



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



**RİTİM, DANS VE ORFF EĞİTİMİ ALAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ: EGE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

ECE BARBOROS BÜYÜKKÖPRÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

İzmir

Ağustos, 2023

“T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

RİTİM, DANS VE ORFF EĞİTİMİ ALAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ: EGE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

ECE BARBOROS BÜYÜKKÖPRÜ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nilay DEROBALI

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

İzmir
Ağustos, 2023

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Alan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya diğer bir üniversite başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasında yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Ece BARBOROS BÜYÜKKÖPRÜ



EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Tez Savunma Sınavı Jüri Tutanağı



006 – Enstitü Yönetim Kurulu’nun 05/05/2023 tarihli – 16/17 sayılı kararı

Öğrencinin	
Adı Soyadı	Ece BARBOROS BÜYÜKKÖPRÜ
Numarası	94180000803
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Programı	Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Derecesi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Tezin	
Türkçe Başlığı	Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Alan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği
İngilizce Başlığı	Inspection of Pre-school service candidate teachers who took Rhythm, Dance and Orff training, terms of some variables: Case of Ege University
Başlığında Değişiklik Varsa*	
Yeni Türkçe Başlığı	
Yeni İngilizce Başlığı	
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Nilay DEROBALI

Tez Savunma Sınavının	
Tarihi	24.08.2023
Saati	10.30
Yapılış Biçimi	☒ X Yüz Yüze ☐ Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu’nun 04/08/2023 tarih ve 2023/27 sayılı kararı)

Sonuç	
Yukarıda verilen ön kararın “tezin savunulabileceği” yönünde olması itibariyle aday tez savunma sınavına alınmış ve sonuçta teze ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki nihai karar alınmıştır:	
☒ X	Başarılıdır (Kabul)
☐	Başarısızdır (Ret)
☐	Düzeltilmelidir (Tezli yüksek lisans için en çok 3 ay, Doktora için en çok 6 düzeltme verilebilir.)
[X] Oy birliği [] Oy çokluğu ile karar verilmiştir.	

Jüri Başkanı**	Prof. Dr. Banu ÖZEVİN	İmza
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı/ Güzel Sanatlar Eğitimi	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Nilay DEROBALI	İmza
Üniversite	Ege Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı/ Okul Öncesi Eğitimi	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ	İmza
Üniversite	Ege Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı/ Okul Öncesi Eğitimi	
Jüri Üyesi		İmza
Üniversite		
Anabilim / Bilim Dalı		

TEŞEKKÜR

Uzun soluklu yüksek lisans sürecimin kabul aşamasından tezimin hazırlanmasına dek deneyimini ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim, özverili desteği ile rehberliğimi üstlenen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Nilay DEROBALI'ya teşekkür ederim.

Tezimin uygulama kısmında büyük katkıları olan Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2021-2022 lisans iki okul öncesi eğitimi öğretmen adayları, isimlerinizi tek tek yazamıyorum belki ama her birinize tüm özveri ve ilginiz için teşekkür ederim.

Yollarımızın müzik öğretmeni olma yolculuğumda kesiştiği günden beri her adımında ilgisini ve desteklerini asla esirgmeden beni cesaretlendiren değerli hocam, çoğu zamanda dostum olan sevgili Prof. Dr. Banu ÖZEVİN'e teşekkür ederim.

Tüm yaşantım boyu desteklerini ve sevgilerini daima yanımda hissettiğim canım aileme tek tek teşekkür etmek isterim çünkü onlar olmasaydı biliyorum ki yolculuğum böyle süremezdi. Özverinin ve şefkatin bendeki en güzel yeri canım annem Ayten BARBOROS'a, bana daima inanan, güvenerek her an yanımda olan babam Necati BARBOROS'a ve hayatımda her adıma katkı sağlayan bana inançla her süreçte destek olan abim Can BARBOROS'a teşekkür ederim.

Her başladığım yolculuğu tamamlamama olanak sağlayan, sabırla her endişemde inançla beni dinleyen, koşulsuz sevgisini üzerimden esirgemeyen eşim Mert BÜYÜKKÖPRÜ'ye teşekkür ederim.

Bazı kişiler vardır ki ismi daima her yeredir. Cumhuriyet için, yolumu hala aydınlık tutabilen ışığın için sonsuz teşekkürler M. Kemal ATATÜRK.

Ece BARBOROS BÜYÜKKÖPRÜ

Bursa, 2023

İÇİNDEKİLER

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI.....	iii
TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
ABSTRACT	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Problem Cümlesi	5
1.5. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.6. Sayıtlar	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
1.1. Kavram Olarak: Yaratıcılık	8
1.1.1. Yaratıcılığa İlişkin Kuram ve Yaklaşımlar	9
2.1.1.1.Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı	9
2.1.1.2. Geştalt Kuramı	10
2.1.1.3. Çağrışım Kuramı.....	10
2.1.1.4.Algısal Kuram	11
2.1.1.5. İnsancıl Kuram.....	11
2.1.1.6. Bilişsel-Gelişimsel Kuram	11
1.1.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi	12
1.1.3. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Boyutları	13
1.1.3.1. Akıcılık	13
1.1.3.2. Esneklik	14
1.1.3.3. Özgünlük (Orijinallik)	14
1.1.3.4. Detaylandırma.....	14

1.1.4.	Yaratıcı Düşünme Becerisinin Düzeyleri.....	14
1.1.4.1.	Bireysel Yaratıcılık.....	14
1.1.4.2.	Grup Yaratıcılığı.....	15
1.2.	Erken Çocukluk Yıllarında Yaratıcılık ve Eğitimi.....	15
1.2.1.	Yaratıcı Çocuğun Özellikleri	17
1.2.2.	Yaratıcı Düşünme Becerisinde Okul Öncesi Öğretmenin Rolü.....	18
1.3.	Erken Çocukluk Müzik Eğitimi ve Müzikal Yaratıcılık	19
1.4.	Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi	20
1.4.1.	Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi	20
1.4.1.1.	Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nin Prensipleri	21
1.4.1.2.	Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nde Öğrenme Yolları.....	22
1.4.1.3.	Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nde Konuşma ve Ritim	23
1.4.1.4.	Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nde Hareket ve Dans	24
1.4.1.5.	Yaratıcı Hareket ve Yaratıcı Dans.....	25
1.4.1.6.	Beden Dili ve Dansa İlişkin Öz-yeterlik	27
1.4.1.7.	Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nde Çalgılar	27
1.5.	İlgili Araştırmalar	28
1.5.1.	Erken çocukluk eğitiminde yaratıcılık konusunda yürütülen çalışmalar ...	28
1.5.2.	Erken çocukluk müzik eğitiminde yaratıcılık konusunda yürütülen çalışmalar.....	29
1.5.3.	Okul öncesi öğretmeni yetiştirmede müzik ve yaratıcılık konusunda yürütülen çalışmalar.....	29
BÖLÜM III		32
YÖNTEM		32
3.1.	Araştırma Modeli	32
3.1.1.	Nicel Yöntem.....	34
3.1.2.	Nitel Yöntem.....	35
1.2.	Katılımcılar.....	35

1.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	39
3.3.2. BDVDİÖ Değerlendirme Formu.....	39
3.3.3. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programına Etkisine İlişkin Görüş Formu	40
3.3.4. Odak Grup Görüşme Formu	40
3.3.5. Katılımcı Günlükleri	40
1.4. Veri Toplama Süreci	41
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	41
3.4.2. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi Temel Alarak Hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının Uygulanması.....	42
3.4.3. Nitel Verilerin Toplanması	50
1.5. Veri Çözümleme Teknikleri.....	50
3.5.1. Nicel Veri Analizi.....	51
3.5.2. Nitel Veri Analizi.....	54
3.5.2.1. Nitel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	56
1.6. Araştırmacının Rolü	56
BÖLÜM IV	58
BULGULAR.....	58
4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular	58
4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular	61
4.2.1. İkinci Probleme İlişkin Bulgular	62
4.2.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	84
4.2.2.1. Programın müzikal ve ritmik gelişimlerine olan etkisine yönelik öğretmen aday görüşleri.....	84
4.2.2.2. Programın beden dili, yaratıcı hareket ve dans gelişimlerine olan etkisine yönelik öğretmen aday görüşleri	86
4.2.2.3. Programın kişisel ve mesleki gelişimlerine olan etkisine yönelik öğretmen aday görüşleri.....	87
BÖLÜM V	90
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	90
5.1. Tartışma.....	90
5.1.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Tartışma.....	90

5.1.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Tartışma	92
5.2.Sonuç	97
5.3. Öneriler.....	98
KAYNAKÇA	100
EKLER.....	110



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Yaratıcılık ve Harekette Yaratıcılık Süreçleri	25
Tablo 2. Araştırmanın Ön test Son test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 3. Araştırma Modeli.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Örneklem Seçim Yöntemleri.....	36
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine ve Yaş Ortalamalarına Göre Dağılımları	37
Tablo 6. Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğretmen Adayı Bilgileri.....	38
Tablo 7. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının içerikleri.....	43
Tablo 8. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Kullanılan Analiz Yöntemleri.....	50
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun BDVDİÖ Düzeyleri Ön-test, Son-test Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun BDVDİÖ Düzeylerine dair Mix ANOVA Sonuçları	60

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Aşamaları.....	12
Şekil 2. Orff Çalgılarının Görseli.....	28
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun BDVDİÖ Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması	61
Şekil 4. Temaların Gösterimi.	62
Şekil 5. Öğretmen adaylarının Ritim Dans ve Orff Eğitimi Deneyimi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Şekil 6. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini Temele Alarak Hazırlana Ritim Dans ve Orff Eğitimi Programının Katkıları	77
Şekil 7. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın Katkılarına İlişkin Kod Sistemi..	78
Şekil 8. Öğretmen Adaylarının Duygu Durumu Analizi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi.....	79
Şekil 9. Öğretmen Adaylarının Duygu Durumu Analizi	82
Şekil 10. Kod Bulutu.....	83
Şekil 11. Kod Haritası.....	83

EKLER LİSTESİ

EK-1: "Kişisel Bilgi Formu.....	120
EK-2: BDVDİÖ Değerlendirme Formu.....	122
EK-3: Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini Temel Alarak Hazırlanan Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Programının Etkisine İlişkin Görüş Formu.....	124
EK-4: Odak Grup Görüş Formu.....	126
EK-5: Etik Kurul İzin Belgesi.....	129
EK-6: Yüksek Öğrenim Belgesi.....	130
EK-7: Programa Katılım Belgesi.....	131

KISALTMALAR LİSTESİ

BDVDİÖ: Beden dili ve dansa ilişkin öz yeterlik



ÖZET

Bu araştırmada, Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'na katılan okul öncesi eğitimi lisans ikinci sınıf öğretmen adaylarında, programın beden dili ve dansa ilişkin öz yeterlik düzeylerine olan etkilerini ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi etkileşimleri ile deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen ile tasarlanan araştırmanın nicel boyutunda; ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Araştırma, 2021-2022 öğretim yılının güz döneminde Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda, uygun örnekleme tekniği ile belirlenen, lisans ikinci sınıfa devam eden toplam 73 öğretmen adayından araştırmaya katılmaya gönüllü 58 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, deney (n=29) ve kontrol grubu (n=29) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın uygulaması, 12 hafta boyunca toplam 25 ders saati sürmüştür.

Araştırmanın nicel verileri SPSS ve nitel verileri MAXQDA programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; programa katılan öğretmen adaylarının beden dili ve dansa ilişkin öz yeterlik düzeyleri kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde artmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerinde, adayların program boyunca deneyim ve etkileşimlerinin, iletişim kurma, özgünlük, ayırtılama, geriye dönük düşünme, yaratıcı ol akışına bırakma, fikir çatışması, esneklik üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Programa katılan öğretmen adaylarının programın katkılarına ilişkin görüşlerinin hem bireysel hem de mesleki açıdan olumlu olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk mzik eēitimi, ritim, dans ve Orff eēitimi, Orff-Schulwerk Mzik ve Hareket Pedagojisi, ēretmen zyeterliēi, Yaratıcı dēnme becerisi.



ABSTRACT

In this study, the effects of the program on the self-efficacy levels of body language and dance and the creative thinking skills of the pre-school teachers were investigated in the pre-school education second year pre-school teacher candidates who participated in the Rhythm, Dance and Orff Education Program, which was prepared based on Orff-Schulwerk Elementary Music and Movement Education (Later was expressed as program).

Within the scope of the research, the program was applied to teacher candidates by the researcher. Quantitative and qualitative research methods were used together in the research.

Pre-test and post-test experimental design and phenomenological design were used in the quantitative and qualitative dimension of the research respectively. The quantitative dimension of the research designed with an explanatory sequential design, one of the mixed research methods.

The research was carried out in the fall semester of 2021-2022 academic year, with 58 teacher candidates who volunteered to participate in the research. 58 of 73 candidates were selected from second year undergraduate class by convenient sampling technique. The study group was divided into two groups as experimental (n=29) and control group (n=29). The research was endured 25 lesson hours during 12 weeks. The quantitative data of the research were analysed using SPSS and the qualitative data were analysed using MAXQDA.

According to the results of the research, the body language and dance self-efficacy levels of the pre-service teachers who participated in the program, statistically increased significantly compared to the control group.

In the focus group interviews with the pre-service teachers, it was seen that the experiences and interactions of the pre-service teachers throughout the program focused on communication, originality, elaboration, retrospective thinking, inability to be creative, letting go, conflict of ideas, flexibility. It is seen that the opinions of the pre-service teachers participating in the program regarding the contributions of the program are positive both individually and professionally.

Keywords: Creative thinking skill, Early childhood music education, Rhythm, dance, and Orff education, Orff-Schulwerk Music and Movement Pedagogy, Teacher self-efficacy.



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm başlığı altında; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar gelişen ve dönüşen insanın çözüm arayışları için daima önem taşımaktadır. Geniş çaplı olarak yaratıcılık kavramına bakıldığında çıkış noktasının insan olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda bilim insanları; “Yaratıcılık nedir?”, “Yaratıcı insan kimdir?”, “Yaratıcılık doğuştan mı gelir yoksa geliştirilebilir mi?” gibi sorular üzerinde uzun yıllardır çalışmaktadırlar. Günümüz çalışmalarının sonuçları; yaratıcılığın doğuştan var olduğu ve doğuştan yaratıcı olmayan bireylerin daha sonradan yaratıcı olamayacağı görüşünün aksine doğru yapılandırılmış ortamlarla ve eğitimlerle herkesin yaratıcı olabileceğini göstermektedir (Özer, 1991). Yaratıcılık, eğitimin aracılık ettiği bir düşünme becerisidir ve bu beceri bireydeki esnek düşünebilme, yeni fikirler ve ürünler ortaya koyma potansiyelini temel alır (MEB, 2016). Literatürde var olan tanımlamalara bakıldığında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisinin küçük ayrımlara sahip olduğu anlaşılmaktadır.

San (1992) yaratıcılığı, her seviyede bulunabilen ve aynı zamanda yaşamın her bir safhasında açığa çıkabilen bir beceri olarak ifade ederken bu beceriyi gündelik yaşamdan akademik çalışmalara kadar uzanabilen tutum ve davranış şekli olarak dile getirmektedir.

Demirel (2004)’e göre yaratıcı düşünme becerisi bireylerin yeni ve orijinal ürünler ortaya koyabilmesini, farklı çözümler bularak sentezler yapabilmesini sağlayan yaklaşımdır.

Wegerif (2007) yaratıcı düşünmeyi özgür ve dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı düşünme becerisi; bireylerin farklı fikirler öne sürüp yeni düşünceler üretmelerini sağlar ve bu sayede bireyler hayal güçlerinin aracılığı ile yenilikçi sonuçlar arayabilmektedir.

Bu çerçevede yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisine dair yapılan tanımların; olguları yeni yollarla görebilme becerisi, deneyimleri yeni durumlarla ilişkilendirerek öğrenebilme, olağandışı bir çizgide düşünebilme, geleneksel olmayan yaklaşımları

kullanarak problem çözebilme, eşi olmayan veya orijinal şeyler üretebilme gibi ortak noktaları içerdiği söylenebilir.

Sungur (1992), eğitimde yaratıcı düşünme becerisine sahip nesiller yetiştirmenin önemini vurgulayarak eğitimin temel amacının önceki kuşakların yaptıklarını yinelenin ötesinde; yeni fikirler üretebilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Günümüzde, hızla gelişen ve değişen dünyada, değişimlere uyumlanabilmek için; özgür, araştırmacı, sorgulayıcı, yenilikçi, özgün, yaratıcı düşünebilen bireylere olan ihtiyaç daima vardır. Bu bağlamda eğitimdeki amaç bir yönüyle yaratıcı düşünme becerileri yüksek bireyler yetiştirebilme ve bireylerin yaratıcılığını destekleyebilme, geliştirebilme gerekliliğidir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi erken çocukluk yıllarından itibaren başlayarak yaşamın her kademesinde sağlanmalıdır (Güleryüz, 2001). Çocukların doğuştan getirdiği, seviyesi fark etmeksizin, yaratıcılık potansiyellerinin geliştirilebilmesinde eğitimin tüm alanları uygun olmakla birlikte, erken çocukluk yılları kritik bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebileceği en uygun zaman diliminin erken çocukluk yılları olduğu söylenebilir. Nitekim Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, erken çocukluk eğitiminin temel ilkelerinin arasında çocukların hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği bulunmaktadır (MEB, 2016). Bu gerekliliğin yerine getirilebilmesi, okul öncesi öğretmenleri ile büyük ölçüde ilişkili olmakla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerisine sahip olmasının büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri yaratıcı düşünme becerilerine sahip oldukları doğrultuda çocukları yaratıcılığa yönlendirebilir, onlara öğrenme-öğretme ortamları düzenleyebilir ve onların yaratıcı düşünme becerilerine rehberlik edebilir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerisine sahip olarak yetişebilmesinin lisans eğitimi boyunca öğretmen adaylarının aldıkları mesleki ve alan eğitimi dersleriyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi eğitim programları incelenmiş, 2018 yılında Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK) Lisans Programı'nın güncellendiği görülmüştür. Yenilenen program detaylı incelendiğinde, lisans ikinci sınıf düzeyinde, yalnızca "Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve

Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri” alan eğitimi seçmeli dersinin yaratıcı düşünme becerisini içerik edindiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, aynı sınıf düzeyinde, programa 2018 yılında dahil edilen “Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi” alan eğitimi seçmeli dersinin de yaratıcı düşünme becerisini amaç edinerek uygulanabilirliği üzerine düşünülmüştür. Bu düşüncenin nedeni müziğin ve nitelikli müzik eğitiminin bireylerde estetik bakış açısını geliştirebilmedeki ve yaratıcı düşünme becerisindeki elverişliliğidir. Nitekim Bilen (1995), nitelikli bir toplum için yaratıcı kişilikleri geliştirebilmede müzik eğitiminin en etkili araç olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmen adayları için içerikleri yaratıcı düşünme becerisine yönelik planlanmış “Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi”ne yönelik bir programın oluşturulmasının ve uygulanmasının ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında hazırlanan programın Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi temelinde oluşturulması uygun görülmüştür. Bunun nedeni bu pedagoji içerisinde yaratma/yaratım ya da doğaçlama kavramlarının pedagojinin ana prensiplerinde yer almasıdır. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi hem yaratıcılığın hem de yaratıcı düşünme becerisinin birleştiriciliğini kullanarak bireysel ve grup yaratıcılığına fırsat vererek katılımcılara kendi yaratıcılık deneyimleri için bir yelpaze olanağı sunar (Sangiorgio, 2009-2010).

Bu bilgiler doğrultusunda araştırma kapsamında hazırlanan program ile öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi etkileşimleriyle deneyimlerini incelemenin ve aynı zamanda adayların BDVDİÖ düzeylerini belirlemenin gerekliliği araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Erken çocukluk ve okul öncesi öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme becerisi birçok çalışmada çeşitli yönleri ile incelenmiştir fakat yaratıcı düşünme becerisini içerik edinerek oluşturulmuş bir program dahilinde ele alınmamıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yaratıcı düşünme becerisi ile adayların BDVDİÖ’nün, bir program dahilinde, incelenmediği gözlemlenmiştir. Bu sebeple, bu çalışmanın literatürdeki bir eksikliği tamamlayacağı umulmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'na katılan; okul öncesi eğitimi lisans ikinci sınıf öğretmen adaylarında programın BDVDİÖ düzeylerine olan etkilerini; öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi etkileşim ve deneyimlerini incelemektir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Yarı deneysel desende planlanan bu araştırmada, temel olarak, erken çocukluk yıllarında yaratıcı düşünme becerisinin önemi ilke edinilerek bu becerinin kazanılması ya da geliştirilmesi gerekliliğini bilen okul öncesi öğretmenlerini daha nitelikli yetiştirebilmeye katkı sağlamak önemsenmektedir.

Araştırma çerçevesinde Türkiye'deki Lisans Eğitim Programları incelenmiş ve YÖK'ün 2018-2019 eğitim-öğretim yılında lisans birinci sınıflardan başlayarak eğitim fakültesi ders programlarını yeniden yapılandığı görülmüştür. Güncellenen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda (2018) on beş tane alan eğitimi seçmeli dersi yer almakta ve araştırmanın bağımsız değişkeni olan "Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi" bu ders grubunda bulunmaktadır. Güncellenen programın ders içerikleri detaylı incelendiğinde, erken çocukluk yıllarında yaratıcı düşünme becerisinin önemine katkı sağlayabilecek ders sayısının az olduğu anlaşılmaktadır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisini içerik edinen derslere bakıldığında "Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri" alan eğitimi seçmeli dersinin yaratıcılığı içerik edindiği görülmektedir. Bu araştırma kapsamında, programa 2018 yılında dahil edilen ve araştırmanın bağımsız değişkeni olan "Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi" alan eğitimi seçmeli dersinin yaratıcı düşünme becerisini amaç edinerek uygulanabilirliği üzerine düşünülmüş ve bu alan eğitimi dersi için içeriği yaratıcı düşünme becerisine yönelik hazırlanmış bir programın olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın hazırlanıp uygulanması, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi etkileşimle deneyimlerinin araştırılması,

güncellenen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı özelinde ilk olma niteliği taşımaktadır.

Bu çalışmanın diğer özelliklerinden biri programa katılan öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerinin ortaya konmasıdır. İlgili alan yazın incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini konu edinen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır fakat öğretmen adaylarının BDVDİÖ hakkında yapılmış çalışmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları, eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi bölümü için, Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi dersine yönelik içerik geliştirmede, öğrenme-öğretme süreçlerini planlamada ve ölçme değerlendirme durumlarını belirlemede araştırma kapsamında hazırlanan program ile bu dersin uygulayıcılarına ve yürütücülerine fikirler sunabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi göz önünde tutularak oluşturulan bu araştırma ile araştırmacı tarafından hazırlanan program doğrultusunda adayların; BDVDİÖ düzeylerine, ayrıca hem bireysel hem de mesleki yaşantılarına yaratıcılık yönünden katkı sağlaması umulmaktadır.

1.4.Problem Cümlesi

1. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı, programa katılan ve katılmayan okul öncesi öğretmen adaylarının BDVDİÖ açısından anlamlı farklılıklar oluşturmakta mıdır?
2. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'na katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin bireysel deneyimleri ve grup içi deneyimleriyle etkileşimleri nasıldır?

1.5.Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın nicel alt problemi şu şekildedir;

- 1.Deney ve Kontrol grubunu oluşturan öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeyleri grup içi ve gruplar arası ön-test, son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın nitel alt problemleri şu şekildedir;

2.Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'na katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünme becerisinin;

- a) Akıcılık boyutuna ilişkin bireysel deneyimleri ve grup içi deneyimleriyle etkileşimleri,
- b) Esneklik boyutuna ilişkin bireysel deneyimleri ve grup içi deneyimleriyle etkileşimleri,
- c) Özgünlük boyutuna ilişkin bireysel deneyimleri ve grup içi deneyimleriyle etkileşimleri,
- d) Ayrıntılama boyutuna ilişkin bireysel deneyimleri ve grup içi deneyimleriyle etkileşimleri nasıldır?
- e) Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın etkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?

1.6.Sayıtlar

1. Öğretmen adaylarının ölçek maddelerini içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Öğretmen adaylarının eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini objektif olarak belirttikleri varsayılmıştır.
3. Araştırma kapsamında uygulanacak olan veri toplama araçlarının araştırmanın amaçlarına ve içeriğine uygun olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırma sırasında kullanılan veri toplama tekniklerine ilişkin uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, lisans ikinci sınıf okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarıyla,
2. Kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü puanlarla,
3. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, 2021-2022 Güz yarıyılına kapsayan on iki hafta boyunca okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına uygulanan deney süreciyle,

4. Araştırmada yer alan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya çıkarmak için adaylara uygulanan açık uçlu yarı yapılandırılmış araştırma sorularıyla,
5. COVID 19-PANDEMİ sürecinin olanaklarıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Erken Çocukluk Eğitimi: Türk Milli Eğitim sisteminde var olan temel ilkeler dahilinde, her bir çocuğun kendi özellik ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak pek çok yönden gelişmesini sağlayabilen ve onları ilköğretime hazırlayabilen düzenli bir eğitimidir (Yılmaz, 1991).

Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi: 2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Müziğe ilişkin temel kavramlardan ritimsel algının gelişimi, ses, tempo gelişimi, bu kavramların gelişim alanları ile ilişkisi; eğitim ortamı düzenleme, ritim-ses-tempo ve dans çalışmaları, yaratıcı hareket ve dans, müzikli öykü, Orff yaklaşımı ile çalma, söyleme, dinleme, dans-hareket, kendini ifade etme, kendi müziğini oluşturma ve Orff aletlerini kullanabilme; okul öncesi eğitim programına uygun müzik etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme" (OÖÖLP, 2018) konularını içerik edinen alan eğitimi seçmeli dersidir.

Yaratıcı Düşünme Becerisi: "Yenilikçi bakış açısı ile eksikliklere veya sorunlara farklı çözümler getirerek özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan, buluşçu bir düşünce biçimidir" (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi: Müzik, dil ve hareket-dans unsurlarının bir arada kullanıldığı, doğaçlamaları içine alan, grup etkinlikleriyle kişinin yaratıcı potansiyelinin geliştirilmesine imkân sağlayan bütüncül bir müzik eğitimi yaklaşımıdır (Özevin, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmada ele alınan kavramlara, ilgili yayınlara ve çalışmaya ilişkin olarak alan yazındaki ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

1.2.Kavram Olarak: Yaratıcılık

Felsefe, psikoloji, sosyal bilimler, güzel sanatlar, eğitim bilimleri gibi disiplinler arası çalışmaların farklı teoriler ürettiği çok boyutlu bir kavram olan yaratıcılık tarihsel süreçte ilk olarak, oldukça dar bir bakış açısıyla, yalnızca güzel sanatlar alanına ilişkin bir kavram olarak benimsenmiştir. Bu doğrultuda yaratıcılık sıklıkla ilahi güçlerle açıklanmaya çalışılmış ve mistik bir bakış açısı içinde ele alınmıştır (Onur ve Zorlu, 2017).

Bilimsel bir çerçevede yaratıcılık kavramının öncelikli olarak, Wallas'ın (1926) yaptığı tanımlarla, 20. yüzyılın başlarında çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Wallas için yaratıcılık; aniden meydana gelen ve bir anda kendini gösteren kavramın ötesinde aşamalı olan ve doğrudan sürece yayılamayan bir yetidir (Aktan, 2015).

1940'larda Amerikalı psikolog Osborn tarafından ve aynı senelerde Harvard Üniversitesinde, Gordon tarafından kurulan laboratuvarında yaratıcılığın geliştirilmesi adına yapılan ilk sistematik çalışmaların başladığı görülmektedir. Aynı seneleri takiben Osborn'un başlattığı çalışmalar ile Yaratıcı Eğitim Vakfı'nın kurulması yaratıcılık üzerine yapılan çalışmaları kurumsallaştırmıştır. 1980'lere gelindiğinde ise yaratıcılığın artık hem iş sektörü hem eğitim hem de devlet yönetimi gibi sahalarda çok yönlü olarak araştırılmaya başlandığı gözlenmektedir. 1990 yıllarında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi üzerine yapılan araştırmaların oldukça detaylandırılarak farklı alanların da araştırma odağı olduğu görülmektedir. 2000'li yıllara gelindiğinde beyin üzerine yapılan çalışmalarda, yaratıcı düşünme ve problem çözme prensipleri önem kazanmıştır (Orhon, 2014).

Kanematsu ve Barry (2016) yaratıcılık kavramının yalnızca yeni bir fikir ve ürün üretmekten ziyade, mevcut işleri, hedefleri ve fikirleri yeni hedefler için farklı şekillerde birleştirmeyi içerdiğini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle yaratıcılık kavramı yalnızca yoktan yeni bir düşünce veya fikrin ortaya konulması değildir, hali hazırda olan düşünce

ve fikirlere daha önceden düşünülmemiş, farklı bakış açılarıyla yaklaşarak bu fikirleri geliştirmeyi de kapsamaktadır.

Zinker (1997) yaratıcılığın bir cesaret işi olduğunu ifade etmektedir çünkü birey yaratıcılık sürecinde daha önce var olmayan ilişkiler ile sert davranışları ve basma kalıpları aşarak hayal kırıklığını ya da başarısızlıkları da göze almış olur (Akt: Güven, 2004).

Bentley (1999) yaratıcılığın bir bilginin alınması ile bu bilgiyi yeni bir düşüncenin varlığını oluşturabilene kadar, bireydeki bu bilginin şekillendirme ve de yeniden düzenlenme süreci olduğunu savunmaktadır.

Literatürde ifade edildiği gibi yaratıcılık kavramı yalnızca yeni bir ürün ortaya çıkarmaktan ziyade, var olan düşünce ve fikirleri farklı şekillerde tasarlayarak, ifade ederek yaratıcı değişiklikler yapmayı da içine alır (Erdemli, 2022).

Bu ifadelere göre yaratıcılık kavramına ilişkin kabul görmüş bazı belirgin özellikler Fox ve Schirrmacher (2018) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır;

- Değişik bakış açılarıyla bakabilme.
- Var olan bilginin ötesine geçerek sınırları aşabilme.
- Klasik ve var olan yolların dışında düşünebilme.
- Özgün bir şey yapabilme.
- Birbiri ile ilgisi olmayan bağlantısız şeyleri yeni bir şey üretebilme adına bir araya getirebilme.

1.2.1. Yaratıcılığa İlişkin Kuram ve Yaklaşımlar

Yaratıcılığa ilişkin kuram ve yaklaşımlar incelendiğinde yaratıcı düşünmenin psikoanalitik, gestalt, çağrışım, algısal, insancıl ve bilişsel-gelişimsel kuram temelinde incelendiği görülmektedir. Yaratıcılığa ve yaratıcı düşünme becerisine ilişkin bu kuramlar, bireyin yaratıcılıkla ya da yaratıcı etkinliklerle uğraştığı o anda meydana gelen zihinsel mekanizmaların doğasını anlamayı amaç edinmektedirler (Erol, 2019).

2.1.1.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı

S. Freud, E. Kris ve Kubie yaratıcılık kavramının psikoanalitik kuramcılarıdır. Psikoanalitik kuramda, ilk olarak Freud yaratıcılığı iç güdüsel bir dürtü olarak ele almaktadır.

Kubie, Freud'un aksine yaratıcı eylemlerde bilinç altının üstünlüğü görüşünü kabullenmemektedir. Ona göre bilinç ile bilinç dışı arasında var olan bir bilinç eşiği düzeyi bulunur (Kubie, 1958). Örneğin; defalarca aynı resmi yapan sanatçı bilinçdışıdaki gereksinimi yansıtsa da gerçek yaratıcılıkta gerekli olan esnekliği bir türlü yakalayamamaktadır. Yaratıcılık için gerekli olan bu esneklik Kubie'ye göre bilinç öncesi durumda, yani "hayal kurduğumuz ya da uyku ile uyanıklık arasında bulunduğumuz durumda" yakalanabilir. Bu noktada yaratıcılığın uyarılması için bilinç öncesi süreçlerin de kuvvetlendirilmesi gerekir (Koyuncuoğlu, 2017).

Kris'de Kubie gibi yaratıcı düşüncenin temelini bilinç öncesi olarak görür ve yaratıcılık sürecini esinlendirme (inspirational) ve ayrıntılandırma (elaborational) olarak iki aşamada ele almaktadır. İlk basamakta yaratıcılık için kontrolsüz bilinçdışı süreçlerden kaynaklanan ilham verici bir zaman diliminden bahsederek buradaki düşüncenin dürtü yönelimli olduğunu söylemektedir (Sungur, 1992).

2.1.1.2. Geştalt Kuramı

Geştalt kuramı yaratıcılığı "üretken düşünce" ve "sorun çözme" kavramları ile ele almaktadır. Wertheimer'e göre yaratıcı düşünce için sorunun yeniden yapılandırılması gereklidir ve bir sorunun yapısal yönleri ile gereklilikleri, kişide stres ile gerilime yol açar. Eğer bu stres ile gerilim takip edilebilirse, kişide stresi azaltıcı ve sorunu algılamasını değiştirici yönelimler açığa çıkacaktır. Bu süreçte sorunun yeniden ele alınması çözüm bulununcaya kadar devam eder (Sungur, 1992).

2.1.1.3. Çağrışım Kuramı

Bu kuram İngiliz ampiristler Hume ve Mill tarafından oluşturulmuştur. Kuramın temelinde çağrışımlar bulunur ve düşünceler arasındaki çağrışımlar da düşünmenin temelini şekillendirmektedir. Mednick, bireylerdeki yaratıcılığın farklı olduğunu savunur ve bireylerin yaratıcılık düzeyi çağrışımsal hiyerarşilerine bağlıdır. Bu bağlamda yaratıcı kişiler ıraksak düşünceye daha fazla ulaşabilirler (Sungur, 1992). Mednick, yaratıcı bir çözüme ulaşmak için rastlantı, benzerlik ve aracılık olmak üzere üç temel biçimden söz etmektedir. Bu üç temel biçimden biri olan rastlantı herhangi bir koşula bağlı kalarak iki veya daha fazla ögenin birlikteliği ile oluşur ve bu birliktelik yeni olguların ortaya konması için önemlidir. Bir diğer biçim benzerliktir ve benzerlik yaratıcı çözüm ya da

önermelerin ve onları çağrıştıran uyarıların ilişki boyutunda benzerliklerine bağlı olarak meydana çıkar. Mednick'e göre çağrışım kuramındaki son biçim aracılıktır. Aracılık gerekli olan öğelerin ortak öğeler ile çağrıştırılmasıdır (Rouquette, 1992).

2.1.1.4. Algısal Kuram

Kuramın öncüsü Schachtel'e göre birey yaratıcılık için güdülenmeli ve yaşadığı çevreyle bağ kurmalıdır. Ona göre yaratıcılık, bir nesneye değişik görüşlerle yaklaşabilmeye imkân tanıyan algısal bir açıklıktan doğmaktadır ve bu eylem, yoğun ilgi içinde bulunur. Bu eylem klasik düşüncüyü yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Sungur, 1992). Bu kurama göre bireyin algılama kapasitesi geliştirildiği ölçüde birey yeni bilgilere ve kavramlara bağlı kalarak problemleri algılayabilir ve tanımlayabilir (Tanju, 2018).

2.1.1.5. İnsancıl Kuram

İnsancıl kuram, insan yapısı konusundaki bilgileri ve düşünceleri birleştiren çağdaş bir kuramdır ve bu kuramın öncüleri; Rogers, Maslow ve Fromm'dur. Bu kuramda kişinin potansiyeline bütünüyle önem verilmektedir ve kuram her bireyin yaratıcı potansiyeli olduğunu varsayarak bireylere yeterli, uygun koşullar sağlanabilirse herkesin yaratıcı ürünler ortaya koyabileceğini savunmaktadır.

Bu kurama göre yaratıcılık bireyin özgünlüğü ve yeni ilişkiler kurma eğilimine göre detaylandırılmaktadır. Fromm'a göre her bireyin yaratma ihtiyacı bulunur ve yaratıcılık bu içgüdünün eseri olarak ortaya çıkmaktadır. Fromm yaratıcı kişilik tipinden bahsetmektedir ve yaratıcı kişilerin kendi çıkarları kadar diğer insanların çıkarlarını da gözettiğini ifade eder. Ona göre, yaratıcı olmayan kişiler daha bireysel, ben merkezci ve almayı seven kişilerdir (akt. Altıntaş ve Gültekin, 2005).

2.1.1.6. Bilişsel-Gelişimsel Kuram

Kuramın öncüleri arasında Feldman bulunmaktadır ve Feldman eş anlamlı ve zıt anlamlı düşünebilmek, bilgileri düzenlerken akıcı olabilmek, problem çözmede ise esnek davranabilmek ve bu her iki durumda da açığa çıkan ürünlerdeki özgünlüğü yaratıcılık olarak ifade etmektedir (Demirci, 2000). Kuramın önemli bir ismi olan Piaget'e ise yaratıcılığın zihinsel gelişimin içinde olan özel bir durum olduğunu belirtmektedir (Sungur, 1992).

1.2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi benzer anlamlar taşımasına karşın genellikle birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır fakat yaratıcılık; yaratıcı düşünme becerisini kapsayan daha geniş bir kavramdır. Yaratıcı düşünme becerisi daha çok zihinsel etkinlik ve becerileri ele alırken yaratıcılık hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri ele almaktadır (Doğan, 2005).

Garcia ve Michaelis (2000)'e göre bu beceri özgün olabilmenin ve aynı zamanda farklı düşünebilmenin, akıcılığın ve yeni fikirlerin kaynağıdır. Yaratıcı düşünce için ilk olarak yeni bir fikir düşünülür ve birey bu yeni fikrini açıklayabilmek adına çaba sarf eder, daha sonrasında fikrine (ürüne) son halini verme zamanı geldiğinde de “yaratıcı eylem” bu süreci tamamlar.

Karataş Öztürk (2007) yaratıcı düşünme becerisini; bilinenlerin kullanılması ile bilinmeyene giden yolculuk, yeni ve farklı bir birleşime ulaşmak olarak ifade etmektedir. Bu beceri, bilinçli bir şekilde ve bilinçaltında meydana gelen, zihinsel işlemleri barındıran dinamik bir düşünce eylemidir (Yaman ve Yalçın, 2005).

Yaratıcı düşünme becerisi; buluşçu yapıdadır ve yenilikleri arar ya da eski sorunlara yeni çözümler geliştirir (Oğuzkan, 1981). Bu beceri için yeni bir düşünce ya da yeni çözümler geliştirebilmenin dört temel aşaması bulunur (Adair,2000):



Şekil 1. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Aşamaları

Şekil 1’de görülen dört temel aşamanın yaratıcı düşünme esnasında belirli bir sıra ile takip etme zorunluluğu bulunmamaktadır. Bu esnada aşamaların bazıları takip edilmezken, bazılarına da tekrarlı olarak dönüş yapılabilir (Özden, 2014).

- Hazırlık Aşaması (Keşif): Bu aşamada birey bilgileri toplayarak ve karşılaşılan problemin tanımını yaparak problemin çözümü için gerek duyulan malzemeleri toplar böylelikle birey bu süreçte yaratıcı güçlerini kullanmaya başlar.
- Kuluçka Aşaması: Birey bu aşamaya geldiğinde problem durumunu bilinç düzeyinde tartışmaz ve çözümleri araştırmaz çünkü problem artık zihnin derinliklerindedir. Problem durumu bir anlamda bilinçaltına bırakılarak eski ve yeni bilgiler ile etkileşime geçer.
- Aydınlanma Aşaması (İçe Doğuş): Bu aşamada problem durumunun çözümü bireyin zihninde birden belirmektedir. Kuluçka aşamasına bırakılan problem durumu için eski ve yeni bilgiler ile sentezlere ulaşan birey aydınlanma ile çözüm aşamasına gelir ve çoğunlukla oldukça kısa bir zamanda gerçekleşmektedir (Akçum, 2005; Zeytun, 2010).
- Doğrulama Aşaması (Değerlendirme): Doğrulama aşaması, bireyin zihninde beliren düşüncelerin ihtiyacı karşılayıp karşılamadığının sınındığı aşamadır. Birey aydınlanma aşamasındaki gereksinimlerinin hazırlık aşamasında belirlemiş olduğu kriterlere uygun olup olmadığını bu aşamada sorgular (Üstündağ, 2014).

1.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Boyutları

Yaratıcılık, Torrance (1966)'a göre bireylerde var olan problem durumlarına ilişkin akıcı, esnek ve orijinal düşünebilme eğilimleri ile doğrudan bağlantılıdır. Bu noktada Torrance (1976) yaratıcılık için; orijinallik, akıcılık, esneklik, ayrıntılaşma olmak üzere dört bileşenden söz etmektedir.

1.2.3.1. Akıcılık

Kelly (2012) akıcılık boyutunu, yaratıcı düşünme pratiklerinde herhangi bir efor sarfetmeden düşünce ve seçenek üretebilme kapasitesi olarak ifade ederken, Üstündağ (2014) bu boyutu bireyin belli bir zaman dilimi içinde nicel olarak diğer bireylere nazaran daha çok fikir ve çözüm üretmek ortaya seçenekler koyması olarak ifade etmektedir.

Akıcılık belirli bir zaman dilimi içerisinde olabildiğince fikir, hayal ve görüş üretme yeteneğidir (Alfuhaiğı, 2015) ve bu süreçte akıcılıktan bahsedebilmek için birden fazla olabirliğin de var olması gerekebilir.

1.2.3.2.Esneklik

Esneklik boyutu bir konu veya soruna farklı açılardan bakabilmeyi ifade etmektedir (Shively, 2011). Kelly (2012) esnek düşünebilmeyi kişinin eski düşünce yapısını terk ederek, yeni durum ve düşüncelere uyum sağlayabilme yeteneği olarak belirtmektedir.

Guilford (1967) yaratıcı düşünmenin esneklik boyutunun iki yapıdan oluştuğunu savunmaktadır. Bunlardan birincisi kendiliğinden esneklik (spontaneous flexibility), diğeri ise uyum esnekliğidir (adaptive flexibility). Kendiliğinden esneklik herhangi bir konuda farklı tür fikir üretebilmeyi içerirken uyum esnekliği olası bir sorunda, çok sayıda ve olabildiğince değişik çözümler bulabilmeyi ifade etmektedir.

1.2.3.3.Özgünlük (Orijinallik)

Özgünlük boyutu, eşi olmayan ya da sıra dışı ürünler, umulmadık fikirler ya da bir türün ilkinin oluşturan nitelikleri kapsamaktadır (Shively, 2011). Özgünlük yaratıcı düşünmenin oldukça önemli bir boyutudur ve eşi olmayan, şaşırtıcı, sıra dışı, alışılmış olmayan ya da olağanüstü olarak tanımlanan göstergeler özgünlük betimleri içerisinde yer alabilir.

Özgünlük, üretilen düşüncenin kullanışlılığından veya uygunluğundan ziyade istatistiksel olarak biricikliği ya da tekliği ile ilişkilidir. Başka bir ifadeyle yaratıcı düşünmede özgünlük boyutu, biriciklik ya da teklik özelliğine sahip olan yeni bir ürün ortaya çıkarmayı ifade etmektedir (Üstündağ, 2014).

1.2.3.4.Detaylandırma

Akıcılık boyutu oldukça fazla sayıda fikir üretebilme, esneklik boyutu birçok farklı fikir türünü ortaya koyabilme ve özgünlük boyutu en sıra dışı fikirleri yaratma yeteneği iken detaylandırma bu becerilerin tamamını geliştirebilme yeteneğini temsil etmektedir (Kaufman, 2009).

Detaylandırma bireyin bir durumu farklı yönleriyle düşünerek değerlendirebilmesi, duruma farklı noktalardan bakabilmesini kapsar (Yalçın, 2021).

1.2.4. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Düzeyleri

1.2.4.1.Bireysel Yaratıcılık

Bireysel düzeyde yaratıcılık bireylerin anlamlı ve yeni bir şey geliştirme yetenekleridir ve bireylerin zekâ veya üstün yetenek gibi normal özelliklerle ya da problem çözme gibi

kazanılmış becerilerle çalışmalarını geliştirmek için yaratıcı ve yeni yollar keşfetmeleri anlamını taşımaktadır (Bharadwaj ve Menon, 2000; Al-Sour ve Al-Owedi, 2013).

Bireysel düzeyde yaratıcı olan bireylerin özelliklerine bakıldığında; yaratıcı bireyler yeni durum ve koşullara rahatlıkla uyum sağlayabilir, esnek davranabilir, düşünce zenginliğinde akıcılık göstererek ihtiyaçları doğrultusunda sahip oldukları kaynakları değişik yapılarda kullanabilirler. Bu bireyler karşılaştıkları sorunlara sıradan çözümler getirmenin ötesine çıkarak hayal güçleri ile akla kolayca gelmeyecek orijinal ve yeni buluşlar üretirler (Yavuzer, 1989).

1.2.4.2. Grup Yaratıcılığı

Yaratıcı ürünler için, genellikle ürünü tek bir kişinin yarattığı düşünülmektedir fakat bu durumunun aksine yaratıcı pek çok ürün gruplar, örgütler veya toplumlar tarafından ortaya konulmaktadır (Sawyer, 2006).

Grup düzeyinde yaratıcılıkta olabildiğince iyi grup performansı yaratabilmek için fikirleri uygulamak üzere birbirleriyle iş birliği içinde olan bireyler yer almaktadır (Al-Sour ve AlOwedi, 2013). Örneğin bir jazz performansı davulcu, bas gitarist, piyanist ve saksofoncu gibi tüm caz topluluğu tarafından ortaya konulmaktadır. Performans, iş birliği içinde çalışan dört kişinin etkileşimi ile oluşmaktadır. Bu jazz performansının tek ve yalnız bir kişi tarafından yaratılması ve ortaya konulması mümkün değildir. Bu süreçte, gitaristin ya da piyanistin bireysel yaratıcılığından bahsedilebilse de aynı zamanda grup performansının yaratıcılığından da bahsedilebilir. Burada söz edilen grup yaratıcılığı tıpkı grup performansı gibi, bireysel üyelerin yaratıcı yeteneklerinin basit bir toplamı değildir, yani parçaların toplamından daha büyüktür (Sawyer 2006).

1.3. Erken Çocukluk Yıllarında Yaratıcılık ve Eğitimi

Yaşamın ilk yıllarından itibaren yaratıcılığın ve yaratıcı ifadenin doğal olarak meydana geldiği söylenebilir. Bu süreçte bebeklerin oyuncakları ustalıkla kullandıkları, çevrelerini ve vücut bölümlerini keşfettikleri görülmektedir. Kendi dünyalarında keşifler yapan bebekler, sezgilerini test ederek ve kendilerince problem çözerek yaratıcılığa ilk adımlarını atmış olurlar. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların yalnızca günlük yaşantılarındaki problemleri çözmek adına denedikleri alternatif yollar olmanın dışında, onların kendilerini daha iyi

tanıyabilmelerinde ve merak kapasitelerini ortaya koyabilmelerinde bireysel mutluluklarını sağlamaktadır (Koyuncuoğlu, 2017). Bu sayede erken çocuklukta desteklenen yaratıcılığın çocukların geleceğe daha donanımlı olarak hazırlanmasında etkin bir beceri olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi, bireyin kendine özgü bir biçimde düşünebilmesi, davranabilmesi ya da ürün ortaya koyabilmesi şeklinde tanımlandığında çocukların doğası gereği yaratıcı olabildikleri anlaşılmaktadır (Mayesky, 2011). Erken yıllarda çocukların yaratıcılıklarının ve yaratıcı düşünebilmelerinin önünde yetişkinlerinki gibi kural ve yargılar veya mükemmeliyetçi olma isteği gibi engeller bulunmamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk yılları, çocuklarda var olan yaratıcılık potansiyelinin desteklenmesi aynı zamanda geliştirilmesi açısından kritik bir dönemdir (Alper ve Ulutaş, 2022).

Yaşamımızın ilk yıllarından itibaren yaratıcılık gücümüz kendisini oyun yoluyla açığa koymaktadır. Winnicott (2010) çocuğun veya yetişkinin sadece oyun esnasında yaratıcı olmakta özgür olabildiğini belirtmektedir. Her yaş grubunda bulunan çocukların yaratıcılık eğitimindeki ilk nokta; oynusu süreçlerin ve yaratıcılığa ilişkin spontane anların bastırılmamasıdır. İkinci nokta; basamaklı şekilde ilerleyebilen yaratıcılığın eğitimidir. Öğretmenler, erken çocukluk yıllarında, yaratıcılığı ve yaratıcı düşünme becerisini basamaklı olarak geliştirmek istediklerinde, çocuğun yaptığı bir işi ya da eylemi başka şekillerde de yapabileceğini destekleyebilirler (Özkan, 2016). Yaratıcı düşünme becerisinin ortaya çıkarılabilmesi, olumlu bir şekilde kullanılabilmesi ve geliştirilebilmesi için hazırlanacak etkinlik ya da eğitimlerde, çocukların yaratıcılıklarının süreç sonunda çıkan üründen daha ziyade süreç boyunca edinilen deneyimlerle gelişme gösterdiği unutulmamalıdır (Králová ve Butvilas, 2016).

Erken çocukluk yıllarında yaratıcılığın gelişiminde belirli koşullar bulunmaktadır ve bu koşulların adımları belirli bir sırayla gerçekleşmektedir. Örneğin, yaratıcılığın ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi için, bir takım bilişsel becerilerin gelişimi ön koşul niteliği taşır ve bu gelişim evreleri her çocuğun yaşına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Sak, 2016). Ligon (1957) çocukların yaratıcılık gelişimlerini yaşlara göre şu şekilde ele almaktadır:

- Sıfır-iki (0-2) yaş: Bu yaş aralığındaki çocuklar, genellikle duyu organları yoluyla çevreyi algılayıp keşfederler ve son derece meraklıdırlar ayrıca zengin uyarıcı ortamlarda bulunduklarında merak duyguları tetiklenir ve bu sayede hayal güçleri de desteklenir (Argun, 2012).
- İki-dört (2-4) yaş: Bu yaş aralığındaki çocuklar, bu dönemdeki kas gelişimi ile paralel olarak, yaratıcı etkinlikleri sıfır-iki yaş aralığına nazaran daha çok kontrolü altına alabilirler ve çocuğun yaptığı etkinlikler daha amaca yöneliktir. Bu yaş aralığındaki çocuk, yaptığı işten haz almaya başlar fakat bu yaş aralığında “yaratma” kaygısından bahsedebilmek mümkün değildir (Argun, 2012).
- Beş-altı (5-6) yaş: Bu yaş aralığındaki çocuklar ilk kez plan yapabilme becerisini kullanarak, önceden denediği, yapmaya alışık olduğu oyun ve görevleri de planlaması içine alabilirler. Sözel oyunlarındaki keşifleri ve yeni deneyimlerindeki yaratıcı ifadeler aracılığıyla özgüvenlerine katkı yaparlar (Argun, 2012). Çocuklar altı yaşına geldiklerinde, diğer yaşlara kıyasla, yaratıcı etkinliklerde daha gerçekçi içeriklerin oranı artmaya başlar fakat bağlantı ve anlam çıkarma gibi yetiler gelişimini sürdürmektedir (Koyuncuoğlu, 2017).

Bu gelişim alanları göz önünde tutularak erken çocukluk yıllarında çocukların yaratıcılıkları desteklenip geliştirilebilir.

1.3.1. Yaratıcı Çocuğun Özellikleri

Dağlıoğlu (2020) güçlü bir hayal gücüne sahip, yaratıcı çocuğun özelliklerini şu şekilde belirtmektedir;

- Duygularını ifade ederken sözel olmayan yöntemlere başvururlar.
- Düşüncelerini çeşitli yollarla ifade ederler. Örneğin; boya yapmak, resim çizmek vb.
- Dünyayı nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını dile getirir, tepki verir ve kavrarlar.
- Güzel ve süreklilik kazanan değerleri tecrübe ederler.
- Kültürel mirasını anlatır ve farklı kültürleri tanımaya çaba gösterirler.
- Yeni düşünceler ve anlamlar ortaya koyarlar.

- Sorunlara çözüm yolları geliştirir ve bu bağlamda beceri edinirler.
- Kendilerine olan güvenleri geliştirmiştir.

Bu bağlamda yaratıcı çocuğun özellikleri şu şekilde özetlenebilir; meraklıdır ve esnek düşünebilir, gündelik hayatta problemlere, eksikliklere ve farklılıklara duyarlıdır, nesnelerin farklı kullanımlarını keşfedebilir, ilişkisiz gibi görünen olaylar arasında bağ kurabilir ve kendi kapasitesinin farkındadırlar.

Yaratıcı ve yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş çocukların yetiştirilmesinde şüphesiz ki yetişkinlerin ve öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür. Bu bağlamda Torrance, erken çocukluk yıllarında, öğretmenlerin yaratıcı süreçler içinde çocukları çok daha iyi tanıyabildiğini, çocukların da bu sayede kendilerinin farkında olabildiklerini dile getirmektedir (Ceylan, 2008).

1.3.2. Yaratıcı Düşünme Becerisinde Okul Öncesi Öğretmenin Rolü

Yaratıcı düşünme becerisi her çocukta farklı düzeylerde bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin temel görevlerinden birisi eğitim- öğretim uygulamalarında çocuklardaki yaratıcı gücü açığa çıkarmak ve geliştirmektir. Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini açığa çıkarmak ve geliştirmek isteyen bir öğretmenin özgünlüğe önem vermesi beklenmektedir.

Saliceti (2015) yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için öğretmenin rollerini şu şekilde belirtmektedir;

- Sonuçlara değil sürece odaklanmalıdır.
- Sorunu çözümlenmenin aksine sorunu belirlemeye odaklanmalıdır.
- Terimlerin sözlük açıklamalarından ziyade şahsi açıklamalarına eğilim göstermelidir.
- Ezberci bilgilerin aksine çocuğun gelişimine destek olacak ve eğitim potansiyeliyle uyumlu bilgilere önem vermelidir.
- Tanıdık kuram/yaklaşımlardan yararlanmanın aksine iletişim kabiliyetlerini kuvvetlendirerek, kişiyi şahsi hipotezler oluşturması için teşvik etmelidir.
- Var olan görüşlere dayalı düşünce tarzının aksine yenilikçi ve üretken güç kullanılarak karmaşık düşünce temelli görüş oluşturmalıdır.
- Rastgele bulgulara varmak yerine sistemli sonuçlara erişmeyi amaçlamalıdır.

Yenilmez (2007) yaratıcı düşünme becerisinin gelişebilmesi için öğretmenin sınıfta demokratik bir ortam yaratmasına vurgu yapmaktadır. Öğretmenin yaratıcı düşünme becerisine destek sağlayabildiği ortamlarda karar mekanizması büyük ölçüde çocuğa ait olmalıdır.

1.4. Erken Çocukluk Müzik Eğitimi ve Müzikal Yaratıcılık

İlkokul döneminde olmayan çocukların eğitimini ele alan erken çocukluk müzik eğitimi, “0-6 yaş aralığındaki çocukların kendi yaşantıları yoluyla temel müziksel davranışları kazandığı amaçlı bir süreçtir” (Uçan, 2001). Bu süreçte çocuklar temel müziksel davranışları geliştirir, değiştirir ve yetkinleştirirler. Bu çerçevede erken çocukluk yıllarında müzik eğitiminin aslında müziğin öğretimi değil, çocuğun müziksel eğitimi olduğu söylenebilir.

Her çocuğun müzikal bir potansiyeli vardır ve yaşamın ilk anlarından itibaren her çocuğun müziğe karşı doğal tepkileri bulunur. Bu tepkilerin bilinçli bir müzik eğilimine dönüştürülmesi erken çocukluk yıllarında, çocuklara sunulan müzikal olanaklarla mümkün olabilir. Müzik eğitiminin erken yıllarda bilinçli ve doğru planlanarak uygulanması çocukta var olan müzik potansiyelinin ortaya çıkarılarak desteklenmesinde büyük rol üstlenir (NAfME, 2018a).

Erken çocukluk yıllarında müzik eğitiminin temel amaçları arasında çocukların doğuştan getirdikleri yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak ve onların müzikal yaratıcılıklarına destek olabilmek yer almaktadır. Müzikle erken yıllarda etkileşime girmek, müzik aracılığı ile yaratıcı deneyimler edinebilmek, şarkılar söylerken yaratıcı ifadelerde bulunabilmek, ritme dayalı hareket deneyimlerinin içinde olabilmek bu yıllarda çocuklar için oldukça önem taşımaktadır (Müzik Eğitimi Ulusal Derneği, 1991).

Swanwick ve Tilmann (1986)’a göre çocuklardaki müzikal yaratıcılığın gelişimini farklı aşamalar takip etmektedir. 0–3 yaş aralığındaki çocuklar seslere karşı oldukça duyarlıdır. Bu yaş aralığında sesin yapısını araştırmayı merak eden çocuğun vuruşlarında ritmik bir yapı bulunmamaktadır. 4–5 yaş aralığındaki çocuklar düzenli ritim vurma-tutma becerisini kazanmaya başlarlar. Anadil kazanımı 5–6 yaşlarında başlasa da 7–8 yaşlarında belirginleşir. Bu belirginleşmeye bağlı olarak bu yaş aralığındaki çocuklar ritmik ve

melodik ifadeleri tekrarlayabilirler. Aynı zamanda çocukların müziksel ifadelerinde geleneksel küçük ezgiler saptanabilir.

1.5.Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi

Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi YÖK'ün okul öncesi öğretmenliği lisans programında var olan ve seçmeli ders kategorisinde bulunan alan eğitimi dersidir. Bu dersin içeriğine bakıldığında, “müziğe ilişkin temel kavramlardan; ritimsel algının gelişimi, ses ve temponun gelişimi, ritimsel algı, ses ve tempo kavramlarının gelişim alanları ile ilişkisi, müzik eğitimi ortamı düzenleme, ritim, ses, tempo ve dans çalışmaları, yaratıcı hareket, dans ve müzikli öykü, Orff yaklaşımı ile; çalma, söyleme ve dinleme, dans-hareket, kendi müziğini oluşturabilme, kendini ifade edebilme, Orff çalgılarını kullanabilme, okul öncesi eğitim programına uygun müzik etkinlikleri planlayabilme, okul öncesi eğitim programına uygun müzik etkinliklerini uygulayabilme, okul öncesi eğitim programına uygun müzik etkinliklerinin değerlendirilmesi” konularını içermektedir (YÖK, 2022).

1.5.1. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi, C. Orff ve G. Keetman'ın 1920'lerde başlattığı sonraki süreçte ortak ürüne dönen çalışmalar doğrultusunda inşa edilmiştir. Bu pedagojinin özünde; doğal, yalın, ilkel yani elementer olan ile müzik yapabilme düşüncesi vardır ve pedagoji her bireyin doğuştan getirdiği yeteneğin bireyin kendisine özgü olduğunu düşünür. Bu bağlamda Orff-Schulwerk'de müzik ve hareket eğitimi ile amaçlanan başlı başına bir müzik eğitiminin varlığından ziyade önemsenen ana unsur insanın yetiştirilmesidir (Amerikan Orff-Schulwerk Merkezi, 2007)

Orff-Schulwerk'de geçen elementer kelimesi günümüzde artık kullanılmayan ‘elan’ sözcüğü ile bağlantılıdır (Jungmair, 1992). Elan kelimesinin kökenine bakıldığında; coşku, canlılık, yaratmak anlamlarını taşıdığı görülmektedir. Bu kelime elementer müzik yapma ile ilişkilendirildiğinde içten gelerek etkileşen, kendiliğinden oluşan gerçekleştirme süreci olarak ifade edilebilir.

Regner (1984)'e göre elementer müzik yapma insan ve müzik arasındaki orijinal buluşmayı destekler ve bu buluşmadaki müzikal hedef ile motivasyon, anlayış seviyesi ve

insani olgunluk bir ilişki içine girer. Böylelikle müzikal hedef, yaratıcı süreç aracılığı ile insan olmayı kapsayan elementer bir deneyime dönüşür.

Bastian, Orff-Schulwerk’de soyut terimlerin, notalama gibi sembolik aktarımların ve aynı zamanda kuramsal bilgilerin ortaya çıkabilmelerinden önce, müzikal düşünce kazanımlarının hareket ve şarkı aracılığı ile aynı zamanda çalgı çalarak bedensel kazanımlara eklenebilme gerekliliğine değinmektedir (Jungmair, 2002). Bu bağlamda Orff-Schulwerk’de müziğin, kavramlar ve kurallar yoluyla değil, doğaçlamaya ve yaratıcılığa dayalı müzikal deneyimler yoluyla öğrenildiği söylenebilir. Orff-Schulwerk sürecindeki doğaçlamalar çalgılar yoluyla insanın bedenini, hareketlerini keşfetmesi anında doğan ve kendini hareketle ifade etmeye dönüşebilen hareket doğaçlamalarını ve yaratıcılık süreçlerini içermektedir. Buradan hareketle Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi’nin içindeki yaratıcı ifadeler ve yaratıcılık süreçleri başlı başına zihinsel süreçleri içermenin yanında bedenin davranışlarında da bulunmaktadır bu noktada Orff-Schulwerk içindeki yaratıcı düşünce, yaratıcı ifade bilişsel, duyuşsal, bedensel alanlarda çok yönlü olarak görülebilir.

1.5.1.1. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi’nin Prensipleri

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi’nin bazı temel prensipleri bulunmaktadır. Bu temel prensipler altı madde ile ifade edilmektedir (Jungmair, 2003):

- “Oyunsu Süreç ile Birlikte ve Birbirinden Öğrenme”: Müzik ve hareket çalışmaları grup içinde gerçekleşmektedir. Bu prensipte birbirinden öğrenme veya akran öğrenmesi etkileşimli olarak süreç içinde oyunlarla sağlanır. Elementer bir ifade biçimi olarak oyun ve oynusu süreçler yaratıcı bir aktivitenin teşvik edicisidir.
- “Bireye ve Eyleme Yönelik Çok Boyutlu Çalışma”: Orff-Schulwerk’de müzik ve hareket birlikteliği insanı devinimsel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal boyutlarıyla içine alır ve bu süreç içindeki eylemlerle birey kendi yaratıcılığını keşfedebilir ve kullanabilir.
- “Hareket, Dil ve Müzik”: Orff-Schulwerk hareket, dil ve müzik birlikteliği insanın kendi iç ritmiyle birleşir ve bu sayede sanatsal bir ifade biçimine dönüşür. Bu

öğelerin birlikteliği Orff-Schulwerk'in müzik eğitiminde birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

- “Elementer Yaratıya Olanak Sağlayan Enstrümanlar”: Orff-Schulwerk'te kullanılan basit yapılı ritmik çalgılarla birlikte ksilofon, metalofon, glockenspiel gibi ezgisel çalgılar insanın içsel dürtülerini doğrudan sese ya da eyleme dönüştürebilmeye olanak sağlamaktadır. Bu çalgılar sayesinde grup içi ve bireysel olarak doğaçlamalar yaparak yaratıcı ifadeye olanak sağlamak mümkündür.
- “Doğaçlama”: Orff-Schulwerk'de doğaçlama insanın özünde var olanı müzik ve hareket aracılığı ile ifade edebilmenin, kendi yapabilirlik sınırlarını keşfedebilmenin ve kendi yeteneğini geliştirebilmenin ön koşulu olarak görülmektedir. Doğaçlama esnasında birey kendisini bir bilinmeyene attığından süreç boyunca hatalar yapabilse de yaratıcı buluşuna ve keşfine uygun teknik ve donanım doğrultusunda, kendisinin sanatsal yaratıcı ifadesini keşfedebilir.
- “Estetik Zenginleşme”: Uygulamalarda katılımcılar, bir konuyu basitçe gözlemleyerek estetik deneyimlerini artıracı süreçler içine girerler. Böylelikle katılımcılar hayal güçleri sayesinde, estetik ifade ve üretken düşünebilmeye giriş yaparak grupla ortak bir yaratıya veya ürüne varırlar (Jungmair, 2003).

Bir Orff-Schulwerk dersinin içinde yer alan bu prensipler hareket, dil ve müzik birlikteliğinde uygulanmaktadır. Bu süreçte konuşma-dil, şarkı söyleme ve çalgı çalma öğeleri ile bu öğelerin kombinasyonları da iç içe yer almaktadır.

1.5.1.2.Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nde Öğrenme Yolları

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nin öğrenme yolları; keşif ve deneyim, taklit, doğaçlama ve yaratmadır.

- Keşif ve Deneyim: Keşif ve deneyim bu pedagojinin anahtarı olarak ifade edilebilir. Müziğin elemanları (melodi, armoni, ritim, tını vb..) en basit biçimiyle önce keşfedilir ve sonrasında deneyim yolu ile yavaş yavaş ilerletilir. Bu esnada çalışılan mekân, beden ya da müziğin elemanları keşfedilebilir.
- Taklit: Öğrenmenin oldukça eski bir yolu olan taklit Orff Schulwerk'de model olabilmek adına, üretebilmek ve yaratabilmek için, önemlidir. Başlangıçta

öğretmen ya da eğitimci usta gibidir ve taklit edilir. Daha sonrasında öğretmenin ustalık rolü aşamalı olarak azalır.

- Doğaçlama: İnsanın doğasında getirdiği her yetenek elementer müzikte doğaçlamanın hareket noktası olabilir. Doğaçlama, belli bir birikim gerektirmektedir. Doğası gereği özgür bir yapıda olan doğaçlamanın temelinde oyun bulunur (Jungmair, 2002). Doğaçlamadaki amaç; özgür olabilmek ve bir şey yaratabilmektir.
- Yaratma: Orff-Schulwerk’de yaratma ya da yaratım hem bireysel hem de grupça olabilir fakat yaratıcılığı geliştiren en önemli unsur grup ortamının oluşturulabilmesidir. Grup içindeki yaratıcılığın birleştiriciliği bireylere kendi deneyim yelpazelerini genişletebilmeye fırsat yaratır (Sangiorgio, 2009-2010).
- Grup Etkinliği: Orff-Schulwerk’de bireyselliğe teşvik vardır ve birey kendini ifade etmenin yollarını müzik aracılığı ile arar. Fakat Schulwerk bireysel bir etkinlik değildir, her zaman grup etkinliği olarak gerçekleştirilir çünkü yapılan etkinliklerde hem katılımcıların hem de öğretmenin rolü sürekli yer değiştirmektedir ve bu sayede herkes üretime katkıda bulunabilir (Özevin, 2020).

1.5.1.3. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi’nde Konuşma ve Ritim

Konuşma ve ritim Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi’nin öğrenme alanları arasında yer almaktadır ve burada hedeflenen insanın doğuştan getirdiği bir özellik olarak konuşmayı ve konuşmanın ana unsurlarını müzik eğitime aktarabilmektir. Konuşmanın içerdiği artikülasyon ile ritmik, dinamik ve anlatım öğeleri Orff-Schulwerk’in müzik eğitiminde sanatsal bir malzeme olarak kullanılmaktadır (Kotzian, 2018).

Orff-Schulwerk çocuğun anadilinde bulunan ritmik özü önemli bir kaynak olarak görmekte ve çocuğun özünde var olan tekerlemeleri, bilmececi, sözcük oyunlarını ve şiirleri birçok müzikal ögenin keşfinde kullanmaktadır. Orff-Schulwerk’de çocuklar sıklıkla ritmik doğaçlamalar ile melodik alıştırılmaları kullanmaktadır. Bu alıştırılmaların bazıları şu şekildedir (Kotzian, 2018):

- Ritmik motifler yaratmak,
- Eko oyunları ile verilen ritimleri taklit etmek,

- Taklide dayalı ritmik egzersizlerin daha ileri bir formu olan ritmik kanonlar çalmak,
- Şarkılara ritmik ostinatolar ile eşlik etmek,
- Ritmik doğaçlamalar yapmak,
- Ritmik ve melodik rondolar çalmak,
- Ritmik ve melodik cümleleri soru-cevap oyunları aracılığı ile tamamlamak.

1.5.1.4. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nde Hareket ve Dans

Hareket ve dans Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nin öğrenme alanları arasında yer almaktadır ve amacı yalnızca teknik geliştirmek veya başlı başına dans formlarını öğretmekten-öğrenmekten daha çok çocuğun dans aracılığı ile kendisini ifade etmesine olanak sağlayabilmektir. Nitekim Nash (1978)'a göre hareket “Çocuğun sosyal dengelenmesi için bir çark” görevindedir.

Dans ve hareket eğitiminde hareket oyunları, şarkılı oyunlar ve danslar, halk dansları, yaratıcı dans, hareket eşliği alıştırımları vb. etkinlikler sıklıkla kullanılmaktadır. Dans eğitimi, etkinlikler boyunca farklı yörelerin, farklı kültürlerin, farklı dönemlerin müziğini, dansını, formsal yapısını, dramatik konusunu hareket kombinasyonları ile deneyimlemek için fırsat oluşturur. Tüm bunlar Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nde vazgeçilmez bileşenlerdir. Günther (2011)'in deyimi ile “...özgür, üretken, yaratıcı insan”ı aradığımızda hareket, dans ve yaratıcı dans büyük açılımlar sağlar (Özevin, 2020).

Orff-Schulwerk'de hareket ve dans ile sıklıkla geliştirilmeye çalışılan bedene yönelik farkındalık ve duyarlılaştırma çalışmalarıdır. Bu çalışmalar çeşitli şekillerde uygulanabilir, örneğin (Haselbach, 1978, akt. Kotzian, 2018);

- Dikkati vücudun çeşitli bölümlerine ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerine çekmek.
- Eğilme, kıvrılma, esneme, dönme gibi kas fonksiyonları üzerine farkındalık geliştirmek.
- Bedenin farklı pozisyonlarındaki denge, kontrol ve dayanıklılık duygusunu arttırmak.

- Dokunma duyusu aracılığı ile algılamayı arttırmak (örneğin odadaki zemine, nesnelere dokunarak yüzeylerini, formlarını, ısılarını vs hissetmek).
- Hareketin algılanması, hissedilmesi ve izlenim uyandırması için duyarlılığın artırılması ve hareketin fonksiyonları üzerine farkındalık geliştirmek.
- Kasların esnetilmesi, gevşetilmesi ve gerilimi aracılığıyla iyi bir duruş, akıcı ve uyumlu bedensel hareketler kazandırmaya çalışmak.

1.5.1.5. Yaratıcı Hareket ve Yaratıcı Dans

Yaratıcılık, farklı boyutlarda ele alınabilen geniş, karmaşık ve iç içe bir kavramdır. Yaratıcılığın içinde var olan hareket ve harekette yaratıcılık, yaratıcılığın farklı boyutlarına kıyasla güncel olarak araştırılmalarda yer bulmaktadır (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018).

Pollman (2017) yaratıcı hareketi, hareketler aracılığı ile yaratıcı öğrenmeyi ve keşfetmeyi teşvik eden; yaratıcı hareket etkinliklerini kullanan bir sanat formu olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda yaratıcı hareket boyunca birey tüm gelişim alanlarıyla aktif ve üreten bir konumda bulunur

Garcia, Plevin, ve Macagno (2018) yaratıcılık süreçleriyle ilişkili olarak harekette yaratıcılık süreçlerini tablo 1'deki gibi ele almaktadır:

Tablo 1. *Yaratıcılık ve Harekette Yaratıcılık Süreçleri*

Yaratıcılık Süreçleri	Harekette Yaratıcılık Süreçleri	Özellikleri
• Hazırlık	• Beden/Zihin Uyumu	• Bedenin aktifleştirilmesi. • Alıcı bilinç ile bedenden gelen mesajlara karşı duyarlılık geliştirme.

Tablo 1. *Yaratıcılık ve Hareketle Yaratıcılık Süreçleri (devamı)*

Yaratıcılık Süreçleri	Hareketle Yaratıcılık Süreçleri	Özellikleri
• Kuluçka	• Araştırma/Keşif	• Hareketleri akışına bırakmak.
• Aydınlanma	• Aydınlanma	• Birlik hissi varoluş ve eylemde bütünleştirme.
• Değerlendirme	• Birleştirme/Seçme İcra Etme/Sahneleme	• Önceden deneyimlenmiş hareketleri birleştirme ve bir form haline dönüştürme.

Yaratıcı dans; bireyin kişisel ifadesine olanak tanıyabilen bir dandır ve yaratıcı dansla bireyin kendi enstrümanı bedenidir. Yaratıcı dansın hedefi hareketler aracılığı ile iletişim sağlayabilmektedir ve bu süreçte doğru veya yanlış yoktur, öğrenilmesi gereken hareketler bulunmamaktadır (Özevin ve Bilen, 2011).

Yaratıcı dans hissetmek, anlamak ve iletişim kurmak için hareketi araç edinir ve çocuklar iletişim kurmaya ihtiyaç duyduklarında sıklıkla bedenlerini kullanarak hareket ederler. Çocuklar, bedenlerinin hareketi aracılığı ile ritmik düzeni; nefes, konuşma ve mırıldanma aracılığı ile de melodik-ezgisel biçimlendirmenin temel elementlerini deneyimleyerek kavrarlar (Yaprak Kotzian, 2018). Erken çocuklukta yaratıcı dans ile çocukların bedensel farkındalıkları artar ve dans yoluyla kendilerini ifade edebilirler.

1.5.1.6. Beden Dili ve Dansa İlişkin Öz-yeterlik

Beden dili sözsüz iletişim biçimidir ve birey hislerini, fikirlerini bu iletişim biçimi ile karşı tarafa iletir. Eğitimin yoğun bir iletişim süreci olduğu düşünüldüğünde beden dilinin etkin kullanımı önemli ve gereklidir. Nitekim Çalışkan ve Yeşil (2005) öğretmenlerin öğrencilerinin beden dili sinyallerini çözebilmesi ve kendisinin de bu dili bilinçli olarak kullanabilmesi gerekliliğine değinmektedir.

Tokinan Özevin ve Bilen (2010) öğretmen adaylarının iletişim kurma becerisini geliştirebilmek adına önemli olan dansın öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının dansla ilgili olarak kendilerini yeterli hissedebilecekleri bir öğrenme süreci yaşamalarının önemli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu durum öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı ile ilişkilidir. Nitekim bütün dans türlerinde bedeni tanımak ve onu nasıl kullanacağını bilmek mümkün olsa da profesyonel bir dansçı olmalarının beklenmediği öğretmenlerin bedenlerini tanımak ve bedenlerini birer iletişim aracı olarak kullanabilmelerinin, derslerinde de yaratıcı öğrenme ortamları oluşturabilmelerinin ve kendi yaşadıkları yaratıcı süreci öğrencilerine de yaşatabileceklerini ifade eden Tokinan Özevin ve Bilen (2010) dansın bu beklentiye karşılayacak en uygun alanlardan biri olduğunu belirtmektedir.

1.5.1.7. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'nde Çalgılar

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'ne göre her birey dünyaya kendi doğal enstrümanı ile gelir ve bu doğal enstrüman bireyin bedenidir. Beden eller ve ayaklar ile alkış yapma, yere vurma veya dize vurma, parmak şıklatma gibi çeşitli sesler üretilmesine aracılık etmektedir (Özevin, 2020). Bu sayede beden ile deneyimlenen ritmik yapılar daha sonrasında Orff çalgılarına da somut deneyimler ile aktarılabilir.

Orff-Schulwerk'in kullandığı çalgılar elementer yaratıya olanak sağlayarak teknik bir bilgiye ihtiyaç duymadan çalınabilirler. Bu çalgılar bireyin tecrübe edebildiği, deneyimler oluşturabildiği, doğaçlama sürecinde düşündüğü özgün fikirleri doğrudan aktarabildiği, bir ifade aracına dönüştürebildiği ve en sonunda da süreç içerisinde deneyimlediklerini bir ürüne, bir yaratıya dönüşmesine yardımcı olabilen çalgılardır. Günümüzde sıklıkla kullanılan Orff çalgılarının Carl Orff'un birçok fikri ve denemeleriyle ortaya çıktığı

görülmektedir. Orff-Schulwerk’de ritim çubuğu, büyük ve küçük ziller, çelik üçgen, kastanyet, marakas, çeşitli türlerdeki davullar, çanlar ve benzer çalgılar küçük ritim çalgıları arasında yer alır ve bu çalgılar ritmik ses üretiminde sıklıkla kullanılırlar. Bu çalgılarla birlikte melodik vurmali çalgılar perdeli küçük davul, büyük davul, timpani, barlı çalgılar ve akortlu bardaklar sık kullanılan çalgılar arasındadır. Barlı çalgılar; glockenspiel, metalofon, ksilofon, akortlu bardaklardır (Keller, 1974, akt. Özevin, 2020). Şekil 2’de Orff çalgılarının görseli yer almaktadır.



Şekil 2. Orff Çalgılarının Görseli

1.6.İlgili Araştırmalar

1.6.1. Erken çocukluk eğitiminde yaratıcılık konusunda yürütülen çalışmalar

Zachopoulou (2006), dört ve beş yaş aralığında 251 çocukla Yunanistan’da gerçekleştirdiği araştırmasını çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek 20 seanslık hareket etkinliklerden oluşan bir çalışma üzerine yapmıştır. Araştırmacı 10 hafta boyunca çocukların psiko-motor becerilerini destekleyecek bir beden eğitimi programı üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı bu deneysel araştırmanın ölçmesini “Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi” ile ön-test, son-test olarak gerçekleştirmiş ve çocukların akıcılık ve hayal gücü puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı derece artış olduğunu saptamıştır.

Karasulu Kavuncuoğlu (2019), yapmış olduğu araştırmasında 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayarak 92 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmada “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” kullanılmış ve araştırma sonucunda çocukların yaratıcılık ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Biasutti ve Habe (2020), çocuklarla yapmış oldukları araştırmada, dans doğaçlamasının öğretilmesinin ve dans doğaçlaması ile ilgili faktörlerin analizini yaparak çocuklarda motor becerilere ilişkin yaratıcılığın geliştirilmesi üzerine çalışmışlardır. Araştırmada nitel bir metodoloji kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar doğaçlama dans uygulamalarının çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde faydalı olduğuna dair farkındalık göstermişlerdir.

1.6.2. Erken çocukluk müzik eğitiminde yaratıcılık konusunda yürütülen çalışmalar

Aral, Akyol, Sığırtmaç (2006), yaptıkları çalışmada 5 ve 6 yaşında olan çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı yapılmış olan müzik eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Araştırma kapsamına alınan 40 çocuk deney ve kontrol grubunda incelenmiş ve araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-şekil Form A” ile toplanmış ve bu form her iki grupta yer alan çocuklara ön-test ve son-test uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara, üç ay boyunca haftada iki gün koşulu ile, Orff yaklaşımına dayalı bir müzik eğitimi verilmiş, kontrol grubunda olan çocuklara ise bir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın sonucunda, her iki grupta yer alan çocukların ön test ve son test yaratıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı, ancak grup ayrımı yapılmadığında ön-test ve son-test yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

1.6.3. Okul öncesi öğretmeni yetiştirmede müzik ve yaratıcılık konusunda yürütülen çalışmalar

Vannatta-Hall (2010) araştırmasında; müzik yöntemleri dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının, 15 hafta boyunca süren dersi tamamladıktan sonra, müzik öğretebilmedeki öz-yeterliğinde önemli bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç ile araştırmacı araştırmanın verilerini Kuzey Amerika’nın

güneydoğusundaki bir devlet üniversitesine devam eden 41 okul öncesi öğretmen adayından toplamıştır. Araştırmacı öğretmen adaylarının araştırma boyunca olan müzik deneyimlerini yaptığı anket ile ortaya koymuştur. Ayrıca “Müzik Öğretimi Öz-yeterlik Anketi” ve “Mikro Öğretim Öz-yeterlik” ölçeklerini de kullanarak öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarında istatistiksel açıdan önemli bir fark olduğunu saptamıştır. Araştırmacı bu sonuç ile adayların öz-yeterlik inançlarında en etkili kaynağın geçmiş müzik deneyimleri olduğunu göstermiş ve adaylardaki müzik öğretim güveni ile yeterliğini artırmada bir dönem boyunca yapılan müzik eğitiminin etkisini ortaya koymuştur.

Yılmaz (2011) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleri ile çalışmış ve araştırmada katılımcıların erken çocukluk eğitiminde yaratıcılığa ilişkin görüşlerini aynı zamanda bu görüşlerdeki farklılıkları saptamayı amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmanın sonucunda her bir katılımcıya ait yaratıcılık konusunda bağımsız tanımlamalar elde etse de katılımcıların tanımlamalarının bazı ortak düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, erken çocukluk döneminde yaratıcılığın önemli olduğunu ve aynı zamanda bu dönemde çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilecek etkinlikler planlayarak uyguladıklarını belirtirken bu süreçte pek çok engel olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu engellerin, sıklıkla okul yönetimi, öğretmen ve ebeveyn faktörlü olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde göze çarpan en önemli fark; sahada olan öğretmenlerin tersine sadece adayların yaratıcılığın önündeki engellerin üstesinden gelinmesine ilişkin önerilerde bulunması olmuştur.

Burak, Özmenteş, Seban (2015) yapmış oldukları çalışmada Orff-Schulwerk uygulamalarının okulöncesi öğretmen adaylarının müzik yeteneklerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerine olan etkilerini belirlemeyi amaçlayarak nitel ve nicel veri toplama tekniklerini kullanmışlardır. Araştırmanın nicel bölümü deneysel araştırma desenindedir. Gruplara ön test ve son test olarak “Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubunda bulunan katılımcıların araştırma sürecinde tutukları yansıtıcı günlükler özyeterliği etkileyen faktörler bakımından analiz edilmiştir. Araştırmanın deney uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarının müzik

yeteneklerine yönelik öz-yeterlikleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık saptanmazken araştırmanın nitel verileri öğretmen adaylarının uygulamalar boyunca öz-yeterliklerinin geliştiğini ortaya koymuştur.

Öztutgan (2018) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitime dair öz-yeterliklerini araştırmıştır. Araştırmacı örnekleminde öğrenimine aktif olarak devam eden ve müzik eğitimi dersini almış öğretmen adayları ile çalışarak 253 adaya “Müziksel Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonuçları, adayların müziksel öz-yeterliklerinde istatistiksel olarak farklılık olduğunu göstermiştir. Adayların öz-yeterlikleri, müzik etkinliklerinde öğrencileri motive etme yönünden yüksekken müzikal açıdan zamanı verimli kullanmaya ilişkin öz-yeterliklerinin düşük olduğunu saptamıştır.

Elaldı, Batdı ve Ölger (2020) çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, erken çocukluk döneminde verilen müzik eğitime ilişkin yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın nicel verilerini toplamak için erken çocuklukta eğitim veren 20 öğretmene, “Müzik Öz-yeterliği Anketi”ni ve aynı zamanda, bir devlet üniversitesinde, okul öncesi öğretmenliğinin 3. ve 4. Sınıfında olan adaylar arasından, “Müzik Eğitimi I-II” derslerini almış olma koşulu ile, toplam 84 adaya, dersin etkisine ilişkin anket uygulamışlardır. Araştırmanın nitel verilerini toplayabilmek için araştırmanın örnekleminde olan 9 okul öncesi öğretmeni ve 19 öğretmen adayına, müzik eğitimindeki yeterliklerine dair bilgi almayı amaçlayarak katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurtulmuştur. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin ve adayların, erken çocukluk döneminde olan çocuklara ilişkin müzik eğitimindeki becerilerinin yetersiz olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma modelinde, nicel ve nitel yöntem veya paradigmaların karması şeklinde bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir ve bu yöntemle araştırmacı, kullanacağı yaklaşımların güçlü taraflarını birleştirebilmektedir (Balcı, 2015). Bu araştırmada Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerine olan etkileri ile yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi ve bireysel deneyimleriyle etkileşimlerini incelemek amacıyla karma araştırma yöntemlerinden “açımlayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desenin uygulanmasında aşamalar bulunmaktadır. Öncelikle nicel aşamanın tasarlanma ve uygulanma süreci, daha sonra nicel sonuçları takip eden stratejilerin kullanılması, nitel aşamanın planlanması ve uygulanmasının ardından ilgili sonuçların yorumlanması aşamaları takip edilir (Creswell ve Clark, 2014).

Bu araştırmanın nicel boyutunda ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında, deney grubuna Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Gruplar deneye başlamadan önce ön-test ve deney sonunda ise son-test ile ölçülmüştür. Araştırmanın deneysel deseninin simgesel gösterimi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Araştırmanın Ön test Son test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi*

Gruplar		Ön-test		Son-test	
D	R ₁	O ₁	X	O ₃	
K	R ₂	O ₂		O ₄	

D: Programa katılan deney grubunu,

K: Kontrol grubunu,

R₁: “Erken Çocuklukta Ritim Dans ve Orff Eğitimi” dersini gönüllü olarak seçen öğretmen adaylarını,

R₂: “Erken Çocuklukta Ritim Dans ve Orff Eğitimi” dersini seçmeyen öğretmen adaylarını,

O₁ ve O₃: Deney grubunun ön-test, son-test ölçümlerini,

O₂ ve O₄: Kontrol grubunun ön-test, son-test ölçümlerini,

X: Deney grubuna uygulanan programı göstermektedir.

Nitel araştırmalarda yer alan adımlar, nicel çalışmalardaki kadar belirgin olmasa da (sıralı olması gerekmez), incelenecek fenomenin tanımlanması, çalışmaya katılanların belirlenmesi, hipotez üretimi (ya da problem sorularının üretilmesi), veri toplama, veri analizi, tartışma ve sonuç bölümleri izlenecek adımlardandır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmanın nitel bölümünde fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) bize tamamen yabancı olmayan ama tam olarak anlamını anlayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda fenomenolojinin uygun bir araştırma zemini sunduğunu belirtmektedir. Fenomenolojik araştırmalar önemi deneyime verir. Fenomenoloji çalışmalarında amaç, deneyimin somut koşullar altında açığa çıkarttığı anlamı ortaya koyabilmektir. Bu çalışmanın fenomeni; öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisinin boyutlarına ilişkin deneyim ve etkileşimlerine yöneliktir. Araştırmanın modeli Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Araştırma Modeli*

Grubun Adı	Deney Öncesi (Ön-test)	Deneyisel İşlemler (12 hafta*)	Deney Sonrası (Son-test)
Deney Grubu	“Beden dili ve dansa yönelik öz yeterlik değerlendirme formu”	Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının uygulaması	1.“Beden dili ve dansa yönelik öz-yeterlik değerlendirme formu” 2. Odak Grup Görüşmesi 3.Programa İlişkin Görüş Formu
Kontrol Grubu	“Beden dili ve dansa yönelik öz yeterlik değerlendirme formu”	(Deneyisel işlem yok)	1.“Beden dili ve dansa yönelik öz yeterlik değerlendirme formu”

*Eğitim iki ders saati toplam 12 hafta 25 saatlik deney süreci olarak gerçekleştirilmiştir.

3.1.1. Nicel Yöntem

Tablo 3’te belirtildiği üzere araştırmada hem deney hem kontrol grubu olarak farklı çalışma grupları yer almaktadır. Deneyisel işlem öncesinde her iki gruba da “Beden Dili ve Dansa Yönelik Öz Yeterlik Değerlendirme Formu” (EK-2) ön-test olarak uygulanmış öğretmen adaylarının beden dili ve dansa yönelik öz yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Uygulama sürecinin sonrasında yapılan tekrarlı ölçmeden elde edilen sonuçlar, grup içi ve gruplar arası ilişkiler göz önünde tutularak değerlendirilmiştir.

1.1.2. Nitel Yöntem

Araştırmanın nitel bölümünde, deney grubunda olan öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki deneyimlerine yönelik görüşleri, uygulamanın sonunda, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış “Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının Etkisine İlişkin Görüş Formu” aracılığı ile toplanmıştır.

Odak grup görüşmeleri, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkileşim ve deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bowling (2014) küçük bir grupta araştırmacı arasında yapılan görüşmelerde grup dinamiğinin etkisini kullanarak derinlemesine bilgi edinmenin ve düşünce üretiminin odak grup görüşmelerinde gerçekleşebildiğini ifade etmektedir.

Odak grup görüşmeleri kişilerin bilinçli, yarı bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptıkları davranışlardaki psikolojik ya da sosyokültürel özellikleri hakkında bilgi almayı, davranışlarındaki nedenleri öğrenmeyi amaçlar (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu araştırmada, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının grup dinamiklerini ve karşılıklı deneyimle etkileşim içerisinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin görüşlerini özgürce ifade etmelerini sağlayabilmek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Odak grup görüşmelerinde aynı veya benzer özelliklere sahip küçük gruplar bir araya gelerek moderatör ya da araştırmacı kanalıyla araştırmanın konusu tartışılmaktadır. Bu araştırmada, deney grubunda yer alan öğretmen adayları Beden Dili ve Dansa Yönelik Öz Yeterlik Formu ön-test, son-test puan farklarına göre yüksek puan alan 3, orta puan alan 3 ve düşük puan alan 3 öğretmen adayı olmak üzere 3 farklı gruba ayrılmışlardır. Araştırmacı odak grup görüşmelerinde moderatörlük yapmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplamda on bir öğretmen adayından oluşan 3 farklı grupta, 3 farklı oturumda, toplam sekiz sorudan oluşan sözlü formu (EK-4) uygulamıştır.

1.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın nicel boyutu evrenden belirlenmiş örneklem ile nitel boyutu ise çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan örneklem seçim yöntemleri aşağıdaki Tablo 4’te açıklanmıştır.

Tablo 4. *Araştırmada Kullanılan Örneklem Seçim Yöntemleri*

Araştırma Yöntemi	Örneklem Seçim Yöntemi
Nicel Boyut	Kolay Ulaşılabilir Durum
Nitel Boyut	Örnekleme
Odak Grup Görüşmesi	Amaçlı Örnekleme
	Ölçüt Örneklem

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmanın nicel boyutunda kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılan yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırma ilk planlamada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, araştırmanın amacına uygun olarak Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul öncesi Eğitimi lisans birinci ve ikinci sınıfa devam eden öğretmen adayları ile planlanmıştır. Araştırmanın uygulama kısmına 2020 Mart ayında başlanmış fakat dünya genelinde COVID-19 salgınının gerçekleşmesi ve kapanmanın yaşanmasından ötürü deneysel araştırma sürdürülememiştir. Bu sebepten araştırmanın ders dışı bırakılarak yüz yüze eğitime dönüldüğünde uygulamanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Yüz yüze eğitimin başladığı 2021-2022 eğitim yılında çalışmanın katılımcıları yenilenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın güncel çalışma grubuna 2021-2022 eğitim yılı, güz yarıyılında aktif öğrenciliği devam eden okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans ikinci sınıflar dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken öğretmen adaylarının daha önce Ritim, Dans ve Orff eğitimini içerik edinen herhangi bir müzik dersi almamış olmalarına dikkat edilmiştir.

Lisans ikinci sınıfa devam eden toplam 73 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu aday öğretmenlerin 3 tanesi yabancı uyrukludur ve araştırma verilerinde farklılık yaşamamak adına 3 öğretmen adayı araştırmada kapsam dışı bırakılmıştır. Toplam 70 öğretmen adayına araştırma süreci detaylarıyla anlatılmış her öğretmen adayına araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan “Araştırmaya Çağrı Metni” online platform aracılığı ile

gönderilmiştir. Gönüllülük esasına göre eğitime çağrı metnini yanıtlayan 34 öğretmen adayı deney grubuna seçilmiş fakat 5 aday öğretmen eğitim zamanı ile ders zamanında çakışma yaşadığı için araştırma kapsamına dahil olamamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın deney grubu (n=29) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın kontrol grubunu belirlemek için 41 öğretmen adayına ölçek gönderilmiş ve 29 öğretmen adayından geri dönüş alınmış, kontrol grubu (n=29) olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine ve Yaş Ortalamalarına Göre Dağılımları*

Cinsiyet	Deney Grubu		Yaş Ortalaması	Kontrol Grubu		Yaş Ortalaması	Toplam	
	n	%		n	%		n	%
Kadın	22	75.9		28	96.6		50	86.2
Erkek	7	24.1	20.4	1	3.4	20.7	8	13.8
Toplam	29	100		29	100		58	100

Çalışmaya 50’si kadın (%86,2), 8’i ise erkek (%13,8) olmak üzere toplam 58 öğretmen adayı dahil olmuştur. Deney grubunda 29, kontrol grubunda ise 29 öğretmen adayı yer almaktadır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının; 22’si kadın (%75,9), 7’si erkektir (%24,1). Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise; 28’i kadın (%96,6), 16’sı erkektir (%48,5). Deney grubunun yaş ortalaması 20.4 (n=29), kontrol grubunun yaş ortalaması 20.7’dir (n=29).

Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton (1990) amaçlı örneklemenin, incelenen konu hakkında zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumlar için, daha detaylı çalışma olanağı sunduğunu belirtmektedir. Amaçlı örnekleme ile araştırmacı kimlerin seçileceği konusuna kendi karar vererek araştırmanın amacına en uygun olanı örnekleme koyar (Akt. Balcı, 2015). Bu araştırmanın amaçlı örnekleminde deney grubunu oluşturan öğretmen adayları bulunmaktadır.

Araştırmada odak grup görüşmesi için katılımcılar ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel görüş, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumları çalışma imkânı sunmasıdır. Bu araştırmada BDVDİÖ Değerlendirme Formu ön-test, son-test puan farkları yüksek, orta ve düşük olarak belirlenen ve deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının odak grup görüşmesine katılması ölçüt olarak belirlenmiştir. Tablo 6’da odak grup görüşmelerine katılan öğretmen adaylarının bilgileri yer almaktadır.

Tablo 6. *Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğretmen Adayı Bilgileri*

Ön-test / Son-test Puan Farkı	Katılımcı	Cinsiyet	n	%
+40	K7	Kadın	5	55
+39	K24	Kadın		
+30	K9	Erkek		
+30	K14	Kadın		
+30	K23	Kadın		
+3	K11	Erkek	3	33
+2	K4	Kadın		
+2	K13	Kadın		
-5	K26	Kadın	3	33
-6	K25	Kadın		
-11	K1	Erkek		
			11	100

1.3. Veri Toplama Araçları

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programına katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi etkileşimlerini ve deneyimlerini, programın öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerine olan etkilerini inceleyen bu araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Bu araştırmanın nicel verilerini toplamak için Özevin (2008) tarafından geliştirilen BDVDİÖ Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için ise program sonrasında öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi etkileşim ve deneyimlerini ortaya koymak için araştırmacı tarafından hazırlanan odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinin analizleri yapılırken araştırmaya yönelik veri desteği sağlayabilmek adına öğretmen adaylarının yazdığı katılımcı günlükleri kullanılmıştır.

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının etkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve programa yönelik değerlendirme sorularını içeren “Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının Etkisine İlişkin Görüş Formu” programın bitiminde kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu; cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş, anne-baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, çocuk sahibi olma durumu, üniversite kazanma yılı ve yaratıcı çalışmalara katılım durumu gibi bilgileri belirlemeye yönelik soruları içermektedir (Ek-1).

1.3.2. “Beden Dili ve Dansa İlişkin Öz yeterlik Değerlendirme Formu”

Araştırmada öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerini saptayabilmek için BDVDİÖ Değerlendirme Formu (Ek-2) kullanılmıştır. Bu form, 2008 yılında Özevin tarafından öğretmen adayları için likert tipinde tasarlanan bir ölçme aracıdır. Ölçme aracında toplam 34 madde yer almaktadır. Ölçme aracının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,95 olarak saptanmıştır (Özevin, 2008).

*1.3.3. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak
hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programına Etkisine İlişkin Görüş
Formu*

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanan programın öğretmen adaylarının müzikal gelişimlerine, beden dili ve dansa yönelik öz yeterliklerine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Adayların programın içeriklerine ve uygulanmasına dair görüşlerini belirleyebilmeye, kişisel/mesleki gelişimlerine olan etkilerine yönelik soruları yer almaktadır. Görüş formunda açık uçlu toplam altı soru yer almaktadır (Ek-3).

1.3.4. Odak Grup Görüşme Formu

Araştırmanın deneysel (eğitim) uygulamasını oluşturan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi etkileşimlerini ve deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Deneysel işlem sonrasında öğretmen adaylarına uygulanan bu form yaratıcı düşünme boyutları; akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılaşma başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin kategoriye uygun deneyimlerini ve grup içi etkileşimlerini ortaya çıkarabilmek adına her alt başlıkta iki adet soru yer almaktadır (Ek-4)

Odak grup görüşme sorularını oluşturma sürecinde; ilgili alan yazın ve araştırmanın amaçlarına ilişkin olarak 11 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturularak nitel araştırma konusunda deneyimli; ikisi müzik eğitimi, biri okul öncesi eğitimi olmak üzere 3 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak odak grup görüşme formu 4 ana başlıkta toplam 7 sorudan oluşan son şeklini almıştır.

1.3.5. Katılımcı Günlükleri

Uygulamanın farklı boyutlarını keşfetmeye hizmet eden güçlü araçlardan biri olarak ifade edilen günlükler, kişinin kendini ve başkalarını tanıyabilmesi, başkalarına kendini tanıtmayı için etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Ekiz, 2006). Uygulama sürecinde her günün sonunda katılımcıların tuttuğu günlüklere grup içi ve bireysel deneyimlerini, duygu

durumlarını, grup ile olan etkileşimlerini yazmaları istenmiştir. Program sonunda tarihsel sıraya göre iletilen günlükler e-posta üzerinden toplanmış ve odak grup görüşmelerinde araştırmaya yönelik veri desteği sağlayabilmek adına araştırmacı tarafından incelenmiştir.

1.4. Veri Toplama Süreci

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının, okul öncesi eğitimi lisans ikinci sınıf öğretmen adaylarının, BDVDİÖ düzeylerine olan etkilerinin ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi ve bireysel deneyimle etkileşimlerinin incelenmesi amacıyla kişisel bilgi formu, ön-test, programın uygulanması, son-test, programı değerlendirme formu ve odak grup görüşme formu uygulanmıştır.

İlk olarak araştırmanın veri toplama sürecinde öğretmen adayları ile çalışma yapılabilmesi için EGE BAYEK’den gerekli izinler alınmıştır (Ek-5). Veri toplama aşaması öncesinde araştırmacı, Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı ile ilgili tüm ikinci sınıf okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına “Araştırmaya Çağrı Metni”ni online platform ile göndermiş ve online tanıtım toplantısı yapmıştır. Araştırmacı toplantıda, uygulayacağı programın özelliklerini ve amaçlarını, eğitime dair zaman planlamasını detaylarını açıklamıştır. Toplantı bitiminde eğitime katılmaya gönüllü olan öğretmen adayları eğitime katılmak istediklerini bireysel olarak araştırmacıya bildirmişlerdir. Eğitimin zaman planlaması örgün eğitimin dışında kalan gün ve saatlere göre düzenlenmiştir. Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi haftada bir gün olmak üzere toplam on iki hafta boyunca yirmi beş saat olarak uygulanmıştır. Araştırmacı, deney grubuna programı kendisi uygulamıştır.

1.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel aşamasında, araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarına onam formu ile kişisel bilgi formları uygulanmıştır. Bu form, Kasım 2021 tarihinde doldurulmuştur.

BDVDİÖ formu ile ilgili verilerin toplanmasında form, deney grubuna eğitim başlamadan önce Kasım 2021’in ilk haftası ve eğitim bitimi Ocak 2022’nin son haftası, kontrol

grubuna ise eğitim öncesini ve sonrasını takip eden aynı haftalar içerisinde, toplu halde uygulanmıştır. Formun uygulanması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

1.4.2. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi Temel Alarak Hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının Uygulanması

Araştırmanın uygulama süreci, okul öncesi eğitimi lisans ikinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarına verilen Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi Temel Alarak Hazırlanan Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programını kapsamaktadır.

Program, Kasım 2021 ve Ocak 2022 tarihleri arasında toplam 12 hafta boyunca, 25 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarına verilen programın içerikleri Orff-Schulwerk, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Pedagojisi'nin prensiplerine göre araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmacı bu programı burslu olarak kabul edildiği Avusturya Mozarteum Orff Enstitüsü yüksek öğrenimi boyunca aldığı eğitim sırasında hazırlamış, uygulanabilirliğini denemiş, öğretmenlerden aldığı geri bildirimler ile yeniden düzenlemiştir.

Program araştırma boyunca basamaklı etkinlikler doğrultusunda uygulanırken öğretmen adaylarının mekânda özgür ve aktif katılımcı olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte Orff-Schulwerk'in temel prensipleri süreç içerisinde bütüncül olarak ele alınmıştır. Jungmair (2003)'e göre bu prensipler; “oyunda birlikte ve birbirinden öğrenme, bireye ve eyleme yönelik çok boyutlu çalışma, bir bütün olarak hareket, dil ve müzik birlikteliği, elementer yaratıya olanak sağlayan çalgılar, doğaçlama riski ve estetik zenginleşme” şeklindedir. Araştırmanın etkinlikleri bu bağlamda oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Tablo 7’de uygulamanın devam ettiği 12 hafta boyunca deney grubuna uygulanan Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programına dair etkinlikler ve etkinliklerin içerikleri sunulmuştur.

Tablo 7. *Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının içerikleri*

Hafta ve Süre	Etkinliğin Adı	Etkinliğin İçeriği
1. Hafta (45+45)	ETKİNLİK 1: SALİBONANİ	• Erken çocuklukta koro ve ses çalışmaları. • Ses, Hareket ve Müzik Birlikteliği; Salibonani şarkısını hareket eşliği ile söyleme. • Salibonani şarkısının grup ile özgün ifadesini oluşturma ve sergileme.
2. Hafta (45+45)	ETKİNLİK 2: İSİMLERİN RİTMİ	• Erken çocukluk döneminde artikülasyon ve konuşma egzersizleri. • İsimlerin ritmik çalışmalarından kompozisyon oluşturma. • Ritmik kompozisyonları sergileme.
3. Hafta (45+45)	ETKİNLİK 3: KALEYDOSKOP	• Beden-mekân farkındalığı ve nefes egzersizleri. • Kaleydoskop görsellerini bireysel harekete dönüştürme ve dans varyasyonlarını deneyimleme. • Grupla deneyimlenen yaratıcı dans sürecini koreografiye taşıma ve sahneleme.

Tablo7. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının içerikleri (devamı)

Hafta ve Süre	Etkinliğin Adı	Etkinliğin İçeriği
4.Hafta (45+45)	ETKİNLİK 4: KALEYDOSKOP 2	• Enstrüman olarak bedeni kullanabilme ve denge: yaratıcı dans. • Mekânda seviyeleri kullanabilme. • Grupla deneyimlenen yaratıcı dans sürecini koreografiye taşıma ve sahneleme. • Müziğin içerdiği cümle uzunluklarını ve formlarını harekete dönüştürme. • Bedeni bir enstrüman olarak kullanabilme.
5.Hafta (45+45)	ETKİNLİK 5: MOHEVİS KALO	• Hareket repertuarı oluşturma ve sergileme. • Sözsüz bir hikâyeden yola çıkarak vokale dayalı sesler üretebilme. • Sözsüz bir hikâyeden yola çıkarak ritmik yaratımlar ve orkestrasyon çalışmaları. • Müzikli öykü oluşturma. • Bir ressamın sanat eserinden yola çıkarak hareket doğaçlamaları üretebilme ve sergileme.
6.Hafta (45+45)	ETKİNLİK 6: KORO KORO KORO	
7.Hafta (45+45)	ETKİNLİK 7: MİRO	

Tablo7. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının içerikleri (devamı)

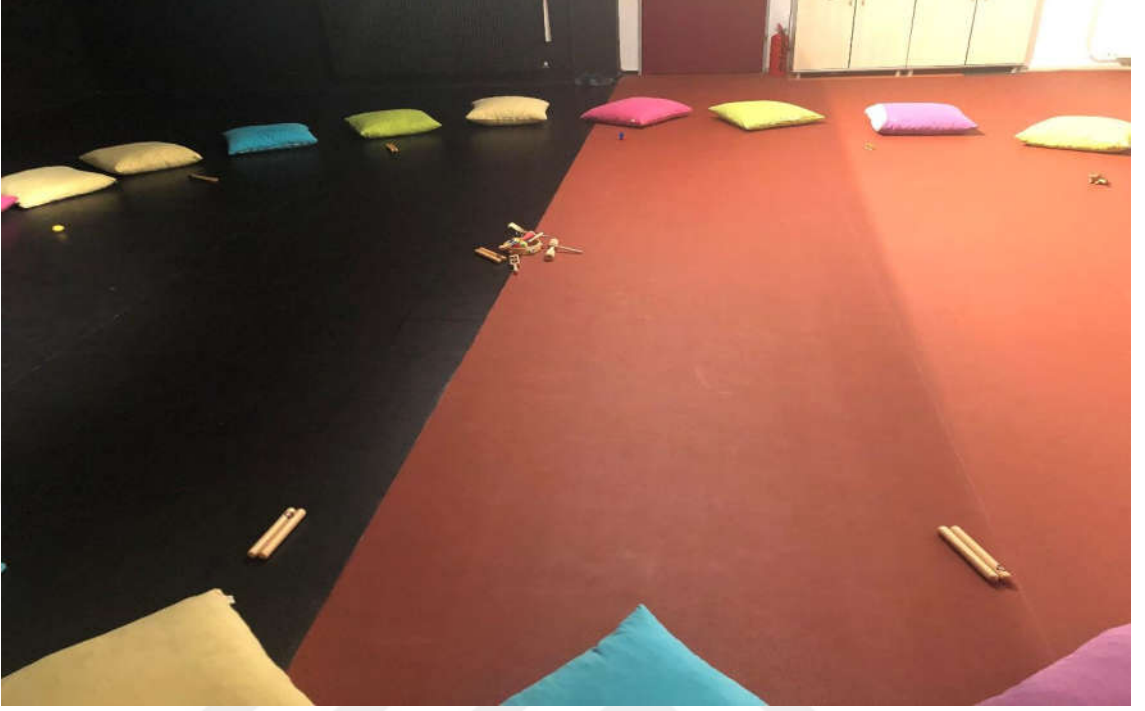
Hafta ve Süre	Etkinliğin Adı	Etkinliğin İçeriği
8.Hafta (45+45)	ETKİNLİK 8: ÇİZGİ FİLM SESLENDİRME	• Ses, hareket ve müzik birlikteliğini anlayabilme. • Orkestrasyon çalışmalarını sergileme. • Hikâyeden başlayan ritmik yaratım çalışmaları.
9.Hafta (45+45)	ETKİNLİK 9: TAYFALAR	• Müzikli öykü yaratabilme. • Tayfalar şarkısının gruplar ile özgün öyküsünü sergileme.
10.Hafta (45+45)	ETKİNLİK 10: YARATICI SESLER BEDENDE	• Dinletilen müziğin bireysel olarak görselleştirilmesi; grafik notasyon. • Bedeni bir enstrüman olarak kullanabilme • Bireysel deneyimlenen yaratıcı dans sürecini koreografiye taşıma ve sahneleme.
11.Hafta (45+45)	ETKİNLİK 11: MAKARA	• Artikülasyonu doğru kullanabilme ve ritmik hareket edebilme. • Orff-Schulwerk'in dil ve hareket öğelerini kullanarak hareket kanonu oluşturabilme.

Tablo7. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının içerikleri (devamı)

Hafta ve Süre	Etkinliğin Adı	Etkinliğin İçeriği
12.Hafta (45+45)	ETKİNLİK 12: HALK DANSI	• Müziğin içerdiği cümle uzunluklarını ve formlarını harekete dönüştürme. • Bedeni bir enstrüman olarak kullanabilme; hareket repertuarı oluşturma ve sergileme.

Tablo 7’de görülen her bir etkinlik oyunsu süreçlerle başlamaktadır. Etkinliklerin içerikleri hem bireysel hem de grup içi yaratıcı düşünme süreçlerini içeren aktiviteleri içermektedir. Her bir etkinlikte hareket ve dil birlikteliğinin ağırlık noktaları farklı olmakla beraber bütüncül olarak oluşturulmuştur. Uygulanan bazı etkinliklerde yaratıcılığa olanak sağlayabilecek elementer enstrümanlar kullanılmıştır (Fotoğraf 1-2). Her bir etkinliğin sonunda süreç içinde oluşturulmuş sunumlar grup içinde ya da bireysel olarak sahnelenmiştir. Sahnelemeler sonrasında tüm etkinliklerin ve sürecin akışı öğretmen adayları ile değerlendirilmiştir.

Tablo 7’de belirtilen etkinlikler, program içeriklerinin uygulanmasına uygun olabilecek, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yaratıcı Drama dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Fotoğraf 1 ve 2’de görüleceği gibi uygulama yapılan derslik ortamının zemini hareket ve dans etmeye elverişlidir, mekân ayakkabısız kullanılmaktadır. Uygulama mekânı, her ders öncesi öğretmen adayları sınıfa girmeden önce etkinliğe uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış, etkinlik süresince kullanılması planlanan enstrümanlar hazır bulundurulmuştur. Uygulama mekânında siyah zemin sunumların sergilendiği sahne alanı, turuncu zemin ise izleyicilerin oturduğu alan olarak kullanılmıştır.



Fotoğraf 1. Programının uygulandığı sınıf ortamı.



Fotoğraf 2. Programının uygulandığı sınıf ortamı ve enstrümanlar.

Orff-Schulwerk, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Pedagojisinin prensiplerinde yer alan Elementer yaratıya olanak sağlayan enstrümanlar; tek tonlar, ritim çubukları, marakaslar, guiro, el davulları, ksilofon, metalofon, çeşitli ziller program boyunca uygulama mekânında fotoğraf 2'deki gibi katılımcılarının kullanım tercihlerine göre hazır bulundurulmuştur.



Fotoğraf 3. Programın uygulanmasında grup çalışması anı.



Fotoğraf 4. Programın uygulanmasında grup çalışması anı.



Fotoğraf 5. Programın uygulanmasında grup çalışması anı.



Fotoğraf 6. Programının uygulanmasında sunum çalışması anı.

Programın sonunda öğretmen adaylarına katılım belgesi verilmiştir (Ek-7).

1.4.3. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel aşamasının ilk basamağı olan Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitiminin Etkisine İlişkin Görüş Formu ile ilgili verilerin toplanmasında, 6 sorudan oluşan form, 12 haftalık deney sürecinin bitiminde, Ocak 2022, deney grubuna toplu halde uygulanmıştır. Form öğretmen adaylarına yazılı olarak uygulanmış ve uygulama yaklaşık yirmi beş dakika sürmüştür.

Araştırmanın nitel aşamasının ikinci basamağı olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi ve bireysel deneyimle etkileşimlerinin incelenmesine ilişkin verilerin toplanmasında, 7 sorudan oluşan odak grup görüşme formu, “Beden Dili ve Dansa İlişkin Öz yeterlik Değerlendirme Formu” analiz sonuçlarına göre, program sonrasında, uygulanmıştır. Beden Dili ve Dansa İlişkin Öz-yeterlik Değerlendirme Formu ön test-son test analiz sonuçları puan farkı bazında yüksek, orta, düşük şeklinde gruplandırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre her gruptan 3 öğretmen adayı olmak üzere toplam on bir öğretmen adayı ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Deney grubu öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmeleri 3 farklı oturumda yaklaşık olarak 140 dakika sürmüş, görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, online platformda kameralı olarak öğretmen adayları için uygun olan zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, odak grup görüşmelerinde moderatörlük yapmış, yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formunu kullanarak öğretmen adaylarına açık uçlu sorular sormuştur.

1.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Tablo 8’de araştırmanın alt problemlerine ilişkin kullanılan yöntemler belirtilmiştir.

Tablo 8. *Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Kullanılan Analiz Yöntemleri*

Alt Problemler	Analiz Yöntemleri
1. Deney ve Kontrol grubunu oluşturan öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeyleri ön test-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?	1. İki faktörlü varyans analizi

Tablo 8. *Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Kullanılan Analiz Yöntemleri*
(devamı)

Alt Problemler	Analiz Yöntemleri
2. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak oluşturulan Ritim, Dans ve Orff Programı'na katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünme becerisinin; akıcılık, esneklik, özgünlük, ayrıştırılma boyutuna ilişkin grup içi ve bireysel deneyimleriyle etkileşimleri nasıldır?	2.İçerik Analizi
3. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak oluşturulan Ritim, Dans ve Orff Programı'nın etkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?	3.Betimsel Analiz

Tablo 8'de özetlenen araştırmanın alt problemlerine dair kullanılan veri analizi yöntemleri ve süreçler başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel Veri Analizi

Bu çalışmada BDVDİÖ Değerlendirme Formu ile ön-test, son-test modeli yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni; Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı, bağımlı değişkeni ise BDVDİÖ Değerlendirme Formu puanlarıdır. Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir seviyede farklılaşma olup olmadığını saptayabilmek amacıyla, ikiden fazla grup ortalamasını karşılaştırabilmek adına, Mix ANOVA uygulanmıştır.

Mix ANOVA'nın güvenilir sonuçlar verebilmesi için bağımlı değişkene ait en az aralık ölçeğindeki veriler her bir alt grup içinde normal dağılım özellikleri taşıması gerekmektedir. Araştırmanın örneklemi 30'un üzerinde olduğunda Kolmogrov-Smirnov test sonuçlarının $p>.05$ değerini sağlaması gerekir. Kolmogrov-Smirnov testi, eldeki verilerin tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uygun olup olmadığını sınaama esasına dayanır ve p değerinin 0.05'ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2016). Beden Dili ve Dansa İlişkin Öz-Yeterlik Değerlendirme Ölçeğinin normallik dağılımları tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. BDVDİÖ Düzeyleri Ölçeğinin Normallik Dağılımları

	Test	N	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov	p
BDVDİÖ Ölçeği	Ön Test	58	-.43	-.46	.07	.20*
	Son Test	58	-.79	-.15	.13	.01

* $p>.05$

BDVDİÖ Değerlendirme ölçeğinin ($K_{S58} = .07$) Kolmogorov-Smirnov normallik testi değerleri incelendiğinde bu ölçeğe ilişkin ön-test verilerinin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir ($p>.05$).

İki yönlü varyans analizi yapılabilmesi için, birden fazla grupta yapılan her bir ölçümde, grupların varyansları homojen olmalıdır. Grupların varyansları arasında homojenliğe bakabilmek adına Levene Testi yapılmıştır.

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubunun BDVDİÖ Düzeyleri Ön-test ve Son-testlerine ilişkin Levene Testi Sonuçları*

Testler	F	df1	df2	Sig.
Ön-test	.054	1	56	.81*
Son-test	6.487	1	56	.11

* $p > .05$

Tablo 10’da yer alan Levene testi sonuçlarına göre grupların BDVDİÖ ön-test, son-test puanlarının arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç araştırmadaki deney ve kontrol grubunun BDVDİÖ ön-test, son-test puanlarının varyanslarının eşit olduğunu göstermektedir.

Mix ANOVA’dan güvenilir sonuçlar elde edebilmek adına, ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı bir farkın olmaması koşulunun sağlanmış olması gerekmektedir. Deney ve kontrol grubunun BDVDİÖ düzeyleri ön-test ve son-test puanlarının kovaryansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test eden Box’s Test of M testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Grubunun BDVDİÖ Düzeyleri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Matrislerinin Eşitlik Testi Sonuçları*

Box’s M	3.65
F	1.17
df1	3
df2	564480.00
Sig.*	.31

* $p > .05$

Tablo 11’deki sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun BDVDİÖ düzeyleri ön-test ve son-test puanlarının kovaryansları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3.5.2. Nitel Veri Analizi

Bu araştırmada odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanan verilerin analizi için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmalarının veri analizleri yapılırken amaç, kişilerin deneyimlerini ve deneyimlere dair anlamları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda içerik analizi yapılırken verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılmasına gayret edilir. Çalışma kapsamında ortaya çıkan temalar ve örüntülerden elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanır (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Nitel araştırmaların veri analizleri şu sırayı izler; verilerin hazırlanıp organize edilmesi, kodlanması ve kodların bir araya getirilerek temalara indirgenmesi tamamlandıktan sonra veriler şekiller, tablolar veya bir tartışma şeklinde sunulur (Creswell, 2015). Araştırmanın nitel boyutunda var olan verilerin analizini yapmadan önce  ğretmen adaylarının  ğitim süresince yaratıcı düşünme becerilerine yönelik deneyimleri üzerine odaklanılarak adayların yaratıcı düşünme becerilerine dair grup içi etkileşimlerine ağırlık verilmiştir. Daha sonra araştırmada elde edilen veriler tematik analiz ve içerik analizi doğrultusunda incelenmiştir. Tematik analiz, elde edilen verilerdeki temaların belirlenebilmesi, analiz edilebilmesi ve raporlanabilmesi için kullanılan bir yöntemdir. (Boyatzis, 1998).

Bu araştırmada öncelikle görüşmelerden elde edilen video kayıtları yazıya aktarılmış daha sonrasında yazıya aktarılan veriler için MAXQDA (2022) programı kullanılmıştır. MAXQDA programından elde edilen analizlere göre veriler daha sistematik bir şekilde çözümlenebilmektedir (Kuckartz ve R diker, 2019). MAXQDA programında incelenen veriler için tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiş ve bu doğrultuda veriler pek çok kez okunmuş bu sayede ilk kodlar oluşturulmuştur. Birbiri ile ilişkili kodlar temalar altında toplanarak isimlendirilmiştir. Sonrasında elde edilen temalar anlaşılır bir dille ifade edilmiştir. Son aşamada araştırmacı, edindiği bulgulara anlam kazandırabilmek adına bulguları tümüyle yorumlayarak görsellerle desteklemiştir. Tablo 12’de araştırma verilerinden oluşturulmuş kodlama  rneği yer almaktadır.

Tablo 12. *Veri Analiz Sürecinde Kodlama Örneği*

Soru: Ritim, Dans ve Orff Eğitimi’nde anlık olarak ritme ve harekete dayalı fikir ve çözüm üretme sürecinde ya da durumlarında grup içinde nasıldınız?

Tema	Kategori	Kod	Ham Veri	Araştırmacının Yorumu
Öğretmen Adaylarının Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı Deneyimleri	Öğretmen adaylarının grup çalışmalarını da yaşadığı sorunlar	Fikir Çatışması	“Benim dediğimi yapacaksak yani neden böyle bir şey yapıyoruz herkesin içinden gelen şeyi ortaya koyması lazım yani. İlk başta evet şöyle böyle yapalım diyoruz ama sonra kimse fikir atmadığı için bir otorite olarak ortaya koyuyoruz kendimizi ama ondan sonra da o kadar fikir karmaşası oluyor ki benim olduğum grupta hepsinde neredeyse son anda yetiştirdi bir şeylerini hatırlıyorum.”	Öğretmen adayı grup çalışmalarında herkesin yeni bir fikir ortaya koymasını beklemektedir. Grup içinde her bireyden yeni fikirlerin çıkması sonucunda grup içindeki otoriteye göre karar alındığını bu durumunun ise fikir çatışmasına yol açtığını belirtmektedir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nin Etkisine İlişkin Görüş Formu ile toplanan veriler için betimsel analiz yapılmıştır. Bu analiz yönteminde, görüşülen ya da gözlenen kişilerin düşüncelerini doğrudan yansıtabilmek amacıyla sıklıkla alıntılara yer verilir. Bu analiz yönteminden elde edilen veriler, öncelikle aşamalı ve net bir biçimde tanımlanır, daha sonrasında yapılan tanımlamalar açıklanarak ifade edilir. Bu bağlamda araştırma neden ve sonuç ilişkileri bakımından incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.5.2.1. Nitel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Arastaman, Öztürk-Fidan ve Fidan (2018), nitel araştırmaların öznellik boyutunun yüksek olduğunu ve genellenebilme boyutunun düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması zor olabilir.

Araştırmada, nitel verilerin geçerlik ve güvenirliliklerini sağlamak adına görüşme sorularının hazırlanmasında araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı kalınarak ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiştir. İncelenen ilgili alan yazın doğrultusunda oluşturulan görüşme soruları okul öncesi eğitimi ve müzik eğitimi alan uzmanlarının görüşüne sunulularak yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutlarını içermesi ile ilgili düzenlemeler yapılmış ve daha sonrasında araştırmada kullanılmıştır.

Bu araştırmada, nitel veriler raporlanırken araştırmacının öznel fikir ve ifadelerine yer verilmeyerek odak grup görüşmeleri öğretmen adaylarının ifadeleriyle ve sık sık doğrudan alıntılar kullanılarak olduğu gibi aktarılmıştır. Ayrıca, araştırma bulguları raporlandıktan sonra, deney grubu öğretmen adaylarının uygulama süreci boyunca (12 hafta) yazdıkları katılımcı günlükleri ile de teyit edilerek kendi görüşleri olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.6. Araştırmacının Rolü

Patton (2014), araştırmacının inanılabilirliğinin sağlanması için araştırma raporunda bazı sorular hakkında bilgi verilmesini önermektedir. Bu sorular: Araştırmacı hangi deneyim, eğitim ve bakış açılarını alana getirmektedir? Araştırmayı kim, hangi şartlarda maddi olarak desteklemektedir? Araştırmacı, araştırma alanına giriş iznini nasıl almıştır? Araştırmacı, araştırma konusuna ve araştırma alanına hangi ön bilgileri getirmiştir? Bu

soruların yanıtları ile araştırmacı sunduğu verilere ve ortaya koyduğu yorumlara nasıl ulaşabildiğini okuyucuya sunar (Merriam, 2013).

Bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı, Türkiye’de bir devlet okulunda müzik öğretmenini olarak 11 yıldır görev yapmaktadır ve yüksek lisans eğitimini, müzik eğitimi bölümünde, 2017 senesinde okul öncesi öğretmenlerinin müzik yeterliklerini konu alan tez çalışması ile tamamlamıştır. Araştırmacı hem yüksek lisans süresince hem de eğitimlik ve öğretmenlik deneyimlerinde erken çocukluk müzik eğitimine ilişkin çalışmalar yapmış, projelerde yer almıştır.

Bu araştırmada araştırmacının rolü, 10 yıllık Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket eğitmenliği deneyimi ile Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitim programını oluşturarak bu programı yürütmektir.

Araştırmacı 25 saatlik uygulama süreci eğitiminin planlamasını ve uygulamasını, 2018-2019 akademik yılında, Mozarteum Üniversitesi Orff Enstitüsü “Post Graduate Advance Studies-Music and Dance Education” Programı kapsamında aldığı yüksek öğrenim doğrultusunda gerçekleştirmiştir (Ek-6).

Araştırmacı, araştırma sürecinde toplanan verilerin ve alınan video kayıtlarının kullanımının yalnızca araştırma ile sınırlı kalacağını ve kişisel verilerin farklı kişilerle paylaşılmayacağını ifade ederek katılımcıların araştırmacıya güvenmesi hedeflenmiş ve katılımcılardan sözlü ve yazılı teyit almıştır.

Araştırmacı uzman müzik eğitmeni rolü ile araştırma konusuna ilişkin literatürü derinlemesine tarama, yarı yapılandırılmış görüşme formlarını hazırlama, çalışma grubu ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirme, verilerin analizi ile ilgili nesnel olarak bilgi toplama ve araştırma kapsamında elde edilen verileri yorumlama rollerini üstlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma çerçevesinde yapılan analizlerden elde edilen bulgular bulunmaktadır. Karma yöntemle yürütülen araştırma süresince elde edilen verilerin analiz sonucuna göre elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda önce nicel ve sonrasında nitel verilerden elde edilen bulgular olmak üzere başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deney grubundaki öğretmen adaylarına Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı öncesinde ve sonrasında ön-test ve son-test olarak uygulanan; kontrol grubundaki öğretmen adaylarına ön-test ve son-test olarak uygulanan BDVDİÖ Değerlendirme Ölçeği puanları için yapılan analiz bulguları sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde “Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeyleri ön-test, son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

İki faktörlü bir karışık desen ya da split-plot desen olarak da tanımlanabilen ön-test, son-test kontrol gruplu desenlerde deneysel işlemin etkisini sınamak amacıyla farklı veri analizleri önerilmektedir. Önerilen analizlerden biri, grupların fark puanları arasındaki farkın anlamlılığı için tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için (Mix ANOVA) iki faktörlü varyans analizidir (Büyüköztürk, 2009). Mix ANOVA testi ile Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının uygulandığı deney grubu öğretmen adayları ile bu eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerine ilişkin ön-test, son-test puanları karşılaştırılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerini belirlemeye yönelik olarak tekrarlı ölçümlerle, deney (n=29) ve kontrol (n=29) grubuna uygulanan ölçeğin betimsel istatistikleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. BDVDİÖ Düzeyleri Ölçeğinin Betimsel İstatistik Tablosu

Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Min.	Max.	Genişlik
Ön-test	Deney	29	107.63	13.20	109.50	78	137	59
	Kontrol	29						
Son-test	Deney	29	114.77	14.51	118	78	134	56
	Kontrol	29						

BDVDİÖ düzeyleri ölçeğinden alınan ön-teste ait en yüksek puan 137 en düşük puan ise 78'dir. Ölçekten alınan son-test ait en yüksek puan 134 en düşük puan ise 78'dir. Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun BDVDİÖ Düzeyleri Ön-test, Son-test Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön-test			Son-test		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	29	106.55	13.29	29	120.17	11.01
Kontrol	29	108.72	13.25	29	109.37	15.73

Tablo 14 incelendiğinde, Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'ni temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi BDVDİÖ düzeyleri ortalama puanı 106.55 iken, bu değer uygulama sonrasında 120.17 olmuştur. Kontrol grubu öğretmen adaylarının aynı ortalama puanları sırasıyla 108.72 ve 109.37'dir. Ortalama puanlar dikkate alındığında deney grubundaki öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerinde olumlu bir yönde değişim izlendiği söylenebilirken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerinde bir değişim olmadığı söylenebilir.

Uygulanan programın deney grubunda olan öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerini artırmadaki etkisini istatistiksel olarak ölçebilmek adına her iki ölçümden alınan puanlar, karışık desenler için (split-plot) iki faktörlü varyans analizi (Mix ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun BDVDİÖ Düzeylerine dair Mix ANOVA Sonuçları

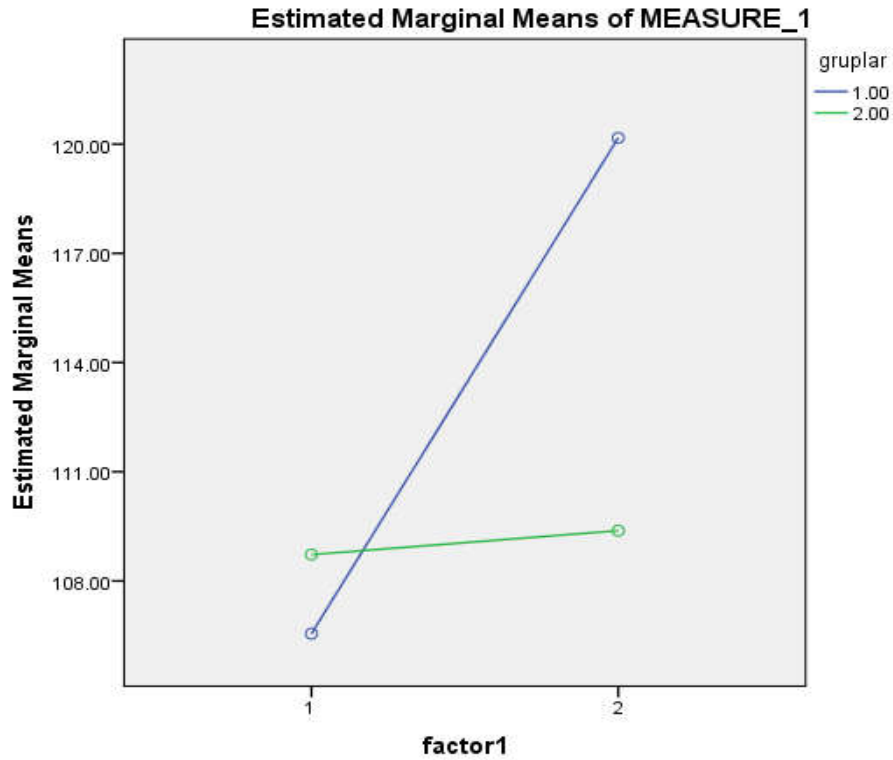
Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	η^2
Gruplar Arası						
Gruplar (D-K)	1434568.96	1	1434568.96	55.45	.00*	.99
Hata	14486.24	56	258.68			
Gruplar İçi						
Ön Test ve Son Test	1477.55	1	1477.55	14.50	.00*	.20
Ön Test ve Son Test*Gruplar	1218.75	1	1218.75	11.96	.00*	.17
Hata	5705.69	56	101.88			

* $p < .05$

Tablo 15'te gösterildiği üzere deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının, BDVDİÖ düzeyleri ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{1-56}=55.45$; $p < .05$, $\eta^2 = .99$).

Karışık desenlerde uygulanan program ya da eğitimin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığına Grup*Ölçüm ortak etkisine bakılarak karar verilir (Büyüköztürk, 2009). Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı uygulanan deney grubunda olmanın, BDVDİÖ test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, grup-ölçüm etkisi, deney grubunun puan artışının, kontrol grubuna göre anlamlı derecede fazla olduğunu göstermiştir ($F_{1-56}=11.96$; $p < .05$, $\eta^2 = .17$). Bir başka deyişle araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan programın öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubuna ait “Beden Dili ve Dansa İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği” ön-test, son-test puanları şekil 5'te karşılaştırılmıştır.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun BDVDİÖ Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Şekil 3'te deney grubu için 1, kontrol grubu için 2 kodlaması yapılmıştır. Şekil 3'ten anlaşıldığı üzere deney ve kontrol grubunun BDVDİÖ ölçeğinin ön-test puan ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun ön-test puanlarının deney grubuna göre az bir farkla yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun son-test puan ortalamaları incelendiğinde ise kontrol grubunun son test puan ortalamalarında belirgin bir artış gözlenmezken deney grubunun son-test puan ortalamasının anlamlı ölçüde artış gösterdiği görülmektedir. Bir başka deyişle adayların son-test puan ortalamalarına bakıldığında, ortalamaların deney grubunun lehine olacak şekilde farklılaştığı söylenebilir.

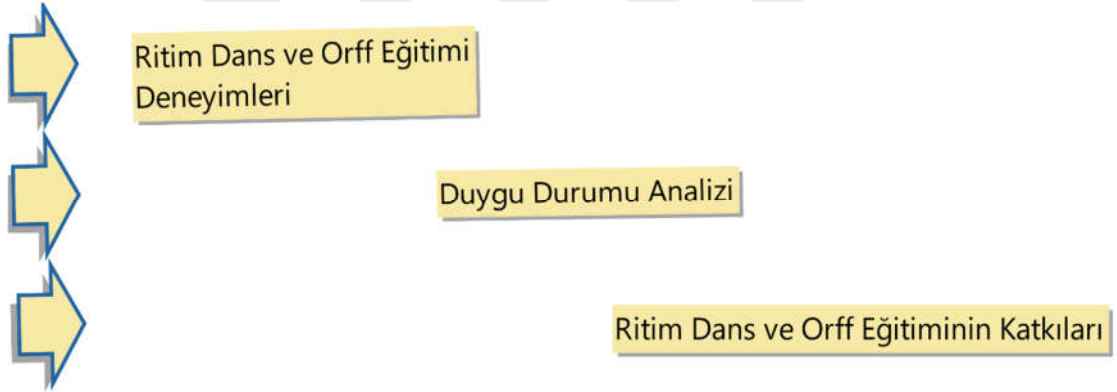
4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının, program süresince yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin grup içi deneyimleriyle etkileşimlerini ortaya çıkarmak için yapılan odak grup görüşmelerinin, programa dair görüşlerini belirlemek

amacıyla Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın Etkisine Yönelik Görüş Formu'nun analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan bulgular detaylı olarak sunulmuştur.

4.2.1. İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olan Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'na katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin bireysel deneyimleri ve grup içi deneyimleriyle etkileşimleri nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın bu sorusuna yanıt aramak için odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler 3 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; öğretmen adaylarının Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı deneyimleri, programa dair duygu durumu analizleri ve programın katkıları şeklindedir. Bu temalar Şekil 6'da gösterilmiştir.



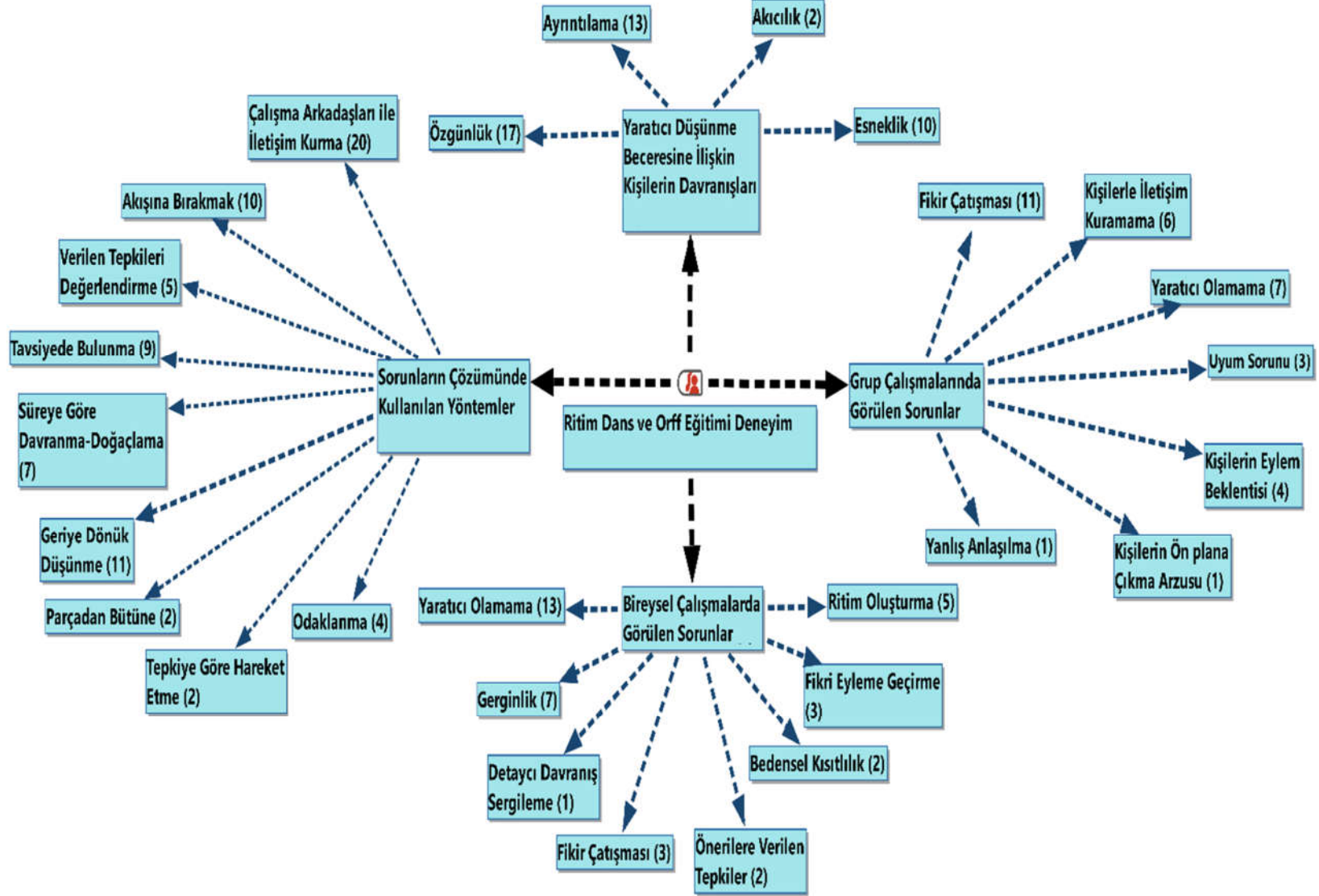
Şekil 4. Temaların Gösterimi.

4.2.1.1. Öğretmen Adaylarının Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı Deneyimleri.

Odak grup görüşmelerindeki verilerden elde edilen ilk tema öğretmen adaylarının “Ritim Dans ve Orff Eğitimi Deneyimleri”dir. Bu temaya ilişkin 4 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisine ilişkin davranışları,

bireysel çalışmalarda yaşadığı sorunlar, grup çalışmalarında yaşadığı sorunlar ve adayların bu sorunların çözümünde kullandıkları yöntemler şeklindedir.





Şekil 5. Öğretmen adaylarının Ritim Dans ve Orff Eğitimi Deneyimi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi

4.2.1.1.1. Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Öğretmen Adaylarının Davranışları.

Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Davranışlar kategorisinde öğretmen adaylarının görüş (13) bildirdikleri diğer kod “ayrıntılama” olmuştur. Öğretmen adayları program süresince kendilerine verilen ritmik ya da hareket üretmeye dayalı görevlerde fikirlerini etkinliklerin başında yapılan ısınma çalışmalarında yer alan ritmik formlar veya harekete dayalı çalışmalardan esinlenerek genişletmeye gayret gösterdiklerinden bahsetmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

K23: “... bizi ne mutlu edebilir. Ben ne çıkabilirim diye düşünmüştüm. Ve bu süreçte de hep bunun gibi düşünerek düşüncelerimi yola çıkarttım.”

K24: “Diyordum ki mükemmel yapmalısın, bir şeyler ortaya çıkarmalısın gibisinden yani buna göre düşünüyordum. Mesela bir yerden yola çıkıyordum. Sonra diyordum ki hayır bu olmaz, daha iyisi, daha iyisi, şöyle yapmalıyım, böyle yapmalıyım diye”

K25: “... daha çok geçmiş deneyimlerime bakmaya çalışıyordum. Hocanın bize söyledikleriyle fikrim nasıl kombinlenebilir diye düşünüyordum. Hareket ve ritimleri sırayla yaptığımız için kendi bulduğum şeye bir de arkadaşlarıma bakıyordum. İşte onların yaptığıyla nasıl uygulayabilirim, ona nasıl bir şey ekleyebilirim.”

Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Davranışlar kategorisinde öğretmen adaylarının görüş (10) bildirdikleri bir diğer kod “esnekliktir”. Öğretmen adayları programın uygulanma süresince karşılaştıkları farklı durum ve görevlerin bakış açılarını değiştirdiğini, kendileri için en uygun olduğuna inandığı davranışı sergilediklerini bildirmişlerdir. Grup çalışmalarında Konuya ilişkin öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

K23: “Sürecimize çok ters bir fikir geldiyse de tamam bunu da alalım diyorduk fakat sonrasında o zaten absürde oluyordu o süreç içerisinde, kendi kendisine. Çünkü onun bir çerçevesi oluyordu zaten bizim çıkartacağımız ürünü.”

K13: “Eğer hareketini yapamadığımız biri oluyorsa yeni hareket üretiyorduk grupça yine”

Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Davranışlar kategorisinde öğretmen adaylarının görüş bildirdikleri (2) son kod “akıcılık” olmuştur. Öğretmen adayları program boyunca yapılan ritim, dans ve hareket çalışmalarında kendilerini zorlayarak istedikleri sonucu

ortaya koyabildiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

K7: “Deniyordum açıkçası ve tek başıma kaldığımda çok daha farklı hareketler yapabildiğimi görüyordum her derste. Keşfettiğim hareketlere bir şeyler katarak farklı hareketler buluyordum.”

4.2.1.1.2. Öğretmen Adaylarının Bireysel Çalışmalarında Yaşadıkları Sorunlar.

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı Deneyimleri teması altında elde edilen diğer bir kategori program boyunca öğretmen adaylarının bireysel çalışmalarında yaratıcı düşünme becerisine ilişkin yaşadıkları sorunlar olmuştur. Öğretmen adaylarının bireysel çalışmalarında yaşadıkları sorunlar altında 8 kod elde edilmiştir. Bu kodlar; yaratıcı olamama, gerginlik, ritim oluşturma, fikri eyleme geçirme, fikir çatışması, önerilenlere verilen tepkiler, bedensel kısıtlılık, detaycı davranış sergilemedir.

Öğretmen adaylarının bireysel çalışmalarında yaşadıkları sorunlar kategorisi altında adaylar “yaratıcı olamama” (13) ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları program boyunca ritim, dans ve hareket çalışmalarında karşılaştıkları görev ve durumlara bireysel olarak hem fikir üretebilmede hem de çözüm üretebilmede bazı sorunlar yaşadıklarını aktarmışlardır. Bazı öğretmen adaylarının hareket üretmede zorlandığı görülürken bazı öğretmen adayları ritim üretmede daha çok zorlandığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

K25: “Yeni bir hareket üretmek ve bunu sergilemek daha zordu benim için problem yaşıyordum. Hatta bir seferinde hiç bulamamıştım ama herkes bulmuştu.”

K9: “Ritimde çok sınırlıydım. Tekrara düşüyordum açıkçası.”

Öğretmen adaylarının bireysel çalışmalarında yaşadıkları sorunlar kategorisinde öğretmen adaylarının görüş bildirdikleri bir diğer kod “gerginlik” (7) olmuştur. Öğretmen adayları program boyunca fikir üretememenin kendilerini gergin ve tedirgin hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

K9: “İlk başta biraz tedirginlik yaşadım çünkü gerek müzikte gerek harekette daha önceden hiçbir deneyimim veya bu yönde bir şey üretmeye veya fikir ortaya koymaya yönelik bir çabam olmamıştı.”

K14: “Hocam ilk başta ritim çalışmasıyla başladığımızda daha önce hiç böyle bir şey yapmadığımız için tabii ki hepimiz gerildik. Nasıl yapacağız? ne yapacağız? nelerle yapacağız? gerildik açıkçası.”

Öğretmen adaylarının bireysel çalışmalarında, yaşadıkları sorunlar kategorisinde öğretmen adayları “ritim oluşturma” (5) kodundan bahsetmişlerdir. Öğretmen adayları yeni bir ritim oluşturma için kendileri için zor olduğundan ve aynı zamanda bir ritmik yapıyı yaratıcı bir şekilde ifade etmenin zorluğundan bahsetmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

K24: “Hocam ben ritim üretmekte çok zorlanmadım ama ben ritimleri takip etmekte çok zorlanıyordum yani hala zorlanıyorum bişey değişmedi ama onun dışında başlarda sadece utangaçlık, çekingenlik vardı ama bunu da yendim zamanla.”

K9: “Ritim çok basit gözüktü de yani bu yaratıcılık istiyor yaratıcı bi şekilde yapmak, yaratıcı bi şekilde ritimler oluşturmak pek de kolay olmuyor.”

Öğretmen adaylarının bireysel çalışmalarında yaşadıkları sorunlar kategorisinde iki öğretmen adayı “fikri eyleme geçirme” (3) kodundan bahsetmiştir ve program boyunca yeni bir fikri harekete dönüştürme de bazı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

K11: “...ritme alışmak ne bileyim bir ritim üretmekte çok zor ancak ben tam tersine hareketlerde çok zorlanmıştım. Daha doğrusu doğaçlama hareketlerde kendimizin ürettiği doğru tabiri bu mu tam bilemem ama oralarda zorlandığımı hatırlıyorum, yani öyle söyleyebilirim.”

K9: “Yani düşündüğünü göstermek daha zor oldu. Bir şeyler düşünüyorsun bir şeyler canlandırabiliyorsun kafanda ama bunu harekete dökmek zordu.”

Bireysel çalışmalarda görülen sorunlar kategorisinde öğretmen adayları “fikir çatışması” (3) kodundan bahsetmişlerdir. Öğretmen adayları fikirlerinin başkaları ile zıt düşüğünü dolayısıyla bir karışıklığın oluştuğunu belirtmiştir. Konuyla alakalı katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

K23: “zaman zaman kendimi ifade etmekte zorlandım kendimi anlatamadım hatta biri şeydi her birimiz kendi desenimizden bir parçayı koyacaktık hatta sizde müdahale etmiştiniz zaten orda ve ortaya bir desen çıkartmamız gerekiyordu ortak ve ben hatta hepimiz şöyle algılamıştık hepimiz ufak ufak desenimizden paylaşacak ve ortaya bir ortak desen çıkartacağız ve arkadaşımız hayır bu kadar abartmayın işte ne geliyorsa çizelim orda kendimi anlatmakta güçlük çektiğim için orda benim için süreç koptu ve o ders benim için kopuk bir ders olmuştu fikirlerimi ifade edemediğim zaman süreç benim için tersine işliyordu”

K9: “Saçma sapan fikirler vardı. Ben orda çok güzel bir hikâye kurgulamıştım ve onu yapmadık başka bir şey yaptık yani herkes şöyle yapalım, şöyle yapalım, sonuç olarak gerçekten süre sona gelince tamam bunu yapalım. Şey gibi hissediyorsunuz herkes benim kadar önemsemiyor bu konuyu veya düşünüp bir karara varmak da daha zorlanıyoruz”

K7: “Yani evet bazen anlaşılamaya biliyordu iki kişinin fikirleri falan çatışabiliyordu”

Bireysel çalışmalarda görülen sorunlar kategorisinde, öğretmen adayları “önerilen fikre verilen tepkiler” (2) kodundan bahsetmişlerdir. Öğretmen adayları fikirlerine başkaları tarafından makul tepkiler verilmediğini belirtmiştir. Konuyla alakalı öğretmen adayları şunlardan bahsetmiştir:

K24: “Karşı taraftan mesela ay ben yapamam ay ben edemem o çok saçma cevaplar alınca benim sinirim tepeme çıkıyordu niye yani yapmamız gerekiyor bir şeyler, yani burada bunu yapmamız gerekiyor. Dışarıda yap demiyorum sana ama burada bunu yapmamız gerekiyor ve yapmalıyız yani daha iyi fikrin varsa sen söyle ya da ama onun dışında sadece olumsuz bir dönüt aldığımda ben çok sinirleniyordum”

K14: “Arkadaşımın dediğine katılıyorum ama olumsuz dönüt olunca sinirlenmiyordum, biraz tabii ki üzülüyordum ama süre sonuna yaklaştığımız için tabii ki. Hani başka bir şey de atamıyorsun ortaya mecbur onu yapmak zorunda kalıyorduk. O zorluyordu biraz olumsuz dönüt almak evet kırıcı biraz.”

Bireysel çalışmalarda görülen sorunlar kategorisinde, bir öğretmen adayı “bedensel kısıtlılık” kodundan bahsetmiştir. Öğretmen adayı kendi bulduğu hareketleri yaparken bedeninin kendisini zorladığını belirtmiştir:

K7: “Beden olarak çok aktif değildim. Bu yüzden de bedenimle yaptığım şeyler hep çok daha kısıtlıydı. Yani aklımda çok daha fazla şey vardı bedenimle yapmak istediğim. Ama bunu bedenime döktüğümde yapamıyordum. Bu beni kısıtlıyordu. O yüzden sürekli kendi kendimi kısıtlıyor olmak beni çok zorluyordu.”

Bireysel çalışmalarda görülen sorunlar kategorisinde, bir öğretmen adayı “detaycı davranış sergileme” kodundan bahsetmiştir. Öğretmen adayı verilen görevlerde eyleme geçerken ayrıntılı davranış sergilediğini aktarmıştır:

K24: “Diyordum ki mükemmel yapmalısın, bir şeyler ortaya çıkarmalısın gibisinden yani buna göre düşünüyordum. Mesela bir yerden yola çıkıyordum. Sonra diyordum ki hayır bu olmaz, daha iyisi, daha iyisi, şöyle yapmalıyım, böyle yapmalıyım diye.”

4.2.1.1.3. Öğretmen Adaylarının Grup Çalışmalarında Yaşadıkları Sorunlar.

Grup çalışmalarında, yaratıcı düşünme becerisine ilişkin görülen sorunlar kategorisi altında, 7 kod elde edilmiştir. Bu kodlar; fikir çatışması, yaratıcı olamama, kişilerle iletişim kuramama, kişilerin eylem beklentisi, uyum sorunu, yanlış anlaşılma, kişilerin ön plana çıkma arzusu şeklindedir.

Grup çalışmalarında görülen sorunlar kategorisi altında en yoğun görüş bildirilen kod “fikir çatışması” (11) olmuştur. Öğretmen adayları grup çalışmalarında fikir ayrılıkları yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları konu ile ilgili şunları aktarmıştır; K9: “Benim dediğimi yapacaksak yani neden böyle bir şey yapıyoruz herkesin içinden gelen şeyi ortaya koymasına lazım yani. İlk başta evet şöyle böyle yapalım diyoruz ama sonra kimse fikir atmadığı için bir otorite olarak ortaya koyuyoruz kendimizi ama ondan sonra da o kadar fikir karmaşası oluyor ki benim olduğum grupta hepsinde neredeyse son anda yetiştirdi bir şeylerini hatırlıyorum.”

K14: “Grup içerisinde genelde hocam fikrimizi söylediğimizde başka birisi başka bir fikir atınca iki fikir çatışıyordu. Mesela hayır benimkini yapalım. Hayır seninkini yapalım. Fikir çatışması.”

Grup çalışmalarında görülen sorunlar kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “yaratıcı olamama” (7) olmuştur. Öğretmen adayları grup çalışmalarında kendilerine verilen ritme ve harekete dayalı görevlerde ritim ve hareket bulmaya yönelik fikir

yürütememe, fikirlerin sergilenmesi anında bir sorun ile karşılaşıldığında doğaçlama yapamama gibi bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

K24: “Hocam benim için kâbus gibiydi ya ben sevmiyorum grup çalışmalarını ve çok zorlanıyordum bireysel olduğumda şöyle düşünüyorum ya en tıkanıp yerde kendim bir şeyler uydururum, doğaçlama yaparım, ama grup çalışmalarında işte doğaçlama yapamıyordum.”

K1: “Hocam özellikle dediğim gibi ben hareket kısmında bayağı zorlanıyordum. Yani grup şeklinde yaptığımız etkinliklerde de aynı şekilde biçimler de olsun vesaire ben genelde herhangi bir şey bulamadım da bir problem anında genelde arkadaşlarımdan yardım alıyordum.”

Grup çalışmalarında görülen sorunlar kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “kişilerle iletişim kuramama” (6) olmuştur. Öğretmen adayları grup çalışmalarında kendi düşüncelerini karşı tarafa aktarma da sorun yaşadıklarını ve grup içinde bir fikir öne sürememe gibi sorunların olduğunu belirtmişlerdir:

K9: “Yani grup çalışmalarında şöyle bir sorun vardı ilk başta kimsenin bir fikir atamama sorunu vardı.”

K24: “Her şeyi önceden belirlemek gerekiyor belirlerken aklıma bir şey geliyor ama bu seferde karşı tarafa adapte ediyormuşum gibi geliyor söyleyemiyorum da.”

Grup çalışmalarında görülen sorunlar kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “kişilerin eylem beklentisi” (4) olmuştur. Bir öğretmen adayı grup çalışmalarında eyleme geçmek için karşı tarafın eyleme geçmesini beklediğini belirtmiştir.

K13: “...orada sorun şuydu siz de hani süre vermiştiniz yapın diye. Birkaç arkadaşımız müzik aleti almaya gitti diğerleri de bir kişinin cevap vermesini onları yönlendirmesini bekliyordu. Ben diyordum ki hadi hareket üretelim estetiğe bakmayalım doğaçlama ne çıkıyorsa yapalım, ama onlar bir kişinin onları yönlendirmesini bekliyordu.”

Grup çalışmalarında görülen sorunlar kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “uyum sorunu” (3) olmuştur. Bir öğretmen adayı grup çalışmalarında uyum sorunu yaşadığını belirtmiştir.

K24: “Hocam bende hareket çalışmalarında daha çok eğleniyordum ama grup çalışmalarına açıkçası çok sevmiyordum çünkü kendin olunca tek başına yapınca bir

şeyleri istediğin gibi yapabiliyorsun yani basit de düşünebiliyorsun ya da kendin yaparken de sunuma geçtiğinde de bir şeyler ekliyorsun doğaçlama gelişebiliyor ama grup olduğunda bu olmuyor yani ne doğaçlama yapabiliyorsunuz sürekli bir temas gerekiyor.”

Grup çalışmalarında görülen sorunlar kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “yanlış anlaşılma” (1) olmuştur. Bir öğretmen adayı grup çalışmalarında fikirlerini aktarırken yanlış anlaşılabilceğinden çekindiğini belirtmiştir.

K14: “Benim bir fikrim kullanılmamıştı ama hani olabilir tabii ki beğenmemiş olabilirler. İstemiyor olabilirler ama bu işte biraz şey yapıyor insanı, işte benimkini beğenmediler, kendirlerinkini kullandılar şey yapmadılar gibi böyle şeyler olabiliyor.”

Grup çalışmalarında görülen sorunlar kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “kişilerin öne plana çıkma arzusu” (1) olmuştur. Bir öğretmen adayı grup çalışmalarında kişilerin ön plana çıkma arzularının olduğunu ifade etmiştir.

K25: “Genelde takım arkadaşlarımızla alakalı olabiliyordu fikir üretiyordum ama bazı arkadaşlar daha ön plana atıyordu kendini beni daha çok şey yapıyorlardı ama genel olarak fikirlerimi rahatlıkla aktara biliyordum fikirlerimi ama grup arkadaşlarımıza da bağlıydı bazı arkadaşlarımız kendilerini çok ön plana atıyordu ben kendimi geri çekiyordum.”

4.2.1.1.4. Öğretmen Adaylarının Sorunların Çözümünde Kullandıkları Yöntemler.

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında 9 kod elde edilmiştir. Bu kodlar; çalışma arkadaşları ile iletişim kurma, geriye dönük düşünme, akışına bırakmak, tavsiyede bulunma, süreye göre davranma- doğaçlama, verilen tepkileri değerlendirme, odaklanma, parçadan bütüne, tepkiye göre hareket etme şeklindedir.

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında en yoğun görüş bildirilen kod “çalışma arkadaşları ile iletişim kurma” (20) olmuştur. Öğretmen adayları yaptıkları grup çalışmaları boyunca yaşadıkları sorunları grup arkadaşları ile iletişim kurarak çözmeye çalıştıklarını, hareket üretme çalışmalarında eşli çalışmaları yaparken iletişim sayesinde bu sorunu aştıklarını belirtmiştir. Katılımcılar konuya ilişkin şunları aktarmıştır; K23: “.....arkadaşımla birlikte eş olduğum çalışmalarda, arkadaşşımla birlikte biraz konuşmak birbirimizi motive etti ve bunu atlattıktan sonra o dersten sonra günlüğüme

yazarken fark ettim ki dışarıdan göründüğüme bu kadar takılırsam süreci kaçırıacaktım ve o noktada daha sonra sürecin içinde olmaya karar verdim ve bunu aşmış oldum.”

K1: “Ortaya fikirlerimizi iletiyorduk hareketlerin uyumlu olabilmesi için. Mesela arkadaşım örnek veriyorum isimleri Ali arkadaşımınki daha başta konulabilecek bir hareket olduğu için Ali senin hareketi en başa koyalım onunla başlayalım etkinliğe veya buraya senin hareketin bitişe daha uygun olduğunu düşünüp senin hareketi bitişe koyalım tarzında böyle bir fikir alışverişimiz oluyordu yani”

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “geriye dönük düşünme” (11) olmuştur. Öğretmen adayları süreç boyunca karşılaştıkları sorunları, program süresince, “geçmişte ne yaptım?” sorusuna cevap arayarak çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Katılımcılar konuya ilişkin şunları aktarmıştır;

K24: “Birazcık nefeslendim açıkçası, biraz durdum ve bir de şeye baktım hani eskiden neler yapmıştım? hani buna yakın bir şey yapmış mıydım? tarzı baktım düşündüm, aslında oynadığım her oyunda bile bir ritim ürettiğimi fark ettim o beni biraz daha rahatlattı yani geçmiş tecrübelerimden yararlanmak beni rahatlattı.”

K13: “Daha çok önceden yaptığımız hareketlerden birleştirerek bir şeyler ortaya koymaya çalışıyordum.”

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “akışına bırakma” (10) olmuştur. Öğretmen adayları program süresince karşılaştıkları farklı sorunları sürece teslim olarak, bir başka ifade ile sorunları akışına bırakarak çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları konuya ilişkin şunları aktarmıştır;

K23: “Hiçbir fikri yoksa bir arkadaşımızın hani o en sonda şunu diyordu tamam ben o an aklıma ne gelirse onu yapacağım diyordu çünkü sürecin ortasına kadar bir fikir üretememişti.”

K14: “Zaten süreç ilerledikçe biz alıştık eğitime. Süreç aktıkça zaten kendi içimde bir şey yapmadım. Kendiliğinden oldu bence. Alıştım daha sonrasında. Hani ritme de harekete de.”

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “tavsiyede bulunma” (9) olmuştur. Öğretmen adayları program süresince grup çalışmalarında karşılaştıkları sorunları arkadaşlarına tavsiye vererek aşmaya çalıştıklarını, özellikle hareket üretme çalışmalarında arkadaşlarına önerilerde bulunarak sorunların üstesinde gelmeye çalıştıklarını, bazen ise üretilen fikirlerin değişikliğine yönelik tavsiyede bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları konuya ilişkin şunları aktarmıştır;

K24: “...ya herkes bir şeyler koyuyordu ortaya çoğu zaman ama koyamayanlar da oluyordu ben o zaman kendimi tutamayıp bak o zaman sen de şöyle yapabilirsin böyle yapabilirsin diyordum ya bundan pişman oluyordum ama tutamıyordum da kendimi söylemesem içimde kalırdı.”

K23: “Şöyle ben fikirlerimi söylemekte hiç çekinmedim her zamanda söyledim yani hani hatta zaman zaman şunu söylediğimi bile hatırlıyorum arkadaşımın fikrine bu buraya olmadı sanki dediğimi bile hatırlıyorum.”

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “süreyle göre davranma-doğaçlama” (7) olmuştur. Öğretmen adayları grup çalışmaları boyunca kendilerine verilen süre içerisinde ürüne ulaşamazlarsa sunum esnasında anlık olarak karar verdiklerini ve akıllarına ne geliyorsa sunum esnasında onu yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir başka deyişle eğer grup içinde yaptıkları çalışmalarda verilen sürede ürün çıkartamazlarsa sunum esnasında doğaçlama yaparak sunumu tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları konuya ilişkin şunları aktarmıştır;

K9: “Karar mekanizması süreydi. Süre yaklaşınca tamam artık yapalım ve yapıyorduk.”

K14: “Ben genelde eğitime yaratıcılık modumu açıp geliyordum. Hani daha yaratıcı ne çıkarabilirim? Ne yapabilirim? Ne koyabilirim ortaya? Bir sorunla karşılaştığımda nasıl çözebilirim? Bunların yaratıcı kimliğimle çözmeye çalışıyordum genelde. Ama tabii ki çok düşünüp taşınıp bir şeyleri ortaya koyamıyorduk. Doğaçlama devam ediyorduk genelde.”

K7: “...aklına ilk geleni en basit olanı yapmaya çalışıyorsun.”

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod verilen “tepkileri değerlendirme” (5) olmuştur. Öğretmen adayları grup çalışmalarında yaratıcılığa dair karar verme süreçlerinde diğer kişilerin grup içindeki tepkilerini dışarıdan gözlemlediklerini belirtmiş ve tepkilere göre yeni fikirler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları konuya ilişkin şunları aktarmıştır;

K23: “.... Açıkçası biraz arkadaşlarıma yüz ifadelerine bakıyordum ben. Yani onlar bu fikirden memnun mu?”

K14: “....siz bir resim vermişsiniz bize. Ona ek bir şeyler oluşturacaktık. Orada işte iki figür çizmişti galiba herkes ve bazılarının iki figürünü, bazılarının hiç figürünü kullanmadık. Bazılarının iki figürünü birden kullandık. Bu biraz adil olmamıştı. Benim bir fikrim kullanılmıştı ama hani olabilir tabii ki beğenmemiş olabilirler. İstemiyor olabilirler ama bu işte biraz şey yapıyor insanım. İşte benimkini beğenmediler, kendirlerinkini kullandılar.”

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “odaklanma” (4) olmuştur. Öğretmen adayları grup içinde kendilerine verilen ritmik ya da harekete dayalı görevlerde yaratıcı fikirler ortaya çıkarırken karşılaştıkları sorunları odaklanarak aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları konuya ilişkin şunları aktarmıştır;

K23: “...sürece odaklandım hani ne çıkarsa ortaya ne atılıyorsa o süreç içerisinde ne oluyorsa odaklandım. O süreçten sonra grup çalışmaları benim için daha iyi bir hale geldi hem de ortaya çıkan ürünlerden daha mutlu oldum açıkçası ama ben de bireysel çalışmaları her zaman daha seven biriydim.”

K4: “İçten gelen bir şekilde kendimi zorladım yani yapmalıyım kendimi zorlama yoluyla oldu daha çok.”

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “parçadan bütüne” (2) olmuştur. Öğretmen adayları harekete dayalı görevlerde bireysel

olarak ürettikleri fikirleri grup içinde parçadan bütüne giderek birleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

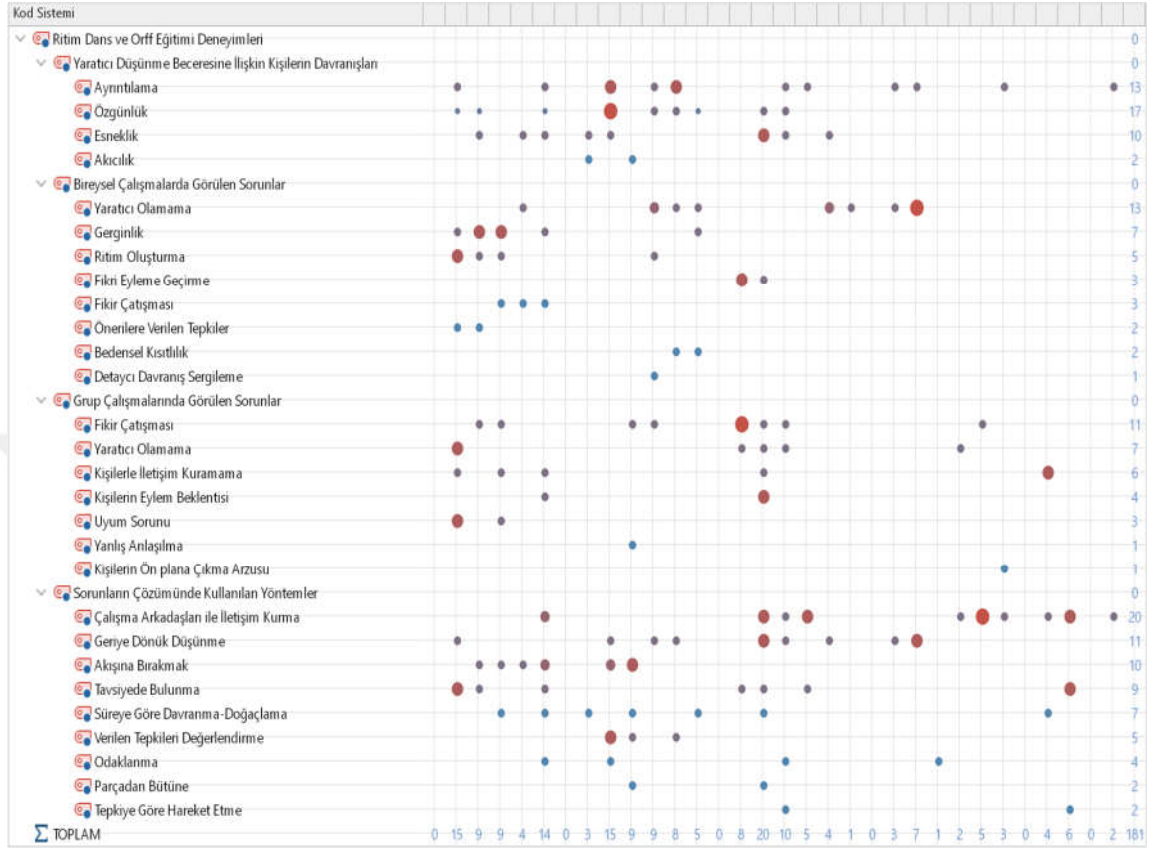
K14: “Genel olarak galiba parçadan bütüne doğru gidiyorduk.”

K13: “...sıraya koyduk hocam. O grupta Fadime vardı ilk önce Fadime’nin hareketini yapacağız diyorduk sonra Fadime’nin hareketi bittikten sonra dönüyoruz Beyza’ninkini yapacağız, ayağa kalkıyorduk onun provasını yapıyorduk. Sıraya koymuştuk, resimleri de sıraya koymuştuk sonra hareketleri de sıraya koymuştuk.”

Öğretmen adaylarının, program dahilinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin sorunların çözümünde kullanılan yöntemler kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “tepkiye göre hareket etme” (2) olmuştur. Öğretmen adayları program boyunca ürettikleri fikirleri gruba kabul ettirmek için kişilerin tepkilerine göre hareket ettiklerini belirtmişlerdir.

K4: “Fikirlerimi çok tekrar etmeden bir kere özel olarak ifade ediyordum dikkate alınırsa daha çok açıklıyordum alınmazsa pek üstelemiyordum.”

K25: “Bir seferinde birazcık şımarıklıktan dolayı, karşı tarafın şımarıklığından dolayı kabul edilmemişti o biraz bende sinir oluşturmıştı hiç şey yapmamıştım uzatmamıştım senin istediğin olsun demiştim böyle çok ısrar etmemiştim her grupta böyle şey vardır.

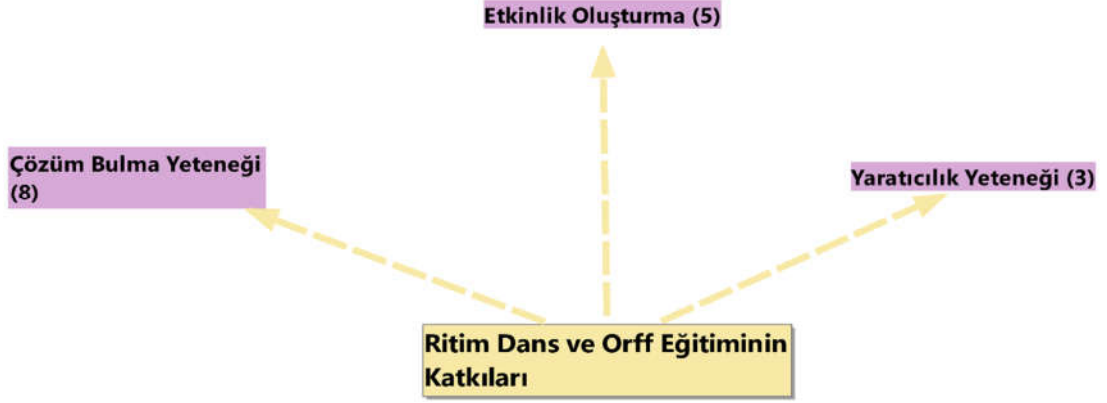


Şekil 6. Öğretmen Adaylarının Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı Deneyimleri.

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı deneyimleri teması öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelendiğinde; çalışma arkadaşları ile iletişim kurma (20), özgünlük (17), ayrıntılaşma , geriye dönük düşünme (11) , yaratıcı olamama (13), akışına bırakma (10), fikir çatışması (3) , esneklik (10) kodu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

4.2.1.2. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini Temel Alarak Hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın Katkıları

Odak grup görüşmelerindeki veriler doğrultusunda elde edilen ikinci tema “Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın katkılarıdır ve bu tema altında 3 kategori elde edilmiştir. Bunlar; çözüm bulma yeteneği, etkinlik oluşturma, yaratıcılık yeteneği şeklindedir.



Şekil 7. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini Temele Alarak Hazırlana Ritim Dans ve Orff Eğitimi Programının Katkıları

4.2.1.2.1. Çözüm Bulma Becerisi.

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak oluşturulan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın katkıları teması altında en yoğun görüş bildirilen kod "çözüm bulma becerisi-yeteneği" (8) olmuştur. Öğretmen adayları eğitim sonrasında programın okul öncesi eğitimde sahada çalışırken yaşayabilecekleri sorunlara karşı çözüm üretebilmede katkı sağladığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılar şunları aktarmıştır:

K7: "Bana kattığı şey kesinlikle çözüm önerisi sunabilme avantajı oldu okul öncesinde özellikle."

4.2.1.2.2. Etkinlik Oluşturma.

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak oluşturulan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın katkıları teması altında görüş bildirilen diğer kod "etkinlik oluşturma" (5) olmuştur. Öğretmen adayları eğitim sonrası okul erken çocukluk eğitiminde yeni etkinlikler oluşturabilecek seviyeye geldiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen adayları şunları aktarmıştır;

K7: "Sizin verdiğiniz müzikler mesela eğitimde kullandığınız müziklere kendim daha farklı etkinlikler ortaya çıkarabilirim."

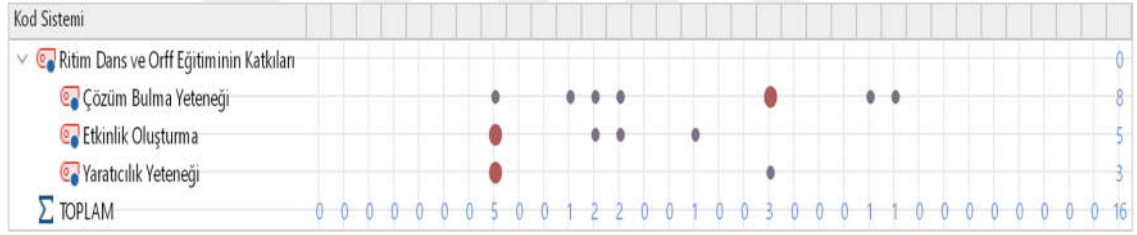
K9: "Sizin yaptığınız etkinlikler sayesinde başka şeylerden kendi etkinliklerimi çıkarabilirim."

K9: “Bize veya çocukların gözüyle veya kendi gözümüzle gördüğümüz bir şey başka şeylere dönüştürmek bu süreçte hem onlara hem kendimize bir şeyler katmak ve bu süreçte bir sınır olmaması yani bu benim gözümde okul öncesi öğretmenlik hayatına baya katkısı olan şeyler yani etkinlik yani mesela şey diyemem. Şunu yaptığımız şu etkinliği alıp şurada kullanırım tarzı bir şey diyemem. Ama sizin yaptığınız etkinlikler sayesinde başka şeylerden kendi etkinliklerimi çıkarabilirim.”

4.2.1.2.3. Yaratıcılık Becerisi.

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak oluşturulan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı’nın katkıları teması altında görüş bildirilen diğer kod “yaratıcılık becerisi-yeteneği” (3) olmuştur. Öğretmen adayı eğitim sonrası yaratıcılık becerisinin arttığını belirtmiştir.

K7: “Daha öncesinde böyle bir şey yapmak zorunda kalmamıştım, eğitime katılmak bana çok şey kattı ki daha yaratıcılığım ön plana çıktı.”



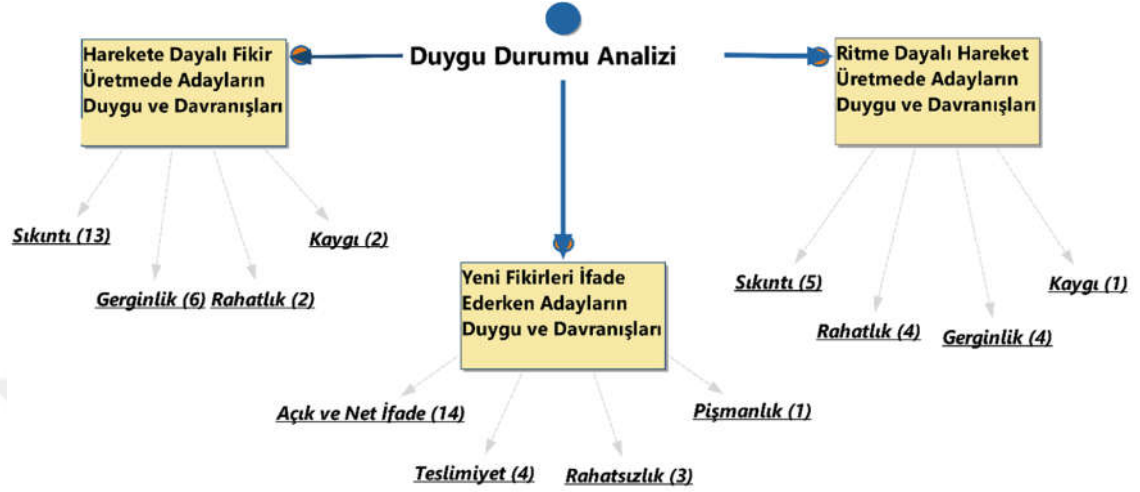
Şekil 8. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı’nın Katkılarına İlişkin Kod Sistemi

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel olarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı’nın katkıları teması öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelendiğinde katılımcıların çözüm bulma becerisi-yeteneği (8), etkinlik oluşturma (5), yaratıcılık becerisi-yeteneği (3) kodları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

4.2.1.3. Öğretmen Adaylarının Duygu Durumu Analizi

Odak grup görüşmelerindeki veriler doğrultusunda elde edilen son tema öğretmen adaylarının duygu durumu analizidir. Bu temaya ilişkin olarak 3 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler öğretmen adaylarının yeni fikirleri ifade ederken duygu ve davranışları,

harekete dayalı fikir üretmede duygu ve davranışları, ritme dayalı hareket üretmede adayların duygu ve davranışları şeklindedir.



Şekil 9. Öğretmen Adaylarının Duygu Durumu Analizi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Gösterimi

4.2.1.3.1. Yeni Fikirleri İfade Ederken Adayların Duygu ve Davranışları.

Yaratıcı düşünme becerisine ilişkin yeni fikirleri ifade ederken öğretmen adaylarının duygu ve davranışları kategorisinde en yoğun görüş bildirilen kod “açık ve net ifade” (14) olmuştur. Öğretmen adayları, bireysel fikirlerini paylaşmada sorun yaşamadıklarını, kendilerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılar şunları aktarmıştır;

K13: “Fikirlerimi gayet rahat iletebildim arkadaşlarımdan da tepki görmemiştim hiç ters tepki görmedim.”

K23: “Şöyle ben fikirlerimi söylemekte hiç çekinmedim her zamanda söyledim.”

Yaratıcı düşünme becerisine ilişkin yeni fikirleri ifade ederken öğretmen adaylarının duygu ve davranışları kategorisinde görüş bildirilen diğer kod “teslimiyet” (4) olmuştur. Öğretmen adayları grup çalışmalarında diğer kişilerin fikirlerini benimsediklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılar şunları aktarmıştır;

K23: “Bir başkasının fikrini kabul etmek beni biraz tatmin ediyordu.”

K9: “Yaratıcı güzel geliyorsa fikir kabul etmek keyifli oluyor.”

Yaratıcı düşünme becerisine ilişkin yeni fikirleri ifade ederken öğretmen adaylarının duygu ve davranışları kategorisinde görüş bildirilen diğer kod “rahatsızlık” (3) olmuştur. Bir öğretmen adayı grup çalışmalarında fikir çatışması yaşadığını dolayısıyla bu durumdan rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili şunları aktarmıştır;

K14: “Grup içinde genelde uyumluyduk evet ama bazen fikirlerimiz uyuşmuyor birisi şunu yapalım diyor birisi bunu yapalım diyor sen başka bir şey istiyorsun kesinlikle bazen uyuşmadığı oluyor.”

Yaratıcı düşünme becerisine ilişkin yeni fikirleri ifade ederken öğretmen adaylarının görüş bildirilen diğer kod “pişmanlık” olmuştur. Bir öğretmen adayı grup çalışmalarında söylediklerinden pişmanlık duyduğunu belirtmiştir:

K24: “Ya ben burada da sorun yaşıyordum, ya herkes bir şeyler koyuyordu ortaya çoğu zaman ama koyamayanlar da oluyordu ben o zaman kendimi tutamayıp bak o zaman sen de şöyle yapabilirsin böyle yapabilirsin diyordum ya bundan pişman oluyordum ama tutamıyordum da kendimi söylemesem içimde kalırdı.”

4.2.1.3.2. Harekete Dayalı Fikir Üretmede Öğretmen Adaylarının Duygu ve Davranışları.

Harekete dayalı fikir üretmede adayların duygu ve davranışları kategorisinde en yoğun görüş bildirilen kod “sıkıntı” (5) olmuştur. Öğretmen adayları hareket üretmekte sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen adayları şunları aktarmıştır;

K9: “Ben bireysel olarak hareketlerde daha çok zorluk çekiyorum.”

K11: “Hareketlerde çok zorlanmışım daha doğrusu doğaçlama hareketlerde kendimizin ürettiği artık doğru tabiri bu mu tam bilemem ama oralarda zorlandığımı hatırlıyorum, yani öyle söyleyebilirim.”

Harekete dayalı fikir üretmede adayların duygu ve davranışları kategorisinde görüş bildirilen diğer kod “gerginlik” (6) olmuştur. Öğretmen adayları hareket üretmekte gerginlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen adayları şunları aktarmıştır;

K9: “Daha önce yapmadığımız bir şeyi bireysel olarak sergilemek tedirginlik vericiydi.”

K7: “....biraz daha zorlanıyordum yeni hareketler bulmakta özellikle. Bir hareket bulmakta zorlanıyordum.”

Harekete dayalı fikir üretmede adayların duygu ve davranışları kategorisinde görüş bildirilen diğer kod “rahatlık” (4) olmuştur. Bazı öğretmen adayları hareket bulmakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili şunları aktarmışlardır;

K24: “Yalnız hareket benim için daha kolaydı.”

K7: “Farklı hareketler yapabildiğimi görüyordum her derste, keşfettiğim hareketlerden bir şeyler katarak farklı hareketler buluyordum.”

Harekete dayalı fikir üretmede adayların duygu ve davranışları kategorisinde görüş bildirilen diğer kod “kaygı” olmuştur. Bir öğretmen adayı yeni bir hareket üretirken kaygı duyduğunu ifade etmiştir.

K25: “Ben düşündüm, düşündüm nasıl hareket edeceğim? nasıl bir hareket bulabilirim?”

4.2.1.3.3. Ritme Dayalı Hareket Üretmede Öğretmen Adaylarının Duygu ve Davranışları.

Ritme dayalı hareket üretmede öğretmen adaylarının duygu ve davranışları kategorisi altında görüş bildirilen kod “sıkıntı” olmuştur. Bir öğretmen adayı ritim oluşturmada zorlandığını ifade etmiştir.

K24: “Ben de aslında ritimde zorlanıyordum.”

Ritme dayalı hareket üretmede öğretmen adayların duygu ve davranışları kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “rahatlık” (4) olmuştur. Öğretmen adayları ritim oluşturmada ya da bir ritme uyum sağlamada sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

K4: “Ritimde dediğim gibi daha aşına olduğum için ritme uyum sağlamak benim için daha kolay oldu.”

K1: “Yani ritim üretmek daha kolay geliyor.”

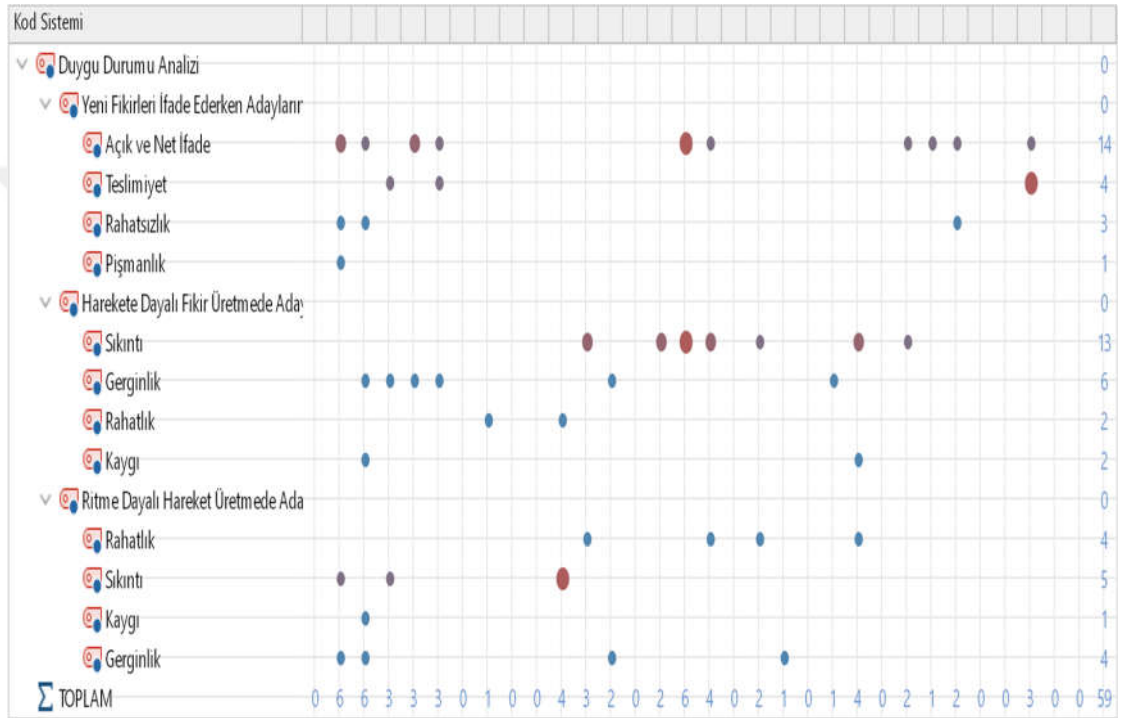
Ritme dayalı hareket üretmede öğretmen adaylarının duygu ve davranışları kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “gerginlik” (6) olmuştur. Öğretmen adayları ritim oluştururken gerildiklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılar şunları aktarmıştır;

K24: “Biraz gerildim ben çünkü, ritimsel olarak ilk defa yaratıcılığımı kullanacaktım.”

K14: “Hocam ilk başta ritim çalışmasıyla başladığımızda daha önce hiç böyle bir şey yapmadığımız için tabii ki hepimiz gerildik.”

Ritmeye dayalı hareket üretmede öğretmen adaylarının duygu ve davranışları kategorisi altında görüş bildirilen diğer kod “kaygı” (2) olmuştur. Bir öğretmen adayı harekete ritim üretmede kaygı duyduğunu ifade etmiştir.

K14: “Nasıl yapacağız, ne yapacağız nelerle yapacağız gerildik açıkçası ben etrafımdakilere bakmıştım hani herkes ne yapıyor nasıl yapıyor daha sonrasında bende bir fikir atarak ortaya öyle devam etmişim.”



Şekil 10. Öğretmen Adaylarının Duygu Durumu Analizi

Öğretmen adaylarının program boyunca, yaratıcı düşünme becerisine ilişkin duygu durumu analizi teması incelendiğinde açık ve net ifade (14), gerginlik (6), sıkıntı (13), rahatlık (4) kodları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmen adayları tarafından sıkça bahsedilen kodlar Şekil 14’te gösterilmiştir. Harita, kodlar arasındaki ilişkileri ve hangi kodların sıklıkla birlikte anıldığını göstermektedir. Çizgiler, birlikte daha sık bahsedilen kodların ilişkisini yansıtmak için daha geniş gösterilmiştir. Buna göre “çalışma arkadaşları ile iletişim kurma” kodundan bahseden öğretmen adayları, açık ve net ifade, esneklik, teslimiyet, ayrıntılama, özgünlük, tavsiyede bulunma kodlarından da bahsetmiş bu bağlamda tutarlı ve anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır.

4.2.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak oluşturulan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı’nın etkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla deney grubunda yer alan 29 öğretmen adayına uygulama sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan ““Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak oluşturulan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı’nın Etkisine Yönelik Görüş Formu” yazılı olarak uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler programın öğretmen adaylarının, müzikal ve ritmik gelişimlerine etkisi; beden dili, yaratıcı hareket ve dansa yönelik gelişimlerine etkisi; kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisi ve eğitimin içeriği ile uygulamasına yönelik görüşleri alt başlıklar altında incelenerek analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

4.2.2.1. Programın müzikal ve ritmik gelişimlerine olan etkisine yönelik öğretmen adayı görüşleri

Öğretmen adaylarının 28’i (%96,5) programın müzikal ve ritmik gelişimlerine yönelik etkisinin olumlu olduğuna dair görüş belirtmiştir. Bazı öğretmen adayları müzikal ve ritmik bilgilerinin daha önceden hiç olmadığını belirterek yeni bilgiler öğrenmenin yanı sıra var olan bilgilerini de pekiştirdiğine dair görüş belirtmişlerdir.

K5: “Çocukluktan beri müzikal ve ritmik ilgim hep vardı ama bunu gösterebildiğim tek yer okul gösterileri olmuştur. Yıllar sonra bu eğitimi almak ilgimi yeniden ve daha çok pekiştirdi.”

K8: “Başta hiç yapamayacağımı düşünüyordum. Bu yüzden bana çok katkı sağladı. Ayrıca her şeyde müzik ve ritim olduğunu öğrendim.”

K12: “Müzikal ve ritim ilgim daha öncesinde de vardı. Fakat eğitimden sonra ilgimde artış oldu. Müzikallik ve ritim gerektiren başka eğitimlere de katılmayı düşünüyorum.”

K16: “Ritim açısından daha iyi olduğumu düşünüyorum. Bir müziği duyduğumda onun arka tonundaki ritimlerini, vuruş sayılarını duyabiliyorum. Bütünün yanında parçalara da daha iyi odaklanabilirim.”

K22: “Özgürce bir ses çıkarmakta artık çekinmiyorum veya bedenimi rahatlıkla hareket ettirmekten. Uzun zamandır bedenimi ritim içerisine sokmadığım için bu eğitimle bedenim özgürleşti.”

K24: “Müzikal ve ritmik bilgim bu eğitime kadar hiç oluşmamıştı. Bu eğitim sayesinde öğrenmiş ve gelişim sağlamış oldum.”

Bazı öğretmen adayları, programın müzikal ve ritmik gelişimlerine olan etkilerinin özgüven yönünden olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

K7: “İlk günkü düşüncemle bugünkü düşüncem çok farklı, biraz çekingen ve utangaç bir yapıya sahibim ama dersler sayesinde özgüvenimin arttığını kendimi bedenimi kullanarak ifade etmeyi öğrendim.”

K27: “Müzikal ve ritmik ilgimin olmadığını düşünüyordum başta fakat eğitimle ilgimi keşfettim ve geliştirdim. Başarılı olduğumu düşünüyorum çoğu zaman ve bu beni daha özgüvenli yapıyor.”

K29: “Aldığımız 12 hafta boyunca eğitim sonucunda müzikal ve ritmik olarak kendimi baya geliştirdiğimi düşünüyorum. Kendimi daha rahat hissetmemi ve bu konuda özgüvenli olmamı sağladı.”

Bir öğretmen adayı, programın müzikal ve ritmik gelişimine etki etmediğini ifade etmiştir.

K11: “Önceden gelen müzikal bir yeteneğim yok ancak ritim yeteneğim var. İki senenin biri liseler arası, biri kulüpler arası düzeyde halk oyunu yarışmalarına katıldım ve Türkiye derecesi aldım. Bu yüzden ritmik veya müzikal anlamda bir gelişimim olmadı daha üst düzeydeydim.”

4.2.2.2. Programın beden dili, yaratıcı hareket ve dans gelişimlerine olan etkisine yönelik öğretmen adayı görüşleri

Öğretmen adaylarının 28'i (%96,5) programın beden dili, yaratıcı hareket ve dans gelişimlerine yönelik etkisine yönelik olumlu olduğuna dair görüş belirtmiştir. Öğretmen adayları genel olarak programın başlarında kendilerini hareket açısından çekingen hissettiklerini belirtirken eğitim sonunda daha rahat ve özgür düşünebildiklerini ayrıca bedenleri de daha özgür olarak kullanabildiklerine değinmişlerdir.

K24: “Olumlu etkisi çok büyük. Dans ederken daha rahat ve çekinmesiz hareket edebiliyorum. Beden dilim ve yaratıcılık konusunda aynı çekinmezlik ve özgürlük mevcut.”

K10: “Orff eğitimi almadan önce dans figürlerinde ve beden dili hareketlerinde tek düze hareketler sergilerken eğitim sonrasında yeni, akıcı, yaratıcı, müziklerle uyumlu figürler geliştirdim.”

K28: “Orff eğitimi sayesinde sesleri harekete hareketleri ise seslere dönüştürdük önceden böyle bir şey deneyimlememiştim. Bu açıdan çok yol katettiğimi söyleyebilirim başlarda geriliyor ve çok düşünmem gerekiyordu ama şu an bu konuda gayet rahatım.”

K2: “Günlük hayatta dahi çok az kullandığım beden dili, bu süreçte çok aktiflik kazandı. İlk haftalarda yaratıcı hareket bulmakta zorlanırken ve hep birbirinin aynısı, benzeri hareketler üretirken, eğitim sonunda daha özgün hareket formları oluşturabiliyorum. Aynı şekilde bu hareketleri bir akış halinde dansa dönüştürmekte de daha iyi bir konumda olduğumu söyleyebilirim.”

K26: “Dansta beden hareketleri denildiğinde sadece şıklatma ya da el çırpma olarak bakıyordum ama şu an artık daha geniş bir bakış açısına sahi olduğumu hissediyorum.”

Bir öğretmen adayı, programın beden dili, yaratıcı hareket ve dans gelişimlerine olan etkilerinin öğretmenlik sürecinde kullanılabilirliği yönünden olumlu olduğunu ifade etmiştir.

K22: “Dansa karşı bir ön yargım yoktu fakat kararsız kalıyordum artık bu kararsızlıktan uzaklaştım. Öğretmenlik sürecimde de daha aktif kullanabileceğimi düşünüyorum.”

Bir öğretmen adayı, programın beden dili, yaratıcı hareket ve dans gelişimine etki etmediğine fakat yaratıcılığına etki ettiğine dair görüş belirtmiştir.

K11: “..... Dansa profesyonel olarak bir dönem ilgi duyduğum için dans ve beden dili konusunda bir gelişimim olmadı. Fakat yaratıcılık konusunda bir şeyler kattığını söyleyebilirim.”

4.2.2.3. Programın kişisel ve mesleki gelişimlerine olan etkisine yönelik öğretmen aday görüşleri

Öğretmen adaylarının 29’u (%100) programın kişisel ve mesleki gelişimlerine olan etkisine dair olumlu görüş bildirmişler ve genel olarak eğitimin mesleki açıdan çocuklarla iletişim ve etkileşim açısından etkililiğine değinmişlerdir. Bazı öğretmen adayları eğitimin içinde yer alan etkinlikleri mesleklerinde kullanabileceklerini ve etkinliklerin çocukların müzik, ritim, dans ve yaratıcı hareket becerilerine yönelik olumlu etki edeceğini belirtmişlerdir.

K2: “Meslek alanım okul öncesi eğitim olduğu için çocuklara ulaşabilmenim birkaç yolu olduğunu biliyordum. Oyun, müzik gibi.. Ancak Orff eğitimi bunların bütünleştirilmiş ancak aynı zamanda bambaşka bir hali gibi.. Bu nedenle aslında ihtiyacım olan bir gelişim aşamasıymış. Bunu kazandığım için mutluyum.”

K12: “Eğitimin hem kişisel hem mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum. Kişisel olarak artık kendimi daha rahat ifade edebiliyorum ve daha rahat hareket edebiliyorum. Mesleki olarak ise öğrendiklerimi çocuklara göre uyarlayarak kullanabileceğimi düşünüyorum. Çocukları erken yaşta yaratıcılığa iterek ileriki yaşlarda başarılarını etkileyebileceğimi düşünüyorum.”

K17: “...Orff’un oyuna yakın olması ve oyunu içermesi açısından da mesleki anlamda çocuklarla etkileşimi kaliteli olarak arttırmak açısından katkı sağlayacağını düşünüyorum.”

K18: “Eğitimden önce çocuklarla nasıl vakit geçireceğim konusunda pek fikrim yoktu ve herhangi bir etkinlikte sadece yönlendirme ile etkinliği sona götürmeyi hedefliyordum. Ama artık onlarla dans edebilir, onların hareketlerini düzeltebilirim ve bunu eğlenerek yapabilirim.”

K19: “....ileride mesleğimizi yaptığımız yıllarda bu eğitimde yaptığımız etkinlikleri kullanacağız ve bu çocukların müzik, ritim, dans ve yaratıcı hareket gelişimlerine olumlu etki sağlayacaktır. Birlikte bu eğitimi aldığımız arkadaşlarımız ve ben bu kadar iyi ve

mutlu, heyecanlı hissetmişsek öğrencilerimiz olacak çocukların nasıl mutlu olacağını görmek için sabırsızlanıyorum.”

K23: “Bir öğretmen olarak çocukların hayata farklı açılardan bakmasını istiyorum. İşte tam bu noktada bu eğitim bana farklı açılardan nasıl bakabileceğimi göstermekle birlikte bu bakış açısının nasıl hayata geçirebileceğimi de öğretti.”

K29: “Okul öncesinde basit düzeyde tutarak kullanacağım bir sürü çalışma deneyimledim. Orff eğitimi ile yaratıcı düşünme ve yaratıcı hareket olarak geliştirdiğim için öğrencilerimle çalışma yaparken bunların onlara yarayacağını düşünüyorum.”

4.2.2.4. Programın içeriği ile uygulamasına yönelik öğretmen adayları görüşleri

Öğretmen adaylarının 29’u (%100) programın içerik ve uygulamasına dair olumlu görüş bildirmişler ve genel olarak eğitim içerik ile uygulamasının erken çocukluk dönemi için önemine ve etkililiğine değinmişlerdir.

K16: “Orff eğitiminin içeriği gerçekten renkli ve değerliydi. Ben bile yaparken çok eğlendim. Bu eğitimi küçük yaşlarda da uygulamak çok önemli. Onlarda bundan çok keyif alacaktır.”

K24: “Ben bir yetişkin olarak çok yol katettiğimi düşünüyorum. Erken çocukluk gibi kritik dönemdeki bir çocuk bu eğitimle ileriye dönük de farkındalık kazanır. Kendi yapabileceklerini fark eder. Sonraki dönemlerde de mutlaka bunu geliştirir.”

K21: “Bu eğitim çocukların yaratıcılarını geliştirmekte ve onların arkadaşlarıyla sosyalleşmesine büyük ölçüde katkı sağlayan bir eğitim türüdür.”

K26: “Kişiye kattığı şeylerin gizli olması ve ön tarafta dansın ve müziğin olması etkileyici. Aslında kişi dans ettiğini sanırken ona birçok yeterlik de katılıyor. Üstelik eğlenceli.”

Öğretmen adaylarının dördü (%13,8) programın içerik ve uygulamasının, öğretim yöntem ve teknikleri ilkesine göre, parçadan bütüne ya da basitten karmaşığa olduğunu ifade etmişlerdir.

K2: “Eğitimin içeriği genel olarak keyifliydi. Sürece odaklanınca bir zorunluluk hissetmeksizin, katılım isteği ile aktif oldum hep. Bazı günler yaptığımız eğitim içeriği karmaşıktı. Ancak süreç boyunca parçadan-bütüne, basitten karmaşığa ilkeleri doğrultusunda gittiğimizi hissettim. Bunu bilmek bile bütüne ulaşmada yardımcı oldu.”

K27: “Orff’un içeriğini en başta çok bilmiyordum ve nasıl uygulanacağını hakkında pek fikrim yoktu. Eğitimde 12 hafta boyunca her hafta en basitten başlayarak zora doğru ilerlemek beni kesinlikle daha iyi hissettirdi ve korkutmadı. Uygulanması çok iyi ve anlaşılırdı, içerik eğitsel, yardımcıydı.”

K22: “Çok aşamalı ve kolaylık sağlayacak şekilde ilerledik bu durum çok destekleyici oldu.”

K29: “Orff eğitimi eğlenerek beden dilimizi, yaratıcılığımızı, müzik, ritim becerimi ortaya çıkarmamı sağlıyor. Basamak basamak ilerlediği için kendi gelişimi fark etmemi sağlıyor.”

Öğretmen adaylarının 3’ü (%10,3) programın içerik ve uygulamasının, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi açısından olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

K1: “Çok yaratıcı ve eğlenceli bir eğitim olduğunu düşünüyorum.”

K12: “İçeriği de uygulaması da çok eğlenceliydi. Bir şeyleri öğrendiğimizi fark ettirmeden öğreten bir yapısı vardı. Yaratıcılığımızı ve vücudumuzu kullanmamızı geliştirdi.”

K14: “Ritim ve müzik duyarlılığını geliştirip, yaratıcı zekayı nasıl kullanabileceğimizi daha iyi anlatan bir programa sahipti.”

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda yapılan tartışmaya ve bulgulara dayalı çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde, araştırmanın sonuçları bağlamında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1.Tartışma

5.1.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Tartışma

Deney öncesi ve deney sonrası grupların BDVDİÖ düzeyleri ön-test son-test verileri için; iki grup arasındaki puan farkının anlamlılığını belirleyebilmek adına tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için (Mix ANOVA) iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerin istatistiksel sonuçlarına bakıldığında grupların BDVDİÖ düzeyleri ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{1-56}=55.45$; $p<.05$). Bu anlamlı farkın etki büyüklüğü ($F_{1-56}=55.45$; $p<.05$, $\eta^2 = .99$) deney grubunun lehinedir ve Cohen (1988)'in etki büyüklüğü aralıklarına göre (≥ 0.5 : güçlü, ≥ 0.3 : orta düzey ve $\geq .01$ zayıf) deney grubuna uygulanan programın okul öncesi öğretmen adaylarının BDVDİÖ üzerindeki etkisi “Güçlü” bir etki olarak gözlenmiştir.

Bir başka deyişle deney grubunda olan okul öncesi öğretmen adaylarına, araştırmacı tarafından oluşturulan ve 12 hafta boyunca toplam 25 saat olarak uygulanan Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi Temel Alarak Hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın öğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerini arttırmada istatistiksel açıdan anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları Özevin Tokinan'ın (2008) yapmış olduğu araştırmanın bir kısmı ile benzer niteliktedir. Özevin Tokinan (2008) Oyun, Dans ve Müzik dersinde müzik öğretmeni adaylarıyla yaratıcı dans etkinliklerinin adayların BDVDİÖ ile dans performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. 14 haftalık bir araştırma sonucunda yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının BDVDİÖ üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmanın istatistiksel bulguları bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu araştırma kapsamında Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi Temel Alarak Hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı Erken Çocuklukta Ritim, Dans

ve Orff Eğitimi seçmeli alan dersi için hazırlanmış ve programda yaratıcı dans etkinlikleri kullanılmıştır. Yaratıcı dans etkinliklerinin uygulanma sürecinde öğretmen adaylarına bedenlerini özgürce kullanma imkânı ve hata yapma kaygısı olmadan hareket üretmeye olanak tanınmasının adayların BDVDİÖ'yü arttırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim yaratıcı dansa önemsenen ortaya çıkan üründen çok yaşanan süreç, duygular, hayal gücü ve yaratıcılıktır (Özevin ve Bilen, 2011). Bu bağlamda araştırma kapsamında hem hazırlanan programın hem de programın uygulanma sürecinin bu unsurları sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları Şeker ve Bilen (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Şeker ve Bilen (2010) deneysel bir araştırma modeli ile Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin öz-yeterlik algısına etkisini araştırmış ve eğitimin öz-yeterlik algısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamışlardır. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi müzikal bir bilgiye, ifadeye veya anlatıma doğası gereği yaparak ve yaşayarak yani deneyimle ulaşmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda Orff-Schulwerk uygulamalarında bir ritmin ya da dansın doğrudan ezberlenmemesi, doğaçlamalar aracılığı ile özümseyerek bireylerde kendi ifade araçlarına dönüşmesinin bireylerin öz-yeterliklerine olumlu etki ettiği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan program içeriğinde her bir farklı etkinliğin ritim, hareket ve dans doğaçlamalarını bütüncül bir yapıda ele alması ve bu öğelerin etkinlerde iç içe yer alması öğretmenlerin BDVDİÖ'ye olumlu etki ettiği söylenebilir.

Burak, Özmenteş ve Seban (2015) tarafından yapılan araştırmanın istatistiksel bulguları bu araştırmanın istatistiksel bulguları ile örtüşmemektedir. Burak, Özmenteş ve Seban (2015) okul öncesi öğretmen adayları ile Orff -Schulwerk ve geleneksel müzik eğitimi uygulamalarının öğretmen adaylarının müzik yeteneğine yönelik öz-yeterlik üzerindeki etkisini araştırmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşamamışlardır. Bu durum Burak, Özmenteş ve Seban (2015)'da belirttiği gibi denel işlemlerdeki süre yetersizliği, materyal eksikliği, sınıf ortamının fiziki koşulları öğretmen adaylarının hazır bulunuşlukları gibi farklı nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'ni içerik edinen programların ya da uygulamaların süreleri bireylerin öz-yeterliklerini etkilemede önemli bir faktör olabilir.

Aynı zamanda hem Orff algılarının hem de hareket ve dans etmek için gerekli fiziksel koşulların sağlanması bireylerin algıladıkları öz-yeterliklerine etki edebilir. Nitekim Goodkin (2006) Orff-Schulwerk için yalnızca beden, ses, zihin ve bir grup insanın yeterli olduğunu ancak eğer oluşturulabilirse uygun ortamın öneminden bahsetmektedir. Goodkin bu ortamı rahatlıkla hareket edilebilecek ve dairede oturulabilecek büyüklükte bir mekân ve enstrümanların depolanmış olarak saklanabileceği veya yerde almaya hazır olarak tutulabileceği bir oda olarak ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında uygulanan program dahilinde uygun ve yeterli sayıda materyalin bulunması, uygulama mekanının geniş ve rahat olması gibi olanakların sağlanması okul öncesi ğretmen adaylarının BDVDİÖ’y olumlu etkilemede önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Görüldüğü üzere literatürde hem Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi hem de BDVDİÖ ile ilgili çalışmaların farklı araştırma katılımcıları ve farklı eğitim alanlarındaki ğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiğine rastlanmıştır. Ancak okul öncesi eğitimi ğretmen adaylarını araştırma kapsamına alarak Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi özelinde oluşturulmuş bir program dahilinde, herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi Temel Alarak Hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı’nın okul öncesi ğretmen adaylarının BDVDİÖ düzeylerini olumlu etkilemesinden dolayı araştırma kapsamında oluşturulan programın, okul öncesi eğitimi bölümlerinde alan dersi olan Erken ocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi ders içeriğine yerleştirilebileceği ve uygulanabileceği düşünülmektedir.

5.1.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın nitel boyutundaki verilerin analizini yapmadan önce ğretmen adaylarının programın uygulama süresince yaratıcı düşünme becerilerine yönelik etkileşim ve deneyimlerine odaklanılmış, adayların yaratıcı düşünme becerilerine dair hem grup içi etkileşimlerine hem de bireysel deneyimlerine ağırlık verilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmanın nitel problemi Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı’na katılan okul

öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin bireysel deneyimleri ve grup içi deneyimleriyle etkileşimleri nasıldır? olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturulan program doğrultusunda bireysel deneyimlerine bakıldığında, bazı öğretmen adaylarının etkinlikler sırasında hareket üretmede zorlandığı görülürken, bazı öğretmen adaylarının ritim üretmede daha çok zorlandığı anlaşılmaktadır. Ritim üretmede zorlanan katılımcıların daha önceden benzer bir program ile karşılaşmadıkları için ritim oluşturmada sınırlı kalarak aynı ritim yapılarını tekrarladıkları ve ritim yapılarını takip etmekte zorlandıkları görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların daha önceden ritme dayalı çalışmalarda yer almadığı anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, erken çocuklukta müzik eğitimi vb. derslerin içeriğinde, oldukça basit ritmik yapıların analizlerine ilişkin indirgenmiş yönergelerin ya da içeriklerin olmadığı görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenliği lisans programının, erken çocuklukta oldukça sık kullanılan çocuk şarkılarının temelinde olan basit ritim yapılarını, yaratıcı bir atmosfer ile somut olarak öğretebilmede yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Aynı zamanda eğitim fakültelerinde bu derslere giren uzmanların müziğin temel unsurlarını pedagojik bir yapıda, basamaklı olarak ele alamadığı sonucuna ulaşılabilir. Hareket üretmede zorlanan katılımcıların zorlanma nedenlerine bakıldığında; doğaçlamaya dayalı hareket üretebilmenin zor geldiği ve daha önceki deneyimlerinde hareket üretmeye veya harekete dayalı bir fikri ortaya koymaya yönelik bir yaşantılarının ya da çabalarının olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde, özel öğretim yöntemleri gibi ders uygulamalarının, ağırlıklı olarak, teorik yapılmasından kaynaklandığını akla getirmektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenliği lisans programında doğaçlamaya dayalı içerik ya da derslerin yetersizliği, bir başka deyişle doğaçlamaya dayalı ders içeriklerine ya da yaratıcı düşünme becerilerini kapsayan nitelikli derslere gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Kalyoncu (2005) yapmış olduğu araştırmasında yaratıcılık ve doğaçlama becerilerinin gelişiminde üniversite düzeyinde alınan derslerin etkili olabileceğini ifade ederek öğretmen adaylarının müziksel yaratıcılıklarını keşfetmesini ve geliştirmesini sağlayan derslerin gerekliliğine değinmektedir. Aynı zamanda eğitim fakültelerinde başlı başına doğaçlamaya imkân tanıyan bir dersin olmadığını belirtmektedir. Kalyoncu (2005)

tarafından yapılan bu araştırmanın zamanına dikkat edildiğinde günümüzde halen daha, yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesini sağlayabilecek ders içeriklerinin ya da derslerin az olduğu görülmekte ve bu bağlamda hazırlanmış nitelikli derslere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının grup çalışmalarındaki deneyimlerine bakıldığında grup içinde; fikir çatışmalarının yaşandığı, yaratıcı olamamanın, kişilerle iletişim kuramamanın, kişilerin eylem beklentisinin, uyum sorununun, yanlış anlaşılmanın ve bireylerin ön plana çıkma arzusunun olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının grup çalışmalarında kendilerine verilen ritme ve harekete dayalı görevlerde ritim ve hareket bulmaya yönelik fikir yürütememe, fikirlerin sergilenmesi anında bir sorun ile karşılaşıldığında doğaçlama yapamama gibi sorunlar yaşadıkları da görülmektedir. Bunun nedenin ilk ve orta öğretimdeki eğitim sisteminde kollektif, takım çalışması ya da iş birliği gerektiren bir eğitim anlayışının yerine, bireyselliği körükleyen daha çok sınav ağırlıklı olan ve bireysel başarıyı ödüllendiren anlayıştan olabileceği düşünülmektedir. Bu durum ile ilişkili olarak, grup çalışmalarında ön plana çıkma arzusunun tetiklenmesi ile grup içinde bir sorun yaşandığında, yaratıcılığın özünde var olan doğaçlama durumlarının bloke olduğu akla gelmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'na katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünme becerisinin; akıcılık, esneklik, özgünlük ayrıştırılma boyutuna ilişkin bireysel ve grup içi deneyimleriyle etkileşimleri nasıldır? olarak belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda, alt problemlere yanıt bulabilmek için tüme varımcı bir yaklaşım izlenmiş ve katılımcıların görüşlerinden elde edilen Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'na ilişkin katılımcı deneyimleri temasının altında, katılımcıların yaratıcı düşünme becerisine ilişkin davranışlar kategorisinden 4 farklı kod; özgünlük, ayrıştırılma, esneklik ve akıcılık, elde edilmiştir. Elde edilen bu 4 kod ile araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aranmıştır.

Öğretmen adaylarının program boyunca yaratıcı düşünme becerisine ilişkin deneyimlerine bakıldığında, adayların özgünlük bağlamındaki etkileşimlerinin daha

yoğun olduğu (bkz. Şekil 8'deki gibi) görölmüştür. Adaylar program süresince kendilerine verilen ritmik ya da hareket üretmeye dayalı görevlerin hazırlığında kendi tasarladıkları ve ürettikleri fikirler ile karar alarak eyleme geçtiklerini, ürettikleri ritim ve hareketlerin özgün olmasını önemsediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda adayların ifadelerinden bireysel olarak yaptıkları çalışmalarda yapılmamış ve denenmemiş ritim ve hareketler üreterek koreografi oluşturmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Orijinallik yaratıcı düşünme becerisinin karakteristik özellikleri arasındadır dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde programın, adaylara yaratıcı düşünme becerisinin özgünlük boyutunda katkı sağladığı söylenebilir.

Adayların program boyunca kendilerine verilen ritmik ve harekete dayalı görevlerde hem grup içinde hem de bireysel olarak buldukları fikirleri ayrıntılayarak genişlettikleri ve detaylandırıdıkları görölmektedir. Adayların fikirlerini genişletmede grup içindeki tatmin duygusunun önemli olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda adayların, program süresince, fikirlerini ayrıntıların geçmiş deneyimlerinden yararlandıkları ve ürettikleri fikirlerde mükemmellik isteği olduğu görölmektedir. Alan yazında yaratıcı düşünme becerisinin temel özellikleri arasında ayrıntıya girme, farklı olma ve kişilerin yüksek mükemmellik standardı vb. yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde programın, adaylara yaratıcı düşünme becerisinin ayrıntılayma boyutunda katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının program boyunca karşılaştıkları farklı durum ve görevler doğrultusunda bakış açılarını değiştirebildikleri ve adayların grup içinde yaptıkları çalışmalarda hem ritme hem de harekete dayalı çeşitli fikir üretebildikleri aynı zamanda grup çalışmalarında farklı fikirleri kabullenebildikleri görölmüştür. Adayların ritim ve hareket üretirken grup içinde zorlandıkları durumlar için kendi içlerinde yeni bir çözüm arayışına gittikleri görölmektedir. Aynı zamanda adayların yapmış oldukları grup çalışmalarında farklı fikirleri sunumları için uygun bulmasalar dahi kabul ettikleri fakat bu fikirlerin ürüne giderken kendi kendine kaybolduğu anlaşılmaktadır. Bir durum karşısında çok sayıda ve olabildiğince değişik çözümler bulabilmek esnek düşünebilme becerisi ile ilişkilidir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde programın, adaylara yaratıcı düşünme becerisinin esneklik boyutunda katkı sağladığı

söylenbilir. Nitekim Gustina (2020) müzik öğretmen adayları ile yapmış olduğu eylem araştırmasının sonucunda Orff-Schulwerk pedagojisi ile yapılan, keşfetmeye ve yaratıcılığa dayalı, müzik eğitimi çalışmalarında öğretmen adaylarının fikirlerini müzikal açıdan özgürce ifade edebildiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının program boyunca yapılan ritim, dans ve hareket çalışmalarında kendilerini açık ve net ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Adayların yaptıkları çalışmalarda, akış esnasında, üründen sonuca giderken kendilerini zorlayarak istedikleri sonucu sunuma dökebilecekleri görülmektedir. Bu esnada adayların grup içinde, zorlansalar dahi, birbirlerine karşı açık ve net ifadelerle iletişim halinde olabildikleri, fikirlerini paylaşmada sorun yaşamadıkları, bir fikri kabul ederken güzel ve yaratıcı olmasını koşul olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Adayların program boyunca ritme ve harekete dayalı farklı durum ve görevlerde çok sayıda, farklı fikirler üretebildikleri görülürken ürettikleri fikirlerin niceliğinin kendilerine tanınan süreyle bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Program boyunca fikir üretebilmeleri adına adaylara grup içinde ve bireysel çalışmalarında belirli bir zaman verilmiştir. Alfuhaiği, (2015) belirli bir zaman dilimi içerisinde olabildiğince fikir, hayal ve görüş üretebilmenin akıcılık ile ilişkili olduğuna değinmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde programın, adaylara yaratıcı düşünme becerisinin akıcılık boyutunda katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel Alarak Hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'nın etkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır? olarak belirlenmiştir. Adayların program boyunca müzikal ve ritmik bilgilerinin arttığı, müzikal ve ritmik olarak öz güven kazandıkları, beden dili, yaratıcı hareket ve dansa ilişkin kendilerini geliştirerek yeni, akıcı, yaratıcı, müziklerle uyumlu, figürler geliştirebildikleri ve ayrıca bu gelişimlerini öğretmenlik süreçlerinde de kullanabilecekleri görülmektedir. Programın öğretmen adaylarında hem kişisel hem mesleki açıdan olumlu etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca programın içinde olan etkinliklerin yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi açısından etkili olduğu, erken çocukluk müzik eğitiminde çocukların yaratıcılıklarını destekleyebilmek adına kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları Kuşçu, Kayılı ve Barışeri (2013)'nin yapmış olduğu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Kuşçu, Kayılı ve Barışeri (2013) Orff-Schulwerk Pedagojisi ile yapılan müzik eğitimi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine olan etkilerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca bu pedagojinin geleneksel müzik öğretim metotlarına göre daha etkili olduğunu belirtmiştir.

5.2.Sonuç

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı'na katılan; okul öncesi eğitimi lisans ikinci sınıf öğretmen adaylarında programın BDVDİÖ düzeylerine olan etkilerinin; öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi etkileşim ve deneyimlerinin, programın etkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmanın başlıca sonuçları şu şekildedir:

1. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programı uygulanan deney grubunda olmanın, BDVDİÖ test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucuna göre; grup-ölçüm etkisine bakıldığında, deney grubunun puan artışı kontrol grubuna göre anlamlı derecede fazladır ($F_{1-56}=11.96$; $p<.05$, $\eta^2 = .17$).
 - a) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının, BDVDİÖ düzeyleri ön-testlerinde anlamlı bir farklılık (deney grubu; $\bar{X}=106.5$, kontrol grubu; $\bar{X}=108.72$) görülmezken son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($F_{1-56}=55.45$; $p<.05$, $\eta^2 = .99$).
2. Deney grubunda yer alan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkileşim ve deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, deney grubu öğretmen adayları arasından ölçüt örnekleme ile belirlenen katılımcı grubuyla ($n=11$), odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler doğrultusunda elde edilen verilere yapılan içerik analizi sonuçlarına göre katılımcılar, programın yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutları; akıcılık ,

özgünlük, detaylandırma ve esneklik yönünden olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

3. Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisini temel alarak hazırlanan Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Programının etkisine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin içerik analizine göre deney grubunda yer alan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının (n=29) programın etkisine yönelik görüşlerine bakıldığında;

- a) Adayların 28'i (%96,5) programın müzikal ve ritmik gelişimlerine yönelik etkisinin olumlu olduğunu belirtmiştir.
- b) Adayların 28'i (%96,5) programın beden dili, yaratıcı hareket ve dans gelişimlerine yönelik etkisinin olumlu olduğunu belirtmiştir.
- c) Adayların 29'u (%100) programın kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik etkisinin olumlu olduğunu belirtmiştir. Adayların ifadelerinden araştırma kapsamında hazırlanan programın, mesleki açıdan; çocuklarla iletişim ve etkileşim kurabilmede, onlara yaratıcı etkinlikler hazırlayabilmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.
- d) Adayların 29'u (%100) programın içerik ve uygulamasına dair olumlu görüş belirterek, program içeriklerinin ve uygulanmasının erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme becerisine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma kapsamında oluşturulmuş programın, Türkiye'deki üniversitelerin, okul öncesi eğitim bölümlerinde seçmeli alan eğitimi ders kategorisinde yer alan "Erken Çocukluk Ritim, Dans ve Orff Eğitimi" kapsamında uygulanmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

1. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi eğitimi seçmeli ders kategorisinde yer alan Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitime ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalarda, araştırmanın çalışma

grubu, farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşan çeşitli çalışma grupları ile araştırma genişletilerek eylem araştırmaları planlanabilir.

2. Bu araştırmada Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitiminin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin grup içi etkileşim ve deneyimleri araştırılırken, yaratıcı düşünme becerisi üzerinde önemli bir etkisi olan diğer seçmeli alan dersi; Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri dersi farklı bir dönemde alındığı için dikkate alınmamıştır. Bundan sonraki araştırmalarda Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri dersi değişkenin de eklenmesi aynı zamanda ilişkilendirilmesi yapılabilir.
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini aktif kılabilmek ve onların yaratıcılıklarını destekleyebilmek için okul öncesi öğretmenliği bölümünün alan eğitimi seçmeli dersi olan Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nde bu araştırmada hazırlanan program kullanılabilir.
4. MEB'de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı müzik etkinlikleri planlayabilmeleri adına, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde, bu araştırma kapsamında hazırlanan program kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J., (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. (Çev: Dr. Nurdan Kalaycı), Gazi Kitabevi.
- Akçum, E. (2005). 5-6 yaş çocukların yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, Z. D. (2015). *Okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Alper, I. T., & Ulutaş, İ. (2022). The impact of creative movement program on the creativity of 5-6-year-olds. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101136.
- Al-Srouf, N., & Al-Oweidi, A. (2013). The Level of Creativity among Management Employees, Academic Staff and Artistes and Its Relationship with Gender, Practical Experience and Age. *Creative Education*, 4(3), 185-188.
- Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J. C., & García-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 112-120.
- Alfuhaigi, S. S. (2015). School environment and creativity development: A review of literature. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 5(2), 33-37.
- Altıntaş, E. & Gültekin, M. (2005). *Psikolojik danışma kuramları*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Amerikan Orff-Schulwerk Merkezi. (2007). Orff Schulwerk Nedir. Orff İnf.11. İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Aral, N., Köksal Akyol, A., & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1-9.

- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Bakanlığı, M. E. (2016). Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 79.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28).
- Bentley, T. (1999). *Yaratıcılık*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Bharadwaj, S., & Menon, A. (2000). Making innovation happen in organizations: individual creativity mechanisms, organizational creativity mechanisms or both?. *Journal of Product Innovation Management: An International Publication of the Product Development & Management Association*, 17(6), 424-434.
- Biasutti M., & Habe, K. (2020). The findings are discussed in the framework of general theories of creativity, highlighting the implications of using improvisation in education. *Creativity Research Journal*, 1-16.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Burak, S., Özmenteş, G., & Seban, D. (2015). Orff schulwerk uygulamalarının okulöncesi öğretmen adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlikleri üzerindeki etkileri. *Electronic turkish studies*, 10(3).
- Bowling, A. (2014). Research methods in health: investigating health and health services. McGraw-hill education (UK).
- Busse, T. V., & Mansfield, R. S. (1981). The blooming of creative scientists: Early, late and otherwise. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 63-66.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 15.

- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ceylan, E. (2008). Okul öncesi eğitime devam eden 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cohen, J. (1987). Statistical power analysis for the behavioral sciences (revised edition). *Laurence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ, USA*.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Y.Dede., S.B.Demir, Çev.Ed.). Ankara: Anı.
- Çalışkan, N., & Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 199-207.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 4(1), 95-107.
- Dağlıoğlu, H. E. (2020). *Yaratıcılık, hayal gücü ve zekâ ilişkisi*. E. Çelebi Öncü (Ed.). Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirci, C. (2000). Yaratıcı düşünce. *Dil Dergisi*, 88, 4-9.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, N., (2005). *Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık, Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı öğrenme. *Sınıfta demokrasi*, 171-210.
- Erol, S. E. (2019). Sanatsal yaratıcılık ölçeğinin geliştirilmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.

- Elaldı, Ş., Batdı, V. ve Ölger, D. S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitime Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 617–636.
- Fox, J. & Schirrmacher, R. (2018). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (7. Basım) (Çev. N. Aral & G. Duman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.
- Garcia, J., & Michaelis, J. U. (2000). *Social studies for children: A guide to basic instruction*. Allyn and Bacon.
- Garcia, M. E., Plevin, M., & Macagno, P. (2018). *Yaratıcı hareket ve dans: Garcia plevin yöntemi* (E. Salman, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Gustina, S. (2020). The Application of the Orff Schulwerk Approach to Improve the Pedagogical Competency of Teacher Candidates.
- Guilford, J.P. (1967). Factors that aid and hinder creativity. In J.C. Gowan, G. D. Demos & E.P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implications* (pp. 106- 123). United States of America: John Wiley&Sons, Inc.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenlerden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(32), 127-141.
- Gürgen, E. T. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(7), 57-69.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Jungmair, U. E. (2002). Orff-Schulwerk Carl Orff anlayışı çerçevesinde elementer müzik ve dans pedagojisi. *Orff İnfö Dergisi*, 1, 4-11.
- Jungmair, U. (2003). *Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Temel İlkeler*, Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyum

Bildiri Kitabı, Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul. s. 48

Kanematsu, H., & Barry, D. M. (2016). *STEM and ICT education in intelligent environments* (pp. 9-13). Cham, Switzerland: Springer.

Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2019). 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.

Karataş Öztürk, S. (2007). Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Exploring the Four-C model of creativity: Implications for giftedness. *Perspectives in gifted education: Creativity*, 94.

Kaya, A. (2018). Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Enstrümanları ile Doğaçlama Becerilerine Yansımaları: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kelly, R. (2012). *Educating for creativity*. Calgary: Brush Education

Kubie, L. S. (1958). *Neurotic distortion of the creative process*.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video*. The USA: Springer.

Kugler, M. (2010). *Elementer Musik ve Hareket Pedagojisi*- Orff-Schulwerk. Auernig, F. (Çev.). Orff Info. 17, 6-8. İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.

- Kuşcu, A. G. Ö., Kayılı, A. G. G., & Barışeri, N. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitime İlişkin Tutumlarına Orff Schulwerk Pedagojisinin Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Koyuncuoğlu, B. (2017). Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Králová, E., & Butvilas, T. (2016). The importance of creativity through music activities in early childhood. *Music and Music Activities for Children and Youth: Reviewed Collection of Scientific Proceedings*, 11-22.
- Mayesky, M. (2011). Creative activities for young children. *Cengage Learning*.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Nash, G. (1974). *Creative Approaches to Child Development*. Alfred Music.
- NAfME (2018a). Early childhood education. <https://nafme.org/about/positionstatements/early-childhood-education-position-statement/early-childhoodeducation/> Erişim Tarihi: 27.01.2023
- Rouquette, M-L. (1992). *Yaratıcılık*. Gürbüz, I. (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (1989).
- Onur, D., & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(3).
- Oğuzkan, F. , *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara, 1981.
- Orff, C. (2008). Orff-Schulwerk: Geçmiş ve Gelecek. Özevin, B. (Çev.). *Orff Info*. 14, 6-9. İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi. (1963).

- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Öncü, E. Ç. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (2005). *Bilişsel Süreçler*. Bilişsel Gelişim içinde (57-94) . İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Özer, Z. (1991). *Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası*. Bilim ve Teknik, (348), 50.
- Özevin, B., & Bilen, S. (2011). *Yaratıcı Dans*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Özevin, B. (2018). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 8-23.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Özkan, H. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Öztutgan, Z. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
- Regner, H. (1984). 'Musik für Kinder–Music for Children–Musique pour Enfants.'Comments on the Adoption and Adaptation of Orff-Schulwerk in other Countries. *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk: Basic Texts from the Years 1932–2010*, 220-247.

- Reisman, F. (2013). Introduction to creativity: process, product, personality, environment & technology. *Creativity: Product, Process, Personality, Environment and Technology*, 9-26.
- Robson S, Rowe V. Observing young children's creative thinking: engagement, involvement and persistence. *Int J Early Years Educ*. 2012;20(4):349–64.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. (2. baskı). 70-71. Ankara: Vize Yayıncılık
- Saliceti, F. (2015). 'Educate for creativity', *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, vol. 197, pp. 1174 – 1178.
- San, İ. (1992). Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 177-190.
- Sangigorgio, A. (Sonbahar/Kış, 2009-2010). Müzik Antropolojisi Olarak Orff-Schulwerk. *İnfo16*, s.6-12
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- Shively, C. H. (2011). *Grow creativity!* Learning & Leading with Technology, 38(7), 10-15.
- Shalley, C. E., Gilson, L. L., & Blum, T. C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of management journal*, 43(2), 215-223
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. New Delhi: SAGE Publications
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın- Dağıtım.

- Şeker, S. S., & Bilen, S. (2010). 9–11 yaş grubu çocuklarda orff schulwerk destekli keman eğitiminin keman çalmaya yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 112-124.
- Uçan, A. (2001). Müzik Eğitimi ve Programı. (Ed: Öztürk, A.). Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Müzik Öğretimi (1-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Tanju, E. (2018). Yaratıcı düşünce kuram ve yaklaşımları. E. Çelebi Öncü (Ed.) içinde. Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi.
- Torrance, E. P. (1977). Creativity in the Classroom; What Research Says to the Teacher. Washington DC: National Education Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED132593>
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa Yolculuk* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Isbell, R., & Raines, S. C. (2012). *Creativity and the arts with young children*. Cengage Learning.
- Vannatta-Hall, J. E. (2010). Music Education in Early Childhood Teacher Education: The Impact of a Music Methods Course On Pre-Service Teachers' Perceived Confidence and Competence to Teach Music. (Thesis Doktora). University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana
- Wegerif, R. (2007). Dialogic education and technology: Expanding the space of learning (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yaprak Kotzian, E. (2018). *Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri*. Pan Yayıncılık.
- Yavuzer, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

- Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıcılık
- Yılmaz, S. (2011). Pre-service and in-service preschool teachers' views regarding creativity in early childhood education (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Yüksel, Y. B. (2018). Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Y.Ö.K (2018). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara
- Jensen, L. R. (1973). The relationships among mathematical creativity, numerical aptitude and mathematical achievement. The University of Texas at Austin.
- Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Research Group. (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 279-294.
- Zeytun, S. (2010). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EKLER

Ek-1: “Kişisel Bilgi Formu”

Ek-2: “BDVDİÖ Değerlendirme Formu”

Ek-3: “Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitiminin Etkisine İlişkin Görüş Formu”

Ek-4: “Odak Grup Görüş Formu”

Ek-5: “Etik Kurul İzin Belgesi”

Ek-6: “Yüksek Öğrenim Belgesi”

Ek-7: “Eğitime Katılım Belgesi”



Ek-1

Kişisel Bilgi Formu

Sizi Ece BARBOROS tarafından yürütülen "Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Değerli öğretmen adayları,

Aşağıda sizi daha yakından tanıyabilmem için bazı sorular yer almaktadır. Lütfen soruların tamamını cevaplayın. Cevaplarınızı benden başkası görmeyeceği için ve sadece araştırma amacıyla bu sorular sorulduğu için, soruları açık yüreklilikle cevaplamanız çok önemlidir.

Araştırmama katkılarınız için teşekkürler.

ECE BARBOROS

1.Ad-Soyadı:

2.Sınıf:

3.Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

4.Yaşınız:

5.Şehir:

6.Mezun olunan lise türü: () Meslek Lisesi () Anadolu Lisesi () Öğretmen Lisesi Diğer (açıklayınız):

7.Annenizin Öğrenim Durumu:

(1) Okuma-yazma bilmiyor (2)İlkokul (3)Ortaokul (4)Lise (5)Üniversite (6)Lisansüstü

8.Babanızın Öğrenim Durumu:

(1) Okuma-yazma bilmiyor (2)İlkokul (3)Ortaokul (4)Lise (5)Üniversite (6)Lisansüstü

9.Üniversite Kazanma Yılıınız:

10.Yaratıcılık içeren eğitimlere katılma durumunuz: ()Evet ()Hayır

11.Çocuğunuz var mı?: () Evet () Hayır

12.Eğer ikinci üniversiteniz ise belirtiniz: () Evet () Hayır



Ek-2

Beden Dili ve Dansa İlişkin Öz yeterlik Değerlendirme Formu

Sizi Ece BARBOROS tarafından yürütülen “Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Değerli öğretmen adayı,

Bu değerlendirme formu bir araştırmada kullanılmak üzere “beden dili ve dans” ile ilgili mevcut öz yeterlik algınızı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği (x) koyarak işaretleyiniz. Olması gereken yerine, gerçekte nasıl hissettiğiniz veya davrandığınızla ilgili ifadeleri işaretlemeniz araştırmanın geçerliği açısından önem taşımaktadır.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

BEDEN DİLİ VE DANS İLİŞKİN ÖZYETERLİK DEĞERLENDİRME FORMU	Hiç bir zaman	Nadiren	Kararsızım	Genellikle	Her zaman
1. Duygularımı beden diliyle ifade edebilirim.					
2. Dans ederken utanıyorum.					

3. Yanlış hareket etme korkusu olmadan özgürce dans edebilirim.					
4.Grup içinde dans etmekten zevk alırım.					
5.Grubun solist dansçıya ihtiyacı olduğunda solist ben olabilirim.					
6.Dans ederken insanların bana bakmasından rahatsız olurum.					
7. Öğretmen olduğumda öğrencilerimi rahatlıkla dans çalışmalarına yönlendirebilirim.					
8.Öğretmen olduğumda öğrencilerim için rahatlıkla dans koreografileri hazırlayabilirim.					
9.Öğrencilerimi, beden dili ile kendilerini ifade etmeleri konusunda yönlendirebilirim.					
10.Öğrencilerimle dans çalışırken onları rahatlıkla yaratıcı sürece doğru yönlendirebilirim.					
11.Bir dansçı gibi dans edemesem bile iyi dans edebileceğimi düşünüyorum.					
12.Dans konusunda iyi değilim.					
13.Hazırladığım dansı sergilemekten çok mutlu olurum.					
14.Yeni danslar öğrenmekten mutlu olurum.					
15.Grupça bir dans koreografisi oluştururken yeni fikirler üretebilirim.					
16.Yeni bir dans figürü bulmam istense başaramam.					
17.Dans ederken kendimi rahatsız hissederim.					
18.Arkadaşlarım dans etmemi beğenir.					

19.Dans dersini benim yönetmem istense başaramayacağımı düşünüyorum.					
20.Dans dersinde arkadaşlarımdan daha çok zorlanırım.					
21.Danstaki gelişimimden memnunum.					
22.Beden diliyle kendimi ifade etme konusundaki gelişimimden memnunum.					
23.Dansla ilgili çalışmalar yapmaktan rahatsız olurum.					
24.Özgürce dans etme çalışması yapılırken özgün hareketler bulabilirim.					
25.Dans konusunda yaratıcıyım.					
26.Dans etmeye ilk başladığım zamanlara göre beden dilimi çok daha iyi kullanıyorum.					
27.Dans etmeye başladığım ilk zamanlara göre kendimi dans ile çok daha iyi ifade edebiliyorum.					
28.Bir okul şarkısına dans figürü bulmam istense başarısız olurum.					
29.Soyut bir resimden algıladıklarımı dansa dönüştürmem istense bunu rahatlıkla yapabilirim.					
30.Vücudumun her bir ögesini rahatça ve çekinmeden kullanabileceğimi düşünüyorum.					
31.Bir şiir ya da öyküyü rahatlıkla dansa dönüştürebilirim.					
32.Dans derslerinde kendimle gurur duyarım.					
33.Dans derslerinde girişimci olduğumu düşünüyorum.					

34.Hazırladığımız dans gösterilerini sahnelemekten gurur duyarım.					
--	--	--	--	--	--



Ek-3

Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitiminin Etkisine İlişkin Görüş Formu

Sizi Ece BARBOROS tarafından yürütülen "Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Sevgili öğretmen adayı,

14 hafta süresince sizin de desteğiniz ile yürütmüş olduğumuz **Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi**'ni tamamlamış bulunuyoruz. Bu süre boyunca eğitim programının uygulanmasına ilişkin değerlendirmeleriniz araştırma için önem taşımaktadır. Lütfen aşağıdaki soruları duygu ve düşüncelerinize göre yanıtlayınız. Vereceğiniz bilgiler, araştırma kapsamından başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

1. Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nin müzikal ilginize, gelişiminize yönelik etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nin beden dili ve dansa yönelik gelişiminize ve öz yeterliğinize yönelik etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nin içeriği ve uygulanmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi kişisel/mesleki gelişiminize nasıl katkı sağladı? Düşünceleriniz nelerdir?

5.Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'ne ilişkin önerileriniz varsa lütfen belirtini



Ek-4

Odak Grup Görüşme Formu

Sizi Ece BARBOROS tarafından yürütülen "**Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği**" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Yaratıcı Düşünme Boyutları (Özellikleri)

1. **AKICILIK**

1.Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nde anlık olarak ritme ve harekete dayalı fikir üretme sürecinde ya da durumlarında neler yaşadınız?

Sonda:

*Ritme dayalı yeni fikirler üretmeniz istendiğinde kendinizi nasıl hissettiniz? Eğer sizi gergin hissettiren bir an olduysa bunu çözmeye yönelik nasıl fikirler ürettiniz, neler yaptınız?

*Harekete dayalı yeni fikirler üretmeniz istendiğinde kendinizi nasıl hissettiniz? Eğer sizi gergin hissettiren bir an olduysa bunu çözmeye yönelik nasıl fikirler ürettiniz, neler yaptınız?

*Eğitim sürecine dair anı / yaşantı.

2. Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nde anlık olarak ritme ve harekete dayalı fikir ve çözüm üretme sürecinde ya da durumlarında **grup içinde** nasıldınız?

Sonda:

*Fikir ve çözüm üretirken grup ile iletişiminiz nasıldı?

*Kendi bulduğunuz fikirleri gruba nasıl aktardınız? Fikirlerinizi aktarırken zorluk yaşadınız mı, yaşadıysanız bahseder misiniz?

*Süreç içinde, ürüne giden çalışmalarınızda grubunuzla kararlarınızı nasıl aldınız? Sunumlarınızda iş birlikli olarak ürün seçimlerinizi nasıl yaptınız?

2. ESNEKLİK

1. Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nde size verilen görevi/ durumu yaparken kendi fikirlerinizi gruba nasıl ifade ettiniz?

Sonda:

*Grup içinde fikirlerinizi ifade ederken bir çekingenlik ya da kaygı yaşadınız mı?

Eğer yaşadıysanız anlatabileceğiniz bir örnek durum var mı?

*Orta bir ürün (hareket/ dans / ritim) üretirken başkasının fikirlerini kabul ediyor olmak sizin için nasıl bir duyguydu? Size neler düşündürdü açıklar mısınız?

2. Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nde size verilen görevi/ durumu çözerken **grup içinde** nasıldınız?

Sonda:

*Size verilen durumu/ görevi grup içinde çalışırken farklı fikirleri denemek için nasıl bir yol izlediniz?

*Grup içinde fikir üretirken karşılaştığınız sorunlar / anlaşmazlıklar oldu mu? Eğer oldu ise sorunu çözmek için neler yaptınız?

*Eğitim boyunca buna dair anı / yaşantı

3. ÖZGÜNLÜK

1. Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nde karşılaştığınız bireysel ve grup içi görevlere farklı veya alışılmadık-özgün fikir / çözüm üretmek için nasıl düşündünüz?

Sonda:

*Eğitim boyunca yeni bir hareket/ dans ve ritim üretmek sizin için aynı zorlukta mıydı? Nasıl ifade edersiniz?

* Yeni bir hareket fikri üretmek / geliştirmek sizin için ne kadar zordu? Eğer zor olduğunu düşünüyorsanız aşmak için süreçte neler yaptınız / ne gibi bir yol izlediniz?

*Yeni bir ritim geliştirmek sizin için ne kadar zordu? Eğer zor olduğunu düşünüyorsanız aşmak için süreçte neler yaptınız / ne gibi bir yol izlediniz?

*Eğitim boyunca buna dair anı / yaşantı

2. Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nde karşılaştığınız bireysel ve grup içi görevlere farklı veya alışılmadık-özgün fikir / çözüm üretmek okul öncesi öğretmen adayı olarak nasıl bir tecrübeydi?

Sonda:

*Tecrübelerinizi ileriye yönelik müzik etkinlikleri planlama ve oluşturmada nasıl kullanabilirsiniz? Örnek verebilir misiniz?

4. AYRINTILAMA

1. Ritim, Dans ve Orff Eğitimi'nde doğaçlama sürecinden sunuma/ürüne giderken fikirlerinizin sıralama ve sınıflandırmasına nasıl karar veriyordunuz?

Sonda:

*Sunum esnasında gruptaki her kişinin fikirleri kabul edildi mi? Yapacağınız sunumu / ürünü sergilemek için kararlarınızın sıralamasını ve planını nasıl oluşturdunuz?

*Sunum esnasında performansınız için geliştirdiğiniz stratejiler var mı? Örnek verebilir misiniz?

*Eğitim boyunca buna dair anı / yaşantı

Ek-5

Etik Kurul İzin Formu



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

Ek-3

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Doç. Dr. Nilay DEROBALI / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Ece BARBOROS / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Yüksek Lisans Tezi ☐ Doktora Tezi ☐ Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Ritim, Dans ve Orff Eğitimi Alan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	27.10.2021	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	13/15	PROTOKOL NO: 1129
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
Kurul Başkanı
(Toplantıda bulunmadı.)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Kurul Başkan Yardımcısı
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK
Kurul Üyesi
(Toplantıda bulunmadı.)

Prof. Dr. Sonia AMADO
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT
Kurul Üyesi
(Toplantıda bulunmadı.)

Ek-6

Yüksek Öğrenim Belgesi



Ek-7

Eğitime Katılım Belgesi

