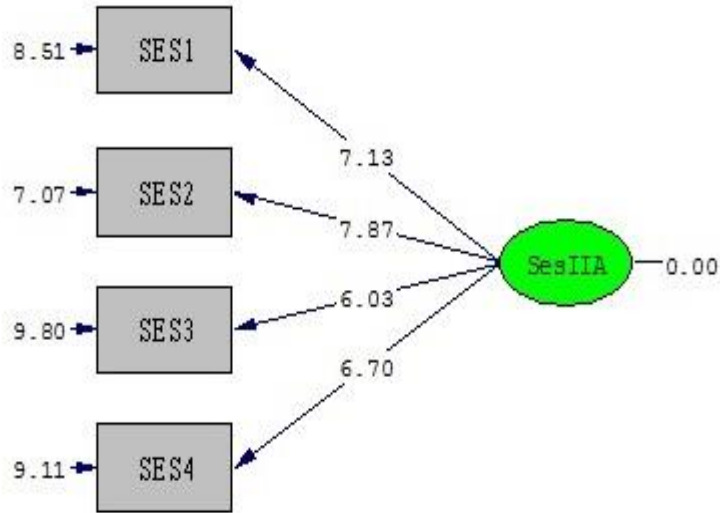
Tablo 11’de yer alan bileşenler matrisine göre tek faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .62 ile .73 arasında değer almaktadır. Faktörlerin birlikte açıkladıkları toplam varyans %46’dır. KMO değeri ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu $[\text{.68} > .50]$ ve Bartlett Testi sonuçları ise değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu $[p < .05]$ göstermektedir. KMO değeri örneklem yeterliğini gösterir. Buradaki yeterlik sayısı değil ilişkiler anlamındadır. Bartlett Testi ise maddeler arasındaki ilişkilerin olduğu gerçek korelasyon matrisi ile birim matris arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamaktadır (Can, 2013: 277).

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörün maddelere uygunluğunu test etmek amacıyla; tek faktörlü model için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesine yönelik bir işlemdir (Büyüköztürk, 2009: 123) ve bu analiz ile yapı geçerliğine yönelik katsayılar (uyum indeksleri) üretilmektedir (Çokluk vd., 2012: 285).

“Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe formuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi için örneklem yeterliğinin değerlendirildiği Kritik N (Critical N, CN) değeri 701.41 olarak hesaplanmıştır. Kritik N istatistiği açısından 200 ve daha üstü bir değer yeterli model uygunluğu göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009; 116).

Gözlenen değişkenlerin (Ses 1-4), gizil değişkeni (Sesler ve İmgeler IIA) açıklama oranlarının t değeri ile anlamlılık düzeyi şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1
Sesler 1-4’ün “Sesler ve İmgeler IIA” Formunu Açıklama Oranı
t değeri Yol Şeması



(χ^2 :3.46; sd: 2; p=.17)

Araştırmacının ilk kontrol etmesi gereken, gözlenen değişkenlerin t değerlerinin manidarlık düzeyidir. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmektedir. Eğer t değeri 1.96’yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56’yı aşarsa .01 düzeyinde anlamlıdır (Çokluk vd., 2012: 304). Şekil 1’e göre Ses 1-4’ün “Sesler ve İmgeler IIA” formunu açıklama oranları .01 düzeyinde anlamlıdır.

“Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe formuna ilişkin uyum indeksi değerleri tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12
“Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe Formuna İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2/sd	1.73	Mükemmel
RMSEA	.05	Mükemmel
NFI	.97	Mükemmel
NNFI	.96	Mükemmel
CFI	.99	Mükemmel
GFI	.99	Mükemmel
AGFI	.97	Mükemmel
p	.17	

Tablo 12’ye göre ki-kare ve serbestlik derecesi arasındaki oran (χ^2/sd) 1.73’tür. Büyük örneklerde χ^2/sd oranının 3’ün altında olması mükemmel uyuma, 5’in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005; Sümer 2000; Akt.: Çokluk vd., 2012: 307). p değeri ise .17’dir. Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen matrisler arasındaki farkın (χ^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi veren p değerinin manidarlığı pek çok çalışmada göz ardı edilebilir. Bu nedenle iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin de değerlendirilmesinde yarar vardır (Çokluk ve diğerleri, 2012: 307).

Tablo 12’de yer alan diğer uyum indeksi değerleri ise; Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA): .05, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI): .97, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI): .96, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI): .99, iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI): .99 ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI): .97’dir. Çokluk ve diğerleri (2012: 307, 312), RMSEA değerinin .05’ten küçük olmasının mükemmel uyuma, .08’den küçük olmasının iyi uyuma; NFI, NNFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin .95’ten büyük olmasının mükemmel uyuma karşılık geldiğini belirtmektedir. Elde edilen değerler doğrultusunda “Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe formunun genel olarak mükemmel düzeyde uyum indeksine sahip olduğu ifade edilebilir.

Cronbach Alfa ve Spearman-Brown Yarıya Bölme (Split-Half) güvenilirlik katsayısı analizleri, sesler arasındaki korelasyonun anlamlılığı analizleri, gruplar

arasındaki farklılık analizleri, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile elde edilen değerler doğrultusunda Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve İmgeler IIA” Türkçe formunun güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Kaya ve Bilen, 2017).

Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” Formu

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerini ortaya koymak için ayrıca Torrance Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” formu kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” formu, testin Türkçe versiyonu için yayın haklarına sahip olan Üstün Zekâlılar Merkezi’nden gerekli izinler alınarak kullanılmıştır⁴.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” formu, Torrance tarafından 1966’da geliştirilmiş olan güvenilirliği yüksek ve yaygın olarak kullanılan bir testtir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel ve Sözel olmak üzere iki bağımsız testten oluşmaktadır. İlköğretim 1. sınıftan yetişkinliğe kadar (6 yaştan 18 yaş üstüne) geniş bir seviye yelpazesinde kullanılabilen sözel kısım soru sorma, sebepleri ve sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar gibi kelime temelli altı farklı etkinliği içermektedir. Bu etkinlikler yoluyla üç farklı zihinsel özellik (akıcılık, esneklik ve orijinallik) ele alınarak değerlendirilmekte ve her yaş seviyesine göre ayrı ayrı puanlanma yapılmaktadır (TTCT, <<http://www.ststesting.com/ngifted.html>> Son erişim tarihi: 20 Nisan 2016).

Akıcılık puanı, uygun yanıtların sayısıdır ve her etkinliğe göre değişmektedir. Esneklik puanı, verilen yanıtların sınıflandırıldığı kategorilerin sayısıdır. Ancak son etkinlikte bu puan kategori değişikliğinin sayısıdır. Orijinallik puanı ise sıra dışı yanıtların sayısıdır. Her bir özellikten (akıcılık, esneklik ve orijinallik) alınabilecek en yüksek puan 200’dir ve sınıf seviyelerine göre bu puanların standart puanları ve yüzdelik sıralaması değişmektedir (Yarbrough, 2011: 2, 15).

⁴ Bkz. Ek 4

Testin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Aslan (2001) tarafından da yapılmıştır. Sözel Form'un ilkökul grubu puan ortalamaları en düşük orijinallik ($\bar{x}=14.97$, $n=144$), en yüksek akıcılık ($\bar{x}=28.65$, $n=144$) boyutları için elde edilmiştir. Lise grubu puan ortalamaları en düşük esneklik ($\bar{x}=25.11$, $n=116$), en yüksek akıcılık ($\bar{x}=52.48$, $n=116$) boyutları için elde edilmiştir. Üniversite grubu puan ortalamaları ise en düşük esneklik ($\bar{x}=27.60$, $n=248$), en yüksek akıcılık ($\bar{x}=53.02$, $n=248$) boyutları için elde edilmiştir. Spearman Brown, Guttman ve Cronbach Alfa iç tutarlılık analizlerine göre korelasyon katsayıları .38 ile .89 arasında değer almıştır. Testin tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için güvenilir olduğu, geçerlik çalışmaları için yapılan madde toplam, madde hariç ve madde ayırt ediciliği analizleri sonucunda ise alt testlerin beklenen yaratıcı düşünce boyutlarını ölçtüğü belirtilmektedir (Aslan, 2001: 26-30).

Sonuç olarak, müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan “Sesler ve İmgeler IIA” formu ve “Sözel A” formunun Türkçe için geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu söylenebilir.

Piyano ile Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ve Puanlama Kılavuzu

Müzik öğretmeni adaylarının piyano ile doğaçlama beceri düzeylerini ortaya koymak için “Piyano ile Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ve Puanlama Kılavuzu” geliştirilmiştir. Piyano ile Doğaçlama Becerisi Puanlama Kılavuzu oluşturulurken doğaçlama konusunda literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş ve taslak bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan form uzman görüşlerine başvurulduktan sonra tekrar düzenlenmiştir. Kılavuzun pilot uygulaması DEÜ BEF GSEB ME ABD 3. sınıfta öğrenim görmekte olan ve rastlantısal olarak seçilen 5 öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası tekrar alınan uzman görüşleri doğrultusunda kılavuz son biçimini almıştır.

Gözlem kılavuzu, gözlem ve gerektiğinde verilerin kaydedilmesini (sayısallaştırılmasını) kolaylaştırmak üzere geliştirilir ve kullanılır (Borg, 1963; Akt.: Karasar, 2006: 159). Gözlem kılavuzu konuya ve gözlem amacına bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Kılavuzlar gözlenecek ünite, varlık ya da yoklukların

işaretleneceği, gözlemlenen şeyin değişik belirtilerinin yinelenmesinin ya da miktarının yazılacağı ya da belirtilerin derecelendirilmiş bir ölçeğe göre değerlendirilmesinin yapılacağı düzende hazırlanabilmektedir (Karasar, 2006: 159).

Piyano ile Doğaçlama Becerisi Puanlama Kılavuzu; “Piyano Doğaçlaması Yönergeleri” ve “Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu”ndan oluşmaktadır. Yönergelere verilen dönütlerin puanlanması için Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu hazırlanmıştır.

Piyano Doğaçlaması Yönergeler Formu; verilen ritmik, ezgisel soru cümlelerine ezgisel cevap cümlesi oluşturma, müzikal şekilde dizi çalma, verilen temalardan varyasyonlar oluşturma gibi bazı fikirlerden⁵ hareketle doğaçlama çalmaya yönlendiren sekiz farklı yönergeden oluşmaktadır.

Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu için, yönergeler formunda yer alan sekiz yönergenin her biri için verilen dönütlerin *ritim, nüans (gürlük), ölçü ve tempo, tonalite ve armoni, melodi* kategorileri doğrultusunda ele alınarak her kategori için ayrı özellikleri içeren 0’dan 3’e kadar puan derecelendirmesine sahip puanlama düzeni ön görülmüştür. Hazırlanan puanlamada 0 puan sıradan sayılabilecek nitelikteki dönütleri temsil ederken, 3 puan özgün niteliği olan dönütleri temsil etmektedir.

Her bir yönerge için ritim, nüans (gürlük), ölçü ve tempo, tonalite ve armoni, melodi kategorileri doğrultusunda yapılan puanlamalar sonrasında “Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu” ile alınabilecek en yüksek doğaçlama becerisi puanı 105 olarak hesaplanmıştır.

Piyano ile doğaçlama becerisinin gözlemlenebilmesi için geliştirilen formların güvenirlik çalışmaları için uygulamanın video kaydı yapılmış ve doğaçlama performansları üç gözlemci tarafından puanlama kılavuzu doğrultusunda gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Puanlayıcı güvenirliği için Kendall’ın W uyum

⁵ Agrell, 2008: 113; Çelik ve Şendağ, 2012: 94; Faber ve Faber, 1992: 7; Humphries, 2009: 205, 224; Orff ve Keetman, 1978: 84; Ünal, 2000: 61.

katsayısı (Kendall's Coefficient of Concordance) analizi yapılmıştır. Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ve formda yer alan ritim, nüans (gürlük), ölçü ve tempo, tonalite ve armoni, melodi kategorileri için Kendall'ın W Uyum katsayısı sonuçları tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13
Kendall'ın W Uyum Katsayısı Sonuçları

	n	W	χ^2	sd	p
Ritim	3	.79	71.48	30	.00
Nüans (Gürlük)	3	.61	54.42	30	.00
l ve Tempo	3	.62	55.59	30	.00
Tonalite ve Armoni	3	.73	65.75	30	.00
Melodi	3	.70	63.27	30	.00
Genel Doğaçlama Becerisi	3	.86	77.29	30	.00

p<.05

Kendall'ın Uyum katsayısı 0 ile 1 arası değer alır ve 1'e ne kadar yakınsa o denli yüksek uyum olduğunu gösterir. Tablo 13'e göre üç farklı değerlendirmeci tarafından yapılan değerlendirmeler arasında kategoriler ve genel Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu bazında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum vardır [p<.05].

Doğaçlama Becerisi Gözlem Formuna ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır [$.60 \leq \alpha < .90$]. Kendall'ın Uyum katsayısı ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı sonuçları doğrultusunda Doğaçlama Becerisi Gözlem Formunun geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğu söylenebilir.

Bireysel algı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen ğrenme Ortamı Değerlendirme lği

Öğrencilerin piyano dersleri için yaratıcı öğrenme ortamlarına sahip olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak Kaya ve Bilen (2016) tarafından geliştirilen “Bireysel algı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen ğrenme Ortamı Değerlendirme lėi⁶” kullanılmıştır.

⁶ Bkz. Ek 10

Ölçek Eğitim Fakültesi GSEB ME ABD’de okutulan Bireysel Çalgı derslerinin yaratıcı öğrenme ortamının betimlenmesi amacıyla geliştirilmiştir.

5’li Likert tipi 12 maddeden oluşan ve 2012-2013 öğretim yılında Balıkesir, Muğla Sıtkı Koçman, Ondokuz Mayıs, Harran, Yüzüncü Yıl, Dokuz Eylül, Pamukkale ve Adnan Menderes Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri GSEB ME ABD’da öğrenim görmekte olan 528 öğrenciye uygulanarak son halini alan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .928’dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum indeksine sahip olduğunu göstermiştir [χ^2 /sd: 4.0; RMSEA: .07; NNFI: .98; CFI: .98; GFI: .94]. Ölçek olumlu öğrenme ortamı ve yaratıcılığın desteklenmesi faktörlerini içermektedir.

Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencilerin doğaçlama çalma konusundaki görüşlerini anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır⁷. Görüşmede amaç, görüşülen bireylerin görüşleri arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Brannigan, 1985; Akt.; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 130). “Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir.” (Büyüköztürk vd., 2014: 152).

Doğaçlama çalmaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlama sürecinde; ilgili alan yazın ve görüşmenin amacı doğrultusunda 10 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuş, nitel araştırma konusunda deneyimli 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Pilot uygulama sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 6 sorudan oluşan son şeklini almıştır.

Verilerin Toplanması

SKYD “Sesler ve İmgeler IIA” formu ile ilgili verilerin toplanmasında araştırma grubuna toplu halde somut seslerden soyut seslere doğru giden dört ses 15 saniyelik aralıklarla üçer kez dinletilmiştir. Öğrencilerden işittikleri her sestten sonra

⁷ Bkz. Ek 11

zihinlerinde o sese ait bir imge canlandırmaları söylenmiştir. Kendilerine verilen boş formun ilgili bölümüne de bu imgeyi tek bir sözcükle ifade etmeleri yazmaları istenmiştir. Formun uygulanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

YDT “Sözel A” formu; SKYD “Sesler ve İmgeler IIA” formu uygulamasından sonra başka bir günde araştırma grubuna toplu halde uygulanmıştır. Öğrencilerden kitapçıkta yer alan yönergeler doğrultusunda formu doldurmaları istenmiştir. Formun uygulanması yaklaşık 30 dakika sürmüştür. “Sözel A” formunun puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı Georgia Üniversitesi Torrance Merkezi tarafından Türkiye’de verilen Torrance YDT Sözel Form puanlama eğitimine katılarak uygulayıcı ve değerlendirici sertifikasını almıştır⁸.

Piyano ile Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ile ilgili verilerin toplanması aşamasında her öğrencinin uygun olduğu tarih ve saat belirlenerek öğrencilerden kendilerine verilen sekiz yönerge doğrultusunda piyano ile doğaçlamalar yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin izniyle, yaptıkları doğaçlamalar kamera ile kaydedilmiştir. Her bir öğrencinin doğaçlama çalma performansı yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği ile ilgili verilerin toplanmasında beşli likert tipi 12 maddeden oluşan ölçek, araştırma grubuna toplu halde uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, her bir öğrencinin doğaçlama çalma performansının sonrasında yapılan görüşme sırasında uygulanmıştır. Görüşme sırasında öğrencilerin izniyle kamera kaydı yapılmıştır. Yapılan her bir görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, Kolmogorov-Smirnov normallik testi,

⁸ Bkz. Ek 5

basit doğrusal korelasyon (Pearson moment çarpım korelasyon) istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu işlemlerin yapılmasında SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Science 22.0) istatistiksel analiz programı kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi yapılmıştır.



BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin istatistiksel analizleri doğrultusunda elde edilen bulgular ve bulguların yorumları yer almaktadır.

Araştırma Grubuna İlişkin Bulgular

Güvenirliği ve geçerliği sağlanmış olan SKYD “Sesler ve İmgeler IIA” formu, YDT “Sözel A” formu, Pişano Doğaçlaması Yönergeler Formu, “Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeğı” gerekli izinler alınarak⁹ 2015-2016 öğretim yılında DEÜ BEF GSEB Müzik Eğitimi ABD 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 18’i kadın, 13’ü erkek 31 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 4’ü Genel Lise, 27’si ise Güzel Sanatlar Lisesi mezunudur. Bu öğrencilerin 4’ü *dört yıldır*, 22’si *sekiz yıldır*, 5’i ise *sekiz yıldan fazla süredir* pişano çaldığını ifade etmektedir.

Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve İmgeler IIA” Formu Bulguları

“Sesler ve İmgeler IIA” formundan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucu .11, p değeri ise .20 hesaplanmıştır. Öğrencilerin “Sesler ve İmgeler IIA” formundan aldıkları puanların normal dağılım sergilediğı söylenebilir [$p>.05$]. Puanların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .60 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir [$.60 \leq \alpha < .90$].

⁹ Bkz. Ek 6

Öğrencilerin aldıkları puanların cinsiyet, mezun oldukları lise ve piyano eğitimi alma sürelerine göre dağılımı tablo 14'teki çapraz tabloda (crosstab) yer almaktadır. “Sesler ve İmgeler IIA” formu ile alınabilecek en yüksek puan 48’dir. Öğrencilerin aldıkları puanlar çapraz tablo için 0-9, 10-18, 19-27, 28-36, 37-48 puan aralıkları ile kategorik değişkene dönüştürülerek işlem yapılmıştır. Çapraz tablo, araştırmaya katılan katılımcıların iki ya da daha çok sınıflamalı (kategorik) değişkene göre frekans ve yüzde dağılımını vermektedir (Büyüköztürk, 2009: 27).

Tablo 14
“Sesler ve İmgeler IIA” Formu Puanlarının
Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Piyano Eğitimi Süresine Göre Dağılımları

	0-9		10-18		19-27		28-36		37-48		Toplam	
	Puan		Puan		Puan		Puan		Puan			
Cinsiyet	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	1	3.2	7	22.6	5	16.1	5	16.1	0	0	18	58
Erkek	3	9.7	6	19.4	3	9.7	1	3.2	0	0	13	42
Toplam	4	12.9	13	41.9	8	25.8	6	19.4	0	0	31	100
Lise	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
GSL	3	9.7	12	38.7	7	22.6	5	16.1	0	0	27	87
GL	1	3.2	1	3.2	1	3.2	1	3.2	0	0	4	13
Toplam	4	12.9	13	41.9	8	25.8	6	19.4	0	0	31	100
Piyano eğitim süresi	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4 yıl	1	3.2	1	3.2	1	3.2	1	3.2	0	0	4	13
8 yıl	2	6,5	9	29	7	22,6	4	12,9	0	0	22	71
8 yıldan fazla	1	3.2	3	9.7	0	0	1	3.2	0	0	5	16
Toplam	4	12.9	13	41.9	8	25.8	6	19.4	0	0	31	100

Tablo 14’te yer alan çapraz tabloya göre araştırma grubundan 0 ile 9 arasında puan alan 4 kişinin 1’i kadın, 3’ü erkek; 3’ü GSL, 1’i GL mezunudur. Bu öğrencilerin 1’i dört yıldır, 2’si sekiz yıldır, 1’i ise sekiz yıldan fazla süredir piyano çalmaktadır. 10-18 arasında puan alan 13 kişinin 7’si kadın, 6’sı erkek; 12’si GSL, 1’i GL mezunudur. Bu öğrencilerin 1’i dört yıldır, 9’u sekiz yıldır, 3’ü ise sekiz yıldan fazla süredir piyano çalmaktadır. 19-27 arasında puan alan 8 kişinin 5’i kadın, 3’ü erkek; 7’si GSL, 1’i GL mezunudur. Bu öğrencilerin 1’i dört yıldır, 7’si sekiz yıldır piyano çalmaktadır. 28-36 arasında puan alan 6 kişinin 5’i kadın, 1’i erkek; 5’i

GSL, 1'i GL mezunudur. Bu öğrencilerin 1'i dört yıldır, 4'ü sekiz yıldır, 1'i ise sekiz yıldan fazla süredir piyano çalmaktadır. 37-48 arasında puan alan öğrenci bulunmamaktadır.

Öğrencilerin “Sesler ve İmgeler IIA” formundan aldıkları puanlar ile cinsiyet, mezun oldukları lise ve piyano eğitimi alma süreleri arasındaki ilişkinin anlamlılığını test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkinin miktarı ile bir ilişkinin gücü tanımlanmaktadır. Güçlü bir ilişki, X değerine bağlı olarak tutarlı ya da birbirine yakın bir Y değeri olmasını gerektirirken, Y değerinin X değerine karşılık ya da yakın bir değer almaması ilişkinin zayıflığını göstermektedir. Dolayısıyla her bir X'e karşılık gelen Y puanlarının değişkenliği artarak korelasyon katsayısı sıfıra yaklaşmaktadır (Elifson, Runyon ve Haber :1990 ve Heiman, 1996; Akt.: Çokluk ve diğerleri, 2012: 52).

Öğrencilerin “Sesler ve İmgeler IIA” formu ile cinsiyet, mezun oldukları lise ve piyano eğitimi alma süreleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon (Pearson moment çarpım korelasyon) analizi sonuçları tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15
“Sesler ve İmgeler IIA” Formu Puanları Korelasyon Sonuçları

	n	r	p
Cinsiyet	31	-.27	.07
Lise	31	.09	.32
Piyano eğitim süresi	31	-.15	.22

Tablo 15'te yer alan korelasyon analizi verilerine göre “Sesler ve İmgeler IIA” formu puanları ile cinsiyet arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir [$r = -.27$; $p > .01$]. “Sesler ve İmgeler IIA” formu puanları ile mezun olunan lise arasında pozitif yönde, düşük düzeydeki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir [$r = .09$; $p > .01$]. “Sesler ve İmgeler IIA” formu puanları ile piyano eğitimi alma süresi bağlamındaki ilişki ise

negatif yönde, düşük düzeydedir ve istatistiksel olarak anlamlı değildir [$r = -.15$; $p > .01$].

Bu sonucun; araştırma grubunun “Sesler ve İmgeler IIA” formu puanları bağlamında cinsiyet, mezun olunan lise ve piyano eğitimi alma süreleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında ilişki olmadığını ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” Formu Bulguları

YDT “Sözel A Formu” ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucu tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16
“Sözel A” Formu Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	sd	p
Akıcılık	.12	31	.20
Esneklik	.13	31	.17
Orijinallik	.10	31	.20
Genel	.07	31	.20
$p > .05$			

Tablo 16’da yer alan verilere göre öğrencilerin “Sözel A” formu ile aldığı puanların akıcılık, esneklik, orijinallik boyutları ve genel form açısından normal dağılım sergilediği söylenebilir [$p > .05$].

“Sözel A” formu için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçümün oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir [$.60 \leq \alpha < .90$].

Öğrencilerin aldıkları puanların cinsiyet, mezun oldukları lise ve piyano eğitimi alma süreleri bağlamında dağılımı tablo 17’deki çapraz tabloda yer almaktadır. “Sözel A” formu ile alınabilecek en yüksek puan 200’dür. Dolayısıyla

öğrencilerin aldıkları puanlar çapraz tablo için 0-40, 41-80, 81-120, 121-160 ve 161-200 puan aralıkları ile kategorik değişkene dönüştürülerek işlem yapılmıştır.

Tablo 17
“Sözel A” Formu Puanlarının
Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Pişano Eğitim Süresine Göre Dağılımları

	0-40		41-80		81-120		121-160		161-200		Toplam	
	Puan		Puan		Puan		Puan		Puan			
Cinsiyet	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	0	0	12	38.7	6	19.4	0	0	0	0	18	58
Erkek	0	0	4	12.9	8	25.8	1	3.2	0	0	13	42
Toplam	0	0	16	51.6	14	45.2	1	3.2	0	0	31	100

Lise	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
GSL	0	0	15	48.4	12	38.7	0	0	0	0	27	87.1
GL	0	0	1	3.2	2	6.5	1	3.2	0	0	4	12.9
Toplam	0	0	16	51.6	14	45.2	1	3.2	0	0	31	100

Pişano eğitim süresi	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4 yıl	0	0	1	3.2	2	6.5	1	3.2	0	0	4	12.9
8 yıl	0	0	13	41.9	9	29	0	0	0	0	22	71
8 yıldan fazla	0	0	2	6.5	3	9.7	0	0	0	0	5	16.1
Toplam	0	0	16	51.6	14	45.2	1	3.2	0	0	31	100

Tablo 17’de yer alan çapraz tabloya göre araştırma grubunun aldığı puanlar 41 ile 160 arasında dağılım göstermektedir. 41 ile 80 arasında puan alan 16 kişinin 12’si kadın, 4’ü erkek; 15’i GSL, 1’i GL mezunudur. Bu öğrencilerin 1’i dört yıldır, 13’ü sekiz yıldır, 2’si ise sekiz yıldan fazla süredir pişano çalmaktadır. 81 ile 120 arasında puan alan 14 kişinin 6’sı kadın, 8’i erkek; 12’si GSL, 2’si GL mezunudur. Bu öğrencilerin 2’si dört yıldır, 9’u sekiz yıldır, 3’ü ise sekiz yıldan fazla süredir pişano çalmaktadır. 121 ile 160 arasında puan alan kişi ise GL mezunu olan ve dört yıldır pişano çalmakta olan bir erkek öğrencidir.

Öğrencilerin “Sözel A” formu puanları ile cinsiyet, mezun oldukları lise ve pişano eğitimi alma süreleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon (Pearson moment çarpım korelasyon) analizi sonuçları tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18
“Sözel A” Formu Puanları Korelasyon Sonuçları

	n	r	p
Cinsiyet	31	.03	.44
Lise	31	.33*	.04
Piyano eğitim süresi	31	-.17	.18

*p<.05;

Tablo 18’de yer alan korelasyon analizi verilerine göre “Sözel A” formu puanları ile mezun olunan lise arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır [$r = .33$; $p < .05$]. “Sözel A” formu puanları ile cinsiyet arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde olan ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir [$r = .03$; $p > .05$]. “Sözel A” formu puanları ile piyano eğitimi alma süresi arasındaki ilişki ise negatif yönde, düşük düzeydedir ve istatistiksel olarak anlamlı değildir [$r = -.17$; $p > .05$].

Bu sonucun; araştırma grubunun “Sözel A” formu puanları bağlamında cinsiyet ve piyano eğitimi alma süreleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında ilişki olmadığını ancak mezun olunan lise ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında ilişki olduğunu ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Bulguları

Müzik öğretmeni adaylarının piyanoda doğaçlama çalma becerilerinin yaratıcı yönünü ortaya koyarak beceri düzeylerini belirlemek için geliştirilen ve beş ayrı kategoriden oluşan Doğaçlama Becerisi Gözlem Formuna ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçümün oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir [$.60 \leq \alpha < .90$].

Öğrencilerin Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ile aldıkları puanların cinsiyet, mezun oldukları lise ve piyano eğitimi alma süreleri bağlamında dağılımı tablo 19’daki çapraz tabloda yer almaktadır. Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ile alınabilecek en yüksek puan 105’tir. Öğrencilerin aldıkları puanlar çapraz tablo için 0-21, 22-42, 43-63, 64-84, 85-105 puan aralıkları ile kategorik değişkene dönüştürülerek işlem yapılmıştır.

Tablo 19
Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Puanlarının
Cinsiyet, Mezun Olunan Lise ve Pişano Eğitim Süresine Göre Dağılımları

	0-21		22-42		43-63		64-84		85-105		Toplam	
	Puan		Puan		Puan		Puan		Puan			
Cinsiyet	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	0	0	12	38.7	6	19.4	0	0	0	0	18	58
Erkek	0	0	4	12.9	8	25.8	1	3.2	0	0	13	42
Toplam	0	0	16	51.6	14	45.2	1	3.2	0	0	31	100

Lise	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
GSL	0	0	15	48.4	12	38.7	0	0	0	0	27	87
GL	0	0	1	3.2	2	6.5	1	3.2	0	0	4	13
Toplam	0	0	16	51.6	14	45.2	1	3.2	0	0	31	100

Pişano eğitim süresi	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4 yıl	0	0	1	3.2	2	6.5	1	3.2	0	0	4	13
8 yıl	0	0	13	41.9	9	29	0	0	0	0	22	71
8 yıldan fazla	0	0	2	6.5	3	9.7	0	0	0	0	5	17
Toplam	0	0	16	51.6	14	45.2	1	3.2	0	0	31	100

Tablo 19’da yer alan çapraz tabloya göre araştırma grubunun aldığı puanlar 22 ile 84 arasında dağılım göstermektedir. Araştırma grubundan 22 ile 42 arasında puan alan 16 kişinin 12’si kadın, 4’ü erkek; 15’i GSL, 1’i GL mezunudur. Bu öğrencilerin 1’i dört yıldır, 13’ü sekiz yıldır pişano çalmaktadır. Sekiz yıldan fazla süredir pişano alan öğrenci sayısı 2’dir. Araştırma grubundan 43 ile 63 arasında puan alan 14 kişinin 6’sı kadın, 8’i erkek; 12’si GSL, 2’si GL mezunudur. Bu öğrencilerin 2’si dört yıldır, 9’u sekiz yıldır, 3’ü sekiz yıldan fazla süredir pişano çalmaktadır. 64-84 arasında puan alan erkek öğrenci ise GL mezunu ve dört yıldır pişano çalmaktadır.

Öğrencilerin Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ile aldığı puanlara göre cinsiyet, mezun olunan lise ve pişano eğitimi alma süresi bağlamındaki ilişkinin anlamlılığı korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Ancak Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu verileri aşırı pozitif arpıklık göstererek (arpıklık katsayısı= 3.73) normal dağılım sergilemediği için bu veri dizisindeki logaritmik dönüşümün ardından korelasyon analizi yapılmıştır.

Puanların normalden aşırı sapma göstermesi durumunda araştırmacı normallik gerektiren istatistikleri kullanmak isterse puanların yeni bir dağılıma dönüştürülmesi işlemi ile verileri farklı bir birim ile yeniden tanımlayabilir. Normale uygun olmayan aşırı pozitif çarpıklık söz konusu ise puanların yeni bir dağılıma dönüştürülmesi logaritmik dönüşüm ile yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2009; 42, 43). Logaritmik dönüşümün ardından veri dizisinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucu .09, p değeri ise .20 hesaplanmıştır. Dolayısıyla yeni veri dizisi normal dağılım sergilemektedir [$p > .05$].

Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ile öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise ve piyano eğitimi alma süreleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon (Pearson moment çarpım korelasyon) analizi sonuçları tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20
Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Puanları Korelasyon Sonuçları

	n	r	p
Cinsiyet	31	.01	.48
Lise	31	.36*	.02
Piyano eğitim süresi	31	-.42**	.01

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 20’de yer alan korelasyon analizi verilerine göre Doğaçlama Becerisi ile mezun olunan lise arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır [$r = .36$; $p < .05$]. Doğaçlama Becerisi ile piyano eğitimi alma süresi arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır [$r = -.42$; $p < .01$]. Doğaçlama Becerisi ile cinsiyet bağlamındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir [$r = .01$; $p > .05$].

Bu sonucun; araştırma grubunun Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu puanları bağlamında cinsiyet, ile doğaçlama beceri düzeyleri arasında ilişki olmadığını, mezun olunan lise ile doğaçlama beceri düzeyleri arasında ilişki olduğunu, piyano eğitimi alma süreleri ile doğaçlama beceri düzeyleri arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir.

**“Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu” ile “Sesler ve İmgeler IIA” Formu ve
“Sözel A” Formu Puanları Korelasyon Bulguları**

Öğrencilerin aldığı puanlara göre Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ile SKYD “Sesler ve İmgeler IIA” ve YDT “Sözel A” formları arasındaki ilişkinin anlamlılık testi Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi ile yapılmıştır.

Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu ile “Sesler ve İmgeler IIA” ve “Sözel A” formları arasındaki ilişkinin anlamlılığını belirlemek için yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi sonuçları tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21
Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Puanları Korelasyon Sonuçları

	n	r	p
Sesler ve İmgeler IIA	31	.14	.46
Sözel A	31	.14	.46

Tablo 21’de yer alan verilere göre Doğaçlama Becerisi ile “Sesler ve İmgeler IIA” formu puanları arasındaki korelasyon katsayısı .14 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki ilişki pozitif yönde, düşük düzeydedir ve istatistiksel olarak anlamlı değildir [$p>.01$]. Doğaçlama Becerisi ile “Sözel A” formu puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise .14 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki ilişki pozitif yönde, düşük düzeydedir ve istatistiksel olarak anlamlı değildir [$p>.01$].

Bu sonucun; araştırma grubunun “Sesler ve İmgeler IIA” ve “Sözel A” formu puanları bağlamında yaratıcı düşünme düzeyleri ile doğaçlama beceri düzeyleri arasında ilişkisinin olmadığını ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan her bir öğrencinin “Sesler ve İmgeler IIA” formu, “Sözel A” formu ve Doğaçlama Becerisi Gözlem Formundan aldığı puanların dağılımı tablo 22’de yer almaktadır. Her form için alınabilecek puanların 1’den 5’e kadar puan aralıkları ile gösterildiği tabloda 1 puan düşük düzeyde, 2 puan orta düzeyin altında, 3 puan orta düzeyde, 4 puan orta düzeyin üstünde ve 5 puan yüksek düzeyde performansı temsil etmektedir.

Tablo 22
“Sesler ve İmgeler IIA” Formu, “Sözel A” Formu ve
Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Puanlarının Dağılımları

	Sesler ve İmgeler IIA					Sözel A					Doğaçlama Becerisi				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Öğrenci No	0-9 puan	10-18 puan	19-27 puan	28-36 puan	37-48 puan	0 - 40 puan	41-80 puan	81-120 puan	121-160 puan	161-200 puan	0-21 puan	22-42 puan	43-63 puan	64-84 puan	85-105 puan
1	x							x			x				
2				x		x					x				
3			x					x			x				
4				x				x			x				
5	x						x				x				
6		x					x				x				
7		x						x			x				
8		x				x							x		
9		x						x			x				
10		x					x				x				
11				x			x				x				
12	x							x			x				
13				x			x				x				
14			x				x				x				
15		x					x				x				
16		x						x			x				
17		x					x				x				
18	x							x			x				
19	x						x				x				
20			x				x				x				
21		x					x				x				
22		x						x			x				
23			x					x			x				
24			x				x				x				
25		x						x			x				
26			x					x			x				
27		x					x				x				
28				x					x		x				
29		x						x			x				
30			x				x				x				
31				x				x			x				
Topl.	4	13	8	6	0	0	16	14	1	0	30	0	1	0	0
%	12.9	41.9	25.8	19.4	0	0	51.6	45.2	3.2	0	96.8	0	3.2	0	0

Tablo 22’de yer alan verilere göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan “Sesler ve İmgeler IIA” ve “Sözel A” formlarından öğrencilerin çoğunluğu orta (%25.8) ve orta düzeyin altında (%41.9) puan alırken doğaçlama düzeylerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan Doğaçlama Becerisi Gözlem formundan düşük düzeyde (%96.8) puan almışlardır.

Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği Bulguları

Araştırma grubunun; “Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği”ne piyano dersi bağlamında verdiği yanıtlardan elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov normallik testi p değeri .20’dir. Bu değer; verilerinin ideal bir normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir [$p > .05$]. Öğrencilerin verdikleri yanıtların Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87 bulunmuştur. Bu sonuç, ölçümün oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir [$.60 \leq \alpha < .90$].

Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeğine verilen yanıtların olumlu öğrenme ortamı, yaratıcılığın desteklenmesi boyutları ve genel ölçek ortalamalarına göre dağılımı ise tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23
**Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı
Değerlendirme Ölçeğine Verilen Yanıtların Dağılımı**

Cinsiyet	Olumlu Öğrenme Ortamı			Yaratıcılığın Desteklenmesi		Genel	
	n	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$	%
Kadın	18	3.18	63.6	2.42	48.4	2.73	54.6
Erkek	13	3.74	74.8	3.02	60.4	3.32	66.4
Toplam	31	3.41	68.2	2.67	53.4	2.98	59.6

Tablo 23’te yer alan verilere göre piyano derslerinde olumlu öğrenme ortamının %68, yaratıcılığın desteklenmesinin %53.4 oranında ve yaratıcılığı destekleyen öğrenme ortamının %59.6 oranında sağlandığı görülmektedir.

Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Bulguları

Öğrencilerin doğaçlama çalma konusundaki görüşlerini anlamak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler, içerik analizi ile tanımlanmıştır. Betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temaların keşfedildiği içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Yapılan işlem ise birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmektir. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir. Bunlar: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242, 243).

Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun her sorusu için elde edilen veriler de bu dört aşamada doğrultusunda analiz edilmiştir.

- *Verilerin kodlanması aşamasında* yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler tümevarımcı bir analize tabi tutularak araştırmanın amacı doğrultusunda önemli olan boyutlar saptanarak kodlar oluşturulmuştur.
- *Temaların bulunması aşamasında* bir önceki aşamada oluşturulan kodlar bir araya getirilerek incelenmiş, kodların ortak yönleri bulunmuş ve veriler bu kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Oluşturulan kodların ve kategorilerin veri setini etkili şekilde temsil edip etmediği uzman görüşü doğrultusunda ele alınarak bir sonraki aşamaya geçilmiştir.
- *Kodların ve temaların düzenlenmesi aşamasında* aynı kategori altında yer alan veriler birbirleriyle ilişkili biçimde ifade örnekleri ile doğrudan -herhangi bir yorumlama yapılmadan- sunulmuştur.
- *Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasında* kategoriler altında gruplanan veriler sözcük sıklık hesapları ve basit yüzde hesapları yapılarak analiz edilmiştir.

Doğaçlama Çalmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan 6 soruya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

1. “Doğaçlama çalma ile ilgili daha önce bir çalışmada yer aldınız mı? Yer aldıysanız bu çalışmalardan söz eder misiniz?” sorusu için görüşme yapılan öğrencilerin hepsi (n=31) “Doğaçlama çalma ile ilgili daha önce herhangi bir çalışmada yer almadım.” yanıtını vermişlerdir.

2. “Doğaçlama çalma ile ilgili çalışmalara hangi derslerde yer veriliyor? (Eğer yer veriliyorsa yapılan çalışmalardan söz eder misiniz? Bu çalışmaların doğaçlama çalmanıza ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?)” sorularına ilişkin bulgular tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24
“Doğaçlama çalma ile ilgili çalışmalara hangi derslerde yer veriliyor?”
Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Özel Öğretim Yöntemleri dersi	26	44.8	Pentatonik dizide ya da ritmik doğaçlamalar yapıyorduk.
Armoni-Kontrpuan Eşlik dersi	2	3.4	Okul şarkılarına eşlik ederken varyasyonlar halinde nasıl eşlik edebileceğimizi gördük.
Bireysel Çalgı dersi	4	6.9	Gitar dersinde öğretmenim akor geçişleri yaparken ben de ton içinde kalarak ezgisel geçişler yapıyorum.
Eşlik Çalma dersi	5	8.6	Verilen parçaya uygun akorlar yazarak eşlik yapıyorduk.
Elektronik Org Eğitimi dersi	5	8.6	Akorlar, değişik tınılar konusunda fikir sahibi olduk.
Eğitim Müziği Dağarı dersi	3	5.2	Ritmik doğaçlamalar yaptık.
Oyun Dans ve Müzik dersi	2	3.4	Doğaçlama danslar yaptık.
Hiçbir derste yer verilmiyor	11	19	Tam anlamıyla doğaçlama çalma çalışması yapmadık.
Toplam	58	100	

Tablo 24’te yer alan “Doğaçlama çalma ile ilgili çalışmalara hangi derslerde yer veriliyor” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdiği yanıtların dağılımına göre en fazla Özel Öğretim Yöntemleri dersinde doğaçlama çalma ile ilgili çalışmalara yer verildiği görülmektedir (f=26). Bunun yanı sıra hiçbir derste doğaçlama çalma ile ilgili çalışmalara yer verilmediği de belirtilmektedir (f=11).

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde; öğrenciler doğaçlama çalmaya yönelik olarak derslerde yapılan çalışmaların yaratıcı düşünebilmek ve özgüven sağlaması açısından faydası olduğunu ancak bunları piyano ya da bireysel çalgıya yansıtmanın zor olduğunu belirtmektedir. (“Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğrendiklerimizi çalgıya yansıtma anlamında değil de yaratıcı düşünebilmek açısından faydalı olduğunu düşünüyorum”. “Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yaptığımız çalışmalar sayesinde doğaçlama yapabileceğime inandım”. “Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yaptıklarımızı çalgıya yansıtamıyorum, bağlantı kuramıyorum. Çünkü çalgıda notaya bağımlıyız”).

3. “Piyano derslerinde doğaçlama çalmaya yönelik çalışmalar yapıyor musunuz? (Evet ise bunlar nelerdir?)” sorusuna ilişkin bulgular tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25
“Piyano derslerinde doğaçlama çalmaya yönelik çalışmalar yapıyor musunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Hayır	30	96.8	Genelde notaya bağlı olarak çalışıyoruz.
Kısmen	1	3.2	Özellikle doğaçlama çalma ile ilgili değil ama benim denemelerimi dinletiyorum.
Toplam	31	100	

Tablo 25’te yer alan “Piyano derslerinde doğaçlama çalmaya yönelik çalışmalar yapıyor musunuz” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdiği yanıtların dağılımına göre piyano derslerinde doğaçlama çalmaya yönelik çalışmalara yer verilmediği ve derslerde notaya bağlı çalışmalar yapıldığı, genellikle eser çalışıldığı (f=30), bunların yanı sıra doğaçlama çalma ile ilgili bireysel çabaların da olduğu (f=1) belirtilmektedir.

4. “Piyanoda doğaçlama yapabiliyor olmanın ne gibi kazanımlar sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26
“Piyanoda doğaçlama yapabiliyor olmanın ne gibi kazanımlar sağlayacağını düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Müzikal ifade	10	11.4	Çaldığım esere daha fazla yorum katabilmemi sağlar.
Duyum (işitme)	3	3.4	Doğaçlama duyuma da bağlı bir şey olduğu için işitmeme katkı sağladı.
Çalgı hâkimiyeti ve eşlik	30	34.1	Çalgıya hâkimiyetim artar, eşlik yapmayı da geliştirir.
Diğer dersler	2	2.3	Doğaçlama yapabiliyor olsaydım içimden geçeni yapmış olurum, bu da diğer derslerimi de etkilerdi.
Öğretmenlik mesleği	12	13.6	Öğretmen olduğumda derslerimi daha verimli işlerdim.
Dersin niteliği ve öğrenciler	7	8	Öğrencilerim derse daha aktif şekilde katılırdı.
Mutluluk	7	8	Özgüveni de sağladığı için kendimi daha iyi hissederdim.
Yaratıcılık	6	6.8	Doğaçlama çalmak bence yaratıcılık konusunda ilk adımdır.
Özgürlük	10	11.4	Notaya bağlı kalmadan özgürce çalabilmek güzel bir paylaşım olur.
Hızlı düşünme	1	1.1	Doğaçlama çalmak tıpkı konuşmak gibi. Bu da hızlı düşünmeyi sağlar.
Toplam	88	100	

Tablo 26’da yer alan “Piyanoda doğaçlama yapabiliyor olmanın ne gibi kazanımlar sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdiği yanıtların dağılımına göre en fazla kazanımın çalgı hakimiyeti ve eşlik çalabilme konusunda (f=30) olacağı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğine (f=12), kendi daha müzikal ifade edebilmeye (f=10) ve özgür düşünmeye (f=10) de katkılarının fazla olacağı belirtilmiştir.

5. “Doğaçlama çalmak size neler hissettirdi” sorusuna ilişkin bulgular tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27
“Doğaçlama çalmak size neler hissettirdi?”
Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Heyecan	6	15.8	Ne yaptığımı pek bilemediğim için heyecanlandım.
Yetersizlik	17	44.7	Piyanoda ve doğaçlamada yeterli olmadığımı ve kendimi geliştirmem gerektiğini fark ettim.
Tedirginlik	9	23.7	Piyano ve doğaçlama ile ilgili bir çalışma olduğu için gerildim ve korktum.
Mutluluk	6	15.8	Tam olarak çalamadım ama keyif aldım.
Toplam	38	100	

Tablo 27’de yer alan “Doğaçlama çalmak size neler hissettirdi” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdiği yanıtların dağılımına göre öğrenciler, doğaçlama çalma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini (f=17) belirtmiştir. “Daha önce benzer bir çalışmaya katılmamıştım. Şu an bu çalışmada olduğum için mutluyum. Her 4. sınıf öğrencisi ile mezun olmadan yapılması gereken bir çalışma bence. Yeterli olmadığımı hissettim. En azından bildiklerimi, kafamdan geçenleri piyanoya yansıtamadım”.

6. “Piyano ile doğaçlama çalmaya yönelik yapılmış olan bu çalışmayı başka bir çalgı ile yapmış olsaydınız daha üretken olabileceğinizi düşünüyor musunuz” sorusuna ilişkin bulgular tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28
“Piyano ile doğaçlama çalmaya yönelik yapılmış olan bu çalışmayı başka bir çalgı ile yapmış olsaydınız daha üretken olabileceğinizi düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Evet	19	61.2	Keman daha hâkim olduğum bir çalgı. Keman ile yapsaydık daha üretken ve rahat olurdu.
Kısmen	6	19.4	Doğaçlama konusunda donanımlı olmadığım için piyano ya da başka bir çalgıda daha üretken olabileceğimi düşünmüyorum.
Hayır	6	19.4	Piyano daha hâkim olduğum bir çalgı.
Toplam	31	100	

Tablo 28’de yer alan “Piyano ile doğaçlama çalmaya yönelik yapılmış olan bu çalışmayı başka bir çalgı ile yapmış olsaydınız daha üretken olabileceğinizi düşünüyor musunuz” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdiği yanıtların dağılımına göre öğrenciler başka bir çalgı ile doğaçlama çalma çalışması yapılmış olsaydı daha üretken olabileceklerini, kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini belirtmektedir (f=19). Aynı zamanda 6 öğrenci piyano ya da başka çalgıda üretken olamayacağını çünkü doğaçlama konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir. Diğer 6 öğrenci ise piyanoya hâkim olduklarını, kendilerini piyano ile daha iyi ifade edebileceklerini belirtmiştir.



BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı sonuçlara, elde edilen sonuçlar ve alan yazınla ilişkili olarak tartışmaya ve sonuçlar bağlamında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrümanları (piyano) ile doğaçlama becerilerine yansıma düzeylerine ilişkin araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının %41.9'nun yaratıcı düşünme düzeyleri 0-48 puan yelpazesindeki “Sesler ve İmgeler IIA” formunda orta düzeyin altındadır (10-18 puan). Müzik öğretmeni adaylarının %51.6'sının yaratıcı düşünme düzeyleri 0-200 puan yelpazesindeki “Sözel A” formunda orta düzeyin altındadır (41-80 puan).

2. Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri;

a. Cinsiyete göre “Sesler ve İmgeler IIA” formunda istatistiksel olarak negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı değildir [$r = -.27$; $p > .01$]. “Sözel A” formunda ise istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı değildir [$r = .03$; $p > .01$].

b. Mezun olunan orta öğretim kurumuna göre “Sesler ve İmgeler IIA” formunda istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı değildir [$r = .09$; $p > .01$]. “Sözel A” formunda ise istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlıdır [$r = .33$; $p < .05$].

c. Pişano eğitimi alma sşrelerine gşre “Sesler ve İmgeler IIA” formunda istatistiksel olarak negatif yşnde dşşşk dşzeyde ve anlamlı değildir [$r = -.15$; $p > .01$]. “Sşzel A” formunda ise istatistiksel olarak negatif yşnde dşşşk dşzeyde ve anlamlı değildir [$r = -.17$; $p > .01$].

3. Mşzik şęretmeni adaylarının %96.8’inin pişano ile doğağlama beceri dşzeyleri 0-105 puan yelpazesindeki Doğağlama Becerisi Gşzlem Formunda dşşşk dşzeydedir (0-21 puan).

4. Mşzik şęretmeni adaylarının pişano ile doğağlama beceri dşzeyleri;

a. Cinsiyete gşre istatistiksel olarak pozitif yşnde dşşşk dşzeyde ve anlamlı değildir [$r = .01$; $p > .01$].

b. Mezun olunan orta şęretim kurumuna gşre istatistiksel olarak pozitif yşnde dşşşk dşzeyde ve anlamlıdır [$r = .36$; $p < .05$].

c. Pişano eğitimi alma sşrelerine gşre istatistiksel olarak negatif yşnde dşşşk dşzeyde ve anlamlıdır [$r = -.42$; $p < .01$].

5. Mşzik şęretmeni adaylarının yaratıcı dşşşnme dşzeyleri ile pişanoyla doğağlama beceri dşzeyleri arasındaki ilişki ele alındığında; Doğağlama Becerisi ile “Sesler ve İmgeler IIA” formu ile aldıkları puanların ortalamaları arasındaki ilişki pozitif yşnde dşşşk dşzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı değildir [$p > .01$]. Doğağlama Becerisi ile “Sşzel A” formu ile aldıkları puanların ortalamaları arasındaki ilişki pozitif yşnde dşşşk dşzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı değildir [$p > .01$].

6. Mşzik şęretmeni adaylarının pişano dersindeki yaratıcı şęrenme ortamlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında; olumlu şęrenme ortamının %68, yaratıcılığın desteklenmesinin %53.4 ve yaratıcılığı destekleyen şęrenme ortamının %59.6 oranında sağlandığı gşrşlmektedir.

7. Doğağlama ęalmaya yşnelik olarak mşzik şęretmeni adayları; pişano derslerinde doğağlama ęalmaya yşnelik ęalıřmalara yer verilmediğini, derslerde

genellikle eser çalışıldığı ve notaya bağlı çalışmalar yapıldığını, bunun yanı sıra Özel Öğretim Yöntemleri dersi haricindeki derslerde doğaçlama çalma ile ilgili çalışmalara çok fazla yer verilmediğini belirtmişlerdir. Piyanoda doğaçlama yapabiliyor olmanın çalgı hâkimiyeti ve eşlik çalabilme konusunda kazanımlar sağlayacağını, öğretmenlik mesleğine, müzikal ifadeye ve özgür düşünmeye de katkısının olacağına dair görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca doğaçlama çalma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak araştırma sonuçları ele alındığında, araştırma grubunun “Sesler ve İmgeler IIA” ve “Sözel A” formu puanları bağlamında yaratıcı düşünme düzeyleriyle piyano ile doğaçlama beceri düzeyleri arasında ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçtan hareketle araştırma grubunun yaratıcı düşünme düzeylerini enstrümanları ile doğaçlama beceri düzeylerine yansıtamadıkları, sahip oldukları yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmada, ifade etmede ya da çalgılarına kısmen serbest şekilde olan doğaçlamalarla aktarmada yetersiz oldukları şeklinde bir sonuca varılabilir.

Tartışma

Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrümanları (piyano) ile doğaçlama becerilerine yansıma düzeylerine ilişkin araştırmanın başlıca sonuçları ele alındığında:

Araştırmanın birinci sonucu müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu yönündedir. Bu sonuç, araştırma grubunun yaratıcılık konusunda yeterli donanıma sahip olmamasından ya da aldıkları eğitimin yaratıcılıklarını destekleme konusunda yetersiz kalmasından kaynaklanmış olabilir. Çevik’in (2004) araştırması da bu görüşle paralellik göstermektedir. 1998 yılında yürürlüğe giren Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans Programı’nın müzik öğretmenliğinin gerektirdiği yeterliklerle ilgili olarak Çevik’in yaptığı bu çalışmada; öğretim elemanları, öğretmen ve öğrencilerin müzik eğitiminde teknolojiye daha fazla yararlanma, yazılı ve/veya görsel öğretim materyalleri geliştirmede yaratıcılıklarını daha da zenginleştirme isteğinde ve ihtiyacında

olduklarını belirtmektedir. Bunun yanı sıra yaratıcılığa yönelik derslerin yer aldığı programlar hazırlanması gerektiğinden söz etmektedir.

Araştırmanın ikinci sonucu müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile cinsiyet, mezun olunan lise ve piyano eğitim süreleri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu yönündedir. Bu sonuç, yapılan bu çalışma kapsamında cinsiyet, mezun olunan lise ve piyano eğitim sürelerinin araştırma grubunun yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Özben ve Argun'un (2002) "Sosyo Demografik Özelliklerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı araştırması bu sonucu kısmen desteklemektedir. Özben ve Argun'un araştırmasında yaratıcılığın akıcılık ve esneklik boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuşken, orijinallik boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Batıbay ve Piji'nin (2006) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Derslerindeki Başarıları ile Müzikal Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırması da yaratıcılık düzeyi ile mezun olunan lise arasında ilişkinin olmadığı sonucunu destekler niteliktedir. Batıbay ve Piji'nin araştırmasında öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları ile mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar güzel sanatlar liselerinde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik çalışmalara yeterince yer verilemediği kanısını oluşturmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sonucu müzik öğretmeni adaylarının doğaçlama becerilerinin düşük düzeyde olduğu yönündedir. Bu sonuca göre araştırma grubunun doğaçlama konusunda yeterli donanıma sahip olmadığı, aldıkları eğitimin yaratıcılıklarını destekleme konusunda yetersiz kaldığı ya da doğaçlama çalmaya yönelik yeterli özgüvene sahip olmadıkları söylenebilir. Araştırma grubunun doğaçlama çalmaya ilişkin görüşleri de bu sonucun nedenlerine ilişkin olarak ortaya koyulan bu görüşü destekler niteliktedir.

Doğaçlama çalmaya yönelik olarak müzik öğretmeni adayları; piyano derslerinde doğaçlama çalmaya yönelik çalışmalara yer verilmediğini, derslerde

genellikle eser çalışıldığı ve notaya bağlı çalışmalar yapıldığını, bunun yanı sıra Özel Öğretim Yöntemleri dersi haricindeki derslerde doğaçlama çalma ile ilgili çalışmalara çok fazla yer verilmediğini belirtmiştir. Piyanoda doğaçlama yapabiliyor olmanın çalgı hâkimiyeti ve eşlik çalabilme konusunda kazanımlar sağlayacağını, öğretmenlik mesleğine, müzikal ifadeye ve özgür düşünmeye de katkısının olacağına dair görüşlerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, doğaçlama çalma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir.

Araştırma grubunun doğaçlama çalma konusunda yeterli özgüvene sahip olmadığına ilişkin bu görüşü; Otacioğlu'nun (2006), Çevik'in (2011) araştırmaları da destekler niteliktedir. Otacioğlu (2006) müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının, müzikal algı ve özgüvenleri ile okul ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi irdelediği çalışmasında özgüvenin çalgı başarısını etkilediğini saptamıştır. Çevik (2011) müzik öğretmeni adaylarının eşlik dersine bakış açılarını ve derste zorlandıkları konulara ilişkin çözüm önerilerini ortaya koyduğu çalışmada öğrencilerin görüşlerini almıştır. Öğrencilerin doğaçlama bir okul şarkısına eşlik yazabilme konusunda zorlandıklarını ve bu durumun çözümüne ilişkin olarak öğretmenlerin; öğrencilerin doğaçlama eşlik yazabilmelerinin, yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalarla kendilerine güven duymalarını sağlayacakları öğretim yöntemlerine başvurmaları gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın dördüncü sonucu müzik öğretmeni adaylarının doğaçlama beceri düzeyleri ile cinsiyet, mezun olunan lise ve piyano eğitim süreleri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu yönündedir. Bu sonuç, yapılan bu çalışma kapsamında cinsiyet, mezun olunan lise ve piyano eğitim sürelerinin araştırma grubunun doğaçlama becerileri üzerinde etkisi olmadığını ortaya koymuştur. GSL ve GL'den mezun olan öğrencilerden oluşan araştırma grubunun piyano eğitim süreleri de göz önüne alındığında, doğaçlama becerilerinin düşük düzeyde olması ve mezun olunan lisenin doğaçlama becerileri ile anlamlı ilişki oluşturmaması; GSL'de verilen eğitimin de müzikal yaratıcılığı destekler nitelikte olmadığı fikrini doğurmaktadır.

Araştırmanın beşinci sonucu müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile piyanoyla doğaçlama beceri düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, yaratıcılık ve doğaçlama konusunda araştırma grubunun yetersiz olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma grubunun yaratıcılık ve doğaçlama konusunda yetersiz olmasının gerekçesi olarak aldıkları eğitimin yaratıcılık ve doğaçlama yönünden onları yeterince destekleyemediği şeklinde yorumlanabilir. Kalkanoğlu (2007: 13), Kalyoncu (2005), Görsev (2006) ve Küpana'nın (2013) araştırmaları da yaratıcılık ve doğaçlama becerilerinin gelişiminde alınan derslerin etkili olabileceği yönündedir.

Kalkanoğlu (2007: 13) verilen bir ezgiye doğaçlama eşlik yapabilme becerisinin müzik öğretmeninde bulunması gereken önemli özelliklerin başında yer aldığını, müzik öğretmenlerinin doğaçlama eşlik yapabilmesi için belirli bir bilgi birikimine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Kalyoncu (2005), 1998 yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının revize edilmesi kapsamında değiştirilen müzik öğretmenliği lisans programlarını ele aldığı çalışmasında; müziksel davranış biçimleri kazandırmaya yönelik dersler daha çok müzik yapma (çalma, söyleme vb.) yönünde yığılım gösterdiğini, öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını keşfetmesi ve geliştirmesine yönelik derslerin de sunulması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca başlı başına doğaçlamaya imkân tanıyan bir dersin olmadığından, Eğitim Müziği Besteleme ve Eşlik dersi kapsamında doğaçlama çalışmaları ile müziksel yaratıcılığın gelişimini sınırlı olarak teşvik edebileceğinden söz etmektedir. Görsev (2006) piyano eğitimi, müzik teorisi ve işitme eğitimi ve eşlik dersleri ile öğrencilerin okul şarkılarına doğaçlama eşlik oluşturma becerileri arasındaki ilişkileri ele aldığı çalışmasında, öğrencilerin bu derslerdeki akademik başarının ve okul şarkılarına doğaçlama eşlik oluşturma becerilerinin teorik ve pratik boyutlarda orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin doğaçlama becerilerinin gelişimine etki eden derslerin programlardaki yerinin değerlendirilerek düzenlenmelere gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Küpana (2013) müzikal yaratıcılığı geliştiren

yaklaşımları irdelediği çalışmasında, müzikal yaratıcılığın temel boyutlarının besteleme ve doğaçlama olduğunu, çalgı ve ses eğitiminde yorumlama becerisinin kazanılması için de yaratıcılığın gerektiğini belirtmiştir. Müzikal yaratıcılık için melodik, ritmik ve formal açıdan aşinalık gerektiğini ve bu nedenle müzik eğitiminde zengin bir bilgi temeli geliştirmeye yönelik çalışmaların müzikal yaratıcılığı geliştirmede önemli olacağının belirtmiştir.

Araştırmanın altıncı sonucu müzik öğretmeni adaylarına piyano derslerinde ortalama düzeyde yaratıcılığı destekleyen öğrenme ortamının (olumlu öğrenme ortamının sağlanması, yaratıcılığın desteklenmesi) sağlandığı yönündedir. Bu sonuca rağmen araştırma grubunun yaratıcı düşünme düzeylerinin ve doğaçlama beceri düzeylerinin düşük düzeyde olması, bu becerilerini göstermede ya da kullanmada yetersiz kaldıkları sonucunu doğurduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise müzik öğretmeni adaylarının doğaçlama çalmaya yönelik özel öğretim yöntemleri, oyun dans ve müzik derslerinde yapılan yaratıcılığa dönük çalışmaların kendilerini yaratıcı şekilde ifade etmelerinde yeterli olmadığı, bu derslerde sadece yaratıcılık konusunda fikir edindikleri ve kısıtlı deneyimlerini başka çalgı ya da alanlara aktarmakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Batıbay ve Piji'nin (2006) müzik öğretmeni adaylarının müzik derslerindeki başarıları ile müzikal yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi irdeledikleri çalışması da öğrencilerin müzikal yaratıcılıklarını müzik derslerindeki başarılarına tam olarak yansıtamadıklarını ortaya koymuştur.

Azzara (1992), Özer (2014), Kandemir (2009), Wright ve Kanellopoulos (2010) ve Güleç'in (2017) çalışmaları ise doğaçlama konusunda verilen eğitimlerle bu konuda yeterli donanımına sahip olunabileceğini ve bu eğitimin yaratıcılığı destekleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Azzara (1992) audiation (içten duyma) temelli doğaçlama tekniklerinin ilköğretim enstrüman öğrencilerinin müziksel başarıları üzerindeki etkilerini incelemek için uyguladığı doğaçlama programının ve doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin müzik başarısını artırdığını ortaya koymuştur. Özer (2014), piyano derslerinde çözümleme (armoni/form öğeleri) destekli düzenli çalışmaların işlevsel piyano becerilerinden deşifre ve doğaçlama çalma becerilerine etkisini belirlemek için hazırladığı 10 haftalık eğitim ile piyano eğitiminde çözümleme düzeyinin, deşifre ve doğaçlama çalma becerilerinin geliştiği ortaya koyulmuştur. Kandemir (2009) Orff Yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisini ele aldığı çalışmada doğaçlama etkinliklere dayalı 6 haftalık müzik dersleri sonrasında öğrencilerin müzikal yaratıcılık düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Wright ve Kanellopoulos (2010) serbest doğaçlama kursunun öğretmen adaylarının algıları üzerindeki etkilerini irdeledikleri çalışmada, öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını ve müzik eğitiminde sorumluluk alma gibi davranışlarını geliştirmede öğretme yaklaşımlarını geliştirmek için öğretmenlerin önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Güleç (2017), keman çalmada doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin müzikal yaratıcılık ve keman çalma performansları üzerindeki etkilerini ortaya koymak için oluşturduğu 12 haftalık planlı doğaçlama etkinliklerinin keman çalma performansı üzerinde olumlu etkileri olduğu ve müzikal yaratıcılık düzeyini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Yaratıcılık; problemlerin ya da sorunların birey tarafından fark edilip sorgulanarak bireyin kendine özgü yeni çözümler üretmesi olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla yaratıcılık sınırları olmayan, geliştirilebilen bir eylemdir ve her bireyde değişik derecelerde, farklı alan ve boyutlarda ortaya çıkabilmektedir.

Açık, bağımsız, kendi iç dünyasından daha fazla haberdar olabilen, yeni bakış açıları ve yargılar geliştirebilen, özgün yollarla dünyayı açıklayabilen, fiziksel, psiko-sosyal ve bilişsel açıdan gelişerek olumlu kimlik edinmiş olan yaratıcı bireyler; içinde bulundukları çevreyi, toplumu ve kültürü dolayısıyla ülkeyi de olumlu açıdan etkileyebileceklerdir. Eğitimin her alanında yaratıcı öğrenme ortamları düzenlemesi

mutlu, bağımsız, yeniliğe açık, yaratıcı bireylerin yetişmesinde önemli bir etken olacaktır. Yaratıcı potansiyelin gelişmesine en uygun alanlardan birini oluşturan müzik eğitimi yönlendirecek müzik öğretmenlerinin eğitiminin merkezinde de yaratıcı eğitimin yer alması bu açıdan önemlidir.

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda çalgı eğitiminin çoğunlukla teknik ve performans becerilerinin geliştirilmesini hedeflediği söylenebilir. Ancak bu dersler, müzik sınıflarında çalgısını çeşitli doğaçlamalarla da yaratıcı ve daha etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Müzik öğretmenliği alan yeterlikleri göz önüne alındığında öğretmenlerden beklenen rol ve sorumlulukları yerine getirebilmesi, dolayısıyla pedagojik ve yaratıcı dönüşümleri öğrenme sürecine yansıtabilmesi için gerekli hazır bulunuşluğa sahip olması da önemlidir.

Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarabilecek, yaratıcılıklarını destekleyebilecek etkinliklerin, kendilerini müzikal olarak özgür şekilde ifade edebilmelerini sağlayacak ve bu anlamda onları geliştirecek olan doğaçlama etkinlikleri oluşturulmalıdır. Doğaçlama çalışmaları müzik öğretmeni adaylarının müzikal becerilerini geliştirerek estetik duyarlılıklarına, müziği içselleştirmelerine de katkı sağlayacaktır. Doğaçlama konusunda enstrümanda doğaçlamaların yanı sıra hareket doğaçlamalarını da içeren etkinliklerin oluşturulması müzik öğretmeni adaylarının kendilerini özgür ve yaratıcı biçimde ifade etmelerini destekleyecektir. Dolayısıyla üniversite düzeyinde verilen eğitimde tüm derslerde yaratıcılığın desteklendiği ve öğretmen adaylarının yaratıcı potansiyellerini farklı alanlara da aktarabilecekleri ders içeriklerinin oluşturulması ya da yaygınlaştırılması önerilebilir.

Piyanoda doğaçlama konusunda DEÜ BEF GSEB ME ABD’da yapılan bu çalışmanın; öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini geliştirmeye ve doğaçlama çalmaya yönelik olarak planlanan etkinlikler ya da derslerin uygulanmasından sonra tekrar

yapılarak öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin doğaçlama düzeylerine yansımalarının tekrar irdelenmesi önerilebilir. Ayrıca üniversite düzeyinde yapılan bu betimleme çalışmasının diğer enstrümanlarla ve farklı yaş gruplarıyla da yapılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Agrell, J. (2008). **Improvisation Games for Classical Musicians**. Chicago: GIA Publications.
- Akbaş, T. (1991). Okulda Yaratıcılık. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6 (7), 13-21.
- Akbulut, E. (2001). Çağdaş Müzik Eğitiminde Türk ve Batı Müziğinin Yeri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 79-83.
- Amerikan Orff-Schulwerk Merkezi. (2007). Orff Schulwerk Nedir. Auernig, F. ve Laslo, N. (Çev.). **Orff İnfö**. 11. 6. İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Anderson, W. T. (2011). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. **General Music Today**. 26 (1), 27-33.
- Arık, A. (1990). **Yaratıcılık**. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Arsav, A. (2009). “Âşıklar” ve Türk Doğaçlama Sanatının Tarihî-Tipolojik Menşei. **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 11 (22), 41-53.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin Türkçe Versiyonu. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 14, 19-40.
- Azzara, C. D. (1992). **The Effect of Audiation-Based Improvisation Techniques on the Music Achivement of Elementary Insatrumental Music Students**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Universty of Rochester.
- Azzara, C. D. (1999). An Aural Approach to Improvisation. **Music Educators Journal**. 86 (3), 21-25.
- Barbot, B., Besançon, M., Lubart, T. I. (2011). Assessing Creativity in the Classroom. **The Open Education Journal**. 4, 58-66.
- Batıbay, D., Piji, D. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Derslerindeki Başarıları ile Müzikal Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 23, 51-68.
- Bailey, D. (2011). **Doğaçlama**. Bucak, A. (Çev.). İstanbul: Pan Yayıncılık. (1993).
- Bilen, S. (1995). **İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Gündüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, Y. (2016). **Sound Painting Uygulamalarının Öğrencilerin Özgüveni Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bluestine, E. (2000). **The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory**. Chicago: GIA Publications.
- Borsacchi, A. (2017). **Prof. Edwin E. Gordon’un Müzik Öğrenme Teorisi (Music Learning Theory-MLT) Doğrultusunda 6 Yaş Üzeri Müzik ve Enstrüman Eğitimi Öğretmen Formasyon Eğitimi (I. Aşama) Notları**. İzmir: Olten Audiation Enstitüsü. (5-13 Eylül 2017).

- Bozkaya, İ. (2001). **Okul Ortamında Müzik**. Bursa: Özsan Matbaacılık.
- Brophy, T. S. (2001). Developing Improvisation in General Music Classes. **Music Educators Journal**. 88 (1), 34-41.
- Buyurgan, S.; Buyurgan, U. (2007). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., (2009). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, Ö. (2013). **Sosyal Bilimler İçin İstatistik**. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Can, A. (2013). **SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Cangal, N. (2010). **Armoni**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Caruso, F., Mollison, K. (2010). **Piano Improvisation: A Powerful Practical System**. Radiance Multimedia.
- Choksy, L., Abramson, R.M., Gillespie, A. E., ve Woods, D., York, F. (2001). **Teaching Music in The Twenty-First Century**, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Chung, B., Thurmond, D. (2007). **Improvisation at the Piano A Systematic Approach for the Classically Trained Pianist**. Canada: Alfred Music.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. HarperCollins e-books.
- Çelik, M., Şendağ, A. M. (2012). **İlköğretim Müzik 6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı**. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Çevik, B. D. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eşlik Dersine Bakış Açıları ile Derste Zorlandıkları Konulara İlişkin Çözüm Önerileri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 19 (1), 345-360.
- Çevik, S. (2004). **Yürürlükteki Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Tasarısına İlişkin Görüşler Öneriler**. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. (7-10 Nisan 2004). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları**. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirci, C. (2000). Yaratıcı Düşünce. **Dil Dergisi**. 88, 5-14. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Doğan, N. (2005). **Yaratıcı Düşünme**. Demirel, Ö. (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler. (167-192). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dittus, J. (2017). **Dalcroze Certificate Teacher Training Manual: The T² Program**. The Dalcroze Society of America.

- Erdal, G. (2005). **Müzik Öğretim Yöntemlerinden Dalcroze Metodu ve Kullanımı**. Müzik Sempozyumu. (14-16 Nisan 2005). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Erdoğan, M. Y. (2005), Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7 (12), 61-79.
- Faber, N. ve Faber, R. (1992). **Discover Beginning Improvisation**. Michigan: Faber Piano Adventures.
- Fuller Maitland, J. A. (1906). **Grove's Dictionary of Music and Musicians Vol. II**. London: The Macmillan Company.
- Garcia, M. E., Plevin, M., Macagno, P. (2018). **Yaratıcı Hareket ve Dans: Garcia-Plevin Yöntemi**. Salman, E. (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (2006).
- Gordon, E. E. (2013). **Music Learning Theory for Newborn and Young Children**. Chicago: GIA Publication.
- Görsev, A. (2006). **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencilerinin “Piyano Eğitimi”, “Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi” ve “Eşlik (Korepetisyon)” Dersleri ile Okul Şarkılarına Doğaçlama Eşlik Becerileri Arasındaki İlişkiler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleç, G. (2017). **Keman Çalmada Doğaçlama Çalışmalarının Öğrencilerin Müzikal Yaratıcılık ve Keman Çalma Performansları Üzerindeki Etkileri (Buca Eğitim Fakültesi Örneği)**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgen, E. T. (2006). Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7 (12), 81-93.
- Houlahan, M., Tacka, P. (2015). **Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education**. New York: Oxford University Press.
- Humphries, C. (2009). **The Piano Improvisation Handbook**. London: Outline Press.
- Johnson, M. D. (1993). Dalcroze Skills for All Teachers. **Music Educator Journal**. 79 (8), 42-45.
- Kalkanoğlu, B. (2007). **Okul Şarkılarının Müzik Öğretmenlerinin Bilgi Ve Beceri Düzeyine Göre Piyano İle Eşliklenmesine Yönelik Bir Model Önerisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalyoncu, N. (2005). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gereklilikleriyle Tutarlılığı. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 25 (3), 207-220.
- Kandemir, T. (2009). **İlköğretim Sınıf Müzik Eğitiminde Orff Yaklaşımıyla Doğaçlama Çalışmalarının Müziksel Yaratıcılık Sürecine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karkın, A. M. (2008). Yaratıcılık Kavramı ve Müzik Eğitiminde Yaratıcılığın Rolü ve Önemi. **Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi**. 14, 1-4.
- Kaya, A., Bilen, S. (2016). Assessment of Creativity Based Learning Environment for Major Instrument Courses: A Case Study of Buca Faculty of Education, Department of Music Education. **Journal of Human Sciences**. 13 (2), 3102-3111.
- Kaya, A., Bilen, S. (2017). Thinking Creatively with Sounds and Words: Sounds and Images IIA” validity study in the Turkish language. **Journal of Human Sciences**. 14 (4), 3956-3967.
- Kenny, B. J. ve Gellrich, M. (2002). **Improvisation**. Parncutt, R., McPherson, G. E. (Ed.) The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning (117-134). New York: Oxford University Press.
- Kiehn, M. T. (2003). Development of Music Creativity among Elementary School Students. **Journal of Research in Music Education**. 51 (4), 278- 288.
- Kiehn, M. T. (2007). Creative Thinking: Music Improvisational Skills Development among Elementary School Students. **Journal of Education and Human Development**. 1 (2), 1-13.
- Khatena, J., Torrance, E.P. (1998). **Thinking Creatively with Sound and Words Norms-Technical Manual**. USA: Scholastic Testing Service Inc.
- Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Improvisation. **International Journal of Music Education**. 26 (1), 27-38.
- Kugler, M. (2010). **Elementer Musik ve Hareket Pedagojisi- Orff-Schulwerk**. Auernig, F. (Çev.). Orff Info. 17, 6-8. İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Küpana, M. N. (2013). Müzikal Yaratıcılığı Geliştiren Yaklaşımlar. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 2 (2), 26-34.
- de Manzano, Ö., Theorell, T., Harmat, L. ve Ullen, F. (2010). The Psychophysiology of Flow During Piano Playing. **Emotion**. 10 (3), 301–311.
- May, R. (1998). **Yaratma Cesareti**. Oysal, A. (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (1975).
- Moore, R. (1992). The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**. 23(1), 61-84.
- Nachmanovitch, S. (1990). **Free Play: Improvisation in Life and Art**. New York: Tarcher Perigee-Penguin Books.
- Onur, D. (2018), Psikoloji Kuramları ve Yaratıcılık İlişkisi. **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 8 (1), 145-156.
- Orff, C., Keetman, G. (1978). **Music Für Kinder I**. Germnay: Schott.
- Orff, C. (2003). **Hareketten Doğan Müzik**. Laslo, N. (Çev.). Orff Info. 3, 2-4. İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi. (1931).

- Orff, C. (2008). **Orff-Schulwerk: Geçmiş ve Gelecek**. Özevin, B. (Çev.). Orff Info. 14, 6-9. İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi. (1963).
- Orhon, G. (2014). **Yaratıcılık: Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller**. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Otacioğlu, S. G. (2006). **Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının, Müzikal Algı ve Öz güvenleri ile Okul ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki**. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (26-28 Nisan 2006). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Önal, Ö. (2012). Ses, Dil ve Müzik. **Dil Dergisi**. 155, 7-23.
- Öner, N. (2012). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler Bir Başvuru Kaynağı**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özbay, H. ve Öztürk, E. (1992). **Gençlik**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2002). Sosyo Demografik Özelliklere Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. 14, 8-17.
- Özden, Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Özeke, S. (2007). Kodály Yöntemi ve İlköğretim Müzik Derslerinde Kodály Yöntemi Uygulamaları. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 20 (1), 111-119.
- Özer, B. (2014). **Piyano Eğitiminde Çözümleme Destekli Çalışma Metodunun İşlevsel Piyano Çalma Becerilerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkeleş, S. (2016). Profesyonel müzisyen eğitimi bağlamında eğitimciler için doğaçlamaya yönelik uygulama ve öneriler. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2393-2409.
- Özmenteş, G., Bilen, S. (2005). Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Öz güven Üzerindeki Etkileri. **İnönü Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi**. 6 (10), 87-102.
- Padula, A. (2009). **Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent: Volume 2**. Kerr, B. (Ed.). London: SAGE Reference Publication.
- Piji, D. (2003). **Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Derslerindeki Başarıları İle Müzikal Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Plucker J. A. ve Runco M. A. (1998). The Death of Creativity Measurement Has Been Greatly Exaggerated: Current Issues, Recent Advances, and Future Directions in Creativity Assessment. **Roeper Review**. 21 (1), 36-39.
- Reisman, F. (2013). **Introduction to Creativity**. Reisman, F. (Ed.). Process, Product, Personality, Environment & Technology (9-26). Knowledge, Innovation and Enterprise (KIE) Conference Books.

- Rouquette, M-L. (1992). **Yaratıcılık**. Gürbüz, I. (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (1989).
- Rıza, E. T. (2004). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir: Birleşik Matbaası.x
- Ryan, T. G. ve Brown, K. (2012). Musical Creativity: Measures and Learning. **Journal of Elementary Education**. 22 (2), 105-120.
- San, İ. (1977). **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık** Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- _____. (1985). **Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık- Sanat Sorunları, Kuramları ve Eleştirisi- Eğitimle İlişkiler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- _____. (1992) Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 12 (1), 177-190.
- _____. (1993). **Yaratıcılık ve Eğitim**. Ataman, A. (Yay. Haz.). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama. Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi No:17, 71-99. Ankara: Şafak Matbaası.
- _____. (2004). **Sanat ve Eğitim**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Santrock, J. W. (2011) **Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi Life-Span Development**. Yüksel, G. (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Storr, A. (1992). **Yaratma Dürtüsü**. Babacan, İ. (Çev.). İstanbul: Yayınevi Yayıncılık. (1972).
- Sungur, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayın- Dağıtım.
- Şencan, H. (2005). **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tarman, S. (2006). **Müzik Eğitiminin Temelleri**. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Tekin Gürgen, E. (2007). **Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torrance, P., Khatena, P., Cunnington, B. F. (1990). **Thinking Creatively with Sound and Words Directions manual and Scoring Guide**. USA: Scholastic Testing Service Inc.
- Uçan, A. (2005). **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar Türkiye'deki Durum**. Ankara: Evrensel Müzik evi.
- Ünal, H. F. (2000). **Müzikli Oyun Demeti**. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Üstündağ, T. (2011). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Volz, M. D. (2005). Improvisation Begins with Exploration. **Music Educator Journal**. 92(1). 50-53.
- Wegerif, R. (2007). **Dialogic Education And Technology**. USA: Springer.
- Wigram, T. (2005). **Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students**. Great Britain: Athenaeum Press.

- Winnicott, D. W. (2010). **Oyun ve Gerçeklik**. Birkan, T. (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (1971).
- Wright, R. ve Kanellopoulos, P. (2010). Informal Music Learning, Improvisation and Teacher Education. **British Journal of Music Education**. (27), 71-87.
- Yarbrough, N. (2011). **Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Puanlama Kitapçığı**. İstanbul: Üstün Zekâlılar Merkezi.
- Yarbrough, N. (2013). **Torrance Yaratıcılık Testi Eğitimi Notları**. İzmir: Üstün Zekâlılar Merkezi. (22 Kasım 2013).
- Yavuzer, H. S. (1989). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yeloğlu, H.O. (2007), “Örgüt, Birey, Grup Bağlamında Yenilik ve Yaratıcılık Tartışmaları”, **Eğ̈e Akademik Bakış**. 7 (1), 133-152.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğ̈retmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. (18), 95–105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldırım, K. (1995). **Kodály Yöntemi ile Müzik Eğ̈itimi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, G. (2002). **İlköğ̈retimde Müzik Öğ̈retimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, V., Çelik, H. E. (2009). **Lisrel ile Yapısal eş̈itlik Modellmesi- I**. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Young, C. R. (2008). Foreword. **Improvisation Games for Classical Musicians**. Chicago: GIA Publications.

İnternet Kaynakçası

- Alfred Adler Enstitüsü. (1932). **Classical Adlerian Quotes: Creative Power**. <<http://www.adlerian.us/qu-crea.htm>> (20 Ocak 2018).
- Barley, M. Improvisation Story from Biography. <http://www.matthewbarley.com/wordpress/?page_id=46> (15 Şubat 2018).
- British Kodály Academy. (2018). **Introduction to the Kokas Pedagogy**. <<http://kodaly.org.uk/introduction-to-kokas-pedagogy-2/>> (25 Mart 2018).
- Dalby, B. (2017). **The Gordon Institute for Music Learning**. <<https://giml.org/docs/AboutMLT.pdf>> (5 Ağ̈ustos 2017).
- Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music. (2018). **Kodály Concept**. <http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept> (20 Mart 2018).
- Martin, M. C. <<https://www.bloomberg.com/news/videos/2016-05-20/brilliant-ideas-artist-michael-craig-martin>> (15 Şubat 2018).
- Milli Eğ̈itim Bakanlığı [MEB]. (2017a). **Müzik Öğ̈retmeni Özel Alan Yeterlikleri**. Ankara: Öğ̈retmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

<http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160625_10-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_mYzik_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkY_Yretim_parYa_13.pdf> (29 Mart 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY_K_MESLEY GENEL YETERLYKLERY.pdf> (29 Mart 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). Müzik Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. <<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20Müzik%20Öğretim%20Programı%2020180123.pdf>> (29 Mart 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). Müzik Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı. <<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201821152226520-9-12-Müzik%20Öğretim%20Programı%2020180121.pdf>> (29 Mart 2018).

Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1995). **Defying The Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity**. New York: the Free Press <https://play.google.com/books/reader?id=B-devrqq74QC&hl=tr&printsec=frontcover&source=gb_s_atb_hover&pg=GBS.PT45.w.0.0.66> (9 Nisan 2018).

Thinking Creatively with Sounds and Words (TCSW) <http://ststesting.com/2005gifttcs_w.html> (20 Nisan 2016).

Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) <<http://www.ststesting.com/ngifted.html>> (20 Nisan 2016).

Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). **İlköğretimde Müzik Öğretimi**. İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı. Burdur. <http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjSypP2obTaAhWIJZoKHYC7AewQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fbys.trakya.edu.tr%2Ffile%2Fdownload%2F48483902%2F&usg=AOvVaw3V_DubMmF_uBTawJcKYD-QJ> (20 Ocak 2018).

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007a). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875> (30 Mart 2018).

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007b). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi/2f55fd61-65b8-4a21-85d9-86c807414624> (30 Mart 2018).

EKLER

Ek 1: “Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme” Kullanım İzni



SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.
Celebrating Achievement Since 1953

PERMISSION TO REPRODUCE AND RESEARCH MATERIAL

Date: January 28, 2014

From: Scott A. Rich, J.D.
 Sales Director
 Scholastic Testing Service, Inc.
 480 Meyer Road
 Bensenville, IL 60106-1617
 Phone: 800-642-6787
 Fax: 866-766-8054
srich@ststesting.com

To: Asli Kaya
 University of Dokuz
 Dokuz Eylul Univeristy
 Faculty of Music Education
 Buca, İZMİR, 38000
 TURKEY
 Phone: +905052952201
aslikaya86@gmail.com

This agreement hereby grants the nonexclusive permission to reproduce certain material(s) ("Material") owned by Scholastic Testing Service, Inc. (Publisher), by translating into a foreign language work ("Work"). By executing this document, the undersigned agrees to abide by all terms, conditions, and provisions of this agreement. To wit:

1. The Name of the Material(s) for which permission to translate is being sought:
Thinking Creatively with Sounds and Words (TCSW); and all associated and ancillary materials including but not limited to test booklets, manuals of direction and manuals for scoring, by E. Paul Torrance, Ph.D.
2. That the Material shall be translated into a Turkish Language Work.
3. That the undersigned and any assignees hereby acknowledge that Scholastic Testing Service, Inc. holds the copyright for this Material and shall hold the copyright for the translated Work.
4. That the Material and translated Work shall not be reproduced in a total quantity greater than Thirty One (31) copies of the TCSW test booklets, and One (1) copie of TCSW Directions Manual and Scoring Guide. Any such reproduction of more than the before mentioned total copies of the Material or Work shall require the express written consent of Publisher prior to creation of same.
5. That the Material or translated Work shall not be circulated, distributed or sold. Usage of the Material and subsequent translated Work by the undersigned shall be confined to the research by Asli Kaya within the University Dokuz Eylul, as previously stated in writing by the undersigned. Further usage of the Material or Work beyond the scope of the research as stated herein shall be requested in writing by the undersigned and approved in writing by Publisher.
6. That the Work shall be reproduced in print only.
7. That without prior written consent, no electronic copy or version of the Material or translated Work shall exist, except for the sole purpose of completing the translation, preparing a printed copy and submitting same to Scholastic Testing Service, Inc., with any such electronic copy or version thereafter being destroyed.



SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.

Celebrating Achievement Since 1953

8. That the translated work shall not be listed for sale or sold without the prior written consent of Scholastic Testing Service, Inc.

The undersigned hereby agrees as follows:

- A. To include in the Work a copyright notice(s) in the following form printed in either footnote form on the page where the Material begins or on a separate acknowledgment page:

**"Thinking Creatively with Sounds and Words" by E. Paul Torrance,
Ph.D. Copyright © 1998. Reprinted with permission of Scholastic
Testing Service, Inc., Bensenville, IL USA"**

- B. To make no adaptations or changes in the translation of the Material, including paraphrasing, translating, digesting, or condensing any portion of the Material or Work.
- C. To restrict the use of the Material to the Work named in this agreement. For any future editions, versions, reprints and revisions thereof, as well as any derivative works and all ancillaries including non-exclusive world rights in any language and in any format and media, permission must be requested.
- D. Upon translation of the Material, to send one (1) gratis copy of the finished Work product to Scholastic Testing Service, Inc.
- E. To pay a permission fee to Scholastic Testing Service, Inc., in the amount of U.S. \$34.80. Said permission fee shall not cover the cost of Materials or shipping expenses, which will be solely afforded by the undersigned.
- F. This Permission to Reproduce and Research Material shall terminate automatically in Twelve (12) months from the undersigned date of execution. Time extension may be requested by the undersigned in writing and granted by the Publisher in writing only.
- G. The undersigned hereby agrees to be solely responsible for complying with U.S. copyright law. In all instances, the undersigned agrees to defend, indemnify and hold Scholastic Testing Service, Inc., and its employees and agents, harmless against any and all claims arising or resulting from the use of the Material.

Asli Kaya:

Agreed: ASLI KAYA
Asli Kaya (Print Name)

Date: January 31, 2014

Signature: 
Asli Kaya

**SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.***Celebrating Achievement Since 1953*

When signed by an authorized representative of Scholastic Testing Service, Inc., this form constitutes permission for use and reproduction of the Material as set forth above, subject to payment of applicable permission fee.

Signature: Scott Rich Title: Sales Director Date: 2-4-13
Scott A. Rich, J.D.

Permission Fee Paid: ☒ Permission Fee Unpaid: ☐

Ek 2: DEÜ BEF İngiliz Dili Eğitimi ABD ve EF Mütercim Tercümanlık Bölümü'nde Dilsel Eşdeğerlik Çalışması İçin Uygulama Yapma İzinleri



T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı



Sayı: B.8.6.YÖK.2.DE.F.14.0.18.00/ 361
Konu:

30.10. 2014

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Enstitü Müdürlüğü'nün 24.10.2014 tarih ve 2081 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Güzel sanatlar Eğitimi Anabilim dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Aşlı KAYA'nın tez çalışması kapsamında Bölümümüz İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulama isteği çalışmayı kendilerinin yapması şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Talat AKASLAN
Yabancı Diller Eğt. Anabilim Dalı Başkanı



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞI



SAYI : 73277788.302.10.00 / 501
KONU :

Buca-İZMİR
03/03/2015

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İLGİ: 25.12.2014 tarih ve 67493393.302.08.01/2486 sayılı yazınız.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı 2012950187 numaralı öğrencisi Aslı KAYA'nın ilgi yazınızda belirtilen tez çalışması kapsamında gerçekleştireceği çalışma Fakültemiz Mütercim-Tercümanlık bölümü tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ
Dekan

Tınaztepe Yerleşkesi
35160 – Buca / İZMİR

Tel : (232) 301 79 03
Faks : (232) 453 90 93
Santral: (232) 453 50 72 - 81

e-posta : edebiyatfakultesi@deu.edu.tr

Ek 3: DEÜ, ADMÜ, MSKÜ GSEB ME ABD'de Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması İçin Uygulama Yapma İzinleri



T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



Sayı: B.8.6.YÖK.2.DE. F.14.0.14.01/ 480
Konu : Tez Uygulaması

31.10.2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 24.10.2014 tarih ve 2082 sayılı yazısı.

İlgi yazıyla Anabilim Dalımız Doktora Programı 2012950187 numaralı öğrencisi Aslı KAYA' nın tez çalışması kapsamında uygulamaya yapma isteği Anabilim Dalımızca uygundur. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Prof.Dr.Nergiz ŞAKİRZADE SARI
Anabilim Dalı Başkanı



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :31906847/605.01
Konu :Aslı KAYA'nın tez çalışması

28.11.2014 7580

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi:04.11.2014 tarih ve 47855647/044-2429 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Aslı KAYA tarafından "Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Enstrümanları ile Doğaçlama Becerilerine Yansımaları: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği" konulu tez çalışması kapsamında veri toplama araçlarının geçerlik-güvenirlik çalışmalarını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Lisans Programında uygulama yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Mustafa BİRİNCİOĞLU
Rektör



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: 28677689-044.00.00.00-3189/15807
Konu: Anketler

21/11/2014

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 04.11.2014 tarih ve 2429 sayılı DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ yazısı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Aslı KAYA'nın ilgi (a) yazınız ile Üniversitemizde uygulamak istediği çalışmanın uygunluğuna ilişkin Eğitim Fakültesinin ilgi (b) yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



e-imzalıdır

Prof.Dr. Yusuf Ziya ERDİL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek :
İlgi Yazı (b)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

24 Kasım 2014

ÖZEL CİFTÇİOĞLU
Y.H.K.İ.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik imza ile imzalanmıştır. Doğrulama Kodu: 440679-341691 <http://bks.mu.edu.tr>

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 48000 Kötekli/MUĞLA
Tel: 0(252)2111251 Faks: 0(252)2111264 E-posta: ogr-is@mu.edu.tr <http://www.oisdb.mu.edu.tr/>

Ek 4: “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Form” Kullanım İzni



Sayın Aslı Kaya,

29.04.2016

Teziniz kapsamında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Form'u kullanımına izin verilmiştir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Üstün Zekalılar Eğitim Merkezi

İstanbul Merkez Adres : Katip Salih Sok. No:112
Koşuyolu Kadıköy-İstanbul
Gsm : 0 545 236 61 23
Tel: 0216 326 81 88 / 0216 340 85 99

İzmir Şube Adres: Kültür Mah. Şevket Özçelik Sok. Koruluk Apt.No:26 ABlok K:2 D:5
Alsancak/İzmir
Gsm : 0 545 236 61 24
Tel: 0 232 290 48 49

www.ustunzekalilarmerkezi.org

Türkiye Üstün Zekalılar Yüksek
Eğitim ve Gelişim Vakfı
Katip Salih Sok. No:112, Koşuyolu
Kadıköy V.D. : 8790651928

Ek 5: Torrance Sözel Form Uygulama ve Puanlama Sertifikası



Ek 6: DEÜ BEF GSEB ME ABD'da Uygulama Yapma İzni



T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



Sayı: 98470223/ 269
Konu: Anket Talebi A.KAYA

27.05.2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 27.05.2016 tarih ve 1431 sayılı yazısı.

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi 2012950187 nolu Aslı KAYA' nın tez uygulaması yapma isteği, kendisinin takip etmesi şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Nergiz ŞAKİRZADE SARI

Anabilim Dalı Başkanı

**Ek 7: Sesler ve Kelimelerle Yaratıcı Düşünme “Sesler ve Kelimeler IIA”
Formu Yanıt Örneği**

**SESLER VE KELİMELELERLE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ
SESLER VE İMGELER IIA FORMU**

	A	B	C
1.SES	Yakından uçağın geçerken çıktığı ses	Savaş ortamında gibiym sanki çok yakındaki bir se- hilde bambalan pat- lıyor.	Kendi midemde olsaydım; yemek- ler mideye iner- ken bu sesleri duyabilirdim.

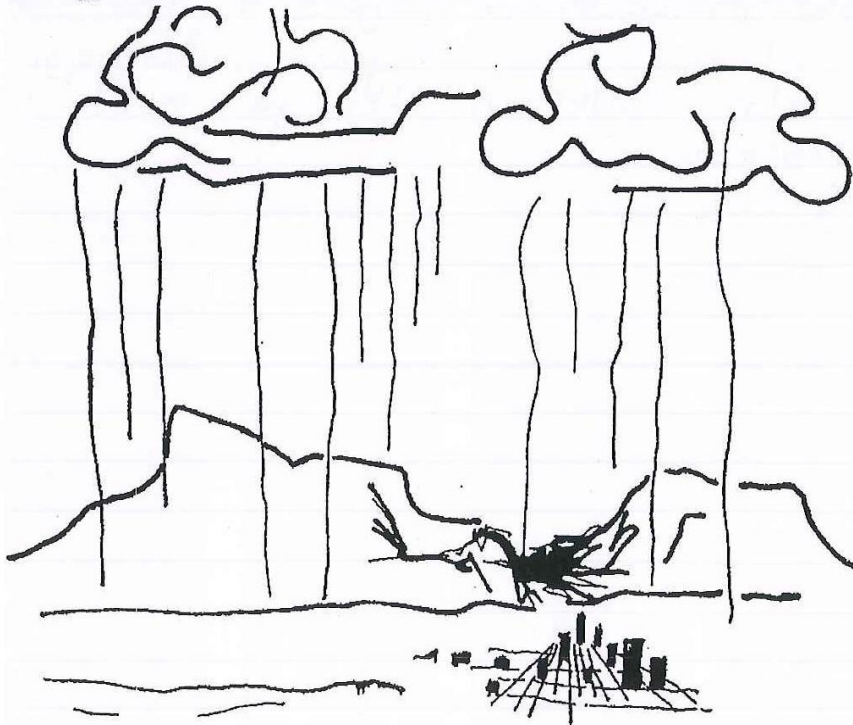
Ek 8: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi “Sözel A” Formu Yanıt Örneği

Etkinlik 7: EĞER OLSAYDI

Şimdi size gerçekten olması çok güç, hatta imkansız bir durum sunulacak. Bu durumun bir an için olduğunu varsayın. Bu etkinlik, hayal gücünüzü kullanmanıza ve EĞER bu durum gerçekleşseydi olabilecek diğer bütün heyecan verici sonuçları düşünmenize bir fırsat verecektir.

Hayalinizde sunulan bu durumun olduğunu varsayın. ONDAN SONRA da bu durum yüzünden doğabilecek başka olayları düşünün. Yani, bu durumdan dolayı oluşan sonuçlar neler olabilir? Elinizden geldiği kadar çok tahmin yürütün.

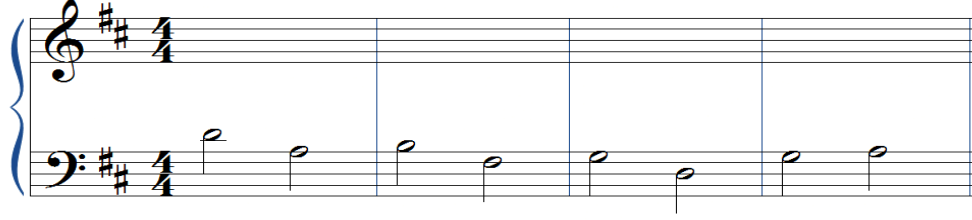
Gerçekleşmesi olanaksız durum: VARSAYIN bulutlara bağlı ipler var ve bu ipler aşağıya yeryüzüne sarkıyor. Neler olurdu? Fikirlerinizi ve tahminlerinizi sonraki sayfaya sıralayın.



1. Bu iplere tırmanıp hep bulutların üstünde uyurdum.
2. Kendi tırmandığım ipi toplardım yarıya sadece.
3. Zevdilerim tırmanırda.
4. Belli bulutun altına kendi yarıya istediğim şeyleri getirirdim.
5. İpi asıldığında aşağı inerdim ve üzerine binerdim.
6. Aşağıya inerken yarıya inerdim.
7. Aşağıya inerken yarıya inerdim.
8. Aşağıya inerken yarıya inerdim.

Ek 9: Doğaçlama Becerisi Gözlem Formu Yönergeleri Yanıt Örneği

Aşağıda verilen cümleden hareketle ezgisel bir cümle oluşturunuz.



Öğrencinin oluşturduğu doğaçlama yanıt örneği 1:



Öğrencinin oluşturduğu doğaçlama yanıt örneği 2:



Ek 10: “Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği” Örnek Sorular

**BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK
YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRENME ORTAMI
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

İşlem Kodları:

- ① Kesinlikle Katılmıyorum ② Katılmıyorum ③ Az Katılıyorum
④ Katılıyorum ⑤ Kesinlikle Katılıyorum

No	Piyano Derslerinde;	①	②	③	④	⑤
1	Demokratik bir öğrenme ortamı vardır.					
6	Hayal gücüm desteklenir.					

Ek 11: Doğaçlama almaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Doğaçlama alma ile ilgili daha önce bir çalışmada yer aldınız mı? Yer aldıysanız bu çalışmalardan söz eder misiniz?

2. Doğaçlama alma ile ilgili çalışmalara hangi derslerde yer veriliyor. Eğer yer veriliyorsa yapılan çalışmalardan söz eder misiniz? Bu çalışmaların doğaçlama almanıza ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

3. Piyano derslerinde doğaçlama çalmaya yönelik çalışmalar yapıyor musunuz? (Evet ise bunlar nelerdir?)

4. Piyanoda doğaçlama yapabiliyor olmanın ne gibi kazanımlar sağlayacağını düşünüyorsunuz?

5. Doğaçlama çalmak size neler hissettirdi?

6. Piyano ile doğaçlama çalmaya yönelik yapılmış olan bu çalışmayı başka bir çalgı ile yapmış olsaydınız daha üretken olabileceğinizi düşünüyor musunuz? Nedenini kısaca belirtiniz.

Ek 12: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu



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



Tarih: 26.10.2018

Tez Başlığı:

Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Enstrümanları ile Doğaçlama Becerilerine Yansımaları: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 174... sayfalık kısmına ilişkin, 26.10.2018 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 % 20 dir.

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

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

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

- ☒ 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 içinde. ☐

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 : Aslı KAYA
 Öğrenci No : 2012950187
 Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
 Programı : Müzik Öğretmenliği
 Statüsü : Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒

ÖĞRENCİ
 ASLI KAYA
 26.10.2018

DANIŞMAN
 Dr. Öğr. Üyesi Sermin BİLEN
 26.10.2018

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.