



**DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DESEN UYGULAMALARI
İLE BENLİK SAYGISI SANAT BENLİK KAVRAMI VE
YARATICILIK DEĞİŞKENLERİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Uğur YILDIZ

DOKTORA TEZİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren otuzaltı (36) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Uğur
Soyadı : YILDIZ
Bölümü : Resim-iş Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi : / ... / 2018

TEZİN

Türkçe Adı : Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Desen Uygulamaları ile Benlik Saygısı, Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi
İngilizce Adı : Examining The Relationship Between Pattern Practices Of Ninth Grade Students And The Variables Of Self-Esteem, Art Self-Concept, And Creativity

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Uğur YILDIZ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Uğur YILDIZ tarafından hazırlanan “Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Desen Uygulamaları ile Benlik Saygısı Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Meliha YUMAZ
Resim - İş Eğitimi
Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Serap BUYURGAN
Grafik Tasarım Programı
Baskent Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞEREN
Sosyoloji Bölümü
Akev Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Cengiz AKENBİN
Resim-iş Eğitimi
Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Osman CAĞDERE
Resim-iş Eğitimi
Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 8../6../2018

Bu tezin Resim-iş Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Geçmişten günümüze dek değişim içerisinde olan dünyada insanoğlunun hayatta kalabilmesi için en kıymetli destekleyicisi ve yol göstericisidir, Görsel Sanatlar Eğitimi. Görsel Sanatlar Eğitimcileri; insanoğlunun doğayla ve kendisiyle olan mücadelesinin durmaksızın devam edeceğini, bu mücadele içerisinde sürekli kendini yenileyen bilim dallarının geleceğe taşınabileceğini biliyor. Bu araştırmamız aracılığıyla Görsel Sanatlar Eğitiminin gelişebileceğini, eğitim içerisinde güçlü bir yere sahip olabileceğini düşünüyoruz. Bu amaç ve hedef çerçevesinde dokuzuncu sınıf öğrencilerinin desen uygulamaları ile yaşam içerisinde büyük bir yere sahip olduğunu düşündüğümüz Benlik Saygısının, Sanat Benlik Kavramının ve Yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada; bilgi, deneyim ve liderliğiyle her zaman bana ışık tutan ve yön veren, farklı bakış açıları kazandıran, üstün anlayışını, hoşgörüsünü benden asla esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Meliha YILMAZ'a.

Araştırmamın her aşamasında yüksek insan sevgisiyle, tecrübesiyle, arkadaşlığıyla, bana ağabey olan sanatçı ve sanat eğitimcisi saygıdeğer hocam Öğr. Gör. Necmettin YAĞCI'ya, Tez izleme komitemde yer alarak tezimin çeşitli aşamalarında fikirleriyle katkıda bulunan hocalarım Prof. Dr. Serap BUYURGAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN'e,

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel A Formu'nun çevirisini yapan ve kullanmamı sağlayan bana zamanını ayıran hocam Yrd. Doç. Dr. Türkan ÖNCÜ'ye,

Okullarında uygulama yaptığım bu süreçte her türlü kolaylığı sağlayan tüm idarecilere, uygulama çalışmalarımı yapabilmem için derslerini ve zamanlarını bana ayıran öğretmen arkadaşlarıma ve testleri içtenlikle cevapladığına inandığım öğrencilere,

Hayatımın her aşamasında bana destek olan annem Teslime YILDIZ ve babam Şükrü YILDIZ'a, sabırsızlıkla beni bekleyen oğullarım Şükrü Eren YILDIZ ve Ahmet Eray YILDIZ'a sonsuz teşekkürler.

Uğur YILDIZ

**DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DESEN UYGULAMALARI
İLE BENLİK SAYGISI, SANAT BENLİK KAVRAMI VE
YARATICILIK DEĞİŞKENLERİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

Uğur YILDIZ

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2018**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin desen uygulamaları ile benlik saygısı, sanat benlik kavramları ve yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bunun yanı sıra değişkenler ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişkinin de incelenmesidir. Bu araştırma korelasyonel bir araştırmadır. Çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilinin merkezinde bulunan liselerde dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrenim gören 1023 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrenim gören 341 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; desen uygulaması ölçme aracı, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” (TYDT), Rosenberg Benlik Algısı Ölçeği (RBA), Sanat Benlik Kavramı Ölçeği (SBKÖ) ve sosyo-demografik formları kullanılmıştır. Veriler SPSS-21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin desen uygulama becerileri ile benlik saygısı ölçeğinin hayalperestlik alt boyutunda, sanat benlik kavramlarında ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analiz sonucuna göre öğrencilerin desen uygulama becerileri üzerinde yaratıcılığın ve sanat benlik kavramının (yaratıcılıktan daha etkili olarak) etkili olduğu, benlik saygısının ise herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre (cinsiyet, harçlık yeterliliği, ailenin Görsel Sanatlar ödevlerine yardımcı olması, Görsel Sanatlarla ilgili kursa gitme, ailenin ve akrabaların sanata karşı ilgisi vb.) desen uygulamaları, benlik saygısı, sanat benlik kavramı ve yaratıcılıkları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Okullara yerleşme puanlarına göre orta düzeyde akademik

başarıya sahip olan öğrencilerin, akademik düzeyleri yüksek ve düşük olan öğrencilerden daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler : Görsel Sanatlar Eğitimi, benlik saygısı, sanat benlik kavramı, yaratıcılık, desen çizme becerisi, dokuzuncu sınıf öğrencileri

Sayfa Adedi : 180

Danışman : Prof. Dr. Meliha YILMAZ

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PATTERN
PRACTICES OF NINTH GRADE STUDENTS AND THE VARIABLES
OF SELF-ESTEEM, ART SELF-CONCEPT, AND CREATIVITY
(Doctoral Dissertation)**

Uğur YILDIZ

**GAZİ UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
June, 2018**

ABSTRACT

The aim of this study is to demonstrate whether there is a significant relationship between pattern practices of ninth grade students and their self-esteem, art self-concepts, and creativities. Besides, the relationship between above-mentioned variables and the socio-demographic characteristics of the students were also examined. This study is a correlational study. The universe of the study is composed of 1023 students who study at ninth grade level in a high school in Kırşehir province in the academic year of 2017-2018. The sample is composed of 341 students who study at ninth grade level in the academic year of 2017-2018. Pattern Practice Assessment Instrument, Torrance Test of Creative Thinking "Verbal-A" (TTCT), Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), Art Self-Concept Scale (ASCS), and socio-demographic information forms were used as data collection tools. The data were analyzed using the SPSS-21 package program. As a result of the study, a significant relationship was found between students' pattern practices and fancifulness subscale of self-esteem scale, their art self-concepts and creativity levels. According to the result of the regression analysis, it was determined that the creativity and art self-concept (more effective than creativity) have a significant effect on students' pattern practice skills, but self-esteem does not. Significant differences were found between students' pattern practices, self-esteem, art self-concepts and creativities according to their socio-demographic characteristics (gender, adequacy of pocket money, family support to the tasks of Visual Arts course, attending a visual art course, interest of family and relatives towards visual arts etc.). Students with moderate academic achievement according to their placement scores in schools were found to be more creative than students with high and low academic levels.



Keywords : Visual Arts Education, self-esteem, art self-concept, creativity,
pattern drawing skills, ninth grade students

Number of Page : 180

Supervisor : Prof. Dr. Meliha YILMAZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Benlik.....	12
2.1.1. Benlik Tanımı	12
2.1.2. Benlik Saygısı.....	15

2.1.3. Benliğin Gelişimi ve Öz Yeterlilik.....	16
2.2. Sanat ve Sanatsal Benlik.....	18
2.2.1. Sanat	18
2.2.2. Sanatsal Benlik	19
2.3. Desen ve Desen Eğitiminin Önemi.....	20
2.4. Yaratıcılık	23
2.4.1. Yaratıcılık Nedir?.....	23
2.4.2. Eğitim Unsuru Olarak Yaratıcılık.....	27
2.4.3. Çocuk ve Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler	28
2.5. Görsel Sanatlar Eğitiminin Bireysel, Toplumsal Etkisi, Gerekliliği ve Öğrenme İçin Önemi	30
2.6. İlgili Araştırmalar	35
BÖLÜM III	47
YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” Formu (TYDT)	50
3.3.1.1. Etkinlik 1- Soru Sorma.....	50
3.3.1.2. Etkinlik 2- Nedenleri Tahmin Etme	50
3.3.1.3. Etkinlik 3- Sonuçları Tahmin Etme	51
3.3.1.4. Etkinlik 4- Ürün Geliştirme	51
3.3.1.5. Etkinlik 5- Alışılmamış Kullanımlar.....	51
3.3.1.6. Etkinlik 6- Alışılmamış Sorular	51
3.3.1.7. Etkinlik 7- Sadece Düşünün ve Varsayın.....	51
3.3.1.8. TYDT “Sözel A” Formunun Puanlaması	52
3.3.1.9. TYDT’ye İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	52
3.3.2. Rosenberg Benlik Algısı Ölçeği (RBA).....	53
3.3.2.1. RBA’ya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	53
3.3.2.2. RBA Formunun Puanlaması	54
3.3.2.2.1. Benlik Saygısı Alt Ölçeği	54

3.3.2.2.2. Kendilik Kavramlarının Sürekliliği Alt Ölçeği	54
3.3.2.2.3. İnsanlara Güven Duyma Alt Ölçeği	54
3.3.2.2.4. Eleştiriyile Duyarlık Alt Ölçeği	54
3.3.2.2.5. Depresif Duygulanım Alt Ölçeği	55
3.3.2.2.6. Hayalperestlik Alt ölçeği	55
3.3.2.2.7. Psikosomatik Belirtiler Alt Ölçeği	55
3.3.2.2.8. Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme Alt Ölçeği	55
3.3.2.2.9. Tartışmalara Katılabilme Derecesi Alt Ölçeği.....	55
3.3.2.2.10. Ana-Baba İlgisi Alt Ölçeği.....	55
3.3.2.2.11. Psikik İzolasyon Alt Ölçeği	56
3.3.3. Sanat Benlik Kavramı Ölçeği (SBKÖ)	56
3.3.3.1. SBKÖ'ye İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	56
3.3.4. Desen Uygulaması Ölçme Aracı.....	56
3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	57
3.5. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Ölçme Sonuçlarına Ait	
Güvenirlik Analizi Sonuçları	57
3.6. Veri Analizi	59
3.7. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerle İlgili Betimsel İstatistikler.....	60
BÖLÜM IV	65
BULGULAR VE YORUM	65
4.1. Benlik Saygısı Düzeyleri ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamli Bir	
Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar.	65
4.2. Sanat Benlik Kavramları ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamli Bir	
Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar ...	66
4.3. Yaratıcılık Düzeyleri İle Desen Uygulamaları Arasında Anlamli Bir	
Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar ...	67

4.4. Desen Çizme Becerisi Üzerinde Benlik Saygısı, Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık Faktörlerinden Hangisinin Ne Düzeyde Etkiye Sahip Olduğunun Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar	67
4.5. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Benlik Saygıları, Sanat Benlik Kavramları ve Yaratıcılıkları Arasında Anlamli Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.5.1. Cinsiyetlerine göre değişkenler arasında anlamli bir farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar	69
4.5.2. Harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre değişkenler arasında anlamli bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar.....	72
4.5.3. Ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamli bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	75
4.5.4. Ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamli bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar.....	80
4.5.5. Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamli bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	84
4.5.6. Ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmesini destekleme durumlarına göre değişkenler arasında anlamli bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	87
4.5.7. Boş zamanlarında zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre değişkenler arasında anlamli bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	90
4.5.8. Günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamli bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	94

4.5.9. Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	98
4.5.10. Annelerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	102
4.5.11. Babalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	105
4.5.12. Kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	109
4.5.13. Akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	112
4.6. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar	115
BÖLÜM V	119
TARTIŞMA	119
5.1. Benlik Saygısı Düzeyleri ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışma	119
5.2. Sanat Benlik Kavramları ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışma	119
5.3. Yaratıcılık Düzeyleri İle Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışma	120
5.4. Desen Çizme Becerisi Üzerinde Benlik Saygısı, Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık Faktörlerinden Hangisinin Ne Düzeyde Etkiye Sahip Olduğunun Belirlenmesine İlişkin Tartışma	120
5.5. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Benlik Saygıları, Sanat Benlik Kavramları ve Yaratıcılıkları Arasında	

Anlamalı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışmalar	121
5.5.1. Cinsiyetlerine göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine ilişkin tartışma	121
5.5.2. Harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	122
5.5.3 Ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	123
5.5.4. Ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	123
5.5.5. Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	124
5.5.6. Ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmesini destekleme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	124
5.5.7. Boş zamanlarında zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	125
5.5.8. Günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	125
5.5.9. Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	126
5.5.10. Annelerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	126

5.5.11. Babalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	126
5.5.12. Kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	127
5.5.13. Akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma	127
5.6. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre Değişkenler Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışma.....	128
BÖLÜM VI	129
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	129
6.1. Sonuç	129
6.1.1. Benlik Saygısı Düzeyleri ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç	129
6.1.2. Sanat Benlik Kavramları ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç	129
6.1.3. Yaratıcılık Düzeyleri İle Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç	129
6.1.4. Desen Çizme Becerisi Üzerinde Benlik Saygısı, Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık Faktörlerinden Hangisinin Ne Düzeyde Etkiye Sahip Olduğunun Belirlenmesine İlişkin Sonuç.....	129
6.1.5. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Benlik Saygıları, Sanat Benlik Kavramları ve Yaratıcılıkları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç	130

6.1.5.1. Cinsiyetlerine göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	130
6.1.5.2. Harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	130
6.1.5.3. Ailelerinin görsel sanatlar ödevlerine yardım etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	130
6.1.5.4. Ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç.....	130
6.1.5.5. Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	131
6.1.5.6. Ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmesini destekleme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	131
6.1.5.7. Boş zamanlarında zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	131
6.1.5.8. Günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	131
6.1.5.9. Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	132

6.1.5.10. Annelerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	132
6.1.5.11. Babalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	132
6.1.5.12. Kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	132
6.1.5.13. Akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç	133
6.1.6. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre Değişkenler Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç	133
6.2. Öneriler	133
6.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	133
6.2.2. Uygulamacılar İçin Öneriler	134
6.2.3. Aileler İçin Öneriler	135
KAYNAKLAR.....	137
.....	146
EKLER.....	148
EK-1. Rosenberg Benlik Algısı Ölçeği.....	149
EK-2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu	155
EK-3. Sanat Benlik Kavramı Ölçeği	163
EK-4. Kişisel Bilgi Formu	164
EK-5. Regresyon Modelinde Kullanılan Değişkenlere İlişkin VIF, Tolerance Değerleri ve Saçılım Grafikleri.....	165
EK-6. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	166

EK-7. Sanatsal Benlik, Yaratıcılık ve Desen Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	173
EK-8. 2017-2018 EğitimÖğretim Yılında Kırşehir İli Okullarına Yerleşim Puanlarını Gösteren Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Uğur Yıldıza Cevap Yazısı	177
EK-9. Öğrenci Çalışmaları Örnekleri	178
EK-10. Desen Uygulama Ölçme Aracı	180



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerileri	32
Tablo 2. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	48
Tablo 3. SBKÖ Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar.....	57
Tablo 4. RBA'dan Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar	58
Tablo 5. Desen Uygulamasında Üç Puanlayıcı İçin Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar.....	58
Tablo 6. TYDT Sözel A Formu Dört Puanlayıcı İçin Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar.....	58
Tablo 7. Katılımcıların TYDT Sözel A Formu Ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler.....	60
Tablo 8. Katılımcıların SBKÖ'den Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	61
Tablo 9. Katılımcıların Desen Uygulamasından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	61
Tablo 10. Katılımcıların RBA'dan Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	61
Tablo 11. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin RBA Düzeyleri İle Desen Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları	65
Tablo 12. Katılımcıların SBKÖ İle Desen Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları	66
Tablo 13. Katılımcıların TYDT İle Desen Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları	67
Tablo 14. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Desen Çizme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	67
Tablo 15. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	69

Tablo 16. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	70
Tablo 17. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 18. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	71
Tablo 19. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Harçlıklarını Yeterli Bulma Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 20. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Harçlıklarını Yeterli Bulma Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 21. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Harçlıklarını Yeterli Bulma Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 22. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Harçlıklarını Yeterli Bulma Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	75
Tablo 23. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevlerine Yardım Etme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Ve Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları	76
Tablo 24. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevlerine Yardım Etme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	78
Tablo 25. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevlerine Yardım Etme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları	78
Tablo 26. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevlerine Yardım Etme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Sonuçları	79

Tablo 27. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Dersi Etkinlikleri İçin Malzeme Temin Etme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	80
Tablo 28. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Dersi Etkinlikleri İçin Malzeme Temin Etme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	82
Tablo 29. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevleri İçin Malzeme Temin Etme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	82
Tablo 30. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Dersi Etkinlikleri İçin Malzeme Temin Etme Durumlarının TYDT Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 31. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlarla İlgili Kursu Devam Etme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	84
Tablo 32. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlarla İlgili Kursu Devam Etme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	85
Tablo 33. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlarla İlgili Kursu Devam Etme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarına Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	86
Tablo 34. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlarla İlgili Kursu Devam Etme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	86
Tablo 35. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlarla İlgilenmelerini Destekleme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	87

Tablo 36. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ailelerin Görsel Sanatlarla İlgilenmelerini Destekleme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	89
Tablo 37. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Aileleri Görsel Sanatlarla İlgilenmelerini Destekleme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	89
Tablo 38. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Aileleri Görsel Sanatlarla İlgilenmelerini Destekleme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	90
Tablo 39. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Boş Vakitlerinde Zihinsel Rahatlama İçin Resim Çizme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ve Kruskall-Wallis H Sonuçları.....	91
Tablo 40. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Boş Vakitlerinde Zihinsel Rahatlama İçin Resim Çizme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	93
Tablo 41. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Boş Vakitlerinde Zihinsel Rahatlama İçin Resim Çizme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları	93
Tablo 42. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Boş Vakitlerinde Zihinsel Rahatlama İçin Resim Çizme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Sonuçları	94
Tablo 43. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Günlük Eşyalarını Seçerken Renk Uyumuna Dikkat Etme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları	95
Tablo 44. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Günlük Eşyalarını Seçerken Renk Uyumuna Dikkat Etme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları	96
Tablo 45. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Günlük Eşyalarını Seçerken Renk Uyumuna Dikkat Etme Durumlarının Göre Desen Uygulama Puanlarına Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	97

Tablo 46. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Günlük Eşyalarını Seçerken Renk Uyumuna Dikkat Etme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ve Kruskall-Wallis H Sonuçları.....	97
Tablo 47. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Hayatın Her Alanında Olduğunu Düşünme Durumlarının Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Ve Kruskall-Wallis H Sonuçları.....	98
Tablo 48. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Hayatın Her Alanında Olduğunu Düşünme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları	100
Tablo 49. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Hayatın Her Alanında Olduğunu Düşünme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları	101
Tablo 50. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Hayatın Her Alanında Olduğunu Düşünme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Ve Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları	101
Tablo 51. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Annelerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 52. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Annelerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 53. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Annelerinin Sanata Karşı Tutumlarının Göre Öğrencilerin Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	104
Tablo 54. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Annelerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	105
Tablo 55. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Babalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	106

Tablo 56. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Babalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 57. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Babalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin Desen Uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-testi Sonuçları	108
Tablo 58. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Babalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	108
Tablo 59. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Kardeşlerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 60. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Kardeşlerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 61. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Kardeşlerinin Sanata Karşı Tutumlarının Göre Öğrencilerin Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	111
Tablo 62. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Kardeşlerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	111
Tablo 63. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Akrabalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	112
Tablo 64. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Akrabalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 65. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Akrabalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları	114

Tablo 66. Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Akrabalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	114
Tablo 67. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Ve Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları.....	115
Tablo 68. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)	117
Tablo 69. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları	117
Tablo 70. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Ve Kruskall-Wallis H Sonuçları	117

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

RBA	Rosenberg Benlik Algısı Ölçeği
SBKÖ	Sanat Benlik Kavramı Ölçeği
TEOG	Temel Eğitimde Ortaöğretime Geçiş Sınavı
TYDT	Torance Yaratıcı Düşünce Testi
YY	Yüzyıl

BÖLÜM I

GİRİŞ

İlkel toplumlardan günümüze dek insanlık tarihinin bir parçasını oluşturan sanat; bilimin ve teknolojinin yani insanın gelişmesinde, planlı araştırmalar yapan bilim dallarına destek vermesinin yanı sıra temel eğitimin ana unsurlarından biri olduğunu kanıtlamış ve ders müfredatlarına yerleşmiştir.

Sanat; insanın ayrılmaz bir parçası olduğuna göre sanat eğitimi de çağdaş insanın çevresini ve dünyayı doğru algılamasında, yorumlamasında, sağlıklı ilişkiler geliştirmesinde, doğru iletişim kurmasında büyük öneme sahiptir. “Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğini özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireyin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası görülür” (Artut, 2001, s.94). “ Sanat eğitiminin en önemli amaçlarından biri görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yöneltmek için ilk şarttır. Yalnızca bakmak değil, “görmek”, yalnızca duymak değil “işitmek”, yalnızca ellerle yoklamak değil, “dokunulana duymak” yaratıcılık için ilk aşamadır” (San, 1985, s.17). “Sanat eğitimi alan birey, kazandığı kültür ve tarih değerleri bilinciyle geçmişe saygı duyar, sahip çıkar” (Yılmaz, 2010, s.18).

Toplumların bilimsel, ekonomik, kültürel değişim ve gelişimleri o toplumu oluşturan insanların eğitilmesine bağlıdır. Eğitim, toplumdaki bu değişimlerin nedeni olan düşünce, beden ve ruhsal değerleri gelişmiş çağdaş insanları amaçlar. Yalnızca geçmiş ve bugünü değil, toplumun geleceğini düşünerek bireyleri araştıran, bulan, üreten bir yapıya yöneltir” (Ünver, 2002, s.23). Toplumların gelişmişlik düzeyleri bireylerin aldığı eğitim ve sanat eğitimi ile bağlantılıdır. Sanat eğitiminin, eğitimin bütün amaçlarını içinde barındırdığı gibi kendine has amaç ve ilkeleride vardır. Bir lüks aracı olmadığı gibi konfor da değildir. “Sanat Eğitimi, insanın genel eğitimi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Yaygın biçimde düşünüldüğü gibi, sanat eğitimi yalnızca yeteneklerin eğitimi için bir “lüks” değil, herkes, için gerekli bir kişilik eğitimidir (S.Buyurgan & Buyurgan, 2007, s.22).

1.1. Problem Durumu

Dünya’da her geçen gün insan ihtiyacına bağlı olarak bilim, teknoloji, sanat ve eğitim gibi belli başlı alanlarda yenilikler görmek mümkündür. Bu yeniliklerin amacı toplumun

medeniyet yolunda başarıya ulaşmasını sağlamaktır. Medeni olmanın temellerini oluşturan alanlarda meydana gelen yenilikleri takip etmeyen toplumların varlığını sürdürmesi güçtür. “...Türkler bütün medeni milletlerin dostlarıdır... Memleketler muhtelifdir, fakat medeniyet birdir ve bir milletin ilerlemesi için de biricik medeniyete iştirak etmesi lazımdır” (TİTE, 1961, s.67.68).

Eğitim insanın en temel ihtiyaçlarından biridir. Bu alanda meydana gelen yeniliklerin eğitim sistemine dâhil edilmesinin önemi, topluma değer kazandıran bireyler yetiştirmeye sınırlı kalmamak, farklı kültürlerle iletişim becerisi kurabilen dünya insanı yetiştirmektir. Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk’ünde öneminden bahsettiği medeniyet mevhumu küreselleşen dünyayı her alanda yakalamakla gerçekleşebilir.

“Eğitim, küreselleşmeye neden olan temel unsurlardan biri olarak görülebilir. Eğitim ile küreselleşme arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğu, küreselleşen dünyanın eğitim sistemlerini yenileşmeye zorlarken, eğitim alanındaki gelişmelerin de küreselleşme sürecine hız ve yön verdiği belirtilebilir” (Çalık & Sezgin 2005, s.58).

“Küreselleşmenin tüm dünyayı etkilediği bir dönemde ülkeler, kendi eğitim sistemlerini küresel ihtiyaçlar doğrultusunda ve küresel dünyadan pay alacak şekilde yapılandırma eğilimi göstermektedirler” (Arastaman, 2017, s.119).

Medeni olabilmek ve küreselleşen dünyanın gerisinde kalmamak için eğitim araştırmalarına önem verilmeli, eğitimi geliştirecek her çeşit sonuçtan yararlanılmalıdır. Elde edilen sonuçlar; 21. yy gerekliliğine uygun bireyler yetiştirme çabasına hizmet etmelidir.

21. yüzyılda eğitimin odak noktası, öğrenciye okumayı, yazmayı ve aritmetiği öğretmek değil; yaratıcı, eleştirel düşünen, iletişim kuran ve işbirliği yapan, bilgi, medya ve bilgi iletişim teknolojisi okur-yazarlığı olan, esnek ve adapte olabilen, inisiyatif alabilen, kendi kendini yönlendirme ve sosyal ve kültürle arası becerilere sahip, verimli, hesap verme sorumluluğu olan lider, sorumluluk duygusu olan bireyler yetiştirmek olmalıdır. Buna bağlı olarak çağın özellikleri; eğitim politikalarına, öğretmen yetiştirme programlarına ve ders müfredatlarına uygulanmalıdır.

Çağın becerilerinin öğrenciye kazandırılmasında, sadece ana dersler (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler) önemli olmamalı; kültürel ya da seçmeli dersler olarak sayılan Beden Eğitimi, Müzik Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi gibi derslerin de bireye

üstün beceriler kazandıracağı gerçeği bilinmeli ve bu dersler eğitimde hak ettiği yere taşınmalıdır.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında Görsel Sanatlar dersinin; sürekli değişim içerisinde olan teknolojik gelişmeler doğrultusunda, metinden görsel imgelere yönelişle Görsel Sanatlar alanındaki bilgi ve becerilerin ne kadar önemli olduğundan bahsetmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017, s.4). Bu bahisten de anlaşılacağı gibi 21. yy bilgi çağı toplumunun gerektirdiği ‘Görsel Okuryazarlık’, ‘Estetik Duyarlılık’, ‘Eleştirel’ ve ‘Çok Yönlü Düşünme’ gibi becerileri geliştirmek Görsel Sanatlar dersinin amaçlarındandır. Sadece bu amaçlarla sınırlı olmayan Görsel Sanatlar dersinin; kültürel ve kişisel kimliğin yapılandırılması, sanatın insan hayatı içerisinde anlam oluşturmaya, sorgulayan özgün, özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi ile ayrı bir önem taşıdığı da gözden kaçırılmamalıdır. Bu bahislerden yola çıkarak Görsel Sanatlar dersi aracılığı ile öğrencinin kişisel becerisi, kişiliği, yaratıcılığının geliştirileceği bilinmeli, 21. yüzyıl gencinin eğitime oldukça katkısı olan bir disiplin olduğu yadsınmamalıdır.

“Sanat eserlerine ve sanat çalışmalarına değer veren ve takdir eden, estetik duyarlılığı olan, öz güven duygusu gelişmiş, sorumluluğunu bilen, sabırlı, kendisini sorgulayan, yardımlaşmayı isteyen, yeteneklerinin ve ilgi alanlarının farkında olan bireylerin yetişmesinde kişisel yeterlilikler önemlidir” (MEB., 2017, s.7).

“Kişilik kazanma ile sanat eğitimi doğrudan ilişkili olduğu için, bugün verilen sanat eğitime bugünkü sanat uygulamalarına bakarak yarının ‘kişilikli toplum’ anlayışını da yorumlayabiliriz” (Erinç, 2005, s.58).

Sanat eğitimi; kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi de öğretir. Bu nedenle sanat eğitimi, eğitim verdiği her bireyi yaratıcı düşünmeye, üretmeye ve estetik beğeniye yöneltirken; onun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. İnsan ruhunun yüceltilmesi, psikolojik farklılıklar gözetilerek bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli bir birey yaratmak sanat eğitiminin amaçları arasındadır (Türkdoğan, 1986).

Görsel Sanatlar dersi, 21. Yüzyıl becerilerine göre düzenlenmelidir. MEB her ne kadar Görsel Sanatlar dersinin amaçlarını 21. yy becerilerine göre belirlese de bu amaçlara gerçek anlamda ulaşmanın yolunun öğrencinin taşıdığı sosyolojik, psikolojik, kabiliyet, ilgi

gibi yapısal özelliklerinin iyi tanınmasından geçmekte olduğunu düşünen bu araştırma; sorunu öğrenciyi doğru keşfetmemek olarak görmektedir. Bu probleme cevap aramak için Görsel Sanatlar dersi desen uygulaması ile benlik, sanat benlik kavramı, yaratıcılık gibi özelliklerin birbiriyle olan her türlü bağlantısını ortaya koyarak, öğrencinin 21 yy. becerilerine ulaşması için gerçek amaçların belirlenmesinde yardımcı olmayı istemektedir.

Artut’a göre günümüzde sanat ve sanat olmayan arasında büyük bir belirsizliğe girilmiştir, Bu belirsizliğin ortadan kalkması “klasik” ve “yeni” yöntemlerin özümlemesine ve sentezine bağlıdır. Dolayısıyla bu anlamda Çağdaş bilimsel düzenlemelerle sanat ilkeleri saptanıp yeni eğitim bilim ve sanat politikasına ivedi olarak oluşturup hayata geçirilmesi gerekmektedir (Artut, 2001, s.37).

Desen çizimi, ilk ve orta öğretim döneminde Görsel Sanatlar dersinde desen eğitimi olarak verilmektedir. Bu eğitimle, öğrencinin gördüğünü algılaması, yani görsel becerisini geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede öğrenci görmeyi öğrenir; bu maksat öğrencinin objeyi meydana getiren çizgi, leke, renk, doku ve benzeri gibi özellikleri ayırt etmesi, sanat eğitiminde desen çizme yöntemini kullanarak kendini ifade etmesidir. Elbette ki desen eğitiminin amacı sadece görmeyi öğretmekle sınırlandırılmaz, fakat 21. yy eğitim amaçlarından biri olarak ele alınan Görsel Okuryazarlığı geliştirmek açısından, öğrenciye görmeyi öğretmekle verdiği katkı yadsınamaz.

“Unutulmamalıdır ki yarının sanatçıları da, politikacıları da bugünün toplumu içinden çıkacaktır. Eğer sağlıklı bir sanat eğitimi veremiyorsak insanlarımıza doğru bir sanat anlayışı kazandıramıyorsa, yarına ümitle bakmamız sadece hayalperestlik olur” (Erinç, 2005, s.58).

21. Yüzyıl becerilerine ulaşabilmek için psikolojik bir varlık olan insanın benliğinin anlaşılması önemli bir husustur. Benlik; bireyin kendisi ile ilgili görüşlerini, düşüncelerini ve kanaatlerini içererek kendisini nasıl gördüğünü özetler. Yani kişinin kendini nasıl gördüğüyle ilgilidir. “Benlik bilinci iyi, kötü veya ortada olabilir. Yeteneksiz bir kişi kendini yetenekli sanarken yetenekli bir kişi ise kendini yeteneksiz görebilir” (Cüceloğlu, 2010, s. 428).

Bireyin benlik ve kişilik bütünlüğüne ilerlediği, seçimlerinde ve kararlarında özgür olduğu, değişme yeteneğine sahip olduğu, iç odakların etkisinde davrandığı Rogers tarafından vurgulanır. Her bireyin içinde yaşadığı bir fenomenolojik alanı olduğunu ve bunun bilinçli yanının benlik olduğu da belirtmektedir (Geçtan, 2000). Rogers da Horney gibi Benlik

Saygısı üzerinde durur ve benlik kabulünü vurgular. Çevre ile ilişki sonucunda oluşan Benlik Saygısının ailesel ve sosyal önyargı kalıntılarından bağımsız olamayacağını belirtmektedir. Eğer birey kendisi hakkındaki yargısı kötü ise, olumsuz şekilde etkilenecek ve kendisini olumsuz algılamasına neden olacaktır (Lawrence, 1980; Rogers, 1959). Rosenberg (1965) e göre Benlik Saygısı, bireyin kendisine ilişkin duygu ve düşüncelerinin toplamı ya da kendisine ilişkin istendik ve istenmedik tutumlardır.

Sanat Benlik Kavramı “Bireyin sanat etkinlikleriyle ilgili olarak kendisini nasıl gördüğü ile ilgili bir yapıdır” (Vispoel’den aktaran, Duran, 2006, s.16). Sanatsal yönelim, öğrencinin psikolojik açıdan sanat yapma yolu olarak tanımlanabilir. Bu yönelimler değişik oluşumlar halinde ortaya çıkar ve öğrencinin doğal sanat yapma yolunun araştırılması, onun sanatı öğrenme biçiminin ortaya konmasında ve geliştirilmesinde etkin rol oynar. Çocuk için sanat dinamik bir faaliyet olup, aynı zamanda da yalın bir anlatım aracıdır. Sanat açısından her çocuk farklı özelliklere sahiptir. Her biri büyüme, gelişme ve algı açısından farklılık gösterir ve çevresini de farklı yorumlar. Dinamik bir olgu olan çocuğun resim faaliyeti, onun düşünme dili ve kendini ifade aracı olmaktadır (Akkaya, 1986).

Çocuğun yaratıcılığına ilişkin tespitlerin en yoğun olarak sağlandığı alanın sanat eğitimi süreçleri olduğu söylenebilir. Çocuğun bilimsel gelişimi ise daha sonraki evrelerde söz konusu olabilir. Ancak çocukta yaratıcılık gözlemleri içinde buluş, keşif, farkındalık sağlama becerileri gibi bazı göstergelerin izlerine rastlamak mümkün olabilir. Bununla birlikte sanat ve özellikle Görsel Sanatlar içinde çocuğun üretimlerinin analizleri ile yaratıcılık göstergelerine temas söz konusu olabilmektedir. Çocuktaki yaratıcı performans ise, ürünlerde (sanatsal üretimlerinde) ya da yaratım süreçlerinde farklı biçimlerde gözlemlenebilir. Ürün, somut tespitler için daha avantajlıdır. Sanat eğitimi, çocuğa birtakım sanatsal anlayış ya da kavrayış değeri yüklemeyi amaçlamaz; ama etkinlik, büyük ölçüde görsel olacağından, çocuğun bilinçli ya da bilinçsiz biçimde görsel değerler üzerinde kendiliğinden deneyimler kazanmasından bahsetmek olasıdır. Grossman (1970), aynı çalışmada çocukların çizimlerinin aslında kendilerini sanat yoluyla ifade etme tarzları olduğuna işaret eder. Bu sebeple sanat öğretiminin çocuğun çevresinde var olanları ve olup bitenleri gözlemlene yeteneğini de geliştirebilmesine imkân sağlayacak stratejilerle zenginleştirilmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir.

Yaratımsal çaba insanın var olduğu süreçten itibaren kendini insanın varlığı ile beslemiş bir olgudur. İnsanoğlu var olduğu sürece hayatını idame ettirmek ve kendisini ifade

edebilmek için bir şeyleri yaratmak zorundadır (May, 1994). İnsanlar tarih öncesi çağlardan beri yeni, özgün ürünler keşfetmiş ve bu süreçten beri bu yaratıcı üretim devam etmektedir. Yaratıcılık çok eski çağlara dayanmasına rağmen özellikle on beşince yüzyıl ile birlikte güzel sanatlar alanına bağlantılı bir çerçevede incelendiği ve sanatın olağanüstü bir güç, tanrısal bir yetenek olarak açıklandığı karşımıza çıkmaktadır (San, 2004). Fakat yaratıcılık alanıyla ilgili çalışmalar, araştırmalar, yapılan bilimsel incelemeler 1960 yılların da başlamıştır (Sungur, 1997). Yaratıcılık zaman, mekân ve değişen dünyada devamlılığını ve sürekliliğini devam ettirecektir. Çünkü değişen evrende değişen yenilikçi düşünceler ve keşifler hep olacaktır. Yaratıcılık, insan yapısında var olan bir beceridir ve insanlık yaşadığı sürece yaratım süreci devam edecektir (Çam, Öztürk-Turgut & Büyükbayram, 2014).

Bu araştırmada problem olarak görülen durum, 21. yy eğitim amaçlarına ulaşabilmek için öğrencinin taşıdığı belli başlı özelliklerinin keşfedilmesi yoluyla doğru ders amaçların belirlenmesi gerekliliği izah edilmeye çalışılmıştır. Probleme çözüm aramak için Görsel Sanatlar dersinde özgünlüğün ve yeteneğin göstergesi desen uygulamaları ile psikolojik bir terim olan Benlik Saygısı, medeniyetin önemli bir göstergesi sanata karşı ilgi ve yönelimin yani Sanat Benlik Kavramı ve sanatsal ürünlerde ortaya koyulması gereken Yaratıcılık unsurlarının birbirleriyle olan ilişkileri irdelenecektir. 21. yy eğitim amaçlarına ulaşmada doğru ders amaçlarının belirlenmesi sorununa katkı sağlamaya çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrencinin; 21 yy eğitim amaçlarına ulaşabilmesi için yeteneklerinin keşfedilmesine, kişiliğinin yapılandırılmasına, yaratıcı bir birey olmasına ve sanatın gerçek öneminin kavratılmasına katkı sağlayabileceği düşünülen bu araştırmayla; dokuzuncu sınıf öğrencilerinin desen uygulamaları ile benlik saygısı, sanat benlik kavramları ve yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin;

- 1- Benlik Saygısı düzeyleri ile desen uygulamaları arasında,
- 2- Sanat Benlik Kavramları ile desen uygulamaları arasında,
- 3- Yaratıcılık düzeyleri ile desen uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.
- 4- Desen çizme becerisi üzerinde Benlik Saygısı, Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık faktörlerinden hangisinin ne düzeyde etkiye sahip olduğunun belirlenmesidir.
- 5- Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine göre Benlik Saygıları, Sanat Benlik Kavramları ve Yaratıcılıkları arasında,
 - 5.1- Cinsiyetlerine göre değişkenler arasında,
 - 5.2- Harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.3- Ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.4- Ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.5- Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.6- Ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmesini destekleme durumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.7- Boş zamanlarında zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.8- Günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.9- Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.10- Annelerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.11- Babalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.12- Kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında,
 - 5.13- Akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.
- 6- Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Gerek yurtiçi gerekse yurtdışı literatür incelenmiş, ulaşılabilen araştırmalar tezin ikinci bölümünde “İlgili Araştırmalar” başlığı altında verilmiştir. Bu araştırmalar, farklı eğitim kategorilerinde öğrencinin, yaratıcılığı, ders müfredatları, eğitim yöntemleri, okul-ders sorunları gibi konuların çalışıldığını göstermektedir. Fakat bu çalışmaya konu olan Görsel Sanatlar dersi için öğrencilerin Desen Uygulamaları ile Benlik Saygısı, Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık ilişkilerinin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yeteneğin ve ilginin keşfi ve bu yolla kişiliğin yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yalnızca sanatın veya sanat felsefesinin konusu olmadığı gibi bu alan bilimsel bilgiye de araştırma sahası olabilecek niteliğe sahiptir. Zira toplum ve birey ilişkisi, aslında her bireyin benliğini, yeteneğini, ilgisini ve yaratıcılığını keşfetmesi ve geliştirmesi sürecinin sağlıklı şekilde ilerlemesine bağlıdır. Sanat, salt bir edim olarak şüphesiz toplumu iyileştiremeyebilir; öyleyse sanat yoluyla elde edilen bilgileri görmezden gelen bilimin ve de eğitimin topluma fayda sağlaması beklenemez. Bu araştırma; öğrencinin 21. yy eğitim amaçlarına ulaşabilmesi için medeniyetin bir göstergesi olan sanat, özel olarak da özgünlüğün ve yeteneğin göstergesi olan desen uygulaması yoluyla toplumun genç bireylerinde benlik saygısının, sanatsal benlik kavramının ve yaratıcılık seviyelerinin ve birbirleriyle olan ilişkisinin belirlenmesini hedeflemesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca sanata olduğu kadar sanat eğitime katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Amaca yönelik olarak derlenen verilerin yorumlanması sırasında, sözü edilen öneme yönelik yeni çıkarımların yapılabilmesi için azami çaba gösterilmiştir. Nihai aşamada karşılaşılabilecek olan bulguların, sanat eğitime olduğu kadar toplum eğitime de katkılar sunacağı düşünülmektedir. Görsel sanatlar eğitime yapılacak bu ve benzeri katkıların, örgün eğitim kurumlarını geliştirmekle görevli devlet birim ve kurumlarına yol gösterici nitelik taşıdığına inanılmaktadır. Kabul edilmelidir ki nesnel planda ciddi ilerleme kaydeden günümüz eğitim metotları, bireyin özgün / ruhsal gelişimi konusunda pek çok çıkmazı da bünyesinde barındırmaktadır ve bireyde benlik saygısı, sanat benlik kavramları ve yaratıcılıklarının ilişkisinin önemini algılanması, bu özelliklerin geliştirilmesi eğitim alanına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda da araştırmamızın bir boşluğu doldurma ihtimali söz konusudur.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan 3 lise ile sınırlıdır.
- Araştırma 9. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Desen uygulaması; öğrenciler tarafından düzenlenmiş natürmort çalışmayla sınırlıdır.
- Araştırma için yaptırılacak uygulama; karakalem tekniği ile sınırlıdır.
- Desen Uygulama çalışması 1 ders saati ile sınırlıdır.
- Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Şekilsel Form A, Sanat Benlik Kavramı Ölçeği (SBKÖ), Rosenberg Benlik Algısı Ölçeği (RBA) ölçekleri uygulaması 2 ders saati ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Benlik: “Kişiyi özellik kazandıran, başkalarından ayıran hayat felsefesi ve davranışların bütünlüğünü anlatmaktadır. İnsan, kişiliğinin bazı özelliklerinin farkında değildir. Bazıları hakkında da yanlış bilgiye sahip olabilir. Benlik bireyin kendine ilişkin kanıları ve kendini görüş tarzıdır. Bu bakımdan benlik, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir” (Balkaya ve Alkın’dan aktaran Yiğit, 2011).

Desen çizimi: “Desen, konunun kalem, füzen, sangin gibi çizici resim araçlarıyla bir yüzey üzerine işlenmesidir.” (Yılmaz, 2010, s.81).

Yaratıcılık: “(Creativity), sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlülüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir” (Sungur, 1997, s.13).

Yetenek: “Kavram olarak özel yetenek, genel yetenek alanlarının çeşitli birleşimlerini özel bilgi alanlarına veya sanat, liderlik, yönetim gibi performans alanlarına uygulayabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır” (Tuna’dan aktaran Tuna, 2012).

Sanat Benlik Kavramı: “Bireyin sanat etkinlikleriyle ilgili olarak kendisini nasıl gördüğü ile ilgili bir yapıdır” (Vispoel’den aktaran, Duran, 2006, s.16).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

İnsanlık tarihi kadar eski ve köklü olduğuna inanılan sanat mefhumu, aynı şekilde insanlık yok olmadığı sürece varlığını korumayı sürdürecektir. Nasıl ve ne şekilde başladığı kesin olarak bilinmese de insanın var olduğu her yerde ve zaman diliminde sanat da var olmuştur ve kuvvetle muhtemel, olmaya da devam edecektir. Gombrich (2011,s.39)’e göre “Dillerin nasıl doğduğunu bilmediğimiz gibi, sanatın da nasıl doğduğunu bilmiyoruz. Eğer tapınak ve ev inşası, resim heykel yapımı veya dokuma gibi etkinlikleri sanat olarak sayarsak, dünyada sanatçının bulunmadığı tek bir toplum yoktur”. Ayrıca ilkel toplumlardan günümüze dek insanın bir parçasını oluşturan sanatın, bilim ve teknoloji sahalarında yani insanın, planlı araştırmalar yapmak suretiyle bilgi edinmesinde destekleyici olabildiği ve elbette temel eğitimin ana unsurlarından birine dönüşerek ders müfredatlarına yerleştiği de unutulmamalıdır.

Sanat, insanın ayrılmaz bir parçası olduğuna göre sanat eğitimi de çağdaş insanın çevresini ve dünyayı doğru algılamasında olmazsa olmazlarından. “Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi bireyin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası görülür” (Artut, 2001, s. 94). Elbette nesnel bilginin yeterli olmadığı ya da bireyin nesnel bilgiden faydalanma kapasitesinin kısıtlandığı durumlarda da yeni bir bilgi kaynağı ve öğrenme aracıdır sanat. Bu bağlamda sanat eğitiminin en önemli amaçlarından biri “görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yöneltmek için ilk şarttır. Yalnızca bakmak değil, *görmek*, yalnızca duymak değil *işitmek*, yalnızca ellerle yoklamak değil, dokunulanı duymak yaratıcılık için ilk aşamadır” (San, 1985, s.17). Hepsi bu kadar da değildir; sanat eğitimi alan bireyin kazandığı kültür ve tarih değerleri bilinciyle geçmişe saygı duyup sahip çıkacağı da unutulmamalıdır (Yılmaz, 2010, s.18).

Ne yazık ki, nesnel değerlere giderek daha abartılı bir önem ve anlam yüklendiği günümüzde sanat ve sanat eğitimi bir seçkincilik gibi görülmekte, özellikle genç bireylerin eğitimi süresince yaratıcılığı esas alan faaliyetlerin kısıtlanması yoluna gidilmektedir. Hâlbuki sanat eğitimi, “sanat eğitimi yalnızca yeteneklerin eğitimi için bir lüks değil, herkes için gerekli bir kişilik eğitimidir” (Buyurgan & Buyurgan, 2007, s.22).

2.1. Benlik

2.1.1. Benlik Tanımı

Bir kavram olarak *ben*, bilinç edimlerinin taşıyıcısıdır (Akarsu, 1989, s.31). Demek ki benlik gelişimi de bir çeşit bilinçlenme, kendini tanıma sürecidir. Çocuk yaşta başlayan bu süreçte benlik kavramı oluşmaya başlar. Benlik kavramı, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu algılamaları olarak tanımlanmaktadır. Bu süreci benlik saygısı kazanma evresi takip eder ki birey bu noktada kendine yönelik duygular besler ve kendini olumlu özellikleriyle değerlendirme çabasına girer. Elbette bu aşama da en önemli etken anne babanın tutumudur; demokratik aile ortamlarında benlik algısı pozitif yönde gelişir ve çocukların iletişim yetenekleriyle birlikte arkadaş ilişkileri de gelişir (Damon & Hart,1992).

Benlik, farklı karmaşık sistemlerden oluşmaktadır. İlk olarak William James tarafından öne sürülen modelde özne-ben ile nesne ben arasında ayırım yapılmıştır (Harter,1993). James’e göre özne-ben benliğin önce gelişen, merkezinde yer alan ve zamanla çok fazla değişmeyen kısmıdır. Özne-ben, bilen benliktir; tamamen öznel olarak yaşantıyı organize eden ve yorumlayan yönüdür. Zaman içinde sürekli olarak görülen, diğer insanlardan farklı olan yönüdür ve bize özel benlik kimliği sağlar. Buna karşılık nesne ben, bilinen benliktir ve zamanla değişir. Kendi kendimizi tanımlamak için kullandığımız bütün kategorileri içerir. Ayrıca nesne ben bütün materyal özellikleri, bütün sosyal özellikleri ve bütün ruhsal özellikleri içerir ve benliği bireye özel olarak tanımlar. Dolayısıyla benlik, özne-ben, benlik kavramı ise nesne-bendir. Yapılan araştırmalarda benliğin nesne ben yönünün incelendiği ve nesne beni ölçen benlik ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir (Bacanlı, 1997; Schaffer,1996). Bir başka ifadeyle bireyler gerçek benlikleriyle ideal benliklerini olabildiği ölçüde örtüştürmeye, ideal benliklerine uygun davranış göstermeye çalışırlar. Dolayısıyla, ideal benliklerine uygun davranışta bulunma ihtimali yüksek olan sosyal

ortamlara girmeyi tercih ederler. Kısaca bireyler benlikleriyle ideallerini yakınlıştırabildikleri ortamlara katılma eğilimindedirler (Bacanlı, 1999; Geçtan, 2000).

Bireyin benlik ve kişilik bütünlüğüne ilerlediği, seçimlerinde ve kararlarında özgür olduğu, değişme yeteneğine sahip olduğu, iç odakların etkisinde davrandığı Rogers tarafından da vurgulanır. Rogers da Horney gibi Benlik Saygısı üzerinde durur ve benlik kabulünü vurgular. Çevre ile ilişki sonucunda oluşan benlik saygısının ailesel ve sosyal önyargı kalıntılarından bağımsız olamayacağını belirtmektedir. Eğer birey kendisi hakkındaki yargısı kötü ise, olumsuz şekilde etkilenecek ve kendisini olumsuz algılamasına neden olacaktır (Lawrence, 1980; Rogers, 1959).

Psikanalitik ekolde ise James'in değindiği benliğin sosyallik boyutuna süperego kavramıyla değinildiği görülmektedir. Freud, ego'yu benlikten daha ileride bulmaktadır. Benlik, id, ego ve süperego ve bunların tamamlayıcı parçalarını kapsayıcı bir yapıya sahiptir. Freud, benliğin benlik saygısı gelişimiyle ilgilenmez, bireyin kendinden nefret etmesi, suçlaması gibi patolojik yönüyle ilgilenir. Ayrıca Freud, bireyin davranışlarının sorumluluğunu bazı dış güçlerin omuzlarına yüklemektedir. Hümanistik felsefede ise, bireyin kişilik, benlik gibi kavramları konusunda bilinçlenmesi ve davranış değiştirme üzerinde durulmaktadır. Sosyal ilişkiler içinde kişiliği açıklayan Sullivan, bireyin incelenmesi yerine ilişkilerin incelenmesi gerektiğini vurgular. Kişilik bir ya da birden fazla birey ile ilişki durumunda ortaya çıkar. Sullivan için temel kavramlardan biri anksiyete sonucu gelişen benlik ya da benlik sistemidir. Yaşamın başlangıcında anksiyete anneden çocuğa geçer. Daha sonraki yıllarda ise, bireyin güvenliği tehlikeye girdiği zaman ortaya çıkan duygulardır. Sullivan'a göre üç tür benlik vardır.

- 1- *İyi ben*: Anne ile olan ilişkide ortaya çıkan hoş karşılanan ilişkileri sembolize eder. Bu ilişkilerin sonucunda çocuğun kendine olan saygısı artar.
- 2- *Kötü ben*: Annenin hoş karşılamadığı durumlar sonucu oluşur. Kaygı vardır ama uç noktada değildir. İstenmeyen davranışların engellenmesinde bilincin gelişmesinde bireye yardımcı olur. Birey "kötü ben"de kendisine karşı olumsuz duygular geliştirir.
- 3- *Ben ve ben olmayan*: Benliğin bu kısmı bilinçaltında kalmıştır. Birey bundan kaynaklanan olaylarla karşılaşınca aşırı bir anksiyete duyar, yapıcı bir işlevi yoktur. Annenin çocuğa karşı aşırı tepki gösterip, kuvvetli kaygı duyduğu durumlarda oluşur.

Sullivan'ın oluşturduğu bu üç tür benlik kavramı da ailenin ödül-ceza yöntemleriyle bağıntılı olarak oluşmaktadır. Sullivan bu benlik sistemlerinin gerçek benliği çok seyrek olarak temsil ettiğini belirtip esas olarak bireyin anksiyeteden kaçabilmesi üzerinde

durmaktadır (Sullivan,1953). Karen Horney bireydeki kusurlu benlik gelişiminin çocukluk yıllarındaki temel gereksinimlerin yeterli derecede karşılanmamış olmasıyla açıklar. Psikanalitik ekolden ayrı olarak benlik gelişimini sadece ilk çocukluk yılları ile sınırlamaz, orta yaş ve yetişkinlikte benlik gelişiminin devam ettiği görüşündedir. Ayrıca çocukluk yıllarındaki yaşantıların yetişkin yaşamındaki davranışları açıklamada yeterli olamayacağını aradan geçen sürede kişinin davranışlarına yön veren pek çok olay olabileceğini de vurgulamaktadır (Geçtan, 2000).

Benlik, kişinin kendine has olan fiziksel ve psikolojik özelliklerinin birleşimi olarak tanımlanırken benlik kavramı, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu algılamaları olarak tanımlanmaktadır. Benlik Saygısı ise bireyin kendine yönelik duygularını içermekte ve kendini olumlu özellikleriyle değerlendirmesidir. Benlik değerine etki eden faktörler arasında anne baba tutumları önemli yer tutmaktadır. Benlik algısı pozitif olan çocukların anne babaları demokratiktir ve bu çocuklar kolay iletişim kurarlar; okulda başarılı, yaratıcı, bağımsız ve arkadaş ilişkileri iyi olan çocuklardır (Damon & Hart,1992).

Rogers'ın kişilik kuramının ana kavramı benliktir. Benlik beni tanımlayan bütün fikir, algı ve değerlerden ibarettir ve ben kimim ya da ne yapabilirim farkında olmayı kapsar. Bu algılanan benlik de kişinin hem dünyayı hem de kendi davranışını etkiler. Benlik bilinci, bireyin kendisini nasıl gördüğünü, ifade eder. Benlik kavramının gerçeği yansıtması gerekmez; bir kişi son derece başarılı ve saygın olabilir, ancak kendisini başarısız biri olarak görür. Bu benlik bilinci bireyin yaşantılarını olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmesi sonucunda oluşur. Birey kendini koşulsuz seven bir ortamda yaşıyorsa, olumlu benlik bilinci gelişir ve kendisinin değerli bir varlık olduğuna inanır. Her birey daha gelişmiş ve daha olumlu bir benlik geliştirme çabasındadır. Olumlu benlik gelişmesi için bireyin, koşulsuz sevgi içinde yetişmesi gerekir (Atkinson, Smith, Bem & Hoeksema, 1996; Arkonaç,1998; Kulaksızoğlu, 1999; Rogers, 1959). Bireyler olaylara karşı iyimser veya kötümser olabilirler ve bu yönelim onların olayları anlamalarında, değerlendirmelerinde ve olaylara yönelmelerinde farklılıklara yol açacaktır (Bacanlı, 1999).

Rosenberg (1965) benlik kavramını bireyin bir nesne olarak kendisine yüklediği duygu ve düşüncelerin bütünü olarak tanımlamıştır. Benliğin özne ben değil, nesne-ben yönüne eğilmiştir. Benlik kavramı algı ve düşüncelerin ve buna ilişkin duyguların nesnesidir. Benlik kavramı, kişinin kendisine dışardan bakması ve kendisini bir gözlem objesi olarak görmesini gerektirmektedir. Rosenberg Benlik Saygısını, kişinin bir birey olarak kendisi

hakkındaki genel yargısı olarak tanımlamıştır. Bu genel yargıları yaparken kendiliğinden ve farkında olmadan yapılmaktadır.

Beckmann (1977) 197 çift kadının kendini algılaması ve eşlerinin onları algılamalarını Giessen Testi uygulayarak bir araştırma yapmıştır. Sonuçta, kadınların kendilerini korkak, yumuşak ve neşesiz olarak değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme yaşa ve eğitime de bağlı değildir. Eşleri de kadınları, güzelliğe değer veren, yumuşak, annelik özelliğine sahip olarak değerlendirmişlerdir.

2.1.2. Benlik Saygısı

Benlik gelişiminin en önemli yönleri arasında gelen Benlik Saygısı, kendi değerimiz hakkında vardığımız yargılar ve bu yargılarla ilgili duygulardır. Kişinin kendisini tanıması ve gerçekçi bir şekilde değerlendirerek yeteneklerini ve özelliklerini olduğu gibi kabul edip benimsemesi sonucunda kendine duyduğu hisler Benlik Saygısını oluşturur. Benlik Saygısı bireyin kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerini, yaşadığı duygusal durumları, davranışlarını ve iyi olma halini etkiler. Benlik Saygısı erken yaşlarda ortaya çıkar ve yaş ilerledikçe yapısı karmaşık ve ayrıntılı bir hal alır (Berk, 2013).

Yüksek benlik saygısına sahip bireyler kendilerini daha yeterli ve değerli görürler. Düşük Benlik Saygısına sahip bireylere göre atılganlık düzeyleri daha yüksek ve daha üretkendirler. Buna ek olarak genel olarak bireyin kendisine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olmasının birçok faydası vardır. Branden (1994) e göre de üst düzey Benlik Saygısına sahip bireylerin psikolojik olarak mutlu ve sağlıklı olduğu varsayılır. İnsanların kendilerine değer verdiği ve saygı gösterdiği sosyal bir dünyada yaşadıklarına inanırlar. Karşılaştıkları zorluklarla daha etkili başa çıkabilirler. Düşük düzeyde Benlik Saygısına sahip bireyler ise dünyayı daha olumsuz bir pencereden yorumlarlar ve kendileri hakkında hoşlarına gitmeyen şeyleri, etraflarındaki her şeye yönelik algılarını olumsuz etkiler. Eğitimciler düşük benlik saygısının akademik başarısızlık, zorbalık ve suç gibi birçok sosyal hastalığa çare olabileceğini düşündüğünden, yüksek benlik saygısının önemine dayalı olarak sosyal teşvikler verirler. Örneğin, öğrenciler başarısız olsalar bile bir sonrakine daha başarılı olabilecekleri yönünde teşvik edilirler (Heatherton & Wyland, 2003).

Benlik Saygısı sadece çocuğun çeşitli alanlardaki becerilerine yönelik kendisiyle ilgili farklı değerlendirmelerin toplamından oluşmamaktadır. Her çocuğun benlik saygı düzeyi iki içsel değerlendirmenin ürünüdür. Öncelikle her çocuk olmak istediği ile olduğunu

düşündüğü şey arasında uyumsuzluk yaşar. “Bu, çocuğun ideal benliği ve gerçek benliği arasında yaşadığı farktır. Aradaki fark küçük olduğunda öz saygı genellikle yüksek olurken aradaki fark büyük olduğunda öz saygı düzeyi daha düşük olur” (Bee & Boyd, 2009, s. 564). Yani çocuğun bir görevi ustaca yerine getirebileceği yeteneği olduğuna inanması çocuğun benlik saygı düzeyini artırır ve zor görevlere atılmaya teşvik eder (Schunk, 2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların benlik saygıları genellikle yüksektir ve çocukluk dönemi boyunca çevreden gelen geribildirimler, yaşadıkları başarısızlıklar gibi nedenlerle benlik saygıları yavaş yavaş azalmaktadır (Robins & Trzesniewski, 2005).

Rosenberg (1965)’ e göre Benlik Saygısı bireyin kendisine ilişkin duygu ve düşüncelerinin toplamı ya da kendisine ilişkin istendik ve istenmedik tutumlardır. Benlik saygısı, bireyin kendine ilişki değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde etkilenmektedir. O’na göre birey nasıl diğer nesne, kişi ya da durumlara ilişkin bir tutuma sahipse, kendine ilişkin de bir tutuma sahiptir ve benlik saygısı; sosyal yeterlik, kişisel değer ve beden algısı boyutlarından oluşur. Coopersmith (1967) ise Benlik Saygısını, bireyin neleri becerebileceği ya da başarabileceği, nelere önem verdiği ve kendisine ilişkin onayladığı ve onaylamadığı özellikleri bağlamında kendine duyduğu saygı düzeyi ile ilgili değerlendirmeler olarak açıklamaktadır. O’na göre Benlik Saygısı, kişiliğin ve olumlu kişilik özelliğinin hayati bir boyutudur.

2.1.3. Benliğin Gelişimi ve Öz Yeterlilik

Benliğin gelişimi bireyin diğer kişilerle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Bu süreç doğumla başlayarak diğer gelişim alanlarından etkilenerek oluşmaya devam eder. Benlik kavramı, çocukluk döneminde değişik gelişim evrelerindeki gelişmeler hemen hemen aynı biçimde olgunlaşır. Fakat bu oluşum hiçbir zaman tamamlanmaz aksine yaşanan tecrübelerin ve diğer bireylerin değerlendirmelerinin sonucu etkilenmeye devam eder (Güngör, 2011). Çocukluktan başlayarak bütün yaşam boyu bireyin çevresindeki diğer kişilerle kurduğu ilişkiler, iletişim ve etkileşim bir yandan bireyin toplumsallaşmasını, öte yandan da benliğini tanımasını sağlar (Köknel, 1995). 12-18 ay arasındaki çocuklar ise, çevrelerini gözlemlemeye ve sosyal olarak neyin kabul edilebilir olduğunu öğrenmeye devam eder. Bu dönemin sonlarına doğru çocuk fotoğraflardaki görüntüsüne işaret ederek kendini tanıır (Bayhan & Artan, 2007). Yeni ve farklı nesnelerle ilgilenen bebeklerin gösterdiği ilgi ve heyecan, onların kademeli bir şekilde benlik yeterliliği duygusunu geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu etrafındaki

olayları denetim altında tutma yeteneklerine bir güven duygusu geliştirdiklerini göstermektedir. Benlik farkındalığının yeterince geliştiği iki yaşın ortalarında çocuklar benliğin iyilik ve kötülüğünü değerlendirmeye ilgili olan mahcup olma, utanç ve gurur gibi duygularını dışa vururlar. Bu duygulara benlik bilinci yüksek veya öz bilinç duyguları adı verilir.

Okul öncesi dönemdeki çocuk kim olduğunu, kendi özelliklerini ve toplumsal rolleri öğrenerek ayrıntılı bir şekilde anlatabilir. Fakat bu dönemde çocuklar Ben kötü biriyim, utangacım veya kendimi çok seviyorum gibi içsel özelliklerini doğrudan belirtmezler. Bu dönemde genellikle ben hızlıyım gibi fiziksel özelliklerinden, sahip oldukları nesnelerden, günlük davranışlardan, gözlenebilir özelliklerden söz ederler. Çünkü okul öncesi dönemde çocukların benlik kavramları henüz somut özelliklerinden oluşmaktadır (Martin & Fabes, 2006).

“Bireye benlik algısını kazandırmada önemli bir yere sahip olan öz yeterlilik kişinin neyi yapmaya yeterli olduğunu dair zihinsel olarak kendini betimlemesidir” (Martin & Fabes, 2006, s. 301; Schunk, 2014).

Çocuğun etrafındaki kişilerin, çocukların amaçlarına ulaşabilecek becerilere sahip olduğunu belirtmeleri önemlidir. Çünkü çocuklar kendi yeterlilikleriyle ilgili algıları, yaşadıkları başarı ve başarısızlıklardan, diğer insanların sözel ifadelerinden ve dolaylı deneyimlerden elde ederler. Bu bağlamda aile çocuğun öz-yeterlilik duygusuna en önemli katkıyı sağlar (Miller, 2008).

Öz yeterlilik bireyin hemen her türlü davranışını etkileyebilir. Örneğin; çocuklar belli bir görevi başarıyla yerine getirmek için gerekli becerilere sahip olabilirler. Fakat kendilerini o becerileri gerçekleştirebilecek yeteneklere sahip olarak değerlendirmezlerse o işte başarısız olabilir ya da o görevi gerçekleştirme girişiminde bile bulunmayabilirler (Miller, 2008, s. 261).

Okul öncesi dönemde de çocukların öz yeterlilik algıları genelde yüksektir. Bu dönemde çocuklar hızlı büyüyüp geliştiğinin farkında olduklarından ilk seferinde başarısız oldukları bir işi bir süre sonra başarıyla yapabileceklerini bilirler. Bu yüzden başaramadıkları işi tekrar denemekten çekinmezler (Bayhan & Artan, 2007).

2.2. Sanat ve Sanatsal Benlik

2.2.1. Sanat

İnsanoğlu tarih sahnesine çıktığı ilk günden itibaren içinde yaşadığı doğanın tüm zorluklarıyla mücadele ederken geliştirdiği akıl dolu tekniklerle süreç içinde zihinsel gelişimine paralel olarak sanatsal tepkilerde de bulunmuş; yalnızca temel ihtiyaçlarını gidermekle kalmamış ama aynı zamanda estetik tavırlar da sergilemiştir. Bu tavırlar “öz ve biçimi, ulusallık ve evrenselliği, soyutla somutu, duygusalla düşünseli birbirine bağlayan estetik bir çaba” olarak şekillenmiştir (Hançerlioğlu, 2016).

Öte yandan sanat, antik çağlardan beri üzerinde düşünülen ve tartışılan bir konudur ve bu konuda net bir yargıda bulunmak bugün dahi çok zordur. Ne var ki ortada salt estetik bir tartışma olmadığı, konunun artık felsefe ve bilim sahalarını da aynı derecede meşgul ettiği artık bir gerçektir. Platon’dan Ingarden’e kadar sanatın tanıtımı pek çok kez değişmiştir belki ama bugün sanat yalnızca filozof ve sanatçıların meselesi olmaktan çıkmıştır. Sanat artık, toplumsal rollerin ayırt edilmesi sürecinde, örneğin sosyal bilimlerin de ilgi alanı olmuştur. Durumun bu yönde gelişmesi yani sanatın salt bir estetik sorunu olmadığına anlaşılmasıyla sanat eğitimi de salt yeteneğin geliştirilmesine yönelik bir metotlar bütünü olmaktan çıkmıştır.

Bu aşamada belirli öğeler; estetik, estetik alımlayıcı, estetik nesne veya estetik haz şeklinde ortaya çıkmıştır. Her birinin ortak noktası olarak da özne-nesne ilişkisi belirlenmiştir. Örneğin alımlayıcı; “sanat yapıtından ya da bir doğa görünümünden haz duyan varlık” olarak tanımlanırken estetik nesnenin bütünüyle insan zihninden bağımsız olamayacağı öne sürülmüştür.

Erinç (2004), sanat eserindeki güzeli algılama yetisinin sezgi ile ilgili olduğunu öne sürer. Platon temelli bu görüşten de anlıyoruz ki güzel; duygu ve hislerin bir değerlendirme sürecinden geçirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla insanın sadece yeteneğini değil benlik ve bilincini de etken hale getiren bir edimdir bu. İnsanın bir bütün olarak katıldığı ve kendini sadece el becerisiyle değil ama aslında ontolojik olarak ortaya koyduğu bir inşa sürecidir ve tam da bu noktada sanat eseri insanın kendini üretme aracına dönüşür (Kalfa, 2015,s.16). Üretim sürecinin öznesi ise Kunellis’in ifadesiyle, “insan yüzlü bir Tanrı”dır (Beuys, Kounellis, Kiefer & Cucchi, 1986).

2.2.2. Sanatsal Benlik

Knuellis'nin betiminden hareketle ortaya bir sanatsal benlik sorunsalı çıkar. Benlik, en yaygın kabul ile kişiliğin oluşmasındaki önemli evrelerden biri olup Freud'un tanımıyla farkındalık durumunun bilinçlilik ve bilinç öncesi bölümlerinde işlev gören evreye ilişkindir (Bozkurt, 1995, s.175). Sanatsal benlik de ortaya konulan üründe bulunması beklenen kişilik özelliklerini kapsar ve bu yönüyle bir kişisel dokümantasyondur. İşte ta da bu neden ile sanat eğitiminin kişideki özgün niteliklere görünürlük kazandırması bakımından önem taşıdığıının hatırlanması gerekir.

Sanatsal yönelim, öğrencinin psikolojik açıdan sanat yapma / tercihi yolu olarak tanımlanabilir. Bu yönelimler değişik oluşumlar halinde ortaya çıkar ve öğrencinin doğal sanat yapma yolunun araştırılması, onun sanatı öğrenme biçiminin ortaya konmasında ve geliştirilmesinde etkin rol oynar. Çocuk için sanat dinamik bir faaliyet olup, aynı zamanda da yalın bir anlatım aracıdır. Sanat açısından her çocuk farklı özelliklere sahiptir. Her biri büyüme, gelişme ve algı açısından farklılık gösterir ve çevresini de farklı yorumlar. Dinamik bir olgu olan çocuğun resim faaliyeti, onun düşünme dili ve kendini ifade aracı olmaktadır (Akkaya, 1986).

Sanat eğitimi; kişiye estetik değerlendirme yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, kendi heyecanını doğru şekilde yönlendirmeyi de öğretir. Bu nedenle sanat eğitimi, bu eğitimi alan her bireyi yaratıcı düşünmeye, üretmeye ve estetik beğeniye yönlendirip, onun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor eğitim ihtiyaçlarını da karşılamasını sağlamaktadır. İnsan ruhunun yüceltilmesi, psikolojik farklılıklar gözetilerek bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli bir birey yaratmak sanat eğitiminin amaçları arasındadır (Türkdoğan, 1986).

Buradaki ayırt edici durum sanatsal eylemin estetik bir amaç taşımasa dahi insanın benliğine dair önemli ipuçları verebileceğidir. En başta değinildiği gibi, sanatın toplumsal deneyim ve eğitim ile bağıntısı bu noktada daha net ortaya çıkmakta ve sanat eğitiminin sadece estetik beceri kazandırmakla kalmayıp bireyin benlik duygusu kazanmasına yardım ettiği anlaşılmaktadır. O halde denilebilir ki şayet bireyin benlik duygusu üzerine bilimsel de bir çözümleme amaçlanıyorsa, her sanat yapıtının kendi başına bir veri olduğuna şüphe yoktur. Çünkü sanat yapıtı, sanatçının (ve aslında onu üreten her bireyin) hayal gücünün bağından kopmuştur. Hayalgücü ise hem birleştirici hem de oluşturu bir işleve sahiptir (Bozkurt,1995,s.50).

Tam bu noktada Moissej Kagan (1982)'ın görüşlerine de değinmek gerekir. Kagan: sanatçı kişiliğinde bulunan 5 temel potansiyeli anlatmıştır,

- 1) Bilgiye Yönelik Potansiyel: Kişinin, doğa, toplum ve kendisi üzerine edindiği bilgiler ile şekillenir. Bu şekillenme kişinin hayat deneyimi, anlayışı ve kendini nasıl yetiştirdiği ile bağlantılıdır.
- 2) Değer- Yönlendirici Potansiyel: Kişinin etik, siyasal, dini ve estetik alanlarda edindiği değerlerle şekillenir. Bir toplumsallaşma sürecinin ürünü olarak, kişinin idealleri, yaşamsal amaçları, kanıları ve çabaları ile belirlenir. Kısaca, kişinin bilinci, psikolojik ve ideolojik alanları bu potansiyeli oluşturur.
- 3) Yaratıcı Potansiyel: Kişinin kendi edindiği ve kendi başına geliştirdiği yetenekleriyle yatkınlıklarının, iş yapabilme gücünün ve toplumsal alanda bunları faaliyete geçirebilmesinin ölçüsü ile şekillenir.
- 4) İletişimsel Potansiyel: Kişinin diğer insanlarla, çevresiyle ve toplumla kurduğu ilişki ve iletişimin niteliği bu potansiyeli belirler. Sosyal bir varlık olan insan için, bu potansiyel toplumsal bir rol de oynar.
- 5) Sanatsal Potansiyel: Bu potansiyelin somut içeriği her sanatçıda kendine özgü bir karakter taşır; her sanatçının karakterinin sanat tarihi yönünden oluşumu, gösterdiği estetiksel eğilimler, doğaya bakış şekli ve sanatı uygulama tarzı ile belirlenir.

“Sosyal olayların ve sorunların anlaşılmasında görsel materyallerin ve imgelerin değeri oldukça fazladır. Sanat tarihi birçok farklı kültürün özelliklerini, eserlerini, inanç ve değerlerini anlamamızda etkili olur. Sanat aracılığı ile farklı kültürlerin varoluş nedenlerini, sosyolojik, coğrafik ve hatta psikolojik olarak farklı bakış açılarını öğretir” (Aykut, 2006, s.39).

2.3. Desen ve Desen Eğitiminin Önemi

Bu araştırmanın kuramsal bölümünde, *sanat* başlığı altında sanatın doğuşu ve gelişimi kısaca ele alınmıştır. Belirtmek gerekir ki tam anlamıyla sanat konusunun açıklanması oldukça zordur ve sanat üzerine ciltlerce dolusu yazınsal kaynak sanatı açıklamanın zorluğuna örnek gösterilebilir. Yine de çok yalın bir tarifile sanatın, insanın kendini estetik yollardan ifade etme araçlarından biri olduğu söylenebilir. Bu aşamadaki ilk adımlardan biri de çizim ya da alandaki ifadesiyle desen'dir. Kuşkusuz desen teriminin tekstilde ya da geleneksel bazı zanaat alanlarındaki tanımı konumuzun dışındadır. Resim sanatı bünyesindeki desen (Fr. *dessin*), “nesnelerin, figürlerin, düşüncelerin ya da doğanın tek

renkle (monochrome) bir yüzeyin üzerinde basit ya da ayrıntılı bir şekilde boyutlandırılması ya da yanılmasıdır” (Müftüoğlu, 2011, s.11). daha geniş bir ifadeyle de “iki boyutlu bir anlamın çeşitli çizgi üreten elemanlarla, bir düşüncenin benzer özelliğinin aktarılması” anlamına geldiği söylenebilir (Tuğrul, 2012, s.16).

Tarihsel süreç içerisinde desen çizimi, bilinen en eski çağlardan başlayarak incelendiğinde karşımıza mağara duvarlarında ve kayalarda bulunan ilk insan desen çizimleri çıkmaktadır. 20.000 yıl eskiye dayandığına bu çizimlerdeki ustalık, modern sanat okullarında benimsetilmeye çalışılan ilkeleri taşımaları bakımından işin uzmanlarını hayrete düşürecek ustalıktır. İspanya’daki Altamira, Fransa’daki Lascaux mağara resimleri ve ekseriyetle hayvan tasviri olan benzeri daha pek çok örnek bilinmeyen ilk insanların çizgiyi nasıl üstün bir anlayışta kullandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda desen çizimi konusunun ilk insandan başlayarak günümüzde ve elbette ki gelecekte insanın kendisini anlatma aracı olarak kullanılmaya devam edeceği sonucunu çıkarmak mümkündür.

Desen aynı zamanda “yaratıcı kavram, düşünce, imge, tasarım ve gözlem niteliğini taşıyan sanatsal anlatım aracıdır” (Gökçe & Mehmet, 2007, s.15). Dolayısıyla desen sanat ve eğitiminin insan aklı üzerinde besleyici bir nitelik taşıdığını söylemekte de sakınca yoktur. Nitekim Yunan seramiklerinde, Türk -İslam minyatürlerinde veya piramit duvarlarında da karşımıza çıkan desenlerin salt bir güzelleştirme maçı taşımadığı ama aynı zamanda dönemin bazı düşünsel (hatta bilimsel) konularının çözümlenmesinde de kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Desen, 19. asırdan erken modern döneme dek resim sanatının en temel unsuru kabul edilirken 1950 sonrası bazı akımlar resim sanatında desen yeteneğinin artık önemli olamayacağını öne sürmüşlerdir. Ne var ki görme ve çizme yeteneği bugün hala ehemmiyetini korumakta ve birbirinden farklı estetik boyutlar kazanarak yerli, yabancı birçok sanatçının kendisine has özgün anlatım aracı olarak kullanılmaktadır. Dahası desen, bir eğitim aracı olarak plastik sanatların tümünde ihtiyaç duyulan öz-disiplin için vazgeçilmezdir. Gelişim ve değişim içerisinde olan bilim, sanat ve eğitim gibi alanlarda desen çizimi farklı adlarla kullanılması akla gelse de insan için kendisini anlatma aracı olarak hizmeti vermeye devam edecektir.

Rönesans ustalarının görme ve tasvir etmeye verdikleri önemin sanatsal olduğu kadar bilimsel de bir ufuk açmış olması nedeniyle desenin öğretici yanı da asla gözardı edilmemiştir. Nitekim bugün dahi ilk ve orta öğretim döneminde Görsel Sanatlar dersi

büyük önem arz etmektedir. Bu eğitimle, öğrencinin gördüğünü algılaması yani görsel becerisini geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede öğrenci görmeyi öğrenir; bu maksat öğrencinin objeyi meydana getiren çizgi, leke, renk, doku ve benzeri gibi özellikleri ayırt etmesi, sanat eğitiminde desen çizme yöntemini kullanarak kendini ifade etmesidir. Elbette ki desen eğitimi amaç olarak sadece görmeyi öğretmekle sınırlandırılmaz fakat 21. yy eğitim amaçları içerisinde biri olarak ele alınan Görsel Okuryazarlığı geliştirmek noktasında, genel olarak Görsel Sanatlar dersi özel olarak desen eğitiminin öğrenciye görmeyi öğretmek amacıyla verdiği katkı yadsınamaz.

Görsel sanatlar eğitiminin uygulama alanlarından birisi desen dersidir. Desen, hem resmin temeli, hem de düşünce ve kavramların görsel-çizgisel anlatım yoludur. Doğru desen çizmeyi öğrenmenin bir anlamda görsel sanatları öğrenmekle bir tutulduğu söylenebilir. Çünkü desen dersi, öğrencilerin görsel becerilerini geliştirici niteliktedir. Görsel sanatlar eğitiminin temeli de doğru görmeyi öğrenmektir (Mant'tan aktaran Mant, 2014).

Görsel Okuryazarlığı gelişmiş kişi sosyal yaşantısında karşılaştığı olayları görülebilen, nesnelerin, sembollerin doğal ya da yapay her şeyin ayrımını yapabilen kişidir.

Birçok disiplini içinde barındıran görsel okuryazarlık kuramı, görsel tasarım, öğretim teknolojisi ve öğretim tasarımı disiplinleri ile de yakından ilgilidir. Sanat, eğitim, dilbilim, felsefe ve psikoloji gibi disiplinlerin “görsel okuryazarlık” kavramının anlaşılmasına ve kavrama yönelik teorik temeller oluşturulmasına olan katkılarının büyüklüğü bugün tartışılmamaktadır. Ancak başlıca dört disiplinin “görsel okuryazarlık” kavramını biçimlendirdiği söylenebilir. Bunlar; dilbilim, sanat, psikoloji ve felsefedir (Alpan, 2008).

Desen eğitiminde tam bu noktada öğrenciye görmeyi öğretmeyi amaçlamasıyla Görsel Okuryazarlığın hedefleriyle kesişmektedir.

Leonardo da Vinci büyük miktarlarda bilgiyi, veriyi kaydetmenin olanaksızlığının farkına vardığında, sözcükleri farklı görünüşler içeren çizimlere dönüştürmüştür (Stokes'ten aktaran Alpan,2008). O zamandan bu yana görsel bilginin kullanımı giderek çoğalmıştır. Görsel okuryazarlığın dolayısıyla görsel dilin evrensel bir dil niteliği kazandığı da söylenmektedir ve artık bu dilin öğrenilmesi gerekmektedir (Alpan, 2008). Televizyon, reklamcılık ve internetin etkisiyle, 21. yüzyılın birincil okuryazarlığı görsel olacağı düşünülmektedir. Öğrenciler, imgelerle metin arasında, yazınsal ve “figüratif” sözcükler arasında akıcı bir biçimde yer değişikliği yapabilmelidirler (Burmark'tan aktaran Alpan,2008).

Geçmişten günümüze gelen sanat yapıtlarını incelersek, bu yapıtlarda insanın duygu ve düşüncelerini anlatmasında desenin ne denli etkili bir elaman olduğu, bu etkiyi bir sanat elemanı olarak devam ettirmesinin yanı sıra Eğitim-öğretimin bir parçası ve 21. yy insanının Görsel Okuryazarlığını geliştirebilen önemli bir alan olduğu görülmektedir.

“Sonuç olarak, desen sanatı, doğayı, hayal dünyasını değişik biçim ve yöntemlerle bir yüzey üzerinde ifade etme ya da görselleştirmedir” (Müftüoğlu, 2011, s.13).

2.4. Yaratıcılık

2.4.1. Yaratıcılık Nedir?

Yaratıcılık da tıpkı genel anlamda sanat gibi tanımlanması güç bir kavramdır. Nietzsche'ye göre yaratıcılık insana “kişilik ve özgürlük” kazandıran bir eylemdir (Bozkurt, 1995, s.163). Sanat ve yaratıcılık iç içe girmiş kavramlardır. Sanatta yaratıcılığı Conrad şöyle tanımlamaktadır. “Kavram, duygu ve imgelemi içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağrışmış, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç olmasıdır” (Conrad'tan aktaran, San, 1979, s.23). Bu bağlamda yaratıcılığı geliştirmeyi hedef almış bir eğitimin bu iki kavrama öncelik tanıyarak öğrencilerin keşiflerine, buluşlarına, estetik ya da görsel tespitlerine önem vermesinde yarar olduğu söylenebilir. Zira yaratıcılık eylemi toplumsal gelişim ve insan olmanın, üretkenliği ortaya koymanın bir gerçeğidir (Alper, 2002).

İnsan, ilk andan itibaren kendini nesne üreterek ve de tasarım yaparak beslemiştir. Bu, onun hem hayatta kalmasını hem de hayatı anlamlandırmasını sağlayan buluşlarıyla mümkün olmuştur. Sanatsal yaratıcılığı bir *buluş* olarak gören Bergson'a göre en yeni buluş bile bilinen nesneleri yen bir düzene koymaktan ibarettir (Bozkurt, 1995,s.192). Yani estetik yaratıcılık için görülür dünyaya bağlı olmak değil ama onunla iletişimde olmak gereklidir. Kalfa da benzer şekilde, sanatsal yaratı sürecinin “doğa ile yüzleşme, algılama, algılananların zihinde tasarlanması ve ardından somut bir alanda betimlenmesi” evrelerinden oluşacağını söyler ve kullanılan tekniğin de bu gerçeği değiştirmeyeceğini öne sürer (Kalfa, 2015,s.12).

Dimock, yaratıcılığın zamana ve uluslara bağlı olmadığı görüşündedir. Ona göre yaratıcılık zamana bağlı olmadığından süreklilik arz eder. Ayrıca her ulusta yaratıcılık vardır. Bununla birlikte kimi uluslarda yaratıcılık daha fazla örnekle ortaya çıkarken kimilerinde daha az örnek görülebilir. Dimock, bu farklılığı ulusların kendilerine özgü nitelikleriyle açıklamaktadır: “Yaratıcılık her zaman devam eder. Yaratıcılık her ulusta gerçekleşmekle birlikte, bazıları diğerlerinden büyük ölçüde daha fazla buluş yapar, bazıları ise nadiren. Bu, ulusların örf ve adetleri, sosyal sistemleri, organizasyon ve idareleri ile açıklanabilir” (Dimock, 1986, s.3).

Tek başına yaratıcılığın bir ulusta fazla, diğerinde az olduğunu iddia etmek, yaratıcılık hakkında tesadüfî bilgilerin ya da yargıların fazlaca önemsenmesi anlamına gelir. Bunun makul bir açıklaması olmalıdır. Bu bağlamda yaratıcılık ile çalışmanın, eğitim sisteminin,

eğitimcilerin yaklaşımlarının, müfredat içeriklerinin ve çevresel diğer donanımların etkisinden bahsedilebilir. Yaratıcılık performansından söz etmek gerekirse, bu durumda sayılan bu faktörlerin katkısından da söz etmek gerekmektedir. Kimi araştırmacı ve sanatçılar yaratıcılık ile dil arasında ilişki kurarlar. Onlara göre, yaratıcılığın en önemli göstergesi dil ile sergilenebilir. Özellikle dil bir kapsam olarak değil bir form olarak yaratıcılığın somutlaştırılmasına olanak verir. Ancak dili sadece bir söz, ses ya da harflerin ve kelimelerin kullanılması olarak düşünmemek gerekir. Dil; sunum için, tasarım için ve özellikle de görselleştirmeler, görsel temsiller için gerekli olan önemli bir vasıtaadır. Yaratıcılık performansının izleneceği olgulardan biri olarak sanat ve görsel değerlerin, dil ile olan bağıını mutlaka karakterize etmek gerekmektedir. Yani görsel dil, görsel anlatım formları ve dolayısıyla görsel algı ya da alımlama formları arasındaki ilgiyi ve ilişkiyi doğru kurmak ya da betimlemek gerekmektedir. Perry, duygusal durumlarla da yaratıcılık arasında bir ilişkinin olduğu kanısındadır. Dahası insanın düşünceli durumlarıyla yaratıcı durumları arasında birbirini izleyen süreçler şeklinde bir ilişkinin olduğuna işaret eder. Ona göre; “Duygu durumları, tıpkı yaratıcılığın başlangıcı oldukları gibi, bittiği anı da belirler. Yaratıcı çalışmada olduğu gibi, düşünceli durumlarda da, düşünceli durumdan sıyrılır ve harekete geçmek için hazırlıkları gözden geçirmeye gireriz.” (Perry, 1988, s. 56)

Bloom’un bilişsel alan taksonomisine baktığımızda da en üstte karşımıza çıkan “yaratma” basamağı bize yaratıcılığın ne derece önem taşıdığını göstermektedir (Anderson, Kratwohl & Bloom, 2001; Johnson, 2012).

Krişnamurti’ye göre, yaratıcılık kavramının ortaya çıkmasını sağlayan hoşnutsuzluktur. Eğer kişide hoşnutsuzluk durumu olgunlaşır ise bizi yaratıcılık kavramına ulaştıran, hoşnut olmayı öğrendiğimiz durumdur. Bu yaratıcılık; doğru olanı, tanrıyı, kutsallığı keşfetmek için verilen çabadır. Bu perspektif ışığında yaratıcılığın tanrının bizzat kendisi olduğunu dile getirir (Krişnamurti, 2015).

İnsan kendi ölümsüzlüğünü ve sonsuzluğunu sanat eseri ile mühürleyebilmektedir. Bu durum, yaratıcılığın ve yaratıcılık-ölüm ilişkisinin önemine dikkat çekmektedir. Torrance’a göre yaratıcılık; bilginin yeterli olmadığı durumlar da, sorun çıkabilecek zamanlarda, elde mevcut veri veya ihtiyaç duyulan malzeme olmamasına rağmen tüm bu durumlara ayak uydurabilme, güçlükleri tespit edebilme, problemler karşısında çözüm yolları bulabilme, tahmin yapabilme veya eksiklikleri belirleyerek bunlar hakkında hipotezleri kurabilme ve bunları ortaya çıkararak açıklamaktır (Sungur, 1997).

Bartlet ise yaratıcılığı tanımlarken; asıl olan çizgiden kopma, farklılıklara ve farklı deneyimlere karşı eğilim gösterme, kalıplaşmış durumlardan, ifadelerden ve yapılardan sıyrılma olarak ifade etmiştir. Wilson’a göre yaratıcılık; kişi ve onun yaşantısındaki

materyaller, olaylar, insanlar ve süreçlerin herkesten farklı ve tek olması özelliklerinde kaynaklanarak ortaya çıkarılan, yepyeni değişik bir düşünce ürünü olarak açıklar. Tüm dünyada, 21.yüzyıl eğitimi ve becerileri için; iş birliği, eleştireci düşünme ve yaratıcılık hedefleri belirlenmiştir. Bunların içinden ise yaratıcılık son derece dikkat çekici ve toplumların geleceği için önem arz eden bir güç haline gelmiştir (Johnson, 2012; Noddings, 2013; DeJarnette, 2012).

Yaratıcılığın tanımlanmasında genel olarak çok fazla sorun yaşanmaz. Çünkü yaratıcılık denildiğinde her insanın aklına yenilik, orijinallik, farklılık, yeti ve yeterliklerin kapsamını sergileyen yetenek kavramları gelmektedir. Ne var ki günümüzde yaratıcılık için yeni referanslardan da bahsedilmelidir. Bu yeni referansları teknolojik, sanatsal ya da kültürel olarak sınıflandırmak mümkündür. Gotz'un yaklaşımıyla; "Etimolojinin bir gösterge ya da rehber olarak kullanıldığı durumda, yaratıcılık 'bir yapma' olarak görülmelidir. Ancak yaratıcılık, basit bir yapma edimi olmamalıdır. Ya da yaratıcılığın performansına dönük analizlerin kaynağı, yapılıp edilen herhangi bir biçimlendirme süreci olarak basite indirgenmemelidir. Yaratıcı orijinallik, yaratıcı keşif, yaratıcı imgelem ya da yaratıcı görselleştirme eylemlerinin aslında basit bir yapıp etmeden daha özellikli olduğunun altı çizilmelidir.

Yaratıcılık, üstün vasıfları işaret eder." düşüncesi ile bakıldığında normatif niteliği belirginleşmeye başlar. "Yaratıcı insan, yaratıcılığın içerdiği niteliklerin sahibi insan olarak algılandığından, ortaya koyduğu tüm biçimlendirmelerin genel bir standardı oluşmaktadır." diye düşünülebilir. Yaratıcı insanın yaratım süreçleri ve yaratıcılık performansının yansı bulduğu üretimleri değerli olacaktır. Bu durumda değer, yaratıcılığın niteliksel göstergesi olarak ele alınacaktır. Yaratıcılık kelimesinin iki farklı anlamına vurgu önemli görülmektedir. Abinun, bu kelimenin farklı anlamlarıyla ilgili olarak şu değerlendirmeyi yapar: "Sonuç olarak, bu yazı, yaratıcılık sözcüğünün iki farklı anlamda kullanıldığını öne sürer: (a) insanların yaptığı ya da yapmaya muktedir olduğu her şeyi kapsayan geniş anlamda, (b) yaratıcılık testleri ile ölçülen küçük bir şeyler dizisine sınırlanmış, fiili ve dar anlamda. Bu iki anlam, iki çember içinde hareket etmemize yol açar: biri dar ve önemsiz, diğeri, yaratıcılık terimini anlamsız kılacak kadar geniş ve kapsayıcı. (Abinun,1981, s. 27).

Yaratıcılığın her insanın muktedir oluğu bir gücü anlatmasından ziyade muktedir olmak için gerekli koşullara ve yetilere sahip insanların yaratıcılığından söz etmek daha doğru olabilir. Testlerle sistematik daraltmalarla yaratıcılığı sınırlandırmak da doğru değildir. Sonuçta insandan insana değişen ama muktedir olmanın koşullarıyla paralel anlama sahip olması gerekliliğinin altı çizilmelidir. Üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken konulardan biri de ürün olarak yaratıcılık meselesidir. Roquette (2007), bir sanat eseri, bilimsel bir keşif ve bazı el işleri arasındaki farkı sorgulayarak bu konuda şöyle bir değerlendirme yapar: "Bir sanat yapıtı, bilimsel bir keşif ve birtakım el işleri arasında ne fark vardır? Yaratılmış ürünlerin tipolojilerini tamamlayarak esas farklılıkları belirtilebilir

mi? David Bohm, bir çalışmasında (1998) hiç yaşanmamış veya tecrübe edilmemiş şeyleri düşünme ve tasarlama ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi gündemine alır. Ona göre hayal gücü ile olmamış şeyleri tasavvur etmek de yaratıcı düşüncenin bir parçası olarak değerlendirilir. Bohm, bu yaklaşımını şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

Gerçekte deneyimlenmemiş şeyleri hayal etme gücü bir taraftan yaygın biçimde yaratıcı ve zekice düşünmenin anahtar yönlerinden biri olarak düşünülmüştür. Diğer yandan, hayalgücünün bu gücü, hafızamızdan bağlantılı biçimde çıkan düşünce imgelerini düzenleme ve yerleştirme için daha çok pasif ve mekanik bir kapasite olarak düşünülür ve bunun yardımıyla, zihin, en iyi ihtimalle rutin biçimde düzenlemeler yapabilir ve en kötü ihtimalle kendi haz, rahatlık ve yüzeysel tatminleri ile ilgili olabilecek şekilde kendini kandırır (Bohm, 1998).

Yukarıda hayal gücünün de bir yönüyle yaratıcı düşünceyle bağlantılı olduğunu gündeme taşıdığına değinilen David Bohm, aynı çalışmasında mantıkla birlikte hayal gücünün anlamının da belirli bir sınırı bulunduğu işaret eder.

Algıyı bütünselliği içerisinde bazı özel yeteneklerle belirlemeye çalışmak da uygun değildir. Çünkü, her şey bir yana, “hayalgücü” kelimesinin anlamı en sonunda zihinsel imajlar yapma gücüne kapalı bir biçimde atıfta bulunarak bir şekilde sınırlanmalıdır. “mantık” kelimesinin anlamı da benzer biçimde, nispet ya da rasyonel düşünmenin tutarsız görünümünü geliştirme gücüne atıfta bulunarak bir şekilde sınırlanmalıdır (Bohm, 1998).

Yaratıcılık noktasında asıl önemli olan, yaratıcılıkla ilgili bir teoriden çok yaratıcı süreçlerin oluşumunu ve ortaya çıkışını sağlayan şartları keşfetmektir. Şüphesiz bu sayede yeni yaratıcı süreçlerin tetiklenmesi imkânı doğacaktır. Bu sebeple yaratıcı süreçleri doğuran şartları ortaya koyacak teorilere olan ihtiyaç, yaratıcılıkla ilgili üretilebilecek diğer teorilerden daha büyük bir ihtiyaçtır. Simon, bu düşüncesini şöyle ifade etmektedir: “Yaratıcılıkla ilgili ayrı bir teoriye ihtiyacımız yoktur; çok çok insan düşünüşünün yeni, değerli ya da ilginç bir şeyi üretmesinin olası olduğu olağan süreçlerin hangi koşullar altında gerçekleştiği ile ilgili bir teoriye ihtiyacımız vardır.” (Simon, 2001, s. 213-214). Diğer bir yandan da sanatsal yaratıcılıkla bilimsel yaratıcılık arasında bir karşılaştırma yapmaktadır. Ona göre sanatsal yaratıcılık süreçleri ile bilimsel yaratıcılık süreçleri arasında ciddi bir ayırım yapmak doğru değildir. Dahası bu iki alana ait yaratıcılık süreçleriyle başka herhangi bir alana ait yaratıcılık süreçleri arasında da ayırım yapmak için geçerli bir sebep yoktur. Simon, bu düşüncelerini şu ifadelerle ortaya koymaktadır: “Sanattaki yaratıcı süreçlerin bilimdeki yaratıcı süreçlerden farklı olduğuna ya da bu konu için (her ne kadar bu kez kanıt çok güçlü değilse de) bu iki alandaki süreçlerin, insan etkinliği ile ilgili, yeni, değerli ya da ilginç bir şeyler üreten herhangi bir alandakinden farklı olduğuna inanmak için hiçbir neden yoktur.” (Simon, 2001, s. 213-214).

Yaratıcılık kavramı hızla değişen toplumların ihtiyaçları, problem çözüm süreçleri, bir sonraki kuşaklara bilgi aktarımı ve yetiştirilmesi hususunda tüm dünyada dikkate alınması

gereken en büyük hazine haline gelmiştir (Siew, 2013). Bir toplumun gelişmesi ve ilerlemesi için yaratıcılığın büyük bir maden olduğunu; yaratıcılığın buluşlara, buluşların teknolojiye ve üretime dönüştüğü çok açık olmakla birlikte, yaratıcılıklarını doğru bir şekilde kullanamayan, üreticiliklerini ortaya koymayan ya da koyamayan toplumların yenilikçi yollar kat etmesi ve ilerlemesi de bu durumda mümkün olmayacaktır (Çeliker & Balım, 2012). Tüm bu değerlendirmeleri göz önüne aldığımızda yaratıcılığın; yenilikçi, buluşçu, sorunlara yeni çözüm yolları üretebilen, kalıplardan sıyrılabilen, tahminler yapabilen, hipotezler ortaya koyabilen ve olayları kendine has bir şekilde açıklayabilmek olarak ifade edebiliriz.

2.4.2. Eğitim Unsuru Olarak Yaratıcılık

Eğitim, Türkçede “eğmek” fiilinden veya “eğ” emir kipinden türetilmiş bir terimdir. Eğitim şekil ve biçim verme, yön ve istikamet gösterme, zarifleştirme demektir (Sezgin’ın aktaran Özkan, 2011). Toplumların kendilerine has kuralları, inanç değerleri ve bireyin yaşamayı öğrenmesi için gerekli bir süreç olan eğitim ile yaratıcılık ilişkisi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar ışığında yaratıcılık düzeyi ile eğitim düzeyinin belli bir noktaya kadar paralellik gösterdiği, belli bir noktadan sonra ise verilen yoğunlaştırılmış formal eğitimin yaratıcılık için baltalayıcı bir rol üstlendiği görülebilir.

- Az gelişmiş ülkeleri kapsayan formal eğitim sisteminin yaratıcılığı içinde barındırmaması yönünde yapılan birçok eleştiri; okul yıllarında zorunlu olarak süregelen ödevlendirme, ezbere zorlama gibi rutin davranışlar, arkasından gelen üniversite eğitimi ve daha sonra teknik eğitim, mesleki eğitim, pratik alanda yürütülen eğitimler derken tüm bu aşamalarla dolan zaman içerisinde yaratıcılık yetesi adeta paspas altı yapılarak baskı altına alınmış ve unutulmaya yüz tutmuştur (Rawlinson, 1995).

Yaratıcı bireylerin kişilik özellikleri incelendiği zaman farklı özellikler sahip oldukları görülebilir. Bu bireyler Dünya düzenine uyum sağlamayan, yaşantılarında düzeni sevmeyen, dağınıklığa ve karmaşıklığa eğilimli olan, esrarengiz olana ilgili, maceracı ruhu sahip, cesaretli bireyler oldukları anlaşılmaktadır.

Bunlar; ...temelli kurallar çerçevesinde yaşayan, görgü kurallarını ve sağlık kurallarını önemsemeyen, mükemmelliği arzulayan, istikrarlı, farklı değerleri benimsemiş olan hiyerarşik düşünceye sahip, hoşnutsuz, düzenlemenin aşırısından rahatsızlık duyan, baskın, heyecanlı, coşkulu, dinamik, kusurları eksiklikleri bulan, insanlar tarafından farklı görülmeğe tedirgin olmayan, güzel olanın, alışılmışın, iyi olanın dışında olan, meraklı, kendisine yetebilen, yalnız olmaktan hoşlanan, bağımsız, değer yargılarına bağlı olmayan, özgür düşüncelere sahip olan,

bireysel, kuvvetli sezgilere sahip olan, çalışkan, içe yönelimli, alışılmışın dışında uğraşları olan, iş kabiliyeti eksik, yanlış yapma eğilimi yüksek, kolay kolay canı sıkılmayan, uyum sağlamakta zorlanan, negatif, düşmanca davranışlardan uzak..., dik başlı, ikna etmesi zor olan, kendisine tanıtılan o şekilde kabul etmeyen irdeleyen, değişken bir mizaca sahip olan, zaman zaman kendi içine kapanan sakin, utangaç, sade ve duygusal, farklı alanlarda kendisini yetiştirmiş, görsel algısı güçlü, çeşitliliği seven, risk almayı seven kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirer-Sevimli'den aktaran Gürhan, 2017 s. 23-24).

Eğitim, bir şekilde yaratıcılığın tüm süreçlerini inceleyebilir, irdeleyebilir ve değerlendirebilir. Zaten zihinsel bir olgu olduğu gerçeğinden gittiğimiz zaman yaratıcılık, zekâyâ ilişkin güçlerin tanımlanmasında bir bileşendir, etkili bir görüntüye sahiptir ve bilinç olgusunun bilişsel ve duyuşsal süreçleri içinde bireyin sübjektivitesine ilişkin objektif saptamaları ve ipuçlarını eğitim ile değerlendirmek olasıdır.

2.4.3. Çocuk ve Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Çocuğun yaratıcılığına ilişkin tespitlerin en yoğun olarak sağlandığı alanın sanat eğitimi süreçleri olduğu söylenebilir. Çocuğun yaratıcılığında buluş, keşif, farkındalık sağlama becerileri gibi bazı göstergelerin izlerine rastlamak mümkündür. Çocuktaki yaratıcı performans, ürünlerde (sanatsal üretimlerinde) ya da yaratım süreçlerinde farklı biçimlerde gözlemlenebilir. Sanat eğitimi, çocuğa birtakım sanatsal anlayış ya da kavrayış değeri yüklemeyi amaçlamaz; ama etkinlik, büyük ölçüde görsel olacağından, çocuğun bilinçli ya da bilinçsiz biçimde görsel değerler üzerinde kendiliğinden deneyimler kazanmasından bahsetmek olasıdır. Grossman (1970), çocukların çizimlerinin aslında kendilerini sanat yoluyla ifade etme tarzları olduğuna işaret eder. Bu sebeple sanat öğretiminin çocuğun çevresinde var olanları ve olup bitenleri gözlemlene yeteneğini de geliştirebilmesine imkân sağlayacak stratejilerle zenginleştirilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir.

Çocuğun çevresi, yaratıcılığını tek başına biçimlendirmese bile, yaratıcılık süreçleri için önemli referanslar içerebilir ve yaratıcılığına katkı sağlayabilir. Çocuğun çevresi ile teması, özellikle küçük yaşlar için bakıldığında, görsel bir temas ile mümkündür. Çocuğun çevresini gözlemlemesi, görsel bir işlemi ön plana çıkartır. Eğer çocuk bir görselleştirme etkinliği gerçekleştirecek ise bu gözlemlerinden sentezler oluşturabilir, bunları yorumlayabilir ya da kendi görsel anlatımları içinde ilginç kılabilir. Sanat eğitiminde görsel değerler konusu, çocuğun bu gözlem gücüne doğrudan tesir etmektedir. Bu sebeple bakış açısı ve aktarma yetilerine görsel değerlerin katkısı, sanat eğitiminin temel yönelimlerinden birini oluşturmaktadır. Çocuğa keşfedebileceği ve deneyimleyebileceği ortamı sağlamak yaratıcı ifadelerini de rahatça gösterebilmesine yardımcı olur. Çocuğa yönelik olan baskı, kontrol ve eleştirel tutum ise yaratıcılığını bastırır (Kemple &

Nissenberg 2000). Daha az yaratıcı olan çocukların ebeveynlerinin, yüksek yaratıcılık sergileyenlere göre daha çok kontrol etme davranışı sergilediği, çocuğunun eğitimi ile ilgili daha yüksek beklentileri olduğu ve seçimlerine daha fazla dahil olduğu görülmektedir (Hirsh-Pasek 1991).

Bazı araştırmacılar ise yaratıcılığın belli kişilik özellikleri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir (Barron & Harrington, 1981; Feist, 1998). Araştırmalar dışadönük insanların içedönük olanlara göre daha yaratıcı olduğunu gösterirken, zeka puanı ve çalışma belleği kapasitesi yüksek olan kişilerin, yaratıcılık performanslarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Baas, De Dreu & Nijstad, 2008; Feist, 1998; Funham & Bachtar, 2008).

Wright & Wright'a göre (1986) yaratıcı ailelerin ortak üç özelliği vardır. Birinci olarak bu ailelerde çocuğa saygı duyulmaktadır. İkinci olarak yaratıcı bir ortam olan ailelerde çocuk bağımsız olması için motive edilir. Son olarak, bu aileler zengin bir öğrenme ortamına sahiptir. Bu ailelerde çocuğun özerkliği bir yandan desteklenirken öte yandan, çocuğa deneyimleyebilmesi, keşfetmesi ve kararlar alabilmesi için güvenli bir ortam sağlanır (Harrington, Block & Block, 1987). Yaratıcı çocuklar aile içerisinde verilen kararlar hakkında çocuğa açıklama yapıldığı ve çocuğun da bu kararlar hakkında söz hakkının bulunduğu ailelerden gelmektedir (MacKinnon, 1961).

Yaratıcılığı etkileyen bir diğer faktör ebeveynlik tarzıdır (Kemple & Nissenberg 2000). Baumrind (1966) tarafından tanımlanan ebeveynlik stillerinin çocukların yaratıcılığını etkilemektedir (Dacey 1989, Gardner & Moran, 1990, Michel & Dudek, 1991). Otoriter ebeveynler çocuklarını sert disiplin yöntemleri kullanarak kontrol etmeye çalışırlar ve nadiren şefkat gösterirler. İzin verici ebeveynler çocuklarına çok az sınır koyarlar. Demokratik ebeveynler ise çocuklarıyla koydukları kurallar ve beklentileri hakkında konuşurlar ve çocuklarına karşı sevecenlik ve şefkat gösterirler (Baumrind, 1966).

Otoriter ebeveynlerin çocuklarının daha az özgün ve yaratıcı davranışlar sergilediğine dair bulgular mevcuttur (Gardner & Moran, 1990). Bununla birlikte çocuklarıyla sıkça ilgilenme, sabit kurallar koymama ise çocukların yaratıcı davranışı ile ilişkilidir (Dacey, 1989). Michel & Dudek (1991) yaratıcı çocukların ebeveynlerinin farklı şeyleri deneyimlemelerine izin verdiklerini belirtmektedir. Aynı zamanda yüksek düzeyde yaratıcı olan çocukların anneleri, düşük düzeyde yaratıcı olan çocukların annelerine göre daha az aşırı koruma gösterdikleri bulunmuştur.

2.5. Görsel Sanatlar Eğitiminin Bireysel, Toplumsal Etkisi, Gerekliliği ve Öğrenme İçin Önemi

“Görsel sanatlar eğitimi; tüm bireyleri daha çocukluklarından başlayarak kültürel açıdan yetiştirdiği; sezgileri, akıl yürütmeyi, hayal kurma ve beceriyi doğru bir şekilde geliştirirken, çok ve çeşitli bir okuryazarlığı basamak basamak inşa ettiği için yararlıdır. Görsel sanatlar eğitimi aynı zamanda algılama ve düşüncenin çok çeşitli yollarını, temellerini öğretmek öğrencilere yardım eder” (Özsoy, 2003, s. 49). Görsel Sanatlar dersi, sanatın pek çok uygulama alanını içerisinde barındıran temel ve yüksek eğitimin her aşamasında 21. Yüzyıl temel eğitim/öğretim ilkelerinin içerisinde oldukça geniş bir yer tutan disiplin alanıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında (2017, s.4) bu durum, “ günümüzde sürekli değişim içeren teknolojik gelişmeler doğrultusunda metinden görsel imgelere yönelik görsel sanatlar alanındaki bilgi ve becerilerin ne kadar önemli olduğunun göstergesidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bilgi çağı toplumunun gerektirdiği görsel okuryazarlık, estetik duyarlılık, eleştirel ve çok yönlü düşünme gibi becerileri geliştirmek Görsel Sanatlar dersinin amacıdır. Bunun yanı sıra Görsel Sanatlar dersi kültürel ve kişisel kimliğin yapılandırılması, sanatın insan hayatı içerisinde anlam oluşturmaya, sorgulayan özgün, özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi Görsel Sanatlar dersi için ayrı bir önem taşıdığından bahseder (MEB., 2017). Bu bağlamda Görsel Sanatlar dersi öğrencinin kişisel becerisi, kişiliği ve yaratıcılığı noktasında 21 yüzyıl gencinin eğitiminde oldukça katkısı olan bir disiplindir. Eğitim problemlerinin içerisinde var olan öğrencinin yeteneklerinin keşfedilmesine katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırmayla Ortaöğretim öğrencilerinin benlik algısı, sanatsal benlikleri ve yaratıcılıklarının Görsel Sanatlar becerilerine ne şekilde yansıdığı, söz konusu beceriyi etkileyip etkilemediği varsa hangi yönden etkilediği incelenecektir.

Sanat eğitimi kişiliğe dönük bir eğitimidir. Görsel sanatlar eğitimi bireyin duyarlı ve duygulu olmasıyla ilgilidir. Görsel Sanatlar dersini almış olan bireyler çevresine yaratmak amacıyla ürün ortaya koymaktadırlar. Doğada güzelliğin, bir melodinin verdiği hazzı ancak estetik değerlere sahip yani sanat eğitimi almış bireyler anlayabilir. “Görsel Sanatlar Eğitimi yakın zamana kadar yanlış olarak bilindiği gibi, sadece yetenekli öğrencilere özel olan ya da öğrencileri dinlendirmeyi hedef alan bir eğitim etkinliği değil, içinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerin olduğu bir eğitim-öğretim alanıdır” (Ayaydın, 2010, s. 242).

Gel (1991) “Sanat eğitiminin gerekliliğini herkes kabul etmelidir” diyerek, sanat eğitimindeki ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Sanat eğitimi herkes için geçerlidir.
- Her çocuğun yaratıcı gücü vardır.
- Sanat eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.
- Sanat eğitimi, ustalık ve beceri eğitimi değildir; estetik duyarlılığın eğitilmesidir.
- Sanat eğitimi dersleri, diğer derslerin uygulama alanı olarak görülmemelidir.
- Sanat eğitimi dersleri, en az iki boyutlu çalışmaları kapsamaktadır.
- Sanat eğitimi, kuramsal bilgi yerine işe ve yaratıcılığa dayandırılmalıdır.
- Sanat eğitimi, derslerinde öğrencilerin ilgilerini çekebilmek için gerekli ortam yaratmalıdır.
- Çevre olanakları göz önünde tutulmalı; öğrencilerin çevrelerinden yararlanma becerileri geliştirilmelidir.
- Ortaya çıkan eserler bütün olarak değerlendirilmeli ve sergilenmelidir.
- Sanat eğitimi uygar bir toplum yaratmaya katkı sağlar.
- Dengeli bireyler yaratmak için sanat eğitimi verilmelidir.
- Kendine güvenli, kendini ifade edebilen bireyler yetiştirmeye destek olur.

Partnership for 21st Century Skills (PCS) (2015) yaptığı araştırmada 21.yüzyıl eğitim becerilerini (1) Öğrenme ve Yenilik Konularındaki Beceriler, (2) Bilgi, Medya ve Teknolojik Beceriler, (3) Yaşam ve Kariyer Becerileri olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Aynı araştırmaya göre; 21. yüzyılda öğrenmenin temel unsurları aşağıda yer alan grafiklerde ve tanımlarda gösterilmektedir. Grafik hem (gökkuşağı ağının kuşakları olarak temsil edilen) 21. yüzyılda öğrenci sonuçlarını hem de (alt bölümde yer alan havuzlarla temsil edilen) 21. yüzyılda öğrenme destek sistemlerini göstermektedir.

Tablo 1
21. Yüzyıl Becerileri

Temel	Yetenek	Karakter
1. Okuryazarlık	7. Kritik düşünme ve problem çözme	11. İlgi
2. Matematik	8. Yaratıcılık	12. Girişim
3. Bilim	9. İletişim	13. Azim
4. Teknoloji	10. İşbirliği	14. Uyum
5. Finansal		15. Liderlik
6. Kültürel ve Toplumsal Okuryazarlıklar		16. Sosyal ve kültürel farkındalık

Buna göre; temel ders alanlarında ve 21. yüzyılın temalarında yetkinlik öğrencilerin başarısı için çok önemlidir. Temel ders alanları arasında, İngilizce, okuma veya dil sanatları, dünya dilleri, sanat dalları, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgisi yer alır. Framework Definitions Publication'a göre: Okullar ayrıca, 21. yüzyılın disiplinler arası temalarını aşağıda sayılan şu temel alanlarla bütünleştirerek akademik içeriğe dair daha üst düzeyde bir anlayışı teşvik edeceğini göstermektedir. Bunlar; Küresel farkındalık, finans, ekonomi, işletme ve girişim konularında okur-yazarlık, yurttaşlık konusunda okur-yazarlık, sağlık konusunda okur-yazarlık, çevre konusunda okur-yazarlık.

(1) *Öğrenme ve Yenilik Konularındaki Beceriler.* Öğrenme ve yenilik alanındaki beceriler, giderek artan bir şekilde, kendilerini çok daha karmaşık bir yaşam ve çalışma ortamına hazırlayan öğrenciler ile böyle bir hazırlık yapmayan öğrencileri birbirlerinden ayıran beceriler olarak kabul görmeye başlamıştır. Yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği alanlarına odaklılık öğrencileri geleceğe hazırlamak için elzemdir.

(2) *Bilgi, Medya ve Teknolojik Beceriler.* Günümüzde teknolojinin ve medyanın hâkim olduğu, pek çok bilgiye erişebilme olanağının, teknolojik araçlardaki hızlı değişimin ve benzeri görülmemiş bir ölçekte işbirliği yapabilme ve bireysel katılarda bulunabilme olanağının ön plana çıktığı bir dünyada yaşıyoruz. Etkili vatandaşlar ve çalışanların çeşitli işlevsel ve eleştirel düşünme becerilerini sergileyebilmeleri gerekmektedir bunlar; bilgi konusunda okur-yazarlık, medya konusunda okur-yazarlık, BİT (Bilgi, İletişim, Teknoloji) konusunda oku-yazarlıktır.

(3) *Yaşam ve Kariyer Becerileri.* Günümüzün yaşam ve çalışma ortamları düşünme becerilerine ve içerik bilgisine sahip olmaktan çok daha fazlasını gerektiriyor. Küresel anlamda rekabetçi bir bilgi çağının getirdiği karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarında yollarını bulabilmeleri için, öğrencilerin aşağıda sayılanlar gibi uygun yaşam ve kariyer

becerilerini geliştirmeye titizlikle dikkat etmeleri gerekiyor; esneklik ve adapte olabilme, inisiyatif alma ve kendi kendini yönlendirme, sosyal ve kültürler arası beceriler, verimlilik ve hesap verme sorumluluğu, liderlik ve sorumluluk” (PCS, 2015).

Araştırma sonucundan da anlaşılabileceği gibi 21. yüzyılda eğitimin temel odak noktası öğrenciye okuma yazmayı ve aritmetiği öğretmek değil yaratıcı, eleştirel düşünen, iletişim kuran ve işbirliği yapan, bilgi, medya ve bilgi iletişim teknolojisi okur-yazarlığı olan, esnek ve adapte olabilen, inisiyatif alabilen, kendi kendini yönlendirme ve sosyal ve kültürle arası becerilere sahip, verimli, hesap verme sorumluluğu olan lider, sorumluluk duygusu olan bireyler yetiştirmek olmalıdır. Buna bağlı olarak çağın özellikleri eğitim politikalarına, öğretmen yetiştirme programlarına ve ders müfredatlarına uygulanmalıdır.

Çağımızın yenilikçi sanat eğitimi yöntem ve aşamaları izlenerek ve velilerle öğrencilerin beklentileri göz önünde bulundurularak sanat ve eğitim deneyimlerine sahip eğitimci akademisyen, uzman ve öğretmenlerle geliştirilen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şunlardır (MEB, 2006):

- Görsel sanatlar alanında yapılan bütün uygulamalarda, kendini ifade etmede, bu ifade yolu ile iletişim kurmada, yaratıcı düşünmede, problem çözmede, bilgi ve malzeme seçiminde niteliğe önem veren bir anlayış esas alınmıştır.
- Sanat eğitimi alanındaki çağdaş gelişmeler ve yaklaşımlar sonucunda öğrenciye güzellik kavramının kazandırılması, algı birikimi, el-göz ve zihin birlikteliğinin sağlanması, bu amaçla çeşitli tekniklerin bilinçli bir rehberlikle uygulatılması amaçlanmıştır.
- Eğitim ortamları sınıf içi ve sınıf dışı; (park, bahçe, sergi, müze, tarihi yapılar, sanatçı atölyeleri, sanat ve kültür merkezleri vb.) olarak zenginleştirilmiştir.
- Sanatta uygulamalı çalışmalarla birlikte geçmişten günümüze meydana getirilmiş olan sanat eserlerini anlama, onları görsel olarak okuma ve onlardan haz alma birikiminin kazandırılması ilke edinilmiştir.
- Öğrenme ve öğretme sürecinin önceliklerinin dağılımında öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının ve günün uyarıcı koşullarının göz önünde bulundurulması ile birlikte eğitimciye esneklik sağlayan, öğrenci merkezli bir program öngörülmüştür.
- Öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencinin ilgisini çekmek, motivasyonunu artırmak ve özendirmek için her sınıfın düzeyine uygun sınıf içi ve sınıf dışı sergi, gösteri, sunum, etkinlik ve oyunlaştırmalar (dramatizasyon) için açıklamalara programda yer verilmiştir.

- Görsel sanatlar eğitiminde tekniğin amaç olmadığı, bir anlatım aracı olduğunun bilinci içerisinde, her yaşın gelişim düzeyine uygun, değişik uygulamalar ve teknikler önerilmiştir.

Ülkemizde öğrencinin temel ders alanlarından biri olan Görsel Sanatlar dersi 21. Yüzyıl becerilerine göre düzenlenmelidir. Görsel Sanatlar Eğitimi, sadece kendi alanın sorunları değil diğer alanların sorunlarıyla da ilgilenir ve çözümler bulmaya uğraşır. Kırıçoğlu (2002, s.3)'nın yılında basılan Sanat Eğitimi Kitabında geniş anlamıyla Görsel Sanatlar Eğitiminin, Eğitim Biliminin bir dalı olarak sanatın, estetiğin, sanat tarihinin ve öğretimle ilgili bütün sorunlarla ilgilendiğinden bahseder. “ Bireyin sanatsal ve estetik gelişimi sanatta öğrenme ve yaratıcılık eğitimi, sanat öğretiminin araştırma konuları içinde yer alır. Kısacası sanat eğitiminin metodolojisi ile ilgili sorunlara felsefe, psikoloji, toplumbilim ve antropoloji gibi bilim dallarıyla ilişki kurarak üst düzeyde çözümler arar”.

Artut(2001, s.37)'un belirttiği üzere günümüzde sanat ve sanat olmayan arasında büyük bir belirsizliğe girildiğinden bahseder, “Bu belirsizliğin ortadan kalkması “klasik” ve “yeni” yöntemlerin özümlemesine ve sentezine bağlıdır. Dolayısıyla bu anlamda Çağdaş bilimsel düzenlemelerle sanat ilkeleri saptanıp, yeni eğitim bilim ve sanat politikasına ivedi olarak oluşturup, hayata geçirilmesi gerekmektedir”. Diğer taraftan Görsel Sanatlar eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması için, bazı temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar, MEB (2006)'da şöyle belirtilmiştir:

- Her çocuk yaratıcıdır.
- Her çocuk farklı algı, bilgi, sezgi, duygu dünyası ve geçmiş hayat tecrübesine sahiptir. Uygulamalarda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
- Uygulamalarda, görsel sanat alanlarına yönelik iki ve üç boyutlu çalışmalar ile çoklu ortam çalışmalarına yer verilir.
- Görsel Sanatlar dersi, diğer disiplinlerle birlikte eğitim amaçlarındaki bütünlüğü kurmaya veya bireyin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunur.
- Dersin işlenişi, ilgi çekici hale getirilen öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilir.
- Görsel sanatlar dersi çocuğu temel alır. Öğrenme-öğretme süreci, çocuğun kendine özgü algılama ve anlamlandırma evreni içinde, gelişim basamaklarına göre düzenlenir.
- Değerlendirmede öğretmen, her çocuğun gelişim sürecini, bireysel farklılıklarını, öğrenme-öğretme sürecine katılımını ve sınıf içi performansını göz önünde bulundurur.

Sadece günümüz Türkiye’inde değil Dünya’da da sanat eğitimi birçok problemle karşı karşıyadır. Bu araştırma Sanat eğitimine, eğitim noktasında katkı sağlayabileceği varsayımıyla hareket etmektedir. Doğru bir Sanat Eğitimi önemlidir çünkü geleceğimizi çocuklarımıza emanet ediyoruz. Erinç (2005, s.58)’in belirttiği üzere unutulmamalıdır ki yarının sanatçıları da politikacıları da bugünün toplumu içinde çıkacaktır. Eğer sağlıklı bir sanat eğitimi veremiyorsak insanlarımıza doğru bir sanat anlayışı kazandıramıyorsak, yarına ümitle bakmamız sadece hayalperestlik olur demektedir.

Sanat eserlerine ve sanat çalışmalarına değer veren ve takdir eden, estetik duyarlılığı olan, öz güven duygusu gelişmiş, sorumluluğunu bilen, sabırlı, kendisini sorgulayan, yardımlaşmayı isteyen, yeteneklerinin ve ilgi alanlarının farkında olan bireylerin yetişmesinde kişisel yeterlilikler önemlidir (MEB., 2017, s.7). Bu yeterlilikler içerisinde var olan özellikler ise; analiz etme, sentez, değerlendirme, gözlem yapma, yaratıcı düşünme, algılama, görsel okuryazarlık, çok yönlü düşünme, estetik duyarlılık, el-göz-beyin koordinasyonu sağlama, malzeme kullanma, bilişim teknolojilerini kullanma gelmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi Görsel Sanatlar Eğitiminde birçok değişken, yeterlilik ve beceriyi etkilemektedir. Bu çalışmada Görsel Sanatlar dersi desen uygulamaları ile benlik, sanatsal benlik ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkileri inceleyerek, çağımızın ihtiyaçlarına göre öğrencilerimizi keşfetmeye çalışacağız. “kişilik kazanma ile sanat eğitimi doğrudan ilişkili olduğu için, bugün verilen sanat eğitimine bugünkü sanat uygulamalarına bakarak yarının ‘kişilikli toplum’ anlayışını da yorumlayabiliriz” (Erinç, 2005, s.58).

2.6. İlgili Araştırmalar

Akpınar’ın (2013) Yetiştirme yurdunda kalan erkek ergenlere uygulanan yapılandırılmış eğitimin umutsuzluk düzeyi Benlik Saygısı ve intihar olasılığı üzerine etkisi başlıklı araştırmada; Amaç: Umudu ve Benlik Saygısını geliştirmeye yönelik yapılandırılmış eğitimin yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeyi, Benlik Saygısı ve intihar olasılıkları üzerine etkisinin incelenmesidir. Materyal ve Metot: Araştırma tek grupta ön test son test izleme desenli müdahale araştırması olarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini: Ağrı Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı Erkek Yetiştirme Yurdu’nda kalan çalışmaya katılmaya kabul eden 30 ergen oluşturmuştur. Haftada 2 kez ve toplam 16 oturumdan oluşan grup eğitiminin her bir oturumu, oturum gündemi çerçevesinde belirlenen amaçlar doğrultusunda 60-90 dakika süreyle yetiştirme yurdunun

etüt salonlarında gerçekleştirilmiştir. Veriler: Kişisel Bilgi Formu, Beck Umutsuzluk Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve İntihar Olasılığı Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Verilerin analizinde; tekrarlı ölçümlerde varyans analizi kullanılmıştır. Bulgular: Araştırmada grup üyelerinin Beck Umutsuzluk Ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanlarının ilk ölçüme göre ikinci ölçüm ve üçüncü ölçümde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düştüğü bulunmuştur ($p<0.001$). Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği puanlarının ilk ölçüme göre ikinci ölçüm ve üçüncü ölçümde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur ($p<0.001$). İntihar Olasılığı Ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanlarının da ilk ölçüme göre ikinci ölçüm ve üçüncü ölçümde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düştüğü bulunmuştur ($p<0.001$). Sonuç. Umudu ve Benlik Saygısını geliştirmeye yönelik yapılandırılmış eğitim programının, ergenlerin benlik saygıları, umutsuzluk düzeyleri ve intihar olasılıkları üzerine olumlu düzeyde etkisi olduğu bulunmuştur.

Bender (2006) ‘Resim-iş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri’ konulu doktora tezinde resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünme yetileri arasında ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Bender’in araştırması ile yapılması amaçlanan bu araştırmanın benzer tarafı aynı disiplin araştırması olması, TYDT nin kullanılması ve ilişkinin araştırılmasıdır. Bender, araştırma sonucu olarak, öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ayrıca cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne öğrenim durumu ve aile tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Cansız (2015) ‘Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Öğrenci Matematik Başarısına ve Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi’ konulu doktora tezinde Gerçekçi Matematik Eğitimi yaklaşımının öğrencilerin başarısı ve yaratıcı düşünmeye olan etkisini araştırmıştır. Cansız’ın araştırması ile yapılması amaçlanan bu araştırmanın benzer ve farklı yönleri vardır. Eğitim araştırması, etki ile ilişkinin incelenmesi, TYDT kullanması ve kullanılan karma yöntem bakımından benzerlikler göstermektedir fakat araştırma tam bir deneysel desen olarak tasarlanması ve Görsel Sanatlar alanı dışında farklı bir alan çalışması olması bu araştırmayla farklılık göstermektedir. Cansız, araştırma sonucu olarak, Gerçekçi Matematik Eğitimi yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini görmüştür.

Çağlayan-Öztürk'ün (2013) İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı araştırmasının amacı, ilköğretim eğitim kademesinde yer alan 8. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyerek araştırmacı tarafından ilişkisi olabileceği düşünülen çeşitli değişkenler açısından araştırmaktır. Araştırmacı ilişkili olabileceğini düşündüğü: cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, kendine ait çalışma odasının olup olmaması, bilgisayara sahip olma durumu ve internetten yararlanma durumu değişkenlerini belirlemiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma örneklemi Ankara ili merkez ilçelerine bağlı 8 ilköğretim okulu sekizinci sınıfında öğrenim göre toplamda 235 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçe araçları: Kişisel Bilgiler Formu, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX), Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Bilimsel Süreç Becerileri Testi'nden (BSBT) oluşmaktadır. Araştırmanın verileri SPSS 13 programına aktararak çözümlenmiştir. Araştırmanın en genel sonucun: üç becerinin birbirleriyle ilişkisinin olduğundan bahsetmem istatistiki olarak mümkündür. Yaratıcı düşünmenin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme ile yüksek düzeyde ilişkisi bulunurken bilimsel süreç ve eleştirel düşünmenin kendi aralarında orta düzeyde bir ilişkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin cinsiyete, anne ve babanın öğrenim durumuna ve internet kullanım durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Duran (2006) 'Üniversite Öğrencilerinin İyilik-Hali: Kavramının İncelenmesi ve Sanat Etkinlikleriyle Zenginleştirilmiş İyilik-Hali Programının Etkinliğinin Test Edilmesi' konulu doktora tezinde, iyilik halinin boyutlarını ve Benlik Saygısı, fiziksel belirtiler, Sanat Benlik Kavramı ve cinsiyet ile ilişkisini saptamak ve sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş iyilik hali programının üniversite öğrencilerinin iyilik halini geliştirmedeki etkinliğinin test etmek amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Yapılması amaçlanan bu çalışmada kullanılması hedeflenen Sanatsal Benlik Kavramı ölçeği Duran tarafından geliştirilmiştir. Duran, araştırma sonucu olarak, (BilişselDuygusal İyilik-Hali, BDİH; İlişkisel İyilik-Hali, İİH; Yaşam-Hedefi, YH ve Fiziksel İyilik-Hali, FİH) oluşan İHE geliştirilmiştir. Çoklu regresyon analizlerinin sonuçları ise İH toplam puanı için benlik-saygısı, cinsiyet, fiziksel belirtiler ve Sanat Benlik Kavramının yordayıcı değişkenler olduğunu tespit etmiştir.

Ercivan-Zencirli'nin (2008) yapmış olduğu araştırmada görsel sanatlar ğrtetmen adayları diğerk bir ifadeyle Resim iş eğitimi ğrencilerinin özgün baskı eğitiminde öz-yeterlik algılarını ve yaratıcı düşünce becerilerini geliştirmede etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel olarak kurgulanmıştır. Araştırmanın rneklemine Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Uludağ niversitelerinde bulunan Eğitim Fakülteleri oluşturmaktadır. Bu fakültelerin GSEB'nda öğrenim gören, özgün baskı Anasanat Atölye dersini alan 58 ikinci sınıf ğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında; öncelikle özgün baskı resim ğretiminde ğretmen adayları öz-yeterlilik algıları ile yaratıcı düşünme becerileri üzerinde bir etkiden bahsedilebilir. Bu etkinin yn pozitifdir. Özelde ise akıcılık, esneklik, özgünlük alt değişkenlerinin zyeterlik algı ve yaratıcı düşünceleri ile istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır.

İzgi'nin (2012) ğretmen adaylarının eğitiminde ve ilköğretim 1. kademe fen eğitiminde kavram karikatürü kullanımının etkileri başlıklı araştırmasında, Bu araştırmada ğretmen adaylarının eğitiminde ve ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji eğitiminde kavram karikatürü kullanımının ğretmen adayları ve ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kavram karikatürüne dayalı öğretimin; ğretmen adaylarının; fen ğrimi öz-yeterlik inançları ve tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcı düşünme becerileri, ilköğretim I. kademe ğrencilerinin de yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri, ğretmen adayları ile ilköğretim I. kademe ğrencilerinin kavram karikatürü kullanımıyla ilgili görüşleri de alınarak belirlenmiştir. Araştırma; 2009–2010 ğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Hacettepe Üniversitesi Sınıf ğretmenliği Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencileri (74 ğretmen adayı), Ankara Ėli Ayten şaban Diri ve Ulubatlı Hasan İlköğretim okullarındaki (76 ğrenci) 4. ve 5. sınıf ğrencisi ile yürütülmüştür. İlköğretim I. kademe ğrencilerine “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”; ğretmen adaylarına “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”, “Fen ğretiminde z-Yeterlik İnancı leği” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi leği”, “Fen ğrimi Tutum leği” n-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; ğretmen adaylarının yaratıcı düşünme, fen ğrimi öz yeterlik ve eleştirel düşünme ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı; ancak fen ğrimi tutum ön test-son test puanları arasında, son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim I. kademe ğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ön test-son test puanları arasında, son test puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca ğretmen adaylarının eğitim öncesi ve

eğitim sonrası açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ile eğitim sonunda 5 öğretmen adayıyla ve 6 ilköğretim öğrencisiyle yapılan görüşmeler nitel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Nitel analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının uygulama öncesinde kavram karikatürleriyle ilgili bilgi düzeylerinin, uygulama sonucuna göre daha az olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde kavram karikatürlerinin genel özelliklerini belirtirlerken (eğlenceli, görsel, vb.) uygulama sonrasında hem öğretmen adayları hem de öğrenciler açısından yararlarını vurgulamaktadırlar. Özellikle öğretmen adayları kendi sahip oldukları kavram yanılgılarının ve öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını tespit etme ve gidermede kavram karikatürlerinin oldukça etkili olduğunu, öğrencilerin derse aktif katılmasını sağladığını, özellikle fen ve teknoloji dersi için çok uygun olduğunu, zor olduğu düşünülen birçok fen konusunu basitleştirdiğini, özellikle dersin başında dikkat çekme aşamasında, pekiştirmede ve en son değerlendirmede kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadeleriyle benzer şekilde öğrenciler de kavram karikatürlerinin oldukça eğlenceli, ilgi çekici, renkli olduğunu ifade etmişlerdir. İlköğretim öğrencilerinin, öğretmen adaylarından farklı olarak, kullanılan karakterlere çok fazla dikkat ettikleri bulgusu karşımıza çıkmıştır. Ayrıca Fen ve Teknoloji dersinin kavram karikatürleri için uygun olduğunu, kendilerini araştırmaya teşvik ettiğini, düz anlatım yerine kavram karikatürlü derslerin daha çok hoşlarına gittiğini, hatta ödevlerinin kavram karikatürleriyle verilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Kımtır (2008) 'Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi' doktora tezinde üniversite öğrencilerinde dindarlık (dinsel yaşantı biçimleri ve öznel dindarlık algısı) ile Benlik Saygısı arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmada bir grubun sosyo-demografik verileri bakımından RBA ölçeği verilerine göre incelenmesi ve ilişkinin ortaya konulması bakımından yapılması amaçlanan bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Kımtır'ın araştırma sonucuna göre; üniversiteli gençlerin dinsel yaşantı biçimleri (inanç, ibadet ve etki) ve özel dindarlık algıları ile Benlik Saygısı ve diğer alt ölçeklerdeki düzeyleri arasında değişik ilişkilerin var olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca dindarlık ve Benlik Saygısı ile sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı derecede farklılıkların, ilişki ve etkileşimlerin olduğu tespit edilmiştir.

Kurtyılmaz'ın (2011) Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile Benlik Saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler başlıklı araştırmasında, ilişkisel saldırganlık davranışlarının Benlik Saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı değişkenleri içerisinde ilişkilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bahsi geçen

değişkenler arasındaki ilişki hipotetik model çerçevesinde irdelenmiştir. Teorik ve ampirik olarak hipotetik model kapsamında Benlik Saygısı ve sosyal bağlılığının sosyal kaygıyı yordamakta olduğu, sosyal kaygının ise saldırganlığı yordayarak açıkladığı hipotezi üzerinde araştırma kurgulanmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği kullanılarak ilişkisel saldırganlığın düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın diğer bölümünde ise diğer değişkenler olan Benlik Saygısı, sosyal bağlılık, sosyal kaygı ve ilişkisel saldırganlıkla olan ilişkiler test edilmiştir. Araştırma örnekleminde yer alan üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerine ilişkin veriler Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği ile benlik saygılarına ilişkin veriler Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile, sosyal bağlılıklarına ilişkin veriler Sosyal Bağlılık Ölçeği ile, sosyal kaygılarına ilişkin veriler ise Sosyal Kaygı Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yaş, cinsiyet, fakültelerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafında geliştirilen bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Bu ölçeklerle elde edilen veriler χ^2 ve f betimsel ve model testi ise yapısal eşitlikle analiz edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında öncelikle hipotetik model doğrulanmıştır. Özelde, Benlik Saygısı ve sosyal bağlılık değişkenlerinin sosyal kaygı değişkeni üzerinde doğrudan etkiye ve dolayısıyla ilişkisel saldırganlık değişkeni üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç ilişkisel saldırganlığı sosyal kaygının direk etkilediği sonucunu da doğrulamıştır.

Küçük-Demir (2014) ‘Argümantasyon Tabanlı, Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Matematik, Başarı ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi’ konulu doktora tezinde, 9. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisine ve matematik başarısına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada kullandığı karma yöntem, eğitim araştırması ve veri toplama aracı olarak tercih ettiği TYDT ölçeği bakımından yapılması amaçlanan bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Araştırma deseni olarak Küçük Demir, tek grup ön-son testi kullanması, disiplin olarak farklı bir alan olması bakımından farklılıklar göstermektedir. Araştırma sonucu olarak, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve fonksiyonlar konusunda başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Öncü (1989) Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi aracılığıyla 7-11 Yaş çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak tercih ettiği TYDT ölçeği bakımından yapılması amaçlanan bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Araştırma

sonucu olarak, yaratıcılığın bazı faktörleriyle, kişilik özelliklerinden birkaçında, yaş ve cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar bulunmuş; bu farklılıklar bize İlkokul çağındaki çocukta yaratıcılığın gelişimi açısından önemli sayılabilecek ipuçları vermektedir.

Özmutlu (2014) ‘Kendine özgü Ölçek ve Değerlendirme İlkeleri ve Kriterleri Açısından Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı Giriş/Özel Yetenek Sınavları’ konulu doktora tezinde, güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalına giriş için başvuran adayların ve bu bölümde görev yapan öğretim elemanlarının giriş/özel yetenek sınavlarına yönelik tutumlarını belirlemiştir. Özmutlu’nun yapmış olduğu araştırma ile yapılması amaçlanan bu araştırmanın benzer ve farklı yönleri vardır. Sanat eğitimi üzerine yapılan bir araştırma olması, araştırma modeli olarak karma desen tercih etmesi ve TYDT ölçeğini kullanması bakımında benzerlikler göstermektedir. Araştırma sonucu olarak, giriş/özel yetenek sınavına ilişkin orta düzeyde bir tutuma işaret ettiğini. Ve adayların sınava ilişkin tutumlarının belirlenen çeşitli değişkenler ile aralarında anlamlı ilişkiler olduğu belirlemiştir.

Öztürk (2013) ‘İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ konulu doktora tezinde ilköğretim öğrencilerinde bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen değişkenlerin ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öztürk’ün araştırması ile yapılması amaçlanan bu araştırmanın benzer ve farklı yönleri vardır. Eğitim araştırması, ilişkinin incelenmesi ve TYDT nin kullanılması bakımından benzerlikler göstermektedir. Araştırmada kullanılan tarama yöntemi ve farklı bir disiplin olması bakımından da farklılar içermektedir. Öztürk, araştırma sonucu olarak değişkenlere göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık saptamıştır.

Sayan’ın (2010), İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri başlıklı araştırmasının amacı, ilköğretimin birinci kademesi olan dördüncü sınıfların fen ve teknoloji dersinde kullanılmak üzere geliştirilen materyallerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine, öz kavramlarına ve akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını belirlemektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Balıkesir ilinde yer alan Alişuuri ilköğretim okulunda yer alan toplamda 76 öğrenciden oluşmaktadır. 76 öğrencinin 38’i deney 38’i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma dataları 2006-2007 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Araştırma modeli yarı deneme modelleri arasında sayılan eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre kurgulanmıştır. Araştırma çalışma grubu deney

ve kontrol gruplarının homojen olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın verileri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Piers-Harris Öz Kavramı Ölçeği ve araştırmacının geliştirdiği Akademik Başarı Testi kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi SPSS 16 paket programına aktararak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin sonuçları incelendiğinde; Yaratıcı düşünme becerisi akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında oluşmakta ve deney ve kontrol gruplarının bu boyutlara göre farklılığına istatistiki olarak ulaşılammıştır. Öğrencilerin esnekliklerine bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin daha esnek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetleri kullandığı materyaller yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı, akademik başarılarını etkilememektedir. Genel sonuç olarak öğrencilerin yaratıcılıkları ve alt boyutları içerisinde yer alan esneklik olumlu düzeyde etki etmektedir.

Sönmez (2016) ‘Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi’ konulu doktora tezi yapılması amaçlanan araştırmayla benzerlik ve farklılıkları olan bir araştırmadır. Sönmez, 6. Sınıflarda okutulan Düşünme Eğitimi dersinin yaratıcı düşünce ile ilişkisinin olup olmadığını belirlemek amacı ile çalışmasını yapmıştır. Eğitim çalışması, ilişkilerin tespiti ve kullanılan karma yöntem ve TYDT kullanılması bakımından yapılması düşünülen araştırma önerimizle benzerlikler gösteren taraflıdır. Ölçeklerin uygulanma biçimi olarak deney kontrol grubu ve ön-son test tercih etmesi ve Görsel Sanatlar alanından farklı bir alan çalışması olması bakımından birbirinden ayrılmaktadır. Sönmez, araştırma sonucu olarak; dersin deneysel süreci boyunca öğrencilerin hem eleştirel düşünme becerilerinde hem de yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu yönde belirgin bir gelişme olduğunu görmüştür.

Suveren (1995) ‘Cimnastik Sporunun Yarışmacı Cimnastikçilerin Benlik Saygısı Üzerine Etkisi’ konulu doktora tezinde Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği ile elit düzeyde cimnastik yapan kız ve erkek öğrencilerin spor yapmayanlarla karşılaştırarak gruplar arasındaki olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymak için yapılmış bir araştırmadır. Araştırma bir grubun sosyo-demografik veriler bakımından RBA ölçeği verilerine göre incelenmesi, yapılması amaçlanan bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Farklı bir disiplin olması iki grup arasında farklı tarafların ortaya konması noktasında farklılık arz etmektedir. Suveren sonuç olarak, araştırma gruplarının sosyo-demografik dağılımında yaş, anne eğitimi, anne mesleği, baba eğitimi, kardeş sayısı ve aile tipi ile ilgili farklılıklar olduğunu tespit etmiştir.

Şener'in (2011) Annelik öz-etkililiği ve Benlik Saygısını yükseltme programının etkisi başlıklı araştırmasında, Araştırma, —Sosyal Bilişsel Teoril ve —Smith'in Sağlık Modeli'ne temelli öğretim programının annelerin öz-etkililik ve benlik saygılarına, çocukların sosyal-duygusal gelişim özelliklerine etkisini belirlemek amacıyla, yarı deneysel çalışmalardan ön test-son test kontrol gruplu düzen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya 39 deney ve 38 kontrol grubu olmak üzere toplam 77 anne dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Anne Babalık Becerilerinde Özyeterlik Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Kısa 1–3 Yaş Sosyal&Duygusal Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Deney grubu annelere on oturumdan oluşan öğretim programı uygulanmıştır. Programın içeriğinde yer alan, annelerin çocuk bakımı bilgilerinin artmasına, çocukları ile etkili iletişim kurabilmesine, çocuk yetiştirmede demokratik tutumu benimsemelerine ve kendilerine yönelik pozitif düşüncelerini sağlayıcı etkinlikler grup tartışmaları, örnek vaka sunumları ve video gösterimleri eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular: Deney grubu annelerin ilk ölçüme göre öğretim programı bitiminde ve üç ay sonraki öz-etkililik (puanlar: 152.56, 169.87, 174.08), Benlik Saygısı (puanlar: 3.89, 2.92, 2.46) ve demokratik tutum puanlarında (puanlar: 54.69, 60.51, 62.92) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde iyileşme saptanmıştır ($p=0.0001$). Deney grubu annelerin çocuklarının yeterlilik puanları 17.53'den 21.25'e yükselmiş, problemlili davranış puanları 15.97'den 10.82'ye düşmüş ve kontrol grubu ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($p=0.0001$). Deney ve kontrol grubu anneler ile çocukları bütün ölçek puanları yönünden karşılaştırıldığında aralarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0.021$). Öz-etkililiği yüksek olan annelerin, benlik saygılarının yüksek olduğu, demokratik çocuk yetiştirme tutumu sergiledikleri ve çocuklarının sosyal-duygusal yeterliliklerinin arttığı belirlenmiştir. Sonuç: Annelerin öz-etkililik ve benlik saygılarını artırarak, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemek için hazırlanan öğretim programının etkili ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Tunç'un (2011) Benlik Saygısı ve kaygının çatışma yönetim stilleri üzerindeki etkileri: bir üniversite hastanesi örneği başlıklı araştırmasında, Bu tez çalışmasının ana amacı; Benlik Saygısı ve kaygının çatışma yönetim stili tercihleri üzerindeki etkilerini ve Benlik Saygısının durumluk ve sürekli kaygı ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkilerde aracılık rolünü bir üniversite hastanesi örneğinde ortaya koymaktır. Hem nicel hem de nitel yöntemi içeren bu araştırma kapsamında, bir üniversite hastanesinde çalışan 412 doktor ve

hemşireye anket formu uygulanmış olup; geri dönen ve analize dahil edilen anket sayısı 311'dir. Anket formunu oluşturan 'Sosyo-demografik Bilgiler', 'Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri-II (ROCI-II)', 'Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSES)' ve 'Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (STAI)' aracılığıyla elde edilen nicel veriler SPSS 15.0 paket programı ve AMOS 18 programı; 4 adet açık uçlu soruya 311 katılımcının 42'si tarafından verilen cevaplar ile ulaşılan nitel veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; katılımcı doktorların ve hemşirelerin en fazla bütünleştirme, en az kaçınma stillerini kullandıkları; ancak, daha önce çatışma yaşadıkları meslektaşları ile tekrar çatışmaya girdiklerinde çoğunlukla kaçınma davranışı gösterdikleri; ayrıca, çatışmaları çözmede yeterli zaman varsa bütünleştirme stilini tercih ettikleri; zaman yoksa durumun gerektirdiği şekilde davrandıkları belirlenmiştir. Katılımcı doktorlar, meslektaşları ile çatışmalarını yönetmede uzlaşma stilini, hemşirelere göre daha çok tercih etmektedirler. Erkek katılımcıların hükmetme, kadın doktorların uzlaşma ve kaçınma, kadın hemşirelerin ise hükmetme; evlilerin bütünleştirme, evli olmayanların hükmetme; çocuksuzların uzlaşma; 26-35 yaş grubundakilerin 25 yaş ve altındakilere göre bütünleştirme; 4 yıl ve daha az kıdemlilerin kaçınma ve uzlaşma; asistan doktorların kadrolu hemşirelere göre uzlaşma stillerini daha fazla kullandıkları ortaya konmuştur. Eğitim durumu ve günde ortalama çalışma süresi değişkenlerine göre ise örneklemin çatışma yönetim stilleri arasında fark bulunmamıştır. Benlik Saygısı doktorlarda hemşirelere göre daha yüksek saptanmakla beraber, her iki meslek grubu da yüksek Benlik Saygısına sahiptir. Buna paralel olarak katılımcıların çoğunluğu, bir eleştiri aldıklarında öncelikle içsel objektif değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı doktorlar ve hemşireler düşük durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine sahip olmakla birlikte, hemşirelerin durumluk kaygı düzeyleri doktorlara göre daha yüksektir. Katılımcıların çoğunluğu, en çok malpraktis kaygısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan örnekleimde; bütünleştirme stilinin hükmetme ve uzlaşma stilleri ve Benlik Saygısı ile pozitif, durumluk ve sürekli kaygı ile negatif; kaçınma stilinin uyma stili ve sürekli kaygı ile pozitif, hükmetme stili ve Benlik Saygısı ile negatif; uyma stilinin uzlaşma stili ve sürekli kaygı ile pozitif, hükmetme stili ve Benlik Saygısı ile negatif; hükmetme stilinin Benlik Saygısı ile pozitif, sürekli kaygı ile negatif; uzlaşma stilinin Benlik Saygısı ile pozitif, durumluk kaygı ile negatif; durumluk ve sürekli kaygının birbirleri ile pozitif ilişkili oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın Benlik Saygısı ile durumluk ve sürekli kaygının çatışma yönetim stillerini etkiledikleri ana varsayımını, bütünleştirme stilinde, tek başına sürekli kaygının, modelin açıklanmasında katkısının

anlamli olmaması dolayısıyla kısmen; kaçınma, uyma, hükmetme ve uzlaşma stillerinde ise tamamen desteklemiştir. Ayrıca, katılımcı doktor ve hemşirelerde Benlik Saygısının, durumluk ve sürekli kaygı ile her bir çatışma yönetim stili arasındaki ilişkilerde aracılık rolünün bulunduğu da ortaya konmuştur.

Türker (2008) Çalışan Bireylerin Anne-Babalarına Yönelik Algıladıkları Çocuk Yetiştirme Davranışları ile Benlik Saygıları, Örgütsel Tutumları ve Psikosomatik Şikâyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi doktora tezinde, aile tutumlarının Benlik Saygısının gelişimine katkı sağlayarak, iş yaşamındaki örgütsel tutumları etkilediğini, çalışanların negatif tutumlar sonrasında psikosomatik şikâyetlerin daha belirgin hale gelip gelmediğini test etmek için yapılmış bir araştırmadır. RBA ölçeği verilerine göre ilişkinin ortaya konulması bakımında yapılması amaçlanan bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Türker'in araştırma sonucuna göre; ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının Benlik Saygısını etkileyerek, özellikle iş tatmini ve psikosomatik şikâyetler üzerinde anlamlı bir etki olduğu tespit edilmiştir.

Ülger (2011) Görsel Sanatlar Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi' konulu doktora tezinde ilköğretim 7. sınıf Görsel Sanatlar dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin yaratıcı düşünmeye etkisinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmada ön-son test eşitlenmiş kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ülger'in araştırması ile yapılması amaçlanan bu çalışmanın benzer yanları aynı disiplin çalışması olması ve TYDT nin kullanılması, farklı yanı ise araştırmanın yöntemidir. Ülger, araştırma sonucu olarak gruplar arasında yaratıcı düşünme ve problem çözme envanterinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulmuş bu farkın deney grubu lehine olduğunu gözlemiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin desen uygulamaları ile benlik saygısı, sanat benlik kavramları ve yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konmasının yanı sıra değişkenler ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri arasındaki anlamlı bir ilişkinin de olup olmadığının incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç bağlamında yapılan çalışma Korelasyonel araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıc-Cakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu nedenle bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde Kırşehir ilinin merkezinde bulunan tüm liselerde 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören 1023 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini 3 lisede 2017-2018 öğretim yılında 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören; evreni temsil edebilecek 341 öğrenci %95 güven aralığında, 0.05 hata miktarı göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yönteminden uygun örnekleme (kolay ulaşılabilir örnekleme) yöntemi ile seçilmiştir.

Tablo 2

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	218	63,9
	Erkek	123	36,1
Harçlığı yeterli bulma durumu	Evet	294	86,2
	Hayır	47	13,8
Ailenin Görsel Sanatlar dersi ödevlerine yardım etme durumu	Bazen	137	40,2
	Hayır	119	34,9
	Evet	85	24,9
Ailenin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumu	Evet	305	89,4
	Hayır	36	10,6
Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam durumu	Evet	42	12,3
	Hayır	299	87,7
Görsel Sanatlarla ilgilenmede aile desteği durumu	Evet	251	73,6
	Hayır	89	26,1
	Kayıp veri	1	0,3
Zihinsel rahatlama için resim çizme durumu	Bazen	127	37,2
	Hayır	155	45,5
	Evet	59	17,3
Renk uyumuna dikkat etme durumu	Bazen	83	24,3
	Hayır	33	9,7
	Evet	225	66,0
Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumu	Bazen	118	34,6
	Hayır	54	15,8
	Evet	169	49,6
Annenin sanata karşı tutumu	İlgili	210	61,6
	İlgisiz	130	38,1
	Kayıp veri	1	0,3
Babanın sanata karşı tutumu	İlgili	177	51,9
	İlgisiz	161	47,2
	Kayıp veri	3	0,9
Kardeşin sanata karşı tutumu	İlgili	197	57,8
	İlgisiz	126	37,0
	Kayıp veri	18	5,3
Akrabaların sanata karşı tutumu	İlgili	152	44,6
	İlgisiz	187	54,8
	Kayıp veri	2	0,6
Yerleştikleri puan aralıkları	492,75p.-500p.	110	32,3
	484,50p.-492,50p.	100	29,3
	470,72p.-484,58p.	131	38,4
TOPLAM		341	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında ki dokuzuncu sınıf öğrencilerin 218’i (%63,9) kız, 123’ü (%36,1) ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcılardan 294’ü (%86,2) harçlığını yeterli bulmaktayken 47 (%13,8) katılımcı harçlığını yetersiz bulmaktadır. Ailelerinin Görsel Sanatlar dersi ödevlerine yardım etme durumları dikkate alındığında, 137 (%40) katılımcının ailesi bazen yardım ederken, 85’i (%24,9) genellikle yardım

etmektedir ve 119 (%34,9) öğrencinin ailesi de ödevlerine yardım etmemektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden 305'inin (%89,4) ailesi Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için gerekli malzemeleri temin ederken, 36 (%10,6) aile de etkinlikler için gerekli malzemeleri temin etmemektedir. Katılımcıların Görsel Sanatlar ile ilgili kursa devam etme durumları dikkate alındığında, grubun büyük çoğunluğu (%87,7) kursa devam etmezken, 42 (%12,3) öğrenci de kursa devam etmektedir. Görsel Sanatlarla ilgilenmede aile desteğine ait bulgulara göre, 251 (%73,6) öğrencinin ailesi çocuklarını desteklerken, 89 (%26,1) öğrencinin ailesi çocuklarını desteklememektedir. Katılımcılardan 127'si (%37,2) boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için bazen resim çizmekte iken, 59'u (%17,3) genellikle resim çizmektedir ve 155 (%45,5) katılımcı ise boş vakitlerinde zihinsel rahatlama amacıyla resim çizmeyi tercih etmemektedir. Renk uyumuna dikkat etme durumları gözönüne alındığında, katılımcıların çoğunluğu (%66) günlük eşyalarını seçerken genellikle renk uyumuna dikkat etmekte iken, 83'ü (%24,3) bazen dikkat etmektedir ve 33 (%9,7) katılımcı ise günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etmemektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden yaklaşık %84'ü genellikle ya da bazen sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünmekte iken 54 (%15,8) öğrenci sanatın hayatın her alanında olduğu görüşüne katılmamaktadır. Annelerin sanata karşı tutumu dikkate alındığında, 210 (%61,6) öğrencinin anneleri sanata karşı ilgili iken, 130 (%38,1) öğrencinin annesi sanata karşı ilgisizdir. Babalarda ise oranlar daha yakındır. Diğer bir ifade ile 177 (%51,9) öğrencinin babası sanata karşı ilgiliyken, 161 (%47,2) öğrencinin babası sanata karşı ilgisizdir. Kardeşlerin sanata karşı tutum durumu dikkate alındığında, 197 (%57,8) öğrencinin kardeşi sanata ilgili iken, 126 (%37) öğrencinin kardeşi sanata karşı ilgisizdir. Akrabalarının sanata karşı tutumlarında ise 146 (%44,6) öğrencinin akrabaları sanata karşı ilgili iken, 187 (%54,8) öğrencinin akrabaları sanata karşı ilgisizdir. Son olarak araştırma kapsamındaki 2017-2018 eğitim öğretim yılında MEB tarafından yapılan Temel Eğitimde Ortaöğretime Geçiş sınavı (TEOG)'nda öğrencilerinin yerleştikleri okullara göre aldıkları puan aralıkları dikkate alındığında, 110 (%32,3) öğrenci 492,75p.-500p almış iken, 100 (%29,3) öğrenci 484,50p.-492,50p. ve 131 (%38,4) öğrenci de 470,72p.-484,58p aralıklarında puanlar almışlardır. 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında araştırmaya katılan Kırşehir ili okullarına yerleşim puanlarını gösteren belge (Bkz. Ek:8)'de verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak olan veriler, Desen Uygulaması Ölçme Aracı (Bkz. Ek:10), belli bir zaman aralığı içerisinde verilecek olan TYDT “Sözel A Formu” (Bkz. Ek:2), RBA (Bkz. Ek:1), SBKÖ (Bkz. Ek.3) ve sosyo-demografik formla (Bkz. Ek:4) elde edilecektir.

3.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” Formu (TYDT)

Araştırmada 9. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarını değerlendirmek için Torrance tarafından geliştirilen TYDT “Sözel A” formu kullanılmıştır. Test 35 ayrı kültürde yaklaşık 625 araştırma ve 100’den fazla tezde bireylerin yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. İlk defa Sungur tarafından Türkiye örneklemini üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak geliştirilmiştir. TYDT “Sözel A” formunda toplam yedi etkinlikten oluşan alt testleri bulunmaktadır. Alt testler sorun çözmek için gerekli çok sayıda (akıcı), olabildiğince farklı alanda (esnek), oldukça az rastlanan ve yaratıcı güç gerektiren (özgün) düşünceleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. (Sungur, 1992, s.195). TYDT Aslan (2001) yılında Türkçe’ye uyarlaması tekrardan yapmıştır.

3.3.1.1. Etkinlik 1- Soru Sorma

TYDT Sözel A Formunun ilk etkinliği olarak belirlenmiş olan bu bölümde yaratıcılığı ölçülecek deneğe bir resim gösterilmektedir. Bu resim hakkında denekten resimde ki durumun ne olduğu? Hakkında düşünebildiği kadar çok soru yazması istenmekte ve istediği kadar süre ile resme bakabileceği, etrafa ve araştırmacıya sorular sormaması gerektiği belirtilmiştir. Deneğin yazdığı sorular orijinallik, akıcılık, esneklik boyutlarında değerlendirmeye alınmaktadır.

3.3.1.2. Etkinlik 2- Nedenleri Tahmin Etme

TYTD Sözel A Formunun ikinci etkinliği olarak belirlenmiş olan bu bölüm, birinci bölümün devamı niteliğinde olup birbiriyle bağlantılıdır. Araştırmaya katılan deneğe birinci etkinlikte gösterilen resmin aynısı gösterilmekte, birinci etkinlikten farklı olarak bu bölümde resmin hemen öncesinde ve çok öncesinde olmuş ya da olabilecek olayların nedenleri hakkında tahminde bulunulması istenmektedir. Deneğin yazdığı nedenler orijinallik, akıcılık, esneklik boyutlarında değerlendirmeye alınmaktadır.

3.3.1.3. Etkinlik 3- Sonuçları Tahmin Etme

TYTD Sözel A Formunun üçüncü etkinliği olarak belirlenmiş olan bu bölüm, birinci ve ikinci bölümün devamı niteliğinde olup birbirleriyle bağlantılıdır. Araştırmaya katılan deneğe birinci ve ikinci etkinlikte gösterilen resmin aynısı tekrar gösterilmekte, her iki etkinlikten farklı olarak bu etkinlikte resimde görülen andan hemen sonra olmuş ya da gelecekte olabilecek olaylar hakkında tahminde bulunulması istenmektedir. Deneğin yazdığı sonuçlar orijinallik, akıcılık, esneklik boyutlarında değerlendirmeye alınmaktadır.

3.3.1.4. Etkinlik 4- Ürün Geliştirme

TYTD Sözel A Formunun dördüncü etkinliği olarak belirlenmiş olan bu bölümde deneğe yeni bir resim verilip resimle ilgili bazı açıklamalar yapılmaktadır. “Kolaylıkla bulabileceğiniz ya da çok ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm boyutunda, 200 gr ağırlığında oyuncak filin kaç mal olacağını düşünmeden filin üzerinde çocukların oynarken daha çok zevk alabilecekleri ya da onların daha çok ilgisini çekebilecek değişiklikleri listelemeleri” istenmektedir. Deneğin sıraladığı değişiklikler orijinallik, akıcılık, esneklik boyutlarında değerlendirilmeye alınmaktadır.

3.3.1.5. Etkinlik 5- Alışılmamış Kullanımlar

TYTD Sözel A Formunun beşinci etkinliği olarak belirlenmiş olan bu bölümde denekten karton kutulardan alışılmamış kullanımlar üretmeleri istenir. Karton kutuların kullanımı için sayı ve sınır boyutu belirlenmemiştir. Deneğin sıraladığı alışılmamış kullanımlar orijinallik, akıcılık, esneklik boyutlarında değerlendirilmeye alınmaktadır.

3.3.1.6. Etkinlik 6- Alışılmamış Sorular

TYTD Sözel A Formunun altıncı etkinliği olarak belirlenmiş olan bu bölüm beşinci bölüm devamı niteliğindedir. Denekten, karton kutularla ilgili insanların üzerinde düşünmedikleri alışılmamış sorular sormaları istenir. Deneğin sıraladığı soruların puanlaması diğer etkinliklerden farklı olarak sadece akıcılık ve orijinallik boyutlarıyla değerlendirilmeye alınmaktadır.

3.3.1.7. Etkinlik 7- Sadece Düşünün ve Varsayın

TYTD Sözel A Formunun altıncı etkinliği olarak belirlenmiş olan bu bölümde deneğe, dünya da normal şartlar altında gerçekleşmesi mümkün olmayan olayların canlandırıldığı

bir resim gösterilmektedir. Denekten bu durumun gerçekleştiğini varsayımları ve neticesinde olabilecek olayları sıralamaları istenir. Bu etkinlikle TYTD Sözel A formu son bulmaktadır. Deneğin sıraladığı varsayımlara bağlı olaylar orijinallik, akıcılık, esneklik boyutlarında değerlendirmeye alınmaktadır.

3.3.1.8. TYDT “Sözel A” Formunun Puanlaması

Yaratıcı düşünce gibi soyut bir kavramı ölçme girişimi olan testin puanlama aşaması da doğal olarak oldukça karmaşık ve yoğun bir süreci beraberinde getirir. Çünkü ölçeğin değerlendirilmesi bireysel söylemlere dayalı olduğu için nitel ayrıca sayısal verilere dönüştürülebilmesi ile nicel özellikler arz eder. Testin tümünün uygulama süresi yaklaşık olarak 75–80 dakika olup kişi başına testin puanlanması da yaklaşık olarak aynı süreyi kapsamaktadır (Aslan, 2001).

Yukarıda da sözü edildiği gibi 6. etkinlik hariç diğer 6 etkinliğin her biri için ayrı ayrı akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları hesaplanır. 6. etkinlikte ise bu boyutlardan esneklik değerlendirilmeye alınmaz. Genel olarak puanlanabilir yanıtların sayısı, düşüncede akıcılığı gösterir. Yanıtlar, neden ve sonuçları temel alınarak girdikleri alanlara göre kategorilere ayrılır. Farklı kategori numaralarının sayı toplamı düşüncede esnekliği belirlerken; yazılanların bilinenin ve öğrenilmişin dışında olması da özgünlüğün ölçütüdür.

3.3.1.9. TYDT’ye İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

TYDT Türkçe’ye Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. Ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirliğini belirlemek için Cronbach alpha, Sperman Brown ve Guttman güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, güvenirlik katsayı 0,38 ile 0,89 arasında değişmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında ise madde toplam korelasyon değerleri, madde ayırtediciliği ve ölçüt geçerliği incelenmiştir. Buna göre, madde toplam korelasyon değerleri tüm yaş grupları ve sözel yaratıcılık testinin tüm puan türleri için $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak elde edilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında ise kriter geçerliği başlığı altında yaratıcılık gerektiren ve gerektirmeyen durumların tespiti için reyonlarda çalışan satış elemanlarına, Sıfat Listesi, Wechsler Yetişkinler formu (WAIS), Wonderlic Personel Testinden (Genel Yetenek Testi) ile karşılaştırmaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular TYDT’nden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olduğuna işaret etmektedir (Aslan, 2001).

3.3.2. Rosenberg Benlik Algısı Ölçeği (RBA)

Önder, Necla (2009; 838) Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler adlı kitabında: Araştırmada Benlik Saygısı ölçümü için kullanılan ve orijinal formu İngilizce “Rosenberg Self Esteem Scale” ismini taşıyan ölçek, 1963 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilmiştir. A.B.D’ de güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapıldıktan sonra pek çok araştırmada bir ölçüm aracı olarak kullanılan ölçek, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” adı altında Çuhadaroglu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Günümüzde ergenler üzerine yapılan Benlik Saygısının ölçümü için ayrıca psikiyatrik ve psikolojik çalışmalarda kullanılan bu ölçek 63 sorudan, on iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt ölçekler sırasıyla şunlardır; Benlik Saygısı, Kendilik Kavramının Sürekliliği, İnsanlara güvenme, Eleştiriye duyarlılık, Depresif duygulanım, Hayalperestlik, Psikosomatik belirtiler, Kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme, Tartışmalara katılabilme derecesi, Ana-baba ilgisi, Babayla ilişki ve pisişik izolasyondur.

3.3.2.1. RBA’ya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

RBA ölçeği, Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve güvenilirlik geçerlik çalışmaları Çuhadaroglu (1986) tarafından yapılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliğinin belirlenmesi için test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Buna göre iki uygulama için elde edilen korelasyon katsayıları 0,46 ile 0,86 arasında değişmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması için ise ölçüt ve yapı geçerliğine ait kanıtlar sunulmuştur. Buna göre ölçeğin uygulandığı grup ile ayrıca görüşme gerçekleştirilmiş. Görüşme sonuçları ile ölçekten elde edilen puanlar arasındaki uyum katsayısı (Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı) 0,71 olarak elde edilmiştir. Yapı geçerliği bağlamında ise benlik saygısı derecelerinin (yüksek, orta ve düşük olarak) gruplara göre dağılımı incelenmiş, psikotiklerde orta ve düşük benlik saygısı oranlarının eşit olduğu; nevrotiklerde orta derecede benlik saygısı olanların çoğunluğu oluşturduğu; kontrol grubunun ise benlik saygısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen ki-kare sonucuna göre, benlik saygısı dağılımının hasta ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Elde edilen tüm bu bulgular Rosenberg benlik saygısı ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir (Çuhadaroglu, 1986).

3.3.2.2. RBA Formunun Puanlaması

3.3.2.2.1. Benlik Saygısı Alt Ölçeği

RBA ölçeğinin Benlik Saygısı alt ölçeğinde, Guttman ölçüm şekline göre düzenlenmiş olumlu-olumsuz yüklü 6 madde ardışık olarak sıralanmıştır. Bu altı maddede toplam 10 soru bulunmaktadır. Soruların her biri ise “çok doğru, doğru, yanlış ve çok yanlış” şeklinde dört şekilde cevaplanabilmektedir. Bu durumda Benlik Saygısı alt ölçeğinin I. maddesinde toplam üç soru mevcut olup bu sorulardan sadece ikisine doğru cevap vermek bu maddeden 1 puan almak için yeterli olmaktadır. II. maddede toplam iki soru yer almakta olup bu sorulardan sadece birisinden alınan doğru cevap bu maddeden 1 puan almak için yeterli olmaktadır. III. IV. V. maddelerde sadece birer soru bulunmakta olup bu sorulara verilen her bir doğru cevap için 1 puan alınmaktadır. VI. madde ise toplam iki sorudan oluşmakta olup bu sorulardan sadece birisinden alınan doğru cevap bu maddeden 1 puan almak için yeterli olmaktadır. Sonuç itibarıyla Benlik Saygısı alt ölçeğinden alınan puanlar 0-6 arası olup; 0-1 puan yüksek 2-4 puan orta ve 5-6 puan düşük Benlik Saygısını göstermektedir.

3.3.2.2.2. Kendilik Kavramlarının Sürekliliği Alt Ölçeği

Bu alt ölçekte toplam 5 soru bulunmakta olup her bir doğru cevap için 1 puan verilmektedir. Dolayısıyla bu alt ölçekten 0-5 puan alınmakta olup, 0-2 puan sürekliliğin çok, 2-5 sürekliliğin az olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.3. İnsanlara Güven Duyma Alt Ölçeği

Bu alt ölçek de 5 sorudan oluşmakta olup her bir doğru cevap için 1 puan verilmektedir. Buna göre 0-5 puan alınan ölçekte, 0-1 puan güvenin çok, 2-3 puan güveninin orta ve 4-5 puan güvenin az olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.4. Eleştiriyle Duyarlılık Alt Ölçeği

Bu alt ölçekte toplam üç soru bulunmakta olup her bir doğru cevap için 1 puan verilmektedir. Dolayısıyla 0-3 puan alınan ölçekte 0-1 puan eleştiriye duyarlılığın az, 2-3 puan ise eleştiriye duyarlılığın çok olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.5. Depresif Duygulanım Alt Ölçeği

Toplam 6 sorudan oluşan ve her bir doğru cevap için 1 puan alınan bu alt ölçekten 0-6 puan alınmakta olup, 0 puan depresif duygulanımın olmadığını, 1-2 puan depresif duygulanımın az, 3-4 puan orta ve 5-6 puan ise çok olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.6. Hayalperestlik Alt ölçeği

Bu alt ölçek toplam 4 sorudan oluşmakta olup her bir doğru cevap için 1 puan verilmektedir. Buna göre 0-4 puan alınan ölçekte, 0-1 puan hayalperestliğin az, 2-3 puan orta ve 4 puan çok olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.7. Psikosomatik Belirtiler Alt Ölçeği

Toplam 10 sorudan oluşan ve her bir doğru cevap için 1 puan alınan bu alt ölçekten 0-10 puan alınmakta olup, 0-2 puan psikosomatik belirtinin az, 2-3 puan orta düzeyde, 4 puan ve yukarısı ise fazla olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.8. Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme Alt Ölçeği

Bu ölçek üç sorudan oluşmakta ve her bir doğru cevap için 1 puan alınmaktadır buna göre 0-3 puan alınan ölçekte 0 puan kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetmenin olmadığını, 1 puan az, 2 puan orta ve 3 puan çok olduğunu gösterir.

3.3.2.2.9. Tartışmalara Katılabilme Derecesi Alt Ölçeği

Toplam iki sorudan oluşan ve her bir doğru cevap için 1 puan alınan bu alt ölçekten 0-2 puan alınmakta olup, 0 puan tartışmalara katılabilmenin az, 1 puan orta ve 2 puan çok olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.10. Ana-Baba İlgisi Alt Ölçeği

Bu ölçek toplam 7 sorudan oluşmakta olup her bir doğru cevap için 1 puan verilmektedir. Dolayısıyla 0-7 puan alınan ölçekte 0-2 ana baba ilgisinin çok, 3-4 orta derecede, 5-7 puan ise az olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.11. *Psişik İzolasyon Alt Ölçeği*

Toplam iki sorudan oluşan ve her bir doğru cevap için 1 puan alınan bu son alt ölçekten 0-2 puan alınmakta olup, 1 puan psişik izolasyonun azlığını 2 puan ise çokluğunu göstermektedir.

3.3.3. Sanat Benlik Kavramı Ölçeği (SBKÖ)

SBKÖ, Duran (2006)'ın yaptığı Doktora tezinden alınmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler mail yoluyla ölçek geliştiricisinden alınarak uygulanmıştır.

SBKÖ, Vispoel'in (1993) yılında geliştirdiği Sanatta Kendini Algılama envanteri dayandırılarak Duran-Oğuz & Tezel tarafından, on maddelik likert bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Bu ölçek bireylerin sanat yaklaşımlarını tanımlamada, bireylerin katıldıkları sanat aktivitelerinde kendilerini nasıl gördüklerini ölçmeyi amaçlaması bakımından Vispoel'in ölçeğinden ayrılmaktadır. SBKÖ'den bireyin aldığı yüksek puan Sanat Benlik Kavramının yüksek olduğunu gösterirken tam tersi durumda bu kavramın az ya da yetersiz olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.3.1. *SBKÖ'ye İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*

SBKÖ'nin yapı geçerliliği, Açıklayıcı Faktör Analizi yapılarak incenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçüt geçerliği için SBKÖ ile RBA ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Buna göre bu iki ölçekten elde edilen puanlara ait korelasyon değeri düşük olmasına karşın anlamlıdır ($r=0,15$; $p<0,05$). Sosyal beğenirlik ölçeği ile yapılan karşılaştırmada ise elde edilen ilişki beklenildiği gibi anlamlı değildir ($r=0,03$; $p>0,05$). Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Test tekrar test güvenirliliği için ölçek aynı gruba bir ay arayla iki defa uygulanmış, iki uygulama arasındaki korelasyon değeri 0,74 olara elde edilmiştir. Ölçeğin nihai formu 628 öğrenciye uygulanarak Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,95 olarak elde edilmiştir. Elde edilen tüm bu bulgular SBKÖ'den elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir (Duran, 2006).

3.3.4. Desen Uygulaması Ölçme Aracı

Araştırma kapsamında bulunan dokuzuncu sınıf öğrencilerine bir ders saati boyunca Natürmort kompozisyon, araştırmacı tarafından uygulatılmıştır. Öğrenci çalışmaları

örnekleri ekte verilmiştir. Öğrencilerin Desen Uygulamada başarısını değerlendirmek için beş alt başlık; alt amaçlar doğrultusunda literatür destekli olarak belirlenmiş ve üç uzman tarafından onaylanmıştır. Desen Uygulama değerlendirmede kullanılan değerlendirme kriterleri; “çizgi”, “kompozisyon”, “oran- orantı”, “leke”, “perspektif” uzmanlar tarafından 1 ile 5 arasında puanlandırılarak değerlendirilmiştir (Bkz. Ek. 10). Resim değerlendirme ölçeğinin geliştirme aşamasında; beş kriter ve Likert dereceli puanlama anahtarı ile puanlanan resim değerlendirme formu, uzman görüşü alınarak görüş ayrılığı ve görüş birliğine dayalı madde güvenilirliği belirlenmiştir. Uzmanlar arasındaki güvenilirlik için “*Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*” ile elde edilen sonucunun 0.70 den daha yüksek bir sonuç vermesi beklenir (Miles & Huberman, 1994).

Desen Uygulama değerlendirme ölçeğindeki her bir başlık için 3 puanlayıcı tarafından verilen puanların; puanlayıcılar arası güvenilirlik analizi Tablo-5’de verilmiştir.

3.4. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencileri tanımak için kullanılan “kişisel bilgi formu”, araştırmayla ilgili literatür taranarak, araştırmacı Yıldız tarafından oluşturulmuştur. Formda yer alan bağımsız değişkenler sırasıyla şöyledir: Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, aile ekonomik düzeyi, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne-baba öğrenim durumu ve ailenin sanata karşı tutumu.

3.5. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Ölçme Sonuçlarına Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Araştırma kapsamında, katılımcılara uygulanan SBKÖ (tablo 3), RBA (tablo 4) ve TYDT Sözel A Formu (tablo 6) ölçeklerinden elde edilen puanların güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin çizdikleri desenler, alanında uzman 3 farklı puanlayıcı tarafından puanlanarak, puanlayıcılar arası tutarlılıkları (tablo 5) Krippendorff’s Alpha katsayısı ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

SBKÖ Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Sonuç Gösterir Dağılım

Ölçek	N	Cronbach Alpha (α)
SBKÖ	10	0,91

Tablo 3’de görüldüğü üzere, SBKÖ’den elde edilen ölçme sonuçlarına ait Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı değeri 0,91 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4

RBA’da Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Sonuçları Gösterir Dağılım

Ölçek	N	Cronbach Alpha (α)
Depresif Duygulanım	6	0,51
Psikosomatik Belirtiler	10	0,73
Benlik Saygısı	10	0,50
Kendilik Kav. Sür.	4	0,43
Eleştiriye Duyarlık	3	0,58
Hayalperestlik	4	0,74
Tehdit Hissetme	3	0,51
Tartışmalara Kat. Der.	2	0,55
Ana-Baba İlgisi	6	0,62
Babayla İlişki	6	0,44
Psşik İzolasyon	2	0,55
İnsanlara Güven Duyma	5	0,40

Tablo 4’de görüldüğü üzere, RBA’nın alt boyutlarından elde edilen ölçme sonuçlarına ait Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı değerleri 0,40 ile 0,74 arasında değişmektedir. Ölçeğin *kendilik kavramının sürekliliği, babayla ilişki ve insanlara güven duyma* alt boyutlarında katılımcıların aldıkları puanlar haricinde genel olarak ölçeğin orta düzeyde güvenilirliğe sahiptir.

Tablo 5

Desen Uygulamasında Üç Puanlayıcı İçin Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Sonuç Gösterir Dağılım

	N*	Krippendorff’s Alpha (α)
Desen	3	0,94

*puanlayıcı sayısı

Tablo 5’te görüldüğü üzere, katılımcıların desen uygulamaları puanlarının güvenilirliğine ilişkin elde edilen Krippendorff’s Alpha sonuçları dikkate alındığında, güvenilirlik katsayısı değeri 0,94 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değer, 3 farklı puanlayıcı tarafından puanlanan desen uygulamaları puanlamaları arasında yüksek düzeyde güvenilirlik olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 6

TYDT Sözel A Formu Dört Puanlayıcı İçin Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Sonuçları Gösterir Dağılım

	N*	Krippendorff’s Alpha (α)
Akıcılık	4	0,94
Esneklik	4	0,79
Orijinallik	4	0,87
Ölçeğin geneli	4	0,92

Tablo 6’da görüldüğü üzere, 10 öğrencinin TYDT Sözel A Formu etkinliklerden elde ettikleri puanlar araştırmacıyla beraber 4 ayrı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli için elde edilen Krippendorff’s Alpha güvenirlik katsayısı sonuçları 0,79 ile 0,94 arasında değişmektedir. Elde edilen bu sonuçlar puanlayıcıların arasındaki uyumun yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile 4 farklı puanlayıcı tarafından puanlanan TYDT puanlamalarının güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

3.6. Veri Analizi

Yapılan araştırma, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin desen uygulamaları ile benlik saygısı, sanat benlik kavramları ve yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konmasının yanı sıra değişkenler ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri arasındaki anlamlı bir ilişkinin de olup olmadığının incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırmaya gönüllü olarak katılan 341 öğrenciye Görsel Sanatlar dersinde desen uygulaması (Natürmort) yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından yapılan çalışma örnekleri Ek’te verilmiştir (Bkz. Ek:9). Bu uygulamaya ek olarak RBA, SBKÖ ve TYDT Sözel A Formu uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan 341 katılımcıdan elde edilen veriler SPSS-21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların desen uygulama becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yöntemi kullanılarak, kurulacak regresyon modelinde değişkenleri modele ekleme yöntemi olarak da adım adım ekleme (Stepwise) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılacak olan Regresyon analizi için toplanan verilere ilişkin; normallik, çoklu bağlantılık, doğrusallık ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir. Normallik varsayımı sınanırken, ölçeklerden elde edilen toplam puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiştir. Bu katsayılar -1 ile +1 arasında ya da çok yakın olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu değerler araştırmada kullanılacak sürekli değişkenlerin dağılımlarının normal olduğuna işaret etmektedir. Regresyon modeline alınacak değişkenler arasında yüksek ilişki (0,80 ve üzeri) olduğunda ortaya çıkan çoklu bağlantılık sorununu tespiti için analiz sonucunda elde edilen VIF değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerlerin hemen hepsi 3’ten küçüktür. Bu değerlerin 10’dan küçük olması değişkenler arasında çoklu bağlantılık sorununun olmadığını göstermektedir (Field, 2005). Çoklu doğrusal regresyon analizinin bir diğer varsayımı doğrusallık ve varyansların homojenliğidir. Doğrusallık ve varyansların homojenliğinin incelenmesi için saçılım grafikleri ile standardize edilmiş hatalar ve yordanan değerler arasındaki ilişkiye bakılır

(Alpar, 2013). Artıklara ait çizilen bu saçılım grafiklerinde artıkların sıfır etrafında dikdörtgen biçiminde rastgele dağılması hataların normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Bu araştırmada yapılan her bir Çoklu Doğrusal Regresyon analizine ait saçılım grafikleri ve sürekli değişkenlerin normallğine ilişkin bulgular Ek'te verilmiştir. Regresyon modelinde kullanılan değişkenlere ilişkin VIF, Tolerance değerleri ve saçılım grafikleri (Bkz. Ek:5), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri (Bkz. Ek:6), Sanat Benlik Kavramı, Yaratıcılık ve Desen Uygulama puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri (Bkz. Ek:7)'de sunulmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanlar ayrıca katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine (Cinsiyet vb.) göre karşılaştırılmıştır. Değişkenlerle sosyo-demografik özellikler arasında fark analizleri yapılırken, kullanılan ölçeklerden elde edilen verilere ait dağılımların normallği sınanmıştır. Normallik varsayımının sağlandığı analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda, bağımsız değişkenin iki gruptan oluştuğu durumlarda “Bağımsız örneklem t-testi” kullanılmışken, bağımsız değişkenin iki gruptan fazla olduğu durumlarda “Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yöntemi kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda nonparametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda, bağımsız değişkenin iki gruptan oluştuğu durumlarda “Mann-Whitney U tesı” kullanılmışken, bağımsız değişkenin iki gruptan fazla olduğu durumlarda “Kruskal Wallis H testi” yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada yapılan istatistiksel testlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında ‘ $p<0,05$ ’ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

3.7. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerle İlgili Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan TYDT, SBKÖ, RBA ve Desen uygulamasına ait betimsel istatistikler Tablo 7, 8, 9, 10'da verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların TYDT Sözel A Formu Ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	S _x	Ç.K
Testin geneli	341	11	119	42,93	15,96	0,85
Esneklik	341	4	36	14,70	5,07	0,60
Akıcılık	341	5	58	20,84	8,09	1,04
Orijinallik	341	0	25	7,39	3,73	0,77

Tablo 7’de araştırma kapsamındaki katılımcıların TYDT Sözel A Formu geneli ve alt faktörlerinden aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Elde edilen

bulgulara göre, katılımcıların testin genelinden aldıkları minimum puan 11 iken maksimum puan 119, ortalama puan $\bar{X} = 42,93$ ve çarpıklık katsayısı ise $\text{Ç.K} = 0,85$ 'dir. Çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arasında çıkması genel olarak dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Buradan hareketle grubun genel yaratıcılık düzeyinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. TYDT'nin *esneklik*, *akıcılık* ve *orjinallik* alt boyutlarında da benzer durum görülmektedir. Katılımcılar tüm alt boyutlarda genel olarak orta düzeyde puan almışlardır ($\bar{X}_{\text{Esneklik}} = 14,70$; $\bar{X}_{\text{Akıcılık}} = 20,84$; $\bar{X}_{\text{Orjinallik}} = 7,39$).

Tablo 8

Katılımcıların SBKÖ'den Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	S _x	Ç.K
341	10	50	25,75 (2,58)	8,51	0,20

Tablo 8'de araştırma kapsamındaki katılımcıların SBKÖ'den aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Buna göre, katılımcıların testin genelinden aldıkları minimum puan 10 iken maksimum puan 50, ortalama puan $\bar{X} = 25,75$ (2,58) ve çarpıklık katsayısı ise $\text{Ç.K} = 0,20$ 'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle grubun Sanat Benlik Kavramı düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Katılımcıların Desen Uygulamasından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	S _x	Ç.K
341	5,00	24,00	10,75	4,47	0,73

Tablo 9'da araştırma kapsamındaki katılımcıların desen uygulamasından aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Buna göre, katılımcıların testin genelinden aldıkları minimum puan 5 iken maksimum puan 24, ortalama puan $\bar{X} = 10,75$ ve çarpıklık katsayısı ise $\text{Ç.K} = 0,73$ 'dür. Elde edilen bulgular grubun desen çizme becerisinin genel olarak orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 10

Katılımcıların RBA'dan Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Alt Faktörler	N	Düşük f	%	Orta f	%	Yüksek f	%	Min	Mak	$\bar{X}$	S _x
Depresif Duygulanım	341	231	67,7	99	29,0	11	3,2	0,00	6,00	1,91	1,34
Psikosomatik Belirtiler	341	116	34,0	105	30,8	120	35,2	0,00	10,00	3,76	2,49
Benlik Saygısı	341	2	0,6	108	31,7	231	67,7	0,00	4,91	1,15	0,77
Kendilik Kav. Sür.	341	219	64,2	84	24,6	38	11,1	0,00	5,00	3,73	1,04
Eleştiriye Duyarlık	341	170	49,9	-	-	171	50,1	0,00	3,00	1,58	1,01
Hayalperestlik	341	149	43,7	121	35,5	71	20,8	0,00	4,00	1,97	1,46

Tehdit Hissetme	340	184	54,0	115	33,7	41	12,1	0,00	3,00	1,28	1,01
Tartışmalara Kat. Der.	339	173	50,7	103	30,2	63	18,5	0,00	2,00	0,67	0,76
Ana-Baba İlgisi	340	11	3,2	34	10,0	295	86,5	0,00	7,00	1,24	1,32
Babayla İlişki	341	293	85,9	41	12,0	7	2,1	0,00	5,00	1,19	1,19
Psişik İzolasyon	341	235	68,9	-	-	106	31,1	0,00	2,00	0,93	0,82
İnsanlara Güven Duyma	339	73	21,4	244	71,6	22	6,5	0,00	5,00	2,92	0,92

Tablo 10’da araştırma kapsamındaki katılımcıların RBA’dan aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların çoğunluğu ($f=231$; %67,7) düşük düzeyde depresif duygulanım yaşamakta iken, 99’u (%29) orta düzeyde ve 11’i (%3,2) de yüksek düzeyde depresif duygulanım yaşamaktadır. Psikosomatik belirti gösterme durumunda ise genel olarak oranlar birbirlerine yakındır. Buna göre, katılımcıların 116’sı (%34) düşük düzeyde psikosomatik belirti göstermekte iken, 105’i (%30,8) orta ve 120’si (%35,2) de yüksek düzeyde psikosomatik belirti göstermektedir. Araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin Benlik Saygısı düzeyleri dikkate alındığında, grubun çoğunluğunun Benlik Saygısı düzeylerinin yüksek ($f=231$; %67,7) iken 108 (%31,7) kişi orta düzeyde Benlik Saygısına sahiptir. Bu bulgulara ek olarak araştırma grubunun çok az bir kısmının ($f=2$; %0,6) da düşük düzeyde Benlik Saygısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. RBA’nın bir diğer alt boyutu olan *kendilik kavramının sürekliliği* alt boyutunda grubun çoğunluğunun ($f=219$; %64,2) düşük, 84’ünün (%24,6) orta ve 38’inin (%11,1) de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. *Eleştiriye duyarlılık* alt boyutunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların 170’i (%49’9) eleştiriye düşük düzeyde duyarlı iken, 171’inin de (%50,1) eleştiriye yüksek derecede duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların hayalperestlik düzeyleri dikkate alındığında, 149’u (%43,7) düşük, 121’i (%35,5) orta ve 71 (%20,8) katılımcının da yüksek düzeyde hayalperest olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin yaklaşık yarısı ($f=184$; %54) kişiler arası ilişkilerinde düşük düzeyde tehdit hissetmekte iken, 115’i (%33,7) orta düzeyde ve 41’i de (%12,1) yüksek düzeyde tehdit hissetmektedir. Öğrencilerin tartışmalara katılım dereceleri dikkate alındığında, 173’ünün (%50,7) tartışmalara katılma dereceleri düşük düzeyde iken, 103’ü orta (%30,2) ve 63’ünün (%18,5) de tartışmalara katılma dereceleri yüksektir. RBA’nın *ana-baba ilgisi* alt boyutu dikkate alındığında, katılımcılarının büyük çoğunluğunun ($f=295$; %86,5) ana-baba ilgi düzeylerinin yüksek iken, 34’ünün (%10) orta ve 11’inin (%3,2) de ana-baba ilgi düzeyleri düşüktür. Elde edilen bu bulguların aksine *babayla ilişki* alt boyutunda ise, araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ($f=293$; %85,9) babaları ile ilişki düzeyleri az, 41’i (%12) orta derecede ve 7’sinin (%2,1) de baları ile ilişkilerinin fazla

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların psişik izolasyon düzeyleri dikkate alındığında, grubun çoğunluğunun ($f=235$; %68,9) psişik izolasyon düzeyleri düşük iken, 106'sının (%31,1) da psişik izolasyon düzeyi yüksektir. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan *insanlara güven duyma* alt boyutunda, araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin çoğunluğu ($f=244$ %71,6) insanlara orta düzeyde güven duymakta iken, 73'ü (%21,4) az ve 22'sinin (%6,5) de insanlara güveni yüksektir.

Araştırma kapsamındaki katılımcıların desen çizme becerilerini etkileyen faktörleri belirlemek için yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon analizlerine ait bulgular Tablo 14'de verilmiştir. Regresyon modeli kurulurken, katılımcıların desen puanları bağımlı değişken, SBKÖ, TYDT ve RBA'nın alt boyutlarından (depresif duygulanım, psikosomatik belirtiler, Benlik Saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, eleştiriye duyarlık, hayalperestlik, kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılma derecesi, ana-baba ilgisi, babayla ilişki, psişik izolasyon, İnsanlara Güven Duyma) aldıkları puanlar da bağımsız değişken olarak modele dahil edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, alt amaçlara ait araştırma kapsamında incelenen değişkenlerle ilgili toplanan verilere ilişkin analizler yer almaktadır.

4.1. Benlik Saygısı Düzeyleri ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaca ait bulgular Tablo 11’de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 11

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin RBA Düzeyleri İle Desen Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

	Desen Uygulamaları	
	r	p
Depresif Duygulanım	-0,04	0,52
Psikosomatik Belirtiler	0,01	0,84
Benlik Saygısı	0,02	0,76
Kendilik Kav. Sür.	0,02	0,67
Eleştiriye Duyarlık	-0,06	0,29
Hayalperestlik	0,12	0,03*
Tehdit Hissetme	-0,08	0,13
Tartışmalara Kat. Der.	0,04	0,46
Ana-Baba İlgisi	0,03	0,61
Babayla İlişki	0,04	0,44
Psişik İzolasyon	0,09	0,11
İnsanlara Güven Duyma	-0,02	0,67

*p<0,05 Kriter: 0-0,30= Düşük; 0,40-0,60=orta; 0,70-1,00=yüksek

Tablo 11’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin RBA’nın alt boyutlarından aldıkları puanlar ile desen uygulama puanları arasındaki korelasyon analizine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sadece hayalperestlik alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile desen uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Buna göre, öğrencilerin hayalperestlik düzeyleri ile desen uygulama becerileri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur ($r=0,12$; $p=0,03 <$

0,05). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin hayalperestlik düzeyleri arttıkça desen uygulama becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. RBA'nın diğer alt boyutları olan; *depresif duygulanım* ($r=-0,04$; $p=0,52 > 0,05$), *psikosomatik belirtiler* ($r=0,01$; $p=0,84 > 0,05$), *benlik saygısı* ($r=0,02$; $p=0,76 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($r=0,02$; $p=0,67 > 0,05$), *eleştiriye duyarlılık* ($r=-0,06$; $p=0,29 > 0,05$), *kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme* ($r=-0,08$; $p=0,13 > 0,05$), *tartışmalara katılma derecesi* ($r=0,04$; $p=0,46 > 0,05$), *ana-baba ilgisi* ($r=0,03$; $p=0,61 < 0,05$), *babayla ilişki* ($r=0,04$; $p=0,44 > 0,05$), *psikişik izolasyon* ($r=0,09$; $p=0,11 > 0,05$) ve *insanlara güven duyma* ($r=-0,02$; $p=0,67 > 0,05$) alt boyutlarından katılımcıların aldıkları puanlar ile desen uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Elde edilen bu bulgular katılımcıların RBA düzeylerinin genel olarak desen uygulama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak sanatsal çalışmalarda başarılı olan öğrencilerin, hayal güçlerinin yüksek olduğu ve sanatın hayal gücüyle beslendiği söylenebilir.

4.2. Sanat Benlik Kavramları ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaca ait bulgular Tablo 12'de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 12

Katılımcıların SBKÖ İle Desen Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

	Desen Uygulamaları	
	r	p
SBKÖ	0,40	0,00*

* $p < 0,05$ Kriter: 0-0,30= Düşük; 0,40-0,60=orta; 0,70-1,00=yüksek

Tablo 12'de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin SBKÖ'den aldıkları puanlar ile desen uygulama puanları arasındaki korelasyon analizine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin SBKÖ ile desen uygulama becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r=0,09$; $p=0,11 > 0,05$). Elde edilen bu bulgudan hareketle öğrencilerin SBKÖ düzeylerinin desen uygulama becerileri üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

Buna göre SBKÖ düzeyleri arttıkça desen uygulama becerisinin de olumlu yönde etkilendiği, sanata karşı yeteneğinin olduğunu fark eden ve sosyal yaşantıda sanatla ilgilenen bireylerin sanatsal uygulamalarda başarılı oldukları söylenebilir.

4.3. Yaratıcılık Düzeyleri İle Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaca ait bulgular Tablo 13'te verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 13

Katılımcıların TYDT İle Desen Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

	Desen Uygulamaları	
	r	p
Akıcılık	0,16	0,00*
Esneklik	0,14	0,00*
Orijinallik	0,16	0,00*
Yaratıcılık toplam	0,17	0,00*

*p<0,05 Kriter: 0-0,30= Düşük; 0,40-0,60=orta; 0,70-1,00=yüksek

Tablo 13'te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile desen uygulama puanları arasındaki korelasyon analizine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, TYDT Sözel A Formu geneli ve tüm alt boyutlarda katılımcıların aldıkları puanlar ile desen uygulama puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Buna göre, katılımcıların desen uygulama puanları ile TYDT Sözel A Formu düzeyleri ($r=0,17$; $p=0,00 < 0,05$), akıcılık ($r=0,16$; $p=0,00 < 0,05$), esneklik ($r=0,14$; $p=0,00 < 0,05$) ve orijinallik ($r=0,16$; $p=0,000 < 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki mevcuttur.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arttığında desen uygulama becerilerinin de arttığı bu nedenle sanatsal uygulamalarda başarılı olabilmenin yollarından birinin de yaratıcılığı geliştirmek olduğu söylenebilir.

4.4. Desen Çizme Becerisi Üzerinde Benlik Saygısı, Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık Faktörlerinden Hangisinin Ne Düzeyde Etkiye Sahip Olduğunun Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaca ait bulgular Tablo 14'te verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 14

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Desen Çizme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Model	Değişken	R	R ²	ΔR^2	ΔF	β	t	Kısmi r
1	SBKÖ	0,40	0,16	0,16	64,91	0,40	8,06*	0,40
2	SBKÖ	0,43	0,18	0,02	4,95	0,37	7,67*	0,39
	TYDT					0,11	2,23*	0,12

*p<0,05

Tablo 14’te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin desen çizme becerileri üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin desen puanları üzerinde iki farklı regresyon modeli elde edilmiştir. Buna göre ilk modelde sadece katılımcıların SBKÖ düzeyleri modele dahil edilmiştir. Bu modelde, katılımcıların desen puanlardaki değişimin yaklaşık %16’sını ($r=0,40$; $R^2=0,16$) tek başına SBKÖ düzeyleri açıklamıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin SBKÖ düzeylerinin desen çizme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kurulan ikinci regresyon modelinde, katılımcıların SBKÖ düzeyleri ve TYDT düzeyleri de anlamlı bir tanımlayıcı olarak modele dahil edilmiştir. Her iki değişkenin açıkladıkları toplam varyans %18 ($R^2=0,18$) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin TYDT düzeylerinin de modele dahil edilmesiyle beraber katılımcıların desen puanlarındaki değişimin açıklanma düzeyi yaklaşık olarak %2 ($\Delta R^2=0,02$) artmıştır. Bu bulgulara ek olarak katılımcıların SBKÖ düzeylerine ait β değeri 0,37 olarak elde edilmişken, TYDT düzeylerine ait β değeri 0,11 olarak elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular, katılımcıların hem SBKÖ yönelimi hem de TYDT düzeylerinin desen çizme becerisi üzerinde etkili birer faktör olduğunu göstermektedir. Ancak katılımcıların desen çizme puanları üzerinde, SBKÖ düzeylerinin TYDT’ye göre daha önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öte yandan araştırma kapsamında modele dahil edilen katılımcıların , RBA düzeylerinin desen çizme becerisi üzerinde bir etkiye sahip değildir. Bu nedenle gerçek etkinin bireyin sanata karşı olan ilgisiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

4.5. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Benlik Saygıları, Sanat Benlik Kavramları ve Yaratıcılıkları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaca ait bulgular sırasıyla; cinsiyet Tablo, 15-16- 17-18’de, harçlıklarını yeterli bulma Tablo, 19-20-21-22’de ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumları Tablo, 23-24-25-26’da, ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumları Tablo, 27-28-29-30’da, Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumları Tablo, 31-32-33-34’de, ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmesini destekleme durumları Tablo, 35-36-37-38’de, boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumları Tablo, 39-40-41-42’de, günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme

durumları Tablo, 43-44-45-46'da, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumları Tablo, 47-48-49-50'de, annelerinin sanata karşı tutumları Tablo, 51-52-53-54'de, babalarının sanata karşı tutumları Tablo, 55-56-57-58'de, kardeşlerinin sanata karşı tutumları Tablo, 59-60-61-62'de, akrabalarının sanata karşı tutumları Tablo, 63-64-65-66'da tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.5.1. Cinsiyetlerine göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular sırasıyla RBÖ Tablo 15'te, SBKÖ Tablo 16'da, Desen Uygulama puanları Tablo 17'de, TYDT düzeyleri Tablo 18'de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 15

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Benlik Saygısı	Erkek	123	1,10	339	-1,05	0,29
	Kız	218	1,19			
Kendilik Kav. Sür.	Erkek	123	3,63	339	-1,38	0,17
	Kız	218	3,80			
Depresif Duygulanım	Erkek	123	1,88	339	-0,38	0,71
	Kız	218	1,94			
Psikosomatik Belirtiler	Erkek	123	3,50	339	-1,47	0,14
	Kız	218	3,92			
İnsanlara Güven Duyma	Erkek	123	2,82	337	-1,49	0,17
	Kız	216	2,98			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Eleştiriye Duyarlık	Erkek	123	163,42	20100,50	12474,50	0,27
	Kız	218	175,28	38210,50		
Hayalperestlik	Erkek	123	156,08	19197,50	11571,50	0,03*
	Kız	218	179,42	39113,50		
Tehdit Hissetme	Erkek	123	172,24	21013,50	13085,50	0,79
	Kız	218	169,53	36956,50		
Tartışmalara Kat. Der.	Erkek	123	170,75	20831,00	13146,00	0,91
	Kız	218	169,58	36799,00		
Ana-Baba İlgisi	Erkek	123	180,13	22155,50	12161,50	0,15
	Kız	218	165,04	35814,50		
Babayla İlişki	Erkek	123	160,28	19714,00	12088,00	0,11
	Kız	218	177,05	38597,00		
Psişik İzolasyon	Erkek	123	161,76	19897,00	12271,00	0,17
	Kız	218	176,21	38414,00		

*p<0,05

Tablo 15'te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre RBA'nın alt boyutlarında aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait fark analizi sonuçları

verilmiştir. Elde edilen T-testi sonuçlarına göre, katılımcıların *benlik saygısı* ($t_{339}=-1,05$; $p=0,29 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($t_{339}=-1,38$; $p=0,17 > 0,05$) *depresif duygulanım* ($t_{339}=-0,38$; $p=0,71 > 0,05$), *psikomatik belirtiler* ($t_{339}=-1,47$; $p=0,14 > 0,05$) ve *insanlara güven duyma* ($t_{337}=-1,49$; $p=0,17 > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifade ile araştırma kapsamındaki kız ve erkek öğrencilerinin benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, depresif duygulanım ve psikosomatik belirti düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmada kapsamında yapılan Mann Whitney U testinden elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin *hayalperestlik* alt boyutunda aldıkları puanlar cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($U=11571,50$; $p=0,03 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kızların hayalperestlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlar da ise cinsiyete göre herhangi anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin *eleştiriye duyarlık* ($U=12474,50$; $p=0,27 > 0,05$), *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* ($U=13085,50$; $p=0,79 > 0,05$), *tartışmalara katılma dereceleri* ($U=13146,00$; $p=0,91 > 0,05$), *anne-baba ilgisi* ($U=12161,50$; $p=0,15 > 0,05$), *babayla ilişki* ($U=12088,00$; $p=0,11 > 0,05$) ve *psikişik izolasyon* ($U=12271,00$; $p=0,17 > 0,05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ve bu alt boyutlarda kızlar ile erkeklerin puanları birbirine benzerdir. Kız öğrencilerin hayal güçlerinin erkek öğrencilerden yüksek çıkması; duygusal zekanın cinsiyete göre farklılık gösterebileceğine ve bu farklılığın da kadınlar lehine olabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 16

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Erkek	123	23,67	339	-3,46	0,00*
Kız	218	26,93			

* $p<0,05$

Tablo 16’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre SBKÖ düzeylerinin karşılaştırılmasına ait T-testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kızların SBKÖ düzeyleri ($\bar{X}_{kız}=26,93$) erkeklere ($\bar{X}_{erkek}=23,67$) göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır

($t_{339}=-3,46$; $p=0,00 < 0,05$). SBKÖ'nün kız öğrenciler lehine yüksek olması, sosyal yaşantı içerisinde kadınların erkeklere göre sanata karşı daha ilgili olmaları ile açıklanabilir.

Tablo 17

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	123	136,08	16738,00	9112,00	0,00*
Kız	218	190,70	41573,00		

* $p<0,05$

Tablo 17'de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre Desen Uygulama puanları arasındaki farklılığı ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kız ve erkeklerin Desen Uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=9112,00$; $p= 0,00 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kızların desen çizme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin desen uygulama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olması; çizgi, leke, perspektif ve kompozisyon gibi desen uygulamasında belirleyici olan kriterlerin, kız öğrenciler tarafından daha iyi algılandığı ve uygulanıyor olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 18

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	Sd	T	p
Esneklik	Erkek	123	14,07	339	-1,75	0,08
	Kız	218	15,06			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Akıcılık	Erkek	123	155,27	19098,50	11472,50	0,02*
	Kız	218	179,87	39212,50		
Orijinallik	Erkek	123	149,32	18366,50	10740,50	0,00*
	Kız	218	183,23	39944,50		
Toplam Yaratıcılık	Erkek	123	154,41	18993,00	11367,00	0,02*
	Kız	218	180,36	39318,00		

* $p<0,05$

Tablo 18'de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. T-testinden elde edilen bulgular dikkate alındığında, *Esneklik* alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilememiştir ($t_{339}=-1,75$; $p=0,08 > 0,05$). Diğer bir ifade ile kız ve erkeklerin esneklik düzeyleri benzerdir.

Mann Whitney U-testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, kız ve erkek öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ($U=11367,00$; $p= 0,02 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde *akıcılık* ($U=11472,50$; $p= 0,00 < 0,05$) ve *orijinallik* ($U=10740,50$; $p= 0,00 < 0,05$) alt boyutlarında da kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Cinsiyete göre RBA, SBKÖ, Desen Uygulama ve TYDT'nin kız öğrenciler lehine erkek öğrencilerden yüksek olması birbirini destekleyen ve paralellik gösteren sonuçlardır. Bu bulgular ışığında kadınların RBA, SBKÖ, Desen Uygulama ve TYDT değişkenleri açısından, erkeklere göre daha üstün oldukları söylenebilir.

4.5.2. Harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 19'da, SBKÖ Tablo 20'de, Desen Uygulama puanları Tablo 21'de, TYDT düzeyleri Tablo 22'de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 19

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Harçlıklarını Yeterli Bulma Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{x}$	Sd	t	p
Depresif Duygulanım	Hayır	47	2,51	339	3,31	0,00*
	Evet	294	1,82			
Psikosomatik Belirtiler	Hayır	47	4,26	339	1,45	0,15
	Evet	294	3,69			
İnsanlara Güven Duyma	Hayır	47	3,21	337	2,26	0,02*
	Evet	292	2,88			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Benlik Saygısı	Hayır	47	186,81	8780,00	6166,00	0,23
	Evet	294	168,47	49531,00		
Kendilik Kav. Sür.	Hayır	47	189,07	8886,50	6059,50	0,16
	Evet	294	168,11	49424,50		
Eleştiriye Duyarlık	Hayır	47	173,14	8137,50	6808,50	0,87
	Evet	294	170,66	50173,50		
Hayalperestlik	Hayır	47	179,35	8429,50	6516,50	0,52
	Evet	294	169,66	49881,50		
Tehdit Hissetme	Hayır	47	151,69	7129,50	6001,50	0,14
	Evet	294	173,52	50840,50		
Tartışmalara Kat. Der.	Hayır	47	172,85	7951,00	6608,00	0,82
	Evet	294	169,55	49679,00		
Ana-Baba İlgisi	Hayır	47	204,46	9405,00	5200,00	0,01*
	Evet	294	165,19	48565,00		
Babayla İlişki	Hayır	47	178,15	8373,00	6573,00	0,57
	Evet	294	169,86	49938,00		
Psşik İzolasyon	Hayır	47	183,26	8613,00	6333,00	0,33
	Evet	294	169,04	49698,00		

* $p < 0,05$

Tablo 19’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre RBA düzeylerinin karşılaştırılmasına ait fark analizi sonuçları verilmiştir. T-testi sonucu elde edilen bulgulara göre, harçlıklarını yeterli bulmayan katılımcıların depresif duygulanımı yaşama düzeyleri ($\bar{X}_{Hayır} = 2,51$) harçlıklarını yeterli bulan katılımcılardan ($\bar{X}_{Evet} = 1,82$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{339}=3,31$; $p=0,00 < 0,05$). Benzer şekilde *insanlara güven duyma* alt boyutunda harçlıklarını yeterli bulmayan katılımcıların ortalama puanları ($\bar{X}_{Hayır} = 3,21$), harçlıklarını yeterli bulan katılımcılardan ($\bar{X}_{Hayır} = 2,88$) anlamlı şekilde daha yüksektir ($t_{337}=2,26$; $p=0,024 < 0,05$). Ancak ölçeğin bu alt boyutunda yüksek puan insanlara güvenin az olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, harçlıklarını yeterli bulan katılımcıların, harçlıklarını yetersiz bulan katılımcılara göre insanlara güven düzeylerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Araştırma kapsamındaki ortaöğretim öğrencilerinin psikosomatik belirtileri yaşama düzeyleri ise harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{339}=1,45$; $p=0,15 > 0,05$).

Mann Whitney U-testi sonucu elde edilen bulgular dikkate alındığında, katılımcıların *benlik saygısı* ($U=6166,00$; $p= 0,23 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($U=6059,50$; $p= 0,16 > 0,05$), *eleştiriye duyarlılık* ($U=6808,50$; $p= 0,87 > 0,05$), *hayalperestlik* ($U=6516,50$; $p= 0,52 > 0,05$), *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* ($U=6001,50$; $p= 0,14 > 0,05$), *tartışmalara katılma derecesi* ($U=6608,00$; $p= 0,82 > 0,05$), *babayla ilişki* ($U=6573,00$; $p= 0,57 > 0,05$) ve *psşik izolasyon* ($U=6333,00$; $p= 0,33 > 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlar harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ana-baba ilgisi alt boyutunda ise katılımcıların ana-baba ilgi düzeyleri harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($U=5200,00$; $p= 0,01 < 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, harçlıklarını yetersiz bulan katılımcıların *ana-baba ilgisi* alt boyutundan aldıkları puanlar harçlıklarını yeterli bulan katılımcılardan daha yüksektir. Ancak bu alt boyutta da yüksek puan ana-baba ilgisinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Buradan hareketle harçlığını yetersiz bulan öğrencilerin *ana-baba ilgi* düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Harçlığını yetersiz bulma durumu ile öğrenci psikolojisi arasında bağlantılar olduğu; özellikle bu öğrencilerin depresif duygulanım yaşadıkları, insanlara güven duygularının az olduğu ve ana-baba ile iletişimlerinin zayıf olduğu söylenebileceği gibi eğitim ortamında

bu tür problemlerle mücadele eden öğrencilerin derslerine odaklanma konusunda sorunlar yaşayabileceklerinden de bahsedilebilir.

Tablo 20

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Harçlıklarını Yeterli Bulma Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Hayır	47	26,45	339	0,60	0,55
Evet	294	25,64			

*p < 0,05

Tablo 20’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre SBKÖ düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, harçlıklarını yeterli bulan öğrencilerle, harçlıklarını yetersiz bulan öğrencilerin SBKÖ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{339}=0,60$; $p=0,55 > 0,05$). Öğrencinin harçlığını yeterli ve yetersiz bulma durumu ile sanata karşı ilgili ve istekli olmanın bağlantılı olmadığı dolayısı ile sanata karşı esas ilginin maddi yeterlilikle ve yetersizle açıklanamıyacağından söz edilebilir.

Tablo 21

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Harçlıklarını Yeterli Bulma Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Hayır	47	11,99	339	2,05	0,04*
Evet	294	10,56			

*p < 0,05

Tablo 21’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre Desen Uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, harçlıklarını yetersiz bulan katılımcıların Desen Uygulama puanları ($\bar{X}_{Hayır} = 11,99$) harçlıklarını yeterli bulan katılımcılardan ($\bar{X}_{Hayır} = 10,56$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{339}=2,05$; $p=0,04 < 0,05$). Harçlıklarını yetersiz bulan öğrencilerin desen uygulama puanlarının harçlıklarını yeterli bulan öğrencilerden yüksek olması; yetenekte belirleyici olan etmenin maddi imkânsızlık olmadığı buradan hareketle maddi imkânsızlık içerisinde olan öğrencilerin yeteneklerini daha etkin kullanma gereksinimlerinden bahsedilebilir.

Tablo 22

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Harçlıklarını Yeterli Bulma Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Esneklik	Hayır	47	14,55	339	-0,22	0,83
	Evet	294	14,73			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	p
Akıcılık	Hayır	47	170,48	8012,50	6884,50	0,97
	Evet	294	171,08	50298,50		
Orjinallik	Hayır	47	174,71	8211,50	6734,50	0,78
	Evet	294	170,41	50099,50		
Toplam Yaratıcılık	Hayır	47	171,07	8040,50	6905,50	0,99
	Evet	294	170,99	50270,50		

*p < 0,05

Tablo 22’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların *esneklik* puanları harçlık alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t_{339}=-0,22$; $p=0,83 > 0,05$). Benzer şekilde ölçeğin geneli ($U=6905,50$; $p=0,99 > 0,05$), *akıcılık* ($U=6884,50$; $p=0,97 > 0,05$) ve *orijinallik* ($U=6734,50$; $p=0,78 > 0,05$) alt boyutlarında da katılımcıların aldıkları puanlar harçlık alma durumlarına göre istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle, harçlığını yeterli bulma durumunun katılımcıların yaratıcılık düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı dolayısı ile yaratıcılıkta belirleyici olan etmenlerin içerisinde maddi imkansızlığın olmadığından bahsedilebilir. Araştırmanın bu alt boyutunda maddi imkansızlık olarak değerlendirdiğimiz durumun; yaratıcılık ve sanata karşı ilgi ile ilişkisi olmadığı ancak maddi imkansızlıkların öğrenciler üzerindeki psikolojik etkisi nedeni ile daha başarılı olma isteği uyandırdığından bahsedilebilir.

4.5.3. Ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 23’te, SBKÖ Tablo 24’de, Desen Uygulama puanları Tablo 25’te, TYDT düzeyleri Tablo 26’da verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 23

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevlerine Yardım Etme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Ve Kruskall-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

ANOVA	Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
Depresif Duygulanım	Bazen	137	1,88	2	0,81	0,45	---
	Hayır	119	2,03				
	Evet	85	1,80				
Psikosomatik Belirtiler	Bazen	137	3,88	2	0,32	0,73	---
	Hayır	119	3,77				
	Evet	85	3,60				
İnsanlara Güven Duyma	Bazen	137	2,78	2	3,20	0,04*	Hayır>Bazen
	Hayır	118	3,06				
	Evet	84	2,97				
Kruskall-Wallis H	Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Benlik Saygısı	Bazen	137	178,75	2	4,17	0,12	---
	Hayır	119	175,38				
	Evet	85	152,38				
Kendilik Kav. Sür.	Bazen	137	175,22	2	0,46	0,79	---
	Hayır	119	168,11				
	Evet	85	168,24				
Eleştiriye Duyarlık	Bazen	137	168,57	2	0,25	0,88	---
	Hayır	119	174,38				
	Evet	85	170,19				
Hayalperestlik	Bazen	137	175,45	2	3,72	0,16	---
	Hayır	119	178,27				
	Evet	85	153,64				
Tehdit Hissetme	Bazen	137	170,30	2	0,90	0,64	---
	Hayır	119	175,91				
	Evet	85	163,17				
Tartışmalara Kat. Der.	Bazen	137	174,67	2	0,63	0,73	---
	Hayır	119	167,03				
	Evet	85	166,55				
Ana-Baba İlgisi	Bazen	137	162,69	2	11,92	0,00*	Hayır>Evet, Hayır>Bazen
	Hayır	119	193,77				
	Evet	85	150,78				
Babayla İlişki	Bazen	137	163,60	2	3,10	0,21	---
	Hayır	119	168,81				
	Evet	85	185,99				
Psişik İzolasyon	Bazen	137	164,37	2	3,62	0,16	---
	Hayır	119	184,04				
	Evet	85	163,43				

*p < 0,05

Tablo 23'te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumlarına göre RBA düzeylerine karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. ANOVA testi sonuçları dikkate alındığında, katılımcıların *depresif duygulanım* ($F_{(2-338)} = 0,81$; $p = 0,45 > 0,05$) ve *psikosomatik belirti* düzeyleri ($F_{(2-33)} = 0,32$; $p = 0,73 > 0,05$) ailelerinin Görsel Sanatlar eğitimi dersi ödevlerine yardım etme durumlarına

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. *İnsanlara güven duyma* alt boyutunda ise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ortalama puanları Görsel Sanatlar dersi ödevlerinde ailelerinden yardım alıp almama durumlarına göre değişmektedir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2-336)}=3,20$; $p=0,04 < 0,05$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan post-hoc (Bonferroni) testi sonucunda, Görsel Sanatlar dersi ödevlerinde aileden yardım almayan katılımcıların *insanlara güven duyma* alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar bazen yardım alan katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Ancak ölçeğin bu alt boyutunda yüksek puan insanlara güvenin az olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, Görsel Sanatlar dersi ödevlerinde ailelerinden bazen yardım alan katılımcıların *insanlara güven duyma* düzeylerinin, hiç yardım almayan katılımcılara göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Kruskall-Wallis H testi sonuçları dikkate alındığında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin *ana-baba ilgi* düzeyleri Görsel Sanatlar dersi ödevlerinde ailelerinden yardım alıp almama durumlarına göre değişmektedir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=11,92$; $p= 0,00 < 0,05$). Elde edilen bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikiye ayrılarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu testten elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlar dersi ödevlerinde aileden yardım almayan öğrencilerin RBA'nın *ana-baba ilgisi* alt boyutunda aldıkları puanlar hem bazen yardım alanlardan hem de genellikle yardım alanlardan daha yüksek olarak elde edilmiştir ($p < 0,05$). Diğer bir ifade ile ailelerinden Görsel Sanatlar dersi ödevleri için yardım alan öğrencilerin *ana-baba ilgi* düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin diğer alt boyutları olan *benlik saygısı* ($\chi^2=4,17$; $p= 0,12 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($\chi^2=0,46$; $p= 0,79 > 0,05$), *eleştiriye duyarlılık* ($\chi^2=0,25$; $p= 0,88 > 0,05$), *hayalperestlik* ($\chi^2=3,72$; $p= 0,16 > 0,05$), *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* ($\chi^2=0,90$; $p= 0,64 > 0,05$), *tartışmalara katılma derecesi* ($\chi^2=0,63$; $p= 0,73 > 0,05$), *babayla ilişki* ($\chi^2=3,10$; $p= 0,21 > 0,05$), *psikişik izolasyon* ($\chi^2=3,62$; $p= 0,16 > 0,05$) düzeyleri ise ailenin öğrencilerin ödevlerine yardım etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencinin ödevini yaparken ailesinden yardım alması, psikolojik açıdan insanlara güven duyma duygusunu arttırdığı gibi aile bireyleri ile ilişkilerini güçlendirdiğinden bahsedilebilir.

Tablo 24

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevlerine Yardım Etme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	Df	F	p	Fark (Post-Hoc)
Bazen	137	26,63	2	4,44	0,01*	Hayır>Evet, Bazen>Evet
Hayır	119	26,43				
Evet	85	23,40				

*p < 0,05

Tablo 24’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumlarına göre SBKÖ düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların SBKÖ düzeyleri değişmektedir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2-338)}=4,44$; $p=0,01 < 0,05$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan post-hoc (Bonferroni) testi sonucunda, aileleri ödevlerine hiç yardım etmeyen ve bazen yardım eden katılımcıların SBKÖ düzeyleri aileleri ödevlerine yardım eden katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$).

Bu bulgulara göre sanata karşı ilgili ve istekli olan öğrencilerin ev ödevlerini kendi başlarına yaptıklarından bahsedileceği gibi sanata karşı ilgi ve isteğin bireyin sorumluluklarının üstesinden kendi başına gelmesiyle bağlantılı olabileceğinden bahsedilebilir.

Tablo 25

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevlerine Yardım Etme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Bazen	137	170,26	2	6,40	0,04*	Hayır>Evet
Hayır	119	186,22				
Evet	85	150,89				

*p < 0,05

Tablo 25’te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri ailelerinin Görsel Sanatlar dersi ödevlerine yardım etme durumlarına göre Desen Uygulama puanlarına ait bulgular verilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonucuna göre Desen Uygulama puanları öğrenci ailelerinin Görsel Sanatlar dersi ödevlerine yardım etme durumlarına göre farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=6,40$; $p= 0,04 < 0,05$). Elde edilen bu farkın hangi gruptan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla gruplar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre, aileleri ödevlerine yardım etmeyen katılımcıların Desen Uygulama puanları, aileleri ödevlerine yardım eden

katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek elde edilmiştir ($p < 0,05$). Bu bulguya göre sanat çalışmalarında başarının elde edilebilmesi için bireysel çabanın önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 26

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevlerine Yardım Etme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçlarını Gösterir Dağılım

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Df	Ki-kare	p	Fark
Akıcılık	Bazen	137	170,41	2	2,59	0,27	---
	Hayır	119	180,76				
	Evet	85	158,29				
Esneklik	Bazen	137	173,00	2	1,83	0,40	---
	Hayır	119	177,31				
	Evet	85	158,94				
Orjinal	Bazen	137	175,32	2	9,97	0,00*	Hayır>Evet
	Hayır	119	186,03				
	Evet	85	142,99				
Toplam Yaratıcılık	Bazen	137	172,42	2	4,10	0,13	---
	Hayır	119	181,79				
	Evet	85	153,60				

* $p < 0,05$

Tablo 26’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri ailelerinin Görsel Sanatlar dersi ödevlerine yardım etme durumlarına göre TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin *orijinallik* alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar, ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir ($\chi^2=9,97$; $p= 0,00 < 0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, Aileleri Görsel Sanatlar ödevlerine hiç yardım etmeyen katılımcıların *orijinallik* alt boyutundan aldıkları puanlar, aileleri ödevlerine yardım eden katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir ($p<0,05$). Ölçeğin geneli ($\chi^2=4,10$; $p= 0,13 > 0,05$), *akıcılık* ($\chi^2=2,59$; $p= 0,27 > 0,05$) ve *esneklik* ($\chi^2=9,97$; $p= 0,00 < 0,05$) alt boyutlarında ise ailelerin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumları katılımcıların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Bu bulguya göre sanat çalışmalarında özgün ve orijinal eser üretme becerisinin öğrencinin Görsel Sanatlar dersi ödevlerini kendi başına yapmasıyla ilişkili olduğundan bahsedilebilir.

4.5.4. Ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 27’de, SBKÖ Tablo 28’de, Desen Uygulama puanları Tablo 29’da, TYDT düzeyleri Tablo 30’da verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 27

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Dersi Etkinlikleri İçin Malzeme Temin Etme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Benlik Saygısı	Hayır	36	1,06	339	-0,78	0,44
	Evet	305	1,17			
Kendilik Kav. Sür.	Hayır	36	3,78	339	0,25	0,80
	Evet	305	3,73			
Depresif Duygulanım	Hayır	36	2,39	339	2,24	0,02*
	Evet	305	1,86			
Psikosomatik Belirtiler	Hayır	36	3,78	339	0,02	0,98
	Evet	305	3,77			
İnsanlara Güven Duyma	Hayır	36	2,78	337	-1,03	0,30
	Evet	303	2,95			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	p
Eleştiriye Duyarlık	Hayır	36	191,43	6891,50	4754,50	0,17
	Evet	305	168,59	51419,50		
Hayalperestlik	Hayır	36	171,21	6163,50	5482,50	0,98
	Evet	305	170,98	52147,50		
Tehdit Hissetme	Hayır	36	186,23	6518,00	4787,00	0,29
	Evet	305	168,70	51452,00		
Tartışmalara Kat. Der.	Hayır	36	160,37	5613,00	4983,00	0,50
	Evet	305	171,11	52017,00		
Ana-Baba İlgisi	Hayır	36	200,53	7219,00	4391,00	0,04*
	Evet	305	166,94	50751,00		
Babayla İlişki	Hayır	36	165,76	5967,50	5301,50	0,72
	Evet	305	171,62	52343,50		
Psişik İzolasyon	Hayır	36	175,38	6313,50	5332,50	0,76
	Evet	305	170,48	51997,50		

*p < 0,05

Tablo 27’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre RBA’nın alt boyutlarında aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. T-testi sonucu elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için aileleri tarafından gerekli malzemeleri temin edilmeyen katılımcıların *depresif duygulanımı yaşama* düzeyleri ($\bar{X}_{Hayır} = 2,39$) aileleri tarafından gerekli malzemeleri temin edilen katılımcılardan ($\bar{X}_{Evet} =$

1,86) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{339}=2,24$; $p=0,02 < 0,05$). Bu bulgular, derslerde verilen etkinlikler için gerekli malzemeleri temin edilmeyen öğrencilerin daha fazla *depresif duygulanım* yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin *benlik saygısı* ($t_{339}=-0,78$; $p=0,44 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($t_{339}=0,25$; $p=0,80 > 0,05$), *psikosomatik belirtileri yaşama düzeyleri* ($t_{339}=0,02$; $p=0,98 > 0,05$) ve *insanlara güven duyma* ($t_{337}=-1,03$; $p=0,30 > 0,05$) alt boyutlarında ise katılımcıların puanları, ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Mann Whitney U-testi sonucu elde edilen bulgular dikkate alındığında, katılımcıların *eleştiriye duyarlılık* ($U=4754,50$; $p= 0,17 > 0,05$), *hayalperestlik* ($U=5482,50$; $p= 0,98 > 0,05$), *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* ($U=4787,00$; $p= 0,29 > 0,05$), *tartışmalara katılma derecesi* ($U=4983,00$; $p= 0,50 > 0,05$), *babayla ilişki* ($U=5301,50$; $p= 0,72 > 0,05$) ve *psişik izolasyon* ($U=5332,50$; $p= 0,76 > 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlar, ailelerinin Görsel Sanatlar etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ana-baba ilgisi alt boyutunda ise katılımcıların *ana-baba ilgi* düzeyleri ailelerinin etkinlikler için gerekli malzemeleri temin etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($U=4391,00$; $p= 0,04 < 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için aileleri tarafından gerekli malzemeleri temin edilen katılımcıların *ana-baba ilgisi* alt boyutundan aldıkları puanlar etkinlikler için gerekli malzemeleri aileleri tarafından karşılanmayan katılımcılardan daha yüksektir. Ancak bu alt boyutta yüksek puan *ana-baba ilgisinin* düşük olduğuna işaret etmektedir. Buradan hareketle etkinlikler için gerekli malzemeleri temin edilmeyen öğrencilerin *ana-baba ilgi* düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Görsel Sanatlar etkinlikleri için aileleri tarafından gerekli malzemelerin temin edilmemesi ile öğrenci psikolojisi arasında bağlantılar olduğu; özellikle bu öğrencilerin depresif duygulanım yaşadıkları ve ana-baba ile iletişimlerinin zayıf olduğu söylenebileceği gibi eğitim ortamında gerekli malzemesi olmayan öğrencilerin derse odaklanma konusunda sorunlar yaşayabileceklerinden de bahsedilebilir.

Tablo 28

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Dersi Etkinlikleri İçin Malzeme Temin Etme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Hayır	36	26,03	339	0,20	0,84
Evet	305	25,72			

*p < 0,05

Tablo 28’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre SBKÖ düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlar dersi için yapılan etkinliklerde gerekli malzemeleri aileleri tarafından temin edilen katılımcılar ile malzemeleri temin edilmeyen katılımcıların SBKÖ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{339}=0,20$; $p=0,84 > 0,05$). Öğrencinin ders etkinliği için gerekli malzemelerinin temin edilip edilmeme durumu ile sanata karşı ilgili ve istekli olmasının bağlantılı olmadığı dolayısıyla sanata karşı esas ilginin malzemelerin temin edilip edilmemesiyle açıklanamıyacağından söz edilebilir.

Tablo 29

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Ödevleri İçin Malzeme Temin Etme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Hayır	36	11,24	339	0,69	0,49
Evet	305	10,69			

*p < 0,05

Tablo 29’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre, Desen Uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlar dersi için yapılan etkinliklerde gerekli malzemeleri aileleri tarafından karşılanan katılımcılar ile gerekli malzemeleri temin edilmeyen katılımcıların Desen Uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{339}=0,69$; $p=0,49 > 0,05$). Elde ettiğimiz bu bulguya göre, öğrencilerin Desen Uygulama puanları üzerinde bir etki olmasa da RBA bulguları göz önünde bulundurulduğunda ailelerin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzemeleri temin etmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 30

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlar Dersi Etkinlikleri İçin Malzeme Temin Etme Durumlarının TYDT Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T-testi	Grup	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Esneklik	Hayır	36	13,08	339	-2,04	0,04*
	Evet	305	14,90			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Akıcılık	Hayır	36	143,60	5169,50	4503,50	0,08
	Evet	305	174,23	53141,50		
Orijinal	Hayır	36	136,31	4907,00	4241,00	0,02*
	Evet	305	175,10	53404,00		
Toplam Yaratıcılık	Hayır	36	138,75	4995,00	4329,00	0,03*
	Evet	305	174,81	53316,00		

*p < 0,05

Tablo 30'da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre TYDT Sözel A formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için gerekli malzemeleri aileleri tarafından temin edilen katılımcıların genel TYDT düzeyleri, gerekli malzemeleri aileleri tarafından karşılanmayan katılımcılardan daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır (U=4329,00; p= 0,03 < 0,05). Benzer şekilde ölçeğin *orijinallik* (U=4241,00; p= 0,02 < 0,05) ve *esneklik* ($t_{339}=-2,04$; p=0,04 < 0,05) alt boyutlarında da derste etkinlikler için malzemeleri aileleri tarafından temin edilen öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin, gerekli malzemeleri temin edilmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulardan hareketle, ölçeğin *akıcılık* alt boyutu (U=4503,50; p= 0,08 > 0,05) haricindeki diğer alt boyutları ve ölçeğin geneli için Görsel Sanatlar dersinde ailelerin gerekli malzemeleri temin etmesinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde farklılığa neden olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulguya göre, öğrencinin ders araç gereçlerinin temin edilmesi var olan yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için önemli olduğu söylenebilir.

4.5.5. Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 31’de, SBKÖ Tablo 32’de Desen Uygulama puanları Tablo 33’de TYDT düzeyleri Tablo 34’de verilmiştir ve yorumlanmıştır.

Tablo 31

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlarla İlgili Kursu Devam Etme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Depresif Duygulanım	Hayır	299	1,97	339	2,14	0,03*
	Evet	42	1,50			
Psikosomatik Belirtiler	Hayır	299	3,71	339	-,1,11	0,27
	Evet	42	4,17			
İnsanlara Güven Duyma	Hayır	298	2,96	337	1,99	0,04*
	Evet	41	2,65			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Benlik Saygısı	Hayır	299	174,16	52075,00	5333,00	0,11
	Evet	42	148,48	6236,00		
Kendilik Kav. Sür.	Hayır	299	170,68	51034,50	6184,50	0,87
	Evet	42	173,25	7276,50		
Eleştiriye Duyarlık	Hayır	299	174,95	52309,00	5099,50	0,04*
	Evet	42	142,90	6002,00		
Hayalperestlik	Hayır	299	168,32	50328,50	5478,50	0,17
	Evet	42	190,06	7982,50		
Tehdit Hissetme	Hayır	299	175,81	52390,50	4676,50	0,00*
	Evet	42	132,85	5579,50		
Tartışmalara Kat. Der.	Hayır	299	170,86	50745,00	5982,00	0,64
	Evet	42	163,93	6885,00		
Ana-Baba İlgisi	Hayır	299	171,15	51003,00	6064,00	0,73
	Evet	42	165,88	6967,00		
Babayla İlişki	Hayır	299	172,77	51658,50	5749,50	0,35
	Evet	42	158,39	6652,50		
Psişik İzolasyon	Hayır	299	173,72	51941,00	5467,00	0,15
	Evet	42	151,67	6370,00		

*p < 0,05

Tablo 31’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre RBA’nın alt boyutlarında aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. T-testi’nden elde edilen bulgulara göre, kursa devam etmeyen katılımcıların *depresif duygulanımı yaşama* düzeyleri ($\bar{X}_{Hayır} = 1,97$) kursa devam eden katılımcılardan ($\bar{X}_{Evet} = 1,50$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{339}=2,14$; $p=0,03 < 0,05$). Benzer şekilde insanlara *güven duyma* alt boyutunda, kursa devam etmeyen katılımcıların *insanlara güven duyma* alt

boyutundan aldıkları ortalama puanlar ($\bar{X}_{Hayır} = 2,96$) kursa devam eden katılımcılardan ($\bar{X}_{Evet} = 2,65$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{337}=1,99$; $p=0,04 < 0,05$). Ancak ölçeğin bu alt boyutundaki yüksek puan, katılımcıların insanlara güveninin az olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam eden katılımcıların *insanlara güven duyma* düzeylerinin, kursa devam etmeyen katılımcılara göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin *psikosomatik belirtileri yaşama* düzeyleri ise kursa devam durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{339}=-1,11$; $p=0,27 > 0,05$).

Mann Whitney U-testi sonucu elde edilen bulgular dikkate alındığında, katılımcıların *eleştiriye duyarlık* alt boyutunda aldıkları puanlar Görsel Sanatlar ile ilgili kursa devam etme durumuna göre farklılık göstermektedir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=5099,50$; $p= 0,04 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kursa devam etmeyen katılımcıların *eleştiriye duyarlık* düzeyleri kursa devam eden katılımcılardan daha yüksektir. Benzer şekilde kursa devam etmeyen katılımcıların *kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme* düzeyleri, kursa devam eden katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir ($U=4676,50$; $p= 0,00 < 0,05$). *Benlik Saygısı* ($U=5333,00$; $p= 0,11 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($U=6184,50$; $p= 0,87 > 0,05$), *hayalperestlik* ($U=5478,50$; $p= 0,17 > 0,05$), *tartışmalara katılma derecesi* ($U=5982,00$; $p= 0,64 > 0,05$), *ana-baba ilgisi* ($U=6064,00$; $p= 0,73 > 0,05$), *babayla ilişki* ($U=5749,00$; $p= 0,35 > 0,05$) ve *psikişik izolasyon* ($U=5467,00$; $p= 0,15 > 0,05$) alt boyutlarında ise katılımcıların aldıkları puanlar Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifade ile kursa devam etme durumu bu alt boyutlarda katılımcıların aldıkları puanlar arasında herhangi bir farklılığa neden olmamıştır.

Bu bulgulardan hareketle Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam eden öğrencilerin, daha az psikolojik problemler yaşayacakları ve sosyal hayatlarında daha sağlıklı ilişkiler kurabilecekleri söylenebilir.

Tablo 32

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlarla İlgili Kursa Devam Etme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Hayır	299	24,82	339	-5,65	0,00*
Evet	42	32,40			

* $p < 0,05$

Tablo 32’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre SBKÖ düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlar dersi kursuna devam eden öğrencilerin SBKÖ düzeyleri ($\bar{X}_{Evet} = 32,40$), kursa devam etmeyenlerden ($\bar{X}_{Hayır} = 24,82$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{339} = -5,65$; $p = 0,00 < 0,05$). Bu bulgudan hareketle öğrencilerin sanatla ilgili bir kariyer hedefleri varsa Görsel Sanatlar kurslarına devam etmelerinin bu hedef doğrultusunda olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Tablo 33

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlarla İlgili Kursu Devam Etme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarına Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Hayır	299	10,45	339	-3,44	0,00*
Evet	42	12,94			

*p < 0,05

Tablo 33’te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre Desen Uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam eden öğrencilerin desen puanları ($\bar{X}_{Evet} = 12,94$), kursa devam etmeyen öğrencilerden ($\bar{X}_{Hayır} = 10,45$) anlamlı şekilde daha yüksektir ($t_{339} = -3,44$; $p = 0,00 < 0,05$). Bu bulgulardan hareketle kursa devam etmenin, katılımcıların desen çizme becerilerine olumlu katkı sağlayabileceği dolayısıyla Görsel Sanatlar dersinde başarılarını arttırabilecekleri söylenebilir.

Tablo 34

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlarla İlgili Kursu Devam Etme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Akıcılık	Hayır	299	168,60	50412,50	5562,50	0,23
	Evet	42	188,06	7898,50		
Esneklik	Hayır	299	169,85	50784,50	5934,50	0,56
	Evet	42	179,20	7526,50		
Orjinal	Hayır	299	167,66	50129,00	5279,00	0,09
	Evet	42	194,81	8182,00		
Toplam Yaratıcılık	Hayır	299	168,79	50469,00	5619,00	0,27
	Evet	42	186,71	7842,00		

*p < 0,05

Tablo 34’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırma kapsamındaki katılımcıların Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumları TYDT geneli ($U=5619,00$; $p= 0,27 > 0,05$) ile *akıcılık* ($U=5562,50$; $p= 0,23 > 0,05$), *esneklik* ($U=5934,50$; $p= 0,56 > 0,05$) ve *orijinallik* ($U=5279,00$; $p= 0,09 > 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Diğer bir ifade ile kursa devam eden ya da devam etmeyen bireylerin TYDT düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencinin yaratıcılık düzeyinin kendi öz potansiyeline bağlı olduğu söylenebilir.

4.5.6. Ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmesini destekleme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 35’te, SBKÖ Tablo 36’da, Desen Uygulama puanları Tablo 37’de, TYDT düzeyleri Tablo 38’de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 35

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Ailelerinin Görsel Sanatlarla İlgilenmelerini Destekleme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{x}$	sd	t	P
Depresif Duygulanım	Hayır	89	2,06	338	1,13	0,26
	Evet	251	1,87			
Psikosomatik Belirtiler	Hayır	89	3,66	338	-0,46	0,65
	Evet	251	3,80			
İnsanlara Güven Duyma	Hayır	89	2,98	336	0,65	0,52
	Evet	249	2,90			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Benlik Saygısı	Hayır	89	174,92	15567,50	10776,50	0,62
	Evet	251	168,93	42402,50		
Kendilik Kav. Sür.	Hayır	89	159,90	14231,00	10226,00	0,21
	Evet	251	174,26	43739,00		
Eleştiriye Duyarlık	Hayır	89	160,97	14326,00	10321,00	0,27
	Evet	251	173,88	43644,00		
Hayalperestlik	Hayır	89	155,43	13833,00	9828,00	0,08
	Evet	251	175,84	44137,00		
Tehdit Hissetme	Hayır	89	165,13	14531,50	10615,50	0,57
	Evet	251	171,71	43098,50		
Tartışmalara Kat. Der.	Hayır	89	170,75	15026,00	10890,00	0,88
	Evet	251	169,06	42265,00		
Ana-Baba İlgisi	Hayır	89	202,76	18046,00	8209,00	0,00*
	Evet	251	158,34	39584,00		
Babayla İlişki	Hayır	89	170,14	15142,50	11137,50	0,97
	Evet	251	170,63	42827,50		
Psişik İzolasyon	Hayır	89	171,01	15219,50	11124,50	0,95
	Evet	251	170,32	42750,50		

* $p < 0,05$

Tablo 35’te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin aileleri Görsel Sanatlarla ilgilenmelerini destekleme durumlarına göre RBA’nın alt boyutlarında aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait fark analizi sonuçları verilmiştir. T-testi sonucu elde edilen bulgulara göre, ailelerin çocuklarını Görsel Sanatlarla ilgilenmeleri konusunda destekleme durumu, öğrencilerin *depresif duygulanımı yaşama* düzeyleri ($t_{338}=1,13$; $p=0,26 > 0,05$), *psikosomatik belirtileri yaşama* düzeylerinde ($t_{338}=-0,46$; $p=0,65 > 0,05$) ve *insanlara güven duyma* ($t_{336}=0,65$; $p=0,52 > 0,05$) düzeylerinde herhangi anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.

Mann Whitney U-testi sonucu elde edilen bulgular dikkate alındığında, katılımcıların *ana-baba ilgisi* alt boyutunda aldıkları puanlar ailelerin Görsel Sanatlarla ilgilenmelerini destekleme durumlarına göre farklılık göstermektedir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=8209,00$; $p= 0,00 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında Görsel Sanatlarla ilgilenmeleri konusunda aileleri tarafından desteklemeyen katılımcıların ölçeğin *ana-baba ilgisi* alt boyutundan aldıkları puanlar, Görsel Sanatlarla ilgilenmeleri konusunda aileleri tarafından desteklenen katılımcılardan daha yüksektir. Ancak ölçeğin bu boyutunda alınan yüksek puanın *ana-baba ilgisinin* azlığına işaret ettiği dikkate alındığında, ailesi tarafından desteklenen öğrencilerin *ana-baba ilgisinin* daha yüksek olduğu söylenebilir. RBA’nın diğer alt boyutları olan *benlik saygısı* ($U=10776,00$; $p= 0,62 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($U=10226,00$; $p= 0,21 > 0,05$), *eleştiriye duyarlılık* ($U=10321,00$; $p= 0,27 > 0,05$), *hayalperestlik* ($U=9828,00$; $p= 0,08 > 0,05$), *kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyleri* ($U=10615,50$; $p= 0,57 > 0,05$), *tartışmalara katılma derecesi* ($U=10890,00$; $p= 0,88 > 0,05$), *babayla ilişki* ($U=11137,50$; $p= 0,97 > 0,05$) ve *psşik izolasyon* ($U=11124,50$; $p= 0,95 > 0,05$) alt boyutlarında ise katılımcıların aldıkları puanlar Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgular ailelerin Görsel Sanatlarla ilgilenmeleri konusunda çocuklarını destekleme durumunun, araştırma kapsamındaki katılımcıların RBA düzeylerinde ana-baba ilgisinden başka herhangi bir farklılığa neden olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 36

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ailelerin Görsel Sanatlarla İlgilenmelerini Destekleme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Hayır	89	24,22	338	-2,02	0,04*
Evet	251	26,34			

*p < 0,05

Tablo 36’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin aileleri Görsel Sanatlarla ilgilenmelerini destekleme durumlarına göre SBKÖ düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, aileleri tarafından desteklenen öğrencilerin SBKÖ düzeyleri ($\bar{X}_{Evet} = 26,34$), aileleri tarafından desteklenmeyenlerden ($\bar{X}_{Hayır} = 24,22$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{338} = -2,02$; $p = 0,04 < 0,05$). Bu bulgudan hareketle ailenin yaklaşımının, öğrencinin Sanat Benlik Kavramının gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 37

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Aileleri Görsel Sanatlarla İlgilenmelerini Destekleme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Hayır	89	10,41	338	-0,85	0,39
Evet	251	10,88			

*p < 0,05

Tablo 37’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin aileleri Görsel Sanatlarla ilgilenmelerini destekleme durumlarına göre Desen Uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 32’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlarla ilgilenmeleri konusunda desteklenen katılımcıların Desen Uygulama puanları ($\bar{X}_{Evet} = 10,88$), aileleri tarafından desteklenemeyen katılımcılardan ($\bar{X}_{Hayır} = 10,41$) az miktarda yüksek olsa da elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{338} = -0,85$; $p = 0,39 > 0,05$).

Tablo 38

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Aileleri Görsel Sanatlarla İlgilenmelerini Destekleme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Esneklik	Hayır	89	13,06	338	-3,58	0,00*
	Evet	251	15,25			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	p
Akıcılık	Hayır	89	134,81	11998,50	7993,50	0,00*
	Evet	251	183,15	45971,50		
Orjinal	Hayır	89	138,35	12313,50	8308,50	0,00*
	Evet	251	181,90	45656,50		
Toplam Yaratıcılık	Hayır	89	134,37	11958,50	7953,50	0,00*
	Evet	251	183,31	46011,50		

*p < 0,05

Tablo 38’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin aileleri Görsel Sanatlarla ilgilenmelerini destekleme durumlarına göre TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, aileleri tarafından Görsel Sanatlarla ilgilenmeleri konusunda desteklenen katılımcıların, TYDT geneli ($U=7953,50$; $p= 0,00 < 0,05$) ile *esneklik* ($t_{338}=-3,58$; $p=0,00 < 0,05$), *akıcılık* ($U=7993,50$; $p= 0,00 < 0,05$) ve *orijinallik* ($U=8308,50$; $p= 0,00 < 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlar aileleri tarafından desteklenmeyen katılımcılardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Elde edilen bu bulgular Görsel Sanatlarla ilgilenmeleri konusunda aile desteğinin, öğrencilerin Yaratıcılık düzeylerine olumlu katkı sağladığına işaret etmektedir.

4.5.7. Boş zamanlarında zihinsel rahatlatma için resim çizme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 39’da, SBKÖ Tablo 40’da, Desen Uygulama puanları Tablo 41’de, TYDT düzeyleri Tablo 42’de ait verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 39

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Boş Vakitlerinde Zihinsel Rahatlama İçin Resim Çizme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ve Kruskal-Wallis H Sonuçlarını Gösterir Dağılım

ANOVA	Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
Depresif Duygulanım	Bazen	127	1,87	2	0,17	0,85	---
	Hayır	155	1,96				
	Evet	59	1,88				
Psikosomatik Belirtiler	Bazen	127	3,56	2	0,81	0,44	---
	Hayır	155	3,58				
	Evet	59	4,02				
İnsanlara Güven Duyma	Bazen	125	2,88	2	0,28	0,76	
	Hayır	155	2,96				
	Evet	59	2,95				
Kruskal-Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Benlik Saygısı	Bazen	127	170,79	2	0,14	0,93	---
	Hayır	155	169,57				
	Evet	59	175,22				
Kendilik Kav. Sür.	Bazen	127	160,66	2	2,61	0,27	---
	Hayır	155	175,57				
	Evet	59	181,26				
Eleştiriye Duyarlık	Bazen	127	180,58	2	4,91	0,09	---
	Hayır	155	172,05				
	Evet	59	147,62				
Hayalperestlik	Bazen	127	171,79	2	16,39	0,00*	Evet>Hayır Evet>Bazen
	Hayır	155	154,06				
	Evet	59	213,80				
Tehdit Hissetme	Bazen	127	174,21	2	6,53	0,03*	Hayır>Evet
	Hayır	155	178,25				
	Evet	59	142,28				
Tartışmalara Kat. Der.	Bazen	127	168,75	2	9,93	0,01*	Evet> Hayır
	Hayır	155	158,90				
	Evet	59	202,22				
Ana-Baba İlgisi	Bazen	127	173,87	2	0,51	0,77	---
	Hayır	155	170,44				
	Evet	59	163,28				
Babayla İlişki	Bazen	127	173,27	2	1,02	0,60	---
	Hayır	155	165,91				
	Evet	59	179,49				
Psişik İzolasyon	Bazen	127	177,44	2	3,73	0,16	---
	Hayır	155	160,68				
	Evet	59	184,25				

*p < 0,05

Tablo 39’da araştırma kapsamında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre RBA düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular dikkate alındığında, katılımcıların *depresif duygulanım* ($F_{(2-338)} = 0,17$; $p = 0,85 > 0,05$), *psikosomatik belirti* düzeyleri ($F_{(2-338)} = 0,81$; $p = 0,44 > 0,05$) ve *insanlara güven*

duyma ($F_{(2-336)}=0,28$; $p=0,76 > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kruskall-Wallis H testi sonuçları dikkate alındığında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin *hayalperestlik* düzeyleri boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumuna göre farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=16,39$; $p= 0,00 < 0,05$). Elde edilen bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikiye ayrılarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, zihinsel rahatlama için boş vakitlerinde genellikle resim çizen öğrencilerin *hayalperestlik* düzeyleri, boş vakitlerinde bazen resim çizen ve hiç çizmeyen öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$). Benzer şekilde, boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumu öğrencilerin *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* düzeylerinde de anlamlı farklılığa neden olmaktadır ($\chi^2=6,53$; $p= 0,03 < 0,05$). Elde edilen bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikiye ayrılarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, zihinsel rahatlama için boş vakitlerinde hiç resim çizmeyen öğrencilerin *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* düzeyleri, boş vakitlerinde resim çizen öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$). Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan *tartışmalara katılabilme derecesi* alt boyutunda da, boş vakitlerinde resim çizme durumu katılımcıların tartışmalara katılabilme derecelerinde anlamlı farklılığa neden olmuştur ($\chi^2=9,93$; $p= 0,01 < 0,05$). Yapılan gruplar arası karşılaştırmalarda, boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizen katılımcıların, resim çizmeyen katılımcılara göre tartışmalara katılma derecelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin diğer alt boyutları olan *benlik saygısı* ($\chi^2=0,14$; $p= 0,93 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($\chi^2=2,61$; $p= 0,27 > 0,05$), *eleştiriye duyarlılık* ($\chi^2=4,91$; $p= 0,09 > 0,05$), *ana-baba ilgisi* ($\chi^2=0,51$; $p= 0,77 > 0,05$) *babayla ilişki* ($\chi^2=1,02$; $p= 0,60 > 0,05$) ve *psikik izolasyon* ($\chi^2=3,73$; $p= 0,16 > 0,05$) düzeyleri ise katılımcıların boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgudan hareketle, boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizen katılımcıların sosyal hayatlarında daha özgüvenli ve psikolojik anlamda daha sağlıklı bireyler olabileceği söylenebilir.

Tablo 40

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Boş Vakitlerinde Zihinsel Rahatlama İçin Resim Çizme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
Bazen	127	27,09	2	40,17	0,00*	Bazen>Hayır
Hayır	155	22,16				Evet>Bazen
Evet	59	32,32				Evet>Hayır

*p < 0,05

Tablo 40’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre SBKÖ düzeylerine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların SBKÖ düzeyleri boş vakitlerinde resim çizme durumlarına göre farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2-338)}=40,17$; $p=0,00 < 0,05$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan post-hoc (Bonferroni) testi sonucunda, boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için genellikle ve bazen resim çizen katılımcıların SBKÖ düzeyleri hiç resim çizmeyen katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Elde edilen bu bulgular, boş vakitlerinde zihinsel rahatlama amacıyla resim çizmenin öğrencilerin SBKÖ düzeylerine olumlu katkı sağladığına işaret etmektedir.

Tablo 41

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Boş Vakitlerinde Zihinsel Rahatlama İçin Resim Çizme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Bazen	127	182,85	2	40,11	0,00*	Evet>Hayır
Hayır	155	138,64				Evet>Bazen
Evet	59	230,50				Bazen>Hayır

*p < 0,05

Tablo 41’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre Desen Uygulama puanlarına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Desen Uygulama puanları farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=40,11$; $p= 0,00 < 0,05$). Elde edilen farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla gruplar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre, boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için genellikle ve bazen resim çizen katılımcıların Desen Uygulama puanları hiç resim çizmeyen katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$).

Tablo 42

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Boş Vakitlerinde Zihinsel Rahatlama İçin Resim Çizme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Sonuçlarını Gösterir Dağılım

	Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Akıcılık	Bazen	127	175,25	2	9,06	0,01*	Evet>Hayır
	Hayır	155	156,24				
	Evet	59	200,63				
Esneklik	Bazen	127	171,82	2	8,52	0,01*	Evet>Hayır
	Hayır	155	158,41				
	Evet	59	202,31				
Orjinal	Bazen	127	172,62	2	7,12	0,02*	Evet>Hayır
	Hayır	155	159,03				
	Evet	59	198,95				
Toplam Yaratıcılık	Bazen	127	173,36	2	9,35	0,00*	Evet>Hayır
	Hayır	155	156,97				
	Evet	59	202,77				

*p < 0,05

Tablo 42’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizme durumuna göre, TYDT’nin geneli ($\chi^2=9,35$; $p= 0,00 < 0,05$) ile *akıcılık* ($\chi^2=9,06$ $p= 0,01 < 0,05$), *esneklik* ($\chi^2=8,52$; $p= 0,01 < 0,05$) ve *orijinallik* ($\chi^2=7,12$; $p= 0,02 < 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla gruplar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında boş vakitlerinde rahatlamak için genellikle resim çizen katılımcıların TYDT düzeyleri, boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için hiç resim çizmeyen katılımcıların yaratıcılık düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Elde edilen bu bulgular boş vakitlerinde zihinsel rahatlama için resim çizmenin, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine olumlu katkı sağladığına işaret etmektedir.

4.5.8. Günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 43’te, SBKÖ Tablo 44’de, Desen Uygulama puanları Tablo 45’te, TYDT düzeyleri Tablo 46’da verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 43

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Günlük Eşyalarını Seçerken Renk Uyumuna Dikkat Etme Durumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

	Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Benlik Saygısı	Bazen	83	164,19	2	0,71	0,70	---
	Hayır	33	179,98				
	Evet	225	172,20				
Kendilik Kav. Sür.	Bazen	83	180,87	2	2,26	0,32	---
	Hayır	33	152,21				
	Evet	225	170,11				
Eleştiriye Duyarlık	Bazen	83	152,75	2	13,77	0,00*	Evet>Hayır Bazen>Hayır
	Hayır	33	128,91				
	Evet	225	183,90				
Depresif Duygulanım	Bazen	83	161,12	2	1,65	0,44	---
	Hayır	33	185,12				
	Evet	225	172,57				
İnsanlara Güven Duyma	Bazen	82	155,98	2	2,65	0,27	---
	Hayır	33	177,02				
	Evet	224	174,10				
Hayalperestlik	Bazen	83	159,45	2	4,76	0,09	---
	Hayır	33	146,71				
	Evet	225	178,82				
Psikosomatik Belirtiler	Bazen	83	169,33	2	1,52	0,47	---
	Hayır	33	152,12				
	Evet	225	174,38				
Tehdit Hissetme	Bazen	83	151,11	2	4,65	0,09	---
	Hayır	33	177,00				
	Evet	225	176,73				
Tartışmalara Kat. Der.	Bazen	83	150,54	2	10,25	0,01*	Evet>Hayır Bazen>Hayır
	Hayır	33	143,09				
	Evet	225	181,05				
Ana-Baba İlgisi	Bazen	83	170,90	2	1,82	0,40	---
	Hayır	33	190,98				
	Evet	225	167,33				
Babayla İlişki	Bazen	83	172,71	2	0,41	0,82	---
	Hayır	33	161,15				
	Evet	225	171,81				
Psişik İzolasyon	Bazen	83	163,78	2	0,69	0,71	---
	Hayır	33	170,88				
	Evet	225	173,68				

*p < 0,05

Tablo 43'te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre RBA düzeylerine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre RBA'nın alt boyutu olan *eleştiriye duyarlık* düzeyleri günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=13,77$; p= 0,00

< 0,05). Elde edilen bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikişerli olarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna genellikle dikkat eden ve bazen dikkat eden katılımcıların eleştiriye duyarlık düzeyleri günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna hiç dikkat etmeyen katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$). Benzer şekilde, katılımcıların günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumları *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* düzeylerinde de anlamlı farklılığa neden olmaktadır ($\chi^2=10,25$; $p= 0,01 < 0,05$). Elde edilen bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikişerli olarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu bulgulara göre, günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna genellikle ve bazen dikkat eden katılımcıların *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* düzeyleri günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna hiç dikkat etmeyen katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutları olan *Benlik Saygısı* ($\chi^2=0,71$; $p= 0,70 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($\chi^2=2,26$; $p= 0,32 > 0,05$), *depresif duygulanım* ($\chi^2=1,65$; $p= 0,44 > 0,05$), *insanlara güven duyma* ($\chi^2=2,65$; $p= 0,27 > 0,05$), *hayalperestlik* ($\chi^2=4,76$; $p= 0,09 > 0,05$), *psikosomatik belirtiler* ($\chi^2=1,52$; $p= 0,47 > 0,05$), *kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme* ($\chi^2=4,65$; $p= 0,09 > 0,05$), *ana-baba ilgisi* ($\chi^2=1,82$; $p= 0,40 > 0,05$), *babayla ilişki* ($\chi^2=0,41$; $p= 0,82 > 0,05$) ve *psikişik izolasyon* ($\chi^2=0,69$; $p= 0,71 > 0,05$) düzeyleri ise katılımcıların günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 44

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Günlük Eşyalarını Seçerken Renk Uyumuna Dikkat Etme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Bazen	83	171,69	2	11,42	0,00*	Evet>Hayır Bazen>Hayır
Hayır	33	116,67				
Evet	225	178,71				

* $p < 0,05$

Tablo 44'te araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumuna göre SBKÖ düzeylerine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların SBKÖ düzeyleri günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumuna göre farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=11,42$; $p= 0,00 < 0,05$). Bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikişerli olarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna genellikle ve bazen dikkat eden

katılımcıların SBKÖ düzeyleri günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna hiç dikkat etmeyen katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$). Bu bulgulara göre Sanatsal Benlik düzeyleri yüksek olan katılımcıların günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna önem verdiği söylenebilir.

Tablo 45

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Günlük Eşyalarını Seçerken Renk Uyumuna Dikkat Etme Durumlarının Göre Desen Uygulama Puanlarına Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
Bazen	83	11,00	2	3,37	0,03	Evet>Hayır
Hayır	33	8,85				
Evet	225	10,94				

* $p < 0,05$

Tablo 45'te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre Desen Uygulama puanlarına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların Desen Uygulama puanları renk uyumuna dikkat etme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(2-338)}=3,37$; $p=0,03 < 0,05$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan post-hoc (Bonferroni) testi sonucunda, günlük eşyalarını seçerken zihinsel rahatlama için genellikle renk uyumuna dikkat eden katılımcıların desen puanları renk uyumuna hiç dikkat etmeyen katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu elde edilmiştir ($p < 0,05$). Elde edilen bu bulgular, renk uyumuna dikkat etmenin katılımcıların çizdikleri desenlere olumlu bir katkı sağladığına işaret etmektedir.

Tablo 46

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Günlük Eşyalarını Seçerken Renk Uyumuna Dikkat Etme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ve Kruskal-Wallis H Sonuçlarını Gösterir Dağılım

ANOVA	Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
Esneklik	Bazen	83	14,24	2	2,77	0,06	---
	Hayır	33	13,09				
	Evet	225	15,11				
Kruskal-Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Akıcılık	Bazen	83	162,07	2	6,80	0,03*	Evet>Hayır
	Hayır	33	134,98				
	Evet	225	179,58				
Orjinal	Bazen	83	164,38	2	7,56	0,02*	Evet>Hayır
	Hayır	33	130,70				
	Evet	225	179,35				
Toplam Yaratıcılık	Bazen	83	161,67	2	7,36	0,02*	Evet>Hayır
	Hayır	33	133,55				
	Evet	225	179,94				

* $p < 0,05$

Tablo 46’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumuna göre TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle renk uyumuna dikkat etme durumuna göre, ölçeğin *esneklik* alt boyutu haricinde ($F_{(2-338)}=2,77$; $p=0,06 > 0,05$), TYDT’nin geneli ($\chi^2=7,36$; $p= 0,02 < 0,05$) ile *akıcılık* ($\chi^2=6,80$ $p= 0,03 < 0,05$) ve *orijinallik* ($\chi^2=7,56$; $p= 0,02 < 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla gruplar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin geneli ile *akıcılık* ve *esneklik* alt boyutlarında günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna genellikle dikkat eden katılımcıların yaratıcılık düzeyleri, renk uyumuna dikkat etmeyen katılımcıların yaratıcılık düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Elde edilen bu bulgular günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etmenin, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine olumlu katkı sağladığına işaret etmektedir.

4.5.9. Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 47’de, SBKÖ Tablo 48’de, Desen Uygulama puanları Tablo 49’da, TYDT düzeyleri Tablo 50’de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 47

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Hayatın Her Alanında Olduğunu Düşünme Durumlarının Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Ve Kruskal-Wallis H Sonuçlarını Gösterir Dağılım

ANOVA	Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
Depresif Duygulanım	Bazen	118	1,82	2	2,87	0,06	---
	Hayır	54	2,31				
	Evet	169	1,85				
Psikosomatik Belirtiler	Bazen	118	3,79	2	3,21	0,04*	Hayır>Evet
	Hayır	54	4,50				
	Evet	169	3,52				
İnsanlara Güven Duyma	Bazen	117	2,86	2	3,68	0,02	Hayır>Evet Hayır>Bazen
	Hayır	54	3,24				
	Evet	168	2,88				
Kruskal-Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Benlik Saygısı	Bazen	118	161,39	2	1,78	0,41	---
	Hayır	54	173,78				
	Evet	169	176,82				

Tablo 47

(devam) *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Hayatın Her Alanında Olduğunu Düşünme Durumlarının Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Ve Kruskal-Wallis H Sonuçlarını Gösterir Dağılım*

ANOVA	Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
Kendilik Kav. Sür.	Bazen	118	168,69	2	0,90	0,64	---
	Hayır	54	182,13				
	Evet	169	169,05				
Eleştiriye Duyarlık	Bazen	118	178,11	2	1,75	0,42	---
	Hayır	54	157,61				
	Evet	169	170,31				
Hayalperestlik	Bazen	118	166,69	2	6,06	0,051	---
	Hayır	54	146,00				
	Evet	169	181,99				
Tehdit Hissetme	Bazen	118	176,32	2	0,82	0,66	---
	Hayır	54	163,26				
	Evet	169	168,71				
Tartışmalara Kat. Der.	Bazen	118	150,64	2	12,48	0,00*	Evet>Bazen
	Hayır	54	158,91				
	Evet	169	187,10				
Ana-Baba İlgisi	Bazen	118	169,61	2	3,21	0,20	---
	Hayır	54	190,87				
	Evet	169	164,58				
Babayla İlişki	Bazen	118	173,30	2	1,65	0,44	---
	Hayır	54	183,56				
	Evet	169	165,38				
Psşik İzolasyon	Bazen	118	153,59	2	6,35	0,051	---
	Hayır	54	180,10				
	Evet	169	180,25				

*p < 0,05

Tablo 47’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre RBA düzeylerine ait bulgular verilmiştir. ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular dikkate alındığında, RBA alt boyutundan olan *depresif duygulanım* düzeyleri ($F(2-338)= 2,87$; $p= 0,06 > 0,05$) ve *psikosomatik belirti* düzeyleri ($F(2-338)=3,21$; $p=0,04 < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan post-hoc (Bonferroni) testi sonucuna göre, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünmeyen katılımcıların *depresif duygulanım* ve *psikosomatik belirti* düzeyleri, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünen katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$). Benzer şekilde *insanlara güven duyma* alt boyutunda, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ortalama puanları sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumuna göre değişmektedir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(2-336)=3,68$; $p=0,02 < 0,05$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan post-hoc (Bonferroni) testi sonucunda, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünmeyen katılımcıların *insanlara güven duyma* alt

boyutundan aldıkları ortalama puanlar sanatın hayatın her alanında olduğunu bazen düşünen ve her zaman düşünen katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Ancak ölçeğin bu alt boyutunda yüksek puan insanlara güvenin az olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünen katılımcıların *insanlara güven duyma* düzeylerinin, sanatın hayatın her alanında olmadığını düşünen katılımcılara göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Kruskall-Wallis H testi sonuçları dikkate alındığında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin *tartışmalara katılma dereceleri*, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumuna göre farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=12,48$; $p= 0,00 < 0,05$). Elde edilen bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikiye ayrılarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünen katılımcıların tartışmalara katılma dereceleri, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünmeyen katılımcılara göre daha yüksektir ($p < 0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutları olan *benlik saygısı* ($\chi^2=1,78$; $p= 0,41 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($\chi^2=0,90$; $p= 0,64 > 0,05$), *eleştiriye duyarlılık* ($\chi^2=1,75$; $p= 0,42 > 0,05$), *hayalperestlik* ($\chi^2=6,06$; $p= 0,051 > 0,05$), *kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme* ($\chi^2=0,82$; $p= 0,66 > 0,05$), *ana-baba ilgisi* ($\chi^2=3,21$; $p= 0,20 > 0,05$), *babayla ilişki* ($\chi^2=1,65$; $p= 0,44 > 0,05$) ve *psşik izolasyon* ($\chi^2=6,35$; $p= 0,051 > 0,05$) düzeyleri ise katılımcıların sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 48

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Hayatın Her Alanında Olduğunu Düşünme Durumlarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Bazen	118	156,62	2	45,24	0,00*	Evet>Bazen
Hayır	54	103,53				Evet>Hayır
Evet	169	202,60				Bazen>Hayır

* $p < 0,05$

Tablo 48’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre SBKÖ düzeylerine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin SBKÖ düzeyleri farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=45,24$; $p= 0,00 < 0,05$). Elde edilen bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikiye ayrılarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sanatın hayatın her alanında olduğunu genellikle ve bazen düşünen katılımcıların SBKÖ düzeyleri, sanatın

hayatın her alanında değildir diye düşünen katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$).

Tablo 49

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Hayatın Her Alanında Olduğunu Düşünme Durumlarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Bazen	118	162,58	2	20,57	0,00*	Evet>Hayır Evet>Bazen
Hayır	54	124,27				
Evet	169	191,81				

* $p < 0,05$

Tablo 49’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre Desen Uygulama puanlarına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Desen Uygulama puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($\chi^2=20,57$; $p= 0,00 < 0,05$). Elde edilen bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikiye ayrılarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünen öğrencilerin Desen Uygulama puanlarının, sanatın hayatın her alanında olduğunu bazen düşünen ve sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünmeyen katılımcılara göre anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$).

Tablo 50.

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanatın Hayatın Her Alanında Olduğunu Düşünme Durumlarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

ANOVA	Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
Esneklik	Bazen	118	13,92	2	3,93	0,02	Evet>Bazen Evet>Hayır
	Hayır	54	14,00				
	Evet	169	15,47				
Kruskal-Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Akıcılık	Bazen	118	158,01	2	5,49	0,06	---
	Hayır	54	159,97				
	Evet	169	183,59				
Orjinal	Bazen	118	151,69	2	11,54	0,00*	Evet>Bazen
	Hayır	54	156,34				
	Evet	169	189,16				
Toplam Yaratıcılık	Bazen	118	155,43	2	7,67	0,02*	Evet>Bazen
	Hayır	54	158,46				
	Evet	169	185,88				

* $p < 0,05$

Tablo 50’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların TYDT’nin *esneklik* alt boyutunda aldıkları puanlar, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(2-338)}=3,93$; $p=0,02 < 0,05$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan post-hoc (Bonferroni) testi sonucunda, sanatın hayatın her alanında olduğunu genellikle düşünen katılımcıların *esneklik düzeyleri*, sanatın hayatın her alanında olduğunu bazen düşünen ve düşünmeyen katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$). Benzer şekilde ölçeğin geneli ($\chi^2=7,67$; $p= 0,02 < 0,05$) ve *orijinallik* ($\chi^2=11,54$; $p= 0,00 < 0,05$) alt boyutlarında da sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre anlamlı farklılık vardır. Elde edilen farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla gruplar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre, sanatın hayatın her alanın olduğunu düşünen katılımcıların hem ölçeğin geneli hem de *orijinallik* alt boyutunda aldıkları puanlar, sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünmeyen katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). TYDT’nin *akıcılık* alt boyutunda ise sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=5,49$; $p= 0,06 > 0,05$).

4.5.10. Annelerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 51’de, SBKÖ Tablo 52’de, Desen Uygulama puanları Tablo 53’te, TYDT düzeyleri Tablo 54’ne ait bulgular tablolar halinde verilmiştir ve yorumlanmıştır.

Tablo 51

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Annelerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Kendilik Kav. Sür.	İlgisiz	130	3,65	338	-1,19	0,23
	İlgili	210	3,79			
Depresif Duygulanım	İlgisiz	130	1,95	338	0,45	0,65
	İlgili	210	1,89			
Psikosomatik Belirtiler	İlgisiz	130	3,89	338	0,72	0,47
	İlgili	210	3,69			
İnsanlara Güven Duyma	İlgisiz	128	3,03	336	1,63	0,10
	İlgili	210	2,86			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Benlik Saygısı	İlgisiz	130	174,83	22728,50	13086,50	0,52
	İlgili	210	167,82	35241,50		
Eleştiriye Duyarlık	İlgisiz	130	169,92	22089,00	13574,00	0,93
	İlgili	210	170,86	35881,00		
Hayalperestlik	İlgisiz	130	171,67	22317,00	13498,00	0,86
	İlgili	210	169,78	35653,00		
Tehdit Hissetme	İlgisiz	130	171,73	22153,00	13322,00	0,79
	İlgili	210	168,94	35477,00		
Tartışmalara Kat. Der.	İlgisiz	130	165,64	21202,50	12946,50	0,54
	İlgili	210	171,85	36088,50		
Ana-Baba İlgisi	İlgisiz	130	178,69	23050,50	12424,50	0,18
	İlgili	210	164,66	34579,50		
Babayla İlişki	İlgisiz	130	176,84	22989,50	12825,50	0,32
	İlgili	210	166,57	34980,50		
Psişik İzolasyon	İlgisiz	130	175,40	22801,50	13013,50	0,44
	İlgili	210	167,47	35168,50		

*p < 0,05

Tablo 51’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri annelerinin sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin RBA’nın alt boyutlarında aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. T-testi sonucu elde edilen bulgulara göre, dokuzuncu sınıf öğrencileri RBA’nın *kendilik kavramının sürekliliği* ($t_{338}=-1,19$; $p=0,23 > 0,05$) *depresif duygulanımı yaşama* ($t_{338}=0,45$; $p=0,65 > 0,05$), *psikosomatik belirtileri yaşama* ($t_{338}=-0,72$; $p=0,47 > 0,05$) ve *insanlara güven duyma* ($t_{336}=1,63$; $p=0,10 > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar annelerinin sanata karşı tutumlarına göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Benzer şekilde Mann Whitney U-testi sonucu elde edilen bulgular dikkate alındığında, *benlik saygısı* ($U=13086,50$; $p= 0,52 > 0,05$), *eleştiriye duyarlık* ($U=13574,00$; $p= 0,93 > 0,05$), *hayalperestlik* ($U=13498,00$; $p= 0,86 > 0,05$), *kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme* düzeyleri ($U=13322,00$; $p= 0,79 > 0,05$), *tartışmalara katılma derecesi* ($U=12946,50$; $p=$

0,54 > 0,05), *ana-baba ilgisi* (U=12424,50; p= 0,18 > 0,05), *babayla ilişki* (U=12825,50; p= 0,32 > 0,05) ve *psişik izolasyon* (U=13013,50; p= 0,44 > 0,05) alt boyutlarında ise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlar annelerinin sanata karşı tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgular annelerin sanata karşı tutumlarının, katılımcıların RBA düzeylerinde herhangi anlamlı bir farklılığa neden olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 52

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Annelerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
İlgisiz	130	22,75	338	-5,29	0,00*
İlgili	210	27,60			

*p < 0,05

Tablo 52’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri annelerinin sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin SBKÖ düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anneleri sanata karşı ilgili olan katılımcıların SBKÖ düzeyleri ($\bar{X}_{ilgili} = 27,60$), anneleri sanata karşı ilgisiz olan katılımcılardan ($\bar{X}_{ilgisiz} = 22,75$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{338} = -5,29$; $p = 0,00 < 0,05$).

Tablo 53

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Annelerinin Sanata Karşı Tutumlarının Göre Öğrencilerin Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
İlgisiz	130	10,41	338	-1,08	0,28
İlgili	210	10,95			

*p < 0,05

Tablo 53’te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri annelerinin sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin Desen Uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anneleri sanata karşı ilgili olan katılımcıların Desen Uygulama puanları ($\bar{X}_{ilgili} = 10,95$) ile anneleri sanata karşı ilgisiz olan katılımcıların Desen Uygulama puanları ($\bar{X}_{ilgisiz} = 10,41$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{338} = -1,08$; $p = 0,28 > 0,05$).

Tablo 54

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Annelerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Akıcılık	İlgisiz	130	157,22	20438,50	11923,50	0,04*
	İlgili	210	178,72	37531,50		
Esneklik	İlgisiz	130	155,67	20237,50	11722,50	0,03*
	İlgili	210	179,68	37732,50		
Orjinal	İlgisiz	130	163,03	21194,00	12679,00	0,27
	İlgili	210	175,12	36776,00		
Toplam Yaratıcılık	İlgisiz	130	157,46	20469,50	11954,50	0,06
	İlgili	210	178,57	37500,50		

*p < 0,05

Tablo 54’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri annelerinin sanata karşı tutumlarına göre TYDT sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dokuzuncu sınıf öğrencileri *akıcılık* (U=11923,50; p= 0,04 < 0,05) ve *esneklik* (U=11722,50; p= 0,03 < 0,05) alt boyutlarında aldıkları puanlar annelerinin sanata yönelik tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde, hem *akıcılık* hem de *esneklik* alt boyutları için anneleri sanata karşı ilgili olan katılımcıların puanları, anneleri sanata karşı ilgisiz olan katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. TYDT’nin geneli (U=11954,50; p= 0,06 > 0,05) ve *orijinallik* (U=12679,00; p= 0,27 > 0,05) alt boyutlarında ise katılımcıların aldıkları puanlar annelerin sanata yönelik tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4.5.11. Babalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular RBA Tablo 55’te, SBKÖ Tablo 56’da, Desen Uygulama puanları Tablo 57’de, TYDT düzeyleri Tablo 58’de’ tablolar halinde verilmiştir ve yorumlanmıştır.

Tablo 55

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Babalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Depresif Duygulanım	İlgisiz	161	2,03	336	1,48	0,14
	İlgili	177	1,81			
Psikosomatik Belirtiler	İlgisiz	161	3,72	336	0,40	0,69
	İlgili	177	3,83			
İnsanlara Güven Duyma	İlgisiz	160	3,09	334	3,26	0,00*
	İlgili	176	2,77			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Benlik Saygısı	İlgisiz	161	180,36	29037,50	12500,50	0,04*
	İlgili	177	159,62	28253,50		
Kendilik Kav. Sür.	İlgisiz	161	170,40	27434,50	14103,50	0,86
	İlgili	177	168,68	29856,50		
Eleştiriye Duyarlık	İlgisiz	161	172,74	27811,50	13726,50	0,54
	İlgili	177	166,55	29479,50		
Hayalperestlik	İlgisiz	161	162,37	26142,00	13101,00	0,19
	İlgili	177	175,98	31149,00		
Tehdit Hissetme	İlgisiz	161	179,20	28671,50	12528,50	0,06
	İlgili	177	159,78	28281,50		
Tartışmalara Kat. Der.	İlgisiz	161	154,22	24521,50	11801,50	0,00*
	İlgili	177	181,32	32094,50		
Ana-Baba İlgisi	İlgisiz	161	178,86	28617,00	12583,50	0,06
	İlgili	177	160,09	28336,00		
Babayla İlişki	İlgisiz	161	165,92	26712,50	13671,50	0,49
	İlgili	177	172,76	30578,50		
Psişik İzolasyon	İlgisiz	161	169,51	27290,50	14247,50	0,99
	İlgili	177	169,49	30000,50		

*p < 0,05

Tablo 55'te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri babalarının sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin RBA'nın alt boyutlarında aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. T-testi sonucu elde edilen bulgulara göre, katılımcıların RBA'nın *depresif duygulanımı yaşama* ($t_{336}=1,48$; $p=0,14 > 0,05$) ve *psikosomatik belirtiler* ($t_{336}=0,40$; $p=0,69 > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar babalarının sanata karşı tutumlarına göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak *insanlara güven duyma* alt boyutunda babaları sanata karşı ilgisiz olan dokuzuncu sınıf öğrencileri ortalama puanları ($\bar{X}_{ilgisiz}= 3,09$), ilgili olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}_{ilgili}= 2,77$) puanlarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir ($t_{334}=3,26$; $p=0,00 < 0,05$). Ancak ölçeğin bu alt boyutunda yüksek puan insanlara güvenin az olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, babaları sanata karşı ilgili olan katılımcıların, babaları sanata karşı ilgisiz olan katılımcılara göre *insanlara güven duyma*

düzeylerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin *psikosomatik belirtileri yaşama* düzeyleri ise harçlık alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{339}=1,45$; $p=0,15 > 0,05$).

Mann Whitney U-testi sonucu elde edilen bulgular dikkate alındığında, katılımcıların *benlik saygısı* alt boyutunda aldıkları puanlar babalarının sanata yönelik tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($U=12500,50$; $p= 0,04 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında babaları sanata karşı ilgisiz olan katılımcıların *benlik saygısı* alt boyutundaki puanları, babası sanata yönelik ilgili olanlardan daha yüksektir. Ölçeğin bu boyutunda yüksek puan düşük Benlik Saygısına işaret ettiğinden dolayı, babası sanata yönelik ilgili olan katılımcıların Benlik Saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde dokuzuncu sınıf öğrencilerinin *tartışmalara katılma dereceleri* de babalarının sanata yönelik tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=11801,50$; $p= 0,00 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında babaları sanata karşı ilgili olan katılımcıların *tartışmalara katılma dereceleri*, babaları sanata karşı ilgisiz olan katılımcılardan daha yüksektir. RBA'nın diğer alt boyutları olan, *kendilik kavramının sürekliliği* ($U=14103,50$; $p= 0,86 > 0,05$), *eleştiriye duyarlılık* ($U=13726,50$; $p= 0,54 > 0,05$), *hayalperestlik* ($U=13101,00$; $p= 0,19 > 0,05$), *kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme* düzeyleri ($U=12528,50$; $p= 0,06 > 0,05$), *ana-baba ilgisi* ($U=12583,50$; $p= 0,06 > 0,05$), *babayla ilişki* ($U=13671,50$; $p= 0,49 > 0,05$) ve *psişik izolasyon* ($U=14247,50$; $p= 0,99 > 0,05$) alt boyutlarında ise katılımcıların aldıkları puanlar babalarının sanata karşı tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 56

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Babalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
İlgisiz	161	23,68	336	-4,24	0,00*
İlgili	177	27,51			

* $p < 0,05$

Tablo 56'da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri babalarının sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin SBKÖ düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, babaları sanata karşı ilgili olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin SBKÖ düzeyleri ($\bar{X}_{İlgili} = 27,51$), babaları sanata karşı ilgisiz olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}_{İlgisiz} = 23,68$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{336}=-4,24$; $p=0,00 < 0,05$).

Tablo 57

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Babalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin Desen Uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
İlgisiz	161	10,38	336	-1,38	0,17
İlgili	177	11,05			

*p < 0,05

Tablo 57’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri babalarının sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin Desen Uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, babaları sanata karşı ilgili olan katılımcıların Desen Uygulama puanları ($\bar{X}_{ilgili} = 11,05$) ile babaları sanata karşı ilgisiz olan katılımcıların Desen Uygulama puanları ($\bar{X}_{ilgisiz} = 10,38$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{338} = -1,38$; $p = 0,17 > 0,05$).

Tablo 58

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Babalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Esneklik	İlgisiz	161	13,95	336	-2,61	0,01*
	İlgili	177	15,36			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Akıcılık	İlgisiz	161	158,24	25476,00	12435,00	0,04*
	İlgili	177	179,75	31815,00		
Orjinal	İlgisiz	161	159,93	25749,00	12708,00	0,08
	İlgili	177	178,20	31542,00		
Toplam Yaratıcılık	İlgisiz	161	157,18	25306,00	12265,00	0,03*
	İlgili	177	180,71	31985,00		

*p < 0,05

Tablo 58’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri babalarının sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dokuzuncu sınıf öğrencileri ölçeğin geneli ($U = 12265,00$; $p = 0,03 < 0,05$), *esneklik* ($t_{336} = -2,61$; $p = 0,01 < 0,05$) ve *akıcılık* ($U = 12435,00$; $p = 0,04 < 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlar babalarının sanata yönelik tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalama ve sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçeğin geneli, *akıcılık* ve *esneklik* alt boyutları için babaları sanata karşı ilgili olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin puanları, babaları sanata karşı ilgisiz olan öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. TYDT’nin *orijinallik* ($U = 12708,00$; $p = 0,08 > 0,05$) alt boyutlarında ise öğrencilerin aldıkları puanlar

babalarının sanata yönelik tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4.5.12. Kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular sırasıyla RBA Tablo 59’da, SBKÖ Tablo 60’ta, Desen Uygulama puanları Tablo 61’de, TYDT düzeyleri Tablo 62’de tablolar halinde verilmiştir ve yorumlanmıştır.

Tablo 59

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Kardeşlerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Benlik Saygısı	İlgisiz	126	1,06	321	-1,91	0,07
	İlgili	197	1,22			
Depresif Duygulanım	İlgisiz	126	1,98	321	0,52	0,60
	İlgili	197	1,90			
Psikosomatik Belirtiler	İlgisiz	126	3,71	321	-0,44	0,66
	İlgili	197	3,83			
İnsanlara Güven Duyma	İlgisiz	124	2,98	319	0,63	0,53
	İlgili	197	2,91			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kendilik Kav. Sür.	İlgisiz	126	162,30	20449,50	12373,50	0,96
	İlgili	197	161,81	31876,50		
Eleştiriye Duyarlık	İlgisiz	126	165,64	20871,00	11952,00	0,56
	İlgili	197	159,67	31455,00		
Hayalperestlik	İlgisiz	126	155,84	19636,00	11635,00	0,33
	İlgili	197	165,94	32690,00		
Tehdit Hissetme	İlgisiz	126	173,69	21711,50	10788,50	0,06
	İlgili	197	153,76	30291,50		
Tartışmalara Kat. Der.	İlgisiz	126	143,68	17959,50	10084,50	0,00*
	İlgili	197	172,05	33721,50		
Ana-Baba İlgisi	İlgisiz	126	165,38	20838,00	11859,00	0,53
	İlgili	197	159,01	31165,00		
Babayla İlişki	İlgisiz	126	174,68	22010,00	10813,00	0,04*
	İlgili	197	153,89	30316,00		
Psşik İzolasyon	İlgisiz	126	159,77	20131,00	12130,00	0,72
	İlgili	197	163,43	32195,00		

*p < 0,05

Tablo 59’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin RBA’nın alt boyutlarında aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. T-testi sonucu elde edilen bulgulara göre,

dokuzuncu sınıf öğrencileri RBA'nın *benlik saygısı* ($t_{321}=-1,91$; $p=0,07 > 0,05$), *depresif duygulanımı yaşama* ($t_{321}=0,52$; $p=0,60 > 0,05$), *psikosomatik belirtileri* ($t_{321}=-0,44$; $p=0,66 > 0,05$) ve *insanlara güven duyma* ($t_{319}=0,63$; $p=0,53 > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Mann Whitney U-testi sonucu elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin *tartışmalara katılma derecesi* alt boyutunda aldıkları puanlar kardeşlerinin sanata yönelik tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($U=10084,50$; $p= 0,00 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kardeşleri sanata karşı ilgili olan katılımcıların tartışmalara katılma dereceleri, kardeşleri sanata yönelik ilgisiz olanlardan daha yüksektir. Benzer şekilde öğrencilerin *babayla ilişki* alt boyutunda kardeşlerinin sanata yönelik tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=10813,00$; $p= 0,04 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kardeşleri sanata karşı ilgisiz olan öğrencilerin *baba ile ilişkileri*, kardeşleri sanata karşı ilgili olan öğrencilerden daha yüksektir. RBA'nın *eleştiriye duyarlık* ($U=11952,00$; $p= 0,56 > 0,05$), *hayalperestlik* ($U=11635,00$; $p= 0,33 > 0,05$), *kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme* düzeyleri ($U=10788,50$; $p= 0,06 > 0,05$), *ana-baba ilgisi* ($U=11859,00$; $p= 0,53 > 0,05$) ve *psşik izolasyon* ($U=12130,00$; $p= 0,72 > 0,05$) alt boyutlarında ise öğrencilerin aldıkları puanlar kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 60

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Kardeşlerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
İlgisiz	126	23,75	321	-3,71	0,00*
İlgili	197	27,28			

* $p < 0,05$

Tablo 60'ta araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin SBKÖ düzeylerine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kardeşleri sanata karşı ilgili olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin SBKÖ düzeyleri ($\bar{X}_{ilgili} = 27,28$), kardeşleri sanata karşı ilgisiz olan öğrencilerden ($\bar{X}_{ilgisiz} = 23,75$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{321}=-3,71$; $p=0,00 < 0,05$).

Tablo 61

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Kardeşlerinin Sanata Karşı Tutumlarının Göre Öğrencilerin Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
İlgisiz	126	10,45	321	-0,99	0,32
İlgili	197	10,95			

Tablo 61’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin Desen Uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kardeşleri sanata karşı ilgili olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Desen Uygulama puanları ($\bar{X}_{\text{ilgili}} = 10,95$) ile kardeşleri sanata karşı ilgisiz olanların Desen Uygulama puanları ($\bar{X}_{\text{ilgisiz}} = 10,45$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{321} = -0,99$; $p = 0,32 > 0,05$).

Tablo 62

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Kardeşlerinin Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	P
Akıcılık	İlgisiz	126	147,84	18627,50	10626,50	0,03*
	İlgili	197	171,06	33698,50		
Esneklik	İlgisiz	126	143,90	18131,00	10130,00	0,00*
	İlgili	197	173,58	34195,00		
Orijinal	İlgisiz	126	145,55	18339,00	10338,00	0,01*
	İlgili	197	172,52	33987,00		
Toplam Yaratıcılık	İlgisiz	126	145,14	18287,50	10286,50	0,01*
	İlgili	197	172,78	34038,50		

* $p < 0,05$

Tablo 62’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin TYDT Sözel A Formu düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin TYDT’nin geneli ($U = 10286,50$; $p = 0,01 < 0,05$), *akıcılık* ($U = 10626,50$; $p = 0,03 < 0,05$), *esneklik* ($U = 10130,00$; $p = 0,00 < 0,05$) ve *orijinallik* ($U = 10338,00$; $p = 0,01 < 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlar kardeşlerinin sanata yönelik tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda (akıcılık, esneklik, orijinallik) kardeşleri sanata karşı ilgili olan katılımcıların puanları, kardeşleri sanata karşı ilgisiz olan öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu

görülmektedir. Elde edilen bu bulgular sanata karşı ilgili olan kardeşlere sahip olmanın, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine olumlu katkı yaptığına işaret etmektedir.

4.5.13. Akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt boyuta ait bulgular sırasıyla RBA Tablo 63'te, SBKÖ Tablo 64'de, Desen Uygulama puanları Tablo 65'te, TYDT düzeyleri Tablo 66'da tablolar halinde verilmiştir ve yorumlanmıştır.

Tablo 63

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Akrabalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Ve Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

T Testi	Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Kendilik Kav. Sür.	İlgisiz	187	3,84	337	2,10	0,03*
	İlgili	152	3,60			
Depresif Duygulanım	İlgisiz	187	2,02	337	0,99	0,09
	İlgili	152	1,78			
Psikosomatik Belirtiler	İlgisiz	187	3,82	337	0,47	0,61
	İlgili	152	3,69			
İnsanlara Güven Duyma	İlgisiz	186	3,08	335	3,21	0,01*
	İlgili	151	2,76			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Benlik Saygısı	İlgisiz	187	177,29	33154,00	12848,00	0,13
	İlgili	152	161,03	24476,00		
Eleştiriye Duyarlık	İlgisiz	187	174,59	32648,50	13353,50	0,32
	İlgili	152	164,35	24981,50		
Hayalperestlik	İlgisiz	187	167,97	31411,00	13833,00	0,67
	İlgili	152	172,49	26219,00		
Tehdit Hissetme	İlgisiz	187	178,78	33253,00	12410,00	0,04*
	İlgili	152	158,14	24038,00		
Tartışmalara Kat. Der.	İlgisiz	187	167,23	31104,00	13713,00	0,68
	İlgili	152	171,19	25849,00		
Ana-Baba İlgisi	İlgisiz	187	174,69	32666,50	13148,50	0,26
	İlgili	152	163,08	24624,50		
Babayla İlişki	İlgisiz	187	169,98	31786,50	14208,50	0,99
	İlgili	152	170,02	25843,50		
Psişik İzolasyon	İlgisiz	187	174,06	32548,50	13453,50	0,37
	İlgili	152	165,01	25081,50		

*p < 0,05

Tablo 63'te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin RBA'nın alt boyutlarında aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait fark analizi sonuçları verilmiştir. T-testi sonucu elde edilen bulgulara

göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin RBA'nın *kendilik kavramının sürekliliği* alt boyutundan aldıkları puanlar akrabalarının sanata yönelik tutumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{337}=2,10$; $p=0,03 < 0,05$). Buna göre akrabaları sanata karşı ilgisiz olan katılımcıların *kendilik kavramının sürekliliği* alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}_{ilgisiz}= 3,84$), akrabaları sanata yönelik ilgili olan katılımcılardan ($\bar{X}_{ilgili}= 3,60$) daha yüksektir. Benzer şekilde *insanlara güven duyma* alt boyutunda da akrabaları sanata karşı ilgisiz olan öğrencilerin aldıkları puanlar ($\bar{X}_{ilgisiz}= 3,08$), akrabaları sanata yönelik ilgili olan öğrencilerden ($\bar{X}_{ilgili}= 2,76$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{337}=3,21$; $p=0,01 < 0,05$). Ölçeğin bu alt boyutunda yüksek puan insanlara güvenin az olduğunu gösterdiğinden dolayı, akrabaları sanata karşı ilgili olan öğrencilerin, akrabaları sanata karşı ilgisiz olan öğrencilere göre *insanlara güven düzeylerinin* daha yüksektir. Katılımcıların *depresif duygulanımı yaşama* ($t_{337}=0,99$; $p=0,09 > 0,05$) ve *psikosomatik belirtileri yaşama* ($t_{337}=0,47$; $p=0,61 > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar ise akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Mann Whitney U-testi sonucu elde edilen bulgular dikkate alındığında, *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* alt boyutunda aldıkları puanlar akrabalarının sanata yönelik tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($U=12410,00$; $p= 0,04 < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında akrabaları sanata karşı ilgisiz olan öğrenciler *kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme* düzeyleri, akrabaları sanata yönelik ilgili olan öğrencilerden daha yüksektir. RBA'nın *benlik saygısı* ($U=12848,00$; $p= 0,13 > 0,05$), *eleştiriye duyarlılık* ($U=13353,50$; $p= 0,32 > 0,05$), *hayalperestlik* ($U=13833,00$; $p= 0,67 > 0,05$), *tartışmalara katılma derecesi* ($U=13713,00$; $p= 0,68 > 0,05$), *ana-baba ilgisi* ($U=13148,50$; $p= 0,26 > 0,05$), *psşik izolasyon* ($U=13453,00$; $p= 0,37 > 0,05$) alt boyutlarında ise öğrencilerin aldıkları puanlar akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 64

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Akrabalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
İlgisiz	187	24,31	337	-3,45	0,00*
İlgili	152	27,47			

* $p < 0,05$

Tablo 64’te araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin SBKÖ düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, akrabaları sanata karşı ilgili olan katılımcıların SBKÖ düzeyleri ($\bar{X}_{ilgili} = 27,47$), akrabaları sanata karşı ilgisiz olan katılımcılardan ($\bar{X}_{ilgisiz} = 24,31$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{337} = -3,45$; $p = 0,00 < 0,05$).

Tablo 65

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Akrabalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	P
İlgisiz	187	10,05	337	-3,23	0,00*
İlgili	152	11,61			

*p < 0,05

Tablo 65’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin Desen Uygulama puanlarına karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, akrabaları sanata karşı ilgili olan katılımcıların Desen Uygulama puanları ($\bar{X}_{ilgili} = 11,61$), akrabaları sanata karşı ilgisiz olan katılımcılardan ($\bar{X}_{ilgisiz} = 10,05$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{337} = -3,23$; $p = 0,00 < 0,05$).

Tablo 66

Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Akrabalarının Sanata Karşı Tutumlarına Göre Öğrencilerin TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Akıcılık	İlgisiz	187	164,90	30835,50	13257,50	0,28
	İlgili	152	176,28	26794,50		
Esneklik	İlgisiz	187	168,80	31566,50	13988,50	0,80
	İlgili	152	171,47	26063,50		
Orjinal	İlgisiz	187	167,18	31262,00	13684,00	0,55
	İlgili	152	173,47	26368,00		
Toplam Yaratıcılık	İlgisiz	187	166,59	31151,50	13573,50	0,48
	İlgili	152	174,20	26478,50		

Tablo 66’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencileri akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre öğrencilerin TYDT Sözel A Formu geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerin akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre TYDT’nin geneli ($U = 13573,50$; $p = 0,48 > 0,05$) ile *akıcılık* ($U = 13257,50$; $p = 0,28 > 0,05$), *esneklik* ($U = 13988,50$; $p = 0,80 > 0,05$) ve *orijinallik* ($U = 13684,00$; $p = 0,55 > 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık yoktur.

4.6. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ait bulgular ve yorumlar

Bu alt amaca ait bulgular sırasıyla RBA Tablo 67’de, SBKÖ Tablo 68’de, Desen Uygulama puanları Tablo 69’da ve TYDT Tablo 70’te’ne tablolar halinde verilmiştir ve yorumlanmıştır. 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında araştırmaya katılan öğrencilerin yerleştikleri okullara göre puan aralıkları EK 9 da verilmiştir.

Tablo 67

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre RBA Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

ANOVA	Grup	N		df	F	p	Fark
Depresif Duygulanım	1.sıra	110	1,91	2	0,11	0,89	---
	2.sıra	100	1,87				
	3.sıra	131	1,95				
Psikosomatik Belirtiler	1.sıra	110	3,55	2	1,16	0,31	---
	2.sıra	100	4,07				
	3.sıra	131	3,72				
İnsanlara Güven Duyma	1.sıra	110	2,69	2	6,25	0,00	3>1
	2.sıra	99	2,96				
	3.sıra	130	3,11				
Kruskal-Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Benlik Saygısı	1.sıra	110	171,82	2	0,01	0,99	---
	2.sıra	100	170,46				
	3.sıra	131	170,73				
Kendilik Kav. Sür.	1.sıra	110	179,62	2	4,65	0,09	---
	2.sıra	100	179,71				
	3.sıra	131	157,11				
Eleştiriye Duyarlık	1.sıra	110	147,23	2	10,30	0,01*	1> 2 1>3
	2.sıra	100	180,28				
	3.sıra	131	183,88				
Hayalperestlik	1.sıra	110	180,80	2	2,26	0,32	---
	2.sıra	100	171,90				
	3.sıra	131	162,09				
Tehdit Hissetme	1.sıra	110	159,49	2	2,79	0,25	---
	2.sıra	100	170,45				
	3.sıra	131	179,86				
Tartışmalara Kat. Der.	1.sıra	110	184,65	2	4,91	0,09	---
	2.sıra	100	167,90				
	3.sıra	131	159,14				
Ana-Baba İlgisi	1.sıra	110	156,71	2	3,55	0,17	---
	2.sıra	100	178,73				
	3.sıra	131	175,83				
Babayla İlişki	1.sıra	110	166,29	2	1,06	0,59	---
	2.sıra	100	178,94				
	3.sıra	131	168,90				
Psişik İzolasyon	1.sıra	110	181,00	2	2,16	0,34	---
	2.sıra	100	162,58				
	3.sıra	131	169,03				

*p < 0,05; Kriter, 1: (492,75-500), 2: (484,50-492,50), 3: (470,72-484,58)

Tablo 67’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre RBA düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular dikkate alındığında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin RBA’nın alt boyutlarından aldıkları puanlarda *depresif duygulanım* düzeyleri ($F(2-338)= 0,11$; $p= 0,89 > 0,05$) ve *psikosomatik belirti gösterme* düzeyleri ($F(2-338)= 1,16$; $p= 0,31 > 0,05$) yerleştikleri puan aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İnsanlara *güven duyma* alt boyutunda ise öğrencilerinin ortalama puanları yerleştikleri lise türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(2-336)=6,25$; $p=0,00 < 0,05$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan post-hoc (Bonferroni) testi sonucunda, 3. sırada yerleştirme puan aralığındaki katılımcıların *insanlara güven duyma* alt boyutunda aldıkları puanlar, yerleştirme puan aralığına göre 1. sırada olan öğrencilerden daha yüksektir ($p < 0,05$). Ancak ölçeğin bu alt boyutunda yüksek puan insanlara güvenin az olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle, başarı düzeyi yüksek olan katılımcıların *insanlara güven duyma* düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kruskall-Wallis H testi sonuçları dikkate alındığında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin *eleştiriye duyarlılık düzeyleri*, yerleştikleri lise türlerine göre farklılaşmaktadır. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=10,30$; $p= 0,01 < 0,05$). Elde edilen bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için gruplar ikişerli olarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, başarı düzeyi açısından 1.sıra puan aralığında olan katılımcıların *eleştiriye duyarlılık* düzeyleri, 2. ve 3. Sıra puan aralığında olan katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$). Diğer bir ifade ile yerleştirme puan aralığına göre başarı düzeyi daha yüksek olan katılımcıların *eleştiriye duyarlılık* düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. RBA’nın diğer alt boyutları olan *benlik saygısı* ($\chi^2=0,01$; $p= 0,99 > 0,05$), *kendilik kavramının sürekliliği* ($\chi^2=4,65$; $p= 0,99 > 0,05$), *hayalperestlik* ($\chi^2=2,26$; $p= 0,32 > 0,05$), *kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme* ($\chi^2=2,79$; $p= 0,25 > 0,05$), *tartışmalara katılma dereceleri* ($\chi^2=4,91$; $p= 0,09 > 0,05$), *ana-baba ilgisi* ($\chi^2=3,55$; $p= 0,17 > 0,05$), *babayla ilişki* ($\chi^2=1,06$; $p= 0,59 > 0,05$) ve *psşik izolasyon* ($\chi^2=2,16$; $p= 0,34 > 0,05$) düzeyleri ise dokuzuncu sınıf öğrencilerin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 68

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre SBKÖ Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
1.sıra	110	25,60	2	0,33	0,72	---
2.sıra	100	25,33				
3.sıra	131	26,21				

Kriter, 1: (492,75-500), 2: (484,50-492,50), 3: (470,72-484,58)

Tablo 68’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre SBKÖ düzeylerine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların SBKÖ düzeyleri okuduklara yerleştikleri puan aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(2-338) = 0,33$; $p = 0,72 > 0,05$).

Tablo 69

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre Desen Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarını Gösterir Dağılım

Grup	N	$\bar{X}$	df	F	p	Fark
1.sıra	110	11,27	2	1,60	0,20	---
2.sıra	100	10,17				
3.sıra	131	10,77				

Kriter, 1: (492,75-500), 2: (484,50-492,50), 3: (470,72-484,58)

Tablo 69’da araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre Desen Uygulama puanlarına karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların Desen Uygulama puanları öğrencilerin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(2-338) = 1,60$; $p = 0,20 > 0,05$).

Tablo 70

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre TYDT Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Ve Kruskal-Wallis H Sonuçlarını Gösterir Dağılım

	Grup	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-kare	p	Fark
Esneklik	1.sıra	110	177,56	2	23,44	0,00*	2>1 2>3
	2.sıra	100	203,19				
	3.sıra	131	140,92				
Akıcılık	1.sıra	110	175,13	2	23,40	0,00*	2>1 2>3
	2.sıra	100	204,69				
	3.sıra	131	141,82				
Orjinal	1.sıra	110	169,15	2	17,53	0,00*	2>1 2>3
	2.sıra	100	202,80				
	3.sıra	131	148,28				
Toplam Yaratıcılık	1.sıra	110	175,24	2	25,44	0,00*	2>1 2>3
	2.sıra	100	206,19				
	3.sıra	131	140,58				

*p < 0,05; Kriter, 1: (492,75-500), 2: (484,50-492,50), 3: (470,72-484,58)

Tablo 70’de araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre TYDT Sözel A Formu düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dokuzuncu sınıf öğrencileri TYDT’nin geneli ($\chi^2=25,44$; $p= 0,00 < 0,05$), *esneklik* ($\chi^2=23,44$; $p= 0,00 < 0,05$), *akıcılık* ($\chi^2=23,44$; $p= 0,00 < 0,05$) ve *orijinallik* ($\chi^2=17,53$; $p= 0,00 < 0,05$) alt boyutlarında aldıkları puanlar akademik başarı düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla gruplar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların yerleştirme puan aralıklarına göre 2. sırada yerleştirme puan aralığına sahip olan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlarda, yerleştirme puan aralığına göre 1. sırada ve 3. sırada olan öğrencilerinden anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara ait sonuçlar tartışılmış ve uygulayıcılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Benlik Saygısı Düzeyleri ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamli Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu alt amacında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin RBA düzeyleri ile desen uygulama puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre RBA'nın alt boyutu olan *hayalperestlik* düzeyi ile öğrencilerin desen puanları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle hayalgücü yüksek olan öğrencilerin desen puanları da yüksektir yani desen çizme uğraşısında başarılıdırlar. Cam, Khorshid & Özsoy (2000)'un araştırma sonucuna göre; sanatsal uğraşısı olan öğrencilerin %13'ünde, olmayanların %8'inde hayalperestliği yüksek oranda bulmaları, bu araştırmanın değişkenlerinden biri olan RBA'nın bütün alt buyutlarından sadece hayalperestlik düzeyi ile desen uygulama puanları arasında ki doğru orantılı ilişkinin benzer oluşu dikkat çekicidir.

Cam, Khorshid & Özsoy (2000)'un yaptığı araştırma sonucu; bireyin ister sanatsal bir uğraşısı olsun isterse olmasın hayalgücü vardır şeklinde de yorumlanabilir. Hayalgücü düzeyi yüksek olan bireyler, sanatsal uğraşılarda başarılı olan bireylerdir denilebilir.

5.2. Sanat Benlik Kavramları ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamli Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin SBKÖ ile Görsel Sanatlar dersi desen uygulama puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre SBKÖ ile öğrencilerin desen uygulama puanları arasında doğru orantılı ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle SBKÖ düzeyi artıkça desen uygulama puanları artmaktadır. Sanata karşı doğal bir

yeteneğe sahip olduğunu düşünen, gelecekte sanat alanında kariyer yapmak isteyen bireylerin, sanatsal uğraşılarda da başarılı olmasının doğal bir durum olduğunu, başarının da ilgiden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

“İnsanoğlunun en büyük motivasyon kaynağı, hiç kuşku yok ki, sevgidir. Sevmediği bir işi yapmak insana zor gelir, sıkıntı verir. Her birey, ilgi çekici bulduğu ve merak duyduğu etkinlikleri çok daha etkili gerçekleştirir, merak ettiği, sevdiği ve ilgi duyduğu konuları çok daha çabuk öğrenir” (Yılmaz, 2010, s.199).

5.3. Yaratıcılık Düzeyleri İle Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin TYDT ile Görsel Sanatlar dersi desen uygulama puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre TYDT düzeyleri ile öğrencilerin desen uygulama puanları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle yaratıcılık düzeyi yüksek olan bireylerin desen uygulama puanları da yüksektir. Yaratıcılığın alt boyutlarını oluşturan esneklik, akıcılık ve orijinalliği yüksek olan bireyin sanatsal uğraşılarda başarılı olması beklenen bir durumdur fakat bu durum beraberinde de akla şu soruyu getirmektedir. Yaratıcılığı yüksek olmayan bireyler sanatsal uğraşılarda başarısız mı olur? Elbette başarısız olmaya bilirler örneğin; özel kurs yerlerinde yetenek sınavlarına hazırlanan öğrenciler, desen ve imgesel ezberleme yöntemi ile yetenek sınavlarında başarılı olmalarıdır. Bu noktaya dikkat çekerek; özel yetenek sınavlarında öğrencinin yaratıcılığının ölçülmesi gerekliliği düşünülebilir. “Yaratıcılık, hangi alanda olursa olsun önce sorunu hissetme, tanımlama, çözüme yönelik düşünceler üretme, deneme ve yanılgılarla çözüm yolları arama ve özgün sonucu ortaya koymaktır” (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s.16).

5.4. Desen Çizme Becerisi Üzerinde Benlik Saygısı, Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık Faktörlerinden Hangisinin Ne Düzeyde Etkiye Sahip Olduğunun Belirlenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt amacında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin desen çizme becerisi üzerinde RBA, SBKÖ ve TYDT faktörlerinden hangisinin ne düzeyde etkiye sahip olduğunun belirlenmesi için karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırma kapsamındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin desen puanları üzerinde iki farklı regresyon modeli elde edilmiştir. Birinci modelde; dokuzuncu sınıf öğrencilerinin SBKÖ

düzeyleri, desen puanları üzerinde değişimin %16'sını tek başına açıklamıştır. İkinci modelde; SBKÖ düzeyleri ve TYDT düzeyleri anlamlı tanımlayıcı olarak modele dahil edilmiş her iki değişkenin, desen puanları üzerinde değişimin %18'ini beraber açıkladıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle desen puanları üzerindeki değişimin büyük oranda açıklayıcısı SBKÖ düzeyidir. TYDT her ne kadar yaratıcılığı ölçsede, başarının üzerinde SBKÖ, yani sanata olan yönelim ya da sanata karşı ilginin kendisi kadar etkili değildir. Bu duruma göre; eğer eğitimde öğrencinin akademik başarısı hedefleniyorsa ki MEB'in yapmış olduğu bütün merkezi sınavlar akademik başarı üzerine temellendiği, amacın bu olduğu üzerine örnek olabilir. Öyle ise; akademik başarıyı arttırmada yapılması gereken önemli bir husus; öğrencinin hangi alana ilgili ya da eğilimli olduğu temel eğitimden başlanarak belirlenmeli, ders programları ilgi, yetenek ve yaratıcılık üzerine yapılandırılmalıdır denilebilir.

Araştırma kapsamında modele dâhil edilen öğrencilerin RBA düzeylerinin, desen çizme becerisi üzerinde açıklayıcı olmadığı görülmektedir. Zencirci (2008)'nin yapmış olduğu araştırma sonucunda 'öz yeterlilik kavramının yaratıcılık üzerinde etkili olmadığı sonucu, bu alt amacın RBA sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu sonuca göre; öğrencinin psikolojik durumu elbette önemli ama yaratıcılık ve ilgi gibi başarı üzerinde etkili bir durum olmadığından bahsedilebilir.

5.5. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Benlik Saygıları, Sanat Benlik Kavramları ve Yaratıcılıkları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışmalar

5.5.1. Cinsiyetlerine göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacının birinci alt boyutunda öğrencilerin RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri ile dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre cinsiyet ile RBA'nın alt boyutlarından biri olan *hayalperestlik boyutu*, SBKÖ'ye göre Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri arasında farklılıklar görülmüştür. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha hayalperest, yaratıcı ve sanata karşı daha ilgili olduklarından bahsedilebilir.

Eriç'e göre karşıt cinslerin üzerinde yapılan araştırmalarda, kadınların erkeklere oranla daha fazla yaratıcı güce sahip olduğu belirtilmektedir. (Erinç'ten aktaran Bender, 2006: 88). Erinç'in bulmuş olduğu sonuç; araştırmanın bu alt boyutunda görülen kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yaratıcı oldukları sonucunun, normal bir bulgu olabileceğine kanıt gösterilebilir. Fakat tam tersi durumlar da görülebilmektedir. Yine aynı çalışmada Bender, (2006)'da, Davaslıgın (1994) kültürel etmenler sebebiyle cinsiyetlere göre yaratıcılığın farklı sonuçlar verebildiğini, özellikle de erkeklerin baskın olduğu kültürlerde bu sonuçların erkekler lehine olduğundan bahsetmektedir. Bu bahis karşıt durumlarında görülebileceğine bir kanıt olarak gösterilebilir. Fakat araştırmanın kız öğrencilerin SBKÖ düzeylerinin ve RBA'nın hayalperstlik alt düzeyinin de erkek öğrencilerden yüksek çıkması bulgusu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sadece yaratıcılıkta değil, hayalperstlikte ve sanatsal ilgide de erkeklerden üstün olduklarının bir göstergesi olabilir.

Kadınlar iyi eş, iyi ev kadını ve iyi anne gibi geleneksel rol beklentileriyle toplumsallaştırılmaktadır. Geleneksel cinsiyet rolleri aile, akranlar, okul ve kitle iletişimi yoluyla öğrenilir. Hemen hemen her kültürde kız ve erkek çocuklara erken yaşlardan itibaren farklı davranılmaktadır. Sosyalleşme süreci boyunca kız çocukların uysal, yumuşak ve özverili; erkek çocukların ise yarışmacı, atak ve girişken olma davranışları pekiştirilmektedir (Bektaş, 2013, s.28).

5.5.2. Harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın ikinci alt boyutunda öğrencilerin RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri harçlıklarını yeterli bulma durumları ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrencilerin harçlıklarını yetersiz bulma durumları ile RBA'nın alt boyutlarından olan *depresif duygulanım, insanlara güven duyma, ana-baba ilgisi* ve Desen Uygulama puanları arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle harçlığını yetersiz bulan öğrencilerin olumsuz ruhsal durumlar sergileyebilecekleri ve bu durumun desen uygulama başarılarına etki etmediği söylenebilir. Bu durum her ne kadar Görsel Sanatlar dersi için geçerli bir sonuçsa da öğrencinin diğer derslerinde de aynı sonuç görülebileceği tahmin edilebilir. Araştırmanın bu alt boyutu sonucuna göre öğrencilerin harçlıklarını yetersiz bulma durumu ile TYDT ve SBKÖ düzeyleri arasında herhangi bir farklılık olmadığının bir göstergesi olabilir. "Bilindiği gibi, resim, heykel ya da özgünbaskı çalışmalarında kullanılan malzemeler zor bulunur ve bedeli de yüksektir. Bu nedenle, ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin sanatsal ürün verme sürecini etkilediği gibi öz-yeterlik algısının gelişimini de olumsuz etkiler" (Zencirci, 2008, s.266).

5.5.3 Ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın üçüncü alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine yardım etme durumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre Görsel Sanatlar ödevlerinde ailelerinden yardım alma durumu ile RBA'nın alt boyutlarından olan *insanlara güven duyma, ana-baba ilgisi*, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle ailesinden ödevleri için yardım alan öğrencilerin olumlu yönde aile bireyleri ile ilişkilerinin güçlenebileceğinden söz edilebileceği gibi olumsuz olarakta öğrencinin okulda ki ders performansını düşürebileceğinde bahsedilebilir. Ayrıca araştırmanın bu alt boyut sunucuna göre yaratıcı öğrencilerin ailelerinden destek almadan ders ödevlerini kendi başlarına yapan öğrenciler oldukları ve de bu öğrencilerin sanata karşı ilgilerinin yüksek olduğuda görülebilir.

5.5.4. Ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın dördüncü alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine malzeme temin etme durumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrenci ailelerinin Görsel Sanatlar ödevlerine malzeme alamama durumları ile RBA'nın alt boyutlarından *depresif duygulanım, ana- baba ilgisi*, TYDT düzeyleri arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle ders için gerekli malzemesi olmayan öğrencilerin olumsuz ruhsal durumlar sergileyebilecekleri ve ana-babayla olan ilişkilerinin zayıf olduğu görülebilir. Bu bulgu her nekadarsa Görsel Sanatlar dersi için geçerli bir sonuçsa da öğrencinin diğer derslerinde de aynı sonuç görülebileceği tahmin edilebilir. Fakat ders için gerekli malzemesi olmayan öğrencilerin sanata karşı ilgilerinin düşmediği ve bu öğrencilerin desen uygulama puanlarının yüksek olduğu bulgusu; ders başarısı için malzemesi temin edilen öğrencilerden daha gayretli olduklarının bir göstergesi olduğu gibi sanata olan ilginin de malzeme temini ile bağlantılı olmadığı söylenebilir.

5.5.5. Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın beşinci alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrencilerin Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumları ile RBA alt boyutlarından *depresif duygulanım, insanlara güven duyma, eleştiriye duyarlılık, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetmede*, SBKÖ ve Desen Uygulama puanları arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle sanat eğitimi veren kurslara devam eden öğrencilerin, devam etmeyen öğrencilere göre daha olumlu bir ruh hali içerisinde oldukları ve desen çizme işinde de başarılı olduklarından bahsedilebilir. Fakat kursa devam eden öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde devam etmeyenlere göre farkın olmaması dikkat çekicidir. Bu bulgu, günümüzde sanat eğitimi veren özel kursların, öğrencilerin yaratıcılığını geliştireceği yönünde bir beklentinin doğru olmadığı, yaratıcılığı geliştirmek için uzmanlar tarafından hazırlanmış yöntemler ya da uygulamalarla derslerin işlenmesinin daha doğru olduğu söylenebilir.

...Sanatsal yaratıcılığın öğrenmeyle gelişmeyeceği görüşü de yaratıcılığı engelleyen etmenler arasında sayılabilir. Bu yaklaşımda iki yönlü engel yer alır: Birincisi, her çocuk yaratıcıdır. Dışarıdan etki ile bunun geliştirilmesine gerek yoktur. İkincisi, yaratıcılık doğuştandır. Kimi çocuk yaratıcı olarak programlanmıştır. Dışarıdan herhangi bir çaba bu programı bozamaz (Kırıçoğlu, 2005, s.179).

5.5.6. Ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmesini destekleme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın altıncı al boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmesini destekleme durumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrencilerin ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmelerini desteklemeleri ile RBA'nın alt boyutu olan ana-baba ilgisi, SBKÖ, TYDT arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle ilgileri desteklenen öğrencilerin anan-baba ilişkisi yüksektir. Bu öğrencilerin

aileleri tarafından destek görmeleri sanata ilgi düzeylerini ve yaratıcılıklarını arttırdığından bahsedilebilir. Dam (2008) araştırma sonucu, bu araştırma bulgusuna destek olmaktadır. Dam'a göre; ailenin çocuğun okul başarısını etkilediğini ailevi sorunları olan öğrencilerin okul başarılarının, ailevi bir sorunu olmayan ve ailesinden destek gören öğrencilerin okul başarılarından daha düşük olduğundan bahsetmektedir.

5.5.7. Boş zamanlarında zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın yedinci alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin zihinsel rahatlama için resim çizme durumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrencilerin zihinsel rahatlama için resim yapma durumları ile RBA'nın alt boyutlarından olan *hayalperestlik*, *kişiler arası tehdit hissetme durumları* ve *tartışmalara katılabilme dereceleri*, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle zihinsel rahatlama için boş vakitlerinde resim çizen öğrencilerin olumlu bir ruh hali içerisinde olduklarının ve bu çocukların sanatsal ilgi, yaratıcılık ve desen uygulamasında başarı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Fakat eğitim sisteminin getirdiği 'sürekli temel derslerin çalışılması gerekliliği' ailelerin çocuklarını boş vakitlerinde dahi temel dersleri çalışmaya zorlamaları, öğrenci üzerinde ruhsal sorunlar, yaratıcılığın engellenmesi, sanat karşı ilginin yok edilmesi gibi ciddi yaralar açabileceği söylenebilir. Bu sorunların oluşmaması için sanat uğraşlarının ve kazanımlarının öğrenciye önemli katkılar sağlayacağı hususunun göz ardı edilmemesinin gerekli olduğu düşünülebilir.

5.5.8. Günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın sekizinci alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrencilerin günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumları ile RBA'nın alt boyutlarından olan *eleştiriye duyarlılık düzeyleri*, *kişiler arası tehdit hissetme durumları*, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT arasında farklılıklar görülmüştür.

Başka bir ifadeyle günlük yaşantısında renk uyumuna dikkat eden öğrencilerin, diğerlerine göre daha olumlu bir ruh hali sergiledikleri, sanata karşı ilgili oldukları, yaratıcı ve başarılı kişiler olduklarından bahsedilebilir.

5.5.9. Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın dokuzuncu alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrencilerin sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumları ile RBA'nın alt boyutlarından olan *psikosomatik belirti düzeyleri*, *insanlara güven duyma*, *tartışmalara katılma derecesi*, Desen uygulama puanları, SBKÖ ve TYDT arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünen öğrencilerin olumlu ruh hali sergiledikleri, yaratıcı özelliklerinin olduğu, sanata karşı ilgili ve sanatsal uğraşta başarılı bireyler oldukları söylenebilir.

5.5.10. Annelerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın onuncu alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencileri annelerinin sanata karşı tutumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrenci annelerinin sanata karşı tutumları ile SBKÖ ve TYDT alt boyutlarından *akıcılık*, *esneklik* arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle annenin sanat karşı ilgisi, öğrencilerin sanata karşı ilgisini arttırmakta ve yaratıcılığını desteklemekte olduğu söylenebilir. Fakat bireyin ruhsal durumu ve desen uygulama başarısı üzerinde, annelerinin sanata karşı tutumunun olumlu veya olumsuz olmasının hiçbir katkısının olmadığından bahsedilebilir.

5.5.11. Babalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacın on birinci alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencileri babalarının sanata karşı tutumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrenci babalarının sanata karşı

tutumları ile RBA'nın alt boyutlarından *olan insanlara güven duyma, benlik saygısı, tartışmalara katılabilme dereceleri*, SBKÖ ve TYDT alt boyutlarından *akıcılık, esneklik* arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle babanın sanat karşı ilgisi, öğrencinin ruh halini olumlu etkilediği ve sanatsal ilgisini arttırdığını ayrıca da öğrencinin yaratıcı özelliğini desteklediği söylenebilir. Araştırmanın onuncu alt boyutunda annenin sanata karşı ilgisiyle babanın sanata karşı ilgisinin öğrenci üzerinde etkisi karşılaştırıldığı zaman babanın, çocuk üzerinde sanatsal anlamda anneye göre daha etkin bir rol oynadığı söylenebilir.

5.5.12. Kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci amacın on ikinci alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencileri kardeşlerinin sanata karşı tutumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler kardeşlerin sanata karşı tutumu ile RBA'nın alt boyutlarından, *tartışmalara katılabilme dereceleri, babayla ilişki*, SBKÖ, Desen Uygulama puanları arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle kardeşin sanata karşı ilgili oluşu, öğrencinin sanatsal ilgisini yükseltmekte ve sanatsal uğraşında başarısını ve ruh halini desteklemektedir. Fakat kardeşin sanata karşı ilgili ya da ilgisiz oluşunun öğrencinin sahip olduğu yaratıcılık düzeyi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.5.13. Akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın beşinci amacın on üçüncü alt boyutunda dokuzuncu sınıf öğrencilerin akrabalarının sanata karşı tutumları ile RBA, SBKÖ, Desen Uygulama puanları ve TYDT düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre akrabaların sanata karşı tutumları ile RBA ölçeği alt boyutlarından, *kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güven duyma, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme*, SBKÖ ve TYDT arasında farklılıklar görülmüştür. Başka bir ifadeyle akrabaların sanata karşı ilgili oluşu öğrencinin sanatsal ilgisini yükseltmektedir. Ayrıca öğrencinin yaratıcılığını ve ruh halinin olumlu yönde desteklemektedir. Fakat akrabaların sanata karşı ilgili olma ya da olmama durumunun desen başarısı üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

5.6. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan Aralıklarına Göre Değişkenler Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt amacında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıklarına göre RBA düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıkları ile RBA'nın alt boyutlarından *İnsanlara güven duyma, eleştiriye duyarlılık* düzeyleri arasında farklılık olduğu görülmüştür. SBKÖ ve Desen Uygulama puanları ile ilgili yapılan analizlere göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıklarında her iki değişken arasında bir farklılık görülmemiştir. Başka bir ifadeyle akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, orta ve alt düzeyde akademik başarıya sahip olanlara göre daha olumlu ruhsal durumlar sergiledikleri söylenebilir. Fakat akademik başarının, sanata karşı ilgili olma ya da olmamaya ve desen uygulama puanları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Akademik başarı ve TYDT düzeyleri ile ilgili yapılan analizlere göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullara yerleştikleri puan aralıkları ile TYDT düzeyleri arasında farklılık görülmektedir. Başka bir ifadeyle akademik başarı düzeyi yüksek ve az olan öğrenci gruplarına göre orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrencilerin her iki grup içerisinde daha yaratıcı özellikler taşıdıkları söylenebilir.

Yaratıcılık ve zekâ arasında bir ilişki olup olmadığı sorunsalı üzerinde bilim dünyası farklı görüşler ortaya koymaktadır. Kırıçoğlu (1991) Eliot Eisner'in bir araştırmasında çok düşük düzeydeki zekânın üstün yaratıcı bir davranışı ortaya koyamayacağını tespit ettiğini belirtmektedir.

“Wallach ve Kagan tarafından ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda zekâ ile yaratıcılık arasında çok düşük bir ilişki bulunmuştur” (Sönmez'den Aktaran Yolcu, 2010, s.14).

Bu bahislerden anlaşılacağı gibi akademik başarısı üstün olan bireylerin yaratıcılık düzeylerinin üstün olması beklenemez fakat bu durumun tam tersi olarak birçok psikolog yaratıcılığın zekâ ile ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Yolcu (2010)' bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: Torman ve arkadaşlarının araştırmalarında yaratıcılık ve zekâ arasında bir bağlantı görülse de bu durum kesin bir bağlantı olduğu anlamı taşımamaktadır çünkü zekâ testinin ölçütü IQ dır yaratıcılığın ise bir beceridir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

6.1.1. Benlik Saygısı Düzeyleri ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç

Öğrencilerin *hayalperestlik* düzeyleri arttıkça desen uygulama becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Sanat Benlik Kavramları ile Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç

Sanat Benlik Kavramı yüksek olan öğrencilerin desen uygulama becerisinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Yaratıcılık Düzeyleri İle Desen Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç

Yaratıcılık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin desen uygulama becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4. Desen Çizme Becerisi Üzerinde Benlik Saygısı, Sanat Benlik Kavramı ve Yaratıcılık Faktörlerinden Hangisinin Ne Düzeyde Etkiye Sahip Olduğunun Belirlenmesine İlişkin Sonuç

Öğrencilerinin desen uygulama puanları üzerinde ruhsal durumun açıklayıcı bir etkiye sahip olmadığı, Sanat Benlik Kavramının yani sanata olan ilgilinin ve yaratıcılığın desen

uygulama puanları üzerinde açıklayıcı etkiye sahip olduğu, en fazla etkiyi Sanat Benlik Kavramının açıkladığı sonucu bulunmuştur.

6.1.5. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Benlik Saygıları, Sanat Benlik Kavramları ve Yaratıcılıkları Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç

6.1.5.1. Cinsiyetlerine göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Kız öğrencilerin *hayalperestlikleri*, Sanat Benlik Kavramları, desen çizme becerileri ve yaratıcılık düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.2. Harçlıklarını yeterli bulma durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Harçlıklarını yetersiz bulan öğrencilerin olumsuz ruhsal durumlar yaşadıkları ve bu durumun desen uygulama başarılarına etki etmediği hatta harçlıklarını yeterli bulan öğrencilerden desen uygulamasında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.3. Ailelerinin görsel sanatlar ödevlerine yardım etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Ailesinden ödevleri için yardım alan öğrencilerin olumlu yönde aile bireyleri ile ilişkilerinin güçlenebileceği fakat olumsuz olarak da öğrencinin okulda ki ders performansı düşürebileceği, yaratıcı öğrencilerin ailelerinden destek almadan ders ödevlerini kendi başlarına yapan öğrenciler oldukları ve de bu öğrencilerin sanata karşı ilgilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.4. Ailelerinin Görsel Sanatlar dersi etkinlikleri için malzeme temin etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Görsel Sanatlar dersi için gerekli malzemesi olmayan öğrencilerin olumsuz ruhsal durumlar sergiledikleri ve ana-babayla olan ilişkilerinin zayıf olduğu, bu öğrencilerin

yaratıcılıklarını tam olarak ortaya koyamadıkları fakat ders için gerekli malzemesi olmayan öğrencilerin sanata karşı ilgilerinin düşmediği ve bu öğrencilerin desen uygulama puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.5. Görsel Sanatlarla ilgili kursa devam etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Görsel Sanatlarla ilgili kurslara devam eden öğrencilerin, devam etmeyen öğrencilere göre daha olumlu bir ruh hali içerisinde oldukları ve desen uygulamalarında başarılı oldukları, kursa devam etmenin yaratıcılığı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.6. Ailelerinin Görsel Sanatlarla ilgilenmesini destekleme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Aileleri tarafından görsel sanatlara olan ilgileri desteklenen öğrencilerin anan-babaları ile olan iletişimlerinin yüksek olduğu, bu öğrencilerin aileleri tarafından destek gördükleri için sanata ilgi düzeylerinin ve yaratıcılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.7. Boş zamanlarında zihinsel rahatlama için resim çizme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Zihinsel rahatlama için boş vakitlerinde resim çizen öğrencilerin olumlu bir ruh hali içerisinde, sanata ilgili oldukları ve bu çocukların yaratıcılık ve desen uygulamasında başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.8. Günlük eşyalarını seçerken renk uyumuna dikkat etme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Günlük yaşantısında renk uyumuna dikkat eden öğrencilerin olumlu bir ruh hali sergiledikleri, sanata karşı ilgili oldukları, yaratıcı ve başarılı kişiler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.9. Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünme durumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünen öğrencilerin olumlu ruh hali sergiledikleri, yaratıcı özelliklerinin olduğu, sanata karşı ilgili ve sanatsal uğraşında başarılı bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.10. Annelerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Annenin sanata karşı ilgisinin öğrencinin sanata karşı ilgisini arttırdığını ve yaratıcılığını desteklediği, öğrencinin ruhsal durumu ve desen uygulama başarısı üzerinde, annelerinin sanata karşı tutumunun olumlu veya olumsuz olmasının hiçbir katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.11. Babalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Babanın sanata karşı ilgisinin, öğrencinin ruh halini olumlu etkilediği ve sanatsal ilgisini arttırdığı, öğrencinin yaratıcı özelliğini desteklediği, babanın; çocuk üzerinde sanatsal anlamda anneye göre daha etkin bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.12. Kardeşlerinin sanata karşı tutumlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sonuç

Kardeşin sanata karşı ilgili oluşu, öğrencinin sanatsal ilgisini yükselttiği ve sanatsal uğraşında başarısını ve ruh halini desteklediği, kardeşin sanata karşı ilgili ya da ilgisiz oluşunun öğrencinin sahip olduğu yaratıcılık düzeyi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**6.1.5.13. Akrabalarının sanata karşı tutumlarına göre değişkenler
arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine
ilişkin sonuç**

Akrabaların sanata karşı ilgili oluşu öğrencinin sanatsal ilgisini yükselttiği, öğrencinin yaratıcılığını ve ruh halinin olumlu yönde desteklediği, akrabaların sanata karşı ilgili olma ya da olmama durumunun desen başarısı üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**6.1.6. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Yerleştikleri Puan
Aralıklarına Göre Değişkenler Arasında Anlamlı Bir Farklılığın Olup
Olmadığının Belirlenmesine İlişkin Sonuç**

Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, orta ve alt düzeyde akademik başarıya sahip olanlara göre daha olumlu ruhsal durumlar sergilediği, akademik başarının, sanata karşı ilgili olma ya da olmamaya ve desen uygulama puanları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı, akademik başarı düzeyi yüksek ve az olan öğrenci gruplarına göre orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrencilerin her iki gruba göre daha yaratıcı özellikler taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı öneriler ortaya konulmuştur.

6.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Öğrencilerin hayalperestlik düzeyleri arttıkça desen uygulama becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Bu sonuca göre desen uygulama becerilerinde daha başarılı olunabilmesi için araştırmacılara, hayalperest öğrenciler üzerinde araştırma yapmaları önerilebilir.

Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arttıkça desen uygulama becerilerinin de arttığı görülmüştür. Bu sonuca göre desen uygulama becerilerinde daha başarılı olunabilmesi için araştırmacılara, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini arttıracak farklı etkinlikler üzerine çalışmaları önerilebilir.

Öğrencilerin TYDT ve SBKÖ düzeylerinin, desen uygulama becerisi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç dikkate alınarak araştırmacılara desen uygulama becerisi üzerinde etkili olan diğer paydaşların da tespiti üzerine araştırma yapmaları önerilebilir.

Görsel Sanatlar ile ilgili kursa giden ve gitmeyen öğrenciler arasında, TYDT açısından farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmacılara, Görsel Sanatlarla ilgili özel kurs yerlerinde verilen eğitim üzerine araştırma yapmaları önerilebilir.

Okullara yerleşme puanlarına göre orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrencilerin akademik düzeyleri yüksek ve düşük öğrencilerden daha yaratıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmacılara, akademik başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin neden daha yaratıcı olduklarının tespiti üzerine araştırma yapmaları önerilebilir.

6.2.2. Uygulamacılar İçin Öneriler

Öğrencilerin hayalperestlik düzeyleri arttıkça desen uygulama becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Bu sonuca göre uygulamacılara, hayalperest öğrencileri tespit etmeleri ve gerektiğinde sanata yönlendirmeleri önerilebilir.

Öğrencilerin SBKÖ düzeyleri arttıkça desen uygulama becerilerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre uygulamacılara, SBKÖ düzeyini geliştiren etkinlikler (sanatçılarla söyleşi, sergi ve müze ziyaretleri vb.) yapmaları önerilebilir.

Öğrencilerin TYDT düzeyleri arttıkça desen uygulama becerilerinin de arttığı görülmüştür. Bu sonuca göre uygulamacılara, öğrencilerin TYDT düzeylerini arttıracak farklı tekniklerde desen uygulamaları yaptırmaları önerilebilir.

Görsel Sanatlar ödevlerinde ailelerinden yardım alan öğrencilerin insanlara güven duymadıkları, SBKÖ düzeylerinin, desen uygulama becerilerinin ve TYDT'nin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre uygulamacılara, öğrencilere Görsel Sanatlarla ilgili çalışmalarını sınıfta yaptırmaları ve ev ödevi vermemeleri önerilebilir.

Görsel Sanatlar dersi için gerekli malzemeleri aileleri tarafından alınmayan öğrencilerin TYDT düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre uygulamacılara, malzeme temininde okul idaresi ve okul aile birliği ile iş birliği içerisinde öğrencilere destek vermeleri önerilebilir.

Görsel Sanatlar ile ilgili kursa giden öğrencilerin, kursa gitmeyen öğrencilere göre RBA düzeylerinin, SBKÖ'nün ve desen uygulama puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre uygulamacılara, okullarda Görsel Sanatlar kursları açarak daha çok öğrenciye hitap etmeleri önerilebilir.

Aile bireyleri sanata karşı ilgisiz olan öğrencilerde RBA düzeylerinin, SBKÖ'nün ve TYDT'nin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre uygulamacılara, sanat bilinci oluşturabilmek amacıyla okullarda aile bireyleri için sempozyumlar, söyleşiler vb. düzenlemeleri önerilebilir.

6.2.3. Aileler İçin Öneriler

Görsel Sanatlar ödevlerinde ailelerinden yardım alan öğrencilerin insanlara güven duymadıkları, SBKÖ'nün, desen uygulama becerilerinin ve TYDT'nin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ailelere, çocuklarının ödevlerini kendi başına yapmasına fırsat vermeleri önerilebilir.

Görsel Sanatlar dersi için gerekli malzemeleri aileleri tarafından alınmayan öğrencilerin TYDT düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ailelere, maddi imkanları dahilinde çocuklarının malzeme ihtiyaçlarını görmezden gelmemeleri önerilebilir.

Görsel Sanatlar ile ilgili kursa giden öğrencilerin, kursa gitmeyen öğrencilere göre RBA düzeylerinin, SBKÖ'nün ve desen uygulama puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ailelere, çocuklarını Görsel Sanatlar kurslarına yönlendirmeleri önerilebilir.

Aileleri tarafından Görsel Sanatlara olan ilgisi desteklenen çocukların SBKÖ ve TYDT düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre ailelerin, çocuklarının Görsel Sanatlara olan ilgisini desteklemeleri önerilebilir.

Boş vakitlerinde resim çizmeyen öğrencilerin insan ilişkilerinde tehdit hissettikleri, hayalperestliklerinin düşük olduğu, tartışmalara katılamadıkları, sanat benlik kavramlarının, desen çizme becerilerinin ve yaratıcılıklarının düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ailelere, boş vakitlerinde resim çizen çocuklarını engellememeleri önerilebilir.

Aile bireyleri sanata karşı ilgisiz olan öğrencilerde RBA düzeylerinin, SBKÖ ve TYDT'nin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre ailelere, sanatsal etkinliklere karşı ilgili olmaları önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Abinun, J. (1981). Creativity and education: Some critical remarks, *Journal of Aesthetic Education*, 15(1), 17-29.
- Akarsu, B. (1989). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Akkaya, T. (1986). *Çocukta resim bilinci*. 1. Ulusal Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, Ş. (2013). *Yetiştirme yurdunda kalan erkek ergenlere uygulanan yapılandırılmış eğitimin umutsuzluk düzeyi Benlik Saygısı ve intihar olasılığı üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-202.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. (4. Baskı). Ankara: Detay.
- Alper, Y. (2002). Freud'dan bugüne yaratıcı sanatçı psikodinamiğine bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4, 65-77.
- Anderson, L. W., Kratwohl, D. R. & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. NY: Longman.
- Arastaman, G. (2017). *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim*. Ankara: Pagem Akademi.
- Arkonaç, A. S. (1998). *Psikoloji zihin süreçleri bilimi*. İstanbul: Alfa.
- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Aslan, A. E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Atkinson, C. R., Smith, E. E., Bem, J. D. & Hoeksema, S. (1996). *Psikolojiye giriş*. (Y. Alagan, Çev.) Ankara: Arkadaş.

- Ayaydın, A. (2010). Görsel Sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreci üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 240-250.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 33-42.
- Baas, M., De, D., Carsten K. W. & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of research on mood and creativity: Hedonic tone, activation, or regulatory focus?. *Psychological Bulletin*, 134, 739–756.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamamanın psikolojisi*. 7-12. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439–476.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887–907.
- Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Beckmann, D. (1977). Selbst und fremd bild der Frau. *Familiendynamik*, 35-49.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Bektaş, V. (2013). Sivil toplum kuruluşları ve toplumda kadının yeri. *Tarım ve Mühendislik TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası Yayın Organ*, 139, 24-29. www.zmo.org.tr/yayinlar/dergi-goster.php?kudu=396dergi=139. Sayfasından erişilmiştir.
- Bender, M. T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (B. Onur, & A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge.
- Beuys, J., Kounellis, J., Kiefer, A. & Cucchi, E. (1986). *Ein gespräch, herausgegeben von jacqueline burckhardt*. Zürich: Parkett-Verlag.
- Bohm, D. (1998). *On creativity*. London and NY: Routledge.
- Bozkurt, N. (1995). *Sanat ve estetik kuramları*. İstanbul:Sarmal.

- Branden, N. (1994). Our urgent need for self-esteem: Our responses to events are shaped by whom and what we think we are. *Executive Excellence*, 11, 14-14.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitii ve öğretimi*. Ankara: Pagem.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitii ve öğretimi*. Ankara: Pagem
- Büyüköztürk, S., Kılıç Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pagem Akademi.
- Cam, O, Khorshid, L.,&Özsoy, S. (2000). Investigation of Self-esteem levels of high school students in nursing. *Nursing Research and Development Journal*, 33-40.
- Cansız, Ş. (2015). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Çağlayan-Öztürk, Ç. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çam, M. O., Öztürk Turgut, E. & Büyükbayram, A. (2014). Ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliğinde dayanıklılık ve yaratıcılık. *Journal of Psychiatric Nursing*, 5, 160-163.
- Çeliker, H. D. & Balım, A. G. (2012). Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin türkçeye uyarlama süreci ve değerlendirme ölçütleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 1-21.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Dacey, J. S. (1989). Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents. *The Journal of Creative Behavior*, 23(4), 263-271.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(2), 75-79.

- Damon, W. & Hart, D. (1992). *Self understanding and its role in social and moral development*. İçinde (Eds: Born Stein, M.H. & Lamb, M.E.) *Development Psychology*, 3th Edition 421-464. N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek Gizil Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Bir Deneysel Araştırma. *Marmara üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6.
- DeJarnette, N. K. (2012). America's children: Providing early exposure to stem. *Science, Technology, Engineering, and Math. Initiatives Education*, 133, 72-84.
- Dimock, M. (1986). Creativity. *Public Administration Review*, 46(1), 3-7.
- Duran, N. O. (2006). *Üniversite öğrencilerinin iyilik-hali: kavramın incelenmesi ve sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş iyilik-hali programının etkinliğinin test edilmesi*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ercivan-Zencirli, D. (2008). *Görsel sanatlar öğretmeni adaylarında özgün baskının yaratıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algısı üzerindeki yansımaları*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Erinç, S. M. (2004). *Sanat psikolojisine giriş*. Ankara: Ütopya.
- Erinç, S. M. (2005). *Sanat anlayışı nasıl kazandırılır, nasıl elde edilir*. İçinde S. İnci, & A. Ç. İlhan içinde, *Estetik eğitiminde sanat biliminin rolü* (s. 58). Ankara: Natürel.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of the impact of personality on scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290–309.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2th ed.) London: Sage.
- Funham, A. & Bachtar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45, 613–617.
- Gardner, K. G. & Moran, J. D. (1990). Family adaptability, cohesion, and creativity. *Creativity Research Journal*, 3(4), 281–286.
- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi.
- Gel, H. Y. (1991). Sanat eğitimi ve yaratıcılık. *24 Kasım Öğretmenler Günü Dergisi*, 2(1), 33-45
- Gombrich, E. H. (2011). *Sanatın öyküsü*. İstanbul: Remzi.

- Gotz, I. L. (1981). On defining creativity, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 39(3), 297-301.
- Gökçe, N. K. & Mehmet, N.(2007). *Desen teknik ve malzemeleri*. Kayseri: Netform.
- Grossman, M. (1970). Perceptual style, creativity and various drawing abilities, *Studies in Art Education*, 11(2), 51-54.
- Güngör, A. (2011). *Kişilik gelişimi*. İçinde Ayten Ulusoy (Ed.), Eğitim psikolojisi (ss. 181-195). Ankara: Anı.
- Gürhan, B. (2017). *Güzel sanatlar alanında eğitim gören üniversite öğrencilerinin yaratıcılıklarının psikopatolojileri ve kişilik özellikleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hançerlioğlu, O. (2016). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Harrington, D. M., Block, J. W. & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers' theory of creative environments: Child rearing antecedents of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 851-856.
- Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. İçinde (Ed: Baumeister, R.F.), Self Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard (ss. 87-117), NY: Plenum.
- Heatherton, T. F. & Wyland, C. (2003). Why do people have self esteem?. *Psychological Inquiry*, 14(1), 38-41.
- Hirsh-Pasek, K. (1991). Pressure or challenge in preschool? How academic environments affect children. *New Directions For Child Development*, 53, 39-46.
- İzgi, Ü. (2012). *Öğretmen adaylarının eğitiminde ve ilköğretim 1. kademe fen eğitiminde kavram karikatürü kullanımının etkileri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, D. (2012). Developing creativity in every learner. *Library Media Connection*, 31, 44-46.
- Kagan, M. (1982). *Güzellik bilimi olarak estetik ve sanat*. İstanbul: Altın.
- Kalfa, Z. (2015). *Ontolojik olarak ressam*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

- Kemple, K. M. & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.
- Kımtır, N. (2008). *Benlik Saygısı ve dindarlık ilişkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kırıçoğlu, O. T. (1991). *Sanat eğitimi: görmek, anlamak, yaratmak*. Ankara: Eğitim.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Pagem.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanat eğitimi*. Ankara: Pagem.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın.
- Krishnamurti, J. (2015). *İç özgürlük*. İstanbul: Yol.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Kurtyılmaz, Y. (2011). *Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile Benlik Saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Küçük-Demir, B. (2014). *Argümantasyon tabanlı, bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik, başarı ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Lawrence, A.P. (1980). *Personality: theory, assessment and research*. (3th Edition), NY: John Wiley and Sons.
- MacKinnon, D. (1961). The nature and nurture of creative potential. *American Psychologist*, 17, 484-495.
- Mant, S. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile uygulanan desen dersi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 253-262.
- Martin, C. L. & Fabes, R. (2006). *Discovering child development*. NY: Pearson.
- May, R. (1994). *Yaratma cesareti*. (5. Baskı). İstanbul: Metis.
- MEB. (2006). *Görsel sanatlar dersi (1-8 sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2017). *Ortaöğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Michel, M. & Dudek, S. Z. (1991). Mother-child relationships and creativity. *Creativity Research Journal*, 4(3), 281-286.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded sourcebook*. Second Edition. California: Sage.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge.
- Müftüoğlu, O.M. (2011). *Desen temel süreçler*. İstanbul: Say.
- Mülayim, S. (1989). *Sanata giriş*. İstanbul: Stad.
- Noddings, N. (2013). Standardized curriculum and loss of creativity. *Theory Into Practice*, 52, 210-221.
- Öncü, T. (1989). *Torrance yaratıcı düşünce testleri ve wartegg-biedma kişilik testleri aracılığıyla 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önder, N. (2009). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 333-344
- Özmutlu, A. (2014). *Kendine özgü ölçek ve değerlendirme ilkeleri ve kriterleri açısından güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalı giriş/özel yetenek sınavları*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi, resim- iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Öztürk, Ç. Ç. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PCS. (2015). *Framework for 21st century learning*. <http://www.p21.org/http://www.p21.org/about-us/p21-framework>, sayfasından erişilmiştir.
- Perry, L. R. (1988). Creativity and routine. *Journal of Aesthetic Education*, 22(4), 45-47.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası*. İstanbul: Rota.
- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions In Psychological Science*, 14(3), 158-162.

- Rogers, R. C. (1959). A theory of therapy, personality and inter personal relationships, as development in the client-centred framework. (Editör:Koch, S.) *Psychology: A study of a science, İçinde*. (3,184- 223). New York:Mc Grow Hill Book.
- Roquette, M. L. (2007). *Yaratıcılık*. (İ. Yerguz, Çev), Ankara: Dost Kitabevi.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. N J : Princeton University.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratacılık*. Ankara: TISA.
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Tan.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*, Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sayan, Y. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sezen-Yüksel, N. (2013). *Uzamsal yetenek, bileşenleri ve uzamsal yeteneğin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Siew, N. M. (2013). Exploring primary science teachers' creativity and attitudes through responses to creative questions in university physics lessons. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 3(1), 93-108.
- Simon, H. A. (2001). Creativity in the arts and the sciences. *The Kenyon Review*, 23(2), 203-220.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The Concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of Creativity*, 1, 3-15.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University.

- Sullivan, H.S. (1953). *The inter personal theory of psychiatry*. NY: W.W.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim.
- Suveren, S. (1995). *Jimnastik sporunun yarışmacı jimnastikçilerin Benlik Saygısı üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Şener, K. D. (2011). *Annelik öz-etkililiği ve Benlik Saygısını yükseltme programının etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şener, S. (2006). *Dünden bugüne tiyatro düşüncesi*. Ankara: Dost.
- TİTE, (1961) *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*. cilt III, Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Tuğrul, T. (2012). *Desen Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Tuna, S. (2012). Sanatsal yetenekli çocuklar ve özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1, 29-34.
- Tunç, T. (2011). *Benlik Saygısı ve kaygının çatışma yönetim stilleri üzerindeki etkileri: bir üniversite hastanesi örneği*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Türkdoğan, G. (1986). *Sanat eğitimi yöntemleri*. Ankara: Kadioğlu.
- Türker, A. V. (2008). *Çalışan bireylerin anne-babalarına yönelik algılardaki çocuk yetiştirme davranışları ile benlik saygıları, örgütsel tutumları ve psikosomatik şikayetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülger, K. (2011). *Görsel sanatlar eğitiminde probleme dayalı öğrenme modelinin yaratıcı düşünmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Vispoel, W.P. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023-1034.

- Wright, C. & Wright, S. (1986). A conceptual framework for examining the family's influence on creativity. *Family Perspective*, 20, 127–136.
- Yılmaz, M. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Ankara: Data.
- Yılmaz, M. (2010). Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri. (Editör:Artut K.), *Sanat eğitiminde motivasyon sanat eğitiminde kopya ve taklit görsel sanatlarda teknik ve yöntemler içinde* (s. 193-298). Ankara: Anı.
- Yiğit, R. (2011). Emekli polislerin benlik saygılarının sahip oldukları değerler açısından incelenmesi, *Mersin Eğitim Fskültesi Dergisi*, 7(1), 86-94.
- Yolcu, E. (2010). Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri. (Editör:Artut K.), *Sanat eğitiminde yaratıcılık içinde* (s. 29-90). Ankara: Anı.
- Zencirci, E. D. (2008). *Görsel sanatlar öğretmeni adaylarında özgün baskının yaratıcı düşünme becerileri ve öz-yeterlilik algısı üzerindeki yansıması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



EKLER



EK-1. Rosenberg Benlik Algısı Ölçeği

Aşağıdaki cümleleri okuyarak sizin için uygun olan şıkkı işaretleyiniz

1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
5. Kendime gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
7. Genel olarak kendimden memnunuz.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
9. Bazen kesinlikle kendimin işe yaramadığını düşünüyorum.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.
a. Çok doğru b. Doğru c. Yanlış d. Çok yanlış
11. Kendiniz hakkındaki düşünceleriniz değişkenlik gösterir mi, yoksa her zaman aynı mıdır?
a. Çok değişir b. Zaman zaman değişir
c. Çok az değişir d. Hiç değişmez
12. Hiç kendiniz hakkında bir gün bir görüşe, başka bir gün daha farklı bir görüşe sahip olduğunuzu fark ettiğiniz olur mu?
a. Evet, sık sık olur b. Evet, bazen olur
c. Evet nadiren olur d. Hayır hiç olmaz
13. Kendim hakkındaki görüşlerimin çok çabuk değiştiğini fark ettim.
a. Doğru b. Yanlış

14. Kendim hakkında bazı günler olumlu, bazı günlerse olumsuz düşünceler sahip oluyorum.
- a. Doğru b. Yanlış
- 2
15. Şu günlerde kendim hakkındaki görüşlerimi hiçbir şeyin değiştiremeyeceğini düşünüyorum.
- a. Doğru b. Yanlış
16. Başınıza gerçekten bir şey geldiğinde kimse sizin durumunuzla pek ilgilenmeyecektir.
- a. Doğru b. Yanlış
17. İnsan doğasında yardımlaşma gerçekten vardır.
- a. Doğru b. Yanlış
18. Bazı kişiler insanların büyük çoğunluğunun güvenilebilir olduğunu, bazıları ise insanlarla ilişkilerinde çok güvenilemeyeceğini söylerler. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?
- a. İnsanların çoğuna güvenilebilir b. İnsanlarla ilişkilerde çok güvenilmez
19. Dikkatli davranmazsanız insanlar sizi kullanacaklardır.
- a. Doğru b. Yanlış
20. İnsanlar daha çok başkalarına yardım etmeye mi, yoksa kendi çıkarlarını düşünmeye mi eğilimlidirler?
- a. Başkalarına yardım etmeye b. Kendi çıkarlarını düşünmeye
21. Eleştiriye karşı ne kadar hassassınızdır?
- a. Çok fazla hassas b. Oldukça hassas c. Az hassas d. Hassas değil
22. Eleştiri ya da azarlama beni çok fazla incitir.
- a. Doğru b. Yanlış
23. Yanlış yaptığınız bir şey için biri size güldüğünde veya suçladığında ne kadar rahatsız olursunuz?
- a. Çok fazla rahatsız olurum b. Oldukça rahatsız olurum c. Rahatsız olmam
24. Genelde ne kadar mutlusunuzdur?
- a. Çok mutlu b. Mutlu c. Pek mutlu değil d. Çok mutsuz
25. Genelde oldukça mutlu bir kişi olduğumu düşünüyorum.
- a. Doğru b. Yanlış
26. Genel olarak kendinizi neşeli bir ruh hali içinde mi, yoksa neşesiz bir ruh hali içinde mi hissedersiniz?
- a. Çok neşeli ruh halinde b. Oldukça neşeli ruh halinde

c. Ne neşeli ne de neşesiz ruh halinde d. Oldukça neşesiz ruh halinde

27. Hayattan çok zevk alıyorum.

a. Doğru b. Yanlış

28. Ben de mutlu gördüğüm diğer kişiler kadar mutlu olabilmeyi isterdim.

a. Doğru b. Yanlış

3

29. Kendinizi kederli ve karamsar hissettiğiniz olur mu?

a. Çok sık b. Sık c. Ara sıra d. Nadiren e. Hiçbir zaman

30. Çoğu zaman başka bir şey yapmaktansa oturup hayal kurmayı tercih ediyorum.

a. Doğru b. Yanlış

31. Bana hayalperest denilebilir.

a. Doğru b. Yanlış

32. Zamanın büyük kısmını hayal kurmakla geçiririm.

a. Doğru b. Yanlış

33. Gelecekte nasıl bir insan olacağınız konusunda hayal kurar mısınız?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren veya hiçbir zaman

34. Hiç uykuya dalma ya da uykunun sürekliliği açısından sorunuz olur mu?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

35. Hiç ellerinizin sizi rahatsız edecek kadar titrediği olur mu?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

36. Hiç sizi rahatsız edecek kadar sinirliliğiniz olur mu?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

37. Hiç sizi rahatsız edecek kadar çarpıntı hissettiğiniz olur mu?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

38. Hiç sizi rahatsız edecek kadar başınızın içinde basınç hissettiğiniz olur mu?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

39. Şu sıralarda hiç tırnak yiyor musunuz?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

40. Egzersiz veya çalışma zamanları dışında hiç sizi rahatsız edecek kadar nefes darlığı hissettiğiniz olur mu?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

41. Hiç sizi rahatsız edecek kadar ellerinizde terleme olur mu?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

42. Hiç rahatsız edici baş ağrıları çeker misiniz?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

43. Hiç rahatsız edici kabuslar görür müsünüz?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

44. Ulusal veya uluslararası önemli olan bir konuda görüşünüzü belirttiğinizde biri size gülerse ne hissedersiniz?

a. Çok incinirim ve rahatsız olurum b. Biraz incinir ve rahatsız olurum

c. Beni pek fazla etkilemez

4

45. Ulusal veya uluslararası sorunlar tartışıldığında genellikle kötü izlenim bırakacak bir şey söylemektense hiçbir şey söylememeyi tercih ederim.

a. Doğru b. Yanlış

46. Toplumsal konularla ilgili tartışmalarda insanları kızdıracak bir şey söylemektense hiçbir şey söylememeyi tercih ederim.

a. Doğru b. Yanlış

47. Uluslararası konuları tartışır mısınız?

a. Pek çok b. Oldukça c. Çok az d. Hiçbir zaman

48. Arkadaşlarınızla birlikte uluslararası konuları tartıştığınız zaman tutumunuz nasıl olur?

a. Sadece dinlerim b. Arada bir görüş belirtirim

c. Konuşmaya eşit oranda katılırım d. Diğerlerini ikna etmeye çalışırım

49. Siz 10-11 yaşlarındayken anneniz arkadaşlarınızı tanır mıydı?

a. Hepsini tanırdı b. Çoğunu tanırdı

c. Bazılarını tanırdı d. Hemen hemen hiçbirini tanımazdı

50. Bu dönemde babanız arkadaşlarınızı tanır mıydı?

a. Hepsini tanırdı b. Çoğunu tanırdı

c. Bazılarını tanırdı d. Hemen hemen hiçbirini tanımazdı

51. 5-6. sınıflardayken karneniz iyi olduğunda anneniz çoğu zaman ilgilenmezdi.

a. Doğru b. Yanlış

52. 5-6. sınıflardayken karneniz iyi olduğunda babanız çoğu zaman ilgilenmezdi.

a. Doğru b. Yanlış

53. 5-6. sınıflardayken karneniz kötü olduğunda anneniz çoğu zaman ilgilenmezdi.

a. Doğru b. Yanlış

54. 5-6. sınıflardayken karneniz kötü olduğunda babanız çoğu zaman ilgilenmezdi.

a. Doğru b. Yanlış

55. Sizce diğer aile bireyleri sizin söylediğiniz şeylerle ne kadar ilgilenirler?

a. Çok ilgilenirler b. Oldukça ilgilenirler c. İlgilenmezler

56. Büyümekte olduğunuz dönemde babanızın en çok tuttuğu çocuğu kim di?

a. Ben b. Ağabeyim c. Ablam d. Erkek kardeşim

e. Kız kardeşim f. Bildiğim kadarıyla en çok tuttuğu birisi yoktu

g. Değişik zamanlarda değişik çocuklar

57. Bu dönemde babanız arkadaşlarınızı tanır mıydı?

a. Hepsini tanırdı b. Çoğunu tanırdı

c. Bazılarını tanırdı d. Hiç birini tanımazdı

5

58. Anne ve babanızın hangisi ile daha rahat konuşabiliyorsunuz?

a. Babamla çok daha fazla b. Babamla biraz daha fazla

c. Her ikisi ile eşit oranda d. Annemle biraz daha fazla

e. Annemle çok daha fazla

59. Anne ve babanızdan hangisi sizi daha çok över?

a. Babamla çok daha fazla b. Babamla biraz daha fazla

c. Her ikisi ile eşit oranda d. Annemle biraz daha fazla

e. Annemle çok daha fazla

60. Anne ve babanızdan hangisi size daha çok şefkat gösterir?

a. Babamla çok daha fazla b. Babamla biraz daha fazla

c. Her ikisi ile eşit oranda d. Annemle biraz daha fazla

e. Annemle çok daha fazla

61. Anne ve babanız anlaşılmadıkları zaman siz genellikle hangisinden yana olursunuz?

a. Çok daha fazla olarak babadan yana b. Biraz daha fazla olarak babadan yana

c. Eşit oranda her ikisinde yana d. Biraz daha fazla olarak anneden yana

e. Çok daha fazla olarak anneden yana

62. Yalnız bir insan olmaya eğilimli misinizdir?

a. Evet b. Hayır

63. İnsanların çoğu sizin nasıl bir kişi olduğunuzu bilirler mi, yoksa çoğunun sizi gerçekten tanımadıklarını mı düşünürsünüz?

a. Çoğu benim nasıl biri olduğumu bilir b. Çoğu beni gerçekten tanımaz

PUANLAMA

D – 1	D– 2	D –3	D – 4	D – 5	D – 6	D – 7	D – 8	D – 9	D – 10	D – 11	D – 12

ROSENBERG BENLİK SAYGISI ENVANTERİ PUANLAMA VE DEĞERLENDİRME ŞEKLİ

Faktörler (alt boyutlar)

Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri, D–1 (Benlik Saygısı) ; D–2 (Kendilik Kavramının Sürekliliği) ; D–3 (İnsanlara Güven Duyma) ; D–4 (Eleştiriye Duyarlılık) ; D–5 (Depresif Duygulanım) ; D–6 (Hayalperestlik) ; D–7 (Psikosomatik Belirtiler) ; D–8 (Kişilerarası İlişkilerde Tehdit Hissetme) ; D–9 (Tartışmalara Katılabılme Derecesi) ; D–10 (Ana-Baba ilgisi); D–11 (Babayla İlişki) ve D–12 (Psişik İzolasyon) olmak üzere toplam 12 bölümden oluşmaktadır

EK-2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu

Adı Soyadı

Okulu

Sınıf ve Şube

No

Etkinlik 1, 2 ve 3: Soru Sor Tahmin Et

Sizden istenen ilk üç etkinlik aşağıdaki resme (çizime) dayalı olacaktır. Bu etkinlikler, sizlere bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmede ne kadar başarılı olduğunuzu görme şansı verecektir. Resme bakınız. Neler oluyor? Olanlar hakkında neler söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucunun ne olacağını tahmin etmeniz neleri bilmeniz gerekir?

Birinci ikinci ve üçüncü etkinliği aşağıdaki resme bakarak cevaplayacaksınız resme baktıktan sonra ikinci sayfadaki etkinlik 1'i yapınız



Etkinlik 1 Soru Sorma

Bu sayfaya birinci sayfadaki resim hakkında d    nebildi  iniz t  m soruları sorunuz. Neler olup bitti  ini anlamak i  in gereken t  m soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız. İstedii  iniz kadar resme bakabilirsiniz. Soru sormaktan   ekinmeyiniz. Sorularınızı a  a  ıdaki satırlara yazınız. Gerekirse arka sayfayı da kullanabilirsiniz.



Etkinlik 2 Nedenleri Tahmin Etme

Aşağıdaki boşluklara birinci sayfada gösterilen resimdeki durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayınız. Resme istediğiniz kadar bakabilirsiniz. Resimdekinden hemen önce olmuş, olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Resimde neler olmuş, resim öncesinde neler olduğunu tahmin ederek yazınız. Yazabileceğiniz kadar tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.



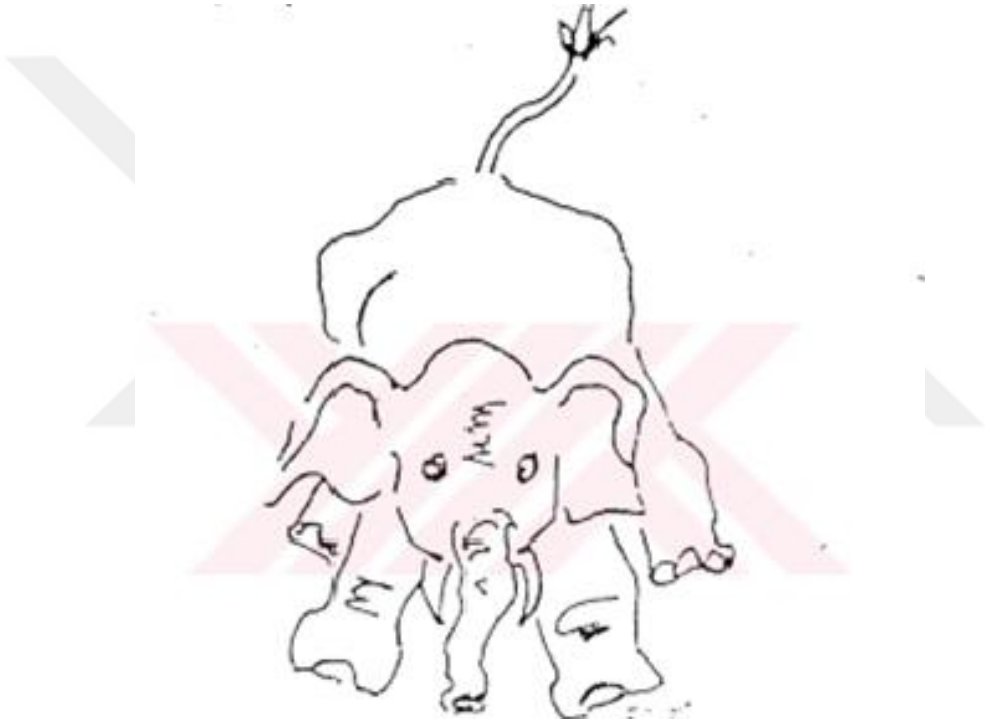
Etkinlik 3 Sonuçları Tahmin Etme

Aşağıdaki boşluklara, birinci sayfada ki resimde gösterilen durum sonucu olabilecek, mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Bu resimdeki durum sonrasında neler olabileceğini tahmin edin. Hemen sonra ya da gelecekte, çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulunun. Tahmin etmekten korkmayınız.



Etkinlik 4 Ürün Geliştirme

Sayfanın ortasında birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 santimetre boyunda 200 gram ağırlığında bir fil resmi görmektesiniz. Bu resimde çocukların daha çok hoşlanmalarını sağlayacak ilginç değişiklikleri yazınız. Değişikliklerin kaça mal olacağını düşünmeyiniz. Sadece onu bir oyuncak olarak nelerin daha eğlenceli, farklı yapabileceğini düşünün.



Etkinlik 5 Alışılmamış Kullanımlar

Çoğu insanlar karton kutuları, kaldırıp bir kenara atarlar. Fakat onların binlerce ilginç kullanım alanı vardır. Aşağıdaki boşluğa ve arka sayfaya düşünebildiğiniz kadar çok ilginç ve alışılmamış kullanım biçimleri sıralayınız. Kendinizi herhangi bir kutu boyutu ile sınırlamayın yani istediğiniz ölçülerde kutular kullanabilirsiniz. İsteddiğiniz kadar çok sayıda kutu kullanabilirsiniz. Kendinizi gördüğünüz ya da duyduğunuz kullanım biçimleri ile sınırlamayınız; çok farklı kullanım biçimleri yazınız. Yapabildiğiniz kadar yeni, değişik kullanım biçimleri üzerinde düşününüz.



Etkinlik 6 Alışılmamış Kullanımlar

Bu bölümde karton kutular hakkında sorabildiğiniz kadar çok sayıda soru soracaksınız. Soracağınız sorular başkasının ilgisini çekebilecek ve farklı cevaplar getirecek şekilde olmalıdır. Karton kutulara ilişkin olarak insanların üzerinde düşünmedikleri farklı sorular üzerinde düşünmeye çalışın. Sorabildiğiniz kadar çok soru sorun, soru sormaktan çekinmeyin



Etkinlik 7 Sadece Düşünün ve Varsayın

Aşağıda olması imkânsız bir durum verilmiştir. Farz edelim ki bu resimde olduğu gibi bulutlar iplerle yeryüzüne bağlanmış olsun. Böyle bir şeyin gerçekleşebileceğini hayal ederek, nelerin olabileceğini tahmin ediniz. Mümkün olduğu kadar çok tahminde bulununuz.



EK-3. Sanat Benlik Kavramı Ölçeği

SBKÖ

Aşağıda kendinizi sanat alanında nasıl gördüğünüzü anlamaya yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, ifadelerin her birinin yanında yer alan seçeneklerden size en uygun gelen tek bir seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Kesilikle KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	Kesinlikle KATILIYORUM
Sanata karşı doğal bir yeteneğim var.					
Bir çok insan sanata yeteneğim olduğunu söyler.					
Gelecekte sanat alanında bir kariyer yapabilirim.					
Sanat becerim diğer insanlarınkinden daha iyidir.					
Sanat becerisi gerektiren işleri iyi yaparım.					
Sanatta başka alanlarda olduğumdan daha yetenekliyim.					
Sanat becerilerimi başkalarının önünde sergilemekten çekinmem.					
Sanat yeteneğim gün geçtikçe gelişiyor.					
İnsanların sanat alanında güçlü olduğumu söylemeleri hoşuma gider.					
Sanata dayalı işlerde performansım iyidir.					

EK-4. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencinin:

Cinsiyeti ☐ Kız ☐ Erkek

Ekonomik Düzey: Üst ☐ Orta ☐ Alt ☐

Ailenin Kaçınıcı Çocuğusunuz? (.....)

Harçlığınızı yeterli buluyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Bazen

En Uzun Süre Yaşadığı Yer: Köy ☐ Kasaba ☐ İlçe ☐ Şehir ☐ Büyük şehir ☐

Aileniz Görsel Sanatlar ödevlerinize yardım ediyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Bazen

Aileniz Görsel Sanatlar la ilgili etkinlikleriniz için gerekli malzemeleri eksiksiz temin ediyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Bazen

Görsel Sanatlarla ilgili bir kursa devam ettiniz mi? ☐ Evet ☐ Hayır

Aileniz Görsel Sanatlarla ilgilenmenizi destekler mi? ☐ Evet ☐ Hayır

Boş vakitlerinizde zihinsel rahatlama için resim çizer misiniz? ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Bazen

Günlük eşyalarınızı seçerken renk uyumuna dikkat eder misiniz? ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Bazen

Sanatın hayatın her alanında olduğunu düşünür müsünüz? ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Bazen

Aile Tutumu: Otoriter ☐ Demokratik ☐ İlgisiz ☐

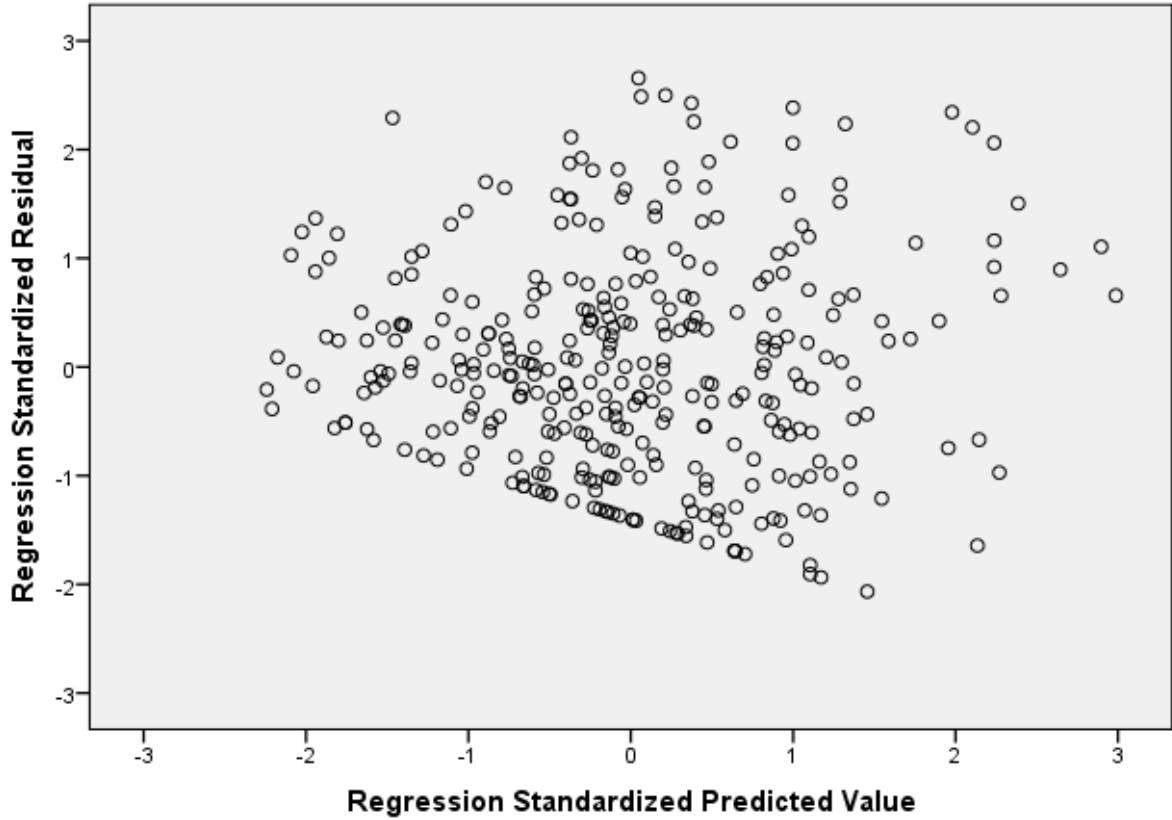
Ailenin Sanata Karşı Tutumu :	İlgili	İlgisiz
Anne	☐	☐
Baba	☐	☐
Varsa Kardeş	☐	☐
Akrabalarınız	☐	☐

EK-5. Regresyon Modelinde Kullanılan Değişkenlere İlişkin VIF, Tolerance Değerleri ve Saçılım Grafikleri

Model		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)		7,377	,000					
	toplamSYO	,403	8,057	,000	,403	,403	,403	1,000	1,000
2	(Constant)		4,771	,000					
	toplamSYO	,386	7,672	,000	,403	,387	,381	,977	1,024
	toplamyaratıcılık	,112	2,225	,027	,171	,121	,111	,977	1,024

Scatterplot

Dependent Variable: Desenortalama



EK-6. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Descriptive Statistics										
Cinsiyet		N	Minimum	Maximu m	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
erkek	toplamRBenlik	123	,00	2,92	1,0965	,67304	,755	,218	-,276	,433
	toplamRkendilik	123	,00	5,00	3,6260	1,17626	-,892	,218	,799	,433
	toplamlReles	123	,00	3,00	1,5122	1,00299	,164	,218	-1,062	,433
	toplamlRDep	123	,00	6,00	1,8780	1,38839	,465	,218	-,376	,433
	toplamlRHayal	123	,00	4,00	1,7480	1,38844	,164	,218	-1,319	,433
	toplamlRPsiko	123	,00	9,00	3,5041	2,24475	,216	,218	-,642	,433
	toplamlRTehdit	122	,00	3,00	1,2951	,94203	-,082	,219	-1,106	,435
	toplamlRTartis	122	,00	2,00	,6885	,79338	,620	,219	-1,137	,435
	toplamlRana	123	,00	7,00	1,3496	1,34276	1,360	,218	2,644	,433
	toplamlRbaba	123	,00	5,00	1,0325	1,03175	1,300	,218	1,931	,433
	toplamlRPsi	123	,00	2,00	,8537	,82664	,280	,218	-1,483	,433
	toplamlRinsan	123	,00	5,00	2,8293	,86562	-,431	,218	,728	,433
Valid N (listwise)	122									
kız	toplamlRBenlik	218	,00	4,91	1,1877	,82082	,727	,165	,922	,328
	toplamlRkendilik	218	1,00	5,00	3,7982	,96271	-,680	,165	,241	,328
	toplamlReles	218	,00	3,00	1,6330	1,02198	-,077	,165	-1,136	,328
	toplamlRDep	218	,00	6,00	1,9358	1,32870	,476	,165	,065	,328
	toplamlRHayal	218	,00	4,00	2,0963	1,49496	-,066	,165	-1,450	,328
	toplamlRPsiko	218	,00	10,00	3,9174	2,61555	,403	,165	-,674	,328
	toplamlRTehdit	218	,00	3,00	1,2798	1,06024	,170	,165	-1,241	,328
	toplamlRTartis	217	,00	2,00	,6682	,75801	,638	,165	-,990	,329
	toplamlRana	217	,00	7,00	1,1797	1,30879	1,601	,165	2,962	,329
	toplamlRbaba	218	,00	5,00	1,2936	1,26857	1,073	,165	,677	,328
	toplamlRPsi	218	,00	2,00	,9817	,82564	,034	,165	-1,533	,328
	toplamlRinsan	216	,00	5,00	2,9861	,96197	-,099	,166	,609	,330
Valid N (listwise)	215									

Descriptive Statistics										
harçlık		N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
1,00	toplamlRBenlik	47	,25	4,91	1,3011	,89060	1,541	,347	4,407	,681
	toplamlRkendilik	47	,00	5,00	3,8936	1,12741	-1,304	,347	2,252	,681
	toplamlReles	47	,00	3,00	1,6170	1,05404	,026	,347	-1,238	,681
	toplamlRDep	47	,00	6,00	2,5106	1,44271	,114	,347	-,483	,681
	toplamlRHayal	47	,00	4,00	2,1064	1,52136	-,187	,347	-1,467	,681
	toplamlRPsiko	47	,00	9,00	4,2553	2,30753	,095	,347	-,498	,681
	toplamlRTehdit	47	,00	3,00	1,0851	,97423	,413	,347	-,886	,681
	toplamlRTartıs	46	,00	2,00	,7174	,83435	,584	,350	-1,314	,688
	toplamlRana	46	,00	7,00	1,7609	1,59422	1,168	,350	1,445	,688
	toplamlRbaba	47	,00	5,00	1,3617	1,37407	,722	,347	-,450	,681
	toplamlRPsi	47	,00	2,00	1,0426	,80643	-,079	,347	-1,450	,681
	toplamlRinsan	47	2,00	5,00	3,2128	,83239	,284	,347	-,362	,681
Valid N (listwise)	46									
2,00	toplamlRBenlik	294	,00	4,09	1,1314	,74922	1,027	,142	,754	,283
	toplamlRkendilik	294	,00	5,00	3,7109	1,03262	-,764	,142	,581	,283
	toplamlReles	294	,00	3,00	1,5850	1,01082	,006	,142	-1,113	,283
	toplamlRDep	294	,00	6,00	1,8197	1,31082	,511	,142	,023	,283
	toplamlRHayal	294	,00	4,00	1,9490	1,45728	,062	,142	-1,399	,283
	toplamlRPsiko	294	,00	10,00	3,6905	2,51605	,439	,142	-,540	,283
	toplamlRTehdit	293	,00	3,00	1,3174	1,02282	,048	,142	-1,202	,284
	toplamlRTartıs	293	,00	2,00	,6689	,76051	,638	,142	-1,002	,284
	toplamlRana	294	,00	7,00	1,1599	1,25772	1,540	,142	3,013	,283
	toplamlRbaba	294	,00	5,00	1,1735	1,16278	1,271	,142	1,523	,283
	toplamlRPsi	294	,00	2,00	,9184	,83040	,154	,142	-1,534	,283
	toplamlRinsan	292	,00	5,00	2,8836	,93801	-,193	,143	,728	,284
Valid N (listwise)	291									

Descriptive Statistics										
m.teninyeni		N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	
1,00	toplamRBenlik	36	,25	2,58	1,0597	,57283	,667	,393	-,180	,768
	toplamRkendilik	36	1,00	5,00	3,7778	1,04502	-,799	,393	,189	,768
	toplamReles	36	,00	3,00	1,8056	1,00909	-,293	,393	-,1014	,768
	toplamRDep	36	,00	5,00	2,3889	1,20185	-,193	,393	-,502	,768
	toplamRHayal	36	,00	4,00	1,9722	1,50211	,050	,393	-,1468	,768
	toplamRPsiko	36	,00	9,00	3,7778	2,36777	,513	,393	-,150	,768
	toplamRTehdit	35	,00	3,00	1,4571	1,06668	-,113	,398	-,1224	,778
	toplamRTartus	35	,00	2,00	,6000	,77460	,854	,398	-,762	,778
	toplamRana	36	,00	6,00	1,6944	1,56423	1,253	,393	1,112	,768
	toplamRbaba	36	,00	4,00	1,1389	1,17480	,723	,393	-,536	,768
	toplamRPsi	36	,00	2,00	,9722	,81015	,052	,393	-,1465	,768
	toplamRinsan	36	1,00	4,00	2,7778	,63746	-,482	,393	,840	,768
Valid N (listwise)	35									
2,00	toplamRBenlik	305	,00	4,91	1,1660	,79114	1,143	,140	1,599	,278
	toplamRkendilik	305	,00	5,00	3,7311	1,04811	-,842	,140	,848	,278
	toplamReles	305	,00	3,00	1,5639	1,01470	,044	,140	-,1222	,278
	toplamRDep	305	,00	6,00	1,8590	1,35595	,553	,140	,020	,278
	toplamRHayal	305	,00	4,00	1,9705	1,46307	,026	,140	-,1411	,278
	toplamRPsiko	305	,00	10,00	3,7672	2,51081	,375	,140	-,603	,278
	toplamRTehdit	305	,00	3,00	1,2656	1,01224	,118	,140	-,1176	,278
	toplamRTartus	304	,00	2,00	,6842	,77008	,610	,140	-,1065	,279
	toplamRana	304	,00	7,00	1,1875	1,28242	1,526	,140	3,065	,279
	toplamRbaba	305	,00	5,00	1,2066	1,19757	1,226	,140	1,262	,278
	toplamRPsi	305	,00	2,00	,9311	,83025	,130	,140	-,1539	,278
	toplamRinsan	303	,00	5,00	2,9472	,95798	-,190	,140	,574	,279
Valid N (listwise)	302									
Descriptive Statistics										
Kurs		N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	
hayır	toplamRBenlik	299	,00	4,91	1,1758	,77400	1,173	,141	1,859	,281
	toplamRkendilik	299	,00	5,00	3,7425	1,02514	-,765	,141	,664	,281
	toplamReles	299	,00	3,00	1,6321	1,01256	-,032	,141	-,1135	,281
	toplamRDep	299	,00	6,00	1,9732	1,36567	,446	,141	-,135	,281
	toplamRHayal	299	,00	4,00	1,9298	1,46494	,071	,141	-,1412	,281
	toplamRPsiko	299	,00	10,00	3,7124	2,44487	,427	,141	-,495	,281
	toplamRTehdit	298	,00	3,00	1,3423	1,02015	,021	,141	-,1186	,281
	toplamRTartus	297	,00	2,00	,6801	,76364	,614	,141	-,1036	,282
	toplamRana	298	,00	7,00	1,2584	1,35227	1,504	,141	2,730	,281
	toplamRbaba	299	,00	5,00	1,2207	1,20601	1,186	,141	1,153	,281
	toplamRPsi	299	,00	2,00	,9599	,83046	,075	,141	-,1547	,281
	toplamRinsan	298	,00	5,00	2,9664	,89455	-,104	,141	,540	,281
Valid N (listwise)	296									
evet	toplamRBenlik	42	,00	3,00	1,0055	,74131	1,024	,365	,270	,717
	toplamRkendilik	42	,00	5,00	3,6905	1,19935	-,1143	,365	1,099	,717
	toplamReles	42	,00	3,00	1,2857	,99476	,319	,365	-,872	,717
	toplamRDep	42	,00	4,00	1,5000	1,15294	,401	,365	-,666	,717
	toplamRHayal	42	,00	4,00	2,2619	1,44930	-,281	,365	-,1285	,717
	toplamRPsiko	42	,00	9,00	4,1667	2,81040	,091	,365	-,912	,717
	toplamRTehdit	42	,00	3,00	,8810	,91605	,645	,365	-,615	,717
	toplamRTartus	42	,00	2,00	,6429	,82111	,765	,365	-,1072	,717
	toplamRana	42	,00	4,00	1,1190	1,08656	1,191	,365	,991	,717
	toplamRbaba	42	,00	4,00	1,0476	1,10326	1,046	,365	,253	,717
	toplamRPsi	42	,00	2,00	,7619	,79048	,460	,365	-,1237	,717
	toplamRinsan	41	,00	5,00	2,6585	1,13159	-,143	,369	,744	,724
Valid N (listwise)	41									

Descriptive Statistics										
A.Destek		N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
hayır	toplamRBenlik	89	,00	3,17	1,1834	,76390	,715	,255	-,284	,506
	toplamRkendilik	89	1,00	5,00	3,6180	1,12316	-,474	,255	-,471	,506
	toplamReles	89	,00	3,00	1,4831	1,03476	,046	,255	-,135	,506
	toplamRDep	89	,00	6,00	2,0562	1,40906	,447	,255	-,428	,506
	toplamRHayal	89	,00	4,00	1,7528	1,40842	,153	,255	-,1299	,506
	toplamRPsiko	89	,00	10,00	3,6629	2,36904	,497	,255	-,214	,506
	toplamRTehdit	88	,00	3,00	1,2386	1,08272	,174	,257	-,1333	,508
	toplamRTartıs	88	,00	2,00	,7045	,83265	,606	,257	-,1290	,508
	toplamRana	89	,00	7,00	1,6742	1,48305	1,330	,255	1,968	,506
	toplamRbaba	89	,00	5,00	1,1910	1,18587	,958	,255	,406	,506
	toplamRPsi	89	,00	2,00	,9438	,84423	,108	,255	-,1595	,506
	toplamRinsan	89	,00	5,00	2,9775	1,05505	-,430	,255	,644	,506
Valid N (listwise)	88									
evet	toplamRBenlik	251	,00	4,91	1,1473	,77526	1,299	,154	2,398	,306
	toplamRkendilik	251	,00	5,00	3,7849	1,01268	-1,002	,154	1,538	,306
	toplamReles	251	,00	3,00	1,6295	1,00904	-,005	,154	-,1137	,306
	toplamRDep	251	,00	6,00	1,8685	1,32765	,461	,154	,002	,306
	toplamRHayal	251	,00	4,00	2,0558	1,47678	-,029	,154	-,1444	,306
	toplamRPsiko	251	,00	10,00	3,8048	2,54357	,350	,154	-,673	,306
	toplamRTehdit	251	,00	3,00	1,3068	,99474	,066	,154	-,1123	,306
	toplamRTartıs	250	,00	2,00	,6640	,74923	,639	,154	-,956	,307
	toplamRana	250	,00	7,00	1,0840	1,22759	1,559	,154	3,075	,307
	toplamRbaba	251	,00	5,00	1,1992	1,20007	1,262	,154	1,367	,306
	toplamRPsi	251	,00	2,00	,9363	,82214	,119	,154	-,1511	,306
	toplamRinsan	249	,00	5,00	2,9036	,87457	-,066	,154	,672	,307
Valid N (listwise)	248									

Resim		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
bazen	toplamRBenlik	127	,00	4,09	1,1439	,75500	1,005	,215	1,185	,427
	toplamRkendilik	127	,00	5,00	3,6299	1,04504	-,115	,215	2,189	,427
	toplamReles	127	,00	3,00	1,6929	,98005	-,067	,215	-,072	,427
	toplamRDep	127	,00	6,00	1,8740	1,29095	,576	,215	,360	,427
	toplamRHayal	127	,00	4,00	1,9843	1,46376	-,003	,215	-,409	,427
	toplamRPsiko	127	,00	9,00	3,5591	2,28054	,367	,215	-,352	,427
	toplamRTehdit	127	,00	3,00	1,3228	1,01483	,008	,215	-,196	,427
	toplamRTartis	127	,00	2,00	,6614	,75824	,657	,215	-,968	,427
	toplamRana	127	,00	7,00	1,2835	1,35634	1,758	,215	3,874	,427
	toplamRbaba	127	,00	5,00	1,2047	1,15703	1,121	,215	1,121	,427
	toplamRPsi	127	,00	2,00	,9921	,82130	,015	,215	-,518	,427
	toplamRinsan	125	1,00	5,00	2,8800	,84815	-,412	,217	,010	,430
hayır	toplamRBenlik	155	,00	2,84	1,1201	,68797	,712	,195	-,380	,387
	toplamRkendilik	155	1,00	5,00	3,7806	1,05234	-,701	,195	-,045	,387
	toplamReles	155	,00	3,00	1,6000	1,02311	-,016	,195	-,143	,387
	toplamRDep	155	,00	6,00	1,9613	1,42739	,381	,195	-,540	,387
	toplamRHayal	155	,00	4,00	1,7161	1,44040	,246	,195	-,341	,387
	toplamRPsiko	155	,00	10,00	3,8452	2,59405	,401	,195	-,662	,387
	toplamRTehdit	154	,00	3,00	1,3701	1,02868	,009	,195	-,184	,389
	toplamRTartis	154	,00	2,00	,5779	,73014	,848	,195	-,642	,389
	toplamRana	155	,00	7,00	1,2387	1,31960	1,371	,195	2,372	,387
	toplamRbaba	155	,00	5,00	1,1226	1,13581	1,291	,195	1,736	,387
	toplamRPsi	155	,00	2,00	,8452	,83854	,300	,195	-,517	,387
	toplamRinsan	155	,00	5,00	2,9613	,95946	-,190	,195	,898	,387
evet	toplamRBenlik	59	,00	4,91	1,2695	,98639	1,484	,311	2,245	,613
	toplamRkendilik	59	1,00	5,00	3,8475	1,03079	-,661	,311	-,222	,613
	toplamReles	59	,00	3,00	1,3390	1,04403	,304	,311	-,048	,613
	toplamRDep	59	,00	6,00	1,8814	1,27421	,488	,311	,537	,613
	toplamRHayal	59	,00	4,00	2,6102	1,35210	-,458	,311	-,160	,613
	toplamRPsiko	59	,00	9,00	4,0169	2,66194	,265	,311	-,801	,613
	toplamRTehdit	59	,00	3,00	,9831	,95577	,525	,311	-,810	,613
	toplamRTartis	58	,00	2,00	,9655	,83699	,066	,314	-,576	,618
	toplamRana	58	,00	5,00	1,1552	1,26771	1,250	,314	1,037	,618
	toplamRbaba	59	,00	5,00	1,3898	1,40218	,972	,311	,041	,613
	toplamRPsi	59	,00	2,00	1,0508	,79706	-,093	,311	-,411	,613
	toplamRinsan	59	,00	5,00	2,9492	1,02425	,104	,311	,823	,613
Valid N (listwise)		58								

Rnk.Uyumu		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
bazen	toplamlRBenlik	83	,00	2,92	1,0971	,71474	,890	,264	-,003	,523
	toplamlRkendilik	83	,00	5,00	3,8434	1,01791	-1,028	,264	1,679	,523
	toplamlReles	83	,00	3,00	1,3976	1,03523	,281	,264	-1,058	,523
	toplamlRDep	83	,00	6,00	1,8072	1,35663	,840	,264	,643	,523
	toplamlRHayal	83	,00	4,00	1,7952	1,53622	,230	,264	-1,448	,523
	toplamlRPsiko	83	,00	9,00	3,7470	2,74014	,210	,264	-1,074	,523
	toplamlRTehdit	83	,00	3,00	1,0723	,95997	,277	,264	-1,136	,523
	toplamlRTartıs	83	,00	2,00	,5181	,73851	1,053	,264	-,350	,523
	toplamlRana	83	,00	7,00	1,2410	1,33060	1,612	,264	3,761	,523
	toplamlRbaba	83	,00	5,00	1,2410	1,28396	1,447	,264	1,987	,523
	toplamlRPsi	83	,00	2,00	,8675	,77729	,237	,264	-1,299	,523
hayır	toplamlRinsan	82	,00	5,00	2,7683	,86494	-,584	,266	1,009	,526
	toplamlRBenlik	33	,25	2,58	1,1891	,69085	,286	,409	-1,107	,798
	toplamlRkendilik	33	1,00	5,00	3,4545	1,32502	-,239	,409	-1,269	,798
	toplamlReles	33	,00	3,00	1,1515	,83371	,733	,409	,456	,798
	toplamlRDep	33	,00	4,00	2,0606	1,51944	-,279	,409	-1,468	,798
	toplamlRHayal	33	,00	4,00	1,6061	1,43482	,348	,409	-1,297	,798
	toplamlRPsiko	33	,00	9,00	3,2727	2,26761	,667	,409	,060	,798
	toplamlRTehdit	32	,00	3,00	1,3438	,90195	-,202	,414	-,912	,809
	toplamlRTartıs	32	,00	2,00	,4688	,76134	1,281	,414	,060	,809
	toplamlRana	33	,00	6,00	1,7273	1,82470	1,089	,409	,255	,798
	toplamlRbaba	33	,00	3,00	1,0606	1,08799	,648	,409	-,853	,798
evet	toplamlRPsi	33	,00	2,00	,9394	,89928	,124	,409	-1,799	,798
	toplamlRinsan	33	1,00	5,00	3,0303	1,10354	,086	,409	-,192	,798
	toplamlRBenlik	225	,00	4,91	1,1711	,80341	1,286	,162	2,208	,323
	toplamlRkendilik	225	,00	5,00	3,7378	1,00785	-,880	,162	1,165	,323
	toplamlReles	225	,00	3,00	1,7244	1,00649	-,193	,162	-1,078	,323
	toplamlRDep	225	,00	6,00	1,9333	1,32288	,474	,162	,001	,323
	toplamlRHayal	225	,00	4,00	2,0889	1,43337	-,084	,162	-1,368	,323
	toplamlRPsiko	225	,00	10,00	3,8489	2,43015	,441	,162	-,377	,323
	toplamlRTehdit	225	,00	3,00	1,3556	1,04701	,047	,162	-1,228	,323
	toplamlRTartıs	224	,00	2,00	,7634	,77071	,435	,163	-1,194	,324
	toplamlRana	224	,00	7,00	1,1696	1,21934	1,438	,163	2,781	,324
evet	toplamlRbaba	225	,00	5,00	1,2044	1,17753	1,102	,162	,792	,323
	toplamlRPsi	225	,00	2,00	,9600	,83623	,076	,162	-1,568	,323
	toplamlRinsan	224	,00	5,00	2,9732	,92266	-,154	,163	,737	,324

Sanat		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
bazen	toplamlRBenlik	118	,00	2,84	1,0740	,70859	,919	,223	,009	,442
	toplamlRkendilik	118	,00	5,00	3,7288	,99280	-,763	,223	,842	,442
	toplamlReles	118	,00	3,00	1,6695	1,02160	-,030	,223	-1,189	,442
	toplamlRDep	118	,00	6,00	1,8220	1,31156	,636	,223	,230	,442
	toplamlRHayal	118	,00	4,00	1,9153	1,49972	-,008	,223	-1,479	,442
	toplamlRPsiko	118	,00	10,00	3,7881	2,53135	,374	,223	-,653	,442
	toplamlRTehdit	118	,00	3,00	1,3475	1,04085	-,001	,223	-1,242	,442
	toplamlRTartıs	118	,00	2,00	,5085	,70099	1,030	,223	-,248	,442
	toplamlRana	118	,00	7,00	1,2966	1,48099	1,546	,223	2,415	,442
	toplamlRbaba	118	,00	5,00	1,2373	1,23120	1,100	,223	,757	,442
	toplamlRPsi	118	,00	2,00	,7797	,79674	,419	,223	-1,302	,442
hayır	toplamlRinsan	117	,00	5,00	2,8632	,92760	-,316	,224	,637	,444
	toplamlRBenlik	54	,25	3,17	1,1833	,77424	,690	,325	-,306	,639
	toplamlRkendilik	54	1,00	5,00	3,8148	1,16674	-,735	,325	-,407	,639
	toplamlReles	54	,00	3,00	1,4444	1,07575	,149	,325	-1,216	,639
	toplamlRDep	54	,00	6,00	2,3148	1,55192	,329	,325	-,287	,639
	toplamlRHayal	54	,00	4,00	1,5926	1,47327	,418	,325	-1,298	,639
	toplamlRPsiko	54	,00	10,00	4,5000	2,49339	,190	,325	-,789	,639
	toplamlRTehdit	53	,00	3,00	1,2075	1,04437	,197	,327	-1,241	,644
	toplamlRTartıs	53	,00	2,00	,6038	,81664	,863	,327	-,934	,644
	toplamlRana	54	,00	5,00	1,4074	1,18987	,682	,325	,451	,639
	toplamlRbaba	54	,00	5,00	1,3148	1,16269	,918	,325	,720	,639

	toplamlRPsi	54	,00	2,00	1,0185	,85761	-,036	,325	-,1654	,639
	toplamlRinsan	54	,00	5,00	3,2407	,98929	-,389	,325	1,484	,639
evet	toplamlRBenlik	169	,00	4,91	1,2021	,81069	1,359	,187	2,736	,371
	toplamlRkendilik	169	,00	5,00	3,7160	1,04758	-,949	,187	1,299	,371
	toplamlReles	169	,00	3,00	1,5799	,99155	-,002	,187	-,1048	,371
	toplamlRDep	169	,00	6,00	1,8521	1,28938	,313	,187	-,429	,371
	toplamlRHayal	169	,00	4,00	2,1302	1,42080	-,044	,187	-,1355	,371
	toplamlRPsiko	169	,00	10,00	3,5207	2,43264	,469	,187	-,346	,371
	toplamlRTehdit	169	,00	3,00	1,2663	,99707	,136	,187	-,1112	,371
	toplamlRTartis	168	,00	2,00	,8155	,77876	,335	,187	-,1276	,373
	toplamlRana	168	,00	7,00	1,1488	1,24121	1,653	,187	3,693	,373
	toplamlRbaba	169	,00	5,00	1,1361	1,17987	1,339	,187	1,683	,371
	toplamlRPsi	169	,00	2,00	1,0178	,82717	-,033	,187	-,1539	,371
	toplamlRinsan	168	,00	5,00	2,8750	,89702	-,053	,187	,638	,373

Descriptive Statistics										
Aile.Anne		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ilgisiz	toplamlRBenlik	130	,00	4,91	1,1868	,77850	1,336	,212	3,049	,422
	toplamlRkendilik	130	,00	5,00	3,6462	1,09871	-,718	,212	,617	,422
	toplamlReles	130	,00	3,00	1,5846	,97077	,093	,212	-,1021	,422
	toplamlRDep	130	,00	5,00	1,9538	1,34603	,298	,212	-,587	,422
	toplamlRHayal	130	,00	4,00	1,9846	1,48890	-,002	,212	-,1449	,422
	toplamlRPsiko	130	,00	10,00	3,8923	2,59471	,537	,212	-,409	,422
	toplamlRTehdit	129	,00	3,00	1,3101	1,07383	,082	,213	-,1312	,423
	toplamlRTartis	128	,00	2,00	,6484	,78960	,716	,214	-,1027	,425
	toplamlRana	129	,00	7,00	1,3643	1,40833	1,509	,213	2,598	,423
	toplamlRbaba	130	,00	5,00	1,2692	1,19293	,966	,212	,523	,422
	toplamlRPsi	130	,00	2,00	,9769	,83958	,044	,212	-,1583	,422
	toplamlRinsan	128	,00	5,00	3,0313	,97962	-,012	,214	,491	,425
Valid N (listwise)		126								
ilgili	toplamlRBenlik	210	,00	4,09	1,1393	,76696	1,040	,168	,868	,334
	toplamlRkendilik	210	,00	5,00	3,7857	1,01037	-,908	,168	,914	,334
	toplamlReles	210	,00	3,00	1,5905	1,04625	-,027	,168	-,1198	,334
	toplamlRDep	210	,00	6,00	1,8857	1,35417	,583	,168	,209	,334
	toplamlRHayal	210	,00	4,00	1,9524	1,45017	,055	,168	-,1391	,334
	toplamlRPsiko	210	,00	9,00	3,6905	2,43664	,265	,168	-,765	,334
	toplamlRTehdit	210	,00	3,00	1,2762	,98306	,093	,168	-,1102	,334
	toplamlRTartis	210	,00	2,00	,6857	,75539	,594	,168	-,1019	,334
	toplamlRana	210	,00	7,00	1,1619	1,26509	1,481	,168	2,803	,334
	toplamlRbaba	210	,00	5,00	1,1619	1,19508	1,314	,168	1,544	,334
	toplamlRPsi	210	,00	2,00	,9048	,81873	,178	,168	-,1487	,334
	toplamlRinsan	210	,00	5,00	2,8619	,89388	-,333	,168	,787	,334
Valid N (listwise)		210								

Aile.Baba		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ilgisiz	toplamlRBenlik	161	,00	4,91	1,2470	,81101	1,107	,191	1,758	,380
	toplamlRkendilik	161	,00	5,00	3,7516	1,04302	-,824	,191	1,000	,380
	toplamlReles	161	,00	3,00	1,6273	1,04175	-,042	,191	-,1201	,380
	toplamlRDep	161	,00	6,00	2,0311	1,35288	,388	,191	-,228	,380
	toplamlRHayal	161	,00	4,00	1,8571	1,48264	,132	,191	-,1426	,380
	toplamlRPsiko	161	,00	10,00	3,7205	2,38802	,428	,191	-,360	,380
	toplamlRTehdit	160	,00	3,00	1,4063	1,06574	-,052	,192	-,1276	,381
	toplamlRTartis	159	,00	2,00	,5535	,74331	,938	,192	-,569	,383
	toplamlRana	160	,00	7,00	1,3625	1,37584	1,421	,192	2,577	,381
	toplamlRbaba	161	,00	5,00	1,2050	1,27042	1,070	,191	,528	,380
	toplamlRPsi	161	,00	2,00	,9317	,82253	,128	,191	-,1511	,380
	toplamlRinsan	160	,00	5,00	3,0938	,95032	-,011	,192	,354	,381
ilgili	toplamlRBenlik	177	,00	4,09	1,0835	,72669	1,153	,183	1,471	,363
	toplamlRkendilik	177	,00	5,00	3,7175	1,05496	-,852	,183	,605	,363
	toplamlReles	177	,00	3,00	1,5593	,99894	,042	,183	-,1070	,363
	toplamlRDep	177	,00	6,00	1,8136	1,34174	,560	,183	,061	,363
	toplamlRHayal	177	,00	4,00	2,0621	1,43479	-,052	,183	-,1369	,363
	toplamlRPsiko	177	,00	10,00	3,8305	2,59470	,349	,183	-,744	,363
	toplamlRTehdit	177	,00	3,00	1,1921	,96374	,183	,183	-,1064	,363
	toplamlRTartis	177	,00	2,00	,7740	,77225	,414	,183	-,1211	,363
	toplamlRana	177	,00	7,00	1,1299	1,27478	1,584	,183	2,957	,363
	toplamlRbaba	177	,00	5,00	1,2147	1,12270	1,297	,183	1,840	,363
	toplamlRPsi	177	,00	2,00	,9322	,82979	,128	,183	-,1538	,363
	toplamlRinsan	176	,00	5,00	2,7670	,88624	-,421	,183	,921	,364
Valid N (listwise)		176								

Descriptive Statistics										
Aile.Kardeş		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ilgisiz	toplamRBenlik	126	,00	3,08	1,0637	,67016	,887	,216	,296	,428
	toplamRkendilik	126	1,00	5,00	3,7857	,97658	-,446	,216	-,304	,428
	toplamReles	126	,00	3,00	1,6111	1,08053	-,099	,216	-,1264	,428
	toplamRDep	126	,00	5,00	1,9841	1,39705	,225	,216	-,807	,428
	toplamRHayal	126	,00	4,00	1,8968	1,49039	,047	,216	-,1452	,428
	toplamRPsiko	126	,00	10,00	3,7063	2,42344	,333	,216	-,473	,428
	toplamRTehdit	125	,00	3,00	1,4080	1,01676	-,050	,217	-,1142	,430
	toplamRTartus	125	,00	2,00	,5040	,69124	1,028	,217	-,214	,430
	toplamRana	126	,00	7,00	1,3651	1,52632	1,543	,216	2,549	,428
	toplamRbaba	126	,00	5,00	1,3254	1,21213	,855	,216	,251	,428
	toplamRPsi	126	,00	2,00	,9127	,81995	,164	,216	-,1495	,428
	toplamRinsan	124	,00	5,00	2,9758	,97500	-,112	,217	,396	,431
	Valid N (listwise)	123								
ilgili	toplamRBenlik	197	,00	4,91	1,2248	,83525	1,184	,173	1,687	,345
	toplamRkendilik	197	,00	5,00	3,7360	1,06970	-,947	,173	,963	,345
	toplamReles	197	,00	3,00	1,5482	,98662	,106	,173	-,1043	,345
	toplamRDep	197	,00	6,00	1,9036	1,34234	,612	,173	,360	,345
	toplamRHayal	197	,00	4,00	2,0508	1,44542	-,018	,173	-,1386	,345
	toplamRPsiko	197	,00	10,00	3,8325	2,58870	,401	,173	-,689	,345
	toplamRTehdit	197	,00	3,00	1,1827	,99340	,225	,173	-,1114	,345
	toplamRTartus	196	,00	2,00	,7602	,78358	,451	,174	-,1235	,346
	toplamRana	196	,00	6,00	1,1582	1,17691	1,272	,174	1,830	,346
	toplamRbaba	197	,00	5,00	1,0761	1,16026	1,513	,173	2,376	,345
	toplamRPsi	197	,00	2,00	,9492	,84362	,097	,173	-,1591	,345
	toplamRinsan	197	,00	5,00	2,9086	,91013	-,228	,173	,999	,345
	Valid N (listwise)	196								

Descriptive Statistics										
Aile.Akraba		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ilgisiz	toplamRBenlik	187	,00	4,09	1,2099	,77050	,877	,178	,363	,354
	toplamRkendilik	187	,00	5,00	3,8449	,98511	-,741	,178	,595	,354
	toplamReles	187	,00	3,00	1,6364	,99804	-,038	,178	-,1092	,354
	toplamRDep	187	,00	6,00	2,0267	1,35771	,264	,178	-,316	,354
	toplamRHayal	187	,00	4,00	1,9412	1,42246	,025	,178	-,1356	,354
	toplamRPsiko	187	,00	10,00	3,8289	2,45445	,398	,178	-,440	,354
	toplamRTehdit	186	,00	3,00	1,3871	1,05043	-,009	,178	-,1237	,355
	toplamRTartus	186	,00	2,00	,6559	,75687	,668	,178	-,956	,355
	toplamRana	187	,00	7,00	1,2888	1,32065	1,535	,178	3,064	,354
	toplamRbaba	187	,00	5,00	1,2246	1,24124	1,048	,178	,510	,354
	toplamRPsi	187	,00	2,00	,9679	,82243	,060	,178	-,1520	,354
	toplamRinsan	186	,00	5,00	3,0753	,93850	-,112	,178	,460	,355
	Valid N (listwise)	185								
ilgili	toplamRBenlik	152	,00	4,91	1,0972	,76937	1,513	,197	3,693	,391
	toplamRkendilik	152	,00	5,00	3,6053	1,11080	-,872	,197	,701	,391
	toplamReles	152	,00	3,00	1,5263	1,03545	,074	,197	-,1157	,391
	toplamRDep	152	,00	6,00	1,7829	1,33678	,726	,197	,316	,391
	toplamRHayal	152	,00	4,00	2,0066	1,51153	,024	,197	-,1481	,391
	toplamRPsiko	152	,00	10,00	3,6908	2,56113	,384	,197	-,729	,391
	toplamRTehdit	152	,00	3,00	1,1579	,95671	,183	,197	-,1102	,391
	toplamRTartus	151	,00	2,00	,6954	,78310	,596	,197	-,1122	,392
	toplamRana	151	,00	7,00	1,1788	1,33210	1,484	,197	2,475	,392
	toplamRbaba	152	,00	5,00	1,1776	1,13990	1,357	,197	2,077	,391
	toplamRPsi	152	,00	2,00	,8882	,83428	,214	,197	-,1533	,391
	toplamRinsan	151	,00	5,00	2,7550	,87914	-,334	,197	1,142	,392
	Valid N (listwise)	150								

Ak. Başarı		N	Min	Max	Mean	Std. Den	Skewness		Kurtosis	
		Statisti	Statis	Statistic	Statisti	Statistic	Statisti	Std.	Statist	Std.
Fen lisesi	toplamRBenlik	110	,00	2,84	1,1156	,66160	,524	,230	-,323	,457
	toplamRkendilik	110	,00	5,00	3,8455	,95961	-,952	,230	1,681	,457
	toplamReles	110	,00	3,00	1,3364	,96998	,321	,230	-,831	,457
	toplamRDep	110	,00	6,00	1,9091	1,24551	,407	,230	,107	,457
	toplamRHayal	110	,00	4,00	2,1182	1,46351	-,101	,230	-1,429	,457
	toplamRPsiko	110	,00	9,00	3,5545	2,53991	,411	,230	-,666	,457
	toplamRTehdit	110	,00	3,00	1,1636	1,01843	,195	,230	-1,252	,457
	toplamRTartis	110	,00	2,00	,7909	,76740	,378	,230	-1,205	,457
	toplamRana	110	,00	6,00	1,0909	1,31013	1,674	,230	2,944	,457
	toplamRbaba	110	,00	5,00	1,1273	1,12608	1,237	,230	1,294	,457
	toplamRPsi	110	,00	2,00	1,0273	,86161	-,053	,230	-1,659	,457
	toplamRinsan	110	,00	5,00	2,6909	,94573	-,269	,230	,660	,457
Ahi. Anadolu	toplamRBenlik	100	,00	2,92	1,1395	,71299	,831	,241	-,324	,478
	toplamRkendilik	100	1,00	5,00	3,8300	1,03529	-,654	,241	-,228	,478
	toplamReles	100	,00	3,00	1,6900	1,00197	-,078	,241	-1,119	,478
	toplamRDep	100	,00	6,00	1,8700	1,31545	,435	,241	-,163	,478
	toplamRHayal	100	,00	4,00	1,9800	1,42120	,057	,241	-1,334	,478
	toplamRPsiko	100	,00	10,00	4,0700	2,48330	,363	,241	-,760	,478
	toplamRTehdit	100	,00	3,00	1,2900	1,02784	,186	,241	-1,124	,478
	toplamRTartis	100	,00	2,00	,6500	,74366	,671	,241	-,891	,478
	toplamRana	100	,00	6,00	1,3400	1,31978	,960	,241	,684	,478
	toplamRbaba	100	,00	5,00	1,3200	1,27826	,974	,241	,327	,478
	toplamRPsi	100	,00	2,00	,8600	,81674	,265	,241	-1,452	,478
	toplamRinsan	99	1,00	5,00	2,9596	,93590	,081	,243	,161	,481
Hacı. Anadolu	toplamRBenlik	131	,00	4,91	1,1994	,89284	1,392	,212	2,202	,420
	toplamRkendilik	131	,00	5,00	3,5725	1,10961	-,838	,212	,785	,420
	toplamReles	131	,00	3,00	1,7252	1,03071	-,196	,212	-1,140	,420
	toplamRDep	131	,00	6,00	1,9542	1,46162	,501	,212	-,276	,420
	toplamRHayal	131	,00	4,00	1,8397	1,49778	,125	,212	-1,443	,420
	toplamRPsiko	131	,00	10,00	3,7176	2,45662	,408	,212	-,289	,420
	toplamRTehdit	130	,00	3,00	1,3846	1,00683	-,048	,212	-1,137	,422
	toplamRTartis	129	,00	2,00	,5969	,78581	,851	,213	-,851	,423
	toplamRana	130	,00	7,00	1,2923	1,33205	1,826	,212	4,597	,422
	toplamRbaba	131	,00	5,00	1,1679	1,18421	1,305	,212	1,815	,420
	toplamRPsi	131	,00	2,00	,9160	,80420	,154	,212	-1,436	,420
	toplamRinsan	130	,00	5,00	3,1077	,87379	-,212	,212	1,343	,422
	Valid N (listwise)	128								

EK-7. Sanatsal Benlik, Yaratıcılık ve Desen Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Descriptive Statistics										
Cinsiyet		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
erkek	toplamSYO	123	10,00	48,00	23,6667	8,16095	,216	,218	-,270	,433
	Desenortalama	123	5,00	21,33	9,2927	4,09731	1,109	,218	,718	,433
	toplamyaratıcılık	123	11,00	86,00	40,2195	14,02722	,658	,218	,429	,433
	T.Akıcılık	123	5	43	19,53	7,111	,880	,218	,938	,433
	T.Esneklik	123	5	25	14,07	4,427	,372	,218	-,354	,433
	T.Orijinal	123	0	18	6,63	3,362	,854	,218	1,046	,433
kız	toplamSYO	218	10,00	50,00	26,9312	8,49504	,181	,165	-,304	,328
	Desenortalama	218	5,00	24,00	11,5795	4,47557	,602	,165	-,197	,328
	toplamyaratıcılık	218	14,00	119,00	44,4725	16,80223	,855	,165	1,618	,328
	T.Akıcılık	218	7	58	21,58	8,523	1,035	,165	1,958	,328
	T.Esneklik	218	4	36	15,06	5,376	,614	,165	,622	,328
	T.Orijinal	218	0	25	7,83	3,876	,695	,165	1,327	,328

Descriptive Statistics										
harçlıkyeni		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
1,00	toplamSYO	47	10,00	48,00	26,4468	8,81404	,153	,347	,239	,681
	Desenortalama	47	5,00	22,33	11,9929	4,97748	,650	,347	-,650	,681
	toplamyaratıcılık	47	13,00	69,00	42,2553	12,62411	,284	,347	-,225	,681
	T.Akıcılık	47	7	34	20,30	6,317	,383	,347	-,201	,681
	T.Esneklik	47	5	24	14,55	4,373	,130	,347	-,269	,681
	T.Orijinal	47	1	16	7,40	2,932	,745	,347	,878	,681
2,00	toplamSYO	294	10,00	50,00	25,6429	8,47069	,207	,142	-,360	,283
	Desenortalama	294	5,00	24,00	10,5567	4,36507	,733	,142	,000	,283
	toplamyaratıcılık	294	11,00	119,00	43,0476	16,45485	,878	,142	1,509	,283
	T.Akıcılık	294	5	58	20,93	8,346	1,062	,142	1,876	,283
	T.Esneklik	294	4	36	14,73	5,179	,641	,142	,610	,283
	T.Orijinal	294	0	25	7,39	3,856	,767	,142	1,205	,283

Yardım		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviat	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Err	Statistic	Std. Err
bazen	toplamSYO	137	10,00	48,00	26,6277	7,66678	,382	,207	,069	,411
	Desenortalama	137	5,00	24,00	10,6910	4,36127	,805	,207	,166	,411
	toplamyaratıcılık	137	14,00	82,00	42,8321	14,63305	,431	,207	-,342	,411
	T.Akıcılık	137	7	47	20,64	7,532	,704	,207	,450	,411
	T.Esneklik	137	4	27	14,66	4,652	,213	,207	-,404	,411
	T.Orijinal	137	1	17	7,53	3,664	,522	,207	-,091	,411
hayır	toplamSYO	119	10,00	48,00	26,4286	8,68329	,136	,222	-,422	,440
	Desenortalama	119	5,00	23,67	11,5350	4,88053	,447	,222	-,670	,440
	toplamyaratıcılık	119	11,00	97,00	44,4874	16,37478	,622	,222	,554	,440
	T.Akıcılık	119	5	52	21,52	8,215	,894	,222	1,387	,440
	T.Esneklik	119	5	29	15,11	5,385	,581	,222	,103	,440
	T.Orijinal	119	1	17	7,86	3,571	,272	,222	-,322	,440
evet	toplamSYO	85	10,00	50,00	23,4000	9,19524	,321	,261	-,468	,517
	Desenortalama	85	5,00	22,33	9,7647	3,86095	1,048	,261	1,169	,517
	toplamyaratıcılık	85	13,00	119,00	40,9412	17,35577	1,611	,261	4,794	,517
	T.Akıcılık	85	7	58	20,21	8,790	1,600	,261	4,158	,517
	T.Esneklik	85	5	36	14,21	5,274	1,070	,261	2,470	,517
	T.Orijinal	85	0	25	6,52	3,975	1,826	,261	6,151	,517

Descriptive Statistics										
m.teninyeni		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Er	Statistic	Std. Er
1,00	toplamSYO	36	10,00	45,00	26,0278	7,40072	,436	,393	,363	,768
	Desenortalama	36	5,00	20,67	11,2407	4,01079	,680	,393	-,055	,768
	toplamyaratıcılık	36	18,00	74,00	37,6667	13,59201	,528	,393	-,195	,768
	T.Akıcılık	36	8	40	18,47	6,818	,754	,393	1,174	,768
	T.Esneklik	36	6	22	13,08	4,711	,384	,393	-,979	,768
	T.Orijinal	36	0	16	6,11	3,133	,818	,393	1,738	,768
2,00	toplamSYO	305	10,00	50,00	25,7213	8,64187	,187	,140	-,340	,278
	Desenortalama	305	5,00	24,00	10,6973	4,52823	,752	,140	-,069	,278
	toplamyaratıcılık	305	11,00	119,00	43,5607	16,13116	,860	,140	1,573	,278
	T.Akıcılık	305	5	58	21,12	8,194	1,043	,140	1,896	,278
	T.Esneklik	305	4	36	14,90	5,084	,621	,140	,685	,278
	T.Orijinal	305	0	25	7,54	3,779	,749	,140	1,238	,278

Descriptive Statistics										
Kurs		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Devi	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Er	Statistic	Std. Er
hayır	toplamSYO	299	10,00	50,00	24,8194	8,21078	,205	,141	-,262	,281
	Desenortalama	299	5,00	24,00	10,4470	4,29336	,811	,141	-,134	,281
	toplamyaratıcılık	299	11,00	97,00	42,2843	15,01887	,597	,141	-,550	,281
	T.Akıcılık	299	5	52	20,51	7,601	,827	,141	1,140	,281
	T.Esneklik	299	4	29	14,56	4,829	,378	,141	-,108	,281
	T.Orijinal	299	0	20	7,21	3,564	,549	,141	,352	,281
evet	toplamSYO	42	20,00	48,00	32,4048	7,67339	,233	,365	-,714	,717
	Desenortalama	42	5,00	23,67	12,9444	5,14026	,152	,365	-,740	,717
	toplamyaratıcılık	42	17,00	119,00	47,5952	21,20292	1,199	,365	1,870	,717
	T.Akıcılık	42	7	58	23,21	10,792	1,252	,365	1,774	,717
	T.Esneklik	42	6	36	15,71	6,519	1,072	,365	1,180	,717
	T.Orijinal	42	1	25	8,67	4,657	1,220	,365	2,337	,717

Descriptive Statistics										
A.Destek		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Devi	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. E	Statistic	Std. Er
hayır	toplamSYO	89	10,00	50,00	24,2247	8,72920	,316	,255	,105	,506
	Desenortalama	89	5,00	21,67	10,4120	4,56796	,934	,255	-,026	,506
	toplamyaratıcılık	89	11,00	85,00	37,1236	13,13117	,780	,255	1,635	,506
	T.Akıcılık	89	5	47	17,94	6,670	1,287	,255	4,106	,506
	T.Esneklik	89	5	29	13,06	4,399	,637	,255	,809	,506
	T.Orijinal	89	0	16	6,12	3,063	,504	,255	,733	,506
evet	toplamSYO	251	10,00	48,00	26,3386	8,36856	,173	,154	-,387	,306
	Desenortalama	251	5,00	24,00	10,8845	4,45006	,668	,154	-,054	,306
	toplamyaratıcılık	251	14,00	119,00	44,8805	16,32868	,822	,154	1,495	,306
	T.Akıcılık	251	7	58	21,80	8,257	,964	,154	1,701	,306
	T.Esneklik	251	4	36	15,25	5,145	,556	,154	,566	,306
	T.Orijinal	251	1	25	7,84	3,863	,749	,154	1,156	,306

Descriptive Statistics										
A.Destek		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Devi	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Er	Statistic	Std. Er
hayır	toplamSYO	89	10,00	50,00	24,2247	8,72920	,316	,255	,105	,506
	Desenortalama	89	5,00	21,67	10,4120	4,56796	,934	,255	-,026	,506
	toplamyaratıcılık	89	11,00	85,00	37,1236	13,13117	,780	,255	1,635	,506
	T.Akıcılık	89	5	47	17,94	6,670	1,287	,255	4,106	,506
	T.Esneklik	89	5	29	13,06	4,399	,637	,255	,809	,506
	T.Orijinal	89	0	16	6,12	3,063	,504	,255	,733	,506
evet	toplamSYO	251	10,00	48,00	26,3386	8,36856	,173	,154	-,387	,306
	Desenortalama	251	5,00	24,00	10,8845	4,45006	,668	,154	-,054	,306
	toplamyaratıcılık	251	14,00	119,00	44,8805	16,32868	,822	,154	1,495	,306
	T.Akıcılık	251	7	58	21,80	8,257	,964	,154	1,701	,306
	T.Esneklik	251	4	36	15,25	5,145	,556	,154	,566	,306
	T.Orijinal	251	1	25	7,84	3,863	,749	,154	1,156	,306

Rnk.Uyumu		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. E	Statistic	Std. E
bazen	toplamSYO	83	10,00	42,00	25,6747	7,59992	-,019	,264	-,463	,523
	Desenortalama	83	5,00	23,67	11,0040	4,63184	,656	,264	-,029	,523
	toplamyaratıcılık	83	18,00	96,00	41,5663	14,41899	1,042	,264	1,568	,523
	T.Akıcılık	83	8	49	20,10	7,345	1,193	,264	2,305	,523
	T.Esneklik	83	7	27	14,24	4,474	,578	,264	-,128	,523
	T.Orijinal	83	2	20	7,23	3,451	1,219	,264	1,983	,523
hayır	toplamSYO	33	10,00	39,00	21,5152	6,07825	,687	,409	1,073	,798
	Desenortalama	33	5,00	15,67	8,8485	3,11592	,427	,409	-,651	,798
	toplamyaratıcılık	33	20,00	63,00	36,9091	13,95162	,415	,409	-1,092	,798
	T.Akıcılık	33	9	29	17,85	6,520	,324	,409	-1,299	,798
	T.Esneklik	33	6	22	13,09	4,693	,486	,409	-,847	,798
	T.Orijinal	33	1	15	5,97	3,601	,766	,409	,173	,798
evet	toplamSYO	225	10,00	50,00	26,4044	8,96825	,132	,162	-,345	,323
	Desenortalama	225	5,00	24,00	10,9422	4,53318	,714	,162	-,244	,323
	toplamyaratıcılık	225	11,00	119,00	44,3289	16,58604	,813	,162	1,608	,323
	T.Akıcılık	225	5	58	21,56	8,458	1,001	,162	1,807	,323
	T.Esneklik	225	4	36	15,11	5,284	,582	,162	,735	,323
	T.Orijinal	225	0	25	7,66	3,823	,663	,162	1,325	,323

Descriptive Statistics										
Sanat		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
bazen	toplamSYO	118	10,00	42,00	24,3220	7,88364	-,026	,223	-,578	,442
	Desenortalama	118	5,00	23,67	10,3531	4,25232	,880	,223	,258	,442
	toplamyaratıcılık	118	11,00	96,00	40,1186	13,29428	,913	,223	2,665	,442
	T.Akıcılık	118	5	49	19,52	6,701	1,081	,223	3,277	,442
	T.Esneklik	118	5	27	13,92	4,149	,590	,223	,734	,442
	T.Orijinal	118	1	20	6,68	3,476	,982	,223	2,029	,442
	Valid N (listwise)	118								
hayır	toplamSYO	54	10,00	50,00	20,2963	7,77667	1,242	,325	2,837	,639
	Desenortalama	54	5,00	21,00	8,6728	3,29187	1,210	,325	2,432	,639
	toplamyaratıcılık	54	14,00	73,00	40,5926	14,42027	,382	,325	-,487	,639
	T.Akıcılık	54	7	39	19,78	7,335	,474	,325	-,393	,639
	T.Esneklik	54	6	27	14,00	4,734	,537	,325	,069	,639
	T.Orijinal	54	0	16	6,81	3,343	,533	,325	,438	,639
	Valid N (listwise)	54								
evet	toplamSYO	169	10,00	48,00	28,4970	8,10065	,135	,187	-,226	,371
	Desenortalama	169	5,00	24,00	11,7002	4,70051	,478	,187	-,480	,371
	toplamyaratıcılık	169	14,00	119,00	45,6568	17,67870	,756	,187	1,095	,371
	T.Akıcılık	169	7	58	22,11	9,004	,971	,187	1,373	,371
	T.Esneklik	169	4	36	15,47	5,638	,460	,187	,281	,371
	T.Orijinal	169	1	25	8,08	3,925	,658	,187	1,147	,371
	Valid N (listwise)	169								

Descriptive Statistics										
Aile.Anne		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. E	Statistic	Std.
ilgisiz	toplamSYO	130	10,00	40,00	22,7538	7,47094	,065	,212	-,702	,422
	Desenortalama	130	5,00	21,67	10,4128	4,17960	,692	,212	-,191	,422
	toplamyaratıcılık	130	11,00	119,00	41,1923	16,78551	1,289	,212	3,494	,422
	T.Akıcılık	130	5	58	19,94	8,352	1,448	,212	3,944	,422
	T.Esneklik	130	4	36	14,11	5,546	,965	,212	1,567	,422
	T.Orijinal	130	0	25	7,15	3,912	1,070	,212	2,755	,422
ilgili	toplamSYO	210	10,00	50,00	27,6000	8,62077	,145	,168	-,310	,334
	Desenortalama	210	5,00	24,00	10,9524	4,65079	,743	,168	-,095	,334
	toplamyaratıcılık	210	14,00	96,00	44,0381	15,41727	,563	,168	,215	,334
	T.Akıcılık	210	7	49	21,41	7,912	,791	,168	,745	,334
	T.Esneklik	210	6	29	15,08	4,739	,338	,168	-,276	,334
	T.Orijinal	210	0	20	7,54	3,637	,573	,168	,233	,334
	Valid N (listwise)	210								

Descriptive Statistics										
Aile.Baba		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. E	Statistic	Std. E
ilgisiz	toplamsYO	161	10,00	47,00	23,6832	7,92577	,243	,191	-,249	,380
	Desenortalama	161	5,00	23,67	10,3830	4,31522	,830	,191	,127	,380
	toplamyaratıcılık	161	11,00	96,00	40,7888	14,93377	,700	,191	,927	,380
	T.Akıcılık	161	5	49	19,80	7,419	,858	,191	1,428	,380
	T.Esneklik	161	4	29	13,95	4,867	,524	,191	,208	,380
	T.Orijinal	161	0	20	7,04	3,664	,733	,191	,801	,380
	Valid N (listwise)	161								
ilgili	toplamsYO	177	10,00	50,00	27,5141	8,63207	,121	,183	-,287	,363
	Desenortalama	177	5,00	24,00	11,0584	4,63092	,670	,183	-,223	,363
	toplamyaratıcılık	177	14,00	119,00	44,8079	16,39940	,923	,183	1,906	,363
	T.Akıcılık	177	7	58	21,74	8,477	1,103	,183	2,086	,363
	T.Esneklik	177	6	36	15,36	5,066	,628	,183	,848	,363
	T.Orijinal	177	0	25	7,71	3,744	,845	,183	1,859	,363
	Valid N (listwise)	177								

Descriptive Statistics										
Aile.Kardeş		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. De	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. E	Statistic	Std. E
ilgisiz	toplamsYO	126	10,00	47,00	23,7540	8,23134	,309	,216	-,241	,428
	Desenortalama	126	5,00	23,33	10,4524	4,30059	,826	,216	,207	,428
	toplamyaratıcılık	126	11,00	119,00	40,5714	16,00121	1,184	,216	3,483	,428
	T.Akıcılık	126	5	58	19,79	7,840	1,162	,216	3,372	,428
	T.Esneklik	126	4	36	13,91	5,304	,902	,216	1,663	,428
	T.Orijinal	126	0	25	6,87	3,804	1,262	,216	3,352	,428
	Valid N (listwise)	126								
ilgili	toplamsYO	197	10,00	50,00	27,2792	8,39267	,135	,173	-,146	,345
	Desenortalama	197	5,00	24,00	10,9560	4,55395	,633	,173	-,297	,345
	toplamyaratıcılık	197	14,00	97,00	44,8020	15,54278	,715	,173	,785	,345
	T.Akıcılık	197	7	52	21,74	8,127	1,014	,173	1,441	,345
	T.Esneklik	197	6	29	15,30	4,735	,427	,173	,040	,345
	T.Orijinal	197	0	20	7,76	3,630	,562	,173	,446	,345
	Valid N (listwise)	197								

Descriptive Statistics										
Aile.Akraba		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. E	Statistic	Std. E
ilgisiz	toplamsYO	187	10,00	50,00	24,3102	8,17813	,275	,178	-,059	,354
	Desenortalama	187	5,00	24,00	10,0535	4,21943	,874	,178	,231	,354
	toplamyaratıcılık	187	11,00	119,00	42,2995	15,92003	1,008	,178	2,658	,354
	T.Akıcılık	187	5	58	20,39	7,991	1,211	,178	3,104	,354
	T.Esneklik	187	4	36	14,63	5,117	,686	,178	1,204	,354
	T.Orijinal	187	0	25	7,28	3,840	,945	,178	2,070	,354
	Valid N (listwise)	187								
ilgili	toplamsYO	152	10,00	48,00	27,4737	8,65065	,095	,197	-,447	,391
	Desenortalama	152	5,00	23,67	11,6118	4,66500	,573	,197	-,339	,391
	toplamyaratıcılık	152	14,00	96,00	43,5197	15,76566	,647	,197	,369	,391
	T.Akıcılık	152	7	49	21,31	8,082	,852	,197	,902	,391
	T.Esneklik	152	6	29	14,74	4,912	,430	,197	-,284	,391
	T.Orijinal	152	0	20	7,47	3,592	,546	,197	,252	,391
	Valid N (listwise)	152								

Descriptive Statistics										
Ak.Başarı		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Er	Statistic	Std. Er
Fen lisesi	toplamsYO	110	10,00	45,00	25,6000	8,00940	,061	,230	-,494	,457
	Desenortalama	110	5,00	23,33	11,2697	4,56675	,586	,230	-,294	,457
	toplamyaratıcılık	110	14,00	82,00	42,7091	13,86392	,254	,230	,027	,457
	T.Akıcılık	110	7	41	20,62	6,796	,458	,230	,500	,457
	T.Esneklik	110	5	28	14,87	4,533	,283	,230	-,040	,457
	T.Orijinal	110	1	17	7,22	3,613	,392	,230	,032	,457
	Valid N (listwise)	110								
Ahi. Anadolu	toplamsYO	100	10,00	47,00	25,3300	8,78826	,173	,241	-,520	,478
	Desenortalama	100	5,00	23,67	10,1667	4,58796	,849	,241	,063	,478
	toplamyaratıcılık	100	14,00	119,00	48,9000	17,63462	,895	,241	1,905	,478
	T.Akıcılık	100	8	58	23,76	9,007	1,057	,241	1,966	,478
	T.Esneklik	100	4	36	16,46	5,620	,490	,241	,568	,478
	T.Orijinal	100	2	25	8,68	3,987	,986	,241	2,013	,478
	Valid N (listwise)	100								
Hacı.Anadolu	toplamsYO	131	10,00	50,00	26,2061	8,74310	,309	,212	-,013	,420
	Desenortalama	131	5,00	24,00	10,7710	4,28336	,835	,212	,207	,420
	toplamyaratıcılık	131	11,00	92,00	38,5802	14,91099	1,078	,212	1,626	,420
	T.Akıcılık	131	5	47	18,80	7,743	1,268	,212	2,154	,420
	T.Esneklik	131	5	29	13,22	4,620	,785	,212	,925	,420
	T.Orijinal	131	0	18	6,56	3,390	,772	,212	,979	,420
	Valid N (listwise)	131								

**EK-8. 2017-2018 EğitimÖğretim Yılında Kırşehir İli Okullarına Yerleşim Puanlarını
Gösteren Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Uğur Yıldıza Cevap
Yazısı**



**T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı :24512418-605.01-E.3734937
Konu : Dilekçeniz

21.02.2018

SN: Uğur YILDIZ
(Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi
Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Teknikokullar/ANKARA)

İlgi: 20/02/2018 tarihli dilekçeniz

İlimizde "Görsel Sanatlar Dersi Desen Uygulamalarının Benlik Sanatsal Benlik ve Yaratıcılık Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi" konulu doktora çalışmanız için Valilik Makamının 05.05.2017 tarih ve 6364546 sayılı onayı ile izin verilmiştir.

İlgi dilekçeniz ile doktora tezinizde kullanmak üzere isteğiniz bilgiler aşağıda ve yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:3 Öğrenci sayıları

SINAVLA ÖĞRENCİ ALAN ÜÇ OKULUMUZUN YERLEŞTİRME PUANLARI

	<u>Taban Puan</u>	<u>Tavan Puan</u>
1- Prof.Dr.İlhan Kılıçoğlu Fen Lisesi	492,727	500,000
2- Kırşehir Ahi Evran Anadolu Lisesi	484,590	492,500
3- Hacı Fatma Erdem,r Anadolu Lisesi	470,722	484,577

Terme Cad. 40200 Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ:kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Muhamed KARAKAYA/Şb.Md.
Tel: (0 386)2135150-1307
Faks: (0 386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 185b-18b1-3d4d-b3ec-8ff5 kodu ile teyit edilebilir.

EK-9. Öğrenci Çalışmaları Örnekleri

Örnek 1



Örnek 2



Örnek 3



Örnek 4



EK-10. Desen Uygulama Ölçme Aracı

..... Nolu Öğrenci	1. Uzman						2. Uzman						3. Uzman					
	1	2	3	4	5	Toplam	1	2	3	4	5	Toplam	1	2	3	4	5	Toplam
Çizgi																		
Kompozisyon																		
Oran-Orantı																		
Leke																		
Perspektif																		



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..