

## Prospective Teachers' Temperament, Character, and Personality Traits

Tarik TOTAN

Ferda AYSAN

*Dokuz Eylül University, Faculty of Education*

Mahmut BEKTAŞ

*Fatih Mehmet Primary School Konak – İzmir*

### **Abstract**

*Career choices of individuals reflect personality traits to a great extent. This is also true for prospective teachers. In other words, prospective teachers' career choices are expected to match with their personality traits. The aim of this study is to examine the differences between temperament, character and identity of the prospective teachers according to gender and their chosen fields of study. The sample of the study consisted of a total of 255 student teachers attending the first year of teacher education during the curriculum year of 2008-2009 at Dokuz Eylül University. The findings of the study showed that female students had the tendency to be more cooperative, reward dependent and harm avoidant as compared to male students. There were no significant gender differences in terms of personal, social and collective identity. It was found that, temperament and characters such as novelty seeking harm avoidance and self-directedness differed significantly in terms of students' chosen fields of teaching. There were also significant differences in personal and collective identity in terms of chosen fields. No differences were found for social identity regarding chosen fields of teaching.*

**Keywords:** *Teacher candidate, temperament, character, identity.*

### SUMMARY

In the twenty-first century, the role of teachers as the most important agents in education became more important than ever. It is expected from teachers to have distinguished identity and personality traits as role models for the students. Nowadays, the role of teachers is being redefined within the framework of several approaches such as, post-modernity, globalization, constructivist approach and multi-culturism. In educational system one of the most important factors to determine student success is expected to relate with teachers' ability to teach (Ensari and Gündüz, 2006: 39). At this point, teachers' character, temperament and identity may be considered utmost important in the educational system in Turkey.

Personality is a combination of character which is acquired and temperament which is of genetic origin (Sayın and Aslan, 2005). Personality is defined as “stable set of characteristics and tendencies that determine those commonalities and differences in the psychological behavior (such as thoughts, feelings and actions) of people that have continuity in time and that may not be easily understood as the sole result of social and biological pressures of the moment” (Berens,1999). Cheek and Briggs (1982) define identity to have three components: (a) personal, (b) social, and (3) collective (Coşkun, 2004). In general, personality is believed to be both inborn and conditioned by the environment.

## PURPOSE

In literature there's evidence that individuals' career choices have a close relationship with their personality traits. (Porteous, 1997; Kuzgun, 2006). In Turkey there is very limited research done regarding the personality traits of students attending teacher training institutes. The purpose of this study is to examine the temperament, character and identity of counseling students and prospective teachers who are currently enrolled in the teacher training institutes. Gender and teaching area were independent variables of the study.

## METHOD

The sample of this descriptive study consists of a total of 255 (F=163, M=92) freshmen enrolled in the Faculty of Education at Dokuz Eylül University during the curriculum year of 2008-2009.

Data were collected through the use of three instruments: (1) Temperament and Character Inventory (TCI) (Cloninger et.al., 1994; Köse ve diğ., 2004); (2) Identity Scale (IS) (Cheek, 1989; Coşkun, 2004); and (3) Demographic Questionnaire. The TCI was used to assess the character and the temperament of individuals who are considered to be mentally healthy. The total number of true/false items is 240 (ranging between 240 to 480 total points). The adaptation study of the instrument to Turkish students was done by Köse and et al. (2004). Factor analysis has shown that both the original and the adapted form of the scale had the same number of factors. The IS consists of three subscales: (1) personal; (2) social and (3) collective identity. The Turkish adaptation of the scale was done by Coşkun (2004). Both the original and the adapted forms had the same factor structures.

## FINDINGS

Data regarding the subscales of the two instruments used in this study were analyzed. Independence samples *t*-tests were computed to find out about the gender differences on the novelty seeking, persistency and self-transcendence subscales. No significant differences were found by gender on the subscales mentioned above ( $p < .05$ ). However, significant differences were found by gender on harm avoidance ( $t_{254} = 3.812, p = .000, \eta^2 = .06$ ); reward dependence ( $t_{254} = 3.908, p = .000, \eta^2 = .06$ ); and

cooperation ( $t_{254} = 2.003, p = .046, \eta^2 = .02$ ) subscales. Female participants had higher scores on harm avoidance, reward dependence and cooperation as compared to males. No significant gender differences were found on the identity subscales ( $p < .05$ ).

The one –way analysis of variance computations yielded the following results: There were significant differences found on novelty seeking ( $F_{6-248} = 2.381, p = .030; \eta^2 = .006$ ); harm avoidance ( $F_{6-248} = 3.004, p = .007; \eta^2 = .07$ ) and self-directedness ( $F_{6-248} = 2.231, p = .041; \eta^2 = .06$ ) in terms of the participants' area of teaching. According to the findings, students enrolled in the English Teaching Department had higher scores on novelty seeking than the students enrolled in Counseling Education and Social Science Teaching Departments. Similarly, prospective English teachers had higher scores on harm avoidance as compared to the prospective Social Science and Primary School teachers. On the other hand, highest self-directedness scores belonged to prospective Social Science teachers. Prospective primary school math teachers had the lowest scores on Personal identity when compared to prospective English and Pre-school teachers ( $F_{6-248} = 3.006, p = .007; \eta^2 = .07$ ). Primary school prospective teachers had higher scores on collective identity when compared to prospective primary school math teachers ( $F_{6-248} = 2.258, p = .039; \eta^2 = .06$ ).

## DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, significant differences were found by gender on the temperament and character subscales. Both male and female participants had higher mean scores on novelty seeking and harm avoidance when compared to the findings of another study done by Köse et al. (2004). In another study, Yetim and Göktaş (2004) claimed that teachers should be lifelong learners and they should be open to new learning experiences. At this point, the finding in this study regarding the novelty seeking subscale is supported by the claim mentioned above. The findings presented in the study indicated that the harm avoidance, cooperative style and self-directedness scores of prospective teachers were higher than a sample of 470 ( $F=332; M=138$ ) participants (of which 55% resided in the cities, 50% were married and 35% were university graduates) randomly selected in a study to assess those behaviors mentioned (Arkar et al, 2005). It can be concluded that when compared to a random sample of lay people living in the cities; prospective teachers are more inclined to be self-directed, cooperative and novelty seeking.

In this study it was found out that, female prospective teachers had higher scores than male prospective teachers on the subscales such as harm avoidance, reward dependency and cooperation. Similarly, Çapri and Çelikkale (2008) found out that female teachers had higher scores than male teachers when compared on self-efficacy regarding teaching. Acat and Yenilmez (2004) in their study found that female prospective teachers believed that they possessed the 'right' characteristics for becoming a teacher more than male prospective teachers believed to have. Finally, in this study, the differences found by gender can be explained at low levels ranging from 2% to 6%.



## Öğretmen Adaylarının Mizaç, Karakter ve Kimlik Özellikleri\*

Tarık TOTAN

Ferda AYSAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

Mahmut BEKTAŞ

Fatih Mehmet İlköğretim Okulu Konak – İzmir

### Özet

*Bireylerin seçtikleri meslekler onların kişilik özelliklerini yansıtmaktadır. Öğretmenlik mesleğini tercih eden bireylerin de benzer kişilik örüntüleri sergilemesi beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı ilköğretim birinci kademede görev alacak öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özelliklerinin cinsiyete ve eğitim aldıkları bölüme göre farklılık gösterip göstermediklerini incelemektir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesine 2008-2009 öğretim yılında yerleşen 256 birinci sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve iş birliği yapma düzeylerine sahiptirler. Kimlik ölçeğinin alt boyutları cinsiyete dayalı olarak incelendiğinde kişisel kimlik, sosyal kimlik veya kolektif kimlik boyutunda cinsiyete dayalı anlamlı farklılıkların olmadığı bulunmuştur. Mizaç ve karakter ölçeklerinin alt boyutları olan yenilik arayışı, zarardan kaçınma ve kendi kendini yönetme boyutlarında bölüme göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Katılımcıların kimlik özellikleri bölüme göre incelendiğinde kişisel kimlik ve kolektif kimlik boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu ancak sosyal kimlik boyutunda bölüme dayalı anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür.*

**Anahtar sözcükler:** Aday öğretmen, mizaç, karakter, kimlik.

Yirmi birinci yüzyılın eğitimi yapılandırılırken, en önemli eğitim paydaşlarından biri olan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sahip olduğu kimlik özellikleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Martinez, 2004; Kristal, 2005; McKenny, 2008; Allen, 2008; Berube, 2010). Öğrencilere kazandırmak istenen özelliklerin öncelikle öğretmenlerde var olmasını sağlamak bir zorunluluk durumundadır. Günümüzde, yapılandırıcılık, post modernizm, küreselleşme, çok kültürlülük gibi pek çok güncel perspektif ışığında yapılan eğitim tartışmalarında ortaya çıkan sonuç; eğitime bakış açısındaki farklılıkları, öğrencilerden beklentileri ve öğretmen tanımını değiştirmek yönündedir. Bu nedenle, öğrenci başarısını belirleyen en önemli öğelerden biri olan

\* Araştırmada veri toplamak için ölçme araçlarının kullanılmasına izin veren Dr. Samet Köse, Dr. Kemal Sayar ve Dr. Hamit Coşkun'a teşekkür ederiz.

öğretmenin (Ensari ve Gündüz, 2006: 39) sahip olduğu kişilik, mizaç ve karakter özelliklerinin Türkiye özgülünde ortaya çıkarılması son derece önem taşımaktadır. Son yıllarda ülkemizde öğretmen yetiştirmede ciddi yeniliklere gidilmiştir. Ancak bu reformların düzenlenirken öğretmenlerin kişilik özelliklerinin göz ardı edilmiş olması da ciddi bir sorundur. Oysa yurt dışındaki eğitim reformları yapılırken öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sıklıkla incelenme konusu olduğu görülmektedir (Day, 2002; Lasky, 2005). Ayrıca ülkemizde öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini incelemeye yönelik araştırmalar da oldukça sınırlıdır. Şubat 2009 itibarıyla ULAKBİM, Ulusal Toplu Katalogunda (TO-KAT) öğretmenlerin kişilik özellikleriyle ilgili üç yüksek lisans tezi bulunmakla birlikte öğretmenlerin ve ya öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik örüntülerini ortaya çıkarmaya yönelik hiç bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Benzer olarak Yükseköğretim Kurulunun, Ulusal Tez Tarama sayfasından da farklı öğretmenlik branşlarının bir dizi kişilik özelliklerini incelemeye yönelik sınırlı sayıda teze ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini incelemeye yönelik araştırmaya ihtiyaç duyulduğu gözlenerek bu araştırmada öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve mizaç özelliklerinin cinsiyete ve bölüme göre incelenmesi hedeflenmiştir.

#### *Kişilik özellikleri olarak mizaç, karakter ve kimlik*

Gündelik hayatta mizaç, karakter ve kişilik uzman olmayan kişiler tarafından birbirleri yerine kullanılsa da aslında bu kavramların farklı anlamları bulunmaktadır. Araştırmacılar, genel duygu durumdaki ve duygusal tepkilerdeki bireysel farklılıklar olarak tanımlanan mizaç kavramıyla uzun zamandır ilgilenmektedirler (Pervin ve John, 2001). Mizacın büyük bir bölümünün kalıtım temelli olduğu düşünülmele birlikte (Friedman ve Schustack, 2003) mizaca ilişkin özelliklerin cinsiyete göre değiştiği, beden yapısıyla ilişkili olduğu da belirtilmektedir (Carver ve Scheier, 2000; Burger, 2006). Karakter ise kişilik örüntülerinin ahlaki değerler çerçevesinde doğru veya yanlış olarak değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Sardoğan ve Karahan, 2007). Mizaç kişiliğin duygusal özüdür ve işlemsel belleği; karakter ise kişiliğin kavramsal özüdür ve sembolizasyon ve soyutlama gibi yüksek bilişsel işlevleri içeren önermesel belleği temsil eder (Arkar ve diğ. 2005). Başka bir ifadeyle kişiliğin biyolojik yönünü mizaç; yaşam olaylarından, kültürden ve sosyal öğrenmeden etkilenen yönünü de karakter olarak tanımlamak mümkündür.

Kişilik; genetik olarak gelen mizaçla, sonradan elde edilmiş karakterin birleşiminden oluşmaktadır (Sayın ve Aslan, 2005). Kişilik bireylerin psikolojik tepkilerindeki (düşünce, duygu, davranış) benzerlikler ve farklılıkları belirleyen; sadece yaşanan an, içinde bulunulan biyolojik durum veya sosyal ortam ile açıklanamayan biçimde süreklilik gösteren, özellikler ve eğilimler olarak tanımlanmaktadır (Berens 1999). Ewen'e göre (2003; akt. Türkçapar ve diğ. 2007) kişilik bireyin duygusal, zihinsel, sosyal ve fiziksel yönlerini içermektedir. Bu nedenle de kişiliğin göreceli olarak durağan, önceden tahmin edilebilir bir özellik gösterdiği söylenebilir (Özçetin ve diğ. 2008). Allport ise kişiliği "bireyin çevreye uyumunu sağlayan dinamik bir organizasyon" olarak tanımlamaktadır. Bu organizasyon sürecinde bireyin bilişsel değerlendirmelerine dayanarak iç ve dış dünyaya uyum içinde geliştirmiş olduğu duygu,

düşünce ve davranış kalıpları bireye, belli durumlarda belli duygusal tepki gösterebilme yetisi sağlayarak engellenme ve çatışmalar karşısında yerleşik baş etme biçimleri ve savunma düzenekleri geliştirmesini sağlar (Darcan ve diğ. 2008).

Kişiliği tanımlamaya çalışan pek çok kuram ve model geliştirilmiştir. Bu kuramsal açıklamaların bazılarının kaynaklarını (örneğin, psikanalitik görüş, davranışçılık ve hümanistik yaklaşım) gözlem, deney ve felsefi düşünceler oluşturmakla birlikte Allport, Cattell, Eysenck ve McCrea'yla Costa'nın çalışmalarında olduğu gibi bazılarının açıklamaları da araştırma sonuçlarına dayanabilmektedir (Akt. Yazgan, İnanç ve Yerlikaya, 2008). Klinik tanı almamış bireyler üzerinden yürüttüğü araştırma sonuçlarını modellemeye çalışan Cloninger kişiliği boyutsal ve psikobiyolojik bir modelle açıklamaktadır (Cloninger, 1986, 1987). Cloninger'in kişilik kuramı, kişiliği çok katlı düzeyde anlamaya yardımcı olmaktadır (Cloninger, 1998). Bu modelde, kişilik mizaç ve karakter olmak üzere iki temel yapıdan oluşmaktadır. Karakter, yenilik arayışı (YA), zarardan kaçınma (ZK), ödül bağımlılığı (ÖB) ve sebat etme (SE) biçiminde dört mizaç boyutu ve kendini yönetme (KY), işbirliği yapma (İY) ve kendini aşma (KA) adı verilen üç karakter boyutunun bileşiminden oluşmaktadır. *Yenilik arayışı*, dürtüsel karar verme, ödül ipuçlarına yaklaşımda aşırıya kaçma, çabucak öfkelenme ile engellenmeden aktif kaçınmayı da içeren kalıtsal bir özelliği; *Zarardan Kaçınma*; gelecekte olabilecek sorunlara ilişkin karamsar bir endişe hali, belirsizlik korkusu, yabancılardan çekinme ve çabuk yorulma gibi pasif kaçınma davranışlarındaki kalıtsal bir eğilimi; *Ödül Bağımlılığı*; duygusallık, sosyal bağlanma, başkalarının onayına bağımlılık ile kendisini gösteren kalıtsal bir eğilimi; *Sebat Etme*; engellenme ve yorgunluğa karşı koymaya yönelik kalıtsal eğilim olarak tanımlanmaktadır. Karakter bileşenleri ise yaş ilerledikçe algılanan benlik kavramı ve erişkinlikle gelen kişisel veya sosyal yaşantıların getirdikleriyle olgunlaşır. Karakter bileşenlerinin mizaç bileşenlerinden farklı olarak daha çok kültürel özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu boyutlar şu özellikleri taşımaktadır: *Kendini Yönetme*; kişinin kendi tercihleri konusunda sorumluluğunu kabul etmesi, bireysel açıdan anlamlı amaçların belirlenmesi, sorunlarını çözmede beceri ve güvenin gelişimiyle kendini kabullenmesinden oluşan ve bireyin otonom, sorumlu, amaçlı, becerikli, kabul edici ve görev duygusunu içeren kısmını yansıtmaktadır; *İş Birliği Yapma*; bireyin sosyal kabul, empatik, yararlılık, sevecenlik, erdemlilik, vicdan sahibi olma ve hoşgörülü yanını temsil etmektedir; *Kendini Aşma*; kendilik kaybı, kişilerarası özdeşim ve manevi kabulden, yaratıcı, bencillikten uzak, inançlı, manevi duyguları olan ve idealist özellikleri taşımaktadır (Cloninger, 1998; Köse ve diğ. 2004; Arkar, 2005, 2008; Arkar ve diğ. 2005; Yancar, 2005; Darcan ve diğ. 2008).

Mizaç ve karakter alt boyutlarının Türk ve Amerikan toplumlarında bazı farklılıklar gösterdiği belirtilmektedir. Köse ve diğerleri (2004) yürüttükleri araştırmalarının bir kısmında Türk ve Amerikan katılımcıların mizaç ve karakter boyutları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre mizaç boyutunda Türk toplumun ortalama değerleri Yenilik Arayışı ve Ödül Bağımlılığı alt ölçeklerinde Amerikan katılımcılardan toplanan verilerin ortalamasından anlamı oranda daha düşük bulunmuştur. Buna karşılık Türk katılımcılar Amerikan katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde zarardan kaçınma eğilimindedirler. Karakter boyutunda da Kendini Yönetme, İşbirliği Yapma ve Kendi Kendini Aşma Boyutlarının Türk katılımcılarda

anlamli oranda Amerikan katılımcılardan düşük olduğu rapor edilmiştir. Arkar ve diğ. (2005) ruh sağlığı sorunları olan ve olmayan bireylerin mizaç ve kişilik özelliklerini cinsiyete göre karşılaştırdıkları araştırmada her iki grup içinde cinsiyete dayalı herhangi anlamli farklılık olmadığı bulunmuştur.

Kimliği açıklamaya yönelik birçok kuramsal açıklama bulunmaktadır. Bunlardan biri de Cheek ve Briggs (1982) tarafından geliştirilen modeldir. Bu modelde kimlik; kişisel, sosyal ve kolektif olmak üzere üçe ayrılmaktadır. *Kişisel Kimlik*, bireyin kişisel değerlerini/ahlaki standartlarını, hayallerini/düşlerini, geleceğe yönelik kişisel amaçlarını ve beklentilerini, heyecanlarını/duygularını, görüşlerini/düşüncelerini, korku ve kaygılarıyla başa çıkma tarzlarını; başkalarından farklı biri olarak kendine özgü bir kişiliğe sahip olma, yaşamdaki değişikliklere rağmen özde aynı kalmaya devam edileceği bilgisini, kendisiyle ilgili bilgi ve düşüncelerini ve özel görüşlerini ve kendilik değerini ifade etmektedir. *Sosyal Kimlik*; bireyin başkalarına göre popüler olması, söylediği ve yaptığı şeylere başkalarının gösterdiği davranış tarzları, fiziksel görünüşü, başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğu, kişinin çekiciliği, jestleri/başkaları üzerinde oluşturduğu izlenimleri ve başkaları ile birlikteyken gösterdiği davranış biçimi ya da sosyal davranışlarını nasıl algıladığını ifade eder. *Kolektif Kimlik* ise kişinin, ailesinin, kuşağının bir üyesi olması, ırk ya da etnik özgeçmişi, dini, yaşanan ya da büyüdüğu yerlere, topluma ait olma duygusu, ülkesinden gurur duyma ya da bir vatandaş olarak övünme duygusu, politik konulara ilgisi ya da politik etkinlikleri ve bölgesel aksanı/telaffuzu ya da ikinci bir dil bilmesi boyutlarını içermektedir (Coşkun, 2004).

#### *Aday öğretmenlerin kişilik özellikleri*

Öğretmen eğitiminin ana amaçları arasında öğretmenlikle ilgili mesleki yeterlikleri aday öğretmenlere kazandırmak yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının huy, yetenek, tutum ve eğilimleri kısaca kişilik özellikleri onların davranışlarını belirleyerek öğretmenlikle ilgili algılarını da etkilemektedir (Katz ve Rath, 1985). Bireylerin kişilik özelliklerinin onları mesleki tercihlerine doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleği içinde geçerlidir. Aday öğretmenlerin kişilik özelliklerinin onların öğretmenlik mesleğini tercih etmede önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Malvern, 1991). Brookhart ve Freeman (1992) aday öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirmeye yönelik yapılan araştırmaları incelediklerinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmede dört ana etkenin öne çıktığını belirlemişlerdir. Bu dört etken sırasıyla 1) kişisel özelliklerle lisede mezun olunan alan, 2) öğretmen olmaya yönelik motivasyon, 3) öğretmeyle ilgili kendine güven, iyimserlik ve kaygılı düşünceler ve 4) son olarak da öğretmen sorumluluklarını ve rollerini benimseme olarak şekillenmiştir. Bu özelliklerin büyük çoğunluğunun aday öğretmenlerin kişilik özellikleriyle yakın ilişkili olduğu açıktır.

Aday öğretmenlerin akademik başarıları tek başına onların iyi bir öğretmen olduğunun göstergesi değildir. Her ne kadar akademik başarıları aday öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri konusunda önemli ipuçları verse de akademik başarıyla birleşen aday öğretmenlerin olumlu kişilik özellikleri onların iyi birer öğretmen olmaya aday



olduklarına işaret etmektedir (Gitomer ve Latham, 2000). Özellikle özel ilköğretim okullarında öğretmenlik başvuruları sırasında aday öğretmenlerin psikolojik ve kişilik özelliklerinden çekicilik, sempatiklik ve dışadönüklük gibi özelliklerin diğer adaylara göre işe girme de etkili olduğu vurgulanmaktadır (Delli ve Vera, 2003).

Aday öğretmenlerin kişilik özelliklerini incelemeye yönelik araştırmalar yurt dışında uzun zamandır ilgi konusudur (Tanner, 1954). Ayrıca uzun zamandan beri yurt dışında yapılan pek çok araştırmada öğretmenlerin kişilik özellikleri de incelendiği görülmektedir (Symonds, 1946; Cardell ve Parmar, 1988). Pek çok ülkede aday öğretmenlerin ve öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalardan elde edilen sonuçlar eğitim alanında yapılan reformları şekillendirmiştir (Day, 2002; Russell, McPherson ve Martin, 2001; Lasky, 2005). Ancak ülkemizdeki eğitimle ilgili reformlarda böyle bir sürecin işletildiğine ilişkin her hangi bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Öğretmenin toplumdaki işlevi ve statüsü değiştikçe ve toplumun eğitimden ve okuldan beklentisinin düzeyi yükseldikçe “ideal öğretmen”, “etkili öğretmen” kavramlarına yüklenen anlamlar da değişikliğe uğramaktadır (Öztürk, 2002: 33). Dünyanın ve Türkiye'nin son zamanlarda yaşadığı radikal değişikliklerin de etkisiyle nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu eğitim alan yazınında üzerinde önemle durulan bir olgu haline gelmiştir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlilikler konusunda yapılan farklı gruplamalardan çıkarılan ortak bir genellemede öğretmen niteliklerini beş grup altında toplamak mümkün olacaktır. Bunlar: 1) Öğretmenin kişiliği ile ilgili olan nitelikler, 2) eğitimde hedef alınan öğrenci kitlesi ile ilgili öğretmen yeterlilikleri, 3) toplumla ilgili nitelikler, 4) eğitim hizmet alanları ve süreçleriyle ilgili yeterlilikler ve 5) öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterliliklerdir (Alkan, 2000; akt. Öztürk, 2002). Bu özelliklere öğretmen adaylarının hangi düzeyde sahip oldukları; öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilik, mizaç ve kimlik özelliklerinin öğretmenliği seçmeye etkisi üzerinde önemle durulması gereken bir olgudur.

Öğretmenlerin kalabalık sınıflarda aralıksız çalışması, zor öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmek zorunda olması onlarda strese neden olmaktadır. İş yerinde oluşan stres zamanla öğretmenlerde tükenmişliğe neden olmaktadır. İş yerindeki tükenmişlikle baş etmede öğretmenin bazı mizaç özelliklerinin ilişkisi bulunmaktadır. Uyumlu öğretmenler potansiyel tükenmişlikle daha iyi baş edebilmektedirler (Teven, 2007).

Öğretmenlerin mizaç özelliklerinin öğrencilerin mizaç düzeyinde önemli etkileri bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin mizaç özelliklerini etkileyebilmektedir. Rudasill ve Rimm-Kaufman (2009) araştırmalarında öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin mizacına doğrudan etkisi olduğunu gösteren bulgulara ulaşmışlardır. Öğrencinin utangaçlığı, başarıya yönelik çabası öğretmeniyle olan çatışmasıyla veya yakınlığıyla ilişkilenebilir. Araştırmadaki nihai yapısal eşitlik modeline göre öğrenci öğretmen ilişkisindeki bir birimlik artış öğrencinin utangaçlık düzeyinde -.12'lik bir azalışa neden olmaktadır ( $\beta = .117, p < ,001$ ). Öğretmenlerin

mizaç özelliklerinin öğrencilerin mizaç özelliklerine etkisi göz önüne alındığında öğretmenlerin mizaçların eğitim ortamlarında önemli bir unsur konumuna gelmektedir.

Farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin mizaç özelliklerinde bazı farklılıklar bulunabilmektedir. Örneğin; zihinsel engelli öğrencilerle çalışan ve normal öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mizaç özelliklerini belirlemek üzere yapılan bir araştırmada (Cardell ve Parmar, 1988) zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha aktif ve yoğun oldukları ancak daha az uyum ve sebat gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca aynı araştırmada zihinsel engellilerle çalışan öğretmenlerin normal öğrencilerle çalışan öğretmenlere oranla daha az sosyal oldukları duygusallık düzeylerinin ise her iki grupta benzer olduğu raporlaştırılmıştır.

Öğretmenlerin sahip oldukları karakter, mizaç ve kimlik özellikleri, öğrencilerin okula ve derslere karşı tutumlarını, kişilik gelişimlerini ve akademik başarılarını etkileyen çok önemli etkenlerin başında gelmektedir (Erden, 1998; Demirel, 2002; Zembylas, 2003). Öğretmenliğin bu kadar önemli etkileri olmasına karşılık, öğretmen adaylarının mesleki tercihlerini yaparken sahip oldukları özellikleri dikkate almadan yaptıkları bilinen bir konudur. Üniversitede bölüm tercihi daha saygın, ekonomik getirisi yüksek olan, puanı uygun olan bölümlerden seçilmektedir. Öğretmenlik hem o mesleği sürdüren kişilerin hayatını hem de hizmet verdiği öğrenci ve aileleri etkileyen bir meslektir. Bu öneminden dolayı öğretmenlik mesleğinin seçimi daha objektif ölçütlere göre yapılmalıdır. Bu ölçütlerin başında da öğretmen adaylarının kişilik, mizaç ve kimlik özelliklerinin öğretmenlik mesleğine uygunluğunun belirlenmesi gelmektedir. Bu sebeple bu çalışmada öğretmen adaylarının kişilik, mizaç ve kimlik özellikleri incelenmiştir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel ve nedensel karşılaştırma araştırma modelleri kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan betimsel araştırma modeli, durumun tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanmasına dayanmaktadır. Nedensel karşılaştırma modelinde ise süreç üzerinde herhangi bir müdahale yapılmaksızın bireyler arasındaki farklılıkların belirlenmesine çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmada eğitim fakültesini tercih eden öğrencilerin mizaç, karakter ve kimlik özellikleri belirlenmeye çalışıldığı için araştırma betimsel bir araştırmayken bununla birlikte belirlenen bu örüntülerin cinsiyete ve bölüme göre karşılaştırılması ise araştırmanın nedensel karşılaştırma modeli olarak sınıflandırılmasına sebep olmaktadır. Bir araştırmada birden çok araştırma modeli kullanılabileceği kabul gören bir anlayıştır (Creswell, 2003).

### *Araştırmanın Amacı*

Benzer meslekleri seçen bireylerin benzer kişilik örüntülerine sahip oldukları belirtilmektedir (Porteous, 1997; Kuzgun, 2006). Türkiye’de gerek öğretmenlerin gerekse de eğitim fakültelerini tercih eden bireylerin kişilik örüntülerine ilişkin araştırma oldukça sınırlıdır. Öğretmen yetiştirme de öğretmen adaylarının kişilik

özelliklerinin iyi sonuç almada etkisinin var olduğu vurgulanmaktadır (Danielewicz, 2001; Schutz, Cross, Hong ve Osbon, 2007; Osguthorpe, 2008). Ayrıca öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin onların yetiştirdikleri öğrencilerin kişisel özelliklerini de oldukça yakından etkilediği vurgulanmaktadır (Zembylas, 2003). Eğitim fakültelerini tercih eden öğretmen adaylarının ne gibi mizaç, karakter ve kimlik özelliklerine sahip olduklarını bilmenin hem durum tespiti yapmada hem de ileri ki karşılaştırmalı ve ilişkiisel çalışmalarda yön belirleme de etkili olacağı düşünüldüğü için önemlidir. Bu amaçla araştırmada eğitim fakültesini tercih eden ilköğretim birinci kademedeki görev alacak öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların mizaç, karakter ve kimlik özelliklerinin cinsiyete ve bölüme göre incelenmesi hedeflenmiştir.

#### *Araştırmanın katılımcıları*

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken önem düzeyine bağlı katılımcı sayısı belirleme yöntemi kullanılmıştır. 2008-2009 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesindeki ilköğretime ilişkin eğitim programlarında birinci öğretimle yerleşen 732 öğrenci bulunmaktadır. Cohen, Manion ve Morrison'a göre (2007) ,05 anlamlılık düzeyinde 700 kişilik bir hedef kitleyi temsil etmek için en az 248 katılımcı araştırmaya alınmalıdır. Bu yaklaşım göz önüne alınarak araştırmaya 2008-2009 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesine devam eden 256 birinci sınıf öğrencisi (kadın  $n= 163$ , %63,90; erkek  $n= 92$ , %36,10) dâhil edilmiştir. Katılımcılar fen-matematik, sosyal, yabancı dil ve özel yetenek alanlarında okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Katılımcıların %15,30'u sınıf öğretmenliği ( $n= 39$ ), %15,30'u psikolojik danışma ve rehberlik ( $n= 39$ ), %14,10'u İngilizce öğretmenliği ( $n= 36$ ), %11,80'i ilköğretim matematik öğretmenliği ( $n= 30$ ), %16,10'u sosyal bilgiler öğretmenliği ( $n= 41$ ), %12,90'ı okul öncesi öğretmenliği ( $n= 33$ ) ve %14,50'si resim öğretmenliği ( $n= 37$ ) öğrencilerinden oluşmaktadır.

#### *Veri toplama araçları*

##### *Mizaç ve Karakter Envanteri (Temperament and Character Inventory)*

Mizaç ve Karakter Envanteri, Cloninger ve diğ. tarafından (1994; akt. Köse ve diğ. 2004) herhangi bir ruh sağlığı problemi olmayan bireylerin mizaç ve karakter özelliklerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Envanter doğru/yanlış şeklinde cevaplanan toplam 240 maddeden (alınabilecek en düşük puan 240, alınabilecek en yüksek puan 480) oluşmaktadır. Ölçeğin mizaç boyutu altında bireyin yeni uyarınlara keşfetmesi, dürtüsel davranması, çabuk öfkelenmesini içeren *yenilik arayışı* boyutu (toplam 40 Madde, örnek madde 41: Çoğu kez nakit param bitinceye ya da aşırı kredi kullanıp borçlanıncaya değin para harcarım), bireyin karamsar olması, belirsizlik korkusu ve yabancılardan çekinmesini içeren *zarardan kaçınma* boyutu (toplam 35 madde, alınabilecek en düşük puan 35, alınabilecek en yüksek puan 70, örnek madde 100: Benim için birisiyle konuşurken düşüncelerimi düzenlemek kolaydır), başkalarının onayına bağımlılık, sosyal ve duygusal olarak bağlanmayı içeren *ödül bağımlılığı* boyutu (toplam 24 madde, alınabilecek en düşük puan 24 alınabilecek en yüksek puan 48, örnek madde 202: Kendimi zorlamaksızın, genellikle tüm gün boyunca bir şeylerle

“meşgul” kalabilirim) ve bireyin engellenmelere ve yorgunluğa karşı sebat düzeyine yönelik soruları içeren *sebat etme* boyutu (toplam 44, alınabilecek en düşük puan 44, alınabilecek en yüksek 88, örnek madde 223: Yaşamımda ne yapmak istediğimi biliyorum) bulunmaktadır. Mizaç boyutundan başka envanterin bir de karakter boyutu bulunmaktadır. Karakter boyutunun içinde kişinin kendi tercihleri konusunda sorumluluğunu kabul etmesi, anlamlı amaçlar belirlemesine yönelik olan kendini yönetme boyutu, sosyal kabul, empati, yararlılık, sevecenlik, erdemli ve vicdanlı olmayı içeren *iş birliği yapma* boyutu (toplam 42 madde, alınabilecek en düşük puan 42, alınabilecek en yüksek puan 84, örnek madde 186: Önemsiz ya da kötüyümüş gibi görünseler bile, herkes itibar ve saygı ile muamele görmelidir) ve son olarak da kişiler arası kabul ve manevi kabulden oluşan *kendini aşma* boyutu (toplam 33 madde, alınabilecek en düşük puan 33, alınabilecek en yüksek puan 66, örnek madde 77: Bazen başkalarına karşı sözcüklerle açıklayamadığım bir bağlantı hissederim) bulunmaktadır.

Türkçeye uyarlama çalışması Köse ve diğ. (2004) tarafından yapılan Mizaç ve Karakter Envanterinin yapı geçerliliği çalışmaları sonrasında envantere ait maddelerinin yurt dışındaki çalışmalarla benzer faktörler altında toplandığı bulunmuştur. Güvenirlik çalışması sonucunda araştırmacıları tüm alt boyutlarda .60'ın üzerinde iç tutarlık katsayılarına ulaşmışlardır. Bu araştırmada ise yenilik arayışı boyutunun iç tutarlık katsayısı .73, zarardan kaçınma boyutunun .86, ödül bağımlılığı boyutunun .64, sebat etme boyutunun .65, kendini yönetme boyutunun .78, iş birliği yapma boyutunun .81 ve kendini aşma boyutunun ise .76 olarak bulunmuştur.

#### *Kimlik Ölçeği (Identity Scale)*

Kimlik Ölçeği Cheek (1989; akt. Coşkun, 2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, bireyin kişisel değerleri, düşünceleri, duyguları, geleceğe yönelik kişisel amaçları, yönelimleri gibi bireye özgü özelliklerini içeren *kişisel kimlik*, aidiyet duygusu, beğenilme ve ün gibi sosyal gruplarla ilişkileri içeren *sosyal kimlik* ve bireyin kuşağının bir üyesi olması, ırk ya da etnik özgeçmişi, dini ve topluma ait olma duygusu gibi özellikleri içeren *kolektif kimlik* olmak üzere toplamda üç alt boyutu bulunmaktadır. Kişisel kimlik alt ölçeği toplam 10 madde (Örnek madde 8: Geleceğe yönelik amaçlarım ve beklentilerim), sosyal kimlik alt ölçeği toplam 7 madde (Örnek madde 9: Fiziksel görünüşüm: Boyum, kilom ve bedenimin şekli) ve kolektif kimlik alt ölçeği ise toplam 8 maddeden (Örnek madde 13: Yaşadığım ya da büyüdüğüm yerler) oluşmaktadır. Kimlik ölçeği ergen ve yetişkinlere bireysel veya grup olarak uygulanabilen beşli (1- benim kim olduğum için önemsiz, 5- benim kim olduğum için her zaman önemli) Likert tipinde 25 madden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'dir. Ölçeğin yurt dışındaki uygulamalarındaki Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının kişisel kimlik ölçeği için .68-.82, sosyal kimlik ölçeği için .68-.83, kolektif kimlik ölçeği için .68-.72 arasında olduğu ve ölçeğin toplamında ise .70-.80 arasında olduğu rapor edilmiştir (Coşkun, 2004). Ölçeğin Türk toplumuna uyarlanması Coşkun (2004) tarafından yapılmıştır. Bu uyarlama çalışması sonrasında ölçeğin yurt dışındaki benzer bir yapı sergileyerek kişisel, sosyal ve kolektif kimlik olmak üzere üç boyuttan oluştuğu gözlenmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında araştırmacı ölçeğin Türkçe formunun özgün formuna benzer yapı

gösterdiğini bulmuştur. Coşkun (2004) kimlik ölçeğinin uyarlama sürecinde yürüttüğü güvenilirlik çalışmasının sonunda ölçeğin kişisel kimlik boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .76, sosyal kimlik boyutu için .78, kolektif kimlik için .80 olarak hesaplarken toplam içinse de .79 olarak hesaplamıştır. Test tekrar test güvenilirliği ise tüm ölçekte .86, kişisel kimlik boyutu için .79, sosyal kimlik boyutu için .84 ve kolektif kimlik boyutu içinse de .68 olarak raporlandırılmıştır. Bu çalışma sonrasında yapılan iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .72, kişisel kimlik boyutu için .81, sosyal kimlik boyutu için .65 olarak kolektif kimlik boyutu içinse de .82 olarak bulunmuştur.

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Kişisel bilgi formu araştırma katılımcılarının cinsiyet, yaş, okudukları alan gibi değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuş kısa bir formdur. Bu formun ön yüzünde araştırma katılımcılarına, araştırmanın amacını anlatan kısa bir bilgilendirme yer almaktadır. Bu açıklamada ayrıca, katılımcıların daha sonrasında araştırma sonuçlarına ulaşabilecekleri web adresiyle araştırmacılara ulaşabilecekleri e-posta adresleri verilmiştir.

#### *Veri analizi*

Araştırma verileri SPSS programı aracılığıyla veri seti haline dönüştürülmüştür. Ham veri seti veri ön işleme yöntemleri olan boş veri analizi (missing value analysis) ve gürültülü veri analizi (noising value analysis) kullanılarak analize hazır duruma getirilmiştir (Oğuzlar, 2003). Ham veri setinde tespit edilen gürültülü veriler veri formlarına geri dönülerek yeniden düzenlenmiştir. Boş veri analizi sonucunda tüm maddelerde %5'in altında boş veri olduğu gözlemlendiği için veri ataması yapılmamıştır. Araştırmada bağımsız örneklem için *t*-testi (*t*-test for independent groups) ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır. Her iki analiz yöntemi de kullanılmadan önce verinin ilgili analizler için varsayımsal kriterleri karşılayıp karşılamadığı sorgulanmıştır. Varsayımsal kriterlerinin ilki olan normal dağılım kriteri incelendiğinde tüm alt boyutların normal dağılım sergilediği (Kolmogorov Smirnov  $p > ,050$ ) gözlemlenmiştir. Ayrıca tüm tek yönlü varyans analizleri içinde varyansların homojen dağılım (Levene F,  $p > ,050$ ) gösterdikleri belirlenmiştir (Morgon, Leech, Gloeckner ve Barret, 2004). Araştırma verilerininin bağımsız örneklem için *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi için gereken yeterliliği gösterdiği gözlenerek veriler analize alınmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan analizlere ilişkin sonuçların etki büyüklükleri (effect size) eta kare ( $\eta^2$ ) yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemleri olan *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi SPSS programıyla aracılığıyla yapılırken etki büyüklükleri elde hesaplanmıştır.

## BULGULAR ve YORUMLAR

### Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mizaç ve karakter düzeyleri

Araştırma katılımcılarının mizaç ve karakter özelliklerine ait düzeylerini onların cinsiyetlerine göre incelemek amacıyla oluşturulan “Aday öğretmenlerin mizaç ve karakter özelliklerine ait düzeyleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için bağımsız örneklem için *t*-testi analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 1  
*Katılımcıların Mizaç ve Karakter Özelliklerinin Cinsiyete Dayalı t-testi Analizi Sonuçları*

Mizaç ve karakter boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Yenilik arayışı	Kadın	164	19.92	5.98	254	.658	.511
	Erkek	92	20.41	5.31			
Zarardan kaçınma	Kadın	164	18.26	6.88	254	3.812	.000*
	Erkek	92	14.98	6.12			
Ödül bağımlılığı	Kadın	164	14.89	3.29	254	3.908	.000*
	Erkek	92	13.21	3.34			
Sebat etme	Kadın	164	4.51	2.24	254	1.795	.074
	Erkek	92	5.02	2.12			
Kendi kendini yönetme	Kadın	164	28.77	5.91	254	.777	.438
	Erkek	92	28.14	6.64			
İş birliği yapma	Kadın	164	29.87	5.86	254	2.003	.046*
	Erkek	92	28.28	6.57			
Kendi kendini aşma	Kadın	164	20.09	5.15	254	1.291	.198
	Erkek	92	20.98	5.81			

\*  $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde yenilik arayışı ( $t_{254} = .658$ ,  $p = .511$ ), sebat etme ( $t_{254} = 1.795$ ,  $p = .074$ ), kendi kendini yönetme ( $t_{254} = .777$ ,  $p = .438$ ) ve kendini aşma ( $t_{254} = 1.291$ ,  $p = .198$ ) boyutlarında kadın ve erkek öğretmen ve psikolojik danışman adayları arasında önemli farklılıklar olmadığı görülmektedir. Bulgulara göre kadın öğretmen adayları ( $\bar{x} = 18.26$ ) erkek öğretmen adaylarına oranla ( $\bar{x} = 14.98$ ) daha yüksek düzeyde zarardan kaçınma eğilimi göstermektedirler ( $t_{254} = 3.812$ ,  $p = .000$ ). Bu bulgu için etki büyüklüğü incelendiğinde  $\eta^2$  değeri (0.06) zarardan kaçınma boyutundaki değişime ilişkin varyansın ancak yüzde %6'sının cinsiyetle açıklanabileceğini göstermektedir. Bu oran ortalama bir değer olarak kabul edilebilir (Green ve Salkind, 2008). Araştırmanın başka bir bulgusuna göre kadın öğretmen adaylarının ödül bağımlılığı düzeylerinin ( $\bar{x} = 14.89$ ) erkek öğretmen adaylarına oranla ( $\bar{x} = 13.21$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir ( $t_{254} = 3.908$ ,  $p = .000$ ). Ödül bağımlılığı boyutunun etki büyüklüğü

( $\eta^2 = 0.06$ ) ortalama bir oranda varyansının %6'sının cinsiyetle açıklanabileceği göstermektedir. Son olarak karaktere ilişkin bir boyut olan iş birliği yapma boyutu incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{x} = 29.87$ ) erkek öğretmen adaylarına oranla ( $\bar{x} = 28.28$ ) daha yüksek işbirliği eğiliminde oldukları görülmektedir ( $t_{254} = 2.003$ ,  $p = .046$ ). Bu bulguya ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde ise ( $\eta^2 = 0.02$ ) düşük bir oranda varyansın ancak %2'sinin cinsiyetle açıklanabileceği sonucuna ulaşılabilir.

#### *Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kimlik düzeyleri*

Aday öğretmenlerin kimlik özelliklerine ait düzeylerini onların cinsiyetlerine göre incelemek amacıyla oluşturulan “Aday öğretmenlerin kimlik özelliklerine ait düzeyleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” bağımsız örneklem için *t*-testi analiz kullanılarak incelenerek elde edilen bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2  
*Katılımcıların Kimlik Boyutlarının Cinsiyete Dayalı t-testi Analizi Sonuçları*

Kimlik boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kişisel kimlik	Kadın	164	43.04	5.02	.40	1.326	.186
	Erkek	92	42.13	5.85	.61		
Sosyal Kimlik	Kadın	164	23.45	5.23	.41	1.334	.184
	Erkek	92	22.46	6.47	.68		
Kolektif kimlik	Kadın	164	30.61	8.63	.68	.218	.828
	Erkek	92	30.39	5.27	.55		

$p < .05$

Kimlik ölçeğinin alt boyutları cinsiyete dayalı olarak incelendiğinde kişisel kimlik boyutunda (kadın  $\bar{x} = 43.04$ , erkek  $\bar{x} = 42.13$ ), sosyal kimlik boyutunda (kadın  $\bar{x} = 43.04$ , erkek  $\bar{x} = 42.13$ ) veya kolektif kimlik boyutunda (kadın  $\bar{x} = 43.04$ , erkek  $\bar{x} = 42.13$ ) cinsiyete dayalı anlamlı farklılıkların olmadığı, kadın ve erkek katılımcılara ilişkin tüm kimlik boyutlarındaki ortalama puanların ise birbirine çok yakın olduğu bulunmuştur.

#### *Aday öğretmenlerin eğitim aldıkları alanlara göre mizaç ve karakter düzeyleri*

Araştırma kapsamında aday öğretmenlerin eğitim aldıkları alanlara göre mizaç ve karakter özelliklerine ait düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı “Aday öğretmenlerin mizaç ve karakter özelliklerine ait düzeyleri onların eğitim aldıkları alanlara göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” sorusu aracılığıyla tek yönlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3  
Katılımcıların Mizaç ve Karakter Boyutlarının Eğitim Aldıkları Alanlara Göre Karşılaştırılması

Mizaç ve karakter boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Yenilik arayışı	Gruplar arası	455.90	6	75.99	2.381	.030*	1-PDR – İngilizce ögr.* İngilizce – Sosyal bil.
	Grup içi	7915.24	248	31.92			
	Toplam	8371.16	254				
Zarardan kaçınma	Gruplar arası	789.92	6	131.65	3,004	.007*	1-Sınıf öğ. – İngilizce ögr.* 2-İngilizce öğr. – Sosyal bil.*
	Grup içi	10869.17	248	43.83			
	Toplam	11659.08	254				
Ödül bağımlılığı	Gruplar arası	45.31	6	7.55	.649	.691	
	Grup içi	2883.99	248	11.63			
	Toplam	2929.30	254				
Sebat etme	Gruplar arası	43.60	6	7.27	1.512	.174	
	Grup içi	1191.49	248	4.80			
	Toplam	1235.09	254				
Kendi kendini yönetme	Gruplar arası	495.29	6	82.55	2.231	.041*	1-İngilizce öğr. – Sosyal bil.*
	Grup içi	9177.93	248	37.01			
	Toplam	9673.22	254				
İş birliği yapma	Gruplar arası	426.90	6	71.15	1.913	.079	
	Grup içi	9225.17	248	37.20			
	Toplam	9652.06	254				
Kendi kendini aşma	Gruplar arası	153.78	6	25.63	.872	.516	
	Grup içi	7291.18	248	29.40			
	Toplam	7444.96	254				

\* $p < .05$

Katılımcıların mizaç ve karakter boyutlarını bölüme göre incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna katılımcıların ödül bağımlılığı, sebat etme, işbirliği yapma ve kendi kendini aşma alanlarında eğitim alınan bölümlere göre anlamlı farklılıklar olmadığı bununla birlikte yenilik arayışı, zarardan kaçınma ve kendi kendini yönetme boyutlarında ise aday öğretmenlerin bölümlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu hesaplanmıştır. Yenilik arayışı boyutundaki anlamlı farklılık ( $F_{6,248} = 2.381, p = .030; \eta^2 = 0.06$ ) Scheffe testiyle bölüm bazında incelendiğinde Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencileriyle ( $\bar{x} = 18.39, ss. = 5.69$ ) Sosyal bilgiler öğretmenliğindeki öğrencilerin ( $\bar{x} = 18.52, ss. = 5.27$ ) İngilizce öğretmenliğindeki



öğrencilere oranla ( $\bar{x}$ = 22.49, ss.=6.32) daha az yenilik arayışı içinde oldukları bulunmuştur. Zarardan kaçınma boyutundaki anlamlı farklılık ( $F_{6-248}= 3.004$ ,  $p= .007$ ;  $\eta^2= 0.07$ ) Scheffe testiyle incelendiğinde İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin ( $\bar{x}$ =13.73, ss.= 7.18) Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerle ( $\bar{x}$ = 18.51, ss.= 7.64) Sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğrencilere oranla ( $\bar{x}$ = 19.06, ss.= 5.42) daha az zarardan kaçınma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Mizaç ve karakter envanterinde anlamlı farklılıklar gösteren son boyut olan kendi kendini yönetme ( $F_{6-248}= 2.231$ ,  $p= .041$ ;  $\eta^2= 0.06$ ) Scheffe testiyle incelendiğinde ise İngilizce öğretmenliğine okuyan öğrencilerin ( $\bar{x}$ =19.80, ss.= 4.10) Sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğrencilere oranla ( $\bar{x}$ = 21.62, ss.= 5.54) daha az kendilerini yönetme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Mizaç ve karakter boyutlarının alt ölçeklerine ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde varyansın %6-%7'sinin bölüme bağlı değişkenlik gösterdiği hesaplanmıştır. Bu oran mizaç ve karakter alt boyutlarının bölüme göre incelenirken bölümler arasındaki farklılıkların varyansa düşük oranlarda katkılar yaptığını göstermektedir (Green ve Salkind, 2008). Başka bir ifadeyle mizaç ve karakter alt boyutlarının bölüme dayalı olarak farklılaşmasının düşük oranlarda olduğu söylenebilir.

#### *Aday öğretmenlerin eğitim aldıkları alanlara göre kimlik düzeyleri*

Aday öğretmenlerin eğitim aldıkları alanlara göre kimlik özelliklerine ait düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelemek amacıyla “Aday öğretmenlerin kimlik özelliklerine ait düzeyleri onların eğitim aldıkları alanlara göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” sorusu kullanılmıştır. Araştırma sorunu incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu elde edilen bulgular tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

#### *Katılımcıların Kimlik Boyutlarının Eğitim Aldıkları Alanlara Göre Karşılaştırılması*

Kimlik boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel kimlik	Gruplar arası	491.45	6	81.91	3.006	.007*	1-İngilizce Öğ. – İlk. Matematik Öğ.* 2-İlk. Matematik Öğ.. – Okul Ön. Öğ.*
	Grup içi	6757.33	248	27.25			
	Toplam	7248.78	254				
Sosyal kimlik	Gruplar arası	185.40	6	30.90	.948	.461	
	Grup içi	8081.74	248	32.59			
	Toplam	8267.15	254				
Kolektif kimlik	Gruplar arası	759.20	6	126.53	2.258	.039*	1-Sınıf öğr. – İlk. Matematik Öğ.*
	Grup içi	13898.41	248	56.04			
	Toplam	14657.62	254				

\* $p < .05$

Katılımcıların kimlik özellikleri bölüme göre incelendiğinde sosyal kimlik alanında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ancak kişisel kimlik ve kolektif kimlik boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Kişisel kimlik boyutundaki anlamlı farklılık ( $F_{6,248} = 3,006, p = ,007; \eta^2 = 0,07$ ) Scheffe testiyle incelendiğinde İlköğretim matematik öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ( $\bar{x} = 39,94, ss. = 6,14$ ) İngilizce öğretmenliğindeki öğrencilerle ( $\bar{x} = 43,78, ss. = 2,99$ ) Okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilere oranla ( $\bar{x} = 43,93, ss. = 4,78$ ) anlamlı düzeyde daha az kişisel kimlik özellikleri taşıdığı bulunmuştur. Kimlik ölçeğinin bölüm düzeyinde anlamlı farklılık gösteren kolektif kimlik boyutu ( $F_{6,248} = 2,258, p = ,039; \eta^2 = 0,06$ ) Scheffe testiyle incelendiğinde ise Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin ( $\bar{x} = 31,55, ss. = 15,51$ ) İlköğretim matematik öğretmenliğinde okuyan öğrencilere oranla ( $\bar{x} = 28,08, ss. = 5,44$ ) daha yüksek oranda kolektif kimlik özellikleri taşıdığı bulunmuştur. Etki büyüklükleri incelendiğinde kişisel kimlik boyutunda varyansın %7'sinin, kolektif kimlik boyutunun da ise varyansın %6'sının bölüme bağlı değişkenlik gösterdiği hesaplanmıştır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına özetlenecek olursa katılımcıların yenilik arayışı, sebat etme ve kendi kendini aşma düzeyleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar göstermezken zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve işbirliği yapma düzeyleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. Analizler sonucunda kadın katılımcıların zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve işbirliği yapma düzeyleri erkeklerle oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık araştırma katılımcılarının tüm kimlik alt alanların da ise cinsiyete göre önemli farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların yenilik arayışı, zarardan kaçınma ve kendi kendini yönetme boyutlarında eğitim aldıkları bölümlerine göre önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmenliğinde eğitim alan katılımcıların Sosyal bilgiler öğretmenliği ve Psikolojik danışma ve rehberlik alanında eğitim alanlara göre yenilik arayışı daha yüksekken zarardan kaçınma alanında da benzer olarak İngilizce öğretmenliğinde okuyan adayların Sınıf ve Sosyal bilgiler öğretmenliğinde eğitim alan adaylardan daha yüksektir. Kendini yönetme boyutunda ise Sosyal bilgiler öğretmenliğinde eğitim alan adaylardan daha yüksektir. Kendini yönetme boyutunda ise Sosyal bilgiler öğretmenliğinde eğitim alan adaylara göre daha yüksek düzeylere sahip oldukları belirlenmiştir. Analizler sonucunda İlköğretim matematik öğretmenliğinde okuyan katılımcıların İngilizce ve Okul öncesi öğretmenliğinde okuyan katılımcılara göre daha düşük kişisel kimlik özellikleri taşıdıkları belirlenmiştir. Kolektif kimlik boyutunda ise Sınıf öğretmenliğinde okuyan katılımcıların İlköğretim matematik öğretmenliğinde okuyanlara oranla daha yüksek ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının cinsiyete göre mizaç ve karakter boyutları Köse ve diğerlerinin (2004) bulgularıyla karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının karakter boyutlarında cinsiyete göre bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının yenilik arayışı ve zarardan kaçınma düzeylerinin Köse ve diğerlerinin (2004) araştırma bulgularındaki katılımcılardan daha yüksek düzeydedir. Yenilik arayışı bireyin keşfedici özellikler taşıdığına, dürtüsel karar

vermediğine, kolay öfkelenmediğine ve engelleri aşmada çaba sarf ettiğine işaret ettiği düşünüldüğünde hem kadın hem erkek öğretmen adaylarının özellikle yenilik arayışı düzeylerinin daha yüksek olması Yetim ve Göktaş'ın (2004) öğretmenlerde olması gereken bir özellik olarak kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiği çıkarımıyla benzerlik göstermektedir. Aynı araştırma bulgusu, Arkar ve diğerlerinin (2005) herhangi bir ruh sağlığı sorunu olmayan rastgele seçkiyle seçtikleri bireylere (kadın n= 332, erkek n= 138, toplam 470 katılımcının %55'i büyükşehirde yaşamakta, %50,2'si evli, %35,1'i üniversite mezunu) ait bulgularıyla karşılaştırıldığında kadın ve erkek öğretmen adaylarının zarardan kaçınma, işbirliği yapma ve kendini yönetme ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin kendini yönetme, grup içinde işbirliğiyle çalışma, kendi sorumluluklarını alma, kendine güvenli ve sürekli gelişim eğilimi içinde oldukları şeklinde yorumlanabileceği için Danielewicz (2001) istenen öğretmen özellikleriyle oldukça benzer yöndedir. Ayrıca Rushton, Morgan ve Richard'ın (2007) öğretmenlerin öğretmen olmayanlara göre kişilik özelliklerinin farklı olduğunu belirledikleri araştırmalarıyla da tutarlılık söz konusudur.

Araştırma katılımcılarının mizaç ve karakter özelliklerinin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda kadınların zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve işbirliği yapma düzeyleri erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına oranla olası sorunları önceden çözme, sosyal bağlanma, duygusallık ve grup içinde birlikte çalışma düzeyleri daha yüksek düzeydedir. Bu bulgularda özellikle işbirliği yapma boyutunun kadınlar lehine anlamlı oranda yüksek çıkması Çapri ve Çelikkale'nin (2008) kadınların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve mesleki yeterlik inançlarının daha yüksek olmasıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusunun Acat ve Yenilmez'in (2004) kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kendilerinde öğretmenlik için gereken nitelikleri daha fazla barındıklarına inanmalarıyla da benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Ancak bu araştırma bulgularında elde edilen farklılıklara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde alt boyutlarda gözlenen farklılıkların ancak %2-%6'sının cinsiyetten kaynaklandığı görülmektedir. Bu duruma dayalı olarak gözlenen bu farklılıkların oldukça düşük bir kısmının cinsiyetten kaynaklandığı söylenebilir.

Mizaç ve karakter boyutundaki ortalamalar incelendiğinde diğer tüm alt boyutlardaki ortalamaların kadınlar ve erkekler için benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer bir bulgu kimlik alt boyutları için de geçerlidir. Bu durum öğretmenlik mesleğini tercih eden adayların mizaç, karakter ve kimlik özelliklerinin birbirine benzediği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle kadın ve erkek öğretmen adaylarının yenilik arayışı, sebat etme, kendini yönetme ve kendini aşma özelliklerinin birbirine benzer düzeylerde olduğu söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin ister kadın olsun ister erkek benzer oranlarda keşfedici, kolay öfkelenmeyen, dürtüsel karar vermeyen, kendi tercihlerinin sorumluluğunu alabilen, amaçlarını belirleyebilen, sorun çözmede güvengen, kişiler arası ilişkileri yüksek, yaratıcı, bencil olmayan ve idealist özellikler taşıdıkları düşünülebilir.

Araştırmanın katılımcılarının kimlik özelliklerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmen adayları için bu bulgu açıldığında aslında her iki cinsiyetteki öğretmen adaylarının benzer kişisel ve ahlaki değerlere sahip oldukları, kişisel amaçlarını heyecanlarını, korkularını ve kaygılarını yönetebildiklerini, kendilerine özgü bir kişiliğe sahip oldukları, başkalarının kendisinin görünüşü, yaptığı ve konuşmasına dikkat ettiklerini düşünerek davranışlarına ve fiziksel görünüşüne dikkat ederek iyi izlenim bırakmaya çalıştıklarını, ailesine ve toplumuna önem vererek onların bir parçası olarak ait olma duygusu taşıdıklarına işaret etmektedir. Katılımcıların kimlik alt boyutlarına ilişkin ortalamaları Coşkun'un (2004) bulgularıyla karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının kişisel, sosyal ve kolektif kimlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık Yetim ve Göktaş'ın (2004) öğretmenin kendisini, sosyal çevresini ve toplumunu tanıması gerektiğine yönelik vurgusuyla örtüşmektedir.

İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğrenciler genellikle öğretmen meslek liselerinden mezun olan öğrencilerdir. Bunun nedeni hem genel liselerde yabancı dil alanın oldukça nadir olması hem de öğretmenlik meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin mezun oldukları alanlara ilişkin eğitim fakültesindeki öğretmenlik programlarını seçerken kendilerine ek puan verilmesiyle ilişkili olabilir. Araştırma bulgularında İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin mizaç boyutları olan yenilik arayışı ve zarardan kaçınma boyutunda, karakter boyutu olan kendi kendini yönetme boyutunda ve kimlik boyutu olan kişisel kimlik boyutunda diğer bazı öğretmenlik alanlarından daha yüksek ortalamalara sahip olması, onların genellikle ortaöğretimde öğretmen meslek liselerinden olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Çeliköz ve Çetin (2004) Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine daha yakın olduklarını vurgulamaktadır. İngilizce öğretmenliğinde okuyan aday öğretmenlerin diğer öğretmenlik alanlarındaki adaylara oranla daha keşfedici, sorumluluklarının bilincinde olan ve otonomi sahibi olmalarının nedeni olarak bu yakınlık düşünülebilir.

Yerli alan yazını tarandığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kişilik özellikleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmaktadır. Ulaşılan araştırmalar genelde bir branşa ilişkin öğretmenlerin kişilik özelliklerini incelemeye yönelik araştırmalardır. Özellikle öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının mizaç, karakter veya kimlik özelliklerini belirli bir kuramsal dayanak çerçevesinde bir bütün olarak incelemeye yönelik araştırmaya ise rastlanılamamıştır. Buna karşın Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan eğitim reformlarının bir dayanağını ise öğretmenlerin kişilik özelliklerine yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen verilerin oluşturduğu vurgulanmaktadır (Day, 2002; Lasky, 2005). Bu açıdan düşünüldüğünde ülkemizde öğretmenlerin kişilik özelliklerini incelemeye yönelik daha kapsamlı araştırmaların yapılması ve bu araştırmaların eğitimle ilgili yapılacak yeniliklerde kullanılması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında bir dizi öneri getirilebilir. Bunlardan ilki erkek öğretmen adaylarının işbirliği yapma düzeyleri kadın öğretmen adaylarına oranla daha düşük düzeyde olmasıyla ilgilidir. Bu doğrultu da etkili

öğretmen özellikleri arasında yer aldığı düşünülen işbirliği yapmanın (Stronge, Tucker ve Hidman, 2004; Stronge, 2007) erkek öğretmen adaylarında artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir. İkinci öneri ise mizaç ve karakter özellikleri açısından İngilizce Öğretmenliği de eğitim alan aday öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olmalarına ilişkindir. İngilizce öğretmenliğindeki aday öğretmenlerin büyük bir kısmının Anadolu Öğretmen Liselerinden geldikleri düşünüldüğünde ve Brookhart ve Freeman'ın (1992) lisede eğitim alınan alanın öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine olan önemli katkısına yönelik vurgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu sebeple de ortaöğretim düzeyinden başlayan öğretmen eğitiminin daha etkili olduğu ve yaygınlaştırılmasının olumlu sonuçlar getireceği düşünülmektedir. Son olarak günümüzde Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine öngörülen öğretmenlik formasyonu için aday belirleme de kesin bir kestirim noktasının nasıl belirleneceği tartışılmaktadır. Akademik kestirim noktalarının nesnellığı iyi yansıtmada yetersiz kalabileceği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özelliklerinin belirlenerek formasyon için aday öğrenci seçme de kullanılabilir. Ancak her ne şekilde olursa olsun hiçbir formasyon eğitiminin Eğitim Fakültelerinin benzersiz eğitimi düzeyinde olamayacağı unutulmamalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon (güdülenme) düzeyleri. *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 53(12), 125-139.
- Ak, M., Özmenler, N. K., ve Özşahin, A. (2008). İntihar girişimi ile mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkinin major depresif bozukluk örnekleminde irdelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 11, 33-44.
- Allen, J. (2008). *Temperament in education. Also, success in teaching*. South Carolina: BiblioBazaar, LLC.
- Arkar, H. (2005). Cloninger'in psikobiyolojik kişilik kuramı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 36, 82-94.
- Arkar, H. (2008). Cloninger'in mizaç ve karakter boyutları ile kişilik bozuklukları arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 11, 115-124.
- Arkar ve diğ. (2005). Mizaç ve karakter envanterinin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 190-204.
- Berens, L. V. (1999). *Sixteen personality types: Descriptions for self-discovery*. California: Telos Publications.
- Berube, C. T. (2010). *The x factor: Personality traits of exceptional science teachers*. North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Brookhart, S. M. ve Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.

- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çev. İnan D. Erguvan Saruoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cardell, C. D. ve Parmar, R. S. (1988). Teacher perceptions of temperament characteristics of children classified as learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 21(8), 497-502.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality*. (4. Baskı). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Coakes, S. J. (2005). *SPSS: Analysis without anguish: Version 12.0 for Windows*. Milton: John Wiley and Sons Ltd.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. Baskı). Oxon: Routledge.
- Coşkun, H. (2004). Kimlik ölçeğinin bir Türk örneğinde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(14), 49-60.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Cloninger, C. R. (1986). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. *Psychiatr Dev*, 4(3), 167-226.
- Cloninger, D. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants: A proposal. *Archives of General Psychiatry*, 44(6), 573-588.
- Cloninger, C. R. (1998). A psychobiological model of temperament and character. İçinde J. Richter, M. Eisemann, K. Bloow ve D. Schlafke (Ed.) *The development of psychiatry and its complexity*. Berlin: Waxmann.
- Cloninger, C. R. ve Svrakic D. M. (1997). Integrative psychobiological approach to psychiatric assessment and treatment. *Interpersonal and Biological Processes*, 60(2), 120-141.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162), 136-145.
- Darcın, A., Onur, E., Köse, T., Alkın, T. ve Erdem, A. (2008). Temporomandibuler bozukluğu olan hastalarda mizaç ve karakter boyutları. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 274-282.

- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. New York: State University of New York Press.
- Delli, D. A. ve Vera, E. M. (2003). Psychological and Contextual Influences on the Teacher Selection Interview: A Model for Future Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(2), 137-155.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ensari H. ve Gündüz, Y. (2006). *İlköğretim okullarında yönetim ve kalite*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Friedman, H. S. ve Schustack, M. V. (2003). *Personality: Classic theories and modern research*. (2. Baskı). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Gitomer, D. H. ve Latham, A. S. (2000). Generalizations in teacher education seductive and misleading. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 215-220.
- Green, S. B. ve Salkind, N.J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh. analyzing and understanding data*. (5. Baskı). New Jersey: Upper Saddle River.
- Katz, L. G. ve Raths, J. D. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301-307.
- Kristal, J. (2005). *The temperament perspective: Working with children's behavioral styles*. Maryland: Brookes Pub.
- Köse, S. ve diğ. (2004). Mizaç ve karakter envanteri (Türkçe TCI) geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 14(3), 107-131.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.
- Malvern, D. D. (1991). Assessing the personal qualities of applicants to teacher training. *Studies in Educational Evaluation*, 17(2-3), 239-253.
- Martinez, M. C. (2004). *Teachers working together for school success*. California: Corwin Press.
- McKenny, C. (2005). *The personality of the teacher*. South Carolina: BiblioBazaar, LLC.
- Morgon, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G.W. ve Barrett, K. C.(2004). *SPSS for introductory statistics use and interpretation*. (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

- Oğuzlar, A. (2003). Veri ön işleme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 67-76.
- Oktaç, A. ve Unutkan, Ö. P. (2008). *Çağdaş bir okul ve kurum olma sürecinde öğretmenlik*. 22-23.Mart.2008, İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Psikolojisi Sempozyumu.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Özçetin, A., Maraş, A., Ataoğlu, A. ve İçmeli, C. (2008). Deprem sonucu gelişen travma sonrası stres bozukluğu ile kişilik bozuklukları arasında ilişki. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*; 2, 8-18.
- Öztürk, C. (2001). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, (Ed. Orhan Oğuz ve Halis Ayhan). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Pervin, L. A. ve John, O. P. (2001). *Personality: Theory and research*. (8. Baskı). New York: John Wiley and Sons.
- Porteous, M. (1997). *Occupational psychology*. Essex: Pearson Education Limited.
- Rudasill, K., M. ve Rimm-Kaufmann, S., E. (2009). Teacher-child relationship quality. The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Rushton, S., Morgani J. ve Richard, M. (2007). Teacher’s Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23, 432-441.
- Russell, T., McPherson, S. ve Martin, A. K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37-55.
- Sardoğan, M. E. ve Karahan, T. F. (2007). Kişilik gelişimi. A. Kaya (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Sayın, A. ve Aslan, S. (2005). Duygudurum bozuklukları ile huy, karakter ve kişilik ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16 (4), 276-283.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y. ve Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs and goals related to emotions in the classroom. Schutz P. A., Pekrun R. (Ed.). *Emotion in education*. California: Elsevier Inc.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Virginia: Association for supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D. ve Hidman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Virginia: Association for supervision and Curriculum Development.
- Symonds, P. M. (1946). Evaluation of teacher personality. *Teachers College Record*, 19, 21-34.



- Tanner, W. C. (1954). Personality bases in teacher selection. *Phi Delta Kappa International*, 45, 271-277.
- Teven, J. J. (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382-400.
- Türkçapar, H. M., Örsel, S., Uğurlu, M., Sargın, E., Turhan, M., Akkoyunlu, S., Hatlıoğlu, U., ve Karakaş, G. (2007). Kişilik inanç ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Klinik Psikiyatri*, 10, 177-199.
- Yancar, C. (2005). *Madde bağımlılarında ikinci eksen komorbidite ve kişilik özelliklerinin bağımlılık şiddeti ve yaşam kalitesine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Bakırköy Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.

### **İletişim/Correspondence**

Tarık TOTAN  
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.  
Buca – İzmir  
Tel: 0.232.420.48.82 – 1636  
tarik.totan@deu.edu.tr

Ferda AYSAN  
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.  
Buca – İzmir  
Tel: 0.232.420.48.82 – 1622  
ferda.aysan@deu.edu.tr

Mahmut BEKTAŞ  
Fatih Mehmet İlköğretim Okulu  
Konak – İzmir  
Tel: 0.232.262.06.37  
mahmutbeko@hotmail.com

