

**T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**MÜZİKTE YARATICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKİYE
KOŞULLARINA UYARLANMASI VE MÜZİKTE YARATICI
DÜŞÜNMEYE YÖNELİK BİR EĞİTİM PROGRAMININ SINANMASI**

**Ekin ÇORAKLI
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2011

**T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**MÜZİKTE YARATICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKİYE
KOŞULLARINA UYARLANMASI VE MÜZİKTE YARATICI
DÜŞÜNMEYE YÖNELİK BİR EĞİTİM PROGRAMININ SINANMASI**


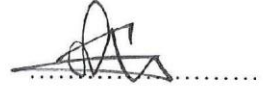


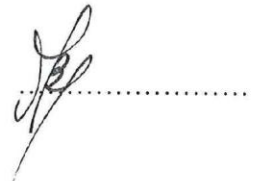
**Ekin ÇORAKLI
(Doktora Tezi)**

Danışman: Doç. Dr. Dilek BATIBAY

İstanbul, 2011

ONAY

Ekin ÇORAKLI tarafından hazırlanan “Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği”nin Türkiye Koşullarına Uyarlanması ve Müzikte Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Bir Eğitim Programının Sınanması” konulu bu çalışma, 04 Ekim 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Dilek BATIBAY	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ece KARŞAL	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Mari BARSAMYAN	

ÖZGEÇMİŞ

İlköğretim: Küçükyalı Merkez İlkokulu, 1987-1992

Orta ve Lise Öğrenim: Kadıköy Anadolu Lisesi, 1992-2000

Yüksek Öğrenim: Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümü, 2000-2004

Yüksek Lisans Öğrenimi: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, 2004-2007

Diğer: İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı İlk, Orta ve İleri Devre Piyano Bölümü (Yarı Zamanlı), 1988-2004

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümü (2006-...)

E-posta: ekincorakli@gmail.com

ÖNSÖZ

Arthur Schopenhauer, gerçek mutluluğa ulaşmak için üç şey yapılmasını tavsiye etmiş: Yaratmak-üretmek, merhamet etmek ve güzel sanatları hayatın önemli bir parçası haline getirmek. Kendi deneyimlerim ve çevremden aldığım izlenimler de, ünlü filozofun söylediklerini doğrularcasına, üreten ve yaratan kişilerin kendilerini gerçekleştirerek sonsuz bir dinginliğe ve yaşam sevgisine ulaştığını bana gösterdi. Bu bakış açısı, eğitimciliğime ve araştırmacılığıma katkısı olacağı inancıyla birleşerek, çalışmamda müzikte yaratıcılık konusunu seçmeme neden oldu.

Çalışmam süresince, konu ile ilgili okuduğum özenli ve içerikli çalışmalar ve uygulama aşamasındaki deneyimler, müzikte yaratıcılık ve müzikte yaratıcılığa ulaşmadaki aşamaları ve yolları simgeleyen müzikte yaratıcı düşünme konusunu özümsememe yardımcı oldu. Araştırma sonucunda öğrendiklerimin ve özümstediklerimin, meslek hayatım boyunca bana ışık tutacağına tüm kalbimle inanıyorum.

Bu uzun süreçte, yapıcı tavsiyeleri ve güleryüzüyle hep yanımda olan değerli piyano öğretmenim ve danışmanım Doç. Dr. Dilek Batıbay'a, bilimsel araştırmayı bana öğreten ve derin bilimsel bakış açısıyla tezimi şekillendirmemde büyük emeği olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz'e, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'ni bana sunmakla kalmayıp, her türlü soruma ve dileğime sabırla yanıt veren değerli akademisyen Prof. Dr. Peter R. Webster'a teşekkür ederim.

Doktora eğitimimi dilediğim şekilde gerçekleştirmemde büyük katkıları olan ve araştırmam için ayırdığım vakti anlayışla karşılayan saygıyla andığım sayın Prof. Raif Gülcan'a ve sayın Prof. Selahattin Görsev'e teşekkür ederim.

Değerli vakitlerini tezimdeki değerlendirmeci güvenilirliği için feda eden, verdikleri emek için hep minnettar kalacağım sevgili meslektaşlarım ve her şeyden önce dostlarım Öğr. Gör. Murat C. Uçar'a ve Arş. Gör. Gökhan Öztürk'e teşekkür ederim.

İstatistiksel çözümlerlerdeki yardımı, bilgisi ve akli ile araştırmama önemli katkılar sağlayan sayın Yrd. Doç. Dr. Canan Savran'a, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'ni ve Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi'ni bana sunan ve puanlamayı öğreten sayın Prof. Dr. Esra Aslan'a ve Dr. Duygu Piji Küçük'e teşekkür ederim.

Ölçek ve eğitim uygulamaları boyunca zor olan her anımda yanımda olan, dostluğunu hayatım boyunca unutamayacağım Bostancı İlköğretim Okulu'nun idealist ve sevecen sınıf öğretmeni sayın Halit Karapınar'a ve müzik odasını benimle paylaşan müzik öğretmeni sayın Abdullah Ulusoy'a teşekkür ederim.

Uyguladığım tüm ölçeklerde soruları içtenlikle yanıtlayan Bostancı İlköğretim Okulu, Yalova Belediye Konservatuvarı ve Kadıköy Halk Eğitim Merkezi öğrencilerine ve eğitim uygulamasında deney grubunu oluşturan akıllı ve neşeli 3-A sınıfı öğrencilerine teşekkür ederim.

Son olarak, araştırmam boyunca verdikleri sonsuz destekle hep yanımda olarak, adımlarımı güvenle atmama yardımcı olan sevgili aileme teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

ÖZET

Bu araştırma, birbirini tamamlayan iki aşamadan oluşmaktadır: Birinci aşamada amaç, Peter R. Webster tarafından geliştirilmiş olan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye koşullarına uygun uyarlama çalışmalarının yapılmasıdır. İkincisi aşamadaki amaç ise, araştırmacı tarafından geliştirilen Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitimi Programı'nın etkililiğinin belirlenmesidir.

Bu amaçlar doğrultusunda, öncelikle MCTM'nin Türkçe'ye kazanımı sağlanmış, ardından ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 102 öğrencinin oluşturduğu çalışma grubu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamanın sonrasında, Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitimi Programı'nın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin müzikte yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Öntest ve sontest kontrol gruplu deneme modelinin kullanıldığı çalışmada; 23 üçüncü sınıf öğrencisi deney grubunu, 23 üçüncü sınıf öğrencisi kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırmadaki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında öğrencilere, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'ne ek olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (sözel ve şekilsel), Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Ön test ve son test ölçümlerinde, araştırmanın ilk aşamasında Türkiye koşullarına uygun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında yer alan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında; değerlendirmeci güvenilirliğini ölçme amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı, Friedman Testi ve ANOVA Testi, test-tekrar test güvenilirliğini ölçme amacıyla devamlılık katsayısı ölçümü ve korelasyon katsayısı, iç tutarlılığı ölçmek için Cronbach Alfa yöntemi, madde güvenilirliği için madde toplam/madde kalan işlemi ve ilişkisiz grup t testi, yapı geçerliği için yapılan faktör analizi için Varimax Rotated Yöntemi ve Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Testi, alt boyutlar arasındaki ilişkileri ölçmek için korelasyon katsayısı, kriter geçerliğini ölçmek

için korelasyon katsayısı, yapı geçerliği için hipotez testleri, alt boyut puanlarının dağılımını analiz etmek için Kolmogrov-Smirnov testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitimi Programı'nın etkililiğinin belirlenmesinde, deney ve kontrol gruplarının demografik özellikleri açısından eşitliğini sınamak üzere ki-kare analizi, örneklem dağılımının evren parametresindeki dağılıma uygunluğunu sınamak için Kolmogrov-Smirnov "z" Testi, ön test ölçek puan ortalamalarının deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığını belirlemek için ilişkisiz grup "t" testi, deney ve kontrol gruplarının ayrı ayrı ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için ilişkili grup "t" testi, deney ve kontrol gruplarının son test ölçek alt boyut puan farklılıklarını belirlemek üzere yine ilişkisiz grup "t" testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları,

1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye koşullarında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu,
2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitimi'nin uygulandığı deney grubunun Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Esneklik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim alt boyutlarında geleneksel müzik eğitiminin verildiği kontrol grubuna göre anlamlı derece daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Müzikte yaratıcı düşünme, müzikte yaratıcılık, yaratıcı müzik eğitimi.

ABSTRACT

This research is consisted of two complementary stages: In the first stage, the aim is to carry out the language translation, validity and reliability studies of The Measure of Creative Thinking in Music (MCTM), developed by Peter R. Webster. The second aim is to designate the effect of the Educational Program focused on Creative Thinking in Music, developed by the researcher.

Parallel to these aims, at first the language equivalence of the MCTM was provided, then reliability and validity studies were made with a study group, consisting of 102 3rd and 4th grade students. After this stage was completed, the effect of the Educational Program focused on Creative Thinking in Music was investigated on 3rd grade students. In this stage, pre-test and post-test experimental model was used. Experimental and control groups were included of 23 students each.

In the first stage of this research, a survey of demographic information (developed by the researcher), Torrance Tests of Creative Thinking, The Test of Thinking Creatively with Sounds and Words was used with The Measure of Creative Thinking in Music (MCTM). In the second stage of the research, The Measure of Creative Thinking in Music (MCTM) was used.

In the studies of reliability and validity; Spearman Correlation Coefficient, Friedman Test and ANOVA test for judge reliability, correlation coefficient and coefficient stability analysis for test-retest reliability, Cronbach Alpha Method for internal consistency, item-total/item-remainder procedure and independent group “t” test for factor reliability, Varimax Rotated Method, Kaiser-Meyer-Olkin and Barlett Tests for factor analysis, correlation coefficient for the analysis of relationships of the four dimensions, correlation coefficient for criteria validity, hypothesis tests for construct validity and Kolmogorov-Smirnov Test was used for the analysis of the distribution of the four dimensions were used.

In the experimental model stage of the research; ki-square analysis for the analysis of the equality of the experimental and control groups, Kolmogorov-Smirnov “z” Test for the analysis of the distribution of the study groups in the universal parameter, dependent and independent “t” tests for the analysis of the efficiency of the Educational Program focused on Creative Thinking in Music and for the analysis of the difference between the experimental and control groups were used to analyse the data.

The results revealed that:

1. The Measure of Creative Thinking in Music (MCTM) has reliability and validity in Turkey conditions,
2. The experimental group has improved significantly in three dimensions of The Measure of Creative Thinking in Music (Musical Flexibility, Musical Originality and Musical Syntax) while the control group stayed in the the same level of the Measure of Creative Thinking in Music.

Keywords: Creative Thinking in Music, creativity in music, creative music education.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLO LİSTESİ	xiii
GRAFİK LİSTESİ.....	xix
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xx
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem	5
1.2. Amaçlar	9
1.2.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Türkiye Koşullarına Uygun Geçerlik ve Güvenirliğine Yönelik Amaçlar.....	9
1.2.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programının Etkililiğinin Belirlenmesine Yönelik Amaçlar	10
1.3. Önem	11
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR	13
2.1. Yaratıcılık.....	13
2.1.1. Yaratıcılığın Tanımlanması ve Açıklanması	13
2.1.2. Yaratıcı Kişilerin Özellikleri	18
2.1.3. Yaratıcılığın Geliştirilmesi	22
2.2. Müzikal Yaratıcılık.....	32
2.2.1. Müzikal Yaratıcılığın Tanımlanması ve Açıklanması.....	32
2.2.2. Müzikal Yaratıcılığın Geliştirilmesi	35

2.2.3. Müzikal Yaratıcılık Sürecinin Anlaşılmasına Yönelik Araştırmalar	56
2.2.4. Müzikal Yaratıcılıkla İlişkisi Olan Faktörleri Belirlemeye Yönelik Araştırmalar	61
2.2.5. Müzikal Yaratıcılığı Geliştirmede Farklı Öğretim Metotlarının Denenmesine Yönelik Araştırmalar	63
2.2.6. Türkiye’deki Müzik Eğitim Programında Yaratıcılık	67
BÖLÜM III YÖNTEM.....	70
3.1. Araştırma Modeli	70
3.2. Araştırma Grubu.....	71
3.3. Veri Toplama Araçları.....	72
3.3.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM)	72
3.3.1.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin Teknik Özellikleri.....	72
3.3.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri-TYDT (Torrance Tests of Creative Thinking-TTCT).....	75
3.3.3. Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi.....	77
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	78
3.4. Deney Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programı.....	79
3.5. Kontrol Grubuna Verilen Eğitim.....	89
3.6. Verilerin Analizi ve Yorumu.....	89
3.6.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun, Geçerlik, Güvenirlik ve Geçici Norm Çalışmalarına İlişkin Kullanılan İstatistiksel Analizler	89
3.6.1.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Kullanılan İstatistiksel Analizler.....	89
3.6.1.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Kullanılan İstatistiksel Analizler.....	92

3.6.1.3.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun Geçici Norm Çalışması İçin Gerçekleştirilen Analizler.....	93
3.6.2.	Müzikte Yaratıcı Eğitim Programının Etkililiğini Saptamak Üzere Kullanılan Deneysel Araştırma Modeline İlişkin Kullanılan İstatistiksel Analizler	94
BÖLÜM IV BULGULAR ve YORUM.....		96
4.1.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	96
4.1.1.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Aktarım Çalışmaları	96
4.1.2.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Güvenirlik Çalışmaları	97
4.1.2.1.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Değerlendirici Güvenirliği	97
4.1.2.2.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Test-Tekrar Test Güvenirliği Çalışmaları	101
4.1.2.3.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki İç Tutarlılık Güvenirliği Çalışmaları.....	102
4.1.2.4.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Madde Güvenirliği Çalışmaları.....	103
4.1.3.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Geçerlik Çalışmaları	106
4.1.3.1.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Yapı Geçerliği için Yapılan Faktör Analizi Sonuçları.....	106
4.1.3.2.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Kriter Geçerliği için Yapılan Analiz Sonuçları	115
4.1.3.3.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Yapı Geçerliği için Yapılan Hipotez Testleri Sonuçları	119

4.1.4. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Geçici Norm Çalışması.....	141
4.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programının Etkililiğinin Belirlenmesi Yönelik Bulgular	147
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	147
4.2.2. Deneysel Araştırma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutlarının Dağılım Özellikleri.....	154
BÖLÜM V SONUÇ ve ÖNERİLER	166
5.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar.....	166
5.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programının Etkiliğine İlişkin Sonuçlar	174
KAYNAKÇA.....	178
EKLER	186
Ek I: Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Uygulama Prosedürleri	186
Ek II: Kişisel Bilgi Formu	195
Ek III: Uygulama Ders Programları.....	198
Ek IV: İzin Belgeleri.....	219
Ek V: Ölçek ve Eğitim Uygulamalarından Görüntüler	221

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1.	Deneysel Desen	71
Tablo 4.1.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci ve İkinci Değerlendirici Sonuçları Arasındaki İlişkiler.....	98
Tablo 4.2.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci ve Üçüncü Değerlendirici Sonuçları Arasındaki İlişkiler.....	98
Tablo 4.3.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) İkinci ve Üçüncü Değerlendirici Sonuçları Arasındaki İlişkiler.....	99
Tablo 4.4.	Üç Ayrı Değerlendirici Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.5.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutlarının Test-Tekrar Test Güvenirliği (Devamlılık Katsayıları).....	101
Tablo 4.6.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutlarının İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları	102
Tablo 4.7.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Genişlik (MG) Alt Boyutunun Bölümlerinin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	103
Tablo 4.8.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Esneklik (ME) Alt Boyutunun Bölümlerinin Madde Analiz İşlem Sonuçları	104
Tablo 4.9.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Orjinallik (MO) Alt Boyutunun Bölümlerinin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	105
Tablo 4.10.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Sözdizim (MS) Alt Boyutunun Bölümlerinin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	106
Tablo 4.11.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci Faktör Analizi İşlemlerinde Elde Edilen Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Test Sonuçları	107
Tablo 4.12.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci Varimax Döndürme (rotated) Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçları.....	107

Tablo 4.13.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci Uygulama Varimax Döndürme (rotated) Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçlarına Göre Maddelerin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri	108
Tablo 4.13.	Devam Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci Uygulama Varimax Döndürme (rotated) Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçlarına Göre Maddelerin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri	109
Tablo 4.14.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) İkinci Varimax Döndürme (rotated)Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçları	110
Tablo 4.15.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) İkinci Uygulama Varimax Döndürme (rotated)Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçlarına Göre Maddelerin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri	110
Tablo 4.16.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Üçüncü Faktör Analizi İşlemlerinde Elde Edilen Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Test Sonuçları	112
Tablo 4.17.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM)'nin Üçüncü Varimax Döndürme (rotated) Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçları	113
Tablo 4.18.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Üçüncü Uygulama Varimax Döndürme (rotated)Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçlarına Göre Maddelerin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri	113
Tablo 4.19.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	114
Tablo 4.20.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları ile Torrance Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki İlişkiler	116
Tablo 4.21.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları ile Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki İlişkiler.....	117
Tablo 4.22.	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları ile Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcılık Testi Puanları Arasındaki İlişkiler	119
Tablo 4.23.	Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları	120

Tablo 4.24.	Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları.....	121
Tablo 4.25.	Çalışma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	122
Tablo 4.26.	Çalışma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları.....	123
Tablo 4.27.	Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	123
Tablo 4.28.	Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Esneklik Alt Boyutu İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	125
Tablo 4.29.	Çalışma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	125
Tablo 4.30.	Çalışma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları	126
Tablo 4.31.	Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	127
Tablo 4.32.	Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Esneklik Alt Boyutu İçin Yapılan Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	128
Tablo 4.33.	Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	129

Tablo 4.34.	Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları.....	130
Tablo 4.35.	Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	130
Tablo 4.36.	Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun SED Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyutları İçin Yapılan Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.37.	Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	134
Tablo 4.38.	Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları	135
Tablo 4.39.	Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	135
Tablo 4.40.	Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyutları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	137
Tablo 4.41.	Çalışma Grubunun Okul Dışında Müzik Eğitimi Alma Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.42.	Çalışma Grubunun Bir Müzik Aleti Çalma Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları	139
Tablo 4.43.	Çalışma Grubunun Ailedeki Bir Yakınının Müzik ile İlgilenmesi Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları	140

Tablo 4.44.	Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarına İlişkin tanımlayıcı İstatistik Değerleri ..	141
Tablo 4.45.	Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Dağılımına İlişkin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	142
Tablo 4.46.	Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Genişlik Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları	143
Tablo 4.47.	Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Esneklik Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları	145
Tablo 4.48.	Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Orijinallik Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları	146
Tablo 4.49.	Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Sözdizim Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları	146
Tablo 4.50.	Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	147
Tablo 4.51.	Deney ve Kontrol Grubunun Anne Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	148
Tablo 4.52.	Deney ve Kontrol Grubunun Baba Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	149
Tablo 4.53.	Deney ve Kontrol Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	150
Tablo 4.54.	Deney ve Kontrol Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	151
Tablo 4.55.	Deney ve Kontrol Grubunun Okul Dışında Müzik Eğitimi Alma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	152
Tablo 4.56.	Deney ve Kontrol Grubunun Bir Müzik Aleti Çalma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	153

Tablo 4.57. Deney ve Kontrol Grubunun Ailesinde Müzik ile İlgilenen Bir Yakınının Olması Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	154
Tablo 4.58. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	155
Tablo 4.59. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları	156
Tablo 4.60. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test- Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Sonuçları	158
Tablo 4.61. Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Sonuçları	160
Tablo 4.62. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları	163

GRAFİK LİSTESİ

- Grafik 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği
Genişlik Alt Boyut Puanları İçin Grafik..... 157
- Grafik 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği
Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyut Puanları İçin Grafik..... 157
- Grafik 4.3. Deney Grubunun Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği
Genişlik Alt Boyut Puanları İçin Grafik..... 159
- Grafik 4.4. Deney Grubunun Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği
Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyut Puanları İçin Grafik..... 159
- Grafik 4.5. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği
Genişlik Alt Boyut Puanları İçin Grafik..... 161
- Grafik 4.6. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği
Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyut Puanları İçin Grafik..... 162
- Grafik 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği
Genişlik Alt Boyut Puanları İçin Grafik..... 164
- Grafik 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği
Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyut Puanları İçin Grafik..... 164

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

MCTM	:	Measure of Creative Thinking in Music (Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği)
MG	:	Müzikal Genişlik
ME	:	Müzikal Esneklik
MO	:	Müzikal Orijinallik
MS	:	Müzikal Sözdizim
SED	:	Sosyo-ekonomik düzey

BÖLÜM I GİRİŞ

Yaratma ve yaratıcılık (create-creativity) kelimelerinin batı dillerindeki kökeni, ‘yapmak veya üretmek’, ya da tam anlamıyla ‘büyüme’ anlamına gelen Latince *creatus* ve *creare* sözcüklerine dayanmaktadır (Piirto, 2004, s.6). Türkçede ise yaratmak kelimesi, uçurum anlamına gelen ‘yar’dan anlam genişlemesi ile ‘var etmek, düzene koymak’ anlamına gelen bugünkü kullanımına kavuşmuştur (Eyuboğlu, 1991, s.731).

Bilim insanları, yirminci yüzyıldan günümüze kadar çeşitli yaratıcılık tanımları yapmışlardır. Bu tanımların ortak yanları olmakla birlikte, araştırmacıların ilgi alanlarına ve perspektiflerine göre farklılıklar gösterdikleri görülmektedir.

Torrance (1967), her aşamasında insan ihtiyaçlarını içeren ve doğal bir insani süreci tarif eden bir yaratıcılık tanımı yapmıştır:

Yaratıcılık; problemlere, eksikliklere, bilgidaki boşluklara, eksik olan unsurlara vs. hassaslık gösterme; güçlüğü tanımlama; çözüm yolları araştırma; tahminler yapma veya eksiklikler hakkında hipotezler formüle etme; bu hipotezleri test etme ve sonra tekrar test etme, belki düzeltme ve bir kere daha test etme ve son olarak sonuçları bildirme sürecidir (s.73-74).

Amabile ve diğerleri (1996), biri ampirik araştırmalar için geçerli olabilecek *işlevsel*, diğeri yaratıcı sürecin teoritik olarak formüle edilebilmesinde kullanılacak *kavramsal* olmak üzere birbirini tamamlayıcı iki yaratıcılık tanımı önermişlerdir: İlk olarak Amabile’in 1982 yılındaki çalışmasında yer almış olan *işlevsel* tanıma göre yaratıcılık, ‘uygun gözlemciler tarafından yaratıcı olarak değerlendirilmiş ürünlerin veya cevapların niteliği ve aynı zamanda bu şekilde değerlendirilmiş ürünlerin üretilmesi süreci’ (s.33); *kavramsal* tanıma göre ise yaratıcılık, ‘bir ürünün veya cevabın (a) hem yeni hem de uygun, kullanışlı, doğru veya değerli olma ve (b) işlemsel olmaktan çok buluşsal olma derecesi’dir (s.35).

Genel olarak yaratıcılıkla örtüşebilen zeka, kişisel olarak yaratıcı olma veya yetenekli olma gibi boyutları değil; Leonardo, Edison veya Einstein gibi kültürümüzü birçok açıdan değiştirmiş kişilerde bulunan yaratıcılık boyutunu araştırmayı tercih eden Csikszentmihalyi'ye (1996, s.28) göre ise yaratıcılık, 'varolan bir alanı değiştiren veya varolan bir alanı yeni bir alana dönüştüren herhangi bir hareket, düşünce veya ürün'dür.

Rouquette (1992), melekeler yerine *davranışların* yetenekli bireylerle daha az yetenekli bireyleri ayırt etmede belirleyici olduğunu, bunun çevrenin varsayımsal zihinsel fonksiyonlar üzerindeki üstünlüğünü doğruladığını belirtmekte ve bu bakış açısına paralel olarak yaratıcılığı, 'belli bir durum tipine yanıt olarak gösterilen davranışların bütünü' olarak tanımlamaktadır (s.103).

Halford ve Wilson (2002, s.153), yaratıcılığı bilişsel açıdan ele alarak yaratıcılığın, 'zihinsel süreçlerimizin çalışması sayesinde ortaya çıkan etkileyici yenilik üretimi' olarak tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Aslan da (2001, s.19), benzer bir bakış açısıyla ancak daha ayrıntılı bir ifade ile yaratıcılığı, 'yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zeka unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenek' olarak tanımlamıştır.

Yaratıcılığın eğitimle sağlanabileceğini ve yaratıcı eğitimin, çocukluktan başlayarak her öğretim kademesinde devam etmesi gerektiğini savunan Güteryüz (2001), bu perspektif ışığında yaratıcılığı, 'bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi; bu ilişkileri kullanarak ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi' olarak tanımlamıştır (s.165).

Plucker, Beghetto ve Dow (2004, s.90), yaratıcılığın eğitim psikolojisindeki potansiyel katkısını arttırmak amacıyla literatürde yer alan yaratıcılık tanımlarını sentezleyerek, yaratıcılığı, 'bir kişinin veya bir grubun, bir sosyal kapsam içerisinde hem yeni hem de yararlı olarak tanımlanan anlaşılabilir bir ürün meydana getirdiği eğilim, süreç ve çevre etkileşimi' olarak tanımlamışlardır. Barnes ve Shirley (2007, s.164), benzer bir şekilde ilgili literatüre dayanarak genel olarak yaratıcılığın, 'iki veya daha fazla düşüncenin, materyalin veya aktivitenin orijinal, şaşırtıcı ve önemli olacak şekilde bir araya getirilmesi' olarak tarif edildiğini belirtmişlerdir.

Yaratıcılığın müziksel boyutu ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar da müzikte yaratıcılığı tarif etmeye çalışmışlardır. Webster (2002, s.11), yaratıcı düşünmeyi, ‘yakınsak ve iraksak düşünme arasındaki birbirini izleyişin zamanla aşamalardan geçerek temel yeteneklerle (doğuştan ve sonradan öğrenilmiş) ve belirli koşullarla harekete geçtiği ve tüm bunların bir final ürünü ile sonlandığı dinamik bir süreç’ olarak açıklamaktadır. Webster, müzikte yaratıcılığı ise ‘yaratan için yeni olan ürünleri üretmek amacı için aklın aktif, yapılandırılmış bir ses düşünme sürecinde meşgul olması’ olarak tanımlamıştır.

Elliott (1995) yaratmayı, ‘insanların değerli, yararlı veya bir yönüyle istisnai saydığı somut ürün veya başarılarla sonuçlanan özel bir çeşit yapma-etme işi’ olarak tanımlamaktadır (s.216). Yazara göre müzik alanında *yaratıcı* ve *yaratma* kelimeleri ise, yüksek düzeyde orijinalliği ve anlamlılığı ile var olan geleneklerden ayrılan müzik yapma örneklerini içeren müzikal bestecilik, doğaçlama ve düzenlemedeki başarıları kapsamaktadır (s.219).

Reimer (2003), müzikal yaratmanın; bestecilikte, performansta, doğaçlamada ve dinlemede yaratıcılığı içeren müzikal rolleri kapsadığını belirtmektedir (s.111-118). Yazar, bu bakış açısına paralel olarak müzikal yaratmayı, ‘her müzikal rolde farklı olarak uygulanan müzikal anlam arayışı’ olarak tanımlamıştır (s. 103).

Koutsoupidou ve Hargreaves’e göre (2009, s.252), müzikal yaratıcılık, ‘çocukların küçük yaşlardan itibaren gözlemlenebilecek ve gelişimlerini etkileyebilecek yaş, müzikal deneyim ve birçok sosyo-psikolojik faktöre göre değişebilen doğal müzikal tepkiler’dir.

1971’de Vaughan, 1976’da Gorder, 1977 ve 1983’te Webster ve 1986’da Wang tarafından oluşturulmuş müzikte yaratıcılığı ölçmeyi hedefleyen ölçeklerde (Baltzer, 1988, s.234-236) ise; *doğaçlama*, *besteleme* ve *analiz* becerilerinin *akıcılık*, *esneklik*, *orijinalite*, *olgunluk* ve *müzikal nitelik* derecesinin müzikal yaratıcılığa sahip olmada kriter olarak kabul edildiği görülmektedir.

Yaratıcılık ve *yaratıcı düşünme* terimlerinin, literatür incelendiğinde ince bir çizgiyle birbirlerinden ayrıldıkları görülmektedir. Aslan’a (2006, s.285) göre, *yaratıcılık*

insanoğlunun evrendeki varoluşunu ve sürekliliğini sembolize etmekte ve bu varoluş en orijinal şeklini *yaratıcı düşünmenin* yardımıyla, zihinsel ve psikolojik sağlık ve üretkenlik olarak sergilemektedir. Webster (2002, s.11), *yaratıcılık* yerine *yaratıcı düşünme* teriminin kullanılmasını tercih etmektedir çünkü *yaratıcı düşünme* sadece ilhama dayalı olan gizemli bir süreç değil herkeste tarif edilebilecek ve tanımlanabilecek bir süreçtir. Yazara göre yaratıcı düşünme ayrıca, küçük bir çocuğun spontane şarkılarından en büyük zekaların ürünlerine kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Koutsoupidou ve Hargreaves (2009, s.252), yaratıcı düşünmeyi bir yaratıcı süreç ve yaratıcılığı ise bu sürecin sonucu olarak değerlendirmektedir. Davis de (1981, s.99) benzer bir yaklaşımla yaratıcı düşünme tekniklerinin yaratıcı anlayış ve algılayışa ulaşmada kullanılan strateji ve süreçleri içerdiğini belirtmektedir. Özetle, özellikle yaratıcılığın ölçümünün veya yaratıcılık ile ilgili eğitimin söz konusu olduğu araştırmalarda, yaratıcı düşünmenin yaratıcılığa ulaşmada bir süreç, yol ya da yardımcı olduğu düşüncesinden dolayı *yaratıcılık* teriminden çok *yaratıcı düşünme* teriminin kullanıldığı görülmektedir.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme konuları bilim dünyasında giderek yaygınlaşan bir araştırma alanı oluşturmaya başlamış, özellikle 60'lı ve 70'li yıllarda yaratıcılık ile ilgili araştırmalarda büyük bir artış yaşanmıştır (Simonton, 2000, s.151). Buna paralel olarak yaratıcılığın eğitimdeki etkisi ve önemi çok sayıda araştırmaya konu olmuş, eğitim ile ilgili çalışmalar yapan bilim insanları yaratıcılık kavramının eğitim programları içinde yer alması için öncülük etmeye başlamışlardır.

1960'lı yıllardan itibaren ise müzik eğitimi alanında müzikte yaratıcılık ve yaratıcı düşünme oldukça popüler araştırma alanları olmuşlardır. Yapılan kavramsal ve ampirik araştırmaların sonucu geliştiren program ve deneysel projeler, müzik eğitiminde yenilikçi bir felsefenin ortaya çıkmasına neden olarak yeni eğitim programları oluşturmada katkı yapmışlardır (Hickey, 2001, s.18). Nitekim, günümüzde başta Amerika olmak üzere çok sayıda Avrupa ülkesinin ulusal ilköğretim programlarında ve ilkokul müzik eğitimi programlarında yaratıcılığa önem ve yer veren bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Amerika'da 1994 yılında Müzik Eğitimcileri Ulusal Konferansı'nda belirlenen Müzik Eğitimi için Ulusal Standartlar (İlköğretim müzik

eğitimi için) içerisinde *melodiler, varyasyonlar ve eşlikler doğaçlama ve tarif edilmiş yönergelerle müzik besteleme ve düzenleme* ifadeleri yer almaktadır (The National Association for Music Education, 1994). İngiltere’deki ilköğretim programında da yer alan amaçlar arasında *yaratıcı ve eleştirel şekilde düşünebilme* ifadesinin bulunduğu ve öğrencilerin buna paralel olarak yaratıcı ve yenilikçi kişiler olabilecek şekilde yetiştirilmesi gerektiğinin belirtildiği görülmektedir. İngiltere ulusal ilköğretim müzik programında yer alan temel amaçlar doğrultusunda *yeni müzikal fikirler yaratma ve geliştirmeye* yer verilmiştir (The National Curriculum of England, 2011). 19 ülkedeki¹ eğitim sistemlerinin INCA arşivinden yararlanılarak sanat, yaratıcılık ve kültürel eğitim açısından karşılaştırmalı olarak analiz edildiği bir raporda (Sharp ve Le Métais, 2000), söz konusu tüm ülkelerin ortak amaçlarının olduğu belirtilmiştir. Bu amaçlar arasında, *yaratıcılığın önemli olduğu ve yaratıcılığın okullarda geliştirilmesi gerektiği ve programlarda yer alan sanatın anahtar rolünün yaratıcılığı da kültürel anlayış kadar geliştirmek olduğu* ifadeleri yer almaktadır.

Batı ülkeleriyle paralel olarak, ülkemizdeki milli eğitim sistemini düzenleyen genel esasların içinde yer alan Milli Eğitimin Genel Amaçları’nın ikinci maddesinin bir bölümünde, “bütün bireyleri yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadesi bulunmaktadır. Ülkemizdeki ilköğretim müzik programı incelendiğinde ise, programın üzerine oturtulduğu dört temel öğrenme alanından birinin, ‘dinleme-söyleme-çalma’, ‘müziksel algı ve bilgilenme’, ‘müzik kültürü’ ile birlikte ‘müziksel yaratıcılık’ olarak belirlenmiş olduğu görülmektedir. Buna ek olarak programın genel amaçları arasında ‘yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek’ ifadesi bulunmaktadır.

1.1. Problem

İnsanoğlunun bulunduğu yüzyıla kadar olan süreçte bireysel ve toplumsal olarak gelişmesinde, bilginin araştırılması ve paylaşımı; bunun sonucu olarak doğan eğitim ve eğitimin yaygınlaşması için gerekli olan eğitim sistemleri ve kurumları önemli bir rol

¹ Avustralya, Kanada, İngiltere, Fransa, Almanya, Hong Kong, Macaristan, İtalya, Kuzey İrlanda, İrlanda Cumhuriyeti, Japonya, Kore Cumhuriyeti, Hollanda, Yeni Zelanda, Singapur, İspanya, İsveç, İsviçre ve Amerika.

oyunmaktadır. Yüzyılımızda, eğitimci her dönemden fazla yeniliği, yaratıcılığı ve demokrasiyi yaşatacak ortamları düşünmek, araştırmak ve oluşturmak zorunda; toplumsal kurumlar içerisinde en üst düzeyde verimlilik ve yaratıcılık, eğitim sistemlerinden beklenmektedir (Sungur, 2001, s.21).

Yaratıcılık konusu üzerinde çalışan araştırmacılar arasında, yaratıcılığın eğitim yoluyla kazandırılabilirliği ve yaratıcı eğitimin topluma olumlu yönde katkısı olacağı inancı yaygındır. Torrance, kültürel ve tarihsel etkilerin güçlü olmasına rağmen çocukların yaratıcı gelişimlerinin öğretmenler, eğitimsel metotlar, materyaller ve anne-baba yardımıyla ilerletilebileceğini düşünmektedir (1967, s.209). Robinson (2008, s.9), yaratıcılığın özel insanlara özgü, onlarla sınırlı bir nitelik olmadığını ve öğretilerebileceğini savunmaktadır. Yazara göre daha geçirgen, tüm anlama ortamlarında doğurgan düşünce ve eleştirel düşünce arasında daha iyi bir denge kuran yeni müfredatların ortaya çıkması gerekmektedir (s.228). Güleriyüz (2001) de benzer bir yaklaşımla yaratıcı eğitimin okul öncesinden başlayarak ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve üniversite sonrası öğretimde de sürdürülebileceğini belirtmekte (s.187) ve yaratıcılığın ailede ve okulda kullanılarak eğitim çalışmalarının renkli, zevkli ve keyiflendirici bir duruma getirilebileceğini savunmaktadır (s.195). Ryans ve Torrance (1962, s.448), Ataman (2003, s.108) ve Runco (2006, s.29), yaratıcı eğitimin toplumun gelişmesinde katkısını ve yaratıcı eğitime olan gereksinimi vurgulamışlardır. Aslan (2006, s.285), yaratıcılığın yaratıcı bireyin yaşamındaki toplumun gelişmesine katkıda bulunduğunu ve yaratıcı becerilerin özellikle küçük yaşlarda keşfedilmesi ve ilerletilmesi gerektiğini belirtmiştir. Csikszentmihalyi (1996, s.344), çocukluğumuzda daha meraklı olmamızı ve dolayısıyla daha yaratıcı olmamızı sağlayabilecek koşulları değiştirme şansımız olmasa da gelecek jenerasyon için bunu değiştirebileceğimize inanmaktadır. Kaufman ve Beghetto (2009, s.188), sınıflarda yaratıcılığın beslenmesinin; öğrencilerin meraklarını, hayal güçlerini ve özgün yeteneklerini ifade etmesi ile oluşan olumlu psikolojik yararlar sağlayabilmede önemli bir fırsat sunduğunu savunmaktadırlar.

Müzik araştırmacıları ve eğitimcileri de müzik eğitiminde yaratıcılığın önemini ve gerekliliğini savunmaktadırlar. Balkin (1990), müzik eğitiminde verilebilecek yaratıcı bir bakış açısının, öğrencinin diğer yaşantılarındaki yaratıcı süreci de etkileyeceğini

belirtmekte ve yaratıcılık için genel olan karar verme, hata yapma korkusunun üstesinden gelme, bireysel ifade arzusu ve doğru/yanlış cevap vurgusunu kaldırma gibi bazı niteliklerin müzik ile teşvik edilebileceğini vurgulamaktadır (s.32). İlkokul öğrencilerinin besteleme süreçlerini araştırmalarında çok defa konu olarak seçmiş olan Kratus (1989, s.18-19), öğretmenlerin yaratıcı aktiviteleri tanıtmadan önce öğrencilerin müzikal anlayışlarının gelişmiş olmasını beklemelerinin gerekli olmadığını belirterek devam etmektedir:

Nitekim, öğrencilerin müziğin sözdizimini ve müzik yapma sürecini anlamalarına yardım etmede yaratıcılık önemli bir anahtar olabilir (s.19).

Graham (1998, s.24), çoğu müzik öğretmenin ders sırasında performans teknikleri üzerinde durduğunu ancak performanstaki yaratıcılığı geliştirmeye yeterince önem verilmediğinden bahsederek, öğretmen ile öğrencilerin sadece parmak numaraları ve akort için değil, yorum ve değişik yorum seçenekleri üzerine tartıştığı bir noktaya gelinmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Webster de (2002, s.4) benzer bir bakış açısıyla, iyi müzik eğitiminin, müzik ile meşgul olmada üç temel davranış olan dinleme, besteleme ve performansta yaratıcılığa odaklanılarak sağlanabileceğini savunmaktadır. Webster ve Richardson (1995, s.13), müziği performansın merkeze alındığı ürün odaklı bir tecrübe olarak kabul eden yaygın düşüncenin sona ermesini sağlamak için öğretmenlerin yöneticiler, anne-babalar, okul kurulları ve dış makamlar ile çalışması gerektiğini belirtmişlerdir. Yazarlar, bestelemenin ve doğaçlamanın bir veya iki öğrencinin talep ettiği özel bir aktivite olarak sınırlandırmasından çok, her öğrenci için programın önemli bir parçası olması gerektiğini vurgulamışlardır. Hickey'ye (1997, s.69) göre, öğrencilerin orijinal müzik yaratıp yaratamayacakları artık bir soru değildir, asıl cevap verilmesi gereken soru müzik öğretmenlerinin bu önemli müzikal davranışı nasıl destekleyeceği ve harekete geçireceğidir. Fung (1997), müzik eğitiminde farklı düşünmeyi teşvik edici, özellikle geleneksel müzik sınıflarında ve özel müzik atölyelerinde kullanılan metotlardan farklı olan daha çok sayıda araç keşfedilmesi gerektiğini vurgulayarak eklemektedir:

Belki de yeni bir çeşit eğitim programına ya da özellikle müzikte yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili çalışmalarla dizayn edilmiş programlara gereksinim vardır (s.13).

Barnes (2001), müzikte yaratıcılığı öğretmenin, düşünme ile birlikte işbirliğinin, kendine güvenin, esnekliğin, risk almanın ve iletişimin cazip niteliklerinin bir araya gelmesinin mümkün olan en etkili yolu olduğunu belirterek (s.98); ilköğretim devresinde öğrencilerin müzik için kalplerinin kazanılmaması halinde, orta öğrenimde onları değiştirmek için çok az şans olduğuna dikkat çekmektedir (s.99). Elliott'un (1995) belirttiği gibi,

Müzikal yaratıcılık ve müzisyenlik hem bağımsız hem de etkileşimlidirler. Bu, müzik öğrencilerinin yaratıcı müzikal sonuçlar üretmelerinin usta olana kadar imkansız olduğu anlamına gelmez. Müzisyenlik ve müzikal yaratıcılık aynı zamanda geliştirilebilir ve geliştirilmelidir. Başka bir deyişle; yaratıcı olan öğrenciler, standart müzikal öğrenme derslerinde düzenli olarak yaratıcı sonuç almak için çaba göstermeleri istendiği için yaratıcı olurlar (s.227).

Bu düşüncelere ek olarak, müzikal yaratıcılık konusu ile ilgili çalışan diğer müzik araştırmacıları da yaratıcı aktivitelerin müzik eğitiminde kullanılmasını tavsiye etmektedirler (Moore, 1990; Burnard, 2000; Hickey ve Webster, 2001; Strand ve Newberry, 2007; Lehmann, Sloboda ve Woody 2007; Koutsoupidou ve Hargreaves, 2009; Robinson, Bell ve Pogonowsky, 2011).

Ülkemizde oluşturulan ilköğretim müzik dersi programının üzerine oturtulduğu dört temel öğrenme alanından birinin “müziksel yaratıcılık” olması ve programın genel amaçları arasında “yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek” ifadesinin yer alması bu görüşleri destekler niteliktedir.

Yukarıda belirtildiği üzere, müzikte yaratıcılığın müzik eğitimi yoluyla kazandırılması için alternatif eğitim programlarının oluşturulmasına ve bu programların bilimsel araştırmalar yolu ile uygulanmasına ve etkilerinin belirlenmesine gereksinim vardır. Programların kazandırmayı hedeflediği davranışların program uygulamalarının öncesinde ve sonrasında ölçülmesi gerekmektedir. Bu da konu ile ilgili ve uyumlu ölçek gereksinimini doğurmaktadır. Bu ölçekler, yaratıcılığı geliştirmek için oluşturulan programları değerlendirmenin yanı sıra yaratıcı bireyleri tanımlamak ve yaratıcılık ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak için de kullanılabilirler (Baltzer, 1987, s.232). Ülkemizde genel veya sesler ve sözcüklerle yaratıcı düşünmeyi ölçme amacıyla

geliştirilen ya da uyarlanan ölçekler² olmasına karşın müzikte yaratıcı düşünme ilgili geliştirilmiş veya uyarlanmış herhangi bir ölçek bulunmamaktadır.

Bütün bu düşüncelerden hareketle, araştırmada birinci olarak ülkemizde eksikliği duyulan bir müzikte yaratıcı düşünme ölçeğinin Türkiye koşullarındaki geçerlik güvenilirlik çalışması yapılması ve bunu takiben müzikte yaratıcı düşünme ile ilgili bir ay uygulanacak şekilde geliştirilen bir eğitim programının etkililiğinin sınanması planlanmıştır. Dolayısıyla, araştırmada birbirini tamamlayan iki problem cümlesine cevap aramaya çalışılmıştır:

1. Müzikte yaratıcı düşünme ile ilgili geliştirilen eğitim programının öncesinde ve sonrasında uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) Türkiye koşullarında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. Müzikte yaratıcı düşünme ile ilgili geliştirilen eğitim programının müzikte yaratıcı düşünme düzeyine etkisi var mıdır?

1.2. Amaçlar

Bu araştırma birbirini tamamlayan iki farklı çalışmadan oluşmaktadır: Birinci çalışmanın amacı, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye koşullarına uygun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. İkincisi çalışmanın amacı ise, araştırmacı tarafından geliştirilen Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitimi Programı'nın etkililiğinin saptanmasıdır. Bu amaçlar çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1.2.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Türkiye Koşullarına Uygun Geçerlik ve Güvenirliğine Yönelik Amaçlar

Birinci çalışmanın amacı, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Türkiye koşullarında güvenilir ve geçerli bir ölçek olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

² Örn. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri, Aslan (2001), Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (Erdoğan, 2006), Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Ölçeği (Piji, 2003).

1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM), Türkiye koşullarında güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
 - 1.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM), değerlendirici güvenilirliğine sahip midir?
 - 1.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM), devamlılık güvenilirliğine sahip midir?
 - 1.3. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM), iç tutarlılık güvenilirliğine sahip midir?
 - 1.4. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM), alt boyutlarını oluşturan alt bölümler (maddeler) güvenilir midir?
2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM), Türkiye koşullarında geçerli bir ölçme aracı mıdır?
 - 2.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM), yapı geçerliğine sahip midir?
 - 2.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM), kriter geçerliğine sahip midir?
3. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM), geçici Türkiye norm değerleri nedir?

1.2.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programının Etkililiğinin Belirlenmesine Yönelik Amaçlar

Bu çalışma çerçevesinde aşağıdaki hipotezler sınanacaktır:

1. Deney ve kontrol grupları demografik değişkenler açısından eşittirler.
2. Deney ve kontrol gruplarının ön test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut ortalamaları birbirine eşittir.
3. Deney grubunun son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut ortalamaları, ön testten anlamlı derecede daha yüksektir.
4. Kontrol grubunun son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut ortalamaları, ön test ile eşit düzeydedir.
5. Deney grubunun son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut ortalamaları, kontrol grubununkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

1.3. Önem

Bu araştırmayla toplanacak verilerin:

1. Müzikte yaratıcı düşünme ile ilgili çalışmalarda ölçek ihtiyacını karşılamaya yardım edeceği,
2. İlköğretim üçüncü sınıf müzik dersi programının amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olmaya yönelik alternatif bir eğitim programı oluşturacağı,
3. Diğer eğitim alanlarındaki araştırmacılara “yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye dayalı” eğitim programları üzerine çalışma, tartışma ve araştırma olanakları sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmektedir:

1. Müzikte yaratıcı düşünme, bilimsel olarak ölçülebilir bir kavramdır.
2. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin müzikte yaratıcı düşünme düzeylerini ölçmek için kullanılacak olan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeğı (MCTM) ve bazı kişisel bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu yeterli ölçme araçlarıdır.
3. Webster Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeğı'nin ve kişisel bilgi formunun uygulandığı ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri, ölçekte ve formda yer alan soruları samimi ve doğru olarak cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada,

1. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin müzikte yaratıcı düşünme testi sonuçları, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) ölçtüğü özellikler ile,
2. Dört hafta boyunca uygulanan müzikte yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik eğitim programı, literatürde yer alan müzikte yaratıcı düşünme ve yaratıcılık konulu çalışmalarda önerilen ilke, amaç, hedef ve davranışlara dayanarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş etkinlikler ile,
3. Geçerlik güvenirlik çalışmalarda 2010-2011 öğretim yılı I. Kademe III. ve IV. Sınıf öğrencileri, eğitim programı uygulamasında I. Kademe III. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Bir kişinin veya bir grubun, bir sosyal kapsam içerisinde hem yeni hem de yararlı olarak tanımlanan anlaşılabilir bir ürün meydana getirdiği eğilim, süreç ve çevre etkileşimi (Plucker, Beghetto ve Dow, 2004).

Yaratıcı düşünme: Bireylere yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözümler bulma ve bir senteze ulaşma düşüncesi sağlayan yaklaşım (Demirel, 2004).

Müzikal Yaratıcılık: Müzik alanında uygun gözlemciler tarafından yaratıcı olarak değerlendirilmiş ürünlerin veya cevapların niteliği ve bu şekilde değerlendirilmiş ürünlerin üretilmesi süreci.³

Müzikte Yaratıcı Düşünme: Yakınsak ve ıraksak düşünme arasındaki birbirini izleyişin zamanla aşamalardan geçerek temel yeteneklerle (doğuştan ve sonradan öğrenilmiş) ve belirli koşullarla harekete geçtiği ve tüm bunların bir final müzikal ürün ile sonlandığı dinamik bir süreç.⁴

³ Amabile ve diğerlerinin 2006 yılındaki çalışmasında yer alan işlevsel yaratıcılık tanımı temel alınmıştır.

⁴ Webster'in 2002 yılındaki çalışmasında yer alan yaratıcı düşünme tanımı temel alınmıştır.

BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Yaratıcılık

2.1.1. Yaratıcılığın Tanımlanması ve Açıklanması

Bilim insanları, yirminci yüzyıldan günümüze dek, yaratıcılığı tanımlayabilmek ve açıklayabilmek için çok sayıda çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma alanlarının ve bakış açılarının farklılığına bağlı olarak henüz tek bir yaratıcılık tanımında birleşilememiştir. Ancak, bu farklı perspektifler, yaratıcılığın yelpazesini genişleterek zengin bir portföy sunmaktadırlar.

Amabile ve diğerleri (1996), yaratıcılığı tarif etmek ve ölçmek için yapılan girişimleri gözden geçirdikten sonra yaratıcılık araştırmalarındaki kriter problemini çözebilmede ilk adım olarak iki tamamlayıcı yaratıcılık tanımı önermişlerdir: Birincisi bilimsel araştırmalarda başvurulabilinecek *işlevsel* bir tanım, ikincisi ise yaratıcı sürecin teorik formülünü yapılandırmada kullanılan *kavramsal* bir tanımdır.

İşlevsel tanıma göre, yaratıcılık, uygun gözlemciler tarafından yaratıcı olarak değerlendirilmiş ürünlerin veya cevapların niteliği ve aynı zamanda bu şekilde değerlendirilmiş ürünlerin üretilmesi süreci olarak kabul edilebilir. Birçok yaratıcılık tanımı gibi bu tanım da yaratıcı süreçten veya yaratıcı insandan çok yaratıcı ürünü temel almaktadır. İşlevsel yaratıcılık tanımının en önemli özelliği ürünlerin incelenmesini temel alan ampirik araştırmalar için kullanışlı olmasıdır; ampirik araştırmaların amaçlarının gerçekleşmesinde yaratıcılık için nesnel kriterlerini bulunması umudundan vazgeçmek ve bunun yerine net olan öznel kriterlere dayanan bir tanıma kabul etmek uygundur. Ancak, yalnızca öznel kriterlere dayanan işlevsel bir tanım belirlemenin gerekliliğine rağmen, böyle bir tanımın tek başına, herhangi bir yaratıcılık teorisinde kullanılması yeterli değildir. İnsan yaratıcılığıyla ilgili ampirik araştırmalar yaratıcı ürünleri tanımlamak için spesifik bir kriter kullanmasa da, yaratıcılığın bir teorik

formülü bu kriterler ve onların özellikleri hakkında varsayımlar yapabilmelidir. Bu nedenle yazarlar yaratıcılığın teorik çerçevesini yaratıcılığın kavramsal tanımını temel alarak sunmuşlardır:

Kavramsal tanıma göre, bir ürün veya cevap (a) hem yeni hem de uygun, kullanışlı, doğru veya değerli olma ve (b) işlemsel olmaktan çok buluşsal olma derecesine göre yaratıcı olarak değerlendirilmektedir. Yazarlara göre, yaratıcılığın kullanışlı bir şekilde kavramsallaştırılması, uğraşma sürecinde yaratıcı ürünlerin önemli özelliklerinin nasıl geliştiğini açıklamalıdır. Gerçekte, kavramsal tanım, gözlemcilerin ürünleri yaratıcılık açısından değerlendirirken hangi uygun özellikleri aradıklarına dair en iyi tahmindir. Yazarlar özetle, kavramsal bir tanımın ifade edilmesinin gerekliliğine rağmen, tatmin edici bir işlevsel tanımın yaratıcılığı değerlendirme -güvenilir öznel değerlendirme- için bir final ölçütü olarak geri dönmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Csikszentmihalyi (1996), yaratıcılığın kişilerin kafalarında gerçekleşmediğini, ancak kişilerin düşünceleri ve bir sosyo-kültürel kapsam arasındaki etkileşim içerisinde meydana geldiğini belirtmektedir.

Yazar, yaratıcılık teriminin kullanıldığı üç değişik durumu açıklamaktadır: Birinci kullanım, özellikle günlük konuşmada değişik fikirler ifade eden, enteresan ve ilgi uyandırıcı olan, özetle görülmedik şekilde zeki gözükken kişileri tanımlayan özelliktir. Yazar bu çeşit insanları yaratıcı olarak değil *parlak* olarak nitelendirilmeyi tercih etmektedir. İkinci kullanım, dünyayı yeni ve orijinal şekilde tecrübe eden, algılayışları taze, yargıları derin olan, sadece kendilerinin bildiği önemli keşifler yapan insanları tanımlayan özelliktir. Yazar bu çeşit insanları ise *kişisel olarak yaratıcı* olarak nitelendirmeyi tercih etmektedir. Üçüncü ve son kullanım ise Leonardo, Edison, Picasso veya Einstein gibi kültürümüzü birçok açıdan değiştirmiş kişileri tanımlayan özelliktir. Yazara göre bu kişiler kayıtsız şartsız *yaratıcı* olan kişilerdir ve yazarın araştırma konusunu içine alan grubu temsil etmektedir. Yazar bu üç kullanıma ek olarak *yetenek* ve *deha* tanımlarının da bazen yaratıcılığı nitelirmede kullanıldığını eklemektedir.

Csikszentmihalyi, yaratıcılığın ne olduğu yerine nerede olduğu sorusunu sormaktadır. Bu soruya cevap ise şudur: Yaratıcılık, sadece üç ana kısımdan oluşan bir sistemin birbiriyle ilişkileri içerisinde gözlemlenebilmektedir. Bu üç ana kısmın birincisi,

sembolik kurallardan ve prosedürlerden oluşan *alandır*. Örnek olarak hem matematik hem de algoritma ve sayı teorisi alan olarak kabul edilebilir. İkincisi, alanın bekçileri olarak rol oynayan tüm bireyleri kapsayan *disiplindir*. Örnek olarak görsel sanatlarda disiplin; sanat öğretmenlerini, müze müdürlerini, sanat koleksiyoncularını, eleştirmenleri ve kültürle alakadar olan kuruluş ve devlet dairelerinin yöneticilerini kapsamaktadır. Üçüncü ana kısım ise, *insandır*. Yaratıcılık, bir kişinin bir *alandaki* sembolleri kullanarak yeni bir fikre sahip olmasıyla veya yeni bir şekil görmesiyle ve bu yeniliğin uygun bir *disiplin* tarafından ilgili alana dahil olması için seçilmesiyle gerçekleşmektedir. Yazar, bu perspektifi izleyen yaratıcılık tanımını ise şöyle yapmıştır: Yaratıcılık, varolan bir alanı değiştiren veya varolan bir alanı yeni bir alana dönüştüren herhangi bir hareket, düşünce veya üründür.

Csikszentmihalyi (1999), psikologların yaratıcılığı yalnızca zihinsel bir süreç olarak tanımlama eğilimine karşılık yaratıcılık olgusunun aynı zamanda bir *kültürel ve sosyal psikolojik etkinlik* olarak kabul edilmesini önermektedir. Yaratıcılığı “kültürel gelişimi harekete geçiren bir makine” olarak tanımlayan yazar, bu bakış açısını geliştirmek için sürecin önemli özelliklerini dikkate alan bir yaratıcı süreç “sistemler” modeli kullanmıştır. Yaratıcı süreç sistemler modeline göre, yaratıcılığın gerçekleşmesi için bireye alandan bir dizi kurallar ve çalışmalar iletilmiş olması gerekmektedir. Birey ardından, alanın içerisinde yeni bir varyasyon üretir. Varyasyon daha sonra, alana dahil olmak için ilgili disiplin tarafından seçilmelidir.

Csikszentmihalyi’ye göre orijinal düşünce, önceden var olan nesnelere, kurallara, ifadeler veya gösterimler üzerinde işlenmektedir. Yaratıcı bir marangoz, aşçı, besteci, kimyager veya papaz; dülgerlik, gastronomi, müzik, kimya ve din alanları var olduğu için yaratıcı olabilirler ve performansları geleneklerine atıf yapılarak değerlendirilebilir. Kurallar olmadan kural dışı durum olamaz ve gelenek olmadan yenilik olamaz. Yaratıcılık, birey bir alanda zaman ilerledikçe geleceğe iletilen bir değişiklik yaptığı zaman meydana gelir. Yaratılan ürünün kabul edilmesi ise bireye değil topluma bağlıdır.

Stenberg (1995), yaratıcılığın genellikle niteliksel olarak çoğul değil tekil olarak algılandığını belirtmektedir. Yazar bu yaygın fikre karşı olarak yaratıcılığın *süreçler*, *alanlar* ve *stiller* olarak üç tane farklı yaratıcılık şekli (çoklu yaratıcılık) ile algılanmasını önermektedir. Bu öneriyi, literatürde yer alan çoklu yaratıcılık modelleri,

farklı yaratıcılık şekillerinin çoklu kapsamı veya sembolik alanlara etkisi ve çoklu yaratıcı stiller ile ilgili çalışmalara dayanarak yapmaktadır. Yazar; kişilerin süreç, alan ve yaratıcı düşünme stillerinin bireysel farklılıklar gösterebileceğini de vurgulamakta ve gelecek modellerin bireysel farklılıkların çeşitli kaynaklarını içerecek şekilde oluşturulmasını önermektedir.

Nickerson (1999), bilimde ve sanatta olağanüstü yaratıcı olarak kabul edilen çoğu eserin bu kabul edilişe çok uzun zaman geçtikten sonra ulaştığına dikkat çekerek, yaratıcılık ile ilgili tanım yapılırken gerçekleştirilmiş ancak henüz fark edilmemiş olan yaratıcılığın da dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Yazar ayrıca, bir aktivitenin veya ürünün bilimde ve sanatta yaratıcı olarak kabul edilmesi için yeni olmasının yanı sıra var olan düşüncelerin çok da uzağına gitmemiş olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğer aktivitenin veya ürünün var olan teoriyle veya tarzla bağlantısı yoksa göz ardı edilecektir.

Craft (2000), “olasılık düşünme”yi yaratıcılıkta temel bir element, -yaratıcılığın motoru- olarak görmektedir. Yazara göre olasılık düşünme, bir probleme çözüm yolu bulmak veya bir bulmacadan anlam çıkarmak için koşullara takılıp kalmak yerine hayal gücünü kullanmaktır ve hem yakınsak hem de iraksak düşünmeyi içermektedir.

Plucker ve Beghetto (2004), yaratıcılığın, hem *özel* ve *genel* alan özelliklerini sergilediği görülen gelişimsel bir yapı olduğunu belirtmektedirler. Eğitimsel bir perspektiften bakıldığında özel ve genel alan özellikleri arasındaki farklılıkların çok önemli olmadığını vurgulayan yazarlar, sebep olarak çok fazla genelliğin veya özgüllüğün anahtar konu olan transfere mani olduğunu belirtmektedirler. Yazarlara göre, esnek düşünme özel alan becerilerinin gelişmesine yardım etmektedir çünkü alan içinde ve dışında olan bilginin açık olarak test edilmesini teşvik etmektedir. Böylece, bireyler belirli alanlar içerisinde bildiklerinin sınırlarının farkında olmakta ve becerilerini geliştirmede bu sınırların tam olarak farkında olmayanlardan daha iyi bir duruma ulaşmaktadırlar.

Plucker, Beghetto ve Dow (2004), yaratıcılığın eğitim psikolojisine potansiyel katkılarını en üst seviyeye getirmek amacıyla, yaratıcılığı kavramlaştırmak ve tanımlamak için spesifik öneriler sunmuşlardır. Önceki çalışmaların incelenmesiyle

yapılan içerik analizi sonucunda yaratıcılığın açık ve örtülü bazı tanımlarına rastlanmış ve vurguladıkları özelliklere göre sınıflandırılmışlardır. Ancak sonuçlar, profesyonel literatürde yaratıcılığın çok nadir olarak izah edildiğini göstermiştir. Bu belirsizliğin yaratıcılığı içi boş bir yapıya dönüştürdüğünü düşünen araştırmacılar, açık ve örtülü yaratıcılık tanımlarını temel alarak bir yaratıcılığı ‘bir kişinin veya bir grubun, bir sosyal kapsam içerisinde hem yeni hem de yararlı olarak tanımlanan anlaşılabilir bir ürün meydana getirdiği eğilim, süreç ve çevre etkileşimi’ olarak tanımlamışlardır.

Araştırmacılar, yaratıcılıkla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara (a) yaratıcılığı kesin olarak ifade etmelerini, (b) yaratıcılık ölçeklerinin puanlamalarına dayanarak tek bir tanım yapmaktan kaçınmalarını, (c) kullandıkları tanımın diğer tanımlarla benzerliklerini ve farklılıklarını tartışmalarını önermektedir.

Runco’ya (2004) göre, yaratıcılık, hem bireyler hem de toplumun bütünü için son derece değerlidir. Üretkenlik, adaptasyon, sağlık ile ilişkili ve bireylere, kurumlara ve toplumlara yarar sağlamaktadır. Runco, ilerleme çabalarının önemini altını çizmekte, bu çabaların mütevazî bir potansiyele sahip bir kişiye stratejiler ve önemli beceriler sağlayabileceğini belirtmektedir. Herkeste yaratıcı bir potansiyel olduğunu savunan yazar, kişinin yaratıcı anlayışıyla kimseyi etkilememiş olsa da sadece kendi potansiyelini gerçekleştirmiş olmasının bile bir zafer olarak nitelendirilebileceğini kabul etmektedir.

Simonton’a (2004) göre, yaratıcılık, ‘sınırlanmış rastlantısal bir süreç’tir. Yaratıcılığın ister istemez şans ile ilişkili olduğunu vurgulayan yazara göre, yaratıcılık *rastlantısal*dır; diğer bir deyişle yaratıcılık doğrudan, rasyonel bir süreçten beklenilenden çok daha fazla belirsizlik ve önceden tahmin edilememe gerektirmektedir. Bunun yanı sıra, yaratıcı sürecin *sınırlanmış* derece kadar çeşitli yaratıcılık şekilleri ortaya çıkarılabilir. *Sınırlandırmalar*, büyük bir ölçüde yaratıcılık alanına göre belirlenmektedir ve genellikle rastlantısal davranış üzerine koyulmaktadır.

May’e (2008) göre, yaratıcı süreç sayrılığın sonucu olarak değil, duygulanımsal sağlığın en yüksek derecedeki betimi, normal kişilerin kendilerini gerçekleştirme edimlerinin bir dışavurumu olarak algılanmalı ve yaratıcılık; sanatçının olduğu kadar bilim adamının, estetiğin olduğu kadar düşünürün emeğinde görülmeli ve yaratıcılığın erimi,

ola ki modern teknolojinin kaptanlarında ya da bir annenin çocuğuyla normal ilişkilerinde ortaya çıksın, çizilip sınırlandırılmamalıdır.

Plucker ve Kaufman (2009), yaratıcılıkla ilgili birçok çalışmanın iki yönde yapıldığını belirtmektedirler. Birinci tip çalışmalar, Büyük-C yaratıcılığı içeren çalışmalar, ikinci tip çalışmalar ise küçük-c yaratıcılığı içeren çalışmalardır.⁵ Yazarlar, Büyük-C ve küçük-c ayrımının araştırmalar açısından yararlı yanlarının olduğunu ancak öğrencilerin yaratıcı anlayışlarını incelemede bu ayrımın yetersiz olduğunu savunmuşlardır. Buna dayanarak yeni bir yaratıcılık tipi önermişlerdir: mini-c yaratıcılık. Yazarlar, ilk olarak 2007’de sundukları mini-c yaratıcılığı, ‘yeni, bireysel olarak anlamlı fikirler ve anlayışlar yapılandırmanın dinamik, yorumsal süreci’ olarak tanımlamaktadırlar. Yaratıcılığın yüksek yaratıcı başarıyı ve üretim düzeyini içeren geleneksel kapsamı, eğitimcilerde öğrencilerin yapma olanağı düşük olan bir şey üzerinde zaman harcama duygusu uyandırmaktadır. Mini-c yaratıcılık ise sınıf ortamına uyum sağlayabilecek bir yaratıcılık doğası ortaya çıkarmakta ve yaratıcılığın beslenmesinde yarar sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini geliştirmede öğretmenlerce kullanılacak yeni bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Özetle, mini-c yaratıcılık kapsamının eğitimcilerde okulda ve sınıfta yaratıcılığı geliştirmede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2.1.2. Yaratıcı Kişilerin Özellikleri

Yaratıcılık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için, yaratıcı kişilerin özellikleri, birçok araştırmacı tarafından belirlenmeye ve incelenmeye çalışılmıştır. Guilford (1950), genel psikolojik inancın, tüm bireylerin her beceriye bir miktar sahip olduğu, dolayısıyla yaratıcı davranışların ne kadar zayıf ve seyrek olursa olsun hemen hemen tüm bireylerden beklenildiği şeklinde olduğunu belirtmektedir. Guilford, kişiliğin faktörel olarak kavranmasının yaratıcılık ve yaratıcı üreticilik hakkında yeni bir düşünce şekline rehberlik ettiğini savunmaktadır. Bu bakış açısına göre yaratıcılık, yaratıcı aktivitenin değişik alanlarına göre çeşitlenebilen temel beceri desenlerini temsil etmektedir. Her

⁵ Büyük-C Yaratıcılık (Big-C Creativity), bir alanın değişimine neden olan büyük çapta bir yaratıcılığı; küçük-c yaratıcılık (little-c creativity), kişilerin günlük hayatta uyguladıkları küçük tipte yaratıcı davranışları ifade etmektedir (Piiro, 2004).

temel beceri bireylerde sürekli şekilde değişen bir niteliktedir. Sonuç olarak, bu becerilerin doğası yaratıcılıklarıyla fark yaratmayan kişilerde çalışılabilir. Guilford'a göre, *yaratıcı insan*, yaratıcı insanlara özgü bazı özellik desenlerine sahip olan kişidir. Bir yaratıcı desen ise icat etme, dizayn etme, kurma, besteleme ve planlama gibi yaratıcı davranışlarda belirlemekte ve bu davranış tiplerini sergileyen insanlar yaratıcı olarak değerlendirilmektedir. Guilford, temel beceriler ve bu becerilerin özellikleriyle ilgili olan dikkatlice yapılandırılmış hipotezlerle başlayan bir faktör analizi uygulanması aracılığıyla zengin bir araştırma yaklaşımı önerilebileceğini düşünmektedir. Yazar, - günümüzde kullanılan birçok yaratıcılık testinin temelini oluşturan- yaratıcı beceriler ile ilgili bazı faktörleri hipotez etmektedir: (a) problemlere hassaslık, (b) fikirsel akıcılık, (c) grup akıcılığı, (d) fikirsel yenilik, (e) beceri sentezi, (f) beceri analizi, (g) beceriyi yeniden organize etme ve tarif etme, (h) fikirsel yapının yayılması ve (i) beceriyi değerlendirme. Yazar, yaratıcılık alanının tarif edilmesiyle faktörlerin yerleşeceğini, böylece yaratıcı potansiyele sahip bireyleri ayırt etme araçları için bir temel oluşacağını belirtmiştir.

Guilford (1957), sanatçıların yaratıcı becerilerinin bilim ve idare konularında çalışanlara göre ortak faktörler kadar daha farklı faktörler de içerdiğini belirtmektedir. Yazar, yaratıcı artistik yeteneğin, bilimsel yaratıcılıktan farklı olarak düşünme şekillerinden biliş, üretme ve değerlendirmeyi içeren bir dizi farklı beceriden oluştuğunu hipotez etmektedir. En temel yaratıcı beceriler, akıcılık, esneklik ve orijinallik faktörlerinden oluşmaktadır. Bu faktörlerin tümü *üretici-düşünme becerileri* olarak genel bir sınıf altında toplanır ve bu sınıf da yakınsak (bir doğru cevaptan oluşan) ve ıraksak (değişik cevaplardan oluşan) düşünce olarak bir alt sınıfı oluştururlar. Hipoteze göre, yaratıcılık daha fazla ıraksak düşünmeyi içermekte ve aşağıdaki faktörleri içermektedir:

- a. Akıcılık (Sözcük akıcılığı, ilişkisel akıcılık, fikirsek akıcılık ve ifadesel akıcılık)
- b. Esneklik (Spontane esneklik ve uyum sağlayıcı esneklik)
- c. Orijinallik

Yazar, bütün bir yaratıcı-artistik performansın değerlendirme becerilerini ve temel olarak yaratıcı olmayan bazı becerileri (sözel kavrayış, uzamsal yönelim, görsel veya işitsel hafıza gibi) de içerdiğini savunmaktadır.

Csikszentmihalyi'ye (1997) göre yaratıcı kişiler,

1. Büyük miktarda fiziksel enerjiye sahiptir, ancak sık sık da sessizlik ve dinlenme evresinde olurlar,
2. Zeki ve aynı zamanda naif olma eğilimindedirler,
3. Oyunculuk ve disiplin veya sorumluluk ve sorumsuzluk özelliklerine birbirleriyle ilişkili bir kombinasyon oluşturacak şekilde sahiptirler,
4. Hayal gücü ve fantezinin bir uçta, gerçeğin diğer uçta olacak şekilde birbirini sırayla izlediği bireylerdir,
5. Dışa dönüklük ve içe dönüklük gibi zıt eğilimleri içlerinde barındırırlar,
6. Hem dikkat çekici biçimde alçakgönüllü, hem de mağrur olurlar,
7. Çoğunlukla çok belirgin bir cinsiyet rol kalıbı içerisinde olmaktan kaçınırlar,
8. Genellikle asi ve bağımsız olarak tanınırlar,
9. Genellikle işleri konusunda tutkulu ve aynı zamanda objektif olurlar,
10. Açık ve hassas olmaları sonucunda genellikle hem acı çeken ve katlanan hem de büyük miktarda zevk alan bireyler olurlar.

Aslan (2002), yaratıcı kişilerde gözlenen belli başlı kişilik özelliklerinin; çok sayıda fikir üretebilme gücü (akıcılık), farklı boyutlarda düşünce üretebilme (esneklik), alışlagelmedik, özgün fikirler üretebilme (orijinallik), fikirlerini ve ürününü zenginleştirme (elaboration), yeniliklere açıklık, karmaşadan düzen çıkarabilme gücü, yüksek enerji, yeni ve farklı yolları deneyerek risk alma, merak, karmaşık ve zor görevlerden hoşlanma, hayal gücü zenginliği, fikir ve yargılarında insanlardan farklı olabilme (bağımsızlık), oyunu sevme, herhangi bir problem üzerinde çalışırken pek çok

çözüm üretebilme ve en uygun seçeneğin hangisi olacağına karar vermede sabırlı olma olduğunu belirtmiştir.

Black (2003), 1950 ile 1980 yılı arasındaki dört ayrı dergide basılmış çok sayıdaki makaledeki yaratıcı kişi özelliklerini derleyerek 32 tane yaratıcı kişi özelliği belirlemiştir. Bu özellikler: (i) duyarlı olma, (ii) para ile motive olmama, (iii) kaderci olma, (iv) uyumluluk, (v) karışıklığa toleranslı olma, (vi) gözlemci olma, (vii) dünyayı farklı şekilde algılama, (viii) olanakları görme, (ix) soru sorma, (x) çoğunlukla da sezgisel olarak doğru şekilde sentezleme yapabilme, (xi) hayal kurabilme, (xii) esnek olma, (xiii) akıcı olma, (xiv) hayal gücü kuvvetli olma, (xv) sezgisel olma, (xvi) orijinal olma, (xvii) hünerli olma, (xviii) enerjik olma, (xix) mizah duygusuna sahip olma, (xx) kendini gerçekleştirme, (xxi) öz disiplinli olma, (xxii) kendi kendini eğitebilme, (xxiii) özel ilgilere sahip olma, (xxiv) ıraksak düşünebilme, (xxv) meraklı olma, (xxvi) açık uçlu olma, (xxvii) bağımsız olma, (xxviii) acımasızca eleştirme, (xxix) uyumlu olmama, (xxx) kendine güvenme, (xxxi) risk alabilme ve (xxxii) ısrarcı olmadır.

Yazar yaratıcılığı engelleyen unsurları ise; (i) başarısızlık korkusu, (ii) oyuna isteksizlik, (iii) sınırlı kaynaklarla yetinmek, (iv) çok kesin olmak, (v) acıdan ve hayal kırıklığından kaçmak, (vi) paradigma felci, (vii) az ya da hiç hayal dünyası olmaması, (viii) bilinmeyen korkusu, (ix) dengeye ihtiyaç, (x) etki kullanmamak, (xi) gitmesine izin vermemek, (xii) duygudan kaçınma, (xiii) yaşam dengesi olmaması ve (xiv) bütün duyuları kullanmama olarak özetlemiştir.

Runco (1986), çalışmasında üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan çocuklarda farklı düşünme ve yaratıcı performans becerilerini belirlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. 96'sı üstün yetenekli, 116'sı üstün yetenekli olmayan toplam 212 öğrenciye, farklı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Wallach ve Kogan tarafından 1965 yılında geliştirilmiş olan üç tane farklı düşünme testi uygulanmıştır. Öğrencilerin yaratıcı performansı ölçmek amacıyla ise yedi adet performans alanı içeren bir kişisel rapor kriter olarak belirlenmiştir. Rapordaki alanlar; yazma (yazılmış bir hikaye), müzik (bestelenmiş bir müzik), el işi (dizayn edilmiş bir tahta el işi), sanat (yapılmış bir resim), bilim (bir orijinal deney uygulaması), performans sanatı (koreografisi yapılmış bir dans) ve seyirciye açık bir sunum (bir konuşma için kazanılmış bir ödül) olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda üstün yetenekli çocuklardaki yazma, sanat, el işi ve seyirciye

açık sunum alanlarındaki performansların farklı düşünme becerileri ile yalnızca niceliksel açıdan anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Sonuçlar ayrıca, üstün yetenekli olmayan çocuklarda esneklik puanlarının sanat alanı ile ve orijinallik puanlarının müzik alanı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

2.1.3. Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Yaratıcılık konusunu araştıran birçok araştırmacı ve yazar, yaratıcılığın geliştirilmesi için öneriler sunmuşlardır. Torrance (1962), yaratıcı yeteneklerin gelişmesinde ilkökul yılların önemli olduğu ile genel bir fikir birliği olduğunu vurgulamakta ve bu yıllarda özellikle yaratıcı yazı yazmaya ve sanata karşı büyüyen bir ilgi olduğunun gözlemlendiğini belirtmektedir. Yazar, kendi kültüründeki çocukların yaratıcı düşünme düzeyindeki devrelere de değinmektedir. Dört-dört buçuk yaşlarında yaratıcı gelişim doruk noktada iken, beş yaşında anaokuluna başlanmasıyla bir düşüş olmaktadır ve bunu bir, iki ve üçüncü sınıflardaki artış takip etmektedir. Dokuz yaş civarında (üçüncü sınıfın sonu veya dördüncü sınıfın başlangıcında) neredeyse tüm yaratıcı düşünme becerilerinde ciddi bir azalma olmaktadır. Daha sonra, özellikle beşinci sınıftaki kızlar orijinallikte olmasa da akıcılıkta bir iyileşme dönemi gelmektedir ve bunu altıncı sınıfta orijinallikte de görülen artış takip etmektedir. Altıncı ve yedinci sınıflar arasında ise yine bir düşüş gerçekleşmektedir. Yazar, bu gelişimsel eğrinin kültürden kültüre değişim gösterdiğini belirtmektedir.

Yazar, ilkökul yıllarında öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer okul personelinin oldukça güç problemlerle karşılaştığını vurgulamaktadır. Bu problemlerden bir tanesi, bir yandan sınıfta spontaneliğe, girişime ve yaratıcılığa izin verirken bir yandan da disiplini sağlamanın güçlüğüdür. Öğretmenler yüksek derecede yaratıcı olan öğrencileri birçok açıdan tehdit edici ve düzen bozucu olarak görmektedirler. Bir diğer problem ise toplumda ve kültürde öğretmenlerin çocukların yaratıcı becerilerini geliştirmesini güçleştirici birçok kuvvetli engel olmasıdır.

Torrance, son olarak yaratıcı düşünme ile ilgili araştırmaların meydana getirdiği üç eğitimsel düşünceyi özetlemiştir:

1. *İnsan aklının kapsamı genişlemiştir*; birçok eğitimci insan aklının genişlediğini kabul etmekte ve buna uygun olan eğitimsel değişiklikler yapmaktadırlar.
2. *Yaratıcı şekilde öğrenmek otorite yoluyla öğrenmekten genellikle daha ekonomik ve daha etkilidir*; keşfederek, soru sorarak, deney yaparak, kullanarak, test ederek ve düşünceleri veya sonuçları değiştirerek öğrenme birçok birey tarafından daha çok tercih edilmektedir.
3. *Yaratıcı gelişim sadece tesadüfi bir durum değildir*; yaratıcı problem çözme, beyin fırtınası, synectics⁶ ve bionics⁷ gibi metotların başarı sağladığı ve yeni düşüncelerin üretiminin tesadüfe bırakılmaması gerektiği düşünülmektedir.

Torrance (1971), kültürler arası yapılan çeşitli araştırmalardan örnekler vererek yaratıcılığın gelişmesinde kültürel ve tarihsel farklılıkların önemine vurgu yapmaktadır. Yazar, Amerikan kültüründen de örnek vererek, başta başarıya odaklılık olmak üzere kendi ülkesinin kültüründe yer alan akran odaklılık, cinsiyet rollerindeki yanlış vurgular, anormallikle aykırılığın özdeşleştirilmesi gibi birçok özelliğin çocukların yaratıcılığını engellediğini belirtmektedir.

Yazar, öğrencilerin yaratıcı yetenekleri büyütmede önemli olan öğretmen becerilerini geliştirmek için bir dizi seminer önermektedir:

Birinci seminerin teması “potansiyellerin fark edilmesi ve takdir edilmesi”dir. Doğal öğrenme ve problem çözme aktiviteleri sırasında çocukların yaratıcı potansiyellerini gözlemlemek için birçok fırsat olabilir. Öğretmenler ayrıca yaratıcı düşünmeyi çağıran ve öğrencilerin yaratıcı etkinliklerde yer almasını sağlayan deneyimleri planlayabilirler. Yaratıcı sınıf davranışlarına örnek olarak; (a) dinlemede, gözlemede, yapmada yoğun ilgi, (b) yoğun canlandırma ve fiziksel ilgi, (c) otoritelerin düşüncelerine meydan okuma, (d) bilginin çok sayıda kaynağını inceleme, (e) objelere yakından bakma, (f) keşiflerini hevesli şekilde başkalarına anlatma, (g) planlanan zaman bittikten sonra yaratıcı aktiviteye devam etme, (h) açıkça ilişkisiz olan düşüncelerin içindeki ilişkileri

⁶ Synectics: Değişik türde kişilerin bütünleşerek problem belirleme ve çözme grubu oluşturmasıyla öğrenimin gerçekleştiği bir yaratıcı öğrenme metodudur (Gordon, 1971).

⁷ Bionics: Bitkilerin ve hayvanların yapısının, fonksiyonlarının ve mekanizmalarının bilgisine dayanan bir sistem tasarım stratejisidir (Company, 1971).

gösterme, (i) düşüncelerini hareket haline getirmek için gerekeni yapma, (j) merak gösterme, bilmek isteme, daha derini kazma, (k) sonuçları tahmin etme veya öngörme ve sonra onları test etme, (l) gerçeği dürüstçe ve yoğun bir biçimde araştırma, (m) oyalanmaya devam etme, (n) zamanın farkındalığını yitme, (o) gözlemler ve sorular ortaya çıkarma ve (p) alternatifler arama ve yeni ihtimaller araştırma olarak verilebilir.

İkinci seminerin “teması sorulara ve düşüncelere saygılı olma”dır. Yazar, yaratıcı davranış geliştirmede temel gerekliliklerin merak etme kapasitesi, şaşırtma, bilgideki boşlukları görme ve yapısal biçimde cevap verebilme olduğunu belirtmektedir. Sorulara ve düşüncelere saygı duyma becerisini geliştirmede (a) çocukların sorularına ve düşüncelerine saygılı olmanın gerçekten ne anlama geldiğini düşünme ve öğretmenlerin saygı duymada başarılı ve başarısız olduğu genel durumların listesini yapma, (b) çocukların sorularına ve düşüncelerine özenli bir biçimde saygılı olma, (c) beklenmedik bir soru geldiğinde saygılı olma çabasının gösterildiği bir olayı ve çocuğun ve genç insanın orijinal bir düşüncesinin yer aldığı başka bir olayı detaylı betimlemeler ile yazma, (d) betimlemeleri bir arkadaş veya bir danışmanla tartışma, çabanın nasıl başarıya ulaşacağına karar verme ve öğretmenin kullanabileceği alternatif çeşitlerini üretme gibi etkinlikler yardımcı olabilir.

Üçüncü seminerin teması “kışkırtıcı sorular sorma”dır. Kışkırtıcı sorular sormak için öğretmenlerin değişik çeşitlerdeki soruları bilmeleri gerekmektedir. Yazar öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmeleri için Sanders’in 1966 yılında yazmış olduğu ‘Sınıf soruları: Hangi çeşitler?’ isimli kitabını önermektedir. Daha kışkırtıcı sorular sormak için birkaç gün çaba gösterdikten sonra ilerlemeyi kontrol etmek yararlı olabilir. Bir sınıf oturumu kayıt edilebilir ve analiz edilebilir. Seminer grubunda yer alan bir kişi, seminer katılımcılarından birinin sınıfta sorduğu soruları yazıya alabilir, analiz edebilir, alternatifleri tartışabilir.

Dördüncü seminerin teması “orijinalliği fark etme ve orijinalliğe değer verme” olarak düşünülmüştür. Öğretmenlerin orijinal fikirleri ve çözümleri fark etmek ve onlara değer vermek için özenli çabalar göstermeleri gerekmektedir çünkü tanıdık gelmeyen tüm düşünceleri görmezden gelme veya itimat etmeme eğilimi güçlüdür. Öğretmenlerin bu becerisini geliştirmeye yardım etmenin iyi bir yolu, onları orijinal düşüncelerin üretimine dahil etmek ve bir standart cevap grubunun orijinalitesinin derecesini

değerlendirmektir. Daha sonra katılımcılar niye bazı cevapların daha açık ve sıradan olduğunu ortaya çıkarabilirler. Ancak yazar sıradan cevapların da gerçeğin özünden ayrılmamak ve güven, kolaylık ve etkisizlikten kopmamak için gözden çıkarılmaması gerektiğini belirtmektedir. Başka bir yararlı deneyim ise bu denemelerin detaylı tanımlamalarını yazmak ve grupça bu tanımlamaları analiz etmektir. Aşağıdaki sorular bir rehber olarak kullanılabilirler için tavsiye edilmektedir:

- a. Orijinal düşünce nasıl bir şekilde oluşmuştur?
- b. Öğretmenin o anki reaksiyonu nedir?
- c. Diğer öğrencilerin reaksiyonları nelerdir?
- d. Orijinal düşüncenin nasıl farkına varılmış ve bu düşünceye saygı duyulmuştur?
- e. Düşünceye saygı duyulduğu anda nasıl sonuçlar doğmuştur?
- f. Uzun vadeli sonuçların neler olacağını öngörmektesiniz?

Beşinci seminerin teması “işleme becerisini geliştirme”dir. Hiçbir düşünce veya sonuç birileri onu işlemeden ve icrasının gerçekleştirilmesi için gerekli bir plan yapmadan iz bırakmayacaktır. Seminer katılımcıları, bazı genel ve spesifik aktivitelerin işlenmesinin teşvik edilmesine odaklanabilirler: bir okuma dersi, bir sınıf planı veya bir çocuk parkı aktivitesi ya da bir benzerleri. Seminer grubu, bu sayede belirli bir program aktivitesi veya alanı içerisinde işlemeyi teşvik etmek için ne kadar sayıda değişik ve orijinal düşünceler üretilebileceğini görebilirler.

Altıncı seminerin teması “değerlendirilmeyen egzersiz ve denemeler” olarak belirlenmiştir. Değerlendirilmeyen egzersiz ve denemeler, kişisel ve mesleki problemlerin çözümünde ilerleme sağlamaktadır. Seminer katılımcıları en azından haftada bir değerlendirilmeyen deneyimler için zaman ayırabilmelidirler. Deneyimlerini aşağıdaki soruları cevaplamaya çalışarak kaydedebilir, onları bir başkası ile tartışabilirler. Yapılanı düzeltmekten ve değerlendirmekten kaçınmalıdırlar:

- a. İlk görev ve bu görevin verildiği durumun özelliği neydi?
- b. Değerlendirilmeden deneme yapma özgürlüğü olduğunu nasıl belirttiniz?
- c. Egzersiz sürecinde neler oldu?
- d. Egzersiz sürecinden hemen sonra neler oldu?
- e. Yeni bakış açılarının veya becerilerin uygulandığı bir sonraki benzer görevin özelliği neydi?
- f. Eğer ödüllendirildiyse, nasıl?
- g. O an meydana gelen sonuçlar nelerdi?
- h. Uzun vadeli sonuçların neler olacağını öngörmektesiniz?

Yedinci seminerin teması “yaratıcı okuyucular geliştirme”dir. Yazar bilgiyi hatırlamada ve kullanmada yaratıcı şekilde okumanın, pasif ve eleştirel şekilde okumaktan daha yararlı olduğunu belirtmektedir. Okunanla bir şeyler yapma davranışının ortaya çıkması dört aşamada gerçekleşmektedir: (a) Okunanın hayal gücüyle bir daha hatırlanması, (b) okunanı işleme, (c) okunanı dönüştürme ve yeniden düzenleme ve (d) okunanın ötesini görebilme. Seminer gruplarında, ilk hafta katılımcıların daha yaratıcı okuyucular olmalarına, beklentilerini yükseltmelerine ve okuduklarıyla bir şeyler yapmalarına yardımcı olmak için harcanabilir. Diğer haftalar ise öğretmenlerin kendi öğrencilerini yaratıcı okuyucular olmalarını öğretmelerine yardımcı olmaları için kullanılabilir.

Sekizinci seminerin teması “davranış öngörme”dir. Torrance, seminer programının şekillendirilmesinde Ligon’un 1965 yılında yaptığı çalışmasında yer alan başkalarının davranışlarını öngörebilme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilinecek üç temel ilkenin kullanılabileceğini belirtmektedir: (a) doğru olmak için istek, (b) verilen bir durumda çocuğun ne yapacağını öngörme ve daha sonra gözlem yapma ve (c) gözlemleri kaydederken çocuğun kendi kelimelerini mümkün olduğunca kullanma.

Dokuzuncu seminerin teması “rehberlik edilmiş planlı deneyimler” olarak belirlenmiştir. Rehberlik eşlikli öğrenme deneyimlerini çocuklar için sağlayabilmek için

öğrenme etkinliğinin ve öğrencinin doğasının analiz edilerek çocukların öğrenmesine yardımcı olunması ve çocukların bu öğrenme deneyimleri içerisinde yer almaları için motive edilmeleri gerekmektedir.

Onuncu seminerin teması “araştırma yöntemleriyle gerçekleri araştırma”dır. Yaratıcılığın özünde gerçeği araştırma olduğu belirten yazar, bu özelliğin geliştirilmesi için araştırmanın tarihsel, betimsel ve deneysel gibi değişik çeşitleriyle ilgili becerilerinin ve kavramların öğrencilere kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmanın her bir çeşidi için yarar sağlayacak becerilerin geliştirilmesinde özenli bir çaba sağlanmasını sağlayacak en az bir derslik uygun bir seminer deneyimi gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

On birinci seminerin teması “yaratıcı problem çözme becerileri” olarak belirlenmiştir. Yazar yaratıcı problem çözme becerisi geliştirilmeden yaratıcı yetenekleri ileriye götürmenin mümkün olmadığını vurgulamakta ve bu becerilerin geliştirmesinde Osborn (1963), Parnes ve Harding (1962) ve yardımcıları tarafından önerilen temel kavram ve becerilerin iki veya üç günlük seminer deneyimleri ile kazandırılmasının mümkün olduğunu belirtmektedir. Elbette bu beceriler çalışılmalı ve ilerletilmelidir.

Paul (1993), yaratıcı ve eleştirel düşünmenin birbirine zıt iki düşünme şekli olmaktan çok bir şeyleri ortaya çıkarma yeteneğini birbirleriyle ilişkili olarak destekleyen iki kavram olduğunu ve düşünmenin yaratıcı boyutunun, bu boyuta eleştirel boyutun katılımı sağlanarak beslenebileceğini vurgulamaktadır. Yazar, öğrencilerin zihinsel problemler üzerinde iyice düşünülmüş ve mantıklı düşünme ve analizle dolu olan gerçek bir zihinsel çalışma ile meşgul olmasına ve kendi düşüncelerinin doğası ve niteliği ile ilgili daha mantıklı bir eleştirmen olmasına yardım edersek, onların hem eleştirel hem de yaratıcı gelişimine katkıda bulunulabileceğimizi belirtmektedir. Böylece değerlendirme yapabilen bir yaratıcı ve yaratabilen bir değerlendirmeci ortaya çıkmakta ve bu da aklın formda olmasını ve zihinsel üstünlüğü sağlamaktadır.

Nickerson (1999), yaratıcılığın arttırılması için eğitimcilere;

1. Amaç ve anlam kurmayı,
2. Temel yetenekleri inşa etmeyi,

3. Alana özgü bilgi kazanımını desteklemeyi,
4. Merakı ve keşfi teşvik etmeyi ve ödüllendirmeyi
5. Motivasyon (özellikle içsel) oluşturmayı,
6. Güven ve risk alma isteğini teşvik etmeyi,
7. Ustalığa ve kendi kendisiyle yarışa odaklanmayı,
8. Yaratıcılığı destekleyici inanışları geliştirmeyi,
9. Seçme ve keşif için fırsatlar sağlamayı,
10. Üstbilişsel becerilerini geliştirmeyi,
11. Yaratıcı performansı kolaylaştırmak için teknik ve stratejiler öğretmeyi,
12. Denge sağlamayı önermektedir.

Craft (2000), yaratıcılığın beslenmesinde önemli bir öge olan hayal gücünü geliştirme için dikkat edilecek bazı hususlardan ikisini, (a) öğretmenlerin öğrencileri sıradan olmamaya teşvik etmeleri ve (b) orijinal oldukları zamanlarda bunun farkında olmaları için öğrencileri genel kalıpların doğasını anlamaya teşvik etmeleri olarak belirtmektedir. Yazar, olasılık düşünmeyi geliştirmek için öğretmede ve öğrenmede hayal gücünü geliştirmeye, sorular yöneltmeye ve oyuna yönelik etkinlikler yapılmasını önermektedir. Craft, ayrıca, kısmen psikosentez ve humanist psikoloji temelli bir yaklaşımla, yaratıcılığın bireyin kendini gerçekleştirmesini sağladığını savunmaktadır.

Yazar, sınıfta yaratıcılığı geliştirmek için muhtemel bazı koşullar olduğunu düşünmektedir. Bunlar,

- a. Ders verilen alanın, yani sınıfın fiziksel ve içeriksel olarak elverişli olması,
- b. Öğrenmekte olan bireylerin, çalışmalarını izlemeye yönelik bilince sahip olmaları kadar hayal gücü ve esneklik destekli olarak kendilerini yaratmaya hazır hissetmelerini içeren “iyi öğretme”,

- c. Öğrencilerin açık veya üstü kapalı olarak bize ne anlattıklarını dinleme,
- d. Bilinçsiz yolla kavramanın rolünü bilinçli yolla kavramanın rolü kadar önemseme,
- e. Yaratıcılığın; öğretmenler, öğrenenler ve alanlar arasındaki aklı, vücudu, duyguları ve ruhu içeren bütünsel bir ilişki içerisinde geliştiği düşüncesidir.

Yaratıcılıkla ilgili felsefe, psikoloji ve diğer bilim dallarındaki farklı kişilerin perspektiflerini değerlendiren Piirto (2004), çocuklarda yaratıcılığı arttırmak için öğretmenlerin,

1. Yaratıcı çalışmanın yapılabilmesi için özel bir mekan sağlamalarını,
2. Yaratıcılık için gerekli olan materyalleri (müzikal çalgılar, taslak defterleri) sağlamalarını,
3. Çocukların yaratıcı çalışmalarını desteklemelerini ve sunmalarını, ancak çok fazla değerlendirme yapmaktan kaçınmalarını,
4. Kendi yaratıcı çalışmalarını yapmalarını ve çocuğun bunu görmesini sağlamalarını,
5. Yaratıcı bir tarz geliştirmelerini,
6. Yaratıcı çalışma yapanlara değer vermelerini,
7. Aile mitolojisi içine yaratıcı değerler olmaması durumunda bunu okuldaki eğitim yoluyla kazandırmalarını,
8. Cinsiyet rol kalıplarını aşılardan kaçınmalarını,
9. Özel dersler ve özel sınıflar sağlamalarını,
10. Ailesel yoksulluğun çocuk için dezavantaj olmasını engelleyerek bunu yaratıcı bir duruma dönüştürmelerini,
11. Yeteneğin yaratıcı üretimin sadece küçük bir parçası olduğunu, buna ek olarak disiplin ve çalışmanın önemli olduğunu vurgulamalarını,

12. Çocuğun “tuhaf” olmasına izin vermelerini, yaratıcı ifadede sosyal bir genellemeden kaçınmalarını,

13. Mizah kullanmalarını ve yaratıcılık eğitimi almalarını önermektedir.

Davis (1989), üstün yetenekli çocuklarda yaratıcı düşünme eğitimi için amaç ve aktiviteler belirlenmesinin önemini vurgulamıştır. Yazar, yaratıcı düşünme eğitiminde aşağıdaki hedeflerin temel alınması gerektiğini belirtmiştir:

- a. Yaratıcılık farkındalığının artırılması ve yaratıcı davranışın öğretilmesi
- b. Öğrencilerde yaratıcılığın bilişötesi (metacognitive) kavrayışlarının geliştirilmesi
- c. Alıştırmalar aracılığı ile yaratıcı yetenekleri güçlendirme
- d. Yaratıcı düşünme teknikleri öğretme
- e. Çocukların yaratıcı aktiviteler ile meşgul olmasını sağlama.

Yazar ayrıca öğretmenlere sanat ve fen derslerinde bağımsız projelerde çalışma, sınıf beyin fırtınasında alışılmadık ihtimalleri ve sonuçları tartışma, yaratıcı kişilerin biyografik bilgisini araştırma ve tartışma, yaratıcı pandomim, taklit ve canlandırma gibi yaratıcı düşünme aktiviteleri uygulamalarını önermektedir.

Csikszentmihalyi (1997), kişisel yaratıcılığın geliştirilmesi için,

1. Merak ve ilgiyi geliştirmek için her gün bir şeye şaşırmanın denenmesini, her gün en az bir kişiyi şaşırtılmasının denenmesini, kendimizi ve diğerlerini şaşırtan her şeyin her gün yazıya dökülmesini ve bir şey bir ilgi kıvılcımı yaratıyorsa bunun takip edilmesini,
2. Günlük hayatta akıcılığı beslemek için sabahları gerçekleştirilmesi ipe çekilen bir amaç ile uyanılmasını, önce iyi bir şeyler yapmayı becererek bunun eğlenceli hale getirilmesini, sonraları yapılan şeylerin zorluk derecesini artırılmasını,
3. Güç veren alışkanlıkları kazanmak için günlük programın yenilenmesini, derinlemesine düşünme ve dinlenme için vakit ayrılmasını, çevre

şekillendirilmesini, hayatla ilgili nelerin sevildiğinin ve nelerden nefret edildiğinin keşfedilmesini, ne seviliyorsa daha çok onun yapılmasını ve nelerden nefret ediliyorsa en az onun yapılmasını,

4. İçsel özellikleri geliştirmek için en az sahip olunan özelliklerin geliştirilmesini, hem açıklığa hem de kapalılığa yatkınlığın artırılmasını, karmaşıklığın amaçlanmasını,
5. Yaratıcı enerjiyi uygulamak için harekete geçilmesini sağlayan şeyi ifade etmenin bir yolunun bulunmasını, problemlere mümkün olduğu kadar çok bakış açısıyla yaklaşılmasını, problemin içinde saklı olan anlamın çözülmesini, çözümün uygulamasını, mümkün olduğunca çok düşünce üretilmesini, birbirine benzemeyen düşünceler üretilmesini ve özel bir alan seçilmesini önermektedir.

Karpova, Marcketti ve Barker (2011), araştırmalarında bir üniversite sınıfında yaratıcı düşünmenin nasıl geliştirilebileceğini anlamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın birinci hedefi yaratıcılık uygulamaları geliştirmek ve yürütmek, ikinci hedefi ise öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini eğitim uygulamasından önce ve sonra test ederek uygulamaların etkililiğini ölçmektir. Bu hedefler doğrultusunda araştırmacılar dört öğrenme biriminden oluşan uygulamalı bir eğitim geliştirmişlerdir. Dört öğrenme birimi (a) yaratıcılık nedir, (b) fırsatları tanıma ve özdeşleştirme, (c) düşünceleri genelleme ve (d) yaratıcı düşünceleri ölçme olarak belirlenmiştir. Bu dört öğrenme birimini temel alan eğitim, Midwestern Üniversitesi'nde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan değişik sınıflarda ve değişik bölümlerde (tekstil ve kıyafet, veterinerlik, işletme ve tüketici bilimleri) öğrenim gören 114 öğrenciye verilmiştir. Dört ayrı bölümden ve sınıftan olan katılımcılar, beş ayrı sınıfta dört ayrı eğitmen tarafından beş ders süresince eğitim görmüşlerdir. Eğitiminin etkililiği, eğitim uygulamalarının öncesinde ve sonrasında yapılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile ölçülmüştür. Verilen eğitimin sonucunda yaratıcı düşünme testi puanlarının anlamlı derece yükseldiği saptanmıştır. Araştırma, yaratıcılık uygulamalarını içeren dersler aracılığıyla eğitimcilerin öğrencilerde yaratıcı düşünme düzeyini yükseltmede yararlı olabileceğini göstermiştir.

Tüm bu çalışmalara dayanarak; zengin materyallerle desteklenmiş, öğrencilerin yaratıcılıklarını besleyecek uygun bir ortamın ve öğretmenin rehber görevini üstlendiği,

öğrenciyi üretkenliğe yönlendiren, yenilikçi bir eğitimsel bakış açısının, yaratıcılığın beslenmesinde önemli unsurlar olduğu söylenilebilir.

2.2. Müzikal Yaratıcılık

2.2.1. Müzikal Yaratıcılığın Tanımlanması ve Açıklanması

İlgili alanyazın ve araştırmalar incelendiğinde, müzikal yaratıcılık konusu ile ilgilenen birçok araştırmacının bu kavramı tanımlama ve ayrıntılı şekilde açıklama çabası içerisinde oldukları görülmektedir.

Elliott (1995), yaratmayı insanların değerli, yararlı veya bir yönüyle istisnai saydığı somut ürün veya başarılarla sonuçlanan özel bir çeşit yapma-etme işi olarak tanımlamaktadır. Yazar, diğer başarılarla herhangi bir ilişkisi olmayan, geçmiş başarıların kapsamını ve zeminini taşımayan yeni ürünlerin orijinal değil ancak tuhaf olabileceğini, yaratıcı sonuçlara ulaşan kişilerin kaçınılmaz şekilde geçmişte ve şu an alanlarında emek veren kişilerin omuzları üzerinde durduklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, bir disiplin veya çalışma alanı olmadan, bir besteci orijinal ve anlamlı olarak kabul edilebilen bir şey oluşturmaya ve bir eleştirmen oluşturulan şeyin müzikal değeri ile ilgili hüküm vermeye başlayamaz. Müzik alanında “yaratıcı” ve “yaratma” kelimeleri, yüksek düzeyde orijinalliği ve anlamlılığı ile var olan geleneklerden ayrılan müzik yapma örneklerini içeren müzikal bestecilik, doğaçlama ve düzenlemedeki başarıları kapsamaktadır.

Elliott, müzikal yaratıcılıkta önemli olan üç aktiviteye daha değinmektedir: Performans, yönetme (şeflik) ve müzik dinleme. Değişik yorumlara açık olmalarından dolayı performans ve yönetme yüksek düzeyde orijinal ve anlamlı başarılarla sonuçlanabilir; performans ve yönetme (her zaman olmasa da) yaratıcı olabilir. Müzik dinleme ise, yaratıcı sonuçlara ulaşan herhangi bir müzik yapma şeklinin net olarak merkezidir ve dinleyiciliğin usta bir seviyesi yaratıcı müzikal başarıda önemli bir yere sahiptir.

Barnes (2001), müziğin aslında tüm yönleriyle bir yaratıcı disiplin olduğunu düşünmektedir. Oyun ve yaratıcılık arasında bağlantı kuran yazar; doğaçlama ve

besteleme aktivitelerinde sesin yapıları, şekilleri ve kombinasyonları ile *oynadığımızı* savunmaktadır. Yazar ayrıca, yaratıcı aktivitenin fiziksel, duygusal ve ruhsal deneyimlerimizi organize ettiğini belirtmektedir. Daha ayrıntılı bir ifade ile, duyumsal deneyimlerimiz; ses, sessizlik, şekil, boşluk, hareket, durağanlık, çizgi veya renk olarak müzik aracılığıyla düzenlenmektedir.

Barnes'a göre, yaratıcılık hayal gücü yardımı ile yeni düşünceler ortaya çıkarmamızı sağlamakta ve beklenenden farklı nitelikte ürünler üretmemiz için güç vermektedir. Ancak, bu orijinallik; bir *kültürel, sosyal veya kişisel kapsam* içerisinde gerçekleşmektedir.

Webster (2002), 1992'de oluşturduğu "müzikte yaratıcı düşünme modeli"nin son ve daha geliştirilmiş halini sunduğu çalışmasında; müzikte yaratıcılığı, 'yaratan için yeni olan ürünleri üretmek amacı için aklın aktif, yapılandırılmış bir ses düşünme sürecinde meşgul olması' olarak tanımlamıştır. Webster, yaratıcı düşünmeyi, 'yakınsak ve ıraksak düşünme arasındaki birbirini izleyişin zamanla aşamalardan geçerek temel yeteneklerle (doğuştan ve sonradan öğrenilmiş) ve belirli koşullarla harekete geçmesi ve tüm bunların bir final ürünü ile sonlandığı dinamik bir süreç' olarak açıklamaktadır. Müzikte yaratıcı düşünme süreci, modele göre üç aşamadan oluşmaktadır:

1. Ürün Amacı (Beste, başkalarının müziklerini icra etme, tekrarlı dinleme, bir kere dinleme, doğaçlama)
2. Düşünme Süreci (Yakınsak ve ıraksak düşünme arasındaki evredeki yeteneklerin harekete geçmesi, hazırlanma-zaman-çalışma-tasdik etme, kişisel ve sosyo kültürel koşullar-etkenler)
3. Yaratıcı Ürünler (Bestelenmiş müzik notaları/kayıtları, performans kayıtları, yazılmış analizler, duyulan müziğin zihinsel olarak temsili, doğaçlama kayıtları)

Lehmann, Sloboda ve Woody (2007), dehalik taşıyan yaratıcı başarılar yerine genel müzikal yaratıcılığı ele almışlardır. Doğaçlama ve besteleme öğreniminin müzikal yapıyı kavrayışı derinleştirdiği belirten yazarlar, bu farkındalığın provalar sırasında parçanın yapılanmasını ilerleterek ve icracının belirli bir yoruma yol açan şeyleri keşfedebilmesini sağlayarak ya da hazırlanma aşamasında yardım ederek (pratik yapma,

ezberleme) müzikal performansa yarar sağladığını vurgulamaktadırlar. Üretici beceriler müzisyenlere deşifre etme alanında yarar sağladığı gibi problem çözme yeteneklerini kullanmalarını da gerektirmektedir.

Yazarlara göre besteleme ve doğaçlama birbirleriyle yakından ilişkilidir ve bazen birbirlerinden ayırt edilemeyebilirler. Bestelemenin ve doğaçlamanın temelini oluşturan üretici müzikal süreçler, bir ürüne başarıyla incelik verildiği tekrarlanan evrelerden oluşmaları açısından benzerlik taşırlar. Bestelemede zamanın kritik bir rolü yoktur, dolayısıyla besteci çözümler hakkında uzunca düşünebilir, unutmamak için bir kenara yazabilir ve son derece karmaşık, olağandışı çalışmalara ulaşabilir. Doğaçlamada icracılar gerçek-zaman engelleriyle baş etmeli, bu da birçok süreci otomatikleştirme zorunluluğuna neden olmaktadır; aksi takdirde kapsamın tamamını görmeleri veya parçayı mükemmelliğe ulaştırmak için çeşitli yollar bulmaları engellenecektir.

Yazarlar, ünlü bestecilerin hayat hikayelerinden örnekler vererek tüm müzik türlerinde yeni çalışmalar üretilmesi için disiplinde uzun soluklu bir derine inme gerektiğini belirtmektedirler. Kişinin şekillendiği bu yıllarda, iki önemli unsurun dikkate alınması gerekmektedir: *bilgi* ve *yetenek*. Her ikisi de dikkatli bir uygulama ve öğretim ile kazandırılabilir. En üst seviyedeki müzisyenler dahi üretici becerilerini uzun yıllar boyunca bilerek elde etmişlerdir. Varolan bilgiye hakim olmak yeni şeyler icat etmek için bir önkoşuldur, ancak daha önce yapılanların neler olduğunu bilirsek isteyerek yeni bir şeyler icat edebilir veya en azından yaptığımızın farkında olabiliriz.

Dunn (1997), müzik dinlemenin yaratıcı düşünmeyi içeren bir aktivite olup olmadığını belirlemek amacıyla kavramsal ve ampirik araştırmaları incelemiş, bu araştırmaların sonuçlarına dayanarak yaratıcı müzik dinleme ile ilgili on tane genelleme belirlemiş ve üniversite öğrencilerine bir problem çözme odaklı müzik dinleme etkinliği uygulayarak sonuçlarını tartışmıştır.

Araştırmacının daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanarak belirlediği on genellemeye göre yaratıcı dinleme,

1. Müziğe verilen özgün, bireysel bilişsel ve duyuşsal karşılıkları içeren aktif bir süreçtir.

2. Bireylerin kendilerini müzik içerisinde bulmalarına izin verir ve böylece dinleyiciler müzikal deneyimin yaratıcıları olurlar.
3. Öznel, nesnel ve yaratıcı karşılıkları içerir.
4. Müziğin harekete geçirdiği ekstra-müzikal imaları ve bunlara verilen duyuşsal karşılıkları içerir.
5. Yaratıcı bağlantılara ve anlamlara (müzik içerisinde ve müzik, geçmiş deneyim ve hayat deneyimi arasında) destek veren bireysel duygulardan direkt olarak etkilenir
6. Müziğin -yaratıcı dinlemenin yaratıcı ürünü olarak- bütünsel, iç-algısal yapısını oluşturmamızı sağlar.
7. “Ses ile düşünme”yi içerir
8. “Hareket içinde etkileşimi”, yani müziği meydana gelirken algılamayı, gerçekleşmesi olanaklı beklentiler yaratmayı, gerçekleşen müziği düşünmeyi ve tüm bu algıların duyuşsal olarak etkileşimde bulunmasını içerir
9. Özgün ve doğal bir süreçtir.
10. Eğitimden etkilenebilir.

2.2.2. Müzikal Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Müzikal yaratıcılık ile ilgili çalışmalar yapan birçok araştırmacı, tıpkı yaratıcılığın genel boyutu ile ilgilenen araştırmacılar gibi müzikal yaratıcılığın geliştirilebilir bir niteliğe sahip olduğunu belirtmişler ve birçok eğitimsel tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Kratus (1990), yaratıcı öğrenme odaklı bir program geliştirmedeki ilk adımın yaratıcı aktiviteyi oluşturan unsurları analiz etmek olduğunu belirtmektedir. Kratus’a göre her yaratıcı eylem; *yaratan insan*, *yaratma süreci* ve *yaratılan ürün* olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır.

Yaratan insan unsuru, üç kişisel özellikten oluşmaktadır:

- Orijinallik: Bir kişinin sıradan veya genel olmayan cevaplar üretebilme derecesi,
- Akıcılık: Bir kişinin bir probleme çok sayıda cevaplar üretebilme derecesi,
- Esneklik: Bir kişinin birbirinden farklı cevaplar üretebilme derecesi.

Yaratıcı bir müzisyen, bestelemeye, doğaçlama yapmada ve müzik icra etmede uygun olan bu kişisel özellikleri gösterebilmelidir.

Süreç unsuru, yaratmanın nasıl gerçekleştiği ile ilgilidir. Yaratıcı sürecin özelliklerinin bazı örnekleri problem bulma, düşünce genelleme, düşüncelerin değişikliği ve geçici çözümlerin değerlendirilmesidir. Müzikte iki yaratıcı süreç doğaçlama ve besteledir. Her ikisi de bu süreç özelliklerini kullanmaktadır. Özel bir performansın nasıl çalınması gerektiği ile ilgili karar veren icracılar da yaratıcı süreçte çalışmaktadırlar.

Ürün unsuru, yaratıcı aktivitenin sonucu ile ilgilidir. Müzikal ürünler, yaratıcı müzisyenlerin yaratıcı müzikal süreçlerde ulaştıkları doğaçlamalar, besteler ve performanslardır. Müzikal ürünlerin bir analizi, form, tını, tonalite kullanımı, doku, ritm, ölçü ve dinamikler gibi müzikal elementlerin nasıl kullanıldığının betimlemesini içerebilir. Bir müzikal ürünü karakterize etmek için başka bir yol; tekrar, gelişme ve kontrast gibi müzikal prensiplerin kullanımının değerlendirilmesidir.

Yaratıcılığın bu üç unsuru, üç tane temel amacı beraberinde getirmektedir. *İnsan unsurundan türeyen amacın* ifadesi şu şekildedir: “Öğrenciler müzik aktivitelerine (doğaçlama, besteleme, performans) yaratıcı bir tavırla yaklaşacaklardır”. Öğrencilerin hayal güçlerinin daha kuvvetli olmasına, müzikal problemleri çözmeye daha açık olmalarına ve müzikal olarak daha bağımsız olmalarına yardımcı olmak uygun bir eğitimsel amaç olacaktır. *Süreç unsurundan türeyen amacın* ifadesi şu şekildedir: “Öğrenciler kendilerini müzikal olarak doğaçlama, besteleme ve yaratıcı performans yolu ile ifade edebileceklerdir” Bu amacın odağı bu aktivitelerin nasıl olacağı ile ilgilidir. Bu, yaratıcı öğrenme için belli ve gerekli bir amaçtır çünkü öğrenciler müzikal olarak yaratıcı olacaklarsa, yaratıcı müzikal aktivitelerle nasıl meşgul olacaklarını bilmelidirler. *Ürün unsurundan türeyen amacın* ifadesi ise şu şekildedir: “Öğrenciler, müzikal elementler (örn. ritm, melodi, tını, dinamikler) ve müzikal ilkeler (örn. tekrar, gelişme, kontrast) ile ilgili kavrayışları yaratılmış müziğe uygulayacaklardır”. Bu amaç

doğrultusunda çalışırken, yaratıcı müzikal aktiviteler bağlamında öğrenciler, müzikal sözdizime veya müzik yapısına odaklanarak müziğin nasıl işlediğini öğrenirler. Bu üç uzun vadeli amaç, yaratıcı öğrenmenin rehberleri olarak yardımcı olabilir; eğitimsel kuruluşların ve sınıf seviyelerinin ihtiyaç farklılıklarına göre değiştirilebilir.

Kratus'a göre eğitimsel hedefler de yine bu üç unsura dayanarak oluşturulabilir. Öğretmenler, öğrencilerin hedeflerle ilgili becerilerini, öğrencilerin cevaplarını hedeflerde belirtilmiş olan, önceden hesaplanmış sonuçlarla karşılaştırarak ölçebilirler. *Kişi hedefleri*, yaratıcı insanların niteliklerini yansıtan müzikal davranışları tarif eder. Yaratıcı kişilere çözülmesi istenen bir problem verildiğinde özgün fikirler üretirler (orijinallik), birçok değişik fikir üretirler (akıcılık), birçok farklı çeşit fikir üretirler (esneklik) ve bütünüyle gelişmiş fikirler üretirler (olgunluk) ve müzikal olarak anlamlı fikirler üretirler (anamlılık). Bu özelliklerin her biri öğretmenin kişi hedeflerini düzenlemesinde kullanılabilir:

Orijinallik için hedeflere örnek olarak şu ifadeler verilebilir: “Her öğrenci iki ölçülük bir ostinatoyu diğer öğrencilerden farklı olarak doğaçlayacak ve tekrar edeceklerdir”, “Küçük öğrenci grupları, alışılmışın dışında ve özgün enstrümanlar icat edecekler ve onlar için kısa ses kompozisyonları besteleyeceklerdir”, “Kısa bir etüt verilen öğrencilerin her biri performanslarında besteci tarafından istenmemiş dinamikleri kullanacaklardır”. *Akıcılık* için bazı hedeflere örnek olarak şu ifadeler verilebilir: “Bir şarkının ilk cümlesi verildikten sonra her öğrenci mümkün olduğunca çok sayıda ikinci cümle besteleyeceklerdir”, “Bir ödev parça verildikten sonra her öğrenci melodiyi mümkün olduğu kadar çok sayıda yolla cümleleyeceklerdir”. *Esneklik* için hedeflere örnek olarak şu ifadeye yer verilebilir: “Sınıf bir grup olarak bir tema ve her biri diğerinden mümkün olduğunca farklı olan üç varyasyon besteleyecektir”. *Olgunluk* için bazı hedeflere örnek olarak şu ifadeye yer verilebilir: “Küçük öğrenci grupları bir tema ve her biri bir öncekinden daha karmaşık olan üç varyasyon besteleyeceklerdir”. *Anamlılık* için örnek verilebilecek iki hedef örneği olarak şu ifadeler verilebilir: “Her öğrenci ilkbahar, yaz, sonbahar ve kışı anlatmak için silafon müziği doğaçlayacaklardır”, “Her öğrenci belirlenmiş parçayı önce üzgün sonra mutlu bir ifade ile icra edeceklerdir”.

Süreç hedefleri, öğrencilerin meşgul olmasının umulduğu yaratıcı aktivitenin doğasını tarif eder. Yaratıcı aktivitenin dört çeşidi keşfetme, doğaçlama, besteleme ve yaratıcı performanstır. *Keşfetme*, bir ön yaratma aktivitesi olarak düşünülebilir. Birçok çocuk enstümanları keşfederken yaratıcı aktivitelerle meşgul olurlar çünkü onları çalarken üretecekleri sesleri önceden tahmin edememektedirler. Keşfetme için hedeflere örnek olarak şu ifade kullanılabilir: “Her çocuk beş kısımlı pentatonik silafonda iki dakika boyunca ses kombinasyonları keşfedeceklerdir”. *Doğaçlamanın* den farkı doğaçlama yapan kişinin belirli bir hareketinin sonunda elde edeceği sesi önceden tahmin edebilmesidir. Doğaçlamalarda ayrıca ye göre desen ağırlığı daha fazladır çünkü doğaçlamacının performe ettiğini içsel olarak önceden anlamlandırabilmesi, onun müziği tekrar edilen desenlerle organize edebilmesini sağlar. Doğaçlama için hedeflere örnek olarak şu ifade kullanılabilir: “Sınıf La Bamba’yı söylerken, bir grup öğrenci el davullarıyla doğaçlama yapacaklardır”. Daha ileri bir hedef ise şu şekilde ifade edilebilir: “Sınıf La Bamba’yı söylerken, şarkıdaki ritm desenlerini kullanarak el davullarıyla doğaçlama yapacaklardır”. Besteleme aktiviteleri, çocukların ve doğaçlama aktivitelerini takip etmelidir. Anlamli beste yapmak için, öğrenciler keşfetme aktiviteleri sonucunda öğrenmiş oldukları bir enstrümanda üretilcek sesleri önceden içsel olarak duyabilme becerisine sahip olmalı ve doğaçlama aktiviteleri sonucunda öğrenmiş oldukları desenler ve ses kombinasyonları üretme ile ilgili strateji bilgisine sahip olmalıdırlar. Besteleme hedeflerine örnek olarak şu ifade kullanılabilir: “Basit bir melodi verilen her çocuk, bu melodiyi hafifçe değiştirme yolları düşüneceklerdir” ve “ Her çocuk verilen dört cümle içerisinde en sevdiği cümleyi seçecek ve iki cümlelik bir şarkıya neden ilk cümle olarak yakışacağını anlatacaklardır”. Daha ileri bir hedef ise şu ifade ile yazılabilir: “Her öğrenci kısa bir tema besteleyecek ve temayı piyanoda daha uzun bir beste olacak şekilde geliştireceklerdir”. *Yaratıcı performans*, icracının bir parçanın nasıl çalınacağına dair kişisel karar vermesi ile ortaya çıkar. Yaratıcı performans, yaratıcı icracının seçenekler üzerinde düşünüp en uygun olan bir tanesinde karar kılması açısından besteleme sürecine benzemektedir. Yaratıcı performans hedeflerine örnek olarak şu ifade kullanılabilir: “Her öğrenci bir parçayı üç ayrı tempoda seslendirecekler ve performans için en uygun tempoyu seçeceklerdir”. Daha ileri bir hedef ise şu ifadeyle yazılabilir:

“Her öğrenci bir parçayı kendi cümleme ve rubato yaklaşımını kullanarak icra edecektir”

Ürün hedefleri, öğrencinin yaratırken kullandığı müzikal element veya elementleri tarif eder. Ritm, ölçü, tempo, form, cümleme, durma noktası, tonalite, armoni, tını, dinamikler, doku, zaman uzunluğu, artikülasyon gibi müzikal elementler, ürün hedeflerinin odağı yapılabilirler. Ürün hedeflerine örnek olarak şu ifadeler kullanılabilir: “Her öğrenci tahta blok üzerinde çift zamanlı ritm desenleri ile dört ölçü doğaçlayacaklardır”, “Her öğrenci bir org üzerinde tını olanaklarını keşfedeceklerdir”, “Sınıf bir bütün olarak dokunun monofonikten homofoniğe, homofonikten polifoniğe doğru değiştiği bir ses kompozisyonu besteleyeceklerdir”.

Webster (1990a), hem müzik başarısında hem de yaratıcı düşünme becerisi kazanmada ses ile düşünme (sesi içsel olarak anlamlı hayal etme) becerisinin önemini vurgulamaktadır. Sınıf içerisinde, prova salonunda ve özel bir stüdyoda hayal gücünü, farklı düşünmeyi teşvik edici bir ortam sunulması gerektiğini savunan Webster, bu çeşit düşünmeyi teşvik edici tipik soru ve ifadeler sunmaktadır:

“Bestecinin, kompozisyonun sonunu daha kesin olmayan bir ifade ile değiştirdiğini hayal edin. Bu nasıl yapılabilirdi?”

“Yaylılar olmadan, sadece tuba ve piccolonun birlikte çalması ile bu parça nasıl duyulurdu?”

“Bu melodi için başka bir eşlik deseni düşünebilir misiniz? Onu benim için çalın.”

“Klarinetler, eğer bu parça bir asır sonra yazılıysa füg temasının nasıl olabileceğini hayal edin.”

Webster, yaratıcı düşünme sürecinin son ürünün yalnızca beste olmadığını; önceden bestelenmiş müziklerinin icrasının, doğaçlamanın, dikkatli dinlemenin ve analizin de yaratıcı düşünme sürecinin içinde yer aldığını belirtmektedir. Yaratıcı düşünme, çocuklara müzikal imgeleri keşfetmeleri için fırsat verilerek ve onlara problem çözme görevleri uygulayarak öğretilir ve öğretim stratejilerinde teknoloji önemli bir rol oynayabilir.

Webster (2002), öğretmen başarısının en belirgin ölçüsünün öğrencilerinin dinleyici, besteci ve icracı-doğaçlayıcı olarak müzikte estetik kararlar verebilmede ve bir müzikal bağımsızlık duygusu geliştirebilmede geldikleri boyut olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak bir sesin gerçek varlığı olmadan zihinde canlandırılması becerisinin geliştirmesinin önemini vurgulamakta ve müzik öğretmenlerinin bu beceriyi geliştirmeye yardımcı olması gerektiğini savunmaktadır. Tüm bunların gerçekleştirilmesi öğrencilerin müzik yaratmaya teşvik edilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Webster (2003), çocukların başlangıç davranışlarında eleştirel olmalarının öğretmenlerce aktif olarak teşvik edilmesi ve çocukların bu çeşit bir yaklaşım ile neler kazanabileceklerini anlamalarına yardım edilmesi hususuna dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, konu ile ilgili önceki çalışmaları özetlemiştir. Çalışmalardan bir kısmı çocuklar tarafından yaratılmış olan kompozisyonların öğretmenler tarafından “düzeltme” ve “genişletme”ye teşvik edilmesinin önemini vurgularken, diğer kısmı “düzeltme” ve “genişletme” uygulamalarının öğrencinin motivasyonunu ve yaratıcılık düzeyini düşüreceğini öne sürmektedir. Webster, her iki perspektifin bir sentezini yaparak çözüm önerileri sunmuştur: Çocuklar kendiliğinden yaratıcı olabilirler, ancak uzman bir rehberlikle çok daha yaratıcı olabilme ihtimalleri vardır. İyi enstrüman ve şan öğretmenleri, müzik yapma kararına hükmetmeden kılavuzluk yapmayı öğrenmişlerdir, buna dayanarak araştırmacı benzer bir dinamiğin beste eğitiminde de kullanılabileceğini önermiştir.

Hickey ve Webster (2001), müzikte yaratıcı düşünmeyi tarif etmeye yardım edecek ve müzik eğitimcilerinin yaptıklarının merkezine yerleştirecek bazı kavramları gözden geçirmişlerdir. Yazarlar, yaratıcılığın anlamını incelemede dört perspektiften yararlanmışlardır: *İnsan, süreç, ürün ve yer*. Bu perspektiflerden yararlanarak, yazarlar öğretmenlere çeşitli tavsiyelerde bulunmuşlardır.

İnsan perspektifi odaklı tavsiyelerinde, tüm öğrencilerin yaratıcı gelişim için potansiyele sahip olduklarını ve yaratıcı kişisel özelliklerinin farkındalığının öğretmenlere tüm öğrencilerin olumlu yaratıcı kişisel özelliklerini teşvik etmelerinde yardımcı olduğuna değinmişlerdir. Öğretmenler yaratıcı özellikleri risk alma ve hatta

saçma davranışları içeren müzik görevleri veya ödevleri vererek geliştirebilirler; sınıfta risk almayı ve mizahı desteklemeli ve çekici yaratıcı özellikler sergilemelidirler.

Süreç perspektifi odaklı olarak yazarlar, “düşünme zamanı”nın teşvik edilmesi gerektiğinin önemli olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin öğrencilere yaratıcı ödevlerinden kimi zaman uzak durmaları fırsatını sağlamalarını ve yaratıcı düşünmeyi sağlayan tasarıya geri dönme ve düzeltme için zaman vermelerini önermektedirler. Müzik öğrencileri ayrıca büyük bir müzikal fikrin akla geldiği anların izlerini muhafaza etmek için müsvedde defterlerini/bilgisayar dosyalarını saklamalıdır. Yazarlar bunun yanında öğrencilerin genellikle kontrol safhasına zamanı gelmeden ulaştıklarını ve düzeltme için geriye dönmek istemeyebileceklerini belirterek müzik öğretmenlerinin sınıftaki yaratıcı müzikal gelişmeye karşı daha dikkatli ve düşünceli yaklaşımlarını önermektedirler. Son olarak yazarlar, yaratıcı müzikal düşünme süreçleri geliştirmek için sınıfta ses keşfi, işleme, besteleme içinde organizasyon ve hatta etrafta sesleri kolayca çalma için zaman fırsatları yaratılması gerektiğini belirtmekte, müzikal yaratıcı düşünme süreçlerini teşvik etmek için müzikal problemlere karşı beyin fırtınası çözümleri içeren aktiviteleri (yeni başlayan bir müzikal cümle için birçok son yaratmak gibi) önermektedir.

Ürün perspektifi odaklı tavsiyelerinde yazarlar, öğretmenlerin yaratıcı ürünler üzerinde çalışan öğrencileri orijinal veya özgün müzikal düşünceler denemeleri için cesaretlendirmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Yazarlara göre amaçsız veya değersiz orijinallik bir ürünü mutlaka yaratıcı kılmaz ve genellikle bir çocuğun müzikal kompozisyonu veya doğaçlamasının orijinal duyulması sadece müzikal keşiflerinin amaçsız veya rastgele olmasından kaynaklanıyordur. Öğrenci bestecinin yansıtıcı düşünceleri teşvik edilmesi ve gözden geçirme için fırsatlar verilmesi, öğretmenlerin öğrencilerde “amaçlılık” geliştirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca özgün bir besteye değer verilmeli, oluşturulan ürünün estetik olarak zevk vermesi yaratıcı olarak nitelenmesinde bir unsur olmalıdır. Son olarak bir yaratıcı müzikal ürünün yanlış ve doğru cevapların olmadığı yerlerde en iyi şekilde üretildiğini belirten yazarlar, öğretmenlerin dış baskıların veya parametrelerin en az olacak şekilde etkilediği bol fırsatlar sağlamalarını gerekli olarak görmektedirler.

Yer perspektifi odaklı olarak yazarlar, “yer”in öğretmenler için kendi müzik sınıfları olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi yılları süresince çocuklara müzik materyalleri açısından zengin bir ortam sağlanmalı ve birçok müzikal şarkı ve stil tanıtılmalıdır. Büyüdükçe yaratıcı bestenin nasıl yapıldığını merak edecek olan çocukların bir akoru nasıl oluşturacaklarını, tınları belirli bir müzikal etki yaratıcı olacak şekilde nasıl birleştireceklerini ve daha da fazlasını bilmeleri gerekmektedir. Bu zaman dilimi boyunca “yer”, keşif yapabilmek ve sesleri bir araya getirebilmek için zengin olmalıdır ve öğretmenlerin kompozisyon ve doğaçlama için kullanılacak olan materyallerdeki rehberliği büyük önem taşımaktadır.

Yukarıda belirtilmiş dört unsurun müzik sınıfında yaratıcı aktiviteler geliştirebilmede iyi bir başlangıç noktası olduğunu belirten yazarlar, yaratıcı düşünmeyi müzik öğretme felsefesinin genel bir ögesi olarak kullanmak için aşağıdakileri önermektedirler:

İlk olarak müzik öğrenmenin ve öğretmenin önemli bir ilkesi “seste düşünme” ile ilgilidir. Müzik öğretmenleri öğrencilerin sesi hayal etmesini sağlayacak fırsatlar sağlamalıdır. Toplu bir sınıfta öğrencilerin doğaçlama veya beste yapmalarını veya bir lise müzik sınıfında müziği yeni bir yolla dinlemelerini sağlayarak bir öğretmen öğrencilerin seste yakınsak ve ıraksak düşünme becerilerini görebilme fırsatı bulabilir. Provalarda “Tubalar flütlerden daha çok melodiyi belli ederse nasıl duyulur” ya da “Bunun bir rock grubunun stiliyle çalındığını hayal edebilir misiniz?” gibi sorular sorulması çocukların müzikal düşüncelerini daha yüksek bir seviyeye çıkaracaktır. Yeni bir şekilde dinleme teşvik edilmelidir, örneğin öğrencilerin çevrelerindeki seslerin daha çok farkında olmalarının istenmesi veya “bulunmuş” seslerin müzikal ihtimallerinin ne olduğunu sorulması gibi.

İkinci olarak çocukların hem yakınsak hem ıraksak yollarla sesleri hayal etmesinin ve kullanılmasının istenmesi doğal olarak “estetik karar verme”yi sağlamaktadır. Örneğin, yeni bestelenmiş bir melodi kapsamında bir armonik eşliğin nasıl çerçevelenebileceğini, arkadaşı tarafından yapılan doğaçlamadaki düşünceyi genişletebileceğini, ritardandoya on beşinci ölçüde mi yoksa bir sonraki ölçünün ortasında mı başlanabileceğini, ya da sadece orkestral renge nasıl ulaşıldığını anlayabilmek için Berlioz’un Fantastik Senfonisi’ndeki karışık bir pasajı ikinci veya üçüncü kere dinleyerek nasıl düşünüleceğini içeren uygulamalar estetik karar vermeyi geliştirecektir. Her zamanki

öğretme stratejilerinin yapısına, özellikle yaratıcı aktivitenin kapsamı içerisinde, estetik karar verme uygulamaları yerleştirerek, öğretmenler öğrencilerin müzikte hissetmeyi keşfetmelerine yardım edecek fırsatları çoğaltabilirler. Kendi müziklerini veya müzikal yorumlarını yaratarak, öğrenciler notaların ardındaki müziğin gücünü ve anlamını hissedebilirler.

Üçüncü olarak müzik eğitimi felsefesini, müzikte yaratıcı düşünmeyi öz bir element olarak sayarak arılaştırmada öğretmenler “yetenek oluşturmayı yaratıcı düşünme ile birleştirme”lidirler. Hayal etme ve beyin fırtınası tekniklerinin müzik sınıfına adapte edilmesiyle yaratıcı düşünme süreçleri geliştirilebilir. Müzik eğitimi programı yapısının müzikal yaratıcılık etkinliklerine daha fazla zaman ayıracak şekilde yapılandırılması daha derin bir kavramı beraberinde getirecektir.

Dördüncü olarak geliştirilen tüm bu felsefenin en doğru şekilde “değerlendirilme”si gerekmektedir. Geleneksel kalem kağıt değerlendirmesinin yanı sıra, seste düşünme, estetik karar verme ve yetenek oluşturmayı yaratıcı düşünme ile birleştirmenin gelişimini izleyebilmek için bir ürün ve bunun gibi birçok çeşit değerlendirme araçlarından yararlanmak gerekmektedir. Yaratıcı proje merkezli sabit öğrenci dosyaları, yaratıcı düşünme aktivitelerini belgelemekte kullanışlı olacaktır. Bu başarı portföylerinin çok büyük ve idaresi güç olması gerekmez ancak öğretime odaklı ve öğretim kapsamlı olması gerekmektedir. Bu şekilde bir değerlendirme planı kullanan bir öğretmen esnek olmalı ve bu ürünleri öğretim sürecinin gerekli bir parçası olarak kabul etmelidir.

Elliott’a göre (1995), *spontane orijinallik* ile yaratıcılık birbirine karıştırmamalıdır. Çocuklardaki spontane orijinalliğe değer verilmeli ve beslenmelidir, daha sonra yaratıcı başarıda rol oynayabilir. Ancak spontane orijinallik tek başına yaratıcılık anlamına gelmez. Tüm çocuklar orijinal olabilirken, hepsi sadece eğilimleri olduğu için veya kendilerine özgü sesler ürettikleri için müzikal olarak yaratıcı sayılamazlar. Yaratıcı gayretler maksatlardır; yaratıcı bir performans veya doğaçlama eğitimsiz bir gözlemci tarafından bir *çocuk oyunu* gibi görülebilir ancak *çocuk oyunu* tanımı gayretin bilgi verici ve amaç doğrultulu doğasını yanlış şekilde tanımlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin tüm yaptıklarını yaratıcı olarak değerlendirmekten kaçınması, müzikal rekabetin ve müzisyenliğin geliştirilmesi açısından değer taşımaktadır.

Elliott'a göre, müzik alanındaki yaratıcı başarının temelinde bilginin çok boyutlu formu olan *müziyenlik* yer almaktadır. Bir alandaki uzman veya usta aşamadaki bilgi, yaratıcılığı meydana getirmekte ve iletmektedir. Bestecilik, düzenleme, doğaçlama, performans ve yönetme aktivitelerinde, müzik yapanlar sözdizimsel ve sözdizimsel olmayan kurallar ve stratejiler, anlamlı müzikal adetler ve/veya açıklamalı stratejiler kapsamında müzikal düşünceler üretmekte ve seçmektedirler. Yaratıcı başarıda diğer bir anahtar *problem bulmadır*. Müziyenliğin usta bir aşaması sadece müzikal olanakların üretilmesini ve seçilmesini mümkün kılmaz, ayrıca müzikal anlamlılığın olabilirliğini taşıyan problemlere ve fırsatlara karşı tetikte olunmasını sağlamaktadır. Konu alanlı bilgiye (müziyenlik) yüksek düzeyde sahip olan müzik öğretmenleri öğrencilerinin yaratıcı gelişimlerinin ve başarılarının sağlanmasına yardımcı olurlar çünkü öğrencilerinin yaratıcı yorumlar, doğaçlamalar ve besteler üretmedeki çabalarını nerede ve nasıl yönlendireceklerini bilirler.

Yazar, *müzikal hayal gücünün*, artistik ve yaratıcı müzikal başarı için bir kişinin ihtiyaç duyduğu müziyenliğin bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Hayal etme müziyenlikte ve müzikal yaratmada bir çok açıdan önemli rol oynamaktadır. Yaratıcı müziyenler için hayal etme; bestelemeye ve performansta gerçekte var olan bir sesin sözsüz imajına sahip olmayı, bestelemeye bir melodinin alternatif yollarla notaya alındığında nasıl duyulduğunu; bestelemeye, performansta, doğaçlamada veya yönetmede yeni ihtimalleri zihinlerinde canlandırmayı içermektedir.

Elliott, müzikal yaratımları ve çalışmaları değerlendirmenin müzik öğretmenin ve öğrenmenin düzenli bir ögesi olduğunu belirtmektedir. Değerlendirmede müzik eğitimcilerinin bireysel çalışmaları hem artistik ve yaratıcı değerleri bakımından, hem de eğitimsel doğruluk veya uygunluk açısından ele almaları gerekmektedir.

Yazar, müzikal yaratıcılığın geliştirilmesinde altı tane ilke belirlemiştir:

- a. Müzikal yaratıcılığı oluşturma ve iletme, *müziyenliğin* oluşturulması ve ilettilmesine dayanmaktadır. Öğrencilerin gerçek problemler ve projelerle meşgul olmalarını sağlamak, öğrencilerin fazla miktarda dikkat göstermesini hedeflemek, ilerleyici problem çözme ve problem bulma durumları yaratmak gibi etkinliklerin

yanı sıra, öğrencilerin o anki anlama seviyelerinin artması ile birlikte yaratıcı müzikal olabirliklerin bulunması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

- b. Müzikal yaratıcılığın geliştirilmesi, risk almaya teşvik eden yeni düşünelere açık bir öğrenme ortamı ve yaratıcı sonuçlara ulaşmak için öğrencilerin çabalarının yapıcı bir değerlendirmesini gerektirmektedir.
- c. Öğrencilerin, bireysel olarak veya gruplarında icra etmek üzere yeni müzikal çalışmaları araştırmaları ve seçme; yorum, doğaçlama ve bestecilikteki problemlere karşı çoklu yaklaşımlar üretme; yeni yorumlar planlama; müzikal düzenlemeler için planlar ve taslaklar üretme ve verilen beste veya düzenlemeleri edite etme gibi zahmete değer müzikal projelerle meşgul olmaya teşvik edilmesi gerekmektedir.
- d. Öğrenciler, performans ve besteleri üstünlükleri ve yaratıcılıkları bakımından ilgili tüm boyutlarda değerlendirmeye teşvik edilmelidir. Böylece öğrenciler en yaratıcı olabirliğe sahip olan müzikal fırsatları seçmedeki becerilerini geliştirecek müzikal değerleri geliştirebileceklerdir.
- e. Müzikal yaratıcılık için müzik eğitimi; öğrencilerin üretmeleri, seçmeleri, yeniden çalışmaları için sürdürülen dönemleri ve öğrencilerin performanslarını, doğaçlamalarını, yorumlarını, bestelerini veya düzenlemelerini edit etmelerini gerektirmektedir.
- f. Yaratıcı müzikal sonuçlar üretme esnasında, öğrencilerin motivasyonuna ve eğlencelerine abartılı şekilde hayranlık duyarak, etraflarında dolaşp durarak veya egemen olarak zarar vermektan kaçınılmalıdır. Öğrencilerin artistik ve yaratıcı başarılarına rehberlik etmede müzik öğretmenin gururlu bir anne, engelleyici bir baba veya her şeyi bilen bir ağabey değil; bir koç, danışman ve bilgili bir eleştirmen rolünü üstlenmesi gerekmektedir.

Barnes (2001), ülkesinin ulusal eğitim programında besteciliğın ve yaratıcı aktivitelerin geniş bir yer tuttuğunu belirterek; ilkokul düzeyinde beste ve doğaçlama eğitimi verilecekse, bunun için nitelikli ve kendine güvenen uygulayıcılara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Yazar, oyun ile birlikte müzikte yaratıcılığın kendiliğinden gelişebileceğini, müzikal şekilde doğaçladığımızda aslında seslerle oynadığımızı ve

çoğu çocuk için besteciliğin müzikal oyunları oynamalarına izin vermemizle başladığını vurgulamaktadır.

Yazar, sınıf içinde müzikal yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmeye yönelik, bazı okullarda karşılaştığı uzmanlık gerektirmeyen ama yaratıcı ekolü en iyi şekilde yansıttığına inandığı çeşitli etkinlik örnekleri sunmuştur:

1. Birinci sınıftaki öğrencilerin tecrübe etmesi için sınıf enstrümanlarından, ev yapımı enstrümanlardan ve başka ses kaynaklarından oluşan bir ses masası oluşturulabilir. Öğrenciler sesleri keşfedecekler ve sınıf hikayelerinde ve betimlemelerinde birleştireceklerdir. Öğle boyunca küçük öğrenci grupları masayı ziyaret edecekler, seslerle oynayacaklar ve masaya iliştilmiş olan basit bir kağıt yaprağa izlenimlerini aktaracaklardır.
2. Yeni hayat ile ilgili bir milenyum projesinin parçası olarak, her sınıf “yumurta” ile ilgili bir konu seçecekler ve konuyla bağlantılı olarak müzik yapacaklardır. Üçüncü sınıflar büyüme temasını seçecekler, büyümenin ve civcivin yumurtadan çıkmasının sesini perdesiz perküsyon çalgılarıyla tarif edecekler, daha sonra birleşmiş üç besteyi bir araya getireceklerdir. Dördüncü sınıflar Paskalya yumurtaları seçecekler ve müzikal ses efektleriyle kaybolan ve bulunan bir yumurtanın oyunlaştırılmış hikayesini canlandıracaklardır. Beşinci sınıf öğrencileri yumurtaların yapısına konsantre olacak ve yumurtaların şeklini ve iç yapısını yansıtmak için bir sınıf bestesi yapacaklardır; tüm parça yumurta şeklini almış olan izleyiciler tarafından yapılan kabuk çatırdaması sesiyle etrafı sararak dolaşacaktır. Altıncı sınıflar dansın eşlik ettiği en etkileyici yağda pişirilmiş yumurta müziğini yapacaklardır.
3. Evlerle ilgili bir yerel tarih çalışmasına başlamadan önce, Dover Kale’sinin kocaman ve yankılı ortaçağa özgü ambarında yirmi sekiz tane yedi yaş çocuğu blok flütler ve perdesiz perküsyon çalgılarıyla duracaklardır. Her çocuk ikinci katın her tarafında (kapıların arkası, şömineler, yatak odaları, spiral şeklindeki merdivenler, kapılar arasındaki geçiş yolları) saklanacaklardır. Merdivenlerdeki sınıf öğretmenin işaretini üzerine bir ses mesajı (Bir yabancı geliyor ritminde) çocuktan çocuğa merdivenlerle yukarı çıkarak geçiş yollarını geçerek odadan odaya

geçiş yapar. Daha sonra dört gruba bölünen öğrenciler bir yetişkin tarafından onlara okunan masala atmosferik bir ses hikayesiyle eşlik etmeleri amacıyla bir yetişkinle birlikte enstrümanlarıyla bir hole, geçiş yoluna, merdivene ve küçük bir yatak odasına gönderilirler. Müzikleri taşların içinden gelen özgün titreşimlerden yararlanacaktır.

4. Viktoryanlarla (Kraliçe Victoria döneminde yaşayanlar) ilgili çalışmalarının bir bölümü olarak yaptıkları buharlı tren ziyaretinden sonra sınıfın yarısı daire şeklinde dizilirler, her çocuk henüz duyulan buharlı trenin grupça canlandırılmasında sırayla kendi özgün seslerini eklerler. Bir öğrenme destek asistanı vuruşlardaki nabzı tutar ve öğrenciler onların ritmik seslerini keşfederler. Öğretmen dört farklı ritim seçer ve öğrencilerin her farklı tren sesinin mucidini takip ederek vagonları oluşturmasını ister. Tren seslerinin kontrpuanını bir görsel canlandırma olarak icra ederek mekan boyunca ilerlerler.
5. Müziğin elementlerinin planlı bir tanıtımı için iki ayrı okulun dahil olduğu bir projeye rehberlik eden bir öğretmen tarafından beste seansları eklenir. Orta düzeydeki bir ilkokul sınıfı ile öğrenme güçlüğüne sahip benzer yaşlarda çocukların oluşturduğu bir sınıf bir daire şeklinde dururlar ve ritim oyunları ve müzikal verkaç, ritm -kopyalama, tonların basit parçalarını tekrarlama oyunları oynarlar. Aktiviteler daha sonra çocukların doğaçladığı ritimler, melodiler veya tonlardan oluşan ve ilgili fakat orijinal şekilde yanıtlanan çiftler tarafından yapılan soru ve cevap egzersizlere dönüştürülürler. Başka bir gün grup sade enstrümantal sesler dinleyerek amaçlanan besteye en uygun şekilde varyasyonları yapar ve seçerler. Sesleri keşfeden, basit yapılarla oynayan ve bir şefle müzikal cevapları uygulayan çocuklar, daha sonra gruplar halinde asıl bestecilik aktivitesine başlarlar. Kaydedilmiş örnekleri dinledikten sonra “üzüntü”, “saat fabrikası” veya “yağmur ormanı” gibi temalarla ilgili müzik bestelerler. Gruplara müziklerini kaydetmek için A3 boyutunda basit nüshalar verilir, böylece yapılan beste sınıfın diğer kısmına icra edilebilecektir. Orkestral enstrümanları çalabilen çocuklar sonunda yedi parçayı bir araya getirecek olan kendi rondo temaları üzerinde çalışırlar.

Barnes, tüm bu müzikal yaratıcılık aktivitelerinin (a) müzikal enstrümanların sayısının genişliği (b) müzik elementlerinin öğretmen tarafından anlaşılması ve (c) kendine

müzikal olarak güvenen uzmanlar ile gerçekleştirilebileceğini belirtmekte ve öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin de yaratıcı düşünemesinin önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Lehmann, Sloboda ve Woody (2007), klasik müzik performansında öğretmen ile yapılan *resmi öğrenmenin* hayati bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Neredeyse tüm besteciler bir öğretmen ile bir veya bir başka noktada teori veya beste eğitimi dersleri almışlardır. Caz, rock ve popüler türlerde, müzisyenler ayrıca doğaçlama seansları (caz müzik) esnasında veya provalarda resmi olmayarak birbirlerini eğitmektedirler. Bu gibi ortamlarda model olarak öğrenme, deneme ve diğer müzisyenlerden geribildirim alma, birebir öğrenme içinde yer almaktadır. Ayrıca, beste ve doğaçlama ile ilgili bazı unsurlar bir çalgı çalabilme ile kolayca öğrenilebilir. Kuşkusuz çok sayıda klasik piyano eseri çaldıktan sonra herhangi bir amatör, basit bir ifade tarzına uygun sol el eşliği çalmayı öğrenecektir. Her zaman resmi olmayan öğrenme için fırsatlar olacaktır, ancak, daha üst seviyede ve nitelikli bir performans aşamasına ulaşılabilmesi için ayrıca bir resmi eğitim alınması önem taşımaktadır. *Müzik dinlemek* ayrıca işitsel yeteneklerin şekillenmesi ile birlikte üretici becerilerin beslenmesini sağlayan temel bir aktivitedir. Dinlemek beklentiler yaratmakta ve bu beklentiler, sırası geldiğinde müzik üretmekte kullanılmaktadırlar.

Moore (1990), müzik sınıfında yaratıcılığı kullanmak isteyen müzik eğitimcilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, müzikte yaratıcı düşünmenin çocuklardaki tüm gelişim devrelerinin farkında olması gerektiğini belirtmektedir. Yazar, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini müzik dersinde besleyebilmek için eğitimciler tarafından kullanılacak bazı spesifik strateji örnekleri sunmuştur:

1. Öğrencilerin bireysel olarak değişik çalgıları keşfetmeleri için serbest vakit ayrılabilir, böylece öğrencilerin hem çalgı çalma becerilerinin gelişmesi hem de hassas duyma becerileri gelişmesi sağlanmış olacaktır.
2. Öğrenciler kısa doğaçlamalar yapmaya ve bunu grupça seslendirmeye teşvik edilebilir. Böylece müzikal memnunluk sağlayacak bireysel yaratıcı çabalar desteklenmiş olacaktır. Yazar ayrıca, bazen özel bir parametrenin (ritm deseni,

metronom sayısı gibi) verilmesinin özellikle yaratıcı olmayan çocukları çok fazla seçenek olmasının yol açtığı bunaltıcılıktan kurtaracağını belirtmektedir.

3. Öğrencilerden bilinen bir şarkının yeniden yaratılması istenebilir. İnce ve kalın perde, hızlı ve yavaş tempolar veya düzenli ve düzensiz ritmlerden oluşan temel bir müzikal içerik açıklanarak önce grupça sonra da bireysel olarak bilinen şarkıyı değiştirmeleri teşvik edilir. Her öğrencinin şarkıyı değişik şekilde şarkıyı sunmaları sağlanır.
4. Öğrencilerin yeni bir müzikal ses kaynağı ve çalgısı hayal etmeleri ve hayal ettikleri müzikal enstrümanı çizmeleri veya grafiklemeleri istenir. Daha sonra bazı pratik değişiklikler yapılarak bu enstrümanların yapılması ve sınıfta denenmesi sağlanabilir.
5. Daha üst sınıftaki ilkökul öğrencilerine onların tanıyabileceği çevresel sesleri içeren müzik kayıtları dinletilebilir (örn. Paul Winter’ın eserindeki kurtun ağlayışı, Beatles’ın Yaşamda Bir Gün şarkısındaki çalar saat sesi).Öğrencilerden kendi örneklerini getirmeleri istenebilir.
6. Öğrenciler, kendi sesleri, konuşmaları, vücut ritimleri ve sınıf çalgıları gibi çevresel sesleri veya ses kaynaklarını kullanabilecekleri bir beste hayal etmeye ve tanıtmaya teşvik edilebilir.
7. Yaratıcı uygulamalara güçlü bir eğilim ve ilgi gösteren öğrencilerden bir müzikal düzenleme yaratmaları, bir solo doğaçlamaları, bir melodi yazmaları veya bir okul şarkısına yeni bir giriş, ara müziği veya koda eklemeleri istenebilir. Bu öğrencilerin düşüncelerinin sınıfça dinlenmesi de ayrıca sağlanabilir.

Robinson, Bell ve Pogonowsky (2011), yaratıcı müzik stratejisini tanımladıkları ve açıkladıkları araştırmalarında yedi adımdan oluşan bir müzik eğitim modeli sunmuşlardır. Yazarlar, yaratıcı müzik stratejisini “doğaçlamanın, bestelemenin ve bunları izleyen eleştirel yansımanın müzikal kapsamı aracılığıyla genel müzik öğrencilerine rehberlik etmede kullanılan dinamik, esnek ve yeni adımlı bir model” olarak tanımlamışlardır. Bu müzikal davranışlar, öğrencilerin yaratıcı, eleştirel ve

analitik şekilde düşünmelerine yardım ederek onların daha derin kavramsal anlayışlara ve müzikal bağımsızlığa sahip olmalarını sağlamaktadır.

Yazarlar, öncelikle öğrencilerin yaratıcı süreçte başarılarını arttıracak dört önkoşuldan bahsetmektedirler. Bu önkoşullar aşağıda yer almaktadır:

1. Yaratıcı şekilde öğretmek için yaratıcı olmak gerekir
2. Öğretmenler, düşünmeyi harekete geçiren açık uçlu müzikal sorular sormalıdır.
3. Müzik eğitimcileri sahne önünde bulunmak yerine bir rehber rolü üstlenerek sınıflarının kültürünü oluşturmalarıdır.
4. Güvenli ve besleyici bir ortam oluşturmak için daha fazla özen gösterilmelidir.

Yazarlar yaratıcı müzik stratejisinin yedi adımını ise

1. Dersi başlatacak olan bir konunun tanıtılmasını ses araçlarını kullanarak konuyu daha iyi anlamaları için fırsat yaratılmasını içeren *başlangıç noktası*,
2. Öğrencilerin müzikal olarak araştırma yapmalarını sağlayan *açık uçlu sorular*,
3. Bir öğrenci kendi müzikal düşüncelerini önerirken diğerlerinin düşünmeye ve açık uçlu sorulara cevap aramaya devam etmesini içeren ve öğrenciler düşünce üretmekten yorgun düşene kadar devam eden *beyin fırtınası*,
4. Öğrencilerin kendi bireysel seçimlerini açıklamalarını ve seslendirmelerini içeren *kişisel keşif*,
5. Her öğrencinin bestelediği bir müzikal düşünceyi sunduğu *yönetilmiş ve planlanmış doğaçlama*,
6. Öğrencilerin kendilerini eleştirmelerini ve yarattıkları ürünü yakınlarına dinletebilmelerini sağlayan *kayıt*,
7. Dinleme, tartışma ve analiz yoluyla eleştirel düşünme becerilerini geliştiren *yansıtıcı analiz* olarak belirlemişlerdir.

Priest (2002), 1960'ların başlarından itibaren müzik eğitimi alanındaki liderlerin yaratıcılığın geliştirilmesi için çağrı yaptığını ancak öğretmenlerin besteleme gibi aktivitelerde zaman ve performans kaybı yarattığı endişesiyle buna sıcak bakmadığını belirtmektedir. Araştırmaların ise bunun aksini gösterdiğini vurgulayan Priest, enstrüman sınıflarında yaratıcı düşünmenin geliştirilebilmesi için öğretmenlere

1. *Fırsatlar önermeyi* - öğrencilerin yaptıkları doğaçlama ve besteleri paylaşma imkanı sunmalarını, yarattıklarını çalabilmeleri ve kaydedebilmeleri için zaman ve uygun mekan yaratmalarını, zamanla yarattıkları doğaçlamaların öğrenci portföyünün bir kısmını oluşturacak şekilde gelmesini sağlamalarını,
2. *Örnekler sağlamayı* - öğrencilerin bir besteyi yeniden düzenlemelerini sağlamalarını, metot kitaplarında öğrenilen seslerle başlayarak doğaçlamayı adım adım ilerletmelerini, bilinen bir melodiye bir doğaçlama eklemelerine gerektiğinde tavsiyelerde bulunarak rehberlik etmelerini,
3. *Kontrolü paylaşımlarını* - çalışılan etüt esnasında soru ve cevap egzersizleri için fırsatlar yaratarak doğaçlama ve besteleme için bunu bir araç olarak kullanmalarını, kullanacakları perdeleri belirtme ya da özel bir ritmik bir uzunluk isteme gibi küçük limitler koymayı denemelerini, öğrencilerin grup doğaçlamalarına kontrol vermeyi,
4. *İfade bütünlüğü sağlamalarını* - öğrencilerin yaratmakta oldukları ürünü düzenli olarak (öğrenci-besteci, bir öğretmen, bir bilgisayar ya da başka bir öğrenci tarafından seslendirilmesiyle) dinlemelerini sağlamalarını, öğrencilerin nota yazımı öğrenmeden önce nota bilmeden ne yapabildiklerini keşfetmelerini sağlamalarını,
5. *Standartları yüksek tutmayı* - bestelemeye bir kriter belirlemeyi ve öğrencileri kendi kriterlerini oluşturmaya teşvik etmelerini önermektedir.

Graham (1998), performansta yaratıcılığı geliştirmek için, öğretmenlerin ve öğrencilerin sadece akort ve parmak numaralarını değil spontane olarak yorum ve yorumsal tercihleri tartıştığı bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu amaçla, performansta yaratıcılığı geliştirmek için aşağıdaki stratejileri önermektedir:

- Performans örneklerinin karşılaştırılması

- Performansta yorum seçiminde aykırı düşüncelerin desteklenmesi ve denenmesi
- Değişik bölgelerin ve kültürlerin müziği ile performans çalışmalarını inceleme
- Müzik grubu içinde yaratıcılık (düet)
- Müzik notasyonunun potansiyeli ve limitlerinin farkında olunmasını sağlayarak öğretim

Graham, performansta yaratıcılığa ve bunu destekleyen aktivitelere odaklanılmasının önemini savunmakta ve öğrencilerin kendilerini anlatım aracı olarak kullandıkları müziği gerçek anlamıyla icra etmeleri ile kendi kişiliklerini yansıttıklarını belirtmektedir.

Berkley (2001), araştırmasında ortaokul öğrencilerinin besteleme öğretimini, sınıf gözlemine ve öğretmen düşüncelerine dayanarak ele almıştır. Araştırmada yer alan bulgular, araştırmacının doktora projesinde kullandığı on bir okulda öğretmenlik yapan on beş öğretmenin yaptığı tartışmalardan, görüşmelerden, anketlerden ve Öğretmen Yetiştirme Kurumu'ndan temin edilmiş bir tartışma grubundan derlenmiştir. Araştırmacı, besteleme eğitiminin öğretmenin bir besteci olarak ustalığa sahip olması ve hem kendi hem de öğrencilerin öğrenme sürecini kavramalarını gerektirdiği sonucuna varmıştır. Araştırmada ayrıca günümüzdeki çalışmaların çoğunluğunun öğrencilerin o an nasıl beste yaptıkları ve nasıl beste becerileri geliştirdiği konularını içerdiği, ancak öğrenme aşamasının dinamizmini açıklamaya yetmediklerini, birçok çalışmanın öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin temel önemine değinmediği belirtilerek; etkili besteleme eğitiminin, öğrencilerin profesyonel bir bestecinin çalışmalarında kullandığı tavıra yakın bir şekilde bestelerini üretmede, gerçekleştirmede ve göstermede kullanmaları gereken düşünme ve pratik becerileri verdiği vurgulanmaktadır. Araştırmacı son olarak her şeyin umulduğu gibi olamayacağı ihtimalinden bahsetmiş, en yetenekli orta okul çocuklarının bile bestelerinin bütünüyle yeterli olan yetişkinlerle aynı düzeyde olamayacağını, üretilen bazı bestelerin tutarsız ve eksik olabileceğinin unutulmaması gerektiğini belirtmiş ve durumu şu şekilde özetlemiştir: “Bazıları kendi yollarında ilerleyecek, bazıları ise denemekten vazgeçeceklerdir, ama hepsi deneyimden yarar sağlayacaktır”.

Strand ve Newberry (2007), öğretmenlerin kendi kelimeleriyle sınıfta beste, organize ve proje geliştirmenin önemi ile ilgili düşüncelerini ve besteleme aktivitelerinde öğrencilerinin ne öğrenmelerini istediklerini aktardıkları bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenler, yaratıcı ifadeyi geliştiren beste etkinlikleri olarak *keşfetme*, *doğaçlama* ve *kendi yarattıkları müzikal düşüncelerle ilgili seçimler yapma* etkinliklerini belirtmişlerdir. Etkinlik talimatları, öğrencilerin kendilerini müzikal olarak ifade edebilecekleri fikirlerden oluşmakta ancak öğrencilerin kendi seçimlerini sınırlayıcı çok az ilkeyi içermektedir. Bazı etkinlikler hem ses keşfini hem kişisel keşfi birleştirmektedir. Bir öğretmen, öğrencilerin gruplara bölüdüğü ve her grubun bir kavanozdan “ruh hali kartı” (örn. korkmuş, üzgün, kızgın, kaçmaya çalışan) çektiği bir projesini paylaşmıştır. Öğrenciler kartları çektikten sonra enstrümanlar üzerinde keşifler yapacak ve ruh halini yansıtıcı bir beste yaratacaklardır. Öğretmenler, bestenin karar vermeye teşvik ederek, motivasyonu arttırarak ve kişisel ifadeyi geliştirerek öğrenmeyi çoğalttığını belirtmişlerdir. Ancak, verilen talimatlara rağmen, öğrenciler düşüncelerini genellemek için yardıma gereksinim duymaktadırlar. Öğretmenler tarafından önerilen bir diğer ilham verici iki etkinlik daha araştırmada yer almaktadır: Bunlardan birincisi bir şiir verilmesi ve öğrencilerin şiirin ritmini kullanarak veya şiiri bir melodiye çevirerek karşılık vermeleri etkinliğidir. İkincisi ise bilinen bir şarkının ele alınıp öğrencilerin bu şarkıyı çeşitlemeleri, süslemeleri veya bir eşlik yaratmalarının istenmesidir. Araştırmacı, ayrıca öğretmenlerin sınırlı zaman, kaynaklar, büyük sınıflar ve sınıf besteciliğine dahil etmek için gerçekleştirilmesi gereken çok sayıda ön öğrenme gibi birçok engeli aşmaları gerektiğini; çalışmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği üzere, bu problemleri çözebilmek için öğrencileri motive etme ve müzikal yaratıcılığı geliştirme esnasında genel müzik programına besteciliği eklemek için birçok yol olduğunu vurgulamaktadır.

Ruthmann (2008), bir müzik teknoloji laboratuvarında öğretme ve öğrenme durumunun incelendiği bir vaka çalışması yapmıştır. Geri bildirim ve besteleme girişiminin doğasına odaklanılmış olan çalışmada; bir öğretmen (Mary), bir öğrenci besteci (Ellen) ve Ellen’in sınıf arkadaşlarının bir film müziği besteleme deneyimi sırasında yaşanmış tecrübeleri izlenmiştir. On hafta boyunca süren eğitim süresince, sınıfın ön tarafına bir, arka tarafına iki adet kamera yerleştirilerek çekim yapılmış, araştırmacı bizzat kendisinin de bulunduğu ve notlar aldığı derslerin sonrasında öğretmenle görüşmeler

gerçekleştirmiştir. Vakada, öğretmen Mary öğrencilerin bilgisayardaki müzik programı aracılığıyla Yüzüklerin Efendisi: Batıda filminden bir sahneye uygun olan bir müzik bestelemelerini istemiştir. Öğrenci Ellen, besteyi tamamladıktan sonra öğretmene dinlettirerek geri bildirim istemiştir. Öğretmen, yapılan bestenin bir kısmını sahneye uygun bulmadığını belirtmiş ve sahnedeki ilerleyişe kendi uygun bulduğu armonik yapıyı yerleştirmesinin doğru olacağını söylemiştir. Ellen öğretmenin eleştirilerinden sonra kısa bir içe kapanma dönemi geçirmiş, sahneyi kendi algılayışına göre müzikleştirmekte diretmış ve finalde öğretmen de besteyi istediği gibi tamamlamasının bir sakıncası olmadığını belirtmiştir. Araştırmacı, Ellen'in ne yapılacağına söylenmesinden çok tavsiye ve yardım isteği ile öğretmenle iletişime geçtiğini gözlemlemiştir. Bu gözlem doğrultusunda öğretmenin öncelikle öğrencinin ne amaçla (eleştiri, övgü, yardım, tavsiye) geri bildirim istediğini anlamaya yönelik iletişime geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin kendi eğitimsel amaç ve hedeflerini gerçekleştirmenin yanında öğrencilerin müzikal amaçlarını anlamaya yönelik çaba göstermelerinin çocukların besteciliğini geliştirmede ve desteklemede başarıyı arttıracığını vurgulamıştır.

Crow (2008), çalışmasında müzik öğretmeni olmak için son basamak olan bir yıllık lisans üstü eğitim görmekte olan 18 katılımcının eğitim programı içindeki müzikal yaratıcılık ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla müzik öğretmeni adaylarına öğretmenlik deneyiminden önce ve sonra anket formu (n=18) ve görüşme tekniği (n=16)⁸ uygulanmıştır. Öğretmenlik deneyimi öncesi uygulanan anket, öğretmen adaylarının müzikal yaratıcılık ile ilgili tecrübe, görüş ve beklentilerini belirlemeyi amaçlayan kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeler ise öğretmenlik deneyimi öncesi her bir katılımcıya yaklaşık otuz dakika boyunca uygulanarak ses kaydına alınmış, daha sonra araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Sonuçlar, sınıfta müzikal yaratıcılığa ilişkin algılarda bir ikiye bölünme sorunu olduğunu göstermiştir. Örneğin, bazı katılımcılar müzikal yaratıcılığı gelişen genel hayat becerileri olarak görürken, diğerleri müzikal kavrama için bir yol olarak görmektedirler. Sonuçlar ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin birçok nedenden dolayı yaratıcı sınıf şartlarında öğretirken ve öğrenirken kendilerini az donanımlı veya zayıf

⁸ Çalışmada, anket uygulanan adayların görüşmede iki sayı eksildiği belirtilmiştir.

hissettiklerini göstermektedir. Araştırmacı bu sonuçlara dayanarak, öğretmen adaylarının müzikal yaratıcılığı daha net algılayabilmesi için yaratıcılığı giderek temeline oturtan programda, “yaratıcı müzik eğitimi”nin anlamına açıklık getirilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca öğrencilerin yetenek, destek, kaynak eksikliğinden veya yaratıcı ortamın doğasından kaynaklanan nedenlerle yaratıcılık ortamlarında zayıf hissetmedikleri güvenli ve istek dolu bir sınıf ortamı sağlanması için tartışma ve araştırma yoluyla çözüm üretilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Araştırmacı son olarak öğretmenin müzikal yaratıcılığa ilişkin rolünün belirlenmesinin gerekliliğini, öğretmenlerin hangi becerilere sahip olmaları ve nelere destek vermeleri gerektiği sorularını sorarak vurgulamıştır.

Odena ve Welch (2009), belirli bir kısmında altı İngiliz orta öğretim müzik öğretmenine başvurdukları dört yıllık bir vaka analizine dayalı çalışmaları sonucunda “öğretmenlerin müzikal yaratıcılığa ilişkin düşüncelerinin genel bir modeli”ni oluşturmuşlardır. Veri elde etmek için video teminli görüşme tekniğini ve Müzikal Kariyer Alanı anketini içeren nitel yaklaşım kullanılmıştır. Kullanılan teknik, katılımcı öğretmenlerin durumlarını evrensel ifadeler kullanmak yerine her birine ayrıntılı olarak yoğunlaşarak tanımlamayı amaçlamaktadır. Yayınlanmış ve yayınlanmamış önceki çalışmaların da incelendiği araştırmanın sonuçları, daha yaratıcı bir öğrenme alanı oluşturmak için öğretmenlerin değişik müzik stilleri ile ilgili pratik bilgiye sahip olmalarının öneminin altını çizmiştir. Çalışma ayrıca, müzik eğitimcilerin yeterli besteleme deneyimine sahip olmaları gerektiği ve öğrencilerin besteleme süreçlerinde onlarla ilgilenmeleri gerektiği önerilerini desteklemektedir. Araştırmadaki katılımcıların değişik görüşlerini paylaşması sonucunda çeşitli öğretme ve müzikal deneyimlerin birleştirildiği bu modele dayanarak, yeni öğretmenlerin eğitimcilik hayatlarına güvenli bir başlangıç yapmaları için bir kılavuz plandan yararlanması tavsiye edilmektedir.

Tüm bu çalışmalar ışığında; araştırmacıların ve yazarların, müzikal yaratıcılığın geliştirilmesi için derslerin besteleme, doğaçlama ve yaratıcı müzik dinleme etkinlikleri ile zenginleştirilmesini, öğretmenlerin baskıcı olmamak kaydıyla destekleyici ve yol gösterici olmasını ve öğrencilerin çeşitli müzikal materyaller kullanabildikleri ve müzik yapmaktan keyif aldıkları renkli bir ortamda eğitim görmelerinin sağlanmasını tavsiye ettikleri söylenilebilir.

2.2.3. Müzikal Yaratıcılık Sürecinin Anlaşılmasına Yönelik Araştırmalar

Araştırmacılar, müzikal yaratıcılığın doğasını keşfedebilmek amacıyla, öğrencilerin beste yapma, doğaçlama veya problem çözme süreçlerini incelemişlerdir.

DeLorenzo (1989), altıncı sınıf öğrencilerinin genel müzik dersindeki yaratıcı problem çözme süreçlerini incelemiştir. Niteliksel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada, çalışma grubunu dört farklı okulda toplam seksen iki öğrenci oluşturmuştur. Sekiz tane problem çözme aktivitesi videoda kayıt edilerek sonrasında incelenmiştir. Problem çözme aktivitelerini; (a) ses besteleri, (b) bir olaya veya hikayeye dayanan besteler ve (c) belirli bir içerik etrafında şekillenen besteler oluşturmuştur. Problem yapıları, çok az kritere sahip, çok az tarif edilmiş yaratıcı görevlerden oluşabildiği gibi melodik doğaçlamalar gibi spesifik olarak tarif edilmiş görevlerden de oluşabilmektedir. Kayıtların yanı sıra, her sınıf oturumunun günlük yazısı, yaratıcı proje ile ilgili öğretmen tarafından oluşturulmuş bildirimler, müzikal cevapların uyarlamaları, demografik bilgiler, müzik programı ve gözlenen dersler ile ilgili diğer bilgiler de araştırmanın alt yapısını oluşturmuştur. Müzikal karar vermenin ölçülmesi için ses materyalinin keşfinin ve değerlendirmesinin öğrencinin iç müzikal düşünme sürecini etkilediğinin varsayıldığı çalışmada, araştırmacı sonuçlara dayanarak müzikal karar verme sürecine tüm öğrencilerde kılavuzluk eden özellikleri,

1. Problem yapısının algılanması-öğrencilerin hangi açıklıkla yaratıcı görevi algıladıkları,
2. Müzikal formu araştırma-öğrencilerin müzik formuna karar vermede müzikal olayları ne derecede hesaba kattıkları,
3. Müzikal olasılıkları sezme kapasitesi-öğrencilerin müzikal olayları geliştirmede ve şekillendirmede ne derece derin oldukları ve
4. Kişisel yatırımın derecesi-öğrencilerin yaratıcı sürecinde özümseme ve yoğunluğun ne derecede yer tuttuğu olarak özetlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, “yapma” sürecinin kendisi kadar, müzik ile ilgili düşünme yollarının tecrübe edilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırmacı,

yapılandırılmış keşif deneyimlerinin ve bu deneyimlerin ilgili tartışmalarla destelenmesinin öğrencilerin yaratıcı müzisyenliklerini daha yüksek seviyede değerlendirilmesinde önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır.

Kratus (1989), çalışmasında, değişik yaşlarda, cinsiyetlerde ve müzikal düzeyde öğrencilerin bir melodi yaratma sürecinde keşif, gelişme, tekrar ve sessizliği ne kadar kullandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı yaşları yedi, dokuz ve onbir olan 60 öğrenciye beste yapmaları için küçük bir elektronik klavye ve on dakika süre vermiştir. On dakika sonrasında öğrencileri bestelerini iki defa çalmışlardır. Kaydedilen besteler, öğrencilerin keşif, gelişme, tekrar ve sessizliği kullanma derecelerine göre analiz edilmiştir. Sonuçlar, cinsiyetler arasında performansta anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Çaldıklarını yinelemede başarı gösteren çocukların, çaldıklarını yinelemede başarı gösteremeyen çocuklara göre bestelerinde tekrar ve keşif kullanma düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sonuçlar, (a) Yedi yaşında çocuklar için doğaçlamanın bestelemeye daha uygun bir aktivite olduğunu, (b) Performansın tekrar edildiği besteler için tekrarın zorunlu bir süreç olduğunu ve (c) Dokuz ve on bir yaşındaki öğrencilerin ve yetişkin bestecilerin keşif, gelişme ve tekrar kullanma tarzlarının uyumlu olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, ileride yapılacak çalışmalarda müzik yapma sürecinin daha iyi anlaşılmasının besteleme ve doğaçlama aktivitelerini temel alan eğitim programları oluşturmayı sağlayabileceğini vurgulamaktadır.

Wilson ve Wales (1995), çocukların melodik ve ritmik müzikal tasarımlarının doğasını keşfetmek amacıyla yedi ve dokuz yaş çocuklarının müzikal bestelerini incelemişlerdir. Besteler, formal müzik eğitimi gerektirmeyen bir bilgisayar programı kullanılarak seksen öğrenci (kırk ikinci sınıf, kırk dördüncü sınıf) tarafından gerçekleştirilmiştir. Post hoc analizleri, bestelerin melodik şekil, tonalite ve ritmik gelişim devrelerine göre çeşitlenen üç melodik ve ritmik gelişim devresine ayrılabilmesini göstermiştir. Sonuçlar, yaşları daha büyük olan çocukların karmaşıklığın daha yüksek boyutta olduğu besteler meydana getirdiğini göstermiştir. Özel müzik eğitimi alan çocukların ise ritmik karmaşıklık boyutu daha yüksek besteler yaptıkları belirlenmiştir. Kızların karmaşık beste yapma oranının erkeklerden daha fazla olduğu da sonuçlar arasındadır. Yazarlar,

net bir sonuca varabilmek için konuyla ilgili daha çok araştırma yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Dunn (1997), araştırmasında yer alan uygulamada ise bölümü müzik olmayan 29 üniversite öğrencisine “Müziğe Giriş: Dinleme Deneyimi I” isimli bir ders vermiştir. Dersin amacı öğrencilerin müzik dinleme ve analitik düşünmelerini, müziğin temel elementlerinin keşfini içeren çeşitli aktiviteler ve görevler yoluyla sağlamaktadır. Dersin sonunda katılımcılardan dinlenen müziklerin görsel bir haritasını çıkarmaları istenmiştir. Sonuçlar, verilen cevapların benzer yanları olmasına rağmen sayı ve yer gruplamaları, ifade edilen müzikal hareketlerin düzeyi gibi çok sayıda farklılığın bulunduğunu göstermiştir. Araştırmacı bu farklılıkların müziğin dinleyici tarafından “bir daha yaratıldığını” gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca birçok cevap, öğrencilerin parçanın iç-algisal yapısını kurarken ve yazıya dönüştürürken “ses ile düşündüklerini” göstermektedir. Son olarak, iki tane daha az müzik deneyimine sahip öğrencinin diğer öğrencilere göre daha genel müzikal hareketleri haritaya dönüştürdükleri saptanmıştır. Dunn, bir yaratıcı dinleme modelinin geliştirilmesini önermektedir.

Burnard ve Younker (2004), kültürler ötesi bir perspektif kullanarak problem çözme ve beste yapma arasındaki bağlantıyı incelemeye özellikle odaklanılmış olan bir araştırma yapmışlardır. Daha önce kullanılmamış bir metodolojisi olan çalışmada, İngiltere’de önceki çalışmalardan oluşan veri tabanlarında örneklem olarak kullanılmış öğrencilerin bireysel besteleme yolları incelenmektedir. Önceki çalışmaların her birinde öğrencilerin besteleme sürecinde kullandığı stratejiler gözden geçirilmiş ve sözel raporların, sözel cevapların ve görüşmelerin içinde yer aldığı birçok veri kaynağından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin beste yapmasında, yaratıcılık ve problem çözme arasındaki ilişkinin; buna ek olarak problem çözme, zaman/ortam veya çabalama ile alakadar olma derecesinin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bireysel besteleme yolları sosyal ve kültürel alışkanlıkları da kapsayan birçok faktöre göre değişmektedir ve öğretmenlerin öğrencilerin nasıl beste yaptıklarını anlayabilme ile ilgili sistemler geliştirmesi ve paylaşması gerekmektedir. Araştırmada sonuçları ile ilgili çıkarımlar, (i) yaratıcılık ve besteleme içerisinde somutlaşan “problem çözme”nin rolünü kabul etme, (ii) öğrenci besteciliğini karakterize eden faktörün besteleme yollarının çeşitliliği olduğunu kabul etme, (iii) içeriği ve problemin bağlamını kontrol

edenin öğrenci olduğunu kesinleştirmede problem çözme doğasının ayırt edici etkinliklerinin önemi olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin bestelemenin, besteciliğin önemli bir parçası ve bir müzikal düşünme aktivitesi olan problem çözme gerektirdiğini ve ilerlettiğini anlamaya teşvik edilmesi gerektiğini belirtmekte ve öğretmenlerin, ses ile çalışma esnasında problem tespit etme ve problem çözme arasında bir bağlantı olan yakınsak ve ıraksak düşünme ile ilgili olan temel becerileri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Macdonald, Byrne ve Carlton (2006), müzikal bestede yaratıcılığı ve akıcılığı araştırmışlardır. Araştırmada üretilen bestelerin yaratıcılık, akıcılık ve nitelikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir grup üniversite birinci sınıf öğrencisine (n=45) grup besteleme görevini verilmiştir. Görevin tamamlanması için öğrenciler üç buluşma gerçekleştirmişler, her buluşmada öğrencilerden Csikszentmihalyi'nin önceki çalışmasına dayanan bir "deneyim örnekleme formu"nu doldurmaları istenerek grup besteleme sürecindeki deneyimleri detaylı olarak elde edilmiştir. Tamamlanan besteler kaydedilmiş, katılımcılar ve bir grup müzik eğitimi uzmanı tarafından nitelik ve yaratıcılık düzeylerine göre puanlanmıştır (n=24). Sonuçlar bestelerdeki akıcılık düzeyinin yükseldikçe yaratıcılık düzeyinin de yükseldiğini belirtmiştir. Buna ek olarak, uzmanların nitelik değerlendirmelerinin öğrencilerin yaratıcılık ve akıcılık değerlendirmeleriyle birçok açıdan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışma, grup besteleme süreçlerinin ve sonuçlarının anlaşılması için bir örnek araştırma metodu sağlamaktadır.

Sawyer (2006), çalışmasında grup yaratıcılığının üç tanımlayıcı özelliğine odaklanmıştır: doğaçlama, işbirliği ve ortaya çıkış. Bu üç özelliği göstermek için hem müzikteki hem de tiyatrodaki yaratıcılığın çeşitli örneklerini sunan araştırmacı, daha sonra grup yaratıcılığında yapının ve doğaçlamanın nasıl birlikte var olduğunu keşfetmiştir. Doğaçlamalar yapı içerisindeki elementleri ve yapılandırılmış performanslar doğaçlamayla ilgili elementleri içermektedir. Araştırmacı araştırmasının sonuçlarına dayanarak müziğin işbirliği gerektiren bir aktivite olduğu ve müzikal yaratıcılıkta iletişimin merkez olduğu çıkarımına varmış, bu yüzden eğitimsel metotlarda grup etkileşimine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Grup etkileşiminin yer aldığı sınıflarda öğrenciler müziğin mekaniğini öğrenmekten çok, etkileşimsel

becerilerini geliştirmeyi, uygun şekilde dinlemeyi ve cevap vermeyi, işbirliği yapmayı, sosyal ortamlarda iletişim kurmayı öğrenecektedir.

Barrett (2006), seçkin bir besteci-öğretmenin bir üniversite öğrenci-besteci ile bir dönem boyunca gerçekleştirdiği derslerin kayda alınıp incelenmesi aracılığı ile bir besteci-öğretmenin öğretme ve öğrenme inançlarını, süreçlerini ve uygulamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Kayıtların incelemesi sonucunda besteci-öğretmenin on iki strateji kullandığı tespit edilmiştir. Besteci-öğretmenin,

1. Düşünmeyi genişlettiği, olasılıklar sağladığı,
2. Geleneksel ve gelenek dışı çalışmaya başvurduğu,
3. Bir besteci olarak kimlik kazanma için parametreler koyduğu,
4. Öğrenciyi, tanımlamaya ve açıklamaya teşvik ettiği,
5. Amacı sorguladığı, maksadı incelediği,
6. Mikro ve makro düzeyler arası geri ve ileriye doğru yer değiştirdiği,
7. Öğrenci çalışmasının analizi sonucunda çoklu alternatifler sağladığı,
8. Öğrenciyi kendini analiz etmesi için harekete geçirdiği,
9. Öğrenciyi amaç koymaya ve görevi tanımlamaya teşvik ettiği,
10. Problem bulma ve problem çözmeye meşgul olduğunu,
11. Endişelerin giderilmesini sağladığı,
12. Değişime izin verdiği gözlenmiştir.

Bu sonuçlara dayanarak araştırmacı, bestelemeye öğretme ve öğrenme sürecinin bir çeşit yaratıcı işbirliği olabileceği çıkarımına varmıştır.

Collins (2005), bir müzikal bestenin yaratıcı sürecinin haritasını çıkarabilme amacıyla bir besteciyi üç yıl boyunca inceleyen bir vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Bilişsel süreçlerin haritasını çıkarmak için bir dizi veri toplama tekniği kullanılmıştır: dijital

MIDI kayıt dosyaları, analog ses kayıtları, yarı- yapılandırılmış görüşmeler, geriye dönük sözel hesaplar ve besteci ve araştırmacı arasındaki doğrulama oturumları. Sonuçlar süreçlerde ve stratejilerde mikro ve makro düzeylerde yığılmalar olduğunu göstermiştir. Problem çoğalımının genel bir sürecine ve zincirleme çözüm uygulamasına dikkat çeken ve sadece doğrusal değil tekrarlanan bir şekilde de vuku bulan bir kuramsal model ortaya çıkmıştır. Yaratıcı algılamamanın zamanları Gestalt'ın teorik problem yapılandırmasıyla benzer olarak ortaya çıkmıştır: Bazıları yaratıcı düşünme ile paralellik taşıyarak diğerleriyle aynı zamanlarda örtüşmektedir. Araştırmanın sonucuna dayanarak araştırmacı tarafından beste yapma süreçlerini açıklayabilmek için yaratıcı süreç teorilerini ayırmada bir sentez önerilmiştir.

2.2.4. Müzikal Yaratıcılıkla İlişkisi Olan Faktörleri Belirlemeye Yönelik Araştırmalar

Yaratıcılığın müzikal boyutu ile ilgili araştırma yapan bilim insanları, müzikal yaratıcılığın daha ayrıntılı olarak anlaşılması amacıyla müzikal yaratıcılıkla ilişkisi olan diğer faktörleri belirlemeye yönelik birçok araştırma yapmışlardır.

Torrance (1969), çalışmasında müzik alanındaki yaratıcı genç insanların başarılarında hayal gücünün rolünü araştırmayı ve müzikte yaratıcı yeteneği tespit etmede “hayal gücünün orijinalliği ölçeği”nin bir yaklaşım olarak kullanılabilirliğini sınamayı amaçlamıştır. Araştırmada ölçüm aracı olarak Cunnington ve Torrance tarafından geliştirilmiş olan Sesler ve İmajlar testi kullanılmıştır. Testteki her bir egzersiz, dinleyicinin aşamalı olarak daha yaratıcı cevaplar verdiği bir dizi provokatif ve düşünmeye teşvik edici ses efektinden oluşmaktadır. Sesler ve İmajlar Testi ve buna ek olarak katılımcıların önceki müzik deneyimlerini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçüt anketi Westminster Choir College’da bestecilik ve performans eğitimi alan 137 öğrenciye ve Minnesota’da öğretmenlik yapan rastgele seçilmiş 108 kişiye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, müzik öğrencilerinin karşılaştırma grubuna göre daha zengin, yaratıcı ve orijinal bir hayal gücüne sahip olduğunu ve ilgi alanı bestecilik olan öğrencilerde bunun daha üst bir seviyeye yükseldiğini göstermiştir. Torrance, sonuçlara dayanarak müzikte beste yapmaya eğilim ve ilgi gösteren çocuklarda imge üretme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Webster (1979), araştırmasında lise öğrencilerinin müzikte yaratıcı davranış düzeyleri ve genel yaratıcı yetenek, müzik başarısı, müzik yeteneği, performans aracı kullanma, piyano eğitim geçmişi bulunma, zeka, yaş, cinsiyet ve başarı notu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 77 lise öğrencisine, müzikte yaratıcı davranış düzeylerini ölçmek için müzikte yaratıcı ifadenin üç ögesi olan besteleme, performans ve analiz etkinliklerinden oluşan bir dizi görev uygulanmıştır. Öğrencilerin genel yaratıcılık düzeyleri Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri, müzikal başarıları Colwell Müzik Başarısı Testleri, müzik yetenekleri Gordon Müzik Yeteneği Profili Testi, zeka düzeyleri Lennon Zihinsel Yetenekler Testi ile, kullandıkları performans araçları, piyano eğitimi geçmişleri, yaşları, cinsiyetleri ve mezuniyet notları ise anket ve akademik kayıtlar yardımıyla belirlenmiştir. Sonuçlar,

1. Müzik başarısının müzikte yaratıcı davranışın tüm ögeleriyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ve her öge için tek öngörü aracı olduğunu,
2. Şekilsel yaratıcılığın, müzikte yaratıcı davranışın *doğaçlama* ve *analiz* ögeleriyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu diğer değişkenlerle birlikte kullanıldığında tek öngörü aracı olduğunu,
3. Sözel yaratıcılığın müzikte yaratıcı davranışın *analiz* ögesiyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ancak diğer değişkenlerle birleştirilerek kullanıldığında iyi bir öngörü aracı olmadığını,
4. Zeka ve cinsiyetin müzikte yaratıcı davranışın *doğaçlama* ögesiyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu,
5. Yaş, mezuniyet puanı, performans aracı ve piyano eğitim geçmişi değişkenlerinin herhangi bir müzikte yaratıcı davranış ögesiyle anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Schmidt ve Sinor (1986), bilişsel stilin etkileşim/tepki boyutunun bir fonksiyonu olan yakınsak ve iraksak başarıyı müzikal görevlerle araştırmayı amaçlamışlardır. Bir başka anlatımla, müzikal işitme, müzikal yaratıcılık ve bilişsel stil arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu amaçla 34 ikinci sınıf öğrencisine Müzik İşitme Başlangıç Ölçekleri (PMMA), Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) ve Benzer Figürleri Eşleştirme

Testi (MFF) uygulanmıştır. Sonuçlar, (a) etkileşim/tepki ile Müzik İşitme Testi'nin tonal puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, (b) Müzik İşitme Testi'nin ritm puanlarıyla Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin müzikal esneklik ve müzikal sözdizim boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve (c) Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin müzikal esneklik, müzikal orijinallik ve müzikal sözdizim boyutlarında erkek öğrenciler lehine bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, müzik öğrencilerinin doğasını anlayabilmek için konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılmasını önermişlerdir.

Kiehn (2003), ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin müzikal doğaçlamadaki yaratıcılıklarını karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Tesadüfi şekilde seçilmiş 89 öğrenciye Vaughan Müzikal Yaratıcılık Testi uygulanmış, iki ayrı uzman tarafından değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerin şekilsel yaratıcı düşünme düzeylerini ölçmek amacıyla ise Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (şekilsel form) uygulanmıştır. Sonuçlar, ikinci sınıf öğrencilerinin test sonuçlarının dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermiştir. Araştırmacı bu sonuçlara dayanarak, ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar müzikte yaratıcılıkta bir büyüme devresinin olduğunu, bu devreyi dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan zamandaki gelişimsel bir dengelemenin (test sonuçları anlamlı bir değişiklik göstermemektedir) izlediğinin düşünülebileceğini belirtmektedir. Çalışma sonuçları, ayrıca erkeklerin müzikal yaratıcılık puanlarının kızların müzikal yaratıcılık puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Son olarak müzikal yaratıcılık ve şekilsel yaratıcılık arasında zayıf ancak anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

2.2.5. Müzikal Yaratıcılığı Geliştirmede Farklı Öğretim Metotlarının Denenmesine Yönelik Araştırmalar

Müzikal yaratıcılık ile ilgili yapılan birçok çalışma sonucunda alternatif eğitim programlarının ihtiyacı ortaya çıkmış, bu ihtiyaçlar ışığında yeni öğretim metotları geliştirilerek bilimsel araştırmalar yolu ile etkililikleri sınanmıştır.

Vaughan ve Myers (1971), iki amacı olan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Birinci amaç, müzikal deneyimleri içeren bir eğitim programının yaratıcı düşünmeyi pozitif yönde etkileyip etkilemediğini belirlemektir. İkinci amaç ise, zihinsel beceriler, müzikal

yetenek ve yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçları gerçekleştirmek için öncelikle dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 32 kişilik bir grup geleneksel eğitim olarak kontrol grubunu, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 28 kişilik bir grup ise deney için hazırlanmış olan eğitim programına göre eğitim olarak deney grubunu oluşturmuştur. Üç ay boyunca haftada iki kere verilen eğitim, müzikal süreç içerisinde yer alan yaratıcı düşünmedeki her faktörü (akıcılık, esneklik, orijinallik ve sentez içeren, yapılandırılmış dinleme, sınıf çalgılarını kullanarak doğaçlama yapma gibi teknik beceri istemeyen aktivitelerden oluşturulmuştur. Öğrencilerin amaçlar içerisinde yer alan becerilerini ölçmek için, Torrance yaratıcı Düşünme Testleri (Şekilsel Form), Henmon-Nelson Zihinsel Beceri Testleri, Bentley Müzikal Yetenekler Testi, Vaughan-Myers Müzikal Yaratıcılık Testi ve Cunnington ve Torrance'ın Sesler ve İmajlar testi kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin zihinsel becerileri ve Torrance Yaratacı Düşünme Testi'nin akıcılık ve esneklik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Deneysel eğitim alan öğrencilerin Müzikal Yaratıcı Test sonuçları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sonuçlarına göre orijinallik alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark göstermiştir. İki grubun Torrance Yaratıcı Düşünme Testi puanlarında ise akıcılık alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaratıcı düşüncenin herhangi bir boyutuyla müzikal yetenek arasında ise ilişki saptanmamıştır.

Fung (1997), bir ses keşif programının çocukların müzikte yaratıcı düşünceleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Tesadüfi şekilde seçilen 66 öğrenci, (a) ses keşif programına katılan birinci sınıf öğrencilerinden (n=14), (b) ses keşif programına katılan ikinci sınıf öğrencilerinden (n=31) ve (c) ses keşif programına katılmayan ikinci sınıf öğrencilerinden (n=21) oluşmaktadır. İlk iki grup ses keşif programı ile müzik eğitimi alan deney grubunu, son grup geleneksel müzik eğitimi alan kontrol grubunu oluşturmuştur. Karşılaştırmalı eşitlenmemiş sonest modelinin uygulandığı çalışmada son test ölçümlerinde müzikte yaratıcı düşünmeyi ölçmek amacıyla Webster'in Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM II) kullanılmıştır.

Ses keşif programı; seslerin denenmesi ve doğası, eleştirel dinleme, doğaçlama, benzer sanat dalları ve orkestra bilgisi gibi kapsamlı aktivitelerden oluşmaktadır. Müfredat programı, bireysel müzisyen ziyaretleri ve orkestra konserleri ses keşif programına

ortaklaşa destek vermişlerdir. Program gelenek dışı ve maceracı olarak karakterize edilmiştir çünkü programda Amerika'daki geleneksel müzik sınıflarında vurgulanmayan birçok müziksel açı vurgulanmaktadır (örn. ses keşfi ve deneyi, doğaçlama, sınıfta canlı müzisyenler ve sesle ifade ile ilgili fırsatlar).

Sonuçlar ses keşif programında eğitim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin test sonuçları ile ses keşif programında eğitim görmeyen ikinci sınıf öğrencilerinin test sonuçları arasında testin müzikal esneklik, müzikal orijinallik ve müzikal sözdizim alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, ses keşif programında eğitim gören öğrenciler, müzikal esneklik, müzikal orijinallik ve müzikal sözdizim alt boyutlarında ses keşif programında eğitim görmeyen öğrencilerden daha yüksek puanlar almışlardır. Bir diğer alt boyut olan müzikal genişlikte ise üç grup arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, programa bir yıldır katılan birinci sınıf öğrencileri ile programa iki yıldır katılan ikinci sınıf öğrencilerinin test sonuçları arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı sonuçlara dayanarak, ses keşif programlarının çocukların müzikte yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaya yardım edebileceğini, dolayısıyla okul yöneticilerinin öğrencilerin bu tip programlarda yer alabilmeleri için gerekeni yapmalarını önermektedir.

Koutsoupidou ve Hargreaves (2009), çocukların müzikte yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede doğaçlamanın etkilerini araştırmıştır. Yarı-deneysel metodun kullanıldığı çalışma, bir ilkokul sınıfında 6 yaşındaki çocuklardan oluşan eşleştirilmiş iki grup ile 6 aylık bir zaman dilimi boyunca yürütülmüştür. Deney grubuna verilen müzik dersleri çeşitli doğaçlama aktiviteleri ile zenginleştirilirken, kontrol grubuna verilen müzik dersleri doğaçlama aktiviteleri içermemiş, onun yerine didaktik ve öğretmen merkezli bir eğitim verilmiştir. Deney grubundaki çocuklara sesleri, vücutları ve müzikal enstrümanlar ile doğaçlama deneyimi yaşamaları için birçok fırsat sunulmuştur. Ön test ve son test ölçümlerinde müzikte yaratıcı düşünmeyi ölçmek amacıyla Webster'ın Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM II) kullanılmıştır. Ölçek, yaratıcı düşünmeyi genişlik, esneklik, orijinallik ve sözdizim olmak üzere dört müzikal parametre ile belirlemektedir.

Programın aktivitelerinin düzeni, çocukların yaratıcılıklarını motive etmede gerçekçi ve başarılı olabilmeleri amacıyla, dersi veren öğretmene danışılarak ve Ulusal Müzik

Programı'ndaki anlatım ve tavsiyeler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Program, ayrıca, öğretmenin her ders için oluşturduğu amaç ve hedefler ile öğretimde daha önce kullanmış ve alışkın olduğu aktivitelere dayandırılmıştır. Ancak, bu aktiviteler deneyi uygulayabilmek amacıyla biraz değiştirilmiş, bazı yeni aktiviteler eklenmiştir.

Doğaçlama programının parçası olan çocuklar, müzikal enstrümanları keşfedebilecekleri ve öğretmenlerinin rehberliğinde veya özgürce doğaçlama yapabilecekleri birçok müzik aktivitesinde yer almaya teşvik edilmişlerdir. Çocuklara ayrıca değişik sesler üretmek için vücutlarını kullanarak ve perdesiz vokal sesler söyleyerek veya üreterek, müzikal ifadelerini hareket ve dans ile keşfetme fırsatı verilmiştir. Deney grubu perdeli ve perdesiz birçok değişik müzikal enstrümanı keşfetme fırsatına sahip olmuştur. Çocuklar müziğin hem ritmik hem melodik açısını keşfedebilmişlerdir. Küçük gruplarla, çift veya bireysel olarak müzik yapmışlar ve müzikal enstrümanları nasıl kullanacaklarına özgürce karar vermişlerdir.

Doğaçlama enstrümanların bazen özgürce bazen ise öğretmen rehberliği ile daha düzenli bir şekilde keşfedilmesi şeklinde kullanılmıştır. Birçok doğaçlama aktivitesi görsel, sözel ve işitsel uyaranlara verilen cevaplar olarak geliştirilmiştir. Çocuklar öğretmen tarafından gösterilen resimleri tarif etmek için ses doğaçlama durumunda kalmış veya kendilerini bir hikayenin veya tartışmanın parçası olarak değişik özellikte seslerle yaratıcı bir şekilde ifade etmişlerdir. Müzik dinlemek için birçok fırsat sağlanarak işitsel uyarıcı verilmiştir: Çocuklar müzikal ritme veya belirli bir müzikal parçanın içerdiği değişik karakterlere göre hareket doğaçlayabilmişlerdir. Ek olarak, bazen kendi doğaçlamaları içerisinde tanıdık müzikal parçaların müzikal düşüncelerini genişletmeleri istenmiştir. Doğaçlama ayrıca duyguları, düşünceleri veya temaları gösterme amacıyla kullanılmıştır; böyle durumlarda çocuklar düşüncelerini birbirleriyle paylaşması ve değişmesi için grup doğaçlamasına teşvik edilmişlerdir. Vokal doğaçlama sık sık kullanılmış, sol-mi ile başlayıp daha sonra çeşitli basit aralıklara dayandırılmıştır. Müzik aktivitelerine soru-cevap desenleri sık sık dahil olmuştur.

Karşılaştırma grubuna verilen müzik dersinde doğaçlama aktiviteleri kullanılmamış ve genellikle yeni bir müzikal içerik veya müzikal teorinin yeni bir yönünün tanıtılması amacıyla; ses, hareket ve müzikal enstrümanların kullanımını doğrudan gerçekleştirilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerden dersin herhangi bir evresinde doğaçlama

yapmaları istenmemiştir. Bu grubun aktiviteleri, deney grubuna paralel olarak genel öğretme hedeflerine sahip olacak şekilde geliştirilmiştir. Müzik dinlemek için aynı müzikal örnekler kullanılmış ve çeşitli aktivitelerin temeline aynı materyaller oturtulmuştur (örn. Hikayeler, resimler, müzikal enstrümanlar). Aktiviteler sırasında çocuklardan belirli ritmik desenler, basit melodik şekiller veya hareket setleri üretmeleri istenmiştir. Performanslarına herhangi bir kişisel özellik eklemeleri için fırsat verilmemiştir. Deney grubunun gerçekleştirdiği yaratıcı aktiviteler bu grupta öğretmen liderliğindeki egzersizlerin tekrarı ile gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırma grubunun çoğu aktivitesi tüm sınıfla gerçekleştirilmiş, sadece bazen öğretmen tarafından bireysel olarak cevap vermeleri istenmiştir. Küçük gruplarla çalışma, yaratıcı performansta etkileşim olmaması amacıyla teşvik edilmemiştir.

Sonuçlar, verilen doğaçlama eğitiminin, yaratıcı düşünmenin gelişmesinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Doğaçlama eğitimi alan çocuklar, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin esneklik, orijinallik ve sözdizim alt boyutlarında anlamlı derecede daha yüksek puanlar almışlardır. Araştırmacılar sonuçlara dayanarak, müzik derslerinin eğlenceli yaratıcı aktiviteler ile yeni müzikal düşüncelerin keşfedildiği ve denendiği bir ortamda verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2.2.6. Türkiye'deki Müzik Eğitim Programında Yaratıcılık

Ülkemizdeki ilköğretim müzik programında, programın üzerine oturtulduğu dört temel öğrenme alanından birinin, 'dinleme-söyleme-çalma', 'müziksel algı ve bilgilenme', 'müzik kültürü' ile birlikte 'müziksel yaratıcılık' olduğu görülmektedir. Buna ek olarak programın genel amaçları arasında 'yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek' ifadesi yer almaktadır.

Göktürk (2010), Türkiye'de uygulanan ilköğretim müzik programındaki yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için sınıf ortamında etkili olarak kullanılıp kullanılmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, tesadüfi şekilde seçilmiş 10 müzik öğretmeni ve üç müzik eğitimi profesörü ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, müzik eğitimi profesörlerine 2007 müzik programındaki yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili üç açık uçlu sorudan oluşan bir anket, müzik öğretmenlerine ise

müzik programındaki yapılandırmacı yaklaşım ve yaratıcılığın geliştirilmesi ile ilgili dört açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmış, veri analizi için içerik analizi metodu kullanılmıştır. Sonuçlar, hem müzik öğretmenleri hem de müzik profesörleri tarafından vurgulanan birçok problem olduğunu göstermiştir. Bu problemler, (a) öğrenciler ve öğretmenlerin ders yükü, (b) kalabalık sınıflar, (c) müzik dersi saatlerinin arttırılması ihtiyacı, (d) yeni eğitimsel felsefelerin ve yaklaşımların müzik öğretmenleri tarafından bilinmemesi, (e) müzik eğitimindeki yeni trendlerle ilgili seminer ve workshop eksikliği, (f) ders kitapları ile ilgili daha çok seçenek ihtiyacı, (g) müzik sınıfı için daha fazla müzik materyali ve müzikal enstrüman ihtiyacı ve (h) birçok ilkokulda yer eksikliği (örn. müzik odası) olarak belirlenmiştir. Araştırmacı bu sonuçlara dayanarak, (a) öğretmenlerin yeni trendleri anlamaları amacıyla müzik programı kapsamındaki yeni yaklaşımlar il ilgili seminer ve workshoplar organize edilmesini, (b) YÖK'ün program için gerekli değişimleri yapma ve programa ders ekleme amaçlı bir organize edici kurul oluşturmasını ve bu sayede gelecek müzik öğretmenlerinin yeni yaklaşımları bilerek mezun olmasının sağlanmasını, (c) Alan uzmanlarının ve müzik eğitimi profesörlerinin varolan problemlere çözüm aramalarını ve yöneticilere başvurmalarını, (d) ilkokul müzik programının her yıl revize edilmesini ve yalnızca gelişmiş şehirlerdeki değil taşrada bulunan müzik eğitimi profesörlerinin ve müzik öğretmenlerinin de bu değişimlerin belirlendiği komitede yer almasını, (e) müzik ders saatlerinin arttırılmasını ve (f) uzmanlar tarafından daha çok ders kitabı yazılmasını ve bu kitapların CD ve DVD gibi materyallerle desteklenmesini önermektedir.

Can, Yokuş ve Yokuş (2009), Türkiye'deki ve İngiltere'deki ilkokul müzik programlarını; performans becerileri, beste becerileri, becerileri değerlendirme ve dinleme, bilgileri kullanma ve algılama kazanımları açısından karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, performans becerilerinin geliştirilmesinde her iki programda da şarkı söyleme ve birlikte seslendirme aktivitelerinin bulunduğunu ancak İngiltere'deki programda ek olarak değişik ritimsel şekiller kullanma, pentatonik melodiler kullanma, şarkılar ve şarkı söyleme oyunları yaratma gibi aktivitelerin de yer aldığını göstermiştir. Bestecilik becerilerinin geliştirilmesinde, Türkiye'deki programda müziğe hareket ve ritmik çalgılarla eşlik etme aktiviteleri daha çok yer alırken, İngiltere'deki programda bu aktivitelere ek olarak yeni müzikal düşünceler geliştirmeye, yaratmaya ve doğaçlama yapmaya dayalı aktiviteler bulunmaktadır. Sonuçlar ayrıca değerlendirme becerilerinin

geliştirilmesinde her iki programda da ifade öğelerini tanıma ve hareketlerin hızını ayırt etme gibi kazanımların yer aldığını, ancak Türkiye'deki programda kazanımların ayırt etmeye odaklanırken İngiltere'deki programda müzikal düşünceleri analiz etme, değerlendirme, keşif yapma, seçme, çağrışım yapma ve yorumlamaya odaklandığını göstermiştir. Araştırmacılar bu bulgulara dayanarak, Türkiye'deki ilkökul müzik programının bestecilik ve değerlendirme becerilerine daha çok önem gösterilecek şekilde yeniden yapılandırılmasının gerektiği sonucuna varmışlardır.

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci aşamasında, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye koşullarına uygun adaptasyonu gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak ölçeğin Türkiye koşullarına uygun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının işlemlerini içermektedir.

Araştırmanın ikinci aşaması bir deneysel araştırma niteliğindedir. Araştırmada öntest-sontest deney-kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2004) göre öntest ve sontest kontrol gruplu model, yansız atama yolu ile oluşturulmuş, biri deney, öteki kontrol olmak üzere her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmelerin yapıldığı modeldir.

Bu araştırmada, müzikte yaratıcı düşünme yaklaşımı ile hazırlanan programla eğitim gören öğrenci grubu ile geleneksel müzik eğitimi gören öğrenci grubunun müzikte yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu iki öğrenci grubundan müzikte yaratıcı düşünme yaklaşımı ile eğitim gören öğrenciler deney grubunu, geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada uygulanan deneysel yöntemde, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken "Müzikte Yaratıcı Düşünme" yaklaşımı, kontrol grubunda ise "Geleneksel Öğretim Yöntemi"dir. Her iki grupta da bağımlı değişken olarak müzikte yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin öntest ve sontest puanları alınmıştır. Çalışmanın deneysel deseni tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1.
DeneySEL Desen

GRUP	ÖNTEST	İŞLEM	SONTEST
Deney grubu	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği	Müzikte Yaratıcı Düşünme Yaklaşımı	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği
Kontrol grubu	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği	Geleneksel Yaklaşım	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği

DeneySEL çalışmalarda, öncelikli olarak test edilecek özelliğın belirlenmesi için öğrenme ortamının ve öğrenci özelliklerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da öğrenme ortamı konulara ve derse uygun olarak düzenlenmiş, test edilecek özellikler, çalışmanın amacına uygun olarak belirlenmiş ve öğrencilerin ön bilgi ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak uygulama gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunu oluşturacak öğrencilerin özelliklerinin denk olmasının sağlanması amacıyla, Webster Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin öntest sonuçları ve Kişisel Bilgi Formu sonuçları dikkate alınmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın birinci kısmını oluşturan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye koşullarına uygun uyarlanması için yaşları dokuz ve on olan 102 ilkokul öğrencisi araştırma grubu olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin 91'i Bostancı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 52 üçüncü sınıf, 39 dördüncü sınıf öğrencisi; 5'i Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi'nde müzik öğrenimi gören 5 üçüncü sınıf öğrencisi ve 6'sı Yalova Belediye Konservatuvarı'nda öğrenim gören 3 üçüncü sınıf, 3 dördüncü sınıf öğrencisidir. 49 erkek, 53 kız öğrenciden oluşan araştırma grubunda, erkeklerin oranı % 48, kızların oranı ise %52'dir.

Araştırmanın ikinci kısmını oluşturan deneySEL çalışmada ise 23'ü deney grubunda, 23'ü kontrol grubunda yer alan toplam 46 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubunun % 65,5'u kız; %34,8'i ise erkek öğrencidir. Kontrol grubunda ise

kızlar % 52,2, erkekler % 47,8 ile temsil edilmişlerdir. Grup ve cinsiyet değişkenleri için yapılan ki-kare analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç bulunmaması deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek oranlarının birbirine eşit olduğunu göstermiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Bunlar; bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği yapılan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM), Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (şekilsel ve sözel formlar), Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri belirleme amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formudur.

3.3.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM)

3.3.1.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Teknik Özellikleri⁹

Webster Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği, 6-10 yaş arasındaki çocukların müzikte yaratıcı düşünme becerisini ölçmek amacıyla Peter R. Webster tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, 10 görev dizisinden oluşmakta ve üç bölüme ayrılmaktadır: araştırma, uygulama ve sentez. Görevler önce çok kolay bir seviyede başlamakta ve farklı davranışlara göre zorluk dereceleri artmaktadır. Doğru ya da yanlış cevaplar beklentisini belirten bir gösterge olmaksızın, atmosfer genelde oyun-vari bir yapıdadır.

Ölçeği uygulamak için üç grup araç kullanır: (1) piyanoda ses öbeklerini (birleştirilmiş veya tek bir biçimde) çalmak için kullanılan 4 inch (10 cm) çapında yuvarlak bir sünger top , (2) piyanonun önüne asılmış, amfi ve hoparlöre bağlanmış bir mikrofon ve (3) tokmakla vurulduğunda farklı sesler çıkaran beş tınlayıcı tahta blok. Bu enstrümanlar kolayca elde edilebilme ve daha önce müzik eğitimi almamış çocuklar tarafından da kolayca çalınabilme özelliklerinden dolayı seçilmişlerdir.

⁹ Bu kısım, testin geliştiricisi tarafından oluşturulmuş olan uygulama kılavuzundaki bilgiler doğrultusunda yazılmıştır.

Çocukları enstrümanları çalmak için gerekli olan basit tekniklere alıştırmak amacıyla hazırlanmış ve değerlendirilmeye alınmayan kısa bir ısınma dönemi bulunmaktadır. Tüm aktivite sadece çocuğun ve uygulayıcının olduğu özel bir odada gerçekleşir. Görevlerin hepsi fark ettirilmeyecek şekilde video kaydına alınır ve daha sonra değerlendirilir. Her çocuk için uygulama yaklaşık 20-25 dakika gerektirir.

Video kasetlerin değerlendirilmesi hem nesnel hem de öznel teknikler içerir. Değerlendirme, etken manaları anlayabilecek ve müzikal davranışta onları tanımlayabilecek bir profesyonel tarafından yapılmalıdır. Kullanılan dört unsur vardır ve her biri müzik kompozisyonu, müzik eğitimi ve psikoloji alanlarından uzmanlar ile kuramsal edebiyat ve içerik analizi hakkında yapılmış oturumlardan türetilmiştir:

Müzikal Genişlik – yaratıcı görevlerde kullanılan zaman miktarı.

Müzikal Esneklik – müzikal karakteristikler olan “ince/kalın” (ses perdesi) ; “hızlı/yavaş” (tempo) ve “kuvvetli/hafif” (dinamikler) gibi öğelerin ne ölçüde beceriyle kullanıldığı.

Müzikal Orijinallik – performans sırasında verilen cevapların müzikal açıdan özgün ve alışılmadık olma düzeyi.

Müzikal Sözdizim – cevabın ne ölçüde içsel bir mantıksallık taşıdığı ve “müzikal anlam”ının bulunup bulunmadığı.

Müzikal Genişlik (MG) ve Müzikal Esneklik (ME) faktörleri, çocuğun bir görev süresince kullanıldığı saniyelerin nesnel olarak sayılması (MG) veya müzikal parametre kullanma becerilerinin incelenmesi ile ölçülür. Bu nesnel işlem, bir kronometre aracılığıyla ve video kasetten direkt olarak izlenerek yapılabilir. Birçok durumda, bir gözlem yeterli olmaktadır. Ancak cevap karmaşıkça, daha uygun bir ME değerlendirmesi için bazen ikinci bir gözlem gereklidir.

Müzikal Orijinallik (MO) ve Müzikal Sözdizim (MS), en iyi sonucun alınması için bir jüri heyeti tarafından değerlendirilmelidir. Ancak, yalnızca bir gözlemcinin olması elbette mümkündür. Bu faktörler için titizlikle hazırlanmış değerlendirme ölçütlerine dayanan puanlama aralıkları kullanılır. Doğru bir değerlendirme kategorisine ulaşmak

için uygulamadan önce birkaç alıştırma yapmak gereklidir. Bu başarılığında, değerlendirme süreci daha kolay olacaktır. Birçok durumda MO ve MS için değerlendirme iki izlemeden sonra yapılır.

Tecrübesiz değerlendirmecilerin davranış modellerini genel olarak anlayabilmeleri için, çocukların performanslarının rastgele seçilmiş bir örneğini izlemeleri teşvik edilir. Bu, özellikle MO ve MS'nin daha uygun değerlendirilmesi için önemlidir. Değerlendirme kağıtlarının dikkatlice gözden geçirilmesi de değerlendirmeciye gözlemin önemli noktalarına yönlendirmede yardımcı olur.

Bir öğrencinin performansının değerlendirilmesi için gerekli zaman, yeni değerlendirmeciler için bir saati bulabilir. Ancak tecrübe ile bu miktar genelde standart zaman olan 40-45 dakikaya inebilir. Bu süre elbette çocuğun performansı ve *playback* için kullanılan özel ekipmana göre büyük değişiklikler gösterir.

İşe yarayan tekniklerden bir tanesi öncelikle bütün çocukları nesnel unsurlara (ME ve MF) göre değerlendirmektir. Bu, genelde kaset veya kasetlerin tamamen gözlemlenmesi ile yapılır. Bu değerlendirme boyunca, kasette değerlendirmeye alınabilecek noktaları not edilir. Kaseti geri sarılıp sadece değerlendirme gerektiren bölümleri izleyip o bölümler tekrar puanlandırılır.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin geçerliğı ve güvenilirliğı ile ilgili çalışmalar farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir (Webster 1983, 1987, 1988, 1990 ve Swanner 1985). MCTM (Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği) aynı zamanda Schmidt ve Sinor (1986) tarafından yapılan bilişsel stil ile ilgili bir çalışmada da kullanılmıştır. MO ve MS faktörleri için değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısı, ortalama .70 alınarak, .53'ten .78'e kadar çeşitlilik gösterir. Cronbach Alpha yapısında ölçülen içsel güvenilirlik katsayısı ise ortalama .65 ile (son uyarlama için .69) .45 ve .80 arasındadır. Test-Tekrar-Test güvenilirliğı .76'luk bir ortalama ile .56'dan .79'a kadar değişmektedir.

İçerik geçerliğı, ölçeğı gözden geçirmek, pilot kasetleri denetlemek, değerlendirme prosedürlerini eleştirmek ve geliştirilmesi için öneriler sunmak amacıyla dört farklı oturumda bir araya gelen müzik eğitimcileri, besteciler ve psikologlardan oluşan bir heyet tarafından oluşturulmuştur. Yapısal geçerliğın oluşturulmasına yardımcı olmak

için, ölçeğin 1980’de ilk uygulandığındaki değerlendirme faktörleri üzerinde, faktör azaltmanın uygulanıp uygulanamayacağını belirlemek amacıyla çalışılmıştır.

Faktör analizi; her faktörün, yakınsak ve iraksak düşünmenin kuramsal varlığını temsil eden iki küresel faktöre önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Faktör yapısı ile ilgili devam eden çalışmalar Baltzer (1990) ve Webster (1990) tarafından yapılmıştır. Kapsamlı olarak araştırılmamasına rağmen, müzik eğitimcilerinin iraksak düşünme derecelendirmeleri ile MCTM puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde deneysel bir geçerlik bulunmaktadır. Yapılan bütün çalışmalar, müzikal yetenek ölçümleri ve MCTM arasında bir korelasyon eksikliği olduğunu göstermiştir ki, bu da ters bir geçerliğin yerleşimine sebebiyet vermiştir.

Araştırma için uyarlanmak üzere MCTM’nin seçilmesinin nedeni müzikte yaratıcılığı veya yaratıcı düşünmeyi ölçmeyi hedefleyen diğer testlere göre aktivite dizaynı ve puanlama açısından daha detaylı bir yaklaşıma sahip olması (Webster, 1990b) ve müzik araştırmacıları tarafından diğer testlere göre daha çok kullanılmış olduğunun gözlenmesidir. Buna ek olarak testin geliştiricisi olan Webster’in bilimsel araştırmaları da müzikal yaratıcılık/müzikte yaratıcı düşünme konulu araştırmalarda çok sayıda atıf almıştır. Araştırma kapsamında yer MCTM’nin Türkiye koşullarına uygun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonuçları, bulgular kısmında yer almaktadır.

3.3.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri-TYDT (Torrance Tests of Creative Thinking-TTCT)

Araştırmada kullanılan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin geçerlik güvenilirlik çalışması kapsamında araştırma grubuna birinci olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (sözel ve şekilsel formlar) uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce testleri, E. Paul Torrance tarafından Guilford’un yaratıcılık faktörlerine dayanarak oluşturulmuştur. Sözel ve şekilsel birçok görevden oluşan testler, iraksak düşünme ve problem çözme becerilerini ölçmeye dayalı olarak geliştirilmiştir. Testler, akıcılık (geçerli cevapların toplam sayısı), esneklik (geçerli cevapların farklı kategorilere göre sayısı), orijinallik (cevapların istatistiksel olarak nadir olma durumu) ve ayrıntılandırma (cevapların detay miktarı) derecelerine göre puanlanmaktadır (Stenberg ve Lubart,

1996). Torrance ve Ball, 1984 yılında yayınlanan testin revize edilmiş el kitabında, 1966 yılındaki test için geçerli olan ve normal puanlama adı verilen puanlamaya 1984 yılında akıcı puanlama sistemi adı verilen yenilikler ve 1966 yılındaki versiyonda olmayan standart puan ve norm tablosu da ilave edildiğini belirtmişlerdir (Aslan, 2001, s.24).

Testin 1974 yılında yayınlanmış olan el kitabında, Amerika'daki orijinal güvenilirlik çalışmaları kapsamında puanlayıcılar-arası ve puanlayıcılar-içi güvenilirlik katsayılarının ortalamaları arasında neredeyse hiç fark bulunmadığı ve anlamlılık (.10) seviyesinin altına inmediği, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıftan 118 kişiye testin uygulanmasıyla elde edilen devamlılık katsayılarında en düşük korelasyon katsayısının (.50) ile şekilsel akıcılığa, en yüksek katsayısının ise sözel akıcılığa (.93) ait olduğu ifade edilmiştir. 1984 yılında revize edilmiş el kitabında, 1974'te ve 1984'te yapılan akıcı puanlama arasındaki güvenilirlik katsayılarının, akıcılıkta .92, orijinallikte .94 ve zenginleştirmede .92 olarak saptandığı belirtilmiştir (Aslan, 2001, s.24-25).

1974 yılında yayınlanmış olan testin el kitabında, geçerlik çalışmaları kapsamında, test ile birlikte psikiyatrik görüşmeler, Rorschach Testi ve Bir Aile Çiz tekniği kullanıldığı ve yaratıcılık puanları yüksek olan çocukların benlik imajı, kolay hatırlama, mizah, ödipal anksiyeteye yatkınlık ve düzgün olmayan ego gelişimi gibi özelliklerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Birçok araştırmacı da bu sonuçlara ek olarak teorik kıyaslamaların yapıldığı araştırmalar gerçekleştirmişler, bu analizler orijinal testin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamışlardır (Aslan, 2001, s.25-26).

Testin Türkiye koşullarındaki dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları; Esra Aslan (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında, sözel yaratıcılık için okul öncesi yaş grubu hariç diğer yaş grubunun puanlarıyla yapılan iç tutarlılık analizlerinde, ($r=0.38$) ile ($r=0.89$) arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Grubun en düşük puanı Cronbach alfa değeri olarak (.50), en yüksek iç tutarlılık katsayısı da (0.71) olarak belirlenmiştir. İç geçerlilik çalışmaları kapsamında; ilkökul, lise ve üniversite yaş gruplarına ait sözel yaratıcılık testinin yedi alt testi için yapılan madde toplam, madde hariç ve madde ayırt ediciliği analizinde tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için $p<.01$ seviyesinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Şekilsel yaratıcılık testi için okul öncesi grup da örnekleme dahil edilmiş ve analizler sözel teste ait üç alt

boyut için de tüm yaş grupları için $p < ,01$ seviyesinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Her yaş grubu için sıralanmış puanlardan elde edilen üst çeyreklik puan grubu ile alt çeyreklik puan grupları arasında yapılan ilişkisiz t testi sonuçlarına göre ilkökul sözel yaratıcılık yedi alt test boyutunda $p < ,01$ düzeyinde anlamlı; lise yaş grubu sözel yaratıcılık tüm alt testler bazında $p < ,01$ düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Şekilsel yaratıcılık testi içinde yinelenen madde ayırt ediciliği analizi kapsamında yapılan ilişkisiz t testi sonucuna göre $p < ,01$ seviyesinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Dış geçerlik çalışmaları kapsamında ise TYDT, Wechsler Yetişkinler Zeka Testi (WAIS), Wonderlic Personel Testi, Sıfat Testi (ACL) uygulanarak kriter geçerliğine yönelik karşılaştırmalar ve analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda, rakam tekrarı ile şekilsel yaratıcılık, genel yetenek ile sözel orijinallik, oto kontrol kişilik özelliği ile sözel orijinallik, yaratıcılık kişilik özelliği ile sözel esneklik, başarıma özelliği ile şekilsel orijinallik ve zenginleştirme, düzen özelliği ile şekilsel yaratıcılık ve oto kontrol özelliği ile başlıkların soyutluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilere ve danışmaya hazır olma ile sözel orijinallik ve toplam sözel yaratıcılık, düzen özelliği ile akıcılık, ideal benlik boyutu ile sözel yaratıcılık, sebat özelliği ile akıcılık, kendini suçlama ile şekilsel orijinallik ve zenginleştirme arasında negatif yönde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

3.3.3. Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi

Araştırmada kullanılan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında ikinci olarak Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Testin el kitabında, E. P. Torrance ve J. Khatena adlı araştırmacıların katkılarıyla geliştirilen bu testin, iki ayrı ölçeğin birleştirilmesiyle oluşturulduğu belirtilmektedir (Piji, 2003). İki formu (A ve B) olan test, birinci bölümünde üç kere dinletilen 4 adet soyut sese verilen yanıtları ve ikinci bölümünde üç kere dinletilen 5 tane çağrıştırmacı kelimeye verilen yanıtları kapsamaktadır. Sonuçlar, sesler veya çağrıştırmacı kelime uyarıcılarına verilen cevapların istatistiksel olarak seyrekliğine göre (orijinallik) değerlendirilmektedir (Khatena, 1976). Testin el kitabında, puanlayıcılar arasındaki güvenirlik katsayısının form A için (.98), form B için ($p < ,01$) olarak bulunduğu, test-tekrar test sonuçlarının 0.01 seviyesinde anlamlı bulunduğu, yarımlama tekniği ile elde edilen istatistiksel değerlerin 0.01 seviyesinde anlamlı bulunduğu

(güvenirlilik); faktör analizi sonuca puan türlerinin 5 kategoride toplandığı, yapı geçerliği için yarımlama metodunun tek ve çift maddeler arasında karşılaştırma ve üst yarı ile alt yarı arasında yapılan karşılaştırmalar sonucu $p < ,01$ ve $p < ,05$ düzeyinde anlamlı sonuçlar bulunduğu, üç çeşit gruba ayrılan 90 kişilik grubun ortalamaları arasındaki farkın yüksek grup lehine anlamlı olduğu, kriter geçerliği kapsamında yapılan çalışmada üstün yetenekli grupla normal yetenekliler arasında karşılaştırmanın kabul edilir sonuçlarla son bulduğu (geçerlik) belirtilmiştir (Piji, 2003).

Duygu Piji'nin tez çalışması kapsamında (2003), testi Türkiye'de kullanılabilir duruma getirmek için 187 üniversite öğrencisi çalışma grubu olarak kullanılarak geçerlik, güvenirlik ve madde analiz çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında, iç tutarlılık için uygulanan Cronbach Alfa, Guttman ve Spearman-Brown formülleri ile yapılan analizler sonucu $p < ,01$ düzeyinde anlamlı sonuçlar edilmiş ve böylece testin güvenilir olduğu belirlenmiştir. Geçerlik çalışmasında, iç geçerlik için uygulanan madde toplam (item total) ve madde hariç (item remainder) analizleri sonucu $p < ,01$ düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Madde ayırt ediciliği analizlerinde, testlerin uygulandığı tüm grup için sıralanmış puanlardan elde edilen üst puan grubu ile alt puan grubu arasında yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonucu $p < ,01$ düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak testin beklenen boyutları ölçtüğü kararına varılmıştır. Kriter geçerliği için ise söz konusu test ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi 21 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Sonuçlar, Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi puanları ile Torrance Yaratıcı Testi sözel puanları arasında $p < ,01$ düzeyinde anlamlı sonuçlar bulunduğunu göstermiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında, test aynı gruba İngilizce ve Türkçe olarak uygulanmış, iki testin puanlarının ortalamaları için arasındaki farkı belirlemek için yapılan Wilcoxon testi sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, çalışma grubunun bazı demografik özelliklerinin öğrenilmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir 'Kişisel Bilgi Formu' hazırlanmıştır. 19 sorudan oluşan formda; cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, anne/baba mesleği ve eğitim durumu, aylık gelir, evin kira olup olmama durumu, kardeş sayısı, okul dışı müzik eğitimi, çalgı çalıp

çalmama ve ailede müzik ilgisi ile ilgili sorular yer almaktadır. Öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından dolayı, anne/baba eğitim düzeyi ve aylık gelir için sınıf öğretmenlerinden ayrıca bilgi alınarak cevaplar düzenlenmiştir.

3.4. Deney Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programı

Sloboda (1999), müzikal eğitimi, ‘kültürleşmenin temelinde yer alan özel becerilerin kazanımı için bir araç’ olarak tanımlamaktadır. Bu özel becerilerin kazanılması için birçok müzik araştırmacısı, yaratıcılığın müzik eğitiminin her sürecinde önemli bir öğe olarak kullanılmasını tavsiye etmektedirler (Kratus, 1990; Webster, 1990a; Elliott, 1995; Hickey, 1997; Fung, 1997; Graham, 1998; Barnes, 2001; Strand ve Newberry, 2007; Robinson, Bell ve Pogonowsky, 2011).

Araştırma içinde yer alan “Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitimi”, 23 kişilik deney grubuna bir ay süresince haftada iki saat olmak üzere verilmiştir. 2011 yılı şubat ayının son haftası ve mart ayının ilk üç haftası boyunca verilen eğitim, Milli Eğitim Müzik Dersi Öğretim Programı’nın ‘Müziksel Yaratıcılık’ öğrenme alanı kazanımları doğrultusunda ancak müzikte yaratıcı düşünme mantığının yerleşmesini sağlayacak etkinlikleri içerecek şekilde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Müzikte yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik eğitim programı; Webster’ın müziksel hayal gücü ve yaratıcı süreç modelleri (1990a) ile yaratıcı düşünme modelinde yer alan aşamalar ve bu aşamalarda görülen davranışlar (2002) ve Kratus’un (1990) yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik belirlediği amaç ve hedef örnekleri temel alınarak hazırlanmıştır. Programda ayrıca, Torrance’ın (1971) önerdiği seminerler, Elliott’un (1995) yaratıcılığın geliştirilmesinde önerdiği 6 ilke, Craft’ın (2000) hayal gücü geliştirmek için önerdiği hususlar ve sınıf koşulları, Piirto’nun (2004) öğretmenlere verdiği tavsiyeler, Graham’ın (1998) performans yaratıcılığını geliştirmeye yönelik önerdiği stratejiler, Barnes’ın (2001) önerdiği müzikal yaratıcılığı geliştirmeye yönelik etkinlikler, Hickey ve Webster’ın (2001) öğretmenlere yaratıcılığın anlamını incelemede kullandıkları insan, süreç, ürün ve yer perspektifine dayanarak verdikleri tavsiyeler, Webster’ın (2003) müzikte yaratıcılığı teşvik etmede ve ilerletmede

öğretmenlere tavsiye ettiği düzeltme ve genişletmeye yönelik geri bildirim tavsiyeleri, Moore'un (1990) sunduğu müzikal yaratıcılığı geliştirmede kullanılabilecek bazı spesifik strateji önerileri ve Strand ve Newberry'nin (2007) müzikal yaratıcılığı geliştirebilecek örnek etkinlikleri dikkate alınmıştır.

Csikszentmihalyi (1996), öğretmenin öğrenmeyi zorlaştıracak şekilde öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmesi öğrencinin kafasının karışmasına ve dersin atmosferine giremeyecek ve dersten zevk almayacak kadar endişe duymasına yol açacağını savunmaktadır. Öğretmenin öğrenmeyi çok kolay hale getirmesi de öğrencilerin sıkılmasına ve ilgilerinin kaybolmasına yol açacaktır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin yeteneklerine göre gerçekleştirdiği etkinliklerde doğru bir denge sağlamalıdır. Bu düşünceden hareketle, etkinliklerin zorluk aşaması belli bir denge içerisinde tutulmaya çalışılmıştır.

Dunn (1997) *yaratıcı müzik dinlemeyi*, 'dinleyicilerin müziği teknik olarak anlamalarının ötesinde, dinlenen müziğe özgün, bireysel-algısal ve duyuşsal bir karşılık vermesini içeren aktif bir süreç' olarak tanımlamaktadır. Yazar sınıf ortamında müzik dinlemenin genellikle önem verilmeyen bir aktivite olmasını, uygulandığı zaman ise genelde öğrencilerin düşüncelerinin doğru veya yanlış olarak kategorize edilmesi yaklaşımının kullanılmasını eleştirmektedir. Webster (1990a), dikkatli *müzik dinlemenin* ve *analiz*in de yaratıcı düşünme sürecini kapsadığını belirtmektedir. Webster (2002), oluşturduğu müzikte yaratıcı düşünme modelinde de, müzik dinlemeyi yaratıcı düşünme sürecinde bir öge olarak belirlemiş, dinlenen *müziklerin zihinde temsiline* ve *yazılmış analizlerin* müzikte yaratıcı düşünme sürecinin ürünleri olduğunu açıklamıştır. Bu düşüncelere paralel olarak, verilen eğitimde *müzik dinleme* ve *dinlenenlerin analiz edilmesi* etkinliklerinin yer almasına özen gösterilmiştir. Öğrenilen müzikal dinamiklerin müzik eserleri içerisindeki kullanımı, müzik eserlerindeki başlangıç, gelişme ve son devreleri, öğrencilerin bestelerinde öğrendikleri bilgileri ne şekilde kullandıkları; sınıf içindeki tartışma ve soru cevap etkinlikleriyle gösterilmeye ve pekiştirilmeye çalışılmıştır. Eser dinletimi bazen cd çalar yardımıyla, bazen de blok flüt (piccolo-alto) ve piyanoda canlı performans ile gerçekleştirilmiştir.

Webster (1990a), yaratıcı düşünme sürecinin son ürünün yalnızca beste olmadığını, *önceden bestelenmiş müziklerinin icrasının* da yaratıcı düşünme sürecinin içinde yer

aldığını belirtmektedir. Webster'ın (2002) oluşturduğu müzikte yaratıcı düşünme modelinde, bu görüşe paralel olarak performans kayıtları, yaratıcı ürünlerin kapsamında yer almaktadır. Kratus (1990) ve Reimer (2003), benzer şekilde müzik alanında yaratıcı olan ürünlerin *performansı* da içerdiğini vurgulamaktadırlar. Bu düşünceler ışığında, Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitimi, yaratıcı performans etkinliklerini içerecek şekilde oluşturulmuştur. Performans etkinlikleri, öğrenilen şarkıların değişik dinamikler ile seslendirilmesi ve öğrencilerin besteleme ve doğaçlama aktivitelerinde seslerini ve sınıf içerisindeki enstrümanları kullanarak icra etmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Besteleme ve *doğaçlama* kuşkusuz yaratıcılığı gerektirmektedir; besteci veya icracı seslerden ve sessizlikten oluşan yeni bir dizi yaratmaktadır (Radocy ve Boyle, 2003). Burnard'a (2000) göre, müzik eğitimi yetişkinlerin bilgi ve beceri yapılarının kazandırılmasına odaklanarak değil doğaçlama ve besteleme yoluyla öğrenme yollarına yer verilecek şekilde geliştirilmelidir. Birçok müzik araştırmacısı da besteleme ve doğaçlamanın sınıf içi etkinliklerde kullanımının önemini vurgulamıştır (Kratus, 1990; Moore, 1990; Elliott, 1995; Hickey ve Webster, 2001; Lehmann, Sloboda ve Woody 2007; Robinson, Bell ve Pogonowsky, 2011). Webster'ın (2002) yaratıcı düşünme modelinde de yaratıcı düşünmenin ürünü olarak bestelenmiş notalar ve doğaçlama kayıtları yer almaktadır. Tüm bu düşüncelere dayanarak, Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitimi'nde de besteleme ve doğaçlama etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerde öğrenciler kendi seslerini ve vücutlarını, sınıfta bulunan tahta blokları ve piyanoyu enstrüman olarak kullanmışlardır.

I. DERS

Milli Eğitim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda Müzikte Yaratıcılık öğrenme alanı ilk kazanımı, 'dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder' olarak belirlenmiştir.

Derste öncelikle yaratıcı müzik dinlemede dikkat etmesi gereken hususlardan olan ses değişimleri (hız, perde ve gürlük) öğrencilere aktarılmış ve toplu olarak bu değişimleri içeren etkinliklerde bulunmaları sağlanmıştır. Bu değişimlerin öğrenimi daha sonra öğretmenin iki farklı nefesli çalgıda ve piyanoda canlı performansla müzik örnekleri vermesi ve topluca bu çalınanların değişimlere göre analizi ile devam etmiştir. Bu

değişimler daha sonra değişik karakterlerde eser örnekleri içerisinde bulunmaya çalışılmıştır. İki eser dinlenilip analiz edildikten sonra öğrencilerden üçüncü bir eser dinletilerek bu esere bir başlık bulmaları istenmiştir. Başlıkları söyleyenlerden hangi müzikal değişimlerin onlara verdiği hangi duyguyla esinlenerek başlığı bulduklarını anlatmaları istenmiştir. Dinlenen son eser analiz edildikten sonra öğrencilerden bu eserin onlarda yarattığı duyguyu yazarak (hikaye, kompozisyon ya da şiir) veya resim çizerek ifade etmeleri istenmiştir. Etkinlikler, daha ayrıntılı şekilde aşağıda yer almaktadır:

Birinci Saat:

a. Bazı kelimelerin ve kelime gruplarının çeşitli durumlarda ve koşullarda hızlık, gürlük ve perde değişimleri topluca seslendirilir.

Örn.

‘Günaydın’ sözcüğü uzakta bir arkadaşımıza seslenirken (*kuvvetli*) ve sessiz bir ortamda, örneğin kütüphanede, çevremizdekiler rahatsız etmemeye çalışırken (*hafif*).

‘Teşekkür ederim’ kelime grubu her zaman söylediğim hızda (*hızlı*) ve öğretmenimiz hecelerine ayırarak, tane tane okumamızı istediğinde (*yavaş*).

Hoşçakal kelimesi boğuk ve homurtulu bir sesle- bir dev gibi (*kalın*) ve gıcırtili ve tiz bir sesle-bir peri gibi (*ince*).

b. Bazı doğa seslerinin çeşitli durumlarda ve koşullarda hızlık, gürlük ve perde değişimleri ve ek olarak aşamalı değişimleri topluca seslendirilir.

Örn.

Vızıldama sesi çıkararak; uzaklarda vızıldayan bir arı (*hafif*), yanibaşımızda vızıldayan bir arı (*kuvvetli*), uzaklardaki bir arının giderek yaklaşması ve yanibaşımıza kadar gelmesi (*hafiften kuvvetliye*), yakınıımızdaki arının yanımızdan uzaklaşması ve gözden kaybolması (*kuvvetliden hafife*).

Elleri sıraya vurarak; sakince yürüyen bir at (*yavaş*), koşan bir at (*hızlı*), sakince yürüyen bir atın hızını arttırarak koşması (*yavaştan hızlıya*), süratli koşan bir atın yorularak git gide hızını kaybetmesi (*hızlıdan yavaşa*).

Uğuldama sesiyle; hafifçe esen bir rüzgar (*hafif ve kalın*), şiddetli esen bir rüzgar (*kuvvetli ve ince*), giderek şiddetlenen bir rüzgar (*hafiften kuvvetliye, kalından inceye*), şiddetli bir rüzgarın giderek hafiflemesi (*kuvvetliden hafife, inceden kalına*).

c. Çevremizdeki bazı seslerin çeşitli durumlarda ve koşullarda hız, gürlük ve perde değişimleri ve aşamalı değişimleri topluca seslendirilir.

Örn.

Alkışlayarak; bir sirkteyken akrobat hoş bir hareket yaptığında (*hafif ve yavaş*), akrobat olağanüstü ve beklenmedik bir hareket yaptığında (*kuvvetli ve hızlı*), akrobat hoş bir hareket yaparken zorluk derecesini giderek arttırdığında (*hafiften kuvvetliye, yavaştan hızlıya*), şevkle alkışlarken şovun biterek alkışlayarak giderek azalması (*kuvvetliden hafife, hızlıdan yavaşa*).

d. Öğretmen, “Neşeli Ol” şarkısını piccolo ve alto blok flüt kullanarak değişik hız, gürlük ve perdelerden çalar ve öğrencilerden bu değişimleri bulmaları istenir.

e. Öğretmen, piyanoda Bach’ın “Tocatta ve Füg, Re minor”, Beethoven’ın “Fur Elise” ve Mozart “Türk Marşı” eserlerini seslendirerek öğrencilerden hız, gürlük ve perde değişimlerini analiz etmelerini ister.

İkinci Saat

a. Tchaikowsky’nin Fındıkkıran Balesi Suitleri içerisinde yer alan ‘Rus Dansı’ ve ‘Şeker Perisinin Dansı’ dinletilerek hız, gürlük ve perde değişimlerinin analizi yapılır.

b. Grieg’in Peer Gynt Suiti’nden ‘Dağ Kralının Sarayında’ bölümü dinletilerek topluca tartışılarak analiz edilir ve bu esere bir başlık bulmaları istenir. Öğrencilerden hangi müzikal değişimlerin onlara verdiği hangi duyguyla esinlenerek başlığı bulduklarını anlatmaları istenir.

c. Vivaldi'nin Mevsimler Konçertosu'nun İlkbahar Birinci bölümü dinletilir. Bu eserin öğrencilerde yarattığı duyguyu yazı yazarak (hikaye, kompozisyon veya şiir) ya da resim yaparak ifade etmeleri istenir.

II. DERS

Milli Eğitim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda Müziksel Yaratıcılık öğrenme alanı ikinci kazanımı “Müziklerde yer alan farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür” olarak belirlenmiştir.

Derste öncelikle değişik tarzlarda şarkıların (ninni, marş, ağıt, Rock şarkısı) gürlük ve hız farkları ve bunun nedenleri tartışılmıştır. Buna ek olarak tüm şarkıların ortak olarak başlangıç, gelişme ve son bölümlerinden oluştuğu öğrencilere aktarılmıştır. Öğrencilere piyanoda eserler çalınarak eserlerin tartışarak değişimler ve bölümler ile ilgili analizi yapılmıştır. Bu eserleri dinamik değişimlerin ve bölümlerin farkında olarak bir kere daha dinlemeleri sağlanmıştır. “Tahta At” isimli şarkı öğrencilere kulaktan öğretilmiştir. Şarkı değişik hız ve gürlükte, daha sonra kendi içinde aşamalı hız ve gürlük değişimi yapılarak seslendirilmiştir. Arkasından şarkının başlangıç, gelişme ve son bölümlerinin farkında olarak yorumlanması sağlanmıştır. Son olarak, şarkının dinamiklerine ve bölümlerine uygun bir dans oluşturulmuştur. İlk kısımdaki hareketleri öğretmen belirlemiş, diğer kısımları öğrenciler oluşturmuşlardır. Karar verilen figürlerle tüm sınıf şarkıyı söyleyerek dans etmiştir. Gönüllüler tek, çift veya üçlü şekilde tahtaya kalkarak danslarını sunmuşlardır. Derste son olarak piyanoda bir eser çalınarak öğrencilerden bu eserde nasıl dans figürleri kullanmak istediklerini yazıya dökmeleri istenmiştir. Etkinlikler, daha ayrıntılı şekilde aşağıda yer almaktadır:

Birinci Saat

a. Tahtaya dört değişik tarzda şarkının ismi (ninni, marş, ağıt ve Rock şarkısı) yazılarak bu şarkıların gürlük/hızları arasındaki farklar ve nedenleri tartışılır, öğrencilerden değişik gürlük ve hızda söylediğimiz müziklerden örnekler vermeleri istenir.

b. Tüm şarkıların perdeleri, hızları ve gürlükleri arasında farklılıklar olmasına rağmen ortak olarak başlangıç, gelişme ve son bölümlerinden oluştuğu öğrencilere aktarılır.

c. Öğretmen tarafından piyanoda Mozart'ın Do major çeşitlemesinin teması çalınarak dinamik değişimlerin ve bölümlerin analizi yapılır.

d. “Tahta At” isimli şarkı önce öğrencilere kulaktan öğretilerek şarkı değişik hız ve gürlüklerde, daha sonra aşamalı şekilde hız ve gürlük değişimleri yapılarak öğretilir, son olarak giriş, başlangıç ve son duygusunun bilincinde olarak yorumlanır.

İkinci Saat

a. Bir çocuk dans grubunun gösterisi müzikte dinamikler/bölümler ve hareketlerin paralelliğine dikkat çekilerek projeksiyon yardımıyla öğrencilere izletilir. (Tap Dance Group Competition-Yankee Doodle, www.youtube.com)

b. “Tahta At” şarkısı söylenirken dinamik ve bölümlerine uygun dans figürleriyle toplu olarak eşlik edilir. İlk iki kıtada öğretmenin önerdiği hareketler, son kıtada öğrencilerle tartışılarak belirlenmiş hareketler kullanılır. Dans sınıfça yapıldıktan sonra gönüllüler tek, ikili ve üçlü şekilde tahtaya kalkarak dans ederler.

c. Bach-Der Est Bach'tan Mussette isimli eser öğretmen tarafından piyanoda seslendirilerek öğrencilerden bu eserde nasıl dans figürleri kullanmak istediklerini yazıya dökmeleri istenir.

III. DERS

Milli Eğitim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda Müziksel Yaratıcılık öğrenme alanı üçüncü kazanımı “Ezgi denemeleri yapar” olarak belirlenmiştir.

Derste, öncelikle soru-cevap oyunu oynanmıştır. Sınıftaki yerleşim sistemine göre öğrenciler üç gruba ayrılarak sırayla öğretmen tarafından seslendirilen ritmik kalıpları ve melodileri tekrarlamış, tersini yapmış ve devamını üretmişlerdir. Son olarak gönüllü bir öğrenciden sözlü ve sözsüz bir şarkı ya da ezgi başlatması istenerek, bir diğer gönüllü öğrenciden orta kısmı ve üçüncü gönüllü öğrenciden son kısmı oluşturması istenmiştir. Gönüllü öğrencilerin sayısına göre bu uygulama birkaç kez daha yapılmıştır. Bu oyunun sonrasında hayvanları anlatan müzikler dinletilerek bu hayvanların tahmini yapılmış ve sonra kanguru, at ve arı hayvanlarını piyano, tınlayıcı bloklar ve kendi seslerinin kullanarak beste haline getirmeleri istenmiştir. Son olarak sınıf doğaçlama

oyunu oynamıştır. Oyunda tüm sınıf bir ormandaki hayvanları canlandırarak toplu beste yapmışlardır. Etkinlikler, daha ayrıntılı şekilde aşağıda yer almaktadır:

Birinci Saat

a. Soru-cevap oyunu oynanır. Sınıftaki yerleşim sistemine göre öğrenciler üç gruba ayrılır. Oyun öğretmenin bir ölçülük ritmik bir kalıbı el çırparak seslendirmesi ve birinci gruptaki öğrencilerden bu kalıbın hız ve gürlük açısından aynısını tekrarlamasını istemesiyle başlar. İkinci gruptan aynı kalıbın hız ve gürlük açısından tam tersini göstermeleri istenir. Üçüncü gruptaki öğrencilerden tek tek aynı kalıbın devamını oluşturacak şekilde yeni bir ritmik kalıp bulmaları istenir. Oyun, her grubun tüm cevap türlerini vermesi için iki kere daha oynanır.

b. Soru-cevap oyunu öğretmenin bu sefer la hecesiyle bir ölçülük bir melodi seslendirmesiyle devam eder. Birinci gruptaki öğrencilerden bu melodinin hız ve gürlük açısından aynısını tekrarlaması istenir, ikinci gruptan aynı melodinin hız ve gürlük açısından tam tersini göstermeleri ve üçüncü gruptaki öğrencilerden tek tek aynı melodinin devamını oluşturacak şekilde yeni bir melodi bulmaları istenir. Oyun, her grubun tüm cevap türlerini vermesi için iki kere daha oynanır.

c. Soru-cevap oyunun son kısmında gönüllü bir öğrenciden sözlü ve sözsüz bir şarkı ya da ezgi başlatması istenerek, bir diğer gönüllü öğrenciden orta kısmı ve üçüncü gönüllü öğrenciden son kısmı oluşturması istenir. Gönüllü öğrencilerin sayısına göre bu uygulama birkaç kez daha yapılır.

d. Tahtaya bazı hayvanların isimleri yazılır, (kanguru, arı, guguk kuşu, hızlı hayvanlar, fil ve akvaryum) ve Korsakoff'un Arı Kovanı ile Saint-Saens'in Hayvanlar Karnavalı'nda bulunan kanguru, guguk kuşu, hızlı hayvanlar, fil ve akvaryum temalı bölümler karışık olarak öğrencilere dinletilerek öğrencilerden hayvanları tahmin etmeleri istenir.

İkinci Saat

a. Öğrencilerden kendi kanguru müziklerini piyanoda sünger top kullanarak seslendirmeleri istenir. Gürlük, hız ve perde değişimleri ile başlangıç, gelişme ve son

bölümleri hissederek ezgilerini üretmeleri ve seslendirmeleri için teşvik edilirler. Düşünmeleri için süre verildikten sonra öğrencilerden ezgilerini çalmaları istenir. Her ezgi dinletiminden sonra kullanılan dinamik değişiklikler ve bölümler sınıfta tartışılarak analiz edilir.

b. Öğrencilerden tınlayıcı blokları kullanarak müziği yapmaları istenir. Bir önceki etkinlik gibi bu etkinlikte de öğrenciler gürlük, hız ve perde değişimleri ile başlangıç, gelişme ve son bölümleri hissederek ezgilerini üretmeleri ve seslendirmeleri için teşvik edilirler. Düşünmeleri için süre verildikten sonra öğrencilerden ezgilerini çalmaları istenir. Her ezgi dinletiminden sonra kullanılan dinamik değişiklikler ve bölümler sınıfta tartışılarak analiz edilir.

c. Öğrencilerden tınlayıcı bloklar, piyano ve kendi seslerini kullanarak bir arı müziği yapmaları istenir. Bu arı hem vızıldayarak hem de iğnesiyle ritm üreterek bir şarkı söylemektedir. Bu etkinlikte de öğrenciler gürlük, hız ve perde değişimleri ile başlangıç, gelişme ve son bölümleri hissederek ezgilerini üretmeleri ve seslendirmeleri için teşvik edilirler. Düşünmeleri için süre verildikten sonra öğrencilerden ezgilerini çalmaları istenir. Her ezgi dinletiminden sonra kullanılan dinamik değişiklikler ve bölümler sınıfta tartışılarak analiz edilir.

d. Son olarak sınıf doğaçlama oyunu oynanmıştır. Oyunda tüm sınıf bir ormandaki hayvanları canlandırarak toplu beste yaparlar. Kafalarında hangi hayvan olduklarını hayal etmeleri istenen öğrenciler gönüllü bir öğrencinin hayal ettiği hayvan sesiyle melodi üretmesiyle besteye başlamış ve her biri değişik hayvan sesleriyle melodiyi istediği şekilde devam ettirmişlerdir.

IV. DERS

Milli Eğitim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda Müziksel Yaratıcılık öğrenme alanı dördüncü kazanımı "Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder" olarak belirlenmiştir.

Derste öncelikle öğrencilerden 'Prens ve Beyaz At' resmini son bölüm olarak hayal ederek baş ve orta kısım ekleyerek bütün bir hikaye oluşturmaları ve daha sonra sınıftaki çalgıları, kendi seslerini ve ders içinde öğrendikleri tüm dinamikleri kullanma

hakları olduğu hatırlatılarak bu hikayeyi anlatan bir müzik bestelemeleri istenmiştir. Düşünceleri için süre verildikten sonra tüm öğrencilerin cevapları dinlenir ve ezgiler içerisindeki gürlük, hız ve perde değişimleri tartışılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin seçtiği bir kız ve bir erkek öğrencinin bestesine uygun olarak tüm öğrencilerin hareketler düşünmesi istenmiş ve gönüllü öğrencilerin arkadaşları bestelerini çalarken dans ederek eşlik etmelerine izin verilmiştir. Dersin ikinci yarısında ise öğrencilere ‘Dansa Davet’ isimli şarkı kulaktan öğretilerek şarkı değişik hız ve gürlüklerde, daha sonra aşamalı şekilde hız ve gürlük değişimleri yapılarak öğretilmiş; son olarak giriş, başlangıç ve son duygusunun bilincinde olarak yorumlanmıştır. Şarkıya uygun olarak önce ilk kıtada öğretmenin bulduğu hareketlerle, sonra ikinci kıtada öğrencilerle tartışarak karar verilen hareketlerle bir dans yaratılmış, gönüllüler tahtaya kalkarak dans etmişlerdir. Etkinlikler, daha ayrıntılı şekilde aşağıda yer almaktadır:

Birinci Saat

a. Önceden çoğaltılmış olan ‘Prenses ve Beyaz At’ resmi tüm öğrencilere dağıtılır. Bu bir hikayenin sonudur. Öğrencilerden bu hikayenin başını ve ortasını ekleyerek üç bölümlü bir hikaye yazmaları istenir. Hikayeleri bitince bu hikayeyi anlatan bir müzik yaratmaları istenir. Piyanoyu, kendi seslerini ve tınlayıcı blokları; ders içinde öğrendikleri tüm dinamikleri kullanabilirler. Düşünceleri için süre verildikten sonra tüm öğrencilerin cevapları dinlenir ve ezgiler içerisindeki gürlük, hız ve perde değişimleri tartışılarak analiz edilir.

b. Öğrencilerin seçtiği bir kız ve bir erkek öğrencinin bestesine uygun olarak tüm öğrencilerin hareketler düşünmesi istenir. Gönüllü öğrenciler arkadaşları bestelerini çalarken dans ederek eşlik ederler.

İkinci Saat

a. ‘Dansa Davet’ isimli şarkı kulaktan öğretilerek önce şarkı değişik hız ve gürlüklerde, daha sonra aşamalı şekilde hız ve gürlük değişimleri yapılarak öğretilir; son olarak giriş, başlangıç ve son duygusunun bilincinde olarak yorumlanır.

b. Şarkıya uygun olarak önce ilk kıtada öğretmenin bulduğu hareketlerle, sonra ikinci kıtada öğrencilerle tartışarak karar verilen hareketlerle bir dans yaratılır. Gönüllüler tahtaya kalkar.

c. Dört haftalık eğitim sonucu öğrenilenler kısaca tekrar edilir ve öğrencilerle vedalaşılır.

3.5. Kontrol Grubuna Verilen Eğitim

23 kişilik kontrol grubuna bir ay süresince haftada iki saat olmak üzere sınıf öğretmeni tarafından geleneksel eğitim verilmiştir. 2011 yılı şubat ayının son haftası ve mart ayının ilk üç haftası boyunca verilen eğitim, sınıf öğretmeni tarafından Milli Eğitim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın müziksel yaratıcılık öğrenme alanının kazanımları doğrultusunda verilmiştir. Hem kontrol hem deney grubunda öğretilen şarkılar ve ders saatleri açısından denklik sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi ve Yorumu

Bu araştırmanın, birbiriyle bağlantılı iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye koşullarına uygun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. İkincisi ise, öğrencilerde Müzikal Yaratıcı Düşünme Eğitim Programı'nın etkililiğinin saptanmasıdır. Belirtilen bu iki amaç için, birbirinden çok farklı istatistiksel analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.6.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun, Geçerlik, Güvenirlik ve Geçici Norm Çalışmalarına İlişkin Kullanılan İstatistiksel Analizler

3.6.1.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Kullanılan İstatistiksel Analizler

Büyüköztürk (2003), güvenilirliği 'bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak' tanımlamıştır. Ölçeklerde, ayrı ayrı gözlemcilerin sonuçları

birbirlerine ne kadar yakın ise, sonuçta elde edilen ortalama değerin güvenilirliği de o kadar yüksek olur (Karasar, 2004). Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) puanlamasının oldukça karmaşık bir yapısı olması ve yüzde yüz objektif bir değerlendirmeye sahip olmaması (MG boyutu hariç) nedeniyle, araştırmada öncelikle değerlendirici güvenilirliğini belirleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle 15 öğrenciye uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM), üç ayrı değerlendirici tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. "n" sayısının 30'un altında olması ve Shapiro-Wilks testinde normal bir dağılım sağlanmadığı için değerlendiriciler arasındaki korelasyonlar Spearman tekniği ile belirlenmiştir. Ayrıca üç değerlendiricinin puanları arasındaki farklılığı sınamak üzere de Friedman testi kullanılmıştır. Testin orijinal el kitabında bu farklılık ilişkili "F" testi ile sınıdığı için, Türkiye'deki bu çalışmada da aynı içerikli non-parametrik Friedman testi tercih edilmiştir.

Bir testin güvenilirliğini belirlemek için kullanılan tekniklerden biri de test-tekrar test yöntemiyle devamlılık katsayısının bulunmasıdır. Test-tekrar test yöntemi, önceki ve sonraki ölçmeler arasındaki korelasyon katsayısının belirlenmesi yoluyla uygulanır (Karasar, 2004). Bu araştırma kapsamında ölçek bir hafta ara ile öğrencilere iki kez uygulanmış ve alt boyutlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları, ölçeğin devamlılık katsayısı olarak kabul edilmiştir. Bilimsel olarak her iki teknikle de hesaplanan güvenilirlik katsayılarının, 0.60'ın üstünde olması yeterli kabul edilmektedir. Bu değerlerin +1,00'e yaklaşması, güvenilirliği çok daha fazla yükseltmektedir (Karasar, 2004).

Sosyal bilimlerde ve özellikle de psikolojide bir davranış veya davranış örüntüsünün belirlenmesi tek bir ifade (madde-item) üzerinden gerçekleştirilemez. Soyut değerleri tek bir değişkene sığdırmanın imkânsızlığından, davranışlar, o davranışı temsil eden değişkenlere ayrılarak ölçülür ve elde edilen değerler bütünleştirilerek anlamlı sonuçlar çıkarılmaya çalışılır. Bu durumda, her değişken davranışla ilgili bir faktörü ölçerken, davranışı belirleyen tüm değişkenlerin oluşturduğu bütünler (ölçekle) tutarlı olması gerekir. Sonuç olarak, tutarlı bir ölçümün güvenilirliği, ölçeği oluşturan değişkenler setinin iç tutarlılığı (internal consistency) veya iç homojenitesi (internal homogeneity) ile ilişkilidir (Churchill, 1991). Araştırma kapsamında iç tutarlılığı belirlemek üzere

ölçeğin alt boyutları için her bir bölümün varyansına dayalı olarak cronbach alfa tekniği kullanılmıştır.

Bir testin sadece alt boyutlarının güvenilirliğinin belirlenmesi bilimsel olarak yeterli değildir. Ayrıca bir alt boyutta bulunan tüm bölümlerin (maddelerin) de güvenilir olması gerekmektedir. Bunu belirlemek üzere genel olarak madde toplam korelasyonlarının hesaplanması gerekmektedir. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003). Bu yöntem, ölçek maddelerinin içerisinde ortak değeri (common core) eşit olarak paylaşmayan maddeleri bulma, diğer bir ifadeyle, bir grup maddenin ölçmek istediği yapıyı temsil etme derecelerini belirlemek amacıyla, o grubu oluşturan maddelerin her birinin madde toplam (item-total correlation) ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarını (corrected item-total correlation) belirlenmesi ile gerçekleşmektedir. Madde toplam katsayısının bulunması için öğrencinin her bir alt boyut içinde yer alan bölüm puanları ile alt boyut toplam puanları arasında korelasyon katsayısı hesaplanır. Madde Kalan (corrected item-total correlation) katsayısının hesaplanmasında ise, her bir bölüm toplamı alt boyut toplam puanından çıkartılarak, kalan değer ile bölüm toplamı arasında korelasyon katsayısı hesaplanır. Hem madde-toplam hem de madde kalanda sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı olması beklenmektedir (Churchill, 1979). Aslında bu iki katsayı; madde analiz işlemlerinin de bir bölümünü oluşturmaktadır. Madde-test korelasyonu, maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla da kullanılır ve *madde ayırt edicilik indeksi* adını alır. Bu değer, testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koyma işlemidir (Büyüköztürk, 2003). Bu işlemde de her bölümün madde ayırt edicilik indeksinin en az ,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM)'nin tüm alt boyut bölümleri içinde tüm madde analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.6.1.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Kullanılan İstatistiksel Analizler

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2003). Bu bağlamda, geçerlik aslında, güvenilirliği de içine alan daha geniş bir içeriğe sahiptir. Güvenirlikte olduğu gibi geçerliği de belirleyebilmek için çok farklı istatistiksel yöntemler bulunmaktadır. Genel olarak bir testin geçerliği, yapı ve kriter geçerliği kavramlarının hesaplanması ile gerçekleşmektedir (Field, 2009).

Bir testin yapı geçerliğini belirlemede kullanılan ilk yöntem faktör analizi yöntemidir. Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2003).

Faktör analizi işlemlerinin ilki Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett test değerlerinin bulunmasıdır. Kaiser'e göre, test değerleri ,50'den 1'e doğru yaklaştıkça, çalışma grubunun büyüklüğünün faktör analizi yapılmaya uygun olma düzeyi artmaktadır. ,50'nin altındaki değerler ise kabul edilemez (Tavşancıl, 2005). Barlett test ise, ölçek ile ölçülmek istenen özelliğin evren parametresinde bağımlı ve tek olmayan bir değişkenden gelip gelmediğini saptamak üzere yapılır (Stewart, 1981). Barlett test sonucunun istatistiksel açıdan anlamlı olması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003). Bu çalışmada faktör analizi yöntemi olarak Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda özdeğeri 1.00'ın üstünde olan belirli sayıdaki alt boyut; tek başına açıkladığı varyans yüzdesi ve toplamı yüzde değerleri elde edilmiştir. En son aşamada ise, her bir alt boyut için her bir bölümün (maddenin) faktör yükleri belirlenmiştir. Bu işlemlere ek olarak, alt boyut toplam puanlarının birbirleri ile korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin dört alt boyutu arasındaki ilişkiler, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı yöntemi ile belirlenmiştir.

Bir testin geçerliğini belirlemede kullanılan ikinci yöntem, kriter geçerliğini belirleme işlemidir. Kriter geçerliğini belirleme yollarından bir tanesi, varolan ve kabul görmüş bir ölçeğin sonuçlarının geçerlik çalışmasına tabi tutulan ölçeğin sonuçlarıyla karşılaştırılmasıdır (Carter ve Porter, 2000). Bu amaçla, çalışma grubuna Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ile Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi olarak uygulanmıştır.

Araştırmada ayrıca, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) sonuçları ile kuramsal temele göre ölçülen özelliklerin farklılık gösterdiği bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla, araştırmanın 102 kişilik çalışma grubuna, çeşitli demografik özellikleri belirlemek üzere bir demografik bilgi formu uygulanmıştır. Demografik bilgi formu ile toplanan bu bağımsız değişkenlere göre, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) alt boyut toplam puan farklılıklarını belirlemek üzere çeşitli hipotez testleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin iki kategoriden oluştuğu durumlarda hipotez testi olarak ilişkisiz grup "t" testi kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenin ikiden daha fazla kategoriye ayrıldığı durumlarda Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) alt boyut puanlarının farklılıklarını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA-"F" testi) analizleri yapılmıştır. F testinde anlamlı bir farklılığın bulunduğu durumlarda eta korelasyon katsayısı ve varyans analizini tamamlayıcı hesaplardan Scheffe ve Tamhane testi yapılmıştır.

3.6.1.3. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun Geçici Norm Çalışması İçin Gerçekleştirilen Analizler

Araştırmanın bu aşamasında, geçerlik ve güvenirlik çalışması için uygulama yapılan 102 öğrenciden elde edilen bulgular eşliğinde; gelecekte daha geniş gruplardan elde edilecek bulgulara kadar geçici olarak kullanılacak bir norm çalışması gerçekleştirilmiştir. Burada amaç, ölçeği gelecekte kullanacak araştırmacılara önderlik yapmaktır. İlk aşamada Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) alt boyut toplam puanları için tanımlayıcı istatistik değerleri elde edilmiştir. Daha sonra alt boyut toplam puanlarının dağılım özelliğini saptamak üzere Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Bundan sonraki ölçek kullanıcıları eğer ölçek sonuçlarına bağlı olarak sınıflama ölçeğini kullanacaklar ise; quarter (çeyrek) değerlerine bağlı olarak yüksek,

orta ve düşük yaratıcı düşünme kategorileri saptanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan çalışma grubunun büyüklüğünün norm çalışması yapmak için çok elverişli olmaması nedeniyle geçici norm çalışmasında ham puanlar, pörsantil (yüzdelik) puanlara dönüştürülmüştür.

3.6.2. Müzikte Yaratıcı Eğitim Programının Etkililiğini Saptamak Üzere Kullanılan Deneysel Araştırma Modeline İlişkin Kullanılan İstatistiksel Analizler

Bu araştırmanın ikinci amacı, öğrencilerde Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programı'nın etkililiğinin saptanmasıdır. Bu ikinci amacı gerçekleştirmek için farklı istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Deneysel araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği ile Birlikte sahip oldukları demografik özellikleri saptamak üzere bir de kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Değerlendirme işleminden sonra random yöntemle deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deneysel desenlerde, deneklerin eşleştirilmesi durumunda gruplar arasındaki farkların sadece deneysel işlemde kaynaklandığı iddia edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu düşünceden hareketle, deney ve kontrol gruplarının demografik özellikleri açısından eşitliği sınamak üzere ki-kare analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ki-kare değerinin istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermemiş olması, deney ve kontrol gruplarının demografik özellikler açısından eşitlendiği anlamına gelmiştir.

Araştırma kapsamında daha sonra ön testte uygulanan ölçeğin ilk etapta tanımlayıcı istatistik değerleri bulunmuş ve örneklem dağılımının evren parametresindeki dağılıma uygun olup olmadığını sınamak için Kolmogov-Smirnov “z” testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların normal dağılım göstermesi nedeniyle araştırma kapsamında parametrik istatistik tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Karasar'a göre (2004), deneysel işlemin etkililiğini belirlemede en çok başvurulan tekniklerden bir tanesi, grupların puan ortalamalarının arasındaki farkı belirlemek amacı ile kullanılan “t” sınamalarıdır. Araştırma kapsamında, ön test ölçek puan ortalamalarının deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığını belirlemek üzere ilişkisiz grup “t” testi kullanılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının ayrı ayrı

ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere ilişkili grup “t” testi gerçekleştirilmiştir. En son aşamada ise deney ve kontrol gruplarının son test ölçek alt boyut puan farklılıklarını belirlemek üzere yine ilişkisiz grup “t” testi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci temel amacı kapsamında gerçekleştirilen tüm işlemlerde elde edilen tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınılanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca ,01 ve ,001 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar ayrıca tablolarda gösterilmiştir. Araştırmanın ikinci temel amacı kapsamında gerçekleştirilen tüm deneysel araştırma deseni gereği yapılan analizlerde ise, işlemlerde elde edilen tüm sonuçlar tek yönlü olarak sınılanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca ,01 ve ,001 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar ayrıca tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS for Windows paket program ile yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın birinci aşamasında elde edilen Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin dilsel aktarım, geçerlik ve güvenilirliğine yönelik bulgular ve ikinci aşamasında elde edilen Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programı'nın etkililiğine yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Aktarım, Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

4.1.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Aktarım Çalışmaları

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği, geliştiricisi olan Peter R. Webster'in izni ile araştırmacı tarafından Türkçe'ye kazandırılmıştır. İlk etapta Peter R. Webster'in gönderdiği ölçek ve el kitabı İngilizce'den Türkçe'ye farklı üç akademisyen tarafından tercüme edilmiştir. Daha sonra, bu üç çeviri araştırmacı ve müzik eğitimi alanından bir başka uzman tarafından incelenmiş ve en uygun ifadeler seçilerek Türkçe ölçek tek bir form olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin en son hali kontrol amacıyla yine bir uzman tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Aralarında önemli bir fark olmadığı için ölçek bu haliyle kabul edilmiştir. Genel uygulamalara geçilmeden önce, oluşturulan ölçek formu ve maddeler üzerinde fark edilmemiş herhangi bir imla, ifade veya biçim sorunu olabileceği sayılına bağlı olarak bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama araştırmacı tarafından testin 3 ayrı kişiye uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerden alınan sorular ve geri bildirimler ve diğer gözlemlere bağlı olarak genel uygulama için bazı tedbirlerin alınması gerektiğine karar verilmiştir.

Bu çalışmaların ardından ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmalarına geçilmiştir.

4.1.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Güvenirlik Çalışmaları

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Türkiye koşullarına aktarımına dair ikinci aşama, ölçeğin Türkiye koşullarına uygun güvenirliliğinin araştırılması olmuştur. Ölçeğin güvenirliliğinin araştırılması için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

4.1.2.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Değerlendirici Güvenirliliği

Müzikal Yaratıcılık Testi'nin uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir ve tümüyle objektif bir değerlendirmeye sahip değildir. Bu nedenle ölçeğin güvenirlilik çalışmalarının ilk aşamasında, uygulama sonuçları, araştırmacı dahil üç ayrı akademisyen tarafından uygulama videoları izlenerek ayrı ayrı puanlanmıştır. Bu puanlamalar sonucunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak ayrı ayrı ikişer gruplar arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu işlemler sırasında güvenirlilik çalışma grubu içinde bulunan 15 kişilik bir öğrenci grubu kullanılmıştır. Bu çalışma grubunun “n” sayısının çok küçük olması ve gerçekleştirilen Shapiro-Wilks testinde her boyut için istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmesi üzerine korelasyon tekniği olarak non-parametrik Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Tablo 4.1.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci ve İkinci Değerlendirici
Sonuçları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyutlar	N	Spearman rho Katsayısı	p
Müzikal Genişlik (MG)	15	1,000	,000***
Müzikal Esneklik (ME)	15	,984	,000***
Müzikal Orijinallik (MO)	15	,985	,000***
Müzikal Sözdizim (MS)	15	,997	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 4.2.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci ve Üçüncü Değerlendirici
Sonuçları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyutlar	N	Spearman rho Katsayısı	p
Müzikal Genişlik (MG)	15	1,000	,000***
Müzikal Esneklik (ME)	15	,985	,000***
Müzikal Orijinallik (MO)	15	,986	,000***
Müzikal Sözdizim (MS)	15	,996	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 4.3.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) İkinci ve Üçüncü Değerlendirici
Sonuçları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyutlar	N	Spearman rho Katsayısı	p
Müzikal Genişlik (MG)	15	1,000	,000***
Müzikal Esneklik (ME)	15	,987	,000***
Müzikal Orijinallik (MO)	15	,998	,000***
Müzikal Sözdizim (MS)	15	,999	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 4.1-2 ve 3'ün incelenmesi sonucunda değerlendiriciler arasında her alt boyut için çok yüksek ve istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Özellikle üç tabloda da Müzikal Genişlik alt boyutu puanları arasındaki korelasyonun pozitif yönde 1.00 olması, değerlendirmede bu boyut için kronometrenin temel alınmasıdır. Bunun dışındaki diğer korelasyonlar +1,00 olmasa da çok yüksektir.

Bu bağlamda ayrıca üç değerlendiricinin 15 kişiyi değerlendirmesi sonucunda elde edilen puanlar arasındaki farklılığı belirleyebilmek için yine non-parametrik Friedman testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.
Üç Ayrı Değerlendirici Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları İçin Yapılan Friedman Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değerlendiriciler	n	Sıralamalar Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Müzikal Genişlik (MG)	Birinci Değ.	15	2,00	0,00	2	1,00
	İkinci Değ.	15	2,00			
	Üçüncü Değ.	15	2,00			
Müzikal Esneklik (ME)	Birinci Değ.	15	2,23	8,316	2	,016*
	İkinci Değ.	15	2,10			
	Üçüncü Değ.	15	1,67			
Müzikal Orijinallik (MO)	Birinci Değ.	15	2,37	10,571	2	,005**
	İkinci Değ.	15	1,97			
	Üçüncü Değ.	15	1,67			
Müzikal Sözdizim (MS)	Birinci Değ.	15	2,10	3,000	2	,223
	İkinci Değ.	15	2,00			
	Üçüncü Değ.	15	1,90			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 4.4'ün incelenmesi sonucunda değerlendiriciler arasında alt boyut sıralamalar ortalamaları için yapılan Friedman testinde MG ve MS alt boyutları dışındaki hiç bir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Üç değerlendiricinin 15 kişiyi alt boyutlar bazında değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak ME ve MO alt boyutlarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılık söz konusudur.

Hem hesaplanan korelasyon katsayıları hem de Friedman testi sonuçları, Müzikal Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin değerlendirici geçerliğine büyük ölçüde sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Test-Tekrar Test Güvenirliği Çalışmaları

Ölçek 9-10 yaşları arasında olan 102 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu öğrenciler içinden tesadüfi olarak seçilen 30 çocuğa ise ölçek, bir hafta sonra ikinci kez uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenirligi iki ayrı yöntem ile sınanmıştır. Bunlardan ilki test-tekrar test güvenirligidir (Devamlılık Katsayısı). Ölçek 30 kişilik bir öğrenci grubuna bir hafta ara ile iki kez uygulanmış ve elde edilen sonuçlar arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 4.5.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutlarının Test-Tekrar Test Güvenirligi (Devamlılık Katsayıları)

Alt Boyut N:102	N	r	p
Müzikal Genişlik (MG)	30	,838	,000***
Müzikal Esneklik (ME)	30	,900	,000***
Müzikal Orijinallik (MO)	30	,975	,000***
Müzikal Sözdizim (MS)	30	,969	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin ön ve son uygulama sonucunda elde edilen alt boyut toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları ,975 ile ,838 arasında değişim göstermiştir. Alt boyutların devamlılık katsayılarının tümü istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır. En yüksek test-tekrar test katsayısı Müzikal Orijinallik alt boyutundan, en düşük ise Müzikal Genişlik alt boyutundan elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar MCTM ölçeğinin tüm boyutlarının Türkiye koşullarında da yüksek düzeyde test-tekrar test güvenirligine sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2.3. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki İç Tutarlılık Güvenirliği Çalışmaları

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin güvenirliliğini saptamak üzere ikinci aşamada Cronbach alfa yöntemi ile iç tutarlılık katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutlarının İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları

Alt Boyut N:102	N	r	p
Müzikal Genişlik (MG)	102	,650	,000***
Müzikal Esneklik (ME)	102	,815	,000***
Müzikal Orijinallik (MO)	102	,841	,000***
Müzikal Sözdizim (MS)	102	,850	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları ,850 ile ,650 arasında değişim göstermiştir. Müzikal Sözdizim alt boyutunun Cronbach alfa değeri ,850'dir ve alt boyutlar içinde en yüksek güvenirliliğe sahiptir. Müzikal Orijinallik alt boyutunun Cronbach alfa değeri ,841'dir ve ikinci en yüksek güvenirliliğe sahip alt boyut olmuştur. Müzikal Esneklik alt boyutunun Cronbach alfa değeri ,815 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayıları içinde en düşük güvenirliliğe sahip alt boyut Müzikal Genişlik olmuştur (,650). Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak da ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığı ve dolayısıyla güvenirliliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.2.4. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Madde Güvenirliği Çalışmaları

Ölçeğin madde güvenirliliklerini saptamak üzere madde toplam, madde kalan ve madde ayırdedicilik indeksi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Tablo 4.7.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Genişlik (MG) Alt Boyutunun Bölümlerinin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Bölümler N:102	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde-Kalan Korelasyonu	Madde Ayırdedicilik İndeksi
Robot MG	,196*	,145	2,705**
Blok (cevaplar) MG	,446***	,152	1,908
Blok (uyarıcılar) MG	,408***	,309**	4,614***
Kurbağa MG	,569***	,461***	5,252***
Uzay Resimleri MG	,781***	,615***	10,584***
Uzay Yolculuğu MG	,763***	,575***	6,194***
Beste MG	,732***	,488***	6,858***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Müzikal Genişlik boyutunun alt bölümleri için yapılan madde toplam (item-total) işleminde tüm bölümlerin istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Madde toplamından, madde değerinin çıkartılması sonucu kalan değer ile madde değeri arasında hesaplanan korelasyon katsayılarında madde kalan (item-remainder) Robot MG ve Blok(c) MG bölümleri dışındaki tüm bölümlerin sonuçları istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlıdır. MG toplamına göre yapılan sıralama sonucunda en yüksek puan alan %27'lik grup ile en düşük puan % 27'lik grup arasında ortalama puanlar için yapılan ilişkisiz grup "t" testinde elde edilen "t" değerleri, madde ayırdedicilik indeksi olarak kabul edilmektedir. Müzikal Genişlik boyutu bölümleri için yapılan analiz sonucunda sadece Blok(c) MG'de istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç

elde edilememiştir. Bu maddenin dışındaki tüm MG bölümlerinin ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu anlaşılmıştır.

Bir alt boyut içindeki bölümlerin madde analizi işlemleri sonucunda ölçekte kalabilmesi için, üç teknikten hiç olmazsa birinde istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermesi gerekmektedir. Yukarıda açıklanan istatistiksel analizler sonucunda tüm bölümlerin bu özelliğe sahip olduğu anlaşılmış ve hepsinin alt boyut kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.8.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Esneklik (ME) Alt Boyutunun Bölümlerinin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Bölümler N:102	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde-Kalan Korelasyonu	Madde Ayırdedicilik İndeksi
Yağmur ME	,310**	,237*	2,797**
Asansör ME	,443***	,393***	5,790**
Kamyon ME	,296**	,242*	2,621*
Robot ME	,575***	,473***	6,119***
Blok (cevaplar) ME	,429***	,303**	5,244***
Blok (uyarıcılar) ME	,683***	,595***	6,721***
Kurbağa ME	,594***	,509***	5,908***
Uzay Resimleri ME	,860***	,783***	10,822***
Uzay Yolculuğu ME	,825***	,714***	9,865***
Beste ME	,855***	,752***	11,849***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Müzikal Esneklik boyutunun alt bölümleri için yapılan madde toplam (item-total) işleminde tüm bölümlerin istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Madde toplamından, madde değerinin çıkartılması sonucu kalan değer ile madde değeri arasında hesaplanan korelasyon katsayılarında madde kalanda (item-remainder) tüm bölümlerin sonuçları istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Müzikal Esneklik boyutu bölümleri için yapılan ayırt edicilik analiz sonucunda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda tüm bölümlerin üç teknikte de istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar verdikleri anlaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak Müzikal Esneklik boyutunun tüm bölümlerinin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Bir alt boyut içindeki bölümlerin madde analizi işlemleri sonucunda ölçekte kalabilmesi için, üç teknikten hiç olmazsa birinde istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermesi gerekmektedir. Yukarıda açıklanan istatistiksel analizler sonucunda tüm bölümlerin bu özelliğe sahip olduğu anlaşılmış ve hepsinin alt boyut kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.9.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Orijinallik (MO) Alt Boyutunun Bölümlerinin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Bölümler N:102	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde-Kalan Korelasyonu	Madde Ayırdedicilik İndeksi
Robot MO	,616***	,453***	6,247***
Blok (uyarıcılar) MO	,674***	,520***	7,421***
Kurbağa MO	,793***	,651***	9,610***
Uzay Yolculuğu MO	,900***	,817***	16,268***
Beste MO	,889***	,801***	14,805***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Müzikal Orijinallik boyutunun alt bölümleri için yapılan madde toplam (item-total), madde kalan (item-remainder) ve madde ayırdedicilik işlemlerinde işleminde tüm bölümlerin istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak Müzikal Orijinallik boyutunun tüm bölümlerinin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.10.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Sözdizim (MS) Alt Boyutunun Bölümlerinin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Bölümler N:102	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde-Kalan Korelasyonu	Madde Ayırdedicilik İndeksi
Kurbağa MS	,849***	,645***	13,060***
Uzay Yolculuğu MS	,885***	,741***	13,124***
Beste MS	,900***	,779***	14,562***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Müzikal Sözdizim boyutunun alt bölümleri için yapılan madde toplam (item-total), madde kalan (item-remainder) ve madde ayırdedicilik işlemlerinde tüm bölümlerin istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak Müzikal Sözdizim boyutunun tüm bölümlerinin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

4.1.3. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Geçerlik Çalışmaları

Bilimsel çalışmanın bu aşamasında Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Geçerlik Çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

4.1.3.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Yapı Geçerliği için Yapılan Faktör Analizi Sonuçları

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin geçerlik çalışması için yapılan ikinci işlem faktör analizi işlemleridir. Faktör analizi işlemlerinde varimax rotated yöntemi kullanılmış ve testin orijinalinin dört boyutu bulunduğu için, Türkiye'deki işlemlerde bu dört boyut üstünden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.11.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci Faktör Analizi İşlemlerinde Elde Edilen Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Test Sonuçları

Test		Değer
Kaiser-Meyer-Olkin Test		,830
Bartlett's Test	Ki-Kare	1865,762
	Sd	300
	P	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) 102 kişilik bir çalışma grubuna uygulanmış ve ilk aşamada toplanan datalar üstünden ölçeğin geçerliği için varimax döndürme (rotated) yöntemi ile faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Çalışma grubu üzerinden elde edilen verilere dayalı olarak hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri, ,830'dur (Tablo 4.11). Bu sonuç uygulama yapılan örneklem grubunun büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Daha sonra ölçülen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olup olmadığını belirlemek üzere Bartlett testi (1865,762) yapılmış ve istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç ile müzikte yaratıcı düşünmenin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.12.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci Varimax Döndürme (rotated) Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçları

Alt Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamlı Yüzde
1	7,573	30,294	30,294
2	3,443	13,774	44,068
3	2,464	9,858	53,926
4	2,213	8,852	62,778

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin özdeğeri 2,00'den yüksek dört ayrı alt boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır (Tablo 4.12). Birinci alt boyutun öz değeri 7,573 olup, tek başına toplam varyansın %30,294'nü karşılamaktadır. İkinci alt boyutun öz değeri 3,443'dür ve toplam varyansın % 13,774'nü karşılamaktadır. Üçüncü alt boyutun öz değeri 2,4641'dür ve toplam varyansın % 9,858'ni karşılamaktadır. Dördüncü alt boyut 2,213'lük bir öz değere sahiptir ve tek başına toplam varyansın % 8,852'ni karşılamaktadır. Dört alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans değeri ise % 62,778 olmuştur.

Tablo 4.13.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci Uygulama Varimax Döndürme (rotated) Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçlarına Göre Maddelerin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri

Maddeler	1	2	3	4
Robot MG	,215	,482	-,100	,327
Blok (cevaplar) MG	,153	,259	-,066	-,660
Blok (uyarıcılar) MG	-,046	,778	,264	,017
Kurbağa MG	,294	,292	,097	-,555
Uzay Resimleri MG	,308	,329	,521	-,194
Uzay Yolculuğu MG	,110	,867	,052	-,080
Beste MG	,217	,801	,153	,039
Yağmur ME	,281	-,114	,265	,241
Asansör ME	,352	,207	,158	,084
Kamyon ME	,321	,228	,036	,490
Robot ME	,469	,223	-,176	,555
Blok cevaplar ME	,704	,183	-,066	-,264
Blok uyarıcılar ME	,362	,731	,135	,057

Tablo 4.13. Devam
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Birinci Uygulama Varimax
Döndürme (rotated) Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçlarına Göre
Maddelerin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri

Kurbağa ME	,760	,087	-,116	-,281
Uzay Resimleri ME	,698	,403	,197	,225
Uzay Yolculuğu ME	,752	,141	,352	,138
Beste ME	,771	,181	,288	,181
Robot MO	,587	,135	-,122	,564
Blok (uyarıcılar) MO	,376	,820	,118	-,043
Kurbağa MO	,826	,156	-,043	-,261
Uzay Yolculuğu MO	,851	,164	,205	,006
Beste MO	,814	,191	,240	,098
Kurbağa MS	,801	,272	-,013	-,109
UzayYolculuğu MS	,800	,130	,285	,114
Beste MS	,772	,229	,291	,161

Yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda Müzikal Genişlik'e ait tüm maddelerin ikinci faktör altında toplandığı, faktör yüklerinin ,259'dan büyük olduğu anlaşılmıştır. Müzikal Esneklik alt boyutundaki tüm maddelerin ise birinci faktörde, faktör yükü en az ,281 olacak şekilde toplandığı Tablo 3.13'de görülmektedir. Ancak Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim alt boyutlarını oluşturan tüm bölümlerinde, birinci alt boyutta yüksek faktör yüklerine sahip oldukları görülmüştür. Bunun üzerine faktör analizi işlemleri iki faktör üzerinden tekrarlanmıştır.

Tablo 4.14.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) İkinci Varimax Döndürme (rotated)Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçları

Alt Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamlı Yüzde
1	7,326	29,304	29,304
2	4,664	18,658	47,961

İkinci kez yapılan analizler sonucunda birinci alt boyutun öz değerinin 7,326 olup, tek başına toplam varyansın %29,304'nü karşıladığı anlaşılmıştır (Tablo 4.14). İkinci alt boyutun öz değeri 4,664'dür ve toplam varyansın % 18,658'ni karşılamaktadır. İki alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans değeri ise % 47,961 olmuştur. Açıklanan bu varyans oranı bilimsel açıdan kabul edilebilir bir miktardır.

Tablo 4.15.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) İkinci Uygulama Varimax Döndürme (rotated)Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçlarına Göre Maddelerin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri

Maddeler	1	2
Robot MG	,163	,361
Blok (cevaplar) MG	-,196	,599
Blok (uyarıcılar) MG	,043	,591
Kurbağa MG	,000	,645
Uzay Resimleri MG	,248	,581
Uzay Yolculuğu MG	,167	,370
Beste MG	,312	,341
Yağmur ME	,389	-,070
Asansör ME	,374	,234

Tablo 4.15 Devamı
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) İkinci Uygulama Varimax
Döndürme (rotated)Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçlarına Göre
Maddelerin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri

Maddeler	1	2
Kamyon ME	,367	-,096
Robot ME	,669	-,107
Blok (cevaplar) ME	,352	,274
Blok (uyarıcılar) ME	,392	,607
Kurbağa ME	,496	,401
Uzay Resimleri ME	,755	,388
Uzay Yolculuğu ME	,764	,321
Beste ME	,795	,309
Robot MO	,776	-,125
Blok (uyarıcılar) MO	,357	,727
Kurbağa MO	,576	,476
Uzay Yolculuğu MO	,763	,400
Beste MO	,785	,363
Kurbağa MS	,641	,466
Uzay Yolculuğu MS	,783	,321
Beste MS	,789	,355

Yapılan ikinci faktör analizi işlemleri sonucunda Müzikal Genişlik'e ait tüm maddelerin ikinci faktör altında toplandığı, faktör yüklerinin ,341'den büyük olduğu anlaşılmıştır. Müzikal Genişlik dışındaki tüm bölümlerin ise birinci faktörde, faktör yükü en az ,352 olacak şekilde toplandığı Tablo 4.15'te görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmada, ölçeğin aslında iki boyut altında toplandığı anlaşılmıştır. Ölçeğin ilk etapta yapılan

güvenirlilik çalışmasında tüm alt boyutların güvenilir olması ve testin orijinal yapısı ile oynanmasının etik ilkelere ters olması nedeniyle, dört alt boyutun test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Testin orijinal durumuna ilişkin sonuçların yer aldığı el kitabında yapısal geçerliğin oluşturulmasına yardımcı olmak için, ölçeğin 1980’de ilk uygulandığındaki değerlendirme faktörleri üzerinde, faktör azaltmanın uygulanıp uygulanamayacağını belirlemek amacıyla çalışılma yapıldığı ve ölçeğin dört alt boyut toplamları üstünden tekrar bir faktör analizi işlemi yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, dört alt boyutun toplamları üstünden yapılan çalışmada iki faktörün bulunduğu anlaşılmaktadır (Webster, 1990b). Bunun üzerine faktör analizi işlemleri Türkiye’deki çalışmada da üçüncü kez, ölçek toplamları üstünden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.16.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) Üçüncü Faktör Analizi İşlemlerinde Elde Edilen Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Test Sonuçları

Test		Değer
Kaiser-Meyer-Olkin Test		,795
Bartlett's Test	Ki-Kare	408,264
	Sd	6
	P	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM)’nin dört alt boyut toplam puanları üzerinden yapılan varimax döndürme (rotated) yöntemi ile faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere dayalı olarak hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri, ,795’dir (Tablo 4.16). Bu sonuç uygulama yapılan örneklem grubunun büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Daha sonra ölçülen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olup olmadığını belirlemek üzere Bartlett testi (408,264) yapılmış ve istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç ile müzikte yaratıcı düşünmenin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.17.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM)'nin Üçüncü Varimax Döndürme (rotated) Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçları

Alt Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamlı Yüzde
1	2,713	67,832	67,832
2	1,110	27,747	95,579

Birinci alt boyutun öz değeri 2,713 olup, tek başına toplam varyansın %67,832'ni karşılamaktadır. İkinci alt boyutun öz değeri 1,110'dur ve toplam varyansın % 27,747'ni karşılamaktadır. İki alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans değeri ise % 95,579 olmuştur.

Tablo 4.18.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Üçüncü Uygulama Varimax Döndürme (rotated)Yöntemi ile Yapılan Faktör Analizi İşlem Sonuçlarına Göre Maddelerin Alt Boyutlara Göre Faktör Yükleri

Maddeler	1	2
Müzikal Genişlik (MG)	,239	,971
Müzikal Esneklik (ME)	,928	,273
Müzikal Orijinallik (MO)	,958	,202
Müzikal Sözdizim (MS)	,937	,228

Tablo 4.18'de yer alan tablo incelendiğinde; elde edilen sonuçların tümüyle ikinci faktör analizi sonuçlarını doğrulamakta olduğu anlaşılmıştır. Yine Türkiye'de elde edilen bu sonuçların aynı içerikli testin orijinal el kitabındaki sonuçlarla tümüyle paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Orijinal çalışmada MG alt boyutu tek başına ,95 faktör yükü ile ikinci faktörü oluşturmuştur. ME, MO ve MS alt boyutları ise; ,73; ,81 ve ,87 faktör yükleri ile birinci faktörde toplanmışlardır. Ölçeğin orijinal el kitabında

MG alt boyutunun diğer boyutlara göre daha objektif (niceliksel) puanlamaya sahip olduğu ve yakınsak düşünmeye daha yakın olduğu belirtilmektedir. Buna karşılık ME, MO ve MS boyutlarının daha niteliksel özelliğe sahip olduğu ve ıraksak düşünmeye daha yakın olduğu ifade edilmektedir (Webster, 1987). Bu analizin ayrıntılı olarak yer aldığı 1990 yılındaki çalışmasında da Webster, sonuçların niceliksel olan müzikal genişliğin bağımsız doğasını vurguladığını belirtmektedir. Müzikal Esneklik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim ise Müzikal Genişlik alt boyutundaki yakınsak nitelikten uzaklaşarak ortak ıraksak bir paydada yer almaktadırlar.

Bir ölçeğin yapı geçerliğini belirleyen en önemli kriterlerden birisi, ölçeğin alt boyut puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının istatistiksel açıdan anlamlı ancak ne çok yüksek ne de çok düşük düzeyde olmasıdır. Bu bağlamda Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirleyebilmek için, alt boyut puanları arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

	Müzikal Genişlik (MG)	Müzikal Esneklik (ME)	Müzikal Orijinallik (MO)	Müzikal Sözdizim (MS)
Müzikal Genişlik (MG)	1,00			
Müzikal Esneklik (ME)	,483***	1,00		
Müzikal Orijinallik (MO)	,427***	,925***	1,00	
Müzikal Sözdizim (MS)	,447***	,888***	,918***	1,00

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ n:102

Tablo 4.19'un incelenmesi sonucunda tüm alt boyutlar arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının en az ,001 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Korelasyon katsayıları

içinde en yüksek değer ,925; en düşük değer ise ,427 olmuştur. ME, MO ve MS alt boyutlarının MG alt boyutu ile ilişkileri ,427 ile ,483 arasında değişim göstermiştir. Ancak bu üç faktörün kendi içindeki korelasyonları, faktör analizi işlemlerini doğrular nitelikte çok yüksek olmuştur. Elde edilen bu sonuçlar; ölçeğin yapısal geçerliğini destekler niteliktedir.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin birinci uygulamasındaki veriler kullanılarak ikinci çalışmada benzer bir analiz rapor edilmiştir (Webster, 1990b). Bu analizde, 1987'de yapılmış olan bir önceki analizin, Müzikal Genişlik ve Müzikal Sözdizim toplam puanlarının tek bir faktörü, müzikal esneklik ve müzikal orijinallik toplam puanlarının da bir diğer faktörü oluşturduğunu gösterdiği belirtilmiştir. Bu, müzikal esneklik ve müzikal orijinallik toplam puanlarının esasen daha hayali bir yapıyı, müzikal genişlik ve müzikal sözdizim toplam puanlarının ise daha rasyonel bir yapıyı işaret ettiği şekilde yorumlanmıştır. Ancak bu yeni analizde sonuçlar, toplam müzikal genişlik puanlarının, bir miktar müzikal esneklik toplam puanı katılımıyla tek bir faktörü yansıttığını göstermiştir. Müzikal Esneklik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim toplam puanları bir diğer faktörün yükünü oluşturmuştur. Bu sonuca dayanarak yazar, bu verilerin niteliksel olmaktan çok niceliksel olan müzikal genişliğin bağımsız doğasını vurguladığı yorumunu yapmaktadır.

4.1.3.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Kriter Geçerliği için Yapılan Analiz Sonuçları

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) geçerliğini saptamak üzere üçüncü aşamada kriter geçerliğine bakılmıştır. MCTM'in kriter geçerliğini belirlemek amacıyla Esra Aslan tarafından 2001 yılında Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik güvenirlik işlemleri gerçekleştirilen Torrance Yaratıcılık Testi kullanılmıştır. MCTM ve Torrance Yaratıcılık Testi 36 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak puanlama aşamasında müzikte yaratıcı düşünme konusu ile ilgisi olabileceği düşünülen Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık puanları temel alınmıştır. MCTM ve Torrance Sözel Yaratıcılık Testi puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları ile Torrance Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler		Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Bölüm					
		Akıcılık		Esneklik		Orijinallik	
Alt Boyutlar		R	p	r	p	r	p
Müzikte	MG	,052	,765	,147	,393	,173	,314
Yaratıcı	ME	,324	,054	,387	,020*	,436	,008**
Düşünme	MO	,310	,066	,343	,041*	,378	,023*
Ölçeği	MS	,362	,030*	,471	,004**	,470	,004**

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Genişlik alt boyutu ile Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Bölümünün üç boyutu (Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik) arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının hiç biri istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p>,05$).

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Esneklik alt boyutu ile Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Bölümünün üç boyutu (Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik) arasında hesaplanan korelasyon katsayılarından sadece Esneklik ($p<,05$) ve Orijinallik ($p<,01$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin sözel yaratıcılığa yönelik esneklik ve orijinallik özellikleri arttıkça, esneklik özelliğine dayalı müzikal yaratıcı düşünme özellikleri de artış göstermektedir.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Orijinallik alt boyutu ile Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Bölümünün üç boyutu (Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik) arasında hesaplanan korelasyon katsayılarından sadece Esneklik ($p<,05$) ve Orijinallik ($p<,05$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin sözel yaratıcılığa yönelik esneklik ve orijinallik özellikleri arttıkça, orijinallik özelliğine dayalı müzikal yaratıcı düşünme özellikleri de artış göstermektedir.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Sözdizim alt boyutu ile Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Bölümünün tüm alt boyutları arasında istatistiksel açıdan pozitif

yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Sözdizim alt boyutu ile Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Bölümünün Akıcılık alt boyutu arasındaki ilişki ,362'dir ve istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlıdır. Müzikal Yaratıcı Düşünme Ölçeğinin Müzikal Sözdizim alt boyutu ile Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Bölümünün Esneklik alt boyutu arasındaki ilişki ,471'dir ve istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlıdır. Orijinallik alt boyutunda da ($r: ,470/p<,01$) benzer bir sonuç elde edilmiştir. Öğrencilerin sözel yaratıcılığa yönelik akıcılık, esneklik ve orijinallik özellikleri arttıkça, sözdizim özelliğine dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri de artış göstermektedir.

Türkiye koşullarına göre yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Bölümü ile yüksek düzeyde pozitif ilişkiler ortaya koyan MCTM'nin, bu bulgulara dayalı olarak geçerli olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 4.21.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları ile Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki İlişkiler

N:36	Alt Boyut	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği							
		MG		ME		MO		MS	
		r	p	r	P	R	p	r	p
Torrance Yaratıcılık Testi Şekilsel Bölüm	Akıcılık	-,044	,799	,241	,157	,222	,193	,243	,153
	Orijinallik	,037	,829	,256	,132	,246	,148	,322	,056
	Başlıkların soyutluğu	,091	,599	-,063	,716	-,025	,885	-,060	,726
	Zenginleştirme	,059	,732	,349	,037*	,360	,031*	,362	,030*
	Erken Kapamaya Direnç	,048	,780	,197	,250	,246	,148	,288	,088
	Duygusal İfadeler	-,097	,573	-,175	,308	-,127	,460	-,150	,384
	Hikaye Anlatma	,037	,830	,035	,840	,096	,577	,035	,839
	Hareket ya da Faaliyet	-,083	,629	-,021	,901	,005	,975	-,124	,472
Başlıkların Açıklayıcılığı	,077	,654	-,101	,556	-,091	,596	-,162	,346	

Tablo 4.21. Devamı
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları ile Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki İlişkiler

N:36	Alt Boyut	Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği							
		MG		ME		MO		MS	
		r	p	r	P	R	p	r	p
	Tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi	,000	,999	,000	,999	,000	,999	,000	,999
	Tamamlanmamış çizgilerin sentezi	,000	,999	,000	,999	,000	,999	,000	,999
	Alışılmadık Görselleştirme	,028	,873	,131	,446	,096	,577	,090	,604
	İçsel Görselleştirme	,204	,232	,259	,127	,223	,191	,262	,122
	Sınırları Uzatma veya Geçme	,146	,395	,109	,527	,240	,159	,237	,163
	Mizah	,084	,628	-,071	,679	,007	,967	,012	,945
	Hayalgücü Zenginliği	-,039	,823	,005	,979	,105	,543	,027	,877
	Hayal gücünün renkliliği	-,004	,980	-,032	,854	,087	,612	-,009	,959
	Fantazi	,063	,716	,096	,577	,198	,246	,125	,467

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

36 kişilik çalışma grubunun tümü Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi ve Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi alt boyutunda "0" değeri aldığı için korelasyon katsayısı hesaplanamamıştır.

Torrance Şekilsel Yaratıcılık Bölümünün Zenginleştirme alt boyutu ile MCTM'in Müzikal Orijinallik (MO) ve Müzikal Sözdizim (MS) puanları arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Öğrencilerin zenginleştirmeye dayalı şekilsel yaratıcılıkları arttıkça, buna bağlı olarak orijinallik ve sözdizime bağlı müzikal yaratıcı düşünme özellikleri de artış göstermektedir.

Tablo 4.22.
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutları ile Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcılık Testi Puanları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyut		Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcılık Testi	
		Orijinallik	
		r	p
Müzikte	MG	,227	,184
Yaratıcı	ME	,388	,020*
Düşünme	MO	,328	,050*
Ölçeği	MS	,464	,004**

*p<,05 **p<,01 ***p<,001 n:37

Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi ile MCTM'nin Müzikal Esneklik (ME), Müzikal Orijinallik (MO) ve Müzikal Sözdizim (MS) puanları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Öğrencilerin Sesler ve sözcüklerle ilgili yaratıcılıkları arttıkça, buna bağlı olarak esneklik, orijinallik ve sözdizime bağlı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri artış göstermektedir. Bu sonuç da, MCTM'nin kriter geçerliğine sahip olduğunu gösteren önemli bir bulgudur.

4.1.3.3. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Yapı Geçerliği için Yapılan Hipotez Testleri Sonuçları

MCTM'nin yapı geçerliğini belirleyebilmek için yapılan son işlemler; bilimsel olarak müzikal yaratıcı düşünmeyi etkilediği düşünülen değişkenlere MCTM'nin alt boyut puanları arasındaki farklılıkların incelenmesidir. Bu amaçla MCTM'nin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerinin toplandığı 102 kişilik öğrenci grubuna, ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bu formda; yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, çocuğun okul dışında müzik ile ilgilenip ilgilenmediği, bir müzik aleti çalıp çalmadığı, ailesinde müzik ile ilgilenen yakınlarının olup olmadığı ve ilgileniyorlarsa ilgilenme türlerine ilişkin sorular yer almıştır. Anket ile elde edilen bu bağımsız değişkenlere göre, MCTM'nin alt boyut puanları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere hipotez testleri uygulanmıştır.

Tablo 4.23.
Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
MG Toplam	9 yaş	59	418,36	232,103	30,217	,232	100	,817
	10 yaş	43	408,47	181,227	27,637			
ME Toplam	9 yaş	59	32,81	8,243	1,073	-1,460	100	,148
	10 yaş	43	35,49	10,250	1,563			
MO Toplam	9 yaş	59	4,76	4,116	,536	-1,967	100	,050*
	10 yaş	43	6,33	4,518	,689			
MS Toplam	9 yaş	59	3,80	2,857	,372	-2,004	100	,048*
	10 yaş	43	4,98	3,043	,464			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001 n:102

Tablo 4.23'te çalışma grubunun yaş değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere gerçekleştirilen ilişkisiz grup "t" testi sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda MCTM'nin Müzikte Orijinallik ve Müzikte Sözdizim alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. On (10) yaş öğrencilerin orijinalliğe ve sözdizime ilişkin müzikal yaratıcı düşünme özellikleri, dokuz yaş grubu öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ölçeğin genişlik (MG) ve esneklik (ME) alt boyutlarında ise, yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (p>,05).

Tablo 4.24.
Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
MG Toplam	Kız	53	419,26	235,872	32,400	,251	100	,802
	Erkek	49	408,69	183,172	26,167			
ME Toplam	Kız	53	34,00	9,434	1,296	,067	100	,947
	Erkek	49	33,88	9,018	1,288			
MO Toplam	Kız	53	5,32	4,510	,619	-,243	100	,809
	Erkek	49	5,53	4,189	,598			
MS Toplam	Kız	53	4,36	3,169	,435	,226	100	,822
	Erkek	49	4,22	2,793	,399			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001 n:102

Tablo 4.24'te çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere gerçekleştirilen ilişkisiz grup "t" testi sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda MCTM'nin hiçbir alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşit düzeydedir.

Formda sorgulanan anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve ailenin müzik ile ilgilenme türü bağımsız değişkenleri kendi içlerinde ikiden daha fazla kategoriye ayrılmıştır. Bu nedenle, bu bağımsız değişkenleri temel alan hipotez testlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.25.
Çalışma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Anne Eğitim	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata
MG Toplam	Üniversite	22	446,77	207,277	44,192
	Lise	40	431,88	170,337	26,933
	İlkokul-ortaokul	40	378,58	247,344	39,109
	Toplam	102	414,19	211,229	20,915
ME Toplam	Üniversite	22	36,55	7,564	1,613
	Lise	40	35,55	9,845	1,557
	İlkokul-ortaokul	40	30,90	8,664	1,370
	Toplam	102	33,94	9,191	,910
MO Toplam	Üniversite	22	6,00	4,071	,868
	Lise	40	6,15	4,661	,737
	İlkokul-ortaokul	40	4,38	4,030	,637
	Toplam	102	5,42	4,338	,430
MS Toplam	Üniversite	22	4,41	2,667	,569
	Lise	40	4,98	3,347	,529
	İlkokul-ortaokul	40	3,55	2,631	,416
	Toplam	102	4,29	2,980	,295

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.26.

Çalışma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları

Ölçek	Levene İstatistik	sd1	Sd2	p
MG Toplam	1,141	2	99	,324
ME Toplam	1,023	2	99	,363
MO Toplam	1,245	2	99	,292
MS Toplam	2,345	2	99	,101

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Anne Eğitim değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanları varyansları için yapılan levene testi sonucunda tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Annesi farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puan varyansları birbirine eşit düzeydedir, bir başka ifade ile homojendir (Tablo 4.26).

Tablo 4.27.

Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	86603,44	2	43301,724	,970	,383
MG Toplam	Gruplariçi	4419802,	99	44644,465		
	Toplam	4506405,	101			
	Gruplararası	622,693	2	311,346	3,897	,023*
ME Toplam	Gruplariçi	7908,955	99	79,888		
	Toplam	8531,647	101			

Tablo 4.27. Devamı
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	72,398	2	36,199	1,960	,146
MO Toplam	Gruplariçi	1828,475	99	18,469		
	Toplam	1900,873	101			
	Gruplararası	40,983	2	20,492	2,369	,099
MS Toplam	Gruplariçi	856,193	99	8,648		
	Toplam	897,176	101			

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerinin anne eğitim değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.27'de verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM)'nin sadece Müzikal Esneklik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Diğer alt boyutlarda farklılık bulunmadığı için Müzikal Genişlik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim alt boyutlarında annesi farklı eğitim düzeyine sahip çocukların müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşit düzeydedir.

Anne eğitim ve Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) esneklik alt boyutu arasında hesaplanan eta korelasyon katsayısı ,270'dir. Bu sonuca göre kullanılan anne eğitim düzeyinin; ME alt boyut puan varyansının % 7,3'ünü karşıladığı anlaşılmıştır (eta kare: ,073).

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) esneklik alt boyutu puanlarında elde edilen farklılık, genel bir farklılıktır. Bu genel farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere ANOVA'yı tamamlayıcı hesaplara (post-hoc) geçilmiştir. Bu alt boyut için puan varyansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı

için post-hoc teknik olarak scheffe testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28.
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) Esneklik Alt Boyutu İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Post-hoc teknik	Anne Eğitim	Anne Eğitim	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	P
ME Toplam	Scheffe	Üniversite	lise	,995	2,372	,916
			ilkokul-ortaokul	5,645	2,372	,064
		Lise	üniversite	-,995	2,372	,916
			ilkokul-ortaokul	4,650	1,999	,072
		ilkokul-ortaokul	üniversite	-5,645	2,372	,064
			lise	-4,650	1,999	,072

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

ME Toplamda elde edilen kümülatif farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ANOVA’yı tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testinde hiçbir ikili grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak aralarında genel anlamlı bir farklılığın üniversite mezunu olan anneler lehine gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.29.
Çalışma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Baba Eğitim	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata
MG Toplam	Üniversite	33	469,88	201,417	35,062
	Lise	36	400,47	187,495	31,249
	İlkokul-ortaokul	33	373,45	238,086	41,445
	Toplam	102	414,19	211,229	20,915

Tablo 4.29. Devamı
Çalışma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Baba Eğitim	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata
ME Toplam	Üniversite	33	37,30	8,195	1,427
	Lise	36	33,64	9,317	1,553
	İlkokul-ortaokul	33	30,91	9,125	1,589
	Toplam	102	33,94	9,191	,910
MO Toplam	Üniversite	33	6,52	4,487	,781
	Lise	36	5,61	4,271	,712
	İlkokul-ortaokul	33	4,12	4,037	,703
	Toplam	102	5,42	4,338	,430
MS Toplam	Üniversite	33	4,97	2,834	,493
	Lise	36	4,53	3,203	,534
	İlkokul-ortaokul	33	3,36	2,714	,472
	Toplam	102	4,29	2,980	,295

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 3.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.30.
Çalışma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları

Ölçek	Levene İstatistik	sd1	Sd2	P
MG Toplam	,042	2	99	,959
ME Toplam	,146	2	99	,864
MO Toplam	,686	2	99	,506
MS Toplam	1,461	2	99	,237

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Baba Eğitim değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanları varyansları için yapılan levne testi sonucunda tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>,05$). Babası farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puan varyansları birbirine eşit düzeydedir, bir başka ifade ile homojendir (Tablo 4.30).

Tablo 4.31.
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
MG Toplam	Gruplararası	163874,7	2	81937,396	1,868	,160
	Gruplariçi	4342530,6	99	43863,946		
	Toplam	4506405,4	101			
ME Toplam	Gruplararası	679,645	2	339,822	4,285	,016*
	Gruplariçi	7852,003	99	79,313		
	Toplam	8531,647	101			
MO Toplam	Gruplararası	96,559	2	48,280	2,649	,076
	Gruplariçi	1804,313	99	18,225		
	Toplam	1900,873	101			
MS Toplam	Gruplararası	45,598	2	22,799	2,651	,076
	Gruplariçi	851,578	99	8,602		
	Toplam	897,176	101			

* $P<,05$ ** $p<,01$ *** $p<,001$

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerinin baba eğitim değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.31'de verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) sadece Müzikal Esneklik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Diğer alt boyutlarda farklılık

bulunmadığı için Müzikte Genişlik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim alt boyutlarında babası farklı eğitim düzeyine sahip çocukların müzikal yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşit düzeydedir.

Baba eğitim ve Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği(MCTM) esneklik alt boyutu arasında hesaplanan eta korelasyon katsayısı ,282'dir. Bu sonuca göre kullanılan baba eğitim düzeyinin; M.E alt boyut puan varyansının % 8'ni karşıladığı anlaşılmıştır (eta kare: ,080).

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) esneklik alt boyutu puanlarında elde edilen farklılık, genel bir farklılıktır. Bu genel farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere ANOVA'yı tamamlayıcı hesaplara (post-hoc) geçilmiştir. Bu alt boyut için puan varyansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı için post-hoc teknik olarak Scheffe testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.32'de gösterilmiştir.

Tablo 4.32.
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Esneklik Alt Boyutu İçin Yapılan Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Post-hoc teknik	Baba Eğitim	Baba Eğitim	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	P
ME Toplam	Scheffe	Üniversite	lise	3,664	2,146	,238
			ilkokul-ortaokul	6,394	2,192	,017*
		Lise	üniversite	-3,664	2,146	,238
			ilkokul-ortaokul	2,730	2,146	,448
		İlkokul-ortaokul	üniversite	-6,394	2,192	,017*
			lise	-2,730	2,146	,448

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

ME Toplamda elde edilen kümülatif farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere ANOVA'yı tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testinde sadece babası üniversite mezunu olanlar ile ilkokul-orta okul mezunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir ($p<,05$). Bu farklılık babası üniversite mezunu olan çocuklar lehine gerçekleşmiştir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin esnekliğe dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri, babası ilkokul-ortaokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir.

Tablo 4.33.

Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	SED	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata
MG Toplam	Üst SED	34	443,06	200,647	34,411
	Orta SED	44	418,75	217,874	32,846
	Ortalamanın altı SED	24	364,92	213,577	43,596
	Toplam	102	414,19	211,229	20,915
ME Toplam	Üst SED	34	38,85	8,342	1,431
	Orta SED	44	31,50	9,039	1,363
	Ortalamanın altı SED	24	31,46	8,054	1,644
	Toplam	102	33,94	9,191	,910
MO Toplam	Üst SED	34	7,29	4,563	,783
	Orta SED	44	4,68	4,258	,642
	Ortalamanın altı SED	24	4,13	3,301	,674
	Toplam	102	5,42	4,338	,430
MS Toplam	Üst SED	34	5,65	3,132	,537
	Orta SED	44	3,55	2,816	,424
	Ortalamanın altı SED	24	3,75	2,454	,501
	Toplam	102	4,29	2,980	,295

Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 4.33'te sunulmuştur.

Tablo 4.34.
Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları

Ölçek	Levene İstatistik	sd1	Sd2	p
MG Toplam	,563	2	99	,571
ME Toplam	,228	2	99	,797
MO Toplam	1,515	2	99	,225
MS Toplam	1,372	2	99	,258

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanları varyansları için yapılan levene testi sonucunda tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>,05). Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puan varyansları birbirine eşit düzeydedir, bir başka ifade ile homojendir (Tablo 4.34).

Tablo 4.35.
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
MG Toplam	Gruplararası	87519,49	2	43759,748	,980	,379
	Gruplariçi	4418885,966	99	44635,212		
	Toplam	4506405,461	101			
ME Toplam	Gruplararası	1230,424	2	615,212	8,342	,000***
	Gruplariçi	7301,223	99	73,750		
	Toplam	8531,647	101			

Tablo 4.35. Devamı
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
MO Toplam	Gruplararası	183,643	2	91,822	5,294	,007**
	Gruplariçi	1717,229	99	17,346		
	Toplam	1900,873	101			
MS Toplam	Gruplararası	94,003	2	47,001	5,793	,004**
	Gruplariçi	803,174	99	8,113		
	Toplam	897,176	101			

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerinin SED değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.35'te verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) MG alt boyutu dışındaki diğer bütün alt boyutlarında istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Müzikal Esneklik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim alt boyutlarında farklı SED düzeyine sahip çocukların müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirinden farklı düzeydedir.

SED ve Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) esneklik alt boyutu arasında hesaplanan eta korelasyon katsayısı ,380'dir. Bu sonuca göre SED'nin, M.E alt boyut puan varyansının % 14,4'nü karşıladığı anlaşılmıştır (eta kare: ,144). SED ve Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) orijinallik alt boyutu arasında hesaplanan eta korelasyon katsayısı ,311'dir. Bu sonuca göre SED'nin; MO alt boyut puan varyansının % 9,7'ni karşıladığı anlaşılmıştır (eta kare: ,097). SED ve Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) sözdizim alt boyutu arasında hesaplanan eta korelasyon katsayısı ,324'dür. Bu sonuca göre SED'nin, MS alt boyut puan varyansının % 10,5'ni karşıladığı anlaşılmıştır (eta kare: ,105).

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) esneklik, orijinallik ve sözdizim alt boyutu puanlarda elde edilen farklılık, genel bir farklılıktır. Bu genel farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere ANOVA'yı tamamlayıcı hesaplara (post-hoc) geçilmiştir. Bu alt boyutlar için puan varyansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı için post-hoc teknik olarak Scheffe testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4.36.
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun SED Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyutları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Post-hoc teknik	SED	SED	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	P
ME Toplam	Scheffe	Üst SED	Orta SED	7,353	1,961	,001***
			Ortalamanın altı SED	7,395	2,290	,007**
		Orta SED	Üst SED	-7,353	1,961	,001***
			Ortalamanın altı SED	,042	2,179	1,000
		Ortalamanın altı SED	Üst SED	-7,395	2,290	,007**
			Orta SED	-,042	2,179	1,000
MO Toplam	Scheffe	Üst SED	Orta SED	2,612	,951	,026*
			Ortalamanın altı SED	3,169	1,110	,020*
		Orta SED	Üst SED	-2,612	,951	,026*
			Ortalamanın altı SED	,557	1,057	,871
		Ortalamanın altı SED	Üst SED	-3,169	1,110	,020*
			Orta SED	-,557	1,057	,871

Tablo 4.36. Devamı
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun SED Değişkenine Göre Müzikte
Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyutları
İçin Yapılan Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Post-hoc teknik	SED	SED	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	P
MS Toplam		Üst SED	Orta SED	2,102	,650	,007**
			Ortalamanın altı SED	1,897	,759	,049*
		Orta SED	Üst SED	-2,102	,650	,007*
			Ortalamanın altı SED	-,205	,723	,961
		Ortalamanın altı SED	Üst SED	-1,897	,759	,049*
			Orta SED	,205	,723	,961

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Üst SED'ye sahip ailelerin çocuklarının esnekliğe dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri, orta SED (p<,001) ve ortalamanın altı SED (p<,01) sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Orta SED ve ortalamanın altı SED'ye sahip ailelerin çocuklarının esnekliğe dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşittir.

Üst SED'ye sahip ailelerin çocuklarının orijinalliğe dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri, Orta SED (p<,05) ve ortalamanın altı SED (p<,05) sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Orta SED ve ortalamanın altı SED'ye sahip ailelerin çocuklarının orijinalliğe dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşittir.

Üst SED'ye sahip ailelerin çocuklarının sözdizime dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri; Orta SED (p<,01) ve ortalamanın altı SED (p<,05) sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Orta SED ve ortalamanın altı SED'ye sahip ailelerin çocuklarının sözdizime dayalı müzikal yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşittir.

Tablo 4.37.
Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata
MG Toplam	Tek Çocuk	26	434,46	243,918	47,836
	Bir Kardeş	44	405,09	217,090	32,728
	İki ve daha fazla kardeş	32	410,22	177,589	31,394
	Toplam	102	414,19	211,229	20,915
ME Toplam	Tek Çocuk	26	37,92	9,398	1,843
	Bir Kardeş	44	31,84	7,838	1,182
	İki ve daha fazla kardeş	32	33,59	9,954	1,760
	Toplam	102	33,94	9,191	,910
MO Toplam	Tek Çocuk	26	7,35	4,841	,949
	Bir Kardeş	44	4,36	3,596	,542
	İki ve daha fazla kardeş	32	5,31	4,446	,786
	Toplam	102	5,42	4,338	,430
MS Toplam	Tek Çocuk	26	5,46	3,178	,623
	Bir Kardeş	44	3,68	2,666	,402
	İki ve daha fazla kardeş	32	4,19	3,042	,538
	Toplam	102	4,29	2,980	,295

Kardeş Sayısı değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 4.37'de sunulmuştur.

Tablo 4.38.

Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları

Ölçek	Levene İstatistik	sd1	Sd2	p
MG Toplam	,277	2	99	,759
ME Toplam	1,670	2	99	,193
MO Toplam	2,481	2	99	,089
MS Toplam	,865	2	99	,424

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Kardeş sayısı değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanları varyansları için yapılan levene testi sonucunda tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>,05$). Farklı sayıda kardeşe sahip öğrencilerin Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puan varyansları birbirine eşit düzeydedir, bir başka ifade ile homojendir (Tablo 4.38).

Tablo 4.39.

Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	14831,89	2	7415,947	,163	,849
MG Toplam	Gruplariçi	4491573,567	99	45369,430		
	Toplam	4506405,461	101			
	Gruplararası	610,196	2	305,098	3,813	,025*
ME Toplam	Gruplariçi	7921,451	99	80,015		
	Toplam	8531,647	101			

Tablo 4.39. Devamı
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan
Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
MO Toplam	Gruplararası	145,931	2	72,966	4,116	,019*
	Gruplariçi	1754,941	99	17,727		
	Toplam	1900,873	101			
MS Toplam	Gruplararası	52,294	2	26,147	3,065	,050*
	Gruplariçi	844,882	99	8,534		
	Toplam	897,176	101			

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 4.39'da araştırma grubunu oluşturan öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) MG alt boyutu dışındaki diğer bütün alt boyutlarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Müzikal Esneklik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim alt boyutlarında farklı kardeş sayısına sahip çocukların müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirinden farklı düzeydedir.

Kardeş sayısı ve Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) esneklik alt boyutu arasında hesaplanan eta korelasyon katsayısı ,267'dir. Bu sonuca göre kardeş sayısının; M.E alt boyut puan varyansının % 7,2'ni karşıladığı anlaşılmıştır (eta kare: ,072). Kardeş sayısı ve Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) orijinallik alt boyutu arasında hesaplanan eta korelasyon katsayısı ,277'dir. Bu sonuca göre kardeş sayısının; M.O alt boyut puan varyansının % 7,7'ni karşıladığı anlaşılmıştır(eta kare: ,077). Kardeş sayısı ve Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) sözdizim alt boyutu arasında hesaplanan eta korelasyon katsayısı ,241'dir. Bu sonuca göre kardeş sayısının; M.S alt boyut puan varyansının % 5,8'ni karşıladığı anlaşılmıştır (eta kare: ,058).

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) esneklik, orijinallik ve sözdizim alt boyutu puanlarda elde edilen farklılık, genel bir farklılıktır. Bu genel farklılıkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere ANOVA'yı tamamlayıcı hesaplara (post-hoc) geçilmiştir. Bu alt boyutlar için puan varyansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı için post-hoc teknik olarak scheffe testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.40'da gösterilmiştir.

Tablo 4.40.
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyutları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Post-hoc teknik	Kardeş Sayısı	Kardeş Sayısı	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	P
ME Toplam	Scheffe	Tek Çocuk	Tek Kardeş	6,082	2,213	,026*
			İki ve daha fazla kardeş	4,329	2,362	,192
		Tek Kardeş	Tek Çocuk	-6,082	2,213	,026*
			İki ve daha fazla kardeş	-1,753	2,078	,702
		İki ve daha fazla kardeş	Tek çocuk	-4,329	2,362	,192
			Tek Kardeş	1,753	2,078	,702
MO Toplam	Scheffe	Tek Çocuk	Tek Kardeş	2,983	1,041	,019*
			İki ve daha fazla kardeş	2,034	1,112	,193
		Tek Kardeş	Tek Çocuk	-2,983	1,041	,019*
			İki ve daha fazla kardeş	-,949	,978	,626
		İki ve daha fazla kardeş	Tek çocuk	-2,034	1,112	,193
			Tek Kardeş	,949	,978	,626

Tablo 4.40. Devamı
Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre
Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt
Boyutları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Post-hoc teknik	Kardeş Sayısı	Kardeş Sayısı	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	P
MS Toplam		Tek Çocuk	Tek Kardeş	1,780	,723	,053
			İki ve daha fazla kardeş	1,274	,771	,260
	Tek Kardeş	Tek Çocuk	Tek Çocuk	-1,780	,723	,053
			İki ve daha fazla kardeş	-,506	,679	,758
	İki ve daha fazla kardeş	Tek çocuk	Tek çocuk	-1,274	,771	,260
			Tek Kardeş	,506	,679	,758

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Tek çocuğu olan ailelerin çocuklarının esnekliğe ve orijinalliğe dayalı müzikal yaratıcı düşünme özellikleri, iki çocuğu olan ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Sözdizim alt boyutunda kümülatif farklılık olmasına karşılık, ikili karşılaştırmalarda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (p>,05).

Tablo 4.41.
Çalışma Grubunun Okul Dışında Müzik Eğitimi Alma Değişkenine Göre Müzikte
Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz
Grup "t" Testi Sonuçları

Ölçek	O.D.M. Eğitimi	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
MG Toplam	Evet	26	465,85	214,281	42,024	1,453	100	,149
	Hayır	76	396,51	208,658	23,935			
ME Toplam	Evet	26	34,58	6,975	1,368	,407	100	,685
	Hayır	76	33,72	9,867	1,132			

Tablo 4.41. Devamı
Çalışma Grubunun Okul Dışında Müzik Eğitimi Alma Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

Ölçek	O.D.M. Eğitimi	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
MO	Evet	26	5,08	3,730	,732	-,467	100	,641
Toplam	Hayır	76	5,54	4,544	,521			
MS	Evet	26	4,31	2,589	,508	,027	100	,979
Toplam	Hayır	76	4,29	3,119	,358			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001 n:102

Tablo 4.41'de çalışma grubunun okul dışında müzik eğitimi alma değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere gerçekleştirilen ilişkisiz grup "t" testi sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda MCTM'nin hiçbir alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul dışında müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin müzikal yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşit düzeydedir.

Tablo 4.42.
Çalışma Grubunun Bir Müzik Aleti Çalma Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

Ölçek	M.Aleti. Çalma	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
MG	Evet	47	496,94	239,105	34,877	3,907	100	,000***
Toplam	Hayır	55	343,47	153,940	20,757			
ME	Evet	47	35,79	8,748	1,276	1,999	100	,045*
Toplam	Hayır	55	32,36	9,344	1,260			
MO	Evet	47	6,11	4,560	,665	1,482	100	,141
Toplam	Hayır	55	4,84	4,090	,552			
MS	Evet	47	4,85	2,978	,434	1,763	100	,081
Toplam	Hayır	55	3,82	2,926	,394			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001 n:102

Tablo 4.42’de çalışma grubunun bir müzik aleti çalma değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere gerçekleştirilen ilişkisiz grup “t” testi sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda MCTM’nin MG ve ME alt boyutlarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. En az bir müzik aleti çalan öğrencilerin genişlik ve esneklik özelliğine dayalı müzikte yaratıcı düşünceleri, herhangi bir müzik aleti çalmayan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.43.

Çalışma Grubunun Ailedeki Bir Yakınının Müzik ile İlgilenmesi Değişkenine Göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Ailede müzik ilgisi	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
MG Toplam	Evet	74	440,23	226,354	26,313	2,056	100	,042*
	Hayır	28	345,36	146,987	27,778			
ME Toplam	Evet	74	34,50	9,558	1,111	,998	100	,321
	Hayır	28	32,46	8,117	1,534			
MO Toplam	Evet	74	5,64	4,604	,535	,807	100	,422
	Hayır	28	4,86	3,556	,672			
MS Toplam	Evet	74	4,51	3,093	,360	1,211	100	,229
	Hayır	28	3,71	2,623	,496			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001 n:102

Tablo 4.43’te çalışma grubunun ailesindeki yakınlarının müzik ile ilgilenmesi değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere gerçekleştirilen ilişkisiz grup “t” testi sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda MCTM’nin sadece MG alt boyutunda istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ailesinde müzik ile ilgilenen bir yakını bulunan öğrencilerin genişlik özelliğine dayalı müzikte yaratıcı düşünceleri, ailesinde müzik ile ilgilenen bir yakını bulunmayan çalmayan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir.

4.1.4. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye'deki Geçici Norm Çalışması

Araştırmanın bu aşamasında, geçerlik ve güvenirlik çalışması için uygulama yapılan 102 öğrenciden elde edilen bulgular eşliğinde, gelecekte daha geniş gruplardan elde edilecek bulgulara kadar geçici olarak kullanılacak bir norm çalışması gerçekleştirilmiştir. Burada amaç, ölçeği gelecekte kullanacak araştırmacılara önderlik yapmaktır.

Tablo 4.44.
Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarına İlişkin tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	MG Toplam	ME Toplam	MO Toplam	MS Toplam
N	102	102	102	102
Aritmetik Ortalama	414,19	33,94	5,42	4,29
Medyan	353,00	33,00	4,50	4,00
Std. Sapma	211,229	9,191	4,338	2,980
Skewness	,338	,500	,511	,574
Skewness Std.Hata	,239	,439	,339	,339
Kurtosis	,767	-,260	-,333	-,561
Kurtosis Std.Hata	,474	,474	,474	,474
Q ₁	257,75	26,00	1,00	2,00
Q ₃	524,00	40,25	9,00	6,25

Tablo 4.44'te çalışma grubuna uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) alt boyut puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri sunulmuştur.

MG Toplam puanlarının aritmetik ortalaması 414,19; medyanı ise 353,00'dır. Müzikal Genişlik alt boyutunda 257,75 puanın altında puan alan öğrencilerin müzikal genişlik özellikleri düşük düzeydedir. 257,75 ile 523 arasında puan alan öğrencilerin müzikal

genişlik özellikleri ortalama düzeydedir. 524'ten daha yüksek puan öğrencilerin ise müzikal genişliğe ilişkin yaratıcı düşünme özellikleri yüksek düzeydedir.

ME Toplam puanlarının aritmetik ortalaması 33,94; medyanı ise 33,00'dür. Müzikal Esneklik alt boyutunda 26 puanın altında puan alan öğrencilerin müzikal esneklik özellikleri düşük düzeydedir. 26 ile 40,24 arasında puan alan öğrencilerin müzikal esneklik özellikleri ortalama düzeydedir. 40,25'ten daha yüksek puan öğrencilerin ise müzikal esnekliğe ilişkin yaratıcı düşünme özellikleri yüksek düzeydedir.

MO Toplam puanlarının aritmetik ortalaması 5,42; medyanı ise 4,50'dir. Müzikal Orijinallik alt boyutunda 1 puan alan öğrencilerin müzikal esneklik özellikleri düşük düzeydedir. 1,01 ile 8,99 arasında puan alan öğrencilerin müzikal orijinallik özellikleri ortalama düzeydedir. 9'dan daha yüksek puan öğrencilerin ise müzikal orijinallığe ilişkin yaratıcı düşünme özellikleri yüksek düzeydedir.

MS Toplam puanlarının aritmetik ortalaması 4,29; medyanı ise 4,00'dür. Müzikal Sözdizim alt boyutunda 2 puanın altında puan alan öğrencilerin Müzikal Sözdizim özellikleri düşük düzeydedir. 2,00 ile 6,24 arasında puan alan öğrencilerin müzikal sözdizim özellikleri ortalama düzeydedir. 6,25'ten daha yüksek puan alan öğrencilerin ise Müzikal Sözdizime ilişkin yaratıcı düşünme özellikleri yüksek düzeydedir.

Tablo 4.45.
Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanlarının Dağılımına İlişkin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Df	Sig.
MG Toplam	,077	102	,059
ME Toplam	,080	102	,051
MO Toplam	,079	102	,051
MS Toplam	,057	102	,068

*p<,05 **p<,01 ***p<,001 n:102

Tablo 4.45’de çalışma grubuna uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) alt boyut puanlarının dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları sunulmuştur. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) alt boyut puanlarının dağılımlarının tümü normal dağılım özelliği göstermektedir. Ancak elde edilen “p” değerleri sınır değerlerine çok yakındır. Bu nedenle ham puanların yüzdeler puanlarının hesaplanması daha uygun görülmüştür.

Tablo 4.46.
Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM)
Müzikal Genişlik Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları

Ham Puan	f	Yüzdeler Puan	Ham Puan	f	Yüzdeler Puan
153	1	1,0	243	3	21,6
155	1	2,0	246	1	22,5
163	1	2,9	250	1	23,5
170	1	3,9	257	1	24,5
175	1	4,9	258	1	25,5
176	1	5,9	261	1	26,5
179	1	6,9	268	1	27,5
182	1	7,8	269	1	28,4
193	1	8,8	273	1	29,4
197	1	9,8	275	1	30,4
199	1	10,8	276	1	31,4
209	1	11,8	284	1	32,4
210	1	12,7	286	1	33,3
222	1	13,7	287	1	34,3
231	1	14,7	295	1	35,3
233	2	16,7	296	1	36,3
236	1	17,6	298	1	37,3
240	1	18,6	313	2	39,2

Tablo 4.46. Devamı
Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM)
Müzikal Genişlik Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları

Ham Puan	f	Yüzdeler Puan	Ham Puan	f	Yüzdeler Puan
322	1	40,2	430	1	64,7
324	2	42,2	437	1	65,7
326	1	43,1	448	1	66,7
338	1	44,1	464	1	67,6
343	1	45,1	465	1	68,6
345	1	46,1	467	1	69,6
346	1	47,1	468	1	70,6
347	1	48,0	483	1	71,6
352	1	49,0	491	1	72,5
353	2	51,0	493	1	73,5
363	1	52,0	495	1	74,5
364	1	52,9	523	1	75,5
365	1	53,9	527	1	76,5
368	1	54,9	534	1	77,5
369	1	55,9	546	1	78,4
370	1	56,9	559	1	79,4
374	1	57,8	579	1	80,4
378	1	58,8	592	1	81,4
403	1	59,8	607	1	82,4
405	1	60,8	629	1	83,3
422	1	61,8	637	1	84,3
425	1	62,7	647	1	85,3
428	1	63,7	650	1	86,3

Tablo 4.46. Devamı
Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM)
Müzikal Genişlik Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları

Ham Puan	f	Yüzdeler Puan	Ham Puan	f	Yüzdeler Puan
657	1	87,3	766	1	94,1
684	1	88,2	775	1	95,1
687	1	89,2	796	1	96,1
705	1	90,2	877	1	97,1
722	1	91,2	1094	1	98,0
728	1	92,2	1119	1	99,0
743	1	93,1	1126	1	100,0
766	1	94,1	Toplam	102	

Tablo 4.47.
Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM)
Müzikal Esneklik Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları

Ham Puan	f	Yüzdeler Puan	Ham Puan	f	Yüzdeler Puan
15	1	1,0	37	3	68,6
19	3	3,9	38	3	71,6
20	1	4,9	39	2	73,5
21	1	5,9	40	2	75,5
22	1	6,9	41	2	77,5
23	3	9,8	42	3	80,4
24	2	11,8	43	2	82,4
25	7	18,6	44	2	84,3
26	7	25,5	45	2	86,3
27	2	27,5	46	3	89,2
28	5	32,4	47	1	90,2
29	2	34,3	48	1	91,2
30	5	39,2	49	2	93,1
31	7	46,1	50	2	95,1
32	3	49,0	51	1	96,1
33	6	54,9	52	2	98,0
34	4	58,8	55	1	99,0
35	4	62,7	60	1	100,0
36	3	65,7	Toplam	102	

Tablo 4.48.
Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM)
Müzikal Orijinallik Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları

Ham Puan	f	Yüzdeler Puan	Ham Puan	f	Yüzdeler Puan
0	7	6,9	9	10	82,4
1	19	25,5	10	3	85,3
2	8	33,3	11	5	90,2
3	8	41,2	12	1	91,2
4	9	50,0	13	4	95,1
5	7	56,9	14	2	97,1
6	9	65,7	15	1	98,0
7	3	68,6	17	2	100,0
8	4	72,5	Toplam	102	

Tablo 4.49.
Çalışma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM)
Müzikal Sözdizim Alt Boyut Ham Puanlarının Yüzdeler Puanları

Ham Puan	f	Yüzdeler Puan	Ham Puan	f	Yüzdeler Puan
0	6	5,9	7	7	82,4
1	14	19,6	8	6	88,2
2	15	34,3	9	5	93,1
3	12	46,1	10	5	98,0
4	13	58,8	11	1	99,0
5	11	69,6	12	1	100,0
6	6	75,5	Toplam	102	

4.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programının Etkililiğinin Belirlenmesi Yönelik Bulgular

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grupları, 2010-2011 Öğretim Yılında Bostancı İlköğretim Okulu'nun 3-A ve 3-B sınıfında öğrenim görmekte olan 9 yaş grubu öğrencilerinden oluşmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 4.50'de Deney ve Kontrol grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.50.
Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		Cinsiyet		Toplam	
		Kız	Erkek		
Grup	Deney	f	15	8	23
		%	65,2%	34,8%	100,0%
Grup	Kontrol	f	12	11	23
		%	52,2%	47,8%	100,0%
Toplam		f	27	19	46
		%	58,7%	41,3%	100,0%

Ki-kare: ,807 sd: 1 p: ,369

Deney grubunun % 65,5'u kız; %34,8'i ise erkek öğrencidir. Kontrol grubunda ise kızlar % 52,2; erkekler % 47,8 ile temsil edilmişlerdir. Grup ve cinsiyet değişkenleri için yapılan ki-kare analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuç, deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek oranlarının birbirine eşit olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.51.
Deney ve Kontrol Grubunun Anne Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		Anne Eğitim			Toplam	
		Üniversite	Lise	İlkokul-Ortaokul		
Grup	Deney	f	6	10	7	23
		%	26,1%	43,5%	30,4%	100,0%
Grup	Kontrol	f	4	9	10	23
		%	17,4%	39,1%	43,5%	100,0%
Toplam		f	10	19	17	46
		%	21,7%	41,3%	37,0%	100,0%

Ki-kare: ,982 sd: 2 p: ,612

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 43,5'unun annesi lise mezunudur. Bunu % 30,4 ile annesi ilkokul-ortaokul mezunu anneler izlemiştir. Son sırada ise % 26,1'i üniversite mezunu anneler bulunmaktadır. Kontrol grubunun % 43,5'u ilkokul-ortaokul mezunudur ve bu oran ile ilk sırada yer almışlardır. Bunu % 39,1 ile lise mezunu anneler izlemiştir. Son sırada aynı deney grubunda olduğu gibi annesi üniversite mezunu (%17,4) öğrenciler bulunmaktadır (Tablo 4.51). Grup ve anne eğitim değişkenlerinin birbirine bağımlı olup olmadığını araştırmak üzere gerçekleştirilen ki-kare analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, anne eğitim değişkeni açısından birbirine eşitlenmiştir.

Tablo 4.52.
Deney ve Kontrol Grubunun Baba Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		Baba Eğitim			Toplam	
		Üniversite	Lise	İlkokul-Ortaokul		
Grup	Deney	f	9	5	9	23
		%	39,1%	21,7%	39,1%	100,0%
Grup	Kontrol	f	6	7	10	23
		%	26,1%	30,4%	43,5%	100,0%
Toplam		f	15	12	19	46
		%	32,6%	26,1%	41,3%	100,0%

Ki-kare: ,986 sd: 2 p: ,611

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin % 39,1'nin babası üniversite ve ilkokul-ortaokul mezunudur. Bunu son sırada % 21,7 ile babası lise mezunu babalar izlemiştir. Kontrol grubunun % 43,5'unun babası ilkokul-ortaokul mezunudur ve bu oran ile ilk sırada yer almışlardır. Bunu % 30,4 ile lise mezunu babalar izlemiştir. Son sırada babası üniversite mezunu (%26,1) öğrenciler bulunmaktadır (Tablo 4.52). Grup ve baba eğitim değişkenlerinin birbirine bağımlı olup olmadığını araştırmak üzere gerçekleştirilen ki-kare analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler; baba eğitim değişkeni açısından birbirine eşitlenmiştir.

Tablo 4.53.
Deney ve Kontrol Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		SED			Toplam	
		Üst SED	Orta SED	Ortalamanın altı SED		
Grup	Deney	f	6	12	5	23
		%	26,1%	52,2%	21,7%	100,0%
Grup	Kontrol	f	7	11	5	23
		%	30,4%	47,8%	21,7%	100,0%
Toplam		f	13	23	10	46
		%	28,3%	50,0%	21,7%	100,0%

Ki-kare: ,120 sd: 2 p: ,942

Üst SED sahip araştırma grubunun % 26,1'i deney; % 30,4'ü ise kontrol grubundadır. Orta SED'yi temsil eden öğrencilerden % 52,2'si deney; % 47,8'i kontrol grubundadır. Ortalamanın altı SED sahip öğrencilerin deney ve kontrol grubundaki frekans ve yüzdesi (%21,7) birbirine eşittir (Tablo 4.53). Grup ve SED değişkenlerinin birbirine bağımlı olup olmadığını araştırmak üzere gerçekleştirilen ki-kare analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, SED değişkeni açısından birbirine eşitlenmiştir.

Tablo 4.54.
Deney ve Kontrol Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		Kardeş sayısı			Toplam	
		Tek Çocuk	Bir Kardeş	İki ve daha fazla kardeş		
Grup	Deney	f	7	9	7	23
		%	30,4%	39,1%	30,4%	100,0%
Grup	Kontrol	f	5	15	3	23
		%	21,7%	65,2%	13,0%	100,0%
Toplam		f	12	24	10	46
		%	26,1%	52,2%	21,7%	100,0%

Ki-kare: 3,433 sd: 2 p: ,180

Deney grubunda tek çocuk olanlar % 30,4 ile temsil edilirken, aynı yüzde kontrol grubunda %21,7 olmuştur. Tek kardeşi olanlar deney grubunda 9 (%39,1); kontrol grubunda 15 (% 65,2) öğrencidir. Deney grubunda iki ve daha fazla kardeşi olanlar %30,4 iken, kontrol grubunda % 13 olmuştur. Grup ve kardeş sayısı değişkenlerinin birbirine bağımlı olup olmadığını araştırmak üzere gerçekleştirilen ki-kare analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p>,05$) bulunamamıştır (Tablo 4. 5). Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler; kardeş sayısı değişkeni açısından birbirine eşitlenmiştir.

Tablo 4.55.
Deney ve Kontrol Grubunun Okul Dışında Müzik Eğitimi Alma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		Okul Dışında Müzik Eğitimi Alma		Toplam	
		Evet	Hayır		
Grup	Deney	f	9	14	23
		%	39,1%	60,9%	100,0%
Grup	Kontrol	f	7	16	23
		%	30,4%	69,6%	100,0%
Toplam		f	16	30	46
		%	34,8%	65,2%	100,0%

Ki-kare: ,110 sd: 1 p: ,945

Deney grubunun % 39,1'i okul dışında müzik eğitimi alırken; %60,9'u ise almamaktadır. Kontrol grubunda ise okul dışında eğitim alanlar % 30,4, almayanlar % 69,6 ile temsil edilmişlerdir (Tablo 4.55). Grup ve okul dışı müzik eğitimi alma değişkenleri için yapılan ki-kare analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Elde edilen bu sonuç, deney ve kontrol gruplarındaki okul dışı müzik eğitimi alma-almama özelliği açısından birbirine eşit olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.56.
Deney ve Kontrol Grubunun Bir Müzik Aleti Çalma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		Bir Müzik Aleti çalma		Toplam	
		Evet	Hayır		
Grup	Deney	F	11	12	23
		%	47,8%	52,2%	100,0%
Grup	Kontrol	F	11	12	23
		%	47,8%	52,2%	100,0%
Toplam		F	22	24	46
		%	47,8%	52,2%	100,0%

Ki-kare: ,000 sd: 1 p: 1,000

Deney ve kontrol gruplarında birbirine eşit bir şekilde bir müzik aleti çalanlar % 47,8; çalmayanlar ise % 52,2'dir (Tablo 4.56). Grup ve bir müzik aleti çalma değişkenleri için yapılan ki-kare analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Elde edilen bu sonuç, deney ve kontrol gruplarındaki bir müzik aleti çalma özelliği açısından birbirine eşit olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.57.
Deney ve Kontrol Grubunun Ailesinde Müzik ile İlgilenen Bir Yakınının Olması
Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		Ailede müzik ile ilgilenen bir yakının bulunması		Toplam	
		Evet	Hayır		
Grup	Deney	f	21	2	23
		%	91,3%	8,7%	100,0%
Grup	Kontrol	f	18	5	23
		%	78,3%	21,7%	100,0%
Toplam		f	39	7	46
		%	84,8%	15,2%	100,0%

Ki-kare: 1 ,516 sd: 1 p: ,218

Deney grubunda yer alan öğrencilerin % 91,3'ünün ailesinde müzik ile uğraşan bir yakını bulunmaktayken, % 8,7'sinin ise ailesinde müzik ile ilgilenen bir yakını yoktur. Kontrol grubunda ise bu oranlar % 78,3 (müzik ile uğraşan bir yakını bulunanlar) ve % 21,7 (müzik ile uğraşan bir yakını bulunmayanlar) olmuştur (Tablo 4.57). Grup ve ailede müzik ile uğraşan bir yakının bulunması değişkenleri için yapılan ki-kare analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Elde edilen bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının ailede müzik ile uğraşan bir yakının bulunması özelliği açısından birbirine eşit olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Deneysel Araştırma Grubuna Uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyutlarının Dağılım Özellikleri

Deney ve Kontrol gruplarına araştırmanın başında Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) uygulanmıştır. Elde edilen puanların tanımlayıcı istatistik değerleri ve uygulanan Kolmogorov-Smirnov sonuçları Tablo 4.58'de sunulmuştur.

Tablo 4.58.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

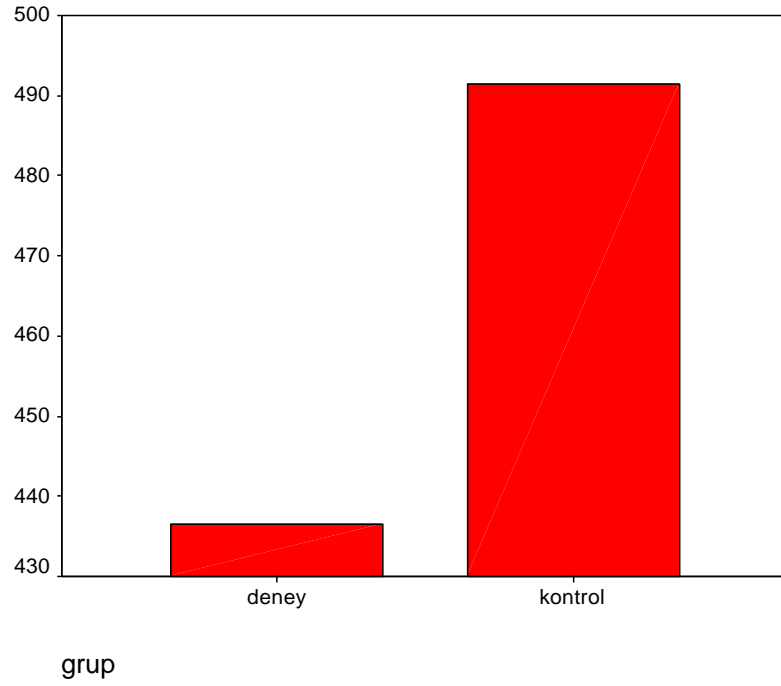
Ölçek	N	Art.Ort	Std. Sapma	Kolmogorov-Smirnov Z	p
MG Ön Toplam	46	464,04	241,636	1,129	,156
ME Ön Toplam	46	33,46	8,508	,587	,880
MO Ön Toplam	46	5,09	4,221	1,132	,154
MS Ön Toplam	46	4,07	2,992	,944	,335
MG Son Toplam	46	500,3913	262,53461	,903	,389
ME Son Toplam	46	39,5870	9,18592	,712	,691
MO Son Toplam	46	6,5652	4,39521	,796	,550
MS Son Toplam	46	5,3913	3,15861	,860	,451

Yapılan analizler sonucunda Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının hem ön test hem de son test sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar bulunamamıştır (Tablo 4.58). Buna göre tüm alt boyut dağılımları, evren parametresindeki normal dağılım özelliğine uygun normal dağılımdır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

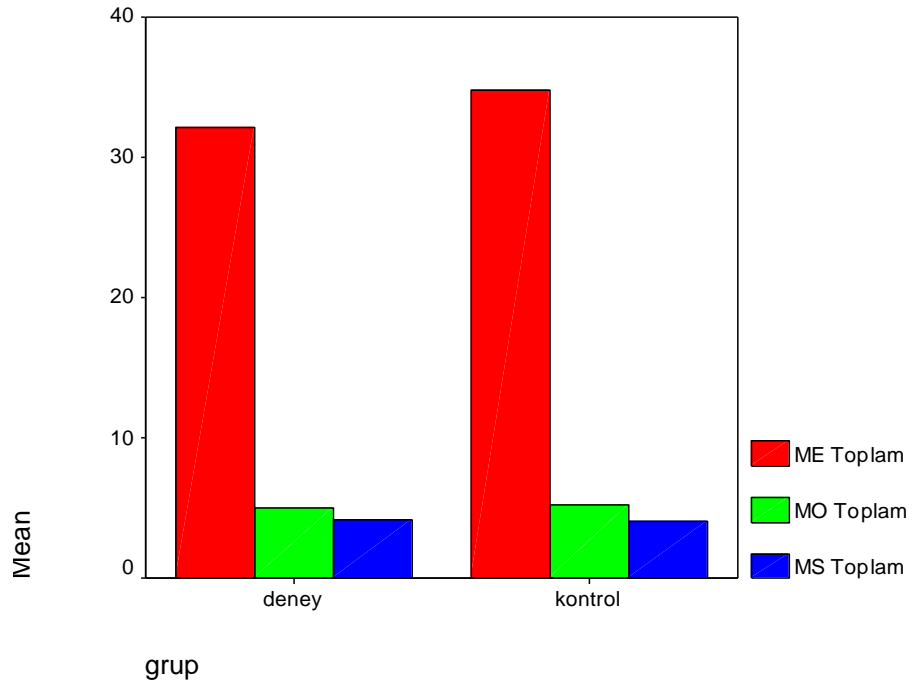
Araştırma modeli gereği ilk etapta deney ve kontrol gruplarının ön test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeğinin alt boyut puan ortalamaları için ilişkisiz grup “t” testi işlemleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.59’da sunulmuştur.

Tablo 4.59.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt
Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
MG Ön Toplam	Deney Grubu	23	436,61	192,913	40,225	-,767	44	,447
	Kontrol Grubu	23	491,48	283,973	59,212			
ME Ön Toplam	Deney Grubu	23	32,09	6,578	1,372	-1,094	44	,280
	Kontrol Grubu	23	34,83	10,044	2,094			
MO Ön Toplam	Deney Grubu	23	5,00	3,384	,706	-,138	44	,891
	Kontrol Grubu	23	5,17	4,997	1,042			
MS Ön Toplam	Deney Grubu	23	4,13	2,702	,563	,146	44	,884
	Kontrol Grubu	23	4,00	3,317	,692			



Grafik 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Genişlik Alt Boyut Puanları İçin Grafik



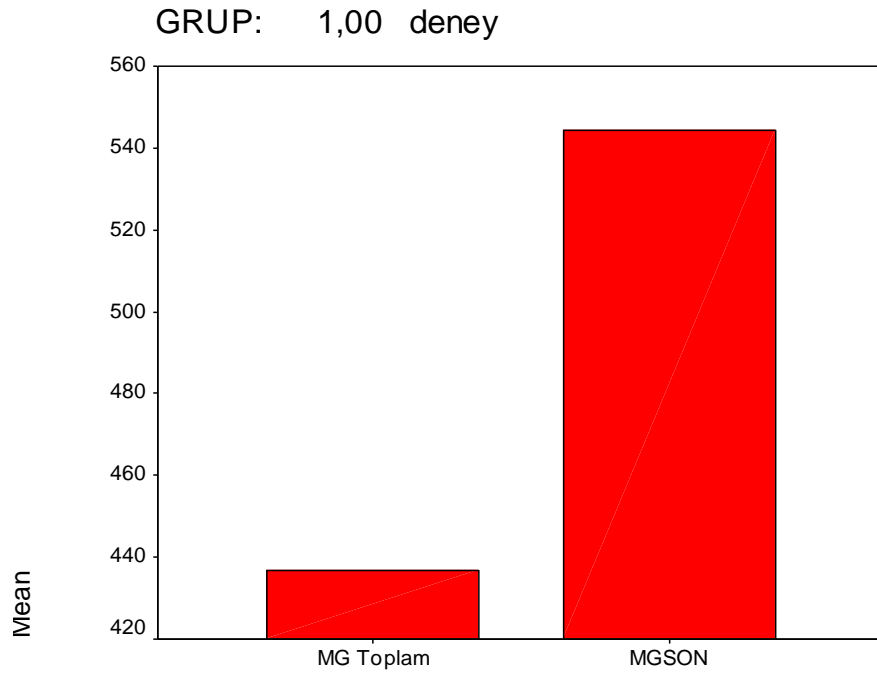
Grafik 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyut Puanları İçin Grafik

Tablo 4.59’da verilen sonuçlara göre uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının Müzikte Yaratıcı Düşünme düzeyleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır ($p>,05$). Deney ve kontrol gruplarının ön test müzikte yaratıcı düşünme eğilimleri birbirine eşit düzeydedir. Böylece deneysel araştırma deseninin gereği olan ön-son test eşitliği sağlanmış bulunmaktadır.

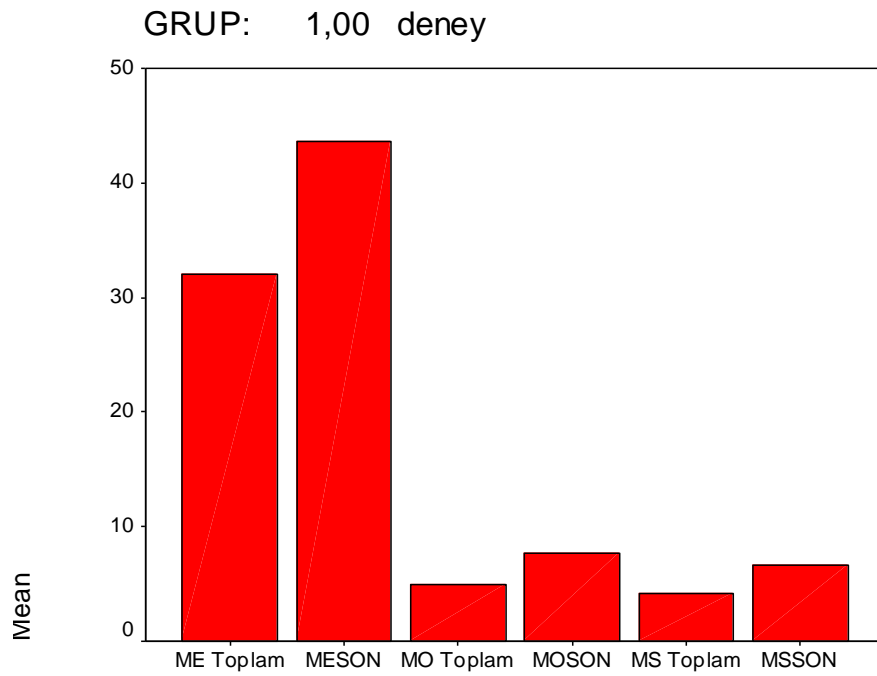
Tablo 4.60.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test- Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	n	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	r	t	sd	P
MG Ön Test Toplam	23	436,61	192,91	40,225	,670***	-2,599	22	,016*
MG Son Test Toplam	23	544,39	267,10	55,696				
ME Ön Test Toplam	23	32,09	6,578	1,372	,404	-7,655	22	,000***
ME Son Test Toplam	23	43,56	6,59	1,374				
MO Ön Test Toplam	23	5,00	3,384	,706	,515*	-3,818	22	,001***
MO Son Test Toplam	23	7,73	3,59	,749				
MS Ön Test Toplam	23	4,13	2,70	,563	,438*	-4,460	22	,000***
MS Son Test Toplam	23	6,65	2,38	,497				

* $p<,05$ ** $p<,01$ *** $p<,001$



Grafik 4.3. Deney Grubunun Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Genişlik Alt Boyut Puanları İçin Grafik



Grafik 4.4. Deney Grubunun Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyut Puanları İçin Grafik

Deney grubunun ön-son test müzikte yaratıcı düşünme ölçeği puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup “t” testi sonuçları Tablo 4.60’ta sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda müzikte yaratıcı düşünme ölçeğinin tüm alt boyutlarında ön ve son test sonuçları arasındaki korelasyonlar istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı ancak ortalama düzeydedir. Yapılan “t” testi analizleri sonucunda müzikte yaratıcı düşünme ölçeğinin tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların tümü son testler lehine gerçekleşmiştir. Bu ,05 düzeyindeki farklılık MG alt boyutunda gerçekleşmiştir. Bunun dışındaki ME, MO ve MS alt boyutlarında son test puanları, ön teste göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde yükselme göstermiştir.

Deneysel grupta olan ve müzikte yaratıcı düşünme eğitimi alan öğrencilerin müzikte yaratıcı düşünme ölçeği alt boyut puanları ortalamaları dönem başına göre dönemin sonunda anlamlı derecede yükselmiştir (n= 23). Verilen müzikte yaratıcı düşünme eğitimi, öğrencilerin müzik alanındaki yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde arttırmıştır.

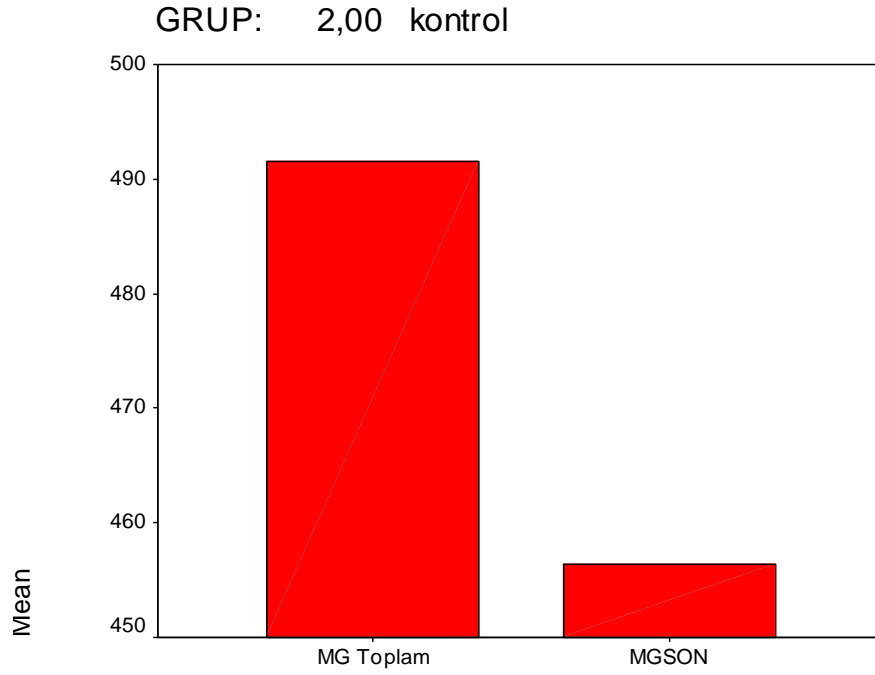
Tablo 4.61.
Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	n	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	r	t	sd	P
MG Ön Test Toplam	23	491,48	283,973	59,212	,708***	,810	22	,427
MG Son Test Toplam	23	456,391	256,098	53,400				
ME Ön Test Toplam	23	34,83	10,044	2,094	,945***	-1,141	22	,266
ME Son Test Toplam	23	35,608	9,801	2,043				
MO Ön Test Toplam	23	5,17	4,997	1,042	,974***	-,926	22	,365
MO Son Test Toplam	23	5,391	4,868	1,015				

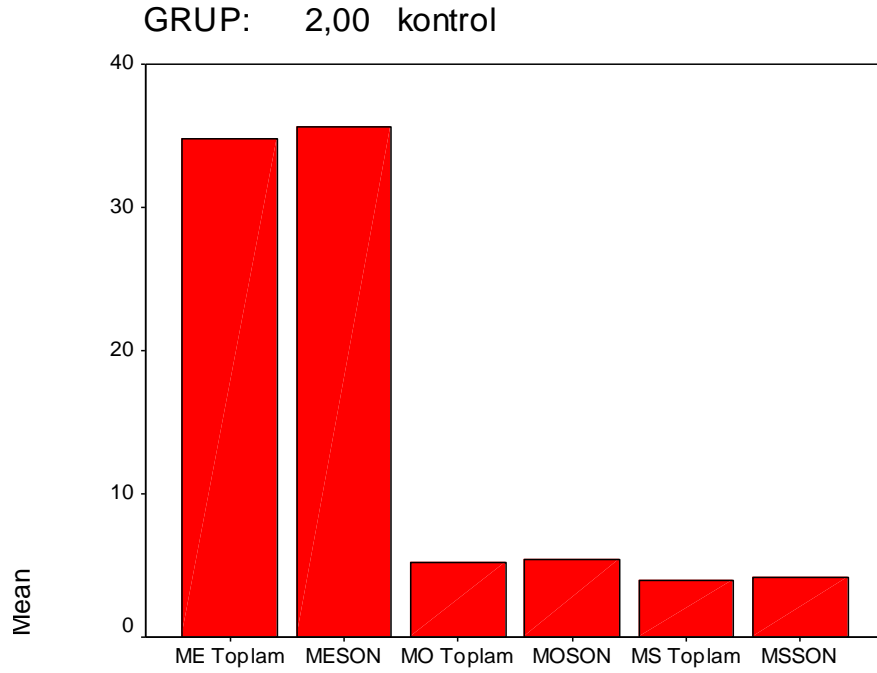
Tablo 4.61. Devamı
Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt
Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	n	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	r	t	sd	P
MS Ön Test Toplam	23	4,00	3,317	,692	,970***	-,768	22	,451
MS Son Test Toplam	23	4,130	3,375	,703				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001



Grafik 4.5. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Genişlik
Alt Boyut Puanları İçin Grafik



Grafik 4.6. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyut Puanları İçin Grafik

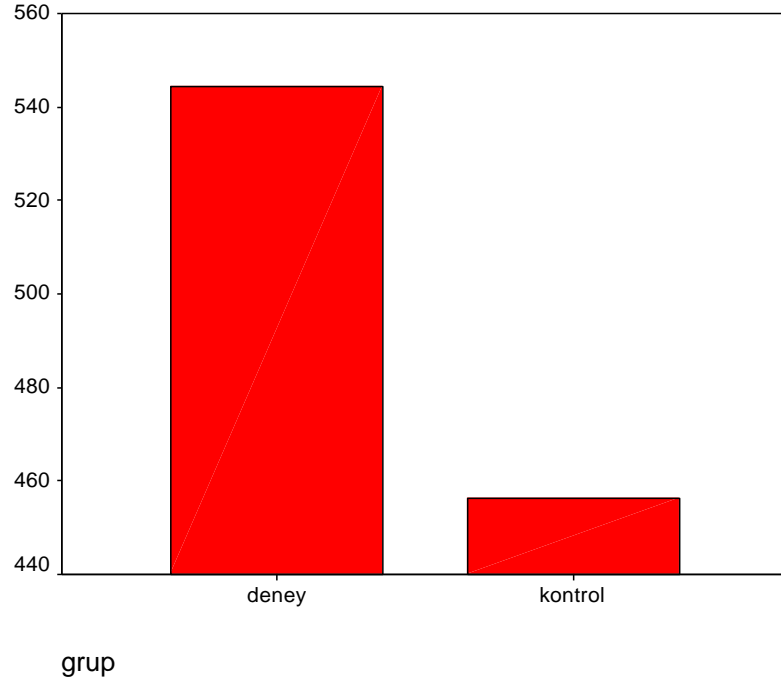
Kontrol grubunun ön-son test müzikte yaratıcı düşünme ölçeği puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup “t” testi sonuçları Tablo 4.61’de sunulmuştur. İlk etapta yapılan ön-son test puanları arasındaki korelasyon katsayılarının tümü istatistiksel açıdan anlamlı ve çok yüksek düzeydedir. Yapılan “t” testi analizleri sonucunda müzikte yaratıcı düşünme ölçeğinin hiçbir alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Kontrol grubunun ön ve son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut puan ortalamaları birbirine eşit düzeydedir.

Kontrol grubunda olan ve müzikte yaratıcı düşünme eğitimi almayan öğrencilerin müzikte yaratıcı düşünme ölçeği alt boyut puanları ortalamaları ön ve son testte eşit düzeyde kalmıştır.

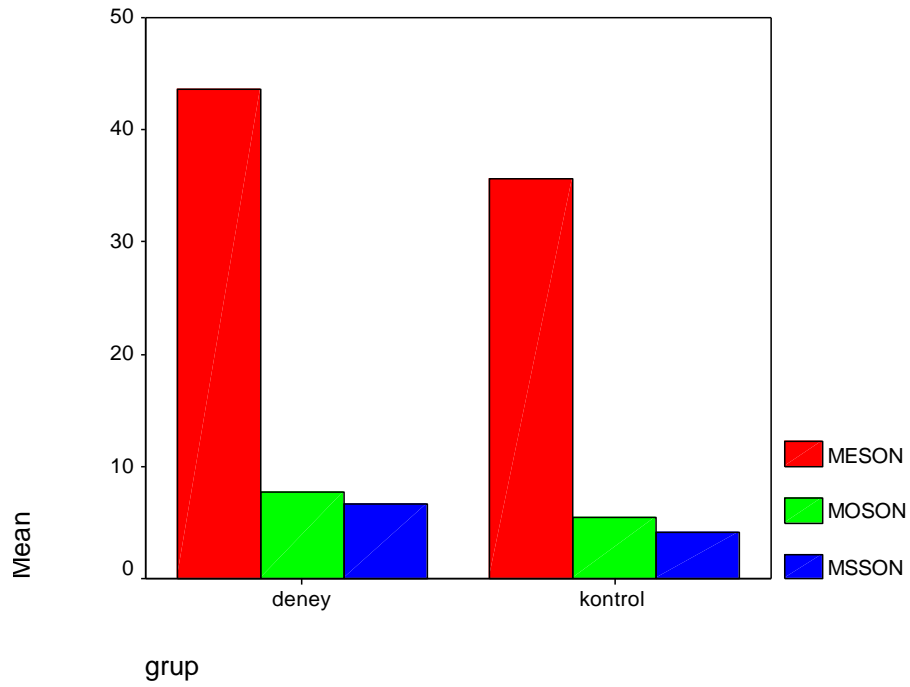
Tablo 4.62.
Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
MG Son Toplam	Deney Grubu	23	544,3913	267,10923	55,69612	1,140	44	,260
	Kontrol Grubu	23	456,3913	256,09848	53,40022			
ME Son Toplam	Deney Grubu	23	43,5652	6,59081	1,37428	3,231	44	,002**
	Kontrol Grubu	23	35,6087	9,80139	2,04373			
MO Son Toplam	Deney Grubu	23	7,7391	3,59567	,74975	1,960	44	,050*
	Kontrol Grubu	23	5,3913	4,86863	1,01518			
MS Son Toplam	Deney Grubu	23	6,6522	2,38573	,49746	2,926	44	,005**
	Kontrol Grubu	23	4,1304	3,37510	,70376			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001



Grafik 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Genişlik Alt Boyut Puanları İçin Grafik



Grafik 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Esneklik, Orijinallik ve Sözdizim Alt Boyut Puanları İçin Grafik

Tablo 4.62’de verilen sonuçlara göre uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının Müzikte Yaratıcı Düşünme düzeyleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde MG alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test müzikal genişliğe yönelik müzikte yaratıcı düşünme eğilimleri birbirine eşit düzeydedir. Ancak Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin Müzikal Esneklik ($p<,01$), Müzikal Orijinallik ($p<,05$) ve Müzikal Sözdizim ($p<,01$) alt boyutlarında deney grubun son test puanları, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Elde edilen bu sonuç; deney grubuna uygulanan eğitim programının, öğrencilerin müzikte esneklik, orijinallik ve sözdizime yönelik yaratıcı düşünme özelliklerini olumlu yönde etkilediğini bir kez daha ortaya koymuştur.

BÖLÜM V SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma birbirini tamamlayan iki farklı çalışmadan oluşmaktadır: Birinci çalışmanın amacı, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye koşullarına uygun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Araştırmanın alt amaçlarına göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Araştırmanın birinci alt amacı, "Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) Türkiye koşullarında güvenilir bir ölçme aracı mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Ancak güvenirlik çok geniş kapsamlı bir kavram olduğu için, bu ikinci alt problemin altında farklı amaç cümleleri oluşturulmuştu. Bunlardan ilki, ölçeğin değerlendirici güvenirliliğine sahip olma derecesi ile ilgiliydi.

Testin Türkiye güvenirliliği için 15 öğrencinin testleri üç ayrı değerlendiriciyle puanlanmıştır. Değerlendiriciler arası korelasyonun bulunması için, dağılımların normal olmaması nedeniyle non-parametrik teknikler kullanılmıştır (n:15). Tüm alt boyutlar için 1. ve 2. Değerlendiriciler, 1. ve 3. Değerlendiriciler ve 2. ve 3. Değerlendiriciler arasındaki korelasyonlar Spearman korelasyon katsayıları ile bulunmuş ve tüm sonuçların ,90'ın üstünde olduğu anlaşılmıştır (Ortalama: ,98). Tekrarlı veriler için üç değerlendirici farklılığını saptamak üzere non-parametrik Friedman testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda MG ve MS alt boyutlarda puanlayıcılar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak ME ve MO alt boyutlarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Ölçeğin orijinal çalışmasında ise, sadece iki değerlendirici kullanılmış (n:26) ve ortalama ,70 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için değerlendiriciler arası korelasyon ,53'ten ,78'e kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu sonuçlar Türkiye'de elde edilen

sonuçlardan daha düşük düzeydedir. Ancak iki değerlendirici arasındaki puanlayıcılar arasındaki farklılığı sınamak üzere tekrarlı ölçümler için ANOVA işlemi yapılmış ve müzikal genişlik alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. MG'de farklılık elde edilmesi büyük ölçüde bu alt boyutun puanlamasının kronometre yolu ile çok objektif bir şekilde puanlanmış olmasıdır. Türkiye'de yapılan çalışmada MS boyutunda da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak ME ve MO boyutlarında iki çalışmada da anlamlı farklılıklar söz konusudur. Bu sonuçlar da büyük ölçüde bu alt boyutların puanlamasının yarı subjektif olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın güvenilirliği kapsamında ikinci olarak devamlılık katsayıları incelenmiştir. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin ön ve son uygulama sonucunda elde edilen alt boyut toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları ,975 ile ,838 arasında değişim göstermiştir. Alt boyutların devamlılık katsayılarının tümü istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır. En yüksek test-tekrar test katsayısı müzikal Orijinallik alt boyutundan, en düşük ise genişlik alt boyutundan elde edilmiştir. Devamlılık katsayılarının ortalaması ise ,92'dir. Elde edilen bu sonuçlar MCTM ölçeğinin tüm boyutlarının Türkiye koşullarında da yüksek düzeyde test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin orijinal el kitabında devamlılık katsayıları ortalaması ,76'dır. Bu sonuç Türkiye'de yapılan çalışmaya göre çok daha düşüktür. Alt boyutlar içinde en düşük devamlılık katsayısı ,56 ve en yüksek katsayısı ise ,79'olmuştur. Webster'in çalışmasında elde edilen en yüksek devamlılık katsayısı (,79), Türkiye'deki çalışmadaki en düşük devamlılık katsayısından bile düşük düzeydedir (,838).

Bu araştırmanın güvenilirliği kapsamında üçüncü olarak iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları ,850 ile ,650 arasında değişim göstermiştir. Müzikal Sözdizim alt boyutunun Cronbach alfa değeri ,850'dir ve alt boyutlar içinde en yüksek güvenilirliğe sahiptir. Müzikal Orijinallik alt boyutunun Cronbach alfa değeri ,841'dir ve ikinci en yüksek güvenilirliğe sahip ölçek olmuştur. Müzikal Esneklik alt boyutunun Cronbach alfa değeri ,815 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayıları içinde en düşük güvenilirliğe sahip alt boyut Müzikal Genişlik olmuştur (,650). Cronbach alfa katsayılarının aritmetik ortalaması ise

,789 olmuştur. Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak da ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığı ve dolayısıyla güvenilirliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Testin orijinal el kitabında Cronbach Alpha'ya dayalı ölçülen içsel güvenilirlik katsayısı ise ortalama ,65 ile, (son uyarılma için ,69) ,45 ve ,80 arasında bulunmuştur. Türkiye'de elde edilen ortalama iç tutarlılık katsayısı (,789); el kitabında yer alan ortalama değerlerden çok daha yüksektir (,65 ve ,69). Bu çalışmada alt boyutlar içinde elde edilen en düşük iç tutarlılık katsayısı ,650 iken; orijinal çalışmada ,45'e kadar inmiştir.

Testin güvenilirliğine ilişkin son çalışma, madde analiz işlemleri olmuştur. Bu işlemlerde madde güvenilirlik katsayıları madde-toplam ve madde kalan katsayıları yolu ile belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda alt boyutlar içinde yer alan tüm maddelerin güvenilirliklerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Testin orijinal çalışmasında da alt boyutların içinde yer alan bölümlerin toplam ile korelasyonlarının hepsinin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

2. Araştırmanın ikinci alt amacı” Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) Türkiye koşullarında geçerli bir ölçme aracı mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Ancak geçerlik çok geniş kapsamlı bir kavram olduğu için, bu ikinci alt amacın altında farklı amaç cümleleri oluşturulmuştu. Bunlardan ilki Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) yapı geçerliğine sahip olmasıyla ilgiliydi. Bu araştırmada yapı geçerliği farklı yöntemlerle sınanmıştır.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) 102 kişilik bir çalışma grubuna uygulanmış ve ilk aşamada toplanan datalar üstünden ölçeğin geçerliği için varimax döndürme (rotated) yöntemi ile faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Çalışma grubu üzerinden elde edilen verilere dayalı olarak hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri, ,830'dur. Bu sonuç uygulama yapılan örneklem grubunun büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Daha sonra ölçülen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olup olmadığını belirlemek üzere Bartlett testi (1865,762) yapılmış ve istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç ile müzikte yaratıcı düşünmenin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olduğu anlaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin özdeğeri 2,00'den yüksek dört ayrı alt boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Dört alt boyutun birlikte açıkladığı toplam

varyans değeri ise % 62,778 olmuştur. Yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda müzikal genişliğe ait tüm maddelerin ikinci faktör altında toplandığı, faktör yüklerinin ,259'dan büyük olduğu anlaşılmıştır. Müzikal esneklik alt boyutundaki tüm maddelerin ise birinci faktörde; faktör yükü en az ,281 olacak şekilde toplandığı Tablo 4.13'te görülmektedir. Ancak Müzikal orijinallik ve sözdizim alt boyutlarını oluşturan tüm bölümlerinde; birinci alt boyutta yüksek faktör yüklerine sahip oldukları görülmüştür. Bunun üzerine faktör analizi işlemleri iki faktör üzerinden tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci işlem sonucunda, birinci ile doğru orantılı olarak MG alt boyut puanlarının ikinci faktör; ME, MO ve MS alt boyutların maddelerinin ise birinci faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin ilk etapta yapılan güvenilirlik çalışmasında tüm alt boyutların güvenilir olması ve testin orijinal yapısı ile oynanmasının etik ilkelere ters olması nedeniyle, dört alt boyutun test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Testin orijinal durumuna ilişkin sonuçların yer aldığı el kitabında yapısal geçerliğin oluşturulmasına yardımcı olmak için, ölçeğin 1980'de ilk uygulandığındaki değerlendirme faktörleri üzerinde, faktör azaltmanın uygulanıp uygulanamayacağını belirlemek amacıyla çalışılma yapıldığı ve ölçeğin dört alt boyut toplamı üstünden tekrar bir faktör analizi işlemi yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, dört alt boyutun toplamı üstünden yapılan çalışmada iki faktörün bulunduğu anlaşılmaktadır (Webster, 1990b). Bunun üzerine faktör analizi işlemleri Türkiye'deki çalışmada da üçüncü kez, ölçek toplamı üstünden gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de elde edilen üçüncü faktör analizi sonuçları, tümüyle orijinal çalışma sonuçlarını desteklemiştir. Ölçeğin orijinal el kitabında MG alt boyutunun diğer boyutlara göre daha objektif (niceliksel) puanlamaya sahip olduğu ve yakınsak düşünmeye daha yakın olduğu belirtilmektedir. Buna karşılık ME, MO ve MS boyutlarının daha niteliksel özelliğe sahip olduğu ve iraksak düşünmeye daha yakın olduğu ifade edilmektedir (Webster, 1987). Ölçeğin 1990 yılındaki iç geçerlik çalışmasında da Webster, sonuçların niceliksel olan müzikal genişliğin bağımsız doğasını vurguladığını belirtmektedir. Ancak Baltzer (1989) tarafından yapılan faktör analizinde tüm maddelerin tek faktörde toplandığı görülmektedir. Webster (1990b), Baltzer'ın araştırmasındaki farklı sonuçların, ölçeğin video kamerayla değil sadece teyple kaydedilmiş olmasından ve kendi çalışmasında 19 puan seti bulunurken Baltzer'ın 25 puan setiyle puanlamayı gerçekleştirilmiş olmasından kaynakladığını belirtmektedir. Araştırmacı, bu farklılığın

gelecekte yapılacak çalışmalarla daha detaylı olarak incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamada kullanılan ikinci yöntem alt boyutlar arasındaki korelasyonların hesaplanmasıdır. Tüm alt boyutlar arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının en az ,001 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Korelasyon katsayıları içinde en yüksek değer ,925; en düşük değer ise ,427 olmuştur. ME, MO ve MS alt boyutlarının MG alt boyutu ile ilişkileri ,427 ile ,483 arasında değişim göstermiştir. Ancak bu üç faktörün kendi içindeki korelasyonları, faktör analizi işlemlerini doğrular nitelikte çok yüksek olmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, ölçeğin yapısal geçerliğini destekler niteliktedir.

Ölçeğin orijinal çalışmasında da MG toplam puan ile ME, MO ve MS alt boyut puanları arasındaki korelasyonlar; ,42 ile ,56 arasında değişim göstermiştir. Türkiye'deki çalışmada MG ile diğer boyutlar arasındaki ilişkilerden hiç biri ,56'a yaklaşmamıştır. Yine orijinal çalışmada ME, MO ve MS alt boyutları arasındaki korelasyonlar ,59 ile ,69 arasında değişim göstermiştir. Türkiye'deki çalışmada ise bu sonuçlar; orijinal çalışmadan çok daha yüksektir. Bunların en düşüğü ,888 olmuştur. Türkiye'deki çalışmada, orijinal çalışmadan çok daha fazla ME, MO ve MS alt boyutlarının binişik oldukları anlaşılmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamada kullanılan son yöntem, öğrencilerin sahip oldukları çeşitli demografik özelliklere göre farklılıkların saptanmasıdır.

İlk aşamada yaş değişkenine göre MG, ME, MO ve MS alt boyut puanları için ilişkisiz grup "t" testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda MO ve MS alt boyutlarında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar 10 yaş grubu lehine gerçekleşmiştir. Yurt dışında yapılan birçok araştırmada da yaşın büyümesiyle müzikte yaratıcı düşünme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir (Webster, 1992; Wilson ve Wales, 1995; Kiehn, 2003). Ancak Baltzer'ın (1986) çalışmasında ve Webster'ın lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada (1979), yaş değişkeniyle herhangi bir müzikte yaratıcı davranış arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmada kız ve erkek öğrencilerin müzikte yaratıcı düşünme özellikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç yurt dışında yapılan birçok çalışmanın sonuçlarını da desteklemektedir. (Baltzer, 1987; Baltzer, 1989; Webster, 1992; Fung, 1997). Ancak Wilson ve Wales’in (1995) çalışmasında kızların, Schmidt ve Sinor’un (1986) ve Kiehn’in (2003) çalışmalarında ise erkeklerin müzikal yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu saptanmıştır.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği’nin (MCTM) sadece Müzikal Esneklik alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Babaları yüksek öğrenimli olan çocukların müzikte yaratıcı düşünme özellikleri, özellikle ilkokul ve ortaokul mezunu olan babaların çocuklarından daha yüksek düzeydedir. Aynı sonuç, anlamlı derecede olmasa da, anne eğitim düzeyi içinde geçerli olmuştur. Konuya ilişkin yabancı literatürde bir bilgiye rastlanmadığı için, karşılaştırma yapılamamıştır.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM)’nin MG alt boyutu dışındaki diğer bütün alt boyutlarında, sosyo-ekonomik düzeye göre istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Müzikte Esneklik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim alt boyutlarında farklı SED düzeyine sahip çocukların müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirinden farklı düzeydedir.

Üst SED’ye sahip ailelerin çocuklarının esnekliğe dayalı müzikal yaratıcı düşünme özellikleri, Orta SED ($p<,001$) ve ortalamanın altı SED ($p<,01$) sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Orta SED ve ortalamanın altı SED’ye sahip ailelerin çocuklarının esnekliğe dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşittir.

Üst SED’ye sahip ailelerin çocuklarının orijinalliğe dayalı müzikal yaratıcı düşünme özellikleri, Orta SED ($p<,05$) ve ortalamanın altı SED ($p<,05$) sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Orta SED ve ortalamanın altı SED’ye sahip ailelerin çocuklarının orijinalliğe dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşittir.

Üst SED'ye sahip ailelerin çocuklarının sözdizime dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri, Orta SED ($p<,01$) ve ortalamanın altı SED ($p<,05$) sahip ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Orta SED ve ortalamanın altı SED'ye sahip ailelerin çocuklarının sözdizime dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirine eşittir.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) MG alt boyutu dışındaki diğer bütün alt boyutlarında kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Müzikal Esneklik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim alt boyutlarında farklı kardeş sayısına sahip çocukların müzikte yaratıcı düşünme özellikleri birbirinden farklı düzeydedir. Tek çocuğu olan ailelerin çocuklarının esnekliğe ve orijinallığe dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri, iki çocuğu olan ailelerin çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir.

Çocukların okul dışında müzik eğitimi alma değişkenine göre Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) alt boyutları farklılaşmazken, bir müzik aleti çalma değişkenine göre farklılıklar meydana gelmiştir. En az bir müzik aleti çalan öğrencilerin genişlik ve esneklik özelliğine dayalı müzikte yaratıcı düşünceleri, herhangi bir müzik aleti çalmayan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Wilson ve Wales'in (1995) çalışmasında özel müzik dersi alan çocukların bestelerinin ritmik karmaşa oranının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Webster'ın (1979) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise performans aleti çalma değişkeniyle müzikte yaratıcı davranış arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ailesinde müzik ile ilgilenen bir yakını bulunan öğrencilerin genişlik özelliğine dayalı müzikte yaratıcı düşünceleri, ailesinde müzik ile ilgilenen bir yakını bulunmayan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Literatürde bu sonucun karşılaştırılabileceği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) geçerliğine yönelik son olarak kriter geçerliğine bakılmıştır. Bu amaçla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin sözel ve şekilsel yaratıcılık bölümleri ile Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcılık Testi kullanılmıştır. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Genişlik alt boyutu ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Bölümünün üç boyutu (Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik)

arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının hiç biri istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p > ,05$).

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Esneklik alt boyutu ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel Bölümü'nün üç boyutu (Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik) arasında hesaplanan korelasyon katsayılarından sadece Esneklik ($p < ,05$) ve Orijinallik ($p < ,01$) de istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin sözel yaratıcılığa yönelik esneklik ve orijinallik özellikleri arttıkça, esneklik özelliğine dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri de artış göstermektedir.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Orijinallik alt boyutu ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel Bölümü'nün üç boyutu (Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik) arasında hesaplanan korelasyon katsayılarından sadece Esneklik ($p < ,05$) ve Orijinallik ($p < ,05$) de istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin sözel yaratıcılığa yönelik esneklik ve orijinallik özellikleri arttıkça, orijinallik özelliğine dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri de artış göstermektedir.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Sözdizim alt boyutu ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel Bölümü'nün tüm alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Sözdizim alt boyutu ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Bölümü'nün Akıcılık alt boyutu arasındaki ilişki ,362'dir ve istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlıdır. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Sözdizim alt boyutu ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Bölümünün Esneklik alt boyutu arasındaki ilişki ,471'dir ve istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlıdır. Orijinallik alt boyutunda da ($r: ,470/p < ,01$) benzer bir sonuç elde edilmiştir. Öğrencilerin sözel yaratıcılığa yönelik akıcılık, esneklik ve orijinallik özellikleri arttıkça, sözdizim özelliğine dayalı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri de artış göstermektedir.

Türkiye koşullarına göre yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip Torrance Yaratıcılık Testi Sözel bölümü ile yüksek düzeyde pozitif ilişkiler ortaya koyan MCTM'nin, bu bulgulara dayalı olarak geçerli olduğu kabul edilmiştir.

Torrance Şekilsel Yaratıcılık Bölümü'nün Zenginleştirme alt boyutu ile MCTM'nin Müzikal Orijinallik (MO) ve Müzikal Sözdizim (MS) puanları arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Öğrencilerin zenginleştirmeye dayalı şekilsel yaratıcılıkları arttıkça, buna bağlı olarak orijinallik ve sözdizime bağlı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri de artış göstermektedir.

Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcılık Testi ile MCTM'nin Müzikal Esneklik (ME), Müzikal Orijinallik (MO) ve Müzikal Sözdizim puanları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir (Tablo 4.22). Öğrencilerin sesler ve sözcüklerle ilgili yaratıcılıkları arttıkça, buna bağlı olarak esneklik, orijinallik ve sözdizime bağlı müzikte yaratıcı düşünme özellikleri artış göstermektedir. Bu sonuç da, MCTM'nin kriter geçerliğine sahip olduğunu gösteren önemli bir bulgudur.

İlk araştırmanın üçüncü alt problemi," Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) geçici Türkiye norm değerleri nedir?" şeklinde ifade edilmişti.

Türkiye'de MG Toplam puanlarının aritmetik ortalaması 414,19 iken ölçeğin orijinal çalışmasında 222,3 olmuştur. ME Toplam puanlarının aritmetik ortalaması 33,94; orijinalinde 22,7'dir. MO Toplam puanlarının aritmetik ortalaması 5,42; orijinali 7,1 olmuştur. MS Toplam puanlarının aritmetik ortalaması Türkiye'de 4,29 iken orijinalinde 4,5'dur. Yapılan karşılaştırmaya göre Türkiye'de MG ve ME puan ortalamaları, ölçeğin el kitabında yayınlanan sonuçlara göre daha yüksektir. Ancak MO ve MS alt boyutlarında ise Türkiye geçici norm çalışmasındaki ortalamalar, el kitabındaki değerlerden daha düşük düzeydedir.

5.2. Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitim Programının Etkiliğine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci kısmında, ilköğretim okulları üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan Müzikte Yaratıcı Düşünme eğitim modelinin öğrencilerin; müzik alanında yaratıcı düşünme eğilimine etkileri araştırılmıştır. Araştırmada her alt amaca yönelik olarak elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Araştırmanın bu kısmındaki birinci alt amaç, "Deney ve kontrol grupları demografik değişkenler açısından eşittirler." şeklinde ifade edilmiştir.

Yapılan analizler doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının; yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul dışında müzik eğitimi alma, bir müzik aleti çalma ve ailede müzik ile uğraşan bir yakının bulunması değişkenlerine göre eşitlendiği anlaşılmıştır.

2. İkinci alt amaç, "Deney ve kontrol gruplarının ön test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) alt boyut ortalamaları birbirine eşittir." şeklinde ifade edilmiştir.

Yapılan analizler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının ön test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Bu sonuç araştırmanın ikinci hipotezini doğrulamaktadır.

3. Üçüncü alt amaç, "Deney grubunun son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) alt boyut ortalamaları, ön testten anlamlı derecede daha yüksektir." şeklinde ifade edilmiştir.

Müzikte Yaratıcı Düşünme Öğrenme Programı'nın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği alt boyut puan ortalamaları, ön test ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç araştırmanın üçüncü hipotezini doğrular niteliktedir.

4. Dördüncü alt amaç, "Kontrol grubunun son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) alt boyut ortalamaları, ön test ile eşit düzeydedir." şeklinde ifade edilmiştir.

Geleneksel yöntemeye dayalı öğrenme modelinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut puan ortalamaları arasında yapılan ilişkili grup "t" testinde, hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Öğrencilere uygulanan geleneksel öğretim metodu; onların müzikal alanda yaratıcı düşünme eğilimlerinde olumlu yönde bir artışa neden olmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmanın dördüncü hipotezini doğrulanmaktadır.

5. Beşinci alt amaç, ”Deney grubunun son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) alt boyut ortalamaları, kontrol grubunununkinden anlamlı derecede daha yüksektir.” şeklinde ifade edilmişti.

Müzikte yaratıcı düşünme öğretim modelinin uygulandığı deney grubunun son test Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Müzikal Genişlik dışındaki tüm alt boyutlarında (ME, MO ve MS) puan ortalamaları, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir (en az ,05 düzeyinde). Ancak Müzikal Genişlik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilememiştir. Elde edilen bu sonuç ile de araştırmanın hipotezi çoğunlukla desteklenmiştir.

6 yaş çocuklarına doğaçlama ağırlıklı aktivitelerle verilen müzik eğitiminin, müzikte yaratıcı düşünme düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarında, Koutsoupidou ve Hargreaves (2009), Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Genişlik dışındaki üç boyutunda (Müzikal Esneklik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim) pozitif yönde anlamlı bir etki saptamışlardır. İlkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine Ses Keşif Programı isimli alternatif bir programın uygulandığı çalışmasında Fung da (1997) benzer şekilde, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Müzikal Genişlik dışındaki üç boyutunda (Müzikal Esneklik, Müzikal Orijinallik ve Müzikal Sözdizim) pozitif yönde anlamlı bir etki olduğunu belirlemiştir. Bu araştırma da elde edilen benzer sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde; çocuklara farklı, renkli ve yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri aktivitelerle birlikte verilen müzik eğitiminin olumlu sonuçlara yol açtığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin diğer yaş grupları için Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmalıdır.
2. Bu araştırma kapsamında yapılan norm çalışması geçici bir özellik taşımaktadır. Daha geniş örneklem grupları üstünden norm çalışmasının yapılması yararlı olacaktır.
3. Müzikte Yaratıcı Düşünme Eğitimi Programı'nın, öğrencilerin müzikte yaratıcı düşünceleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. MEB'in müzik dersi programının bu bağlamda zenginleştirilmesi yararlı olacaktır.
3. MEB'in ilköğretim okullarında uyguladığı Oluşturmacılık yaklaşımının temel felsefelerinden birisi de çocuklardaki yaratıcı düşünme özelliğinin geliştirilmesidir. Müzik dersi müfredat programlarının bu bağlamda zenginleştirilmesi, bu yaklaşıma da olumlu yönde katkı sağlayacaktır.
4. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği (MCTM) genel olarak yaratıcı düşünme özelliğini ölçmektedir. Gelecekte konu üzerinde çalışma yapacak olan araştırmacıların MCTM ile Yaratıcı Düşünme özelliğini ölçen bir aracı kullanarak, aralarındaki ilişkilere bakmaları yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Amabile, T.M., Collins, M.A., Conti, R., Phillips, E., Picariello, M., Ruscio, J., Whitney, D. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westview Press: Boulder, CO.
- Arık, A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Aslan, A. E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, A. E. (2002). Yaratıcı Problem Çözme. A. Esra Aslan (Ed.), *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aslan, A. E. (2006). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Form A Türkçe Versiyonu Anaokulu Yaş Düzeyi/Torrance Tests of Creative Thinking (Form A) Nursery Age Level Turkish Version. *1. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Marmara Üniversitesi, I. Cilt, İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Ataman, A. (1993). Eğitim Sürecinde Yaratıcılık. Ayşegül Ataman (Ed.), *Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı V. Oturum*.
- Balkin, A. (1990). What is creativity? What is it not? *Music Educators Journal*. 76(9), 29-32. <http://www.eric.ed.gov>
- Baltzer, S. (1988). A Validation Study of a Measure of Musical Creativity. *Journal of Research in Music Education*, 36(4), 232-249. <http://links.jstor.org/journals>
- Baltzer, S. (1989). A Factor Analytic Study of Musical Creativity in Children in the Primary Grades. *Dissertation Abstracts International*, Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Barnes, J. (2001). Creativity and Composition in Music. Chris Philpott & Charles Plummeridge (Eds), *Issues in Music Teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Barnes, J. & Shirley, I. (2007). Strangely Familiar: Cross-Curricular and Creative Thinking in Teacher Education. *Improving Schools*, 10(2), 162-179. <http://imp.sagepub.com>
- Barrett, M. (2006). 'Creative Collaboration': An 'Eminence' Study of Teaching and Learning in Music Composition. *Psychology of Music*, 34(2), 195-218 <http://pom.sagepub.com>
- Berkley, R. (2001). Why is Teaching Composing so Challenging? A survey of Classroom Observation and Teachers' Opinions. *British Journal of Music Education*, 18(2), 119-138. <http://journals.cambridge.org>

- Black, R. A. (2003). *Kırık Mum Boyalar 'Yaratıcılığınızı Geliştirmek için Yol Haritası'*. Çev: A. Esra Aslan. Ankara: Nobel Yayınları.
- Burnard, P. (2000). Examining Experiential Differences Between Improvisation and Composition in Children's Music-Making. *British Journal of Music Education*, 17(3), 227-245. <http://journals.cambridge.org>
- Burnard, P. & Younker, B. A. (2004). Problem-Solving and Creativity: Insights from Students' Individual Composing Pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59-76. <http://ijm.sagepub.com>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. A., Yokuş, T. & Yokuş, H. (2009). Comparison of Primary Education Music Lesson Curricums of Turkey and England in Terms of Acquisition Targets. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1141-1145. <http://sciencedirect.com>
- Carter, D. E. & Porter, S. (2000). Validity and Reliability. Desmond Cormack (Ed.), *The Research Process in Nursing*. UK: Blackwell Publishing.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73. <http://www.jstor.org>
- Churchill Jr, G. A. (1991). *Marketing Research: Methodological Foundations*. Orlando: The Dryden Press.
- Collins, D. (2005). A Synthesis Process Model of Creative Thinking in Music Composition. *Psychology of Music*, 33(2), 193-216. <http://pom.sagepub.com>
- Company, M. (1971). Bionics. Gary A. Davis & Joseph A. Scott (Eds.), *Training Creative Thinking*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. Routledge: London, UK.
- Crow, B. (2008). Changing Conceptions of Educational Creativity: A Study of Student Teachers' Experience of Musical Creativity. *Music Education Research*, 10(3), 373-388. <http://www.eric.ed.gov>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity 'Flow and The Psychology of Discovery and Invention'*. Newyork: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. Ed: Robert J. Sternberg. *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.

- Davis, G. A. (1981). Personal Creative Thinking Techniques. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 99-101. <http://gcq.sagepub.com>
- Davis, G. A. (1989). Objectives and Activities for Teaching Creative Thinking. *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 81-84. <http://gcq.sagepub.com>
- DeLorenzo, L. C. (1989). A Field Study of Sixth-Grade Students' Creative Music Problem-Solving Processes. *Journal of Research in Music Education*. <http://jrm.sagepub.com>
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Dunn, R. E. (1997). Creative Thinking and Music Listening. *Research Studies in Music Education*, 8.(1), 42-55. <http://rsm.sagepub.com>
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Newyork: Oxford University Press.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 61-79.
- Eyuboğlu, İ. Z. (1991). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Dubai: Oriental Press
- Fung, V. (1997). Effect of a Sound Exploration Program on Children's Creative Thinking in Music. *Research Studies in Music Education*, 9(1),13-19. <http://rsm.sagepub.com>
- Göktürk, D. (2010). The Role of Constructivist Approach on Creativity in Primary Schools Music Curriculum in the Republic of Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3075-3079. <http://sciencedirect.com>
- Gordon, W. J. J. (1971). Synectics. Gary A. Davis & Joseph A. Scott (Eds.), *Training Creative Thinking*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Graham, D. (1998). Teaching for Creativity in Music Performance. *Music Educators Journal*, 84(5), 24-28. <http://links.jstor.org/journals>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*. 5.9: 444-454.
- Guilford, J. P. (1957). Creative Ability in the Arts. *Psychological Review*, 64(2), 110-118.
- Gülyüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Halford, G. S. & Wilson, W. H. (2002). Creativity, Relational Knowledge, and Capacity: Why are Humans So Creative? Terry Dartnall (Ed.), *Creativity, Cognition, and Knowledge*. USA: Praeger Publishers.
- Hickey, M. (1997). The Computer as a Tool in Creative Music Making. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 56-70. <http://rsm.sagepub.com>
- Hickey, M. (2001). Creativity in the Classroom. *Music Educators Journal*. 88(1), 17-18. <http://mej.sagepub.com>
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal (Special Focus)*, 88, 19-23. <http://mej.sagepub.com>
- Karasar, N. (2000). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karpova, E., Marcketti, S. B. & Barker, J. (2011). The Efficacy of Teaching Creativity: Assessment of Student Creative Thinking Before and After Exercises. *Clothing and Textiles Research Journal*, 29(1), 52-66. <http://ctr.sagepub.com>
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Creativity in the Schools “A Rapidly Developing Area of Positive Psychology”. Rich Gilman, E. Scott Huebner & Michael J. Furlong (Eds), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge: Newyork, USA. (Taylor & Francis e-Library).
- Khatena, J. (1976). Creative Imagination Imagery: Where is it going? Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*: San Francisco.
- Kiehn, M. T. (2003). Development of Music Creativity among Elementary School Students. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 278-288. <http://jrm.sagepub.com>
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. J. (2009). An Experimental Study of the Effects of Improvisation on the Development of Children’s Creative Thinking in Music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278. <http://pom.sagepub.com>
- Kratus, J. (1989). A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 5-20. <http://links.jstor.org/journals>
- Kratus, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. *Music Educators Journal (Special Focus)*, 76(9), 33-37. <http://links.jstor.org/journals>
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. Newyork: Oxford University Press.
- May, R. (1998). *Yaratma Cesareti*. Çev: Alper Oysal. Metis Yayıncılık: İstanbul

- McDonald, R., Byrne, C. & Carlton, L. (2006). Creativity and Flow in Musical Composition: An Empirical Investigation. *Psychology of Music*, 34(3), 292-306. <http://pom.sagepub.com>
- Moore, J. L. S. (1990). Strategies for Fostering Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 38-42. <http://mej.sagepub.com>
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing Creativity. Robert J. Sternberg (Ed), *Handbook of Creativity*. Newyork: Cambridge University Press.
- Odena, O. & Welch G. (2009). A Generative Model of Teachers' Thinking on Musical Creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442. <http://pom.sagepub.com>
- Paul, R. W. (1993). The Logic of Creative and Critical Thinking. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 21-39. <http://abs.sagepub.com>
- Piirto, J. (2004). *Understanding Creativity*. USA: Great Potential Press, Inc.
- Piji, D. (2003). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Derslerindeki Başarıları ile Müzikal Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Plucker, J. A. & Beghetto, R. A. (2004). Why Creativity is Domain General, Why it Looks Domain Specific, and Why the Distinction Does not Matter. Robert J. Sternberg, Elena L. Grigorenko, Jerome L. Singer (Eds). *Creativity From Potential to Realization*. USA: United Book Press.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. & Dow, G. T. (2004). Why isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96. <http://www.informaworld.com>
- Priest, T. (2002). Creative Thinking in Instrumental Classes. *Music Educators Journal*, 88(4), 47-52. <http://mej.sagepub.com>
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (2003). *Psychological Foundations of Musical Behaviour*. USA: Charles C Thomas, Publisher, Ltd.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education "Advancing the Vision"*. USA: Prentice Hall.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık "Aklın Sınırlarını Aşmak"*. Çev: Nihal Geyran Koldaş. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Robinson, N. G., Bell, C. L. & Pogonowsky, L. (2011). The Creative Music Strategy: A Seven-Step Instructional Model. *Music Educators Journal*, 97(3), 50-55. <http://mej.sagepub.com>
- Rouquette, M. (1992). *Yaratıcılık*. Çev: Işın Gürbüz. İletişim Yayıncılık: İstanbul.

- Runco, M. A. (1986). Divergent Thinking and Creative Performance in Gifted and Nongifted Children. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 375-384. <http://epm.sagepub.com>
- Runco, M. A. (2006). Everyone Has Creative Potential. Robert J. Sternberg, Elena L. Grigorenko, Jerome L. Singer (Eds), *Creativity From Potential to Realization*. USA: United Book Press.
- Ryans, D. G. & Torrance, P. (1962). Creative Thinking of Children. *Journal of Teacher Education*, 13(4), 448-460. <http://jte.sagepub.com>
- Ruthmann, S. Alex. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 43-58. <http://rsm.sagepub.com>
- Sawyer, K. (2006). Group Creativity: Musical Performance and Collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165. <http://pom.sagepub.com>
- Schmidt, C. P. & Sinor, J. (1986). An Investigation of the Relationships Among Music Audiation, Musical Creativity, and Cognitive Style. *Journal of Research in Music Education*, 34(3), 160-172. <http://jrm.sagepub.com>
- Sharp, C. & Le Métais, J. (2000). The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective. *QCA International Seminar*. 5-7 July 2000, Linton Lodge Hotel, Oxford: England. <http://www.inca.org.uk>
- Simonton, D. K. (2000). Creativity 'Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects'. *American Psychologist*, 55(1), 151-158.
- Simonton, D. K. (2006). Creativity as a Constrained Stochastic Process. Robert J. Sternberg, Elena L. Grigorenko, Jerome L. Singer (Eds.) *Creativity From Potential to Realization*. USA: United Book Press.
- Sloboda, J. A. (1999). *The Musical Mind 'The Cognitive Psychology of Music'*. Great Britain: Oxford University Press.
- Stenberg, R. J. (1995). Creativity or Creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 370-382. <http://sciencedirect.com>
- Stenberg, R. J. & Lubart, Todd I. (1996). Investing Creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Stewart, D. W. (1981). The Application and Misapplication of Factor Analysis in Marketing Research. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 51-62. <http://www.jstor.org>
- Strand, K. & Newberry, E. (2007). Teachers Share Practical Advice on Classroom Composing. *General Music Today*, 20(2), 14-19. <http://gmt.sagepub.com>
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Torrance, E. P. (1967). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting its Growth. Jerome Kagan (Ed.), *Creativity and Learning*. USA: Houghton Mifflin Company & The American Academy of Arts and Sciences.
- Torrance, E. P. (1969). Originality of Imagery in Identifying Creative Talent in Music. *Gifted Child Quarterly*, 13(1), 3-8. <http://gcq.sagepub.com>
- Torrance, E. P. (1971). Nurture of Creative Talents. Gary A. Davis & Joseph A. Scott (Eds), *Training Creative Thinking*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Vaughan, M. & Myers, R. E. (1971). An Examination of Musical Process as Related to Creative Thinking. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 337-341. <http://jrm.sagepub.com>
- Webster, P. R. (1979). Relationship Between Creative Behaviour in Music and Selected Variables as Measured in High School Students. *Journal of Research in Music Education*, 27(4), 227-242. <http://jrm.sagepub.com>
- Webster, P. R. (1987). Refinement of a Measure of Creative Thinking in Music. *Applications of Research in Music Behaviour*. C. Madsen & C. Prickett (Eds.), Tuscaloosa, Alabama: The University of Alabama Press.
- Webster, P. R. (1990a). Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal (Special Focus)*, 76(9), 22-28. <http://links.jstor.org/journals>
- Webster, P. R. (1990b). Study of Internal Reliability for the Measure of Creative Thinking in Music. *General Poster Session of the MENC National Convention: Washington D.C.*
- Webster, P. R. (2002). Creative Thinking in Music: Advancing a Model. *Creativity and Music Education*. T. Sullivan & L. Willingham (Eds.), Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Webster, P. R. (2003). Asking Music Students to Reflect on Their Creative Work: Encouraging the Revision Process (Konference Keynotes). *Music Education Research*, 5(3), 243-248. <http://web.ebscohost.com>
- Webster, P. R., Yale, C. & Haefner, M. (1988). Test-Retest Reliability of Measures of Creative Thinking in Music for Children With Formal Music Training. *Poster Session of MENC Conference: Indianapolis*.
- Webster, P. R. & Richardson, C. (1995). Asking Children to Think About Music. *Research Studies in Music Education*, 2(1), 8-14. <http://rsm.sagepub.com>
- Wilson, S. J. & Wales, R. J. (1995). An Exploration of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 43(2), 94-111. <http://jrm.sagepub.com>

Milli Eğitim Temel Kanunu “Türk Milli Eğitiminin Genel Esasları”
<http://www.meb.gov.tr>

The National Association for Music Education “National Standards For Music
Education” <http://www.menc.org>

The National Curriculum of England–Key Stages 1-2 <http://curriculum.qcda.gov.uk>

EKLER

Ek I: Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği Uygulama Prosedürleri

Metin ve Yönergeler

Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği

Uygulama Prosedürleri

Uygulama prosedürleri aşağıdaki gibidir. Önerilen metin **kalin** yazı tipiyle, genel talimatlar ise normal yazı tipiyle verilmiştir. Tarif edildiği üzere, bazı görevlerin değerlendirilmekte bazılarının değerlendirilmemekte (Puanlama Özeti'ne bakın) olduğuna dikkat edin. *Değerlendirilen görevlerin metni italic harfler ile yazılmıştır.*

Uygulayıcının ses tonunun ve destekleyici yorumlarının bütün kişilerde tutarlı olması oldukça önemlidir. Öncelikle bir kaç bireyle alıştırma yapılması ve video kasetlerin incelenmesi tutarlı olduğunuzda emin olmak için gerekli olabilir. Aynı zamanda, belirtilmeyen durumlar dışında, çocuğun nasıl tepkiler vermesini istediğinize dair “örnekler” sunmaktan kaçınmayı unutmayınız.

Isınma

Merhaba, _____. **Birlikte bazı oyunlar oynayacağız. Sana kullanacağımız bazı nesnelere göstereyim. Piyanonun önüne oturabilirsin. İkimiz de mikrofonla konuşalım. “Merhaba. Benim adım _____. Senin adın nedir? (çocuk cevap verir) Kaç yaşındasın? (çocuk cevap verir) Şimdi mikrofonla kelime olmayan bir takım sesler söylemeyi dene. Bu, her şey olabilir! (çocuk cevap verir) Bir başka ses düşünebilir misin? (çocuk cevap verir)**

Çocuk çok fazla tereddüt ederse, uygulayıcı durumu kolaylaştırmak adına bir ses örneği verme gereği duyabilir. Verilen örnek kısa ve mümkün olduğu kadar net olmalıdır, ıslık yahut bir ‘tık’ sesi gibi.

Yankıyı duydun mu? Tamam! Şimdi şu tınlayıcı bloklara bir göz atalım. Bu tokmağı al ve onlara vur. (çocuk cevap verir) Hepsine birçok kez vur. (çocuk karşılık verir)

Güzel. Şimdi bu sünger topla piyano çalarak bazı sesler çıkarmayı dene! (çocuk karşılık verir) Eminim daha önce bu şekilde hiç piyano çalmamışsındır! Klavye üzerindeki farklı yerleri kullanarak çalmayı dene.

Bölüm I Araştırma

Haydi bir oyun oynayalım. Yağmur yağmaya başladığında dışarıda olduğunu farzet. Yerde, metal bir kovanın yanında tam da yağmur taneleri düşmeye başladığı sırada oturuyorsun. Tınlayıcı bloklarla kovanın içine düşen yağmur tanelerinin seslerine benzer sesler çıkartabilir misin? (çocuk cevap verir)

Şimdi kovanın yanında şiddetli bir sağanak sırasında olduğunu farzet. O zaman kovadaki yağmurun sesi nasıl olurdu? (çocuk cevap verir)

Burada ümit edilen, çocuğun tınlayıcı bloklar üzerinde önce yavaş daha sonra hızlı yağmur damlası sesleri üretmesidir. Çoğu çocuk bunu otomatik olarak yapacak olsa da, bazı çocuklar ile bunu anlamalarını sağlamak için bir süre çalışmak gerekli olabilir. Biraz yardıma ihtiyacı olan çocuklarda ise mümkün olduğu kadar az yol gösterici olmaya çalışınız.

Görev 1

Şimdi, bütün fırtına boyunca kovanın yanında oturduğunu farzet. Yağmur damlaları fırtınanın başlangıcında ufak ufak düşmeye başlar ve daha sonra fırtınanın kuvvetlenmesiyle daha hızlı ve büyük olarak düşmeye başlar. Nasıl bir ses çıkar? (çocuk cevap verir)

Hadi şimdi piyano ile bir oyun oynayalım. Sünger topu kullanarak, piyanonun kalın, ‘homurtulu’ bir sesle konuşursa nasıl sesler çıkaracağını göster. (çocuk cevap verir)

İnce, gıcırtilı bir sesle konuşursa nasıl olurdu sesi? (çocuk karşılık verir)

Görev 2

şimdi sihirli bir asansör ile gezintiye çıktığını farzet. Asansöre bindiğinde sesin çok kalın ve boğuk; asansör yukarı doğru çıktığıça sesin daha ince ve gıcırtilı olacak. Bu ses sünger top ile piyanoda nasıl çıkar? (çocuk cevap verir)

Sünger topu çocuğun yanına bırakınız ve dikkatini mikrofonu yöneltiniz.

şimdi mikrofonla bir oyun oynayalım. Çok uzaktaki bir kamyonun sesini duyduğunu farzet. Mikrofondaki kamyonunkine benzer bir ses çıkartabilir misin? (çocuk cevap verir)

şimdi ise kamyonun evinizin hemen önünde olduğunu farzet. O zaman sesi nasıl olurdu? (çocuk cevap verir)

Görev 3

şimdi çok uzaklardan sana doğru bir kamyonun geldiğini duyuyor olduğunu farzet. Önce kamyonun sesini uzaktan duyuyorsun ve sonra kamyon senin tam önüne gelene dek giderek yakınlaşıyor. Mikrofondaki bu kamyonun çıkardığı seslere benzer sesler çıkarabilir misin? (çocuk cevap verir)

Bölüm II Uygulama

şimdi bir başka dünyadan gelen bir robot olduğunu farzet. Mikrofonu kendi sesinle robot sesleri yapabilir misin? Benim ve senin kullandığın kelimeleri kullanma çünkü o başka bir gezegenden geliyor. Önce ince ve gıcırtilı sesler ve sonra kalın, homurtulu sesler çıkartmayı dene. (çocuk cevap verir)

Güzel. şimdi kuvvetli ve çok yumuşak robot sesleri çıkarmayı dene. (çocuk cevap verir)

şimdi hızlı ve yavaş robot sesleri çıkarabilir misin? (çocuk cevap verir)

Görev 4

Bu robot seslerini beğendim! Şimdi bir robot şarkısı yapıp yapamayacağımızı merak ediyorum!?! Robot olduğunu ve duşta şarkı söylediğini farzetmeni istiyorum. Şimdi, kelimeler kullanma çünkü robotun senin ve benim kullandığım kelimeleri bilmiyor, sadece başka dünyadan gelen bir robotun kullanabileceği sesleri kullan. Biraz önce çıkardığın sesleri kullanabilir ya da yeni sesler yaratabilirsin. Şarkını oluşturmak için onları istediğin şekilde bir araya getirebilirsin. İnce veya kalın, hızlı veya yavaş, kuvvetli ya da hafif robot sesleri kullanabilirsin. Şimdi şarkın hakkında düşünmeni istiyorum. Hazır olduğunu düşündüğün zaman şarkını söylemeye başla! (çocuk cevap verir)

Bunu takip eden diğer benzer çalışmalarda olduğu gibi, (1) çocuklara müzikal parametreleri hatırlatmak ve (2) başlamadan önce müzik hakkında düşünmeleri için zaman vermek önemlidir.

Uygulayıcı, çocuğun performansı esnasında çocuğun arkasına ve yan tarafına gitmelidir ki çocuk kompozisyonun çeşitli bölümlerinde uygulayıcıdan onay almak için teşvik olmasın.

Bu görev tamamlandıktan sonra, tınlayıcı tahta bloklara geçiniz. Blokların yanına yerleştirilmiş iki tokmak olmalıdır. Uygulayıcı bir tanesini ve çocuk da diğerini alır. Blok görevinin sonunda tokmaklar yerlerine konmalıdır. Blokların kullanılacağı sonraki görevlerde, arzu edilirse, iki tokmağın birden çocuk tarafından kullanılmasına izin verilmelidir.

Görev 5

Şimdi tınlayıcı tahta bloklarla bir oyun oynayalım. Bu oyunda birbirimizle bloklarla konuşacağız. İlk önce ben çalacağım, sen dinleyeceksin. Durduğumda, çalma sırası sende olacak. Çaldığım şeyin aynısını çalmak zorunda değilsin. İstersen farklı bir şey de çalabilirsin. İnce veya kalın, kuvvetli veya hafif ya da hızlı veya yavaş sesler çıkarabilirsin. Hazır mısın? Tamam. Beni dinle, sonra sen çal. (çocuk her uyarıcıdan sonra karşılık verir)

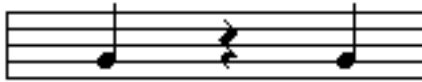
Toplamda 6 uyarıcı desen vardır. Her bir örnekte 3 vuruş vardır; uygulayıcının çocuğun cevaba başlaması için işaret vermesi gereken 4. vuruş ise sessizdir. Uygulayıcı, her uyarıcı deseni için hangi kalıbın çalınacağını önceden seçmeli ve ölçülen tüm çocuklar için bunu aynı şekilde uygulamalıdır.

Çeşitlilik tercih edilmelidir. Notalandırılmış desenler ve ilgili dinamikler ve tempo düzeyleri her uyarıcı için aşağıda belirtilmiştir.

Desen

Dinamik ve Tempo Düzeyi

1.



1

Kuvvetli, yavaş

2.



1

Hafif, yavaş

3.



1

Kuvvetli, yavaş

4.



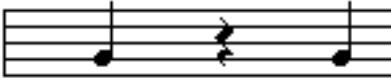
Hafif, yavaş

5.



Kuvvetli, yavaş

6.



Hafif, yavaş

Görev 6

Tamam! Şimdi sen bana bazı sesler çal, ben de sana. İstedığın herhangi bir şeyi çalabilirsin. (çocuk cevap verir)

Uygulayıcı burada çocuğun çalma şeklini mümkün olduğunca taklit etmelidir. Yedi karşılıklı aktarıma izin verin.

Şimdi piyano ve sünger topa geçin.(Zıplayan kurbağa resmini gösterin).

Bu resimde neler oluyor? (çocuk cevap verir) **Bir kurbağanın nasıl hareket ettiğini bana ellerini kullanarak gösterebilir misin?** (çocuk cevap verir) **Bu sünger topu piyano üzerinde kullanarak hafif bir sesle başlayıp yavaş yavaş kuvvetlenen bir kurbağa müziği yapabilir misin?** (çocuk cevap verir) **Ve şimdi topla akıcı ve yuvarlanan sesler çıkarabilir misin?** (çocuk cevap verir)

Görev 7

Harika! Şimdi biraz daha kurbağa müziği yapma zamanı. İçinde zıplayan ve akıcı, hafif ve kuvvetli, hızlı ve yavaş sesler olan bir müzik parçası yapmanı istiyorum. Piyanonun bütün tuşlarını kullanmakta ve parçanı istediğin uzunlukta yapmakta serbestsin. Şimdi kurbağa müziğin hakkında biraz düşün, hazır olduğunı düşündüğünde onu dinlemek isterim. (çocuk cevap verir)

Uygulayıcı, performans esnasında çocuğun arka ve yan tarafına gitmelidir ki çocuk bestenin çeşitli bölümlerinde uygulayıcıdan onay almak için girişimlerde bulunmasın.

Bu görev bittikten sonra, piyano nota sehпасına ilk uzay fotoğrafını koyarak hemen son görev dizisine geçiniz.

Bölüm III Sentez

Kurbağa müziğini beğendim. Şimdi uzaya bir yolculuk yapacağız. Sana gözden geçirebileceğin bazı resimler göstereceğim. Önce bu resme bak. (Uzaylı yaratıkların olduğu resmi gösterin) Bu uzaylı yaratıkların resmine bir bak.

Görev 8

Onların çıkarabilecekleri bazı sesleri düşünür müsün? Mikrofondaki kendi sesinin kullanarak çıkarabildiğin kadar çok sayıda ses çıkar. (çocuk cevap verir)

Uygulayıcı çocuğun karşılık verdiği anlarda , hem bu görev hem de takip eden görevlerde daima onun arkasında durmalıdır. Bu çocuğu üretmiş olduğu sesler için uygulayıcının onayını almaktan alıkoyacaktır. Çocuğun arkasını dönüp cevabın bittiğini bildirmesi ile cevaplama süresi biter.Uzaydaki yıldızların resmini koyun.

Sesini mikrofondaki ve sünger topu piyano üzerinde kullanarak bu resme uyan sesler yapabilir misin? (çocuk cevap verir) Uzay savaşı sahnesini koyunuz.

İşte büyük bir uzay savaşı! Sesini mikrofondaki, sünger topu piyano üzerinde ve tınlayıcı tahta blokları kullanarak bu resme uyan sesler yapabilir misin? (çocuk cevap verir)

Teşekkürler! Seslerini gerçekten beğendim!

Resimleri şu sıralamada düzenleyin : (1) uzay gemisi kalkarken, (2) uzay yaratıkları, (3) yıldız sahnesi, (4) uzay savaşı ve (5) uzay gemisi kaza yaparken.

Görev 9

Şimdi bu resimlerden bir ses öyküsü yapalım. Uzay gemisiyle havalandığımızı, bazı uzay yaratıklarıyla konuştuğumuzu, uzayda uçtuğumuzu, bir uzay savaşına girdiğimizi ve sonra kaza yaptığımızı hayal edelim. (Uygulayıcı bu açıklamaları yaptığı esnada her bir resmi işaret etmelidir.) ***Şimdi gözlerimi kapatacağım ki resimleri göremeyeyim. Bana bu öyküyü sesleri kullanarak anlatmanı istiyorum. Bu uzay gemisinde olduğunu düşünmeni ve yaptığın müzikle bana öyküyü aktarmanı istiyorum. Şu ana kadar kullandığımız enstrümanlardan istediğini kullanabilirsin. İnce ve kalın sesler yapabilirsin; hızlı ve yavaş, kuvvetli ve hafif sesler. İstedığın uzunlukta olabilir. Şimdi ses öykün hakkında düşünmeni istiyorum ve hazır olduğun an ben geriye doğru saymaya başlayacağım.*** (Uygulayıcı çocuk hazır olana kadar beklemelidir) ***Kalkışa hazır mısınız? Tamam, işte geri sayım başlıyor, 5...4...3...2...1...havalan!***

İSTEĞE BAĞLI :

Uzay öyküsünü kaydedip çocuğa resimleri gösterirken ortaya çıkardığı işi dinletebilirsiniz. Bu sözdizim puanlarken yardımcı olabilir fakat ölçümün uygulanmasına da fazladan zaman ekleyebilir.

Kaydı eklemeye karar vererseniz, takip eden açıklamalara bakınız. Aksi takdirde Görev 10'a geçiniz.

Uygulayıcı ses öyküsünü kaydetmek için kaset kaydedicisini açmalıdır. Bu mümkünse çocuğa fark ettirilmeden yapılmalıdır.

Harika! Bu çok iyi bir ses öyküsüydü! Hikayeni kasete kaydettim. Şimdi geri dönelim ve onu dinleyelim. Dinlerken, yaptığın seslere uyan resimleri göstermeni istiyorum. (Uygulayıcı şimdi kaseti geri sarmalı ve hikayeyi yeniden çalmaya başlamalıdır. Çocuk resimleri göstererek cevap verir).

Görev 10

Şimdi senin için bir oyunum daha var. Resimlere ihtiyacımız yok çünkü sen, seslerle kendi öykünü oluşturacaksın. Senden tek istediğim şey başı, ortası ve sonu olması. (Bunlar söylenirken uygulayıcı üç boş kağıt koymalıdır). ***Bütün enstrümanları istediğin şekilde kullanabilirsin. İnce ve kalın sesleri, hızlı ve yavaş sesleri ve kuvvetli ve hafif sesleri kullanabileceğini hatırla. İstediğin uzunlukta olabilir. Sadece başı, ortası ve sonu olması gerektiğini unutma. Şimdi müziğin üzerine düşün ve hazır olduğunda bana haber ver.***

Çocuk hazır olduğuna dair işaret verdiğinde, uygulayıcı çocuğun başlamasına izin vermelidir.

İSTEĞE BAĞLI :

Bu kompozisyonu da kaset kaydına alarak çocuğun dinlemesini ve dinlerken boş kağıtları göstermesini isteyebilirsiniz. Eğer öyleyse, aşağıdaki açıklamaya geçiniz. Aksi takdirde, en son “teşekkür ederim“ kısmına geçiniz.

Şimdi dönelim ve şunu bir dinleyelim. Dinlerken hangi bölümde olduğunu; başlangıç bölümünde, orta bölümde mi veya son bölümde mi olduğunu işaret etmeni istiyorum.

(Uygulayıcı şimdi kaseti geri sarmalı ve öyküyü yeniden çalmaya başlamalıdır. Çocuk işaret ederek karşılık verir).

Çok teşekkürler! Müziğini dinlemekten zevk aldım!

Ek II: Kişisel Bilgi Formu

9-10 YAŞ ARASI İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEŞİTLİ KİŞİSEL BİLGİLERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Çocuklar;

Şu an elinizde olan “Kişisel Bilgi Formu”, hazırlamakta olduğum bilimsel araştırma için ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla size sunulmaktadır.

Formda, 19 adet soru bulunmaktadır. Sizlerden istenen, soruları dikkatle okuyarak sizin için en uygun seçeneği işaretlenmenizdir. Sorulara ve ifadelere, cevap anahtarında bulduğunuz seçeneğe (X) işareti koyarak yanıtlayınız. Birden fazla seçeneği işaretlemeyiniz. Vereceğiniz cevaplar yapılan araştırmanın sonuçları için büyük önem taşımaktadır, bu nedenle sorulara içtenlikle cevap vermeniz rica edilmektedir.

Ankete ad-soyad yazmanız gerekmemektedir. Sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırmanın amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır.

Katılımınız için teşekkür eder, mutlu ve başarılı bir eğitim hayatı dilerim.

Arş. Gör. Ekin Çoraklı

1. Cinsiyetiniz

Kız () Erkek ()

2. Yaşınız:

.....

3. Doğum Yeriniz:

.....

4. Okulunuzun Adı:

.....

5. Sınıfınız:

.....

6. Yaşadığınız Semt:

.....

7. Annenizin Mesleği:

.....

8. Babanızın Mesleği:

.....

9. Annenizin Eğitim Durumu:

Okul mezunu değil ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Üniversite mezunu ()

10. Babanızın Eğitim Durumu

Okul mezunu değil ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Üniversite mezunu ()

11. Ailenizi Aylık Geliri:

.....

12. Kardeş Sayınız:

Yok ()

Bir tane ()

İki tane ()

Üç tane ()

Dört veya üstünde ()

13. Oturduğunuz ev:

Kendi eviniz ()

Kira ()

14. Okulunuz dışında müzik eğitimi alıyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

15. Bir müzik aleti çalıyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

16. 15. soruya yanıtınız evet ise, hangi müzik aletini çalıyorsunuz?

.....

17. Ailenizde müzik aleti çalan birisi var mı?

Evet ()

Hayır ()

18. Ailenizde müzik ilgisi var mı?

Evet ()

Hayır ()

19. 18. soruya yanıtınız evetse, ne amaçla ilgilenmektedir/ilgilenmektedirler? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir).

Hobi ()

Eğitimcilik ()

Yorumculuk/Bestecilik ()

Ek III: Uygulama Ders Programları

MÜZİK DERSİ PLANI: 20. HAFTA 1.DERS

BÖLÜM I

Süre	40 dakika
Ders	Müzik
Sınıf	3
Öğrenme Alanı	Müzikte Yaratıcılık
Alt Öğrenme Alanı	

BÖLÜM II

Kazanımlar	Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, benzetim.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri/Araç-gereçler	Alto flüt, piccolo, piyano.
Ders Alanı	Okul, müzik odası.
Öğrenme-Öğretme Süreci Etkinlik örnekleri	<p>Giriş (5 dk)</p> <p>Öğrencilere çevremizde, doğada, hatta konuşmalarımızda yer alan seslerin sadece tekdüze değil, çoğu zaman değişen nitelikte olduğu anlatılır. Dinlediğimiz müzikler de tüm bu değişimleri yansıtmaktadır. İyi bir müzik dinleyicisi olabilmek için bu değişimleri anlayabilmemiz ve türlerini fark edebilmemiz gerekmektedir.</p> <p>Seslerde ve dolayısıyla müzikte değişimler üçe ayrılmaktadır: Hızdaki değişimler (Hızlı ve yavaş sesler), gürlük değişimleri (kuvvetli ve hafif sesler) ve perde değişimleri (ince ve kalın sesler). Bu değişim türleri tahtaya yazılır.</p>

Etkinlikler 1-Toplu seslendirme (15 dk)

Çocukların bu değişimleri kavrayabilmeleri için önce çeşitli kelime ve cümlelerini seslendirme, sonra doğadaki sesleri canlandırma ve son olarak da çevremizdeki sesleri canlandırma etkinlikleri tüm sınıfça yapılır.

Bazı kelimelerin ve kelime grupların çeşitli durumlarda ve koşullarda hızlılık, gürlük ve perde değişimleri topluca seslendirilir:

Günaydın (Uzakta bir arkadaşımıza seslenirken) *Kuvvetli*

Günaydın (Sessiz bir ortamda, örneğin kütüphanede, çevredekileri rahatsız etmemeye çalışırken) *Hafif*

Teşekkür ederim (Her zaman söylediğimiz hızda) *Hızlı*

Teşekkür ederim (Öğretmenimiz hecelerine ayırarak, tane tane okumamızı istediğinde) *Yavaş*

Hoşçakal (Boğuk ve homurtulu bir sesle) *Kalın*

Hoşçakal (Gıcırtilı ve tiz bir sesler) *İnce*

❖ Bazı doğa seslerinin çeşitli durumlarda ve koşullarda hızlılık, gürlük ve perde değişimleri ve buna ek olarak aşamalı değişimleri topluca seslendirilir:

Vızıldama sesiyle:

Uzaklarda vızıldayan biri arı *Hafif*

Yanıbaşımızda vızıldayan bir arı *Kuvvetli*

Uzaklardaki bir arı bize yaklaşır ve yanımıza kadar gelir *Hafiften kuvvetliye*

Yanıımızdaki arı giderek yanımızdan uzaklaşır ve gözden kaybolur *Kuvvetliden hafife*

Ellerimizi sıraya vurarak

Sakince yürüyen bir at *Yavaş*

Koşan bir at *Hızlı*

Sakince yürüyen bir atın hızını arttırarak koşması *Yavaştan hızlıya*

	<p>Süratli koşan bir atın yorularak git git gide hızını kaybetmesi <i>Hızlıdan yavaş</i></p> <p>Uğuldama sesiyle:</p> <p>Hafifçe esen bir rüzgar <i>Hafif ve kalın</i></p> <p>Şiddetli esen bir rüzgar <i>Kuvvetli ve ince</i></p> <p>Giderek şiddetlenen bir rüzgar <i>Hafiften kuvvetliye, kalından inceye</i></p> <p>Şiddetli bir rüzgarın giderek hafiflemesi <i>Kuvvetliden hafife, inceden kalına</i></p> <p>❖ Çevremizdeki bazı seslerin çeşitli durumlarda ve koşullarda hızlılık, gürlük ve perde değişimleri ve buna ek olarak aşamalı değişimleri topluca seslendirilir:</p> <p>Alkışlayarak:</p> <p>Bir sirkteyken akrobat hoş bir hareket yaptığında <i>Hafif ve yavaş</i></p> <p>Akrobat olağanüstü ve beklenmedik bir hareket yaptığında <i>Kuvvetli ve hızlı</i></p> <p>Akrobat hoş hareketler yaparken zorluk derecesini giderek arttırdığında <i>Hafiften kuvvetliye, yavaştan hızlıya</i></p> <p>Şevkle alkışlarken şovun biterek alkışların azalması <i>Kuvvetliden hafife, hızlıdan yavaş</i></p> <p>Etkinlikler II-Enstrümanlarla öğrenilenleri örnekendirme (20 dk)</p> <p>❖ Blok flüt ailesinden iki enstrümanla (piccolo ve alto flüt) “Neşeli Ol” şarkısı öğretmen tarafından seslendirilir. Ses karakteri ince olan piccolo ve kalın olan alto flüt ile aynı parça değişik hızlar ve gürlüklerde seslendirilerek öğrenciler tarafından perde, hız ve gürlük özelliklerini bulmaları istenir.</p> <p>❖ Öğretmen piyanoda Bach’ın ‘Tocatta ve Füg, Re minor’, Beethoven’ın ‘Für Elise’ ve Mozart’ın ‘Türk Marşı’ eserlerini seslendirerek öğrencilerle birlikte hız, gürlük ve perde değişimlerini analiz ederler.</p>
--	--

Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	<p>1. Öğrenciler hız, gürlük ve perde farklarını hep birlikte uygulayarak gösterirler.</p> <p>2. Öğrenciler dinledikleri eserlerdeki dinamik farklılıkları tartışarak analiz ederler.</p>
Özet	<p>Öğrenciler hız, gürlük ve ses perdesi değişikliklerini önce kendi, doğadaki ve çevrelerindeki sesleri canlandırarak farkına varır, sonra iki müzik eserinin bu bilinçle dinler ve müziğin kendilerine verdiği duyguları değişik yollarla ifade eder.</p>

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme	<p>1. Toplu seslendirmelerde tüm çocukların katılımı sağlanarak çocukların cevapları dikkatle izlenir.</p> <p>2. Müzik dinletimi sırasındaki dinamik değişimleri ile ilgili soru-cevap ve tartışma etkinliklerine tüm sınıfın katılımı sağlanarak çocukların cevapları dikkatle gözlenir.</p>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	<p>➤ Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Grup içinde duygu ve düşüncelerini paylaşır, grupla işbirliği yapar.</p>

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

MÜZİK DERSİ PLANI: 20. HAFTA 2.DERS**BÖLÜM I**

Süre	40 dakika
Ders	Müzik
Sınıf	3
Öğrenme Alanı	Müzikte Yaratıcılık
Alt Öğrenme Alanı	

BÖLÜM II

Kazanımlar	Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, benzetim.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri/Araç-gereçler	CD Çalar.
Ders Alanı	Okul, müzik odası.
Öğrenme-Öğretme Süreci Etkinlik örnekleri	<p>Giriş (3 dk)</p> <p>Bir önceki derste öğrenilenler kısaca özetlendikten sonra yeni eserlerin dinletimine geçilir.</p> <p>Etkinlikler I-Dinleme ve çözümleme (15 dk)</p> <p>Hızlı, yavaş, kuvvetli, hafif karakterdeki iki eser örneği* öğrencilere dinletilir. Başlangıç olarak sadece kuvvetli ve hızlı ile sadece hafif ve yavaş eserler seçilmiştir. (İnce ve kalın sesler zaten tüm eserlerde yer almaktadır ancak perde farkının belirgin olarak vurgulandığı eserler özellikle tercih edilmiştir). İlk eser (Tchaikovsky –Rus Dansı) dinletilmeden önce eserde belirgin olarak hissedilen hız ve gürülüğe dikkat etmeleri istenir. Eser bittikten sonra öğrencilere parçanın hız ve gürülük açısından türü sorulur. İkinci eser de (Tchaikovsky-Şeker Perisini Dansı) öncesinde hızına ve gürlüğüne dikkat</p>

edilerek dinlenilmesi istenerek dinlenir. Parçanın hızı ve gürlüğü sorulur. İki eser arasındaki fark vurgulanır.

*Eserler: Tchaikovsky –Russian Dance (Hızlı ve kuvvetli) 2.20 dk, Tchaikovsky-Dance of the Sugar Plum Fairy (Hafif ve yavaş) 2.17 dk

Etkinlikler I-Dinledikleri esere başlık bulma (5 dk)

Üçüncü eserde hafif ve yavaş başlayıp giderek kuvvetlenen ve hızlanan bir karakter (Grieg, Peer Gynt-In the Hall of Mountains) vardır (2.55). Bu eser dinletilmeden önce öğrencilerden eserin nasıl bir gürlükte ve hızda başladığını not etmeleri istenir. Buna ek olarak bir önceki eserde olduğu gibi gürlük ve hız değişimlerine dikkat etmeleri, bu değişimlerin ani mi yoksa giderek mi olduğuna dikkat etmeleri istenir. Eser dinlendikten sonra değişen dinamikler tartışılarak belirlenir ve tahtaya yazılır. Eser dinamik değişimleri olduğunda durdurularak ve dinamik değişimleri belirtilerek bir kez daha dinlenir. Analiz bitince öğrencilerden bu esere bir başlık bulmaları istenir. Söylenen başlıklar tahtaya yazılır ve öğrenciler bu başlıkları neden seçtiklerini sınıfta anlatırlar.

Etkinlikler III-Dinleme, çözümleme ve duygularını ifade etme (15 dk)

Üçüncü eserde de (Vivaldi, Dört Mevsim-İlkbahar) dinlemeye başlamadan önce tüm ses değişimlerine dikkat ederek dinlemeleri istenir (3.10 dk). Eser dinlendikten sonra değişen dinamikler tartışılarak belirlenir ve tahtaya yazılır. Öncesinde öğrencilerden eserin onlarda yarattığı duyguları ister *yazarak* (hikaye, kompozisyon ya da şiir) ister *resim yaparak* ifade etmeleri istenerek eser bir kez daha dinlenir.

Etkinlikler IV-Eserin hikayesinin anlatımı (2dk)

Öğrencilerin kağıtları toplandıktan sonra eserin bestecisinin bu besteye ilkbaharı anlattığı ve yağmur-fırtına-güneşin açması gibi detayların müzik içerisindeki yansımaları öğrencilere anlatılır. (Ancak eserin onlarda yarattığı duyguların farklı olabileceği, besteci belirli bir şey anlatsa bile bunun farklı yorumlanmasının ve farklı duygular uyandırmasının da mümkün olduğunu, sanatın da yoruma ve hayal gücüne açık olduğu belirtilmelidir).

	<p>Öğrenilenlerin kısa bir özeti ve ödev</p> <p>Son olarak gün içinde öğrenilenler gözden geçirilir. Gelecek haftaya kadar çevrelerindeki seslerin ve dinledikleri müziklerin içindeki değişimlere dikkat ederek ve akıllarına gelen (derste yapılanların dışındakileri) değişen sesleri listelleyerek bir sonraki derste birlikte paylaşılacağı belirtilir.</p>
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Müzik dinletimi sırasındaki dinamik değişimleri ile ilgili soru-cevap ve tartışma etkinliklerine tüm sınıfın katılımı sağlanarak çocukların cevapları dikkatle gözlenir. 2. Her bir öğrenci için “öğrenme günlüğü” oluşturularak verdikleri kağıtlar birinci ürünleri olarak günlüklerine koyulur. 3. Öğrenciler günlük konuşmada, doğada ve çevrelerinde duydukları seslerin değişimlerine karşı daha dikkatli olarak bulabildikleri bu derste seslendirilenlerden farklı olan sesleri diğer derse kadar listelerler.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler dinledikleri müzikleri toplu olarak analiz ederek kendi aralarında hissettikleri duyguları sanatsal yollarla ifade etmeye çalışırlar.
Özet	Öğrenciler hız, gürlük ve ses perdesi değişikliklerini önce kendi, doğadaki ve çevrelerindeki sesleri canlandırarak farkına varır, sonra iki müzik eserinin bu bilinçle dinler ve müziğin kendilerine verdiği duyguları değişik yollarla ifade eder.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Müzik dinletimi sırasındaki dinamik değişimleri ile ilgili soru-cevap ve tartışma etkinliklerine tüm sınıfın katılımı sağlanarak çocukların cevapları dikkatle gözlenir. 2. Müzik dinleme etkinliğindeki hissettiklerini kağıda yansıtma cevapları ders sonrası gözden geçirilir. 3. Her bir öğrenci için “öğrenme günlüğü” oluşturularak verdikleri kağıtlar birinci ürünleri olarak günlüklerine koyulur.
----------------------------	--

Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	<p>☞ Türkçe Dersi, “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı: Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir. Duygu düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.</p> <p>☞ Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Grup içinde duygu ve düşüncelerini paylaşır, grupla işbirliği yapar.</p>
--	---

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

MÜZİK DERSİ PLANI: 21. HAFTA 1.DERS

BÖLÜM I

Süre	40 dakika
Ders	Müzik
Sınıf	3
Öğrenme Alanı	Müzikte Yaratıcılık
Alt Öğrenme Alanı	

BÖLÜM II

Kazanımlar	Bildiği müziklerde yer alan farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, benzetim.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri/Araç-gereçler	CD Çalar, piyano.

Ders Alanı	Okul, müzik odası.
Öğrenme-Öğretme Süreci Etkinlik örnekleri	<p>Giriş (5 dk)</p> <p>Bir önceki hafta yapılanlar hatırlanarak çevrelerinde duydukları değişen sesleri listeleyenlerin cevapları dinlenir. Daha sonra bu ders boyunca işlenecekler konulardan kısaca bahsedilir.</p> <p>Etkinlikler I-Değişik tarzlardaki şarkıların gürlük ve hızlarının tartışılması (5dk)</p> <p>Tahtaya 4 değişik tarz şarkının ismi yazılır: Ninni, marş, ağıt, Rock şarkısı. Bu değişik tarzda şarkıların gürlük ve hızları arasındaki farklar ve bunun nedenleri tartışılır. Öğrencilerden değişik gürlükte ve hızda söylediğimiz müziklerden örnek vermeleri istenir.</p> <p>Etkinlikler II-Eser dinletimi ile dinamiklerin ve bölümlerin analizi v (10 dk)</p> <p>Tüm şarkıların içerisinde hız, gürlük ve perde değişimleri ve başlangıç, gelişme ve son bölümleri yer almaktadır. Piyanoda Mozart Do Majör Çeşitlemenin teması çalındıktan sonra dinamik değişimlerin ve bölümlerin analizi yapılır.</p> <p>Etkinlikler III-Kulaktan şarkı öğretme (20 dk)</p> <p>“Tahta At” isimli şarkı önce öğrencilere kulaktan öğretilerek şarkı değişik hız ve gürlüklerde, daha sonra aşamalı şekilde hız ve gürlük değişimleri yapılarak öğretilir, son olarak giriş, başlangıç ve son duygusunun bilincinde olarak yorumlanır.</p>
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Ezgilere hareketlerle eşlik etmeden önce dinamiklerin analizi yapılarak şarkı öğrenilir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler sınıfça tartışarak dinledikleri ve söyledikleri eserlerin dinamikleri ve bölümleriyle ilgili analiz yaparlar
Özet	Ezgilere hareketlerle eşlik etmeden önce dinamiklerin ve bölümlerin analizi yapılarak ‘Tahta At’ şarkısı kulaktan öğretilir.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme	Sınıfça yapılan analizlerde ve toplu şarkı söylemede çocukların katılımı dikkatle gözlenir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	☞ Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Grup içinde duygu ve düşüncelerini paylaşır, grupla işbirliği yapar.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

MÜZİK DERSİ PLANI: 21. HAFTA 2.DERS**BÖLÜM I**

Süre	40 dakika
Ders	Müzik
Sınıf	3
Öğrenme Alanı	Müzikte Yaratıcılık
Alt Öğrenme Alanı	

BÖLÜM II

Kazanımlar	Bildiği müziklerde yer alan farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, benzetim.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri/Araç-gereçler	Bilgisayar, projeksiyon, piyano.

Ders Alanı	Okul, müzik odası.
Öğrenme-Öğretme Süreci Etkinlik örnekleri	<p>Giriş (3 dk)</p> <p>Ders boyunca işlenecekler konulardan kısaca bahsedilir.</p> <p>Etkinlikler I (10 dk)</p> <p>Bir çocuk dans grubunun gösterisi öğrencilere projeksiyon yardımıyla izletilir (Tap Dance Group Competition-Yankee Doodle). Müzik (dinamikler ve bölümler) ve hareketlerin paralelliğine dikkat çekilerek dans içinde yapılan hareketler tartışılır. Öğrencilere gösteri bu bilinçle bir daha seyrettirilir.</p> <p>Etkinlikler II-“Tahta At” şarkısının dans ederek seslendirilmesi (15 dk)</p> <p>Tahta At şarkısının müziğine ve sözlerine uygun hareketlerle öğrencilerin dans etmesi sağlanır. İlk iki kıtada öğretmenin önerdiği hareketler, son kıtada öğrencilerle tartışılarak belirlenmiş hareketler kullanılır. Dans sınıfça yapıldıktan sonra gönüllüler ikili ve üçlü şekilde tahtaya kalkarak dans ederler.</p> <p><i>Hay hay hay-ayaklarla yere vurarak</i></p> <p><i>Haydi altın tay-bacaklara elle vurarak</i></p> <p><i>Koş kırlarda çayırlarda-kollarla koşma hareketi</i></p> <p><i>Yokuşlarda bayırlarda-elleriyle tırmanma hareketi</i></p> <p><i>Atla altın tay- bacaklara elle vurarak</i></p> <p><i>Hay hay hay hay hay- ayaklarla yere vurarak</i></p> <p><i>Hey hey hey- ayaklarla yere vurarak</i></p> <p><i>Dünyada birşey-kolları açılma hareketi</i></p> <p><i>Altın taya yetişemez- kollarla koşma hareketi</i></p> <p><i>Onunla boy ölçüşemez-elleriyle yukarıya doğru çıkma</i></p> <p><i>Yel gibi koşar- kollarla koşma hareketi</i></p> <p><i>Dağlardan aşar- ayaklarla yere vurarak</i></p>

	<p>Etkinlikler III (10 dk)</p> <p>Bach-Der est Bach'tan Mussette isimli eser öğretmen tarafından piyanoda seslendirilir. Çocuklardan bu eserde nasıl dans figürleri kullanmak istediklerini yazıya dökmeleri istenir.</p> <p>Gün içinde öğrenilenler gözden geçirilerek derse son verilir.</p>
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Ezgilere dinamiklerine ve bölümlerine uygun olan hareketler ile eşlik edilir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler gruplar halinde ezgilere eşlik ederek kendi oluşturdukları dansları ortaya koyarlar.
Özet	Öğrenciler, ezgilerin dinamiklerinin ve bölümlerinin farkında olarak dans etmeyi öğrenirler

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin şarkı söylemeye katılımı gözlenir. 2. Öğrencilerin dinletilen eserde kullanmak istedikleri dans figürlerini yazdıkları kağıtlar incelenir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	<p>☞ Türkçe Dersi: Fikirlerini yazarak ifade eder.</p> <p>☞ Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Grup içinde duygu ve düşüncelerini paylaşır, grupla işbirliği yapar.</p>

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

MÜZİK DERSİ PLANI: 22. HAFTA 1.DERS**BÖLÜM I**

Süre	40 dakika
Ders	Müzik
Sınıf	3
Öğrenme Alanı	Müzikte Yaratıcılık
Alt Öğrenme Alanı	

BÖLÜM II

Kazanımlar	Ezgi denemeleri yapar.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, benzetim.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri/Araç-gereçler	CD çalar.
Ders Alanı	Okul, müzik odası.
Öğrenme-Öğretme Süreci Etkinlik örnekleri	<p>Giriş (5 dk)</p> <p>Derste neler yapılacağı öğrencilere kısaca anlatılır.</p> <p>Etkinlikler 1 Soru-cevap oyunu (15 dk)</p> <p>❖ El çırparak bir ölçülük bir ritmik kalıp çalınır. Öğrencilerden öncelikle bu kalıbın hız ve gürlük açısından aynısını tekrarlaması istenir. Daha sonra aynı kalıbın hız ve gürlük açısından tam tersinin gösterilmesi istenir. Son olarak aynı kalıbın başlangıç olarak düşünülüp gerisinin öğrenciler tarafından oluşturulması istenir. Bu son soruda çocukların hız ve gürlük değişimleri uygulamaları istenir, bu değişimlerin kullanılmasının müziğe anlam katacağı belirtilir. Bu şekilde 2 ritmik kalıp daha sorulur.</p>

	<p>❖ La melodisiyle bir ölçülük bir müzik cümlesi seslendirilir. Öğrencilerden önce bu müzik cümlesinin gürlük ve hız açısından aynısını seslendirmeleri istenir. Daha sonra aynı cümle bir daha seslendirilerek bu sefer gürlük, hız ve perdesinin zıt özelliklerde seslendirilmesi istenir. Son olarak cümle bir daha seslendirilir ve bu sefer öğrencilerden bu cümleyi tamamlamaları istenir. Bu son soruda çocukların hız, gürlük ve perde değişimleri uygulamaları istenir, bu değişimlerin kullanılmasının müziğe anlam katacağı belirtilir. Bu şekilde iki cümle daha sorulur.</p> <p>❖ Gönüllü bir öğrenciden sözlü veya sözsüz bir şarkıyı ya da ezgiyi başlatması istenir. Bir diğer gönüllü öğrenciden orta kısmını oluşturması, üçüncü gönüllü öğrenciden ise son bir cümle ile sonlandırması istenir. Böylece müzikte başlangıç, gelişme ve son düşüncesine bir giriş yapılır. Bu şekilde gönüllü öğrencilerin sayısına göre bu uygulama birkaç kere daha yapılır.</p> <p>Etkinlikler 2 Korsakoff, Arı Kovanı ve Saint-Saens, Hayvanlar Karnavalı'ndan Bölümler Dinleme ve hayvanları tahmin etme (20 dk)</p> <p>Tahtaya bazı hayvanların isimleri yazılır: Kanguru, arı, guguk kuşu, hızlı hayvanlar, kuşlar ve akvaryum. Müzikler karışık olarak dinletilerek öğrencilerden müzikle anlatılan hayvanları tahmin etmeleri istenir.</p>
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	<p>1. Öğrenciler, başlatılan ezgiyi devam ettirecek bir melodi bulmaya çalışırlar.</p> <p>2. Öğrenciler dinledikleri müziklere uygun hayvan isimleri bulmaya çalışırlar.</p>
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler başlatılan bir ritm veya melodinin aynısını veya tersini topluca seslendirirler.
Özet	Öğrenciler ezgi kendi ezgilerini oluşturmadan önce ön hazırlık olarak soru—cevap oyunu ve eser dinleme etkinliğini gerçekleştirirler.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme	1. Toplu seslendirmelerde tüm çocukların katılımı sağlanarak çocukların cevapları dikkatle izlenir. 2. Müzik dinletimine tüm sınıfın katılımı sağlanarak çocukların cevapları dikkatle gözlenir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	⇒ Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Grup içinde duygu ve düşüncelerini paylaşır, grupla işbirliği yapar.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

MÜZİK DERSİ PLANI: 22. HAFTA 2.DERS**BÖLÜM I**

Süre	40 dakika
Ders	Müzik
Sınıf	3
Öğrenme Alanı	Müzikte Yaratıcılık
Alt Öğrenme Alanı	

BÖLÜM II

Kazanımlar	Ezgi denemeleri yapar.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, benzetim.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri/Araç-gereçler	Piyano, tınlayıcı bloklar.
Ders Alanı	Okul, müzik odası.
Öğrenme-Öğretme Süreci Etkinlik örnekleri	<p>Giriş (3dk)</p> <p>Bir önceki derste yapılanların kısa bir özeti yapılır.</p> <p>Etkinlikler I Piyano ile ezgi üretme (10 dk)</p> <p>Öğrencilere bir kanguru resmi gösterilir. Bu hayvanın bu sefer öğrenciler tarafından piyano ve sünger top ile müziklendirilmesi istenir. Gürlük, hız ve perde değişimlerinin buldukları ezgiye anlam katacağı belirtilerek bu değişiklikleri kullanmaları için teşvik edilirler. Düşünceleri için süre verildikten sonra öğrencilerin hepsinin kısa da olsa ezgilerini çalmaları sağlanır. Her ezgiden sonra kullanılan değişiklikler tartışılarak belirlenir.</p> <p>Etkinlikler II Vurmalı çalgılarla ezgi üretme (10 dk)</p> <p>Öğrencilere bir at resmi gösterilir. Bu atın müziğini tınlayıcı bloklarla canlandırmaları istenir. Gürlük, hız ve perde değişimlerini kullanmaları tavsiye edilir.</p> <p>Etkinlikler III Ritim ve ses kullanarak ezgi üretme (10 dk)</p> <p>Bu sefer bir arı resmi öğrencilere gösterilir. Bu arı hem vızıldayarak hem de iğnesiyle ritm üreterek şarkı söylemektedir. Nasıl bir şarkı söyler? Arının müziğini kendi seslerini kullanarak ve vurmalı çalgılar kullanarak yapmaları istenir. Gürlük, hız ve perde değişimlerinin buldukları ezgiye anlam katacağı belirtilerek bu değişiklikleri kullanmaları için teşvik edilirler. Önce kafalarında canlandırmaları için süre tanınır ve sonra tüm çocukların arı müziği dinlenir.</p> <p>Etkinlikler IV Sınıf doğaçlama oyunu (10 dk)</p> <p>Tüm sınıf bir ormandaki hayvanları canlandırarak toplu beste yaparlar. Önce kafalarında hangi hayvan olduklarını hayal etmeleri istenir. Sonra gönüllü bir öğrenci istediği hayvan sesiyle bir melodi başlatır. Sırası gelen her öğrenci kendi istediği hayvan sesiyle melodiyi devam ettirir. (İstekli öğrencilerle başlanması diğer öğrenciler için teşvik edici olabilir).</p> <p>Gün içinde öğrenilenler kısaca tekrar edilerek derse son verilir.</p>
Bireysel Öğrenme	Öğrenciler beste yapar ve seslendirirler.

Etkinlikleri	
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	1. Öğrenciler bestelerini sınıf ortamında seslendirirler. 2. Öğrenciler toplu beste yaparlar.
Özet	Öğrenciler kendi ezgilerini oluşturarak sınıf ortamında seslendirir ve sonra toplu bir beste yaparlar.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme	1. Beste yapma ve sınıfta seslendirme etkinliğine tüm öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılarak öğrencilerin besteleri gözlenir. 2. Sınıfça beste yapma etkinliğine tüm öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılarak öğrencilerin cevapları gözlenir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	☞ Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Grup içinde duygu ve düşüncelerini paylaşır, grupla işbirliği yapar.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

MÜZİK DERSİ PLANI: 23. HAFTA 1.DERS

BÖLÜM I

Süre	40 dakika
Ders	Müzik
Sınıf	3
Öğrenme Alanı	Müzikte Yaratıcılık
Alt Öğrenme Alanı	

BÖLÜM II

Kazanımlar	Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, benzetim.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri/Araç-gereçler	Piyano, tınlayıcı bloklar.
Ders Alanı	Okul, müzik odası.
Öğrenme-Öğretme Süreci Etkinlik örnekleri	<p>Giriş (3 dk)</p> <p>Bir önceki derste öğrenilenler kısaca özetlenir.</p> <p>Etkinlikler I Besteleme (20 dk)</p> <p>“Prenses ve Beyaz At” resmi öğrencilere gösterilir. Bu bir hikayenin sonudur. Öğrencilerden bu hikayenin başını ve ortasını ekleyerek 3 bölümlü bir hikaye yazmaları istenir. Hikayeleri bitince bu hikayeyi anlatan bir müzik yaratmaları istenir. Yaratacakları müzik de 3 bölümlü olmalıdır. Hem piyanoyu hem seslerini hem de vurmaları kullanabilirler. Kuvvetli, hafif, hızlı, yavaş, ince, kalın sesler kullanmaları tavsiye edilir. Düşünceleri için süre verildikten sonra tüm öğrencilerin cevapları dinlenir ve ezgiler içerisindeki gürlük, hız ve perde değişimleri tartışılarak belirlenir.</p> <p>Etkinlikler II Arkadaşlarının bestelerine hareketler ile eşlik etme (10dk)</p> <p>Öğrencilerin seçtiği bir kız ve bir erkek öğrencinin bestesine uygun olarak tüm öğrencilerin hareketler düşünülmesi istenir. Gönüllü öğrenciler arkadaşları bestelerini çalarken dans ederek eşlik ederler.</p>
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler beste yapar ve seslendirirler.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. ‘Prenses ve Beyaz At’ hikayesi için yaptıkları besteleri sınıf ortamında seslendirirler. 2. Tüm öğrencilerin besteleri sınıfça analiz edilir. 3. Seçilen iki bestede gönüllü öğrenciler sınıf ortamında dans ederler.

Özet	Öğrenciler ‘Prenses ve Beyaz At’ hikayesiyle ilgili beste yapar, bestelerini seslendirir ve arkadaşlarının besteleri eşliğinde dans ederler.
-------------	--

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme	1. Hikaye yazımı, bestesi ve seslendirilmesine tüm öğrencilerin katılması sağlanmaya çalışılır, verilen cevaplar dikkatle gözlenir. 2. Gönüllü öğrencilerin dansı gözlenir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	☞ Türkçe Dersi: Hikaye yazarak duygu ve düşüncelerini ifade eder. ☞ Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Grup içinde duygu ve düşüncelerini paylaşır, grupla işbirliği yapar.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

MÜZİK DERSİ PLANI: 23. HAFTA 2.DERS

BÖLÜM I

Süre	40 dakika
Ders	Müzik
Sınıf	3
Öğrenme Alanı	Müzikte Yaratıcılık
Alt Öğrenme Alanı	

BÖLÜM II

Kazanımlar	Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, benzetim.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri/Araç-gereçler	Piyano, tınlayıcı bloklar.
Ders Alanı	Okul, müzik odası.
Öğrenme-Öğretme Süreci Etkinlik örnekleri	<p>Giriş (3 dk)</p> <p>Etkinlikler I-Kulaktan şarkı öğretme (20 dk)</p> <p>“Dansa Davet” isimli şarkı öğrencilere kulaktan öğretilir. Şarkı değişik gürlük ve hızlarda söylenir. Parçalar ayrıca kendi içlerinde aşamalı ve ani gürlük ve hız değişimleri ve giriş/gelişme/son bölümlerinin farkında olarak seslendirilir.</p> <p>Etkinlikler II-Dansa Davet Şarkısına uygun dans hareketleri yapma (10 dk)</p> <p>Dansa davet şarkısının sözlerine uygun hareketlerle öğrencilerin dans etmesi sağlanır. Tüm öğrencilerle yuvarlak bir şekil oluşturulur.</p> <p><i>Yemyeşil kırlarda-sağa ve sola yaylanma hareketi</i></p> <p><i>Rengarenk çiçekler-önce sağ sonra sol el ile çiçek koklama hareketi</i></p> <p><i>Uçuşan kelebekler-elle uçma hareketi</i></p> <p><i>Masmavi suları akar göle gider-iki eli yapıştırarak sağ ve sola dönerek ilerleme</i></p> <p><i>Minicik derecikler-ilerlemiş ellerin yine sağa ve sola dönerek gerilemesi</i></p> <p><i>Haydi dans edelim seninle elele-tüm çocukların el ele tutuşarak yaylanması</i></p> <p><i>Eğlenelim birlikte-eğlenelim kelimesinde ayaklarla koşma hareketi, birlikte kelimesinde yaylanmaya devam edilmesi</i></p>

	<p>Dön sağından sağa-sağa dönerek yaylanma</p> <p>Dön solundan sola-sola dönerek yaylanma</p> <p>Lal la la la la la la-El çırpma</p> <p>Şarkıya uygun olarak önce ilk kıtada öğretmenin bulduğu hareketlerle, sonra ikinci kıtada öğrencilerle tartışılarak belirlenen hareketlerle dans edilir.</p> <p>Dört haftalık eğitim sonucu öğrenilenler kısaca tekrar edilir ve öğrencilerle vedalaşılır.</p>
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler şarkının analizini yapar ve seslendirir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler toplu şarkı söyler ve şarkılara uygun dans belirler. Öğrenciler sınıf ortamında dans ederler.
Özet	‘Dansa Davet’ şarkısı kulaktan öğrenilerek analizi yapılır ve şarkının dinamiklerine, sözlerine ve bölümlerine uygun olarak dans edilir.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme	<p>1. Şarkı seslendirmeye tüm öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılır ve öğrenciler dikkatle gözlenir.</p> <p>2. Dans figürleri bulma ve dans etme etkinliklerine tüm öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılır ve öğrenciler dikkatle gözlenir.</p>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	➤ Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Grup içinde duygu ve düşüncelerini paylaşır, grupla işbirliği yapar.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

Ek IV: İzin Belgeleri

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 104256
Konu : Anket.
Ekin ÇORAKLI.

04.10.2010

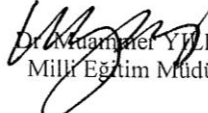
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi** : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 23/09/2010 tarih ve 5836 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 29/09/2010 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi **Ekin ÇORAKLI'nın**, Kadıköy Bostancı İlköğretim Okulu'nda uygulanmak üzere "**Grupla Müzikal Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Piyano Eğitiminin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerine ve Piyano Performans Becerilerine Etkisi**" konulu anket çalışmasını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi **Ekin ÇORAKLI'nın**, Kadıköy Bostancı İlköğretim Okulu'nda uygulanmak üzere "**Grupla Müzikal Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Piyano Eğitiminin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerine ve Piyano Performans Becerilerine Etkisi**" konulu anket çalışmasını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

1- İlgi yazı örneği ve ekleri.

OLUR
04/10/2010

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

28 Mayıs 2011

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri okulöncesi, ilkokul, lise ve üniversite yaş grupları için Türkçe formu kullanım hakkı sahibi olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (Şekilsel Form A ve B)'nin Türkçe formunu Sayın Ekin Çoraklı Ekin Çoraklı'nın Ek'te sunulan tez çalışması kapsamında bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanmasında tarafımdan sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.



Prof. Dr. A. Esra Aslan
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.

Ek: 1 adet tez önerisi

Torrance yaratıcı düşünce Testleri Türkçe Formu kullanım izin belgesi

Ek V: Ölçek ve Eğitim Uygulamalarından Görüntüler

