

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MİZAÇ ÖZELLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra KÜÇÜKBAYRAK

**TRABZON
Ağustos, 2022**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MİZAÇ ÖZELLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Esra KÜÇÜKBAYRAK
ORCID: 0000 - 0003 - 0768 - 1729**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek Lisans Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Durmuş EKİZ
ORCID: 0000 - 0002 - 0558 - 8144**

**TRABZON
Ağustos, 2022**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Esra KÜÇÜKBAYRAK

31 / 08 / 2022

ÖN SÖZ

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mizaç özellikleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mizaçlarının tespit edilerek buna uygun öğretmen geliştirme yaklaşımları oluşturulmasının öğretmen yetiştirme ve geliştirme yaklaşımlarına yeni bir soluk getirmesi ümit edilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, mizaç ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, öğretmenlerin mizaçlarını belirlemeye yönelik araştırmaların da çok daha kısıtlı olduğu görülmüştür. Mizaç ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara bir nebze katkı sağlayabileceğini, ı ışık tutabileceğini düşündüğüm bir çalışmayı literatüre kazandırmış olmaktan dolayı son derece mutluyum.

Araştırma sürecinin her aşamasında destek veren danışmanım Prof. Dr. Durmuş EKİZ'e teşekkür ederim. Hem lisans eğitimim boyunca hayatıma güzellikle, iyilikle dokunan ve rehberliğiyle, desteğiyle, güveni ve samimiyetiyle yüksek lisans eğitimim süresince de bana "İyi ki" dedirten çok kıymetli hocam Prof. Dr. Taner ALTUN'a, süreç boyunca derslerime giren bütün hocalarıma çok teşekkür ederim.

Hayat yolculuğunda elini tutmuş olduğum için her gün daha çok mutlu olduğum, bu hayattaki en büyük şansım, en iyi arkadaşım, sevgili eşim Harun KÜÇÜKBAYRAK'a, hayatımdaki varlığına her gün şükrettiğim, bana öğrettikleri için minnettar olduğum canım kızım Duru'ma, her zaman her zorlukta yanımda olan canım anneme ve kardeşime çok teşekkür ederim. Ve canım babacığım, bu zamana kadar yaşadığım her iyi olayda olduğu gibi, şimdi de başka diyarlardan beni görüp, mutlu olup, gururlanmış olmanı dilerim.

Araştırmamın ileride yapılacak çalışmalara yol gösterici olabilmesini umarak, üzerimde emeği olan herkese, tüm öğretmenlerime, arkadaşlarıma ve aileme teşekkür ederim.

Ağustos, 2022

Esra KÜÇÜKBAYRAK

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	4
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1. 5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2. 1. 1. Mizaç.....	6
2. 1. 2. Kişilik.....	7
2. 1. 3. Karakter.....	8
2. 1. 4. Enneagram ve Dokuz Tip Mizaç Modeli.....	9
2. 1. 4. 1. DTMM'nin Temel Kavramları	11
2. 1. 4. 1. 1. Stres ve Rahat Hatları	11
2. 1. 4. 1. 2. Kanat Mizaç.....	11
2. 1. 5. Mizaç Tipleri.....	12
2. 1. 5. 1. DTM 1	14
2. 1. 5. 2. DTM 2	14
2. 1. 5. 3. DTM 3	14
2. 1. 5. 4. DTM 4	14
2. 1. 5. 5. DTM 5	15
2. 1. 5. 6. DTM 6	15
2. 1. 5. 7. DTM 7	15
2. 1. 5. 8. DTM 8	15
2. 1. 5. 9. DTM 9.....	16
2. 1. 6. DTMM'ye Göre Öğretmenlerin Mizaç Özellikleri.....	16

2. 1. 6. 1. DTM 1 Öğretmenler	16
2. 1. 6. 2. DTM 2 Öğretmenler	17
2. 1. 6. 3. DTM 3 Öğretmenler	17
2. 1. 6. 4. DTM 4 Öğretmenler	18
2. 1. 6. 5. DTM 5 Öğretmenler	19
2. 1. 6. 6. DTM 6 Öğretmenler	19
2. 1. 6. 7. DTM 7 Öğretmenler	20
2. 1. 6. 8. DTM 8 Öğretmenler	21
2. 1. 6. 9 DTM 9 Öğretmenler	22
2. 1. 7. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı	23
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	23
2. 2. 1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	24
2. 2. 2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	26
3. YÖNTEM.....	28
3. 1. Araştırma Modeli	28
3. 2. Araştırma Grubu	28
3. 3. Verilerin Toplanması	29
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	29
3. 3. 1. 1. Dokuz Tip Mizaç Ölçeği (DTMÖ)	30
3. 3. 1. 2. Demografik Bilgi Formu	30
3. 3. 1. 3. Görüşme Soruları.....	30
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	30
3. 4. Verilerin Analizi	31
4. BULGULAR.....	33
4. 1. Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular.....	33
4. 2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	33
4. 2. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	33
4. 2. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özelliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi	34
4. 2. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özelliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	35
4. 2. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özelliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	37
4. 3. Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular	38
4. 3. 1. Ölçek Sonucunda Öğrenilen Mizaç Özellikleri ile İlgili Görüşler.....	38
4. 3. 2. Çeşitli Değişkenlere Göre Mizaç Tiplerinin İlişkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	39

4. 3. 3. Dokuz Tip Mizaç Ölçeği (DTMÖ) ile ilgili Öğretmen Görüşleri.....	40
4. 3. 4. (DTM1) Puanının Öğretmenlerde Yüksek Olması ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	41
4. 3. 5. (DTM3) Puanının Öğretmenlerde Düşük Olmasının Nedenleri ile ilgili Öğretmen Görüşleri.....	41
4. 3. 6. Mizaç Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	42
4. 3. 7. Mizacın, Kişilik ve Karakterden Farkı ile İlgili Öğretmen Görüşleri	43
4. 3. 8. Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Mesleki Yeterliliğine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	43
4. 3. 9. Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Öğretmen-Öğrenci İletişimine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	44
4. 3. 10. Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Öğretmen-Veli İletişimine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	46
4. 3. 11. Mizaç Teorisini Bilmenin Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışların Önlenmesine Faydaları ile İlgili Öğretmen Görüşleri	47
4. 3. 12. Mizaç Teorisini Bilmenin Öğretmenin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkileri ile İlgili Öğretmen Görüşleri	48
4. 3. 13. Mizaç Teorisini Bilmenin Öğrenme Süreci ve Eğitsel Etkinliklerde Öğretmene Yaklaşım Farkı Sağlayıp Sağlamayacağı ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	49
4. 3. 14. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	50
4. 3. 15. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımının Ülkemizde Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	50
5. TARTIŞMA	52
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	56
6. 1. Sonuçlar	56
6. 2. Öneriler	58
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	58
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler	59
7. KAYNAKLAR.....	60
8. EKLER.....	64
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	71

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özelliklerinin İncelenmesi

Eğitim, paydaşları öğretmen-öğrenci-veli olan bir sistemdir. Bu sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesi için tüm paydaşların iş birliği ve güven içinde hareket etmesi kadar önemli olan bir başka nokta, tüm tarafların bireysel farklılıkları olduğunu bilmek ve buna göre hareket etmektir. Eğitim sistemi içerisinde yapılan çalışmalarda bireysel farklılıklara daha çok öğrenci bağlamında yaklaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin de bu sistem içerisinde bireysel farklılıklarıyla aktif rol oynadıkları göz önünde bulundurulması gereken önemli bir gerçektir. Çünkü kendi özelliklerinin farkında olan, psikolojik kimliğini bilen ve psikolojik süreçlerini yönetebilen öğretmenler, kendini tanıyan ve birey olarak farklılıklarının bilincinde olan öğrenciler yetiştirebilecektir. Bireysel farklılıklar ve psikolojik kimlik kavramı ‘mizaç’ kelimesiyle karşılık bulmaktadır. Bu çalışmada Dokuz Tip Mizaç Modelindeki dokuz mizaç tipine göre öğretmenlerin mizaç özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece mizaçları, temel motivasyonları belirlenerek, kendilerini yetiştirme ve geliştirme yolculuğuna mizaç temelli bir çerçeveden bakmak mümkün olacaktır.

Çalışma karma yöntem deseni ile hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Trabzon ilinde görev yapan 269 sınıf öğretmeninden Yılmaz ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen Dokuz Tip Mizaç Ölçeği aracılığı ile veri toplanmıştır. Ölçek 91 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış, betimsel analiz yanında değişkenler için Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile araştırmaya katılan 269 sınıf öğretmeni arasından seçilen 23 sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar betimsel analiz ile analiz edilerek ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin DTM1 yani Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi puanı yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin DTM3 yani Hayran Olunacak Kendilik İmajını Arayan Mizaç Tipinden aldıkları puan düşük çıkmıştır. Mizaç tiplerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Kadınlarda Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi (DTM6) puanı erkek öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi (DTM8) puanları, erkeklerde kadınlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda medeni durum değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi (DTM5) puanı bekar öğretmenlerde evli öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre mizaç tiplerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerde Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi(DTM1), Hayran Olunacak Kendilik İmajını Arayan Mizaç Tipi(DTM3) ve Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi(DTM6) puanları yüksek bulunmuştur. Diğer mizaç tiplerinde mesleki tecrübeye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mizaç ve mizaç temelli eğitim konusunda fikir sahibi oldukları, mizaç teorisini bilmenin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayacağını, öğretmenlerin öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmalarını kolaylaştıracağını, öğrenci-öğretmen, veli-öğretmen ilişkisini olumlu etkileyeceğini, bireysel farklılıklara yönelik algı, ödevlendirme, sorumluluk verme, sınıf içi ilişkileri düzenleme, sınıf kontrolünü sağlama gibi konularda öğretmene yaklaşım farkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mizaç özelliklerinin belirlenmesinin ve bu konudaki görüşlerinin incelenmesinin, ilerleyen dönemlerde bu konularda hazırlanacak yeni araştırmalar için kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Mizaç, Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik, Dokuz Tip Mizaç Modeli

ABSTRACT

Examination of Temperament Characteristics of Classroom Teachers

Education is a system whose stakeholders are teachers-students-parents. Another point that is as important as the cooperation and trust of all stakeholders for the healthy functioning of this system is to know that all parties have individual differences and to act accordingly. In studies conducted within the education system, individual differences are approached more in the context of students. However, it should not be overlooked that teachers also play an active role in this system with their individual differences. Because teachers who are aware of their own characteristics, who know their psychological identity and who can manage their psychological processes can raise students who know themselves and are aware of their differences as individuals. The concept of individual differences and psychological identity we are talking about corresponds to the word "temperament". In this study, it is aimed to examine the temperament characteristics of teachers according to the nine temperament types in the Nine Types of Temperament Model. Thus, it will be possible to look at the journey of raising and developing themselves from a temperament-based framework by determining their temperaments and basic motivations.

The method of the study is mixed method. In the quantitative aspect of the research, data were collected from 269 classroom teachers working in Trabzon through the Nine Types of Temperament Scale developed by Yılmaz et al. (2014). The scale consists of 91 items. SPSS program was used in the analysis of the data, besides the descriptive analysis, the data were analyzed with Independent Samples t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) for variables.

In the qualitative aspect of the research, the opinions of 23 classroom teachers selected from among 269 classroom teachers participating in the research were taken with the prepared semi-structured interview questions. The answers given by the teachers were analyzed with descriptive analysis and the findings were interpreted.

As a result of the research, the DTM1 (Perfection Seeking Temperament Type) score of the classroom teachers was found to be high. Classroom teachers' scores in DTM3, that is, Admirable Self-Image-Seeking Temperament Type, were found to be low. It has been determined that temperament types differ according to gender. Intellectual Calmness Seeking Temperament Type (NTM6) score was higher in females than male teachers. Absolute Power Seeking Temperament Type (DTM8) scores were found to be higher in males compared to females. As a result of the research, a significant difference was found according to the marital status variable. Temperament Seeking Meaning of Knowledge (DTM5) score was found to be higher in single teachers than in married teachers. There was no significant difference in temperament types according to the

educational status of the teachers. Perfection-Seeking Temperament Type (DTM1), Admirable Self-Image-Seeking Temperament Type (DTM3) and Intellectual Calmness-Seeking Temperament Type (DTM6) scores were found to be high in teachers with more professional experience. No significant difference was found in other temperament types according to professional experience.

Classroom teachers have an idea about temperament and temperament-based education, knowing the theory of temperament will enable them to realize their own potential, help teachers to help students discover their potential, positively affect the student-teacher, parent-teacher relationship, perception of individual differences, assignment, giving responsibility, It has been observed that they think that it will provide a difference in approach to the teacher on issues such as arranging classroom relations and maintaining classroom control.

As a result of the research, it is thought that determining the temperament characteristics of teachers and examining their opinions on this subject can be a source for new researches to be prepared on these issues in the future.

Keywords: Classroom Teacher, Temperament, Temperament-Based Education and Guidance, Nine Types of Temperament Model

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	DTMM Dokuz Mizaç Tip Özellikleri ve Zihinsel Öncelikleri.....	13
2.	Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler	29
3.	Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mizaçları.....	31
4.	Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özellikleri	33
5.	Mizaç Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi.....	34
6.	Mizaç Ölçeğinin Medeni Hâl Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi.....	35
7.	Mizaç Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan ANOVA Testi.....	36
8.	Mizaç Ölçeğinin Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan ANOVA Testi.....	37
9.	Mizaç Özellikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri	38
10.	Dokuz Tip Mizaç Ölçeği(DTMÖ) ile ilgili Öğretmen Görüşleri	40
11.	(DTM1) Puanının Öğretmenlerde Yüksek Olması ile İlgili Öğretmen Görüşleri	41
12.	(DTM3) Puanının Öğretmenlerde Düşük Olmasının Nedenleri ile ilgili Öğretmen Görüşleri	42
13.	Mizaç Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri	42
14.	Mizacın, Kişilik ve Karakterden Farkı ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	43
15.	Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Mesleki Yeterliliğine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri	44
16.	Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Öğretmen-Öğrenci İletişimine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri	45
17.	Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Öğretmen-Veli İletişimine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri	46
18.	Mizaç Teorisini Bilmenin Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışların Önlenmesine Faydaları ile İlgili Öğretmen Görüşleri	47

19.	Mizaç Teorisini Bilmenin Öğretmenin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkileri ile İlgili Öğretmen Görüşleri	48
20.	Mizaç Teorisini Bilmenin Öğrenme Süreci ve Eğitsel Etkinliklerde Öğretmene Yaklaşım Farkı Sağlayıp Sağlamayacağı ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	49
21.	Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri	50
22.	Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımının Ülkemizde Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	51



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Temel mizaç tipleri.....	12
2.	Kanat mizaç örneği.....	12



KISALTMALAR LİSTESİ

- DTMM** : Dokuz Tip Mizaç Modeli
DTMÖ : Dokuz Tip Mizaç Ölçeği
DTM1 : Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi
DTM2 : Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi
DTM3 : Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi
DTM4 : Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi
DTM5 : Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi
DTM6 : Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi
DTM7 : Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi
DTM8 : Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi
DTM9 : Fiziksel (Duyumsal-Hareketsel) Konfor Arayan Mizaç Tipi
ES : Enneagram Sistemi
ÖX : X Kodlu Öğretmen

1. GİRİŞ

İnsan, doğası gereği kendini tanımak ve anlamak isteyen, ‘‘zaten var olan bir nesne’’ olmaktan ziyade, sürekli gelişmekte ve değişmekte olan bir varlıktır (Karaca, 2010). Bu yüzden yalnızca geçmişte ne olduğuyla tanımlamak doğru değildir, şimdi ne olduğu ve gelecekte nereye doğru hareket edeceğiyle anlam kazanır (Gençtan, 2005). İnsanı bu özelliğinden ötürü tanımak kolay olmasa da kendini tanıyabilmenin önemli bir kazanım olacağı düşünölmektedir. Schutz’un (1975) ‘‘kendimi tanıyorsam hayat yolculuğumu kendim yönetebilirim. Bu bilinç olmadan çoğu kez dış değişkenler tarafından yönlendiriliyorum. Verimsiz, üzücü, karışık bir zihinle ve de istemediğim şekilde...’’ sözleri kendini tanımanın insan için önemini ortaya koymaktadır (Schutz, 1975’ten aktaran Karaca, 2010, s.80).

Geçmiş zamanlardan bu yana insan davranışlarının altında yatan temel motivasyonu anlamak ve bireyler arası farklılıkları açığa çıkarmak, psikolojinin ana konusu haline gelmiştir (Aycan, 2017). İnsanlar, sadece bedensel ve zihinsel olarak değil, psikolojik olarak da birbirlerinden farklı özellikler taşımakta ve sergilemektedirler. Yapılan araştırmalar, insanların tutum ve davranış yönünden farklı olduklarını gözler önüne sermekte ve bebeklikten itibaren yapılan gözlemler, yetişkinlik dönemlerinde birtakım değişiklikler olsa da; bazı temel özelliklerin hayat boyu kalıcı ve etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Acarkan, 2019). Hayat boyu kalıcı ve etkili olabilen bu özelliklerin farkına varılması, bireyin yaşamına yön vermesinde etkili olabileceği düşünölebilir.

Kaygının hüküm sürdüğü bir çağda yaşamanın zor bulunan nimetlerinden biri, bizi kendimizin farkında olmaya zorlamasıdır (May, 2017, s.9). Kendini tanıma, bireyin kendisini anlaması, temel motivasyonunun ne olduğunu bilmesi, ilgi ve yeteneklerini fark etmesi, potansiyelinin ne olduğunu keşfetmesidir (Deniz & Erözkan 2017). Kendini tanıyan birey, çevresiyle daha iyi ilişkiler kurabilecek ve bu da kendini gerçekleştirmesini mümkün kılacaktır (Tekke & Coşkun, 2019). İnsanın kendini gerçekleştirebilmesi için ilk adımın kendini tanıması olduğunu söylemek mümkündür. Kendini tanıyan birey hem kendi potansiyelinin farkında olacak hem de çevresindekileri bireysel farklılıklarına göre tanıyıp değerlendirebilecektir. Kendini tanımanın aynı zamanda başkasını da anlamaya yardımcı olacağı kaçınılmaz bir gerçektir (Maslow, 1969). İnsanların birbirini anlamalarının ve iletişimin en önemli dönemlerini yaşadığı bu çağda bireyin kendini tanıması ve etrafındaki insanları anlayabilmesi toplum içindeki çatışmaların azalmasına da etki edebilir. Dökmen (2010) ‘‘İnsanın çevresi ile kuracağı iletişim, önce kendi içinde başlar (s.21).’’ ifadesiyle kişinin çevresiyle temasta bulunmasında, bireyin kendi duygu ve düşünce süreçlerinin önemini vurgulayarak bireyin kendini tanımasıyla başkaları ile pozitif ilişki kurmasının mümkün olacağına dikkat çekmektedir.

Kendini bilen, kendi olumlu yönlerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini tanıyan bireyler, kendi iç dünyasıyla beraber dış dünyasındaki yaşantıların farkına varan kimseler olabilir. Bu bireyler “çevresindeki kişilerin kendisini nasıl etkilediğinin farkında olduğu kadar, kendisinin nasıl etkilediğinin de farkına varır” (Cüceloğlu, 1998, s.52). Tekke ve Coşkun’un (2019) ifade ettiği gibi: “insanın kendi davranışlarını anlaması diğer insanları anlamasını da kolaylaştırır.” (s.792). Maitri’nin (2001) belirttiği gibi: hayatımızdaki olaylara baktığımız pencereyi anladığımızda, ruhsal ve psikolojik büyümemizde çok daha hızlı bir ilerleme gerçekleştirmemiz mümkündür. Mizacımızı tanıdığımızda ve onun üzerimizdeki etkilerini, içimizdeki işleyişini anladığımızda, benliğimizin saklı olan yönleri de açığa çıkmaya başlayacaktır. Bir anda, hakimiyet kurabileceğimiz çok daha geniş bir psikolojik alana sahip olmayı, kendimizi daha geniş bir perspektiften görebilmeyi olanaklı kılacaktır (Karabulut, 2007). Bu noktada mizacın kıymeti ortaya çıkmaktadır. Bireyin mizacını tanıyabilmesinin beraberinde birçok kolaylığı da getireceği düşünülmektedir.

Bireyin bulunduğu ortam ile iletişimi ne kadar çoksa mizacını tanımasının o kadar fazla önem kazanacağı açıktır. İşi “insan” olan mesleklerin başında gelen öğretmenlikte kendini tanıma ve anlama daha da önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenlik asla yalnızca “bir meslek” değildir. Öğretmenler; varoluş, evren ve dünyayı görüş şekliyle, değerleri ve yaşayış tarzıyla, bakış açısıyla o topluma ışık tutan bir fener gibidir (Yılmaz, 2019). Bir eğitimcinin çevresine rehberlik etmesi için gerekli ilk adım, kendini olumlu ve geliştirilmesi gerekli yönleriyle tanımasıdır. Kendini tanıyabilen bir öğretmenin kendini daha güçlü hissederek, ışığını daha etkili kullanacağı düşünülmektedir.

Eğitim; öznelere öğretmen-öğrenci-veli olan bir sistemdir. Bu öznelere arasında sistemin en hayati organı şüphesiz ki öğretmenlerdir. Öğretmen eğitim sisteminin “nefes almasını sağlayan” araçları gibidir (Yılmaz, 2019a.). Bir öğretmen, kişiliği, kendinde var ettiği olumlu değerleri, öğrencinin önce kalbine dokunmayı hedefleyen yaklaşımıyla pek çok bireyin hayatını değiştiren, yoluna ışık tutan rehberler olabilmektedir. Bu yüzden eğitimin kalitesini, verimliliğini artırmaya yönelik çabalar sarf edilirken, öncelikli amaç öğretmenin mutluluğunu dolayısıyla da niteliğini artırmak olmalıdır. Eğitimin ışığı, nitelikli öğretmenlerin elinde bir fener gibi parlayabilir. Bu nedenle öğretmenlik meslek standartlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, eğitim politikalarını belirleyen kurum ve kuruluşlar için önemli bir inceleme alanı haline gelmiştir.

Eğitim programları, benzerlikler üzerine kurulmuştur ve uygulama sırasında her bireyin durumuna göre düzenleme yapılması beklenmektedir. Ancak eğitim, bireyler arasındaki farklılıklara duyarlı olabildiği müddetçe başarı sağlayacaktır (Aktepe, 2005). Öğretmenin öğrenciyi tanımasının eğitim-öğretimde başarıyı artıracığı düşünülmektedir. Ancak bunun yanında bir o kadar önemli olan bir diğer başarı kriteri de, öğretmenin kendini tanımasıdır. Eğitim sistemine bakıldığında bireysel farklılıklar noktasında akla yalnızca öğrenci gelmektedir. Ancak öğretmenler de eğitim sürecinde bireysel farklılıklarıyla son derece belirleyicidirler. Totan ve Aysan (2010), eğitimin en önemli

paydaşlarından birisi olan öğretmenlerin kendini tanınmasının, öğrencilere rol model olması nedeniyle, öğrencilerde görülmesi beklenen davranışların öncelikle öğretmenin kendisinde görülmesinin bir zorunluluk haline geldiğini ifade etmişlerdir. Çünkü kendi özelliklerinin farkında olan, psikolojik kimliğini bilen ve psikolojik süreçlerini yönetebilen öğretmenler, kendini tanıyan ve birey olarak farklılıklarının bilincinde olan öğrenciler yetiştirebilir.

Sözü edilen bu bireysel farklılıklar ve psikolojik kimlik kavramı ‘‘mizaç’’ kelimesiyle karşılık bulmaktadır. Mizaç; kişinin sergilediği ve sergilemeye meyilli olduğu tüm sosyo-duygusal ve bilişsel (kognitif) süreçleri içermektedir. Bu bağlamda dikkate alınması gereken en önemli konulardan biri; öğretmenlerin kendi mizacını ne kadar tanıdığı, potansiyelini ne kadar geliştirip kullanabildiği, bireysel farkındalıkları ve öğrencilerin kişilik gelişimlerine ve bireysel farkındalıklarına ne kadar katkıda bulunabildiği olmalıdır.

Tüm bu ifadeler değerlendirildiğinde; öğretmenlik mesleğinin standartlarının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç olduğu ancak bu iyileştirmenin öğretmenlerin mizaç özelliklerinin, kişisel farklılıklarının dikkate alınmasıyla daha etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mizaç özelliklerini ve bireyler arası ayrılıklarını görmezden geldiğimiz bir eğitim ortamında, öğrenciler arası farklılıklara dikkat etmelerini beklemek, aslında onlardan ‘‘kendilerinde deneyimlemedikleri bir durumu, öğrencilere sunmalarını’’ beklemekle aynıdır (Yılmaz, 2019a, s.323). Bu bakımdan eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin kişisel farklılıklarının göz ardı edilmeyip, bu farklılıklara çok daha fazla önem verilmesinin daha doğru olduğu görülmektedir.

Eğitimin niteliğini ve kalitesini artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenlerin mizaç ve kişilik özelliklerinin gittikçe daha fazla önem kazandığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde mizaç konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, öğretmenlerin mizacını belirlemeye yönelik çalışma sayısının az olduğu, mizaç özellikleriyle ilgili görüşlerini almaya yönelik bir çalışmaya ise rastlanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mizaç özelliklerinin tespit edilmesi ve öğretmen yetiştirme politikaları düzenlenirken göz önünde bulundurulması, öğretmen geliştirme yaklaşımlarına olumlu katkılar sağlayacaktır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mizaç özelliklerini belirlemek ve mizaç temelli eğitime yönelik görüşlerinin neler olduğunu incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin mizaç özellikleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin mizaç tipleri cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre değişiklik göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenleri eğitimde mizaç temelli bir yaklaşım kullanılması ile ilgili ne düşünümektedirler?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Eğitim öğretmen-öğrenci-veli iletişimi ve işbirliği ile yürüyen bir sistemdir. Bu sistemin en önemli parçası şüphesiz ki öğretmendir. Bu durum gerek lisans eğitimi süresince gerekse meslek hayatına başladıktan sonra öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin ve niteliklerinin artırılmasının ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Yaylacı'nın (2013) belirttiği gibi, bu gerekliliğin herkesçe kabulüne karşın öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda hem yaklaşım hem de uygulama bakımından ciddi sorunların olduğu son derece mühim bir gerçektir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri kapsamında merkezci ve yukarıdan aşağıya gelişen eğitim süreçlerinin yerine aşağıdan yukarıya ve öğretmeni merkeze alan bir sistemin gerektiği apaçık ortadadır. Ayrıca hızla değişim gösteren ve gelişen dünyaya ya da çevreye adaptasyonun öğretmenlerin niteliklerini zayıflatmaktan çok eğitimin süreçlerinin niteliklerini, yapısını ve işleyişini zayıflattığı ve dönüşüme uğrattığı düşüncesinden hareketle öğretmenlerin kendilerini geliştirme gerekliliğinin sebepleri konusu her yönüyle ele alınmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlere yönelik merkezci ve yukarıdan aşağıya doğru gelişen "eğitme" inancı yerine öğretmenlerin çalışma şartlarının gelişmeye açık olarak düzenlenmesi ve kendini geliştirme gayretlerinin teşvik edilmesine dayalı bir inanışın nasıl oluşturulabileceği her yönüyle değerlendirilmelidir. "Öğretmeni geliştirme" yerine "öğretmenin kendini geliştirmesi" düşüncesinin önemi gittikçe artmaktadır (Yaylacı, 2013, s.26-27). Bunun için öncelikle öğretmenin içe dönük bir bakışla, kendisini her yönüyle tanıması, potansiyelini ve geliştirilmesi gereken yönlerini tüm açıklığıyla bilmesi ve buna göre gelişmeye ve yeniliğe açık olması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin mizaç özelliklerinin bilinmesi gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır.

Öğrencilerde görmek istediğimiz olumlu ve istedik davranışların tümünü, bir rol model olarak önce öğretmende görmek gerekmektedir. Öğrenci başarısı üzerinde çok büyük öneme sahip olan unsurlardan biri olan öğretmenin, mizaç ve kişilik özellikleri Türkiye genelinde çeşitli değişkenlere göre ortaya çıkarılmalıdır. Eğitimin niteliğini ve kalitesini artırmaya yönelik çeşitli çalışmaların gerçekleştirilmesi hedeflenirken, öğretmenlerin sahip oldukları mizaç özellikleri ve buna yönelik şekillenen bireysel farklılıkları göz ardı edilmektedir ve bu eğitim adına ciddi bir eksikliklerdir. Kendisini yeterince tanıyan bir öğretmen kendini gerçekleştirme yolunda emin adımlar atabilecek, kendi potansiyelini fark etme ve geliştirme noktasında da daha gerçekçi ve uygulanabilir amaçlar oluşturabilecektir. Erden'e (2005) göre, kendi mizaç özelliklerinin ne olduğunu bilen bir

öğretmen, öğrencilerinin okula ve çevresine adaptasyonunu, derslere ve yine okula yönelik tutum ve algılarını, kişilik gelişimi sürecini ve akademik başarılarını daha iyi etkileyip yönetebilecektir.

Eğitim hizmetinin verildiği okullardaki öğretmenlerin niteliklerine ve eğitim-öğretim faaliyetlerindeki potansiyelleri ve sergiledikleri performanslarına eğitim sisteminin başarısı olarak işaret edilmekte (Karagözoğlu, 2003) ve okulun en hayati unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2021). Başka bir deyişle öğretmenler, eğitimin kalitesini oluşturan unsurların ilk sırasındadır. Öğretmenlerin stratejik bir konumda bulunması eğitim alanında yapılan çalışmaların merkezinde olmalarına neden olmuştur.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Trabzon'da çalışan 269 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

1. Araştırmanın nicel boyutunda, Dokuz Tip Mizaç Ölçeği'ne yönelik katılımcıların, gerçekte sahip oldukları özelliklerini göz önünde bulundurarak işaretleme yaptıkları,
2. Araştırmanın nitel boyutunda, katılımcıların görüşme sorularını gerçek düşüncelerini samimi bir şekilde belirterek cevapladıkları varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Mizaç: Doğuştan getirdiğimiz, hayat boyu değişime uğramayan, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının özünü oluşturan psikolojik yapıdır (Acarkan, 2019).

Enneagram: Dokuz ayrı mizaç tipini ve bu mizaç tipleri arasındaki ilişkiyi anlatan, eski bir mizaç tanımlama sistemidir (Palmer, 2014).

Dokuz Tip Mizaç Modeli: Enneagram'ın bir grup Türk araştırmacı tarafından yorumlanmasıyla ortaya çıkan bilimsel bir modeldir (Selçuk & Yılmaz, 2018).

Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik: Mizaç kavramını merkeze alarak, bireyler arası farklılıkları belirlemeyi ve farklılıklarımıza yönelik bir eğitim anlayışı geliştirip uygulamayı amaçlayan eğitim modelidir (Yılmaz, 2019a).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Mizaç

Mizaç, kişilik ve karakter kavramları anlam bakımından birbirlerinden farklı olmalarına karşın genel olarak birbirleriyle karıştırılabilmekte ve birbirlerinin yerine kullanılabilmektedirler (Kuzu, 2017). Bu nedenle bu bölümde bu tanımlar arasındaki farklılıklara değinilecektir.

İnsanlar doğuştan itibaren birbirinden farklı özellikler sergilemektedirler. Bireyler olaylar ve durumlar karşısında farklı tavırlar ve olayların neden olduğu farklı duygusal tepkiler gösterebilmektedirler. Yakından bakıldıkça insanların birbirlerinden farklı oldukları ve pek çok kendine özgü farklılıklara sahip oldukları görülmektedir. Gordon Allport da, “İnsanın en ayırt edici özelliği onun kişiselliğidir. Onun gibi biri dünyaya asla gelmemiştir ve bir daha da gelmeyecektir” (Allport, 1937’den aktaran Burger, 2006, s.21) diyerek her insanın şahsına münhasır olduğunu, tek ve biricikliğini açıklamaya çalışmıştır.

Olaylardan etkilenme şeklimiz, yaşantıları algılama ve değerlendirme biçimimiz birbirinden farklıdır. Farklılıklarımızı oluşturan ana sebep doğuştan getirmiş olduğumuz psikolojik kimliğimizdir (Acarkan, 2019). Bu farklılıklarımız mizaç olarak tanımlanmaktadır ve halk arasında huy olarak da isimlendirilmektedir. Mizaç; bireyin doğuştan gelen, kendine has özellikleri bulunan, özü yaşam boyu aynı kalan, duygu, düşünce ve davranışlarımızın temelini oluşturan psikolojik yapıdır (Acarkan, 2018). Yılmaz’a (2019) göre mizaç; insanların eylemlerinin altındaki temel motivasyonu oluşturan, hayat boyu değişime uğramayan algı, bakış açısı, varoluşsal arayışlarıyla ilişkili olarak, bireyi oluşturan tüm özelliklerin bir arada bulunduğu bir yazılıma benzetilebilir. Mizaçtaki bireysel ayrılıklar, genel olarak hayatın ilk bir senesinde kendini gösterir ve kişinin yaşamı boyunca da aynı kalır (Burger, 2006).

Mizaç kişiliğin duygusal temelidir ve biyolojik yönünü temsil etmektedir (Arkar vd., 2005). Buss ve Plomin’e göre mizaç; kişiliğin yapısal bir kısmı olup bireyin hayata başladığı noktadan itibaren belli olduğu ve bireyde belli olan kalıtsal niteliklerin tamamının mizaç olarak adlandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Buss & Plomin, 1984). Bireyin mizacı cinsiyetinden, anne-babasının kişiliğinden, yaşadığı kültür ve coğrafyadan bağımsız olarak doğuştan gelir. Ancak toplumsal cinsiyet rolleri ve değerleri, ana-baba tutumu, eğitim, kültür gibi çevresel faktörlerle sürekli iletişim halindedir. Doğuştan getirdiğimiz mizacımız bir çekirdek olarak tanımlanırken, kişilik o çekirdeğin ağaç olmuş haline denilmektedir. Ana- baba tutumları, eğitim, gibi faktörleri ise o çekirdeğin içinde yetiştiği toprak ve çevreye benzetmek mümkündür (Acarkan, 2018).

Araştırmacılar kişisel ayrılıklar, çeşitli duygu halleri ve tepkileri şeklinde ifade edilen mizaç kavramının ciddi kısmının genetik kaynaklı olduğuna inanmaktadırlar (Friedman & Schustack, 2003'ten aktaran Ateş, 2019, s.18). Fiziksel özellikler ve cinsiyet faktörüne göre Mizacın değişiklik gösterdiğine inanan çalışmacılar da bulunmaktadır (Carver & Scheier, 2000; Burger, 2006'dan aktaran Totan, Aysan & Bektaş, 2010, s.24). Mizaç yapısal, kalımsal ve biyolojik temelli tepki ve davranımları gösterir (Goodwin & Jamison, 1990, s.352).

Cloninger (1987), mizacın duygusal etkilere karşı doğuştan yapısal olarak gelen otomatik bir tepki gösterme eğilimi olduğunu ifade etmektedir ve tepkilerin istemsiz, bilinçsiz bir şekilde bireyin içinden gelerek verdiği tepkiler olduğunu söylemek mümkündür. Mizaç, kişiye has bazı temel ve nitelleyici özellikleri tanımlayan bir ifadedir (Güney, 2001, s.416). Ayrıca mizaç, duygusal denge halinin özellikleri şeklinde de tanımlanmaktadır (Baymur, 2004, s.272). Mizaç kavramını psikologlar kalıtım temelli açıklamaktadırlar (Aytaç, 2000, s.156). Mizacın kişiliğin yapıtaş olduğunu, doğumla başlayıp hayatın ilk yılında çoğu özelliklerini gösterdiğini, sabit ve sürekli olduğunu söylemek mümkündür. Bazı bebeklerin sakin ve uyumlu olduğunu, bazılarının ise sürekli ağlayan, hırçın bebekler olduğunu en net açıklayabilecek kavram yine mizaçtır. Bireyin davranışlarındaki farklılıklar, çevre, eğitim durumu, anne-baba tutumu, yaşadığı coğrafya, yetiştiği sosyal çevre gibi değişkenlerle de açıklanabilmektedir; ancak aynı anne-baba tarafından aynı yöntemlerle yetiştirilen iki kardeş arasındaki farklılıklar, aynı çevrede yetişmesine ve aynı eğitimi almış olmasına rağmen birden fazla kişi arasındaki duygusal tepki ve odak farklılıkları temelde mizaç dediğimiz tohumdaki farklılıklarla daha doğru açıklanabilmektedir.

2. 1. 2. Kişilik

Günlük hayatta çok sık kullandığımız bir ifade olmasına, bilimsel olarak inceleme konusu olmasına ve tanımlanmasına dönük çok fazla yaklaşımın bulunmasına karşın ‘‘kişilik’’ sözcüğünün psikologlar tarafından üzerinde uzlaşmaya varılmış net bir tanımı bulunmamaktadır (Yazgan-İnanç & Yerlikaya, 2014, s.2). Allport'un (1937) yaptığı literatür araştırmasında yaklaşık 50 farklı kişilik tanımına ulaşılmış olması bu durumun en net örneğidir (Aktaran İnanç & Yerlikaya, 2014, s.2). Yine Allport'un (1937) bir çalışmasında kişilikle alakalı birçok farklı açıklama yapılmasının ardından ‘‘Bir insan bütün insanlara benzeyebilir ancak hiçbir insan diğer insanlara benzemez’’ (Allport, 1937'den aktaran Lindzey & Hall, 1959, s.8) ifadesini kullanması, kişilikle ilgili bir tanım yapmanın güçlüğüne, her bireyin kişilik özellikleri bakımından biricikliğine ve onun uyum ve organizasyon sağlayan bir yapı olduğuna vurgu yapmaktadır.

Kişilik, mizaç ve karakter kavramları anlam bakımından birbirlerinden farklı olmalarına karşın genel olarak birbirleriyle karıştırılabilmekte ve birbirlerinin yerine kullanılabilirler (Kuzu,

2017). Özgüven'e (1992) göre kişilik, "bireyin yalnızca birkaç özelliğini değil, sahip olduğu tüm özellikleri ve bu özelliklerin karşılıklı etkileşimini de özünde barındırır" (s.68).

Kişilik, insanın biyolojik ve psikolojik niteliklerinin, ilgi, tutum ve becerilerinin en iyi biçimde harmanlanması anlamına gelmektedir. Kişilik, kişiyi başka kişilerden ayırmayı sağlayan zihinsel, davranışsal ve duygusal niteliklerin toplamıdır. Ayrıca kişilik bireyin çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden farklı, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişkiler bütünüdür. Kişilik başka bir ifadeye göre de, bireyin yeni deneyimler karşısındaki adaptasyonunu belirleyen psikobiyolojik yapıların, canlı bir yapıdır. Dinamik olması da sürekli gelişip değişerek, kendini yenileyen bir sistem olmasından dolayı açıklanabilir (Öztürk, 2002).

Duygularımız, düşüncelerimiz, yeteneklerimiz, temel güdülerimiz, mizacımız (huyumuz), sosyal, fiziksel-psikomotor ve zihinsel özelliklerimiz, karakter ve değerlerimiz, inançlarımız, tutumlarımız, dünya görüşümüz gibi özelliklerimiz kişiliğimizi oluşturmaktadır. Kişilik, insan davranışlarının, eylemlerinin, hatta varlığının tüm yönlerini kapsayan bir kavramdır (Senemoğlu, 2013).

2. 1. 3. Karakter

Yunanca'da "yontarak biçimlendirme" anlamına gelen karakter kavramı, araştırmacılar tarafından daha çok toplumsal ve etik değerler kapsamında incelenmektedir (Lickona, Schaps & Lewis 1996). Karakter özellikleri, mizaç özelliklerinden ayrı olarak kültürel öğeleri içinde barındırmaktadır (Cloninger, 1987). Mizaç, duygusal uyarılara doğuştan yapısal olarak belli bir şekilde otomatik tepki gösterme eğilimi; karakter ise, bireyin göreceli olarak değişmeyen, nesnel olarak gözlenebilen davranışları ve öznel olarak bildirilen iç deneyimleri olarak tanımlanmaktadır (Erkan & Avcı, 2014, s. 85). Yavuzer'e (2016) göre karakter kişiye özgü davranışların bütünü temsil etmektedir ve tüm bu davranış bütününe çevrenin yüklediği değer olduğunu söylemek olanaklıdır. Karakter, kişilik ve içinde yaşanılan çevrenin değer yargıları ile birlikte değerlendirilmektedir ve zamanla değişebilecek özelliğindedir.

DTMM; mizaç, karakter ve kişilik arasındaki bağlantıyı şöyle açıklamaktadır: Mizaç, kişiliğin temelidir. Karakter ise kişiliğin belirginlik, netlik ve tutarlılık sergileyen özellikleridir. Kişilik, mizacın "yapısal ve durağan" durumunun üzerinde gelişen "dinamik" bir yapıdır. Kişiliğin oluşumunda, mizaç ve mizacı etkileyen faktörler eşit şekilde önem sahibidir. Ancak bu faktörler, mizacı oluşturan nitelikler zemininde etkileşim halindedirler (Yılmaz, 2010).

Yılmaz (2019a), mizaç, karakter ve kişilik bağlantısını şöyle bir örnekle anlatmaktadır: "Mizacı bir elma tohumuna, karakteri elma ağacının kalın dallarına, kişiliği ise ağacın bütününe benzetmek mümkündür. Bu tohum, hangi durumda olursa olsun, hangi şartlar altında yetişmiş olursa

olsun, limon, portakal ya da kayısı değil, yalnızca elma verme potansiyeli taşır. Ancak tohumdan yetişecek olan kişiliğe benzettiğimiz ağacın, hangi renk, sert, ekşi, tatlı gibi nasıl bir meyve vereceğini çeşitli faktörler (içsel ve dışsal) belirler. Hiçbir elma ağacının birbirinin tıpatıp aynı olamayacağı gibi, mizaca etki eden çevresel faktörler de hiç kimse için aynı anlamı taşımayacaktır. Her bir insan kişilik özelinde tek ve biriciktir” (s. 14).

2. 1. 4. Enneagram ve Dokuz Tip Mizaç Modeli

Geçmişten bugüne insan davranışlarının temelinde yatan nedenleri anlamlandırmak ve bireyler arası ayrılıkları açığa çıkarmak, psikolojinin temel sorunu olmuştur. Bu sebepleri ve ayrılıkları açıklamak amacıyla mizaç ve kişilikle ilgili bir çok çalışma yapılmış, mizaç ve kişilik modelleri geliştirilmiştir (Yılmaz, Gençer, Ünal & Aydemir 2014). Bu modellerin en eski ve bilineni, insanların kategorik olarak dokuz farklı kişilik tipine ayrıldığını söyleyen, benliğin iç sisteminin analiz edilmesi ve anlaşılmasında kullanılan geleneksel bir mizaç modeli olan Enneagram’dır. Enneagram Yunanca’daki “ennea”(dokuz) ve “grammos”(noktalar) sözcüklerinden meydana gelmektedir (Palmer, 1991). Bu dokuz noktanın her biri, bir kişilik tipine karşılık gelmektedir. Ortaya çıkış ve kaynağı hakkında farklı tahminler öne sürülen ve sözlü aktarımla bugüne kadar geldiği bilinen Enneagram, 20. yy.’ın yüzyılın ikinci yarısında bir kişilik tip modeline dönüşmüştür. Tipler, 1’den 9’a kadar olan rakamlara karşılık gelen, ön planda olan sıfatlarla tanımlanmaktadır:

1. Reformcu,
2. Yardımsever,
3. Motive eden,
4. Bireyci,
5. Araştırmacı,
6. Sadık,
7. Coşkulu,
8. Lider,
9. Barışçı (Riso, 2003).

Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM), Enneagram Sistemi'nden (ES) faydalanılarak ortaya çıkan, kuramsal bir alt yapısı olan ve güncel tanı ve tahmin sistemlerine uyum gösteren bir modeldir. DTMM, ES'nin savunduğu dokuz temel kişilik tipinin varlığını, bir çember üzerinde 1’den 9’a kadar numaralarla sembolleştirilen bu tiplerin iki tarafında yer alan tipin temel mizaç tipini etkilediğini ve katkıda bulunduğunu (kanat etkisi), tiplerin fazla kaygı ve rahatlık hallerinde genelde gösterdikleri davranış şekillerinden daha farklı davranışlar gösterdiklerini (stres ve rahat hattı) belirtmektedir. Bununla beraber DTMM ES'den ayrı olarak, tiplerin kişilik tipleri biçiminde tanımlanması

durumuna karşıdır. Tipler doğuştan getirilen özellikler bütünü (huy) belirttiğinden mizaç tipleri olarak isimlendirilmelidir. Ayrıca tipleri tek bir mizaç özelliği üzerinden tanımlamanın da doğru olmayacağını öne sürmektedir. DTMM, ES yorumcularının yeterli önemi vermediği mizaç, karakter ve kişilik kavramlarına bir bütünlük ilişkisi içinde açıklama getirmişlerdir. DTMM, mizaç tipleri ve bu tipler çevresinde toplanan özellikler ile psikopatolojik belirtiler, psikiyatrik tanı ve tedavi yöntemleri arasındaki bağlantıya daha yoğun bir biçimde odaklanarak, mizaç yapıları ile ruhsal (normal ve psikopatolojik) süreçler arasında kuramsal bir sebep-sonuç ilişkisi kurmayı hedeflemektedir (Yılmaz, Genç & Aydemir, 2011, s. 165).

Rothbart ve ark. (2000), kişiliği anlamlandırma noktasında mizaç özelliklerinin önemi üzerinde durmaktadır. DTMM açısından mizaç; doğduğumuz anda getirdiğimiz, kendine has motivasyon, arayış ve algı öncelikleri bulunan, değişmez niteliklerden oluşan yapısal bir tohumdur (Yılmaz, 2010).

DTMM, ilk kez Türk araştırmacılar tarafından geliştirilen, hem yerel hem de uluslararası pek çok çalışmaya konu olan bir modeldir (Yılmaz, 2019). Yılmaz vd. (2014), yeni bir mizaç modeli olan Dokuz Tip Mizaç Modeli'ni (DTMM), Enneagram Sistemi'nin yeniden yorumlanmasıyla ortaya çıkarmışlardır. Enneagram ile DTMM arasındaki benzerlikler ve farklılıkları, dokuz temel mizaç tipi ve bu tiplerin stres ve rahatlık hallerinde gösterdikleri normalden farklı davranış ve tutumları ifade etmişlerdir. Ayrıca DTMM'yi, insan davranışlarının temel nedenlerini belirleyebilecek, psikiyatri, psikoloji ve eğitim alanlarında hem araştırma hem de uygulamada kullanılacak yeni ve bütüncül bir yaklaşım olarak açıklamışlardır.

DTMM'ye göre, "mizaç kişiliğin yapısal zeminidir ve davranışsal, duygusal ve bilişsel işleyişine şekil verir" (Yılmaz vd., 2015, s. 96). DTMM'de bir çember üzerinde 1'den 9'a kadar numaralarla sembolize edilen mizaç tipleri şunlardır:

Kusursuzluk, düzen ve titizlik arayan: kusursuzluğu arayan mizaç (DTM 1), sevgi ve ilgi arayan: duyguları hissetmeyi arayan mizaç (DTM 2), başarı ve popülerlik imajı arayan: hayran olunacak mizaç (DTM 3), bireysellik arayan ve kendine has özellikleri olan: duyguların anlamını arayan mizaç modeli (DTM 4), bilgi ve uzmanlaşma arayan: bilginin anlamını arayan mizaç modeli (DTM 5), güven ve emniyet arayan: entelektüel dinginlik arayan mizaç modeli (DTM 6), yenilik ve haz arayan: keşfetmenin hazzını arayan mizaç modeli (DTM 7), güç ve hâkimiyet arayan: mutlak güç arayan mizaç modeli (DTM 8), huzur ve sakinlik arayan: duyumsal hareket arayan mizaç modeli (DTM 9)'dir (Selçuk & Yılmaz, 2015; Yılmaz & Genç, 2014).

Kısaca Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM), bireylerin duygu, düşünce dünyasının ve davranışlarının altta yatan nedenlerini anlamaya odaklanan ve kişiler arası ayrılıkların zeminine mizacı oturtan bir mizaç modelidir. Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne göre her birey, dokuz farklı mizaç tipinden biri ile dünyaya gelmektedir ve bu dokuz mizaç tipinin tamamı, kendine özgü bir algı,

yönelim ve güdülenmeye sahiptir. Doğuştan gelen mizaç tipimizin, “davranış, duygu ve düşüncelerimiz” üzerindeki tesiri oldukça fazladır. Mizaç tipimiz, hayatı nasıl algıladığımızı, olay ve durumları ne şekilde değerlendirdiğimizi, ilişki ve iletişim kurma şeklimizi, karar ve yönelimlerimizi belirleyen en büyük öğedir.

2. 1. 4. 1. DTMM'nin Temel Kavramları

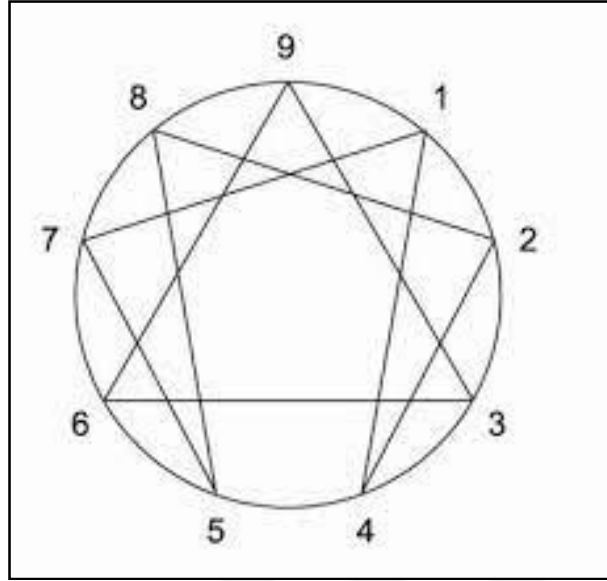
Yılmaz vd. (2014)'e göre DTMM'nin temel kavramları aşağıda açıklanmıştır (s. 401).

2. 1. 4. 1. 1. Stres ve Rahat Hatları

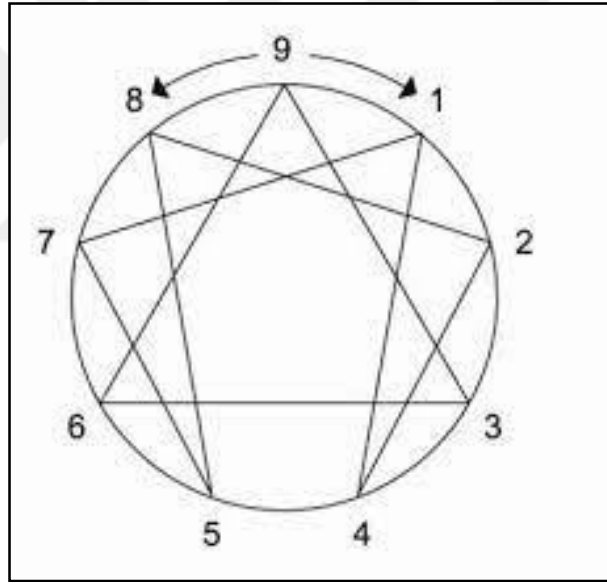
DTMM; bireyin mizaç özelliklerine odaklanmayla birlikte, bireylerin farklı durumlar karşısında farklı davrandığı görüşünü desteklemektedir (Yılmaz, 2011). Yılmaz vd. (2014), bireylerin olağan ve beklenen durumlar dışında, kaygılı ve rahat anlarında gösterdikleri çeşitli davranışların, "stres ve rahat hatları" ifadesi ile belirtilebileceğini ileri sürmektedirler. DTMM'ye göre bireyler çok stresli ve rahat anlarında; ana mizacından daha başka bir mizaç tipinin olumsuz ve olumlu mizaç özelliklerini göstermeye meyillidirler (Yılmaz, 2010). Birey beklenen koşullara kavuştuğunda ise; streste ve rahatta ortaya koyduğu tavırlardan kendi temel mizaç tipine özgü tavır ve sistemlere geri dönmektedir.

2. 1. 4. 1. 2. Kanat Mizaç

Kanat mizaç; temel mizaç tipiyle birlikte bir başka mizaç tipinin de birey üzerinde etki göstermesidir (Yılmaz, 2010). Dokuz temel mizaç tipi bir çember üzerinde gösterilirse, her bir mizaç tipinin bitişiğindeki rakamla gösterilen mizaç tipi, o mizaç tipinin kanadını temsil eder. Örneğin: "Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan" (DTM9) mizaç tipinin kanat mizaç tipleri "Mutlak Güç Arayan"(DTM8) ya da "Kusursuzluğu Arayan" (DTM1) mizaç tipidir (Yılmaz, 2010).



Şekil 1. Temel mizaç tipleri (Yılmaz vd. , 2014, s. 402)



Şekil 2. Kanat mizaç örneği (Yılmaz vd., 2014, s. 402)

2. 1. 5. Mizaç Tipleri

Aşağıda, DTMM'nin dokuz temel mizaç tipinin özellikleri (zihinsel, fiziksel, duygusal, entelektüel) öncelikleri tablo halinde verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. DTMM Dokuz Mizaç Tip Özellikleri ve Zihinsel Öncelikleri

Mizaç tipi ve Zihinsel Önceliği	Olumlu Potansiyeller	Olumsuzluğa Açık Riskli Özellikler
DTM1 (Fiziksel)	Ciddi, Dürüst, Olgun, İdealist, Adil, Doğrucu, Mükemmeliyetçi, Disiplinli, Sebatkâr, Çalışkan, Titiz, Düzenli, Prensipli, Kontrollü, Soğukkanlı, Rasyonel, Ölçülü, Hesaplı Hareket Eden, Kurallara Uyan, İstikrarlı, Sorumluluk Sahibi, Tanımlayıcı, Planlayıcı, Sınıflayan, Kıyaslayan, Kategorize Eden, Sistematik, Reformist	Ahlakçı, Eleştirel, Yargılayıcı, Aşırı Detaycı, Çabuk Kızıp Gerilen, Katı
DTM2 (Duygusal)	Sevgi Dolu, İlişki Odaklı, Çok Duygusal, Duygularını Belli Eden, Sıcakkanlı, Dışadönük, Samimi, Konuşkan, Sempatik, Müşfik, İletişim Yetenekleri Güçlü, Arkadaş Canlısı, Acıyan, Yardımsever, Fedakar, Verici	Çabuk Etkilenen, Alıngan, Israrcı, Tutturmacı, Sitemkar, İlgi Çekmekten Hoşlanan, Kıskanç, Manipülatif
DTM3 (Duygusal)	Başarı ve Kariyer Odaklı, Yarışmacı, Hedefine Kilitlenen, Olumsuz Duyguları Kendine Engel Yapmayan, Motivatör, Popüler, Diplomatik, Pratik, Adaptif, Azimli, Çalışkan, Üretken	Hırslı, Statü Peşinde Koşan, Çıkarıcı, Kurnaz
DTM4 (Duygusal)	Bireysel, Özgün, Sıra Dışı, Empatik, Aşırı Duygulu, Tasarımcı, Sanatsal, Estetik Bakış Açısına Sahip, Kimlik Arayan, Duyarlı, Doğal, İçten, Dost Canlısı, Merhametli, Romantik	Asi, Aykırı, Melodramatik, Kolay İncinebilir, Melankolik, Tutkulu, İmrenen
DTM5 (Entelektüel)	İçedönük, Sessiz, Gözlemci, Analitik, Derin Meraklı, Akılcı, Objektif, Araştırmacı, Soyutlayıcı, Kavramsallaştırıcı, Uzmanlaşan, Arşivci	Asosyal, Şüpheci, Soğuk, Mesafeli, Duygudan Uzak, Cimri
DTM6 (Entelektüel)	Güven ve Emniyet Odaklı, Takım Oyuncusu, Sadakate Önem Veren, Spontane Meraklı, Veri Depolayan, Rengini Belli Etmeyen, Sivirmeyen, Tedbirli, Tutumlu, Titiz, Düzenli, Tüm İhtimalleri Gözetken, Ketum / Sır Tutan	Endişeli, Kaygılı, Otoriteye İhtiyaç Duyan, Paranoid Alıngan, Kötümser, Güvensiz, Hesapçı, Muhalif, Ambivalan, Kararsız, Emin Olamayan, Kuşkucu, Obsesif, Kontrolcü
DTM7 (Entelektüel)	Yeniliğe Açık, Keşfetmeye Meraklı, Hareketli, Girişken, Dışadönük, Çabuk İlişki Kuran, Konuşkan, Tecrübe Eden, Vizyoner, İnovatif Yaratıcı, Hayalci, Neşeli, Muzip, İyimser, Pratik, Çağrışımları Hızlı, Heyecan Arayan	Sıkıntıdan Kaçınan, Düzensiz, Savurgan, Gâilesiz, Abartan, Sabırsız, Çabuk Sıkılan, Hesapsız, Dürtüsel, Dikkati Dağınık, Maymun İştahlı, Fikir Uçuşması Yaşayan
DTM8 (Fiziksel)	Lider, Kendinden Emin, Cesur, Cömert, Himaye Eden, Mücadeleci, Meydan Okuyan, Dobra, Girişimci, Çabuk Eyleme Geçen, Net, Dayanıklı	Hükmedici, Baskıcı, Otoriter, Grandiyöz, Sert, Müdahaleci, Toleranssız, Öfkeli, Kavgacı, Şiddet Eğilimli
DTM9 (Fiziksel)	Sakin, Uyumlu, Barışçıl, Arabulucu, Mülayim, Huzur Veren, Yargılamayan, Bütünleşmeci, Çatışmaktan Uzak Duran, Yumuşak, Esnek, Sabırlı, Rutini Seven, Akışına Birakan	Ağırkanlı, Pasif Dirençli, Hayır Demekte Zorlanan, Müdahil Olmayan, Öfkesini Bastran, Erteleyen, Utangaç

(www.mizmer.com.tr adresinden 06.05.2022 tarihinde alıntılanmıştır.)

Yılmaz (2019b: 50-110)'e göre mizaç tiplerinin özellikleri sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

2. 1. 5. 1. DTM 1

Kusursuzluğu arayan mizaçtır. İdealist ve mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptirler. En doğru ve kusursuz olanı yapmak için çabalarlar. Kurallara ve yönergeler onlar için çok önemlidir. Detaycılardır, kusur ve eksiklere tahammül edemezler. Genel olarak çalışkan, adil, sorumluluklarını yerine getiren, dürüst kişilerdir. Genel olarak ciddi, çalışkan, kuralcı ve disiplinlidirler. Öğretici rolleri vardır. Yaşam onlar için sürekli bir öğrenme alanıdır. Temizlik, tertip, düzen konularında çok hassastırlar.

2. 1. 5. 2. DTM 2

Duyguları hissetmeyi arayan mizaçtır. Sıcakkanlı, samimi tavırlar sergilerler. İnsanların problemlerini gidermeye yardımcı olmaktan mutluluk duyarlar. Yardımseverdirler, çevrelerindeki insanların ihtiyaçlarını hemen fark edip bu ihtiyaçları giderebilirler. Çalışma arkadaşlarıyla birebir ilişki kurarlar, onları cesaretlendirip desteklerler. Genelde çevreleri tarafından sevilip ilgi görürler. Kendileriyle ilgilenilmediğinde ya da ufak olumsuz bir söz duyduklarında alınganlık gösterip, sevilmediğini fark edince hırçınlaşabilirler. İnsanlarla iletişim halinde olmaktan çok hoşlanırlar.

2. 1. 5. 3. DTM 3

Hayran olunacak kendilik imajını arayan mizaçtır. Dışa dönük, başarı ve güven odaklı, motive edici, rekabetçi, pratik, yönlendirici, sonuç ve hedef odaklı, sosyal çevrelere kolaylıkla uyum göstermenin yanında sürekli başarmaya güdülenen ve hırslı özellikleri ile dikkat çekmektedir. Çevrelerindeki insanları başarıları, popülerlikleri ve çekicilikleriyle etkileyebilirler. Kendilerine fazlasıyla güvenirlir. Kendilerine hedef belirleyip, ona ulaşana kadar büyük bir gayret göstererek çalışabilirler. Problemleri pratik bir şekilde çözebilirler, bu problemlerin onlara engel olmasına müsaade etmezler. Hedeflerine ulaşmak adına kuralları ve prensipleri görmezden gelebilirler.

2. 1. 5. 4. DTM 4

Bu mizaç duyguların anlamını arayan mizaçtır. Bu mizaçtakilerin genel olarak hassa ve içe dönük bir yapıları vardır. Bireysel, özgün, sanatsal ve kreatif yönleri gelişmiştir. Hayatta asil, güzel ve doğru olan şeyleri fark edip takdir edebilen, estetik hassasiyetleri olan ve duygularını sanatsal biçimde ifade edebilen bireylerdir. Çevrelerindeki insanların duygularını kolaylıkla sezebilirler, başkalarını ve kendisini olduğu gibi kabul edebilirler. Duygularını çok yoğun yaşarlar, duygusal

hassasiyetleri vardır ve son derece naiftirler. Özgürlük hisleri nedeniyle baskı ve stres altında çalışmakta oldukça zorlanabilirler.

2. 1. 5. 5. DTM 5

Bu mizaç bilginin anlamına ulaşmayı arzulayan mizaçtır. Bu mizaçtakiler bilimsel çalışmalara, eğitime ve uzmanlaşmaya önem verir, asosyal ve sessiz gözlemcilerdir. Soğuk ve mesafeli kişilerdir. Gözlem ve analiz yetenekleri gelişmiştir. Bilişsel problemleri çözmekte başarılıdır. Olay ve durumları objektif bir şekilde değerlendirebilirler. Az tecrübeyle çok şey öğrenebilirler. Dikkatlerini ilgilendikleri konuya rahatlıkla odaklayabilir ve hiç sıkılmadan saatlerce çalışabilirler. Duyguları anlamakta ve duygusal paylaşım yapmakta güçlük yaşarlar.

2. 1. 5. 6. DTM 6

Bu mizaç entelektüel dinginlik arayan mizaç tipidir. Bu mizaçta emniyet ve güven odaklı, zihinsel rahatlık arayan, sadakat arayışında olan, tedbirli ve temkinli, görev bilinci yüksek olan kişilerdir. Belirsizliklerden son derece rahatsız olurlar. Duygularına önem verseler de mantıklarını elden bırakmayan garantici bireylerdir. Olumlu ve olumsuz tüm olasılıkları hesaplayabilen bir zihin yapısına sahiplerdir. Hızlı karar almakta zorlanırlar. Sorumluluklarını yerine getiremedikleri ve çevresindekileri hayal kırıklığına uğrattıklarını düşündükleri noktada aşırı eleştirici olabilirler.

2. 1. 5. 7. DTM 7

Bu mizaç keşfetmenin hazzını arayan mizaçtır. Bu mizaçtakiler dışa dönük, Kurallara uymakta zorlanan, canlı, konuşkan, neşeli ve eğlence odaklıdır. Çok kolay iletişime girer, enerjik ve hareketlidir. Hayattan keyif almak onlar için önemlidir. Hayatı bir serüven alanı ve eğlenme ortamı olarak görür, yaşadığı tüm zamanın tadına varmak ister. Mizah yapmaktan hoşlanır ve espri severler. Sabırsız ve aceleci özelliğe sahiptirler bu yüzden çabuk sıkılabilirler. Yeni şeyler öğrenmek ve deneyimlemek onlara büyük bir haz verir. Hayal güçleri çok geniştir. Zihinleri aynı anda birçok şeyle ilgilenebildiğinden dikkatleri çok çabuk dağılır. Kendilerine sıkıntı verecek durumlardan rahatsız olup hemen uzaklaşırlar. Dağınık ve düzensiz olmaya meyillidirler.

2. 1. 5. 8. DTM 8

Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipidir. Girişken, atak, cesur, lider ruhlu, otoriter, hükmedici, kendinden emin, kararlı, himaye edici, dayanıklı, baskın, çabuk öfkelenen gibi özelliklerle dikkat çekmektedirler. Geride durmaktan asla hoşlanmazlar. Her şartta ve durumda atıldıkları. Açık

sözlü, net ve dobradırlar. Kararlıdırlar ve kararsızlıktan, zayıflık ve pasiflikten hoşlanmazlar. Kendilerinden emin, girişken ve iddialı kişilerdir. Himaye ettikleri kişilere karşı son derece sahiplenici ve eli açıktırlar. Çevresindekileri bir hedefe yönlendirme konusunda başarılıdırlar. Eleştirilmekten hoşlanmazlar ve hatalarını kabul etmekte zorlanırlar.

2. 1. 5. 9. DTM 9

Bu mizaç duyumsal-hareketsel (fiziksel) konfor arayan mizaçtır. Bu mizaçtakiler sabırlı, sakin ve uyumlu tabiatı olan kişilerdir. Uzlaşmacı ve toleranslı bireylerdir. Çatışma yaşamaktan kaçınırlar. Çevrelerinde yaşanan çatışmalarda da ara bulucu rolü üstlenirler. Sorunları akışına bırakmaya meyillidirler. Yargılamaktan uzaktırlar, anlayış göstermeye odaklıdırlar. Hayır demekte zorlanırlar. Zorlandıkları işi ertelerler. Kolay öfkelenmez, öfkelenedikleri zaman da bu duygularını bastırırlar ancak beklenmedik bir zamanda bu duygu açığa çıkıp çok yıkıcı olabilir. İstemedikleri bir şeyi açıkça ifade etmez, bundan kaçmayı tercih ederler.

2. 1. 6. DTMM'ye Göre Öğretmenlerin Mizaç Özellikleri

Yılmaz (2019)'a göre öğretmenlerin mizaç özellikleri ve bu özelliklerin eğitim ortamına yansımaları şu şekildedir:

2. 1. 6. 1. DTM 1 Öğretmenler

Bu mizaç tipindeki öğretmenlerin temel motivasyonu ‘‘kusursuz bir eğitimci’’ olmaktır. Bu nedenle ‘‘yaşam boyu öğrenme’’ ilkesini benimsemişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin doğal üstlenicileri gibidirler çünkü, DTM1'ler için hayat bir eğitim-öğretim alanıdır. Mesleğe idealist bir başlangıç yaparlar ve meslek hayatları boyunca engellenmezlerse idealist bir yaklaşım sürdürmeye devam ederler. Kendilerine sık sık ‘‘Nasıl daha iyi/daha doğru olabilirim?’’ diye sorarlar. Sınıf ikliminde ciddiyet ve disiplin hakimdir. Derslerinden önce bütün planlamaları ve materyal hazırlıklarını tamamlarlar. Didaktik bir eğitici olma yolunu seçerler.

Ciddi ve mesafeli ancak asla ilgisiz değillerdir. Öğrencilerini doğrudan sonuca yöneltmezler, onlar için süreç içinde gelişmenin yollarını öğrenmeleri çok daha kıymetlidir. Kurallar konusunda çok katıdırlar ve sınıf, okul kurallarının esnetilmesine tahammül edemezler.

Saygı ve ahlak, nazik ve görgülü bireyler olmak, onlar için en az başarılı olmak kadar önemlidir. Öğrencilerin hata ve eksiklerini çok çabuk eleştirip yargırlar. İşler istedikleri düzende gitmediğinde çok çabuk öfkelenirler.

Her şeyi usulüne uygun yapma çabası, kıyaslayıcı olma, müdahaleci davranma, çabuk kızıp, gerilme, fazla ciddiyet, katı ve kuralcı olma, eleştirme ve yargılama bu mizaç tipinin güçlendirilmesi ve dengelenmesi gereken özelliklerindedir.

2. 1. 6. 2. DTM 2 Öğretmenler

Yaşamdaki en temel motivasyonları duyguları hissetmedir, bu yüzden öğretmenlik mesleğine büyük bir sevgiyle bağlıdırlar. Öğretmenliği, yalnızca sevgiyle yapılabilecek, emek, fedakarlık ve özveri isteyen bir meslek olarak görürler. Öğrenciye sevgi, şefkat, fedakarlık, yardımlaşma, paylaşım gibi değerleri öğretmek onlar için bilgi aktarımı yapmaktan çok daha kıymetlidir. Mesleğe sevgi dolu bir şekilde başlarlar ve öğrencilerine sevgilerini göstermekten hoşlanırlar. Meslekle ilgili en özel anları öğrencilerinin onlarla ilişkilerini sürdürmeleri ve bağlarının kopmamasıdır. Sık sorduğu soru’’ Öğrencilerime nasıl daha fazla yardımcı olabilirim?’’dir. Tüm öğrencileriyle birebir ilgilenirler.

Sınıf ortamında sıcaklık, canlılık, yardımlaşma, işbirliği ön plandadır. Onlar için kural ve disiplinden önce sevecenlik ve merhamet gelir. Öğrencilerine hayır demekte zorlanırlar bu da sınıfta kuralsız bir karmaşa havası olmasına yol açabilir. Öğrencileriyle arkadaşça bir ilişki kurmayı tercih ederler. Öğrencileriyle birebir ilgilenmekten hoşlandıkları için kalabalık sınıflarda bilgi aktarımı yapmaktan haz etmezler. Öğrencilerinin dertlerini dinler ve her konuda onlara destek olabilmek için çaba sarf ederler. Aralarındaki duygusal bağ sayesinde öğrencilerine söz dinletebilirler. Olumlu ve sağlıklı iletişim kurmak onlar için önemlidir. Ancak öğrencileri tarafından değer görmediklerini düşündükleri zaman hırçınlaşabilirler.

Hırçın olma, hayır diyememe, çok sevilme ihtiyacı, duygusal-tepkisel davranma, aşırı duygusallık bu mizaç tipindeki öğretmenlerin güçlendirilip dengelenmesi gereken özelliklerindedir.

2. 1. 6. 3. DTM 3 Öğretmenler

Hayattaki temel motivasyonları olan ‘‘hayran olunacak kendilik imajı’’nı meslek hayatlarına da yansıtırlar ve hem öğrencileri, hem velileri hem de okul yöneticileri üzerinde etkileyici bir imaj yaratırlar. Mesleklerini çok ciddiye alır ve mesleki yönleriyle saygı görmek isterler. Mesleklerine başarılı olmak ve başarılı bireyler yetiştirmek amacıyla adım atarlar ve başarılı olmak adına azimle çalışırlar. Öğrencilerinin duygusal yönleriyle pek ilgilenmeyebilirler ancak onların potansiyellerini keşfetmek ve açığa çıkarmak konusunda oldukça iyidirler.

Sınıflarında canlı ve rekabete dayalı bir hava hakimdir. Öz güvenleri, öğrencileri nasıl etki altına alacaklarını bilen, kararlı tavırları sınıf yönetiminde DTM3 öğretmenlere ciddi bir avantaj kazandırır. Genellikle zorlayıcı davranışları kontrol etme konusunda iyidirler. Amaç ve sonuç odaklı oldukları için müfredatın gerisinde kalmaz, dışsal unsurlardan etkilenip dersi bölmezler. Konunun

önemli yönlerini vurgulamakta başarılıdırlar. Sonuç odaklı oldukları için sınavlarda gidiş yoluna değil sonuca puan verirler. Öğrencilerden ne olursa olsun çalışma motivasyonlarının yüksek olmasını beklerler. Zümre arkadaşlarıyla bazen açık olarak bazen de içten içe rekabet halinde olurlar. Rehberlik çalışmalarında eğitsel rehberlik faaliyetlerine ağırlık verirler. Okul yöneticilerinin başarılarının farkında olmasını ve kendilerini takdir etmesini beklerler.

Duyguları görmezden gelme, kendini dev/başarı aynasında görme, yüksek başarı beklentisi, çok hırslı ve rekabetçi olma bu mizaç tipindeki öğretmenlerin geliştirilmesi ve dengelenmesi gereken yönlerindedir.

2. 1. 6. 4. DTM 4 Öğretmenler

Hayattaki temel motivasyonları “duyguların anlamı” arayışıdır. Hayatın hemen hemen her anında içlerinden geldiği gibi davranırlar ve çoğunlukla öğretmenliği de gerçekten istedikleri için yaparlar. Öğrencilerinin hayat yolculuğuna anlam katan bir rehber olmaya çalışırlar. Mecburen ve çok da istemeden öğretmenliğe devam ediyorlarsa mutsuz olup kendilerini suçlu hissederler ya da mesleği bırakmayı seçerler. Mesleğe “romantik bir idealizmle” adım atarlar. Öğrencilerin içlerindeki duygusal gücü keşfetmeleri ve kendilerinin farkında olmaları için çabalarlar. Öğrencilerin hayatını değiştiren ve kalbine dokunan öğretmenlerin çoğu DTM4’tür.

Özgürlük, özgünlük ve bireysellik sınıf ikliminin en yerleşik özellikleridir. Bu yüzden öğrencilerin içlerinden nasıl geliyorsa o şekilde düşüncelerini ve farklılıklarını özgür bir şekilde ifade edebilmelerini ve yaratıcılıklarını konuşturmalarını desteklerler. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamak amacıyla açık uçlu sorular sorarlar. Öğrencileri yaratıcı düşünmeye zorlamak için kışkırtıcı sorular sorarlar. Öğrencilerin bilgiyi öğrenmelerinin yanında anlamlandırmalarını da isterler. Sınıftaki her anın yaşamın bir parçası olduğunu düşünürler. Katı ve sert kurallardan, sınırlamalardan hoşlanmazlar. Ama bu sınırsız ve kuralsız oldukları anlamına gelmemektedir. Kuralları bir zorunluluk olarak görmeyip, öğrencilerin içselleştirmesi gereken unsurlar olarak düşünürler. Kuralları dayatmaktan ziyade genel bir saygı anlayışı oluşturmak için uğraşırlar. Kişisel rehberlik çalışmalarına ağırlık verirler. Öğretmenler odasının farklı ve sıra dışı olarak nitelendirilen öğretmenleridir. Öğrencilerinin herkes gibi biri olma yolunda ilerlemelerini istemezler.

Bireyselliğe çok düşkün olma, olayları dramatize etme, aykırılık, aşırı melankolik ve içe kapalı olma, plansız ve doğal olma, soyut/dolaylı anlatımı tercih etme bu mizaca sahip öğretmenlerin geliştirilip güçlendirilmesi gereken yönlerindedir.

2. 1. 6. 5. DTM 5 Öğretmenler

Hayattaki temel motivasyonları olan “bilginin anlamına ulaşma” arayışları sebebiyle öğretmenlik mesleğinin iş doyumunu sağlayabileceği mizaç tipidir. DTM5’ler için öğretmenliğin en ilgi çekici yönü onlara hayat boyu bilgi alan, öğrenen durumda olma fırsatı sağlamasıdır. Genellikle üniversitede öğretim görevlisi olup, öğretmenliğin akademik yanıyla meşgul olmayı seçerler. Genelde “alanında en derinlemesine uzmanlaşan”, öğrenciler ve diğer öğretim üyeleriyle en az iletişim kuran kişiler olurlar. Sınıf yönetiminde aktif rol oynamak pek ilgilendikleri bir konu olmadığı için öğrencilerin üzerinde bariz bir etkileri olmayabilir. Sınıf yönetiminde aktif olmasalar ve her şeye müdahale etmeseler bile sınıflarını sessizce gözlemler ve öğrencilerin neler yaptıklarını izleyip objektif bir şekilde kaydederler. Sınıfta az, yavaş ve tane tane konuşan öğretmenlerdendirler. Öğrencinin bilgiyle olan ilişkilerini her şeyden çok önemserler. Kendileri yalnız ve sessiz bir ortamda çalışmayı tercih ettiklerinden uygun öğrenme ortamının sessiz olması gerektiğine inanırlar ve öğrencilerin daha çok bireysel çalışmasını sağlarlar, onları grup çalışmalarına yönlendirmezler. Çevreleriyle ilişki halinde olmaktan hoşlanmadıkları için öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle ilişkilerinde soğuk ve mesafelidirler.

Asosyal ve ilişkilere mesafeli olma, kibir, soğuk ve uzak olma bu mizaca sahip bir öğretmenin güçlendirilip dengelenmesi gereken özelliklerindedir.

2. 1. 6. 6. DTM 6 Öğretmenler

Hayattaki temel motivasyonları olan “entelektüel dinginlik arayışları” sebebiyle meslek hayatları boyunca en doğru ve tutarlı bilgileri vermeye özen gösterirler. Mesleğe tam bir görev ve sorumluluk bilinciyle adım atarlar. Öğrencilerinin her birini kendilerine verilmiş bir emanet gibi görürler. Tüm bilgileri eksiksiz bir şekilde aktardıklarından emin olmak isterler. Aynı zamanda kendilerine “eksik kaldığım, bilmediğim bir nokta var mı?” diye sorar ve kendilerinden daha tecrübeli meslektaşlarına ya da hocalarına danışmayı önemserler.

DTM6 öğretmenlerin sınıf iklimine nasıl katkı sağlayacaklarını belirleyen nokta derse girdikleri ilk andır. Eğer derse girdiği ilk andan itibaren özgüvenli ve kendinden emin bir öğretmen imajı çizebilir, sınıfı dinletip-dinletememe kaygısına düşmezlerse, sınıf iklimine katkıları son derece pozitif olabilir. Yeterince iyi bir öğretmen olmakla ilgili endişesi olmayan DTM6’lar genel olarak herkesin sorumluluğunu bilip yerine getirdiği, uyumlu, sakin, demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilir. Dersi önceden planlamaya özen gösterirler. Yıllık ve haftalık ders planı hazırlama görevi işlerini son derece kolaylaştırır, öğrencilerin davranışını gözlemleyip not etme konusunda da oldukça iyidirler. Kontrolcü yapıları nedeniyle öğrencilerin ödev ve projelerini sık sık kontrol ederler. Ders esnasında sorular sorarak öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeye

çalışırlar. Ölçme-değerlendirme asla hata yapmak istemedikleri bir konudur. Herhangi bir sorunun yanıtına karar vermekle vermemek arasında kalınca üzerine uzun süre düşünebilirler dolayısıyla puanlama çok zamanlarını alır. Çünkü sınavlar ayrıca kendilerini değerlendirme anlamına gelmektedir. Öğrencilerle güven ilişkisi kurmaya ve güvenlerini boşa çıkarmamaya önem verirler. Sınıf yönetimi açısından kendilerini yeterli hissettikleri zaman daha rahat davranırlar, öğrencilerle şakalaşabilirler. Ancak sınıf yönetimini sağlayamadıkları noktada gerginleşip sinirlenebilirler.

Kendine güvenmekte güçlük, kontrolcü olma, olumsuzlukları görme/kötümser olma, kendini suçlama bu mizaca sahip öğretmenlerin güçlendirilmesi ve dengelenmesi gereken özelliklerindedir.

2. 1. 6. 7. DTM 7 Öğretmenler

Temel motivasyonları ‘keşfetmenin hazzını aramaları’ sebebiyle meslek hayatları boyunca yenilik ve canlılığın peşinde olurlar. Mesleğe heyecanlı ve enerjik bir başlangıç yaparlar ve meslek hayatları boyunca da bu enerjiyi sürdürürler. Sık sık kendilerine derslerini nasıl daha eğlenceli hale getirebileceklerini sorarlar. DTM7’ler için öğretmenliği en çekici yapan nokta, öğretmenliğin daima gençlerle bir arada olma ve psikolojik olarak genç hissetme imkanı sunmasıdır.

Sınıf iklimine genelde eğlence, canlılık, neşe ve biraz da dağınıklık hakimdir. Sınıfın fiziksel alanını ustalıkla kullanabilirler, ders saatinde neredeyse her noktaya adım atabilirler. Genellikle dersleri dinamik ve interaktif hale getirmekte çok iyidirler. Öğrencilerin yaparak-yaşayarak, en mühimi de eğlenerek öğreneceklerine inanan DTM7 öğretmenler, derslerini neşeli bir şekilde anlatmaya dikkat ederler. Bunun için sık sık mizaha başvururlar ve öğrencilerin ilgilerini kaybettiklerini anladıkları anda onları güldürecek bir şey yaparak dikkatlerini toplamalarını sağlarlar. Buna rağmen öğrencilerin dikkatlerini toplayamadıklarını gördüklerinde bunu anlayışla karşılarlar. Kendileri de eğlenmeyi çok sevdikleri için öğrencilerin ders işleme yerine eğlenme isteklerine kayıtsız kalamayabilirler. Genellikle hızlı konuşur ve konudan konuya çok hızlı geçebilirler. Sınırlamalardan ve kısıtlamalardan haz etmedikleri için plan ve programa göre hareket etmekte zorlanabilirler.

Öğrencileri ödev ve projelerle sıkmak istemez, daha çok eğlenceli etkinlikler ve yaşantı temelli öğretim yöntemleri kullanmayı seçerler. Ölçme değerlendirme konusunda katı kuralları yoktur, öğrencilere düşük not verip onları zor durumda bırakmak istemezler. Ancak iyi niyetlerinin suiistimal edildiği noktada son derece katı ve eleştirel olabilirler. Öğrencileriyle şakalaşmaktan keyif alırlar. Öğrencilerinin de yaşamdan keyif almasını bilen, yeniliklere açık, yaratıcı, vizyoner bireyler olmasını isterler. Öğretmenler odasının en neşeli, şakacı ve en yenilikçi üyeleri DTM7’lerdir. Çabuk sıkılma, çok hareketli olma, kısıtlanmaktan ve kısıtlamaktan kaçma, düzensiz olma, aşırı iyimserlik

ve kontrolden hoşlanmama, bu mizaçta bir öğretmenin güçlendirilmesi ve dengelenmesi gereken özelliklerindedir.

2. 1. 6. 8. DTM 8 Öğretmenler

Hayattaki en temel motivasyonları olan ‘mutlak güç arayışları’ sebebiyle, meslek hayatları boyunca hem sınıflarında hem okullarında son derece etkili olabilen öğretmenlerdir. DTM8’ler genellikle etki alanı en geniş olan, liderlik vasfı bulunan öğretmenlerdir. Meslek yaşamları boyunca ayakları yere sağlam basan, kararlı, cesur ve lider bir öğretmen olurlar ve hayat boyu mücadeleden, zorluklara direnmekten asla vazgeçmezler. Zor koşullarda öğrencilerine kol kanat geren, tüm zorluklarla mücadele eden öğretmenler çoğunlukla DTM8’lerdir.

Sonuç odaklı bir yapıya sahip oldukları için detaylar üzerinde pek durmazlar ve yaptıkları her çalışmadan mutlak sonuç almayı istedikleri için kendilerine sürekli nasıl daha etkin olabileceklerini sorarlar. Sınıflarında her an kontrol ve disiplin bakımından varlıklarını hissetmek mümkündür. Sınıf yönetimine çok hakim ve öğrenciler üzerinde son derece etkilidirler. İstedikleri her şeyin öğrenciler tarafından eksiksiz olarak yerine getirilmesini bekleyen yanlarıyla bazen zorlayıcı olabilseler de öte taraftan babacan, korumacı ve öğrencilerini sahiplenici davranışlarıyla öğrencilerine güven verirler. Öğrencilere kendilerini dinletmekte zorluk çekmezler. Öğrencilere soru yönelttiklerinde net ve kararlı cevaplar almayı beklerler. Kendileri sonuç odaklı olduğu için öğrencilerin de konuyu genel hatlarıyla anlayıp hızlı ve etkili bir şekilde sonuca ulaşabilmelerini hedeflerler. Sınıflarındaki hiçbir öğrencinin kendisinden daha güçsüz olanı ezmesine müsaade etmezler.

Ölçme değerlendirme konusunda cömert ve adildirler. Bir öğrencinin kopya çektiğini ya da kendisini yanıltmaya çalıştığını fark ettiklerinde çok sert tepki gösterip disiplin süreci başlatabilirler ve kararlarından dönmeleri pek kolay olmayabilir. Öğrencilerinin tümünü her yönüyle bir babanın evladını sahiplenmesi gibi sahiplenebilir ve yeri geldiğinde onları sahipleniciliğin getirdiği samimiyetin bir sonucu olarak çok sert bir şekilde uyarabilirler. Ancak kendileri bu şekilde eleştirel davranırken bir başkasının özellikle de haksız yere kendi öğrencilerini eleştirmelerine müsaade etmezler. Öğrencilerinin hayatlarının her alanındaki problemlerine müdahil olup çözüm getirmeye çalışırlar. Ancak yönlendirmelerine uygun davranmayan öğrencilere karşı çok sert ve kırıncı olabilirler. Hiçbir ilişkilerinde arada olmaktan hoşlanmazlar bu nedenle okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle araları ‘ya iyi ya da kötü’dür, ortası onlar için yoktur. Tahammülsüz/toleranssız olma, sert ve zorlayıcı olma, öfkeli olma, net ve dobra olma gibi konular mizaç tipinin güçlendirilmesi ve dengelenmesi gereken özelliklerindedir.

2. 1. 6. 9 DTM 9 Öğretmenler

DTM9 öğretmenler, yaşamdaki en temel motivasyonları olan ‘‘duyumsal-hareketsel konfor arayışı’’na paralel olarak, öğretmenliğin getirdiği rutin ve düzenli hayata en kolay uyum sağlayabilen mizaç özelliklerine sahiptir. Genel olarak mesleğe sakin bir giriş yaparlar ve öğrencilerine karşı iyimser bir tavır takınırlar. Bu iyimser düşünceler de yerini kolay kolay kötümserliğe bırakmaz. Sabırlı, gülyüzlü ve hoşgörülü bir eğitimci olmaya daima özen gösterirler. Genellikle kendilerine sınıflarının daha uyumlu olması için neler yapabileceklerini sorarlar çünkü sınıflarında genel bir huzur ve uyum havasının olmasını isterler.

Sınıf ortamına uyum, sakinlik, uzlaşma ve hoşgörü hâkimdir. Çünkü DTM9 öğretmenlerin genel hali sakin, uzlaşmacı, işbirlikçi ve sabırlıdır. Ancak bu durum bazen öğrencilerin bu iyi hali suistimal etmelerine ve istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olabilir. Eğer onları kaygılandıran bir durum yoksa ders anlatırken sakin ve güler yüzlüdürler, sanki hiçbir aceleleri yokmuş gibi davranırlar, öğrencilerini de acele ettirmezler. Sınıfta herkes çalışmasını bitirene kadar sabırla beklerler bu durum zaman yönetiminde sorun yaşamalarına sebep olabilir. Derslerinde yapacakları hareketlilik gerektiren etkinlikleri periyodik olarak planlayıp bir düzen oturtmaya çalışırlar. Hareketli etkinlikleri periyodik olarak planlamadıkları müddetçe belirli bir düzen oluşturup derslerini hep aynı monotonlukta sunabilirler. Bu monotonluktan öğrencileri rahatsızlık duyup şikayet etmedikleri müddetçe yeni bir etkinlik ve materyal arayışına girmezler.

Öğrencilerin uyum içerisinde çalışmalarına önem verdikleri için grup çalışmalarına ağırlık verirler. Sınıfta her öğrencinin kendisini rahatça ifade edebilmesine önem verirler. Öğrencilerin sözünü kesmeden dikkatle dinlemeye, yanlış bir şey söylese dahi olumsuz bir tepki vermemeye çok dikkat ederler. İyimser tavırları nedeniyle öğrencilerine olumlu geri bildirimler vermeye çalışırlar. Öğrencilerin olumsuz bir tepki, ceza ya da yaptırımla asla eğitilmeyeceklerine inanıp bu tarz müdahalelerden uzak durmayı seçerler. Sınıfta bir sorun ya da uyuşmazlık olduğu zaman uzlaşmacı bir tavırla önyargısız dinleyerek müdahale etmeye çalışırlar. Öğrencilerine hayır demekte zorlanırlar. Pek çok öğrenci için kolay iletişim kurulabilen öğretmenlerdir. Kolay kolay eleştirip, bağırılmazlar, kimseyi rencide etmezler. Öğrencilerinin karşısında değil yanında olmayı tercih ederler. Okul yönetimi ve öğretmen arkadaşlarıyla da uyumlu bir ilişki kurmaya çok dikkat ederler, çatışma yaşamaktan kaçınırlar. Aşırı esnek/yumuşak olma, ağırkanlı olma/erteleme, akışına bırakan/müdahale etmeyen, rutini çok seven tavırları mizacının güçlendirilmesi ve dengelenmesi gereken özelliklerindedir.

2. 1. 7. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı

Çağdaş eğitim anlayışı; üretken, topluma yararlı, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirmek amacıyla; bireylerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkarabilen ve öğrencilerin kendilerine özgü özelliklerini keşfetmelerine yardımcı olan eğitime dair uygulamaların önemine dikkat çekmektedir. DTMM'ye dayandırılarak oluşturulan Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik yaklaşımı; insanın doğuşundan gelen, yaşamı boyunca değişikliğe uğramayan, kişinin algılarını, motivasyon ve olaylara bakışını belirleyen mizaç kavramını merkezine alarak, kişilerin bireysel farklarını bulmayı ve bu farklı özelliklere uygun eğitim ve rehberlik faaliyetlerini belirlemeyi mümkün kılmaktadır.

Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik yaklaşımı, halk dilinde “birey 7’inden 70’ine kadar neyse olur” veya “can çıkmadan huy çıkmaz” biçiminde ifade edilir ve hayatı boyunca değişikliğe uğramayan mizaç (huy) kavramını merkezine alır. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik yaklaşımı, bireylerin doğuştan gelen mizacının, eğitim ve sosyal çevre ile etkileşim içinde değişebilen ve gelişebilen karakter ve kişilik özelliklerini nasıl biçimlendirdiğini ortaya koyan bir kişiliği öngörme sistemidir. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik yaklaşımı, eğitimde tercih edilen güncel yaklaşımların daha etkili olabilmesi için; “hangi öğrenciye, hangi yaklaşım, nasıl uygulanmalı?” sorularının cevapları konusunda eğitim verenlere yol gösterir. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik yaklaşımı, öğrencilerin bireysel potansiyellerinin, mizaç tipi temelinde doğru, hızlı ve tutarlı bir şekilde ortaya çıkarılması ve ortaya çıkabilmesi için dış etkenlerin ne şekilde düzenlenmesi gerektiği konusunda eğitimciler için önemli bir rehberdir. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik yaklaşımı, öğrencilerin verimliliğine etki yaratabilecek ya da psikolojik olumsuzluklar oluşturabilecek riskleri önceden görür ve bunlar meydana çıkmadan, eğitim verenlere uygun yaklaşım çeşitlerini önererek, risk durumlarının önüne geçilmesine yardım eder. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik yaklaşımı, öğrencilerin kendi mizacında var olmayıp, ancak desteklenirse kazanabilecekleri özellikleri bulur ve bunların kazanılmasında destekleyici olabilecek tavsiyeler verir. Aynı zamanda öğrenciler dışında eğitim ve öğretimin içinde yer alan diğer kişilerin (rehber öğretmen, müdür, öğretmen ve veliler) mizaç tiplerinin tespiti ve ayrıntılı mizaç analiz raporları sayesinde kendileriyle ilgili farkındalık seviyelerinin artmasına katkı sağlar (www.mizmer.com adresinden 24.07.2022 tarihinde alıntılanmıştır).

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Literatür incelendiğinde mizaç konusunda yapılmış olan araştırmaların daha çok psikiyatri alanında yapıldığı, eğitim alanında yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür. Mizaç özelliklerini tanımada yeni bir yaklaşım olan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) kullanılarak

yürütülen çalışmaların sayısı ise daha azdır. DTMM, Türk araştırmacılar tarafından geliştirilen bir mizaç modelidir ve bu modele yönelik yurt dışında yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

2. 2. 1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Yılmaz vd. (2014) tarafından Dokuz Tip Mizaç Ölçeği geliştirilmiştir. Oluşturdukları bu ölçek 91 maddeden oluşmakta ve üçlü Likert tipi bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçek üniversitede okuyan 990 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri ölçeğin tümü için 0.75'tir. Diğer tipler için Cronbach alfa değerleri sıra ile 0.77, 0.79, 0.68, 0.71, 0.80, 0.74, 0.71, 0.83, 0.77'dir. Bu sonuçlar DTMÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple araştırmada ölçeğin kullanılması uygun görülmüştür.

Yılmaz vd. (2015) yaptıkları araştırmada, yeni bir mizaç modeli olan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) ile psikobiyojik kişilik modeli (PKM) ve affektif mizaç modelinin (AMM) kategori ve boyutları arasındaki olası ilişkileri ve birbirlerini yordama derecelerini saptamayı amaçlamışlardır. Yaşamının herhangi bir döneminde psikiyatrik tedavi almamış ve herhangi bir kronik hastalığı bulunmayan 206 sağlıklı gönüllüden, veri toplama aracı olarak, DSM-IV için Yapılandırılmış Klinik Görüşme (SCID-I), DSM-III-R Kişilik Bozuklukları için Yapılandırılmış Klinik Görüşme (SCID-II), Mizaç ve Kişilik Ölçeği (MKÖ), Temperament Evaluation of Memphis, Pisa, Paris and San Diego Autoquestionnaire Version (TEMPS-A) ve Dokuz Tip Mizaç Ölçeği (DTMÖ) kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, DTM3, DTM8 ve DTM9 mizaç kategorileri dışında tüm DTMÖ kategorileri $r=0.40$ ve üzeri düzeyde çeşitli MKÖ boyutları ile anlamlı korelasyonlar göstermiştir. DTM1, DTM5 ve DTM9 mizaç kategorileri dışında tüm DTMÖ kategorileri ise; $r=0.40$ ve üzeri düzeyde çeşitli TEMPS-A kategorileri ile anlamlı korelasyonlar göstermiştir. Regresyon analizi sonuçlarında ise, DTMÖ kategorileri varyansının MKÖ boyutları ve TEMPS-A kategorileri tarafından %29-63 oranında açıklanabildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları göstermiştir ki, DTMÖ ile psikiyatride yaygın kullanılan iki ölçeğin boyut ve kategorileri arasında çok tutarlı ve anlamlı bağıntılar olsa da, DTMM ile PKM ve AMM arasında kavramsal yaklaşım farklılıkları bulunmakta ve DTMM'nin mizaç kategorileri kendilerine özgü özellikler bulundurmaktadır.

Yılmaz vd. (2015) yaptıkları çalışmada, Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM)'ne dayalı olarak yetişkinler için geliştirilen Dokuz Tip Mizaç Ölçeğinin (DTMÖ) 11-16 yaş arası ergen formunu (DTMÖ-E) geliştirmeyi (Çalışma 1) ve DTMM tipleri ile Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve değerlendirmeyi (Çalışma 2) amaçlamışlardır. Çalışma 1'in örneklemini 11-16 yaş aralığındaki 1240 öğrenci oluşturmaktadır. 90 maddeden oluşan ölçeğin pilot formu doğrulayıcı faktör analizi, yakınsak ve ayırma (diskriminant) geçerliliği ile test edilmiş ve ölçeğin 82 maddelik son hali hazırlanmıştır. Ölçüt geçerliliği için ise Beş Faktör Modeli'ne dayanan

Temel Kişilik Özellikleri Envanteri (TKÖE) kullanılmıştır. Sonuçlar, DTMÖ-E'nin 11-16 yaş arası ergenlerin mizaç tiplerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Çalışma 2'nin örneklemini ise DSM-IV tanı ölçütlerine göre DEHB tanısı almış 56 ergen ve zihinsel yetersizlik / tıbbi rahatsızlık ve DEHB tanısı bulunmayan 56 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların mizaç tipleri, DTMÖ-E aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, DEHB'li ergenler arasında DTMM tiplerinden DTM7 ve DTM8'in, DEHB tanısı olmayan gruba göre daha fazla bulunduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bazı mizaç tiplerine ait niteliklerin DEHB ortaya çıkmasına yatkınlaştırıcı etkisinin olabileceği, bu özelliklerin aşırı şiddette yaşanmasının DEHB benzeri bir görünüm ortaya çıkarabileceği ve nörogelişimsel bir hastalık olan DEHB'in kişinin mizaç özellikleri ile etkileşerek DEHB kliniğini sergileyebileceği tartışılmıştır. Mevcut bulgular, eğitim çevrelerinde öğrencilerin özellikle son yıllarda sıklıkla gelişimsel bir sorun olmadığı halde DEHB olarak etiketlenmesi ve sınırlı gözlemlerle kolay tanı konmasıyla ilgili eleştirileri destekleyebilecek özelliktedir.

Yılmaz vd. (2016), yaptıkları çalışmada kişilik bozukluklarını, mizaç özellikleri ve maladaptif kişilik özellikleri bağlamında değerlendiren yeni bir mizaç modeli olan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) tiplerinin hangi kişilik kategorilerine karşılık geldiğinin ve kavramlaştığının saptanmasını amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, herhangi bir kişilik bozukluğu saptanmış 117 katılımcıya SCID II ve Dokuz Tip Mizaç Ölçeği (DTMÖ) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde tüm DTMM tiplerinin en az bir kişilik bozukluğuyla anlamlı korelasyon gösterdiği ortaya çıkmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre DTMM tiplerinin kişilik bozuklukları tarafından %19-41 oranında açıklandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada, bireylerin kişilik yapısının temelini oluşturan mizaç özelliklerinin tanınmasının, kişilik özelliklerinin patolojik karşılığı olan kişilik bozukluklarına eğilimli olma açısından ve tanılama aşamasında kolaylık sağlayabileceği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca aynı kişilik bozukluğu görülen bireylerin bireysel farklılıklarının mizaç tipi temelinde değerlendirilmesi ve bireyin mizaç tipine uygun terapi ve tedavi yaklaşımları belirlenmesinin mümkün olup olamayacağı sorusu gündeme getirilmiştir.

Aycan (2017), yaptığı çalışmada, Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, müzik bölümü öğrencilerinin mizaçları ile aktif müzik eğitimi yöntemlerini tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın amacı müzik öğretmeni aday aday katılımcıların ilk olarak mizaç tipini tanımasıdır. Daha sonra katılımcıların ileride eğitim vereceği grubun mizacını tanıyarak neden, niçin, nasıl, hangi eğitim seviyesinde, nerede ve kimlerle eğitimi vereceğini analiz etmesidir. Çalışma 2016- 2017 öğretim yılı, bahar döneminde, Erciyes Üniversitesi pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında özel öğretim yöntemleri (ÖÖY) dersini alan 21 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Katılımcılara Dokuz tip mizaç ölçeği uygulanmıştır. Test verilerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla 2 kısımdan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır.

Formun 1. kısmı bireyleri tanıma, 2. kısmı testler hakkında katılımcı öğrencilerin görüşlerini alma amacıyla sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre bireylerin mizaç modeli dikkate alınarak bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bireylerin mizaçları ile öğrenme durumları arasındaki ilişkinin keşfedilmesi için aktif müzik eğitimi yöntemlerinden yararlanılmalıdır.

Ateş (2019), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin güç mesafe algıları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın modeli ilişki tarama modelidir. İstanbul'a bağlı Beyoğlu ilçesinde çalışan 358 öğretmen ile çalışılmış ve araştırmaya ait verilere "Dokuz Tip Mizaç Ölçeği" ve "Güç Mesafesi Ölçeği" ile ulaşılmıştır. Araştırmanın ulaştığı sonuçlara bakıldığında; cinsiyet, medeni hal, mesleki tecrübe, okul çeşidi ve branş değişkenleri yönünden mizaç tiplerinin güç mesafe algısı ile anlamlı bir şekilde farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin DTM 4 ve DTM 5 mizaç tiplerinin, güç mesafeleri ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, DTM 4 mizaç tipinin güç mesafesini anlamlı bir biçimde ve zayıf seviyede öngörüle bulduğu, DTM 4 tipinden yüksek puan alan kişilerin güç mesafe algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. 2. 2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Valencic, McCroskey ve Richmond (2001) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sınıfta iletişim kurma şekilleri, öğretmen mizaçları ve öğrenciler tarafından öğretmen algıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Spesifik olarak, ilk hedef, bir öğretmenin dışadönüklük, nevroitiklik ve psikotizm düzeylerinin öğrencilerin görev çekiciliği, dolaysızlık, atılganlık, yanıt verebilirlik ve güvenilirlik algılarını ne ölçüde tahmin edebileceğini belirlemektir. İkinci amaç, öğretmen mizacı ile öğretmen değerlendirmeleri, duyuşsal öğrenme ve bilişsel öğrenme arasındaki ilişkileri belirlemektir. West Virginia Üniversitesi'ndeki yedi disiplinde 52 öğretmen ve 1242 öğrencinin öz bildirim anketleri toplandı. Öğretmenler dışa dönüklük, nevroitiklik ve psikotizm ölçümleri aldı. Öğretmenlerden her bir madde için kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler, görev çekiciliği, dolaysızlık, iddialılık, yanıt verebilirlik ve güvenilirlik ölçümleri veya duyuşsal öğrenme, bilişsel öğrenme ve öğretmen değerlendirmeleri ölçümlerini aldı. Öğrenciler ya öğretmenlerinin algılarını ya da sınıfa karşı tutumlarını bildirdiler. Sonuçlar, dışa dönüklük ile öğrencilerin atılganlık, önemseme, dolaysızlık ve bilişsel öğrenme raporları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, kendilerini daha dışadönük olarak tanımlayan öğretmenler, öğrencilerine, bu öğretmenlerin daha iddialı, ilgili, hızlı ve içe dönük bir öğretmenden daha o öğretmenle daha fazla öğrendiklerini iddia ettiler. Öğretmen psikotizmi ile öğrenci güveni arasında da anlamlı bir ilişki vardı. Kendileri yüksek düzeyde psikotiklik bildiren öğretmenler, öğrencilerine düşük düzeyde psikotiklik kaydeden

öğretmenlere göre bu öğretmenlere daha az güvendiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışma aynı zamanda birkaç önemli eğilimi de ortaya çıkardı ve spekülatif gözlemler tartışıldı.

Teven (2007), yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin tükenmişlik durumları ve organizasyona dayalı sonuçlar ile mizaç özellikleri arasındaki bağı araştırmıştır. Araştırma 48 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmada duygusal tükenmişlik ve bireysel başarılarında azalma ile kendilerine yönelik itimatlarının arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin mizaç özellikleri ile ilgili Dokuz Tip Mizaç Modeli çerçevesinde yürütülmüş tek bir yüksek lisans tez çalışması olduğu görülmektedir. Diğer yurt içi araştırmaların DTMM'nin geliştiricileri olan araştırmacılar tarafından yürütüldüğü ve incelenen çalışmaların daha çok psikoloji ve psikiyatri alanında gerçekleştirildiği, eğitim alanında yürütülen çalışma sayısının çok az olduğu görülmüştür. Mizaç teorisi ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı çok fazla araştırma olmasına rağmen, araştırma Dokuz Tip Mizaç Modeli temel alınarak yürütüldüğünden, araştırmanın çerçevesinin dışına çıkılmamak adına bu çalışmalara yer verilmemiştir. Literatür incelendiğinde yürütülen çalışmaların nicel ağırlıklı olduğu görülmektedir. Eğitim alanında yapılan mizaç temelli çalışmalara bir yenisinin daha eklenmesinin ve nitel yönü de olan çalışmalarla desteklenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırma karma yöntem deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Creswell'e (2009) göre karma yöntem araştırması, hem nitel hem de nicel yaklaşımları birleştiren veya ilişkilendiren bir araştırma çeşididir. Felsefi varsayımları, nitel ve nicel yaklaşımların kullanımını ve bir çalışmada her iki yaklaşımın karıştırılmasını içermektedir. Bu sebeple, "her iki tür veriyi de basitçe toplamak ve analiz etmekten daha fazlasıdır; ayrıca, bir çalışmanın genel gücünün nitel veya nicel araştırmadan daha fazla olması için her iki yaklaşımın da birlikte kullanımını içermektedir" (s.24). Bu yaklaşım, her iki yaklaşımın da tek başına kullanılmasından daha eksiksiz bir anlayış sağlar (Fraenkel & Wallen, 2009). Karma yöntemle araştırma gerçekleştirmek farklı ve çeşitli yöntemlerle olayları bir çerçevede içerisinde sunma, analiz etme ve toparlayıp yorumlamaktır (Baki & Gökçek, 2012). Bu araştırmada da ilk aşamasının nicel ikinci aşamasının nitel boyutu olması nedeniyle karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre mizaç özellikleri incelenmiş, ikinci aşamasında ölçek sonuçlarıyla ve mizaç temelli eğitim ile ilgili görüşleri alınarak araştırmanın güçlenmesi ve desteklenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, karma yöntem araştırma tasarımlarından sıralı açıklayıcı tasarıma uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak ve güçlendirmek amacıyla elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkilidir ve çoğu zaman veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde veriler bir araya getirilir (Baki & Gökçek, 2012).

3. 2. Araştırma Grubu

2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Trabzon merkez ve ilçelerinde çalışan sınıf öğretmenleri arasından 269'u basit olasılıklı (rastgele) örnekleme ile seçilmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Basit olasılıklı örnekleme; araştırmaya evrenden rastgele bir şekilde katılımcıların seçildiği örnekleme çeşididir (Ekiz, 2017). Bu örnekleme çeşidi en çok nicel yönü baskın olan araştırmalarda kullanılır ve "bir gruptan veya bir gruptaki belli bir alt gruptan oldukça çok sayıda rastgele birimler seçmeyi içerir. Bu seçim kitledeki her birey için kitleye dahil olma olasılığının belirlenebilir olmasını gerektirir" (Tashakkori & Teddlie, 2003, s. 713 aktaran: Baki & Gökçek, 2012, s. 5).

Araştırmada kullanılan Dokuz Tip Mizaç Ölçeği sınıf öğretmenlerine dijital ortamda ulaştırılmış ve katılım gösteren 269 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere yönelik bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

		n	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	153	56,9
	Erkek	116	43,1
	Toplam	269	100
Medeni Durum	Evli	242	90
	Bekar	27	10
	Toplam	269	100
Eğitim Durumu	Ön lisans	9	3,3
	Lisans	214	79,6
	Yüksek lisans	46	17,1
	Toplam	269	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	11	4,1
	6-10 yıl	31	11,5
	11-15 yıl	30	11,2
	15 +	197	73,2
	Toplam	269	100

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunu %56,9 ile kadınlar oluşturmaktayken, erkeklerin katılım yüzdesi %43,1'dir. Kadın oranı yüzde olarak fazla olmasına rağmen, katılım oranının cinsiyet bakımından birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Evli katılımcıların oranı bekar katılımcılara göre oldukça yüksektir. Eğitim durumunun çoğunu %79,6 katılımı lisans düzeyi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasında mesleki kıdemi 15 yıl ve üzerinde olanların sayısı diğer mesleki kademelere göre fazladır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırma sürecine dahil olan 269 sınıf öğretmeni arasından tabakalı örnekleme ile seçilmiş 23 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Tabakalı örnekleme; katılımcıların belirli özelliklerine bakılarak evreni temsil edebilecek şekilde araştırma sürecine dahil edildiği örnekleme çeşididir (Ekiz, 2017).

3. 3. Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Dokuz Tıp Mizaç Ölçeği'nin araştırmanın nicel boyutunda kullanılması amacıyla mail yoluyla gerekli izinler alınmıştır (Ek 6.). Araştırmada kullanılan Dokuz Tıp Mizaç Ölçeği Yılmaz vd. (2014) tarafından geliştirilmiştir (Ek 3.). Ölçek 91 maddeden oluşmaktadır ve internet üzerinden hazırlanarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. Ölçeğe 2021-2022 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapan 284 sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Katılım gösteren sınıf öğretmenlerinden 269'u araştırmaya dahil edilmiştir.

3. 3. 1. 1. Dokuz Tip Mizaç Ölçeği (DTMÖ)

Enneagram Sistemi'nin kavramları ele alış, yönemsel yaklaşım ve odaklanma alanlarının revize edilmesi sonucu yeni bir perspektifle öne sürülen Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM)'ne dayanan, mizaç tipleri ile psikopatoloji, nörobiyoloji ve terapi yaklaşımları arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla Dokuz Tip Mizaç Ölçeği (DTMÖ) geliştirilmiştir (Yılmaz, 2011; Yılmaz vd., 2014). Kavramsal alt yapısı DTMM'ye dayanan ve yetişkinler arasında, dokuz alt boyuttan oluşan DTMM'nin mizaç tiplerine ait özellikleri değerlendirmek üzere hazırlanan bir öz bildirim ölçeğidir. Dokuz alt boyutun her biri (Dokuz Tip Mizaç DTM 1, DTM 2, DTM 3, DTM 4, DTM 5, DTM 6, DTM 7, DTM 8 ve DTM 9) tanımı yapılan mizaçların özelliklerini yorumlamaktadır (Üstündağ vd., 2019). Ölçek 91 maddeden oluşmakta ve üçlü Likert tipi bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçek üniversitede okuyan 990 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri ölçeğin tümü için 0.75'tir. Diğer tipler için Cronbach alfa değerleri sıra ile 0.77, 0.79, 0.68, 0.71, 0.80, 0.74, 0.71, 0.83, 0.77'dir. Bu sonuçlar DTMÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

3. 3. 1. 2. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, medeni hal ve mesleki tecrübe gibi bilgilerinin öğrenilmesi amacıyla oluşturulmuş kişisel bilgi formudur.

3. 3. 1. 3. Görüşme Soruları

Öğretmenlerin mizaç özelliklerinin bilinmesi ve mizaç temelli eğitimle ilgili görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken literatür incelenmiş ve araştırmacının kapsamına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme sorularının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için Trabzon Üniversitesi'nde görev yapan üç alan uzmanının görüşü alınarak sorulara son şekli verilmiştir. İlk olarak 4 soru şeklinde hazırlanan görüşme formu, uzman görüşleri alındıktan sonra 15 soruluk bir görüşme formu haline gelmiştir. Görüşme sorularında öğretmenlerin mizaç ve mizaç temelli eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak ve nicel veriler işle ilgili görüşleri de alınarak araştırmacının nicel boyutunu destekleyip güçlendirmek amaçlanmıştır.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya ait veriler Şubat-Haziran 2022 tarihleri arasında iki aşamada toplanmıştır. İlk aşaması olan araştırmacının nicel boyutunda Dokuz Tip Mizaç Ölçeği uygulanarak öğretmenlerin katılımcıların mizaç özellikleri belirlenmiştir. Bunun için internet aracılığıyla Dokuz Tip Mizaç Ölçeğinin yetişkin anketi ve cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu ve mesleki kıdemi gibi

bilgilerin alındığı Demografik Bilgi Formu sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Başlangıçta 284 öğretmen araştırmaya dahil olmuş ancak; birbirine çok yakın puanlanması sebebiyle sağlıklı doldurulmamış olabileceği ve sonuçların anlamlı bir şekilde değerlendirilmesini güçlendirebileceği düşünülen 15 verinin elenmesine karar verilmiştir. Katılım sağlayan 269 sınıf öğretmenin araştırmaya dahil edilmesiyle veri toplama sürecinin ilk kısmı tamamlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel boyutunda ise 269 öğretmen arasından tabakalı örnekleme ile seçilmiş 23 öğretmenin katılımıyla öğretmenlerin mizaç ile ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alınmıştır. Öğretmenlerin izni alınarak görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşmelerin ortalama süresi 11,38 dakika olmuş ve görüşleri alınarak araştırmanın desteklenmesi sağlanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mizaç özellikleri Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mizaçları

Mizaç Tipi	Katılımcı
DTM1	Ö85, Ö101, Ö119, Ö168
DTM2	Ö29, Ö185, Ö208
DTM3	Ö81
DTM4	Ö1, Ö53, Ö98
DTM5	Ö5, Ö9, Ö236
DTM6	Ö26, Ö93, Ö155
DTM7	Ö161, Ö217
DTM8	Ö158, Ö168
DTM9	Ö133, Ö262

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemleri için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçme aracının istatistiksel çözümleri SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları hesaplanmış, Cronbach Alpha katsayısı 0,87 puan ile yüksek derece güvenilir olarak ölçülmüştür. Yılmaz vd. (2014) tarafından geliştirilen Dokuz Tıp Mizaç Ölçeği (DTMÖ) ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Nitel veri analizinin çoğunlukla ilk ve en alt düzeyinde yer alan analiz şekli olarak bilinen betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman (belge) gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2017). Analizlerde, temele alınan soru ya da konu başlık haline getirilerek, başlığa uygun olan verilerden doğrudan doğruya alıntılar yapılarak analizler gerçekleştirilir. Betimsel analiz, doğrudan alıntılar ile desteklenir (Ekiz, 2017). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre betimsel analiz, elde edilen bulguları düzenlenmiş, değerlendirilmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya iletebilmek için yapılır. Verilerin analizi

için öncelikle öğretmenlerin verdikleri cevaplar, kayıt cihazından dinlenerek kağıda aktarılmıştır. Verilen cevaplar numaralandırılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Her bir kodun frekansı hesaplanmış ve tablo haline getirilmiştir. Kodların hangi katılımcı tarafından söylendiği de tabloda belirtilmiştir. Kod güvenilirliğini sağlamak amacıyla kayıtlar 2 uzman tarafından da dinlenmiş ve kodlara son şekli verilmiştir. En ilgi çekici cevaplar, tabloların altında doğrudan alıntı şeklinde gösterilmiştir



4. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinden Dokuz Tip Mizaç Ölçeği aracılığıyla alınan veriler ve bu verilere yönelik değerlendirme ve yorumlamalara yer verilmiştir.

4. 1. Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mizaç özellikleri incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özellikleri

Mizaç Tipleri	f	%
DTM 1	77	28,6
DTM 2	50	18,6
DTM3	1	,4
DTM4	3	,7
DTM5	22	8,6
DTM6	33	12,3
DTM7	10	3,7
DTM8	12	4,5
DTM 9	61	22,7
Toplam	269	100,0

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en yüksek oranda %28.6 ile DTM 1, en düşük oranda ise %0.4 ile DTM 3 olduğu bulunmuştur. Bunun yanında %22.7 ile DTM 9 ve %18.6 ile DTM 2 mizaç tipine sahip öğretmen adaylarının da fazla olduğu görülmüştür.

4. 2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mizaç özellikleri cinsiyet, medeni hal, eğitim durumu ve mesleki tecrübe değişkenleri bakımından incelenmiştir.

4. 2. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mizaç özelliklerini cinsiyetlerine göre karşılaştırmak amacıyla mizaç ölçeğine verdikleri yanıtlar bağımsız örneklem t test ile değerlendirilmiştir. Buna göre bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Mizaç Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	sd	p
DTM1	Kadın	153	12,42	4,518	,365	-,585	267	,559
	Erkek	116	12,73	4,148	,385			
DTM2	Kadın	153	13,07	3,928	,318	-1,772	267	,078
	Erkek	116	12,22	3,853	,358			
DTM3	Kadın	153	7,41	3,465	,280	-,102	267	,919
	Erkek	116	7,45	3,394	,315			
DTM4	Kadın	153	8,20	4,490	,363	-1,371	265,920	,171
	Erkek	116	7,52	3,625	,337			
DTM5	Kadın	153	8,18	5,153	,417	-1,179	267	,239
	Erkek	116	8,90	4,579	,425			
DTM6	Kadın	153	11,98	4,287	,347	3,224	267	,001
	Erkek	116	10,34	3,943	,366			
DTM7	Kadın	153	8,86	3,628	,293	-,962	267	,337
	Erkek	116	9,28	3,604	,335			
DTM8	Kadın	153	6,79	4,673	,378	-3,125	267	,002
	Erkek	116	8,54	4,394	,408			
DTM9	Kadın	153	11,60	3,923	,317	-1,492	267	,137
	Erkek	116	12,32	3,887	,361			

*p<,05

Bağımsız örneklem T test sonucuna göre DTM6 ve DTM8 mizaç tiplerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p<,05). DTM6 mizaç tipinde kadınların (\bar{x} = 11,98, Ss = 4,287) aldıkları puanın erkeklere (\bar{x} = 10,34, Ss = 3,94) göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür (f(153) 3,224, p= ,001). DTM8 mizaç tipinde ise erkeklerin (\bar{x} = 8,54, Ss = 4,394) aldıkları puanların kadınlara (\bar{x} = 6,79, Ss = 4,673) göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür (f(116) -3125, p= ,002).

4. 2. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özelliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mizaç özellikleri ile medeni durumları arasındaki benzerlik durumları bulunmaya çalışılmıştır. Bu amaçla mizaç ölçeğine verdikleri yanıtlar Bağımsız Örneklem T-Testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mizaç Ölçeğinin Medeni Hâl Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi

	Medeni Hal	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	sd	p
DTM1	Bekar	27	11,63	4,404	,848	-1,151	31,925	,258
	Evli	242	12,66	4,349	,280			
DTM2	Bekar	27	12,26	4,840	,932	-,615	267	,539
	Evli	242	12,75	3,803	,244			
DTM3	Bekar	27	7,74	2,823	,543	-,506	267	,613
	Evli	242	7,39	3,492	,225			
DTM4	Bekar	27	8,74	4,554	,876	-1,107	267	,269
	Evli	242	7,81	4,097	,263			
DTM5	Bekar	27	10,33	6,239	1,201	-2,065	2,065	2,065
	Evli	242	8,29	4,719	,303			
DTM6	Bekar	27	12,19	4,472	,861	-2,065	2,065	2,065
	Evli	242	11,17	4,182	,269			
DTM7	Bekar	27	8,81	3,530	,679	-2,065	2,065	2,065
	Evli	242	9,07	3,633	,234			
DTM8	Bekar	27	7,19	5,616	1,081	-2,065	2,065	2,065
	Evli	242	7,59	4,518	,290			
DTM9	Bekar	27	11,26	3,569	,687	-2,065	2,065	2,065
	Evli	242	11,98	3,953	,254			

*p< ,05

Bağımsız Örneklem T-Test sonucuna göre katılımcıların medeni durumları ile mizaç tipleri arasında anlamlı bir fark ($p<,05$) bulunmamıştır.

4. 2. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özelliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mizaç özellikleri ile eğitim durumları arasındaki benzerlik durumları bulunmaya çalışılmıştır. Bu amaçla mizaç ölçeğine verdikleri yanıtlar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Buna göre bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Mizaç Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan ANOVA Testi

	Grup	N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Fark
DTM1	Ön lisans	9	12,33	1,700	G. Arası	3,748	2	1,874			
	Lisans	214	12,51	,296	G. İçi	5084,720	266	19,115	,098	,907	
	Y. Lisans	46	12,80	,654	Toplam	5088,468	268				
	Toplam	269	12,55	,266							
DTM2	Ön lisans	9	11,78	1,441	G. Arası	8,408	2	4,204			
	Lisans	214	12,71	,263	G. İçi	4092,202	266	15,384	,273	,761	
	Y. Lisans	46	12,83	,620	Toplam	4100,610	268				
	Toplam	269	12,70	,238							
DTM3	Ön lisans	9	7,89	1,925	G. Arası	20,208	2	10,104			
	Lisans	214	7,29	,231	G. İçi	3129,479	266	11,765	,859	,425	
	Y. Lisans	46	7,98	,459	Toplam	3149,688	268				
	Toplam	269	7,42	,209							
DTM4	Ön lisans	9	7,33	1,581	G. Arası	11,150	2	5,575			
	Lisans	214	7,84	,276	G. İçi	4594,337	266	17,272	,323	,724	
	Y. Lisans	46	8,30	,679	Toplam	4605,487	268				
	Toplam	269	7,90	,253							
DTM5	Ön lisans	9	9,56	2,076	G. Arası	22,343	2	11,172			
	Lisans	214	8,36	,315	G. İçi	6458,884	266	24,282	,460	,632	
	Y. Lisans	46	8,91	,885	Toplam	6481,227	268				
	Toplam	269	8,49	,300							
DTM6	Ön lisans	9	9,78	1,479	G. Arası	22,522	2	11,261			
	Lisans	214	11,29	,285	G. İçi	4736,668	266	17,807	,632	,532	
	Y. Lisans	46	11,50	,653	Toplam	4759,190	268				
	Toplam	269	11,27	,257							
DTM7	Ön lisans	9	10,78	1,372	G. Arası	55,332	2	27,666			
	Lisans	214	9,13	,251	G. İçi	3451,218	266	12,975	2,132	,121	
	Y. Lisans	46	8,28	,467	Toplam	3506,550	268				
	Toplam	269	9,04	,221							
DTM8	Ön lisans	9	7,89	1,285	G. Arası	3,042	2	1,521			
	Lisans	214	7,57	,318	G. İçi	5739,627	266	21,578	,070	,932	
	Y. Lisans	46	7,35	,702	Toplam	5742,669	268				
	Toplam	269	7,55	,282							
DTM9	Ön lisans	9	13,22	1,299	G. Arası	17,787	2	8,894			
	Lisans	214	11,83	,274	G. İçi	4092,071	266	15,384	,578	,562	
	Y. Lisans	46	12,04	,514	Toplam	4109,859	268				
	Toplam	269	11,91	,239							

*p< ,05

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin mizaç tipleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark (p<,05) bulunmamıştır.

4. 2. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mizaç Özelliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mizaç özellikleri ile mesleki kıdemleri arasındaki benzerlik durumları bulunmaya çalışılmıştır. Bu amaçla mizaç ölçeğine verdikleri yanıtlar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Buna göre bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Mizaç Ölçeğinin Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan ANOVA Testi

	Grup	N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
DTM1	0-5 yıl	11	11,18	1,334	G. Arası	148,518	3	49,506		
	6-10 yıl	31	11,03	,774	G. İçi	4939,950	265	18,641	2,656	,049
	11-15 yıl	30	11,77	,859	Toplam	5088,468	268			
	15 +	197	12,99	,303						
	Total	269	12,55	,266						
DTM2	0-5 yıl	11	13,27	1,502	G. Arası	14,037	3	4,679		
	6-10 yıl	31	13,03	,937	G. İçi	4086,573	265	15,421	,303	,823
	11-15 yıl	30	13,03	,696	Toplam	4100,610	268			
	15 +	197	12,56	,260						
	Total	269	12,70	,238						
DTM3	0-5 yıl	11	9,36	1,122	G. Arası	107,351	3	35,784		
	6-10 yıl	31	8,68	,553	G. İçi	3042,337	265	11,481	3,117	,027
	11-15 yıl	30	6,97	,515	Toplam	3149,688	268			
	15 +	197	7,19	,249						
	Total	269	7,42	,209						
DTM4	0-5 yıl	11	9,55	1,551	G. Arası	106,322	3	35,441		
	6-10 yıl	31	8,74	,730	G. İçi	4499,165	265	16,978	2,087	,102
	11-15 yıl	30	8,87	,714	Toplam	4605,487	268			
	15 +	197	7,53	,292						
	Total	269	7,90	,253						
DTM5	0-5 yıl	11	8,73	1,382	G. Arası	14,150	3	4,717		
	6-10 yıl	31	8,97	1,048	G. İçi	6467,076	265	24,404	,193	,901
	11-15 yıl	30	8,80	,911	Toplam	6481,227	268			
	15 +	197	8,36	,342						
	Total	269	8,49	,300						
DTM6	0-5 yıl	11	12,82	1,726	G. Arası	22,522	3	11,261		
	6-10 yıl	31	13,45	,854	G. İçi	4736,668	265	17,807	3,984	,008
	11-15 yıl	30	10,97	,736	Toplam	4759,190	268			
	15 +	197	10,89	,282						
	Total	269	11,27	,257						
DTM7	0-5 yıl	11	9,73	1,153	G. Arası	88,404	3	29,468		
	6-10 yıl	31	9,16	,771	G. İçi	3418,147	265	12,899	2,285	,079
	11-15 yıl	30	10,53	,681	Toplam	3506,550	268			
	15 +	197	8,76	,245						
	Total	269	9,04	,221						
DTM8	0-5 yıl	11	7,27	1,335	G. Arası	9,166	3	3,055		
	6-10 yıl	31	7,68	,864	G. İçi	5733,503	265	21,636	,141	,935
	11-15 yıl	30	7,07	,931	Toplam	5742,669	268			
	15 +	197	7,61	,325						
	Total	269	7,55	,282						
DTM9	0-5 yıl	11	12,00	,863	G. Arası	71,489	3	23,830		
	6-10 yıl	31	10,48	,831	G. İçi	4038,370	265	15,239	1,564	,199
	11-15 yıl	30	12,07	,685	Toplam	4109,859	268			
	15 +	197	12,11	,274						
	Total	269	11,91	,239						

Öğretmenlerin mizaç tipleri ile mesleki tecrübeleri arasında DTM1 mizaç tipinde ($F(3, 265) = 2,656, p = .049$), DTM3 mizaç tipinde ($F(3, 265) = 3,117, p = .027$) ve DTM6 mizaç tipinde ($F(3, 265) = 3,984, p = .008$) anlamlı bir fark ($p < .05$) bulunmuştur. Bu farkın belirlenmesi için Tukey HSD ve LSD testlerine bakılmıştır. DTM1 ve DTM6 mizaç tiplerinde, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip olanların, 6-10 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olanlara göre daha fazla anlamlı bir farka sahip olduğu; DTM3 mizaç tipinde ise, mesleki tecrübesi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin, mesleki tecrübesi 10 yılın altındaki öğretmenlere göre daha fazla anlamlı bir farka sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre mesleki yüksek olanlarda DTM1, DTM3 ve DTM6 mizaç tipine daha çok rastlanıldığı bulunmuştur. Diğer mizaç tiplerinde mesleki tecrübeye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. 3. Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular

4. 3. 1. Ölçek Sonucunda Öğrenilen Mizaç Özellikleri ile İlgili Görüşler

Katılımcıların mizaç ve mizaç temelli eğitimle ilgili görüşlerini öğrenmeden önce, uygulanan DTMÖ yetişkin formu sonuçlarına göre öğrenilen mizaç tipleri ve bu tiplerin özellikleri katılımcılarla paylaşılmıştır. Paylaşımın ardından bu özelliklerin kendilerine ait olduğunu düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve bu konudaki görüşleri incelenmiştir. Tablo 9'da öğretmenlerin mizaç özellikleri ile ilgili görüşleri belirtilmiştir:

Tablo 9. Mizaç Özellikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Evet, beni yansıttığını düşünüyorum.	18	Ö1, Ö5, Ö9, Ö29, Ö81, Ö93, Ö98, Ö101, Ö119, Ö133, Ö155, Ö158, Ö161, Ö168, Ö185, Ö197, Ö262
Kısmen yansıttığını düşünüyorum.	3	Ö85, Ö217
Hayır, beni yansıttığını düşünmüyorum.	2	Ö26, Ö208

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun mizaç özelliklerinin kendi özellikleriyle örtüştüğünü düşündüğü görülmektedir. Katılımcılardan iki kişi "Kısmen" cevabını verirken, iki kişi de "Hayır" diyerek kendi özelliklerini yansıtmadığını belirtmiştir. "Evet, beni yansıttığını düşünüyorum." Yanıtıyla ilgili Ö29 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö29: Ölçek sonucuna göre DTM2nin özelliklerini taşıyorum ve sanki beni bana anlattınız gibi geliyor. Sanki hayatım hep insanlara kendimi sevdirmeye çalışmakla geçiyor gibi... Sevdiklerim için elimden geleni asla ardıma koymam, onlar için yaptıklarına hiç de pişman olmam ama aynı karşılığı görememek çok yıpratıyor. Bu sefer çok sinirlenince haklıyken haksız duruma

düşüyorum. Sınıf ortamına da bu durum yansıyor haliyle. Öğrencilerimi severek, kendimi sevdirek, onların kalbine dokunarak fark oluşturalabileceğime inanıyorum.

“Kısmen yansıttığımı düşünüyorum.” Yanıtıyla ilgili DTM1 çıkan Ö85’in görüşü şu şekildedir:

Ö85: Hem beni yansıtıyor hem de değil. İşimi çok ciddiye alırım evet. Hatta herkes de ciddiye alsın sorumluluklarını harfiyen yerine getirsın isterim ama bunun için kimseyi incitmem. Eleştirdiğim zamanlar çok oluyor ama bazen dozu kaçırdığımı düşünüp pişman oluyorum.

“Hayır, beni yansıttığımı düşünmüyorum.” yanıtıyla ilgili Ö26’nın görüşü şu şekildedir:

Ö26: Ölçek sonucuna göre mizaç tipim DTM6 görünüyor ancak orada sözü edilen özelliklerin çoğu beni yansıtıyor. Mesela ben, hiçbir zaman kendine güven problemi yaşayan biri olmadım. Çevremdeki insanların onayına ihtiyaç duymuyorum, yapacaklarımın önce benim onayından geçmesi yeterli. Titiz ve düzene dikkat etmeye eğilimi var diye belirttiniz ancak ben hiç düzenli bir insan olmadım, sorumluluklarımı da biraz zorlaya zorlaya yerine getiriyorum. DTM7 özellikleri benimle daha çok örtüşüyor.

4. 3. 2. Çeşitli Değişkenlere Göre Mizaç Tiplerinin İlişkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin, mizaç özelliklerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermeyeceği ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla kendilerine sorular yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların tamamının bu konuda hemfikir olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri mizacın cinsiyete göre farklılaşacağını düşünürken, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre farklılaşmayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili görüşlerin farklılaşacağı yönünde olması, toplumun kadın ve erkek rollerinden beklediği davranışların, olayları ve durumları değerlendirme şekillerinin farklı olması ile açıklanabilir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili Ö98’in görüşleri bu düşünceyi destekler niteliktedir:

Ö98: Kadın ve erkek mizaçları yaratılış itibarıyla bence çok farklı. Kadının tabiatında sakinlik, dinginlik, şefkat, korumacılık, sevecenlik var. Kadınlar genelde sevgi ve güven arayışındadır. Olayları derinlemesine analiz edebilirler. Ama erkekler daha genel düşünüp, duygu odaklı hareket etmezler. Tabi tam tersi durumlar da vardır ama ben genel olarak durum bu diye söylüyorum. Erkekler daha çok yönetmeyi seven, mantık odaklı hareket eden mizaca sahiptirler.

Katılımcılar mizacın *doğuştan gelen yönü nedeniyle*, eğitim durumu, mesleki kıdem, medeni hal gibi dışsal faktörlerin mizaç değil, kişilik üzerinde daha çok etkide bulunabileceğini belirtmişlerdir.

4. 3. 3. Dokuz Tip Mizaç Ölçeği (DTMÖ) ile ilgili Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara araştırmanın ilk aşamasında kullanılan DTMÖ ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve alınan yanıtlar incelenerek Tablo 10’da gösterilmiştir:

Tablo 10. Dokuz Tip Mizaç Ölçeği(DTMÖ) ile ilgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Madde sayısı çok fazla	19	Ö1, Ö5, Ö9, Ö26, Ö29, Ö81, Ö85, Ö98, Ö101, Ö119, Ö133, Ö155, Ö158, Ö161, Ö168, Ö185, Ö197, Ö208, Ö262
Ölçek sonuçları gerçeği yansıtıyor	17	Ö1, Ö5, Ö9, Ö29, Ö81, Ö93, Ö98, Ö101, Ö119, Ö133, Ö155, Ö158, Ö161, Ö168, Ö185, Ö197, Ö262
Cevap seçenekleri daha fazla olabilir	11	Ö9, Ö26, Ö85, Ö93, Ö98, Ö119, Ö155, Ö168, Ö185, Ö208, Ö262
Sorular kısa ve anlaşılır	8	Ö1, Ö9, Ö26, Ö81, Ö133, Ö161, Ö185, Ö197

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun soru sayılarının fazla olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ölçek 91 maddeden oluşmaktadır. Genele bakıldığında fazla gibi görülürken, ölçeğin alt boyutlarının fazla olduğu düşünüldüğünde; 9 alt başlığa ortalama olarak 10 soru denk gelmektedir ve bunun makul bir sayı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak madde sayısının fazla olmasının ilerleyen sorularda öğretmenlerin sıkılma ve dikkatlerinin dağılması gibi sonuçlara yol açabilmesi de olanaklıdır. Bu konuyla ilgili Ö101’in görüşleri bu düşünceyi destekler niteliktedir:

Ö101: Ölçekte 91 soru olması bana fazla geldi. Sorular kısa olmasına rağmen acaba beni yansıtıyor mu diye düşünürken hızlı ve akıcı cevaplamak zor oluyor bu şekilde ilerleyince de sonlara doğru sıkıldığım için ölçeği tamamlamakta gerçekten zorlandım.

Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğu ölçeğin gerçeği yansıttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sonuçların kendi mizaç özelliklerini yansıttığını düşünme oranının fazla olması da bu cevapla örtüşmektedir. Buradan yola çıkarak ölçeğin amacına uygun bir değerlendirme yaptığı sonucuna varmak mümkündür. Öğretmenlerin bir kısmı cevap seçeneklerinin daha fazla olması gerektiğini belirtirken, bir kısmı da soruların kısa ve anlaşılır olduğunu ifade etmiştir.

4. 3. 4. (DTM1) Puanının Öğretmenlerde Yüksek Olması ile İlgili Öğretmen Görüşleri

(DTM1) yani Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi, idealist, işini ciddiye alan, sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeye çalışan özellikleriyle öne çıkan kişilerdir. Ölçek sonucuna göre öğretmenlerin mizaç tipi çoğunlukla DTM1 çıkmıştır. Bunun nedenlerinin neler olabileceği ile ilgili öğretmen görüşlerini almak amaçlanmıştır. Alınan yanıtlar incelenmiş ve Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11. (DTM1) Puanının Öğretmenlerde Yüksek Olması ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Eğitim öğretim süreci eksiksiz, sorunsuz ilerler.	7	Ö5, Ö29, Ö53, Ö85, Ö197, Ö217, Ö236
İdealist oldukları için öğretmenliği seçmiş olabilirler.	7	Ö9, Ö81, Ö98, Ö101, Ö119, Ö158, Ö168
Aşırı eleştirici olmak öğrencileri olumsuz etkileyebilir.	5	Ö26, Ö93, Ö133, Ö208, Ö262
Adil ve eşit değerlendirme yapabilirler.	2	Ö1, Ö155
Kendileri gibi mükemmeliyetçi, işini iyi yapan insan yetiştirme isteğiyle öğretmenlik seçmiş olabilirler.	1	Ö161
Bu yönlerini gösterebilecekleri en iyi meslek bu olduğu için seçmiş olabilirler.	1	Ö185

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin DTM1 puanının sınıf öğretmenlerinde yüksek bulunması ile ilgili çoğunlukla ‘‘eğitim öğretim sürecinin eksiksiz ve sorunsuz ilerlemesi’’, ‘‘idealist oldukları için bu mesleği seçmiş olabilecekleri’’ düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili kendisi de bir DTM1 olan Ö85’in düşünceleri şu şekildedir:

Ö85: Kendimi mükemmeliyetçi olarak nitelendirmedim hiç aslında şimdiye kadar. Hala çok fazla olmadığımı düşünüyorum ama bir şeyleri en ince ayrıntısına kadar didiklediğim için planlama gibi konularda çok iyi olduğumu düşünüyorum. Şimdiye kadar hep detayları düşündüğümünden eğitim sürecinde herhangi bir eksiklik ya da sorunla karşılaşmadım. Her şey çok şükür planladığım gibi gitti. Benim gibi olan herkeste de bu durum böyledir bence.

4. 3. 5. (DTM3) Puanının Öğretmenlerde Düşük Olmasının Nedenleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

(DTM3) Hayran Olunacak Kendilik İmajını Arayan Kişi, başarı ve rekabetçi mizaç özellikleriyle dikkat çeken bireylerdir. Ölçek alt başlıklarına göre değerlendirildiğinde, katılımcılar arasında bu mizaca sahip kişi sayısının çok az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerde bu puanın düşük olmasının nedenlerinin neler olabileceği katılımcılara sorulmuş ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12. (DTM3) Puanının Öğretmenlerde Düşük Olmasının Nedenleri ile ilgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Öğretmenlik mesleğinde görevde yükselme, iş güvencesi gibi kaygıların olmaması	12	Ö9, Ö81, Ö98, Ö158, Ö161, Ö168, Ö119, Ö133, Ö155, Ö185, Ö197, Ö262
İdarecilik dışında terfi şansı olmaması	10	Ö1, Ö26, Ö29, Ö81, Ö85, Ö98, Ö161, Ö168, Ö197, Ö217
Okullarda rekabetçi bir çalışma ortamının olmaması	6	Ö1, Ö5, Ö93, Ö197, Ö208, Ö119
Bu mizaca sahip olanların hırslı yönlerini gösterebilecekleri meslek seçimi yapmaları	1	Ö26
Öğretmenliğin hırs değil sabır isteyen bir meslek olması	1	Ö93

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin görevde yükselme kaygılarının olmaması, devlet okullarında kadrolu olarak çalıştıkları için iş kaybı yaşama gibi korkularının bulunmaması gibi nedenlerle DTM3'lerin bu mesleği tercih etmemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin doğasında hırs ve rekabet yerine, işbirlikçi yaklaşım, sabır gibi özelliklerin daha ağırlıklı olduğu söylenebilir. Bununla ilgili Ö93'ün görüşleri şu şekildedir:

Ö93: Öğretmenlik deyince akla hırs ve rekabet yerine sabır, anlayış, birlik ve beraberlik geliyor bence. Zaten yaptığımız işin sonuçlarını kısa vadede göremiyoruz. Bunun için bolca sabır ve anlayış gerekiyor. Sonuç odaklı, başarı odaklı bakış açısı biraz da aceleciliği beraberinde getiriyor diye düşünüyorum. O yüzden öğretmenliğe uygun bir yaklaşım şekli değil. Bu yüzden bu mizaç tipi mesleği seçerken öğretmenlikten uzak duruyor olabilir.

4. 3. 6. Mizaç Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara ölçek sonuçlarına yönelik sorular yöneltilmesinin ardından, konuyla ilgili bilgi düzeylerini öğrenmek amacıyla bazı sorular yöneltilmiştir. Bunların ilki mizaç kavramıyla ilgili öğretmenlerin bildiklerinin neler olduğudur. Öğretmenlerin mizaç kavramına yönelik görüşleri Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13. Mizaç Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Doğuştan gelen psikolojik kimlik	1	Ö29, Ö93, Ö101, Ö119, Ö133, Ö158, Ö168, Ö185, Ö208, Ö217, Ö262
Huy	9	Ö5, Ö9, Ö26, Ö93, Ö98, Ö119, Ö155, Ö158, Ö208
İnsanın doğası/tabiatı	6	Ö1, Ö29, Ö81, Ö185, Ö208, Ö217
Bireysel farklılıkların temeli	3	Ö161, Ö197, Ö262
Bireyin özü	1	Ö161
Kalıtımla getirdiğimiz kimliğimiz	1	Ö81

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu mizacı ‘‘doğuştan getirdiğimiz psikolojik kimliğimiz’’ olarak tanımlamışlardır. Kalıtımla geldiğine vurgu yapılması, huy, insanın doğası gibi ifadeler yer verilmesi, sınıf öğretmenlerinin bu konuda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

4. 3. 7. Mizacın, Kişilik ve Karakterden Farkı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Mizaç, kişilik ve karakter kelimelerinin birbiri yerine kullanılması ve sıkça karıştırılması nedeniyle, sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Mizacın kişilik ve karakterden farkına yönelik görüşler Tablo 14’te gösterildiği gibidir:

Tablo 14. Mizacın, Kişilik ve Karakterden Farkı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Mizaç, doğuştan gelir, kişilik ve karakter yaşantıyla oluşur.	9	Ö1, Ö9, Ö26, Ö81, Ö161, Ö185, Ö197, Ö208, Ö217
Mizaç kalıtsaldır, davranışın temelini oluşturur, kişilik ve karakter ise yaşanan toplumun sonucunda gelişir.	7	Ö5, Ö9, Ö29, Ö93, Ö155, Ö168, Ö185
Mizaç kişiliğin temelidir, karakter ise çevrenin değer yargılarından etkilenir.	4	Ö85, Ö98, Ö101, Ö119
Mizaç değişmez, kişilik ve karakter ise değişebilir.	3	Ö98, Ö133, Ö262

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla ‘‘mizacın doğuştan gelen, kişilik ve karakterinse yaşantıyla oluşan’’ şeklinde ifade kullanması, mizacın kalıtsal yönünü vurgularken kişilik ve karakterin toplumun değerleriyle şekillendiğini belirtmesi bu konuda da bilgi düzeylerinin iyi olduğunu göstermektedir.

4. 3. 8. Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Mesleki Yeterliliğine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Katılımcıların mizaç özelliklerinin bilinmesine yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla, ‘‘ Sizce bir öğretmenin mizaç özelliklerini bilmesinin, mesleki yeterliliğine etkisi olabilir mi? Neden?’’ sorusu yöneltilerek bu konudaki görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin tümü, mizacını bilmenin mesleki yeterliliğine etkisinin olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 15’te gösterilmiştir:

Tablo 15. Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Mesleki Yeterliliğine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Potansiyelinin farkına varır	1 0	Ö5, Ö9, Ö29, Ö85, Ö98, Ö119, Ö155, Ö158, Ö185, Ö208
Geliştirilmesi gereken yönlerini keşfeder ve kendini geliştirmeye çalışır	9	Ö5, Ö29, Ö85, Ö98, Ö119, Ö155, Ö158, Ö185, Ö208
İş doyumu ve verimliliği artar	9	Ö1, Ö26, Ö81, Ö98, Ö161, Ö168, Ö101, Ö197, Ö262
Vereceği eğitim daha nitelikli ve kaliteli olur	5	Ö26, Ö81, Ö85, Ö119, Ö197
İşsel motivasyonu artar	2	Ö133, Ö161

Tablo 15 incelendiğinde görülmektedir ki; öğretmenler kendi mizaçlarını bilmenin, mesleki yeterliliklerine katkıda bulunacağını, kendi potansiyellerinin farkına varmalarına imkan sağlayacağını düşünmektedirler. Mesleki yeterliliği artırmanın ilk basamağının bireyin potansiyelinin ne olduğunu kavraması ve ardından potansiyelini geliştirmeye çalışması olduğu düşünüldüğünde, bunun öncelikle öğretmenin kendini olumlu ve olumsuzluğa açık yönleriyle tanıması ile mümkün olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu konuyla ilgili Ö119 görüşünü şu şekilde belirterek bu ifadeyi desteklemiştir:

Ö119: Bir öğretmen olarak neyi neden yaptığımı hatta neden yapamadığımı kavramak, yapabileceklerimin farkına varırken, yapabileceğimden fazlasını istememek ve kendime gereksiz yük bindirmemek kendimi doğru ve eksiksiz tanımamla mümkün. Bunun da mizacıma iyi bilmemle gerçekleşeceğini düşünüyorum tabi... Kendimi tanırsam potansiyelimi de bilirim ve potansiyelimi geliştirmek için nelere ihtiyaç duyduğumun da farkında olurum. Sınıf içinde hangi konularda eksik olduğumu, kendimi hangi yönlerden geliştirirsem bu eksikliği avantaja çevirebileceğimi bilirim.

4.3.9. Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Öğretmen-Öğrenci İletişimine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “ Sizce bir öğretmenin mizaç özelliklerini bilmesinin, öğretmen-öğrenci iletişimine etkisi olur mu? Neden?” sorusu yöneltilerek bu konudaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Tablo 16’da öğretmenlerin bu konudaki görüşleri paylaşılmıştır:

Tablo 16. Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Öğretmen-Öğrenci İletişimine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Öğrencilerinin potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olur	7	Ö26, Ö81, Ö85, Ö133, Ö168, Ö197, Ö262
Öğrenciden beklentisini buna göre düzenleyebilir	7	Ö26, Ö29, Ö85, Ö133, Ö168, Ö197, Ö217
Öğrenciye daha doğru rehberlik edebilir	6	Ö1, Ö9, Ö81, Ö85, Ö168, Ö197
Öğrencinin öğrenebileceği şekilde eğitim verir	6	Ö1, Ö5, Ö26, Ö93, Ö98, Ö208
Öğrencinin kendini ifade edebilmesi için daha doğru sorular sorabilir	3	Ö101, Ö119, Ö158
Öğrenciyi motive edebilir	2	Ö1, Ö161
Öğrenciler arası problemleri çözebilir	1	Ö155
Öğrencinin hayatına ve kalbine dokunabilir	1	Ö185

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla mizaç bilgisini eğitim ortamında kullanmanın öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmalarını kolaylaştıracağını, öğrenciden beklentilerini buna göre düzenleyeceklerini, dolayısıyla öğrenciden potansiyelinin altında ya da üstünde bir performans beklememenin mümkün olacağını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciye daha doğru rehberlik etme, öğrenciye göre öğretme, öğrenciyi motive etme gibi konularda yardımcı olmalarını kolaylaştıracağını düşünmeleri, eğitim ortamında mizaç bilgisini kullanmanın öğretmen-öğrenci iletişimine etkilerinin olumlu olacağına inandıklarını göstermektedir. Bu konuda Ö81 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö81: Ben olumlu etki edeceğini düşünüyorum. Çünkü öğrencinin mizacını bilmek demek kendisini fark etme yolculuğunda öğrenciye de yardımcı olabilmek demek bence. Öğrencilerimiz ilkokul seviyesinde. Yaş olarak baktığımızda kendilerini tanıma sürecinde olduklarını söyleyebiliriz ve bu dönemde kendilerini fark etmelerine yardımcı olmak geleceklerini etkilemesi açısından çok kritik. Öğrencinin mizacını tespit ettikten sonra onun da kendi potansiyelini keşfetmesine yardım etmemiz kolaylaşır. Böylece ‘balıktan kavağa çıkmasını bekleme’ dediğimiz durumun da önüne geçeriz. Öğrenciye göre ilkesinden hareketle daha doğru rehberlik etmek de mümkün olur.

‘‘Öğrencinin hayatına ve kalbine dokunabilir.’’ Şeklinde görüş belirten Ö185’in (DTM2) yani Duyguları Hissetmeyi Arayan mizaç tipinde olması, öğretmenlerin mizaç tiplerine uygun yanıtlar verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4. 3. 10. Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Öğretmen-Veli İletişimine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin mizaç özelliklerini bilmesinin öğretmen-veli iletişimine etkisinin olup olmayacağı ile ilgili görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu nedenle kendilerine :’’ Sizce bir öğretmenin mizaç özelliklerini bilmesinin, öğretmen- veli iletişimine etkisi olur mu? Neden?’’ sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar incelenmiş ve Tablo 17’de gösterilmiştir:

Tablo 17. Öğretmenin Mizaç Özelliklerini Bilmesinin Öğretmen-Veli İletişimine Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Velinin öğrenciyi doğru tanmasına yardımcı olabilir	11	Ö5, Ö9, Ö29, Ö85, Ö98, Ö101, Ö133, Ö155, Ö158, Ö168, Ö208
Veliye, öğrenciyi rehberlik etme konusunda yardımcı olabilir	9	Ö9, Ö29, Ö85, Ö98, Ö101, Ö133, Ö155, Ö161, Ö197
Velinin öğrencinin potansiyelinin üzerinde beklentisinin olmasını önleyebilir	9	Ö1, Ö26, Ö85, Ö98, Ö101, Ö133, Ö155, Ö161, Ö197
Ebeveyn-çocuk iletişimi konusunda doğru yönlendirmeler yapabilir	4	Ö5, Ö81, Ö93, Ö119
Kendini veliye daha iyi ifade edebilir.	2	Ö185, Ö262

Tablo 17 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenler mizaç özelliklerini bilmenin ve bunu öğretmen-veli iletişimde göz önünde bulundurmanın olumlu etkilerinin olacağını düşünmektedirler. Öğretmenler çoğunlukla ‘‘velinin öğrenciyi doğru tanmasına yardımcı olacağına’’ inandıkları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yine öğrenciyi doğru rehberlik etme ve öğrencinin yapabilecekleri doğrultusunda beklenti içinde olma gibi konularda da işe yarayacağını düşünmektedirler. Ayrıca ebeveyn-çocuk iletişimi konusunda yardımcı olarak, aile içi iletişim çatışmaları yaşanmaması ya da yaşanması halinde doğru çözümler getirilebilmesi için mizaç bilgisinin yardımcı olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö5’in kullandığı ifadeler dikkat çekmektedir:

Ö5: Kesinlikle olumlu yönde etkisi olacaktır diye düşünüyorum. Eğitim sürecinin daha nitelikli olması açısından veli ile işbirliği içinde olmaya ihtiyacımız var. Öğrenci üzerinde ailesinin bizim yaratabileceğimizden çok daha fazla etkisi var. Her ne kadar doğru yaklaşımlarla öğrenciyi doğru yerlere taşıyabilsek de sürecin veli ayağı eksikse anlamı olmuyor. Aile ile iletişimi güçlü olan çocuk daha özgüvenli, dolayısıyla kim olduğunun, neler yapabileceğinin daha farkında oluyor. Öğretmen mizaç bilgisiyle hareket edip bunu veliye de aktarabilirse, velinin çocuğa neyi nasıl söylemesi, nasıl yaptırması, ne şekilde öğretebileceği gibi bilgileri de aktararak daha sağlıklı aile-çocuk iletişimi kurulmasını sağlayabilir.

4. 3. 11. Mizaç Teorisini Bilmenin Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışların Önlenmesine Faydaları ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin mizaç teorisini bilmenin sınıf içinde karşılaşılabilecek istenmeyen davranışların önlenmesine fayda sağlayıp sağlamayacağı ile ilgili öğretmen görüşlerini almak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri analiz edilerek Tablo 18’de gösterilmiştir:

Tablo 18. Mizaç Teorisini Bilmenin Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışların Önlenmesine Faydaları ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
İstenmeyen davranışın altında yatan nedenleri anlar.	8	Ö9, Ö26, Ö29, Ö85, Ö133, Ö161, Ö197, Ö208
Öğrencinin mizacına uygun yaklaşım sergiler.	8	Ö1, Ö5, Ö9, Ö29, Ö81, Ö85, Ö161, Ö168
İstenmeyen davranışlara karşı öğrenciye göre müdahalede bulunabilir.	6	Ö26, Ö93, Ö98, Ö101, Ö161, Ö168
Öğretmen davranıştan rahatsız olma nedenlerini daha iyi fark eder.	5	Ö1, Ö9, Ö155, Ö158, Ö217
Öğrencinin olumsuz davranışlarını fark etmesine yardımcı olur	4	Ö1, Ö119, Ö185, Ö262
Öğrencinin olumsuz davranışlarını olumluya dönüştürmesi konusunda yardımcı olabilir	2	Ö185, Ö262

Tablo 18’e bakıldığında öğretmenlerin mizaç teorisini bilmenin sınıf içindeki istenmeyen davranışları önlemeye fayda sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. En fazla verilen yanıtlar öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışlarının altında yatan nedenleri anlaması ve öğrencinin mizacını göz önünde bulundurarak, mizaç tipine uygun yaklaşım sergilemesidir. Ayrıca öğretmen kendi mizacını bilirse davranıştan neden rahatsız olduğu, bu davranışa nasıl bir anlam yüklediği gibi soruların cevabını verecektir. Bu konuyla ilgili Ö1’in görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Kendi mizacımı bilirim hangi davranışın beni rahatsız ettiğini, bu davranışın beni neden rahatsız ettiğini de bilirim. Sınıf içinde istenmeyen bir durumla karşılaştığımızda bu genel olarak problemlili bir durum mu yoksa “bana göre” problemlili bir durum mu onu belirlemek gerekiyor bence. Örneğin ben DTMI olarak düzenden hoşlanan ve sınıf içinde her şeyin belli bir düzende ilerlemesini isteyen bir öğretmensem, dağınıklıktan hoşlanan, hatta bu şekilde daha iyi çalışabilen bir öğrencinin varlığı beni rahatsız edecektir. Bu noktada ben mizacım doğrultusunda neyi ne kadar tolere edebilirim buna bakmakta fayda var.

4. 3. 12. Mizaç Teorisini Bilmenin Öğretmenin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkileri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Mizaç özelliklerini bilmenin ve bunu göz önünde bulundurarak eğitim sürecinde hareket etmenin, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla öğretmenlere sorular sorulmuş ve alınan yanıtlar analiz edilmiştir. Yapılan analize göre Tablo 19'da gösterilen yanıtlar aşağıdadır:

Tablo 19. Mizaç Teorisini Bilmenin Öğretmenin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkileri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Sınıf kontrolünü daha iyi sağlayabilir.	12	Ö1, Ö5, Ö9, Ö26, Ö29, Ö81, Ö85, Ö98, Ö161, Ö197, Ö217, Ö262
Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduracağı için öğretim sürecini daha iyi yönetebilir.	10	Ö1, Ö5, Ö9, Ö29, Ö85, Ö98, Ö101, Ö155, Ö161, Ö217
Sınıfın fiziksel düzenini daha iyi sağlayabilir.	9	Ö5, Ö9, Ö29, Ö93, Ö133, Ö158, Ö185, Ö208, Ö262
Sıra düzenini öğrenciye uygun şekilde sağlayabilir.	9	Ö5, Ö9, Ö29, Ö93, Ö119, Ö158, Ö185, Ö208, Ö217
Öğrenciyi ders sürecine daha iyi dahil edebilir.	7	Ö1, Ö5, Ö168, Ö197, Ö208, Ö217, Ö262
İstendik davranışları daha kolay kazandırabilir	7	Ö9, Ö26, Ö29, Ö93, Ö98, Ö101, Ö133
Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde yardımcı olur	5	Ö81, Ö85, Ö101, Ö119, Ö155
İletişim çatışmalarını çözmeleri için öğrencilere uygun beceriler kazandırır	5	Ö81, Ö85, Ö101, Ö119, Ö158

Tablo 19'a bakıldığında öğretmenlerin mizaç teorisini bilmenin sınıf kontrolünü sağlamada yardımcı olacağını düşündükleri görülmektedir. Diğer yanıtlar da incelendiğinde öğretmenlerin mizaç teorisinin sınıf yönetimini kolaylaştıracağına inandıkları söylenebilir. Bu konuda Ö85'in görüşleri şu şekildedir:

Ö85: Mizaç tiplerini bilerek buna uygun müdahalelerde bulunmak sınıf kontrolünü sağlamayı kolaylaştıracaktır. Problemleri önceden görüp önlemeyi, var olan problemleri mizaç temelinde gidermeyi sağlayacaktır. Örneğin; çatışma yaşayan öğrencilerin mizacı göz önünde bulundurulduğunda, hangi öğrenciyi nasıl uyarmak gerektiğini, doğru davranışı nasıl öğretmek gerektiğini bilip buna göre davranmak, problemi kolayca gidermeye yardımcı olacaktır.

4. 3. 13. Mizaç Teorisini Bilmenin Öğrenme Süreci ve Eğitsel Etkinliklerde Öğretmene Yaklaşım Farkı Sağlayıp Sağlamayacağı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere ‘‘ Mizaç teorisini bilmek öğrenme süreci ve eğitsel etkinliklerde size yaklaşım farkı sağlar mı? Neden?’’ sorusu yöneltilerek bu konudaki görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Alınan yanıtlar incelenerek Tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 20. Mizaç Teorisini Bilmenin Öğrenme Süreci ve Eğitsel Etkinliklerde Öğretmene Yaklaşım Farkı Sağlayıp Sağlamayacağı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretim sürecini planlar	13	Ö5, Ö26, Ö29, Ö81, Ö93, Ö98, Ö119, Ö133, Ö161, Ö197, Ö208, Ö217, Ö262
Öğrencinin potansiyeline uygun sorumluluk verir.	11	Ö5, Ö9, Ö26, Ö29, Ö81, Ö93, Ö98, Ö133, Ö161, Ö208, Ö217, Ö262
Ödev, proje vs. verirken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur.	11	Ö5, Ö9, Ö26, Ö29, Ö81, Ö93, Ö98, Ö133, Ö161, Ö197, Ö217, Ö262
Grup çalışmalarında öğrencilerin mizacına göre gruplandırmalar yapar.	8	Ö1, Ö29, Ö85, Ö98, Ö101, Ö119, Ö155, Ö158
Öğrencilerin kendilerine uygun hedefler belirlemelerine yardımcı olur.	7	Ö1, Ö29, Ö85, Ö98, Ö101, Ö155, Ö168
Öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmaya yardımcı olur.	5	Ö85, Ö93, Ö133, Ö185, Ö208
Öğrencinin öğrenme stilini daha kolay tespit eder.	4	Ö85, Ö93, Ö161, Ö197
Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tespit etmek kolaylaşabilir.	3	Ö101, Ö197, Ö217
Öğretmen, öğrencinin dikkatini nasıl çekeceğini bilir.	2	Ö85, Ö98

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin mizaç teorisini bilmenin eğitsel etkinliklerde ve öğrenme süreçlerinde kendilerine yaklaşım farkı sağlayacağına inandıkları görülmektedir. En fazla alınan yanıt öğretim sürecini planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmanın etkili olacağıdır. Öğrencilerin kendilerine uygun hedefler belirlemesi, okula uyum sürecini kolaylaştırması, öğrenme stillerini, ilgi ve yetenekleri kontrol etmede işe yarayacağını düşünmeleri, bireysel farklılıkların temel noktasının mizaç olduğunu öne süren Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı ile örtüşmektedir. Bu konuda Ö197, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö197: Eğitimde öğrenciye uygun yaklaşımları takip etmeye çalışıyorum. Zeka çeşidi gibi, öğrenme stili gibi bireysel farklılıkları tespit edip buna uygun öğretim planlaması yapmaya çalışıyorum. Mizaç, görüldüğü kadarıyla tüm bunları bütünüyle tespit edip ele almayı sağlıyor. Mizaç özelliklerini bilerek hareket etmek öğrencinin bireysel farklılıklarına göre uygun planlama yapmayı kolaylaştıracaktır diye düşünüyorum.

4. 3. 14. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin mizaç temelli eğitim ile ilgili görüşleri alınmış ve oluşturulan kodlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Katılımcılar
Eğitim ortamında mizaç bilgisinin kullanılması	8	Ö1, Ö9, Ö29, Ö85, Ö93, Ö119, Ö155, Ö217
Bireysel farklılıkların tespitinde mizacın temel alınması	7	Ö5, Ö81, Ö98, Ö101, Ö133, Ö158, Ö168
Eğitim paydaşlarının(öğrenci-öğretmen-veli-okul yönetimi) mizacının tespit edilip buna uygun yaklaşımlar uygulanması	4	Ö26, Ö161, Ö197, Ö208
Öğrenme süreçlerinde mizaç teorisinin dikkate alınması ve buna göre planlamalar yapılması	2	Ö185, Ö236
Mizaçların bilinerek buna uygun yönlendirmeler yapılması	2	Ö53, Ö262

Tablo 21 incelendiğinde; öğretmenlerin, mizaç temelli eğitim ve rehberlik yaklaşımı ile ilgili “eğitim ortamında mizaç bilgisinin kullanılması”, “bireysel farklılıkların tespitinde mizacın temel alınması”, “eğitim paydaşlarının (öğretmen-öğrenci-veli-okul yönetimi) mizacının tespit edilip buna uygun yaklaşımlar sergilenmesi” gibi yanıtlar vermeleri, Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı ile ilgili fikir sahibi olduklarını göstermektedir.

4. 3. 15. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımının Ülkemizde Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere ‘‘ Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik yaklaşımı sizce ülkemiz koşullarında uygulanabilir bir model midir? Neden?’’ sorusu yöneltilerek fikirlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Alınan yanıtlar analiz edilerek Tablo 22’de gösterilmiştir:

Tablo 22. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımının Ülkemizde Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	Alt Kodlar	f	Katılımcılar
Evet	15	Bireysel farklılıklara mizaç özelinde bakmak mümkün	6	Ö26, Ö81, Ö93, Ö155, Ö208, Ö217
		Eğitimde kaliteyi artıracak bir yaklaşım olur	4	Ö98, Ö133, Ö158, Ö168
		Bireysel farklılıklara psikolojik temelde bakmak fark yaratır	3	Ö53, Ö85, Ö197
		Problemleri tespit edip gidermek daha kolay olur	2	Ö1, Ö236
Hayır	8	Herkesin mizacını tespit edip buna göre müdahalede bulunmak zor	4	Ö5, Ö119, Ö161, Ö208
		Kalıcı bir yaklaşım olmaz	2	Ö185, Ö262
		Herkesin dikkat edeceğini düşünmüyorum	2	Ö9, Ö29

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı'nın ülkemiz koşullarında uygulanabileceğini düşünürken, bir kısmı da uygulanması gerektiğini düşünmelerine rağmen "uygulanamaz" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler mizaç temelli yaklaşımın öğrenciye bütünüyle bakma imkanı sağladığı için uygulanabilir olduğunu düşünürken, uygulanamayacağı şeklinde görüş bildirenler, mevcut eğitim sisteminde pek çok yaklaşım gibi bu yaklaşımın da kalıcı olmayı başaramayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Evet yanıtı veren Ö53'ün görüşleri şu şekildedir:

Ö53: Sınıf içinde her konuda öğrencilerin birbirlerinden farklı olduğunu göz önünde bulundurarak hareket etmeye çalışıyorum. Hepsi ayrı bir evreni temsil ediyor. Hepsi farklı şekilde farklı büyüklükte yıldızlar gibi, kendi galaksilerinde süzülüyorlar. Onlara baktığımız teleskopun çerçevesi mizaç olunca, tüm bu farklılıklara psikolojik bir temelden de bakmış oluruz. Onları anlamak, tanımak, kendi galaksilerine girmek de kolay olur.

Hayır şeklinde görüş belirten Ö262 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö262: Eğitimin kalitesini artırmak, öğretmenin niteliğini artırmak amacıyla o kadar fazla yaklaşım denenip sonra adı bile anılmaz hale geliyor ki... Bu yaklaşımın da gelse bile çok kalıcı olacağını düşünmüyorum. Çünkü sistem deneme üzerine çalışıyor, devamlılık yok, süreklilik yok... Gerçi içinde yaşadığımız dünya da sürekli değişiyor, gelişiyor. Bu hızlı değişimden eğitim sistemi yaklaşımları da nasibini alıyor. O yüzden şu an çok popüler olan bir yaklaşım kısa bir süre sonra işlevsizleşebiliyor.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada, Trabzon ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mizaç özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mizaçları belirlendikten sonra, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenler açısından incelenip, değişkenlere göre bir ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Hem araştırma sonuçları hem de mizaç temelli eğitim ile ilgili görüşleri alınarak konu daha ayrıntılı ve derinlemesine incelenmiştir.

İnsanın iç dünyasını, psikolojik yapısını anlamak için psikiyatri, psikoloji, felsefe ve eğitim gibi alanlarda bugüne dek pek çok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya da devam etmektedir. Eğitimde cinsiyet, zeka, ilgi, yetenek, öğrenme-öğretme stili, kişilik gibi pek çok değişken ile bireysel farklılıklar açıklanmaya ve bunlara uygun yaklaşımlar uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak geçmiş zamanlardan bu zamana açıkça vurgulanan bir değişken olan mizaç yani halk dilinde huy kavramı, yeterince ön plana çıkarılmamıştır (Yılmaz, 2019).

Bireysel farklılıklar denince eğitim sistemi öğrenciyi merkeze almaktadır. Ancak öğretmenlerin eğitim sürecinin ana rolü oldukları düşünüldüğünde, bireysel farklılıklarını tespit etmek ve buna göre yaklaşımda bulunmak da son derece önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mizaç özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde mizaç konusunda eğitim alanında yapılan çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mizaçları ile ilgili yapılan çalışmalar ise çok kısıtlıdır. Dokuz Tip Mizaç Modeli temel alınarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Türk araştırmacılar tarafından geliştirilen yeni bir mizaç modeli olması nedeniyle bu modelle yurtdışı araştırması henüz yapılmamıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalar ise sınırlı sayıda ve çoğunlukla geliştiren Türk psikiyatristler tarafından yürütülmüştür.

Araştırma sonucunda Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi (DTM1) puanı sınıf öğretmenlerinde yüksek bulunmuştur. Yılmaz (2019b) tarafından belirtilen DTM1 özelliklerine bakıldığında, öğretici rollerinin olması, yaşamı bir öğrenme sahası olarak görmeleri, bu mizaç tipinin öğretmenliğin doğal üstlenicileri olduğu görüşünü desteklemektedir.

Yılmaz'a (2019a) göre DTM1 öğretmenler "kusursuz bir öğretmen olmaya" doğru dönüşmeye meyillidirler. Yaşam boyu öğrenmenin önemli bir örneğini temsil ederler. DTM1 öğretmenler için yaşam bir eğitim öğretim alanıdır. Mesleğe başlangıç yaptıklarında son derece idealist öğretmenlerdir. Meslek hayatları boyunca çok fazla engellenmemiş ve hayal kırıklığına uğramamışlarsa, mesleklerini idealist bir şekilde sürdürmeye devam ederler. Mesleki tecrübeye bakıldığında 15 yıl ve üzeri öğretmenlerde DTM1 puanının yüksek olması, çoğunlukla öğretmenlerin DTM1 mizaç tipine sahip olmaları, bu idealistiklerini sürdürebilme şansı bulacak bir öğretmenlik süreci geçirdikleri ya da maruz kaldıkları engellenmeye direnebildikleri şeklinde yorumlanabilir. DTM1'ler meslek yaşamları süresince kendilerine "nasıl daha iyi/daha doğru yapabilirim?" diye

sorular. Çok okuyup kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Sınıf ikliminde genel olarak ciddiyet ve disiplin hakimdir. Gramer kurallarına uygun bir şekilde konuşmaya dikkat ederler. Ders planlamasını derse girmeden önce yapar, materyalleri dersten önce mutlaka hazırlarlar. Gidiş yolundan puan vermenin öğrenciyi geliştireceğine inanırlar. Öğrencilerle ilişkisi ciddi ve mesafelidir ama asla ilgisiz değillerdir. Tüm bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda sınıflarda hakim olan öğretmen etkisi ile ilgili küçük bir genelleme yapılabilir. Fazla ciddiyet yerine neşeli ve espirili de davranmak bu öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini toplamasını daha da kolaylaştırabilir. Öğrencilerin istek ve talepleri doğrultusunda zaman zaman kuralları esnetebilmekte de fayda olabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre mizaç tipleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi (DTM 6) puanı erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. DTM6'lar güven ve emniyet odaklı, görev bilinci yüksek, detaylara önem veren, tedbirli, sevgi ve sadakate önem veren kişilerdir. Tüm bu özellikler gözden geçirildiğinde psikolojide ve toplumun yüklediği kadın cinsiyet rolleri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ersoy'a (2009) göre, kadın ve erkek cinsiyetleri içinde buldukları sosyal yapılanmanın cinsiyetlere biçmiş olduğu roller ve bu rollere etki eden toplumsal değişim süreçleri, bazı konularda cinsiyete özgü tutum ve davranışların gelişmesine yol açmaktadır. Kadın cinsiyetinden beklenen detaycılık, güven arayışı, tedbir ve temkinli olma, sadakat beklentisi, bir otoriteye ihtiyaç duyma gibi roller DTM 6'nın mizaç özellikleriyle benzerlik göstermektedir.

Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi (DTM8) puanı erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu mizaç tipinin öne çıkan özellikleri, girişken, atak, lider ruhlu, otoriter, himaye edici, baskın, kendinden emin, baskın olma gibi özelliklerdir. Dökmen'e (2017) göre erkeklerden beklenen cinsiyet rolleri, Atılgan, bağımsız, cesur, çevik, kavgacı, dayanıklı, sporsever, güçlü, girişimci, hakkını savunabilen, hızlı, hırslı, kendine güvenen, kararlı, mert, mücadeleci, onurlu, otoriter, sert, soğukkanlı (aktaran Gülseven, 2017, s.189). Tüm bu özellikler karşılaştırıldığında DTM8'in mizaç özellikleri toplumun erkek cinsiyetinden beklediği rollerle örtüşmektedir. Özellikle ataerkil toplumlarda erkek çocukları atılgan, girişken, otoriter, hükmedici yetiştirilirken, kız çocukları fazla sivrilmeyen, bir otoriteye ihtiyaç duyan, güven duygusunu önemseyen bireyler olarak yetiştirilmektedir. Nitekim öğretmenler de mizacın cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmayacağı konusunda, farklılaşacağını söyleyerek toplumun kadın ve erkek rollerinden beklentilerini dile getirmişlerdir.

Medeni durum değişkenine ve eğitim durumu değişkenine göre mizaç tipleri incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu ve medeni durum gibi değişkenlerin mizaç özellikleri ile anlamlı bir farklılık göstermeyeceğini düşünmeleri, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Mesleki tecrübe değişkenine göre incelendiğinde 15 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğretmenlerin Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi (DTM 1) ve Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi (DTM 6) puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Uzun

yıllar görev yapmalarına karşın idealist ruhlarını kaybetmedikleri, hala kendilerini geliştirmeye açık oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi (DTM3) puanı, sınıf öğretmenlerinde düşük bulunmuştur. Hırslı, rekabetçi ve başarı odaklı yönleriyle dikkat çeken bu mizaç tipinin, öğretmenlik mesleğinin rekabete yer vermemesi, görevde yükselme kaygısı ya da kadrolu olarak çalıştığı için iş kaybı korkusu yaşamaması nedeniyle, öğretmenliği tercih etmediği şeklinde çıkarım yapılabilir. Nitekim sınıf öğretmenleri de bu konuda görüş belirtirken öğretmenliğin görevde yükselme gibi kaygılara yer vermemesi ve hırs ve rekabet değil, sabır gerektiren bir meslek olması nedeniyle DTM 3 puanının öğretmenlerde düşük bulunmuş olabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin elde edilen nicel verileri destekler nitelikte olduklarını söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin mizaç ve mizaç temelli eğitim ve rehberlik yaklaşımı gibi konularda bilgi sahibi olmaları, güncel yaklaşımları takip ettikleri ve araştırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ölçek sonucunda öğrendikleri mizaç tipinin kendi özellikleriyle örtüştüğünü düşündükleri görülmüştür. Bu durum ölçeğin amacına uygun değerlendirme yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin mizaç teorisinin eğitim ortamlarında kullanılmasının faydalı olabileceği, istenmeyen davranışlar, öğretmen-öğrenci-veli iletişimi gibi noktalarda olumlu etkilerinin olabileceği ve öğretmene yaklaşım farkı sağlayabileceği yönünde görüş bildirmeleri, mizaç temelli eğitimin ülkemizde uygulanabilir bir model olduğunu düşünmeleri görüşüyle örtüşmektedir. Ancak uygulanamayacağını düşünen öğretmenlerin, buna sebep olarak ülkemizde uygulanan eğitim modellerinin kalıcı ve sürekli olacağına inanmamaları nedeniyle uygulanamaz şeklinde görüş belirtmeleri dikkat çekicidir.

Ateş(2019), gerçekleştirdiği araştırmada kadın öğretmenlerde Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi (DTM1), Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi (DTM2), Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi (DTM6) puanlarının erkek öğretmenlere oranla yüksek olduğu görüşmüştür. Ayrıca, Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi (DTM8) puanlarının erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere kıyasla yüksek olduğu görülmüştür. Bu bakımdan cinsiyet değişkenine göre araştırmaların benzer sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca bu araştırmada da DTM3 puanının öğretmenlerde düşük çıkması benzerlikler arasında gösterilebilir.

Aycan (2017) tarafından yapılan araştırmada Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinde müzik eğitimi ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacının bu çalışmasında, üniversitede eğitim gören katılımcıların mizaç tipinin çoğunlukla Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç (DTM 5) olarak bulunmuştur. Araştırmacı, derin ve analitik düşünen bu mizaca bu yönlerini rahatlıkla sergileyebilecekleri eğitim verilirken, sosyallik yönünü geliştirecek etkinliklere de eğitim sürecinde yer verilmelidir şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Türk araştırmacılar tarafından geliştirilen bir model olan Dokuz Tip Mizaç Modeli ile yürütölmüş yurt dışı çalışmasına rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mizaçları ile yapılmış başka mizaç çalışmaları olmasına karşın, kullanılan modelin, envanterin, dolayısıyla alt boyutların ve sözü edilen özelliklerin farklı olması gibi nedenlerle yurt dışında yapılan çalışmalar ile yurt içinde DTMM ile yapılan çalışmaları karşılaştırmak ve tartışıp yorumlamak zorlaşmaktadır.



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapan 269 sınıf öğretmeninden Dokuz Tip Mizaç Ölçeği aracılığıyla veri toplanmış, daha sonra araştırma sonuçlarını güçlendirmek ve desteklemek amacıyla, öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla çeşitli sorular yönlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin DTM1 yani Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi il genelinde yüksek bulunmuştur.
2. Sınıf öğretmenlerinin DTM3 yani Hayran Olunacak Kendilik İmajını Arayan Mizaç Tipi'nden aldıkları puan düşük çıkmıştır. Trabzon'da görev yapan 269 sınıf öğretmeninden yalnızca 1 tanesinin DTM3 puanının yüksek olduğu tespit edilmiştir.
3. Mizaç tiplerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerde Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi (DTM6) puanı erkek öğretmenlere oranla yüksek bulunmuştur.
4. Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi (DTM8) puanları, erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.
5. Araştırma sonucunda medeni durum değişkenine ve eğitim durumu değişkenine göre mizaç tiplerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.
6. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi (DTM1) ve Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi (DTM6) puanlarında, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip olanların, 6-10 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olanlara göre daha fazla anlamlı bir farka sahip olduğu; Hayran Olunacak Kendilik İmajını Arayan Mizaç Tipi (DTM3) puanında ise, mesleki tecrübesi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin, mesleki tecrübesi 10 yılın altındaki öğretmenlere göre daha fazla anlamlı bir farka sahip olduğu belirlenmiştir.
7. Mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerde Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi (DTM1), Hayran Olunacak Kendilik İmajını Arayan Mizaç Tipi (DTM3) ve Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi (DTM6) puanları yüksek bulunmuştur. Diğer mizaç tiplerinde mesleki tecrübeye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.
8. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ölçek sonucunda öğrendikleri mizaç tipinin kendi özellikleriyle örtüştüğünü düşündükleri görülmüştür.
9. Katılımcıların Dokuz Tip Mizaç Ölçeği (DTMÖ) hakkında, soru sayısının fazla geldiği, cevap seçeneklerinin az olduğu gibi konularda görüş birliğinde oldukları görülmüştür.

10. Katılımcılar mizaç tiplerinin cinsiyete göre farklılaşacağı, ancak medeni durum, eğitim durumu ve mesleki tecrübe gibi değişkenler bakımından anlamlı bir fark olmayacağı düşüncesinde birleşmiştir.
11. Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi (DTM1) puanının sınıf öğretmenlerinde yüksek bulunmasının, bu mizaç tipindeki bireylerin idealist oluşları, yaşam boyu öğrenmeye açık olmaları ve işlerini kusursuz yapma çabaları gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmiş olmalarıyla açıklanabileceğini düşündükleri görülmüştür.
12. Hayran Olunacak Kendilik İmajını Arayan Mizaç Tipi (DTM3) puanının öğretmenlerde düşük bulunmasının, öğretmenlerde iş güvencesi kaygısının olmaması, meslekte yükselme, terfi gibi endişelerinin olmaması gibi nedenlerle açıklamışlardır.
13. Öğretmenlerin mizaç konusunda kavram bilgisine sahip oldukları ve mizacın kişilik ve karakterden farkı konusunda da fikir sahibi oldukları görülmüştür.
14. Öğretmenlerin kendi mizaç özelliklerini bilmenin potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayacağı, geliştirilmesi gereken yönlerini keşfederek bu doğrultuda kendilerini geliştirebilecekleri şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.
15. Öğretmenlerin mizaç özelliklerini bilmenin öğretmen- öğrenci iletişimine etkilerinin iyi olacağı şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler çoğunlukla, öğrencinin kendi potansiyelini keşfetmelerine yardımcı olabileceği, öğrencilerden beklentilerini de buna göre düzenleyebilecekleri gibi konularda görüş belirtmişlerdir.
16. Öğretmenler, mizaç özelliklerini bilmenin öğretmen-veli iletişimine etkilerinin olumlu olacağı konusunda da hemfikir oldukları anlaşılmıştır. Öğrenciyi daha doğru tanıma konusunda öğretmenin veliye yardımcı olabileceğini savunmuşlardır. Aynı zamanda velinin öğrenciye doğru rehberlik etme, beklentiyi buna göre düzenleme, ebeveyn-çocuk çatışmalarını giderebilme konularında da yardımcı olabileceğini düşünmektedirler.
17. Öğretmenlerin, mizaç teorisini bilmenin, sınıf içindeki istenmeyen davranışların altında yatan nedenlerini anlamaya ve öğrencinin mizacına göre doğru yaklaşımlarda bulunmaya yardımcı olacağını düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler çoğunlukla, mizaç teorisini bilmenin sınıf yönetimi, sınıf kontrolünü sağlama konusunda onlara yardımcı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.
18. Öğretmenler, mizaç teorisini bilmenin öğrenme süreci ve eğitsel etkinliklerde, bireysel farklılıklara yönelik algı, ödev verme davranışı, sınıf içi ilişkiler ve görevlendirme yapma, sorumluluk verme konularında kendilerine yaklaşım farkı sağlayacağına inandıklarını ifade etmişlerdir.
19. Öğretmenlerin Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı ile ilgili fikir sahibi oldukları görülmüştür.

20. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımının genel olarak uygulanabilir bir eğitim yaklaşımı olduğunun düşünüldüğü görülmüştür. Ancak uygulanamayacağı şeklinde görüş belirten öğretmenler, uygulamanın “yaptık mı yaptık”, “oldu mu oldu” şeklinde bir yaklaşımla yapılacağından kalıcı olacağına inanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda eğitim sisteminde devamlılığı ve sürekliliği olan, dünyanın güncel şartlarına uyum gösterebilen yaklaşımlara ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mizaç özellikleri konusunda şu öneriler getirilebilir:

1. Öğrenme süreçleri ve eğitsel etkinlikler, sınıf yönetimi, istenmeyen davranışların önlenmesi gibi konularda mizaç teorisi göz önünde bulundurularak hareket edilebilir.
2. Eğitime yeni bir soluk olarak Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı getirilebilir.
3. Öğretmenin mizaç özellikleri göz önünde bulundurularak eğitim politikaları geliştirilebilir.
4. Eğitimde bireysel farklılıklar konusunda öğrenci kadar öğretmenlerin de ihtiyaçları göz önünde bulundurulabilir. Mesleki yeterliliklerini artırma konularında mizaç bilgisinden yararlanılabilir.
5. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlere dönük rekabetçi ve hırslı öne çıkaran eğitim yaklaşımları yerine, birlik ve beraberliği öne çıkaran eğitim yaklaşımları geliştirilebilir.
6. Okul yönetimleri, öğretmenlerle gerçekleştirecekleri çalışmalarda öğretmenlerin mizaç tiplerini göz önünde bulundurularak planlanma yapabilir.
7. Araştırma sonucunda öğretmenlerde Kusursuzluğu Arayan Mizaç Tipi (DTM1) puanı yüksek çıktığından, ince düşünülmesi, titiz davranılması ve ciddiyetle planlanması gereken, riske atılmayacak plan ve projelerde bu mizaç tipindeki öğretmenler görevlendirilebilir.
8. Öğretmenler kendi mizaç özelliklerini göz önünde bulundurularak, olumlu yönlerini geliştirmeye, olumsuzluğa açık riskli yönlerini olumluya dönüştürmeye çalışabilir. Bu sayede motivasyonları ve işlerinden aldıkları keyif ve doyum artabilir. Yine kendi mizaç özelliklerini ve öğrenci, veli, okul yönetimi gibi diğer paydaşların da mizaçlarını göz önünde bulundurularak, tüm eğitim paydaşlarıyla daha etkili ve sağlıklı bir iletişim kurabilir.

9. DTMÖ'deki seçenek sayısı artırılarak, likert tip ölçeklerde olduğu gibi daha fazla seçenek kullanılabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler

1. Çalışma Trabzon ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan 269 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır. Çalışma grubu genişletilerek daha fazla sınıf öğretmeniyle çalışma gerçekleştirilebilir. Diğer branş öğretmenlerine yönelik çalışma sayısı da artırılabilir.
2. Öğrenci, veli, okul yönetimi gibi paydaşların da mizaç özelliklerini inceleyecek çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin mizaç özellikleri ile sınıf yönetimi, öğretim stilleri, kaygı düzeyleri gibi farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.
4. Mizaç tiplerinin öğretmenlik mesleğini seçme üzerindeki etkileri üzerine bir araştırma gerçekleştirilebilir.
5. Demografik değişkenler artırılabilir. (Gelir durumu, okul türü, devlet okulu, özel okul, kaçınıcı çocuk olduğu vs.)
6. İlkokul düzeyinde öğrencilerin mizaçlarını tespit edebilecek envanterler geliştirilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Acarkan, İ. (2019). *Enneagram ile kendini keşfet* (2.bs.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Acarkan, İ. (2019). *Kişiliğin DNA'sı* (5.Bs.). İstanbul: Kurtuba Kitap.
- Acarkan, İ. (2018). *Çocuklar neden farklı* (5.bs.). İstanbul: Kurtuba Kitap.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 15-24.
- Arkar, H., Sorias, O., Tunca, Z., Şafak, C., Alkın, T., Binnur-Akdede, B., ... Cimilli, C. (2005). Mizaç ve karakter envanterinin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 190-204.
- Aycan, K. (2017). Dokuz tip mizaç modeli ile aktif müzik eğitimi uygulamalarının ilişkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 911-938.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (1.bs.). (E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Buss, A., & Plomin, R. (1984). Temperament: Early developing personality traits. *Lawrence Erlbaum Associate*, New jersey, 63-84.
- Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Archives of General Psychiatry*, 44(6), 573-588.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (1998). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deniz, M. E., & Erözkan, A. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi, 1-410.
- Dökmen, Ü. (2010). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3.bs.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Erkan, Z., & Avcı, R. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 84-94.

- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th)*. New York: Mc Graw Hill.
- Gençtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası* (11. bs.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Goodwin, F. K., & Jamison K. R. (1990). *Manic-depressive illness*. <https://books.google.com.tr/books> adresinden 27 Nisan 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Karaca, S. (2010). Hemşireler için vazgeçilmez bir kavram: kendini tanıma. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(1), 79-84.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. *Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi*, 10-12.
- Kuzu, A. (2017). *Evlilik uyumu ile kişilik özellikleri ve mizaç arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.
- May, R. (2017). *Kendini arayan insan* (11.bs.). İstanbul: Okuyan Yayın.
- Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1-9.
- Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik. (2019). www.mizmer.com adresinden 23.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özgül, E. (1992). *Hacettepe kişilik envanteri el kitabı*, Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları.
- Öztürk, O. (2002). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Palmer, H. (2014). *Ruhun aynası Enneagram'a yansıyan insan manzaraları* (4. Bs.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Riso, D. R. (2003). *Kişilik tipleri*. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Selçuk, Z., & Yılmaz, E. D. (2018). *Ebeveyn benim: Dokuz tip mizaç modeli'ne göre ebeveyn-çocuk ilişkileri* (7.Bs.). İstanbul: Mizmer Yayınları.
- Selçuk, Z., & Yılmaz, E. D. (2018). *Rehber Benim: Dokuz tip mizaç modeline göre rehberlik yaklaşımına giriş*. Ankara: Elma Yayınevi.

- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23. bs). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekke, M., & Coşkun, M. (2019). Kendini tanıma, kendini gerçekteştirme, kendini aşmışlık ve potansiyelini tam kullanan kişi: kişilerarası iletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 790-797.
- Teven, J. (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382-400.
- Totan, T., Aysan, F., & Bektaş, M.(2010). Öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 19-43.
- Üstündağ, M. F., Yılmaz, E. D., Uğur, K., Ünal, Ö., Herdem, A., Aydın, O., & Aydemir, Ö. (2020). Major depresif bozukluk tanılı hastaların bireysel farklılıkları üzerine dokuz tip mizaç modeli odaklı bir inceleme. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 333-342.
- Valencic, K. M., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2001). *An investigation of teachers temperament and student perceptions of teachers communication behavior and students attitudes to ward teachers*. Atlanta, GA.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi* (44. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 25-40.
- Yazgan-İnanç, B., & Yerlikaya, E. (2014). *Kişilik kuramları* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. D. (2010). *Dokuz tip mizaç modeline göre çocuklarda karakter ve kişilik gelişimi* (1. bs.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yılmaz E. D., Gençer, A. G., & Aydemir, Ö. (2011). Tarihsel bir sistemin yeni bir mizaç modeline evrimi: dokuz tip mizaç modeli. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12: 165-166.
- Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., Ünal, Ö., & Aydemir, Ö. (2014). Enneagram'dan dokuz tip mizaç modeli'ne: bir öneri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 396-417.
- Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., Aydemir, Ö., Yılmaz, A., Kesebir, S., Ünal, Ö., . . . Bilici, M. (2014). Dokuz tip mizaç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., Ünal, Ö., Örek, A., Aydemir, Ö., Deveci, E., & Kırpınar, İ. (2015). Dokuz tip mizaç modeli ile psikobiyolojik kişilik modeli ve affektif mizaç modeli arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(2), 95-103.
- Yılmaz, E. D., Ünal, Ö., Palancı, M., Kandemir, M., Örek, A., Akkın, G., Demir, T., Üstündağ, M. F., Gürçağ-Naşit, S., Aydemir, Ö., & Selçuk, Z. (2015). Dokuz Tip Mizaç Ölçeği Ergen (DTMÖ-E) Formunun geçerlik güvenilirliği ve ergenlerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu İle mizaç tipleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 361-381.

- Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., Ünal, Ö., Palancı, M., Kandemir, M., Selçuk, Z., & Aydemir, Ö. (2016). Dokuz tip mizaç modeli'nin kişilik bozukluklarıyla ilişkisi. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29, 15-28.
- Yılmaz, E. D. (2019a). *Öğretmen benim dokuz tip mizaç modeline göre rehberlik yaklaşımına giriş* (3. bs.). Ankara: Mizmer Yayınları.
- Yılmaz, E. D. (2019b). *Kaynak Benim* (1. bs.). Ankara: Mizmer Yayınları.
- Yılmaz, H. (2017). *Öğretmenim lütfen bu kitabı okur musun* (51. bs.). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.





8. EKLER

Ek 1. Ölçek Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni Harici Gelen Kutusu x

26 Şub 2019 Sal 16:48

elcan.kilis, k1selcan

Merhaba hocam;

Trabzon üniversitesi BÖTE bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. [redacted] hocamızın yürütücülüğünde gerçekleştireceğimiz bir bilimsel çalışma için uyarlanmış olduğunuz Çevrimiçi Öz-Düzenleme ölçeğine ihtiyaç duymaktayız. İlgili ölçek kullanımı izni için görüşünüzü almak istiyoruz. Süreçte bilimsel bir çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz hocam.

İyi Çalışmalar

[redacted] 26 Şub 2019 17:12

Alici: ben

Merhaba Hocam,
Elbette bilimsel etik kurallara uyarak ve kaynapını belirterek kullanabilirsiniz, katkı sağlıyor olacağımız için biz de memnuniyet duyarız Hocam.

Ölçek Makale sonunda ekte yer almaktadır zaten, ekte yine de ben makaleyi gönderiyorum, doktora tezim kapsamında Türkçeye uyarlamasını yapmıştım; ölçek ve uyarlama süreci vs ile ilgili çalışmanız kapsamında makale dışında ek bilgiye ihtiyaç duyarsanız da yardımcı olmak isterim.

Bilgilerinize.
İyi çalışmalar dilerim.

[redacted]
Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction
Distance Education Research and Application Center
Giresun University

Ek 2. Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği

	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>
<i>Hedef Belirleme</i>					
1. Çevrimiçi derslerdeki ödevlerim için ölçütler belirlerim					
2. Kısa-vadeli hedeflerin (günlük veya haftalık) yanı sıra uzun vadeli hedefler de (aylık veya dönem/sömestr boyunca) belirlerim.					
3. Çevrimiçi derslerdeki öğrenmem için ölçütlerimi yüksek tutarım.					
4. Çevrimiçi derslerde çalışma zamanımı ayarlamaya yardımcı olması için hedefler belirlerim.					
5. Çevrimiçi olmasından dolayı çalışmamın kalitesinden ödün vermem.					
<i>Çevre Düzenlenmesi</i>					
6. Çalışma ortamımı fazla dikkat dağıtacak şeylerden uzak olacak şekilde seçerim.					
7. Ders çalışmak için rahat bir yer bulurum					
8. Çevrimiçi dersler için en verimli çalışabileceğim yeri bilirim.					
9. Çevrim içi derslerime çalışmak için dikkat dağıtan şeylerin az olduğu zamanı seçerim.					
<i>Ders Çalışma Stratejileri</i>					
10. Çevrimiçi dersler için daha ayrıntılı notlar tutmaya çalışırım, çünkü ders notları çevrimiçi öğrenmede normal sınıftaki öğrenmeye göre daha önemlidir.					
11. Dikkat dağıtan şeyleri önlemek için çevrimiçi gönderilen öğretim materyallerini yüksek sesle okurum					
12. Sorularımı, çevrimiçi sohbet odasına ve tartışmaya katılmadan önce hazırlarım.					
13. Ders içeriğini iyice öğrenmek için çevrimiçi derslerde verilen problemlere ek olarak ilave problemlere de çalışırım.					
<i>Zaman Yönetimi</i>					
14. Zaman alıcı olduğunu bildiğim için çevrimiçi derslerime çalışırken fazladan zaman ayırırım.					
15. Çevrim içi derslere çalışmak için her gün veya her hafta aynı zamanı ayarlamaya çalışırım ve bu çizelgeyi uygularım.					
16. Günlük derslere katılım zorunluluğumuz olmamasına rağmen, yine de çalışma sürelerimi günlere eşit olarak bölmeye çalışırım.					
<i>Yardım İsteği</i>					
17. Ders içeriğine hâkim bilgili birini bulurum, böylece yardıma ihtiyacım olduğunda ona danışabilirim.					
18. Sorunlarımı sınıf arkadaşlarımla çevrimiçi olarak paylaşıyorum, böylece hangi problemlerle uğraştığımızı ve onları nasıl çözeceğimizi biliriz.					
19. Eğer gerekirse sınıf arkadaşlarımla yüz yüze görüşmeye çalışırım.					

Ek 2'nin devamı

20. Dersi veren öğretim elemanından e-posta yoluyla yardım almada ısrarcıyım.					
<i>Öz Değerlendirme</i>					
21. Çevrimiçi derslerde ne öğrendiğimi anlamak için öğrendiklerimi özetlerim.					
22. Çevrimiçi bir derse çalışırken, ders içeriği ile ilgili kendime birçok soru sorarım.					
23. Çevrimiçi derslerde nasıl olduğumu anlamak için sınıf arkadaşlarımla konuşurum					
24. Sınıf arkadaşlarımla öğrendiğinden farklı ne öğrendiğimi anlamak için onlarla konuşurum					



Ek 3. Moodle ÖYS Olayları

BOYUTLAR	ETKİLEŞİMLER	ARAÇLAR	OLAYLAR
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Course	view
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Resource	view
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Glossary	update
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Glossary	view
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	view
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	view submission
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	upload
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	zamanında yükleme
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Quizz**	view
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	log in
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	log out
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	view
HEDEF BELİRLEME	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	update
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Course	view
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Resource	view
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Forum	view forum
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Forum	search
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	Calendar**	add
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	Calendar**	edit
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	log in
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	log out
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	view
ÇEVRE DÜZENLEMESİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	update
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Course	view
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Resource	view
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Book	view
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Glossary	view
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Glossary	update
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Blog	view
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Blog	add
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Blog	update
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	view
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	view submission
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	upload
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	zamanında yükleme
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	Message	add contact
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	view
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	update
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	log in
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	log out
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Chat	view
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Chat	talk
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Chat	report
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Forum	view discussion
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Forum	add post
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Forum	update post
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Message	write-sent
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Chat	report
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Forum	view discussion
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Forum	add post
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Forum	update post
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Message	write
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	survey***	view
DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	survey***	submit

Ek 3'ün devamı

ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Course	view
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Resource	view
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Book	view
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	view
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	view submission
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	upload
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	zamanında yükleme
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Forum	view forum
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	Calendar	add
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	Calendar	edit
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Forum	view discussion
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Forum	add post
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Chat**	report
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Forum	view discussion
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Forum	add post
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Chat**	report
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Chat**	view
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Chat	view
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Chat	talk
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Chat	report
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Forum	view discussion
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Forum	add post
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Forum	update post
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Message	write
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Chat	view
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Chat	talk
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Chat	report
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Forum	view discussion
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Forum	add post
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Forum	update post
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-İçerik (S-C)	Forum	add discussion
YARDIM İSTEĞİ	Öğrenci-Öğretmen (S-T)	Message	write
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	view
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	view submission
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	upload
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Assignment**	zamanında yükleme
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Quizz	view
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-İçerik (S-C)	Quizz	reviw
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	Message	add contact
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	view
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	update
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	log in
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-Sistem (S-Sy)	User	log out
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Chat	report
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Forum	add post
ÖZ-DEĞERLENDİRME	Öğrenci-Öğrenci (S-S)	Message	write

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

**** *****
**** yılında ***** doğdu. 2011 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nü kazandı. 2013 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde çift ana dal programıyla öğrenim görmeye başladı. 2015 yılında mezun olarak Trabzon ili Of ilçesine Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak atandı. Şu anda Trabzon Yunus Emre Anaokulu'nda çalışmakta ve Trabzon Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : *****

E-Posta : *****