

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUM VE BENLİK SAYGILARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eda ABBASOĞLU

**TRABZON
Haziran, 2011**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUM VE BENLİK SAYGILARININ
İNCELENMESİ**

Eda ABBASOĞLU

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Erman ÖNCÜ**

**TRABZON
Haziran, 2011**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 23.06.2011**

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Erman ÖNCÜ

Üye : Prof. Dr. Rasim KALE

Üye : Doç. Dr. Durmuş EKİZ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylanm.

**Doç. Dr. Haluk ÖZMEN
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum

Eda ABBASOĞLU

23.06.2011

ÖNSÖZ

Bireyleri her yönüyle sağlıklı yetiştirmek günümüz eğitim sisteminin temel ilkelerindedir. Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin bilgi ve birikimlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu, benlik saygılarının yüksek olması yetiştirecekleri nesillere de bu denli olumlu yansıyacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve benlik saygı düzeylerini belirlemek araştırmanın özünü oluşturmaktadır.

Çalışmam süresince desteğini ve rehberliğini hiçbir zaman eksik etmeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erman Öncü'ye ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve yardımlarından faydalandığım Prof. Dr. Rasim Kale'ye teşekkürlerimi sunarım. Hayatımın her döneminde bana güvenen ve beni destekleyen sevgili anneme, babama ve kardeşime teşekkürlerimi borç bilirim.

Haziran, 2011

Eda ABBASOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	VIII
ABSTRACT	IX
TABLolar LİSTESİ	X
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
GİRİŞ.....	1-2

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER	3-31
1.1. Öğretmen Kavramı	3
1.1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	4
1.1.1.1. Alan Bilgisi	4
1.1.1.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon)	5
1.1.1.3. Genel Kültür	5
1.1.2. Öğretmenin Görevleri	6
1.1.2.1. Öğretme Görevi	6
1.1.2.2. İdare ve Yönetim Görevi	7
1.1.2.3. Mesleki Konu Alanı Uzmanlık Görevi	7
1.1.2.4. Öğrenci Danışmanlık Görevi	7
1.1.3. Beden Eğitimi Öğretmeni	8
1.1.4. Beden Eğitimi Öğretmenliğinin Tarihi Gelişimi.....	9
1.1.5. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri	9
1.1.5.1. Fiziksel Özellikler.....	10
1.1.5.2. Ruhsal Özellikler	10
1.1.5.3. Zihinsel Özellikler	10

1.1.5.4. Sosyal Özellikler.....	11
1.2. Tutum Kavramı.....	11
1.2.1. Tutumun Öğeleri	13
1.2.1.1. Bilişsel Öğeler	13
1.2.1.2. Duyuşsal Öğeler	13
1.2.1.3. Davranışsal Öğeler	14
1.2.2. Tutumun Özellikleri	15
1.2.3. Tutumun İşlevleri	16
1.2.4. Tutum Davranış İlişkisi.....	17
1.2.5. Tutumların Oluşması ve Değişimi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	18
1.2.6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar	20
1.3. Benlik Kavramı	22
1.3.1. Benlik Kavramının Unsurları	25
1.3.1.1. Kimlik	25
1.3.1.2. Beden Algısı	26
1.3.1.3. Benlik Saygısı	26
1.3.1.4. Benlik Saygısının Gelişimi	30

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ.....	32-41
------------------------------	-------

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	42-45
3.1. Araştırmanın Yöntemi	42
3.2. Araştırma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.2. Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği	43
3.3.3. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği	44
3.4. Veri Toplama Araçlarının Saha Uygulama Süreci	44
3.5. Verilerin Analizi	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE TARTIŞMA	46-57
4.1. Bulgular	46
4.1.1. Tutum Ölçeği Puanları Analiz Sonuçları	46
4.1.2. Benlik Saygısı Ölçeği Puanları Analiz Sonuçları	49
TARTIŞMA.....	54
SONUÇ VE ÖNERİLER	58
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	60
EKLER	69
ÖZGEÇMİŞ	73

ÖZET

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Benlik Saygılarının İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve benlik saygısı düzeylerini belirlemek, bu tutumlar ve benlik saygılarının; öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymaktır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve benlik saygılarının yüksek olması eğitim açısından oldukça önemlidir. Çalışmaya, üç farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 469 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; 'Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği' ve 'Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre; benlik saygılarının ise sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan akademik başarı durumu ve gelir durumu değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca her iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı da anlamlı bulunmuştur

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi öğretmeni, tutum, benlik saygısı

ABSTRACT

Determination of the Level of Self Respect and the Attitude of the Trainee Teachers in the Physical Education Department

The aim of this study is to determine the level of self-respect and the attitude of the teachers studying at in the physical education and training department towards teaching and the profession, and to find out whether these characteristics could change along with the variable parameters obtained from the students' personal information or not. It is very important that physical education students teachers should have a high self-respect and positive attitudes towards teaching profession in terms of education. 469 students teachers studying in the physical education and training departments from 3 different universities took part in the study voluntarily. "Attitude scale towards teaching profession and Coopersmith's self-respect scale" were used so as to collect data in the study. At the end of the study, it was seen that the attitudes of the physical education students teachers could change along with the academics success variables gained, and their self-respect depending on variables such as the class, educational level of the parents, academics success gained and income matters. Meanwhile, correlational coefficient between the marks from the both scales was seen significant.

Keywords: Physical education teacher, attitude, self-respect.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı.</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Tutum Ölçeği Puanlarının Dağılımı.....	46
2	Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	46
3	Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıflara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	47
4	Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	47
5	Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	48
6	Tutum Ölçeği Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	48
7	Tutum Ölçeği Puanlarının Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	49
8	Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Dağılımı	49
9	Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	50
10	Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Sınıflara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	50
11	Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	51
12	Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	51
13	Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	52

14	Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	52
15	Benlik Saygısı Ölçeği ve Tutum Ölçeği Korelasyon Sonuçları.....	53

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı
ÖSYS : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

GİRİŞ

Öğretmen, okulda verilen eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireyin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, öğretmenler başrolü oynamaktadır. Öğretmenler toplumların gerçek mimarları ve insan kişiliğini şekillendiren sanatkarlardır (Özden, 1999: 22).

Eğitim sistemimizin çağın özelliklerine göre geliştirilmesinde en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmen tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenen sistemin vazgeçilmez üyesidir. O, okul denenen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir. Öğretmen, okul ve sınıf ortamını canlandıran, öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca yönettiği öğretim etkinlikleri sırasında dolaylı ve dolaysız olarak öğrenciler üzerinde önemli izler bırakarak, öğrencilerin tüm gelişimlerini de etkilemektedirler. Onlar, çocuklar ve gençlerin akademik ve mesleki bakımdan geleceğine yön verir, onların kişilik kazanmalarına ve hayat görüşü edinmelerine yardımcı olurlar (Ünal ve Sefer, 2001: 8).

Bu rolde önemli bir yeri olan, beden eğitimi öğretmenleri ise okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarının beden eğitimi ve spor dersleri ile okul içi ve okul dışı etkinliklere ait eğitim, öğretim, yönetim ve yönlendirme görevlerini yerine getirmekle yükümlü özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır (Tunç, 1999: 12).

James (1980)'in analizleri, benlik saygısı üzerinde üç etkiyi açıklamaktadır. İlk olarak, insanın kendini isteklerinin ve değerlerinin, kendine saygı ile kararlarında temel bir rol oynamasıdır. Benliğimiz ile ilgili duygularımız ideal olarak yapmak istediklerimizle, gerçekten yapabildiklerimize bağlıdır. Başardıklarımızın, başarmak istediklerimize oranı benlik saygısını belirler. Böylece, kişinin başarmak istediklerine göre başardıkları ne kadar fazla ise benlik saygısı da o ölçüde yüksektir. İnsan daima yapabileceğini iddia ettiği

şeylere göre, yapabileceklerini kıyaslayarak, kendine olan saygısını şekillendirir (Tufan ve Yıldız, 1993: 46).

Tutumla ilgili bütün tanımlarda ortak nokta, tutumun bireyin çevresindeki toplumsal olgulara karşı gösterdiği bir tepki öneğilimidir. Tutum kavramı, öncelikle toplumsal tutumları ifade etmektedir. Burada dikkati çeken ikinci nokta, bir tepki davranışına hazır olma durumu olarak görülmesidir. Üçüncü nokta ise, tutumların duygusal ve bilişsel öğelerden oluştuğudur. Dördüncü nokta ise, tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir biçimde örgütlenmesidir (İnceoğlu, 1993: 68).

Öğretmenlik mesleğinin sosyal çevreden etkilendiği ve sosyal çevreyi etkilediğini göz önünde bulundurduğumuzda yüksek ya da düşük benlik saygısı olan bireyin, bunu öğretmenlik görev ve sorumluluklarına da yansıtması beklenir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve benlik saygısı düzeylerini belirlemek, bu tutumlar ve benlik saygılarının; öğrencilerin kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. Öğretmen Kavramı

Bir ülkenin kültürel, sosyal, teknolojik ve ekonomik kalkınmasında, gelişmesinde, çağdaşlaşmasında, halkın refah ve huzur içinde yaşamasında temel unsur insan ve o insana verilen eğitimidir. Eğitimde ise temel faktör öğretmendir. Öğretmenin yerini tutacak bir eğitim modeli henüz bulunamamıştır (Tekışık, 2006: 1).

Öğretmen insan davranışlarına yön veren, şekillendiren, karmaşık becerileri içermekle birlikte bunları öğretim etkinliklerine aktarabilen birey tasarımcısıdır. Ayrıca topluma karşı sorumluluk hisseden, yaptığı uygulamalarla topluma ve eğitim bilimine katkıda bulunmaya çalışan bir bilim adamı, toplumsal ve evrensel değerlere sahip çıkarak nesillere aktaran bir filozoftur. Mevzuatlarda belirlenmiş tanımların dışında aynı zamanda psikolog, eğitimci, sosyolog ve teknokrattır (Şen, 2006: 8).

Öğretmen, eğitim amaçları ile belirlenen birey davranışlarının oluşturulmasında çok önemli bir fonksiyona sahiptir. Eğitim amaçları ile belirlenen davranışların oluşturulması yani, toplumu oluşturan insan tipini meydana getirmesi açısından önemli görev üstlenir (Oral 1997: 9).

Öğretmenliğin kavram olarak ortaya çıkışı, eğitim öğretim işinin sistemli, planlı ve programlı olarak işin uzmanlarınca yapılması gereğiyle şekillenmiştir. Gelişmiş toplumların sosyal hayatlarında toplumu daha ileriye götürmek için çok çeşitli kurumlar ve meslekler geliştirdikleri görülür. Her alanda kurumsallaşma gereği duyulmuştur. Bu kurumsallaşma içerisinde okul, eğitimin kurumsallaşmış bir birimi olarak öğretmen de

burada eğitimi öğretimi bilimsel yolla yaparak eğitimin işlemlerini sağlayan kişi olarak belirir (Tutkun, Özkan ve Deniz, 1999).

Yağmur (2005)'a göre öğretmen; örgenciye geleceğe hazırlayan, öğretilen bilginin faydaya dönüşmesinde önemli bir rehberliği üstlenen kişidir. Öğretmen; eğitim, öğretim ve bununla ilgili yöntem ve yönetsel görevlerde bulunurken davranışları; eğitim- öğretimin ve bununla ilgili tüm bilimlerin, felsefelerin bulgularına dayanır, gelişme ve değişme için bilgilerin, fikirlerin ve kişiliklerin karşılıklı sevgi, saygı ve serbestçe etkileşimine imkan verir, bunun sağlanmasını amaçlayan teşvik eden demokratik tutum ve uygulamaların oluşmasına, uygulanmasına yardım eder ve katkı sağlar (Küçükahmet, 1999).

1.1.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi eğitim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır (Özdemir ve Yalın, 1999: 13). Öğretmenin sahip olması gereken bilgiler; “alan bilgisi”, “öğretmenlik meslek bilgisi” ve “genel kültür bilgisi” olarak üç grupta ele alındığı görülmektedir (Nakiboğlu ve Karakoç, 2005).

1.1.1.1. Alan Bilgisi

Alan bilgisi, öğretimin yapılacağı alana ait bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlar. Öğretmen adayının alan bilgisi dersleri ile öğretim yapacağı kademe ve tipteki okula ve öğretim alanına hizmet edecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması açısından büyük önem taşır (Sarıoğlu ve diğerleri, 2005).

Öğretmenlerin kendi alanlarına hâkim olmaları, alandaki temel konular ve bunlar arasındaki ilişki ve bağlantıları iyi kavramış olmaları mesleki başarı için temelde olması gereken bir durumdur. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen alanı ile ilgili neleri, hangi sıra ile öğreteceğini bilemez. Öğretmenlerin alan bilgisi yönünden kazanmaları gerekli yeterlilikler öğretim kademelerine göre değişir ve şekillenir. Öğretmen konu alanını ne

kadar iyi bilirse bilsin sahip olduğu bilgileri öğrenciye aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmende öğretme becerisi de olması gerekir (Terzi, 2003).

1.1.1.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon)

“Pedagojik formasyon” olarak da ifade edilen ve öğretmen eğitimi programlarının önemli bir parçasını oluşturan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitim programları yoluyla etkili bir şekilde kazandırılması, öğretmenin niteliği ve dolayısıyla da eğitimin niteliği bakımından gereklidir (Atasoy, 2004).

Etkili bir öğretmen olmak için sadece konu alanını bilmek yetmez. Öğretmenlik açısından bilen öğretir düşüncesi geçerli bir ifade değildir. Öğretmen bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Çok iyi derecede türkçe bilen bir öğretmenin bunu ilköğretimdeki çocukların seviyesinde anlatabilmesi gerekir. Bir beden eğitimi öğretmenini beden eğitimciden, bir müzik öğretmenini müzikçiden ayıran temel özellik öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmaktan kaynaklanmaktadır. Buna göre bir öğretmenin mesleğini gerektirdiği gibi yapabilmesi için o meslekle ilgili bilgi, beceri ve teknikleri iyi kazanmış olması gerekmektedir (Terzi, 2003).

1.1.1.3. Genel Kültür

Öğretmen adaylarının alan bilgileri ve öğretmenlik meslek bilgileri yanında geniş bir dünya görüşüne sahip olmaları gereklidir. Öğretmenden beklenen yakın çevresinden başlayarak toplumdaki sorunları görebilmek ve çözüm önerileri getirebilmektir. Eğitilmiş insan çevresindeki problemleri görebilen ve bunları çözebilme kapasitesine ulaşmış kişi olarak ta tanımlanmaktadır. İyi bir öğretmenin bir başka özelliği de iyi bir “lider ve yönetici” olmasıdır. İyi bir lider olması öğretmenin sadece sınıfta değil toplumda da örnek alınmasını sağlar. Öğretmen bu yolla toplumda da model olma rolünü üstlenebilir ki bu da toplumun gelişimi ve eğitimi için çok önemli bir noktadır. Görevlerinden biri toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarılı bir biçimde yerine getirebilmesi, ailelerin yaşam tarzını kültürel özelliklerini çalıştığı bölgenin değerlerini bilmesine bağlıdır (Terzi, 2003).

Alkan ve Hacıoğlu (1997)'nin tanımıyla günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisinin temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Alkan ve Hacıoğlu, 1997'den aktaran: Övet, 2006: 23).

1.1.2. Öğretmenin Görevleri

Günümüz şartlarında teknolojinin büyük bir hızla ilerlemesi öğretmenin görevlerini önemli bir boyuta taşımıştır (Ergün, 2007). Günümüzün öğretmeni, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber olmalıdır (Küçükıılmaz ve Duban, 2007).

Etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Öğretmenin görevleri çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını gözlemek ve değerlendirmektir. Öğretmenin öğretim faaliyetlerinde etkili olabilmesi için öğrenciyi tanınması, onların belli durumlarda nasıl davranacakları da önceden tahmin etmesi gerekir. Bu özellikle öğretmenin sınıfta disiplini sağlarnasına ve öğrencilerin dikkatini derse çekmesine büyük ölçüde yardımcı olur. Öğretmen, bilgiyi paylaşan, rehber olan, öğrenci merkezli ders isleyen, gelişmeyi sürekli kılmak için dönüt mekanizmasını anında işleyen, öğrencilere öğrendikleri bilgiyi yaşamları süresince yenilemeyi öğreten, kızma ve suçlama yöntemlerini benimsemeyen bir öğretim modeli ortaya koymalıdır (Terzi, 2003). Bunun için de öğretmen, mesleği ile bilgi birikimine sahip olmalı, yenilikleri takip ederek bilgisini yenileyebilmeli ve mesleki bir kültür birikime sahip olmalıdır. Öğretmenin yaptığı görevler dört başlık altında açıklanabilir:

1.1.2.1. Öğretme Görevi

Öğretmek, öğrenme sürecini yönlendirmek demektir. Bundan dolayı öğretmenin buradaki görevi öğrencilerin öğrenmesine rehberlik ve yardım etmektir. Öğretmenin

yardıml etmek amacı ile yapacağı ilk şey, öğrenme hedeflerini açıklamak olmalıdır (Büyükkaragöz ve Ark, 1997).

1.1.2.2. İdare ve Yönetim Görevi

Öğretme sürecini başlayıp tamamlayan öğretmen, aynı zamanda bir eğitim programını planlama, yönetme ve değerlendirme işlemini de yerine getirmiş olur. Öğretim bir süreç olduğundan başlangıç ve bitişine kadar yönetsel bir çaba gerektirir. Öğrenmenin amaçlarının rastlantılara bırakılacağı düşünülmemeyeceğine göre, bu görevin bir diğer önemli yönü de, fiziksel imkanların ve öğretim araç-gereçlerinin planlanması, düzenlenmesi ve korunmasıdır. Planlama, bir dizi eylem kararından oluştuğu için yönetsel bir süreçtir. Eğitim ve öğretimde gereken araç ve gerecin planlanması, temin edilmesi, bakımı, korunması bir dizi karar almayı gerektirecektir (Terzi, 2003).

1.1.2.3. Mesleki Konu Alanı Uzmanlık Görevi

Bir öğretmenin öğreteceği konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilerin kaynağı olması gerekir. Yaşam boyu öğrenmeye katılarak, konu alanındaki bilgi ve becerilerini güncelleştirmelidir. Öğretmen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmalı, öğrendiklerini diğer meslektaşlarıyla paylaşmalıdır (Özdemir ve Yalın, 2000).

1.1.2.4. Öğrenci Danışmanlık Görevi

Öğretmenin danışmanlık görevi sadece okulun formal işlemlerinin yerine getirildiği bir görev alanı değildir. Öğretmen meslek hayatının her döneminde öğrencilerin problemlerini paylaşmak, onlarla ilgilenmek ve çözüm yolları bulmak zorunda kalır. Bu nedenle öğretmen, bazen ailenin yerini almaktadır. Özellikle ilköğretim kademesinde öğretmenler öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini önceden keşfedip ona göre bir yönlendirme yapabilmek için ailelerle işbirliği kurma yoluna gitmelidir. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencileriyle etkili bir iletişim kurabilmelidir (Terzi, 2003).

1.1.3. Beden Eğitimi Öğretmeni

Bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin gereksinimi olan insan gücünün yetişmesinden eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur. Öğretmen bir programa ve hangi desin öğretmenliğini yapacaksa o alana ait bilgilere sahiptir. Ancak öğretmen sınıf atmosferinde bir yandan öğrencilerini gerekli bilgi ve becerilerle donatmaya çalışırken diğer yandan da kişilikleri ile onları etkilemektedir (Küçükahmet, 1999: 1).

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, okul öncesi ilk ve ortaöğretim kurumlarının beden eğitimi ve spor dersleri ile okul içi ve okul dışı etkinliklere ait eğitim öğretim yönetim ve yönlendirme görevlerini yerine getirmekle yükümlü özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanır (Tunç, 1999). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve meslekle ilgili birçok sorumlulukları bulunmaktadır. Diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi ders dışına taşan, okulun tesisleri ve okul saatleri ile sınırlanmayan çok sayıda sorumlulukları vardır. Öğrencilerle olan çalışmaların yanı sıra diğer öğretmenler, yöneticiler ve toplum ile olan işler günlük okul mesaisinden daha fazla zaman gerektirir.

Beden eğitimi öğretmeni, 40-80 kişilik sınıflardaki günlük ders programından sonra genelde okul içi ve okullar arası sportif faaliyetler ile ilgilenmek durumundadır. Ayrıca okul ile ilgili toplantılara katılmak zorundadır. Öğretim görevinin yanı sıra ders planları, ünite ve aktivitelerle ilgili hazırlıklar yapmaktadır. Özel günler için aylar öncesinden hazırlık yapmak, törenlere katılmak ve törenler için okul dışında yapılan toplantı ve çalışmalara katılmak beden eğitimi öğretmenin yapmış olduğu çalışmalardır. Bütün bunların yanında mesleki yönden gelişmek ve sporun gelişmesine katkı sağlamak amacı ile yapılan antrenörlük ve hakemlikler de ayrı bir yük ve sorumluluk getirmektedir. Beden eğitimi öğretmenliği, zorluklar içeren bir meslektir. Her şeye rağmen çoğu beden eğitimci iyi eğitilmiş, etkili beden eğitimi programı uygulayan, mesleğine değer veren kişiler olarak anılmak isterler. Bu şekilde üstlenmiş oldukları rolü planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çok fazla çalışmaya istekli olmalıdırlar (Tamer ve Pulur, 2001).

1.1.4. Beden Eğitimi Öğretmenliğinin Tarihi Gelişimi

Türkiye’de beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmesine tarihsel açıdan bakıldığında, Cumhuriyetin ilk yıllarında spor öğretmenleri yetiştirmek için bir yüksekokul açmanın koşulları yoktu. Onun için önce kurslarla öğretmen ihtiyacı karşılandı. İstanbul Çapa’da 1926 yılında “Terbiyeyi Bedeniye Muallimliği Kursu” açıldı. İsveçli ve İsveç’te eğitim gören Türk öğretim elemanlarının yürüttüğü kurslardan 4 yılda 148 erkek, 63 bayan mezun oldu. Ankara’daki Gazi Eğitim Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde 1933 yılında Beden Eğitimi Bölümü açıldı. 1966-1967 öğretim yılında İstanbul’da 1970 yılında İzmir’de ve Diyarbakır Eğitim Enstitüsünde Beden Eğitimi bölümleri açıldı (Muratlı, 2001:18).

YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) öncesi Ege Üniversitesi 1977-1978 öğretim yılında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunu açtı. Bu kurumlarda 1974’te açılan Spor Akademileri gibi branşta uzmanlaşmaya yönelik 4 yıllık, 134 kredili bir eğitim-öğretim gerçekleştirildi. 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren YÖK Kanunuyla, alanımızda büyük bir dağınıklık gösteren Yükseköğretim Kurulları (Eğitim Akademilerinden) 1982 yılında Eğitim Fakültelerine bağlı bölümlerin yanında Beden eğitimi ve spor yüksekokulları açılmaya başladı (Muratlı, 2001: 19).

Şuan da ülkemizde beden eğitimi öğretmenleri, Eğitim Fakültelerine, Fen-Edebiyat Fakültelerine, Beden eğitimi ve spor yüksekokullarına bağlı Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde yetişmektedirler. 1998 yılından itibaren YÖK’ün hazırladığı Beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programı, Türkiye’de Beden eğitimi yetiştiren tüm kurumlarda uygulamaya konuldu ve bu program ilk mezunlarını 2002 yılında verdi (Mirzeoğlu, 2006).

1.1.5. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri

Beden eğitimi Öğretmeninin kişisel özellikleri dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Öğretmen tarafından ortaya koyulan kişilik ve öğrencilerle olan ilişki konu ile öğrenci arasında önemli bir bağ oluşturur. Beden eğitimi öğretmenin fiziksel, ruhsal ve

zihinsel özellikleri, gelişen genç öğrencilerin yönlendirilmesi ve onlara örnek olunması bakımından önemlidir (Nebioğlu, 2004: 56).

1.1.5.1. Fiziksel Özellikler

Okul içi ve okullar arası düzenlenen sportif faaliyetler sırasında öğrencilerle yakın sosyal ilişki gelişir. Bu faaliyetler nedeni ile söz konusu ilişkinin çok çeşitli ve sayıda olması beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel görünüşleri, genç öğrencilerin onlara saygı duymaları ve değer vermeleri bakımından önem taşır. Öğretmenin bütün kıyafetleri temiz, amacına uygun ve zevkli olmalıdır. Beden eğitimi ile yakın ilişkisi olan sağlıklı, temiz olmak ve görünmek konularında beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerine örnek olmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001: 21).

1.1.5.2. Ruhsal Özellikler

Bütün öğretmenlerin mesleklerinde kararlı, dengeli, sakin, olgun ve yaşama iyi uyum sağlayan kişiler olması önemlidir. Bu özellikle beden eğitimi öğretmenleri için geçerlidir. Etkili öğretim ortamının yaratılabilmesi için öğretmen, sabırlı ve hoşgörülü, kararlı ve soğukkanlı olmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001: 21).

Beden eğitimi öğretmenleri yarışmalar sonunda karşılaşılabilecekleri hayal kırıklıklarını, sakin kendinden emin bir şekilde karşılamalıdır. Okul takımları ile ilgili yönetim ve toplum baskıları, beden eğitimi öğretmenini ihmal edecek kadar güçlü duruma gelmemeli ya da kişisel ilgi, öğrencilere verilmesi gereken ilginin yerini almamalıdır. Öğrenciler karşılarında daima güzel yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, gerektiğinde espri yapabilen, adil, dengeli, tarafsız, dürüst, yardım sever ve önyargılı olmayan özelliklere sahip öğretmen görmek isterler (Nebioğlu, 2004: 57).

1.1.5.3. Zihinsel Özellikler

Öğretmen olarak beden eğitimciler, verimli bir şekilde organize olmalı ve yönetim ile ilgili detayların düzenini sağlayabilmelidir. Fikir ve düşünceleri açık ve net bir şekilde söyle ve yazılı olarak ifade edebilmeleri de önemlidir. Öğrenciler kendileri için önemli

olan şeyleri öğrenirler. Dolayısıyla konular onlara zekice sunulmalıdır. Mesleğe uygun davranış ve görünüm mesleğin öğrenciler gözünde değerini artırır ve bu, öğretmenin kişiliğinin önemli bir özelliğini oluşturur. Böylece beden eğitimi öğretmenin beyninden çok kaslarının gelişmiş olduğu hakkında edinilmiş olan yanlış kanaatler de ortadan kalkacaktır (Tamer ve Pulur, 2001: 23).

Beden eğitimi öğretmenin öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için meslek içindeki ve dışındaki konularla da ilgili olması gerekir. Bu farklı konularla alakalı olan öğrencilerle düşüncelerini paylaşabilmek bakımından önem taşır. Beden eğitimi öğretmene sadece antrenörlük ve mesleki becerileri için değil bunların dışında kalan özellikleri için de saygı duyulmalıdır. Öğrencilerin hayata yaklaşımları ile ilgili rehberlik rolünde beden eğitimi öğretmeni saygı duyulacak ve ders alınacak değer ve görünüşte olmalıdır (Nebioğlu, 2004: 57).

1.1.5.4. Sosyal Özellikler

Beden eğitimi ve sporun çok sayıdaki sosyal amacı nedeni ile beden eğitimi öğretmenin olgun sosyal gelişmeyi temsil etmesi önemlidir. Öğretmen, insanlarla kolayca tanışabilmeli onlara uyum sağlayabilmeli ve herkese değer vererek onlara saygı göstermelidir.

İdeal olarak öğretmen, öğrencilerle konu ile ilgili derin bilgilerini, ilgisini paylaşan onlara sempati ve hoşgörü ile rehberlik eden insan olarak saygı duyan örnek bir kişiliğe sahip olmalıdır. Beden eğitimi öğretmenin ortaya koyduğu kişilik, öğretilen konu kadar önem taşımaktadır (Tamer ve Pulur, 2001: 23).

1.2. Tutum Kavramı

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki, bir öneğilimdir (İnceoğlu, 1993: 15).

Hem sosyal algımızı hem de davranışlarımızı etkileyen, önemli bir sosyal psikoloji alanı olan tutumun, pek çok tanımı yapılmıştır. Smith (1968)'in klasikleşmiş ve günümüzde de sosyal psikologlar tarafından kabul gören tanımına göre; “tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Kağıtçıbaşı, 2005: 102).

Bir birey için her şey psikolojik obje olabilir; örneğin, sevdiği kimseler, nefret ettiği kimseler, yaptığı meslek, iş, sol ve sağ fikir cereyanları, oturduğu ev, milliyetçilik, aile planlaması, hızlı nüfus artışı, iş arkadaşları, çaldığı çalgı vb. gibi. Bunlara ve etrafındaki başka pek çok şeye karşı bireyin belirli tutumları olabilir (Kağıtçıbaşı, 2005: 103).

Katz, tutumu bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimi; Kolasa, öğrenilmiş tercihlere dayanarak tepki gösterme öneğilimi; Lambert, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimi; Maier, tutumu danışma çerçevesi biçiminde tanımlayarak belirli kanılar oluşturma öneğilimini temsil ettiğini söylemiş bireylerin gerçek olayları algılamalarını etkileyen genel bir duygusal temel olan tutumlara dayalı olarak çevremizdeki olayları değerlendirip ve tepki gösterdiğimizi ifade etmiştir (İnceoğlu, 1993: 13).

Sheriff (1969), bilişsel, güdüsel ve davranışsal bir dizge olarak tutumun, bireyin dünya hakkındaki sürekli ya da geçici varsayımlarını, diğer kişilerden beklentilerini, kendi gibi insanlarla farklı olanlar arasındaki değişiklikleri, değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye uzak kalınıp kaçınılmamasına dair duygu ve inançları içerdiğini söyler. Bireyin bir takım tutumları, benlik bilinci kavramı içine neleri dahil ettiğini, neleri dışarıda bıraktığını, bazıları ise nelerden etkilendiğini gösterir (İsen ve Batmaz, 2006: 279).

Anderson'a göre tutum, özel bir nesneyle karşılaşıldığında, uygun olan ve olmayan tarzda tepki vermek için bireyin eğilimli olmasını ya da hazırlanmasını sağlayan, orta düzeyde yoğunluğu olan heyecandır. Diğer pek çok psikolojik değişken gibi (zekâ, güdü vb.), bileşik, doğrudan gözlenemeyen, gözlenen bazı davranışsal göstergelerle yordanan kuramsal bir değişkendir (Erkuş, 2003: 151-153). Başka bir tanıma göre de tutum, belirli

herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı bir tutum, bilişsel ve duyuşsal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir (Dönmez, 2003).

1.2.1. Tutumun Öğeleri

Bireyin duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini birbiriyle uyumlu kılarak etkileyen tutum kavramının öğelerini, genellikle birbiriyle ilişkili olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç faktörle açıklayabiliriz. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler yerleşmiş ve güçlü tutumlarda eksiksiz olarak yer alır. Bu öğeler sayesinde tutum kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem halini alır (Kağıtçıbaşı, 1999: 104; Dönmez, 2004: 338).

1.2.1.1. Bilişsel Öğe

Tutumların bilişsel öğeleri, tutum objeleri ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan oluşmaktadır. Bunlar, çevredeki tutum konuları hakkında bireylerin edindikleri bilgileri temsil etmektedir. Tutum ögesi ile ilgili bilgi, bireyin bu konu ya da konular grubu ile bir deneyim geçirmesi sonucu elde edilir. Bireyin önce bu tür bir uyarıcının ya da uyarıcılar grubunun var olduğunu doğrudan (obje ile karşılaşarak) ya da dolaylı olarak (okuyarak, duyarak) öğrenmesi gerekir. Varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz. Tutum objesi hakkında bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlarda o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Baysal, 1981).

Bireyin tutum gösterdiği nesneye veya olaya dair bilgi, fikir ya da inançlarından oluşur (Morgan, 1995). Bu inanç, kişinin belli bir durumla dolaysız etkileşimiyle gerçekleşeceği gibi diğer insanlar, kitle iletişim araçları, eğitim vb. tarafından oluşabilirken bilgilendirmeler kanalıyla var olan bir etkileşim sonucunda da gerçekleşebilir (Şen, 2006: 26).

1.2.1.2. Duyuşsal Öğe

Bireyin değerler sistemi ile yakından ilişkili olan duyuşsal ögenin, sosyal bakımdan değeri ile birey için ifade ettiği değer farklı olabilir. Bilişsel olarak bir toplumsal olaydan

hoşlanması gerektiğini bilen birey, buna rağmen olaya karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Ayrıca duyuşsal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür (İnceoğlu, 1993: 15-16).

Tutumun duyuşsal ögesi, bilişsel ögesine oranla daha basittir ve tutumların ölçülmesinde daha ön plandadır. Duyuşsal öge, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal, 1996: 254). Bir başka anlatımla, duygusal ögeler olumlu ve olumsuz etkiler içerirler. Tutumlar, duyuşsal ögeleri içermeye derecesi bakımından farklılaşmaktadırlar. Çevre ile ilgili bilgileri sınıflandırınca, bu sınıfların hoşla giden ya da gitmeyen olaylarla, arzulanan ya da arzulanan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular beslemek, önceki deneyimlere bağlıdır. Bazı tutumlar mantıkla açıklanamazlar ve bu tutumlar tamamen duyuşsal ögeye sahiptirler (Morgan, 1995).

1.2.1.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkisi bulunmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken duygusal ve normatif davranışlardan da söz etmek gerekmektedir. Duygusal davranış, hoşla giden ya da gitmeyen durumla ilgiliyken normatif davranış doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranışlardır. Herhangi bir obje ya da olaya karşı bir davranış söz konusu değilse böyle bir tutum gözlemlenemediği için var sayılamaz. Bu nedenle tutum kavramında özellikle psikolojik açıdan davranışsal öge kavramı önem taşır (Karahan, 2005: 73- 74).

İnceoğlu (1993)'na göre, bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer ögelerle zincirleme bir değişime neden olur. Yani, bireyin bir tutum ögesine karşı olumlu-olumsuz durumu değiştirdiğinde, o objeye karşı tutumunun bilişsel ve davranışsal ögesini de yeniden düzenlenir.

1.2.2. Tutumun Özellikleri

Tutumların hem bütün olarak hem de tek tek öğeleri için birtakım özellikleri vardır. Tutumlar ve öğeleri bu özellikleri bakımından farklılık gösterir. Bunları şu şekilde sıralanabilir (Karahan, 2005):

1. Güç Derecesi: Her tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerinin toplamı kadar bir gücü (şiddeti) vardır. Ancak tutumlar ve öğeleri şiddet bakımından değişiklik gösterir. Genellikle köklü, yerleşik tutumların tüm gücü de, öğelerinin gücü de yüksek olur. Ama tutumun öğelerinin şiddeti farklı olabilir. Örneğin bir tutumun bilişsel öğesi oldukça kuvvetli olduğu halde bireyin aynı tutumunun duyuşsal ve davranışsal öğeleri göreceli olarak daha zayıf olabilir. Genellikle aşırı tutumlar güçlüdür ve değiştirilmesi de zor olur.
2. Karmaşıklık: Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığı bakımından farklılık gösterir. Bu öğeler yalın da olabilir karmaşıklık da gösterebilir. Bir tutumun karmaşıklığı, tutumun içerdiği unsurların sayı ve çeşitliliğine bağlıdır. Duyuşsal ve davranışsal öğede karmaşıklık boyutu vardır. Bir tanıdığı karşı hissedilen sevgi, yakın arkadaşlara duyulan sevgiye göre daha yalındır. Aynı şekilde bir olay hakkında ortak fikre sahip bireylerden birinin görüşünü başkalarına kabul ettirmeye çalışması bu tutumda davranışsal öğenin daha karmaşık olduğunu gösterir.
3. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Tutumların birbirleriyle ilişkileri farklılık gösterebilir. Bazı tutumlar kişi tarafından merkezileştirilerek belirgin bir hal alır. Kişinin hayatına ve davranışlarına yön verir. Bazıları ise kopuk, tek başına bulunabilir.
4. Öğelerarası Tutarlılık: Özellikle 1940 ve 1950'lerde yapılan araştırmalarda tutumlarının öğelerinin birbirleriyle tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle güçlü ve aşırı tutumlarda bu durumun daha fazla olduğu görülmüştür. Öğeler arasında tutarlılık bulunmayan tutumlar daha kolay değişmektedir. Tutum içinde tutarsızlık olması yani tutumun öğeleri arasındaki uyumsuzluk rahatsızlık unsurudur. Bu nedenle davranışsal öğe de oluşmayabilir.
5. Tutumlar Arası Tutarlılık: Bir tutumun bütünüün kişinin başka tutumuyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliktir. Genelde bireylerin tutumları arasında tutarlılık görülmekle birlikte bu tutumların var olması da şart değildir. Ayrıca

tutarlılığın derecesi de somut olaylara göre değişen ve tekrar tekrar ölçmeyi gerektiren bir sorundur.

6. Tutumların Yapısı: Tutumun geniş bir kavram olmasına karşın her davranışın tutumsal bir içeriği olduğu söylenemez. Tüm tutumların ortak özelliği örgütlenmiş düşünce yapıları içermesidir. Sheriff tutumları diğer düşünce yapılarından ayırmak için aşağıda sıralanan ölçütleri geliştirmiştir (İsen ve Batmaz, 2006: 260-261);
 - a. Tutumlar öğrenme sürecinde ortaya çıkan, sosyalleşme aracılığıyla kültürel olarak edinilen yani sonradan kazanılan bir etkinliktir.
 - b. Tutumlar bir kere ortaya çıkınca az veya çok belirli bir süre devam ederler, geçici düşünsel durumlar değildirler.
 - c. Tutumlar, birey ile obje arasındaki bağlantılara tutarlılık ve düzenlilik kazandırır.
 - d. Birey-obje ilişkisinde tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır.
 - e. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbiriyle karşılaştırılabilir pek çok öğenin bir arada olması gerekir.
 - f. Kişisel tutumların oluşumunda etkili olan ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasında da uygulanabilir.

1.2.3. Tutumun İşlevleri

Tutumlar, bireyin kişilik yapısı içinde önemli işlevlere sahiptir. Bu işlevler şunlardır (İsen ve Batmaz, 1985: 263-266):

1. Tutumun yararçı işlevi: Tutumlar, birey için bir araç görevi görürler; bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları toplumsal koşullar ile bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler.
2. Tutumun benliği koruma işlevi: Tutum, bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Birey, doğal olarak, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimi içindedir.

3. Tutumun benlik açıklayıcı işlevi: Tutumlar, psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere de sahiptir. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar, bireyin benlik kimliğini tamamlar ve güçlendirirler.
4. Tutumun bilgi kazandırma işlevi: Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptirler. Birey, karmaşık bir nitelik taşıyan evreni, insan ilişkilerini ve dışındaki dünyayı, ancak zihninde düzenli bir biçime sokarak anlayabilir.

Birey kendisi için gördüğü psikolojik işlev ya da sağladığı yararı göz önüne alarak ilk tutumunu seçer ya da yeni bir tutuma geçer. Buna göre Katz (1960), Smith, Bruner ve White (1956)'in görüşleri doğrultusunda tutum için sınırlı sayıda işlev belirlenmiştir. Bunlar araç, değer açıklayıcılık, benliği savunma, bilgi ya da nesne değerlendirmesi şeklinde açıklanabilir (İnceoğlu ve diğerleri, 1993: 19).

1.2.4. Tutum Davranış İlişkisi

Tutum değişikliğine karşı gösterilen ilgi, hemen tümüyle tutumların davranışları gerçekten etkilediği varsayımından kaynaklanmıştır. Bugüne kadar yapılan tutum araştırmalarında, tutumların davranışla ilişkisi olduğu ve tutarlı olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Ancak, tutum-davranış tutarsızlığını ortaya çıkaran araştırmalardan sonra, çok sayıda sosyal psikolog, tutumların neden her zaman davranışları belirleyemediği üzerine araştırma yapmıştır ve hangi koşullar altında tutumların davranışları belirleyebileceğine bakmışlardır (Kağıtçıbaşı, 2005: 109).

Bu etkenler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Çevresel Etkenler: Çoğu kez açık ve net bir tepki, hem bireyin kendi tutumunun hem de sosyal çevrenin denetim etkisi altındadır. Eğer sosyal çevrenin denetimi baskıcı ise tutumun tepkiye desteği azalır. Bu nedenle de tutum ve davranış arasındaki ilişki de azalır.

2. Tutum Dışı Etkenler: Ölçme yöntemlerinin uygulandığı ortamlar, bireyde sosyal beğenilirliği ön plana çıkartan tepkilere yol açıp bireyin kişisel tutumunu yansıtmayabilir.
3. Ölçme Hataları: Tutumla davranış arasındaki ilişkiyi azaltan bir etken de ölçmedeki teknik sorunlardır. Ölçme yöntemlerinde güvenilirliğin düşük olması, tutum ve davranış arasındaki ilişkinin yanlış saptanmasına neden olmaktadır (Baysal, 1981).

1.2.5. Tutumların Oluşması ve Değişimi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Hiç kimse doğuştan herhangi bir tutuma sahip bir şekilde doğmaz. Tutumlar, insanların hayat boyunca yaşadıkları deneyim, pekiştirmeler, taklit ve sosyal öğrenmeler sonucu oluşur. Birçok tutumun kökeni çocukluğa dayanırken, genelde tutumlar insanların kendi deneyimleriyle oluşur, bazıları da başka kaynaklardan elde edilir (Kağıtçıbaşı, 2005: 119).

Sheriff ve Sheriff'e göre tutum, bireyin bu tutum göndergesi hakkındaki görüşünde açığa çıkan karmaşık bir üründür. Tutumun oluşması ve değişiminde güdüsel ve bilişsel faktörler rol oynar (Atakay ve Yavuz, 1996: 551).

Mc Guire, Reich, Adcock ve Lambert'a göre tutumun oluşmasında genetik ve fizyolojik faktörler (olgunlaşma, hastalık vb.), tutum konusuyla doğrudan deneyim ve kişiliğin etkisi vardır. Bunlar bireyin kendi yapısıyla ilgili özellikleridir. Diğer faktörler olarak sayabileceğimiz toplumsallaşma süreci, grup üyeliği, sosyal sınıf ise sosyopsikolojik özelliklerdir (Hanyaloğlu, 1995: 37-38).

Tutumlar genelde doğrudan deneyim, özdeşleşme, kitle iletişim araçları, taklit, sosyal öğrenme ile elde edilir (Kağıtçıbaşı, 1999: 118-124, Başaran, 2000: 239-242). Bunların yanı sıra Freedman (1989), tutumların değişiminde bazı kuramsal yaklaşımlardan söz etmektedir: Bunlar;

1. Koşullanma ve pekiştirme,
2. Özendiriciler ve çatışma,

3. İşlevsellik,

4. Bilişsel tutarlılık yaklaşımıdır.

- a. Koşullanma ve pekiştirme: Bu yaklaşımda tutumlar öğrenilen alışkanlıklar gibi öğrenilir. Olgulara ait bilgileri öğrendikleri gibi ona bağlı duygu ve değerler de öğrenilir. Öğrenmenin biçimleri tutumların biçimlenmesini de belirler.
- b. Özendiriciler ve Çatışma: Bu yaklaşım, tutum değişimi durumuna bir yaklaşma-uzaklaşma çatışması açısından bakmaktadır. Bir konumu kabul etmek veya reddetmek için bireyin belli nedenleri vardır. Örneğin bir birey; uyuşturucuların tehlikeli olduğunu düşünür ve yasadışı olduklarını bilir. Bütün bu düşünceler, bireyin uyuşturuculara karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olur. Ancak arkadaşlarından edindiği bilgilere göre uyuşturucuların heyecan verici olduğuna inanır ve arkadaşlarının çoğunun uyuşturucu kullandığını öğrenir. Bu da bireyin uyuşturuculara karşı olumlu bir tutum geliştirme eğilimine yol açar. Bu yaklaşıma göre, bu özendiricilerin görece güçleri kişinin tutumunu belirleyecektir (Dönmez, 2003).
- c. İşlevsellik: Bu yaklaşıma göre; kişi bir tutumu belirli bir gerekçeyle geliştirmektedir ve o tutum kişinin bir gereksinmesini karşılamaktadır. Bu gereksinme ortadan kalktığında, tutuma da gerek kalmayacak ya da yeni bir gereksinme söz konusu olduğunda tutumda da aynı doğrultuda değişme görülecektir (Kağıtçıbaşı, 1999).
- d. Bilişsel Tutarlılık: Bu yaklaşımlara göre; insanların, bilişleri arasında tutarlılık göstermek eğiliminde oldukları ve bunun, tutumların gelişme ya da biçimlenmesinde temel etken olduğu varsayılmaktadır. Birbirleriyle tutarsız birçok inanç ve değere sahip olan bir birey, bunları daha tutarlı hale getirmeye çalışmakta ve benzer biçimde, eğer bilişleri tutarlıyken tutarsızlığa yol açacak yeni bir bilişle karşılaşmışsa tutarsızlığı en aza indirmeye çalışacaktır (Dönmez, 2003)

Bu yaklaşımlar birbiriyle çelişkili ya da tutarsız değildir. Farklı kuramsal yönelimleri temsil ederler ve temel olarak tutumların biçimlenme ve değişimini açıklarken vurguladıkları etmenlerde değişiklik gösterirler.

1.2.6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar

Can (1998), Birey mesleği vasıtasıyla toplum içinde bir yer edinir, geçimini sağlar ve geleceğini bu temel üzerine inşa eder. Meslek, bireyin kişiliğini ciddi anlamda etkiler. Benlik sistemiyle uyumlu bir meslek, benliğini güçlendirirken; benlik sistemiyle uyumsuz bir meslek, birey için ciddi sıkıntılar yaratabilmektedir. Yine benliğiyle uyumlu bir mesleği icra eden bireylerin mesleklerinde daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken; benliğiyle uyumsuz bir mesleği icra eden bireylerin çatışma ve doyumсузлук yaşama olasılıkları oldukça yüksektir.

İnsanlar, mesleki etkinlikler yoluyla temel fizyolojik gereksinmelerini karşılayacak parayı kazanmakla kalmaz, yeteneklerini kullanma ve geliştirme, üretken olma, toplumda bir yer edinme gibi psikolojik gereksinmelerini de karşılama ihtiyacı duyarlar. Sağlıklı insan öz yapısına uygun, gereksinmelerini karşılayan bir meslekte ve iş ortamında çalışmaktan mutlu olur. Dolayısıyla insanlar, hayatlarında uzun bir dönemi içine alan ve onun üzerinde bir takım etkileri olabilecek mesleklerini çok dikkatli seçmek zorundadır. Böylece olumlu tutumlar geliştirdiği mesleğinde hem daha başarılı olacak hem de mesleğiyle barışık ve mutlu kalacaktır (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, meslekî davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle, onların mesleği algılayış biçimini yani, “öğretmenlik meslek anlayışını” yansıtır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir ve bu yaşantıların mesleğe yönelik olumlu tutumlar kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir. Öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında; görevlerini eksiksiz yerine getirirler, öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünür ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar, olumlu tutumları el-yüz hareketlerine yansır ve öğrencileri daha kolay motive ederler, öğrencilere içten ve samimi davranırlar, katı kuralcı olmazlar, zamanlarını etkili kullanırlar, kısacası mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar ve dolayısıyla öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler. (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Tanrıöğen (1997); Medved (1981), Schackmuth (1979), Weaver (1977) ve Holdaway (1978) gibi araştırmacıların yaptıkları araştırma sonuçlarından aktardığına göre, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarının olumlu olması iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özetle, tutumlar bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir. Buna göre, hangi branş olursa olsun, öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları, öğretmenlik mesleğini daha severek yerine getirmelerinde ve daha başarılı olmalarında önem taşımaktadır (Sağlam, 2008: 61).

Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilerken, zayıf bir öğretmenin öğrencileri olumsuz olarak etkilediğini hatta okuldan uzaklaştırdığını göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların, öğrenciler üzerinde önemli etkilere sahip olduğu artık kanıtlanmış bir gerçektir. Kişiliği oluşturan en temel özellikler içinde tutumlar, öğrencileri en çok etkileyen özelliklerdir (Gürkan, 1993: 7).

Öğretmenin verdiği duygusal tepkiler, alışkanlıkları ve düşünsel tutumu öğrenciye yansır. Öğrenci genelde öğretmenin anlattığı konudan çok konuya yaklaşım tarzı ve olayları yorumlama biçimine dikkat eder. İlgisi ve tutum başarı için önemli bir etken olmakta, öğretmenin tutum ve davranışları da öğrencileriyle olan ilişkilerinde ve öğretmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır. Bu açıdan tutum etkeninin önemsenmediği bir eğitim ortamında, öğrenme yaşantılarının oluşmasıyla öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşma olasılığını unutmamak gerekir (Yıldız, 1997: 321).

Öğretmenin bireysel farklılıklarının eğitim öğretime ilişkin duygu, düşünce ve uygulamaları arasında farklılığa yol açtığı bir gerçektir. Başka bir deyişle öğretmenin öğrencilere sergilediği olumlu ya da olumsuz tutumların temelinde kişilik özellikleri ve aldığı eğitim etkinlikleri gelmektedir. Ayrıca bireylerin sahip oldukları tutumların sadece kendi hayatlarını değil kendileri dışındaki insanların da hayatlarını da etkilemesi bakımından önem taşıdığı bilinmektedir (Karahana, 2005: 84).

Öğretmenlerin sınıftaki davranışlarının, öğrencilerle kurdukları iletişimi, tutumun devamlılığını ve düzenliliği etkilediği bilinmektedir. Heyecan, konu hakkında uzmanlık,

canlılık, öğrenciye değer verme, onlara arkadaşça davranma, esneklik özellikleri taşıyan ve o doğrultuda davranan öğretmenlerin olumlu sınıf çevresinin yaratılmasında önemli katkıları olmaktadır (Babacan, 1999: 5).

Öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının yanı sıra ders dışında öğrencisi ve velisiyle kurduğu iletişim öğrenci tutumunu büyük ölçüde etkilemektedir. Eğer öğrenci öğretmen arasında olumlu ilişkiler kurulmuşsa öğrenci gelecekte yetişkinlerle ilişkilerinde olumlu bir tutum içinde olacaktır (Ülgen, 2005: 94).

1.3. Benlik Kavramı

Benlik kavramını ilk olarak sistemli şekilde açıklayan W. James, ben ve bilen ben olmak üzere benliği ikiye ayırmıştır. Ben maddesel benlik, sosyal benlik ve ruhsal benlik olmak üzere 3 kategoriden oluşur. Bu kategoriler, bireyin kendine değer vermesini sağlamakla birlikte kendisiyle ilgili hoşnutluk veya hoşnutsuzlukların oluşmasına da neden olur. Maddesel benlik, kişinin kendisine ait olan her şeyi, vücudunu, giysilerini, ailesini, maddi gelirini içermektedir. Ruhsal benlik ise öznedir ve kişinin kendini değerlendirmesini ve algılamasını belirtmektedir. James'in ruhsal benlik kategorisi içerisine; yeteneklerin, ilgilerin, tutumların kişisel olarak değerlendiriliş biçimi girmektedir. Sosyal benlik ise, başka insanlar karşısındaki benliğe atıfta bulunmaktadır. James'e göre herkesin aile benliği, dernek benliği vb. pek çok benliği vardır. Herkes bu roller içinde oldukça tutarlı davranmasına karşın, farklı benliklerin davranışlarına yansımada pek çok farklılık olabilmektedir (Araz, 2005 s: 18-19).

Bilen ben ise, insanın düşünen, işleyen, aktif yanısıdır. Bunun yanı sıra kişinin kendisini sadece çevresiyle kıyaslaması değil, amaçlarıyla başarılarını karşılaştırması da benlik kavramının gelişmesinde etkilidir (Hatipoğlu, 1996: 16-17).

Sonuçta James, insanın özlemlerinin ve değerlerinin kendisini olumlu değerlendirip değerlendirmedigini belirlemede temel bir rolü olduğu sonucuna varmaktadır. Başarıların ölçüsü, belirli bir davranış anlamına yönelik özlemlerdir. Bu başarının, değer verilen bir konuda özlemlere yaklaşmasının veya karşılık oluşturmasının sonucu yüksek düzeyde bir benlik değeri olarak değerlendirilmektedir. Eğer uzaklaşma varsa, o zaman kişi kendisiyle

ilgili zayıf bir kanıya varmaktadır ki bunun sonucu düşük düzeyde benlik değeri olmaktadır (Yenidünya, 2005: 28-29).

Roger, (1951)'a göre benlik kavramı ya da benlik yapısını bireyin kendisince fark edilen benlik algılarının örgütlenmiş, düzenli bir biçimi olarak tanımlamaktadır. Lawrence'e göre benlik kavramı, bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve sahip olduğu bütün bu özelliklerine ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 2002).

İnsanoğlunun başkalarına güzel görünmek, onlar üzerinde iyi izlenim bırakmak için sergiledikleri davranışlar benlik sunumu kavramı ile açıklanabilir. Kişinin bilişsel ve devinimsel alanda kendini sunması anlamına gelen benlik sunumu, başka bir deyişle ikincil kişilerde bireyle ilgili oluşan görüşleri bireysel çabalar sonucu kontrol etme, düzenleme ya da ele alma yoludur (Leary, 1992; Leary ve Kowalski, 1990). Başka bir tanıma göre benlik, kişiliği çok etkilemekle birlikte, kişilikten biraz farklı bir anlam taşımaktadır. Benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş tarzımızdan oluşur. Bu bakımdan benlik, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir (Baymur, 1972).

Benlik, bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, emel ve ideallerine ilişkin kanılarının dinamik bir örtünüşüdür. Benlik bilinçli olmaktır. Benlik ruhsal ve bedensel bir kavramdır. Benlik kavramı, bireyin kendi kimliğinin farkında olmasıdır (Karagözoğlu, 1997). İnsanın kendi benliğini algılama biçimini ifade eden benlik kavramı kişinin kendini nasıl gördüğünü ve nasıl değerlendirdiğini belirtmektedir. İnsanlar genelde olumlu yönlerini abartma, olumsuz yönlerini çarpıtma, görmezlikten gelme eğilimi taşıdıklarından bu değerlendirmeler gerçeklerle uyumlu olmayabilir (Yörükoğlu, 1986).

Başka bir ifade ile benlik kavramı, bireyin etrafındaki tüm insanlarla olan iletişimi ve kişiliği hakkındaki algısını oluşturan fikir ve inanışların tümüdür. Bu, kişinin karakter özelliklerini, yeteneklerini, diğer insanlarla ve çevresiyle ilişkisi, olaylarla nesnel arasındaki bağlantıyı, amaç ve ideallerinin algılanmasını içermektedir (Ünüvar, 2006: 29).

Birey bugün yalnızca düşünen, bilen bir varlık değil, aynı zamanda duyan, isteyen ve yapan bir bütün olarak ele alınmaktadır. İnsancıl psikolojiden kaynaklanan bu yaklaşım,

insanın kendi çabası ile kendini yetkinleştirme gücüne sahip olduğunu ve insan davranışını temellendiren güdünün kendini gerçekleştirme güdüsü, davranışı etkileyen, denetleyen ana öğenin ise bireyin benlik kavramı olduğunu savunur (Bilgin, 2001: 19).

Rogers'a göre benlik kavramı, daha çok başkalarının birey hakkındaki duygu ve düşüncelerinden oluşmaktadır. Birey kendini değerlendirirken çevreden edindiği bilgileri kullanmaktadır. Buna göre Rogers, olumlu saygı ve olumlu benlik saygısı olmak üzere iki ihtiyaca önem verir. Olumlu saygı, kişinin diğer insanlar tarafından kabul ve saygı görmesi, sevilmesi, beğenilmesi gibi olumlu yaşantıları yansıtır. Olumlu benlik saygısı ise başkalarının tutumundan bağımsız kendi benliğine karşı bireyin oluşturduğu tutumdur. Kişinin kendi görüşüne göre özelliklerinin, yeteneklerinin, duygularının, düşüncelerinin, inançlarının dinamik görüntüsüdür. Doğuştan başlayarak yavaş yavaş biçimlenir. Geçirilen deneyime ve yaşantılara bağlı olarak değişimler olabilir (Erden ve Akman 1997: 92, Yayıncı 2000: 23).

Benlik yaşantımızın en önemli yönlerinden biridir. Kişiliğin temelinde bulunan ve birey için çok önemli olan algı, duygu, düşüncelerin bütünü olarak tanımlanır. Kişinin kendini nasıl gördüğü, kendine nasıl değer biçtiğini anlatır (Ünüvar, 2006: 28). Bireyin toplumsal rolünü gereğince oynayabilmesi, düzenli ve mutlu bir yaşam sürdürebilmesi, toplum içinde bir anlam kazanabilmesi sağlıklı bir kişilik gelişimi ile olanaklıdır. Kişiliğin en önemli boyutunu da benlik oluşturmaktadır (Aktaran: Bal, 2003).

Bireyin farkında olduğu, yani algılayabildiği tarafı veya parçası olarak nitelendirilen benlik, aynı zamanda kişinin bilinçli bir şekilde kendi varoluşu olarak adlandırabildiklerinin de toplamıdır. Kişinin “ben” ya da “benim” olarak ifade ettikleridir (Kulaksızoğlu, 1998).

Dedehayır'a göre benlik kavramı birbiriyle ilişkili dört öğeden oluşur: Algılanan benlik, ideal benlik, öz değer ve sosyal kimlikler.

1. Algılanan Benlik: Bireyin kendisini nasıl gördüğü, onun benlik kavramının çok önemli boyutunu oluşturur.

2. İdeal Benlik: Her bireyin sahip olmak istediği özellikler, yetkinlikler ve değerler vardır. Kişi bu özelliklere gerçekten sahip olduğuna inanmak ve başkalarına da inandırmak ister.
3. Sosyal Kimlik: İnsanlar ait oldukları ve değer verdikleri gruplar içinde kurdukları sosyal etkileşimler sonucunda sosyal kimlikler geliştirirler. Kişi, arkadaş grubunda farklı, spor yaptığı kulüpte farklı, çalıştığı dernekte farklı, işyerinde farklı roller üstlenir; farklı rollerin gerektirdiği sosyal kimliğe uygun davranışlar sergiler.
4. Öz Değer: Öz değer, ideal benlik ile algılanan benlik arasındaki farktır. Algılanan benlik, ideal benlik ile eşleştiği zaman, öz değer oldukça yüksektir (Dedeşayır, 2005: 3-4).

1.3.1. Benlik Kavramının Unsurları

Benlik kavramı kimlik, beden algısı ve benlik saygısı olmak üzere üç alt başlıkta incelenebilir.

1.3.1.1. Kimlik

Kimlik, sosyal bir varlık olan insanın hem kişisel hem toplumsal belirtilerini, değerler sistemini, özelliklerini ve niteliklerini oluşturan öğelerin bütünü olmakla birlikte kişiyi başkalarından ayıran bilgileri de içermektedir. Evrensel ortak insan kimliğiyle doğan bebek yaşamının her döneminde doğal ve toplumsal ortam, aile çevresi, yakın ve uzak toplumsal çevre, toplum içindeki durumuyla farklı kimlikler kazanır. Kimlikte bireyin yaşadığı yer ve zamanla ilişkili olarak öze bağlı değişimler ve gelişmeler olabilir (Köknel, 2007: 390-393).

Mussen (1986) kimlik kavramını “bireyin kendi kendisini, davranışları, ihtiyaçları, motivasyonları ve ilgileri belirli bir ölçüde tutarlılık gösteren, kendi kendine sadık, diğerlerinden ayrı ve farklı bir varlık gibi algılamasını içeren, bilişsel ve duygusal nitelikte bileşik bir zihinsel yapı” şeklinde tanımlamıştır (Çev. Bilgin, 1996: 182).

Kimlik bireysel ve sosyal olmak üzere ikiye ayrılır. Bireysel kimlik; çok sayıda kimliği bütünlüştiren bir sistemdir. Fiziksel kimlik, hukuksal kimlik, etnik kimlik, ulusal kimlik gibi. Kişisel kimlik ayrılmayı, özerkliği, kendini ortaya koymayı içerir. Ben duygusu vardır. Sosyal kimlik ise; grup normlarına uyma durumunda, değerler ve ideallerle çatışmasız bir özdeşleşme sağlar. Toplumun bireyi bir üyesi olarak kabul etmesi ve birey de toplumun önerdiği özdeşleşme modellerinde kendini tanıması sonucu oluşur (Kocacık, 2003: 3).

1.3.1.2. Beden Algısı

Beden algısı, bedenimizin morfolojik yapısının (şekil, ölçü, kol ve bacakların konumu) algılanması ve anlaşılmasıyla ilgilidir. Bu algı, kol ve bacakların birbiriyle olan yerel ilişkisi hakkındaki bilgiyi, bunların yapısını ve genişleme ihtimallerini kapsar. Aynı şekilde, eklemlerin hareket genişliği ve mekan içerisindeki hareket yönleri de bu kapsamın içerisinde yer alır. Uygulanması için bedenin, beden bölümlerinin ve bunlarla işlevsel bir bütünlük oluşturan aletlerin (kayak, tenis raketi gibi) mekana ait hareket ihtimallerinin değerlendirilmesine yönelik birtakım özel taleplerde bulunan bütün spor dallarında, “bedenin algılanmasının” önemi çok net bir şekilde ortaya çıkar. Beden algısı özellikle ergenlik döneminde değişiklik gösterir. Boyun uzamasına bağlı olarak genç bir kişi zihninde, çıkan yeni beden ölçüleriyle ilgili yeni bir şema oluşturulmalıdır. Onun için bu durum, başarılı bir eylem uygulanmasının temelidir. Bu aşamada gerekli tecrübelerle sahip olmayan bir gencin hareketlerindeki doğruluk ve kesinlik kazanır. Bu yüzden beden algısı hareketlerin programlanmasının ve birbiriyle uyumlu hale getirilmesinin ilk şartını oluşturur (Baumann, Çev. İkizler ve Özcan: 207-208).

1.3.1.3. Benlik Saygısı

Benlik saygısı ile ilgili pek çok tanım ve görüş bildirilmiştir. Benlik saygısı kavramını ilk kez William James (1890), “Psikolojinin İlkeleri kitabında kullanmıştır. Ait olduğunu hissettiği ya da kendi kimliğini tanımladığı her şey benliğin bir parçasıdır. Bu ait olma hissi azalır, zarar görür veya çökerse kişi bunu kendi kaybı olarak hisseder. Buna bağlı olarak kişiliğin değerlendirmesi üzerine şu formülden söz edilebilir (Richard, 2003’ ten aktaran: Gürsoy, 2009: 44).

Kendine Güven (Benlik Saygısı) = Başarı / İddia

James bu formülle, benlik saygısına dair duyguların sadece başarılar ya da sadece istekler/amaçlar/ihtiraslar ile belirlenmediğini söylemiştir. Bunun yerine bireyin kendisiyle barışık olma durumu ve başarılarının isteklerine oranıyla belirlendiğini öne sürmüştür. Örneğin bir sporcunun dünyanın en iyisi olması isteğine karşın sadece Türkiye’de derece sahibi olması James’e göre kendisine olan saygısının azalmasına neden olacaktır. Oysa bu formüle göre istekleri ve amaçları gerçekçi olan bir kişi ortalama bir başarı sağlasa bile kendini değerli hissedeceğinden mutlu olabilecektir (Şenerler, 1993: 50-51).

Benlik kavramı ve beden algısının beğenilip benimsenmesi sonucunda benlik saygısı oluşur. Kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişi kendini eleştirip eksikler bulurken kendini tümüyle olumlu da bulabilir. Çünkü benlik saygısı, kişinin kendini olduğundan aşağı ya da üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer bulmaktır. Kendini olduğu ve gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 1985: 93).

Benlik saygısı, bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farka ilişkin duygularını gösterir. İnsanların birey olarak, değerleri konusunda vardıkları kanıdır. Kendi benlik kavramını beğenmesi, onaylaması ve kendinden hoşnut olmasıdır (Yavuzer, 2003: 17-18).

Benlik saygısı bireyin kendi kişiliğine karşı geliştirdiği olumlu tutum ifade eden kendine güven ve kendini kabul ile binişik bir kavramdır. Bireyin toplum içindeki davranışlarını etkileyen, olaylar karşısında vereceği tepkileri belirleyen önemli bir yapılanmadır. Davranışların neden ve sonuçlarını etkilemesi açısından önemlidir. Kendince verilen değerdir (Örgün, 2000: 7-8).

Rosenberg (1965)’e göre benlik saygısı bireyin genel olarak kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumudur (Arıca, 1999: 34). Coopersmith (1967) benlik saygısını, kişiliğin önemli bir boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul ederken, bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesi olarak tanımlamakta

ve benlik saygısının gelişiminde önemli gördüğü dört etkeni şöyle sıralamaktadır; Benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendi kapasiteleri ile beklentileri de yüksek olur. Kendilerine olan güvenleri artar. Beklentileri ve tutumları onları daha bağımsız ve yaratıcı kişiler yapar. Atılgan ve gayretli sosyal davranışlar gösterirler. Buna karşılık benlik saygısı düşük olan bireylerin ise kendilerine olan güven duyguları azdır. Fikirlerinin kabul görmeyeceğini düşünerek daha pasif ve çekinik davranırlar. Yalnızlığı tercih ederler. Bu tutumları nedeniyle sosyal ilişkileri de sınırlanmış olur. Buna göre benlik saygısının, kişinin kendisine ve dünyaya bakış açısını etkilediği söylenebilir (Tufan ve Yıldız, 1993: 11-12).

Erickson, kimlik gelişimi ve kendilik duygusunun benlik saygısının kazanılmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Özellikle yüksek benlik kavramının oluşmasında, daha önceki gelişim dönemlerinin yeniden yaşandığı, bazı özelliklerin değişikliğe uğrayarak yeniden yapılanmaya doğru gidildiği süreç olan ergenlik döneminin öneminden söz etmiştir (Uzun, 2003: 8).

Adler'e göre sosyal güçler tarafından belirlenen insan davranışlarında güdülmeyici etki olarak üstünlük ve aşağılık duygusunu öne sürmüştür. Üstünlük çabası benliği harekete geçiren bir mekanizmadır. Aşağılık kompleksinin doğal bir sonucudur. Bütün çocuklar aşağılık duygusuyla doğarlar. Bu duygu sayesinde hayal gücü gelişir. Gelişim için kamçılayıcı bir güçtür. Bu yaklaşım benlik saygısı psikolojisini oluşturmuştur. Temelinde sosyal çevre bulunur. İnsanlar, kendileriyle ilgili olarak düşündüklerinde eksikliklerinin, yetersizliklerinin farkına varırlar. Bunu yenmek için üstünlük çabasına girerler. Adler'in organ eksikliği olarak tanımladığı fiziksel özellikler ve eksiklikler bu çabanın asıl nedenidir. Örneğin bedensel yetersizliği olan kişilerin entelektüel anlamda kendilerini geliştirmesi, saygınlık kazanmak amacıyla yaptıkları bir davranıştır. Destek ve kabulle bireyler eksiklerini tamamlayabilirler. Bu sayede yüksek benlik saygısına sahip olurlar. Çevresindeki kişiler tarafından kabul edilmek, desteklenmek bireyi aşağılık kompleksinden kurtarır. Aşağılık kompleksinden kurtulamayan bireyde düşük benlik saygısı oluşur. Yetersiz sosyal ilginin de buna eklenmesiyle kişinin akıl sağlığı dahi bozulabilir. Bu durum benlik saygısı dediğimiz kavramın aşağılık duygusunun doğal bir sonucu olduğunu gösterir (Arıca, 1999: 39 ve Yenidünya, 2005: 40-41).

Maslow, bireyin kendini gerçekleştirme ile ilgili benlik saygısı üzerine çalışmalar yapmıştır. Benlik teorisini bireyin kendini gerçekleştirmeye duyduğu istek ve ihtiyacı temeline dayandırmıştır. Hiyerarşik olarak sıraladığı; fizyolojik gereksinimler (açlık, susuzluk, cinsellik), güven gereksinimi (emniyet, düzen, değişmezlik), sevgi ve ait olma gereksinimi, benlik saygısının (kendine güven, değer, başarı) insan davranışlarının temel motivasyonu olduğunu belirtmiştir. Doyum sırasının aşağıdan yukarı olduğunu, aşağıdaki ihtiyaçların karşılanmadan yukarıdaki ihtiyaçların karşılanamayacağını açıklamıştır. Bu işlem içinde bireyin kendini gerçekleştirmesinin ön koşulunun benlik saygısı olduğunu vurgulamıştır (Ece, 1999: 8-9).

Benlik saygısı alanında yapılan çalışmalarda M. Rosenberg ve S. Coopersmith öne çıkmaktadır. Rosenberg, çalışmalarını, ergenlik dönemindeki olumlu benlik imajı gelişiminin dinamikleri üzerine odaklanmıştır. Sosyal çevre içinde kendini geliştirme davranışının gelişimini ve ailenin özelliklerini araştırmış ve sosyal davranışların benlik saygısıyla ilişkisini incelemiştir. Ergenlerin farklı yaş dönemlerinde benlik saygısı puanlarındaki değişime, etnik değişiklikler gösteren ergenler arasındaki farklılıklara, benlik saygısında grup farklılıkları hakkında incelemelerde bulunmuştur. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin yüksek benlik saygısına sahip bireylere oranla daha az başarıya isteği ve beklentiye sahip oldukları, sosyal etkileşimde zorlanma ve çekiniklik yaşadıkları, genellikle nörotik eğilimleri içeren daha olumsuz kişilik sergilediklerini öne sürmüştür (Arıca, 1995: 30-31).

Coopersmith (1974), iki benlik saygısı görünümünden söz etmiştir. Gerçek benlik saygısı, gerçekten kendilerinin değerli ve saygın olduğunu hissedenlerde gelişirken; savunucu benlik saygısı kendilerini gerçekten değersiz hisseden ama böyle bir bilgiyi kabullenmeyen kişilerde bulunur. Coopersmith, yüksek benlik saygısı ile düşük benlik saygısı olan kişilerde geleceğe dair farklı beklentilerin olduğu, kişilerarası ilişkilerin değişiklik gösterdiği ve sorunlarla başa çıkmada farklı yaklaşımlara sahip olduğunu ileri sürmektedir. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin, olaylara ve insanlara başarılı olacakları ve iyi karşılanacakları beklentisi ile yaklaştıklarını belirtmektedir. Genellikle kendini olumlu değerlendiren kişiler, kendi algılamalarına ve kendi yargılarına güvenirlere. Çaba gösterdiklerinde sorunlarını çözebileceklerine inanırlar. Sosyal ilişkilerinde daha etkin ve girişimcidirler. Düşük benlik saygısına sahip bireyler ise kendilerine güvenmez,

değişik düşünceler ortaya koymaktan çekinirler. Sosyal gruplarda dinlemeyi, katılmaya tercih ederler. Bu nedenle sosyal ilişkileri sınırlanırken yakın ilişkilerden yoksun hale gelirler (Torucu, 1990: 30-31).

Rosenberg (1965), benlik saygısını “bireyin kendisi ile ilgili yaptığı, sonra da bunu alışkanlıkla benimsediği değerlendirmeleri” olarak tanımlamaktadır. Benlik saygısının yönünün, bireyin kendine ilişkin yaptığı olumlu veya olumsuz değerlendirmeler sonucunda belirlendiği ileri sürülmekte ve kişinin kendine değerlendirmede olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısının yüksek, olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısının düşük olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Çankaya, 2007).

1.3.1.4. Benlik Saygısının Gelişimi

Doğumdan itibaren kendisinin merkez olduğu düşüncesinden uzaklaşmaya başlayan bebek, uyumlu bir yetişkin olmak için gelişme gösterir. Sosyalleşme bebeğin başka insanlara tepki vermesiyle başlar ve hayat boyu devam eder. Yetişkinin davranışlarıyla bebeğin kazanacağı güven arasında ilişki vardır. Bebek ebeveyn tarafından ne kadar çok ilgi görürse, bakılırsa, onları izleme sansı da artar ve bu izlenimlere tepki verir. Kısacası çocuğun sosyal ilişkilerinin nasıl olacağı ilk yıllardaki öğrenmelere bağlıdır (Kulaksızoğlu, 1998: 73).

Ergenlik çağı benlik kavramının öne geçtiği çağdır (Yörükoğlu, 1989). Ergenlik çağı, çocukluktan erişkinliğe bir geçiş dönemi olarak tanımlanabilir. Ericson (1968), ergenlik ve gençlik terimlerini eş anlamlı olarak kullanır ve ergenliğin sonunu getiren şeyin genç bireyin bir işe katılımı olduğunu düşünür. Konuya bu yönden yaklaştığımızda üniversite öğrencilerinin henüz ergenliklerini tamamlamamış olduklarını söyleyebiliriz (Dereboy ve diğerleri, 1994: 3-12).

Genç, çocukluğunda dışa dönük olan antenlerini kendi içine çevirmeye başlar. Duygularını ve becerilerini inceler, nasıl bir kişi olduğu ve ne olmak istediği konusunda kafa yormaya başlar. Bu dönemde benlik kavramı sürekli iniş, çıkış ve dalgalanma gösterir. Çünkü genç kendisine yakışacak bir kimlik aramaktadır (Yörükoğlu,1989)

Ergenlik çağı boyunca sürüp giden kendini sına ve değerlendirme sürecinde öz beğeniyle öz eleştirinin iki karsıt kutbu oluşturdıkları düşünülebilir. Bireyin öz kavramının ne denli olumlu, benlik saygısının ne denli yüksek olacağını belirleyen de terazinin hangi kefesinin ağır bastığıdır (Dereboy ve diğerleri, 1994:3-12).

Adler, bireyin benlik saygısını azaltan zayıflıkları ve yetersizlikleri üzerinde durmuştur. Adler'e göre benlik saygısı, aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçişi temsil eder. Benlik saygısının gelişiminde üç önemli istenmeyen durum söz konusudur. Bunlardan biri organ eksikliği, diğeri böyle bir yetersizliği olan bireyin o andaki arkadaşları ve ailesi tarafından yüreklendirilip desteklenmemesi ve kabul edilmemesidir. Yetersizlikleri ile kabul edilmiş, desteklenmiş bir çocuk, durumunu ödünleyebilir. Ancak, kendi değerleri konusunda gerçekçi olmayan bir duyguya da kapılabilir. Ben merkezli ve çevresinden hep almaya eğilimli, olgunlaşmaya ve toplumsal ilişkilere hazırlıksız ve isteksiz hale gelebilir. Bu durum, benlik saygısı bakımından üçüncü bir güçlük kaynağı olarak ortaya çıkabilir. Ayrıca çocuğun ailedeki doğum sırasının da benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu belirten Adler, nevrotik kişilerin, karşısındaki insanların düşük benlik saygısı ile değer kazanmayı denediklerini de öne sürmüştür (Altuntaş, 2006).

Yapılan bir çalışmada, fiziksel çekiciliğin gencin benlik kavramını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Ergenlik ve gençlik dönemi, kimlik gereksiniminin en yüksek noktasına eriştiği bir dönemdir. Bu dönemde yaşadığı ilişkilerde kişinin başkalarının davranışlarına karşı hassasiyetleri, zedelene bilirlikleri artar ve kendine güveni kolayca sarsılabilir. Yine bu dönemdeki gencin benlik saygısı anne-babası, yakın aile çevresi, otorite olarak gördüğü kişiler ve akran grubuyla olan ilişkilerinden etkilenir. Yetiskinlik döneminde bireyler ergenlik ve gençlik döneminde geliştirdikleri benlik saygısı doğrultusunda yaşamlarına yön verirler. Bu dönemde de benlik saygısı gelişmeye devam eder (Bal, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Price ve Zach (1973), öğretmen tutumları ile öğrencilerin cinsiyeti arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir araştırmada; cinsiyetin öğretmen tutumlarını farklılaştıran bir etmen olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre öğretmenlerce daha az onaylanmaktadır (Bilgin, 1996).

Ülkemizde öğretmen tutumlarıyla ilgili ilk kapsamlı çalışmanın 1976 yılında Küçükahmet tarafından yapıldığı söylenebilir. Küçükahmet, öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen tutumlarını, program geliştirme açısından incelemiştir. Toplam 985 kişiye, mesleklerine karşı tutumlarını saptamak için Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri ve öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için de kontrol listesi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin tutumları, çalıştıkları kurum kategorileri yükseldikçe daha olumludur. Öğretim alanlarına göre, en yüksek tutum ortalamasının meslek dersleri öğretmenlerine ait olduğu, en düşük de fen ve matematik öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür. Bitirdikleri kuruma göre öğretmen tutumları en olumlu olanlar, yabancı bir ülkede yüksek okul ya da üniversite, teknik yüksek öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü çıkışlılardır. Kıdeme göre öğretmen tutumu en olumlu olanlar, 13-17 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerdir. Cinsiyet faktörünün, öğretmenlik mesleki tutumunda hemen hemen hiç etkili olmadığı tespit edilmiştir (Küçükahmet, 1976).

Çelenk (1988), ilkokula öğretmen yetiştiren eğitim yüksek okulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları konusunda Bursa, Ağrı ve Niğde'deki yüksek okullarda okumakta olan 354 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmıştır. Temel (1990), "Fen- Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının Etkisi" konulu araştırmasında veri toplama aracı olarak Aşkar ve Erden (1987)'in geliştirmiş olduğu "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik

Tutum Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonunda söz konusu fakültenin, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğrencilerin meslek sevgisine ilişkin tutumlarında farklılık olduğu gözlenmiş, öğretmenliği saygın, onurlu bir meslek olarak görme tutumu, gruplara göre farklılaşmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumsuz tutumlarında, meslek derslerini yeni alacak olanlarla bu dersi dört yıldır alanlar arasında fark bulunmadığı görülmüştür.

Şahin (1992), Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi 3. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiş ve verileri toplamak için Aşkar ve Erden (1987), tarafından geliştirilen tutum ölçeğini kullanmıştır. Buna göre, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları, öğrenci tutumlarının cinsiyet, yatılı ve gündüzlü öğrenci olma durumları, ailenin aylık gelirine göre farklılaşmadığı, sadece öğrenci tutumlarının üniversitedeki öğrenciliklerinde de öğretmenlik mesleğine devam etme beklentilerine göre farklılaştığı; öğretmenlik beklentisi içinde olan öğrencilerin tutum puanlarının, öğretmenlik mesleği dışında bir meslekte çalışmak isteyenlere göre daha olumlu olduğu, ortaokul ve lise öğretmenlik beklentisi içinde olan öğrencilerin tutum puanlarının ilkökul öğretmenliği ve öğretmenlik mesleği dışında bir meslekte çalışma beklentisi içerisinde olanlara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (1993), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki” konulu çalışmasını, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve Demirci Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Okuyan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden 258 kişi ile yürütmüştür. Aydın, çalışmada psikolojik ihtiyaçları ölçmek için Edward Kişisel Tercih Envanteri ve öğretmenlik tutumlarını ölçmek için de Minnesota Tutum Envanterini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, genel grupta öğretmenlik tutumları orta düzeydedir; öncelikli ihtiyaçlar ilgi görme, başarıya ve kendini suçlamadır. Öğretmenlik tutumları cinsiyete göre değişmemekte ve sınıflara göre de farklılık göstermemektedir.

Özgür (1994), “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” konulu araştırmasında, öğretmen olmak için eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin mesleklerinde başarılı olmak için bu mesleğe karşı olumlu tutum içinde olmaları gerektiğini savunmuştur.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği aracılığıyla Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ndeki 1116 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tutumlarının; doğum yeri, mezun olunan lise, baba mesleği, annenin eğitim durumu, annenin mesleği, eğitim derslerindeki başarı değişkenleri açısından farklılık oluşturmadığı; ama diğer taraftan da cinsiyet, yaş grupları, babanın eğitim durumu, bölüm tercih sırasına, bölümünden memnun olup olmama, akademik başarı, yeterlilik sınavına girmeyi isteyip istememe, sınavda başarılı olacağına inanma durumuna, öğretmenlik yapmayı isteyip istememe, öğretmenlik yaptığında başarılı olacağına inanma durumuna, mezuniyet sonrası akademik eğitim yapmayı isteyip istememe ve üniversitede çalışmayı isteyip istememe durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sunay (1995), tarafından eğitim fakültelerinden mezun öğretmenler ile üniversitelerin başka bölümlerinden mezun olup öğretmen sertifikası programlarına katılanların ve MEB'e bağlı yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenlerin tutumları ile sınıf içi öğretmenlik davranışları kazandırmadaki ilişkinin düzeyi araştırılmıştır. MEB'e bağlı yükseköğretim kurumlarından mezun 389 öğretmen ile üniversitelere bağlı yükseköğretim kurumlarından mezun 550 öğretmene Minnesota Öğretmen Tutumları Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda aralarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bilgin (1996), tarafından yapılan "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi" konulu araştırmadan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği temel alınarak yeniden uyarlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen tutumlarının, çalışmakta oldukları kurumun bağlı bulunduğu bünyeye göre (Milli Eğitim-Sosyal Hizmetler), öğretmenlerin yaşlarına göre, öğretmenlerin çocuk sahip olup olmamalarına göre, öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre, çalışmış oldukları yaş gruplarına göre, sınıflardaki çocuk sayısına göre, hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmen tutumlarının; öğretmenlerin medeni hallerine, okul öncesi kurumda çalıştıkları yıllara, en uzun süre çalıştıkları yaş grubuna, kurumdaki bir gün boyunca çalışma sürelerine, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmemelerine, öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olup olmamalarına ve aldıkları maaşları yeterli bulup bulmamalarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bilgin (1996)'in İstanbul ilindeki okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarını tespit etmek üzerinde yaptığı çalışmada otokritik tutum gösteren öğretmenlerin yaş, mezun oldukları kurum, çalışma yılı, yaş grubu ve aldıkları maaştan etkilendikleri saptanmıştır. Demokratik tutum gösteren öğretmenlerde çalışma yılı ve çalıştıkları yaş gruplarının önem kazandığı saptanmıştır.

Kılınç (1997), sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını Kırşehir İli örneğinde araştırmıştır. Veriler Aşkar ve Erden (1987), tarafından geliştirilen tutum ölçeği ile araştırmaya konu olan bölümün 557 öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenliğini tercih edenlerin genelini, ilçe merkezlerinden gelen öğrenciler ve orta gelir düzeyindeki ailelerin çocukları olduğu belirlenmiştir. Göreve başlamadan önce bakanlıkça öğretmen adaylarının niteliklerinin yeterlilik sınavı ile kontrol edilmesi gerektiği, sınıf öğretmenlerinin ekonomik gelirlerinin iyileştirilmesi, hizmet içi eğitime daha fazla önem verilmesi ve yeni mezun sınıf öğretmenlerinin en az bir yıl deneyimli öğretmenlerin yanında stajyer olarak görev yapmalarının sağlanması gerektiği konuları üzerinde durulmuştur.

Çapa ve Çil (1998) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği, ODTÜ Eğitim Fakültesi'ndeki 340 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları cinsiyet açısından ölçeğin sevme ve saygı alt boyutunda kız öğrenciler lehine, kendine güven alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine farklılaşmıştır. Tutum puanlarının ÖSYS' deki tercih sırasına göre de farklılaştığı tespit edilmiştir.

Şenel (1999), öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, öğretim uygulamalarının etkisini incelemiştir. Verileri toplamada Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği, 660 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim öğretmenlik sertifika programı ile dal öğretmenliği sertifika programına katılan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olmadıkları, söz konusu adayların mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre bayanlarda erkeklere göre biraz daha yüksek olduğu, ancak öğrenim gördükleri alan, mezuniyet

durumları ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerdeki başarı durumlarına göre değişmediği tespit edilmiştir.

Yıldırım (2002) ise, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının ölçme ve değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmaya Ankara İli, Yenimahalle İlçesi'nden seçilen okullarda çalışmakta olan 285 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanması için Kişisel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumları” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında öğrenim gördükten sonra mezun olduğu branşta çalışan öğretmenler, mezun olduktan sonra farklı branşta çalışan öğretmenler ve herhangi bir meslek grubuna yönelik eğitim veren öğretim kurumlarında öğrenim gördükten sonra öğretmenliğe geçenlerin tutum puanları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunamamıştır. Tutumların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüş, meslekte uzun yıllarda çalışmakta olan öğretmenlerin mesleklerine karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleklerine karşı tutumları branş öğretmenlerinden daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca derse girilen sınıftaki öğrenci sayısına göre tutum puanları arasında fark bulunmamıştır.

Çetin (2003) tarafından “Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz (Genel) Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması” konulu araştırma yapılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 14 Eğitim Fakültesi'nde 4. sınıfta öğrenim gören 1112 Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise çıkışlı öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, cinsiyete, mezun olunan liseye, mezun olunan liseyi tercih nedenlerine, ailede öğretmen bulunma durumuna, ailedeki öğretmenlerin yakınlık derecesine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ve meslek bilgisi derslerini algılamalarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlik tutumlarının, okudukları öğretmenlik programlarına, anne ve babanın eğitim seviyelerine ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrenci tutumlarında, okudukları öğretmenlik programını ilk sırada tercih edenlerin lehine bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Pehlivan (2004) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 592 öğretmen adayı katılmıştır. Adaylara hem Aşkar ve Erden (1987)'in geliştirmiş olduğu "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmış hem de Gürel'in geliştirdiği Okul Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okula yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Adayların büyük çoğunluğu da öğretmenliğe yönelik tutumları ile bölüme yönelik tutumlarının birbirini etkilediğini, öğretmenlik mesleğini okullarına oranla daha fazla sevdiklerini ve öğretmenliği sevmelerinin okullarına bakışlarını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyinin en yüksek 3. sınıflarda, en düşük 4. sınıflarda olduğu görülmüştür.

Sayın (2005), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarını incelemiştir. Araştırmaya Burdur Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan 144 son sınıf öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans programının 80 öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (Arıca, 1999) ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği (Özgür, 1994) uygulanmıştır. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans programı öğrencilerinin mesleki benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin lehine, anlamlı bir fark bulunmuştur.

Karahan (2005)'in İstanbul ilinde orta öğretimde çalışan farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin orta düzeyde tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlik tutumları ile medeni durum, aylık gelir, İstanbul'da yaşama süreleri arasında ilişki bulunmuştur. Ancak öğretmenlik tutumlarıyla okul türü, branş, sınıf mevcudu, mesleki deneyim, mezun oldukları eğitim kurumu, mesleği isteyerek seçip seçmeme, görev yapılan kurumda çalışma süresi, çocuk sayıları, doğdukları yer arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Karkın ve diğerleri (2006), müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi anabilim dalı 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin mezuniyet öncesi motivasyonları ve kariyer

hedefleri üzerine yaptıkları araştırmada, mzık ğretmeni adaylarının çoğunun ilk yıllarda mzık ğretmenliği yapmayı düşündükleri, fakat ğretmen atamalarında KPSS ile mzık öğretmenliğine atanmadaki kontenjan azlığı nedeniyle ile kaygı yaşadıklarını tespit etmiştir. 3 ve 4. sınıf ğrencilerinin mezuniyet öncesi öğretmenlik mesleğine hazırlıklarında, 4. sınıfların KPSS' ye daha fazla yöneldikleri gözlenmiştir. Mzık ğretmeni adayları mezuniyet sonrasındaki hedefleri arasında yüksek lisans yapmayı düşündüklerini, hatta üniversitelerde ğretim elemanı olabilmeyi istedikleri belirtmişlerdir. Sonuç olarak, mzık ğretmeni adaylarına, mzık öğretmenlik mesleğine yönelik gerekli motivasyonun kazandırılmadığı kanısına varılmıştır.

vet (2006)'in Eskişehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi ğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin saptanması amacıyla yaptığı çalışmaya 262 ğrenci katılmıştır. Araştırmada kişisel sorular ve aralıklı ölçek şeklinde hazırlanan sorular içeren anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler karşılaştırıldığında öğrencilerin cinsiyetine, öğrenim gördükleri sınıflara, anne ve baba mesleğinin ğretmen olması durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır.

kszoğlu (2009)'nun niversitelerin Beden Eğitimi ve Spor ğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf ğretmen adaylarının farklı değişkenlere göre mesleki yeterlilik algıları düzeylerini belirlemek ve çözüm nerileri geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmaya 13 üniversitede okuyan 378 beden eğitimi ve spor ğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu ve aday öğretmenin kendine ilişkin yeterlilik algısı leği kullanılmıştır. Araştırma sonunda beden eğitimi ğretmen adayları kabul edilebilir bir düzeyde kendilerini mesleki anlamda yeterli algılamaktadırlar.

ankaya (1997), lise son sınıf ğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Sonuçlar, düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, yüksek benlik saygısına sahip öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları yönündedir. Ayrıca sonuçlar, kızların erkeklere oranla daha fazla sınav kaygısına sahip olduklarını göstermiştir.

Ece (1999)'nin İstanbul'daki sağlık meslek lisesi öğrencileri üzerinde yaptığı ve benlik saygısı düzeyi ile okul başarısını incelediği araştırma sonucunda kız öğrencilerin benlik saygısının erkeklere göre daha yüksek olduğu, parçalanmış aileye sahip öğrencilerin benlik saygısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgün (2000), sekizinci sınıf öğrencilerinin anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve atılganlık seviyesi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; demokratik tutumla yetiştirildiğini düşünen çocukların otoriter tutumla yetiştirildiğini düşünenlere oranla daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları, atılganlık seviyesi ile benlik saygısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bilgin (2001), farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan 12, 13 ve 14 yaşındaki örgün eğitim kurumlarında okuyan ergenlerin kaygı düzeyi ve benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; benlik saygısı düzeyi ile sürekli kaygı düzeyi arasında olumlu bir ilişki tespit etmiştir. Ergenlerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça benlik saygılarının da yükseldiği, benlik saygısı düzeyi üst sosyo-ekonomik düzeye sahip kız ve erkek ergenler arasında farklılaşmazken, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip erkek ergenlerde kızlara oranla yüksek bulunmuştur.

Akyol (2002), yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan çocukların benlik kavramlarını incelemiştir. Sonuçta çocukların cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayıları ve doğum sıralarının benlik kavramı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Güleç (2002)'in Lise 1 ve Lise 2 öğrencileriyle sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ile benlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; yüksek benlik saygısına sahip ergenlerde sürekli öfke, bastırılmış öfke, dışa vurulmuş öfke ve öfke kontrol boyutlarında azalma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gürsoy (2003), adolesan dönemde skolyoz tanısı konmuş ve cerrahi girişim yapılacak olan hastaların ameliyat öncesi ve ameliyat sonrası dönemde benlik imajı ve benlik saygılarının karşılaştırılması amacıyla yapıldığı bir çalışmada; benlik saygısı seviyesinin ameliyat öncesi ve sonrası dönemlerde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim

göstermediği, hastaların savunucu tutumlarının ameliyat sonrası dönemde anlamlı derecede azaldığını tespit etmiştir.

Uzun (2003)'ün 9-14 yaş grubu çocukların benlik kavramı ve saldırganlığı pekiştirici faktörlerin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, benlik kavramı düzeyinde saldırganlığı pekiştirici faktörlerin etkisi olmadığı ancak okulda rehberliğe başvuran öğrencilerin genel benlik saygısı kavramlarının düşük olduğu görülmüştür.

Yenidünya (2005), lise öğrencilerinin rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemesi sonucunda; benlik saygısının cinsiyet, yaş, okuduğu okul, sınıf ve bölüme göre farklılık göstermediğini, akademik başarının yükseldikçe rekabetçi tutum ve benlik saygısının arttığını söylemektedir.

Gün (2006)'ün spor yapan ve spor yapmayan 12-14 yaş aralığındaki ergenlerin, benlik saygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada; spor yapanlarla spor yapmayanların benlik saygısı puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Spor yapanlarla spor yapmayanların psikosomatik belirtiler puanları arasında, ters yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Spor yapanların ve yapmayan ergenlerin ait olduğu sosyo-ekonomik düzeyler ile benlik saygısı arasında, pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda, spor yapmanın, ergenlerin stres belirtilerini azaltmada çok önemli ve yararlı olduğu görülmektedir.

Altuntaş (2006)'ın Cumhuriyet üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinde benlik saygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya, 2, 3 ve 4. sınıfta okuyan 267 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Sosyo-Demokratik Bilgi Formu” ve “Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin not ortalamaları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin not ortalamaları ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benlik saygısı ile öğrencilerin cinsiyeti, yaş grubu, yetiştiği yer, ekonomik durum, annenin ve babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, bölümü, yaş grubu, yetiştiği yer, ekonomik durum ve babanın eğitim düzeyi ile not ortalamaları arasında ilişki bulunamamıştır.

Pehlivan (2010)'ın Beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel benlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının analizini yapmak amacıyla yaptığı çalışmaya 6 üniversiteden toplam 814 beden eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, fiziksel olarak kendini tanıma envanteri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlara yönelik veriler, öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenliğe ilişkin tutumların orta düzeyde, kadın adayların erkeklerden, alt sınıflardaki adayların son sınıflardan, aktif olarak spora katılanların katılmayanlardan yüksek tutum puanları alınmıştır. Spora aktif katılan öğretmen adaylarının katılmayanlara oranla fiziksel benlik algıları daha yüksektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının saha uygulama süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada; mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan, betimsel ve taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır. Okul tabanlı olarak planlanan bu çalışma, teorik ve uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmuş; ilk aşamada konuyla ilgili literatür taranmış, daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları incelenmiş ve elde edilen bilgiler incelenerek değişkenler açısından tezin konusuyla ilgili detaylı bir teorik çerçeve hazırlanmıştır. İkinci aşama da ise, veri toplama araçlarının çalışma grubu üzerinde uygulaması yapılmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı güz yarıyılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon), Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir) ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Tokat) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 175 (%37,3)'sı kadın ve 294 (%62,7)'i erkek olmak üzere toplam 469 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması $22,06 \pm 2,44$ 'tür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 132 (%28,1)'si 1.sınıfta, 81 (%17,3)'i 2.sınıfta, 158 (%33,7)'i 3.sınıfta ve 98 (%20,9)'i ise 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği’ ve ‘Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği’ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla bu araştırmada inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili 7 sorudan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Öğrencinin cinsiyeti
2. Öğrencinin yaşı
3. Öğrencinin okuduğu sınıf
4. Öğrencinin annesinin eğitim durumu
5. Öğrencinin babasının eğitim durumu
6. Öğrencinin aylık ortalama gelir durumu
7. Öğrencinin algıladığı akademik başarı durumu

Araştırmada bağımlı değişkenler olarak “Tutum Ölçeği” ve “Benlik Saygısı Ölçeği” puanları, bağımsız değişkenler olarak da “Kişisel Bilgi Formu”ndaki demografik veriler kullanılmıştır.

3.3.2. Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği

Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları değerlendirmeye yönelik geliştirilen ‘Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği’ 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri (5) “tamamen uygun” ve (1) “hiç uygun değil” biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 17, 19 ve 22. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,99 olarak bulunmuştur. Ölçeğin öğretmen adayları ile aday olmayanları ayırt ettiği ve bu

haliyle geçerli bir ölçek olduğu rapor edilmiştir. Bu araştırmadan toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

Öğrencilerin, benlik saygısı puanını saptamada, Coopersmith (1986) tarafından geliştirilmiş olan, Turan ve Tufan(1987) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılan "Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. 25 maddeden oluşan bu ölçek, kişinin çeşitli alanlarda kendisi hakkındaki tutumunu değerlendirmede kullanılan bir ölçme aracıdır. Bu ölçek için geçerli olan benlik saygısı kavramı; kişinin kendisi hakkında ve sürekliliği olan bir değerlendirme anlamında kullanılmıştır. Ölçeğin puanlanması; beklenen cevaplar 1, diğer cevaplar ise 0 puandır. Maddeler için beklenen puanlar; 1. evet, 2. hayır, 3. hayır, 4. evet, 5. evet, 6. hayır, 7. hayır, 8. evet, 9. evet, 10. hayır, 11. hayır, 12. hayır, 13. hayır, 14. evet, 15. hayır, 16. hayır, 17. hayır, 18. hayır, 19. evet, 20. evet, 21. hayır, 22. hayır, 23. hayır, 24. hayır ve 25. hayır. Bireyin benlik saygısı puanı maksimum 25 olabilir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,65 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadan toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise 0,75 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Saha Uygulama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının uygulaması, öğrencilerin serbest zaman dilimleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Yönergede, araştırmanın amacı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak veri toplama aracının doldurulması hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Veri toplama aracı, öğrenciler tarafından gönüllü olarak doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından toplanan anket formları (475), kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra üniversite öğrencilerine uygulanan anketlerin geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları (469), değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizi SPSS paket programında yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak; frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama, standart sapma; parametrik testlerden bağımsız gruplar için T-Testi; parametrik olmayan testlerden ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığı Kolmogorov-Smirnov (verilerin normal dağılım durumu) testi ile incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Bulgular

4.1.1. Tutum Ölçeği Puanları Analiz Sonuçları

Bu bölümde beden eğitimi öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu; bu tutumlar ile cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu, gelir durumu ve algılanan akademik başarı durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve minimum-maksimum değerleri sunulmuştur.

Tablo 1: Tutum Ölçeği Puanlarının Dağılımı

	N	Ort	Ss	Minimum	Maksimum
Tutum Ölçeği	469	93,22	12,74	43	110

Yukarıdaki tabloya göre; ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması Ort=93,22 ve standart sapması Ss=12,74’tür. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların cinsiyete göre Mann Whitney U-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2: Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	175	250,43	43824,50	23025,500	0,057
Erkek	294	225,82	66390,50		

Tablo 2'ye göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [U=23025,500; p>0,05]. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıflara göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3. Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıflara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
1.Sınıf	132	248,96	3	3,727	0,292
2.Sınıf	81	218,75			
3.Sınıf	158	225,95			
4.Sınıf	98	244,22			

Tablo 3'e göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$x^2=3,727$; p>0,05]. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4. Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Okul Bitirmemiş	67	245,52	4	6,258	0,181
İlkokul	235	232,59			
Ortaokul	75	255,01			
Lise ve Dengi Okul	60	200,70			
Üniversite	32	248,09			

Tablo 4'e göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$x^2=6,258$; p>0,05]. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Okul Bitirmemiş	16	272,47	4	3,852	0,426
İlkokul	167	243,78			
Ortaokul	106	236,87			
Lise ve Dengi Okul	122	218,27			
Üniversite	58	231,14			

Tablo 5'e göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$x^2=3,852$; $p>0,05$]. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Tutum Ölçeği Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Başarı Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Düşük	17	205,24	2	11,085	0,004*
Orta	381	227,32			
Yüksek	71	283,35			

* $p= 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 6'ya göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$x^2=11,085$; $p<0,05$]. Akademik başarı durumunu 'yüksek' olarak belirten öğrencilerin tutumları (Sıra Ort=283,35), akademik başarı durumunu 'düşük' ve 'orta' olarak belirten öğrencilerin tutumlarına göre daha olumludur. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların gelir durumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7. Tutum Ölçeği Puanlarının Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gelir Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
499 TL ve Altı	117	248,37	3	1,690	0,639
500-999 TL	174	230,70			
1000-1499 TL	113	233,61			
1500 TL ve Üstü	65	224,88			

Tablo 7'ye göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2=1,690$; $p>0,05$].

4.1.2. Benlik Saygısı Ölçeği Puanları Analiz Sonuçları

Bu bölümde beden eğitimi öğretmeni adaylarının, benlik saygılarının ne düzeyde olduğu; benlik saygıları ile cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu, gelir durumu ve algılanan akademik başarı durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Benlik Saygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve minimum-maksimum değerleri sunulmuştur.

Tablo 8. Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Dağılımı

	N	Ort	Ss	Minimum	Maksimum
Benlik Saygısı Ölçeği	469	17,66	4,03	4	25

Yukarıdaki tabloya göre; ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması Ort=17,66 ve standart sapması Ss=4,03'tür. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Benlik Saygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre Mann Whitney U-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9. Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	175	229,58	40177,00	24777,000	0,503
Erkek	294	238,22	70038,00		

Tablo 9'a göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$U=24777,000$; $p>0,05$]. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Benlik Saygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıflara göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 10. Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Sınıflara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
1.Sınıf	132	234,04	3	8,457	0,037*
2.Sınıf	81	209,20			
3.Sınıf	158	229,63			
4.Sınıf	98	266,29			

* $p= 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 10'a göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$x^2=8,457$; $p<0,05$]. 4.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygıları (Sıra Ort= $266,29$), 1, 2 ve 3.Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin benlik saygılarına göre daha yüksektir. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Benlik Saygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11. Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Okul Bitirmemiş	67	197,90	4	14,106	0,007*
İlkokul	235	227,91			
Ortaokul	75	260,98			
Lise ve Dengi Okul	60	241,86			
Üniversite	32	290,98			

*p= 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 11'e göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$x^2=14,106$; $p<0,05$]. Anne eğitim durumunu 'üniversite' olarak belirten öğrencilerin benlik saygıları (Sıra Ort=290,98), diğer öğrencilerin benlik saygılarına göre daha yüksektir. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin 'Benlik Saygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12. Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Okul Bitirmemiş	16	168,19	4	12,032	0,017
İlkokul	167	215,41			
Ortaokul	106	248,17			
Lise ve Dengi Okul	122	244,49			
Üniversite	58	265,79			

*p= 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 12'ye göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$x^2=12,032$; $p<0,05$]. Baba eğitim durumunu 'üniversite' olarak belirten öğrencilerin benlik saygıları (Sıra Ort=265,79), diğer öğrencilerin benlik saygılarına göre daha yüksektir. Aşağıdaki tabloda,

araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Benlik Saygısı Ölçeği’nden aldıkları puanların algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13. Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Başarı Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Düşük	17	164,03	2	7,789	0,020*
Orta	381	232,97			
Yüksek	71	262,87			

*p= 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 13’e göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları, algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$x^2=7,789$; $p<0,05$]. Akademik başarı durumunu ‘yüksek’ olarak belirten öğrencilerin benlik saygıları (Sıra Ort=262,87), akademik başarı durumunu ‘düşük’ ve ‘orta’ olarak belirten öğrencilerin benlik saygılarına göre daha yüksektir. Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Benlik Saygısı Ölçeği’nden aldıkları puanların gelir durumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14. Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gelir Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
499 TL ve Altı	117	212,12	3	9,295	0,026*
500-999 TL	174	247,54			
1000-1499 TL	113	221,72			
1500 TL ve Üstü	65	265,71			

*p= 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 14’e göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları, gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$x^2=9,295$; $p<0,05$]. Gelir durumunu ‘1500 TL ve üstü’ olarak belirten öğrencilerin benlik saygıları (Sıra Ort=265,71), diğer

öğrencilerin benlik saygılarına göre daha yüksektir. Aşağıdaki tabloda beden eğitimi öğretmeni adaylarının ‘Benlik Saygısı Ölçeği’ puanlarının ‘Tutum Ölçeği’ puanlarına göre korelasyon sonuçları sunulmuştur.

Tablo 15: Benlik Saygısı Ölçeği ve Tutum Ölçeği Korelasyon Sonuçları

	r	p
Benlik Saygısı Ölçeği	0,188	0,000*
Tutum Ölçeği		

* p=0,01 düzeyinde anlamlı

Tablo 15’e göre; ‘Benlik Saygısı Ölçeği’nden elde edilen puanlarla, ‘Tutum Ölçeği’nden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($r=0,188$; $p<0,01$).

TARTIŞMA

Bu bölümde beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve benlik saygısının cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu, gelir durumu ve algılanan akademik başarı durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tartışılmıştır.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının, tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlar oldukça yüksek bulunmuştur (Tablo 1). Şahin (1992), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının, bölüme isteyerek girmeleri öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olmasında bir etken olabilir.

Araştırma sonucu, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık göstermemektedir (Tablo 2). Pehlivan (2010)'ın araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmen adaylarının, cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine ilişkin puanlarında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Eş (2010), öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında manidar fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda; beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 3). Pehlivan (2010)'ın araştırma sonucuna göre; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Öğretmen adaylarının farklı sınıflarda olmaları öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında herhangi bir değişikliğe neden olmadığı sonucuna varılabilir.

Araştırma bulguları; beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki göstermemektedir (Tablo 4). Dağ (2010)'ın yapmış olduğu çalışmada; anne mesleğini 'öğretmen' ve 'diğer'

olarak belirten öğretmen adaylarının tutum puanları arasında istatistiksel fark bulunmamıştır. Övet (2006)'in araştırma sonucunda ise; anne mesleğinin öğretmen olması ve öğretmenlik mesleğini tercih etme durumları karşılaştırıldığında, gruplar arasında farklılık saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri; beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 5). Övet (2006)'e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının baba mesleğinin öğretmen olması durumu, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiksel olarak bir fark saptanmıştır. Dağ (2010)'a göre ise; baba eğitim durumu öğretmen olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerinde farklılık görülmemektedir. Eş (2010)'in araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlik mesleğini tercih etmelerine ilişkin tutumları, baba mesleğine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırma bulguları, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, algılanan akademik başarı durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademik başarı durumunu 'yüksek' olarak belirten öğretmen adaylarının tutumları, akademik başarı durumunu 'düşük' ve 'orta' olarak belirten öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha yüksektir (Tablo 6). Saraç (2007)'in araştırma sonucunda, ilköğretim ve orta öğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, öğretmen adaylarının akademik başarı algıları ile ilgili öğretmenlik tutum düzeyleri arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu çalışma gösteriyor ki, beden eğitimi öğretmen adaylarının yeteneklerinin farkında olmaları ve öğretmenlik mesleğini yapabileceklerine dair inançları, akademik başarı durumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırma sonuçları; beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile gelir durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir (Tablo 7). Dağ (2010)'ın yapmış olduğu çalışmada; öğretmen adaylarının aylık gelir düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Yapılan araştırma sonucunda; beden eğitimi öğretmen adaylarının benlik saygısı ölçeğinden elde ettikleri puanlar yüksek bulunmuştur (Tablo 8). Yıldırım ve Diğerleri (2010)'nin yapmış oldukları çalışmada; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Beden eğitimi bölümü öğrencilerinin özel yetenekle girilen bir bölümde okumaları, kişisel özelliklerinin farkında olmaları, benlik saygısının yüksek çıkmasına etken olabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç; beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığıdır (Tablo 9). Altuntaş (2006)'ın araştırma sonucunda, kız ve erkek öğretmen adaylarının benlik saygısı puanları karşılaştırıldığında cinsiyetler arasındaki fark önemsiz bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının, sosyal olmaları, takım halinde birçok faaliyete kız ve erkek birlikte katılmaları, öğretmen adaylarının benlik saygısında cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermemesine sebep olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygısı, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının benlik saygısı 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının benlik saygısına göre daha yüksektir (Tablo 10). Altuntaş (2006)'ın araştırmasında; değişik sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının benlik saygısı puanları karşılaştırıldığında farklılık önemli bulunmuştur. 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının benlik saygısının yüksek olması, yılsonunda iş hayatına atılacak olmaları ve sorumluluklarının farkında olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan araştırma sonucunda; beden eğitimi öğretmen adaylarının benlik saygısı ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Anne eğitim durumunu 'üniversite' olarak belirten öğretmen adaylarının benlik saygısı, 'diğer' olarak belirten adalara göre daha yüksektir (Tablo 11). Otacıoğlu (2009)'nun araştırmasında, benlik saygısı puanı ile annenin eğitim durumu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Altuntaş (2006)'ın yapmış olduğu çalışmada ise; öğretmen adaylarının benlik saygısı, annenin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur. Annenin eğitim seviyesinin yüksek olması, bireyin eğitim yaşantısı boyunca anneden

göreceği desteğin ve ilginin daha bilinçli olması, bireyin benlik saygısına olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmen adaylarının benlik saygısı ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumunu ‘üniversite’ olarak belirten öğretmen adaylarının benlik saygısı, ‘diğer’ olarak belirten öğretmen adaylarına göre daha yüksektir (Tablo 12). Otacıoğlu (2009)’nun araştırmasında; benlik saygı puanı ile baba eğitim durumu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Altuntaş (2006)’ın araştırma sonucunda ise; baba eğitim durumu düzeyine göre benlik saygısı puanları arasındaki farklılık önemli bulunmamıştır. Babanın da önemli bir model olduğu göz önüne alındığında, baba eğitim seviyesinin yüksek olması, bireyin benlik saygısını olumlu yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda, beden eğitimi öğretmen adaylarının benlik saygısı ile algılanan akademik başarı durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik başarı durumunu ‘yüksek’ olarak belirten öğretmen adaylarının benlik saygısı puanları, akademik başarı durumunu ‘düşük’ ve ‘orta’ olarak belirten öğretmen adayların benlik saygılarına göre daha yüksektir (Tablo 13). Otacıoğlu (2009)’nun araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının benlik saygısı puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Altuntaş (2006)’ın araştırma sonucuna göre ise, benlik saygısı puanları ile başarı durumları karşılaştırıldığında, benlik saygısı düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin başarı düzeyi de orta düzeyde çıkmıştır. Yüksek benlik saygısına sahip öğretmen adaylarının başarı düzeyi de yüksektir. Bu veriler gösteriyor ki, öğretmen adaylarının benlik saygısı ile akademik başarı durumu arasında önemli bir ilişki vardır ve buna göre benlik saygısı düzeyi arttıkça başarı oranı da artmıştır.

Araştırma sonuçları; beden eğitimi öğretmen adaylarının benlik saygısı ile gelir durumu değişkeni arasında önemli bir farklılık göstermektedir. Gelir durumunu ‘yüksek’ olarak belirten öğretmen adaylarının benlik saygısı puanları, ‘diğer’ olarak belirtilen adayların benlik saygısına göre daha yüksek çıkmıştır. (Tablo 14). Altuntaş (2006), ekonomik düzeye göre bireylerin benlik saygısı puanları arasındaki farklılığı önemsiz bulunmuştur. Ekonomik durumun iyi olması, bireylerin hedeflerine ulaşmasını

kolaylaştırarak, sosyal ve fiziksel aktivitelere katılım oranını etkilemektedir. Bu bağlamda gelir durumunun yüksek olması bireyin benlik saygısının olumlu gelişmesini sağlayabilir.

Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmen adaylarının ‘Benlik Saygısı Ölçeği’nden elde ettikleri puanlarla, ‘Tutum Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (Tablo 15). Bu veriler ışığında, benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişkinin olması araştırmanın beklenen bir sonucudur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır;

1. Öğrencilerin akademik başarıları ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
2. Anne ve Babanın eğitim düzeyine göre, öğrencilerin benlik saygıları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır.
3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
4. Öğrencilerin cinsiyet, gelir durumu ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
5. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek olarak saptanmıştır.
6. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve gelir düzeyi durumuna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
7. Anne ve babanın eğitim düzeyine göre, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki saptanamamıştır.
8. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve algılanan akademik başarıları arasında önemli derecede ilişki olduğu saptanmıştır.

Öneriler

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerinde etki eden unsurlar ortaya konulmalı.
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını olumlu düzeyde artıracak, tanışma günleri, paneller ve organizasyonlara yer verilmelidir.

3. Öğrencilerin geleceğe yönelik umutsuzlukları, iş bulma sorunu gibi kaygılarla karşılaşma olasılıklarına bağlı ortaya çıkabilecek ruhsal sorunlar saptanmalı, bunlara yönelik psikolojik danışmalık ve terapi hizmetleri sağlanmalıdır.
4. Öğrencilerin kendilerini tanıyabilmeleri ve kişiliklerini geliştirebilmelerine olanak sağlayacak eğitim ortamının oluşturulması, başarılı ve ruh sağlığı yerinde bireyler yetiştirmek için benlik saygısı düzeyini yükseltici ve olumlu yönde etkileyebilecek sosyal ve sanatsal etkinliklere yer verilmesi sağlanmalıdır.
5. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin benlik saygısını artıracak şekilde davranmaları sağlanmalı, gerekirse öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim kursları verilmelidir. Ayrıca öğretim elemanları, öğrencilerin okudukları bölüme dair kaygılarını azaltabilmeleri için bu bölümlerin avantajlarını öğrencilere daha iyi biçimde aktarmalıdır.
6. Öğrencilerin okula ilk başladıkları yıl içinde benlik saygısı düzeyleri ve benlik saygısını olumsuz etkileyen özellikleri belirlenerek, gereksinimi olan öğrencilere benlik saygısını destekleyecek programların düzenlenmesi ve bu konuda eğitimlerin verilmesi sağlanmalıdır.
7. Yüksek öğrenim kurumlarına öğrenci seçilirken uygulanan akademik sınavların yanı sıra, öğretmen olmak isteyen öğrencilerin psikolojik durumlarının da test edilebileceği ölçeklerin geliştirilerek kullanılmalıdır.
8. Ayrıca orta öğrenim kurumlarında mesleki rehberliğe daha fazla önem verilmesi ve meslekler öğrenci seviyelerine uygun bir biçimde tanıtılmalıdır. Öğretmenlik mesleği herkes tarafından kolaylıkla yapılabilecek bir meslek değildir. Bu gerçek kabullenilmeli ve buna yönelik çalışmalar yapılarak kişisel özellikleri ve psikolojik durumu uygun olmayan öğrencilerin bu mesleği seçmeleri önlenmelidir.
9. Özel yetenek sınavında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ve benlik saygılarını ölçmeye yönelik mülakat yada benzer çalışmalar yapılabilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Altuntaş, Çetin (2006), **Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arıca, Tolga (1995), **Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arzu, Araz (2005), **Kişilerarası İlişkilerde Benlik sunumu: Maskelerimiz mi? Gerçek Yüzümüz mü?**, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Atakay, Mustafa ve Yavuz, Aysun (1996), **Sosyal Psikolojiye Giriş**, İstanbul: Sosyal Araştırma.
- Atasoy, Ali (2004), “Öğretmen Eğitiminde Nitelik ve Pedagojik Formasyon”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 5(51).
- Aydın, Oktay (1993), **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babacan, Derya (1999), **Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Tutumları ve Günü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, Emsal (2006), **İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Alguları İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, Ümmühan (2003), **Hastanede Çalışan Hemşire ve Diğer Sağlık Personelinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Batmaz, Veysel ve İsen, Galip (2006), **Ben ve Toplum**, 1.Baskı, İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Baumam, Sıgurd (2007), **Uygulamalı Spor Psikolojisi**, (Çev. H. Can İkizler ve Ali Osman Özcan), İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Baymur, Feriha Balkış (1972), **Genel Psikoloji**, 15. Baskı: İnkılap Yayınları.
- Baysal, A. Can (1981), **Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bilgin, Hülya (1996), **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, Şebnem (2001), **Ergenlerde Kaygı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükkaragöz, Savaş (1997), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Konya: Mikro Basım Yayım.
- Can, Gürkan (1990), **Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımını Etkileyen Ailesel Değişkenler**, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi, Ankara.
- Çankaya, Burcu (2007), **Lise 1 ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çapa Yeşim ve Çil, Nesrin (2000), Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 69-73.
- Çelenk, Süleyman (1988), **Eğitim Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Çeliköz, Nadir ve Çetin, Filiz (2004), Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler, **Milli Eğitim Dergisi**, 162, 8-9.

- Çetin, Şaban (2003), **Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağ, Esra (2010), **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler Arasındaki İlişki (İzmir Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dedehayır, Handan (2005), “Algılanan Benlik”, **Kaynak Dergisi**, 17, 3-4.
- Dereboy, Ferhan ve Diğerleri (1994), “Öz Değer Duygusu Öz İmgesi ve Kimlik Duygusu”, **1. Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi**, 1, 61-69.
- Dönmez, Ali (1998), **Sosyal Psikoloji**, Ankara: İmge Kitabevi.
- Ece, Ayşe (1999), **Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinde Belik Saygısı Düzeyi İle Okul Başarısının İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin (1997), **Gelişim ve Öğrenme**, 6. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergün, Mustafa (2007), Bilgi Toplumlarında Öğretmen Yetiştirme, **Milli Eğitim Dergisi**, 139.
- Erkuş, Adnan (2000), Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 25, 27-34.
- Erkuş, Adnan (2003), **Psikometri Üzerine Yazılar**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Eş, Ümmühan (2010), **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmede Nedenlerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleç, Yeşim (2002), **Ergenlerin Öfke Ve Yaşantıları, Benlik Algıları Ve Akademik Başarı İlişkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gün, Ebru (2006), **Spor Yapan ve Spor Yapmayan Ergenlerde Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, Tanju (1993), **İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki**, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Gürsoy, Ceren (2009), **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygılarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsoy, Hayrettin (2003), Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Öneriler, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 28, 299.
- Hanyaloğlu, Eda (1995), **Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Sahip Oldukları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hatipoğlu, Zeynep Tezcan (1996), **Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Benlik Tasarımı Düzeyleri İle Algılanan Anne Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnceoğlu, Metin (1993), **Tutum Algı İletişim**, Ankara: Verso Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1999), **Yeni İnsan ve İnsanlar**, 10.Baskı. İstanbul: Evrim Basım.
- Karagözoğlu, Cengiz (1997), **Sporda Başarının Psikolojisi**, İstanbul: Alfa Yayın Dağıtım.
- Karahan, Hülya (2005), **Orta Öğretim Kurumunda Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karkın, A. Metin ve Diğerleri (2006). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Mezuniyet Öncesi Motivasyonları ve Kariyer Hedefleri Üzerine Bir Araştırma, **Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu**, Denizli.
- Kılınç Mustafa (1997), **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Kırşehir Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kocacık, Faruk (2003), “Üniversite Gençliğinde Kimlik Bunalımı”, **Farklılaşma ve Özdeşleşme Sosyoloji Tartışmaları Dergisi**, 1, 16-17.
- Köknel, Özcan (2007), **Çatışan Değerlerimiz**, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, Adnan (1998), **Ergenlik Psikolojisi**, 1. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükahmet, Leyla (1999), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükıylmaz, Aysun ve Duban, Nil (2007), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik İnançlarının Araştırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 1-23.
- Mirzeoğlu, Nevzat (Ed.) (2006), **Spor Bilimlerine Giriş**, Spor Yayınevi.
- Morgan, Clifford (1995), **Psikolojiye Giriş**, (Çev. Sirel, Karakaş), 11. Baskı, Ankara: Meteksan A.Ş.
- Muratlı, Sedat (2001), Türkiye’de Spor Öğretmenliği ve Öğretmen Yetiştirme. 2. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu.
- Nakiboğlu, Canan ve Karakoç, Özlem (2005), Öğretmenin Sahip Olması Gereken Dördüncü Bilgi: Alan Öğretimi Kuram ve Uygulamada, **Eğitim Bilimleri Dergisi** 5, 181-186.
- Nebioğlu, Dilaver (2004), **Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları Planlaması ve Denetimi**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Onuk, Özlem (2007), **Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenme İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oral, Behçet (1997), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 4, 223.
- Otaçoğlu Gürşen, Sena (2009), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13,141-150.

- Öksüzoğlu, Pınar (2009), **Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlilik Algıları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Örgün, Selda Kuru (2000), **Anne Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Övet, Onur (2006), **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Servet ve Yalın, Halil İbrahim (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 3. Basım Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Yüksel (1999), **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgür, Nezihe (1994), **Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, Kevser (2004), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Okul Tutumları Arasındaki İlişki”, **Eurasian Journal of Education Research**, 14, 211-218
- Pehlivan, Zekai (2010), “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Fiziksel Benlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Analizi”. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 35,156.
- Sağlam, Aycan Çiçek (2008), “Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, 59-69.
- Saraç, Nur Emine (2007), **İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Bölümü Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi ve Matematik ile Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Sarıoğlu, Halide ve Özdemir, Melda ve Yetim Fatma (2005), “Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi ve Öğretmenlik Meslek Dersleri İle Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, 165.
- Sayın, Saime (2005),” Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi”, **Eurasian Journal of Education Research**, 19. 272-281.
- Sunay, Hakan (1995), **Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirmede Üniversite Öğretiminin Önemi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Nimet (1992), **Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi 3. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, Burhan (2006), **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenel, Hatice Günayar ve Diğerleri (2004), “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki”, **Eurasian Journal of Education Research**, 15- 99-109.
- Şenerler, Şule (1993), **Spor Yapan ve Yapmayan Gruplarda Kişilik ve Benlik Boyutlarının Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tamer, Kemal ve Pulur, Atilla (2001), **Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Kozan Ofset Yayıncılık.
- Tekışık, Hüseyin Hüsnu (2006), “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirme”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 329.
- Temel, Ali (1990), “Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, Ankara: **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3,1.
- Terzi, Ali Rıza (2003), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Nobel Yayınları.

- Torucu, Belgin Koçak (1990), **13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyoekonomik Düzeyi ve Anne-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tufan ve Yıldız (1993), **Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tunç, Hasan (1999), **Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş Ders Notları**, Niğde.
- Turan N, Tufan B. (1987), “Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinin Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması”. **23. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi**, 816-817.
- Tutkun, Ömer Faruk (1999), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Niğde: Konya Ofset.
- Uzun, Müge (2003), **9-14 Yaş Grubu Çocukların Benlik Kavramı ve Saldırganlığı Pekiştirici Faktörlerin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, Gülten (2005), **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ünal, Semara ve Sefer Ada (2001), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 2. Baskı, İstanbul: Marmara Üniversite Yayınları.
- Ünüvar, Ulviye (2006), **Sünnetsiz Ve Sünnetli Yetişkinlerin Beden Algıları ve Benlik Saygıları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yağmur, Sinan (2005), **Öğretmence Sevebilmek İnsanı**, Konya: Esra Basım Yayın.
- Yavuzer, Haluk (2002), **Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu**, 8. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenidünya, Aslı (2005), **Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, M. Meral (2002), **Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Yunus ve Kırımoğlu, Hüseyin ve Terzi, Ali (2010), “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi (Hatay İli Örneği)”, **Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi**, 12, 29-35.
- Yıldız, Zeki (1997), “Öğretmenlik Sertifikası Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumlardaki Değişimin İncelenmesi”, **Eğitim Yönetim Dergisi**, 3.
- Yörükoğlu, Atalay (1985), **Gençlik Çağı**, Ankara: Tisa Matbaası.
- Yörükoğlu, Atalay (1989), **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**, 3. Baskı, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

EKLER

EK-1

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

- Kadın
- Erkek

2. Yaşınız

3. Okuduğunuz sınıf

- 1
- 2
- 3
- 4

4. Annenizin öğrenim durumu

- Okul Bitirmemiş
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise ve dengi okul
- Üniversite

5. Babanızın öğrenim durumu

- Okul Bitirmemiş
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise ve dengi okul
- Üniversite

6. Aylık ortalama geliriniz

- 499 TL ve Altı
- 500-999 TL
- 1000-1499 TL
- 1500 TL ve Üstü

7. Akademik başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Düşük
- Orta
- Yüksek

EK-2

Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği

	Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, ifadenin size ne derece uygun olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.	5	4	3	2	1
	Bana Tamamen Uygun (5) Bana Hiç Uygun Değil (1)					
1	Öğretmenliğin manevi doyumu yüksek olan bir meslek olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Hiçbir zaman öğretmenlik yapmayı düşünmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Uzun dönemli tatil olanağı olsa da öğretmenlik yapmayı istemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğretmen olma düşüncesi bile beni tedirgin eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Öğretmenliği çok seviyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	İşsiz kalsam da öğretmenlik yapmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Bence öğretmenlik sıkıcı bir meslektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Bütün gün başkalarının çocuklarıyla uğraşmanın hiç de çekici olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	İstediğim bir yerde olsa bile öğretmenlik yapmak istemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Çocuklarla ve genç kuşakla bir arada olmanın kişiyi zinde ve canlı tuttuğuna inanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Parasal olanakları iyileştirebilirler bile öğretmenlik yapmayı tercih etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Öğretmenlik sözcüğünü duymak bile beni huzursuz etmeye yetiyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Hem çalışıp hem de kendime zaman ayırabileceğim için öğretmenliği tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Kendimi küçüklüğümde beri öğretmen olmak için hazırlıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Hayatta seçmeyi düşünebileceğim en son meslek öğretmenliktir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Öğretmen olmak için yaratıldığımıza inanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Çocukları sevsem bile öğretmenlik yapmayı istemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Öğretmenlik hayallerimi süsleyen bir meslektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Hangi koşullar altında olursa olsun öğretmenlik yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Öğretmenlik yapmaktansa, başka işlerde çalışmayı tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-3

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

	Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği birtakım durumlar maddeler halinde verilmiştir. Eğer bu ifadeler sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ise EVET , tanımlamıyor ise HAYIR sütununu işaretleyiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.	EVET	HAYIR
1	Olanlara genellikle bozulmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça zor gelir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Eğer gücüm yetse değiştirmek isteyeceğim pek çok özelliğim var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Fazla zorlanmadan karar verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Benimle birlikte olmak zevkli ve eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Yeni bir şeye alışmam çok zaman alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Yaşıtlarım arasında popülerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Annem ve babam genellikle duygularımı dikkate alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Genellikle pek direnmeden kolayca vazgeçme gibi bir huyum var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ailemin benden beklentisi çok fazla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Benim yerimde olmak oldukça zordur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Hayatımdaki her şey karmakarışık.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Arkadaşlarım genellikle benim fikirlerimi izler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Kendime ilişkin olumsuz bir imajım var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Pek çok kere evden ayrılmayı (kaçmayı) düşündüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Okuldayken sık sık canım sıkılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Söyleyecek bir şeyim olduğunda genellikle onu çekinmeden söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Annem ve babam beni anlayabiliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	İnsanların çoğu benden daha çok seviyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Çoğu zaman anne ve babamın beni zorladıklarını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Sık sık başka birisi olsam diye arzularım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Güvenilir biri değilim (Bana bel bağlanmaz).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖZGEÇMİŞ

ABBASOĞLU; 1982 yılında Bayburt'ta doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Trabzon'da tamamladı. 1999 yılında Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bölümünü kazandı. Bu bölümden 2003 yılında mezun oldu. 2007 yılında özel bir spor merkezinde spor eğitmenliği yapmaya başladı. 2008 yılında KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans eğitimine başladı. Halen özel bir spor merkezinde eğitmenlik yapmaktadır.

ABBASOĞLU'nun yabancı dili İngilizcedir.