

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI ÖĞRENCİLERİNİN KAYGI VE YAŞAM DOYUMU
DÜZEYLERİ**

Tuğba GÜNGÖR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ayşe OKUR**

Konya-2011

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
İçindekiler.....	i
Bilimsel Etik Sayfası.....	iv
Tez Kabul Formu.....	v
Önsöz / Teşekkür.....	iv
Özet.....	vii
Summary.....	ix
Tablolar Listesi.....	vi
BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ	
1.1. Giriş.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar).....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM – KAVRAMSAL ÇERÇEVE	
2.1. Sanat.....	7
2.2. Eğitim.....	9
2.3. Sanat Eğitimi.....	10
2.4. Sanat Eğitiminin Amacı, İşlevi ve Gerekliliği.....	13
2.4.1. Bireysel ve Toplumsal Amaçlar.....	14
2.4.2. Algısal Amaçlar.....	15
2.4.3. Estetik Amaçlar.....	15
2.4.4. Teknik Amaçlar.....	16
2.5. Kaygı.....	16
2.5.1. Kaygı Nedenleri.....	20
2.5.2. Kaygı ve Korku.....	22
2.5.3. Kaygı Türleri.....	23
2.5.3.1. Durumluk Kaygı.....	24
2.5.3.2. Sürekli Kaygı.....	24
2.5.4. Kaygı Tipleri.....	25
2.5.4.1. Normal Kaygı.....	25
2.5.4.2. Patolojik Kaygı.....	25
2.5.5. Kaygı Belirtileri.....	25
2.5.5.1. Bilişsel Belirtiler.....	26
2.5.5.2. Duygusal Belirtiler.....	26
2.5.5.3. Davranışsal belirtiler.....	27
2.5.5.4. Fizyolojik.....	27
2.5.6. Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	28
2.5.6.1. Psikanalitik Yaklaşım.....	28
2.5.6.2. Bilişsel Yaklaşım.....	30
2.5.6.3. Davranışsal Yaklaşım.....	31
2.5.6.4. Biyolojik Yaklaşım.....	32
2.5.6.5. Öğrenme Yaklaşımı.....	32

2.5.6.6. Varoluşçu Yaklaşım.....	32
2.6. Yaşam Doyumu	33
2.6.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Bazı Unsurlar	36
2.6.1.1. Yaş	36
2.6.1.2. Cinsiyet.....	36
2.6.1.3. Çalışma ve İş	37
2.6.1.4. Eğitim	37
2.6.1.5. Evlilik ve Aile.....	37
2.6.2. Yaşam Doyumu İle İlgili Kuramlar	37
2.6.2.1. Belli Bir Noktaya Erişme Kuramı.....	37
2.6.2.2. Etkinlik (Aktivite) Kuramı	38
2.6.2.3. Haz ve Acı Kuramı	38
2.6.2.4. Yukarıdan Aşağıya-Aşağıdan Yukarı Kuramı.....	39
2.6.2.5. İlişkilendirici Kuram (Bağ Kuramı).....	39
2.6.2.6. Yargı Kuramı.....	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Evren	41
3.3. Örneklem	41
3.4. Veri Toplama Araçları	42
3.4.1. Bilgi Formu	42
3.4.2. Durumluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği	42
3.4.2.1. Durumluk (Süreksiz)-Sürekli Kaygı Ölçeğinin Uygulanışı	42
3.4.2.2. Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeğinin Puanlanması.....	43
3.4.2.3. Ölçeğin Güvenirliği.....	44
3.4.2.4. Ölçeğin Geçerliği	45
3.4.3. Yaşam Doyum Ölçeği.....	45
3.4.3.1. Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları	46
3.4.3.2. Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları...	46
3.5. Veri Toplama İşlemi.....	47
3.6. Verilerin Analizi.....	47

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM – BULGULAR

4.1. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluluk-Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	48
4.2. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	50
4.3. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumu Puanlarının Ortalamasının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	50

4.4. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....51

4.5. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarının Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....53

4.6. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyum Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....55

BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE YORUM

Tartışma ve Yorum.....58

ALTINCI BÖLÜM - SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç ve Öneriler..... 67

KAYNAKÇA..... 70

EKLER.....79

ÖZGEÇMİŞ.....84



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Tuğba GÜNGÖR		
Öğrencinin	Numarası	085217021002	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı / Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
Tezin Adı	Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı ve Yaşam Doyumu Düzeyleri		

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Tuğba GÜNGÖR
(İmza)



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Tuğba GÜNGÖR
	Numarası	085217021002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı /Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ayşe Okur
	Tezin Adı	Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı ve Yaşam Doyumu Düzeyleri

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “**Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı ve Yaşam Doyumu Düzeyleri**” başlıklı bu çalışma 08 / 06 / 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Ayşe OKUR	Danışman	
Yrd. Doç. Dr. Hülya KAROĞLU	Üye	
Yrd. Doç. Nihat ŞİRİN	Üye	

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Amacı; Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve yaşam doyumları arasında herhangi bir ilişki bulunup bulunmadığını saptamak olan bu araştırmada, öğrencilere uygulanan anket verileri kullanılarak sonuçlar ortaya konulmuş ve bunlara bağlı öneriler geliştirilmiştir.

Özellikle çalışmamın istatistiksel işlemlerinde karşılaştığım problemlerin üstesinden gelmemde yardımcı olan kıymetli hocam Öner ÇELİKKALELİ'ye, ihtiyaç duyduğum her anda bana yardımcı olan kıymetli hocam Prof. Sadettin SARI'ya teşekkür ederim.

Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans eğitimimde bana emeği geçen Prof. Dr. Melek GÖKAY, Doç. Dr. Mehmet BAŞBUĞ, Yrd. Doç. Nihat ŞİRİN, Yrd. Doç. Dr. Hülya KAROĞLU'na ve danışmanım Yrd. Doç. Dr Ayşe OKUR'a ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Sadece bu çalışmamda değil bütün hayatım boyunca her türlü maddi ve manevi desteğini esirgemeyen ve sabır gösteren, her zaman yanımda olan değerli aileme özel teşekkürlerimi sunarım.

Tuğba GÜNGÖR

Konya, 2011



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Tuğba GÜNGÖR		
	Numarası	085217021002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı /Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>	
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ayşe OKUR		
Tezin Adı	Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı ve Yaşam Doyumları			

ÖZET

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN KAYGI VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİ

Bu araştırma; Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı algıları ve yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla planlanmıştır.

2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş öğretmenliği programında okuyan 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 210 kişiye; Kişisel Bilgi Formu, Durumluk-Süreklilik Kaygı ve Yaşam Doyumu Ölçeklerinden oluşan anket uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, süreklilik kaygı ölçeğiyle yaşam doyumları arasında negatif korelasyon bulunmuştur ($p < 0.05$). Sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi ve yaşa göre Durumluk-Süreklilik Kaygı ve Yaşam Doyumu

düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre sadece sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Anahtar kelimeler: Resim-İş Eğitimi, Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı, Yaşam doyumu.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



	Adı Soyadı	Tuğba GÜNGÖR		
	Numarası	085217021002		
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı /Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>	
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ayşe OKUR		
	Tezin İngilizce Adı	The Anxiety And Life Satisfaction Levels Of Students Of Selcuk University, Department Of Art Teaching		

SUMMARY

THE ANXIETY AND LIFE SATISFACTION LEVELS OF STUDENTS OF SELCUK UNIVERSITY, DEPARTMENT OF ART TEACHING.

Title of Thesis: A case study aiming at determining the anxiety and life satisfaction levels of students of Selcuk University, Ahmet Kelesoglu Education Faculty, Department of Fine Arts, Department of Art Teaching.

This study is planned for determining the relationship between the level of state – trait anxiety and life satisfaction levels and whether it changes or not according to age, sex, their grade and academic achievement perceptions of students of Selcuk University, Ahmet Kelesoglu Education Faculty Department of Fine Arts, Department of Art Teaching.

In this framework a questionnaire regarding personal inventory form, state – trait anxiety and life satisfaction scales were applied to 210 students who were attending 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of Selcuk University, Ahmet Kelesoglu Education Faculty Department of Fine Arts, Department of Art Teaching in 2009-2010 education-teaching year and the results are evaluated.

The concluding findings of the results of the research indicates negative correlation between life satisfaction and state – trait anxiety scales($P < 0.05$). According to sex, students grade and their academic achievement perceptions no meaningful relations are found out between life satisfaction and state – trait anxiety($P > 0.05$). Besides, it is also observed that state – trait anxiety level of female students is higher than male students($P < 0.05$).

Key Words: Education of art, state - trait anxiety, permanent anxiety, life satisfaction.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumları Düzeylerine Ait Ortalama Değerleri

Tablo 2: Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumları Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzdellik Değerleri

Tablo 3: Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 4: Cinsiyetlerine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Tablo 5: Sınıf Düzeylerine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına Ait Betimsel Bulgular

Tablo 6: Sınıf Düzeylerine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 7: Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına Ait Betimsel Bulgular

Tablo 8: Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 9: Yaş Gruplarına Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına Ait Betimsel Bulgular

Tablo 10: Yaş Gruplarına Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Birey olarak insan, toplum içinde yaşamak ve her yönden insanlarla etkileşim içinde olmak zorundadır. 21. yüzyıl toplumlarında bireylerin günlük yaşam uğraşları her geçen gün değişmekte, gelişen yeni teknolojiler, toplumsal yapıdaki değişimler ve eğitim, iş vb. alanlarındaki hareketlilik bu değişimi şekillendirmektedir. Yaşamımızda her an bizimle olan sevinç, neşe, heyecan, üzüntü, korku vb. duygularla birlikte kaygı da insan yaşamının değişmez bir parçasıdır. Kaygı, gelişimsel olarak, doğum anından başlayarak, yaşamın sonlanmasına kadar geçen süreç içinde yerini alır.

Birey için üniversite yılları, kişinin kendini bulduğu, kendini tanıdığı, ne olmak istediğinin bilincine vardığı, kendini gerçekleştirme çabası içinde olduğu, değerlendirdiği ve gelişmeye başladığı dönemi kapsadığı için son derece önemli bir süreçtir. Bu dönemde yaşanan; yıpratıcı yaşantılar, olumsuz etkilemeler, büyük beklentiler, gelecekle ilgili hayaller bireyde kaygıya neden olmaktadır. Bu kaygılı durumun, kişinin eğitim ve öğretim sürecini de etkilediği düşünülmektedir.

Psikoloji alanında kaygı ile ilgili ilk araştırmaları yapan ve “kaygı” sözcüğünü ilk kullanan araştırmacı Freud (1856-1939) olmuştur (Köknel, 1987: 139). Freud’a göre kaygı; fiziksel ve toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunur (Geçtan, 1990: 39).

Işık’a göre kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur. Kişi kendisini bir çeşit “alarm” durumunda ve “sanki” kötü bir şey olacakmış gibi bir duygu içinde hisseder (Işık, 1996: 31).

Ülkemizde kaygı konusunda kapsamlı araştırmalarda bulunmuş olan Öner (1977) kaygıyı: “Bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olarak, bireyde oluşan bir ruh halidir.” diye tanımlamaktadır (Öner, 1977: 14).

Bazı düşünürler ve bilim adamları yüzyılımızı “Kaygı Çağı” olarak adlandırmaktadırlar. İnsan başta doğanın egemenliğinden kurtulmak için teknolojiyi geliştirmiş ancak bu kez kendi yarattığı uygarlığın tutsağı durumuna gelmiştir. Bu tutsaklık onun, insan olarak dünya içindeki yerini ve kimliğinin yitirilmesine yol açmıştır. Bireyler yabancılaşmış, yalnızlaşmış, insanlarla yakın ilişkiler kuramama durumuna gelmiştir. Bunun yanında teknolojinin büyük bir hızla ilerlemesi sonucunda toplumlar, kültürel farklılıklar gösterdiği gibi bir toplumda aynı kültüre sahip üyelerin aldığı eğitim, sosyal-ekonomik seviye gibi özelliklerin de farklılaştığı görölmektedir. Günümüz insanının kaygısı azalmamakta, giderek artmaktadır. Çünkü günümüzdeki ilerlemeler ve değişimler baş döndürücü bir hızla sürmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005: 116). Toplumlarda en verimli, dinamik ve doğru insan kaynağını gençler oluşturmakta ve bu gençlerde kaygı oluşturan, çok boyutlu ve karmaşık sorunlar bulunmaktadır. Kaygının artması kişinin ne yapacağına karar verememesine, başarılarının düşmesine, hayattan hoşnut olmamalarına yol açabilmektedir.

Yukarıda açıklanan ve bireyde oluşan değişikliklerin onun yaşamına ne denli olumsuzluklar getireceği kuşkusuzdur. Yaşam kalitemizi artırmak, kendimizi daha iyi hissetmek, günlük görev ve sorumluluklarımızı yerine getirmek, yaşadığımız olumsuz duygulardan kurtulmak, kaygılarımızı gerekli düzeye çekmek, yaptığımız işlerden hoşlanmak, yaşamın sürpriz çıkışlarından kendimizi korumak için de gereklidir. Öğrencilerde eğitim performansını etkilediği düşünölen kaygı kavramı gibi öne çıkan araştırmanın diğer değişkeni olan yaşam doyumu, çağlar boyunca insanların ilgi odağı olmuş bir kavramdır.

Yaşam doyumunu tanımlamak için önce 'doyum' kavramının açıklanması gerekmektedir. Doyum, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır. Yaşam doyumunu ise, bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların karşılaştırılmasıyla (neye sahip olduğu) elde edilen durum ya da sonuçtur. Yaşam doyumunu kişinin beklentilerinin, gerçek durumla kıyaslanmasıyla ortaya çıkan sonucu gösterir. Yaşam doyumunu, genel olarak kişinin tüm yaşamını ve bu yaşamın çok çeşitli boyutlarını içerir. Yaşam doyumunu denildiğinde, belirli bir duruma ilişkin doyum değil, genel olarak tüm yaşantılardaki doyum anlaşılır (Özer ve Karabulut, 2003: 72).

Duyuşsal denge insan hayatının son derece önemli bir parçasıdır. Duygular insanın tüm yaşamındaki verimini ve performansı arttırabilir ya da engelleyebilirler. Önemli olan bu duyguları mümkün olduğu kadar olumlu ve motive edici yönde kullanarak, potansiyeli engelleyen dış uyaranları en aza indirmeye çalışmaktır (Develi, 2006: 1).

Bu araştırma çerçevesinde, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulacaktır.

Öğretmen adaylarının kaygılarıyla ilgili olarak ülkemizde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak resim-iş eğitimi alan öğretmen adaylarıyla ilgili araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Yaşam doyumunu ile ilgili araştırmalar daha çok yaşlılar üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle resim-iş eğitimi alan öğretmen adaylarının kaygı ve yaşam doyumunu düzeyleri ile ilgili yapılacak çalışmalar bu alana katkı sağlayacaktır.

1.2. Problem

Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.2.1. Alt Problemler

- 1- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu düzeyleri nedir?
- 2- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin durumluluk kaygı, sürekli kaygı ile yaşam doyumu ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu puanlarının cinsiyetlerine göre ortalamaları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 4- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının sınıf düzeylerine göre ortalamaları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının kendilerine yönelik akademik başarı algı düzeylerine göre ortalamaları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 6- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının yaş gruplarına göre ortalamaları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı algıları ve yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Üniversite öğrencileri için mezuniyet, bireyin gerçek hayattaki rolünü alması demektir. Geleceğe yönelik planlar, iş seçimi, yaşadığı arkadaşlıklar, iş bulamama

korkusu ve çeşitli sorumluluklar kişide kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilmektedir. Kaygı doğuştan itibaren bireye katılan bir duygudur. Kişinin kendi kaygı düzeylerini bilmede ve kendi kaygılarını kontrol etmeyi öğrenmede aile kadar öğretmenlerin de rolü olduğu düşünülmektedir. Özellikle ilk amaçlarından biri, kişinin sosyal yönünü doyurmak olan sanat eğitimi derslerinde görev alan sanat eğitimcisinin bu konuda daha bilinçli, sağduyulu ve olumlu yaklaşımlara sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu rolü başarıyla gerçekleştirmenin yolu, ancak kendi kaygı düzeylerini bilen öğretmenler ile mümkündür. Hem bu eğitim kurumlarından öğrenim alma anlamında, hem de eğitim aldığı kurumlarda öğrenim yapma anlamında bir döngü durumu da söz konusudur. Aynı zamanda bireylerin hayata karşı tutumu ve kişinin genel olarak kendi yaşamından duyduğu memnuniyeti yani yaşam doyumu yüksek olan bireylerin bu durumda daha verimli ve etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ilköğretimde görev alacak öğretmen adaylarının kaygı ve yaşam doyum düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Bu yönüyle bakıldığında yapılan araştırmanın, gelecekte öğretim kurumlarındaki öğrencilerin eğitim ve öğretiminden sorumlu olacak öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirme durumları açısından kaygı ve yaşam doyum düzeylerinin belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Lisans programına devam eden tüm öğrencilerin, yapılan bu araştırma ile temsil edilebileceği varsayılmaktadır.

2. Anket tekniği ve ölçek kullanılarak öğrencilerin kaygı ve yaşam doyumu düzeylerinin ölçüleceği varsayılmaktadır.

3. Anketlere öğrencilerin verdikleri yanıtların doğru ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

4. Alınan örneklemin durumu belirlemek için yeterli olacağı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Lisans programına devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

2. Toplamda 210 öğrenci üzerinde araştırma yapılacaktır.

3. Araştırmada, anket tekniği ile Kişisel Bilgi Formu, Durumluk Kaygı Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği kullanılacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. SANAT

Sanatın, insanların mağaralarda yaşadığı dönemlerde, mağara duvarlarına avlarını ve avlanmalarını çizdiği resimlerden insanlık tarihinin başından itibaren var olup, insanlığın vazgeçilmez bir parçası olduğu anlaşılmaktadır. Göçebe halkların ataları için şarkı söylemeleri ve dans etmelerinden, avcılarının avlarını mağara duvarlarına çizmelerinden, ebeveynlerin çocukları için kahramanlık hikâyelerini canlandırmalarından bu yana; sanat insan deneyimini betimlemekte, tanımlamakta ve derinleştirmektedir. İnsanlar sürekli, her yerde zamanı ve uzayı, ruhu ve bedeni, zekâ ile duyguyu bağlamak için anlamaya ihtiyaç duymuşlardır. İnsanlar bu bağlantıları ve başka türlü anlamlandıramadıklarını açıklamak için sanatı kullanmışlardır (Alakuş vd., 2005a: 22).

Tarih bize, yazıyla birlikte belgelerle geçmişten bilgiler sunmaktadır. Bununla beraber insanların duygularını, düşüncelerini çevrelerine ifade edebildikleri en önemli anlatım yolu sanat olmuştur. Bu yüzden yazının bulunmasına kadar olan süreç hakkında bize sanat buluntuları bilgi vermektedir. Tansuğ (1988: 14)'a göre; “Yazı düşüncelerimizi somutlaştırır. Sanat biçimleri ise; düşünceyi tüm ruhsal ve duyarlıksal içerikleri ile somutlaştırır.”. İnsanlar, bugünün teknolojisine ulaşmaya kadar geçen süreçte ellerinde bulunan kısıtlı imkânlarla farklı farklı teknikler kullanarak kendilerini ifade etmeye çalışmışlar ve sanat geçmişten günümüze var olmuştur.

“Sanat” kelimesi Arapçada *amel* yani *iş* ve *yapma* anlamında “sunu” kökünden alınmıştır. Bir işi meydana getirmek ve bir maddeye bellekte hayal edilen biçim ve görünüşü vermek anlamlarına gelmektedir. “Sunu” kelimesinde ayrıca “güzellik, hayran olunacak bir güç eseri” anlamı da olduğundan bu kelime daha çok yaradılış ve doğanın yaptığı şeylerde kullanılmış, doğada kendi kendine var olmayıp

insanın aklını ve zekâsını kullanarak eliyle yaptığı işlere “sanat” denilmiştir. Türkçede “sanat” kelimesi genel anlamı ile “düşünülen bir şeyi meydana getirmek konusundaki bilgilerin uygulanmasına ve o işi meydana getirmek için beceri ve zekânın kullanılması”dır (Arseven, 1975: 1752-1753).

İngilizcedeki ‘art’ sözcüğü, at terbiyeciliği, şiir yazma, ayakkabıcılık, vazo ressamlığı ya da yöneticilik gibi her türlü insani beceriyi ifade etmek için kullanılan Latince ‘ars’ ve Yunanca ‘techne’ sözcüklerinden üretilmiştir (Shiner, 2004: 23).

Sanat, günümüzdeki güncel sözlük tanımıyla da “bir duygunun bir tasarımın veya bu anlatımlar sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık” ya da “belli bir uygarlığın ya da topluluğun anlayış ve beğeni ölçülerine uygun olarak yaratılmış anlatımdır” (TDK, 2011).

İnsanlık tarihinde çağlara göre değişim gösteren, subjektif bir kavram olan sanat, tarihsel anlamda 19. yüzyılın sonlarında gündeme geldiği bilinmektedir. Her dönemin sanat anlayışı, o dönemin düşünce, toplumsal, ekonomik ve siyasi yapılarına göre değişim göstermektedir. Sanatın kesin bir tanımı yapılamamakla birlikte çeşitli kişiler aşağıdaki ifadeler içinde sanatı tanımlamaya çalışmışlardır.

Ünlü filozof Kant’a göre sanat bir ‘oyun’dur. O, sanatın kaynağı olarak ‘iş’i görür. Öte yandan, Hegel ise sanatı, ‘ruhun madde içindeki görünümü’ olarak niteler (Türkdoğan, 1984: 11, Kavuran, 2003: 225).

Eflatun (Platon) sanatı bir kopyayı tekrar bir kopya etmek, imgeyi tekrar imgelemek olarak tanımlamış ve sanatın bir yansıtma olduğunu söylemiştir (Read, 1981: 127, Kavuran, 2003: 226).

Eflatun’a göre doğada genel bir sanat kavramı yoktur, fakat bazı sanatlar vardır, bu sanatlar, öznel deneylerin bir anlatım tarzı değil, aksine günlük etkinliklerin narin biçimleridir (Read, 1981: 126, Kavuran, 2003: 226).

Platon'un öğrencisi olan Aristo'ya göre sanatçı Platonun sandığı gibi insanları gerçeklikten uzaklaştıran, sahte bilgileri sunan değil, insanlara hayatı açıklayan bir kişidir (Moran, 2009: 21, Kavuran, 2003: 226).

Ünlü sanat tarihçisi Herbert Read'e göre sanat; "Güzellik duygusunun maddeye yansımadır". Benette Groce'e göre sanat; bir anlatım aracıdır ve temeli sezgiye dayanır. Tolstoy ise sanatı "İnsanın bir zamanlar yaşamış olduğu duyguyu, kendinde canlandırdıktan sonra, aynı duyguyu başkalarının hissedebilmesi için hareket, ses, çizgi, renk ya da sözcüklerle belirlenmiş biçimler arasında ürperen bir takım çeşitli duyguları, dış dünyaya elle tutulur, gözle görülür şekilde ifade etmek ihtiyacının ürünü." olarak tarif eder (Ersoy, 1983: 7).

San'a göre sanat; sanatçının duygu, düşünce ve izlenimlerini estetik düzeyde dışa vurmasıdır (Aktaran: Katırcı, 2003).

Gombrich'e göre 'sanat' diye bir şey yoktur, yalnızca 'sanatçılar' vardır. Mağara duvarlarına bizon resimlerini çizen ilk insanlardan, bugün afişleri gerçekleştiren tasarımcılara uzanan, yüzyıllara ve çeşitliliğe dayanan geniş bir yelpazede etkinlikler vardır. Tüm bu etkinliklere sanat denilmektedir (Gombrich, 2004: 15).

2.2. EĞİTİM

Eğitim toplumların gönenç ve mutluluğunu arttırarak milli birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmanın yanında toplumu oluşturan bireylerin bedensel, ruhsal değerlerini geliştirmeyi ve çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapma amacını güder. Milletleri çağdaş uygarlık seviyesine gelmeleri, toplumları oluşturan insanların eğitilmesiyle orantılıdır.

En bilindik tanımıyla eğitim, "kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk 1982, 12).

Eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını sürdüreceğ ölçüde ve nitelikte değerler üretmek, var olan değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak, çağın geçiş dönemlerine uyum sağlayacak üretici insan tipini de yetiştirme sorumluluğunu da taşımaktadır (Varış, 1998: 1).

Eğitimin içeriği, toplumun yapısından etkilenmekte ve doğal süreçte toplumdan topluma fark göstermektedir. Eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıların değişimine olanak sağlayan bir yapıdadır. Hem etken hem edilgen yapısıyla değişimdeki rolünü de, bu değişimlere uygun insan tipinin yaratılmasında görev edinmektedir. Çünkü insan ve toplum değişim süreci içindedir (Sabancılar, 2007: 8). Adı geçen eğitimin içeriği, bir yüzyıldan ötekine ve toplumdan topluma değişken de olsa, eğitilme zorunluluğu evrenseldir çünkü insan doğası eğitilmeyi gerektirmektedir (Tanilli, 2007: 14). Bu anlayışın doğal sonucu olarak değişimde etkili bir role sahip eğitimin önemi de artmaktadır.

2.3. SANAT EĞİTİMİ

Milletlerin tarihine bakıldığında genel eğitim içinde önemli bir yere sahip olan sanat eğitimi, uygar medeniyetlerde bir devlet bir politikası olarak uygulanmaktadır. Günümüzde insana yapılan uzun vadeli “ömür boyu eğitim” yatırımının merkezinde sanat eğitimi yatmaktadır. Sanat eğitimi yoluyla bireylerin; uyumlu olma, yaratıcı düşünme, kendini ve duygularını bilinçli bir şekilde ifade edebilme gibi yetilerini geliştirerek, sağlıklı toplumun temellerinin atılmasında etkili olduğu bilinmektedir.

Birey, sanat eğitimi yoluyla, içinde yaşadığı toplumu anlamasını ve toplum içerisindeki yerini bilmesini öğrenir. Topluma yabancı biri için o toplumun değerlendirilmesine yönelik ipuçları, ancak sanatla sağlanabilir. Sanat eğitimi sayesinde, bireyin düşünce sistemi, olayları ele alış biçimi, kendisine ve çevresine karşı olan tutumları, estetik anlayışı ve sanat ürünlerine bakış açısı gelişir. Bugün dünyada hâkim olan teknolojik gelişmeler, uygar toplumlarda sanat eğitiminin niteliğinin ölçülmesinde önemli rol oynamaktadır.

Sanat kavramı olarak tam olarak tanımlanamazken yanına eğitim kavramını eklediğimizde birbirinden ayrı gibi görülen bu iki oluşum ilginç bir şekilde sıralanmaktadır. Bugüne kadar sanat eğitimi, her ne kadar çeşitli çevrelerce benimsenmiş gibi dursa da kavram, terim ve kapsam olarak yerine kullanılan terimlerden de anlaşıldığı gibi yerine tam olarak oturtulamamıştır ve bu kavram zaman zaman kavram kargaşalarına ve zihinleri karıştırmaya sebep olmuştur.

“Sanat Eğitimi”nin yeni sayılabilecek bir alan ve kavram olmasından kaynaklanan bu karışıklığa; kavramı tanımlamaya çalışan kişi ve kurumlar, iletişim eksikliği, terminolojik yöntem eksiklikleri ve nihayet yabancı kaynaklardan yapılan çevirilerdeki terim çeşitlilikleri sebep olmaktadır (Kırıçoğlu, 1991: 2).

20. yüzyıldan bu yana sanat eğitimi kavramı genel olarak güzel sanatların tüm alanlarını içine alan okul içi ve dışındaki sanatsal eğitimin tanımı olmuştur (Ünver, 2002: 5).

Tarihte, toplumsal gelişmeler sanat eğitimini de önemli ölçüde etkilemiştir. Kimi zaman “sanat için sanat eğitimi” anlayışı kimi zaman da “sanat yoluyla eğitim” anlayışı ön plana çıkmıştır. Sanat eğitimi bu iki anlayıştan birine ağırlık vermiştir. Bugün sanat eğitimi bilimsel ve akılcı temellere oturtulmaktadır. Bu konuda amaç kendine güvenen, bağımsız, yeteneklerinin bilincinde ve bu yeteneğini sonuna kadar kullanan, kendini sadece bugün için değil yarın için de hazırlayabilen, kendini yönlendirdiği gibi çevresini de yönlendirebilen, çevresine, topluma karşı saygı ve sorumluluk duygusu gelişmiş, dengeli ve duyarlı insanlar kazandırmaktır (San, 1985:6).

Günümüzde sanatın salt sezgi ya da duyuşsal alanla ilgili olmadığı ve öğretilbilirliği görüşü bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Sanatsal düşünce ve davranış biçimlerinin geliştirilmesinde, yönlendirilmesinde eğitimin gerekliliği tartışılmaz bir gerçek olmuştur. Sanat eğitiminin özellikle görsel eğitimin okul öncesinde başlaması daha doğru olacaktır. Çünkü, insanın kişiliğinin bilinçlenmeye

başladığı yıllar bu dönemdir (Ünver 2002: 6). Çağdaş ülkeler erken yaşlardan başlayarak sanat eğitime önem vermekte ve bireyin yaratıcılığı için gerekli olan görme, işitme, algılama öğretimi de ilk asamadan itibaren verilmektedir. Kişi sonrasında sanat eğitimi yoluyla doğru görebilme, güzeli seçebilme, karar verebilme ve kritik yapabilme becerisini beraberinde öğrenmektedir.

Görsel sanatlar; resim, heykel, grafik sanatlar, mimarlık, endüstri tasarımları, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğraf, moda tasarımı, bilgisayar sanatı gibi oldukça geniş bir alanı kapsar. Bu dalların tümüyle ilgili olarak, okul öncesinden yüksek öğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara görsel sanatlar eğitimi ya da yalnız sanat eğitimi demek yeterli olacaktır (Kırıçoğlu, 1991: 2).

Sanat eğitimiyle ilgili olarak bir başka yanlış anlama ise, sanat denince sadece plastik sanatların akla gelmesi sebebiyle sanat eğitimi de plastik sanatların eğitimi olarak anlaşılmasıdır. Hâlbuki sanat denilince sadece plastik sanatlar değil, fonetik, ritmik ve dramatik sanatları da içine alan oldukça geniş bir alan akla gelmelidir. Böyle olunca, sanatla ilgili eğitim faaliyetlerinin kapsamı içine yalnızca plastik sanatlar değil, sözünü ettiğimiz diğer dallar da girer. Bu amaçla, bütün sanatları ve bu sanatların birbiriyle ilişkisini düşünsel boyutta sanatçı, sanat tüketicisi, toplum, kültür ve eğitim bağlamında irdeleyen kuramsal çalışmalara “Güzel Sanatlar Eğitimi” denilebilir (Kırıçoğlu, 1991: 2).

Güzel sanatlar eğitimi ise işte bu farklı tanımlar üzerine kurulu okul öncesi, okul dönemi ve okul sonrasında da kapsayan aşamalı bir süreçtir. 20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullarda sınıflardaki ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar (San, 2003: 17).

2.4. SANAT EĞİTİMİNİN AMACI, İŞLEVİ VE GEREKLİLİĞİ

Sanat, insanın var olduğundan bu yana varlığını göstermiştir. Sanat kavramıyla, insanlık tarihinin gelişimi, birbirine paralellik, hatta iç içe geçmişlik gösterir. İlkçağlardan günümüze kadar gelen sanatın işlevi farklıymış gibi görünse de, her çağın sanatı aslında aynı amaç için vardır: Her yönüyle insana yönelik bir olgudur.

Sanat eğitiminin baş amaçlarından biri görmeyi, işitmeyi, dokunmayı tat almayı öğretmektedir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için gerekli ilk şarttır. Yalnızca bakmak değil “görmek”, yalnızca duymak değil “işitmek”, yalnızca ellerle yoklamak değil, “dokunulanı duymak” yaratıcılık için gerekli ilk aşamalardır (San, 1985: 25).

Sanat eğitimi, çocuğun kendini özgürce ifade edebileceği bir ortamdır. Çocuğun kişiliğinin gelişmesinde, kendine güvenmesinde önemli rol oynar. Atölye derslerinde paylaşma, sorumluluk, düzen, malzemeyi kullanma konularında bilinçlenir. Sanat eğitimi özgür, barışçı, insancıl, yaratıcı, toplumu ile bütünleşmiş, değişen şartlara göre kendini yenileyebilen, geleceğin izlerini yansıtan çocukların yetişmesi için vazgeçilmez bir dünyadır (Vural, 2009: 36-37).

Kırıçoğlu'na göre sanat eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Sanat eğitimi çocuğa ve gence sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağı verir.
- Kişiyi, niteliksel ayırmsamaya yönelik eleştirel düşünme gücü kazandırır.
- Kişiyi görsel okur-yazarlık kazandırır.
- Bireye kendi kültürünü olduğu kadar, diğer kültürleri öğrenme ve değerlendirme olanağı verir.
- Kişiyi duygu, düşünüyü ve imgelerini bir ürüne dönüştürmede yaratıcı davranış kazandırır.

- Sanatsal boyutta topluma değer yargısıyla ve de toplumsal bir kritik olarak yaklaşım yeteneği kazandırır.
- Sanatsal yaratma hazzını tattırır.
- Çok ve gerçek sanat yapıtı görme, bu yapıtlardaki değerleri özümseme kişide bir değer birikimini sağlar. Bu birikimi yeni yapıtlar olarak yaratıcı kişilerce geleceğe aktarma olanağı sunar.
- Kültürel ve toplumsal gelişmede katılımcı kişiler yetişmesinde önemli rol üstlenir (Kırışoğlu, 2002: 48-51).

Teknoloji ve makine devrini yaşadığımız çağımızda, belki tüm çağlardan daha fazla estetik bir eğitime “sanat eğitim”ine ihtiyaç duyuyoruz. Makineleşmenin yarattığı, monoton ve hızlı yaşam, insan yerine makinenin egemen oluşu, kişilerin ruhsal boşalma olanağı bulamaması, modern toplumların daha çok sanat eğitimine gereksinim duymalarına neden olur (Vural, 2009: 36).

Çağdaş sanat eğitimi bağlamında çağdaş insan; bugünü anlayan, geleceğe bakabilen, sanat tarihi, estetik ve günümüzün sanatı hakkında yorum yapabilecek düzeyde bilgi sahibi insandır. Ayrıca sanat, insan yaşamıyla bütünleştiğinde, insanların daha bilinçli ve duyarlı olacağı, geniş boyutlu düşünebileceği, yaratıcı kişiliğe yatkın ve güzeli algılama yetilerinin gelişmiş olacağı bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla çağdaş insanın yetişmesinde sanat eğitiminin önemli bir rolü olduğu artık kabul edilmelidir (Topcu, 2008: 7).

Günümüz sanat eğitimi anlayışı içinde yeni ismiyle görsel sanatlar dersinin genel amaçları bireysel ve toplumsal, algısal, estetik, ve teknik amaçlar olarak gruplandırılabilir. Aşağıda bu genel amaçların alt amaçları şu şekilde belirtilmiştir (MEB 2008: 10-11).

2.4.1. Bireysel ve Toplumsal Amaçlar:

Bireye kendini ifade yetisi kazandırarak öğrencinin toplumdaki yerini almasını, bireysel gözlem ve yorum yapabilme becerisi kazanmasını, çevresini algılamasını,

kültürel eserlerine sahip çıkmasını, eleştirel bakış açısı kazandırmayı, yaratıcı davranışlar geliştirmesini, geçmişten günümüze miras kalan sanat eserlerinden haz alma ve onur duyma hassasiyeti kazandırmayı, iş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırma; aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmaktır.

2.4.2. Algısal Amaçlar:

Öğrencinin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmek, bireyin görsel algı ve birikimlerini sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine imkân tanımak, birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek ve sanatsal uygulamaya dönüştürme yeteneği kazandırmak, yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirme becerisi kazandırmaktır.

2.4.3. Estetik Amaçlar:

Öğrencinin, sanatın ve sanat eserlerinin her zaman önemsenecek birer değer olduğunu kavramasını sağlamaktır. Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi hayatın her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi haline getirebilme yeterliliği kazandırmak, doğadan seçtiği veya insan eli ile üretilen nesnelere estetik birikimini kullanarak değerlendirme bilinci oluşturmak, kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmak, çevresini estetik bir duyarlılıkla biçimlendirebilme yeteneği ve kararlılığı kazandırabilmektir.

2.4.4. Teknik Amaçlar:

Öğrenciye her türlü araç-gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırarak kendini geliştirmesine imkan tanımak, değişik tekniklerle elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk alabilmesini sağlamak, farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına varabilmek, öğrenciye kullandığı tekniklerin dışında yeni

teknikler arama isteği ve cesareti kazandırmak, amacına uygun malzemeyi seçme, malzemeden anlam çıkarma becerisi kazandırmak, kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara teknik çözümler üretebilme becerisi ve güveni kazandırmaktır. Biçimindeki kazanımları içermektedirler. Programın temel yaklaşımları bireyin yaratıcılık, bilgiyi yorumlama ve sorun çözücü özelliklerini geliştirerek çağın gereksinimlerini bireyde gerçeklemeyi amaçlamıştır. Görsel sanatlar alanında yapılan bütün uygulamalarda (kendini ifade etmede, bu ifade yolu ile iletişim kurmada, yaratıcı düşünmede, problem çözümede, bilgi ve malzeme seçiminde vb.) niteliğe önem veren bir anlayış esas alınmıştır.

2.5. KAYGI

Kaygı (anksiyete) sözcüğünün kökü eski Yunanca “anxietas” olup endişe, korku, merak anlamına gelmektedir (Köknel, 1987: 138).

Kaygı (anksiyete) durumunun tam tanımı yapılamadığı gibi normal ve patolojik anksiyete arasındaki ayırmda subjektiftir. Birçok ülkedeki dil ayrıcalıkları bu güçlüğü daha da artırmaktadır. Örneğın, Almanca “Angst” sözcüğü, İngilizce “Dread” yani korkma veya “Foreboding” yani kötü bir şey olacağını hissetme anlamlarına gelmektedir. Ama anksiyete sözcüğü Türkçeye “hoş olmayan, heyecansal bir endişe hali” olarak çevrilebilir (Çifter, 1990: 465). Sözlük tanımı olarak kaygı; “Üzüntü ve endişe duyulan düşünce, tasa”dır (TDK, 2011).

Genel anlamda çevresel ve psikolojik olaylara karşı gösterilen bir duygusal reaksiyon şeklinde tanımlanan kaygı, belirli sınırlar içerisinde kalmak koşuluyla, evrensel ve normal bir insan duygusu olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan, kaygı yaşantısının hoş olmama özelliği, bu kavramı olumsuzlaştırmış ve bazıları kaygı reaksiyonunu normal davranışlardan çok, normal olmayan davranışlar grubunda ele almıştır. Hem normal hem de patolojik insan davranışlarında önemli bir yerinin olması kaygıyı, psikolojide yaygın olarak incelenen kavramlardan biri haline getirmiştir (Öner, 1977: 1).

Belirli kişiler açısından kaygının bazı tanımları aşağıdaki gibidir.

Freud'a göre kaygı, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunur. Hatta Freud, normal kaygıyı yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli görür (Aktaran: Geçtan, 1990: 39).

“Sullivan (1950, 1953), kaygıyı, acı veren acayip bir heyecan, kafaya inen ani bir darbe; Horney (1945), çaresizlik duygusu; Rollo May (1950), insana en çok acı psikolojik acı veren duygu, tam bir dehşet hali ve kendilik bilincini harabeden bir duygu olarak tanımlar” (Öner, 1977: 5).

Cüceloğlu (1991: 276).’na göre, sık sık yaşanan ve yaşamı etkileyen duygulardan biri olan kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık, acizlik, sonucu bilmeme ve yargılanma gibi duygulardan birini ya da birkaçını içerebilir.

Öner (1972) kaygıyı, bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcı sebebiyle sahip olduğu bir ruh hali olarak tanımlamıştır (Öner, 1977: 14).

“Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur” (Taş, t.y.: 1).

Kaygının davranış kazanımında işlevsel olan ve olmayan özelliği bulunmaktadır. Bir miktar kaygının kişi üzerinde yeni bir davranış kazanımında itekleyici, teşvik edici potansiyeli bulunmaktadır. Örneğin sınavlar kişilerde kaygı yaratan etmenler olarak görülür. Sınavı başarmak, bir engeli aşmak anlamına geldiği için olumlu bir durumdur. Kişiyi bu duruma itekleyen sebep yaşadığı kaygı durumudur.

Kaygının olumlu işlevinin yanında, engelleyici, ketleyici görev yapan özelliği de olabilir. Sınavda donakalmak, bildiğini unutmak gibi durumlar da kaygının ketleyici işlevine örnek olabilir. Kaygı kavramının, nerede patolojik, nerede normal bir duygu olduğu önemlidir (Bilgin, 2001: 32).

Kaygı kişiye rahatsızlık veren durumun kendisinden değil, durumun kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanır. Örneğin, birçok öğrenci sınavla birlikte, kendi kişiliğinin ve varlığının da değerlendirildiğini düşündüğü için beden kimyasında değişiklikler meydana gelir. Bu değişimler artan kaygı durumu nedeniyle öğrenmeyi engelleyebilir niteliktedir. Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişiyi ortaya koyan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Sonuçlar şöyle özetlenebilir: Yüksek kaygılı kişiler, basit öğrenmeler de daha başarılı olmaktadır. Ancak öğrenme karmaşıklaştıkça ve öğrenme süresi uzadıkça yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırmakta, kaygı düzeyi daha düşük olanların başarısı yükselmektedir. Öğrenme sırasında stres verici şartlar arttıkça yüksek kaygılı kişilerin başarısı daha da düşmektedir. Çünkü bu sırada beyinde katekolamin miktarının artması, öğrenme için gerekli protein sentezini engellemektedir (Baltaş ve Baltaş, 1988: 102-103).

Derslerinde başarılı olmak isteyen öğrencilerin, okulda yüksek not alamazlarsa kaygılanmaları ve korku yaşamaları normal bir durum olarak algılanır. Ancak durum devam ederse öğrencinin davranışları olumsuz olarak etkilenir. Öğrenme üzerinde bir miktar kaygının pozitif etkisi olmasına karşın yüksek kaygı taşıyan bireylerde bir süre sonra öğrenme olumsuz olarak etkilenir. Yüksek kaygı taşıyan bireyler, sınavlarda soruları tam olarak kavrayıp anlayamaz, bilgileri hatırlayamaz. Öner (1972)'e göre kaygılı bireyler dikkatlerini işlem ya da problem çözümüne değil, kaygının getirdiği endişelere yöneltirler. Dikkatlerini öncelikle kendilerine yöneltmeleri ise doğal olarak başarısızlığa neden olur (Öner, 1972: 41). Yapılan araştırma sonuçlarında kaygı düzeyi yüksek kişilerin başarısızlığa karşı, kaygı düzeyi düşük olanlardan çok daha fazla hassas oldukları ortaya konulmuştur.

Hemen her insan tarafından yaşanan bir duygu olan kaygının asıl amacı yaşamın sürdürülmesi, uyum davranışının gelişimini sağlamak olan bu duygu

yardımıyla bilinmeyen, yeni ya da tehlikeli uyarılardan sakınma, onlarla başa çıkma, onlara karşı koyma ya da gerektiğinde onlardan kaçma gibi davranışlar görülebilir (Işık, 1996, 31).

Kaygı duygusunu yaşamamak için geliştirilen kaçınma tepkileri iki biçimde görülür: İlkinde, kişi kendisinde kaygı yaratan durumlardan uzak durmaya çalışır. Örneğin, bir insan çok iyi bildiği bir konuda bile kalabalık karşısında konuşmaktan kaçınabilir; konuşmaya başladığında sesinin titreyeceğinden, ya da yüzünün kızaracağından korkabilir. Kaygı duygusundan kaçınmak için kullanılan bir diğer mekanizmada kişi, çevresinden ve kendi iç dünyasından kaynaklanan ve kaygı yaşamasına neden olan durumları algılamamaya çalışır; örneğin birey, yalnızlık ve mutsuzluk duygularına karşın her şey yolunda gidiyormuşçasına davranır ve mutlu olduğuna kendini de ikna edebilir (Geçtan, 1988, 90)

Horney'e göre kaygı ile ilgili olarak gerçekte şu durum söz konusudur: Kaygının yoğunluğu, içinde bulunulan durumun kişi için taşıdığı önemle orantılıdır ve kişi bu duyguyu yaratan gerçek nedenlerinin farkında değildir. Ayrıca kaygının içeriğinde, dayanılması gerçekten güç bazı öğeler bulunabilir. Bunların en önemlisi çaresizlik duygusudur. Kaygılı insan çaresizlik duygusuna kapılır. Özellikle güç kazanma, başarılı olma, takdir görme, yükselme ve çevreye egemen olma kavramlarına önem veren kişilerde bu duygu daha yoğun olur (Aktaran: Geçtan, 1984: 165).

Anksiyete de ortaya çıkan fizyolojik değişiklikler ve tepkiler korkuda olduğu gibi yapıcı nitelikte değildir, daha çok fonksiyonları bozucu niteliktedir. Bundan dolayı organik fiziksel değişikliklere neden olabilir. Psikosomatik hastalıklar bu şekilde ortaya çıkar. Kaygı durumunda ortaya çıkan tepkiler korku halinde olduğu gibi savaş ve kaçma biçimindeki fiziksel nitelikteki tepkiler olmayıp daha sembolik ve psikolojik tepkilerdir (Çifter, 1990: 466). Tedirginlik, endişe, gerginlik, ürkme ve kendini rahatsız hissetme, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, berrak düşünememe, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi yada yükselmesi, kas gerginliği, mide bağırsak

yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme, uykusuzluk gibi belirtiler kaygı durumunda olan bireyin verdiği fiziksel tepkiler olarak örneklenebilir.

2.5.1 Kaygının Nedenleri

Alışılmamış bir durum, nesne ya da kişi ile karşılaşma, takıntılı düşünceler, iç ve dış çatışmalar kaygıya neden olabilirler (Köknel 1987: 140). Korkutucu bir uyarıcıya karşı bilinçsiz olarak bastırılmış bir bilinçaltı anı olabileceği gibi, uyarıcıların genellenmesinden kaynaklı da olabilir (Morgan, 2004: 14). Kaygıda, tehlikeye karşı olan belirsizlik ve çaresizlik hissi en önemli özellikler arasında görülmektedir.

Kaygıda, kişilikten çok kişiler arası ilişkiler önemli olduğunu savunan Sullivan, kaygının bireyin insan ilişkilerini tehlikeye sokan durumlarda oluştuğu görüşünü savunmu ve kaygının nedenlerini şu şekilde sıralamıştır.

1. Kişinin kişilik gelişiminde etkili olan ilişkiler,
2. Anne ile duygudaşlık kurulması,
3. Ana-babanın yanlış tutumları,
4. İtici ana-baba tutumlarına ceza yönteminin eşlik etmesi,
5. Çocuğa uygulanan tutarsız davranışlar ve
6. Çocuğun toplumsallaşma deneyimleridir (Aktaran: Ünal, 2006: 7).

Her çeşit kaygı ve nevrozların temel nedenini özü “anneden ayrılma” olan doğum travmalarına bağlayan Otto Rank’a göre kaygı, insanın ileriki yaşamında karşılaştığı tüm ayrılmalarda tekrarlanır (Çifter, 1990: 468).

Kaygının kökeni, bireyin çocukluk yaşantılarına dayanır. Bu yaşantılar çocuğun yetişkinlerle olan ilişkilerini içerir. Özellikle, çocuğun anne-babası veya öğretmenleri çocukluk yıllarında karşılaştığı ilk yetişkin kişilere örnektir. Kaygılı bir annenin bakışı, ses tonu, genel havası çocuğu etkiler. Ayrıca çocuğun kaygılı bir insan olarak gelişmesine neden olan bir durum ise reddedici ve küçük düşürücü

tutumların sergilenmesidir. Annenin, çocuğun altını kirletmesi ya da cinsel oyunlar gibi gelişim sürecinin doğal olaylarını tepkiyle karşılaması kaygının oluşmasına zemin hazırlar (Geçtan, 1984: 87).

Geçtan (1984)'a göre kaygı nevrozu sık görülen bir nevroz türüdür. Tüm nevrozların yaklaşık %40'ını oluşturur. Arada bir gelen akut kaygı nöbetleri, birden yoğunlaşan kaygı duyguları ile belirlenir. Kişinin sürekli bir gerilim, üzüntü ve tedirginlik içinde yaşamasına neden olur. Diğer kişilerle iliksilerinde aşırı duyarlı davranıp kendini yetersiz bulma, dikkatini toplayamama, yanlış yapmaktan korkma gibi belirtiler göstermektedir. Ayrıca boyun ve omuz bölgelerinde görülen kas gerilimi, sürekli terleme, uyku güçlüğü, kötü rüyalar görme, kan basıncı ve nabız hızının artması, kalp çarpıntısı şeklinde de belirtiler görülebilir. Kaygı nevrozundaki kişi, işler yolunda gitse de kaygılı olduğundan sürekli kendisine üzüntü konusu ile ilgili yeni sorunlar bulur. Günlük olaylarla ilgili kaygılara, geçmişte yapılmış yanlışlar ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçlükler eklenir. Kusurlu anne-baba tutumları, kaygı nevrozunun oluşunda önemli nedenlerden biridir. Kaygılı ve gergin bir anne, bu duygularını çocuğuna yaşamının ilk günlerinde dahi geçebilir. Kaygılı çocukların annelerinin de kaygılı ve nevrozik oldukları ortaya konulmuştur (Geçtan, 1984: 169).

Belirli bir ortam içerisinde kendisini güven altında ve huzurlu hisseden bireyde kaygı hali çok yaşanmaz. Kaygının ortaya çıkmasında bazı önemli durumsal etkenler vardır. Bunlar;

(a) Desteğin çekilmesi olarak adlandırabileceğimiz alışlagelmiş çevrenin ortadan kalktığı durumlarda (küçük bir çocuğun alıştığı çevrenin aniden dışında kalması),

(b) Olumsuz bir sonucun ortaya çıkmasını beklemede (bir öğrencinin çok iyi hazırlanmadan sınava girmesi),

(c) İç çelişki olarak adlandırabileceğimiz inandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zamanlarda(nükleer silahların insanlığı yok edecek güçte olduğuna inanan birinin, nükleer laboratuarda çalışırken duyduğu endişe),

(d) Gelecekte ne olacağını bilmediğimiz belirsizlik durumlarında kaygı ortaya çıkabilmektedir (Cüceloğlu, 1991: 277-278).

Kişiden kişiye değişen kaygının, tek bir nedeni yoktur. Kimileri için kaygı yavaş yavaş gelişen uzun dönem stresten sonra başlarken, kimileri için ise hayatlarının yüzünü kesin olarak kontrol edemediklerini hissedebilir ve gelecek için genel bir kaygı geliştirebilirler. Bazı insanlar ise geçmişte yaşadıkları stresli olaylar yüzünden gelecekte de benzer olaylarla karşı karşıya gelmekten tedirgin olurlar. Bazı insanlarda kaygıya doğru bir genetik yatkınlık vardır ve bu grup kaygı yönünden risk altındadır. Bazı anti-depresan ilaçların yan etkileri ve zevk verici ilaçları kullanmak da kaygıya sebep olmaktadır (Cüceloğlu, 1999: 278).

2.5.2. Kaygı ve Korku

Kaygı ve korku kavramları zaman zaman birbirine karıştırılmakta, birbirinin yerine kullanılmaktadır. Olaylar karşısında duyguların yoğunluğunu belirleyen şey aslında o olay değil, kişinin o olaya yüklediği anlamdır. Eğer kişi olaya, fiziksel bir risk veya tehdit anlamı veriyorsa yaşadığı duygu, korkudur. Kişiliğine bir risk veya tehdit anlamı veriyorsa yaşadığı duygu kaygıdır (Özer, 2008: 8-9).

Kaygıda pek çok değişik sebepten kaynaklanan hoş olmayan baş göstermeler söz konusudur. Korkuda kaçınmayı motive eden durumlardan bahsedilir. Kişi bir olay karşısında hem korku hem de kaygı duygusu yaşayabilir.

Temelde; korkunun kaynağı belli olmasına karşın, kaygının kaynağının belirsiz olması, korkunun şiddetinin kaygının şiddetinden fazla olması ve korkunun kısa süreli olması şeklinde korku ile kaygı arasındaki farklar vurgulanabilir (Cüceloğlu,

1998: 277). Korku, insanın canının, malının, sevdiklerinin, inançlarının ve toplum içindeki yerinin tehdit edildiği durumlarda yaşanan, bedensel belirtilerin eslik ettiği ruhsal bir tepkidir. Korku sırasındaki tepki, tehlikenin süresi ile ilgilidir ve kişi bu tehlikeyi kaldırmak için çaba gösterir. Kaygı ise tehlikeden bağımsız devam eder ve kişi tehlikeyi ortadan kaldırmaya yönelik güç gösteremez (Baltaş ve Baltaş, 1987: 100-101).

Karen Horney yazılarında bu iki kavram arasındaki yakınlığı belirtmeye çalışmıştır. Her iki duyguya titreme, terleme, hızlı kalp atışları gibi bedensel belirtiler eşlik ediyor olsa da bu benzer yönlerin aksine aralarında önemli bir farklar bulunduğu görüşündedir. Örneğin; bir anne, nezle olan çocuğunun öleceği korkusuna kapılırsa bu duygu kaygıdır. Buna karşılık, çocuk ciddi anlamda bir hastalık geçirmekteyse, o zaman annenin yaşadığı gerçek korku olur (Aktaran: Geçtan, 1984: 163).

2.5.3. Kaygı Türleri (Durumluk-Sürekli Kaygı)

Kaygı süreci, karmaşık bir biliş, duygu, fizyolojik ve davranış faaliyetleri serisini içerir. Kaygı reaksiyonlarının oluşabilmesi için, başlangıçta stres yaratan, tehlikeli ya da tehdit edici olarak yorumlanan (bilişsel) bir dış uyarıcının ya da bir düşünce, bir hatırlama gibi iç uyarıcıların faaliyete geçmesi gerekir. Uyarıcının tehlike ya da tehdit edici olarak algılanması kaygı reaksiyonunda bir yükselmeyi meydana getirir. Bu sürecin temel öğeleri olan stres, tehdit, durumluluk kaygı sürekli kaygı durumlarının değişkenleridir (Öner, 1977: 14-15).

Herkes tehlikeli hissettiği durumlarda bir miktar kaygı duyar. Dişçi koltuğunda otururken, sınav salonuna girerken, uçağa binmeden veya ameliyat masasına yatmadan önce tedirgin ve huzursuz olma bu durumlara örnek teşkil edebilir. Tehlikeli durumların yarattığı bu kaygı türü genellikle bireyin yaşadığı geçici, duruma bağlı bir kaygıyı oluşturur ve buna “durumluk kaygı” denir. Kimileri sürekli olarak huzursuzluk yaşar ve genellikle mutsuzdurlar. İçten kaynaklanan bu kaygı türü, doğrudan doğruya dış bir uyarıcıdan kaynaklanmaz. “Sürekli Kaygı” ise kişinin

özdeğerlerinin tehdit altında olduğu duygusu ya da içinde bulunduğu durumu stresli olarak yorumlaması halinde ortaya çıkan kaygı durumu olarak tanımlanır (Aktaran: Öner ve Le Compte, 1998: 1).

Durumluk-Sürekli Kaygı Ayırımı: Durumluk kaygının ortaya çıkışında gerek dış, gerekse içrel etkenler rol oynar. Kişi tarafından gerçek ya da gerçekmiş gibi algılanan tehlike yaşantıları biçiminde ve de akut olarak (o anda, o durumda) yaşanan bir duygu durumudur (Işık, 1996, 50). Sürekli kaygıda ise; kişinin, kişilik yapısı, algılama ve yorumlama biçimi anksiyete oluşturmaya yatkınlık gösterir. Bu nedenle anksiyete duygusu sürekli ve kronik bir biçimde yaşanır (Işık, 1996, 50).

2.5.3.1.Durumluk Kaygı

Kişinin içinde bulunduğu baskılı durumlardan dolayı hissettiği nesnel korku olan durumluk kaygı; doğal koşulların dışında, belirli durumlarda bireyin benliğinin ya da çıkarlarının tehdit edildiği koşullarda ortaya çıkar. Bu durumlara bireyin bir sınava girerken yaşadığı kaygı durumu ya da spor karşılaşmasına çıkmadan önceki soyunma odasında sporcunun hissettiği kaygı durumları örnek verilebilir. Bu tür baskı ya da tehdit altında fizyolojik olarak otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu bireyde terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler meydana gelir. Bu değişimler gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergesi olup bu şekliyle de korkuya benzer. Fakat söz konusu olan tehdit unsuru ortadan kalkınca tedirginlik, gerginlik, duyarlılık, korku ya da mutsuzluk durumları da ortadan kalkar (Öner ve Le Compte, 1998: 2).

2.5.3.2.Sürekli Kaygı

Sürekli Kaygı “Çevresel koşullardan bağımsız olarak bireyin huzursuzluk, vesvese-endişe duyma, karamsar olma, stres altında aşırı duyarlılık gösterme ve yoğun heyecansal reaksiyonlarda bulunma eğilimi” şeklinde tanımlanır. Bireyin davranışları üzerinde direkt gözlenemediğinden dolayı, kişinin sürekli kaygı düzeyini

tespit etmek için değişik zaman ve koşullarda saptanan Durumluk Kaygı reaksiyonlarının Şiddetinden ve sıklığından yararlanılabilir (Öner, 1977: 12).

2.5.4. Kaygı Tipleri

2.5.4.1. Normal Kaygı (Anksiyete)

İnsanda doğuştan itibaren var olan ve belirli düzeye kadar sağlıklı yaşanması gereken bir duygu durumudur. Çünkü kişinin kendini gerçekteşirmesine engel olabilecek tehlikeli konularda onu uyararak gerekli tedbirleri alması, daha yaratıcı daha üretici olmasına yol açar, belli bir düzeye kadar performansı arttırır, onu motive eder. Örneğin; sınıfta kalma kaygısıyla ders çalışma, kaza yapma kaygısıyla trafik kurallarına uyma, başarısız olma korkusuyla çok çalışma bu durumlara günlük örneklerdir. Kaygı (anksiyete) insan olmanın özğün elemanlarından biridir (Işık, 1999: 49).

2.5.4.2. Patolojik (hastalıklı, zararlı) Kaygı (Anksiyete)

Burada söz konusu olan kaygı durumu artık belli bir eşiği aşıp kişiyi olumsuz biçimde etkilemeye, günlük yaşamını bozmaya yani ona zarar vermeye başlamıştır. Kişinin bu duyguyla baş edebilme gücünü aştığı için, onu yaşam biçiminin değiştirmek zorunda bırakabilir, kaçınma ve kaçma davranışı izlenebilir, hatta yaşamı bazen tümüyle altüst olabilir. Panik atakları olan bir kişinin bu nedenle sokağa çıkmaması, işine devam edememesi gibi durumlarla örneklenebilir. Bu nedenle hastalıklı ve tedavisi gerekli bir duygudur (Işık, 1999: 49).

2.5.5. Kaygı (Anksiyete) Belirtileri

Kaygı (anksiyete) belirtileri şöyle sıralamıştır (Işık, 1999: 45-48).

2.5.5.1. Bilişsel Belirtiler:

Normal bilişsel işlevlerin ya abartılı hale gelmesi (aşırı uyanıklık hali) ya da normal işlevlerin inhibisyonu (dikkat dağınıklığı gibi) söz konusudur. Kişi kendi rahatsız hissedilen düşünce ve duygulardan rahatsızlık duyar. Başlıca bilişsel belirtiler şunlardır.

a) Duygusal-Algısal Belirtiler:

Normal bilişsel belirtilerin görsel bileşenlerle bağlantısının kesilmesi burada önemli rol oynar. Kişi “sanki” ile açıkladığı algısal sapmalar yaşar (sanki çevre değişiyor gibi). Aklın sisli, bulanık olması, çevredeki nesnelere uzakmış gibi ya da bulanık görme, aşırı uyanıklık hali, kendini aşırı gözleme, çevrenin olduğundan farklı ve gerçekdışı görünmesi, gerçek dışılık duyguları gibi belirtilerle örneklenir.

b) Düşünce Zorlukları

Önemli şeyleri hatırlayamama, bilinç sislenmesi, düşünmeyi kontrol edememe, konsantrasyon güçlüğü, dikkat dağınıklığı (düşüncede duraksamalar, kesintiler, blok), objektif düşünme güçlüğü, nedenselleştirme güçlüğü.

c) Kavramsal Sorunlar

Kontrolü yitirme korkusu, başa çıkamama korkusu, fiziksel zarar verme ya da ölüm korkusu, aklını yitirme korkusu, başkalarının olumsuz değerlendirilebileceği korkusu, yineleyici korkulu düşünceler, korku veren görsel imgeler. Bilişsel sapmalar (Beklenen olası tehlike ne kadar akla yatkında ve olabilirliği ne kadar fazlaysa, hastalık korkuları da o oranda yoğun şekilde izlenir).

2.5.5.2. Duygusal (Affektif) Belirtiler:

Kişinin yaşadığı ve onu rahatsız eden çeşitli duygulardır. Korku, endişe, dehşet duygusu, tedirginlik, alarm durumuna geçme, gerginlik, sinirlilik, çaresizlik.

2.5.5.3. Davranışsal Belirtiler:

Bu davranışlar, her ne kadar başlangıçta anksiyeteyi azaltma amacı güderlerse de, sonuçta aksine anksiyeteyi arttırıcı özellik göstermeye başlarlar. Kaçma, kaçınma, huzursuzluk, olduğu yerde hareketsiz donakalma, davranışlarda donakalma-engellenme, konuşma akışında bozukluk, koordinasyon bozukluğu.

2.5.5.4. Fizyolojik Belirtiler:

Bunlar genellikle organizmanın kendini korumaya yönelik bir savunma durumu içine girdiğini gösterir. Hormonal, sempatik ya da parasempatik siniri sistemlerinin çalışmasındaki değişiklikler sonucu ortaya çıkarlar. Örneğin kalp hızı, kan basıncı, solunumda izlenen artışlar kişinin tehlikeden kaçabilmesi için gerekli sempatik sistem aktivasyonunu gösterirler. Parasempatik sistemle ilgili olaylar ise çaresizliğe, çözüm bulamamayı işaret ederler. Fizyolojik belirtilerin başlıcaları şunlardır.

a) Kalp-Damar Sistemi Belirtileri

Çarpıntı, kalp hızında artma (taşikardi), kan basıncı değişiklikleri (düşme ya da yükselme), bayılma hissi, gerçek bayılma, yüz kızarması, aritmi (kalp ritim bozukluğu).

b) Solunum Sistemi Belirtileri

Solunum sayısında artma ve derin soluma, bazen kalp krizini çağrıştırarak düzeyde yaşanan göğüste ağrı, yanma basınç ve sıkışma hissi, nefes darlığı, hava açlığı, kesik soluma, boğazda düğümlenme, bronşial spazm.

c) Kas-İskelet ve Sinir Sistemi Belirtileri

Kaslarda gerginlik, spazm, reflekslerde artma, yorgunluk hissi ve çabuk yorulma, ağrılar ve yalancı romatizmal ağrılar, titreme, yüzde ve göz kapaklarında

daha fazla olmak üzere seyirme, uykuya salma güçlüğü, uykusuzluk, huzursuz uyku, kabuslar, ertesi gün dinlenmemiş şekilde uyanma.

d) Sindirim Sistemi Belirtileri

Karın ağrısı, karında huzursuzluk, spazm, iştahsızlık, bulantı-kusma, ishal, yutma güçlüğü, hava yutma, ağızda kuruma ya da sulanma, nöbetler şeklinde yaşanan acıkma ya da susama.

e) Boşaltım ve Genital Sistem Belirtileri

Sık idrara çıkma, idrar miktarında artma, cinsel güçsüzlük, erken boşalma, cinsel soğukluk.

f) Cilt Belirtileri

Yaygın terleme, lokal terleme (avuç içi gibi), soğuk ve nemli eller, kaşınma krizleri, sıcak ve soğuk basma nöbetleri, ateş basması.

2.5.6. Kaygı İle İlgili Kuramlar

Kişilik yapısını ve davranışını inceleyen biyolojik, fizyolojik bütün kuramlar daima kaygıya yer vermişlerdir. Bazıları, kaygıyı kişiliği oluşturan ilk ve temel güç olarak kabul etmiş, bazıları da ikincil olarak oluşan ama kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışın ortaya çıkmasında önemli rolü bulunan bir etken olarak değerlendirmiştir. Kaygı kavramını genel olarak altı farklı yaklaşımla inceleyebiliriz.

2.5.6.1. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşımda anksiyete bozukluklarının temel belirleyicisi içsel çatışmalar ve bilinçdışı güdüler olarak görülmektedir. Bu nedenle kişi neden endişe duyduğunu anlayamaz.

Ruh bilim alanında “kaygı” sözcüğünü ilk kullanan ve bunu bir kavram olarak tanımlayarak nedenlerini araştıran, Freud olmuştur (Köknel, 1987: 139). Freud’dan sonraki psikanalistler bu yaklaşımla anksiyetenin nedenlerini genişleterek, kişinin kendisini çaresiz olarak algılamasının, ayrılma ya da terk edilme korkusu ile basa çıkamama, sevginin onaylanmaması veya sevgiden vazgeçme beklentisi gibi nedenlere bağlamışlardır (Atkinson vd., 2002: 534).

Freud’a göre anksiyete, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunan durumdur. Buna karşın kaygı mantıkdışı bir nitelik halini alırsa uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına yol açar. Oluşan baskı nedeniyle düşünce duygusal enerjiden kopmuş olur, biriken enerji ise anksiyeteye dönüşerek boşalım sağlanır (Aktaran: Geçtan, 1990: 39).

Freud, bireyin arada bir de olsa kaygı duymasını normal davranış olarak değerlendirirken nevrotilerde bu duygunun daha sık ve daha yoğun yaşandığını gözlemlemiştir. İnsanın kişiliğinin id, ego ve süperegodan oluştuğunu söyleyen Freud’a göre kaygının kaynağı egodur. İd’den gelen ve kontrol edilmediği takdirde tehlikeli olacağını gören ego buna bir kaygı reaksiyonu ile yanıt verir (Geçtan, 1990: 231). Anksiyete, egonun tehlikeden kaçış yollarının bir anlatımı olduğundan, tehlikeye karşı üç tür anksiyete geliştirir (Geçtan, 1984: 161).

- **Gerçeklik Anksiyetesi:** Dış dünyada tehlikeli bir durumun varlığının algılanmasından dolayı oluşan ürkütücü bir duygudur. Bu tür anksiyete doğuştan var olabileceği gibi, öğrenme sonucunda da oluşabilir.

- **Ahlaksal (Törel) Anksiyete:** Özellikle süperegounun vicdan diye bilinen bölümü tarafından onaylanmayan durumlarda ortaya çıkar. Egoda suçluluk ve utanç duygusu yaratır. Kökeninde çocukluk yıllarında anne babanın cezalandırıcı tutumuyla ortaya çıkar. Gerçeklik anksiyetesine karşıt olarak, törel anksiyeteye neden olan durumdan kaçabilme olanağı söz konusu değildir.

- **Nevrotik Anksiyete:** İçgüdülerden gelen tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıkar. Bir bakıma, ego içgüdülerinin birden boşalma istemlerini engellenmemesi sonucu ortaya nelerin çıkabileceği korkusudur. Kişi nevroitik anksiyetenin kaynağının bilincinde değildir.

Klasik psikanalitik kuramlarına göre kaygının gelişimsel olarak belirlenen iki önemi vardır: Birinci kaygı ve sonraki kaygılar. Freud'un değişi ile "kaygı doğum sürecinde örneklenir" Bebek doğum anına kadar olan süre içinde ortamın özelliklerine uyum sağlamıştır. Doğumla birlikte kendini uyaran ışık, gürültü, dokunma, uyarılar ve ısı değişiklikleri ile dolu bir dünya bulur, bu ilk kaygı durumudur. Birinci kaygıdan sonraki kaygıya geçiş egonun olgunlaşmasıyla ilgilidir (Aktaran: Geçtan, 1984: 160).

Kaygı olgusunun anlaşılabilmesine çok önemli katkıları olan Karen Horney'e göre temel kaygı doğuştan itibaren mevcuttur ve ortaya çıkmasında doğadaki çeşitli güçler ve olum duygusu rol alır. Eric From, anksiyetenin kültürel bir olay olduğunu, kişinin yaşadığı çaresizlik, yalnızlık ve çevreye yabancılaşma duygularının rol oynadığını ileri sürmüştür. Sullivan, insanı kültürün bütünleyici bir parçası olarak ele aldığından, toplum içindeki ilişkilerin bozulması sonucu anksiyetenin oluştuğunu söylemiştir (Işık, 1996: 38).

2.5.6.2. Bilişsel Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre kaygının, bilişsel yani kaygılı düşüncelerle ortaya çıkması söz konusudur.

Yaklaşıma göre kaygı nedeni olayların kendisi değil kişinin beklentileri, bu olayları nasıl ve ne biçimde algılayıp yorumladığıdır. Kişiler bazı ipuçlarıyla karşılaştıkları zaman zarar ve tehlike beklemeyi öğrenirler. Bu öğrenme gözlemleyerek, bilgilendirilme ya da tepkisel koşullanma yoluyla gerçekleşir. Zarar

beklentisiyle orantılı olarak kaygı ortaya çıkar. Bu nedenle bireyin herhangi bir olayı ilk değerlendirmesi önemlidir (Işık, 1996: 42).

Genelleşmiş kaygısı olan kişilerin belirli koşullarda, tehlike durumu düşük olan durumları, gerçekçi olmayan biçimde değerlendirme eğilimi gösterirler. Bu tür kişiler olayın gerçekleşme olasılığını da, tehlikenin büyüklüğünü de yüksek seviyede değerlendirirler. Bu tarz bir değerlendirme bireyi aşırı tetikte olma ya da daima tehlike beklentisi içinde olma durumuna sürerler. Evdeki ani bir gürültü hırsızlık olarak, caddeden gelen fren sesi küçük bir çocuğun kaza geçirdiği şeklinde değerlendirilebilir (Atkinson vd., 2006: 536).

2.5.6.3. Davranışsal Yaklaşım

Davranışçı kuram, kaygının farkında olmadan meydana gelen uyarıcı genellemesi yoluyla öğrenildiğini vurgulamaktadır.

Dollar ve Miller, kaygıyı organizmanın acıdan kaçınmak gibi basit eğilimlerden kaynaklanan dürtü sistemi olarak tanımlamıştır. Tanımlamaya uygun olarak ilk kez duyulan bir acı özel bir uyarı ile birleşerek kaygı duyusunu başlatmaktadır. Kaygı, diğer durumlara genelleştirilerek bir dereceye kadar orijinal uyarıcılarla eşleştirilmektedir (Aktaran: Kısa, 1996: 16).

Öğrenme kuramı çerçevesinde çalışan psikologlar kaygıyı içsel çatışmalardan çok, dışsal olaylar tarafından tetiklenmiş olarak görürler. Kaygı, fobiler ya da doğrudan korku deneyimleri sonucu olarak (herhangi köpeğin saldırısına uğradıktan sonra köpeklere karşı korku geliştirmek gibi) ya da başkalarının korku tepkilerini gözlemleyerek öğrenilebilen kaçınma tepkileri olarak ifade edilir (Atkinson vd., 2006: 535).

Davranışçı yaklaşımların savunucuları kaygıyı tehdit edici bir uyarıcıya karşı kişinin gösterdiği sempatik sinir sisteminin tepki örüntüleri olarak görür ve kaygının öğrenilmiş olduğunu uyarıcı - tepki bağı ile açıklar (Korkut, 1992: 151) .

2.5.6.4. Biyolojik Yaklaşım

Bu yaklaşımda kaygı bozukluklarının bütün aileyi etkilemesi söz konusudur. Kaygı bozukluğu olan kişilerin ailelerinin %15'inde de benzer durumların var olduğu tespit edilmişse de bu bulgu bu tür bozuklukların kalıtsal olduğu anlamına gelmez. Çünkü bu kişiler birlikte yasarlar ve deneyimleri benzerlik gösterir. Kalıtsallıkla ilgili yapılan çalışmalar kafein, sodyum laklat gibi birtakım maddelerin spontane atak olan kişileri tetikleyebileceğini göstermiştir. Bu maddeler olaylara normal tepki olarak kaygı yasayan kişiler üzerinde bir etki oluşturmaz. Bu alanda çalışan bilim adamları panik bozuklukları olan hastalarda beyinde atağa yol açabilecek bir kimyasal madde belirlemişlerdir. Biyolojik kuramcılar kaygı bozukluğunun zihinsel bir bozukluktan çok, bir vücut hastalığı olduğu konusu üzerinde durmaktadırlar (Atkinson vd., 2006: 537)

2.5.6.5. Öğrenme Yaklaşımı

Watson ve Morgan (1917) ise yine Pavlow' un klasik koşullanma kuramından yola çıkarak kaygının koşullu bir tepki olduğunu ileri sürmüşlerdir (koşullu anksiyete). Bu modele göre koşullu bir uyarın, koşulsuz yanıtı neden olur. Yine toplumsal öğrenme kuramına göre insanoğlu, bebeklik çağlarından itibaren ebeveyni taklit ederek bazı davranış ve tepkileri öğrenir ve bunlar ileriki yaşam dönemlerinde o kişinin malı olur. Kaygı tepkisinin de benzer şekilde ebeveynin ortaya koyduğu kaygı tepkilerini taklit yoluyla öğrenileceği ileri sürülmektedir (Işık, 1996: 42).

2.5.6.6. Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçular ise kaygıyı, insanın kendi varoluş sorumluluğunu üstlenmede karşılaştığı güçlüklerle açıklamıştır (Geçtan, 1984: 163).

Hayvanlar çevrelerinin farkındadır. İnsan ise farkında olduğunun da farkındadır. Doğmuş olduğumuzu ve bir gün yaşamımızın sona ereceğini biliriz.

Ölümün kaçınılmaz olması ise yokluk ve hiçlik duyguları yaratır ve işte bu bunalım, insanı doyumlu ve anlamlı bir biçimde yasayıp yaşamadığı konusunda kaygılandırır. Bu yaklaşımı ile varoluşçu öğretisi, her insanın varlığına sahip çıkmasının özgür bir yaşam gerekliliğini ortaya koyar (Geçtan, 1984: 63).

Varoluşçu yaklaşımda bütün insanların varoluş kaygısı yaşadıkları şeklinde bir görüş vardır. Varoluş kaygısının kaynağı ise ölüm zamanının bilinmezliğidir. Varoluşla ilgili kaygı, bilinçliliğin bir sonucudur. Varoluşçu yaklaşıma göre var olmaya yönelik verilen dürüst tepki varoluşsal kaygı, var olmaya yönelik verilen otantik olmayan tepki nevrotik kaygıdır (Korkut, 1992: 152).

2.6.YAŞAM DOYUMU

Yaşam doyumu kavramı ilk kez Neugarten tarafından 1961 yılında ortaya atılmış ve sonrada birçok araştırmaya yol göstermiştir. Yaşam doyumunda geçen doyum kavramı; beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanma durumudur (Özer ve Karabulut, 2003: 72). Yaşam doyumu (life satisfaction), Neugarten'e göre kişinin yaşamda ne istediği ile ne elde ettiğinin karşılaştırılmasından elde edilen sonuçtur (Onur, 1997: 368).

Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985); Yaşam doyumunu bir bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir şekilde bireyin bütün yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlamışlardır. Pavot ve Diener (1993)' a göre yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel boyuttaki bileşenidir ve bireyin yaşam şartlarını algılayışı ve kendisine yüklediği ölçütler arasındaki karşılaştırmaları sonucu kişinin yaşamı hakkında değer biçmesidir (Aktaran: Çeçen, 2007: 181).

Yaşam doyumu ile benzer anlamlarda olan hatta bazen onun yerine de kullanılan bazı kavramlar vardır. Bu kavramlar “öznel iyi oluş”, “mutluluk” ve “yaşam kalitesi” dir. Aşağıda bu kavramların açıklamalarına yer verilmiştir:

Öznel İyi Olma: Öznel iyi oluş kavramı ilk defa Bradburn (1969) tarafından ortaya atılmış ve bu kavramı olumsuz duygu ile olumlu duygu arasındaki denge olarak tanımlamıştır.

Bu yaklaşımda olumlu duygu; isteklilik, enerjik olma, ruhsal uyarılmışlık ve kararlılık gibi terimleri içerirken olumsuz duygu; üzüntü, kaygı, korku, öfke, suçluluk ve küçümseme gibi hoş olmayan duygu terimlerinden oluşmaktadır (Yavuz, 2006: 14).

Öznel iyi olma çoğunlukla yaşam doyumunu yerine kullanılır. Ancak öznel iyi olma yaşam doyumunu da kapsayan daha geniş içeriğe sahip bir kavramdır. Öznel iyi olma kriterleri arasında yaşam doyumunu da bulunmaktadır (Keser, 2003: 122).

Yetim'e göre öznel iyi olma bireyin bakış açısından yaşamını değerlendirmesi anlamını içermektedir. Yaşamını değerlendiren bireyin; tepkileri, yargıları bireyin öznel iyi olma durumunu oluşturmaktadır. Bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmelerinin üç ayrı boyutu bulunmaktadır. Ancak bunların birbiriyle ilişkili genel bir boyutta sınıflanacağı öne sürülmüştür. Bunlar, olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumudur. Olumlu duygu boyutunda yaşanan hazların, sevinçlerin, hoş duygulanımların çokluğunun; olumsuz duygu boyutunda hoş olmayan, kötü, acı verici duyguların azlığının iyi olma açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumunu ise yaşamın geneline iliksin bilişsel yargılamaları, değerlendirmeleri kapsamaktadır (Yetim, 2001: 135-138).

Mutluluk: Birey hedeflerine ulaşmak için çaba gösterir. Bireyin yaşamdaki bu çabalarının olumlu sonuçlanması bireyin mutlu olmasını sağlayacağı gibi, birey eğer beklenti ve hedeflerine ulaşmazsa mutsuz olacaktır. Mutluluk ve yaşam doyumunun farkı: Yaşam doyumunu bireyin son zamanlarda ve doğrudan gerçekleşen olaylarına dayanırken, yani yaşamakta olduğu yaşamın ne kadar doyum sağlayıcı olduğunu saptamaya çalışırken, mutluluğun geleceğe yönelik eylemlere bağlı olarak ele alındığı görülmektedir. O halde, yaşam doyumunu kavramı, mutluluk kavramına göre daha fazla ayakları yere basan ve daha fazla somut bir kavramdır. Mutluluk kavramı,

belli bir hedefe hep ileride ulaşılması şeklinde bir sonuç beklenilmektedir (Keser, 2003: 124).

Yaşam kalitesi: Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yaşam kalitesini, “hedefleri, beklentileri, standartları, ilgileri ile bağlantılı olarak, kişilerin yaşadıkları kültür ve değer yargılarının bütünü içinde durumlarını algılama biçimi" olarak tanımlar (Top vd., 2003: 18). Yaşam kalitesi kavramı içinde fiziksel sağlık, ruh sağlığı, bağımsızlık düzeyi, sosyal ilişkiler, çevre etkenleri ve kişisel inançlar öznellik temelinde yer alır.

Yaşam kalitesi, yaşamı yorumlayış ve algılayışta kendi tarzımızı (paradigmamızı) geliştirmek ve onunla şekillendirdiğimiz bir yaşam felsefesi, dünya görüşü, değerler, hedefler, ilkeler, inançlar, tutkular, duygular, yürek ve mantıkla yaşayabilmektir. Yaşamı, ona baktığımız gözlüklerden içeri aldıklarımızla yorumlar ve algılarız. Yaşam kalitemiz bu yorum ve algılamaların ürünüdür. Paradigmamızın farkında olsak ve onu yönlendirebilsek yaşamı daha gerçekçi bir şekilde yorumlayabilir, algılayabilir, açıklayabilir, kavrayabilir, dolayısıyla yaşam kalitemizi olumlu yönde etkileyebiliriz (Bıçakçı, 2001: 3).

Schmitter yaşam doyumu kavramının kişiden kişiye farklı algılanma düzeyine bağlı olarak, kavramın tanımlanmasında ve kapsamının belirlenmesinde belirsizlik söz konusu olduğunu belirtmiştir. Bu nedenledir ki; yazında çok farklı yaklaşımlara rastlanılmaktadır. Bireylerin yaşam doyumunu etkileyen unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır: günlük yaşamdan mutluluk duymak, yaşamı anlamlı bulmak, amaçlara ulaşma konusunda uyum, pozitif bireysel kimlik, fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi, ekonomik güvenlik ve sosyal ilişkiler (Aktaran: Keser, 2005: 80).

Yaşamın bütününe kapsayan yaşam doyumu kişinin nasıl bir ruh sağlığı içerisinde olduğunu gösteren önemli bir göstergedir. Yaşamda meydana gelecek çeşitli engellenmeler, zorlanmalar, çatışmalar ve ani olumsuz değişimler yaşam doyum düzeyinin düşmesine neden olabilir (Demirel ve Canat, 2004: 6).

Genel olarak bir eğitim sistemi, kişinin bedensel, ahlaksal, ruhsal ve duygusal bakımdan dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Üniversite bir anlamda, öğrencilerin gelecek yaşamını şekillendiren, gelecekte çalışacakları işin alt yapısının atıldığı kurumları ifade etmektedir. Kişiler üniversiteden almış olduğu eğitimle yaşamlarına şekil verecek ve ekonomik özgürlüğünü kazanacaktır. Öğrencilerin yaşam doyumunu artırmak, eğitimin en önemli hedeflerinden biri olarak ele alınmaktadır. Yapılan bir araştırmada (Rask vd., 2002) okulu iyi bir iş ve güzel bir gelecek için gerekli, anlamlı ve yararlı görmenin yaşam doyumunu artırdığı saptanmıştır. (Gündoğar vd., 2007: 16).

2.6.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Bazı Unsurlar

Yapılan araştırmalarda, yaşam doyumunun yaş, cinsiyet, çalışma ve iş, eğitim, din, evlilik ve aile gibi sosyodemografik faktörlerden etkilendiği ifade edilmektedir (Özer ve Karabulut 2003).

2.6.1.1. Yaş: İlk çalışmalar gençlerin yaşlılardan daha mutlu olduğunu bulmasına karşın, son yıllarda yapılan çalışmalar mutluluk ile yaş arasında bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Braun (1977), gençlerin hem olumlu hem de olumsuz duyguları daha çok bildirdiklerini; buna karşın yaşlıların daha fazla genel mutluluk ifadelerini ortaya koyduklarını bulmuştur. Bu karışık bulgulara anlam vermek amacıyla yapılan bir metaanaliz çalışmasında, yaş ile yaşam doyumları arasındaki korelasyonun sıfıra yakın olduğu ve bu sonucun ilişkiye giren diğer değişkenler kontrol edilse de edilmese de aynı olduğu kanıtlanmıştır (Yetim, 2001: 152).

2.6.1.2. Cinsiyet: Kadınlar erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine karşın, aynı zamanda daha fazla kendi yaşamlarından haz duyarlar. Yapılan birçok diğer çalışmada cinsiyetler arasında doyum ya da mutluluk açısından çok az bir farkın olduğu gözlenmiştir. Doyum açısından cinsiyetler arasındaki farklılaşma çok küçüktür (Yetim, 2001: 153).

2.6.1.3. Çalışma ve İş: Campbell arkadaşları (1976), gelir farklılıklarının etkisi kontrol altına alınsa dahi işsiz grubun en mutsuz grup olduğunu, ancak bunların dışında sözgelimi imalatçıların memurlardan daha az mutlu olduğuna ilişkin herhangi bir kanıt bulamamışlardır (Yetim, 2001: 154). Yapılan bir çalışma da, bir iş ile uğraşmakta olan yaşlının, yaşam doyumunun oldukça üst düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Özer ve Karabulut, 2003: 154).

2.6.1.4. Eğitim: Campbell (1981)'in ABD'de 1957–1978 yılları arasında eğitimin yaşam doyumu üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Ancak bu etki çok güçlü bir etki değildir ve gelir gibi diğer değişkenlerle etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Çeşitli araştırmalar diğer değişkenlerin etkileri kontrol altına alındığında eğitimin yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koyarken, diğer bazı araştırmalar kadınlarda eğitimin daha olumlu etkilere sahip olduğunu buldular. Eğitimin istekleri arttırırken aynı zamanda alternatif yaşama biçimleri üzerinde kişileri yoğunlaştırdığı ortaya çıkmıştır (Yetim, 2001: 162).

2.6.1.5. Evlilik ve Aile: Çeşitli çalışmalar evli oluştun yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisini bulmamışlardır (Yetim, 2001: 164).

2.6.2. Yaşam Doyumu İle İlgili Kuramlar

Yaşam doyumu ile ilgili belli başlı altı yaklaşım söz konusudur. Bunlar Belli Noktaya Erişme, Etkinlik, Haz ve Acı, Yukarıdan Aşağıya – Aşağıdan Yukarıya, İlişkilendirici, Yargı kuramları olarak sıralanabilir. Bu yaklaşımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Köker, 1991: 12).

2.6.2.1. Belli Bir Noktaya Erişme Kuramı

Wilson tarafından 1960'lı yıllarda önerilmiş olan bu kuram çerçevesinde "ihtiyaçların doyurulması mutluluğa ve doyuma neden olur, bunun karşıtı durumlar

ise mutsuzluk yaratır" görüşü vardır. Bir başka deyişle, iyi olmanın ve mutluluğun amaç veya gereksinime bağlı olduğu ve ancak bu gerçekleştiğinde mümkün olabileceği söylenmektedir (Aktaran: Köker, 1991: 13).

2.6.2.2. Etkinlik (Aktivite) Kuramı:

Ereksel kuramlar, mutlulukta son durumları önemli bulurken; aktivite kuramları, mutluluğun bireyin kendi etkinliğinden kaynaklandığı temel varsayımına dayanır. Örneğin, doğa tırmanma aktivitesi, dağın doruğuna erişmeden daha fazla mutluluk vericidir. Aristo, ilk ve önemli aktivite kuramcılarında biridir. O, mutluluğun erdemli aktiviteden geldiğini, yani iyi başarılan aktivitenin mutluluk getirdiğini vurgulamıştır. Aktivite kuramında kişinin beceri düzeyi yeterli ise aktivitelerin kişiye haz, hoşlanım ve doyum getireceği öne sürülmüştür. Eğer aktivite çok kolay ise can sıkıntısı yaratır. Aksine zor ise anksiyete yaratır. Eğer kişi uygun uğraştırmayı gerektiren ve sahip olduğu becerileriyle işin zorluğu hemen hemen eşit olan bir aktivite ile ilişkili ise, olayın tamamlanma süreci mutluluk getirecektir. Aktivite kuramcıları mutluluğun davranıştan kaynaklandığını vurgularlar (Yetim, 2001: 257).

2.6.2.3. Haz ve Acı Kuramı

Wilson'ın ortaya koyduğu gereksinim kuramından temel almaktadır. Eğer bireyin ihtiyaç ve amaçları tam anlamı ile doyurulursa en büyük mutluluğa ulaşacağı düşünülebilir. Ayrıca Wilson (1967), ihtiyaçların doğada dairesel bir döngü biçiminde olduğunu ve belirli bir sırayı izlediğini söylemektedir. Bu dairesel döngü içinde, ihtiyaçların doyurulmasının en önemli mutluluğu oluşturduğunu belirtmektedir (Aktaran: Köker, 1991: 15).

Bu yaklaşım belirli bir alışkanlığı temel almaktadır. Birey haz ve acı veren objelere alıştıkça hazzın ve acının da düzeyi düşmektedir. Bireyin uyum sağladığı durumların varlığının doyumda değişiklik yaratmayacağı belirtilmektedir. Örneğin

uzun süreli zenginlikler ya da fakirlikler doyumda değişiklik yaratmamaktadır (Köker, 1991: 15-16).

2.6.2.4. Yukarıdan Aşağıya - Aşağıdan Yukarı Kuramı (Tavandan-Tabana ve Tabandan-Tavana Kuramı)

Tavandan-tabana yaklaşımında mutluluk, kişinin evrensel bir özelliğidir ve bu özellik kişinin olaylara tepki göstermesini etkiler. Kişinin olaylara hoşgörüle bakıyor olması, onun tek tek olaylarda da hoşgörülü olmasını gerektirir. Tavandan-tabana yaklaşımının ve felsefecilerin görüş birliğine vardığı ortak nokta, mutlulukta odağın tutumlar olduğudur. Yani mutlu yaşam mutlu anların bir bütünüdür. Örneğin, Demokritos “mutlu yaşamı” iyi talihe veya dış koşullara bağlı görmeyip, kişinin zihinsel niteliklerine bağlı görmüştür. Önemli olan kişinin neye sahip olduğu değil, sahip olduklarına nasıl tepkide bulunduğu (Yetim, 2001: 259).

2.6.2.5. İlişkilendirici Kuram (Bağ Kuramı)

Hatırlamayı temel alan bir yaklaşımdır. Mutluluğun bellekte bir ağının bulunduğu, genel olarak bilişsel psikologlar tarafından benimsenen bir kabuldür. Bower (1981), insanların şimdiki duygudurumlarına göre geçmiş anılarını hatırladıklarını ve yorumladıklarını bulmuştur. Bellek konusunda yapılan çalışmalar, mutlu kişilerin birbiriyle olumlu ilişkilerle bağlı zengin bir ağının olduğunu göstermiştir. Aksine mutsuz kişilerin birbiriyle olumsuz ilişkilerle bağlı sınırlı ve yalıtılmış ağlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Olumlu ağa sahip olan birey, olaylara olumlu şekilde tepki vermektedir (Şahin, 2008: 24). Diener’a göre bireyler, kendileri için olumlu olan yaşantıları daha kolay, olumsuz yaşantıları daha az hatırlarlar. Daha olumlu olayları hatırlayanlar daha mutlu olurlar (Aktaran: Gümüş, 2006: 45).

2.6.2.6. Yargı Kuramı

Öznel iyi olmanın bazı standartlarla gerçek koşullar arasındaki karşılaştırmalar sonucu ortaya çıktığını öne süren birçok kuram vardır. Eğer gerçekteki durum saptanan standardı aşarsa mutluluk oluşacaktır. Doyum göz önüne alındığında bu tür karşılaştırmalar bilinçli olarak yapılabilir. Ancak duygularda, duygu durumunda standartlarla karşılaştırma olayı bilinçsiz ya da bilinçdışı yapılmaktadır. Yargı kuramları ne tür olayların olumlu ya da olumsuz olduğunu belirlemekle birlikte; olayların ortaya çıkaracağı duygunun miktarını öngörebilmektedirler (Şahin, 2008: 24). Buna göre, bireyin yaşamındaki şartlarla bu şartların birey tarafından değerlendirilmesi arasındaki fark önemlidir.

Yargılama kuramlarında bireyin kullandığı standartlar önemlidir. Bu karşılaştırmalarda birey kendisini karşılaştırma yaptığı bireyden ne hissederse doyum bu duruma göre oluşur. Bu tür sosyal karşılaştırmalar ruh sağlığını etkilemektedir (Köker, 1991: 85).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, evren, örneklem, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistik analizlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu incelemeye çalışan betimsel bir araştırmadır. Betimsel çalışmalar, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymaya yönelik olarak yapılmaktadırlar. Bu araştırmada, resim-iş öğrencilerinin durumluk, sürekli kaygı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin cinsiyet, yaş, sınıf ve algılanana akademik başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulguların olduğu gibi ortaya koymak amaçlanmıştır.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Lisans programına devam eden öğrenciler oluşturmuştur.

3.3. Örneklem

Evrenin tamına ulaşmak mümkün olmadığından oranlı küme örnekleme yöntemiyle örneklem seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Lisans programına devam eden 210 (\bar{X} yaş=21,93; ss. 2,49) öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 32'si (%15,2) 18 ile 19 yaş aralığında, 149'u (%71) 20 ile 24 yaş aralığında ve 29'u (%13,8) ise 25 ile 34 yaş aralığında bulunmaktadır. Cinsiyetler açısından değerlendirildiğinde, 141'i

(%67,1) kadın ve 69'u (%32,9) erkektir. Sınıf açısından ele alındığında, 58'i (%27,6) 1. sınıf, 65'i (%31) II. sınıf, 35'i (%16,7) III. sınıf ve 52'si (%24,8) VI. sınıf öğrencisidir. Son olarak, öğrencilerin algıladıkları başarı durumları açısından ise 78'i (%37,1) kendisini “iyi” düzeyde, 121'i (%57,6) kendisini “orta” düzeyde ve 11'i (%5,2) kendisini “düşük” düzeyde başarılı olarak algılamaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında üç farklı ölçek ve bir bilgi formu kullanılmıştır. Bu araçlarla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Bilgi formu

Araştırmada örnekleme oluşturan bireylerin demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla yaş, cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyi vb. soruları içeren konuyla ilgili çalışmalar araştırılarak hazırlanan “Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.4.2. Durumluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği

Durumluk (Süreksiz)-Sürekli Kaygı Ölçeği; C.D. Spielberger, R.L. Gorsuch ve R.E. Lushene tarafından İngilizce olarak geliştirilmiş ve N. Öner ile A. Le Compte tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Kağıt kalem testidir ve grup olarak uygulanabilir. 14 yaş ve üstü normallerle, okuduğunu anlayıp yanıtlayabilecek, bilinci yerinde olan kişilerde kullanılmaktadır (Öner, 2008: 510).

3.4.2.1. Durumluk (Süreksiz)-Sürekli Kaygı Ölçeğinin Uygulanışı: Kişinin kendi kendine cevaplayabileceği, uygulaması kolay bir ölçektir. Her iki ölçekte aynı anda uygulanabilir. Bu durumda, önce Durumluk Kaygı Ölçeği sonrada Sürekli Kaygı Ölçeği verilmelidir (Öner, 2008: 510).

3.4.2.2. Durumluk Ve Sürekli Kaygı Ölçeğinin Puanlanması

Durumluluk Kaygı Ölçeği maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar bu tür yaşantıların şiddet derecesine göre (1) hiç, (2) biraz, (3) çok ve (4) tamamiyle gibi şartlardan birini işaretlemek suretiyle cevaplandırılır. Sürekli kaygı maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar ise sıklık derecesine göre (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çok zaman ve (4) hemen her zaman şeklinde işaretlenir (Öner, 2008: 511).

Her iki ölçek için de cevap seçenekleri dörder tanedir. Seçeneklerin ağırlık değerleri 1'den 4'e kadar değişir. Ölçekler 20'şer ifadeden oluştuğu için her ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişebilir. Puanın yüksek olması kaygı seviyesinin yüksek olduğuna işaret eder (Öner, 2008: 511).

Ölçeklerde iki tür ifade bulunur. Bunlara (1) doğrudan ya da düz ve (2) tersine dönmüş ifadeler denir. Doğrudan ifadeler, olumsuz duyguları; tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Bu ikinci tür ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerindekiler ise 1'e dönüşür. Doğrudan ifadelerde 4 değerindeki cevaplar kaygının yüksek olduğunu gösterir. Tersine dönmüş ifadelerde ise, 1değerindeki cevaplar yüksek kaygıyı, 4 değerindekiler düşük kaygıyı gösterir. (Öner, 2008: 511).

Durumluluk Kaygı Ölçeğinde on tane tersine dönmüş ifade vardır. Bunlar 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 19 ve 20'nci maddelerdir. Sürekli Kaygı Ölçeğinde ise tersine dönmüş ifadelerin sayısı yedidir ve bunlar 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39'ncü maddeleri oluşturur (Öner, 2008: 511).

Puanlama iki şekilde olur: Elle ya da bilgisayarla.

Elle Puanlama: Doğrudan (direct) ve tersine dönmüş (reverse) ifadelerin her biri için iki ayrı anahtar hazırlanır. Böylece bir anahtarla doğrudan ifadelerin, ikinci anahtarla tersine dönmüş ifadelerin toplam ağırlıkları hesaplanır. Doğrudan ifadeler

için elde edilen toplam ağırlıklı puandan ters ifadelerin toplam ağırlıklı puanı çıkarılır. Bu sayıya önceden tespit edilmiş ve değişmeyen bir değer eklenir. Durumluk kaygı ölçeği için bu değişmeyen değer 50, Sürekli kaygı ölçeği için ise 35'dir. En son elde edilen değer bireyin kaygı puanıdır (Öner, 2008: 511).

Bilgisayarla Puanlama: Ölçeklerin puanlanması ve maddelerin temel istatistik işlemlerinin yapılması için bilgisayar programlarından yararlanılabilir. (Öner, 2008: 511).

Uygulayıcının Nitelikleri ve Eğitimi: Ölçeğin kullanımı için özel eğitim gerekmemektedir (Öner, 2008: 511).

Durumluk (Süreksiz)-Sürekli Kaygı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.4.2.3. Ölçeğin Güvenirliği:

- **Test – Tekrar Test Güvenirliği:** Her iki ölçek 10, 15, 30, 120, ve 365 günlük aralarla Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri ile Kara Harp Okulu'nda okuyan beş ayrı öğrenci grubuna iki kez uygulanmıştır. Pearson Momentler çarpımı korelasyonu ile hesaplanan değişmezlik katsayıları, Sürekli Kaygı Ölçeği için .71 ile .96, Durumluk kaygı ölçeği için .26 ile .68 arasında bulunmuştur (Öner, 2008: 514).

- **Kuder Ricahardson Güvenirliği:** Kuder Richardson formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan iç tutarlık ve homojenlik katsayıları, Sürekli kaygı Ölçeği için .83 ile .87, Durumluk Kaygı Ölçeği için .94 ile .96 arasında bulunmuştur (Öner, 2008: 514).

3.4.2.4. Ölçeğin Geçerliliği

• **Ölçüt – Bağımlı Geçerlik:** Normallerin, tanı konmuş psikiyatri hastaları ile karşılaştırılmasında, hastaların sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinin normallerden çok yüksek ($p < 01$) olduğu bulunmuştur. Sürekli ve Durumluk kaygı puanı ortalamalarına göre yapılan karşılaştırmalarda normallerle fiziksel hastalığı olanların birbirine benzediği ve bu iki grubun psikiyatri hastalarından .01 seviyesinde daha düşük puan aldığı saptanmıştır. Bir başka çalışmada Türk ve Amerikan örneklemi karşılaştırılmış, üç değişik deney grubunun ortalama kaygı puan sıralamaları ve aralarındaki farklar her iki kültürde de yüksek bir paralellik göstermiştir (Öner, 2008: 514-515).

• **Yapı Geçerliliği:** Her iki ölçeğin yapı geçerliliği, normal ve hasta gruplar üzerinde “iki faktörlü kaygı kuramı” çerçevesinde deneysel olarak sınanmıştır. Önemli ve stres yapıcı olaylardan önce ve sonra durumluk kaygının önce yükselip, sonra düşmesi; sürekli kaygıda böyle bir değişimin anlamlı düzeyde olmaması, kuramdan çıkartılan hipotezleri desteklemiştir; ölçeklerin yapı geçerliliğinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Le Comple ve Öner’in 10 gün ile 1 yıl arasında değişen zaman süreleri içinde yaptıkları yineleme uygulamalarının sonuçları, değişen koşullarda durumluk kaygı puanlarında yükselme ve düşme olmasına karşın, aynı kişilerin sürekli kaygı puanlarında yükselme ve düşme olmasına karşın, aynı kişilerin sürekli kaygı puanlarında önemli değişimler olmadığına ortaya koymuştur. Durumluk ve Sürekli kaygı puanları arasında ortalama .62 civarında ve .01 düzeyinde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bu veriler kaygının kavramlaştırılmasında önemli bir noktayı temsil eder nitelikte olup bu yöndeki kuramsal beklentiyi desteklemiştir (Öner, 2008: 515).

3.4.3. Yaşam Doyum Ölçeği

Bireylerin yaşam doyumunu belirlemek amacıyla Diener, Emmons, Losen ve Giffin (1985) tarafından geliştirilen “Yaşam Doyumu Ölçeği” (Satisfaction With Life Scale) Köker (1991) ve Yetim (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 1

(Hiç Uygun Değil) ile 7 (Tamamıyla Uygun) arasında değişen likert tipinde 5 maddeden oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Köker (1991) ölçeğin üç hafta arayla uygulanan test tekrar test tutarlılık katsayısının 85 olduğunu belirlemiştir. Yetim (1991) ise düzeltilmiş split-half değerini 75 ve Kuder Richardson-20 değerini ise 78 olarak belirlemiştir. Yaşam Doyumu Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan yüksek puan, yaşam doyumunun yüksekliğini ifade etmektedir.

Bu çalışma kapsamında toplanan verilerle Yaşam Doyumu Ölçeği için iç tutarlılık katsayısı 89 olarak elde edilmiştir.

3.4.3.1. Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları:

Ölçek maddelerinin Türkçeye çevirileri ve geçerlik çalışmaları için, psikoloji alanında uzman beş kişi çalışmış, ölçeği Türkçeye çevirerek ve ortak olarak ifade edilen cümleleri birleştirerek ölçeği oluşturmuşlardır. Geliştirilen formlar, küçük bir gruba uygulanarak anlama güçlüğü olup olmadığı araştırılmış, yönerge ve maddelerde önemli bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır (Dönmez, 2007: 45).

3.4.3.2. Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları:

Ölçeğin ülkemizdeki güvenirlik çalışmalarında, test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. 150 kişi üzerinde uygulama yapılmış, üç hafta sonra test tekrarlanmıştır. Uygulama sonucunda güvenirlik katsayısı. 85 olarak bulunmuştur (Köker, 1991).

Ölçeğin madde-test korelasyonu 75'i kız, 75'i erkek olmak üzere 150 deneğe ait veriler üzerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Maddelerin toplam puanla ilişkisinin .71 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Madde sayısı az olmasına rağmen korelasyon katsayısı oldukça yüksek

çıkmiş ve güvenle kullanılabilir bir ölçek olduğu görülmüştür (Aktaran: Dönmez, 2007: 45-46).

3.5. Veri Toplama İşlemi

Veriler, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında mart-mayıs ayları içerisinde çalışma alanında, öğrencilere araştırmanın amacı belirtilerek, veri araçlarını nasıl dolduracakları açıklanarak dağıtılmıştır. Doldurulan veri toplama araçları sonra geri toplanmıştır. Ölçeklerde eksik cevap verilmesi halinde doldurulan form geçersiz sayılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle tüm değişkenlere ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı; ikili karşılaştırmalar için bağımsız gruplar için t-Testi ve ikiden fazla kategoriden oluşan grubun ortalamalarının karşılaştırılmaları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Verilerin analizinde hata payı üst sınırı 05 olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ölçeklerde eksik cevap verilmesi halinde doldurulan form geçersiz sayılacağından, 248 kişiye uygulanmıştır. Anketlere eksik cevap veren 38 öğrencinin anketi geçersiz sayılıp puanlanmamıştır. Kalan 210 öğrenciye ait anket verileri değerlendirilmiştir.

4.1. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluluk- Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular:

Resim-İş Eğitimi Programında okuyan öğretmen adaylarının durumluluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam duyumlarına ilişkin bulgular Tablo 1 ve 2’de verilmiştir.

Tablo 1: Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumları Düzeylerine Ait Ortalama Değerleri

Değişkenler	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Durumluluk Kaygı	20,00	70,00	41,11	9,53
Sürekli Kaygı	25,00	64,00	44,37	8,26
Yaşam Doyum	5,00	32,00	17,99	6,41

Tablo 1 incelendiğinde, resim-iş eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarından durumluluk kaygı düzeyi ortalamalarının $41,11 \pm 9,53$, sürekli kaygı düzeyi ortalamalarının $44,37 \pm 8,26$ ve yaşam doyumu ortalamalarının $17,99 \pm 6,41$ olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumları Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Değişkenler	Düzy	Frekans	%
Durumluk Kaygı	Düşük	33	15,7
	Orta	90	42,9
	Yüksek	87	41,4
Sürekli Kaygı	Düşük	39	18,6
	Orta	66	31,4
	Yüksek	105	50,0
Yaşam Doyumu	Düşük	38	18,1
	Orta	140	66,7
	Yüksek	32	15,2

Tablo 2 incelendiğinde, resim-iş eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarından 33'ünün (%15,7) düşük düzeyde, 90'ı (%42,9) orta düzeyde ve 87'si (%41,4) yüksek düzeyde durumluluk kaygı düzeyine sahiptirler. Diğer bir ifadeyle, örneklemin büyük bir çoğunluğunun orta ve yüksek düzeyde durumluluk kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Sürekli kaygı açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının 39'u (%18,6) düşük düzeyde, 66'sı (%31,4) orta düzeyde ve 105'i (%50) yüksek düzeyde sürekli kaygı yaşamaktadırlar. Durumluluk kaygıda olduğu gibi, sürekli kaygı düzeyinde de öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu orta ve yüksek düzeyde sürekli kaygı yaşamaktadır denilebilir.

Son olarak yaşam doyumuna bakıldığında, öğretmen adaylarının 38'inin (%18,1) düşük düzeyde, 140'ı (%66,7) orta düzeyde ve 32'si (15,2) yüksek düzeyde yaşam doyumunu düzeyine sahiptirler. Buna göre öğretmen adaylarının çoğunluğu orta düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

4.2. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular:

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular ve değişkenlere ait betimsel bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Değişkenler	1	2	3	\bar{X}	Ss
1- Durumluk Kaygı	1			41,11	9,53
2- Sürekli Kaygı	-.59**	1		44,37	8,26
3- Yaşam Doyumu	.13	-.25**	1	17,99	6,41

** p<.01

Tablo 3 incelendiğinde, resim-iş öğretmen adaylarının durumluk kaygı ile sürekli kaygı arasında ($r=-.59$; $p<.01$) ve sürekli kaygı ile yaşam doyumu arasında ($r=-.25$; $p<.01$) negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Benzer bir biçimde, durumluk kaygı ile yaşam doyumu arasında yine pozitif yönde ($r=-.13$; $p>.05$) bir ilişki elde edilmiştir ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamsızdır.

4.3. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumu Puanlarının Ortalamasının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Cinsiyetlerine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Durumluk Kaygı	Erkek	69	39,82	9,28	-1,377	,170
	Kız	141	41,75	9,63		
Sürekli Kaygı	Erkek	69	41,60	7,39	-3,484	,001
	Kız	141	45,73	8,35		
Yaşam Doyumu	Erkek	69	18,36	6,12	,579	,563
	Kız	141	17,81	6,56		

Tablo 4'e göre, resim-iş programında okuyan öğretmen adaylarının sürekli kaygı puanlarının ortalaması cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ($t=-3,484$; $p<.05$). Buna göre kız resim-iş öğretmen adaylarının sürekli kaygı puanlarının ortalaması erkek resim-iş öğretmeni adaylarının puanlarının ortalamasından anlamlı bir biçimde yüksektir. Diğer taraftan, durumluk kaygı ($t=-1,377$; $p>.05$) ve yaşam doyumu ($t=,579$; $p>.05$) puanlarının ortalamasının cinsiyetlerine istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, cinsiyet faktörünün resim-iş öğretmen adaylarının durumluk kaygı ve yaşam doyum üzerinde önemli değişkenler olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

4.4. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Resim-İş programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının sınıf düzeylerine göre betimsel bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Düzeylerine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına Ait Betimsel Bulgular

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Durumluk Kaygı	I. Sınıf	58	42,20	9,31
	II. Sınıf	65	42,16	10,07
	III. Sınıf	35	40,91	8,27
	IV. Sınıf	52	38,73	9,69
Sürekli Kaygı	I. Sınıf	58	46,24	8,66
	II. Sınıf	65	43,89	8,80
	III. Sınıf	35	45,42	8,15
	IV. Sınıf	52	42,19	6,67
Yaşam Doyumu	I. Sınıf	58	17,34	6,63
	II. Sınıf	65	17,38	6,49
	III. Sınıf	35	19,20	5,98
	IV. Sınıf	52	18,67	6,33

Tablo 5’e göre, durumluk kaygıda I. Sınıfların ortalaması 42,20 (9,31), II. Sınıfların ortalaması 42,16 (10,07), III. Sınıfların ortalaması 40,91 (8,27) ve IV. Sınıfların ortalaması 38,73’tür (9,69). Sürekli kaygıda, I. Sınıfların ortalaması 46,24 (8,66), II. Sınıfların ortalaması 43,89 (8,80), III. Sınıfların ortalaması 45,42 (8,15) ve IV. Sınıfların ortalaması 42,19’dur (6,67). Son olarak yaşam doyumunda, I. Sınıfların ortalaması 17,34 (6,63), II. Sınıfların ortalaması 17,38 (6,49), III. Sınıfların ortalaması 19,20 (5,98) ve IV. Sınıfların ortalaması 18,67’dir (6,33).

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının sınıf düzeylerine göre ortalamalar arasında ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığına tek yönlü varyans analiziyle bakılmış ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Düzeylerine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Durumluk Kaygı	Gruplar Arası	438,394	3	146,131	1,620	,186
	Grup İçi	18579,629	206	90,192		
	Toplam	19018,024	209			
Sürekli Kaygı	Gruplar Arası	503,766	3	167,922	2,513	,060
	Grup İçi	13767,515	206	66,833		
	Toplam	14271,281	209			
Yaşam Doyumu	Gruplar Arası	123,465	3	41,155	1,000	,394
	Grup İçi	8477,530	206	41,153		
	Toplam	8600,995	209			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Resim-İş programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı [$F_{(3-206)}=1,620$; $p>.05$]; sürekli kaygı [$F_{(3-206)}=2,513$; $p>.05$] ve yaşam doyumu [$F_{(3-206)}=1,000$; $p>.05$] puan ortalamaları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Buna göre, resim-iş öğretmen adaylarının yaşadıkları durumluk ve sürekli kaygı ile yaşam doyumlarında sınıf değişkeninin önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.5. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarının Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının algılanan akademik başarı düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının algılanan akademik başarı düzeyine göre betimsel bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına Ait Betimsel Bulgular

Değişkenler	Başarı Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Durumluk Kaygı	İyi	78	39,19	8,64
	Orta	121	42,19	9,93
	Düşük	11	42,90	9,72
Sürekli Kaygı	İyi	78	43,12	7,16
	Orta	121	45,36	8,87
	Düşük	11	42,36	7,54
Yaşam Doyumu	İyi	78	18,23	6,95
	Orta	121	17,82	6,10
	Düşük	11	18,18	6,25

Tablo 7’ye göre, durumluk kaygıda başarı düzeyini “iyi” olarak algılayan öğretmen adaylarının ortalaması 39,19 (8,64), “orta” olarak algılayanların ortalaması 42,19 (9,93) ve “düşük” olarak algılayanların ortalaması 42,90’dır (9,72). Sürekli kaygıda, başarı düzeyini “iyi” olarak algılayan öğretmen adaylarının ortalaması 43,12 (7,16), “orta” olarak algılayanların ortalaması 45,36 (8,87) ve “düşük” olarak algılayanların ortalaması 42,36’dır (7,54). Yaşam doyumunda, başarı düzeyini “iyi” olarak algılayan öğretmen adaylarının ortalaması 18,23 (6,95), “orta” olarak algılayanların ortalaması 17,82 (6,10) ve “düşük” olarak algılayanların ortalaması 18,18’dir (6,25).

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarında algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre ortalamalar arasında ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığına tek yönlü varyans analiziyle bakılmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Durumluk Kaygı	Gruplar Arası	465,760	2	232,880	2,598	,077
	Grup İçi	18552,264	207	89,624		
	Toplam	19018,024	209			
Sürekli Kaygı	Gruplar Arası	284,018	2	142,009	2,102	,125
	Grup İçi	13987,263	207	67,571		
	Toplam	14271,281	209			
Yaşam Doyumu	Gruplar Arası	8,157	2	4,079	,098	,906
	Grup İçi	8592,838	207	41,511		
	Toplam	8600,995	209			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, Resim-İş programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı [$F_{(2-207)}=2,598$; $p>.05$]; sürekli kaygı [$F_{(2-207)}=2,102$; $p>.05$] ve yaşam doyumu [$F_{(2-207)}=.098$; $p>.05$] puan ortalamaları algılanan başarı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu, resim-iş öğretmen adaylarının yaşadıkları durumluk ve sürekli kaygı ile yaşam doyumlarında algıladıkları akademik başarı düzeyi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

4.6. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyum Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının yaş gruplarına göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının yaş gruplarına göre betimsel bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Yaş Gruplarına Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına Ait Betimsel Bulgular

Değişkenler	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Ss
Durumluk Kaygı	18–19	32	43,03	9,09
	20–24	149	40,96	9,90
	25–34	29	39,79	7,94
Sürekli Kaygı	18–19	32	47,06	8,28
	20–24	149	44,00	8,20
	25–34	29	43,34	8,22
Yaşam Doyumu	18–19	32	17,09	6,37
	20–24	149	18,17	6,31
	25–34	29	18,06	7,10

Tablo 9 incelendiğinde, durumluk kaygıda yaş grubu 18–19 olan öğretmen adaylarının ortalaması 43,03 (9,09), 20–24 olanların ortalaması 40,96 (9,90) ve 25–34 olanların ortalaması 39,79’dur (7,94). Sürekli kaygıda yaş grubu 18–19 olan öğretmen adaylarının ortalaması 47,06 (8,28), 20–24 olanların ortalaması 44,00 (8,20) ve 25–34 olanların ortalaması 43,34’tür (8,22). Yaşam doyumunda, yaş grubu 18–19 olan öğretmen adaylarının ortalaması 17,09 (6,37), 20–24 olanların ortalaması 18,17 (6,31) ve 25–34 olanların ortalaması 18,06’dır (7,10ssss).

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumunu ortalamalarında yaş gruplarına göre ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığına tek yönlü varyans analiziyle bakılmış ve bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Yaş Gruplarına Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Durumluk Kaygı	Gruplar Arası	171,464	2	85,732	,942	,392
	Grup İçi	18846,560	207	91,046		
	Toplam	19018,024	209			
Sürekli Kaygı	Gruplar Arası	282,854	2	141,427	2,093	,126
	Grup İçi	13988,427	207	67,577		
	Toplam	14271,281	209			
Yaşam Doyumu	Gruplar Arası	30,951	2	15,476	,374	,689
	Grup İçi	8570,044	207	41,401		
	Toplam	8600,995	209			

Tablo 10 incelendiğinde, Resim-İş programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı [$F_{(2-207)}=,942$; $p>.05$]; sürekli kaygı [$F_{(2-207)}=2,093$; $p>.05$] ve yaşam doyumu [$F_{(2-207)}=,374$; $p>.05$] puan ortalamalarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre, resim-iş öğretmen adaylarının yaşadıkları durumluk ve sürekli kaygı ile yaşam doyumlarında yaş değişkeninin önemli bir değişken değildir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara literatür ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

1. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluluk-Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Yapılan analizler sonucunda, resim-iş eğitimi öğrencilerinin *durumluk kaygı* düzeyi ortalamasının 41,1 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, daha önce Özgül (2003)'ün beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla planlanan, çalışma sonucunda sporcularda *durumluk kaygı* puan ortalamasının 41, sporcu olmayan öğrencilerde 40 olduğu görülen araştırma bulguları ile benzerdir.

Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin *sürekli kaygı* düzeyi ortalamasının ise 44,4 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu; Özgül (2003)'ün çalışma sonucunda, sporcularda *sürekli kaygı* puan ortalamasının 45, sporcu olmayan öğrencilerde 46 olduğu görülen araştırma bulguları ile Tümerdem (2007)'in Eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakültesi son sınıfa devam eden öğrencilerin kaygı düzeyleriyle ilgili olarak yaptığı çalışmasında Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin *sürekli kaygı* puan ortalamasının 45 olduğu görülen araştırma bulguları ile benzer olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Akgün vd. (2007)'nin Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin, çeşitli değişkenlerin kaygı düzeylerine etkilerinin değerlendirildiği, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinde sürekli kaygı puan ortalamasının 46, Matematik Öğretmenliği öğrencilerinde *sürekli kaygı* puan ortalamasının da 46 olduğu görülen araştırma bulguları ile benzer olduğu görülmektedir. Bulgular sonucunda çalışmamızdaki Resim-İş Eğitimi öğrencileri ile Akgün vd. (2007)'nin çalışmasındaki Fen Bilgisi ile Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin benzer kaygılar taşıdıkları söylenebilir.

Ancak; araştırma bulgularımızın, Tümerdem (2007)'in Eğitim Fakültesi öğrencilerinin *sürekli kaygı* puan ortalamasının 39 olduğu araştırma bulguları ile çeliştiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, örneği verilen çalışmaların örneklem grubunun kaygı düzeylerinin çalışmamızdaki gruba göre düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan analizler sonucunda, resim-iş öğretmen adaylarının *yaşam doyumu* düzeyi ortalamasının 18 olduğu görülmektedir. Daha önce, Çeçen (2008)'in bazı değişkenler açısından eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerin yaşam doyumunu yordama çalışmasında *yaşam doyumu* düzeyi puan ortalamasının 23 olduğu görülen araştırma bulgularına göre, bulgularımızdaki *yaşam doyumu* puan ortalamasının düşük olduğu görülmüştür. Yine benzer şekilde Dost (2010)'un bazı değişkenlere göre Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını incelediği çalışmasında, üniversite öğrencilerinin *yaşam doyumu* puan ortalamasının Güney Afrika'da 25, Türkiye'de 24 olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle örneği verilen eğitim fakültesindeki üniversite öğrencileri ve Güney Afrika-Türkiye örneklem grubuna göre çalışmamızda değerlendirdiğimiz öğrencilerin *yaşam doyumlarının* düşük olduğu söylenebilir.

2. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Çalışmamızda, resim-iş eğitimi öğrencilerinin *sürekli kaygı* ile *yaşam doyumu* arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu ancak; *durumluk kaygı* ile *yaşam doyumu* arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Gündoğar vd. (2007)'nin Süleyman Demirel Üniversitesi'nin değişik bölümlerinde okumakta olan 224 kız, 149 erkek olmak üzere toplam 373 üniversite öğrencisinde yaşam doyumunu yordayan etkenleri inceledikleri araştırmalarında hem *durumluk* hem *sürekli kaygı* ile *yaşam doyumu* arasında negatif korelasyon olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan Türkçe literatür ve tez çalışmaları taramasında; bu çalışmanın üniversite öğrencilerinde kaygı düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki

ilişkinin değerlendirildiği nadir çalışmalardan biri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bizim araştırmamız Eğitim Fakültesinde resim-iş eğitimi alan öğrencilerde kaygı düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin ilk kez değerlendirilmiş olması açısından önemli görülmektedir.

Ayrıca bahsedilen çalışmada yaşam doyumunun, depresyon düzeyi, umutsuzluk düzeyi, durumluk-süreklilik kaygı düzeyi, kendisine göre ekonomik durum, net geliri, bölüm uygunluğu, iş beklentisi, eğitim doyumu, çevre ve sosyal olanaklar, çevre halkı ile ilişkiler, öğretim üyeleriyle ilgili ilişkiler beden sağlığı ve ruh sağlığı ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Araştırmamızda ise yaşam doyumunu etkilemesi olası olan bu faktörlerin tümünün ele alınmamış olması eksikliğimiz olabilir.

3. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumu Puanlarının Ortalamasının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Yapılan analizler sonucunda, Resim-İş Eğitiminde okuyan kız öğrencilerin *durumluk kaygı* puan ortalamalarının 42, *sürekli kaygı* puan ortalamalarının 46 ve *yaşam doyumu* puan ortalamalarının 18; erkek öğrencilerin ise sırasıyla 40, 42 ve 18 olduğu görülmüştür. Resim-iş eğitimi öğrencilerinin *durumluk kaygı* ve *yaşam doyumu* puan ortalamaları açısından iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak *sürekli kaygı* puan ortalamalarının kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle kız öğrencilerin daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin cinsiyetlerinin *durumluk kaygı* ve *yaşam doyumu* düzeylerini etkilemediği, fakat sürekli kaygı düzeylerini etkilediği söylenebilir.

Özgül (2003)'ün, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde *durumluk* ve *sürekli kaygı* düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yaptığı çalışmasında, *durumluk kaygı* puan ortalamalarının her iki cinste de birbirine yakın olduğu yani

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Akmaz ve Ceyhan (2009)'ın Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerine yönelik durumluk-sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada, her iki cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularımız ile bu bulgular birbirine benzerdir.

Ancak; Öztürk (2008)'ün beden eğitimi öğrencilerinin *durumluk ve sürekli kaygıları* üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet faktörünün *durumluk kaygı* puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yurdakul (2006)'un seramik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygıları üzerine yaptığı çalışmada, *sürekli kaygı* puanlarının her iki cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Arslan (2007)'nin üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini incelediği çalışması incelendiğinde, *sürekli kaygı* puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık elde edilmediği görülmektedir. Tümerdem (2007)'in çalışmasında da, benzer şekilde cinsiyet faktörü açısından istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmadığı görülmektedir. Akmaz ve Ceylan (2009)'ın Türk dili ve edebiyatı durumluk-sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada, her iki cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Özgül (2003)'ün çalışmasında sürekli kaygı puan ortalamalarının cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, çalışma bulgularımız ile adları geçen çalışma bulgularının çeliştiği görülmektedir.

Akgün vd. (2007)'nin çalışmasında, cinsiyet faktörünün kaygı üzerinde etkili olduğu, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden çok yüksek olduğu görülmektedir. Çakmak ve Hevedanlı (2005)'nin, eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerini ele aldıkları çalışmalarında her iki cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmamız bunlarıyla adı geçen çalışmalar benzemektedir.

Öztürk (2008)'ün çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetleri ile sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Gençay (2009)'un beden eğitimi öğrencilerinin yaşam doyumu ile ilgili çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çalışmada kızların yaşam doyum düzeyleri erkeklerinkinden yüksektir. Aydın (2011)'in Sakarya Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yaşam doyumları üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet faktörünün yaşam doyumu üzerinde etkisi belirlemiş ve kızların yaşam doyum düzeyleri erkeklerinkinden yüksek bulmuştur. Dost (2007)'un bazı değişkenlere göre Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde okuyan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını incelediği çalışmasında, kızların yaşam doyum düzeyleri erkeklerinkinden yüksek bulmuştur. Araştırmamızın bulgularıyla bahsi geçen çalışma sonuçları uyumludur.

4. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Çalışmamızın sonuçlarına göre *durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu* seviyelerinin sınıf düzeylerine göre değişmediği belirlenmiştir.

Genç (2008)'in Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde resim-iş eğitimi alan öğrencilerin kaygı düzeyleri, Öztürk (2008)'ün Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmenlik programı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri, Akmaz ve Ceyhan (2009)'ın Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptıkları araştırmalarda farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin *durumluk kaygı* düzeyleri ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı

görülmüştür. Bahsi geçen araştırmaların bulguları, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Yurdakul (2006)'un, Gazi Üniversitesi'nde seramik eğitimi alan öğrencilerin kaygı düzeyleri; Arslan (2007)'in Selçuk Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri; Genç (2008)'in Gazi Üniversitesi'nde resim-iş eğitimi alan öğrencilerin kaygı düzeyleri, üzerine yaptıkları araştırmalarda farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin *sürekli kaygı* düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmamızın bulgularıyla bahsi geçen çalışma sonuçları uyumludur.

Ancak; Çakmak ve Hevedanlı (2005)'nin Dicle Üniversitesi Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeyleri; Akmaz ve Ceyhan (2009)'ın Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri; Öztürk (2008)'ün Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmenlik programı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptıkları araştırmalarda farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin *sürekli kaygı* düzeyleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu görülmektedir. Çakmak ve Hevedanlı (2005)'nin, Akmaz ve Ceyhan (2009)'ın ve Öztürk (2008)'ün çalışmalarında sırasıyla; 1. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf öğrencilerinden; 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf öğrencilerinden; 2. sınıf öğrencilerinin, , 4. sınıf öğrencilerinden *sürekli kaygı* düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Adı geçen araştırmaların bulgularının, araştırmamızın bulguları ile çeliştiği görülmektedir.

Gençay (2009)'ın Sütçü İmam Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmenlik programında okuyan öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından yaşam doyumu düzeylerinin araştırıldığı çalışmada farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin *yaşam doyumu* düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bulunan araştırma bulguları, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Ancak; Deniz ve Yılmaz (2009)'ın Selçuk Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde eğitim görmekte olan tesadüfi küme yoluyla seçilen öğrencilerin yaşam doyumlarıyla ilgili yapılan araştırmada farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin *sürekli kaygı* düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçlarımız Deniz ve Yılmaz (2009)'ın çalışma sonuçlarıyla uyumsuzdur.

5. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarının Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Çalışmamızın sonuçlarına göre durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyum seviyelerinin algılanan akademik başarı düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında; öğrencilerin durumluk-sürekli kaygı ile yaşam doyumlarında algıladıkları başarı düzeyi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Öztürk (2008)'ün, Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmenlik programı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptığı, akademik başarı düzeyinin, üniversitenin sınav yönergesindeki derslere ilişkin başarı ölçülerinin esas alındığı araştırmaya göre, öğrencilerin *durumluk kaygı* düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmamızın bulgularıyla bahsi geçen çalışma sonuçları uyumludur. Ancak, bahsi geçen çalışmada, akademik başarı düzeyinin üniversitenin başarı parametresine göre değerlendirilmiş olması göz ardı edilmemelidir.

Çakmak ve Hevedanlı (2005)'nin Dicle Üniversitesi Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeyleri; Akmaz ve Ceyhan (2009)'ın Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri; Öztürk (2008)'ün araştırmasındaki beden eğitimi öğrencilerinin kaygı düzeyleri ve Tümerdem (2007)'in Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ile Fen-

Edebiyat Fakültesi son sınıfa devam eden öğrencilerin kaygı düzeylerinin ele alındığı çalışmalarda öğrencilerin *sürekli kaygı* düzeylerinin algılanan akademik başarı düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir. Bu bulgular çalışma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Ancak; Akgün vd. (2007)'nin Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin, çeşitli değişkenlerin kaygı düzeylerine etkilerinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin *sürekli kaygı* düzeylerinin algılanan akademik başarı düzeyiyle arasında fark bulunmuştur. Çalışmada başarı durumu iyi olan öğrencilerin, başarı durumu orta ve düşük olan öğrencilere göre düşük kaygılı oldukları saptanmaktadır.

Aydiner (2011)'in Sakarya Üniversitenin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yaşam doyumları üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin *yaşam doyumu* düzeylerinin algılanan akademik başarı düzeyine göre değişmediği belirlenmiş olup, bu çalışma çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Dost (2010)'un bazı değişkenlere göre Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını incelediği çalışmada, algılanan akademik başarı yüksek olan Güney Afrika'daki üniversite öğrencilerinin *yaşam doyumu* puan ortalamalarının, akademik başarı orta ve düşük olanlardan yüksek; algılanan akademik başarı yüksek olan Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin *yaşam doyumu* puan ortalamalarının, akademik başarı düşük olanlardan yüksek bulunmuştur. Dost (2007)'un bazı değişkenlere göre Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde okuyan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını incelediği çalışmada, algılanan akademik başarı yüksek olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalaması, algılanan akademik başarı orta ve düşük olanların yaşam doyumu puan ortalamasından anlamlı yüksek olduğu görülmüştür.

6. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyum Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre Farklaşım Farklaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Çalışmamızın sonuçlarına göre durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu düzeylerinin yaş faktörüne göre değişmediği belirlenmiştir.

Genç (2008)'in Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde resim-iş eğitimi alan öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada yaş faktörünün öğrencilerin *durumluk kaygı* düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bahsi geçen araştırmaların bulguları, çalışmamızın bulgularını desteklemektedir.

Arslan (2007)'nin üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini incelediği çalışması ve Genç (2008)'in çalışması incelendiğinde, *sürekli kaygı* puanlarının yaş değişkenine göre, aralarında anlamlı farklılık elde edilmediği görülmektedir.

Aydiner (2011)'in Sakarya Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yaşam doyumları üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin *yaşam doyumu* düzeylerini yaş faktörünün etkilemediği belirlenmiş olup, bu çalışma sonuçları çalışmamızın bulgularını desteklemektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı'nda eğitim alan öğrencilerin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi ve bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla planlanmıştır.

Çalışmamızın sonucunda, resim-iş eğitimi alan üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun kaygı düzeylerinin yüksek, yaşam doyumlarının düşük olduğu, sürekli kaygı düzeyiyle yaşam doyumu düzeyinin ters yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Durumluk-süreklilik kaygı ve yaşam doyumu düzeylerini sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı ve yaşın etkilemediği sadece süreklilik kaygı düzeyinin kız öğrencilerde erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip olduğu bu kaygı düzeylerinin de bireyin yaşam doyumu düzeylerini olumsuz etkilediğini, çalışmamızla belirlenmekle birlikte, kişinin bireysel ya da sosyal başarı düzeylerini de etkileyebileceği, bu anlamda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetiyle, gelecekte oluşabilecek kaygı seviyelerinin azaltılabileceği, yaşam doyumunun, bireysel ve sosyal başarı düzeylerinin artırılabilceği düşünülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda, resim-iş eğitiminde okuyan öğrencilerin mevcut durumluk-süreklilik kaygı ve yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarıyla, okula yeni başlamış ya da bitirmek üzere olmakla başka bir açıklamayla sınıf düzeyine ve de algılanan öznel akademik başarı düzeyiyle ilişkili olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin kaygılarını etkileyebilecek diğer sebepler

araştırılarak bu olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılması bireyin gelişimi açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri, erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Bunun sebebinin daha önce yapılan benzer araştırmalar baz alınarak toplumsal değer yargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kızlar geleneksel toplumlarda, toplumsal değerlere bağlı olarak daha fazla baskı altına alınmaktadır. Erkekler ise toplumun değerleri doğrultusunda daha özgür bir yaşam sürdürürler. Kızlar üzerinde ailenin ve yaşadığı çevrenin çok daha etkili olduğu bilinen bir durumdur. Bu koşullar, kızlar üzerinde rahatsız hissi oluşturmakta ve bazı haklarının ellerinden alındığını düşündürmektedir. Toplumda kızlara yasak olan, tabu olarak görülen konular erkekler için normal ve yapılması gerekli olan davranışlar olarak görülmektedir. Buna durumlara ek olarak, yaşanan coğrafyalar arasındaki ekonomik, kültürel ve sosyal gibi etkilere göre değişkenlik gösterdiği bilinmektedir. Kırsal bölgelerde, kız çocuklarının okula gönderilme konusunda olumsuz yaklaşımlar gibi tutumlar kız çocuklarının üzerindeki kaygıyı oluşturan ya da arttıran gizli etmenler olarak görülmektedir.

Araştırmamızın, tek bir üniversitenin resim-iş eğitimi alan öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olması ve kaygı ve yaşam doyumunu etkilemesi muhtemel çok az faktörün incelenmesi; örneklem seçimi ve yöntem bakımından kısıtlılıklarını oluşturmaktadır. Farklı üniversitelerin resim-iş eğitimi bölümü öğrencilerinin değerlendirildiği ya da farklı fakülte ya da bölümlerin öğrencilerinin kaygı düzeyi ve yaşam doyumunu açısından karşılaştırıldığı, denek sayısı yüksek, kaygı ve yaşam doyumunu etkilemesi olası, çalışmamızda değerlendirilmemiş faktörlerinde incelendiği, geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğu kanısındayız.

Öneriler:

1. Sonuçlara dayalı olarak, üniversite öğrencilerinin eğitimleri sırasında, kaygı düzeylerini azaltacak, yaşam doyumlarını artıracak, daha sağlıklı ruhsal yapıya sahip

olmalarına yardımcı olacak ve dolayısıyla yaşamı olumlu olarak algılamalarına katkıda bulunulacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilebilir.

2. Kaygı ve yaşam doyumu düzeyini etkileyebilecek daha fazla faktörün değerlendirildiği denek sayısı yüksek, karşılaştırılmalı çalışmalar planlanabilir.

3. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sonucunda yüksek kaygı ve düşük yaşam doyumu düzeyine sahip öğrenciler hakkında, bu öğrencilerin öğrenimleri süresince, derslerine giren, sağlıklı bireylerin, buna bağlı olarak sağlıklı nesillerin yetiştirilmesinde önder öğretim elemanlarına dönüt verilerek, bu durumun dikkate alınması önerilebilir. Ancak, bu konuda öğretim elemanlarının da bilgi ve destek alması önemli görülmektedir. Bu anlamda öğretim elemanlarına da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilebilir.

KAYNAKÇA

Abacı, Oya, Alakuş, Ali, Osman, Gökay, Melek, Moccario, Nihal, Kuruoğlu ve Tuna, Serdar (2005a). Sanat Eğitiminin Kuramsal Temelleri. (Editör: Vedat Özsoy). (2005a). *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri* Ankara: Görsel Yayınları, 22.

Akgün, Abuzer, Gönen, Selahattin ve Aydın, Murat (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.

Akmaz, Münteha, Gül ve Ceyhan, Nesime (2009). Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Durumluk- Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Tokat Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2009), 131-147

Alakuş, Ali, Osman, Mercin, Levent, Ayaydın, Abdullah, Vural, Didem, Üstün, Tuna, Serdar ve Yılmaz, Melek, Gökay (2009). Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve İşlevi. (Editörler Ali Osman Alakuş ve Levent Mercin). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, 35-36.

Arseven, Celal E. (1975). *Sanat Ansiklopedisi IV. Cilt.* (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Arslan Ç. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Kişisel Kararsızlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Atkinson, Rita L., Atkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Darly J. ve Nolen Hoeksema, S. (2006). *Psikolojiye Giriş*. (Çeviren: Yavuz Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları

Aydiner, Berent B. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Baltaş, A. ve Baltaş Z. (1988). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi

Bıçakçı, U. (2001). *Paradigma ve yaşam kalitesi* (1. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bilgin, Ş. (2001). *Ergenlerde Kaygı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, Özlem ve Hevedanlı, Murat (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.

Çeçen, A. Rezan (2007) Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Göre Sosyal Ve Duygusal Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 180-190.

Çeçen Rezan A. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-30.

Çiftçi, İ. (1990). *Psikiyatri* (3. Baskı). Ankara: Gazi Üniversitesi Basım YYO Basımevi.

Demirel, S. ve Canat, S. (2004). Ankara'daki Beş Eğitim Kurumunda Kendini Yaralama Davranışı Üzerine Bir Çalışma. *Kriz Dergisi*, 12(3), 1-9.

Deniz, M. Engin ve Yılmaz, Engin (6-9 Temmuz 2004). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Develi, E.(2006). *Konya'da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dost, Meliha, Tuzgöl. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(22), 132-143.

Dost, Meliha, Tuzgöl. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 35(158), 75-89.

Dönmez, M. M. (2007). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Göre Yaşam Doyumu ve Duyguları İfade Etme Eğilimlerinin Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ersoy, A. (1983). *Sanat Kavramlarına Giriş* (1. Baskı). İstanbul:Beta basım Yayın Dağıtım.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Genç, H. (2008). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri*

Üzerine Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gençay, S. (2009). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Umutsuzluk Ve Yaşam Doyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(27), 380-388.

Geçtan, E. (1984). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar* (3. Baskı). Ankara: Maya Matbaacılık Yayıncılık Ltd. Şti. Yayınları Eğitim Dizisi.

Geçtan, E. (1988). *İnsan Olmak* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (1990). *Psikanaliz ve Sonrası* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gombrich, E. H. (2004). *Sanatın Öyküsü* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gümüş, H. (2006). *Farklı Mesleklerde Çalışanların İş ve Yaşam Doyumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gündoğar, Duru, Gül, Songül, Sallan, Uskun, Ersin, Demirci, Serpil ve Keçeci, Diljin (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatr*, 10(1), 14-27.

Işık, E. (1996). *Nevrozlar* (1. Baskı). Ankara: Baskı Kent Matbaası.

Katıranlı, M. D. (Güz 2003). Milli Eğitim Dergisi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/katiranci.htm>, Erişim Tarihi: 20.01.2011

Kavuran, T. (2003). Sanat ve Bilim’de Gerçek Kavramı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 225-237.

Keser, A. (2003). *Çalışmanın Anlamı, İnsan Yaşamındaki Yeri ve Yaşam Doyumu Üzerine Bir Uygulama*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Keser, A. (2005). İş Doyumu Ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4(7), 77-96.

Kırıçoğlu, Olcay. T. (1991). *Sanatta Eğitim, Görmek, Anlamak, Yaratmak* (1. Baskı). Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.

Kısa, S. (1996). *İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devem Eden Lise Son Sınıf Örgencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Korkut, F. (1992). *Gestalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel – Danışmanın Sürekli Kaygı Üzerindeki Etkisi*. H.Ü. Eğitim fakültesi Dergisi, 1992 (7), 151-162

Köker, Süreyya (1991) Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Köknel, Ö. (1987). *Zorlanan İnsan / Kaygı Çağında Stres* (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). *Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. İstanbul: Kelebek Matbaacılık.

Moran, B. (2005). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (14. Baskı) İstanbul: İletişim Yayınları.

Morgan, Clifford T. (2004). *Psikolojiye giriş*. (Çevirenler: Hüsnu Arıcı, İffet Dinç ve Giray Uraz). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayını

Öner, N. (1972). Kaygı ve Başarı. Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi 4(2), 39-45.

Öner, N. (1977). *Durumluk-Sürekli kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği*. Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi, Ankara.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Yöret.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). *Süreksiz durumluk / sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Öner, N. (2008). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler-Bir Başvuru Kaynağı* (Genişletilmiş 2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Özer, M. ve Karabulut, Ö. Özsoy (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatri Dergisi* 6 (2), 72-74.

Özer, K. (2004). *Kaygı: Sinanma Duygusuyla Baş Edebilme*. (1. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Onur, B. (1997) . *Gelişim Psikolojisi,Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm* (4. baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Özgül, F. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Öztürk, A. (2008). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Read, H. (1984). *Sanat ve Toplum* (Çeviren: Selçuk Mülayim). Ankara: Umran Yayınları.

Sabancılar, D. (2007). *Türkiye’de Sanat Eğitimi Algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim* (1. Baskı). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

San, İ. (2003). *Sanat Eğitimi Kuramları* (1. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Shiner, L. (2001). *Sanatın İcadı*, (Çeviren: İsmail Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Şahin, Ş. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Tanilli, S.(2007). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* (3. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.

Tansuğ, S. (1988). *Sanatın Görsel Dili*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Türkdoğan, G. (1984). *Sanat Eğitimi Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Taş, Y. (2003). *Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma*.
http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html, Erişim Tarihi: 28.02.2011

TDK (Türk Dil Kurumu). (2011). *Genel Türkçe Sözlük*
<http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=kayg%c4%b1>, Erişim Tarihi: 26.12.2010

TDK (Türk Dil Kurumu). (2011). *Genel Türkçe Sözlük*
<http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=sanat>, Erişim Tarihi: 26.03.2011

Top, M. Şerif, Özden, S. Yaşar ve Sevim M. Efe (2003).Psikiyatride Yaşam Kalitesi. *Düşünen Adam*, 16(1), 18.23.

Topcu, Ayten K. (2008). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Bir Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.

Ünal, A (2006). *Oks (Lgs)'Ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygıları İle Benlik Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Ünver, E. (2002). *Sanat Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Yavuz, Ç. (2006). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali, Psikiyatrik Belirtiler Ve Bazı Kişilik Özellikleri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri* (1. Baskı). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Yurdakul, T. (2006). *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Öğrencilerinin İşsizlik Kaygıları Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.

EKLER

Anket Formu

Değerli Öğrenci,

Bu anket çalışması “**Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı ve Yaşam Doyumu Düzeyleri**” konulu yüksek lisans tezi için gerekli bilimsel verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla siz değerli öğrenci arkadaşlarımızın görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Anketi doğru ve dikkatli bir şekilde doldurmanız bu çalışmanın bilimsel verilerinin doğru elde edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; Kişisel Bilgi Formu, İkinci bölümde; Durumluk Kaygı Ölçeği, Üçüncü bölümde; Sürekli Kaygı Ölçeği, Dördüncü bölümde ise; Yaşam Doyumu Ölçeği bulunmaktadır.

HER SORUYU OKUDUKTAN SONRA LÜTFEN SİZE EN UYGUN OLAN İFADEYİ İŞARETLEYİNİZ.

KATKILARINIZDAN DOLAYI ŞİMDİDEN TEŞEKKÜR EDERİM.

Tuğba GÜNGÖR
Görsel Sanatlar Öğretmeni

EK-1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1) Yaşınız:

2) Cinsiyetiniz: () Erkek () Bayan

3) Kaçınıcı Sınıf Öğrencisisiniz:

a)1. sınıf b)2. sınıf c)3. sınıf d)4. sınıf e) (başka).....

4) Size Göre Akademik Başarı Düzeyiniz Nedir?

a) İyi b) Orta c) Düşük d) (başka).....

EK-2

DURUMLUK (SÜREKSİZ) KAYGI ÖLÇEĞİ

STAI FORM TX – I

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Su anda sınırlarım gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Çok sınırlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Sınırlarımın çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-3

SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ

STAI FORM TX – 2

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31.	Herşeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32.	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
34.	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35.	Genellikle kendimi hüznü hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37.	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38.	Hayal kırıklıklarımı öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40.	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-4

YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

Yaşamım Nasıl?

Aşağıda insan yaşamıyla ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden istenen bu ifadelerin sizi ne kadar ifade ettiğini belirtmenizdir.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Kesinlikle Beni İfade Ediyor

Tamamen Beni İfade

Etmiyor

1. Hayatım birçok yönden idealimdekine yakın.	1	2	3	4	5	6	7
2. Hayat şartlarım mükemmel.	1	2	3	4	5	6	7
3. Hayatımdan memnunuz.	1	2	3	4	5	6	7
4. Hayattan şimdiye kadar istediğim önemli şeyleri elde ettim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eğer hayata yeniden başlasaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5	6	7

Ek- 1: Özgeçmiş

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Özgeçmiş



Adı Soyadı:	Tuğba GÜNGÖR	İmza:	
Doğum Yeri:	Berlin/Almanya		
Doğum Tarihi:	20.04.1981		
Medeni Durumu:	Bekar		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Korucuk İlköğretim Okulu	İlkokul (I. Kademe)	Denizli	1992
Ortaöğretim	Cumhuriyet Lisesi	Orta Okul (II. Kademe)	Denizli	1995
Lise	Denizli Endüstri Meslek Lisesi	Ortaöğretim	Denizli	1998
Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Lisans	Denizli	2006
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans	Konya	2011

Becerileri:	Yağlı Boya, Ebru, Özgün Baskı, Desen,
İlgi Alanları:	Plastik Sanatlar, Mitoloji, Sanat Eğitimi (Desen Eğitimi), Sinema, Gezi-İnceleme, Belgesel

İş Deneyimi:	2007 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığında kadrolu öğretmen olarak görevine hala devam etmektedir.
Aldığı Ödüller:	
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Sadettin SARI Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü Yrd. Doç. Nihat ŞİRİN Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Yrd. Doç. Ayşe OKUR Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Tel:	0 506 744 29 60
Adres	Servezgazi Mah. Belkon Sit. 2313 Ada 6. Blok Kat:1/8 DENİZLİ