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
İÇINDEKİLER

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. Araştırmının 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. Alışsalso 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. Durumlu 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 ..........................................29
    2.5.6.3. Davranışsal Yaklaşım ......................................31
    2.5.6.4. Biyo(lojik) Yaklaşım .......................................32
    2.5.6.5. Öğrenme Yaklaşımı ........................................32
4.4. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadıguna İlişkin Bulgular ................................................................. 51

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

4.6. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyum Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadıguna 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
<table>
<thead>
<tr>
<th>Adı Soyadı</th>
<th>Tuğba GÜNGÖR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Numarası</td>
<td>085217021002</td>
</tr>
<tr>
<td>Ana Bilim / Bilim Dalı</td>
<td>Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı /Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı</td>
</tr>
<tr>
<td>Programı</td>
<td>Tezli Yüksek Lisans □ Doktora ☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Tezin Adı</td>
<td>Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı ve Yaşam Doyumu Düeyleri</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 yaptığını bildirim. 

Tuğba GÜNGÖR  
(İmza)
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Amacı; Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin durumluksürekli 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 çalışmanın 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.


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

Tuğba GÜNGÖR
Konya, 2011
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN KAYGI VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİ


Yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, sürekli kaygı ölçeğiyle yaşam doyumu arasında negatif korelasyon bulunmuştur (p<0.05). Sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi ve yaşa göre Durumlu-Süreklik 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.
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 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 Durumlu Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumları Düzeysel Ait Ortalama Değerleri

Tablo 2: Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumlu Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumları Düzeysel Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

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

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

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

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

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

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

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

Tablo 10: Yaş Gruplarına Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumlu Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları
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, gelişmişsel olarak, doğum anından başlayarak, yaşamın sonlanmasına kadar geçen süreç içinde yerini alır.

Birey için üniversite yılları, kişinin kendini bulduğu, kendini tanıdığı, ne olmak istediğini biliçine vardığı, kendini gerçekleştirmeye çabası içinde olduğunu, değerlendirdiği ve gelişmeye başladıgı 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.


İşık'a göre kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olmasıyla 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 olacağını gibi bir duyguya karşı hisseder (İşık, 1996: 31).


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 düzeyeye çekmek, yaptığımız işlerden hoşlanmak, yaşamın sürpriz çıkışlarından kendimizi korumak için de gereklidir. Öğrencilerde eğitim performansını etkilediği düşünülen kaygı kavramı gibi öne çıkan araştırmının diğer değişkeni olan yaşam doyumu, çaglar boyunca insanların ilgi odağı olmuş bir kavramdır.

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


1.2. Problem

Selçuk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisinin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki nedir?
1.2.1. Alt Problemler

1- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan öğrencilerin durumlu kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu düzeyleri nedir?

2- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan öğrencilerin durumlu kaygı, sürekli kaygı ile yaşam doyumu ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan öğrencilerin durumlu kaygı, sürekli kaygı ile yaşam doyumu puanlarının cinsiyetlerine göre ortalamaları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

4- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan öğrencilerin durumlu kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu puanlarının sınıf düzeylerine göre ortalamaları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

5- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan öğrencilerin durumlu kaygı, sürekle kaygı ve yaşam doyumu puanlarının kendilerine yönelik akademik başarı algı düzeylerine göre ortalamaları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

6- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan öğrencilerin durumlu kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu puanlarının yaş gruplarına göre ortalamaları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmaın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı öğrencilerinin durumlu-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

1.4. Varsayımlar


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 örneklem durumu belirlemek için yeterli olacağını varsayılmaktadır.
1.5. Sınırlılıklar


2. Toplamda 210 öğrenci üzerinde araştırma yapılacaktır.

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, avcıların avlarını mağara duvarlarına çizmelerinden, ebeveynlerin çocukları için kahramanlık hikayelerini 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 anlamlandıklarını açıklamak için sanatı kullanmışlardır (Alakuş vd., 2005a: 22).


“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

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).


San’a göre sanat; sanatçının duyguyu, düşüncede ve izlenimlerini estetik düzeyde dışa vurmasıdır (Aktaran: Katırancı, 2003).

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

2.2. EĞİTİM

Eğitim toplumların göennen ve mutluluğunu artırmak 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 kazandırmak ve toplumun yaşamasını ve kalkınmasını sürdürecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, var olan değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırarak, çağın geçiş dönemlerine uyum sağlayacak üretici insan tipini de yetiştirme sorumluluğunu da taşımaktadır (Varış, 1998: 1).


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 “ömrü boyu eğitim” yatırımının merkezinde sanat eğitimi yatmaktadır. Sanat eğitimi yoluya bireylerin; uyumlu olma, yaratıcı düşünce, kendini ve duygularını bilinçli bir şekilde ifade edebilme gibi yetilerini geliştirerek, sağlıklı toplumun temellerinin atılmasında etkili olduğu bilinmektedir.

Sanat kavram olarak tam olarak tanımlanamazken, yanna 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 anlaşıl 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 karışıklık; kavramı tanımlamaya çalışan kişi ve kurumlar, iletişim eksikliği, terminolojik yöntem eksiklikleri ve nihayet yabancı kaynaklardan yapılan çevirilerdeki terim çeşitlilikleri sebep olmaktadır (Kırışoğlu, 1991: 2).

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


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

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


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. İlkçalardan günümüze kadar gelen sanatın işlevi farklımış gibi görünse de, her çağın sanatı aslında aynı amaç için vardır: Her yönüyle insana yönelik bir olgudur.


Kırşoğlu’na göre sanat eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Sanat eğitimi çocuğa ve gence sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağı verir.
- Kişiyeye, niteliksel ayrımsama yönelik eleştirel düşünceye güç kazandırır.
- Kişiyeye görsel okur-yazarlık kazandırır.
- Bireye kendi kültürünü olduğu kadar, diğer kültürleri öğrenme ve değerlendirme olanağı verir.
- Kişiyeye duygu, düşünün ve imgelerini bir ürünü dönüştürmede yaratıcı davranış kazandırır.
- Sanatsal boyutta topluma değer yargısiyla 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 kişilere geleceğe aktarma olanağı sunar.
- Kültürel ve toplumsal gelişmede katılmacı kişiler yetiştmesinde önemli rol üstlenir (Kırıçoğlu, 2002: 48-51).

Teknoloji ve makine devri yaşadığımız çağımızda, belki tüm çağlardan daha fazla estetik bir eğitime “sanat eğitimi”ine ihtiyaç duyuyoruz. Makineleşmenin yaratığı, monoton ve hızlı yaşam, insan yerine makinenin egemen olduğu, kişilerin ruhsal boşalma olanağı bulamaması, modern toplumların daha çok sanat eğitiminin 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, insanların da bilinçli ve duyarlı olacağı, geniş boyutlu düşünülebileceği, yaratıcı kişiliğe yakınlık ve güzeli algılama yetilerinin gelişmiş olacaği bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla çağdaş insanın yetiştmesinde sanat eğitiminin önemli bir rolü olduğu artık kabul edilmelidir (Topcu, 2008: 7).


2.4.1. Bireysel ve Toplumsal Amaçlar:

Bireye kendini ifade yetisi kazandıracak 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 hız alma ve onur duyma hassasiyeti kazandırmayı, iş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duygusu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırma; aklini, 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 imkan tanımak, birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek ve sanatsal uygulamaya dönüştürme yeteneği kazandırmak, yeni durumlar karşısında özgün çözümler gerektirdiği kazandırmaktır.

2.4.3. Estetik Amaçlar:

Öğrencinin, sanatın ve sanat eserlerinin her zaman önemsenecek birer değer olduğunu kavramasını sağlamak. Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi hayatın her alanna yansıtabilmek, bunu davranış biçiminde haline getirebilmeye yetenek kazandırmak, doğadan seçtiği veya insan eli ile üretilen nesneleri estetik birikimi kullanarak değerlendirme bilinci oluşturmak, kendini ifade edebilmek estetik değerlendirilen yararlanma yeteneği kazandırmak, çevresini estetik bir duyarlılıkla biçimlendirebilmeye yeteneği ve kararlılığı kazandırmaktır.

2.4.4. Teknik Amaçlar:

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

2.5. KAYGI

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


Belirli kişiler açısından kayığın bazı tanımları aşağıdaki gibidir.


“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 duygusu, tam bir dehşet hali ve kendi bilincini harabeden bir duyguya olarak tanımlar” (Öner, 1977: 5).

Cüceloğlu (1991: 276)'na göre, sık sık yaşanılan ve yaşamı etkileyen duygulardan biri olan kaygıt; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık, acı, sonucu bilmeme ve yargılanma gibi duygulardan birini ya da birkaçı içerebilir.


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


Hemen her insan tarafından yaşanan bir duyguy olacak kaygının asıl amacı yaşamın sürdürülmesi, uyum davranışının gelişimini sağlamak olan bu duyguyu...
yardımıyla bilinmeyen, yeni ya da tehlikeli uyaranlardan sakinma, onlarla başa çıkma, onlara karşı koyma ya da gerektiğinde onlardan kaçma gibi davranışlar görülebilir (İşık, 1996, 31).

Kaygı duygusu 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 titreyeceğini, 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 algılamaya çalışır; örneğin birey, yalnızlık ve mutsuzluk duygularına karşı her şey yolunda gidiyormuşçasına davranır ve mutlu olduğuna kendini de ikna edebilir (Geçtan, 1988, 90).


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, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, istahsizlik, kan basıncı düşmesi yada yükselmesi, kas gerginliği, mide başı ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, istahsizlik, kan basıncı düşmesi yada yükselmesi, kas gerginliği, mide bağırsak...
yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, uykusuzluk gibi belirtiler kaygı durumunda olan bireyin verdiği fiziksel tepkiler olarak öne克莱nebilir.

2.5.1 Kayganın Nedenleri


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

1. Kişinin kişilik gelişiminde etkili olan ilişkiler,
2. Anne ile duyguşalsık kurulması,
3. Ana-babannın yanlış tutumları,
4. İtici ana-baba tutumlarına ceza yönteminin eşlik etmesi,
5. Çocuğa uygulanan tutsarlı ceza yöntemler ve

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


Belirli bir ortam içerisinde kendisini güven altında ve huzurlu hissedene bireyde kaygı hali çok yaşanmaz. Kaygıın ortaya çıkmasına bazı önemli durumsal etkenler vardır. Bunlar;

(a) Desteğin çekilmesi olarak adlandırabileceği alışkalgalılmış çevrenin ortadan kalktığı durumlarda (küçük bir çocuğun alıştı olduğu çevrenin aniden dışında kalması),

(b) Olumsuz bir sonucun ortaya çıkmasına beklemede (bir öğrencinin çok iyi hazırlanamadan sınavına girmesi),
(c) İç çelişki olarak adlandurabileceğimiz inandığımız ve önem verdüğümüz bir fikirle yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zamanlarda(nükleer silahların insanlığı yok edecek güçte olduğuna inanan birinin, nükleer laboratuarda çalışırken duyguya endişe),

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


2.5.2. Kaygı ve Korku


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


2.5.3. Kaygı Türleri (Durumluksürekli Kaygı)


2.5.3.1. **Durumluk Kaygısı**


2.5.3.2. **Sürekli Kaygısı**

Sürekli Kaygısı “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 direk gözlenemediğinden dolayı, kişinin sürekli kaygı düzeyini
tespit etmek için değişik zaman ve koşullarda saptanan Durumluk Kaygı reaksiyonlarının şiddetinden ve sıkılığından yararlanabilir (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 duyu durumudur. Çünkü kişinin kendini gerçekleştirmesine engel olabilecek tehlikeli konularda onu uyararak gerekli tedbirleri alması, daha yaratıcı daha üretici olması 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 özgün elemanlarından biridir (Işık, 1999: 49).

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


2.5.5. Kaygı (Anksiyete) Belirtileri

Kaygı (anksiyete) belirtileri şöyle sıralanmıştır (Işık, 1999: 45-48).
2.5.5.1. Bilişsel Belirtiler:


a) Duygusal-Algısal Belirtiler:


b) Düşünce Zorlukları

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

c) Kavramsal Sorunlar

Kontrolü yitirme korkusu, başa çıkmama korkusu, fiziksel zarar verme ya da ölüm korkusu, akıma yitirme korkusu, başkalarınca olumsuz değerlendirelibileceği korkusu, yineleyici korkulu düşünceler, korku veren görsel imgeler. Bilişsel sapmalar (Beklenen olası tehlike ne kadar akla yatkın 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 duygularını duygulardır. Korku, endişe, dehşet duygusu, tedirginlik, alarm durumuna geçme, gerginlik, sinirlilık, çaresizlik.
2.5.5.3. Davranışsal Belirtiler:

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

2.5.5.4. Fizyolojik Belirtiler:


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 çağrıştıracak düzeyde yaşanan göğuste ağrı, yanma basınç ve sıkışma hissi, nefes darlığı, hava açığı, kesik soluma, boğazda düğümlenme, bronşial spazm.

c) Kas-İskelet ve Sinir Sistemi Belirtileri

Kaslarda gerginlik, spazm, reflekslerde artma, yorgunluk hissi ve çabuk yorulma, ağrılardan yalancı rotazmalar, titreme, yüzde ve göz kapaklarında
daha fazla olmak üzere seyirme, uykuya salma güçlüğü, uykusuzluk, huzursuz uyu, kabuslar, ertesi gün dinlenmemiş şekilde uyanma.

d) Sindirim Sistemi Belirtileri

Karın ağrısı, karında huzursuzluk, spazm, istahsızlık, bulanıtı-kusma, ishal, yutma güçlüğü, hava yutma, ağızza kuruma ya da sultanma, nöbetler şeklinde yaşanan açkma ya da susama.

e) Boşaltım ve Genital Sistem Belirtileri

Sık irdra çıkma, irdra 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


2.5.6.1. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşında anksiyete bozuklarının temel belirleyicisi içsel çatışmalar ve bilinçdışı güdüler olarak görülmektedir. Bu nedenle kişi neden endişe duyuğuunu anlayamaz.


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

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


Kaygı olgusunun anlaşılması çok önemli katkılara 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 çevreden yabancılaşma duygularının rol oynamadığını ileri sürmüştür. Sullivan, insanların kültürün bütünleyici bir parçası olarak ele alındığında, toplum içerisindeki ilişkilerin bozulması sonucu anksiyetenin oluştuğunu söylemiştir (Işık, 1996: 38).

2.5.6.2. Bilişsel Yaklaşım

Bu yaklaşima göre kaygının, bilişsel yani kaygılı düşüncelerle ortaya çıkma özelliği söz konusudur.

Yaklaşımı göre kaygı nedeni olayların kendisi değil kişinin beklentileri, bu olayları nasıl ve ne biçimde algılayıp yorumladığıdır. Kişiler bazı ipuçlarınıyla karşılaşıkları zaman zarar ve tehlike beklemeyi öğrenirler. Bu öğrenme gözlemleyerek, bilgilendirilme ya da tepkisel koşullarla yoluyla gerçekleştirir. Zarar
beklentisiyle orantılı olarak kaygı ortaya çıkar. Bu nedenle bireyin herhangi bir olayı ilk değerlendirmesi önemlidir (İşık, 1996: 42).


2.5.6.3. Davranışsal Yaklaşım

Davranışçı kuram, kaygının farklıda olmadan meydana gelen uyarı genellemesi yoluyla öğrenildiğini vurgulamaktadır.


Davranışçı yaklaşımların savunucuları kaygıyı tehdit edici bir uyarıya karşı kişinin gösterdiği sempatik sinir sisteminin tepki örtüntüleri olarak görür ve kaygının öğrenilmiş olduğunu uyarı - tepki bağını ile açıklar (Korkut, 1992: 151).
2.5.6.4. Biyolojik Yaklaşım


2.5.6.5. Öğrenme Yaklaşımı


2.5.6.6. Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçular ise kaygıyi, insanların kendi varoluş sorumluluğunu üstlenmede karşılaştığı güçlüklerle açıklamıştır (Geçt, 1984: 163).

Hayvanlar çevrelerinin farklıdır. İnsan ise farklı olduğunun da farklıdır. Doğmuş olduğumuzu ve bir gün yaşamımızın sona ereceğini biliriz.
Ölümün kaçınılmaz olması ise yokluk ve hiçbir duyguları yaratır ve işte bu bunalım, insanı doyumu ve anlamlı bir biçimde yaşayan yaşamadağı konusunda kaygılandırır. Bu yaklaşımı ile varoluşçu öğretiler, her insanın varlığını sahip çıkmasını özgür bir yaşam gerektirdiğini ortaya koyar (Geçtan, 1984: 63).


2.6. YAŞAM DOYUMU


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 vermiştir:

Bu yaklaşımda olumu duygulu; isteklilik, enerjik olma, ruhsal uyarılmışlık ve kararlılık gibi terimleri içerirken olumsuz duygu; üzüntü, kaygı, korku, öfke, suçluluk ve küçümseme gibi hoş olmayan duyguların azlığı etkisi olma açısından önemli olduğu belirlenmiştir (Yavuz, 2006: 14).


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 yargılarnın bütünü içinde durumlarını algıma biçimi” olarak tanımlar (Top vd., 2003: 18). Yaşam kalitesi kavramı içinde fiziksel sağlık, ruh sağlığı, bağımsızlık düzeyi, sosyal ilişkiler, çevre etkenleri ve kişisel inançlar öznel m keliminde yer alır.

Yaşam kalitesi, yaşamı yorumlayış ve algılayışta kendi tarzımızı (paradigmamızı) geliştirmek ve onuna şekillendirdiğimiz bir yaşam felsefesi, dünya görüşü, değerler, hedefler, ilkeler, inançlar, tutkular, duygular, yürek ve mantıka yaşayıbilmektir. Yaşamı, ona bak прогнımız gözüklerden içeri aldıklarımızla yorumlar ve algılariz. Yaşam kalitemiz bu yorum ve algılamaların ürünüdür. Paradigmamızın farklıda olsak ve onu yönlendirebilsek yaşamı daha gerçekçi bir şekilde yorumlayabilir, algılayabilir, açıklayabilir, kavrayabilir, dolayısıyla yaşam kalitemizi olumlu yönde etkileyebiliriz (Bıçakçı, 2001: 3).


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

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).


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

2.6.2. Yaşam Doyumu ile İlgili Kuramlar


2.6.2.1. Beli Bir Noktaya Erişme Kuramı

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

2.6.2.2. Etkinlik (Aktivite) Kuramı:


2.6.2.3. Haz ve Acı Kuramı


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

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


2.6.2.5. İlişkilendirici Kuram (Bağ Kuramı)

2.6.2.6. Yargı Kuramı


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 algılananakademik başarına göre farklılaşıp farklılaşmadağına ilişkin bulguların olduğu gibi ortaya koymak amaçlanmıştır.

3.2. Evren


3.3. Örneklem

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

3.4.2. Durumlu-Sürekliklik Kaygı Ölçeği


3.4.2.2. Durumluk Ve Sürekli Kaygı Ölçeğinin Puanlanması

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


**Durumluluk Kaygı Ölçeğinde on tane tersine dönmuş 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’ncu maddeleri oluşturur (Öner, 2008: 511).**

**Puanlama iki şekilde olur:** Elle ya da bilgisayarlara.

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

**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).

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

3.4.2.3. Ölçeğin Güvenirliği:


- **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, Durumlu Kaygı Ölçeği için .94 ile .96 arasında bulunmuştur (Öner, 2008: 514).
3.4.2.4. Ölçeğin Geçerliği

Ölçüt – Bağlı Geçerlik: Normallerin, tanı konmuş psikiyatri hastaları ile karşılaştırılmasında, hastaların sürekli ve durumluектив düzeylerinin normallerden çok yüksek (p.< .01) olduğu bulunmuştur. Sürekli ve Durumluектив 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 örneklemleri karşılaştırılmış, üç değişik deney grubunun ortalama puan sıralamaları ve aralarındaki farklar her iki kültürde de yüksek bir paralellik göstermiştir (Öner, 2008: 514-515).

Yapı Geçerliği: Her iki ölçeğin yapı geçerliği, normal ve hasta gruplar üzerinde “iki faktörü kaygısı kuramı” çerçevesinde deneysel olarak saniyılmıştır. Önemli ve stres yapıcı olaylardan önce ve sonra durumluектив kaygının önce yükselip, sonra düşmesi; sürekli kaygida böyle bir değişimin anlamlı düzeyde olmaması, kuramdan çıkarılan hipotezleri desteklemiş; ölçeklerin yapı geçerliğinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Le Comple ve Öner’in 10 gün ile 1 yıl arasında değişen zaman süreleri içinde yaptıkları yineleme uygulamalarının sonuçları, değişen koşullarda durumluектив kaygı puanlarında yükselme ve düşme olması karşısında karşın, aynı kişilerin sürekli kaygı puanlarında yükselme ve düşme olması karşısında karşın, aynı kişilerin sürekli kaygı puanlarında önemli değişimler olmadığına ortaya koymuştır. Durumluектив 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


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

3.4.3.1. Yaşam Doyumu Ölçeği’nin Geçerlik Çalışmaları:

Ölçeğin maddelerinin Türkçe’ye çevirileri ve geçerlik çalışmaları için, psikoloji alanında uzman beş kişi çalışmış, ölçeği Türkçe’ye çevirerek ve ortak olarak ifade edilen cümleleri birleştirerek ölçegen oluşturmuşlardır. Geliştirilen formlar, küçük bir gruba uygulanarak anlam gücünün olup olmadığını araştırılmış, yönerge ve maddelere önemli bir değişiklik yapılmasına gerek duymamıştır (Dönmez, 2007: 45).

3.4.3.2. Yaşam Doyumu Ölçeği’nin Güvenilirlik Çalışmaları:

Ölçeğin ülkemizdeki güvenilirlik çalışmalarında, test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. 150 kişi üzerinde uygulama yapılmış, üç hafta sonra test tekrarlanmıştır. Uygulama sonucunda güvenilirlik katsayıısı. 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
çıkmış ve güvenle kullanılabilecek bir ölçek olduğu görülmuştur (Aktaran: Dönmez, 2007: 45-46).

3.5. Veri Toplama İşlemi


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 karşılaştırma için bağımsız grupları için t-Testi ve ikiden fazla kategoriden oluşan grupun ortalamalarının karşılaştırılması 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.


4.1. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk- Sürekli Kayğı ve Yaşam Doyumu Düzeylelerine İlişkin Bulgular:

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

Tablo 1: Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kayığı, Sürekli Kayğı ve Yaşam Doyumları Düzeylelere Ait Ortalama Değerleri

<table>
<thead>
<tr>
<th>Değişkenler</th>
<th>Min.</th>
<th>Max.</th>
<th>$\bar{X}$</th>
<th>SS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Durumluk Kayığı</td>
<td>20,00</td>
<td>70,00</td>
<td>41,11</td>
<td>9,53</td>
</tr>
<tr>
<td>Sürekli Kayğı</td>
<td>25,00</td>
<td>64,00</td>
<td>44,37</td>
<td>8,26</td>
</tr>
<tr>
<td>Yaşam Doyum</td>
<td>5,00</td>
<td>32,00</td>
<td>17,99</td>
<td>6,41</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tablo 1 incelendiğinde, resim-iş eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarından durumluk kayığı düzeyi ortalamalarının 41,11±9,53, sürekli kayğı düzeyi ortalamalarının 44,37±8,26 ve yaşam doyumu ortalamalarının 17,99±6,41 olduğu görülmektedir.
Tablo 2: Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumları Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

<table>
<thead>
<tr>
<th>Değişkenler</th>
<th>Düzey</th>
<th>Frekans</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Durumluğ Kaygı</strong></td>
<td>Düşük</td>
<td>33</td>
<td>15,7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Orta</td>
<td>90</td>
<td>42,9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Yüksek</td>
<td>87</td>
<td>41,4</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sürekli Kaygı</strong></td>
<td>Düşük</td>
<td>39</td>
<td>18,6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Orta</td>
<td>66</td>
<td>31,4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Yüksek</td>
<td>105</td>
<td>50,0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Yaşam Doyumu</strong></td>
<td>Düşük</td>
<td>38</td>
<td>18,1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Orta</td>
<td>140</td>
<td>66,7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Yüksek</td>
<td>32</td>
<td>15,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 durumluğ kagı düzeyine sahiptirler. Diğer bir ifadeyle, örneklemin büyük bir çoğunluğunun orta ve yüksek düzeyde durumluğ kagı yaşadıklarını söyleyebilir.

Sürekli kagı açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının 39’u (%18,6) düşük düzeyde, 66’sı (%31,4) orta düzeyde ve 105’i (%50) yüksek düzeyde süreklı kagı yaşamaktadırlar. Durumluğ kagı olduğu gibi, süreklı kagı düzeyinde de öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu orta ve yüksek düzeyde süreklı kagı 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 olduklarını söyleyebilir.
4.2. Resim- İstanbul Eğitiminde Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular:

Resim- İstanbul Eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyle ilişkin bulgular ve değişkenlere ait betimsel bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Resim- İstanbul Eğitiminde Öğrencilerinin DurumKayğı, Sürekli Kaygı ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

<table>
<thead>
<tr>
<th>Değişkenler</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>X</th>
<th>Ss</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1- DurumKayğı</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>41,11</td>
<td>9,53</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2- Sürekli Kaygı</td>
<td>-59**</td>
<td>1</td>
<td>44,37</td>
<td>8,26</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3- Yaşam Doyumu</td>
<td>.13</td>
<td>-25**</td>
<td>1</td>
<td>17,99</td>
<td>6,41</td>
</tr>
</tbody>
</table>

** p<.01

Tablo 3 incelendiğinde, resim-iş öğretmen adaylarının durumKaygı 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, durumKaygı ile yaşam doyumu arasında yine pozitif yönde (r=-.13; p>.05) bir ilişki elde edilmiştir ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamsızdır.

4.3. Resim- İstanbul Eğitiminde Öğrencilerinin DurumKayğı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumu Puanlarının Ortalamasının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşıp Farklaşımadığına İlişkin Bulgular:

Resim- İstanbul Eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının durumKaygı, sürekli Kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.
Tablo 4: Cinsiyetlere Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumlu Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve t-Testi Sonuçları

<table>
<thead>
<tr>
<th>Değişkenler</th>
<th>Cinsiyet</th>
<th>N</th>
<th>X</th>
<th>Ss</th>
<th>t</th>
<th>P</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Durumlu Kaygı</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Erkek</td>
<td>69</td>
<td>39.82</td>
<td>9.28</td>
<td>-1.377</td>
<td>.170</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kız</td>
<td>141</td>
<td>41.75</td>
<td>9.63</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sürekli Kaygı</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Erkek</td>
<td>69</td>
<td>41.60</td>
<td>7.39</td>
<td>-3.484</td>
<td>.001</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kız</td>
<td>141</td>
<td>45.73</td>
<td>8.35</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Yaşam Doyumu</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Erkek</td>
<td>69</td>
<td>18.36</td>
<td>6.12</td>
<td>.579</td>
<td>.563</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kız</td>
<td>141</td>
<td>17.81</td>
<td>6.56</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

4.4. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumlu Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular:

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumlu kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki verilmiştir.
Resim-İş programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygısı, sürekli kaygısı ve yaşam doyumu ortalamalarının sınıf düzeylerine göre betimsel bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5: Sınıf Düzeylerine Göre Resim-İş Eğitimini Öğrencilerinin Durumluk Kayğı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumuna Ait Betimsel Bulgular**

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


Resim-İş Eğitimini programında okuyan öğretmen adaylarının durumların kaygı, sürekli kaygısı ve yaşam doyumu ortalamalarının sınıf düzeylerine göre ortalamalar arasında ortaça çıkan farkın anlamlı olup olmadığını tek yönlü varyans analiziyile bakılmış ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.
Tablo 6: Sınıf Düzeylerine Göre Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumluğ Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

<table>
<thead>
<tr>
<th>Değişkenler</th>
<th>Varyansın Kaynağı</th>
<th>Kareler Toplamı</th>
<th>Sd</th>
<th>Kareler Ortalaması</th>
<th>F</th>
<th>P</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Durumluğ Kaygı</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grup Arası</td>
<td>438,394</td>
<td>3</td>
<td>146,131</td>
<td>1,620</td>
<td>.186</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grup İçi</td>
<td>18579,629</td>
<td>206</td>
<td>90,192</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Toplam</td>
<td>19018,024</td>
<td>209</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sürekli Kaygı</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grup Arası</td>
<td>503,766</td>
<td>3</td>
<td>167,922</td>
<td>2,513</td>
<td>.060</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grup İçi</td>
<td>13767,515</td>
<td>206</td>
<td>66,833</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Toplam</td>
<td>14271,281</td>
<td>209</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>** Yaşam Doyumu**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grup Arası</td>
<td>123,465</td>
<td>3</td>
<td>41,155</td>
<td>1,000</td>
<td>.394</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grup İçi</td>
<td>8477,530</td>
<td>206</td>
<td>41,153</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Toplam</td>
<td>8600,995</td>
<td>209</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Resim-İş programında okuyan öğretmen adaylarının durumluğ 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 ortalamalarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Buna göre, resim-iş öğretmen adaylarının yaşadıkları durumluğ ve sürekli kaygı ile yaşam doyumlarında sınıf değişkeninin önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

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

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluğ kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarınınalgılanan akademik başarı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.
Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumlu 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 Durumlu Kayğı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarına Ait Betimsel Bulgular**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Değişkenler</th>
<th>Başarı Düzeyi</th>
<th>N</th>
<th>$\bar{X}$</th>
<th>Ss</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Durumlu Kayğı</strong></td>
<td>İyi</td>
<td>78</td>
<td>39,19</td>
<td>8,64</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Orta</td>
<td>121</td>
<td>42,19</td>
<td>9,93</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Düşük</td>
<td>11</td>
<td>42,90</td>
<td>9,72</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sürekli Kaygı</strong></td>
<td>İyi</td>
<td>78</td>
<td>43,12</td>
<td>7,16</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Orta</td>
<td>121</td>
<td>45,36</td>
<td>8,87</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Düşük</td>
<td>11</td>
<td>42,36</td>
<td>7,54</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Yaşam Doyumu</strong></td>
<td>İyi</td>
<td>78</td>
<td>18,23</td>
<td>6,95</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Orta</td>
<td>121</td>
<td>17,82</td>
<td>6,10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Düşük</td>
<td>11</td>
<td>18,18</td>
<td>6,25</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumlu kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarında algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre ortalamalar arasında ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığını tek yönlü varyans analiziyile 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Değişkenler</th>
<th>Varyansın Kaynağı</th>
<th>Kareler Toplamı</th>
<th>Sd</th>
<th>Kareler Ortalaması</th>
<th>F</th>
<th>P</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Durumluk Kaygı</strong></td>
<td>Gruplar Arası</td>
<td>465,760</td>
<td>2</td>
<td>232,880</td>
<td>2,598</td>
<td>.077</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Grup İçi</td>
<td>18552,264</td>
<td>207</td>
<td>89,624</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Toplam</td>
<td>19018,024</td>
<td>209</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sürekli Kaygı</strong></td>
<td>Gruplar Arası</td>
<td>284,018</td>
<td>2</td>
<td>142,009</td>
<td>2,102</td>
<td>.125</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Grup İçi</td>
<td>13987,263</td>
<td>207</td>
<td>67,571</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Toplam</td>
<td>14271,281</td>
<td>209</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Yaşam Doyumu</strong></td>
<td>Gruplar Arası</td>
<td>8,157</td>
<td>2</td>
<td>4,079</td>
<td>.986</td>
<td>.906</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Grup İçi</td>
<td>8592,838</td>
<td>207</td>
<td>41,511</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Toplam</td>
<td>8600,995</td>
<td>209</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 değerlendirilirilebilir.

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

Resim-İş Eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ortalamalarının yaş gruplarına göre farklılaşıp 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**

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

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 doyumu ortalamalarında yaş gruplarına göre ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığını tek yönlü varyans analiziyile 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Değişkenler</th>
<th>Varyansın Kaynağı</th>
<th>Kareler Toplamı</th>
<th>Sd</th>
<th>Kareler Ortalaması</th>
<th>F</th>
<th>P</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Durumluk Kaygı</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grup Arası</td>
<td>171,464</td>
<td>2</td>
<td>85,732</td>
<td></td>
<td>2,942</td>
<td>&lt;0.05</td>
</tr>
<tr>
<td>Grup İçi</td>
<td>18846,560</td>
<td>207</td>
<td>91,046</td>
<td></td>
<td>2,942</td>
<td>&lt;0.05</td>
</tr>
<tr>
<td>Toplam</td>
<td>19018,024</td>
<td>209</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sürekli Kaygı</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grup Arası</td>
<td>282,854</td>
<td>2</td>
<td>141,427</td>
<td></td>
<td>2,093</td>
<td>&lt;0.05</td>
</tr>
<tr>
<td>Grup İçi</td>
<td>13988,427</td>
<td>207</td>
<td>67,577</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Toplam</td>
<td>14271,281</td>
<td>209</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Yaşam Doyumu</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grup Arası</td>
<td>30,951</td>
<td>2</td>
<td>15,476</td>
<td></td>
<td>0,374</td>
<td>&lt;0.05</td>
</tr>
<tr>
<td>Grup İçi</td>
<td>8570,044</td>
<td>207</td>
<td>41,401</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Toplam</td>
<td>8600,995</td>
<td>209</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tablo 10 incelendiğinde, Resim-İş programında okuyan öğretmen adaylarının durumluk kaygı \(F_{(2,207)}=0,942; p>.05\); sürekli kaygı \(F_{(2,207)}=2,093; p>.05\) ve yaşam doyumu \(F_{(2,207)}=0,374; p>.05\) puan ortalamalarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülüktedir. Elde edilen bu bulguya göre, resim-iş öğretmen adaylarının yaşadıkları durumluk ve sürekli kaygı ile yaşam doyumlarında yaş değişkeninin önemli bir değişken olmadığı.
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 Doyum Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Yapılan analizler sonucunda, resim-iş eğitimi öğrencilerinin durumluk 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 düzeyinin tespit edilmesi amacıyla planlanan, çalışma sonucunda sporculardan durumluk kaygı puan ortalamasının 41, sporcu olmayan öğrencilerde 40 olduğu görülen araştırma bulguları ile benzerdir.


2. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumlu ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması:

Çalışmamızda, resim-iş eğitimi öğrencilerinin sürekli kaygı ile yaşam doyumu arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu ancak; durumlu 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 doyumu yordayan etkenleri inceledikleri araştırmalarında hem durumlu 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 çalışmalarдан biri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bizim araştırmamız Eğitim Fakültesinde resim-iş eğitimi alan öğrencilerde kaygı düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin ilk kez değerlendirilmesi 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 ile ilgili ilişkiler beden sağlığı ve ruh sağlığı ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Araştırmamızda ise yaşam doyumunu etkilemesi olası olan bu faktörlerin tümünün ele alınmaması olması eksikliğimiz olabilir.

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


Özgül (2003)‘ün, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde durumluk ve süreklilik kaygı düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yaptığı çalışmada, durumluk kaygı puan ortalamalarının her iki cinste de birbirine yakını olduğu yani

Ancak; Öztürk (2008)’ün beden eğitimi öğrencilerinin durumlu ve sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet faktörünün durumlu kaygı puanları açısından istatistiksel olarak anlamli fark bulunmamış, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.


Öztürk (2008)’ün çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetleri ile sürekli kayğı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.


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

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

görülmüştür. Bahsi geçen araştırmaların bulgularını, 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)'ın Gazi Üniversitesi’nde resim-ış 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; Deniz ve Yılmaz (2009)’ın Selçuk Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinde eğitim görenkte olan tesadüfi küme yoluya seçilen öğrencilerin yaşam doyumlarıyla ilgili yapılan araştırmada farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin sürekli kayğı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklı olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçlarımız Deniz ve Yılmaz (2009)’ın çalışma sonuçlarıyla uyumsuzdur.

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

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


Edebiyat Fakültesi son sınıfa devam eden öğrencilerin kaygı düzeylerinin ele alındığı çalışmalarında 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 öğrencilerle göre düşük kaygılı olduklarını saptanmıştır.

Aydıner (2011)’in Sakarya Üniversitesi’nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yaşam doyumları üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin algılanan akademik başarı düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir, bu çalışma çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

6. Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Durumlu Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyum Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre Farklaşıp Farklaşımadıguna İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Çalışmanın sonuçlarına göre durumlu kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu düzeylerinin yaş faktörüne göre değişmediği belirlenmiştir.


Aydınlar (2011)’in Sakarya Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yaşam doymaları üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini yaş faktörünün etkilemediği belirlenmiş olup, bu çalışma sonuçları çalışmanın bulgularını desteklemektedir.
Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.


Çalışmamızın sonucunda, resim-iş eğitimi alan üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun kaygı düzeylerinin yüksek, yaşam doyumlarının düşük olduğu, sürekli kayги düzeyiyle yaşam doyumu düzeyinin ters yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Durumluk-süreklik kaygı ve yaşam doyumu düzeylerini sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı ve yaşın etkilemediği sadece süreklilik kayğı 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 etkilemektedir. Bu anlamda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetiyle, gelecekte oluşabilecek kaygı seviyelerinin azaltılabileceğini, yaşam doyumunun, bireysel ve sosyal başarı düzeylerinin arttırılabileceğini düşündülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda, resim-iş eğitiminde okuyan öğrencilerin mevcut durumluk-süreklik kaygı ve yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarıyla, okula yeni başlamış ya da bitirmek üzere olmakla başka bir açıklamayla sınıf düzeyine ve de algılanan özel akademik başarı düzeyiyle ilişkili olmadığı görülmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin kaygılarını etkileyebilecek diğer sebepler...
araştırılarak bu olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılması bireyin gelişimi açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.


Araştırmamızın, tek bir üniversitenin resim-ış eğitimi alan öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği olmasının ve kaygı ve yaşam doyumunu etkilemesi muhtemel çok az faktörün incelenmesi; örneklem seçimi ve yöntem bakımından kısıtlılıklarını oluşturmaktadır. Farklı üniversitelerin resim-ış eğitimi bölümü öğrencilerinin değerlendirildiği ya da farklı fakültelerdeki öğrencilerin kaygı düzeyi ve yaşam doyumu açısından karşılaştırıldığı, denek sayısı yüksek, kaygı ve yaşam doyumunu etkilemesi olması, çalışmamızda değerlendirilmemiş faktörlerde incelendiği, geniş kapsamlı araştırmalarla ihtiyaç olduğu kanısızdıyız.

Öneriler:

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

KAYNAKÇA


EKLER

Anket Formu

Değerli Öğrenci,


Anket dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; Kişisel Bilgi Formu, İkinci bölümde; Durumlu 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

KİSİSEL BİLGİ FORMU

1) Yaşınızı:

2) Cinsiyetiniz:  ( ) Erkek  ( ) Bayan

3) Kaçınıcı Sınıf Öğrencisiniz:
  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 – 1

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

<p>| | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Şu anda sakinim</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Kendimi emniyette hissediyorum</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Şu anda sinirlerim gergin</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Pişmanlık duyguşu içindeyim</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Şu anda huzur içindeyim</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Şu anda hiç keyifim yok</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>7. Başına geleceklerden endişe ediyorum</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Kendimi dinlenmiş hissediyorum</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>9. Şu anda kaygılıyım</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Kendimi rahat hissediyorum</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>11. Kendime güvenim var</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>12. Şu anda asabım bozuk</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>13. Çok sınırlıyım</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>14. Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>15. Kendimi rahatlamış hissediyorum</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>16. Şu anda halimden memnunum</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>17. Şu anda endişeliyim</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>18. Heyecandan kendimi şaşkına dönmuş hissediyorum</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>19. Şu anda sevinçliyım</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
<tr>
<td>20. Şu anda keyifim yerinde.</td>
<td>(1)</td>
<td>(2)</td>
<td>(3)</td>
<td>(4)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**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 hissettüğinizi 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 hissettüğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

| 21 | Genellikle keyifm 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 kaçırırım | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 26 | Kendimi dünlemiş hissediyorum | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 27 | Genellikle sankı kendime hakim ve soğukkanlıyım | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 28 | Güçlü duygular yemeneyeceğim kadar bıçağıını hissederim | (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 endişelenir | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 32 | Genellikle kendime güvenim yoktur | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 33 | Genellikle kendimi enmıyette hissederim | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 34 | Sıkıntılı ve güç durumlara karşılaştığım karşı çıkarırım | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 35 | Genellikle kendimi hazır bulun hissederim | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 36 | Genellikle hayattan memnunum | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 37 | Olu olmaz düşünceler beni rahatsız eder | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 38 | Hayal kırıklığının çilesine ciddiye alırım ki hiç unutamam | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 39 | Akıl 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 ettiği belirtmenizdir.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kesinlikle Beni İfade Ediyor</th>
<th>Tamamen Beni İfade Etmiyor</th>
</tr>
</thead>
</table>

1. Hayatım birçok yönden idealimdekiyle yakınlık. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
2. Hayat şartlarının mükemmel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
3. Hayatından memnuniyet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
4. Havattan şimdiye kadar istediğim önemli şeylerı 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 UNIVERSITY  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü  
Özgeçmiş

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

Öğrenim Durumu

<table>
<thead>
<tr>
<th>Derece</th>
<th>Okulun Adı</th>
<th>Program</th>
<th>Yer</th>
<th>Yıl</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>İlköğretim</td>
<td>Korucuk İlgörettim Okulu</td>
<td>İlkokul (I. Kademe)</td>
<td>Denizli</td>
<td>1992</td>
</tr>
<tr>
<td>Ortaöğretim</td>
<td>Cumhuriyet Lisesi</td>
<td>Orta Okul (II. Kademe)</td>
<td>Denizli</td>
<td>1995</td>
</tr>
<tr>
<td>Lise</td>
<td>Denizli Endüstri Meslek Lisesi</td>
<td>Ortaöğretim</td>
<td>Denizli</td>
<td>1998</td>
</tr>
<tr>
<td>Lisans</td>
<td>Pamukkale Üniversitesi</td>
<td>Lisans</td>
<td>Denizli</td>
<td>2006</td>
</tr>
<tr>
<td>Yüksek Lisans</td>
<td>Selçuk Üniversitesi</td>
<td>Yüksek Lisans</td>
<td>Konya</td>
<td>2011</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Becerileri: Yağlı Boya, Ebru, Özgün Baskı, Desen,  
İlgi Alanları: Plastik Sanatlar, Mitoloji, Sanat Eğitimi (Desen Eğitimi), Sinema, Gezi-Inceleme, Belgesel
İş Deneyimi: 2007 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı'nda kadrolu öğretmen olarak görevine hala devam etmektedir.

Aldiği Ödüler:

Hakkında bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Prof. Sadettin SARI</th>
<th>Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü</th>
</tr>
</thead>
</table>

Tel: 0 506 744 29 60