

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**MÜZİK EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**SANAT EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN**  
**PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE BENLİK SAYGI**  
**DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Canan ÇEŞİT**

**ARALIK-2011**

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**MÜZİK EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**SANAT EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN**  
**PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE BENLİK SAYGI**  
**DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Canan ÇEŞİT**

**Danışmanlar**  
**Doç. Dr. Ahmet Serkan ECE**  
**Yrd. Doç. Dr. Hatice KAFADAR**

**ARALIK-2011**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,**

**Canan ÇEŞİT'e ait "Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Müzik Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. \_\_/\_\_/\_\_**

**Akademik Unvan, Ad ve Soyad**

**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Ahmet Serkan ECE .....

Üye (O. Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Hatice KAFADAR .....

Üye : Doç. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ .....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT .....

Üye : Öğr. Gör. Dr. Ali ERİM .....

---

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı**

**Prof. Dr. Soner DURMUŞ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

## ABSTRACT

In this research, the relation between problem solving abilities and self-esteem levels of high school students, who receive art education and those who do not, has been analysed.

In the research, for which screening model was used, 190 females and 124 males 314 students in total, still studying in different class levels in Bolu Atatürk High School and Bolu Fine Arts and Sports High School, were included in the workgroup. As data collection tools, 'Personal Information Form' and 'Problem Solving Inventory' and 'Rosenberg Self-esteem Scale' prepared by the researcher was used. The data obtained from the participants were collected and processed into Statistical Package for Social Sciences (SPSS-15) and t-test analysis, one way analysis of anova, pearson correlation analysis were carried out.

According to the findings obtained from the research, while a significant difference in students' problem solving abilities and self esteem levels was not found in terms of gender, a significant difference was found in terms of class level. A significant relation in a negative direction was found between problem solving abilities and self-esteem levels of those who do not receive art education and between problem solving abilities and self-esteem levels of those who receive art education. However, a significant difference between problem solving abilities and self-esteem levels of students receiving and not receiving art education was not found.

**Keyword:** Problem solving ability, Self-esteem, Art education.

## ÖZET

Bu araştırmada; sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözüme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tarama modeli kullanılan araştırmada çalışma grubuna, Bolu Atatürk Lisesi (166) ile Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi (148)'inde farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan 190'ı kız 124'ü erkek olmak üzere toplam 314 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile "Problem Çözüme Envanteri" ve "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler toplanarak SPSS-15 paket programına işlenmiş; t-testi analizi, tek yönlü anova analizi, pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözüme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Sanat eğitimi almayan öğrencilerin problem çözüme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında ve sanat eğitimi alan öğrencilerin problem çözüme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin problem çözüme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Problem çözüme becerisi, Benlik saygısı, Sanat eğitimi.

## TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimime ve bilimsel araştırmalara ilk adımımı atmamı sağlayan, eğitim hayatım boyunca beni her zaman destekleyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ahmet Serkan ECE'ye, konu seçiminde ve araştırmanın her aşamasından yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hatice KAFADAR'a,

İstatistiksel işlemlerin yapılmasında ve değerlendirilmesinde yardımcı olan sayın Arş. Gör. Sami PEKTAŞ'a, araştırma sırasında değerli bilgileriyle yardımcı olan sayın Arş. Gör. Ekin ÇORAKLI'ya, veri toplama araçlarının uygulanma sürecindeki katkılarından dolayı Bolu Atatürk Lisesi ile Bolu Güzel sanatlar ve Spor Lisesi'nin değerli öğretmenleri ile öğrencilerine, uygulama sürecindeki yardımlarından dolayı Bolu Atatürk lisesi Müzik öğretmeni sayın Çağdaş AKMAN'a ve Bolu Güzel Sanatlar Lisesi Müdür Başyardımcısı sayın Ali DUMAN'a,

Çalışma sürecimde benden yardım ve desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Edebiyat öğretmeni Ayşe TOKAT'a, Müzik öğretmenleri Esin ARDANUŞ ve Ender Can DÖNMEZ'e, Psikolojik Danışman Funda CAN'a, en sıkıntılı anlarımda beni her zaman destekleyen sevgili Gürcan ÇEŞİT ve Nalan ÇEŞİT'e,

Araştırmaya katkılarından dolayı, sınav jürisinde bulunan değerli hocalarım sayın Doç. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ, sayın Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT, sayın Öğr. Gör. Dr. Ali ERİM'e,

Ve bütün hayatım boyunca her zaman yanımda olan, beni hep destekleyen anneme ve babama, gösterdikleri anlayıştan ve manevi desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ABSTRACT .....	iii
ÖZET .....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ .....	vi
TABLolar DİZİNİ .....	viii

### BÖLÜM I

<b>1. Giriş .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	4
1.2. Problem Cümlesi .....	6
1.3. Alt Problemler .....	6
1.4. Araştırmanın Amacı .....	7
1.5. Araştırmanın Önemi .....	7
1.6. Sayılılar .....	8
1.7. Sınırlılıklar .....	8

### BÖLÜM II

<b>2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür .....</b>	<b>9</b>
2.1. Problem Kavramı .....	9
2.2. Problem Çözme Becerisi .....	10
2.3. Lise Döneminde Problemler .....	16
2.4. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı .....	17
2.5. Benlik .....	19
2.6. Benlik Saygısı .....	22
2.7. Lise Döneminde Benlik ve Benlik Saygısı .....	25
2.8. Kişilik Kuramcılarının Benlik Saygısına İlişkin Görüşleri .....	27
2.8.1. Rosenberg ve Coopersmith teorileri .....	29
2.9. Sanat Eğitimi .....	30

2.10. Sanat Eğitimi İle Problem Çözme ve Benlik Üzerine Yapılan Araştırmalar .....	35
2.11. Problem Çözme Becerisi ve Benlik Saygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	45
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>48</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	48
3.2. Evren ve Örneklem .....	48
3.3. Veri Toplama Araçları .....	49
3.4. Verilerin Analizi .....	52
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>4. Bulgular ve Yorum .....</b>	<b>54</b>
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum .....	54
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum .....	56
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum .....	59
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum .....	61
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum .....	62
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>5. Tartışma ve Öneriler .....</b>	<b>65</b>
5.1. Tartışma .....	65
5.2. Öneriler .....	75
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>77</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>98</b>
Ek 1. Veri Toplama Araçları .....	98
Ek 2. M.E.B.Uygulama İzni .....	101
Ek 3. Etik İlkelerle Uyulduğuna İlişkin Metin .....	102
Ek 4. Özgeçmiş .....	103

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 2-1.</b> Benlik Saygısının Özellikleri .....	24
<b>Tablo 3-1.</b> Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	49
<b>Tablo 4-1.</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Benlik Saygıları ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin T-Testi Sonuçları .....	54
<b>Tablo 4-2.</b> Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Saygıları ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Anova Sonuçları ..	57
<b>Tablo 4-3.</b> Öğrencilerden Sanat Eğitimi Almayanların Benlik Saygıları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon İlişkisi Sonuçları	59
<b>Tablo 4-4.</b> Öğrencilerden Sanat Eğitimi Alanların Benlik Saygıları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon İlişkisi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 4-5.</b> Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Benlik Saygıları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Farklılığa İlişkin T-Testi Sonuçları .....	63

# BÖLÜM I

## 1. Giriş

Her birey yaşamını sürdürebilmek için, hızla değişen dünyada, bilimsel ve teknolojik gelişmeler; akademik, ekonomik, toplumsal, günlük hayattaki değişimler sonucunda, hayatlarının her döneminde birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır.

Aile, arkadaş gibi yakın çevredeki kişilerle yaşanan iletişim problemleri; evlilik, boşanma, okul ya da iş hayatından, ahlaki, kültürel değer sistemlerinden kaynaklanan problemlerden; hızlı kültürel değişimden, eğitim veya ekonomik yetersizliklerden, günlük hayatta nerede alışveriş yapacağımıza, ne giyeceğimize kadar birçok problemle karşılaşmaktayız. Karşılaşılan bu problemlerin bireyler üzerinde yaratabileceği olumsuz etkiler, etkili, doğru çözüm yolları bulamama gibi sebepler de yeni problemlerin oluşmasına neden olmaktadır.

Problem kavramı sadece matematik, fen bilimleri gibi alanlarda uygulanan problemleri değil, kişilerin hayatlarının her aşamasında karşılaşılabilecekleri, bireylerde sıkıntı yaratan, engel oluşturan tüm durumları kapsamaktadır. Karasar (2009: 54)'a göre; “giderilmek istenen her güçlük bir problemdir. Güçlüğün giderilmesinin istenilmesi için insanı fiziksel veya düşünsel yönden rahatsız etmesi gerekir. O zaman problem, insanoğlunu rahatsız eden bir durumdur”.

Kişilerin, buldukları ortama uyum sağlayabilmeleri, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmeleri, hedeflerine ulaşabilmeleri için karşılaştıkları güçlüklerle, sıkıntı ve rahatsızlık yaratan her türlü engele karşı etkili ve doğru çözüm yolları bulmaları gerekmektedir. Yaşam boyunca her ortamda, her koşulda karşılaşılabilecek bu problemlerle baş edebilmek ise bireylerin problemleri bir durum karşısındaki

davranışlarını, karar verme stillerini, çözüm için gerekli yolları belirleme ve uygulama süreçlerini içeren problem çözme becerisine bağlıdır.

“Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu süreçte, şartlara uyarak veya engelleri azaltarak gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yolları aranır”. (Bingham, 1998: 23)  
 “Problem çözmeye yönelmenin bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlaması, ruhsal bir yönünün olduğunu göstermektedir”. (Oğuzkan, 1989: 1997)  
 “Problem çözme hem konu alan bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinliktir”. (Senemoğlu, 2004: 536)

Problem çözme süreci üzerine yapılan açıklamalarda, bu sürecin bilişsel, davranışsal, duyuşsal, psikolojik boyutlarından bahsedildiği görülmektedir. Özgüven, benlik saygısı, etkin karar verme, yaratıcılık, girişken olma gibi kişilik özelliklerinin de problem çözme becerisi üzerindeki etkileri gözlenmiştir. Bingham (1998: 59), kişisel girişimin, yaratıcılığın, kendine güvenin, kendini kabul etmenin, fikirce tarafsızlığın, sorumluluğun ve korkuları yenme yeteneğinin problem çözme ile kesin bir ilişkisi olduğunu, bu özelliklerin kişinin problem çözümündeki verimliliğini doğrudan etkilediğini, kişilere problemlerle yüz yüze gelmede içsel bir kuvvet, esneklik kazandırabildiğini belirtmiştir.

Hızla değişen dünya ve yaşam koşulları içinde her gün pek çok problemle uğraşmak zorunda olan insanların, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürebilmesini, yaşam kalitesini belirleyen problem çözme becerisinin, bireyin kendisine ve çevresine olan etkileri düşünüldüğünde insan yaşamındaki önemi ve gerekliliği görülmektedir. Karşılaştığı problemlere etkili çözümler bulamayan bireylerin, yaşadıkları sorunlar karşısında psikolojik, fizyolojik rahatsızlıklar yaşamaları da kaçınılmaz olmaktadır. (Izgar, Gürsel, Kesici ve Negiş, 2004)

Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek

durumundadır. Bazı problemlerin doğru cevapları ya da kesin çözümleri vardır. Belli stratejiler kullanarak doğru çözümlere ulaşmak mümkündür. Ancak bazı problemlerin çözümü kesin değildir. Bir tek doğru cevabı yoktur. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir. (Senemoğlu, 2004: 536)

Bilişsel, duyuşsal, davranışsal, kişilik özellikleri gibi boyutlarından bahsedilen problem çözme becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilebilmesi, bireylerin birçok yönden gelişimini sağlayan bir eğitimi gerektirir. Bireylerin gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda olumlu sonuçları gözlenen sanat eğitiminin problem çözme becerileri üzerinde de olumlu yönde bir etkisi olabilir.

“Çağdaş sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlikler yoluyla bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarını sağlamaya, çevresi ile yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik ihtiyaçlarını karşılamaya, yaratma ve yorumlama güdülerini doyurmaya, yaşantılarını daha anlamlı hale getirebilmelerine imkan vermeye yönelik düşüncededir”. (Buyurgan ve Buyurgan, 2001: 12) Sanat eğitimi, bireylerde bilişsel, duyuşsal, devinişsel gibi çok yönlü bir gelişimi hedefler.

Ülkemizde verilen sanat eğitiminin, öğrencilerin, kişisel uyum, özgüven (Bayav, 2007; Koca, 2007) ve benlik saygısını artırdığı (Otacıoğlu, 2009), benlik tasarımı, benlik kavramı, benlik imgesi (Barış, 2002; Toy, 2006; Yağışan, Sünbül ve Yücelan, 2007) ve sosyal becerilerini geliştirdiği (Barış, 2008), bilişsel başarıyı artırdığı (Şendurur ve Barış, 2002), yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği (Cengiz, 2004; Köse, 2006; Mamur, 2002; Özdemir, 2009; Uysal, 2005), bilişsel, duygusal, devinişsel becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu (Eskioğlu, 2003; Gültek; İşler, 2003; Türkyılmaz, 2008), duygusal zekayı (Erdoğan, 2008) ve estetik beğeniyi geliştirdiği (Davun, 2009), çevre bilincini artırdığı (Durmuş, 2009), dikkat toplama becerilerini geliştirdiği (Demirova, 2008), görsel algı becerisini geliştirdiği (Görener, 2006), sayısal düşünmeyle ilişkili olduğu (Hardalaç, 2006), kavram gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu (Avşalak, 2008), motor becerileri geliştirdiği (Özçelebi, 2008), kelime kazanımı,

dil, matematik gibi diğer alanlarda ilerlemesini sağladığı (Çelikkol, 2007; Deleverova, 2006) yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır.

Sanat eğitimi üzerine yapılan bu araştırmalarda, özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerde, özgüvenin, olumlu bir benlik kavramı oluşturma üzerinde olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Olumlu bir benlik kavramı geliştiren, özgüveni yüksek, kendini sevmeye, beğenilmeye değer bulan bireylerin ise benlik saygı düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmektedir. “Benlik saygısı, kendini sevmeye, beğenilmeye değer bulmak, kendini olduğundan daha üstün ya da aşağı görmeden, kendinden memnun olmaktır. Kendini olduğu gibi görme, sevme, kendine güven gibi olumlu bir ruh halidir”. (Yörükoğlu, 1989: 105) Sonuç olarak; bireylerin benlik saygı düzeyleri, özgüven, kendini sevme, kendinden memnun olma gibi kendi kişiliklerine yönelik duygu ve düşüncelerini göstermektedir.

Benlik saygısı yüksek olan kişilerin, atılgan davranma, sorumluluk alma gibi özelliklere sahip olması (Öz, 2004) ve problem çözme becerisi üzerinde özgüven, kişisel girişim (Bingham, 1998) gibi kişilik özelliklerinin etkili olduğunun belirlenmesi, benlik saygısı yüksek olan bireylerin problem çözme becerisi konusunda daha yeterli olabileceğini göstermektedir. Ünüvar (2003)’ın araştırmasında, benlik saygısı yüksek olan ergenlerin problem çözme becerisi konusunda daha yeterli olduğu gözlenmiştir. Sanat eğitimi de, kişilik özelliklerine, benlik saygı düzeyine olan etkilerinden dolayı problem çözme becerisi üzerinde de olumlu bir etkiye sebep olabilir.

### 1.1. Problem Durumu

Bingham (1998: 23)’a göre; “problem çözme, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir yetenektir. Zaman, çaba, enerji, alıştırma isteyen bir iştir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünce ile aynı zamanda zekâyı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir”. Problem çözme becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilebilmesi için

gerekli olan bir eğitim programının en temel etkenlerinden biri sanat eğitimi olmalıdır.

Sanat eğitimi “duygusal algıdan başlayarak, algılama, yorumlama, çözümlenme, sentezleme, sorgulama, bilgilenme, kıyaslama, eleştirip değerlendirme ve yargıya varma” (San, 2001: 23) gibi bilişsel becerileri, empati gibi duygusal becerileri geliştirmekte, estetik kavramının oluşmasını sağlamaktadır. Sanat eğitimi, bireylerin, kendilerine ve çevrelerine karşı daha duyarlı ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamakta, özgüven duygusunu, hayal gücünü, yaratıcı ve eleştirel düşünme gücünü geliştirmektedir.

Yaşamın her evresinde birçok problemle baş etmek zorunda kalınmasına rağmen, özellikle ergenlik dönemi; fiziksel, bilişsel, duyuşsal, biyolojik, psikolojik alanlarda yaşanan hızlı gelişim özelliklerine uyum sağlama çabaları, sosyal yaşamın önem kazanması, kendisine, ailesine, çevresine karşı olan sorumlulukların artması, duygu ve düşünce yapısının değişmeye başlaması, benlik kavramının önem kazanması, toplum içinde bir birey olarak kendini kabul ettirme gibi gereksinimlerinin yanında; aile ve arkadaş çevresi ile yaşanan çatışmalar, gelecek kaygısı, sınavlar ve meslek seçimi endişeleri gibi boyutları ile öğrencilerin psikolojik, fizyolojik, toplumsal birçok problemle başa çıkmak zorunda oldukları, en üst düzeyde problemlerin yaşandığı bir dönem olarak bilinmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlik döneminde kişi, daha önce karşılaşmadığı pek çok durumla kendi gücüyle baş etmek zorunda kalmaktadır. Bu dönemdeki bireylerin, sağlıklı bir gelişim dönemi yaşayabilmeleri, olumlu bir benlik kavramı oluşturmaları, kendilerine ve çevrelerine karşı sorumluluklarının bilincinde olarak, toplumun kalkınmasında etkili, yaratıcı, eleştirel düşünce gücüne, özgüvene sahip çağdaş bireyler olabilmeleri için gerekli olan problem çözme becerilerini geliştirebilmelerinde, sanat eğitimi etkili olabilir.

Bu araştırmada, daha önce yapılan araştırmalarla, öğrencilerin gelişimi üzerinde olumlu etkileri saptanan sanat eğitiminin, öğrencilerin problem çözme becerileri ve benlik saygı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Konuyla ilgili yapılan literatür taraması sonucunda, eğitim alanında farklı

disiplinlerde problem çözüme becerisi, benlik saygı düzeyi üzerine araştırmalar bulunmasına karşın, sanat eğitimi alan lise dönemindeki öğrencilerin problem çözüme becerisini inceleyen, sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözüme becerileri ile benlik saygı düzeylerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sanat eğitiminin öğrencilerin gelişimi üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alınarak; sanat eğitimi alan lise öğrencileri ile almayan lise öğrencilerinin, problem çözüme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenecektir. Bu bağlamda araştırma problem aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

## 1.2. Problem Cümlesi

Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözüme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

## 1.3. Alt Problemler

- 1) Öğrencilerin cinsiyetlerine göre benlik saygıları ve problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre benlik saygıları ve problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Sanat eğitimi almayan öğrencilerin benlik saygıları ve problem çözüme becerileri arasında ilişki var mıdır?
- 4) Sanat eğitimi alan öğrencilerin benlik saygıları ve problem çözüme becerileri arasında ilişki var mıdır?
- 5) Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin benlik saygıları ve problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Amacı

Problemsiz bir yaşam sürdürmenin mümkün olmadığı ve bireylerin problem çözme becerisinin yaşamları üzerindeki etkileri göz önüne alındığında problem çözme becerisinin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada:

Sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmenin temel koşullarından biri olan ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal, psikolojik, kişilik özellikleri gibi boyutlarından bahsedilen problem çözme becerisi üzerinde sanat eğitiminin etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Sanat eğitiminin benlik gelişimi üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alınarak, sanat eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

#### 1.5. Araştırmanın Önemi

Problem çözme yeteneği belki de insan neslinin varlığını sürdürebilmesi için gerekli en temel yetenektir. İnsan ve toplum hayatında ne zaman, ne tür güçlüklerle karşılaşılacağı ya da ne tür ihtiyaçların doğacağı önceden bilinmediği için çağdaş eğitim, kendi kendine güçlüklerin üstesinden gelebilen insanı yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bilgi yalnız başına problemi çözmemektedir. Problem çözme yetenekleri gelişmiş insan ise, bilgiyi etkili olarak kullanabilmektedir. Problem çözme yetenekleri gelişmemiş insan, bilginin sadece hamallığını yapar. Bu bakımdan problem çözme ve dolayısıyla onun öğretimi önemlidir. (Altun, 2001)

Bu araştırma, sanat eğitimi alanında, ülkemizde lise dönemindeki öğrencilerin problem çözme becerileri ile problem çözme becerisi ve benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği ilk araştırma olması bakımından önem taşımaktadır.

Sanat eğitiminin, öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağladığını göstermesi bakımından, öğrencilerin gelişimini ve sağlıklı, mutlu bir yaşam sürdürebilmelerini hedefleyen bir eğitim programında, sanat eğitiminin gerekliliğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Ayrıca, sanat eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, alan araştırmaları yanında disiplinler arası araştırmaların sayıca yetersiz olduğunun gözlenmesi ile disiplinler arası bir yaklaşımla, sanat ve psikoloji üzerine hazırlanan bu araştırma, sanat eğitiminin bireylerin psikolojik gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımında önem taşımaktadır.

#### 1.6. Sayıtlılar

- 1) Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçekler geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerine sahiptir.
- 2) Araştırmada seçilen örneklem grubu evreni temsil etmektedir.
- 3) Araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğrenciler, ölçekleri içtenlikle ve dürüstçe yanıtlamıştır.

#### 1.7. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile Bolu Atatürk Lise'sinde eğitim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmada öğrencilerin problem çözme becerileri, Heppener ve Peterson Problem Çözme Envanterinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- 3) Araştırmada öğrencilerin benlik saygı düzeyleri Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- 4) Araştırma, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- 5) Araştırma sonuçları, çalışmada kullanılan istatistiksel teknikler ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### 2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde, konu kapsamında kuramsal temeller ve ilgili literatür yer almaktadır.

#### 2.1. Problem Kavramı

Problem, Latince bir kavramdır. Arapçada ise “mesele” olarak kullanılmıştır. Günümüz Türkçesinde ise problem kavramına karşılık olarak “sor” kökünden türetilen “sorun” kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı; çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlükte ise sorun “düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değeri ya da gerekliliği olan durum” olarak açıklanmıştır. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak problem kavramı kullanılmaktadır. (Kalaycı, 2001: 8)

Morgan (1986: 149)’a göre “problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur”. Bingham’a göre (1998: 18), “bir kimsenin, istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engeldir”. Heppner ve Krauskopf (1987: 371) ise problem kavramını; “günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar” olarak ele almışlardır. (Aktaran: Gültekin, 2006: 10) Problem, hedeflere ulaşmayı engelleyen, güçlük yaratan, bireyde rahatsızlık hissi uyandıran bir durum olarak tanımlanmaktadır.

Bingham (1998: 22) her tür problemin üç temel özelliği olduğunu açıklamıştır: “Bireyin belirlediği bir amaç, amaca giden yolunda bir engel ve bireyi amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik”. Problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

“Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması,  
 Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması,  
 Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,  
 Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,  
 Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi”. (Öğülmüş, 2001: 5)

Problemler, birçok farklı alanda, uzun ya da kısa süreli olabileceği gibi, basitlik ya da karmaşıklık bakımından değişiklik gösterebilirler. Bazı problemlerin bir cevabı olabilir, bir tek yolla çözülebilir, bazı problemlerde ise birden fazla cevap olabilir, birden fazla yolla çözülebilirler. (Bingham, 1998)

## 2.2. Problem Çözme Becerisi

Problem sadece matematik gibi, fen bilimine ait problemler için değil, bireylerin yaşamları boyunca her alanda, hedeflerine ulaşmayı güçleştiren engelleri kapsamaktadır. Problem çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ulaşmayı engelleyen durumları ortadan kaldırmaktır. (Cüceloğlu, 1991)

Heppner ve Peterson (1982: 66-75), “problem çözmeyi problemle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak kullanmışlar, bu süreci; bilişsel ve duyuşsal işlemleri sırasıyla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamışlardır”. (Aktaran: Aksan, 2006) Problem çözme hem tepkilerin oluşumunu hem de olası tepkiler arasından en uygun olanı seçmeyi içeren, spesifik bir problemin çözümüne yönlendirilmiş düşünmedir”. (Solso ve Maclin, 2007: 542) “Problem çözme; herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için

belli mantıksal ardılığı olan adımlarının bilinçli olarak izlendiği bilişsel davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir". (Kalaycı, 2001: 11)

Problem çözme becerisi, bireylerin hedeflerine ulaşmayı engelleyen bir güçlükle karşılaştıkları durumda, problem üzerinde düşünme, problemin ne olduğunu anlama, kavrama, problemi ortadan kaldırmak için hangi çözüm yollarını başvurmak gerektiğini belirleme, başvuru olan çözüm yollarının sonuçlarını değerlendirme gibi bilişsel süreçleri, problemlili durum karşısında sabırlı, sakin, öfkeli olmak gibi duyuşsal, psikolojik özellikleri, problem çözümü için belirlenen çözüm yollarını deneme gibi davranışsal süreçleri kapsamaktadır.

Problem çözme becerisini etkileyen etmenler arasında; güdülenme, duygusal uyarılma düzeyi ve zihinsel kurulumun, yani, problemleri belirli bir biçimde algılama ya da probleme yaklaşma eğiliminin etkili olduğu, ayrıca zeka seviyesinin problem çözme üzerinde etkili olduğu, zeka testlerinde birçok problem bulunduğu belirtilmiştir. (Morgan, 1986: 151; Morris, 2002: 293) Problem çözme süreci ile düşünme süreci arasında sıkı bir ilişki olduğu, problem çözme sürecinin düşünme sürecini temsil ettiği açıklanmıştır. (Smith, 1995: 385; Oğuzkan, 1989: 98)

Problem çözümede, özellikle bilişsel süreçlerin etkisi üzerinde duran araştırmacıların yanında, bazı araştırmacılar (Korkut, 2002: 178), duyuşsal, davranışsal özelliklerin etkili olduğunu, bazı araştırmacılar da (Bingham, 1998: 59), kendine güven, sorumluluk ve korkuları yenme yeteneği gibi kişilik özelliklerinin etkili olduğunu açıklamıştır.

Problem çözme süreci üzerine yapılan açıklamalar incelendiğinde bu sürecin, bilişsel, duygusal, davranışsal, kişilik, tutum ve psikolojik boyutlarının üzerinde durulduğu gözlenmiştir. Araştırmacıların bir kısmı özellikle bilişsel boyutları üzerinde dururken, bir kısmı, bilişsel boyutunun yanında, duyuşsal, davranışsal, tutum, kişilik, psikoloji gibi boyutların etkileri üzerinde durmaktadır. Sonmaz (2002), problem çözme becerisinin, bilişsel, duyuşsal, sosyal olmak üzere üç boyutu olduğunu açıklamıştır.

Bilişsel boyutta; problemi anlama, problemin unsurları üzerinde analiz yapma, çözüm yolları üretme, çözümler sırasında hangi engellerin olabileceğini düşünüp mümkün tüm olasılıkları gözden geçirme, bilinen yolları ve yeni çözüm yollarını deneme ve en uygun çözüme mantık aracılığıyla karar verme gibi işlemler gerçekleşir. Duyuşsal boyut ise, problem çözümü sırasında karşılaşılan engeller gibi durumların yarattığı gerginliğe, bireylerin azimle, sabırla çalışması, gerginliğe dayanması ve çözüm aramayı bırakmak, en kısa zamanda çözüme ulaşabilmek için acele etmek gibi olumsuz duygulara direnç gösterebilmesini kapsamaktadır. Sonmaz, bilinen bazı çözüm yollarını aramanın yanında, başka kişilerin neler yaptığını ve daha önceki çözümleri aramanın, uzman görüşü almak veya yazılı kaynaklara başvurmak gerektiğinde problem çözümünün bireysel değil sosyal bir eylem olduğunu açıklamıştır.

Heppner (1978)'a göre; "Problem çözme hakkında çok şey bilinmesine rağmen, insanların problemlerini nasıl çözdükleri hala tam olarak bilinmemektedir. Bireylerin problemler karşısında gösterdikleri tepkiler çok farklı olabilmektedir". (Aktaran: Derin, 2006: 20) "Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir, bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir". (Cüceloğlu, 1991: 219)

Problem çözme sürecindeki aşamalar üzerine birçok araştırmacı tarafından oluşturulan modeller bulunmaktadır. Güçlü (2003), bu modellerin, problem türü ya da kişisel özellikler gibi sebeplerden dolayı farklılık göstermesine rağmen genel ve temel aşamaları olduğunu ve bunların genel olarak John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin benzerleri olduğunu belirtmiştir:

John Dewey (1910) sorun çözme aşamaları:

- Sorun çözmeyi gerektirme
- Sorunu tanıma
- Çözüm seçeneklerini arama
- Eylemi kararlaştırma

- Kararı uygulama
- Çözümü değerlendirme. (Aktaran: Sungur, 1997: 136)

Dewey'in altı aşama olarak belirlediği bu süreci Bingham (1998: 26) sekiz aşamada açıklamıştır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Problemle ilgili bilgileri toplamak
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak
- Problem çözme-yöntemini değerlendirmek

Morgan (1986: 150) ise;

- Hazırlık
- Kuluçka
- Aydınlanma
- Değerlendirme olarak açıklamıştır.

Problem çözme sürecinin aşamaları incelendiğinde; problemi anlama, çözüm yolları üretme, bu yolları deneme ve sonuçları değerlendirme gibi ortak aşamalar üzerine kuruldukları görülmektedir. Problemlerin türü, duruma ve zamana göre değişmesi gibi etkenlerden dolayı tavsiye edilecek tek bir yöntem yoktur ve çözen kimsenin probleme yaklaşımı, izlediği yol farklı olabilmektedir. (Bingham, 1998)

Aksan (2006)'ın aktardığı bir çalışmaya göre;

Eğitmciler, 20. yy'da dikkatlerini problem çözme becerilerini

açıklamaya ve öğretmeye odaklanmışlardır. 1960'lı yılların başlarında problem çözme, mekanik (düşünmeden yapılan), sistematik (belli kurallara göre) ve belli beceriler takımı (matematiksel eşitliklerin veya bulmacaların çözümünde olduğu gibi) olarak algılanmaktaydı. Ancak zaman içerisinde, bilişsel öğrenme teorilerinin etkisiyle, problem çözme, “görsellik, çağrışım, soyutlama, kavrama, beceri, akıl yürütme, analiz, sentez, genelleme” gibi üst düzey bilişsel beceri ve aktiviteleri içeren karmaşık bir zihin faaliyeti olarak görülmeye başlandı. Bugün de hâlâ, tekil bir beceri olarak değil, bilişsel, davranışsal ve tutumsal bileşenleri olan karmaşık bir beceri takımı olarak kabul edilmektedir. (Garofalo ve Lester, 1985: 169; Kirkley, 2003: 3)

Enç (1981), sorun çözmenin doğuştan gelen özel bir yetenek olmadığını ve algılama, kavrama, ruhdevimsel yetenekler gibi farklı süreçlerin bir arada kullanılmasını gerektirmesinin yanında, kişilerin gelişim ve olgunlaşma düzeyinin, yetenek düzeyindeki ayrıcalıkların, güdülenmenin, yetişilen sosyokültürel çevrenin sorun çözme üzerinde etkili olduğunu açıklamıştır. Problem çözme becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilebilmesi için bireylerin, bilişsel, duyuşsal, davranışsal, psikolojik, kişilik özellikleri gibi birçok yönden gelişimlerini sağlayacak bir eğitim gerekmektedir. Bu araştırmada, bireylerin gelişimi üzerinde olumlu etkileri gözlenen sanat eğitiminin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmektedir.

“Sanat eğitiminde, araştırma, seçme, önemli özelliği kavrama, sadeleştirme, soyutlama, analiz-sentez yapma, tamamlama düzeltme, kıyaslama, problem çözme, birleştirme, ayırdetme ve anlam bütünlüğüne ulaştırma gibi işlevler söz konusudur”. (Gençaydın, 1993: 3) “Günümüzün çağdaş sanat eğitimi ve öğretiminde çocuğu, yaratıcı düşünceye, analiz yapmaya, bir kavram elde etmeye, buluş yapmaya, bulduğunu değerlendirmeye götürmek yönündedir”. (Artut, 2004: 111)

Konuyla ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, sanat eğitimi alanındaki öğrencilerin problem çözme becerileri ile bu alanda eğitim alan öğrencilerle

başka alanlarda eğitim alan öğrencilerin karşılaştırıldığı çok fazla araştırmaya rastlanmamasına karşın, ulaşılan birkaç araştırmada, farklı sonuçlar elde edildiği gözlenmiştir. Problem çözme becerisi ile sanat alanı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu gösteren araştırmaların (Duran ve Tezer, 2009; Otacıoğlu, 2007; Otacıoğlu, 2008) yanında, diğer alanlarda eğitim alan öğrencilerin bu konuda daha yeterli olduklarını gösteren araştırmalarında (Kazu ve Ersözlü, 2008; Otacıoğlu, 2008a) olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada, sanat eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin problem çözme becerileri arasında bir fark olup olmadığı incelenmektedir.

Problem çözme en yüksek düzeyde olan zihinsel süreçlerden biridir. Okul eğitiminin amaçları arasında çok önemli bir yer tutar. Problem çözme alanında psikoloji ve eğitim psikolojisinde çok sayıda araştırma yapılmış ve bu sürecin mahiyetiyle, nasıl öğretileceği konusunda değişik kuram ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bugün insanlığın gelişimi ve refahı bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Çünkü insanoğlunun çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü ile uğraşmak durumundadır. (Fidan, 1986: 195)

Çağdaş eğitimcilerden birçoğu, problemsiz ve problem çözme becerisine ihtiyaç duymadan yaşamının mümkün olmadığını ve eğitim programları içinde bu becerinin geliştirilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır. Eğitim programlarının amacı, bireylere, yaratıcı ve eleştirel düşünce gücünü kazandırarak, onların, hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri her türlü problemle baş edebilmelerini sağlamak, problem çözme becerisini öğretmek ve geliştirmek olmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlerin yararına olduğu kadar herkesin de yararına olduğu için öğretim programının en önemli yönüdür. (Arık, 1990: 6; Binham, 1998: 11; Kalaycı, 2001: 17; Oğuzkan, 1989: 96)

Bireylerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı ve mutlu bir şekilde yaşam sürdürebilmeleri, karşılaştıkları her türlü problemle baş edebilmeleri için gerekli olan problem çözme becerilerini geliştirebilmelerinde, bilişsel, duyuşsal, kişilik gibi birçok yönden bireylerin gelişimi üzerinde önemli etkileri olan sanat eğitiminin önemli ölçüde etkili olması beklenmektedir. Üniversite öğrencilerinin dahil edildiği birkaç araştırma

dışında, sanat eğitiminin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini ortaya koyan kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle yaşadıkları dönemin gelişimsel özelliklerinden dolayı problemlerin arttığı lise döneminde sanat eğitimi alan öğrencilerin, problem çözme becerisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, lise dönemindeki yoğun sanat eğitiminin, öğrencilerin gelişimlerine, problem çözme becerilerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır.

### 2.3. Lise Döneminde Problemler

Lise, ergenlik dönemine denk gelmektedir. “Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir”. (Yavuzer, 1995: 277)

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan, birçok açıdan hızlı bir gelişimin yaşandığı bu dönemde öğrenciler, uzun ve dengeli bir dönemden sonra dengesiz ve düzensiz bir dönem yaşamaya başlarlar. Öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları pek çok problemle baş etmek zorunda oldukları ergenlik dönemi, en üst düzeyde problemlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemin gelişim özelliklerinin öğrencilerde, dengesizliğe, dikkat eksikliğine sebep olması; algılama, düşünme, akıl yürütme gibi bilişsel işlevleri olumsuz etkilemesi, başarı ve çalışma gücünün azalmasına neden olmaktadır. Yaşanan başarısızlıklar ise aile, arkadaş ve öğretmenler gibi yakın çevredeki kişilerle çatışma yaşanmasına sebep olabilmektedir. Bu dönemde öğrencilerde, anne babadan kopma, arkadaş çevresine yönelme eğilimi olduğu; kendilerini sevdirmeye, kabul ettirmeye gereksinimi duydukları, kabul edilmeme durumlarında ise, endişelenme, öfkelenme gibi olumsuz duygular yaşamaya başladıkları, duygularının çok değişken olduğu, çabuk üzülüp, çabuk sevindikleri gözlenmiştir. Olumsuz bir ruh hali içinde olma durumlarının ise, başka alanlarda da problemler yaşamalarına neden olduğu, aile ve arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmalar yanında, okul ve meslek kaygıları gibi problemler de yaşamakta oldukları gözlenmiştir. (Köknel, Özüğurlu ve Bahadır, 1993; Temel ve Aksoy, 2010; Yavuzer, 1995; Yörükoğlu, 1989)

Öğrencilerin bu gelişim dönemine ayak uydurabilmeleri, karşılaştıkları problemleri en aza indirebilmeleri, sağlıklı bir gelişim dönemi geçirebilmeleri sanat eğitimi ile sağlanabilir. Bu dönemde, algı, dikkat eksikliği gibi problemler yaşayan öğrencilerin sanat etkinlikleri ile ilgilenmeleri, başarı ve çalışma güçlerini artırabilir. Bireysel ya da toplu çalışmalarla sosyal yaşamları zenginleşir. Anne babadan uzaklaşan, arkadaş çevresinde ve toplum içinde kendini sevdirmeye, kabul ettirmeye gereksinimi duyan, endişelenme, öfkelenme gibi duygular yaşayan öğrenciler, sanat etkinlikleri ile kendilerini özgürce ifade edebilme fırsatı yakalarlar ve olumlu bir ruh hali içinde olurlar. Sanat etkinlikleri içinde görev alan öğrenciler, iletişim becerileri gelişen, toplumla bütünleşmiş, özgüveni yüksek bireyler olarak gelişimlerini sürdürürler.

Senemoğlu (2004: 50), lisede ergenlerin, analiz etme, karşılaştırma, soyut ilişkileri bulma, özgün bir şey üretme, eleştirel düşünme gibi özelliklerini geliştirici nitelikte etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin, sanat eğitimi gibi birçok açıdan gelişimlerini sağlayabilecek alanlara yönlendirilmesi, sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmelerini ve problem çözme becerilerini geliştirebilmelerini sağlayabilir.

Lise dönemindeki öğrencilerin, psikolojik, duygusal, fiziksel alanda yaşadıkları değişikliklerin yanında özellikle bilişsel alanda yaşadıkları gelişim, problem çözme becerileri üzerinde, önemli ölçüde etkili olmaktadır.

#### 2.4. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, zihinsel gelişim süreçlerini, akıl yürütme işlemlerini, biyolojik temeli ile inceleyerek geliştirdiği kuramını, çocuklara çeşitli problemler vererek, bunları çözerken kullandıkları zihinsel süreçleri inceleyerek oluşturmuştur. (Türküm, 2008)

Piaget'ye göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bilişsel gelişimin olabilmesi, biyolojik olgunluğa erişme ve çevreyle etkileşim sonucu

yaşantı kazanmayı gerektirmektedir. Piaget, bilişsel gelişimi, “dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik, yeni bir denge süreci olarak görmektedir.” Piaget’ye göre karşılaşılan yeni durum ve varlıklara uyum sağlamak gerekmekte ve bu uyum da örgütlenme ile olmaktadır. Karşılaşılan yeni durum ve varlıklarla uyum sağlandığında ise denge oluşmaktadır. Piaget’nin kuramında, bilişsel gelişimi etkileyen (olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme, dengeleme) beş ilkenin yanında, şema kavramı bulunmaktadır. Şema, bireyin karşılaştığı problemleri anlama, çözmeye, dünyayla baş etme yolları yapılarıdır. Bu yapılar, olgunlaşma ve yaşantı kazanma sonucunda değişir, yeniden organize edilirler. (Senemoğlu, 2004: 32-38)

Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Duyusal-motor (0-2 yaş) dönemi: Bu aşamada refleksler çocuğun ilk biliş şemalarını oluşturur. Çevresiyle etkileşim sonucu kazandığı yaşantılarla oluşturduğu yeni bilişsel yapılar, refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara doğru ilerlemesini sağlar. Basit problemleri çözmeye çalışırlar. Bu dönemin sonlarına doğru deneme yanılma yoluyla problem çözmeye davranışlarından daha planlı bir yaklaşımla zihinsel olarak problem çözmeye doğru ilerlerler. İşlem öncesi (2-7 yaş) dönemi: Sembolik evrede, mantık yürütmede, tümevarım, tümden gelim yollarını kullanmazlar; mantıkları değişken ve yüzeyseldir. Sezgisel evrede, mantık kurallarına uygun düşünmek yerine sezgilerine dayalı olarak akıl yürütürler ve problemleri sezgileriyle çözmeye çalışırlar. Somut işlemler (7-11 yaş) döneminde, bilişsel yeterlikler bakımından çok hızlı değişme gösterirler, problemleri zihinsel olarak çözebilirler. Somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler. Son olarak soyut işlemler (11 yaş ve sonrası) döneminde ise, artık soyut düşünmeye başlar. Problemler sadece somut yollarla çözülmeye çalışılmaz, problemlerdeki değişkenler arasındaki ilişkiler bulunur. Çözüme sistemli bir şekilde ulaşılır. Somut işlemler dönemi ile soyut işlemler dönemi arasındaki fark; ergenlerin bir olayın çok değişik yönlerini görebilmeleri, bilgiyi soyut olarak üretebilmeleridir. (Senemoğlu, 2004: 39-50)

“Genç, deneyimine ve algılamasına bağlı olmaksızın mantıklı düşünce ilkelerini kullanarak uslamlama (Muhakeme) yapabilir, genellemelere gidebilir, sonuçlara varabilir”. Piaget, bu düşünce biçimini “formal operation” olarak tanımlamıştır ve 16-17 yaşlarında en üst seviyeye

ulaştığını belirtmiştir. (Yörükoğlu, 1989: 49) “Piaget’ye göre, çocukta düşüncenin formel işlemler düzeyine ulaşmış olmasının göstergesi, çok sayıda probleme çözüm getirebilmesidir”. (Yavuzer, 1995: 283)

## 2.5. Benlik

Kişiliğin temel özelliklerini veren “Ben” ya da “Benlik” ile kişilik arasında gelişme ve yapı bakımından kesin sınır çizmek çok zordur. Benlikle kişilik iç içe olmakla birlikte, benlik kişilikten farklı özellikler taşır. İnsan, kişiliğinin, karakter ve mizaç gibi kimi özelliklerinin bir bölümünden ya da bütününden haberdar olmayabilir. Başka bir deyişle; bunlara ilişkin bilgisi ya yoktur ya da az ve hatalıdır. Kişiliğinin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından değerlendirilen yanlarını bilmez, tanımaz. Benlik, insanın kendi kişiliğine ilişkin kanıların toplamı, insanın kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Özetle benlik, kişiliğin öznel yanındır. (Köknel, 1983: 77)

Benlik, kendi kişiliğimize ilişkin düşüncelerimizden, yargılarımızdan ve kendi kendimizi görüş tarzımızdan oluşur. Başlangıçta bireyler “ben” ile “ben olmayanı” ayırt edemez. Başlarından geçen sayısız olaylar, çevresiyle etkileşimi, yakın çevresindeki kişilerin, bireylere ilişkin değerlendirmeleri ile benlik yavaş yavaş oluşur. (Baymur, 1996)

Benlik; insanın özelliklerinden, amaç ve beklentilerinden, inançlarından oluşan, durağan olmayan, değişim içinde bir yapıdadır. Benlik gelişmesi, doğuştan başlayarak, bedensel, ruhsal, toplumsal gelişmelerin etkisi ile oluşmaya devam eder. “Ben neyim?”, “Amacım nedir?”, “Ne yapabilirim?” gibi sorular, kişinin benliğini oluşturmada rol oynar. Çocuklar, üç yaşından sonra kendi benliğini ayırabilmeye başlar. Yaşam boyunca, kişilerin çevresiyle kurdukları etkileşim, benliğinin oluşmasını ve kişinin kendi benliğini tanımasını sağlar. Kişilerin başkaları tarafından

değerlendirilmesinin, kişi tarafından algılanışı ise benlik kavramının değerini oluşturur. Kişinin, kendi benliğini algılayış tarzı da, çevresiyle olan etkileşiminde, tutum ve davranışlarını şekillendirir. (Köknel, 1983)

Benlik üzerine yapılan açıklamalar incelendiğinde, benlik, benlik kavramı, benlik imgesi, ideal benlik, benlik saygısı gibi farklı kavramlardan bahsedildiği görülmektedir. Benliğe ilişkin olan bu kavramlar farklı anlamlar içermektedir. Bu kavramların açıklanabilmesi için benliğin ne olduğunun bilinmesi gerekir.

Bireylerin, diğer kişilerden, nesnelere ayrı, kendine ait özelliklerinin olduğunu, ayrı bir birey olduğunu fark etmesi ile benlik oluşmaya başlar. Çevresiyle yaşadığı etkileşim, çevresindeki insanların ona karşı olan düşünceleri, davranışları, değerlendirmeleri sonucunda, bireylerde kendilerine yönelik bir düşünce oluşmaya başlar ve bunlar bireylerin başından geçen olaylar, yaşantılar ile yavaş yavaş şekillenir. Bireylerin kendi benlikleri hakkındaki düşünceleri, kendi benliklerini algılayış şekli de benlik kavramını oluşturmaktadır.

“İnsan kendi kişiliğini, benliğini nesnel olarak değerlendiremez. Benlik kavramı insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Kişinin kendini nasıl görüp nasıl değer biçtiğini anlatır”. (Yörükoğlu, 1989: 101) “Benlik kavramı bireyin kendi ben’inin farkında olmasıdır”. (Pişkin, 2006: 97)

Yeşilyaprak (2002), benlik kavramının oluşumunda, bireylerin yakın çevresinde bulunan kişilerin, onlara karşı olan düşüncelerinin, davranışlarının önemli ölçüde etkisinin olduğunu; çeşitli etkinliklere katılmanın, yeteneklerini keşfetmenin ve bunların yakın çevrelerinde bulunan kişiler tarafından değerlendirilişinin benlik kavramını etkilediğini belirtmiştir.

Pişkin (2006: 97), benlik kavramını; benlik imgesi, ideal benlik ve benlik saygısını kapsayan bir kavram olarak açıklamıştır. “Benlik imgesi bireyin ne olduğunu, ideal benlik bireyin olmayı arzu ettiği ben’ini, özsaygısı ise bireyin ne olduğu ile ne

olmak istediği arasındaki farka ilişkin bireyin duygularını gösterir”.

Pişkin (2006), benlik imgesini, bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olması şeklinde tanımlamıştır. Çocukların bu özelliklerinin farkına varmasının ise, anne baba, kardeş, arkadaş, öğretmen gibi yakın çevresindeki insanların onlara karşı olan tavırları ile oluşmaya başladığını belirtmiştir. Çocuğun aile içinde ya da arkadaş çevresinde sevilip sevilmemesi, beğenilip beğenilmemesi gibi çevresinden aldığı geribildirimler, benlik imgesinin oluşumunu etkilemektedir. Aileden sonra okul yaşamında kazandığı yeni deneyimler, arkadaş çevresinde beğenilme gibi özellikler de benlik imgesinin oluşması üzerinde etkili olmaktadır. Pişkin, okul yaşantısı ne kadar çok olursa, çocukların kendilerine ilişkin düşüncelerinin de o kadar hızlı geliştiğini belirtmiştir. Çocukların, zihinsel gelişimleri ile birlikte, akademik, spor, gibi alanlardaki becerilerinin farkına varmasının da kendi kapasitesine ilişkin düşüncelerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Kişi, yakın çevresindeki insanlar tarafından ne kadar sevildiğini, beğenildiğini düşünürse kendisi hakkında o kadar olumlu düşünceler geliştirir. Çeşitli etkinliklere katılması, başarılar elde etmesi, çevresindeki insanların kişi hakkındaki olumlu değerlendirmeleri, yeteneklerinin, kapasitesinin farkına varması, kişinin çevresine karşı olan tutumlarını ve ileriye yönelik beklentilerini de etkiler. Araştırmacılar, benlik kavramının, kişinin amaç ve beklentilerini etkilediğini açıklamaktadır. Bireylerin kendi benlikleri hakkındaki düşüncelerini içeren benlik imgesinin yanında, inançlarına, değer yargılarına, amaç ve beklentilerine göre oluşturdukları, olmayı arzu ettikleri “ben” ise “ideal benlik” olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin ne olduğunu gösteren benlik imgesi ile olmayı arzu ettiği ideal benlik arasındaki fark ise, bireyin kendi benliğini beğenip beğenmeme, kendi benliğinden memnun olma düzeyini, yani benlik saygı düzeyini göstermektedir.

## 2.6. Benlik Saygısı (Özsaygı)

“Özsaygı, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark bize o bireyin özsaygı düzeyini verir”. (Pişkin, 2006: 101) Pişkin, bu süreçte, bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiğinin, bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediğinin önemli olduğunu belirtmiştir.

“Benlik kavramının beğenilip benimsenmesi benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur”. (Yörükoğlu, 1989: 105)

Rosenberg (1985) benlik saygısını, kişinin bizzat kendisinden memnun olma duygusuyla eş değer tutmuştur. Rosenberg’e göre benlik saygısı yüksek olan bir birey, kendini diğer kişilerden üstün görmemekte, kusursuz olduğunu düşünmemekte, kendini aşırı yeterlilik duygusuna sahip olmak zorunda hissetmemektedir. Benlik saygısı yüksek olan birey açık ve içten bir şekilde kendine saygı duyar ve toplumda kendisinin değerli bir birey olduğunu düşünür. Diğer taraftan, düşük benlik saygısı ise kendini reddetme, kendinden memnun olmama ve kendini aşağılama anlamına gelir. Birey kendi gözlemlediği benliğe saygıdan yoksundur. (Aktaran: Pişkin, 1996: 33)

Benlik saygısı, bireyin kendi benliğini beğenmesi, kendi benliğinden memnun olması, kendini sevmesinden oluşan bir durumdur. Benliğini beğenme seviyesi, benlik saygı düzeyini oluşturmaktadır. Kişinin benlik saygı düzeyinin yüksek olması, kendini ne kadar sevdiğini, kendinden ne kadar memnun olduğunu, kendine ne kadar güvendiğini göstermektedir. Benlik saygısı üzerinde de, benlik oluşumu üzerinde önemli ölçüde etkileri olan anne, baba, arkadaş gibi yakın çevrenin etkisi bulunmaktadır.

“Coopersmith gibi Rosenberg (1965) de yüksek özsaygı oluşumunda

aile bireyleriyle kurulan olumlu özdeşimin önemini vurgulamıştır”. (Aktaran: Pişkin, 1996: 33) “Demokratik olmayan aile ortamları, çocuğun sürekli olarak başarısızlıklarla yüzleştirilmesi, belirli zihinsel ve fiziksel yetersizliklere sahip olması çocuğun düşük benlik saygısı; çocuğa değer verilmesi, önemsenmesi, kabul ve onay görmesi ve gereksinimlerine duyarlı olunması ise yüksek benlik saygısı gelişmesine katkıda bulunur”. (Öz, 2004: 91)

Benlik saygısı yüksek olan kişilerin, kendine güven, iyimserlik, başarıma isteği gibi olumlu ruh halleri bulunur. Sosyal ilişkilerinde ve okul yaşamlarında, girişimci ve özgüveni yüksek kişilerdir. Daha bağımsız ve yaratıcı olmaları, sosyal davranış göstermelerini sağlamaktadır. Kendileri hakkında olumlu tutumları yüksektir. Yeni şeyler öğrenmeye meraklıdırlar ve yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar. Benlik saygısı düşük olan kişilerde ise kendilerine güven azdır. Çekingen ve sosyal ilişkileri sınırlıdır. Kolay umutsuzluğa kapılma, başaramayacakları duygusu gibi olumsuz ruh halleri bulunur. (Pişkin, 2006; Tufan ve Yıldız, 1993; Yörükoğlu, 1989)

“Rosenberg düşük benlik saygısına sahip bireylerin, yüksek benlik saygısına sahip bireylere göre başarmak için daha az istek ve beklentiye sahip olduklarını, sosyal etkileşimde tutukluk ve zorluk yaşadıklarını, genellikle nörotik eğilimleri içeren daha olumsuz kişilik özellikleri sergilediklerini öne sürmüştür”. (Aktaran: Arıca, 1995: 31)

**Tablo 2-1.** Benlik saygısının özellikleri (Öz, 2004: 93).

<b>Benlik saygısı Yüksek Olan İnsanlar</b>	<b>Benlik Saygısı Düşük Olan İnsanlar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendilerine saygı duyulmasını isterler</li> <li>• Beceri, davranış, cinsellik ve görünüşleri olumludur</li> <li>• Gözlemlensin veya gözlemlenmesin eşit performans sergilerler</li> <li>• Eleştirildiklerinde savunmaya geçmezler ve atılgan davranırlar</li> <li>• İltifatları kolaylıkla kabul ederler</li> <li>• Performanslarını gerçekçi olarak değerlendirebilirler</li> <li>• Kurumlarında aktiftirler</li> <li>• Otorite figürlerine karşı rahattırlar</li> <li>• Genel olarak hayatlarından memnundurlar</li> <li>• Güçlü bir sosyal destek sistemleri vardır</li> <li>• Kendilerini kontrol edebilirler (iç kontrollüdürler)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İnsanlardan eleştirmelerini beklerler</li> <li>• Beceri, davranış, cinsellik ve görünüşleri negatiftir</li> <li>• Gözlemlendiklerinde daha az performans sergilerler</li> <li>• Eleştirildiklerinde savunmaya geçerler ve pasif davranırlar</li> <li>• İltifatları kabul etmekte zorlanırlar</li> <li>• Performanslarını gerçekçi olarak değerlendiremezler</li> <li>• Kurumlarında pasif ya da sınırlı hareket ederler</li> <li>• Otorite figürlerine karşı rahat değildirler</li> <li>• Genel olarak hayatlarından memnun değildirler</li> <li>• Zayıf bir sosyal destek sistemleri vardır</li> <li>• Dıştan kontrol edilirler</li> </ul>

Benlik saygısı üzerine yapılan tanımlar ve araştırma sonuçları incelendiğinde, kendine güveni olan, kendini seven, beğenen, sosyal davranışları daha çok olan, girişimci, problem çözümede etkin ve olumlu bir ruh hali içinde olan bireylerin benlik saygı düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmektedir.

Ülkemizde verilen sanat eğitimi ile öğrencilerin benlik saygıları, özgüvenleri ile benlik tasarımı, benlik imgesi, benlik kavramı, arasında olumlu bir ilişki olduğunu (Barış, 2002; Barış, 2008a; Duran ve Tezer, 2009; Otacıoğlu, 2008; Otacıoğlu, 2009; Toy, 2006; Yağışan, Sünbül ve Yücelan, 2007), sanat benlik kavramının, öğrencilerin iyilik halini yordayan değişkenlerden biri olduğunu (Duran, 2006) saptayan araştırmalarında yanında, anlamlı bir ilişki bulunmadığını (Küçük, 2010) saptayan araştırma da bulunmaktadır. Sanat eğitimi alanındaki bölümlerle diğer bölümlerin karşılaştırıldığı araştırmalarda ise, özgüven (Otacıoğlu, 2008a) ve benlik imgesi (Yağışan, Sünbül ve Yücelan, 2007a) alt boyutlarında farklılık olduğu saptanmıştır. Azeri'nin (2005) araştırmasında ise, genel lise öğrencileri arasında seçmeli müzik dersini almayanların benlik kavramı daha olumlu bulunurken, konservatuar öğrencilerinin benlik kavramının, güzel sanatlar lisesi ve genel lise öğrencilerine göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak, duygusal zekanın ve özgüvenin, öğrencilerin çalgı başarılarını etkilediğini saptayan araştırmalar da

(Otacıoğlu, 2006; Otacıoğlu 2009a) bulunmaktadır. Özgüven, benlik, benlik saygısı üzerine yapılan bu araştırmaların genelinde, sanat eğitiminin olumlu yönde etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmada, benlik saygısının, problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu gözlemlendiği için, sanat eğitiminin, benlik ve benlik saygısı üzerindeki olumlu yönde etkileri göz önüne alınarak problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Kendine güven, özsaygı, kişisel ve sosyal uyum, sorumluluk alma, kişisel girişim gibi kişilik özelliklerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkileri saptanmıştır. (Bingham, 1998; DüNDAR, 2009; Heppner ve arkadaşları, 1983, aktaran: Ünüvar, 2003: 51; Ünüvar, 2003) Sanat eğitiminin, problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada, benlik saygısı üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı problem çözme becerisi üzerinde de olumlu bir etkisinin olması beklenmektedir.

Sanat eğitimi alanında, ilgili alan konuları üzerine birçok araştırma bulunmasına karşın, problem çözme becerisi, benlik saygı düzeyi gibi psikolojik etkileri üzerine yapılan araştırmaların az sayıda olduğu gözlenmiştir. Sanat eğitiminin benlik, benlik saygısına etkisi üzerine birkaç araştırma bulunmasına karşın, problem çözme becerisi ile benlik saygısı ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Problemlerin arttığı ve benlik gelişiminin önem kazandığı lise dönemindeki öğrencilerin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

## 2.7. Lise Döneminde Benlik ve Benlik Saygısı

Gelişimi yaşam boyunca devam eden benlik kavramı, ergenlik döneminde, öğrencilerin en önemli problemleri hâline gelir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlikte, hızlı bir gelişim yaşayan öğrenciler, anne babadan ayrılmaya, ayrı bir birey olmaya, kişilikleri üzerinde kafa yormaya başlarlar. Bu dönemde, yalnız kalma

eğilimi gösteren öğrenciler, kendilerini incelemeye, ne olduklarını, ne olmak istediklerini, nasıl bir birey olmaları gerektiğini belirlemeye çalışırlar. Fiziksel gelişimleri, görünüşleri, kişilerarası ilişkilerde yakın çevresinin kendisine olan tavır ve tutumları, benlik kavramı üzerinde etkili olmaktadır. Kendilerini, birçok yönden, değerlendirir ve eleştirir, nasıl biri olduğu, başkalarından ayrılan özelliklerinin ne olduğu gibi konuları belirlemeye çalışırlar. Benliğin, ruh ve beden sağlığını, sağlıklı bir birey olarak gelişimlerini sürdürmelerini ve okul ile mesleki başarılarını etkilediği gözlenmektedir. (Köknel, 1983; Temel ve Aksoy, 2010; Yörükoğlu, 1989)

Olumlu bir benlik kavramı geliştiren bireylerin, kendilerini seven, beğenen, özgüveni olan ve benlik saygı düzeyleri yüksek kişiler olmaları beklenmektedir. Okul ya da meslek yaşamında, kişiler arası ilişkilerde, ruh ve beden sağlığı üzerinde benlik saygısının önemli ölçüde etkili olduğu gözlenmiştir.

Coopersmith, 1748 genç üzerinde yaptığı araştırmada, benlik saygılarının kişinin çevresine uyum sağlama biçimi ile yakından ilgili olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucunda; benlik saygısı düşük olan gençlerin anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. (Aktaran: Tufan ve Yıldız, 1993) Çetin (1985)'in ülkemizde 205 liseli gence yaptığı araştırmada, benlik saygısı yüksek çıkan gençlerde, benlik saygılarının en az değişkenlik gösterdiği, benlik saygısı yükseldikçe insanlara karşı güvenin arttığı, depresyon belirtisi olmayan gençlerin çoğunun benlik saygılarının yüksek olduğu saptanmıştır. (Aktaran: Yörükoğlu, 1989)

Kişiliğin oluşmaya başladığı ergenlik döneminde, benliğini düzenlemeye çalışan öğrencilerin, olumlu bir benlik kavramı geliştirerek benlik saygı düzeylerinin yüksek olmasında, sanat eğitiminin olumlu etkileri yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır.

Artut (2004: 103)'a göre; “çağdaş sanat eğitiminin amacı öğrenciyi, kapasitesi doğrultusunda entelektüel, duygusal ve sosyal gelişme açısından destekleyerek onun kişisel istemlerine yanıt verebilme çabasını hedefler”. Kendini ispatlamak, toplum içinde bir birey olmak için çabalayan, kimlik arayışı içinde olan ergenlik dönemdeki

öğrencilerin, sanat etkinlikleri yoluyla, yeteneklerini keşfetmesi, kendini özgürce ifade edebilme fırsatı yakalaması, öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı bu etkinlikler ile sosyal yaşamı zenginleştirerek, girişimci, üretken, özgüveni yüksek bireyler yetişmesi sağlanabilir. “Sanat eğitimi bireyleri; kendine güven duygusuyla irade varlığı, karar verme yeteneğiyle özgür, toplumsal ilişkilerde paylaşmayı bilen, düzensizliklerden rahatsız olan birey olarak da çevresini değiştirmek isteyen bir varlık olarak geliştirir”. (Gençaydın, 1993: 5)

Ayrıca Barış (2008a)’ın bir çalışmasında, benlik tasarımının çok boyutlu bir kavram olduğundan bahsedilmiştir. Bireyin, bir alanda yüksek başarılarla sahip olması, başka alanlardaki başarısızlığını dengeleyebilmektedir. Sanat eğitiminde başarılı olan bir öğrencinin, akademik ya da başka alanlarda eksikliklerini telafi edebilmesi sağlanabilir.

## 2.8. Kişilik Kuramcılarının Benlik Saygısına İlişkin Görüşleri

Freud’un kuramı, kişiliğin yapısının id, ego, süper ego olmak üzere üç yapıdan oluştuğunu belirtir. İd, kalıtımla gelen, doğuştan var olan kişiliğin ilkel bileşenidir. Yeme, içme, cinsellik, saldırganlık gibi biyolojik, özellikle dürtüsel davranış kalıpları içerir. İçsel dürtülerin doyum bulma çabası içerisinde, haz alma ilkesi çerçevesinde hareket eder. Ego, haz alma ilkesinin yerine gerçeklik ilkesine göre hareket eder ve kişiliğin merkezidir. Gerçekçi, mantığa uygun, akılcı bir biçimde davranan, dünyayla temas ederek bilinci kontrol eden kişilik parçasıdır. Süper ego ise, kişiliğin ahlaki yönüdür. Toplumun ve ailenin kurallarını temsil ettiği için, kişiliğin ahlaki, yargısal ve vicdani yanını oluşturur. Freud’a göre, sağlıklı bir kişilik için ego’nun, gerçeklik ilkesi çerçevesinde hareket ederek yönetim görevini üstlenmesi; id’in, süper ego’nun istekleri arasında uzlaşmayı sağlayarak bireyin gereksinimlerine akılcı biçimde doyum yolları bulması gerekir. (Ceyhan, 2008: 254-255)

Freud, insan kişiliğinin gelişimini psikoseksüel gelişim dönemleriyle açıklamış ve kişilik gelişiminde cinselliği temel alarak cinselliği aşırı şekilde vurgulamıştır.

(Ceyhan, 2008) Freud'dan sonraki kuramcılar ise, kişilik gelişimi üzerinde cinsellik dışında farklı kavramların etkileri üzerinde durmuşlardır. Bu kuramcıların benlik saygısı ile ilgili görüşleri:

Rogers, kişilik gelişiminin nasıl gerçekleştiği üzerine yoğunlaşmış ve kişilik gelişimini, benlik gelişimi ile açıklamıştır. Rogers, benlik saygısının kökenini ele almış ve çevreyle etkileşim sonucu oluştuğunu, büyüdüğü, ailenin ve sosyal ortamın yargılarını yansıttığını açıklamıştır. Ayrıca anne babaların çocuklarına karşı olan tavırlarında, koşulsuz sevgi içinde davranmalarının önemini belirtmiştir. (Ceyhan, 2008; Tufan ve Yıldız, 1993; Ünlü, 2001)

Willam James (1890)'e göre; benliğimize yönelik algımız, yapmak istediklerimizle yapabildiklerimize göre oluşmaktadır. Ayrıca, beden yapımızın, aile, arkadaş gibi çevremizdeki insanların bize yönelik tutum ve davranışlarının, toplum tarafından kabul edilen başarı standartlarının benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Mead (1934), benlik saygısı üzerinde bireylerin yakın çevresinde bulunan insanların, kişiye karşı olan düşünce ve tavırlarının, Sullivan, anne babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin benlik saygısı üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu vurgulamıştır. Karen Horney (1945, 1950), aşağılık duygusu gibi anksiyeteye sebep olabilecek olumsuz duygulardan korunmak amacıyla, kişilerin kendi kapasitelerine ve amaçlarına uygun bir benlik geliştirmelerinin önemi üzerinde durmuştur. Alfred Adler (1927, 1956) ise, organ yetersizliği, böyle bir durumda kişilerin aile ve arkadaş çevresinin ona yönelik olumsuz tavırları gibi benlik saygısını azaltan yetersizlikleri üzerinde durmuştur. Fromm (1941- 1947), sosyal ilişkilerin, arkadaşlık ve güven duygusunun, kişiler üzerindeki olumlu etkilerini belirtmiştir. (Aktaran: Tufan ve Yıldız, 1993: 12-14)

Erikson, benliğin, kişinin kimliğini oluşturmak için ve çevresi üzerinde egemenlik kurabilmek için çalıştığını belirtmiştir. (Burger, 2006) Super ise, benliğin meslek seçimi üzerindeki etkisini belirtmiştir. (Kuzgun, 2002)

Benlik saygısına ilişkin olan araştırmacıların açıklamalarında, özellikle anne

baba, aile, arkadaş gibi yakın çevredeki insanların kişiler hakkındaki davranışlarının, değerlendirmelerinin etkisinden bahsedilmektedir. Ailenin çocuğa karşı koşulsuz sevgi içinde olması gerektiği, sosyal ilişkilerin, güven duygusunun, fiziksel ve psikolojik sağlığın benlik saygısı üzerindeki etkileri ile benliğin, kişilerin davranışlarına ve meslek seçimine olan etkileri açıklanmıştır.

### 2.8.1. Rosenberg ve Coopersmith teorileri

Benlik saygısı üzerine en teorik bilgilerin Rosenberg ve Coopersmith tarafından oluşturulduğu saptanmıştır.

Rosenberg'in benlik saygısı konusunun sosyal durumları ve kişisel deneyimleri hakkındaki bilgiler beş bin lise öğrencisine uygulanan bir tutum araştırmasından elde edilmiştir. Rosenberg (1979) benlik saygısını, benliğe karşı sergilenen olumlu ya da olumsuz bir tutum olarak tanımlamıştır. Rosenberg'in benlik saygısı tanımı; "kendini kabul, haysiyet, kişilik değeri" tanımlamalarıyla birlikte, Amerika'da yürütülen çalışmaların çoğunda kullanılmaktadır. Rosenberg (1979) için benlik saygısı, bireyin bir varlık olarak kendine göre duygu ve düşüncelerinin bir bütünüdür. Rosenberg, benlik saygısının, belirli bir nesneye sergilenen tutum gibi, tam anlamıyla tek boyutlu bir olgu olduğunu düşünür. (Aktaran: Pişkin, 1996: 32-33)

Coopersmith'e göre ise, benlik saygısı, öz değerlendirmeyi, savunma amaçlı tepkileri ve bunların oluşumundaki çeşitli belirtileri içeren karmaşık bir yapıdır. Coopersmith (1967), çocuklardaki benlik saygısının geçmişiyle ilgilenmiştir. Benlik saygısı envanteri tüm dünyada birçok çalışmada kullanılmaktadır. Coopersmith'e göre benlik saygısı; "Bireyin yaptığı ve alışlagelmiş bir şekilde kendine göre sürdürdüğü bir değerlendirmedir. Bireyin onayladığı ve reddettiği şeylerdir; ve de bireyin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak nitelendirmesi olarak düşünülebilir. Kısaca, öz-saygı bireyin kendine özgü değerlerini etkileyen kişisel bir değer muhakemesidir." Coopersmith'e göre birey, içinde bulunduğu toplumun genel sosyal normlarını kendi değerleriymiş gibi içselleştirir, böylece öz değerlendirmelerini daha özel ve bağımsız standartlara göre yapmak yerine toplumun normlarına göre yapar. (Aktaran: Pişkin,

1996: 34-35)

## 2.9. Sanat Eğitimi

Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir anlayış ve yaklaşımla düzenlenip gerçekleştirilir ve böylece bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliği kazanır. Böyle bir eğitim, bireyi, biyopsişik, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış yapılarıyla dengeli bir bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Sanat eğitimi bu amaca dönük eğitim sürecinin üç ana boyutundan, üç ana bileşeninden biridir. (Uçan, 1994: 28)

Bireylerin, bilişsel, duyuşsal, devinişsel gibi her yönüyle gelişimini hedefleyen bir eğitim programında, sanat eğitiminin de temel etkenlerden biri olduğu görülmektedir. Bilim, teknik ve sanat alanlarından herhangi birinin göz ardı edilmesi durumunda, çağdaş bir eğitim programının oluşturulması, bireylerin birçok yönden gelişimlerini sağlayarak çağdaş bir toplum yaratma süreci gerçekleştirilemez.

“Sanat; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımları, belli yaşantı, durum, olgu ve olayları, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir özgünlük ve güzellik anlayışına göre biçimlendirilmiş gereçlerle işleyip anlatan estetik bir bütündür”. (Uçan, 1995: 117)

Sanat eğitimi ise, “temelde, sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin yaratma güdüsünü doyurmaya, estetik gereksinimlerini karşılamaya, beğeni duygusunu geliştirmeye ve içinde yaşadığı gerçekliğe daha duyarlı olmasını sağlamaya yöneliktir”. (Uçan, 1994: 40)

Sanat eğitimi ile estetik duyguları gelişen bireylerin, çevrelerine karşı daha

duyarlı oldukları, eleştirel düşünme ve yorum gücü kazandıkları, sosyal davranışlarının arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği ve gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri ile yaşadıkları topluma, dünyaya karşı daha ilgili, yararlı, üretici bireyler yetişmesinin sağlandığı gözlenmektedir.

Sanat eğitimi, çocukların çok yönü düşünmesini ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, özgür çalışma ortamları sağlar. Üreten, seçen, beğenen, kendini ifade edebilen, kendine güven duygusu gelişmiş, kendini yenileyen, toplumla bütünleşmiş çocuklar yetişmesini sağlar. (Buyurgan ve Buyurgan, 2001) “Sanat eğitimi, bireyin içinde yaşadığı dünyayı algılamasında, topluma ve olaylara duyarlı olmasında son derece önemli bir rol üstlenmektedir”. (Zeren, 2006: 642) Sanat eğitimi, insanı özgürleştirmeyi, ruhsal gereksinimlerini doyumayı, yaratıcı, üretken, kendine güveni olan, estetik duyguları gelişmiş bireyler ve dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratmayı sağlar. (Artut, 2004)

Sanat eğitiminin bireylerin gelişimi üzerindeki etkisi, estetik duyguları geliştirmesiyle ya da okul dışı boş zamanların değerlendirilmesinin amaçlandığı bir etkinlik ile sınırlı değildir. Sanat eğitimi, bireylerin, duyuşsal gelişimini sağlarken, bilişsel becerileri üzerinde de etkili olmaktadır.

Sanat denen çok yönlü ve boyutlu olguyu türlü biçimleriyle yaşayarak eğitilen ve yetişen çocuk ve gencin, olay ve olguları çok yönlülükleri ve çok boyutlulukları içinde görüp yorumlayabilen, kavrayabilen, yeniliklere, çağdaş he türlü gelişmeye, her tür yeni biçim ve biçimlendirmeye açık, çağındaki gerek bilim ve teknolojiye, gerek toplumsal değişme süreçlerindeki yeni gelişmeleri anlamaya yatkın, hoşgörülü, fakat aynı zamanda dinamik bir kişilik geliştireceği kesindir. (San, 1982: 216)

Uçan (1995: 118), sanatın insan yaşamında, bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik, politik gibi çok yönlü boyutlar ve nitelikler taşıdığını belirtmiştir. Artut (2004: 104)’a göre sanat eğitiminin işlevleri:

- Yaratıcılığı geliştirmek.
- Araştırıcı, inceleyici, sorgulayıcı bir kimlik kazandırmak.
- Entellektüel, kültürel bakış açısını geliştirmek.
- Kendine olan güven duygusunu kazandırmak, kendini tanımlamasını olanaklı kılmak.
- Analitik düşünme becerisinin gelişimini sağlamak.
- Eleştirel bakış açısı ve sezgi gücünün gelişimini sağlamak.
- Sanatsal sorunları çözebilme becerisini kazandırmak.
- Görme becerisi, olasılıkları tahmin edebilme gücünün kazandırılması.
- Sağlıklı düşünce ve kişilik gelişiminin oluşması.
- Taklit ve kopyacılıktan uzak özgün ve yaratıcı bir anlayış geliştirmek
- Teknik bilgi ve beceri kazandırmak.
- Manevi (tinsel), duyuşsal, bilişsel, algısal gücünün gelişimine olanak sağlamak.
- Sorunlarıyla başa çıkabilme, deşarj olabilme gücünün, ortamının yaratılması.
- Sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmak.

Sanat eğitimi, algılama, analiz etme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gücü gibi bilişsel becerilerini geliştiren, karar vermede, problem çözümede etkin, üretici, girişken, özgüveni yüksek, sosyal davranışlarını ve iletişim becerilerini geliştirmiş, estetik duyguları gelişmiş, çevresine karşı daha duyarlı, hoşgörölü bir birey ve bir toplum yaratılmasını sağlar.

Çuhadar (2006: 495-496); “Diğer zekâ alanlarındaki başarıları da olumlu olarak etkilediği saptanan müzik (sanat ve yetenek olarak) alanının, onu kendine meslek veya uğraşı alanı seçmiş kişilere, kendilerini geliştirebilecekleri, sonsuz anlatım olanakları ile ifade edebilecekleri zihinsel ve sanatsal bir ortam hazırladığını” belirtmiştir; ama diğer alanlarda olduğu gibi, bilimsel olarak hazırlanmış bir eğitim ortamının ve sürecinin, kişilik yapısı, motivasyon ve doğru çalışma gibi faktörlerin de, başarı üzerinde önemli ölçüde etkileri olduğunu vurgulamıştır.

Sanat eğitimin bireylerin gelişimi üzerindeki bu etkilerinin oluşması için doğru ve etkili bir eğitim programı gerekmektedir. Sanat eğitiminin bireylerin gelişimi üzerindeki bu etkilerinin, eğitim programının kalitesine ve yoğunluğuna bağlı olarak değişiklik göstermesi beklenmektedir. Uçan (1995: 118-119), sanat eğitiminin üç türü olduğunu belirtmiştir:

Genel sanat eğitimi: Yaşı, okulu, alanı, işi ne olursa olsun herkese zorunlu olan ya da olması gereken, temelde sağlıklı-dengeli ve mutlu bir insanca yaşam için gerekli “ortak genel sanat kültürü” nü veya buna ilişkin davranışlar kazandırmayı, değişiklikler oluşturmayı amaçlar.

Özengen sanat eğitimi: Sanat ya da sanatın belli bir dalını, kazanç gözetmeksizin, yalnız zevk için öğrenen, yapan kimselere yönelik olup, ilgili istekli ve (az çok) yatkın olanlara, etkin bir sanatsal katılım, zevk ve doyum sağlamaya ve bunu yaşam içinde olabildiğince sürdürüp geliştirmeye ilişkin sanatsal davranışlar kazandırmayı amaçlar.

Mesleksel sanat eğitimi ise; sanatın bütününe ya da bir dalını ve bu alan ile ilgili bir işi ya da mesleği bulunan ya da böyle görülen kişilere yönelik olup, istenilen/gereken düzeyde yetenekli/kapasiteli olmak koşuluyla, o alanın, işin ya da uzmanlığın gerektirdiği sanatsal davranışları ve birikimi kazandırmayı, oluşturmayı amaçlar.

Zorunlu (genel sanat eğitimi), gönüllü (özengen sanat eğitimi) ve koşullu (mesleksel sanat eğitimi) olarak ayrılan sanat eğitimi türlerinde, hepsinde ortak amaç sanat eğitimi olmasına rağmen, amacına ve beklentilere göre uygulanan eğitim programının, içeriğinin, süresinin farklı olması gerekir. Genel sanat eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarımızdaki sanat eğitimine yönelik (müzik-resim) dersleri (müzik-resim) kapsamaktadır. Okullardaki zorunlu ya da seçmeli olan bu derslerin haricinde, gönüllü olarak alınan sanat eğitimi ise özengen sanat eğitimidir. İlgi ve yeteneklerin doğrultusunda, bu alanda uzmanlaşmayı, bir mesleğe sahip olmayı hedefleyenler ise mesleksel sanat eğitimi almaktadır.

Mesleksel sanat eğitimi alan öğrencilere, genel sanat eğitimi alan öğrencilere göre, daha yoğun bir sanat eğitimi programının uygulanması gerekir. Sanat eğitiminin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırmaya, genel sanat eğitiminin uygulandığı ortaöğretim kurumlarına göre, daha yoğun bir sanat eğitimi almakta olan Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri dahil edilmiştir.

Güzel Sanatlar Liseleri, Milli Eğitim temel kanununun 33. Maddesi gereğince açılmıştır. “Güzel sanatlar alanlarında özel istidat ve kabiliyetleri beliren çocukları küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere temel eğitim ve ortaöğretim seviyesinde ayrı okullar açılabilir veya ayrı yetiştirme tedbirleri alınabilir. Özellikleri dolayısıyla bunların kuruluş, işleyiş ve yetiştirme ile ilgili esasları ayrı bir yönetmelikle düzenlenir”. (Resmi Gazete, 24 Haziran 1973. Sayı: 1739)

Güzel Sanatlar Liseleri, Anadolu lisesi statüsünde olup güzel sanatlar eğitimi alanında yatılı, gündüzlü ve karma olarak ilköğretim üzerine 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okullardır. Okulun amaçları arasında, Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçları yanı sıra, güzel sanatlar alanlarında, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda, güzel sanatlar eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmeleri, güzel sanatlar ile ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmaları, Türk sanat ve kültürüne katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden, sanatçı duyarlılığını benimseyen bireyler olarak yetişmelerini sağlamak bulunmaktadır. (Resmi Gazete, 16 Haziran 2009. Sayı:27260)

İlk olarak 1989-1990 öğretim yılında İstanbul’ da, 1990-1991 öğretim yılında Ankara, Bursa, Eskişehir, İzmir, Kütahya, Adana, Bolu, Diyarbakır, Kayseri illerinde açılmış olan bu liselerin sayısı araştırmanın yapıldığı 2010-2011 öğretim yılında 67 farklı ilde 90’ a yükselmiştir. ( [http://ogm.meb.gov.tr/gos\\_okbilgi.asp?kurumturu=220](http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?kurumturu=220), 15 Şubat 2011’ de erişildi)

İlk açıldığında, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (AGSL) adı altında resim ve müzik alanlarında eğitim verilen bu okullara, 2009 yılında yayınlanan son yönetmelikte spor alanı da dahil edilerek ismi Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi olarak değiştirilmiş,

fakat Anadolu Lisesi statüsünden çıkarılmamıştır. Bu araştırma, sanat eğitimi üzerine yapıldığı için spor alanı dahil edilmemiştir.

AGSL çağdaş eğitim sistemlerinde uygulanan, bireylerin bedensel, bilişsel, devinimsel ve duyuşsal alanlarına yönelik eğitimi de uygulamaktadır. Bütün dünyada çok kültürlülüğün teşvik edildiği, çok kültürlülüğün dünya uygarlığına katılan bir zenginlik olduğu anlayışının hâkim olduğu bir zamanda milli ve milletler arası sanat eserlerinin tanıtımına katkıda bulunarak onun devamının sağlanması ve geliştirilmesi bakımından çok önemli bir gereksinimi karşılamaktadır. (Mercin, 2002: 37)

## 2.10. Sanat Eğitimi İle Problem Çözme ve Benlik Üzerine Yapılan Araştırmalar

Otacıoğlu (2008), müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin, problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılmasını incelemiştir. Çalışma grubunu 92 kişinin oluşturduğu araştırmada, Survey Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki veriler, öğrencilere yönelik Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Ölçeği ile Özgüven Ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının özgüven ve çalgı başarı düzeyleri ile sınıf değişkeni, problem çözme düzeyleri ile özgüven ve çalgı başarı düzeyleri, cinsiyet değişkeni ile çalgı başarı düzeyleri, özgüven ve çalgı başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Otacıoğlu (2008a) tarafından farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve özgüven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği, 162 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, Problem Çözme Envanteri, Özgüven Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki ölçeğe ait alt boyut değerleri açısından bazı istatistiksel farklar olduğu, öğrencilerin özgüven düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ve psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) bölümü öğrencilerinin müzik eğitimi bölümü

öğrencilerine kıyasla, problem çözme becerisi ve özgüven konularında daha yeterli oldukları saptanmıştır.

Otacıoğlu (2007) tarafından müzik eğitimi bölümü lisans öğrencileri ile psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasındaki farkların incelendiği, 162 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik eğitimi bölümü öğrencilerine kıyasla, psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları açısından daha yetersiz oldukları saptanmıştır.

Kazu ve Ersözlü (2008)'nün öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ne düzeyde sahip olduklarının ve bu durumun cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, ÖSS puan türüne göre belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada, 249 öğrenciye Problem Çözme Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, bölümlerine ve ÖSS puan türlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Otacıoğlu (2009)'nun, müzik öğretmeni adaylarının benlik saygı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılmasını yaptığı araştırmada ise; Survey Yöntemi kullanılmış, çalışma grubunu 80 kişi oluşturmuştur. Araştırmadaki veriler, öğrencilere yönelik Kişisel Bilgi Formu ile Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin benlik saygıları ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır

Küçük (2010) tarafından müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma 66 öğrenci üzerinde yürütülmüş, Sınav Kaygı Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve öğrencilerin çalgı eğitimi dersi sınavlarından aldıkları puanlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarısı ve sınav kaygısı düzeyi ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir

ilişki saptanmıştır. Benlik saygı düzeyi ile çalgı eğitimi başarısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Barış (2002) tarafından müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin, benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelediği, 117 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Benlik Tasarımı Envanteri – Lise Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik eğitimi alanın, öğrencilerin benlik tasarımı puanları üzerinde olumlu yönde farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Barış (2008a)'ın müzik eğitimi ve benlik tasarımı üzerine başka bir çalışmada ise, müzik eğitiminin benlik tasarımı ve özsaygı üzerindeki olumlu etkileri açıklanmış ve müzik eğitimi ile benlik tasarımı arasındaki ilişkinin, müzik eğitiminin kişinin genel benlik tasarımına etkisi ve müzikal benlik tasarımı, yani müzik yeteneğinin benlik tasarımı olarak genelde iki boyutta değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yağışan, Sünbül ve Yücalan (2007) tarafından, müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgeleri ve denetim odaklarının incelenmesi yapılmıştır. Araştırma, 132 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Offer Benlik İmgesi ve Rotter Denetim Odağı ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin benlik imgeleri ve denetim odakları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Yağışan Sünbül ve Yücalan (2007a) tarafından, eğitim fakültesi güzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılmasının yapıldığı araştırma ise, 570 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Offer Benlik İmgesi ve Rotter Denetim Odağı ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, güzel sanatlar ve diğer bölümlerde okuyan öğrencilerin benlik imgeleri ve denetim odakları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Azeri (2005)'nin araştırmasında, mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise

öğrencilerinin benlik kavramları incelenmiştir. Araştırma 450 kişi üzerinde yürütülmüştür. Veri toplamak amacı ile Öz Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Genel lisede eğitim alan öğrencilerle mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla iki ayrı form hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, genel liselerde seçmeli müzik dersi almayan öğrencilerin benlik kavramları daha olumlu bulunmuş, çalgı/ses eğitimi alma ve müziksel etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konservatuar öğrencilerinin benlik kavramlarının, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve genel lise öğrencilerinden daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Toy (2006)'un araştırmasında, sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumları ve benlik tasarım düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya 214 ergen dahil edilmiştir. Araştırmada Genel Bilgi Formu, Hacettepe Kişilik Envanteri-Sosyal Uyum Alt Ölçeği ve Benlik Tasarımı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin sosyal uyum puanları arasında farklılık olmadığı, ancak benlik tasarımlarının farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmaya alınan ergenlerin, sosyal uyum ve benlik tasarımı puanları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Duran ve Tezer (2009)'in sanatsal benlik kavramı ile benliğin diğer boyutları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada 172 öğrenciye Sanat Benlik Kavramı Ölçeği ve Tennessee Benlik Kavramı Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sanatsal benlik kavramı yüksek olan grupta yer alan öğrencilerin kişisel ve sosyal benlik kavramı puan ortalamalarının diğer grupta yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Duran (2006), İyilik-Halinin boyutlarını ve benlik-saygısı, fiziksel belirtiler, sanat benlik-kavramı, cinsiyet ile ilişkisini saptamak ve sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş iyilik-hâli programının (SEZİP) üniversite öğrencilerinin iyilik halini geliştirmedeki etkinliğini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, İyilik Hali Envanteri, Rosenberg Benlik-Saygısı Ölçeği, Fiziksel Semptom Tarama Listesi ve Sanat Benlik-Kavramı Ölçeği 629 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, İyilik Hali toplam puanı için benlik saygısı, cinsiyet, fiziksel belirtiler ve sanat benlik kavramının

yordayıcı değişkenler olduğu saptanmıştır. Ayrıca SEZİP' in deney grubu üyelerinin İyilik Hâli toplam puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir.

Ülkemizde sanat eğitimi alanında problem çözme ile benlik üzerine yapılan araştırmaların yanında, kişilik üzerine (Artemiz, 2009; Aydar ve Özmenteş, 2005; Çevik ve Perkmen, 2010; Çoraklı, 2007; Erdal, 2009; Kılıç, 2004; Koca, 2007; Otacıoğlu, 2008b), denetim odağı üzerine (Akbulut, 2006), empatik becerileri üzerine (Köksal, 1997), görsel sanatlar alanında denetim odağı üzerine (Dilmaç, 2008), kişilik üzerine (Bayav, 2007; Köse, 2006; Özgen, 1995) yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

Ayrıca müzik eğitimi alanında probleme dayalı öğrenme modeli üzerine (Ünal, 2008) ve müzikle gevşeme teknikleri kullanılarak problem çözme eğitimi üzerine (Ertürkler, 2009) yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

Michael (2005)'ın müzik enstrümanı çalan ortaokul ve lise öğrencileri arasındaki özdeğerlendirme tutarlılığını incelediğı araştırmanın amacı; kademe farklılıklarının zamanla öz değerlendirmeye etkisinin olup olmadığını, kademe farklılıkları ve değerlendirici farklılıkların müzik performansını değerlendirmeye etkisinin olup olmadığını, kademelere göre müzik performansının bir uzman tarafından değerlendirilmesi ile öğrencinin öz değerlendirmesi arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını, kademeler ile müzik performansı alt dallarının (ton, entonasyon, melodi vs.) öz değerlendirme tutarlılığına etkisi olup olmadığını incelemektir. Araştırmada, bir müzik aleti çalan ortaokul (n=92) ve lise öğrencileri (n=51) iki yaz boyunca müzik programına katılarak provalar boyunca kendi kendilerini değerlendirmişlerdir. Bu arada uzman değerlendirmeciler de bireysel son performansları değerlendirmiştir. Haftalar ilerledikçe, bazı alt dallar için kademeler arasında öz değerlendirme performans farklılıkları gözlenmiştir. Melodi ve ritim dışında diğer alt dallarda, lise öğrencilerinin, öz değerlendirmede ortaokul öğrencilerine göre daha doğru değerlendirmelerde bulunduğu gözlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sonuçları ile uzman değerlendirmeleri arasında daha yüksek bir korelasyon bulunmaktadır. Her iki grup ta kendi melodi değerlendirmelerinde en doğru sonuçlara ulaşırken teknik ve artikülasyon

değerlendirmesinde aynı başarıyı gösterememiştir.

Guerrero (2008)'nin müzik egzersizleri boyunca müzik öğrencileri tarafından kullanılan öz düzenleme stratejilerini incelediği araştırmanın amacı; müzik egzersizleri boyunca ergen enstrümantal müzisyenlerin hangi öz düzenleme stratejilerini kullandığını ortaya çıkartmaktır. On altı ortaokul enstrümantal müzisyeni yeni müzik parçaları çalmak için egzersiz yaparken videoya alınmıştır. Egzersizin hemen ardından öğrenci ve araştırmacı videoyu seyretmiştir ve öğrenci egzersiz boyunca hangi stratejiyi kullandığını açıklamıştır. Veriler, tekrar etmenin en çok kullanılan strateji olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Brand (2004)'a göre, özsaygı genellikle öğretmenlerde bulunması gereken önemli bir özellik olarak belirtilir. Buna rağmen, özellikle müzik öğretmeni eğitimi alanında yapılan birçok özsaygı araştırması, sadece Avrupa- Amerika ile sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı Amerika, Avusturya ve Çin'deki 141 müzik eğitimcisinin özsaygı düzeylerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın bulguları kültürel grupların kişilik algıları bakımından diğerlerinden ayrıldığını gösteren daha önceki çalışmaları güçlendirmiştir. Özellikle, Çinli müzik eğitimi öğrencileri, batıdaki akranlarına oranla çok daha düşük bir seviyede özsaygı oranı göstermişlerdir. Farklı seviyelerde öz saygı oranlarına işaret etmenin yanı sıra, bu araştırma, müzik öğretmeni eğitimcilerinin değerlendirmelerini, çeşitli kültürel bağlamlarda yapmaları gerektiğini ileri sürmektedir

Kadushin (1969)'nin, müzik öğrencilerinin profesyonel benlik algısını incelediği çalışmada, bir tıp okulunda yapılan çalışmaların sonucunda, Becker ve çalışma arkadaşları, profesyonel okullarda öğrencilerin yalnızca “öğrenci” benlik algısını edindiklerini ileri sürmüşlerdir. Bunun aksine, Merton ve çalışma arkadaşları tıp ve hukuk okullarında yapılan çalışmalarında öğrencilerin yavaş yavaş “profesyonel” benlik algısı edindiklerini ortaya koymuşlardır. Konservatuarlar bu konu için mükemmel bir test olanağı sağlar. Çünkü müzik öğrencileri hem okuldadırlar hem de profesyonel aktivitelerle uğraşırlar. Profesyonel aktivite etkilerinin çok değişkenli analizleri, hem profesyonel aktivite hem de profesyonel okulun “profesyonel” benlik algısı gelişimine katkı sağladığını ileri sürmüştür. Fakat değişkenler birbirinden

etkilenir. “Kliniksel” aktivitelerle (profesyonel çalışmalar) uğraşmayan öğrenciler, genellikle, yüksek benlik algısı edinemezler. Konservatuarların çoğu etkisi, doğrudan öğretmenler ve öğrencilerle sosyal bağlantılar kurarak oluşmaz. Aksine, öğrenciler profesyonel çalışmalar için ön koşul olan müzik kabiliyetine sahiplerdir, bu da profesyonel benlik algılarının sebebidir.

Hui ve Stickley (2010) tarafından, sanatsal aktivitelerin hastaların özsaygısını geliştirebileceğinin incelendiği araştırma, hastaları ve personeli sanatsal kabiliyetlerini geliştirmesi için cesaretlendirmek adına “Sanat Kılavuzu” kullanan bir değerlendirmeden bahsetmektedir. Birçok bölgeden bir araya getirilen sanatçılar, sanat yönetmenleri ve menajerlerle yapılan röportaj ve görüşmelere dayanan bu değerlendirmede, resim yapmanın sosyal ve kişisel yararlarının yanı sıra; özsaygı, özgüven ve sosyalleşmeyi arttırdığı belirtilmektedir.

Burleson, Leach ve Harrington (2005) tarafından yapılan araştırmada, üst düzey bir sanat programına katılan yetişkinlerin sanatsal benlik algısındaki değişimlerde sosyal kıyaslamaların rolü ele alınmış, 6 haftalık programın sonunda ve ilk haftasından önce aşağılanma hissi veren olumsuz kıyaslamalar ve ilham veren olumlu kıyaslamalar gözlenmiştir. Büyük balık, küçük gölet etkisiyle (Big fish Little pond) tutarlı olarak program süresince yapılan aşağılayıcı kıyaslamaların öz benlik üzerinde olumsuz etkisi olmuştur. Sosyal kıyaslamayla tutarlı olarak da ilham veren kıyaslamaların, öz benlik üzerinde olumlu yönde bir etkisi olmuştur. Sonuçlar oldukça yetenekli bir bireyle karşı karşıya olmanın ister istemez olumsuz bir etkisi olacağı yönündedir; yine de uygun bir şekilde yapılan kıyaslamaların böyle bir karşılaşmayı daha iyi değerlendireceğini belirtmiştir.

Tarrant, North ve Hargreaves (2001) tarafından, sosyal sınıflandırma, öz saygı ve erkek ergenlerin olası müzik tercihleri üzerine yapılan araştırmada, araştırmacılar sosyal kimlik teorisi erkek ergenlerin gruplar arası süreçlerini incelemiştir. Katılımcılar İngiliz erkek ergenlerdir (yaş= 14-15 arası). Katılımcılar, iç grup ve dış grup müzik tercihlerini değerlendirmişlerdir ve bir dizi ölçekle iç grubu ve dış grubu ele almışlardır. Sonuçlar; iç grup yanlısı olmanın müzik tercihi ve değerlendirme boyutlarını

etkilediğini göstermiştir. Katılımcılar, iç gruba daha fazla sempati duyduklarını ifade etmişler ve dış gruba kıyasla iç grubu daha eğlenceli, daha maskülen, daha sportif, daha az sıkıcı olarak görmüşlerdir. Daha düşük seviyede özsaygı gösteren katılımcılar, gruplar arasında daha büyük bir ayrışım ve dış grupta daha fazla gerileme göstermişlerdir. Sonuçlar sosyal kimlik teorisinin tahminlerini desteklemiştir ve ergen davranışları üzerinde yapılan çalışmalar için sosyal kimlik teorisinin uygulanabilirliğini ispatlamıştır.

North ve Hargreaves (1999)'in, müzik ve ergen kimliğini incelediği araştırma; ergenlerin kendi benlik kavramlarını ve diğerleri hakkında bulunduğu yargıları ifade eden bir “kimlik” tanımlayıcısı olarak, müzik tercihinin fonksiyonunu araştıran dört çalışmanın raporlarını sunmaktadır. Birinci ve ikinci çalışma daha büyük ve daha genç ergenlerin, sırasıyla, değerler ve belirli bir müzik tarzının hayranlarının özellikleri hakkında normatif beklentilere sahip olduğunu göstermiştir. Üçüncü çalışma, 13-14 ve 18 yaşlarındaki ergenlerin belirli bir müzik tarzının hayranı olarak olası sosyal sonuçları (daha çok arkadaşına sahip olmak vs.) algılamalarını etkileyen normatif beklentilere sahiplerdir. Son çalışma ise birinci ve üçüncü çalışmaların sonuçlarından ortaya çıkan varsayımı incelemektedir ve ergenlerin müzik tercihi, benlik algısı, özsaygısı ve bir müzik tarzının “kendine özgü” hayranları hakkındaki normatif beklentileri arasında pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca bu çalışma ergenlerin aynı müzik tarzını benimseyen insanlara karşı daha dostça davrandığını göstermektedir. Ek olarak, bu çalışmalar gelecekteki hayat tarzı ve tutum hakkında fikir veren ergenlik dönemi boyunca “kimliğin kimliği” olarak müzik tercihinin etkisi olduğu düşüncesi için deneysel destek sağlamaktadır.

Chesson ve Munday (1993) tarafından, müzik ve bilgisayar uzmanlarından oluşan bir grupta, problem çözmeye yönelik olarak beyinsel faaliyet tercihlerinin incelendiği çalışma, 54 müzik ve 58 bilgisayar uzmanı olmak üzere 112 kişinin sonuçları üzerinden yürütülmüştür. “İnsan bilgisinin işlenmesi” üzerine yapılan anket tüm gruba uygulanmıştır. Sonuçlar ise üniversitedeki müzik uzmanları ile bilgisayar uzmanlarının problem çözme konusunda benzer beyinsel faaliyetleri baskın ve doğru olarak kullandıklarını göstermektedir. Fakat müzik uzmanları bilgisayar uzmanlarına

göre sağ ve sol beyinsel faaliyetlerini, yani beynin iki tarafını da bir bütün olarak daha çok kullanmaktadır. Bununla beraber, bilgisayar uzmanları ise beynin sol tarafını müzik uzmanlarına göre daha çok kullanmaktadır.

Williamson (2011)'ın, sanat ve fen bilim öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerini incelediği araştırmada, esas olarak 1960lar ve 1980ler arasındaki dönemi ele alan araştırmada, bilim ve sanat öğrencilerinin düşünce tarzlarında önemli farklılıkların olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada problem çözme testleri, yüz on altı katılımcı tarafından tamamlanmıştır. Testler, yakınsak düşünce, aykırı düşünce, tercih edilen öğrenme stili ve yaratıcı problem çözme becerilerini ölçmektedir. Araştırmanın sonuçları, daha önce yayınlanan problem çözme becerilerinde sanat ve bilim öğrencileri arasında fark olmadığını ileri süren araştırma sonuçlarının aksini göstermiştir. Tercih edilen öğrenme stilleri arasında farklar gözlemlenmiştir fakat bunlar önceki araştırmaların aksine daha küçük farklardır. Bu araştırma çağdaş mezunların öncekilere oranla daha dengeli eğitim profiline sahip olduğunu göstermiştir ve bunların olası sebeplerini incelemiştir. Problem çözmeye ilişkin ulaşılan sonuçlar; öğrenciler genellikle analitik, mantıklı, objektif ve biçimci bilim adamları ile duygusal ve yaratıcı sanatçı şeklindeki geleneksel klişeleri desteklemişlerdir. Bilim adamı ve sanatçı profili sorulduğundaki genel kanı bir bilim adamının sosyal becerilerden yoksun, titiz ve düzenli bir birey olduğu yönüdeyken; sanatçının dağınık, dışa dönük, tutkulu, doğal ve açık fikirli olduğu yönündedir. Röportaj yapılan bazı kişiler, mantığın da sanatsal sürecin bir parçası olduğunu vurgulasalar da bilim adamlarının problem çözmeye sanatçılara göre daha mantıklı olabileceği görüşü desteklenmiştir. (“evet bilim adamlarının daha mantıklı olduğuna inanıyorum... Çünkü biz kurallara bağlıyızdır) Bir sanatçı soruyu şöyle cevaplamıştır: “Bilim adamlarına duygularının düşünceleri üzerindeki etkilerini azaltmaları öğretilmiştir”. Benzer biçimde, çoğunluğun görüşü, sanatçıların problem çözümüne farklı bakış açılara sahip olduğu yönündedir. Benzer cevaplar şöyledir: “Sanatçılar var olan her çözümü bulmakla ilgilenirler, çünkü her biri onları yeni ve ilginç şeylere götürür”.

Delorenzo (1989) tarafından, altıncı sınıf öğrencilerinin genel müzik derslerindeki yaratıcı problem çözme süreçleri incelenmiştir. Dört okul bölgesinde,

sekiz yaratıcı problem çözme aktivitesi videoya kaydedilmiştir. Problem çözenin bir dizi seçimi içerdiği varsayımından yola çıkan araştırmacı, öğrencilerin problem algılarından problem çözümlerine kadar olan zinciri analiz etmiştir. Bulgular, hayli ilgili olan problem çözümlerinin, sesin müziksel dışavurumculuğunu keşfettiğini ve organize ettiğini gösterirken, ilgisiz problem çözümler nadiren kararlarını müziksel alanlara dayandırabilmişlerdir. Bunun yanı sıra, problemin yapısı ve öğrencinin, problemin konuyla alakasını, algılamasının problem çözme sürecini etkilediği görülmüştür. Araştırmacı, bu konudaki tartışma ile ilgili olan yapısal araştırma deneyimlerinin, tıpkı öğrencileri müzikte kendi tarzlarını bulmaları için cesaretlendiren problemler gibi, müzikal düşüncede de daha üst seviyelere ulaşmalarını kolaylaştırabileceği sonucuna varmıştır.

Ülkemizdeki sanat eğitimi alanlarında yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, sanat alanı ile benlik, benlik tasarımı, benlik imgesi, benlik kavramı, benlik saygısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu (Barış, 2002; Barış, 2008a; Duran ve Tezer, 2009; Otacıoğlu, 2009; Toy, 2006; Yağışan, Sünbül ve Yücelan, 2007), sanat benlik kavramının iyilik halini yordayan değişkenlerden biri olduğunu (Duran, 2006) gösteren araştırmaların yanında, anlamlı bir fark saptamayan araştırmada (Küçük, 2010) bulunmaktadır. Sanat eğitimi alanındaki bölümlerle diğer bölümlerin karşılaştırıldığı araştırmalarda ise, özgüven (Otacıoğlu, 2008a) ve benlik imgesi (Yağışan, Sünbül ve Yücelan, 2007a) alt boyutlarında farklılık olduğu saptanmıştır. Azeri (2005)'nin araştırmasında ise, farklı sanat eğitimi programlarına dahil olan öğrencilerin, benlik kavramlarının farklı olduğu saptanmıştır. Sanat eğitimi alanında benlik üzerine yapılan bu araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesine rağmen geneli incelendiğinde sanat eğitiminin olumlu bir etkisi gözlenmektedir.

Problem çözme becerisi üzerine bir araştırmada, problem çözme becerilerinin, özgüven ve çalgı başarılarını etkilediği (Otacıoğlu, 2008) sonucuna ulaşılırken, farklı alanlarda eğitim alan öğrencilerin incelendiği diğer bir araştırma (Otacıoğlu, 2008a) ise bu sonucu desteklememektedir. Ayrıca, bu araştırmada, PDR bölümü öğrencileri problem çözme becerisi ve özgüven konularında daha yeterli bulunurken, başka bir araştırmada (Otacıoğlu, 2007) ise PDR bölümü öğrencilerine kıyasla müzik eğitimi

öğrencileri daha yeterli bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise, diğer alanlardaki öğrencilerin daha yeterli oldukları (Kazu ve Ersözlü, 2008) bulunmuştur. Sanat eğitimi alanında problem çözme becerisi üzerine yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlenmektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, kültürel grupların öz saygı gibi kişilik algıları bakımından farklılık gösterebildiği (Brand, 2004), hastaların öz saygıları üzerinde sanatsal aktivitelerin olumlu yönde etkilerinin olduğu (Hui ve Stickley 2010), sanatsal benlik algısındaki değişimlerde sosyal kıyaslamaların etkili olduğu (Burleson, Leach ve Harrington, 2005), müzik tercihinin ergenlerin benlik kavramları, sosyal sınıflandırma, öz saygı gibi özellikleri üzerinde etkili olduğu (North ve Hargreaves, 1999; Tarrant, North ve Hargreaves 2001), konservatuarlardaki öğrencilerin, profesyonel aktivitelerle uğraşmalarının profesyonel benlik algısı gelişimine katkı sağladığı (Kadushin, 1969) bulunmuştur. Problem çözme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ise, müzik uzmanları beynin sağ ve sol tarafını bir bütün olarak daha çok kullanırken, bilgisayar uzmanlarının ise beynin sol tarafını daha çok kullandıkları (Chesson ve Munday, 1993), sanat ve fen bilimi öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri konusunda farklı görüşlerinin bulunduğu (Willaimson, 2011), müzik derslerindeki yaratıcı problem çözme süreçlerinin öğrenciler üzerinde müzikal düşüncede daha üst seviyelere ulaşmaları gibi olumlu yönde etkileri olduğu (Delorenzo, 1989) saptanmıştır. Yurt dışında yapılan bu araştırma sonuçlarında ise, sanat eğitiminin, özsaygı, benlik üzerinde olumlu etkileri gözlenmektedir. Problem çözme üzerine yapılan araştırmalarda ise, sanat alanları ile farklı alanlardaki kişilerin sonuçları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir.

### 2.11. Problem Çözme ve Benlik Saygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ünüvar (2003), araştırmasında, çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırma 710 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Arkadaş ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygı Ölçeği, Problem

Çözme Envanteri, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; problem çözme envanterinin bütün alt boyutlarının; cinsiyet, anne çalışma durumu, anne eğitim durumu, öğrenim görülen alan, okul, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, ergenlerin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arttıkça problem çözme becerilerinin olumlu yönde arttığı, benlik saygısı yüksek ergenlerin daha olumlu problem çözme becerisine sahip oldukları gözlenmiştir.

Pakkal (2007)'in araştırmasında, okul öncesi eğitim alan ergenlerin, sosyal benlik değerlerinin, problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. 365 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, veri toplamak için, Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin problem çözme becerilerinin ve sosyal benlik gelişiminin okul öncesi kuruma gidenlerin lehine olduğu gözlenmiştir. Problem çözme becerileri geliştikçe, ergenlerin sosyal benlik gelişiminin de olumlu yönde arttığı, okul öncesi bir kuruma daha uzun süre devam eden ergenlerin, kısa süreli devam edenlere göre, problem çözme becerilerinde de olumlu bir tavır takındıkları gözlenmiştir.

Ülkemizde problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmaların yanında, problem çözme ile ilgili olarak, denetim odağı üzerine (Çetinkale 2006; Derin, 2006), psikolojik danışmalık ve rehberlik öğrencileri üzerine (Gültekin, 2006), saldırganlık üzerine (Gökbüzoğlu, 2008), sosyal beceri üzerine (Çilingir, 2006; Kırılmazkaya, 2010), strese karşı koyabilme, uyum üzerine (Şenduran, 2006), öğrenme biçimleri üzerine (Çağlayan, 2007; Özer, 2010), duygusal zeka üzerine (Güler, 2006; Yerli, 2009), yaratıcılık üzerine (Aydın, 2009), sosyal destek üzerine (Arslan, 2009; Baltacı, 2010; Budak, 1999), epistemolojik inanç üzerine (Aksan, 2006), öfke ifade tarzı üzerine (Danışık, 2005), öğretmenlik tutumu üzerine (Özgül, 2009), tükenmişlik üzerine (Tavlı, 2007), özyeterlilik üzerine (Kesgin, 2006), aile üzerine (Eroğlu, 2001) yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri bulunmaktadır.

Benlik saygısı ile ilgili olarak spor alanı üzerine (Altunbaş, 2006; Çakıcı, 2010; Gün, 2006; Türk, 2007), ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerine (Aktuğ, 2006;

Ciğerci, 2006; Çankaya, 2007; Çelikkaleli; 2010; Çevik, 2007; Demirbaş, 2009; Dilek, 2007; Koçak, 2008; Kuyucu, 2007; Özmen, 2007; Suner, 2000; Şentürk, 2010; Tatoğlu, 2006; Yenidünya, 2005; Yiğit, 2010) yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri bulunmaktadır.

Bunların dışında, lise müdürleri ve problem çözme üzerine (Güçlü, 2003), lise öğrencileri ve problem çözme üzerine (Harmata, Baltacı, Üre ve Demirbaş, 2010; Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005; Korkut, 2002), öğretmenler ve problem çözme üzerine (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009; Serin, 2006), öğretmen adayları ve problem çözme üzerine (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009), beden eğitimi alanı ile problem çözme üzerine (Karabulut ve Kuru, 2009; Karademir, Döşyılmaz, Çoban ve Kafkas, 2010; Pehlivan ve Konukman, 2004; Türkçapar, 2009), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ve problem çözme üzerine (Özer, Gelen ve Öcal, 2009), lise öğrencileri ve benlik saygısı üzerine (Balat ve Akman, 2004), yaz spor okulları ve çocuklarda benlik saygısı üzerine (Korkmaz, 2007) yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

## BÖLÜM III

### 3. Yöntem

Bu bölüm, araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizinden oluşmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, belirlenen problem ve bu problem doğrultusunda ortaya çıkan alt problemleri kapsayacak bir şekilde var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama modelindedir.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır”. (Karasar, 2009: 77)

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini mesleki sanat eğitimi alan Batı Karadeniz Bölgesi Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencileri ile Batı Karadeniz Bölgesi Genel Lise öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencileri

(Müzik-Resim) ile Bolu Atatürk Lisesi<sup>1</sup> öğrencileri oluşturmaktadır.

### *Katılımcılar*

**Tablo 3-1.** Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Cinsiyet</b>	Kız	190	60,5
	Erkek	124	39,5
<b>Sınıf</b>	9. Sınıf	102	32,5
	10. Sınıf	111	35,4
	11. Sınıf	55	17,5
	12. Sınıf	46	14,6
<b>Sanat Eğitimi</b>	Evet	148	47,1
	Hayır	166	52,9
<b>Toplam</b>		314	100,0

Tablo 3-1'e bakıldığında çalışmaya katılan katılımcılara ait frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir. Buna göre katılımcıların cinsiyete ilişkin dağılımları 190 (%60,5) kız öğrencilerden ve 124 (%39,5) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde 102 (%32,5)'si 9. Sınıf, 111 (%35,4)'i 10. Sınıf düzeyinde, 55 (%17,5)'i 11. Sınıf düzeyinde ve 46 (%14,6)'sı 12. Sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sanat eğitimi alma durumlarına göre incelendiğinde; 148 (%47,1)'i sanat eğitimi alanlar ve 166 (%52,9)'sı sanat eğitimi almayan öğrencilerden oluşmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” ve “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” hakkında bilgilere yer verilmiştir.

<sup>1</sup> Araştırma izninin çıktığı tarihte örneklem grubunda yer alan Atatürk Lisesi isim değişikliği ile Bolu Anadolu Lisesi olmuş fakat bu okuldaki öğrenciler hiçbir sınava girmemiştir.

*Kişisel bilgi formu*

Öğrencilerin cinsiyetlerini, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerini ve okulda gördükleri sanat eğitimi dersleri dışında sanat eğitimi alıp almama durumlarını ortaya çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir.

Sanat eğitimi almayan grupta yer alan Bolu Atatürk Lisesi öğrencilerine, okuldaki sanat eğitimi dışında sanat eğitimi alıp almama durumları kişisel bilgi formunda sorularak belirlenmiş, okuldaki sanat eğitimi dışında sanat eğitimi alanlar araştırmaya dahil edilmemiştir.

*Problem çözme envanteri (PÇE)*

Şahin, H. Şahin ve Heppener (1993) tarafından ölçeğin orijinal formu çalışmayı gerçekleştiren ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş ve daha sonra ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta, orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur.

*Güvenirlilik* İç tutarlılık: Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Yarıya bölme güvenirliliği: Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenirlilik katsayısı ise  $r=.81$  olarak bulunmuştur.

*Geçerlik*: Ölçüt bağlantılı geçerlik: Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur.

*Yapı geçerliği*: Ölçeğin; Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T den alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmektedir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda, ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli

olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya çıkmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “Aceleci Yaklaşım” (13,14,15,17,21,25,26,30 ve 32. Maddeler,  $a=0.78$ ), “Düşünen Yaklaşım” (18,20,31,33 ve 35. Maddeler,  $a=0.76$ ), “Kaçıngan Yaklaşım” (1,2,3,ve 4. Maddeler,  $a=0.74$ ), “Değerlendirici Yaklaşım” (6,7, ve 8. Maddeler,  $a=0.69$ ), “Kendine Güvenli Yaklaşım” (5,23,24,27,28 ve 34. Maddeler,  $a=0.64$ ), “Planlı Yaklaşım” (10,12,16 ve 19. Maddeler,  $a=0.59$ ) olmak üzere 6 faktör bulunmuştur.

Öğrencilerin envantere vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak elde edilen bulgulara puanlaması verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama esnasında 9. 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Puan ranjı, 32-192 dir.

Yorumlaması ise ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir.

#### *Rosenberg benlik saygısı ölçeği*

Rosenberg Self-Esteem Scale (Benlik Saygısı Ölçeği) 1965 yılında Morris Rosenberg tarafından ergenlere yönelik benlik saygısı ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir. Dr. Füsün Çetin Çuhadaroğlu, 1985 yılında ölçeği Türkçeye çevirmiş, geri çevirisi ve lise öğrencilerinde geçerlik, güvenirlik çalışmalarını yaparak Türkiye’deki ergenlerde de kullanılabilecek hale getirmiştir.

Rosenberg, A.B.D.’deki ergenlerde yaptığı çalışmada, benlik saygısını çeşitli başka özelliklerle birlikte değerlendirmek amacıyla başka küçük alt ölçeklerden de yararlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına bunlar da alınmıştır. Ama her bir alt ölçeğin ölçtüğü özellikler ve değerlendirmeleri farklıdır.

Benlik saygısı ölçeği 10 sorudan oluşmaktadır. Sorular Guttman değerlendirme yöntemiyle puanlanmaktadır. Buna göre her sorunun puan alacak yanıtları ölçek üzerinde ‘\*’ işareti ile gösterilmiştir

Puanlama şu şekilde yapılmaktadır:

1., 2. ve 3. sorular, 4. ve 5. soru, 9. ve 10. sorular birlikte değerlendirilmektedir. İlk üç sorudan herhangi ikisinden puan alıyorsa (2/3) bu kümeden bir puan almış olur. 4 ve 5. sorudan herhangi birinde puan alan şıklardan birini işaretlemişse yine bu kümeden de bir puan alır. 9. ve 10. sorular da 4. ve 5. gibi değerlendirilir. 6., 7. ve 8. soruların her biri kendi başlarına puan alır. Böylece testi dolduran kişi tüm sorulardan puan aldığı zaman maksimum puanı 6 olmaktadır. 0-1 puan yüksek, 2-4 puan orta ve 5-6 puan düşük benlik saygısı düzeyi olarak saptanmıştır.

Grup uygulamalarında, her bir deneğin toplam puanı bu şekilde hesaplanarak puan ortalamasıyla grubun benlik saygısı düzeyi belirlenebilir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Problem çözme ölçeği için “her zaman böyle davranırım, çoğunlukla böyle davranırım, sık sık böyle davranırım, arada sırada böyle davranırım, ender olarak böyle davranırım, hiçbir zaman böyle davranmam” olarak sıralanan seçenekler sırasıyla 6, 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde; benlik saygısı ölçeği için “çok doğru, doğru, yanlış, çok yanlış” olarak sıralanan seçenekler sırasıyla 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak analizler sonucu elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Katılımcılardan elde edilen veriler toplanarak SPSS-15 paket programına işlenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları, cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine ilişkin tek yönlü anova analizi, okullarda gördükleri sanat dersleri dışında sanat eğitimi alma ve almama durumlarına göre benlik saygıları

ve problem çözüme becerileri arasındaki ilişki için ise pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere ait bulgular ve yorum yer almaktadır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre benlik saygıları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 4-1.** Öğrencilerin cinsiyetlerine göre benlik saygıları ve problem çözme becerilerine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	T	Sd	P
Benlik Saygısı	Kız	185	1,48	1,434	,160	301	,873
	Erkek	118	1,45	1,36			
Aceleci Yaklaşım	Kız	185	31,95	6,15	,632	301	,528
	Erkek	118	31,49	5,65			
Düşünen Yaklaşım	Kız	185	21,75	4,29	-,794	301	,428
	Erkek	118	22,14	3,96			
Kaçınan Yaklaşım	Kız	185	16,43	4,16	-,277	301	,782
	Erkek	118	16,57	3,97			
Değerlendirici Yaklaşım	Kız	185	13,51	2,92	,392	301	,696
	Erkek	118	13,37	3,04			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kız	185	25,34	5,20	-,762	301	,447
	Erkek	118	25,80	4,51			
Planlı Yaklaşım	Kız	185	17,93	3,57	-,531	301	,595
	Erkek	118	18,15	3,50			
Problem Çözme Becerisi Geneli	Kız	185	131,31	18,86	-,651	301	,515
	Erkek	118	132,84	14,62			

\*p<,05

Tablo 4-1’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre benlik saygıları ve problem çözme ölçeğine ait alt boyutlar ile problem çözme ölçeğinin geneline ilişkin beceriler incelendiğinde; benlik saygısı ölçeği cinsiyete göre incelendiğinde kız öğrencilerin

benlik saygıları ( $X=1,48$ ) ile erkek öğrencilerin benlik saygıları ( $X=1,45$ ) arasında  $t_{(301)}=,160$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Aceleci Yaklaşım” boyutuna ilişkin cinsiyete göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, kız öğrencilerin becerileri ( $X=31,95$ ) ile erkek öğrencilerin becerileri ( $X=31,49$ ) arasında  $t_{(301)}=,632$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Düşünen Yaklaşım” boyutuna ilişkin cinsiyete göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, kız öğrencilerin becerileri ( $X=21,75$ ) ile erkek öğrencilerin becerileri ( $X=22,14$ ) arasında  $t_{(301)}=-,794$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Kaçıngan Yaklaşım” boyutuna ilişkin cinsiyete göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, kız öğrencilerin becerileri ( $X=16,43$ ) ile erkek öğrencilerin becerileri ( $X=16,57$ ) arasında  $t_{(301)}=-,277$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Değerlendirici Yaklaşım” boyutuna ilişkin cinsiyete göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, kız öğrencilerin becerileri ( $X=13,50$ ) ile erkek öğrencilerin becerileri ( $X=13,37$ ) arasında  $t_{(301)}=,392$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Kendine Güvenli Yaklaşım” boyutuna ilişkin cinsiyete göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, kız öğrencilerin becerileri ( $X=25,34$ ) ile erkek öğrencilerin becerileri ( $X=25,80$ ) arasında  $t_{(301)}=-,762$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Planlı Yaklaşım” boyutuna ilişkin cinsiyete göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, kız öğrencilerin becerileri ( $X=17,93$ ) ile erkek öğrencilerin becerileri ( $X=18,15$ ) arasında  $t_{(301)}=-,531$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözüme becerisinin alt boyutlarından “Problem Çözme Becerisinin Geneli” boyutuna ilişkin cinsiyete göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, kız öğrencilerin becerileri ( $X=131,31$ ) ile erkek öğrencilerin becerileri ( $X=132,84$ ) arasında  $t_{(301)}=-,651$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Öğrencilerin benlik saygıları ve problem çözüme becerileri ile problem çözüme becerisine ait alt boyutlara ilişkin beceriler incelendiğinde, cinsiyete göre kız öğrencilerin ortalama puanları ile erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre benlik saygıları ve problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 4-2.** Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre benlik saygıları ve problem çözme becerilerine ilişkin anova sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Anlamlılık Farklılık (Post Hock)
Benlik Saygısı	Gruplar Arası	31,32	3	10,44	5,553	,001*	1-4, 2-4
	Gruplar içi	562,07	299	1,88			
	Toplam	593,39	302				
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	244,70	3	81,57	2,337	,074	
	Gruplar içi	9565,10	299	34,91			
	Toplam	9809,80	302				
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	211,29	3	70,43	4,199	,006*	3-4
	Gruplar içi	5032,55	299	16,78			
	Toplam	5243,84	302				
Kaçıngan Yaklaşım	Gruplar Arası	106,79	3	35,60	2,163	,093	
	Gruplar içi	4872,16	299	16,46			
	Toplam	4978,95	302				
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	202,53	3	67,51	8,224	,000*	1-4, 2-4, 3-4
	Gruplar içi	2462,82	299	8,21			
	Toplam	2665,36	302				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	199,13	3	66,38	2,465	,052*	
	Gruplar içi	6770,31	299	24,01			
	Toplam	6969,44	302				
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	136,23	3	45,41	3,729	,012*	2-4
	Gruplar içi	3640,69	299	12,18			
	Toplam	3776,92	302				
Problem Çözme Becerisi Geneli	Gruplar Arası	4601,63	3	1533,88	5,430	,001*	2-4, 3-4
	Gruplar içi	62716,60	299	282,51			
	Toplam	67318,23	302				

\*p<,05 Kategoriler: "1=9. Sınıf"; "2=10. Sınıf"; "3=11. Sınıf"; "4=12. Sınıf"

Tablo 4-2'ye bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre benlik saygıları ve problem çözme becerileri ile bu becerilere ait alt becerileri arasında farklılıklar incelenmiştir. Buna göre;

Öğrencilerin benlik saygıları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde  $F_{(3-299)}=5,553$ ,  $p<,05$ 'e göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark, 12. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygıları ( $X=,87$ ;yüksek), 10. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygılarından ( $X=1,62$ ; orta) ve 9. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygılarından ( $X=1,74$ ; orta) daha yüksek olduğundan kaynaklanmaktadır.

Problem çözüme becerisine ait alt boyutlarından “Aceleci Yaklaşım” boyutu öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde  $F_{(3-299)}= 2,337$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

“Düşünen Yaklaşım” alt boyutu öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde  $F_{(3-299)}=4,199$ ,  $p<,05$ 'e göre anlamlı fark vardır. Bu fark, 12. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bu alt boyuta ait problem çözme becerileri ( $X=23,31$ ), 11. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bu alt boyuta ait problem çözme becerilerinden ( $X=20,44$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu büyüklük 12. Sınıf öğrencilerinin bu boyuta ait problem çözme becerileri 11. Sınıf öğrencilerinin bu boyuta ait problem çözme becerilerinden daha yetersiz olması anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

“Kaçıngan Yaklaşım” alt boyutu öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin problem çözme becerileri incelendiğinde  $F_{(3-299)}=2,163$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı fark yoktur.

“Değerlendirici Yaklaşım” alt boyutu öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin problem çözme becerileri incelendiğinde  $F_{(3-299)}= 8,224$ ,  $p<,05$ 'e göre anlamlı fark vardır. Bu fark, 12. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ( $X=15,40$ ), 11. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinden ( $X=12,68$ ), 10. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinden ( $X=13,25$ ) ve 9. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinden ( $X=13,26$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Kendine Güvenli Yaklaşım” alt boyutu öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde  $F_{(3-299)}= 2,465$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı fark yoktur.

“Planlı Yaklaşım” alt boyutu öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde  $F_{(3-299)}= 3,729$ ,  $p<,05$ 'e göre anlamlı fark vardır. Bu fark, 12. Sınıf öğrencilerinin bu boyuta ait problem çözme becerileri ( $X=19,40$ ) 10. Sınıf öğrencilerinin bu boyuta ait problem çözme becerilerinden ( $X=17,49$ ) daha büyük olduğundan kaynaklanmaktadır.

“Problem Çözme Becerisinin Genel İncelendiğinde” öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre problem çözme becerilerinin seviyeleri incelendiğinde  $F_{(3-299)}= 5,430$ ,  $p<,05$ 'e göre anlamlı fark vardır. Bu fark, 12. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ( $X= 140,53$ ) 11. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinden ( $X=125,43$ ) ve 10. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinden ( $X=129,73$ ) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Sanat eğitimi almayan öğrencilerin benlik saygıları ve problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

**Tablo 4-3.** Öğrencilerden sanat eğitimi almayanların benlik saygıları ve problem çözme becerileri arasındaki korelasyon ilişkisi sonuçları

		Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	Problem Çözme Becerisi Genel
Benlik Saygısı	r	-,14	-,08	-,28(**)	-,02	-,17	-,13	-,25(**)
	p	,094	,308	,000	,773	,038	,118	,005

\*\* $p<,01$

Tablo 4-3'e göre sanat eğitimi almayan öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan “Aceleci Yaklaşım” alt boyutu arasında  $r=-,14$ ,  $p>,05$ 'e göre negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan “Düşünen Yaklaşım” alt boyutu arasında  $r=-,08$ ,  $p>,01$ 'e göre negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan “Kaçınan Yaklaşım” alt boyutu arasında  $r=-,28$ ,  $p<,01$ 'e göre negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan “Değerlendirici Yaklaşım” alt boyutu arasında  $r=-,02$ ,  $p>,01$ 'e göre negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan “Kendine Güvenli Yaklaşım” alt boyutu arasında  $r=-,17$ ,  $p>,01$ 'e göre negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan “Planlı Yaklaşım” alt boyutu arasında  $r=-,13$ ,  $p>,01$ 'e göre negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme ölçeğinin geneline ait olan beceriler arasında  $r=-,25$ ,  $p<,01$ 'e göre negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Sanat eğitimi almayan öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin benlik saygıları artıkça problem çözme becerisi ölçeğinden elde edilen puanlar düşmektedir. Dolayısıyla problem çözme becerisi ölçeği puanları düştükçe öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha çok yeterli hissettiklerini ortaya çıkarmaktadır. Yani öğrencilerin benlik saygılarının artması öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha çok yeterli hissettikleri görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Sanat eğitimi alan öğrencilerin benlik saygıları ve problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

**Tablo 4-4.** Öğrencilerden sanat eğitimi alanların benlik saygıları ve problem çözme becerileri arasındaki korelasyon ilişkisi sonuçları

		Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	Problem Çözme Becerisi Genel
Benlik Saygısı	r	-,32(**)	-,18(*)	-,34(**)	-,14	-,46(**)	-,38(**)	-,51(**)
	p	,000	,041	,000	,105	,000	,000	,000

\*\*p<,01

Tablo 4-4'e göre sanat eğitimi alan öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan "Aceleci Yaklaşım" alt boyutu arasında  $r=-,32$ ,  $p<,05$ 'e göre negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan "Düşünen Yaklaşım" alt boyutu arasında  $r=-,18$ ,  $p>,01$ 'e göre negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan "Kaçıngan Yaklaşım" alt boyutu arasında  $r=-,34$ ,  $p<,01$ 'e göre negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan "Değerlendirici Yaklaşım" alt boyutu arasında  $r=-,14$ ,  $p>,01$ 'e göre negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan “Kendine Güvenli Yaklaşım” alt boyutu arasında  $r=-,46$ ,  $p<,01$ 'e göre negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerisine ait olan “Planlı Yaklaşım” alt boyutu arasında  $r=-,38$ ,  $p<,01$ 'e göre negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme ölçeğinin geneline ait olan becerileri arasında  $r=-,51$ ,  $p<,01$ 'e göre negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Sanat eğitimi alan öğrencilerin benlik saygıları ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin benlik saygıları artıkça problem çözme becerisi ölçeğinden elde edilen puanlar düşmektedir. Dolayısıyla problem çözme becerisi ölçeği puanları düştükçe öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha çok yeterli hissettiklerini ortaya çıkarmaktadır. Yani öğrencilerin benlik saygılarının artması öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha çok yeterli hissettikleri görülmektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin benlik saygıları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo-4-5.** Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin benlik saygıları ve problem çözme becerileri arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

	Sanat Eğitimi Alma	N	Ortalama	S	t	Sd	P																																																																																
Benlik Saygısı	Evet	142	1,55	1,53	,979	301	,328																																																																																
	Hayır	161	1,39	1,28				Aceleci Yaklaşım	Evet	130	31,85	5,85	,210	301	,834	Hayır	148	31,70	6,06	Düşünen Yaklaşım	Evet	142	21,54	4,32	-1,398	301	,163	Hayır	162	22,21	4,01	Kaçınan Yaklaşım	Evet	143	16,80	4,34	1,259	301	,209	Hayır	157	16,20	3,82	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	141	13,32	2,98	-,736	301	,462	Hayır	163	13,57	2,96	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	138	25,14	5,34	-1,244	301	,215	Hayır	148	25,87	4,53	Planlı Yaklaşım	Evet	142	17,99	3,77	-,141	301	,888	Hayır	161	18,04	3,33	Problem Çözme Becerisi Geneli	Evet	104	131,87	18,45	-,037	301	,971
Aceleci Yaklaşım	Evet	130	31,85	5,85	,210	301	,834																																																																																
	Hayır	148	31,70	6,06				Düşünen Yaklaşım	Evet	142	21,54	4,32	-1,398	301	,163	Hayır	162	22,21	4,01	Kaçınan Yaklaşım	Evet	143	16,80	4,34	1,259	301	,209	Hayır	157	16,20	3,82	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	141	13,32	2,98	-,736	301	,462	Hayır	163	13,57	2,96	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	138	25,14	5,34	-1,244	301	,215	Hayır	148	25,87	4,53	Planlı Yaklaşım	Evet	142	17,99	3,77	-,141	301	,888	Hayır	161	18,04	3,33	Problem Çözme Becerisi Geneli	Evet	104	131,87	18,45	-,037	301	,971	Hayır	122	131,95	16,32								
Düşünen Yaklaşım	Evet	142	21,54	4,32	-1,398	301	,163																																																																																
	Hayır	162	22,21	4,01				Kaçınan Yaklaşım	Evet	143	16,80	4,34	1,259	301	,209	Hayır	157	16,20	3,82	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	141	13,32	2,98	-,736	301	,462	Hayır	163	13,57	2,96	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	138	25,14	5,34	-1,244	301	,215	Hayır	148	25,87	4,53	Planlı Yaklaşım	Evet	142	17,99	3,77	-,141	301	,888	Hayır	161	18,04	3,33	Problem Çözme Becerisi Geneli	Evet	104	131,87	18,45	-,037	301	,971	Hayır	122	131,95	16,32																				
Kaçınan Yaklaşım	Evet	143	16,80	4,34	1,259	301	,209																																																																																
	Hayır	157	16,20	3,82				Değerlendirici Yaklaşım	Evet	141	13,32	2,98	-,736	301	,462	Hayır	163	13,57	2,96	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	138	25,14	5,34	-1,244	301	,215	Hayır	148	25,87	4,53	Planlı Yaklaşım	Evet	142	17,99	3,77	-,141	301	,888	Hayır	161	18,04	3,33	Problem Çözme Becerisi Geneli	Evet	104	131,87	18,45	-,037	301	,971	Hayır	122	131,95	16,32																																
Değerlendirici Yaklaşım	Evet	141	13,32	2,98	-,736	301	,462																																																																																
	Hayır	163	13,57	2,96				Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	138	25,14	5,34	-1,244	301	,215	Hayır	148	25,87	4,53	Planlı Yaklaşım	Evet	142	17,99	3,77	-,141	301	,888	Hayır	161	18,04	3,33	Problem Çözme Becerisi Geneli	Evet	104	131,87	18,45	-,037	301	,971	Hayır	122	131,95	16,32																																												
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	138	25,14	5,34	-1,244	301	,215																																																																																
	Hayır	148	25,87	4,53				Planlı Yaklaşım	Evet	142	17,99	3,77	-,141	301	,888	Hayır	161	18,04	3,33	Problem Çözme Becerisi Geneli	Evet	104	131,87	18,45	-,037	301	,971	Hayır	122	131,95	16,32																																																								
Planlı Yaklaşım	Evet	142	17,99	3,77	-,141	301	,888																																																																																
	Hayır	161	18,04	3,33				Problem Çözme Becerisi Geneli	Evet	104	131,87	18,45	-,037	301	,971	Hayır	122	131,95	16,32																																																																				
Problem Çözme Becerisi Geneli	Evet	104	131,87	18,45	-,037	301	,971																																																																																
	Hayır	122	131,95	16,32																																																																																			

\*p<,05

Tablo 4-5'te öğrencilerin sanat eğitimi alma durumlarına göre benlik saygıları ve problem çözme ölçeğine ait alt boyutlar ile problem çözme ölçeğinin geneline ilişkin beceriler incelendiğinde; benlik saygısı ölçeği sanat eğitimi alma durumuna göre incelendiğinde, sanat eğitimi alan öğrencilerin benlik saygıları ( $X=1,55$ ) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin benlik saygıları ( $X=1,39$ ) arasında  $t_{(301)}=,979$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından "Aceleci Yaklaşım" boyutuna ilişkin sanat eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, sanat eğitimi alan öğrencilerin becerileri ( $X=31,85$ ) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin becerileri ( $X=31,70$ ) arasında  $t_{(301)}=,210$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından "Düşünen Yaklaşım" boyutuna ilişkin sanat eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, sanat eğitimi alan öğrencilerin becerileri ( $X=21,54$ ) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin becerileri ( $X=22,21$ ) arasında  $t_{(301)}=-1,398$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Kaçınan Yaklaşım” boyutuna ilişkin sanat eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, sanat eğitimi alan öğrencilerin becerileri ( $X=16,80$ ) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin becerileri ( $X=16,20$ ) arasında  $t_{(301)}=1,259$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Değerlendirici Yaklaşım” boyutuna ilişkin sanat eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, sanat eğitimi alan öğrencilerin becerileri ( $X=13,32$ ) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin becerileri ( $X=13,57$ ) arasında  $t_{(301)}=-,736$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Kendine Güvenli Yaklaşım” boyutuna ilişkin sanat eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, sanat eğitimi alan öğrencilerin becerileri ( $X=25,14$ ) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin becerileri ( $X=25,87$ ) arasında  $t_{(301)}=-1,244$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Planlı Yaklaşım” boyutuna ilişkin sanat eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, sanat eğitimi alan öğrencilerin becerileri ( $X=17,99$ ) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin becerileri ( $X=18,04$ ) arasında  $t_{(301)}=-,141$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Problem çözme becerisinin alt boyutlarından “Problem Çözme Becerisinin Geneli” boyutuna ilişkin sanat eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin becerileri incelendiğinde, sanat eğitimi alan öğrencilerin becerileri ( $X=131,87$ ) ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin becerileri ( $X=131,95$ ) arasında  $t_{(301)}=-,037$ ,  $p>,05$ 'e göre anlamlı bir fark yoktur.

Öğrencilerin benlik saygıları ve problem çözme becerileri ile problem çözme becerisine ait alt problemlere ilişkin olarak beceriler incelendiğinde sanat eğitimi alma durumlarına göre sanat eğitimi alan öğrencilerin puanları ile sanat eğitimi almayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

## BÖLÜM V

### 5. Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlarla ilgili tartışma ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Tartışma

- 1) Birinci alt problem: Öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşan araştırmaların yanında (Çilingir, 2006; Kuzu ve Ersözölü, 2008; Saygılı, 2000; Otacıoğlu, 2008), farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmuştur. Korkut (2002) ve Otacıoğlu (2007, 2008a)'nın araştırmalarında erkeklerin lehine sonuçlara ulaşılmış, Ünüvar (2003)'ın araştırmasında, aceleci yaklaşımı, kaçınan yaklaşımı ve değerlendirici yaklaşımı kız öğrencilerin daha çok kullandıkları saptanmıştır. Danışık (2005)'ın araştırmasında ise, kızların lehine sonuca ulaşılmış, Gökbüzöğlü (2008) ve Pakkal (2007)'ın araştırmalarında, yaklaşma-kaçınma puanının erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalardan ulaşılan sonuçlar ise, elde edilen bulguları desteklememektedir.

Toplumumuzda, erkek öğrencilere kız öğrencilerden daha fazla özgürlük tanınması, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok baskı altında olmaları, kısıtlanmaları gibi sebeplerden dolayı erkek öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, kendilerine daha çok güvendikleri ve bu yüzden problem çözme

becerilerinin de daha yüksek olması beklenebilir. Ancak günümüzde artık kız öğrencilerin de erkek öğrencilerle eşit haklara sahip olması, eşit değerlendirilmesinden dolayı kız ve erkek öğrenciler arasında problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark olmayabilir. Kız öğrenciler duygularını daha rahat ifade ederek, problemlere daha temkinli yaklaşabilir ve problem çözme becerileri erkek öğrencilerden daha yüksek olabilir. Araştırma sonuçlarındaki farklılıklar örneklem grubu özelliklerinden kaynaklanabilir. Sanat eğitimi alan öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, bu alanda yapılan etkinlikler ve çalışmalarda erkek ve kız öğrencilerin eşit olarak görev almaları, eşit düzeyde değerlendirilmeleri, cinsiyet değişkeni açısından fark bulunmamasının sebebi olabilir.

Öğrencilerin benlik saygı düzeyleri üzerinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmaların genelinde (Aktuğ, 2006; Balat ve Akman, 2004; Ciğerci, 2006; Çakıcı, 2010; Çankaya, 2007; Çevik, 2007; Demirbaş, 2009; Dilek, 2007; Güngür, 1989; Otacıoğlu, 2009; Suner, 2000; Ünüvar, 2003; Yenidünya, 2005; Yiğit, 2010) benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlenmiştir. Ancak Tatoğlu (2006) ve Şentürk (2010)'ün araştırmasında, lise öğrencilerinde, kızların erkeklere göre benlik saygı puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmalar ise elde edilen bulguları desteklememektedir.

Harper ve Marshall (1991), yaptıkları araştırmada, ergenlerin benlik saygıları ve problemleri üzerinde durmuşlardır. Araştırmaların sonucunda, kız ergenlerin erkeklere oranla daha çok problem belirttikleri ve düşük benlik saygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı araştırmada, kızlar kişiler arası ilişkilerde, kişisel uyumda, sağlık ve aile ilişkilerinde daha fazla problem yaşadıklarını, erkek ergenlerin ise sosyal ilişkiler ve okula uyumda fazla problem yaşadıkları belirtilmiştir. (Aktaran: Ünüvar, 2003: 51)

Benlik saygısı, öğrencilerin yakın çevrelerindeki kişilerin tavır ve tutumlarından etkilenecek biçimlenmektedir. Farklı ortamlarda, çeşitli etkinliklere

katılma gibi yaşantılar kazanan bireylerin benlik saygı düzeylerinin farklı olması beklenmektedir. Ancak lise dönemindeki öğrenciler benzer bir gelişim dönemi yaşadıklarından, bu dönemdeki öğrencilerin benlik saygı düzeyleri arasında fark olmayabilir. Benlik saygı düzeyi üzerine cinsiyet değişkenine göre bir fark bulunmaması örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanabilir. Elde edilen bulgular, sanat eğitimi alan öğrenciler açısından değerlendirildiğinde; çeşitli sanat etkinliklerinde kız ve erkek öğrencilere eşit düzeyde sorumluluk verilmesi, eşit düzeyde değerlendirilmeleri benlik saygı düzeyleri üzerinde bir fark bulunmamasının nedeni olabilir.

- 2) İkinci alt problem: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre problem çözme becerisinin geneli incelendiğinde, 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin, 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinden daha yetersiz oldukları bulunmuştur. Korkut (2002)'un araştırmasında da, yaşları daha küçük olanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Konuyla ilgili diğer araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlenmiştir. Otacıoğlu (2008, 2008a)'nın sanat eğitimi alanındaki bu araştırmalarında, sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırma sonuçları elde edilen bulgularla çelişmektedir. Ancak bu çalışmalara lisans dönemi öğrencileri dâhil edilmiştir. Örneklem grupları arasındaki yaş farkı araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir. Pakkal (2007) ve Ünüvar (2003)'ün araştırmasında, alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla kaçınan yaklaşım sergiledikleri; Gökbüzoğlu, (2008)'nin araştırmasında ise, lise öğrencilerinde yaş değişkenine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Problem çözme becerisi üzerinde, sınıf seviyesi değişkenin incelendiği araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olmadığı gözlenmiştir.

Problem çözme becerisinin öğrencilerin gelişimleriyle paralel olarak gelişim göstermesi beklenmektedir. Hızlı bir gelişim döneminde olan lise öğrencilerinin, sınıf seviyelerine göre gelişim seviyelerinin de farklı olması gerekir. Lise son sınıf

öğrencileri ile alt sınıflardaki öğrenciler arasında, düşünme, karar verme becerileri, bilişsel gelişim ile ilişkili olduğu düşünülen problem çözme becerileri açısından fark olması beklenmektedir. Bilişsel gelişimin yanında, öğrencilerin okul ya da özel yaşamlarındaki başlarından geçen sayısız olaylar da, problem çözme becerisi üzerinde etkili olan duyuşsal gelişimlerini etkileyebilir. Problem çözme becerisi, alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, kaçınan yaklaşım boyutunda okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek seviyede kaçınan yaklaşım seviyeleri olabilir. Kendine güven boyutunda üst sınıflardaki öğrenciler alt sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek seviyede olabilir. Ancak lise döneminde son sınıftaki öğrenciler, mezun olma, meslek seçme endişesi gibi sebeplerden dolayı alt sınıftaki öğrencilere göre daha çok stres içinde olabilir, etkin karar verme düşünme becerileri, kendine güven gibi konularda sorun yaşayabilirler. Araştırma sonuçları arasındaki farklılıklar örneklem grubu özelliklerinden kaynaklanabilir.

12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin, 10. ve 9. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin benlik saygı düzeylerinden daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, konuyla ilgili diğer araştırmaların genelinde ulaşılan sonuçlarla çelişmektedir. Bazı araştırmalarda (Otacıoğlu, 2009; Şentürk, 2010), üst sınıftaki öğrencilerin benlik saygı düzeyleri daha yüksek bulunurken, bazı araştırmalarda (Balat ve Akman, 2004; Çakıcı, 2010; Dilek, 2007; Güngör, 1989; Yenidünya, 2005; Yiğit, 2010) ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Benlik saygısı, bireylerin yaşantı kazanması sonucunda, yakın çevrelerindeki kişilerin bireylere olan tutum ve davranışları ile biçimlenmektedir. Yaşın ilerlemesi ile yaşantıların artması, bireylerin kendi yeteneklerini, kapasitelerini fark etmeleri, farklı kişilerle kurdukları iletişim sonucunda güven duygularını geliştirmeleri, kendilerini tanımaları gibi sebeplerle benlik saygı düzeyinin yaş ilerledikçe artması beklenebilir. Lise dönemindeki öğrencilerde, sınıf seviyesine göre benlik saygı düzeyleri incelendiğinde, üst sınıfta bulunan öğrencilerin alt sınıflarda bulunan öğrencilere göre benlik saygı düzeyleri yüksek olabilir. Ancak lise son sınıftaki öğrenciler, meslek seçimi, üniversiteye yerleşme stresi gibi sebeplerden dolayı alt sınıftaki öğrencilerden daha problemlerle bir dönem yaşayabilirler. Yaşadıkları tedirginliklerden dolayı alt

sınıflardaki öğrencilere göre benlik saygı düzeyleri düşük olabilir. Bu konuda anlamlı bir fark saptanmayan araştırmaların fazla sayıda olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları arasındaki farklılıklar, örneklem grubu özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi, yaş seviyeleri arasındaki farkın fazla olmamasından da kaynaklanabilir.

- 3) Üçüncü alt problem: Sanat eğitimi almayan öğrencilerde problem çözme becerisinin geneli incelendiğinde, benlik saygıları ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre; öğrencilerin benlik saygı düzeyleri arttıkça problem çözme becerisi konusunda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Bu sonuç, konuyla ilgili yapılmış diğer araştırma sonuçlarını (Dündar, 2009; Pakkal, 2007; Saygılı, 2000; Ünüvar, 2003) destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda, kişilik özellikleri ile problem çözme becerisi arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Heppner ve arkadaşları (1983) tarafından yürütülen çalışmada, kişisel problem çözme becerisi ile bilişsel değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kendini etkili problem çözücü olarak algılayan, problem çözme becerilerine güvenen bireylerin, benlik algılarının daha yüksek olduğu ve bilişsel etkinliklerde daha fazla zevk aldıkları görülmüştür. Aynı araştırma sonucunda kendine güvenen bireylerin, probleme daha fazla odaklandıkları belirlenmiştir. (Aktaran: Ünüvar, 2003: 50)

Problem çözme becerisi üzerine yapılan tanımlarda, bireylerin bu becerileri üzerinde kendine güvenen, cesaretli, atılgan, girişimci olma gibi kişilik özelliklerinin önemli ölçüde etkili olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin benlik saygı düzeyleri arttıkça, problem çözme becerisi konusunda kendilerini daha yeterli hissetmeleri beklenen bir sonuçtur. Benzer konularda yapılan araştırma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir.

- 4) Dördüncü alt problem: Sanat eğitimi alan öğrencilerde, problem çözme

becerisinin geneli incelendiğinde, benlik saygıları ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrenciler, benlik saygı düzeyleri arttıkça, problem çözme becerisi konusunda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Bu konuya benzer olarak; Otacıoğlu (2008)'nin problem çözme becerisi ile özgüven arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırmada, pozitif yönde, başka bir araştırmasında (Otacıoğlu, 2008a) ise, negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sanat eğitimi alanında, problem çözme becerisi ile özgüven, benlik saygı düzeyi gibi kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine çok araştırmaya rastlanmamıştır. Başka alanlarda problem çözme becerisi ile farklı kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırma sonuçlarında ise, benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlenmiştir.

- 5) Beşinci alt problem: Sanat eğitimi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin problem çözme becerileri ve benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine başka bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırmadan elde edilen bulguların yorumunu güçleştirmektedir. Otacıoğlu (2007)'nin araştırmalarından birinde, problem çözme becerisinin iki alt boyutunda (Yaklaşma-Kaçınma, Kişisel kontrol), PDR bölümü öğrencilerinin müzik eğitimi bölümü öğrencilerine göre daha yetersiz olduğu bulunurken, diğer bir araştırmasında (Otacıoğlu, 2008), problem çözme becerisi ve özgüven konularında PDR bölümü öğrencilerinin, müzik eğitimi bölümü öğrencilerinden daha yeterli oldukları bulunmuştur. Ayrıca özgüven ölçeği iki alt boyutunda (davranış ve gözde olma), müzik eğitimi bölümü öğrencileri, PDR bölümü öğrencilerine göre daha yeterlilik gösterirken; başka bir alt boyutunda (zeka ve okul durumu), müzik eğitimi bölümü öğrencilerine kıyasla daha yeterli oldukları saptanmıştır. Kazu ve Ersözlü (2008)'nin araştırmasında ise, bilgisayar ve fen bilgisi bölümündeki öğrencilerin, sanat eğitimi (Müzik, resim) alanındaki öğrencilere göre, problem çözme becerisinin bir alt boyutunda (Düşünen Yaklaşım), daha üst düzeyde oldukları bulunmuştur. Chesson ve

Munday (1993)'ın araştırmasında da, müzik uzmanları bilgisayar uzmanlarına göre beyin sağ ve sol tarafını bir bütün olarak daha çok kullanırken, bilgisayar uzmanlarının müzik uzmanlarına göre beyin sol tarafını daha çok kullandıkları saptanmıştır. Ayata ve Aşkın (2008)'ın araştırmasında; müzisyenlerin müzik dışındaki problemleri çözmek için de, beyinde müziği çözümledikleri mekanizmaları kullandıkları saptanmıştır. Williamson (2011)'nın araştırmasında ise, fen bilim adamlarının problem çözümede sanatçılara göre daha mantıklı olabileceği, sanatçıların ise problem çözümüne karşı farklı bakış açılarına sahip olabilecekleriyle ilgili görüşler yer almaktadır.

Sanat eğitimi alanları ile farklı alanlarda eğitim alan öğrencilerin problem çözme becerileri karşılaştırıldığında, anlamlı bir fark bulunmayan araştırmaların yanında, fen bilimleri alanındaki öğrencilerinin düşünme becerilerinin daha üst seviyede olduğunu gösteren araştırmalar gözlenmiştir. Fen bilimi alanındaki öğrencilerin alan dersleri, diğer alanlara göre, öğrencilerin mantıklı, analitik düşünme becerilerini daha fazla geliştiriyor olabilir. Bu yüzden problem çözme becerileri daha yüksek bulunmuş olabilir. Sanat eğitiminin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği, başka alanlarda da gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğunu gösteren araştırmaların yanında (Baker, 2007; Chaffin ve Imreh, 1997; Schulze, Mueller ve Koelsch, 2011), sebebinin henüz belirlenememiş olduğunu (Schellenberg, 2005) saptayan araştırmalar bulunmaktadır. Sanat eğitiminin, bilişsel beceriler üzerindeki etkisini inceleyen araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olmaması, örneklem grubu özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi verilen sanat eğitiminin niteliklerinden de kaynaklanabilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak Ayata ve Aşkın (2008)'ın, müziğin; matematik ve matematik dışında başka hangi alanlardaki becerileri geliştirmede etkili olabileceğini inceledikleri araştırma sonucunda, batı ülkelerinde yapılan benzer araştırmaların aksine, müzisyenlerin lehine bir sonuç bulunmamıştır. Araştırma sonucunda; sosyo kültürel nedenlerin, araştırmanın yapıldığı ülkedeki müzik eğitiminin şekli, yoğunluğu ve sürekliliğinin fark yaratabileceği; ülkemizdeki klasik batı

müziği eğitiminin, müzik dışı becerilerin gelişimini kısıtlayıcı olabileceği açıklanmıştır. Azeri (2005)'nin benlik kavramı konusundaki araştırmasında da, farklı içerikteki programlarla sanat eğitiminin uygulandığı öğrenciler arasında farklılıklar olduğu; Brand (2004) tarafından yapılan çalışmada da, kültürel grupların kişilik algıları bakımından diğerlerinden ayrıldığını gösteren daha önceki çalışmaları güçlendirdiği açıklanmıştır.

Ayata ve Aşkın (2008)'in araştırmasında, ülkemizde müzik yeteneği keşfedilen öğrencilerin yalnızca müzikal açıdan desteklendikleri, bilişsel açıdan köreltildikleri belirtilmiştir. Batı ülkelerinde yapılmış olan araştırmaların çoğunluğuna göre farklı sonuçlara ulaşılmasının, batılı araştırmacıların bazılarında çalışmaların ekonomik kaygılarla saptırılmış olabileceğine dikkat edilmiştir. Ayrıca bu konudaki çalışmalarda, çoğunlukla küçük yaşlarda olan çocuklar üzerinde uygulama yapılmasının önemli farklılıklar yaratabileceği açıklanmıştır. İleriki yaşlarda eğitim seviyelerinin artmasının ve alanların farklılaşmasının, öğrenciler arasındaki farkın kapanmasına sebep olabileceği, yani kişiye göre değişiklik gösterse de, genel olarak gelişimin aynı, ama kullanılan yolların farklı olabileceği belirtilmiştir.

Sanat eğitiminin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri düşünülerek yapılan bu araştırma sonucunda, sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmaması; sanat eğitiminin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların sebebi; ülkemizde verilen sanat eğitiminin, öğrencilerin gelişimini sağlayacak nitelikte etkili ve doğru bir eğitim sistemi ile gerçekleştirilmemesi olabilir. Sanat eğitimi programlarının öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirici, problem çözmeye yönelik yapılandırılması sonucunda, sanat eğitimi alan öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin, problem çözme gibi beceriler konusunda daha üst seviyede olabileceği düşünülmektedir. Problem çözme becerisine dayalı bir sanat eğitiminin, öğrencilerin düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde etkilerini gösteren araştırmalar (Costantino, 2002; Feinberg, 1974) bulunmaktadır. Farklı ölçekler ve deneysel araştırmalar ile daha güvenilir sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, bilişsel beceriler üzerinde sanat

eğitiminin dolaylı yoldan etkileri olduğu söylenebilir. Sanat eğitiminin bilişsel beceriler üzerinde doğrudan bir etkisinin olmaması durumunda, problem çözme becerisi üzerinde de bir etkisi olmayabilir. Ancak problem çözme becerisi üzerinde bilişsel becerilerin yanında, duyuşsal, psikolojik özelliklerin etkisinden de bahsedilmektedir. Sanat eğitiminin bilişsel beceriler üzerinde doğrudan bir etkisinin olmaması durumunda, duyuşsal, psikolojik ve kişilik özellikleri üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı, problem çözme becerisi üzerinde de olumlu yönde bir etkisinin olabileceğini gösterir. Duran ve Tezer (2009)'in araştırmasında, sanatsal benlik kavramı daha yüksek olan öğrencilerin kişisel ve sosyal benlik alt boyutlarındaki puanlarının daha yüksek olduğu ve sanat alanında kendini iyi algılayan öğrencilerin problemlerini çözme, kendi fikirlerine güvenme gibi davranışlar gösterebilen bireyler olabileceği belirtilmiştir.

Benlik konusundaki araştırmalar incelendiğinde, sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin karşılaştırıldığı araştırmaların çoğunluğunda (Barış, 2002; Barış, 2008a; Toy 2006; Yağışan, Sünbül ve Yücalan, 2007), sanat eğitimi alan öğrencilerin lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Anlamli sonuçlara ulaşılmayan (Küçük, 2010) ya da farklılıklar saptanan araştırmalar (Yağışan, Sünbül ve Yücelan, 2007a) bulunmasına karşın, yurt dışında yapılan araştırmaların da genelinde (Hui ve Stickley, 2010; Kadushin, 1969; North ve Hargreaves, 1999) sanat etkinliklerinin bireylerin, özgüven, özsaygı gibi kişilik özellikleri üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu saptanmıştır. Sanat eğitimi alan ve almayan lise dönemindeki öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırıldığı bu araştırmada, anlamlı bir fark bulunmaması beklenen bir sonuç değildir ve bu konu üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların çoğunluğu ile çelişmektedir.

Ancak bu araştırmalardan farklı olarak Eskioğlu (2003)'nun çalışmasında, araştırmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte açıklamalar yer almaktadır: Müziğin, özgüven eksikliği olan çocuklardan oluşan guruplarda etkili bir terapi yöntemi olarak kullanılmış olduğu halde, normal çocuklardaki özgüven gelişimine müziğe katılımın katkısı konusundaki araştırma bulgularında çelişkiler olduğu (Legette, 1994; Linch, 1994; Wood, 1973), müzik öğretimiyle ilgili araştırmalar gerçekten de müziğin etkili bir tedavi yolu olduğunu göstermiş olsa da, genel olarak, kişisel gelişim ve

değerlendirmede (self-esteem), ya çok sınırlı etkiye sahip olduğu (Lomen, 1970; Wamhopff, 1972) ya da tamamen etkisiz olduğu (Legette, 1994; Michel, 1971; Michel&Farell, 1973) açıklanmıştır. Ayrıca Eskioğlu (2003), araştırmasında, müziğin çocukların akademik başarıları üzerindeki olumlu yönde etkilerini gösteren araştırmalara yer verdiği bir paragrafta, bu araştırmalardan bir tanesinde (Costa-Giomi, 1999), araştırma bulgularının öz-değer dışında kalıcı yararlar sağlanmadığını; üç yıllık süre içinde deney grubu bir avantaj geliştireyorsa da sürenin sonunda bu farkın kapanmış olduğunu; müzik eğitimi bazı alanlarda gelişmeyi hızlandırıyor da sonuçta ulaşılan noktayı değiştirmedeğini belirtilmiştir.

Eskioğlu (2003), müzik eğitiminin çocukların gelişimi üzerine etkilerini incelediği araştırmasında;

Düzenli ve sürekli bir müzik eğitiminin, “dikkati /konsantrasyonu”, “koordinasyonu”, “ana dili”, “uzaysal becerileri”, “özgüveni”, “karakteri”, “ilgi ve yetenekleri”, “beyin ile duygular arasındaki koordinasyonu”, “iletişimi” geliştirdiği savını destekleyen pek çok deneysel çalışma olduğunu; ancak henüz kesin genellemeler yapabilmek ve bu dolaylı etkilerdeki mekanizmaları açıklayabilmek için gereken tutarlı-tam bir veri tabanı oluşmadığını belirtmiştir.

Bu araştırmada, sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin problem çözme becerisi ile benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sanat eğitiminin öğrencilerin gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini gösteren pek çok araştırma bulunmasına karşın, anlamlı bir sonuç elde edilmeyen araştırma sonuçları incelendiğinde, benzer konulardaki araştırmalarda, farklı kültürlerde, farklı yaş seviyelerinde, farklı eğitim programlarında inceleme yapılmasının farklı sonuçlara neden olabileceği gözlenmiştir. Özellikle sanat eğitiminin bilişsel gelişim üzerine olan etkileriyle ilgili yurt dışında yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır, fakat yurtdışındaki sanat eğitimi programları ile ülkemizdeki sanat eğitimi programları arasındaki farklılıklardan dolayı, öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri farklı olabilir. Sanat eğitiminin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri, uygulama yapılan grubun yaş

seviyelerine göre farklılık gösterebilir. Ayrıca Ayata ve Aşkın (2008)'ın araştırmasında belirtildiği gibi; ülkemizde, eğitimini sanat alanında yoğunlaştıran öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, diğer alanlarda yetersiz kaldıkları gözlenmektedir. Sanat eğitiminin, öğrencilerin gelişimi üzerinde olumlu yönde etkilerinin olabilmesi için matematik, Türkçe gibi diğer okullarda eğitim alan öğrencilerin gördükleri temel derslerde kendilerini geliştirmeleri gerekir. Etkili ve doğru bir sanat eğitimi programının, bu alanlarda da kendilerini geliştirmiş olan öğrencilerin gelişimi üzerinde, olumlu yönde etkilerinin olabileceği düşünülmektedir

Ayrıca yurt içi ve yurt dışında konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle ülkemizde, genelde araştırmaların müzik alanındaki öğrenciler üzerinde yapıldığı gözlenmiştir. Sanat eğitimi üzerine yapılan bu araştırmada, iki alan (müzik-resim) öğrencileri de dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar üzerinde bu iki alan arasında bir fark olup olmadığı başka bir araştırma konusu olarak incelenebilir.

## 5.2. Öneriler

Eğitimcilere;

- Problem çözme becerisine dayalı bir sanat eğitimi programı ile öğrencilerin etkili bir sanat eğitimi almaları ve analitik düşünme, problem çözme gibi becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.
- Sanat eğitimi ağırlıklı okullarda, öğrencilerin diğer alanlarda da gelişimlerini sağlayacak bir eğitim programı uygulanabilir.

Araştırmacılara;

- Sanat eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel bir araştırma yapılabilir.
- Aynı konu üzerine farklı özelliklere sahip bir örneklem grubu ile araştırma yapılabilir.

- Sanat eğitiminin farklı alanlarında eğitim alan öğrencilerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması yapılabilir.
- Sanat eğitiminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikolojik, davranışsal, kişilik özellikleri gibi en çok hangi boyutta etkisinin olduğu incelenebilir.
- Farklı programların uygulandığı sanat eğitimi kurumlarının, öğrencileri gelişimi üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir.
- Yurt dışında verilen sanat eğitimi ile ülkemizde verilen sanat eğitimi seviyeleri ve öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması yapılabilir.
- Müzik ve görsel sanatlar alanında eğitim alan öğrencilerin dahil edildiği bu araştırmada, ülkemizde sanat eğitiminin psikolojik etkilerini inceleyen araştırmaların az sayıda olduğu gözlenmiştir. Sanat eğitiminin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri inceleyen sanat ve psikoloji ilişkisi üzerine farklı konularda araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2006). Müzik eğitimi anabilim dalı ğrencilerinin denetim odaklarına ilişkin algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(26), 171-180.
- Aksan, N. (2006). *niversite ğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktuğ, T. (2006). *Ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, M. (2001). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik ğretimi*. İstanbul: Alfa.
- Altunbaş, . (2006). *Beden eğitimi ve spor ysekokulu ğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arık, İ. A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Metropol Matbaası.
- Arıcak, T. O. (1995). *niversite ğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, Y. (2009). *Lise ğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Artemiz, B. (2009). *Ergenlerin farklı müzik türlerine ilişkin ilgileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi: kavramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avşalak, K. (2008). *Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayata, E. ve Aşkın, C. (2008). Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. *İTÜ Dergisi/b Sosyal Bilimler*, 2 (5), 13-22.
- Aydar, Ç. ve Özmenteş, S. (2005). Anadolu güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin çalgı eğitimindeki sorunları ve kişisel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 168.
- Aydın, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Azeri, S. (2005). *Mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik kavramlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, F. (2007). Enhancing the clinical reasoning skills of music therapy students through problem based learning. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16(1), 27-41.
- Balat, U. G. ve Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(14), 175-183.

- Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barış, A. D. (2002). *Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barış, A. D. (2008). Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik. *Millî Eğitim*, 177, 28-35.
- Barış A. D. (2008a). Müzik eğitimi ve benlik tasarımı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 15, 12-15.
- Bayav, D. (2007). *Sanat eğitimiyle gelişen uyumlu kişilik, azalan şiddet eğilimi*. 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu, Sanat Eğitimi ve Şiddet konulu sempozyumda sunulan bildiri (19-21 Kasım, Ankara, ss. 349-356), Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Baymur, F. (1996). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (çev. A. F. Oğuzkan). İstanbul: M.E.B.
- Brand, M. (2004). Collectivistic versus individualistic cultures: a comparison of American, Australian and Chinese music education students' self-esteem. *Music Education Research*, 6(1), 57-65.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Burger, M. J. (2006). *Kişilik* (çev. İ. D. E. Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burleson, K., Leach, C. W. ve Harrington, D. M. (2005) .Upward social comparison and self-concept: inspiration and inferiority among art students in an advanced programme. *British Journal of Social Psychology*, 44, 109-123.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Cengiz, Y. (2004). *Yabancı dilde sözcük öğretiminde müzik kullanımının etkilerinin beyin temelli öğrenme kuramı ışığında araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceyhan, E. (2008). Kişilik gelişimi. G. Can (ed.), *Psikoloji ve eğitim psikolojisi* (ss.243-269) İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Chaffin, R. ve Imreh, G. (1997). Pulling teeth and torture: musical memory and problem solving. *Thinking and Reasoning*, 3(4), 315-336.
- Chesson, D., ve Munday, R. (1993). Hemispheric preferences for problem solving in a group of music majors and computer science majors. *Journal of Instructional Psychology*, 20(2).
- Ciğerci, C. Z. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Constantion, T. E. (2002). Problem-based learning: a concrete approach to teaching aesthetics. *Studies in Art Education*, 43(3), 219-231.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çağlayan, S. H. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Çakıcı, D. (2010). *Spor lisesi ve genel lise 9.10. sınıf öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve özsaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çankaya, B. (2007). *Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerden yetkinlik inançları ile depresyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkale, E. (2006). *11. sınıf öğrencilerinin denetim odakları, problem çözme becerileri ve algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve akademik alan değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, B. G. (2007). *Lise 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çevik, B. ve Perkmen, S. (2010). *Holland'ın kariyer teorisine göre müzik öğretmeni adaylarının kişiliği*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (11-13 Kasım, Antalya, ss. 24-28).
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(11), 215-226.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal ilimler Enstitüsü.
- Çoraklı, E. (2007). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çuhadar, C. H. (2006). *Müziksel zeka*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri ( 26-28 Nisan, Denizli, ss. 486-497), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Uzmanlık Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı.
- Danışık, N. D. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davun, Y. B. (2009). *Okul öncesi dönemde etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin çocukların estetik beğeni düzeylerine etkileri (sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Deleverova, B. (2006). *Müziğin 0-3 yaş grubu çocuklarında gelişimlerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Delorenzo, L. C. (1989). A field study of sixth-grade students' creative music problem-solving processes. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 188-200.
- Demirbaş, E. (2009). *Lise öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygılarının fonksiyonel olmayan tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirova, G. (2008). *Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir ili örneklemi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilek, H. (2007). *Farklı eğitim programlarına devam eden lise II. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile anne babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-14.
- Duran, O. N. (2006). *Wellness among turkish university students: Investigating the construct and testing the effectiveness of an art-enriched wellness program*. Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Duran, O. N. ve Tezer, E. (2009). Sanatsal benlik kavramının benliğin diğer boyutları ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 231-244.
- Durmuş, N. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminin ilköğretim I. kademedeki öğrencilerde çevre bilinci düzeylerinin gelişmesine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 139-150.
- Enç, M. (1981). *Eğitim ruhbilimi*. Ankara: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Erdal, B. (2009). *Müzik türlerinin tercih edilmesinde kişilik özellikleri ve beğeni ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zeka'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(7), 62-76.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürkler, A. (2009). *Müzikle gevşeme teknikleri kullanılarak verilen problem çözme eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eskioğlu, I. (2003). *Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumunda sunulan bildiri (30-31 Ekim, Malatya, ss.116-123), İnönü Üniversitesi.

- Feinberg, S. (1974). Creative problem solving and the music listening experience. *Music Educators Journal*, 61(1), 53-60.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Gençaydın, Z. (1993). *Sanat eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Etam A.Ş. Web-Ofset Tesisleri.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Görener, Ö. (2006). *Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algulamaya etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Guerrero, A. L. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültek. B. *Neden piyano eğitimi?* (<http://www.piyanoegitimi.com/nedenegitim.html>, 10.02.2011 tarihinde erişildi).

- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gün, E. (2006). *Spor yapanlarda ve spor yapamayan ergenlerde benlik saygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hardalaç, N. (2006). *Melodi tekrarına yönelik müziksel algılamada sayısal ve sözel eğitilmiş öğrencilerin performanslarının yapay zekâ ortamında karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harmata E., Baltacı, Ö., Üre, Ö. ve Demirbaşı, E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 21(6), 73-82.
- Hui, A. ve Stickley, T. (2010). Artistic activities can improve patients' self-esteem. *Mental Health Practice*, 14(4), 30-32.
- Izgar, H., Gürsel, M., Kesici, Ş. Ve Negiş, A. (2004). *Önder davranışlarının problem çözme becerisine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz, Malatya), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- İşler, A. Ş. (2003). Okul öncesinde disiplin temelli sanat eğitiminin uygulanabilirliğinin kuramsal temelleri ve çocuk gelişimi açısından önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 35-54.

- Kadushin, C. (1969). The professional self-concept of music students. *The American Journal of Sociology*, 75(3), 389-404.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kapıkıran, A. N. ve Fiyakalı, C. (2005). Lise öğrencilerinde akran bakışı ve problem çözme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-17.
- Karabulut, O. E. ve Kuru, E. (2009). Ahi Evran Üniversitesi beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(10), 119-127.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B. ve Kafkas, M.E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(18), 653-674.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z. N. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, bölüm ve öss puan türüne göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 161-172.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kılıç, I. (2004). *Üniversitelerin güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim/ana sanat dalı birinci sınıf öğrencilerinin kişisel profilleri*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunulan bildiri (7-10 Nisan, Isparta), Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kırılmazkaya, G. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Koca, Ş. (2007). *Mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin genel kişilik özelliklerinin kişilik envanterlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, H. N. (2007). Yaz spor okulları ile çocukların benlik saygısı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(20), 49-65.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Köknel, Ö. (1983). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitabevi.
- Köknel, Ö., Özügürlü, K. ve Bahadır, G. A. (1993). *Liseler için psikoloji I-II*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Köse, G. (2006). *İlköğretim kurumları resim-iş eğitimi programında yer alan baskı resim tekniklerinin yaratıcı kişilik oluşturmadaki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuyucu, Y. (2007). *Boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (2002). İlköğretimde meslek seçimi. Y. Kuzgun (ed.), *İlköğretimde rehberlik* (ss.125-155) İçinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, P. D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(11), 37-50.
- Mamur, E. (2002). *MEB'nin yürürlükteki sanat (resim-iş) eğitimi programı ile kaynaştırılmış sanat eğitimi programı'nın ilköğretim çocuğunun yaratıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mercin, L. (2002). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde müzelerin sanat (resim) eğitimi amaçlı kullanılmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Michael, H. P. (2005). Self-evaluation accuracy among high school and middle school instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 53(2).
- Millî Eğitim Temel Kanunu (24 Haziran 1973). *Resmi Gazete*, 1739/14574.
- Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliği (16 Haziran 2009). *Resmi Gazete*, 27260.

- Morgan, T. C. (1986). *Psikolojiye giriş* (çev. R. Eski). S. Karataş (ed.). Ankara: Meteksan.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak: (psikolojiye giriş)* (çev. ed. H.B. Ayvaşık, M. Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- North, A. C. ve Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim: amaç, ilke, yöntem ve teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Orta Öğretim Genel Müdürlüğü([http://ogm.meb.gov.tr/gos\\_okbilgi.asp?kurumturu=220](http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?kurumturu=220), 15.10.2011'de erişildi).
- Otacıoğlu, S. G. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının, müzikal algı ve özgüvenleri ile okul ve çalgı başarıları düzeyleri arasındaki ilişki*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri (26-28 Nisan, Denizli, ss. 498-509), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Otacıoğlu S. G. (2007). Eğitim fakültelerinin farklı branşlarında eğitim alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 73-83.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 143 -154.
- Otacıoğlu S. G. (2008a). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(8), 893-923.

- Otacıoğlu, S. G. (2008b). M¼zik ¼đretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik ¼zellikleri ile depresyon d¼zeyleri ¼zerine ilişkisel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi ¼niversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 35-50.
- Otacıoğlu, S, G. (2009). M¼zik ¼đretmeni adaylarının benlik saygısı d¼zeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle ¼niversitesi Ziya G¼kalp Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 13, 141-150.
- Otacıoğlu, S. G. (2009a). M¼zik ¼đretmeni adaylarının duygusal zeka ile akademik ve çalgı başarı d¼zeyleri arasındaki ilişki. *Fırat ¼niversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 85-96.
- ¼đ¼lm¼ř, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ¼z, F. (2004). *Sağlık alanıyla ilgili temel kavramlar*. Ankara: İmaj İ ve Dış Ticaret A.ř.
- ¼zelebi, B. (2008). *5-6 yaş grubu piyano eğitimi g¼ren ve piyano eğitimi g¼rmeyen çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi ¼niversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼.
- ¼zdemir, . (2009). *İlk¼đretim I. kademe g¼rsel sanatlar dersinde ¼ boyutlu uygulamaların ¼đrenci yaratıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi ¼niversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼.
- ¼zer, B., Gelen, İ. ve ¼cal, S. (2009). İlk¼đretim ikinci kademe ¼đrencilerinin boş zaman değerlendirme alışkanlıklarının g¼nl¼k problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Dergisi*, 12(6), 235-257.

- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgen, M. K. (1995). *Resim-iş eğitimi bölümü öğrencilerinin kişilik özellikleri ile resim yapımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, F. (2007). *Algılanan aile içi iletişim biçimlerinin ergenlerin benlik saygısına etkisi ve bir uygulama örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pakkal, F. U. (2007). *Okul öncesi eğitim alan ergenlerin, sosyal benlik değerlerinin problem çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, Z. ve Konukman, F. (2004). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerileri açısından karşılaştırılması, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2) 55-60.
- Pişkin, M. (1996). *Self-esteem and locus of control of secondary school children both in England and Turkey*. The Degree of Doctor of Philosophy, Leicester: University of Leicester, Faculty of Education & Continuing Studies.
- Pişkin, M. (2006). Özsaygıyı geliştirme eğitimi. Y. Kuzgun (ed.), *İlköğretimde rehberlik* (ss. 95-125 ) İçinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press, Princeton.
- San, İ. (1982). Sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(15), 215-226.
- San, İ. (2001). Sanatlar eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(34), 23-34.
- Saracaloğlu, S. A., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(6), 186-206.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 317-320.
- Schulze, K., Mueller, K., ve Koelsch, S. (2011). Neural correlates of strategy use during auditory working memory in musicians and non-musicians. *European Journal of Neuroscience*, 33(1), 189-196.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, O. (2006). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 142(31), 80-88.

- Smith, E. E. (1995). Dil ve Düşünme (çev. K. Atakay, M. Atakay, A. Yavuz). R. L. Atkinson, R.C. Atkinson ve E.R. Hilgard (eds.), *Psikolojiye giriş I* (ss.385) İçinde, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Solso, L. R. ve Maclin, M. K. (2007). *Bilişsel psikoloji*. Bayrak Matbaacılık Kitabevi.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Suner (İkiz) F. E. (2000). *Farklı liselerdeki ergenleri benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünme*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şenduran, F. (2006). *Askeri liselerde sporcu öğrenciler ile sporcu olmayan öğrencilerin, problem çözebilme, strese karşı koyabilme, uyum becerileri ve başarı düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şendurur, Y. ve Barış, A. D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 165-174.
- Şentürk, S. S. (2010). *Liseli ergenlerin yalnızlık algısının, sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tarrant, M., North, A. C. ve Hargreaves, D. J. (2001). Social categorization, self-esteem, and the estimated musical preferences of male adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 141(5), 565-581.

- Tatoğlu, N. (2006). *Zonguldak il merkezinde 15-17 yaş grubu genel lise öğrencilerinde benlik saygısının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tavlı, B. S. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temel, F. ve Aksoy, A. B. (2010). *Ergen ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toy, B. (2006). *Sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarının ve benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tufan, B. ve Yıldız, S. (1993). *Geri dönüş sürecinde ikinci kuşak: Almanya'dan dönen öğrencilerin benlik saygıları ve ruhsal belirtileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Türk, E. (2007). *Spor takımlarına katılan ve katılmayan görme engelli öğrencilerin benlik saygılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimle Enstitüsü.
- Türkçapar, Ü. (2009). Beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerinin farklı değerkenler açısından problem çözme becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 1(10), 129-139.
- Türküm, A. S. (2008). Bilişsel gelişim. G. Can (ed.), *Psikoloji ve eğitim psikolojisi* (ss. 225-242) İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Türkyılmaz, R. (2008). *İlköğretim okulları 2. kademe ( 6, 7, 8. sınıflar) görsel sanatlar dersinde soyut çalışmaların yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan A. (1995). *Türkiye’de güzel sanatlar fakültelerinin yeniden planlanması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi 10. Yıl Etkinlikleri Sempozyumunda sunulan bildiri (15-17 Mayıs, Eskişehir, ss. 115-126), Anadolu Üniversitesi Matbaası.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 1(6), 41-47.
- Ünal, O. Z. (2008). *Probleme dayalı öğrenme modelinin piyano ve öğretimi alanındaki yeterlilik algısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, S. (2001). *Psikoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Williamson, P. K. (2011). The creative problem solving skills of arts and science students the two cultures debate revisited. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 31-43.
- Yağışan, N., Sünbül, A. M. ve Yücelan, Ö. B. (2007). Müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-262.
- Yağışan, N., Sünbül, A. M. ve Yücelan, Ö. B. (2007a). Eğitim fakültesi güzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 595-607.
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerde duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin benlik saygılarının yaşam doyumu ve bazı özellik nitelikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik çağı: ruh sağlığı ve sorunları*. İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım.
- Zeren, G. (2006). Bilgi çağı ve küreselleşme sürecinde sanat eğitimcisi kimliği sorunsalı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(14), 637-646.

## EKLER

### Ek 1. Veri Toplama Araçları

#### BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ<sup>2</sup>

Lütfen, aşağıda yer alan ifadeleri dikkatlice okuyup, düşüncelerinizi ve hislerinizi yansıtan seçeneği işaretleyiniz

	Çok Doğru	Doğru	Yanlış	Çok Yanlış
1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.				
2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.				
3. Genellikle kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.				
4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.				
5. Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.				
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.				
7. Genel olarak kendimden memnunum				
8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.				
9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum				
10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.				

---

<sup>2</sup> Rosenberg, M. (1963)  
Uyarlayan: Çuhadaroğlu, F. (1986)

### PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ<sup>3</sup>

Bu envanterin amacı, günlük yaşantımızdaki problemlerimize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar; kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanamama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türde sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun:” Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?”

	Her zaman böyle davranırım	Çoğunlukla böyle davranırım	Sık sık böyle davranırım	Arada sırada böyle davranırım	Ender olarak böyle davranırım	Hiçbir zaman böyle davranmam
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam						
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem						
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem						
5. Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım						
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam						
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır						
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır						

<sup>3</sup> Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982)  
Uyarlayanlar: Şahin, N. H. Ve Şahin, N. (1993)

12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum						
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim						
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim						
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem						
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm						
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim						
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir						
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır						
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam						
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam						
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam						
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar						
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

## Ek 2. M.E.B.Uygulama İzni

T.C.  
BOLU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

08 MAR 2011

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.121/4122  
Konu : Araştırma izni.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 25/06/2010 tarih ve 4194 sayılı İl Millî Eğitim Müdürlükleri AR-GE Yönergesi  
c) AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 17/02/2011 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-122 sayılı yazıtı.  
d) Bolu Valiliği 07/03/2011 tarihli ve B.08.4.MEM.4.14.00.02.121/4044 sayılı onayı.

İlgi (c) yazınız gereği; Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Canan ÇEŞİT; İlimiz erkek ilçeğe bağlı Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile Bolu Anadolu Lisesi öğrencilerine "Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Benlik Saygıları Arasındaki İlişkiler" konulu araştırmaya veri sağlamak için; ekli bulunan veri toplama araçlarını 31 Mayıs 2011 tarihine kadar uygulama isteği ilgi (a) ve (b) Yönergeye göre incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (d) onayları ile uygun görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek Ek-1 formu birlikte üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

  
Recep SEZER  
İl Millî Eğitim Müdürü

## EKLER:

- 1- Form (1 adet)
- 2- Onay Örn. (1 adet)
- 3- Tez Önerisi (1 Adet / 56 Sayfa)
- 3- Veri Toplama Araçları (2 adet / 4 sayfa)



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.  
Anadolu Sok. 14200 BOLU  
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04  
Fax : 0374 215 44 85  
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>  
E-POSTA: [argel4@meh.gov.tr](mailto:argel4@meh.gov.tr)

EĞİTİME  
%100  
DESTEK

ORGANİZASYON  
444 0 632



EĞİTİME REFORMU  
Okul çağındaki  
gelecek!

**Ek 3. Etik İlkelerine Uyulduğuna İlişkin Metin**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, **Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Benlik Saygı Düzeylerinin incelenmesi** başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. .../.../20..

**Canan ÇEŞİT**

**Ek 4. Özgeçmiş**

**Adı Soyadı** : Canan ÇEŞİT  
**E-Posta** : canan\_cst@hotmail.com  
**Doğum yeri ve yılı** : Eskişehir 29/06/1987  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**İlköğretim** : Sami Sipahi İlköğretim Okulu  
**Ortaöğretim** : Eskişehir Cumhuriyet Lisesi  
**Lisans** : AİBÜ, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Bölümü-2009

**Yayınlanan Makale:**

ECE, Ahmet Serkan - ÇEŞİT, Canan. “Türkiye’de Lisansüstü Düzeyde Yapılan Disiplinlerarası Müzik Araştırmaları ve Sonuçlarının İncelenmesi”. Examination of the Interdisciplinary Music Researches Done at Graduate Level in Turkey and Their Results. *The Journal of International Social Research*. Vol:4, Issue:17, Spring 2011.