

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİMDE KÜLTÜRE DUYARLI ÖĞRETİM

Nesrin GÜMÜŞ

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nesrin GÜMÜŞ tarafından hazırlanan **Yükseköğretimde Kültüre Duyarlı Öğretim** başlıklı bu tez, 11/02/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Cemil YÜCEL
Danışman :	Prof. Dr. Engin KARADAĞ
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERİN
Üye :	Doç. Dr. Halis Adnan ARSLANTAŐ
Üye :	Doç. Dr. Fatih BEKTAŐ

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yükseköğretimde Kültüre Duyarlı Öğretim başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

11/02/2021

Nesrin GÜMÜŞ

Teşekkür

Yüksek öğretimde kültüre duyarlı eğitim konusunda hazırladığım bu tezin, bu alanda yapılacak başka çalışmalara da katkısının olmasını dilerim. Gerek doktora dersleri gerek tez yazım sürecimde desteğini esirgemeyen ve her an motivasyonumu yükseltmek için gayret eden sevgili eşim Hakan GÜMÜŞ'e başta olmak üzere, bana anlayışları ve sabırlarıyla destek olan çok değerli kızlarım Zeynep ve Elif'e ve tezimin tamamında çok büyük emeği olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Engin KARADAĞ ile emeği geçen tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
2. Kavramsal Çerçeve	8
2.1. Kültüre Duyarlı Eğitim.....	8
2.1.1. Eğitime eleştirel bakış.....	8
2.1.2. Kimlik oluşumunda diyalog teorisi.....	9
2.1.3. Kimlik oluşum teorileri ve eğitimcilik kimliği	11
2.1.4. Kültüre duyarlı eğitim.....	14
2.2. Kişilik	24
2.2.1. Ayırıcı özellik kişilik teorisi	27
2.2.1.1. Beş faktör kişilik teorisi	28
2.2.2. Kişilik ve kültürel duyarlılık ilişkisi	30
2.3. Kişisel Anlam	30
2.3.1. Kişisel Anlam ve Kültürel Duyarlılık İlişkisi	33
2.4. Araştırma Soruları	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	38
3. Yöntem.....	38
3.1. Deseni	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39

3.3.1. Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği.....	39
3.3.1.1. Açımlayıcı faktör analizi.....	40
3.3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi	43
3.3.2. On-maddeli Kişilik Ölçeği.....	45
3.3.3. Kişisel Anlam Profili Ölçeği.....	47
3.4. İşlem	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	51
4. Bulgular.....	51
4.1. Ortak Yöntem Yanlılığı.....	51
4.2. Kültüre Duyarlı Öğretime İlişkin Analiz Bulguları.....	51
4.2.1. Kültüre duyarlı öğretim puanlarına ilişkin genel bulgular.....	51
4.2.2. Cinsiyet farklılıkları	52
4.2.3. Yurt dışı eğitim deneyimi farklılıkları	53
4.2.4. Yurt dışı çalışma deneyimi farklılıkları	53
4.2.5. Akademik unvan farklılıkları.....	54
4.2.6. Akademik çalışma alanı farklılıkları.....	55
4.3. Kişilik Özelliklerine İlişkin Analiz Bulguları	56
4.3.1. Kişilik özellikleri puanlarına ilişkin genel bulgular	56
4.3.2. Cinsiyet farklılıkları	57
4.3.3. Yurt dışı eğitim deneyimi farklılıkları	57
4.3.4. Yurt dışı çalışma deneyimi farklılıkları	57
4.3.5. Akademik unvan farklılıkları.....	58
4.3.6. Akademik çalışma alanı farklılıkları.....	59
4.4. Kişisel Anlam Profillerine İlişkin Analiz Bulguları	60
4.4.1. Kişisel anlam profilleri puanlarına ilişkin genel bulgular	60
4.4.2. Cinsiyet farklılıkları	61
4.4.3. Yurt dışı eğitim deneyimi farklılıkları	62
4.4.4. Yurt dışı çalışma deneyimi farklılıkları	62
4.4.5. Akademik unvan farklılıkları.....	63
4.4.6. Akademik çalışma alanı farklılıkları.....	64
4.5. Korelasyon Katsayıları	65
4.6. Regresyon Katsayıları	68
4.7. Çoklu Regresyon Katsayıları.....	68
4.8. Yapısal Eşitlik Modeli.....	70

4.6. Regresyon Katsayıları	68
4.7. Çoklu Regresyon Katsayıları.....	68
4.8. Yapısal Eşitlik Modeli.....	70
4.8.1. Model tahmini.....	71
4.9. Randomizasyon Testi	71
4.10. Kişilik Özellikleri Farklılıkları.....	71
4.11. Kişisel Anlam Profilleri Farklılıkları.....	73
4.12. Bulguların Özeti	74
BEŞİNCİ BÖLÜM	77
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	85
ÖZGEÇMİŞ	93

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar	39
3.2	Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	41
3.3	Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	45
3.4	Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	47
3.5	Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	49
4.1	Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği Betimsel İstatistikleri ve Korelasyon Katsayıları	52
4.2	Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	52
4.3	Yurt Dışı Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	53
4.4	Yurt Dışı Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	54
4.5	Akademik Unvan Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	54
4.6	Akademik Çalışma Alanı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	56
4.7	On maddeli Kişilik Ölçeği Betimsel İstatistikleri ve Korelasyon Katsayıları	57
4.8	Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	57
4.9	Yurt Dışı Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	58
4.10	Yurt Dışı Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	58
4.11	Akademik Unvan Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	59
4.12	Akademik Çalışma Alanı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	60
4.13	Kişisel Anlam Profili Ölçeği Betimsel İstatistikleri ve Korelasyon Katsayıları	61
4.14	Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	61
4.15	Yurt Dışı Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	62

4.16	Yurt Dışı Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	63
4.17	Akademik Unvan Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	64
4.18	Akademik Çalışma Alanı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	65
4.19	Teorik Modele İlişkin Korelasyon Katsayıları	67
4.20	Teorik Modele İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	68
4.21	Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeğinin Toplam Puanı İçin Çoklu Regresyon Analiz Bulguları	69
4.22	Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeğinin Toplam Puanı İçin Çoklu Regresyon Analiz Bulguları	69
4.23	Yol Analizi Sonuçları	70
4.24	Teorik Modellerin Uyum İndeksleri	71
4.25	Baskın Kişilik Özellikleri Bağlamında Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği Faktör Puanlarındaki Farklar	73
4.26	Baskın Kişilik Özellikleri Bağlamında Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği Faktör Puanlarındaki Farklar	74
4.27	Test Sonuçlarının Özeti	75

Özet

Yükseköğretimde Kültüre Duyarlı Öğretim

Nesrin GÜMÜŞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

2021

Amaç: Bu çalışmada akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim yeterliliklerini etkileyen faktörler incelendi. Akademisyenlerin kişilik özellikleri ve kişisel anlam profillerinin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterlilikleri üzerinde anlamlı etkilerinin olup olmadığı test edildi.

Yöntem: Nedensel-karşılaştırma deseni kullanılarak yapılandırılan çalışmada Türkiye’deki 195 üniversitede görev yapan 175.402 akademisyenden oluşmakta olan evrene, e-posta listesi örnekleme kullanılarak erişildi. Nihai olarak çalışmaya 157 üniversiteden 1,883 akademisyen gönüllü olarak katıldı. Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği, On-Maddeli Kişilik Ölçeği ve Kişisel Anlam Profili Ölçeği-Kısa Formu ile elde edilen veriler t-testi; ANOVA, MANOVA, korelasyon, regresyon ve yapısal eşitlik modelleme analizleri ile çözümlendi.

Bulgular: Çalışmada akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliklerinin düşük olduğu; “Deneyime Açıklık”, “Yumuşak Başlılık” kişilik özelliklerinin ve “Kendini Aşma” ve “Adil Muamele” kişisel anlam profillerinin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliği üzerinde pozitif; “Din” ve “Kendini Kabul” ” kişisel anlam profillerinin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliği üzerinde negatif etkisi olduğu saptandı. Ek olarak cinsiyet, yurt dışı eğitim ve çalışma deneyimi, akademik unvan ve akademik çalışma alanının bazı kültüre duyarlı öğretim faktörlerine, kişilik özelliklerine ve kişisel anlam profillerine anlamlı etkisi saptandı.

Sonuç ve Öneriler: Çalışmanın sonunda akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri düşük bulundu. Yurt dışı çalışma ve eğitim deneyimlerinin olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşıldı. Akademisyenlerin farklı kültürlerle daha duyarlı olabilmeleri amacıyla akademisyen eğitimlerinin oluşturulması ve yurt dışı deneyimlerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, kültürel duyarlılık, kültüre duyarlı öğretim, kişilik, kişisel anlam

Abstract

Cultural Intelligent Education in Higher Education

Nesrin GÜMÜŞ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

2021

Purpose: In this study, the factors affecting the culturally responsive teaching competencies of academicians were examined. Within this framework, it was assayed whether the personality traits and personal meaning profiles of the academicians have remarkable impacts on their culturally responsive teaching self-efficacy.

Method: This study conducted with causal comparative research technique, it was attained by using mail list sampling method to the community that consists of 175.402 academicians working in 195 universities in Turkey. 1883 academicians from 157 universities participated in the study voluntarily. The data obtained with the culturally responsive teaching Scale, Ten-Item based Personality Scale and Personal Meaning Profile Scale (short form) was analyzed by t-test, ANOVA, MANOVA, correlation, regression and structural equation modeling analysis.

Findings: My research findings indicate that academics have low self-efficacy in culturally responsive teaching; personality traits of “openness to experience”, “conscientiousness” and self-significance profiles of “self-transcendence”, “equity” have positive impacts on culturally responsive teaching self-efficacy; on the other hand, personal meaning profiles of “religion” and “self-acceptance” have negative effects on culturally responsive teaching self-efficacy. In addition, gender, foreign education and work experience, academic title and academic field of study have a significant effect on some factors of culturally responsive teaching, personality traits and personal meaning profiles.

Results and Suggestions: The culturally responsive teaching self-efficacy of academicians has been found to be low. It is concluded that education and work experiences abroad have positive effects, so it is recommended to improve these kind of experiences and establish academician training to enhance their cultural responsiveness.

Keywords: Higher education, cultural awareness, culturally responsive teaching, personality, self-significance.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Türkiye, son yıllarda 203 üniversitesi ve 8 milyon yükseköğretim öğrencisi ve 200 bine yakın öğretim elemanı (YÖK, 2020) ile Avrupa'nın en büyük yükseköğretim kapasitesine sahip birkaç ülkesinden biridir. Özellikle Türkiye Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından uygulanan 'hedef odaklı uluslararasılaşma' politikası ve uluslararası öğrencilere yönelik 2012 yılında hayata geçirilen "Turkey Scholarships" sonucu ve jeopolitik konumu, çok kültürlü oluşu, kalkınmanın yüksek olması (Titrek, Hashimi, Ali ve Nguluma, 2016, s.148) nedeniyle 2014'te 48 bin olan uluslararası öğrenci sayısı, günümüzde 180 bine ulaşmıştır. Türkiye yükseköğrenimindeki uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunu Asyalı öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca, Orta Doğu ve Arap ülkelerinden önemli sayıda uluslararası öğrenci kayıtlıdır, örneğin Çin ve Afrika ülkelerinden çok sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Yükseköğretim istatistiklerine göre 2019 yılında (YÖK, 2020), Türkiye'deki en büyük uluslararası öğrenci nüfusunun menşe ülkelerine göre ilk 5'i Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan, İran ve Afganistan'dır.

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında eğitim almakta olan uluslararası öğrenciler 180 farklı ülkelerden gelmektedir. Bu öğrenciler, çeşitli kültürel değerler, zihinsel bakış açıları ve sosyal normlar sağlayarak karmaşık ve kültürel olarak çeşitlendirilmiş bir toplum oluştururlar. Bu öğrencilerin kendi ülkelerindeki kültürel, sosyal ve eğitimsel yapılar göz önüne alındığında, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin bu öğrencilere yönelik yapısı üzerine kurgulanmış araştırmalarda bir eksiklik vardır. Bu yapılardan biri de hem yerel hem de uluslararası öğrencilerin öğretimlerini etkilediği bilinen bir kavram olan kültüre duyarlı öğretimdir. Eğitimcilerin, öğrencilerin kendilerini takdir edilmiş, kabul edilmiş, değerli ve saygı duyulan bireyler olarak hissettikleri ortamlarda, kültürel çeşitliliklerini bütünleşme ile sonuçlanmakta ve aldıkları eğitimin verimliliği artmaktadır (Bucher, 2008, s.48). Kültüre duyarlı bir öğretim ortamı, eğitimcilere öğrencileri akademik olarak gelişim gösterirken aynı süreç içerisinde kültürel varlıklarını da korumalarını sağlayacak bir yol bulmalarına imkan verir (Ladson-Billings, 1994). Kültüre duyarlı eğitim bireylere kültürlerarası etkinliklerini arttırabilme imkânı sunmak

adına ortaya çıkmıştır. Ancak gelişimini ve sürecini etkileyen faktörler hakkında bilgi azdır. (Rosenblatt, Worthley, Macnab, 2013, s.33).

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitimde kültürel duyarlılık kaynağını eğitimin eleştirilmesinden almaktadır. Eğitimde hangi bilginin öğretileceği, hangi değerlerin vurgulanacağı, okullarda kimin kültürünün ön plana çıkarılacağı eleştirel perspektiflerle belirlenmiştir (Tschida, 2009, s.16). Ayrıca akademik çalışmalar sürdükçe ve öğrencilerin olumlu öğrenme ortamlarına sahip olmalarını sağlayacak gelişmeler ve araştırmalar devam ettikçe, eğitimcilerin de kendilerini daha etkin daha verimli kılacak şekilde donatmaları sağlanacak, tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişimleri mümkün olacaktır (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Stephan, 2001, s.26). Bu alanda yapılan çalışmaların önemini Irvine (2003, s.46) gelecekte daha çok kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda öğretim yapılacağını söyleyerek desteklemiştir. Literatürdeki bu boşluk göz önünde bulundurularak, bu çalışmada amaç, akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim yeterliliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, katılımcılarının akademisyenler olması nedeniyle yüksek öğretimin kültüre duyarlı öğretim yeterliliklerine ışık tutması, kişilik ve kişisel anlam perspektiflerinden eğitime bakışlarını yansıtabilmesi adına önem taşımaktadır. Dünya’da hızla değişen kültür ve ırk algısı, farklı kültürlerin benimsenmesi ve bu farklılıkların zenginlik olarak eğitim ortamına yansıtılması konusunda cevap aranan araştırma soruları, akademisyenlerin yabancı kökenli öğrenciler için yeterliliklerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, akademisyenlerin farkındalıklarını arttırması ve ders vermeye başlamadan önce kültürlere karşı daha duyarlı olacak şekilde eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ortaya koyması açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan akademisyenlerin kendilerine yöneltilen soruları görüşlerini yansıttıkları şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma akademisyenlerin “On Maddeli Kişilik Özellikleri Ölçeği”nin ve “Kişisel Anlam Profili Ölçeği”nin maddelerinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kültürel Duyarlı Eğitim: Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin, geçmiş yaşantılarından taşıdıkları kültürel değerleri, tarihi geçmişleri, yaşantıları, çevreleri, değerleri, özetle sahip oldukları farklılıkları göz önünde bulundurarak, bu farklılıkları eğitim ortamlarına kültürel zenginlik olarak kazandırırken, farklı kültürlere ait bu öğrencilerin de akademik olarak başarılı olmalarını sağlama, eğitimi tüm öğrenciler için etkin hale getirmedir (Gay, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Kültüre Duyarlı Öğretim

2.1.1. Eğitime eleştirel bakış

Kültüre duyarlı eğitimin çıkış noktası eğitime eleştirel yaklaşımdır. Öğrenme ve öğretme sosyal bağlamda insanların birbirlerine anlamları aktarmaya çalışması ve bu anlamları tartışmasıyla ortaya çıkar (Tschida, 2009, s.17). Eleştirel teori bu süreci baskın ideolojilerin ve uygulamaların aktarılması için oluşturulmuş politika olarak görmektedir (Giroux, 2006, s.83). Hangi bilginin öğretileceği, hangi değerlerin öne çıkarılacağı, hangi kültürün okullarda geçerli kabul edileceği eleştirel yaklaşımlarla belirlenmiştir. Eleştirel teorinin önemli isimlerinden Michael Apple'a (1993, s.230) göre müfredat, bilginin basit ve tarafsız bir şekilde bir araya getirilmiş hali değildir. Bunun yerine bir grubun seçilmiş geleneklerinin ve meşru bilgilerinin derlemesidir. Bilgi nedir, nasıl organize edilir, öğretme ile yetkilendirilen kimdir, öğrenciler nasıl öğrenir, kim soru sorma hakkına sahiptir sorularının cevapları resmi politikaların parçalarıdır ve toplumlarda baskınların ve çekiniklerin üretim yoludur.

Okullar baskın kültüre ait bilgidен oluşan müfredatla, bu kültürün yerlileri olan öğrencilerin baskın kültürün öğelerine (*örneğin*; dil yapısına, beden diline, sosyal ilişkilerine) olan uyumları nedeniyle ayrıcalıkların sunulduğu ve bunun meşrulaştırıldığı kurumlardır (Giroux, 2006, s.55). Günümüz eğitiminde, eğitim aktarımı görüşü veya Freire (1970, s.17, 1998, s.23) tarafından "*bankacılık metodu*" diye adlandırılan yöntem okullara hakimdir. Bu görüşe göre öğrenciler bilgiye öğretmenlerin aracılığıyla, bölümlere ayrılmış müfredattan aktarılan kadarına ulaşabilirler. Öğretmen öğrenciye bilgiyi aktaran iletkendir. Bu görüşe göre öğretmek politik açıdan tarafsız, metotlar ve eğitimle ilgili prosedürlerce sınırları çizilmiş teknik bir aktivitedir. Ancak Freire'e (1998, s.24) göre öğretmek basitçe bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bilginin inşası veya üretimi için gerekli olan olanakları yaratmaktır.

Geleneksel öğretmen, eğitimi düzenleme, sertifikasyon ve öğretmen davranışlarında standardizasyonu, öğretmenlerin toplumun entelektüelleri olarak üstlenecekleri politik ve ahlaki yaratıcılığın üstünde kabul eder (Giroux, 2006, s.76). Bir öğretmenin sadece sertifikasyon ve standardizasyona odaklanması veya sadece toplumu yönlendiren, bilgi sentezleyerek etkileyen bir entelektüel olmaya odaklanması ortaya farklı öğ-

retmen kimlikleri çıkarır. Pedagoji nasıl ve ne şekilde bilgi ve kimlik oluşturacağı konusunda yapılan kasıtlı eylemler (Ladson-Billings, 1994, s.66) olduğundan, öğretmenlerin yaptıkları işin doğasında etik ve politik özellikler olduğunu kabullenerek, tarafsız olmayacaklarını anlamaları gerekir (Freire, 1998, s.33, Giroux, 2006, s.80).

Okulların, müfredatın ve öğretme eyleminin eleştirel incelenmesi sonucunda *kültüre duyarlı eğitim* ortaya çıkar. Kültüre duyarlı eğitim, fark etmeyi, değer vermeyi, farklı kültürlerle ait öğrenciler için kültürel bilgilerini, hayat tecrübelerini ve dünya görüşlerini okul müfredatına dahil etmeyi, bu sayede tüm öğrenciler için öğrenmeyi anlamlı, etkili ve dönüştürücü hale getirmeyi amaçlar. Bu öğretim tarzı, duyarlı, kültürel yetkinlik sahibi ve sosyokültürel bilinç sahibi eğitimcilerle mümkündür. Bu özelliklere sahip eğitimciler kimliklerine ulaşmak, zamanla gelişen öğreticilik deneyimleri, sosyal etkileşimler ve diğer eğitimcilerle yapılan söylemlerle mümkündür. Eğitimcilerin mesleklerinin hemen başında kültüre duyarlı eğitmen kimliğine kavuşmaları mümkün değildir. Ancak eğitimleri sırasında aldıkları teorik bilgi ve meslek hayatlarının ilk yıllarında, tecrübe kazanarak bu öğretim tarzına dair bilgi sahibi olabilirler. Bu ortamlar eğitmenlerin kültüre duyarlı öğretimin önemiyle ilgili, nasıl bir eğitim şekli olduğuyla ilgili ve uygulaması ile ilgili tartışmalara katılmalarını sağlar. Bu tartışma ve paylaşımlar öğretmen eğitiminde önemlidir. Çünkü dil ve iletişim kimlik gelişiminde önemli rol oynar.

2.1.2. Kimlik oluşumunda diyalog teorisi

Kimliğin kökeni bireylerin birbirleriyle sözlü iletişimlerine dayandırılabilir. Her birey bir diğer bireyle diyalog kurma aracılığıyla bilincini geliştirir ve benlik böylece dile yerleşmiş, sosyal iletişime ve diyaloga dayalı aktiviteye dönüşür (McKnight, 2004, s.289). Gee'nin (2001, s.103) kimliğimizin geçerli olabilmesi için diğer bireyler tarafından tanınması gerektiğini savunduğu nosyonu ele alındığında, kimliğin önemli ölçüde diğer bireylerle diyaloga dayalı etkileşimine bağlı olduğunu görülür (Gee, 2001, s.103). Dilin kimliklerin oluşmasındaki etkisi "*heteroglossia*" yani seslerin metinde birden fazla anlamı olması olarak adlandırılmaktadır (Bakhtin, 1981, s.39). Biri konuştuğu zaman kullandığı kelimelerin birden fazla katmanı vardır. Bu kelimelerin katmanları, yani anlamları onların kim tarafından, nerede, nasıl ve ne zaman söylendiklerine göre değişir. Ayrıca bu kelimelerin anlamları tarihi, politik ve sosyal olarak da etki altındadır. Söylenen sadece kelimeler değildir, bu kelimelerle aynı zamanda konuşan kişinin dünya görüşü ve sahip olduğu değerler de iletilir (Coulter, 1999, s.11). Söylenenlerin ışığında,

dilin karşılıklı konuşmaya dayalı olduğu, anlamların sürekli değişebildiği ve ifadelerin bir konu bütününe vurguladığını söyleyebiliriz.

Diller diyaloga dayalı olduğu için diğer bireylerin rolleri önemlidir. Anlam, konuşan ve dinleyen arasında oluşur, bu süreç esnasında iki taraf da pasif değildir. Diyalog vasıtasıyla diğerleriyle etkileşime girdikçe kişiler kendilerini ve dillerini tekrar oluştururlar. Diğerlerinin kelimelerini alır ve kendi amaçları için kullanmaya başlarlar. Bakhtin (1981, s.42) kendi bireyin söylemlerini başkalarının sözleriyle oluşturmasını *asimilasyon* olarak adlandırmaktadır. Birey bir başkasının sözlerini iki şekilde tekrar eder; (i) ya bu sözleri kalpten benimseyerek söyler, (ii) ya da sadece kendi kelimeleriyle tekrar eder. Kelimeleri kalpten tekrar etmek, onları özümseyip yeniden oluşturmak yerine otorite ile aşılanıp aktarılmasıdır. Bakhtin (1981, s.42) tarafından bu eylem, *otoriter söylem* olarak adlandırılmaktadır. Bu söylem tarzı koşulsuz bağlılık gerektirir; kişinin onunla oynamasına, değiştirmesine, diğer söylem tarzlarıyla birleştirmesine izin vermez. Ayrıca otoriter söylemde konuşmanın sadece bir kısmı benimsenemez veya beğenilen tarafları seçilemez (Morson & Emerson, 1990, s.51). Otoriter söylemlere örnek olarak dini dogmalar, bilimsel gerçekler, gelenekler ve eğitimle ilgili olanlar gibi mesleki söylemleri sayabiliriz. Bireyin kendi kelimeleriyle tekrar etmesi ise, kalpten tekrar etmeye kıyasla daha esnek bir asimilasyon çeşididir. Temelde başkalarının sözcüklerini kendi amaçları için kullanmaktır (Morson ve Emerson, 1990, s.51). Bakhtin (1981, s.49) bireyin bir diyalogdaki sözcüklerinin yarısının kendisine ait olduğunu, yarısının ise başkasına ait olduğu ifade ederek bu durumu “*çift sesli*” olarak adlandırmıştır. Konuşan kişi başkasına ait bu sözcükleri kendi niyeti ile birleştirdiğinde içten ikna söylemi gerçekleşmiş olur.

Eğitimciler eğitimleri sırasında ve mesleğin ilk yıllarında otoriter söylemle karşılaşır. Bu otoriter söylemle karşılaştıklarında iki farklı şekilde asimilasyonla tanışmış olurlar; bazıları kendi zümresinden ve kıdemli meslektaşlarından duydukları sözcükleri papağan gibi tekrar ederken, bazıları da bu sözcükleri içselleştirir ve sözcükleri kendi aktarmak istedikleri cümlelerde kullanırlar. Birey kendi sözcükleri ve dayatılan sözcükler arasında bocalarken kendi kimliği oluşur. Eğitimciler kendi içlerinde hem kendi kelimelerini hem de kalpten sorgulamadan kabullendikleri otoriter sesin kelimelerini duyarlar. Bir öğretmenin öğrendiği öğretim stratejileri ve yöntemlerdeki sözcükler; öğrenciliği sırasında öğrenci olarak tecrübe ettiklerine ait sözcüklerle zaman zaman çelişebilir. Kendi tecrübelerine ait sözcükleri eğitimci olma yolunda öğretilenlerle bütünleştirmesi ve uzlaştırması gerekmektedir. Bir eğitimci geçmişten getirdiği tecrübelerini, öğretilen,

tartışmasız kabullendiği bilgilerle bütünleştirdiği süreçte kendi kimliğini yapılandırır. Bu süreç diğer meslektaşlarıyla gerçekleştirilen karşılıklı söylemler ve etkileşimlerle gelişen karmaşık bir süreçtir.

2.1.3. Kimlik oluşum teorileri ve eğitimcilik kimliği

Kimlik; psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve diğer kültürel çalışmalar tarafından sahiplenilen karmaşık bir olgudur. Her bir alan, kimlik terimini farklı odaklar açısından inceler. Bu nedenle kimlik için tek bir tanım bulmak, basit cümlelerle açıklamak zordur. Aynı şekilde kimlik oluşumu da basitçe açıklanamaz. Çünkü kimlik oluşumu hakkında da farklı teoriler vardır. Diğerlerine göre daha eski ve daha baskın olan psikolojik yaklaşım, kimliğin oluşumundaki bireysel ve zihinsel fonksiyonlara odaklanır. Bireyin farklı durumlar karşısındaki tepkilerine ve seçimlerine odaklanır, bireylerin bilgileriyle ve inanışlarıyla ilgilenir. Sosyal psikologlar tarafından kimlik, daha dinamik bir süreç olarak anılır (Holland, Lachiotte, Skinner, Cain, 1998, s.36). Bruner'e (1990, s.32) göre "kendi" olmak kültürel psikolojiyle ilişkilidir; birey bilincini, duruşunu, kimliğini, adanmışlıklarını diğer bireylere duyduğu saygı ve onlarla olan etkileşimi şekillendirir. Bakhtin'in (1981, s.56) teorisinde olduğu gibi bu yaklaşımda Bruner (1990, s.32) de "kendi" olma durumunu diyaloglara dayandırmıştır. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar da vurguyu bireyden, sosyal çevrede yaşanan etkileşime ve iletişime aktarır. Kimlik şahsi ve sosyal olanın etkileşimi veya "iç dünya ile kültürel formların ve sosyal ilişkilerin oluşturduğu bütünü birleştiren bir bağlam" olarak tanımlanabilir (Holland, Lachiotte, Skinner, Cain, 1998, s.33).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında sosyal bilimciler kültürel kimliği, kişinin kendisiyle özdeşim kurduğu, etkilendiği, ait hissettiği çeşitli kültürel veya etnik kategoriler (Olsen, 2008, s.5) olarak görmüşlerdir. İnsanları şekillendiren; ırk, etnisite, uyruk, dil, sınıf, cinsiyet, cinsel tercihler ve dini inançlar gibi sahip oldukları kültürel izleridir. Sosyodilbilimci Gee'ye (2001, s.101) göre kimlik, belli bir çerçevede bir çeşit insan olarak tanınmak demektir. Farklı çerçevelerde yaşadığımız için, kimliklerimiz de çokluluk gösterir ve değişkendir. Kimlik bireyin içini yansıtmaz, yaşadığı, içinde bulunduğu topluma göre ve sahip olduğu özelliklere bağlı olarak değişir. Kimlik kişinin kendi tarafından çizilir; ancak diğer insanlar tarafından tanınmayan kimliğin bir geçerliliği yoktur. Temelde kimlik, bireyin diğer insanlarda kendine ait gördüğü yansımasıdır (Rankin, 2002, s.9). Yani kendini eğitimci olarak tanımlayan bir kişi aslında karşısındaki insanla-

rın onu eğitimci olarak tanimasından dolayı eğitimcidir, yani kimliği şekillendiren dış etmenlerdir.

Holland, Lachiotte, Skinner ve Cain'a (1998, s.36) göre kültür ve bireysellik farklı kimlikler oluştururken beraber çalışırlar. Birey kendini diğer bireylere anlatırken bir sıfat ile tasvir eder, ardından da bu sıfata uygun kişi olmak için çabalar. Bu öz-algılama durumuna kimlik denir. Sonuçta bireyler istedikleri herhangi biri olamayabilirler, ancak yeni ve yaratıcı davranışlar sergileyebilirler. Kimliğin literatürde farklı anlamları olmasına rağmen, disiplinler arasında ortak olan bazı anlamları vardır. Kimlik sabit değildir, akışkandır, sürekli yeniden yapılır, bozulur, yine yapılır (Danielewicz, 2001, s.61). Bireyler kimliklerini tarihin, kültürün ve sosyal etkilerin altında gerçekleştirir. Kimlik geçmişte kim olduğumuz, şu anda kim olduğumuz, gelecekte kim olacağımıza göre şekillenir. Kimlik, bireylerin nasıl yaşadıklarıyla ilgilidir, toplumun bir parçası olarak gelişir, "kendi" olma durumuyla, toplumun parçası olma gerçeklerinin toplamıdır.

Kimliğin uzlaşmış tam bir tanımı olmadığından, genelde eğitimci özelde ise öğretmen kimliği söz konusu olduğunda da açık bir tanımla karşılaşmamak doğaldır. Son yıllarda kimlik terimi analizler ve araştırmalar için odak noktasında bir konu olmuştur. Bu araştırmalar hem öğrenci kimliği hem eğitimci kimliği konularında gerçekleşmiş ve bu araştırmalardan öğretim ve öğrenme alanları olumlu etkilenmiştir. Araştırmaların bir kısmı konularına kimlik merceğinden baktıkları halde tanımına değinmemişlerdir. Diniz-Pereia (2003, s.23) eğitimci kimliğinin oluşumu konusundaki literatürdeki çalışmalardan eğitimci kimliği için ortak bir profesyonel tanım olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitimci kimliğinin geçmişteki ve günümüzdeki eğitimcilik özelliklerine bağlı olarak değişen sosyal bir yapı olduğunu ifade etmiştir.

Gee (2001, s.104) kimliği bir sosyal yapı, okulları da belli yapıdaki eğitimcileri yücelten kurumlar olarak görmüştür. Eğitimciler okullarda yüceltilen kimlik özelliklerini ya benimser ya da inkar eder, direnir, değiştirmeye çalışır. Bu ikilem çatışmalara sebep olur. Eğitimcilerin kendi eğitim hayatlarında öğrendikleri teorik bilgileri, içlerinde taşıdıkları eğitimci imajı ile uzlaştırmaları gereklidir. Bu imajlar çatışırsa, teorideki bilgi, eğitimcinin iç dünyasındaki imajla uyum halinde olmazsa, eğitimcilerin şekillenmesi zorlaşır (Britzman, 2003, s.73). Eğitimci kimlikleri, öğretim yaptıkları yerin (sınıf, okul, bölge) özellikleri ile yerel bölgeyi etkileyen küresel gelişmelerin etkisi altında şekillenir. Bu küresel etkiler; eğitimciliğin tarihi nosyonları, bölge, eyalet ve ulusal eğitim politikaları gibi etkilerdir. Eğitimcilerin içinde buldukları yerel ve küresel gerçekler genellikle birbirleriyle çelişki halindedir. Bu çelişkilerin içinde, eğitimciliğe şekil ve

anlam veren eğitimci kimliğinin başarısıdır. Eğitimcilerin zorlandıkları konu, öğrendikleri sınıf yönetimi, eğitim teorileri gibi konuları, yaşadıkları bölge gerçekleri ve kendi kimlikleriyle bağdaştırmaktır. Eğitimleri sırasında öğrendiklerini, görev yaptıkları okulların gerçekleriyle bütünleştirirler (Alsup, 2006, s.22; Britzman, 2003, s.70; Danielewicz, 2001, s.73).

Eğitimlerinin başında eğitimcilerin, meslekleri hakkında kendi öğrencilik tecrübelerinden gelen katı fikirleri vardır (Britzman, 2003, s.78). Bireyler eğitimcilik kültürüne girişlerini kendi eğitim deneyimleriyle yaparlar. Sınıflarda aldıkları eğitim, otoriter yapıdadır ve geçmişten taşıdıkları öğretmenlik, müfredat, okul ile ilgili bilgi ve inanışları pekiştirebilir de sorgulatabilir de. Bu süreç eğitimcilerin ideolojik olgunlaşmalarıyla ilgilidir (Bakhtin, 1981, s.95) ve süreçte eğitimciler öğretmek eyleminin anlamı konusunda kendi düşünce sistemlerini yaratır (Freedman ve Ball, 2004, s.26). Eğitim sürecinde eğitimciler için meslektaşları ile gerçekleştirdikleri düşünce paylaşımları, farklı fikirler ile zenginleşmelerini sağlar.

Eğitimcilerin okul tecrübeleri gözlemler, stajlar ve öğrenciler aracılığıyla gelişir. Okullarda yapılan stajlar eğitimcilerin eğitim dünyasının gerçeklerini fark etmelerini, okul politikalarını görmelerini, öğrencilerle ve diğer eğitimciler ile okul yönetimiyle bağ kurmalarını sağlar. Sınıflar ve okullar eğitimcilerin kimliklerini geliştirdikleri, kendilerini eğitimci kalıbına oturttukları yerlerdir. Mesleğin ilk yılları genellikle eğitimcilerin sosyalleşme ve kendini tanıma süreci olarak görülür. İlk yıllarında eğitimciler, kimliği için bazı özellikleri benimser bazı özelliklerden ise kaçınır (Ronfeldt ve Grossman, 2008, s.54). Tekrar eden gözlemler, deneyler ve sınavlar sayesinde yeni rollerini ve kimlik özelliklerini benimserler (Ronfeldt ve Grossman, 2008, s.51). Kimlik yaratmak Danielewicz'e (2001, s.88) göre bireysel değildir; diğerlerine, özellikle sosyal çevredekilere ve onların iletişimle aktardıklarına bağlıdır. Bu nedenle bir eğitimci bir okula girdiğinde o okulun oluşturduğu sosyal çevrenin ve ortak söylemlerinin parçası haline gelir, diğer meslektaşlarını ve kimlik gelişimlerini etkiler, kendisi de etkilenir.

İnsanlar, bireyler olarak aynı anda pek çok farklı söyleme sahip sosyal ortama dâhildir (iş arkadaşları, okul arkadaşları, spor alanında, din alanında gibi). Bir söylem ortamında bulunan her bir üye diğer üyeyi etkiler. Eğitimciler de farklı sosyal çevrelerde bulunmaları nedeniyle farklı söylemlere tanık olur ve bunların etkiler altında kalırlar, insanların farklılık gösterebileceğine ve çeşitli kimlikler oluşturabileceklerine şahit olurlar. Ancak profesyonel eğitimciler kimliklerinin değişmez ve esnek olmayan yapıya sahip olduğuna inanmaya eğilimlidir (Danielewicz, 2001, s.91). Kendi çoklu kimlikleri-

ni uzlaştırma çabasında eğitimcilerin öncelikle sahip oldukları öğrenci ve eğitimci kimliklerini uzlaştırmaları gereklidir. Bu süreçte eğitimciliğe yakışmadığına inandıkları bazı yanlarını baskılamak zorunda hissederler (Britzman, 2003, s.68; Danielewicz, 2001, s.91). Bu farklılıkları uzlaştırarak, sahip oldukları farklı sosyal çevrelerden taşıdıkları izlerin de etkileriyle eğitimci kimliğini geliştirirler. Eğitimciler kendilerinden daha tecrübeli meslektaşlarını gözlemediklerinde ve onlarla etkileşimde bulduklarında daha başka bir otoriter eğitimcilikle tanışırlar. Bu tip eğitimcilik, daha önce aldıkları eğitim programlarının içerikleriyle örtüşebilir, benzeşebilir veya tamamen tersi olabilir, hatta gelecekte dönüşmekten çekindikleri tipte bir eğitimci örneği olabilir. Eğitimlerinde öğrendikleri eğitimcilikle tecrübe etmeye başladıkları eğitimcilik arasında küçük bir fark olması halinde bile eğitimciler kimliklerinin oturması ve kendi içyapılarına uygun bir hal alması için çaba göstermek zorundadır (Danielewicz, 2001, s.94).

Kimlik gelişiminin önemli bir parçası kişinin sahip olduğu fikirleri, inanışları ve duyguları ortaya koymasıdır. Eğitimcilerin eğitim kurumlarında tecrübe edinmesi onlara yaşama, kişileştirme, gerçekleştirme ve pedagojik adanmışlıklarını anlama imkanı verir (Danielewicz, 2001, s.94). Bu sayede eğitimciler hem öğretmenlik mesleği hakkında bilgi ve tecrübe kazanırlar hem farklı eğitimci kimliklerini deneyimler hem de eğitimci kimliğini meşrulaştırır. Eğitimciler öğrencilikleri eğitimciliği nasıl algıladıkları ve eğitimci kimliklerini nasıl geliştirecekleri konularında güçlü etkiye sahiptir. Eğitimci olmanın anlamını sosyal iletişimler sonucunda basitçe içselleştirmeleri, eğitimcilik kültürünü önlerinde durağan ve hazır bulmaları anlamına gelmektedir. Toplumlar ise durağan olmadıkları, aksine sürekli devinim içinde oldukları için, eğitimciliğin anlamını hazır bulup kabullenmek yerine, sürekli baştan yazmalı, sürekli yeniden şekillendirmelidir (Britzman, 2003, s.79). Eğitimcilerin tanımları sürekli yeniden yazma fırsatına sahip olmaları eğitimci kimliğinin oluşumuna ve gelişimine derinlemesine bakış imkânı sağlar.

2.1.4. Kültüre duyarlı öğretim

Eğitimciler sınıflarında daha verimli ve etkin eğitim verebilme adına, yeni ve yaratıcı stratejiler arayışında oldukları müddetçe, eğitimcilerin sorumlulukları değişmeye ve gelişmeye devam edecektir. Tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişim imkânının olmasını sağlama düşüncesiyle ortaya çıkan *kültüre duyarlı eğitim* sayesinde, eğitimciler yaratıcı ve etkili tekniklere sahip olacaklardır. Öğretimde, eğitimcilerin farklı kültürlere duyarlılıkla yaklaşabilmeleri için, öncelikle kendilerinin kültürel açıdan yeterli, ilgili ve

sosyokültürel bilince sahip olmaları gerekmektedir. Sosyokültürel bilince sahip olmak için, kavramların, fikirlerin, olguların, tutumların ve dilin gelişimlerinin toplumun bir yansıması olarak oluştuğu bilincine sahip olmak gereklidir. Kültürün eğitimi nasıl etkilediğini anlayabilmek için, kültürel kimliklerin deneyimleri nasıl algılanmasına sebep olduğu ve diğer bireylerle ilişkileri nasıl etkilediği anlaşılmalıdır. Bu kültür ve eğitim ilişkisi anlaşılmadan, kültüre duyarlı öğretim gerekliliği de algılanamaz (Gay, 2000, s.77). Bu nedenle kültürel kimliklerin incelenmesi önemlidir.

Çok kültürlü eğitim 1960-70'li yıllarda müfredata etnik içerik ilave edilmesine sebep olmuştur. Çok kültürlü eğitim çalışmaları öncelikle müfredata yeni ilaveler yapmaktan, eğitimde fırsat eşitliğine ve daha yapısal değişimlere yönelmiştir (Banks, 2004, s.16). Günümüzde çok kültürlü eğitim çalışmalarının amaçları, ırklar ve kültürler arasında bağları güçlendirmek, tüm öğrencilerin verimli eğitim almalarını sağlamaktır. Kültürel duyarlı öğretimin geliştiricileri Geneva Gay ve Gloria Ladson-Billings'dir. Hedefleri düşük gelir düzeyli, etnik ve ırksal açıdan çeşitli öğrencilerin akademik başarılarını yükseltecek eğitimciler yetiştirmektir. Bu teori ile öğrencilerin dilsel ve kültürel taraflarına da hitap edecek değişimler amaçlanmıştır. Etnik kökeni, ırkı ve dili nedeniyle öğrencilerin "*akademik başarısızlık kısır döngülerini durdurmak*" ve öğretimi daha başarılı hale getirmek için Gay (2000, s.81) kültüre duyarlı öğretim anlayışını geliştirmiştir. Gay ve Ladson-Billings'e ilave olarak bu konuda çalışmalar yürütülmüş ve bu çalışmalarda benzer ve farklı terimler kullanılmıştır. Örneğin; Howard (2003, s.22) *transformasyonist (dönüştürücü) pedagoji*; Cochran-Smith (1991, s.282-2004, s.176) *sosyal eşitlik*; Nieto (2004, s.22) *çok kültürlülük* ve Paris (2012, s.43) *kültürel sürdürülebilir pedagoji* terimini kullanmıştır. Bu çalışmada Gay ve Ladson-Billings'un terimi tercih edilmiştir. Kültüre duyarlı öğretimde tüm insanlar, özellikle de eğitimciler kendilerine, birbirlerine ve bütün diğer insanlara, kültürel çeşitlikleri onuruna saygı duymayı öğrenmelidir (Nieto, 1999, s.23). Gay'e (2000, s.19) göre, yaşanmış tecrübeler ve hayatlara dayandırılan akademik bilgi ve yetenekler, bireyler için daha anlamlı hale gelir, daha çok merak uyandırır ve daha kolay ve detaylı öğrenilir. Kendi kültürel filtrelerinden geçen bilgi etnik çeşitlilik sahibi öğrencilerin başarılarını geliştirecektir (Kleinfeld, 1975, s.43). Paris (2012, s.49), günümüz politikaları ve uygulamalarının amacının tek kültürlü ve tek dilli bir toplum yaratmak olduğunu, buna karşılık araştırma ve yeni uygulamalarla kültürel çeşitliliği ve kültürel eşitliği kucaklamak gerekliliğini ifade etmiş. Kültüre duyarlı öğretim literatürdeki en temel dört eser Geneva Gay (2000), Ladson-Billings (1994, 2001) ve Villegas-Lucas'a (2002) aittir. Bu dört eserin toplamından,

kültüre duyarlı öğretimin, kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilere ait hayat deneyimlerinin, kültürel bilginin ve dünya görüşlerinin okul müfredatı tarafından tanınması, doğrulanması ve müfredata dâhil edilmesi, böylece tüm öğrenciler için öğrenme deneyimini daha anlamlı, etkili ve dönüştürücü hale getirme tanımına ulaşabiliriz (Tschida, 2009, s.27). Kültürel çeşitliliği fark etmek yeterli değildir, bu bilgiyi ve deneyimleri anlamak ve meşrulaştırmak eğitimci açısından elzemdir.

Çok kültürlü kaynakları ve materyalleri müfredata dâhil etmek başlangıç noktasıdır. Geleneksel kalıplarla yazılmış ders kitapları ve materyaller, geneli yansıtarak, farklı kültürlerle ait bilgi ve tarihi görmezden gelmektedir. Bu noktada kültürel duyarlı eğitim eğitimcilerin sorumluluğunda kalmaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin bu kitaplarda yazılmış bilgileri sorgulayarak, farklı kültürel perspektiflerden bakarak, tutarsızlıkları, çarpıtılmışlıkları ve önemsenmemiş gerçekleri fark etmelerine ve her yazılanı doğru kabul etmek yerine, düşünerek ve sorgulayarak, kültürel çeşitliliğe saygı ve eleştirel düşünce yapısı ile sosyokültürel bilinç geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Gay, 2000, s.30; Loewen, 2007, s.48). Eğitimcilerin bilincinde olmaları gereken başka bir nokta ise, kültürün öğrencilerin okul algısına olan etkisidir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin öğrenme ve iletişim kurma şekillerini, verdikleri eğitime dahil etmelidirler. Talbert-Johnson (2006, s.152) tarafından yapılan araştırmada aynı kültür veya etnik yapıya sahip öğrencilerin genellikle benzer yöntemlerle öğrendikleri sonucu ulaşılmıştır. Bu durumda eğitimcilerin farklı etnik kökenden gelen, kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerine hitap edebilmek için farklı kültürel gruplara ait öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir.

Öğrenme stratejilerinin yanı sıra, farklı etnik kökenlerin, farklı kültürlerin, kendilerine ait davranış tarzlarını da bilmek gereklidir. Bir kültür için sıradan algılanan bir davranış, diğeri için küçük düşürücü, kırıncı veya kaba algılanabilir. Yanlış anlaşılabilir bir öğrenci de öğrenme ortamına kendisini kapatabilir, eğitimden uzaklaşabilir. Bazı ülkelerde, sohbet eden kişilerin aynı anda konuşmaları doğalken, diğer ülkelerde söz kesmek yanlış bir davranış olarak algılanabilir. Kültürel çeşitliliğe sahip grupta, farklı davranışların ortaya çıkmasıyla, eğitimci kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olmadığı için, öğrencileri kaba ve kabahatli görebilir. Eğitimcinin rolü kültürel çeşitlilik gösteren bu öğrencilerin davranışlarını kabullenmek, diğer taraftan da içinde buldukları okulun ve kültürün geleneksel kurallarını açıklamak ve öğretmektir. Bu sayede öğrencilerin temel eğitim yapılarını benimsemeleri sağlanacaktır (Gay, 2000, s.97).

Kültüre duyarlı öğretimin tüm öğrenciler için dönüştürücü olması gerekmektedir. Sağlık sorunlarını tanımlamanın hastalıkları iyileştirmeye yetmediği gibi, başarı problemlerini vurgulamak da tek başına çözüme ulaştırmaz (Gay, 2000, s.99). Kültüre duyarlı öğretim uygulandığında okulun mevcut sisteminde farklı kültürler için uygun olmayan noktalar çözüme kavuşur (Tschida, 2009, s.34). Kültüre duyarlı öğretim sayesinde sınıfın çeşitliliği zayıflık değil güce dönüşür ve çeşitlilik akademik başarıda bir engel olmaktan çıkar ve değerlendirilir. Kültürel duyarlı eğitimin diğer dönüştürücü etkisi ise tüm öğrencilerde sosyokültürel bilinç geliştirmesidir. Sadece kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu okullarda değil, tek bir kültürel yapıya sahip okullarda da kültürel bilinç oluşturulmalıdır ki, öğrenciler farklı kültürel perspektiflerden dünyayı algılama özelliği kazansınlar. Bunun için ise, müfredatlar eğitimciler ve hatta öğrenciler tarafından da incelenmeli ve tek bir baskın kültüre ait öğeler yerlerini daha genel bakış açılarına bırakmalıdır (Banks, vd, 2001, s.49).

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, kültüre duyarlı öğretimde olması gereken beş özellik öne çıkmaktadır: (i) sosyokültürel bilinç, (ii) kültürel yeterlilik, (iii) yapılandırıcı öğretim, (iv) akademik başarı beklentisi ve (v) öğrenci-öğretici arasında bağ oluşması. (i) *Sosyokültürel Bilinç*; çok kültürlü eğitim, eğitim eşitliğini sağlamak için, geçmişten gelen paradigmaları (değerler dizisi), konu içeriklerini, prensipleri, anlayışları, teorileri, sosyal ve davranışsal bilimlerle birleştirmektir (Banks ve Banks, 1995, s.21). İnsanlar dünyadaki varlıklarını çeşitli kategorilere ayrılarak sürdürür. Bu kategoriler kişilerin kültürel kimlikleridir. Kişilerin geldiği ırk, etnik köken, cinsiyet, statü bu kimliği oluşturan temel unsurlardır. Eğitimciler bireylerin bu dünyadaki yerlerinin kültürel kimlikleri ve sahip oldukları bu temel unsurlar tarafından belirlendiğini anlamalıdır. Kültürel farklılık gösteren öğrencilerle çalışan eğitimciler için bu farkındalık hayati önem taşır, aksi takdirde eğitimciler eksik değere sahip olduklarını fark etmeyip, akademik kazanımlarda tespit ettikleri eksiklikler için öğrenciyi hatalı görür veya ailelerinin ve kültürlerinin eksikliği olarak değerlendirir. Bu kültürel kimliklerin farkında olmayan eğitimciler, eksiklikleri için öğrenciyi ve kültürünü suçlamakla kalmayıp, onların bu kültürel çeşitliliklerini zenginlik olarak değerlendirmek yerine, bu öğrenciler için kendilerini kurtarıcı, öğrencileri de “düzeltmesi” gereken kişiler olarak görebilirler (Marx ve Pennington, 2003, s.104). Bu tarz eğitimciler öğrencinin sınıfına getirdiği kültürel zenginliğe saygı duymazlar.

Villegas ve Lucas’a (2002, s.27) göre sosyokültürel bilinç; bir ucunda, bu bilince sahip olmayan ve kendi kültürünü dünyanın merkezinde gören, kültürel çeşitliliklerin

zenginlik kattığından habersiz kişilerin bulunduğu bir sürekliliktir. Kültürel çeşitliliği tanımayan insanlar, ayrımcılığı anlayamazlar, baskılanmış grupların yaşadığı dezavantajlara ve okulda karşılaştıkları zorluklara karşı duyarlı değildir. Bu sürekliliğin diğer ucunda bulunana ve kültürel çeşitliliğin önemini takdir edenler ise, dünyanın farklı perspektiflerinin ayırtında ve perspektiflerin kişilerin sosyal konumlarıyla şekillendiğinin bilincindedir. Kendi sosyal kimliklerinin sınıf, ırk, etnisite ve cinsiyet açılarından farkındadırlar ve bu özelliklere göre toplumda gücün dağılımını kavramışlardır. Özellikle okullarda görülen kurumsal ayrımcılığın bilincindedirler ve sosyal kurumların daha güçlü gruplara avantaj sağlayacak şekilde organize olduklarını görmüşlerdir. Eğitimcilerde sosyokültürel bilinci geliştirmenin bir yolu onlara farklı etnik gruplar ve ırklar hakkında otantik bilgi sunmaktır (Gay, 2000, s.81). Bu sayede sosyal tabakalaşma anlaşılır, kültürel kimliklerin kesişmelerinin güç ve ayrıcalıkları nasıl sağladığı öğrenilir. Eğitimciler eğitimleri sırasında azınlıkta kalan grupların gelişimlerini engelleyen, baskın kültürlere okullarda sağlanan yapısal ve yönetsel politikaların ortaya çıkarılması için yönlendirilmelidir (Giroux, 2006, s.19). Kendi öğrenciliklerinde başarılı olmuş ve ayrımcılıkla karşılaşmamış eğitimcilerin zihinlerinde okullar tarafsız ve adildir, yeterince çalışan herkes başarıya ulaşabilir ancak eğitimcilerin bu yanılgıdan kurtulması gereklidir ve liyakat konusundaki inanışlarını sorgulamalıdır.

Sosyokültürel bilinç oluşturmak hem zaman hem de doğru deneyimleri gerektirir. Eğitimcilerin toplum ve çeşitlilik konusundaki kendi düşüncelerini tanımlamaya başlaması iyi bir başlangıç noktasıdır. Anketler doldurmak, otobiyografik günlükler tutmak, toplum ve öğrenci incelemeleri ile farklı okumalar (farklı kültürel kökene sahip bireylerin otobiyografileri, baskın ideolojilerin karşıtı yazılmış hikayeler ve ırk, güç ve imtiyazları konu alan araştırma ve makaleler) yapmak, belgeseller ve filmler izlemek, sosyokültürel bilinç oluşturabilmek adına atılabilecek diğer adımlardır. Sosyal eşitsizlik ve kültürel çeşitlilik ile ilgili gerçekleri sunmak, eğitimcilerin her zaman olayları farklı algılamalarını, inanışlarının ve önyargılarının üstesinden gelmelerini sağlamaz (King, 1991, s.139). Değişimin zaman gerektirdiği, kişilerin inanışlarının da değişime karşı direnç gösterdiği bilinir (Richardson, 1996, s.113). Ayrıca eleştirel düşünme öğrencilerin sosyal eleştirmenlere ve değişim temsilcilerine dönüşmelerini sağlar (Gay, 2000, s.85) ki bu da okullarda ve toplumda değişim için gereken unsurdur. Ladson-Billings'e (1995, s.162) göre akademik üstünlük akademik sınırların dışına çıkmıştır, öğrencilerin daha geniş bir sosyopolitik bilinç geliştirerek, sosyal eşitsizlik üreten kültürel normları, değerleri ve kurumları eleştirmeleri yeteneğidir. Kültüre duyarlı eğitimciler tüm bu

uyandırdıkları bilinçler ve eleştirel bakış açıları nedeniyle, öğrencilerinin dünyayı eleştirel gözle görmelerini sağlar.

(ii) *Kültürel Yeterlilik*; Kültüre duyarlı öğretimin ikinci özelliği kültürü ve eğitimdeki yerini anlamaktır. Eğitimciler “kültürü *kendilerinden farklı olan* anlamına gelen bir terim” olarak değil de karmaşıklığı olan bir kavram olarak görmeyi öğrenmelidir (Ladson-Billings, 2001, s.56). Kültürü çeşitliliğin ötesinde görmek için eğitimcilerin kendi kültürlerinden farklı kültürleri anlamlı ve kişisel açılardan inceleme fırsatları olması gerekir. Kültürel çeşitlilik sahibi okullarda ve topluluklarda uzun süreli otantik deneyimler yaşamalılar (Bennett, 1995, s.262). Bu deneyimler korunaklı bir ortamda yaşanamaz. Eğitimciler deneyimlerini sorgulayabilmeli, endişelerini ve duygularını tartışabilmeli, öğrendikleri yeni olgular üzerine eleştiri yapabilmelidir. Eski inanışların ve önyargıların pekişmesini, yeni önyargıların oluşmasını önlemek adına bu deneyimlerin yorumlanmasının desteklenmesi önemlidir (Cooper, 2007, s.250).

Kültürel yeterlilik aynı zamanda eğitimcilerin sınıfındaki öğrencileri sahip oldukları görüşleri ve konuştukları dil gibi kültürel özelliklerinden dolayı tam olarak bilgi sahibi olmadan hüküm vermek yerine, detaylı tanınmasını da gerektirir (Gay, 2000, s.99, Ladson-Billings, 2001, s.72, Villegas ve Lucas, 2002, s.31). Kültürel yeterlilik sahibi eğitimciler öğrencilerinin kültürü ve toplumları hakkında bilgi edinme sorumluluğunu alırlar. Ev, okul ve toplum arasında köprü kurmayı kendi rolleri olarak görürler. Cochran-Smith (2004, s.33) bunu, bireyler, aileler ve toplumlarla onların karşıtı olarak değil, birlikte çalışmak olarak ele almıştır. Bunun anlamı, tüm kültürleri, kelimeler, hareketler ve öğretme ile bilgilendirmek ve doğrulamaktır (Howard, 2003, s.39).

Kültür, öğrenme aşamasında bir engel veya zayıflık yerine zenginlik olarak görülmelidir (Gay, 2000, s.76, Ladson-Billings, 1994, s.27, Nieto, 1999, s.21, Villegas ve Lucas, 2002, s.49). Öğrencilerin okula gelirken beraberlerinde getirdikleri kültürel ve linguistik öğeleri kullanmak, hem onların kültürel kimliklerini destekler hem de öğrenme eylemlerini güçlendirir (Cochran-Smith, 2004; Ladson-Billings, 1994, Villegas ve Lucas, 2002). Bunu başarabilmek için ise eğitimcilerin öğrencilerinin kültürlerini öğrenmeleri gerektir. Kültürel yeterli eğitimciler müfredatta ve eğitim materyallerinde baskın kültüre ait unsurların (tarih, değerler, dünya görüşleri gibi) bilincindedir, buna karşılık azınlıkta olan kültürün temsil edilişi düşük boyutludur (Villegas ve Lucas, 2002). Genellikle bu öğrencilerin bilgi birikimleri ve tecrübeleri okullarda göz ardı edilir (Nieto, 1999). Kültüre duyarlı eğitimciler, bu dengesizliği düzeltmek için uğraşır, ders kitaplarındaki konuları sorgulamayı öğretir, çok kültürlü materyallere yer verdiği

öğretimi zenginleştirir ve kültürel farklılıkları sınıfına farklı bakış açılarına sahip olabileme yeteneği olarak kazandırır. Gay'e (2000) göre kültür, eğitim adına gerçekleştirdiğimiz her şeyin kalbinde yer alır. Dil ve iletişimin eğitimdeki öneminden bahseder; çünkü öğretmek ve öğrenmek için iletişim şarttır. Kültürel yeterliliği olan eğitimciler, karşılıklı iletişimin olmaması durumunda kültürel çeşitlilik gösteren öğrenciler ve eğitimciler arasında etkileşim olamayacağını, birbirlerini anlayamayacakları için eğitimin gerçekleşmeyeceğini ve öğrencilerinde bu dil ve iletişim eksiklikleri sebebiyle sahip oldukları yetenekleri gösteremeyeceklerini bilir.

Kültürel yeterlilik, bilinçli olarak yapılan iletişim şekillerini (dil, işaretler, hareketler gibi), fark etmeksizin vücut diliyle anlatılanları, geleneksel ve kültürel açıdan farklı diğer davranışları, anlayarak, bunları anlamlandırmaktır (Bennett, 1995, s.262). Kültürel yeterlilik sahibi eğitimciler de öğrencilerin farklı kültürel yapıya sahip olmalarından kaynaklanan davranışlarının bilincindedirler ve bu davranışlarını anlayabilir. Öğrencilerinin farklılıkları ve kültürel çeşitlilikleri nedeniyle tercih ettikleri öğrenme stillerini, sınıf aktivitelerine katılımlarını, bilgilerini ve okula kattıkları gücü bilirler. Öğrencilerinin farklılıklarını tanırlar ve onların standart ve önceden tanımlanmış eğitim tarzına uyum sağlamalarını beklemezler. Ladson-Billings'e (1994, s.103) göre aynı olma durumunun eşitlik olarak kabul edilebilmesi için öğrencilerin gerçekten de tam olarak aynı olmaları gerekir. İyi öğretim ve öğrenme kültürle belirlenir ve tüm etnik gruplar için aynı değildir (Gay, 2000, s.69).

(iii) *Yapılandırıcı Öğretim*: Geleneksel öğretim ve müfredat kaynağını eğitimin aktarımı görüşünden almaktadır. Bu ampirik batı geleneğine göre bilgi bilen kişinin dışında, müfredat ise tarafsız ve nesneldir. Tüm öğrencilere, sosyal altyapıları fark etmeksizin aynı eğitim sunulabilir (Villegas ve Lucas, 2002a, s.23). Bu görüş, öğrencilerin okul müfredatından sadece bağlamdan arındırılmış, birbirinden ayrı bilgiler edinebilmelerini sağlar. Eğitimciler ve ders kitapları bilginin tek kaynağı durumundadır ve genellikle yanılmaz olarak görülürler. Böylesi bağlamdan arındırılmış bilgi, öğrenmeyi öğrencilerin hayatlarından uzak hale getirir ve tüm öğrencileri olumsuz etkiler. Villegas ve Lucas'a (2002b, s.65) göre yaygın ve baskın kültürden gelen öğrenciler böylesi bağlamlardan arınmış eğitimle az zorluk yaşarken, yoksul ve azınlıkta olan kültürden gelen öğrenciler daha fazla zorluk yaşamaktadır. Öğrenciler etraflarındaki yetişkinlerden eğitimi araç olarak kullanmış ve sosyal ortamlarında yükseliş yaşamış kişileri örnek alarak okulun ve eğitimin faydalarını gördüğünde, gerçek hayatlarında anlamı olmayan konuları içeren müfredata uyum sağlayabilirler. Yakınlarında okul sayesinde ekonomik ve

sosyal yükseliş yaşamış kişi sayısı azsa veya hiç yoksa, öğrencilerin de okula güvenleri azalır. Anlamsız bilgiler sebebiyle genellikle okula ilgilerini kaybeder (Villegas ve Lucas, 2002a, s.26).

Kültüre duyarlı öğretim, öğretme ve öğrenme eylemlerini yapılandırmacı yaklaşım ile destekler (Gay, 2000, s.72; Villegas ve Lucas, 2002a, s.26). Piaget ve Vygotsky'nin, öğrencilerin yeni verileri anlamlandırmak için geçmiş bilgilerini ve inanışlarını kullandıkları fikrinden yola çıkarak, yapılandırmacı görüşü savunanlar, öğrenmenin, öğrencilerin okulda sunulan yeni fikir ve bilgilere yanıt olarak anlam ürettikleri bir süreç olduğunu ifade eder (Villegas ve Lucas, 2002b, s.67). Öğrencilerin okula getirdikleri kişisel ve kültürel bilgiler yeni bilgiden anlam çıkarmak için kullanılır, bu şekilde sahip olunan bu bilgi öğrenmenin merkezini oluşturmuş olur. Farklı kültürel bilgiler ve çerçevelere sahip oldukları için, aynı başlık etrafında olsa da öğrenciler farklı anlamlar yapılandırır. Farklı anlamların oluşması sadece eğitimci tarafından anlaşılıp kabul edilmekle kalmayıp, sınıfın tamamı tarafından bunun değeri anlaşılmalıdır. Bu sayede çoklu bakış açıları kazanılır, birlikte karar alabilme öğrenilir, takım çalışmaları gelişir, eleştirel düşünce ve sorun çözebilme konularında zenginlik sağlanır. Kazanılan bütün bu zenginlikler, öğrencilerin demokratik toplumda birey olarak sahip olacağı rolere hazırlık niteliğindedir (Gollnick ve Chinn, 2009, s.83).

(iv) *Akademik başarı beklentisi*; bu dördüncü özellik, akademik başarıyı koşulsuz şart kılar (Gay, 2000, s.72). Akademik başarıyı yakalayabilmek için, eğitimcilerin tüm öğrencilerin öğrenme yeteneğine sahip olduklarına inanması gerekir. Bu inanış bütün öğrencilerden yüksek başarı beklentisine dönüşür. Irvine'e (2003, s.92) göre, farklı renklere sahip öğrencilerin başarısını yükseltmede en iyiyi hedeflemek şarttır. Akademik kazanım ve başarı karmaşık olduğundan, eğitimciler okulun kurallarını ve başarının gereklerini anlaşılır şekilde açıklamalıdır (Cochran-Smith, 2004, s.30; Delpit, 1995, s.82; Gay, 2000, s.72; Ladson-Billings, 2001, s.55). Kültüre duyarlı eğitimciler yüksek akademik hedefler belirlerler, ancak bu hedeflere ulaşmak için öğrencilerine gerekli desteği de sağlar. Öğretimsel iskele ile öğrencilerine farklı stratejilerle yardım eder, öğrenci merkezli ve her öğrenciye özel tasarlanmış yöntemlerle öğrencilerin gelişimini desteklerler (Ladson-Billings, 1994, s.18). Sınıf içinde öğrencilerin öğrenme yeteneklerini geliştirmelerinin tek yolu alıştırma ve tekrara dayalı ezber yöntemleri değildir. Yeteneklerin gelişimi Cochran-Smith (2004, s.34) tarafından "önemli çalışma" adıyla adlandırılan çalışma şekliyle de gelişebilir. Bu çalışma şekli öğrencilerin zorlayıcı akademik bilgileri ve yetenekleri öğrenmelerini sağlarken, ezberleme ve alıştırma tekrarla-

rından kaçınır. Kültürel duyarlı eğitimciler, başarmakta ve öğrenmekte güçlük yaşayan öğrencilerine farklı yöntemler ve tekniklerle çare bulmaya çalışır, onlar için öğrenme sürecini anlamlı, ilişkilendirilebilir ve öğrenmeyi tetikleyici hale getirir (Cochran-Smith, 2004, s.34; Gay, 2000, s.77; Irvine, 2003, s.97; Villegas-Lucas, 2002a, s.30). Öğrencilerin, aşağılanma veya başarısızlık korkusu yaşamadan risk alabilecekleri ortamı oluştururlar. Bu öğretme tipi öğrenciler için öğrenme yöntemlerinde çeşitlilik ve sahip oldukları bilgileri de sergileme imkânı sağlar (Cochran-Smith, 2004, s.34; Gay, 2000, s.78; Ladson-Billings, 1994, s.20, 2001, s.56; Villegas-Lucas, 2002a, s.29).

(v) *Öğrenci-öğretici arasında bağ oluşması*: Kültüre duyarlı öğretimin beşinci özelliği olarak öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiye odaklanılır. Kültürel duyarlı eğitimciler tüm öğrencilerine onaylayıcı şekilde ve teşvik edici yaklaşımla davranır (Gay, 2000, s.78; Irvine, 2003, s.97; Ladson-Billings, 1994, s.21, 2001, s.56; Villegas-Lucas, 2002a, s.29). Irvine (2003, s.99)'e göre öğretmek ilişkilere değer vermektir. Sınıf içinde değer verme; öğrencilere karşı sabırlı olmak, öğretmek konusunda azimli ve ısrarcı olmak, kültürel değerlere karşı doğrulayıcı ve kabullenici olmak ve öğrencilere güç vermektir. Kültürel duyarlı eğitimciler öğrencinin bütününe gelişimini önemsedikleri için, öğrencilerini dinler onların duygularını, düşüncelerini, hayat tecrübeleri ve görüşlerini desteklerler (Gay, 2000, s.79; Irvine, 2003, s.99). Eğitimciler öğrencileriyle sınıfın ötesine uzanan ilişkiler kurmalıdır (Ladson-Billings, 1994, s.22; Villegas-Lucas, 2002a, s.30). Öğrencilerinin güçlü yanlarını ve sahip oldukları kültürel özelliklerini bilmek ve bu özelliklerinin avantajını yaşamak için eğitimciler öğrencilerini tanımaları, yani onlarla bağ kurmaları gereklidir. Kültürel olarak farklı köklerden gelen öğrenciler için bu hayati önem taşımaktadır. Çünkü eğitimcileri ile bağ kuran öğrenciler, okullarına daha bağlı, başarı konusunda daha yüksek motivasyon sahibi ve eğitimden kopmaya daha az eğilimli olur (Villegas-Lucas, 2002a, s.30). Irvine'in (2003, s.98) de ifade ettiği gibi öğrencilerinin başarılarının ve başarısızlıklarının sorumluluklarını üstlendiği, öğrencilerini sahiplendiği için öğrencileri tarafından ikinci ebeveyn olarak kabul ettikleri eğitimciler vardır. Öğrencileriyle değer vermeye dayalı ilişkiler kurmak mesleğin başındaki eğitimcilerin çok bilincinde olmadıkları bir konudur. Pek çok eğitimci bu mesleğe çocukları sevdiği ve onlarla zaman geçirmek istedikleri için girer. Çocukları sevmek eğitimcilerin tüm öğrencileriyle güven verecek ilişkiler kurabilecekleri anlamına gelmez. Öğretmenlik eğitimi esnasında kendi inanışlarını tanıyabilecekleri, bu inanışlarının kültürel farklılıklara etkisinin ne olabileceği konusunda tahlilde bulunabilecekleri imkânlarla ihtiyaçları vardır. Öğretmen eğitimi sırasında, öğrencilerinden öğrenme ko-

hususunda yöntemler öğretilmeli ve öğrencileriyle farklı kültürel yapılara sahip öğretmenlere onlara nasıl bağ kurabilecekleri konusunda eğitim verilmelidir.

Kültüre duyarlı öğretim için öncelikle okulları ve buradan hareketle de toplumu dönüştürmek için kültürel duyarlı eğitimciler yetiştirmek önemli bir adımdır. Okullar baskın kültürden olmayan öğrencilere de eşit fırsatlar sağlayan kurumlar haline gelmelidir. Ancak tüm eğitimci adaylarının kültüre duyarlı eğitimcilerin sahip olmaları gereken geniş ve karmaşık pedagojik yetkinlik seviyesinde olmalarını beklemek gerçek dışı olacaktır (Villegas ve Lucas, 2002b, s.70). Bu yeterlilik ve bilgi, zaman ve deneyimle gelişir, kendini ve toplumu anlamlı yansıtma ile de tamamlanır. Pedagoji eğitiminden beklenen ve üzerine çalışılması gereken, eğitimci adaylarının kendi kültürel kimliklerini derinden tanıyarak, kültüre duyarlı eğitimcilerin neler yapması gerektiğini öğrenerek ve kültüre duyarlı öğretim konusunda bir anlayış sahibi olarak mezun olmalarını sağlamaktır. Kültüre duyarlı öğretim konusunda kapsamlı bir biliş oluşturmak kültürel çeşitliliği, ırk ve ırkçılığı ve bu konulara ve kültürel kimliklerimize kendimizi yansıtmayı tam olarak kavramadan gerçekleşemez (Solomon, Portelli, Daniel, Campbell, 2005, s.156). Bu konuların tahlili ve kendini yansıtma kolay uygulanamaz ve eğitimci adaylarında genellikle bilişsel çelişki uyandırır (Solomon, Portelli, Daniel, Campbell, 2005, s.156). Sunulan yeni bilgi ve teoriler, adayların geçmişlerinden getirdikleri kültürel inanışlarıyla çelişebilir. Sahip oldukları cinsiyet, ırkçılık gibi bazı kültürel inanışlar, duygular, düşünceler, varsayımlar, yeni bilgilerle çelişerek onların inkâr edilmesi veya kabullenilmemesi ile sonuçlanabilir (Goodman, 1988, s.128) ki bu durumda adaylar kültüre duyarlı öğretimin önemini ve gerekliliğini kavrayamayabilir.

Bu kısma kadar tartışılan konuların tamamıyla anlaşılması için eğitimcilerin kendi kültürel kimliklerinin bilincinde olmaları ve sınıflarında aldıkları kararların sosyal sınıf ve ırk tarafından nasıl etkilendiğini fark etmeleri gerekir. Eğitimcilerin kültürel kimlikleri kendilerine bakışlarını, oluşturdukları eğitimci kimliğini şekillendiren özellikleri ve öğrencilerini anlamalarını ve onlarla iletişimlerini etkilemektedir. Bu arka plana dayanarak mevcut çalışma, akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliklerini daha iyi anlamak amacıyla gerçekleştirildi. Bu kapsamda çalışmada akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliklerinin potansiyel yordayıcılarını belirlemeye odaklanıldı ve ilgili bireysel farklılık değişkenleri olarak *kişilik* ve *kişisel anlam profilleri* seçildi.

2.2. Kişilik

Kişilik kavramını tanımlamak için pek çok girişim yapılmıştır. Kişilik kelimesinin İngilizce karşılığı olan “*personality*” kavramı kökenini muhtemelen “*personare*” kelimesinden almaktadır ve anlamı “*sesini içinden duyulur kılmak*”tır. Bu terim aktörlerin maskelerinin ardından konuşmalarını anlatmak için kullanılmıştır. Önceleri terim sadece maske ile ilişkilendirilmiş, zamanla aktörlerin kendilerini anlatmak için kullanılmaya başlamıştır. Bu kökenden yola çıkarak eski Roma tarihinde kişilik, bir kişinin görünüş ve varoluş şekli olarak algılanmaya başlanmıştır (Pervin, 1989, s.48). Kişilik teorileri ve yaklaşımları kişilik hakkında ortak bir tanımlamada uzlaşamazlar. Aynı şekilde kişiliği neyin şekillendirdiği konusunda da fikir ayrılıkları vardır (Gatchel ve Mears, 1982, s.122). Sıklıkla kullanılan bir kişilik tanımı, “kişilik, bireyin veya bireylerin tekrar eden tutarlı davranış tarzlarının özelliklerini temsil eder” şeklindedir (Pervin, 1989, s.48). İnsanların duygularının, düşüncelerinin, davranışlarının, bu alanların birbirine geçmiş ortak yanlarının çalışıldığı; bireylerin benzer ve farklı yanlarının daha iyi anlaşılmasının amaçlandığı çok sayıda çalışma yapılmıştır (Allport, 1937; Cattell, 1946; Jung, 1924; McCrae ve Costa, 1987). Kişilik kavramı pek çok akademisyen ve teorisyen tarafından çalışılmasına karşın kişiliğin ve insan davranışlarının karmaşıklığı varlığını hala sürdürmektedir. Çalışmalar sonunda oluşturulan temel teoriler; psikodinamik, fenomenolojik, davranışsal ve ayırıcı kişilik teorileridir (Jeanneret ve Silzer, 1998, s.87). Bu teorilerin her biri bireyi ve davranışlarını anlama konusunda farklı yaklaşımlara sahiptir.

Antik Yunan döneminde filozoflar bireyler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları sınıflandırmaya ve teoriler üretmeye başlamışlardı. Hipokrat, bireyin kişiliğinin dört vücut ve fiziki temelli öğeden etkilendiğini öne sürmüştür. Ona göre bu öğeler kişinin fiziki hastalıklarına da temel oluşturuyordu. Sigmund Freud (1960) ve çalışmaları günümüzün modern kişilik psikolojisinin şekillenmesini sağlamıştır. Ayırıcı kişilik teorisi ve kişilik üzerine alanda yaptığı katkılar, iki modele dayanmaktadır: yapısal ve topografik modeller. Yapısal model *İd*, *Ego* ve *Süperego*'yu içermektedir (Freud, 1960). Freud'a (1960, s.48) göre *İd*, insanların temel ihtiyaçlarını tatmin etmelerini sağladığını, ancak bireyin kişiliğindeki gerçeklerle ilgili olmadığını ifade etmektedir. Bunun yerine *İd*, ihtiyaçlarını karşılarken haz ister, bilinçdışı düzeyde, temel ihtiyaçlara odaklanır. İnsan gelişimindeki ikinci unsur olan *Ego*, *İd*'in gerçeklere uzak isteklerini, gerçek dünya düzeyine uygun şekilde doyurmakla görevlidir. Üçüncü öge olan *Süperego* ise bireyin içinde veya dışında şekillenmiş olan, benimsenmiş değerleri, ahlaki standartları, doğru ve yanlış algısını kapsar. Freud bu üçü arasında en güçlüsünün

Ego olduğunu, çünkü İd'in öz tatmini ile Süperego'nun katı ve esneklikten uzak ahlaki adalet kavramları arasında ortayı bulup dengeyi sağladığını iddia etmiştir. Ego bu ikisi arasında denge sağlarken pek çok savunma mekanizmasına sahip olmuştur. Freud, Ego'ya bu dengeyi bulma görevinde yardımcı olan on tane savunma mekanizmasından bahsetmiştir. Bunlar, bastırma, yüceltme, yer değiştirme, yansıtma, akla uygunlaştırma, karşıt tepki geliştirme, inkar, gerileme, düş kurma ve özdeşleşmedir. Freud'un Topografik modeli ise Bilinç, Bilinçaltı ve Bilinçdışından oluşmaktadır. Her biri bireyin kişiliğinde ve davranışlarında rol sahibidir. İlk basamak ve üçü arasındaki en küçük olanı Bilinç'tir, sadece bireyin farkında olduğu şeyleri kapsar. İkinci öge Bilinçaltı'dır, bireye ait önemli anı ve deneyimlerin yanı sıra, ilkel gerçekler ve imajların da saklandığı, bireyde yüzeyin hemen altında saklanan kısımdır (Freud, 1963, s.72). Üçüncü öge ise Bilinçdışı'dır, Freud'a (1963, s.75) göre bireyi yönlendiren deneyimler ve duygular burada bulunurlar. Bilinçdışı, ulaşılamaz olmasına rağmen bireyin kişiliğinde ve davranışlarında önemli role sahiptir. Freud (1963, s.76) topografik modele ait her bir ögenin bireyin kişilik gelişiminde bütünüyle etkin olduğunu ifade etmiştir.

Psikoseksüel gelişimin safhaları, Freud'un kişiliğin sürekli gelişimini ve ayırıcı kişilik teorilerini açıklar. Beş-aşamalı modeli doğumdan yetişkinliğe kadar bireyin kişiliği gelişimi boyunca beş farklı belirgin aşamadan geçtiğini anlatır. Bunlar; oral, anal, fallik, latent, genital dönemlerdir. Her bir dönemin başarıyla veya başarısızlıkla tamamlanması, bireyin sağlıklı veya sağlıklı kişilik geliştirmesine neden olur. Kişiliğe böyle etkisi olan bu dönemler, çevresinin ve bireyin yaşadığı dönemdeki fiziksel ve zihinsel halinin kişilik geliştirmesinde payını gösterir (Freud, 1960, s.83). Freud, psikanalizin ve kişilik teorisinin babası kabul ediliyor ve çalışmaları modern zamanda hala kişilik ve ayırıcı kişilik teorilerinde belirgin şekilde varlığını sürdürüyor olsa da, çalışmalarında ve fikirlerindeki eksiklikler alternatif teorilerin gelişimine sebep olmuştur. Alfred Adler, Carl Jung, Erik Erikson ve Harry Stack Sullivan gibi neo-Freudcu ve psikodinamik teorisyenler kişilik teorisinin evrimine katkıda bulunmuşlardır (Tschida, 2009, s.44).

Alfred Adler üç adet kişilik temelli teori üretmiştir. Kişilerin doğuştan itibaren etrafındakilere üstünlük sağlamaya çalıştıkları teorisi bunların ilkidir. Bunu başaramayan bireylerin kendilerini küçük gördüklerini iddia etmiştir. İkinci teorisinde ebeveynliğe odaklanmıştır. Aşırı korumacı bir ailede büyüyen bireylerin kişiliklerinde yetenekleri konusunda güvensizlik geliştiğini ifade etmiştir. Tam tersi şekilde büyüme çağında ebeveynleri tarafından ihmal edilen bireylerin de benzer şekilde çeşitli güvensizlikleri kişiliklerinde saklayacaklarını iddia etmiştir. Son olarak ise Adler, kişilik gelişiminde bire-

yin doğum sırasının önemli olduğunu öne sürmüştür. Kardeşli bir ortama doğan bireylerin, doğum sıralarına göre paylarına düşecek ilgi, dikkat ve sevgi miktarının değişeceğini, bu dinamiğin de kişilik gelişimini doğrudan etkileyeceğini söylemiştir (Jeanneret ve Silzer, 1998, s.164).

Kişilik teorisinin gelişimine katkıda bulunan diğer bir isim de Carl Jung'dur (1924). Analitik Psikoloji ve Kolektif Bilinçaltı yaklaşımlarını geliştirmesiyle bilinir. Freud'un tersine Jung, bilinçaltının daha karmaşık olduğuna inanmıştır. Jung'a göre bireyin bilinçaltında Animus, Anima ve Arketipler vardır, her biri bireyin kişilik gelişimi ve eş seçiminde önemli rollere sahiptirler. Jung kişilik teorisinde kişiliği dört mizaç özelliğine göre kategorize etmiştir. Bunlar; düşünme, duyu, sezgi, hissetmedir. İçe dönük bireylerin ve dışa dönük bireylerin bu kategorilere göre farklarını çalışmıştır (Jung, 1924).

Erik Erikson (1980) kişilik gelişimi çalışmalarında iki alana odaklanmıştır. İlki Freud'un topografik modelidir. Erikson Ego'nun Freud'un çalışmalarında vurguladığından daha karmaşık yapıya sahip olduğunu öne sürmüştür. Ego'nun İd ve Süperego arasında denge sağlamaktan daha fazla işlevi olduğunu, bireyin bir kimlik duygusu geliştirmesine yardım ettiğini söylemiştir. Erikson'a göre bir bireyin Ego'sunun gücü, o bireyin kişiliği ve kimliği ile doğrudan bağlantılıdır. Freud'un psikoseksüel basamakları yerine kişiliğin gelişiminin hayat boyu yaşadığı sosyalleşme ile gerçekleştiğini iddia etmiştir. Kişilik gelişimi modelinde sekiz basamaktan bahsetmiştir; temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanma, girişimciliğe karşı suçluluk, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimlik kazanımına karşı rol karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe karşı durgunluk, benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (Jeanneret ve Silzer, 1998, s.202).

Davranışçı yaklaşım teorisine göre ise kişilik, klasik koşullanma ile öğrenilmiş davranışların ceza veya ödül formunda şekillendirilmesidir. Davranışçılığın kaynağı psikolojinin, içsel davranışları ve arzuları değil, gözlemlenebileni ve dışa vuran davranışları çalışabileceği temeline dayandırılır. Bu yaklaşımın temsilcileri olan John Watson ve B. F. Skinner, bireylerin geçmiş deneyimleri ve çevresel faktörlerin bir ürünü olduğunu söylemişlerdir (Buss ve Craik, 1983, s.77).

Ayrıncı Kişilik teorisi ise kişiliği özellikler ve boyutların bir araya gelişi olarak görmüştür. Normal kişilikleri oluşturacak şekilde, özelliklerin bir araya geliş yollarını incelemiştir. Ayrıncı kişilik teorisi görüşüne göre, bireyler farklı şekillerde davranmalarını sağlayan yatkınlıklara sahiptir. Bu yatkınlıklara ayrıncı özellik denmiştir. Allport,

Eysenck ve Cattell gibi teorisyenler bu ayırıcı özellikleri belirleme konusunda farklılıklar yaşasa da hepsi ayırıcı özelliklerin kişiliği oluşturan yapı taşları olduğu konusunda hemfikirdir (Pervin, 1989, s.112). Ayırıcı özelliklerin zamana ve durumlara göre sabit kaldığı düşünülür. Ayrıca bu teori, hasta ve bozulmuş psikoloji sahibi bireyler yerine, normal ve olgun yetişkin bireylerle ilgilenmesi açısından fark oluşturur (Gatchel ve Mears, 1982, s.232). Ayırıcı özellik kişilik teorisi normal davranışları incelediği ve kişiliğin ölçülebilir özelliklerine odaklandığı için bu çalışmada kişilik ile ilgili dayanak noktası olmuştur.

2.2.1. Ayırıcı özellik kişilik teorisi

Kişilik teorisinin gelişiminin erken dönemlerinde, teorisyenler bu konunun bireysel özelliklerle ilgili olduğunu buldular. Pek çok psikologun da ortak görüşü ayırıcı özelliklerin gözlemlenebilir davranışlarla sergilenen bireysel yanları olduğudur (McCrae ve Costa, 1987, s.36; Mischel ve Shoda, 1994, s.81; Buss ve Craik, 1983, s.54). Ayırıcı özellikler teorisi bireylere ait, tutarlılık gösteren düşünce, duygu ve hareketleri oluşturan eğilimler olarak tanımlanabilir (McCrae ve Costa, 1987, s.44). Kişilik teorisyenleri, bireysel kişiliğin zamanla geliştiğine inanırken, ayırıcı özellik teorisyenleri, kişisel özelliklerinin bireyin kişiliğinde sabit olarak zaten var olduklarına inanırlar. Bu teoriye çalışmaları ile katkıda bulunan bazı isimler şöyledir: Gordon Allport (1937), Henry Murray (1938) ve Raymond B. Cattell (1946).

Allport'a (1937, s.76) göre tüm bireyler kişiliklerini oluşturan çok sayıda ayırıcı özelliğe sahiptir. Pek çok bireyin kişiliğinin genel hatlarını oluşturan merkezi özellikleri olduğunu, bazı bireylerin ayrıca kardinal özelliklere de sahip olduğunu ve bu kardinal özelliklerin herkeste bulunmayabileceğini belirtmiş; merkezi özellikler ve kardinal özelliklere ilaveten ikincil eğilimlere sahip olunduğu ancak bu özelliklerin diğer ikisine oranla kişiliğin tanımıyla daha az ilgili olduğunu öne sürmüştür. Ayırıcı özellik teorisine göre iki önemli varsayım vardır; kişilik özelliklerinin zaman içinde değişmez olduğu ve kişilik özelliklerinin durumlara göre kararlılık göstermesi. Allport'a (1937, s.103) göre kişiliğin yapısını oluşturan en önemli temel birimler, kişisel yatkınlıklar adını verdiği, kişiyi bireysel özellikleri açısından tanımlamamıza izin veren kişiye özgü özelliklerdir. Bu özellikler bireyin çevresinden etkilenir ve kişiliğin bir parçası olacak şekilde kişiliğe gömülü hale geldiğini öne sürmüştür. Ayırıcı özellik teorisini çalışan başka bir bilim insanı olan Murray (1938, s.65), 27 temel özellik tanımlamış ve bunları psikolojik ihtiyaçlar olarak adlandırmıştır. Özellikle üç tanesi; güç ihtiyacı, bağlantı ve başarı, çok

sayıda araştırma için de konu olmuştur. Bunların yanı sıra Cattell (1946, s.82) 16PF adında bir teori geliştirmiştir. Faktör analizleri ve kişilik temelli anketlerle bireyin kişilik özelliklerinin 16 ana özellekle özetlenebileceğini ve her bireyde bu özelliklere farklı ölçülerde eğilim olduğunu öne sürmüştür.

Beş Faktör Kişilik Teorisi, kişilik teorileri arasında öne çıkan bir diğer teoridir (McCrae ve Costa, 1987; McCrae ve Costa, 1995; Goldberg, 1999). Beş Faktör Kişilik Teorisi, beş geniş kategoriye bölünmüş kişilik özelliklerinin hiyerarşik organizasyonudur. Bu beş kategori ise; dışadönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık, uyumluluk, nevroitiklik (McCrae ve Costa, 1995, s.26; McCrae ve Costa, 1987, s.71). Beş Faktör Kişilik Teorisi, kişilik teorisinin temel boyutları olarak kabul edilmiştir, gözlemciler ve kullanılan enstrümanların farklı olması durumunda bile değerlendirmelerinde tutarlılık göstermiştir (Goldberg, 1999, s.59). Tüm kişilik özellikleri için kesin analizler vaatmese de, genel kabul gören en temel beş kişilik boyutu için en uygun sınıflama modeli olarak kabul edilir.

2.2.1.1. Beş faktör kişilik teorisi

Beş Faktör Kişilik Teorisi temelini, ayırıcı özelliklerin bireylerin davranışlarını yönettiğini ve insan doğasının, kişilik özelliklerindeki bireysel farklılıklarla anlaşılabilirliğini savunan ayırıcı özellik teorisinden alır (Hogan, 1998; McCrae ve Costa, 1987). Bu özellikler ve eğilimler kişiliğimizi yansıtır. Beş Faktör Kişilik Teorisi kişiliği, beş boyut açısından değerlendirir; dışadönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık, uyumluluk, nevroitiklik. 1936'da Allport ve Odbert kişilik özelliklerini dört geniş kategoride tanımlamışlardır. Cattell bu çalışmalarını ileri sürmüş ve 16PF (kişilik faktörü) anketini geliştirmiştir. 1961'de Tupes ve Christal kişilik özellikleri listesini genişletmiş, beş faktör teorisini ortaya atmışlar ve Büyük Beş olarak adlandırmışlardır. Büyük Beş, Beş Faktör Kişilik Teorisinin esas temeli olmuştur. Norman tarafından 1963'te, Digman tarafından 1990'da çalışmalara katkılarda bulunulmuş, Goldberg ile iyice şekillendirilmiştir (McCrae ve Costa, 1987, s.89). Costa ve McCrae (1992, s.121), "dışadönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık, uyumluluk, nevroitiklik" kelimelerini beş faktörü isimlendirmek için kullanmışlardır.

Dışadönüklük: Bu özellik bireyin sosyal etkileşimleri ve duyuşal uyarılmaya açık oluşunu ifade eder (Howard ve Howard, 1995, s.37). Dış dünyadan alınan haz ve diğer bireyleri sevebilme eğilimiyle ilgilidir. Dışadönük birey daha enerjik ve sosyallığın olduğu zeminlere yönelme eğilimindedir. Başarma duyuları yüksektir ve iddialıdırlar

(Howard ve Howard, 1995, s.38). Bu boyutun diğer ucundaki içedönüklük ise iç dünyasından daha fazla haz alır, sosyal ortamlar yerine yalnızlığı tercih eder. Düzenli ve planlı yaşamayı, geleceklerine dair güvenli adımlar atmaya tercih ederler (Howard ve Howard, 1995, s.38).

Uyumluluk: Uyumluluk bireyin diğer bireylerle beraberken uyumlu ve ahenkli olma yeteneğidir (McCrae ve Costa, 1987, s.91). Ayrıca diğerleriyle fikir paylaşabilme, ortak görüşe sahip olabilmedir (Howard ve Howard, 1995, s.41). Uyumluluk düzeyi açısından yüksek değerlendirilen bir birey, kibar, sempatik ve iş birliğine yatkın olur, diğer insanların da duygularını hisseder, zarif, saygılı ve düşüncelidirler. Sosyal dengeyi tam anlamıyla kurmuştur.

Sorumluluk (Özdenetim): Sorumluluk düzeyleri yüksek bireylerde sabır, motivasyon ve bilinçlilik seviyeleri de yüksektir. Başarılı olduklarında çevrelerinden onay aramazlar, özsaygıları yüksektir. Amaçlar ve hedefler belirleyip bunlara ulaşmak için disiplinle çalışırlar (Howard ve Howard, 1995, s.42).

Nevrotiklik (Duygusal Dengesizlik): Diğer adıyla duygusal dengesizlik olarak bilinen nevrotiklik, bireyin gerginliğe karşı gösterebildiği dirençtir (McCrae ve Costa, 1987, s.91). Nevrotiklik düzeyi yükseldikçe zorluklara ve sıkıntılara gösterilen direnç düşer, olumsuz duygusal tepkiler ortaya çıkar. Bireyde bu boyutun düzeyi ne kadar düşükse duygusal denge o kadar başarılıdır. Hayal kırıklıkları ve yapıcı dahi olsa yöneltilemeyen eleştiriler, kolaylıkla üstesinden gelinemeyecek sıkıntılar olarak algılanır (Howard ve Howard, 1995, s.43).

Deneyime Açıklık: Deneyime açıklık boyutunda yüksek düzeye sahip bireyler yeni teoriler ve farklı konulara karşı merak duyarlar, bu açıdan deneyime açıklık, bireyin entelektüel kapasitesinin yansıması olarak düşünülebilir (McCrae ve Costa, 1987, s.92). İç duygulara karşı duyarlı ve hassastırlar, hayal gücü sayesinde fikirler üretirler. Deneyime açıklık düzeyi düşük olan bireyler ise, dünyayı daha yüzeysel algılayan, soyut fikirlerle ilgilenmeyen, belirli bir rutine sadık, tek biçimliliği tercih eden kişilerdir (Howard ve Howard, 1995, s.43).

McCrae ve Costa'ya (1987, s.96) göre, Beş Faktör Kişilik Teorisinde bireylerin bazı düzeylerinin yüksek bazılarının düşük olması onların iyi veya kötü, doğru veya yanlış oldukları anlamına gelmez, hatta bu model yanıtları çeşitlilik eğiliminde olan sonuçları aynı çeşitlilikle tanımlar (Howard ve Howard, 1995, s.46). Karşıt görüşler olsa da kişiliğin özelliklerini en iyi tanımlayan ifadeler Beş Faktör Kişilik Teorisine aittir (Judge ve Cable, 1997, s.45) ve bu teori kişilik özelliklerinin ampirik taksonomisini

temsil eder (Piedmont, 1998). Genel olarak denebilir ki, Beş Faktör Kişilik Teorisi üç sebepten dolayı tercih edilir; öncelikle geniş çapta kişilik özelliklerini kapsar, ikinci olarak kapsamlıdır, son olarak ise etkindir, sadece beş özelliğten yola çıkarak kişiliğin küresel çapta tasvirini sağlar (Ozer ve Reise, 1994, s.376).

2.2.2. Kişilik ve kültürel duyarlılık ilişkisi

Kültürel duyarlılık kişinin kültürel olarak çeşitlilik gösteren ortamlara adaptasyon yeteneğini geliştirmektedir. Kültürler arasında uyumun sağlanması ve aynı zamanda bireyin psikolojisinin sağlığını koruması, bireyin içinde bulunduğu kültürel ortamına hızlı adapte olmasını mümkün kılar. Kültürel duyarlılığın yüksek olduğu ortamlarda birey de özgüvenini koruyabilir. Bu sayede çevresine olan merakı ve ilgisi artar, öğrenmeye ve başarmaya yatkın hale gelir. Beş Faktör Kişilik özellikleri, kültürel duyarlılığın kabiliyetlerinin temelini oluşturur (Shannon ve Begley, 2008, s.43). Kişilik özellikleri kültürel duyarlılık alanıyla ilgilidir ve öngörülebilir bir ilişkileri vardır. Örneğin, uyumluluk, sorumluluk, dışadönüklük, nevrozizm, ve deneyime açıklık gibi beş faktör özellikleri kültürel duyarlılık alanında bilişsel, yüksek başarı beklentisi, bağ kurma, yapılandırıcı olma yetenekleri gibi karşılıklarına sahiptir. Ang, Van Dyne ve Koh'a (2006, s.50) göre bireyin kültürler arası adaptasyon, yeni kültüre uyum sağlama yetenekleri, sahip olduğu özgün kişilik özelliklerine göre artış veya azalma gösterebilir (Dyne, Ang, ve Koh, 2008, s.50).

2.3. Kişisel Anlam

Hayatın zorluklarıyla başa çıkabilmenin bir yolu bunların içindeki kişisel anlamı bulmaktır (Wong, 1989, s.517). Kişisel anlamın mutluluğu ve iyi oluşu öngörebildiği, ayrıca psikopatolojinin ve depresyonun yokluğunu da öngörebildiği bulunmuştur (Wong, 2000, s.24). Mutlu bir hayatın ve mutlu yaşlanmanın anahtarının kişisel anlam olabileceği hem teorik olarak hem de deneysel olarak ifade edilmiştir (Reker ve Wong, 1988, s.46; Wong, 1989, s.523, 2000, s.24). Eğer mutlu yaşlanma ve yaşamın anahtarı kişisel anlam ise, bu kavramı anlamak da önem taşır. Frankl (1965, s.98) anlamın, insanlar için evrensel bir hedef olduğunu, her bireyin hayatı boyunca, kendine ait bu hedefi bulmak zorunda olduğunu ifade etmektedir. Yine Frankl (1959, s.72) insanların karşılaştıkları değişimlerden ve hayatın geçiciliğinden de bahsetmiştir. Bu değişimler yaşlılıkla artabilir; sevdiklerinin vefatları, emeklilik, fiziksel güç kaybı, kişisel kontrolü yitirmek gibi değişimler ilerleyen yaşlarda doğal olarak artabilir. Günümüz toplumunda,

maddi güç edinimi için çok çaba harcanır. Kişiler kendilerini arabaları, yaşadıkları yer, meslekleri gibi sahip oldukları eşyalar, edindikleri maddi kazanımlar üzerinden tanımlayabilirler. Yaşlandıkça sahip olunan bu değerler insanlardan zamanla eksilir (Fisher, 1995, s.246). İnsanların ellerinde maddi kazanımları gittikten sonra geriye kalan ise iç dünyaya ait tanımlamaları, yani herkesin bulması gereken hayatının anlamı, hedefidir.

Kişisel anlam her birey için eşsiz ve benzersizdir bu sebeple de tanımlanması zordur. Frankl'a (1959, s.76) göre anlamın iki temel bileşeni vardır; ilki anlamın *öznel*, ikincisi ise *ontolojik* olduğudur. Öznelliğinden bahsederken anlatılmak istenen, bireyin etrafındaki dünyayı algılayışından yola çıkarak anlamlandırması ve bir amaç edinmesidir (Längle, 1992, s.308). Bireyin çevresini ve yaşam koşullarını yorumlayışı, anlamı algılayışını etkiler. Ontolojik bileşen ile anlatılmak istenen ise, her bireyin anlamının ilahi bir güç tarafından verildiğidir. Felsefi ve dini bir yanı vardır ve dünyanın yaratıcısının bireyler için de birer planı olduğunu (Längle, 1992, s.309) ifade eder. Ontolojik bileşene göre, genel hatlarıyla öznel olup, kişinin algısıyla şekillenen anlam içerisinde, bir miktar da amaçlı olarak yaratıcı tarafından yapılmış ilave vardır. Yalom (1989) gibi bazı psikolog ve felsefeciler ise ontolojik bileşene karşı çıkarlar, anlamın her birey için eşsiz ve öznel olduğunu, çünkü anlamın kişilerin kendileri tarafından keşfedildiğini öne sürerler. Bu noktada Yalom'u da Frankl'ı da deneysel olarak ispatlama imkânı yoktur, çünkü aralarındaki bu süregelen kutuplaşma, aslında büyük açıdan bakınca ateizm ve teizm arasındaki anlaşmazlıktır (Moscaro ve Rosen, 2005, s.1014).

Paul Wong (1989) kişisel anlamı Frankl'ın görüşüne dayandırır hem öznel hem ontolojik yönleriyle tartışır ve kişisel anlamı "*değerlere dayandırılan, kişisel önem ve tatmin duyguları ile hayatı zenginleştiren, birey tarafından oluşturulmuş bilişsel sistem*" olarak tanımlar. Kişisel anlam olgusunu üç temel bileşene ayırır. Anlamın bilişsel yönü birincisidir ve kişinin gördüğü şekilde, dünya hakkındaki algısı ve inanışlarını ifade eder. Bireyin deneyimlerinden anlam çıkarmaya çalışır, temel olarak olaylara, aktivitelere anlam kazandırmaya dayanır. İkinci bileşen, anlamın motivasyon yönüdür; kişisel hedeflerin öznel değerler, ihtiyaçlar ve isteklerle uyumlu olması ve bu hedeflere ulaşmaya çalışmaktır. Üçüncü ve sonuncu bileşen ise kişinin yaşadığı hayatın değerine inanarak tatmin hissini yaşamasıdır. Yani kişisel anlam her bireyde farklı oluşur ve öznel bir olgudur.

Kişisel anlamın temel öznel ve ontolojik içerikleri herkes için aynıdır. Ancak bu içerikler her birey için benzersiz ve eşsiz olarak bir araya gelir. Bireyin kişisel anlam duygusunun güçlü olup olmadığının, benzersizliği yüzünden anlaşılması zordur. Birey-

lerin amaç duygularını nasıl inşa ettiğini anlayabilmek için kişisel anlamı keşfetmeye yardımcı olacak alan adları vardır. Kişisel anlamın içerikleri her birey için çeşitlilik gösterir. Ancak kişisel anlamın öznel doğasından dolayı, bir amaç duygusu yaratırken her birey kendisince önemli olan içeriklere değer vermeyi seçebilir (Wong, 1989, s.523). Wong'a (1989, s.523) göre kişisel anlam yedi alandan oluşur ve birey her bir alanda yüksek puanlamaya sahip olmasa dahi, bir kişisel anlam duygusuna sahip olabilir. Yüksek seviyede kişisel anlam sahibi olmayı her alandan yüksek puan alınması şartına bağlamaz. Bireyin daha büyük bir amaç duygusu tecrübe etmekte olmasının muhtemelen yüksek puanların çoğu alanda birikmesinden kaynaklandığını öne sürer. Bireyler, yedi alanın her birinde yüksek puanlama almadan da yüksek seviyede kişisel anlam duygusuna sahip olma özgürlüğündedir.

Wong'un (1989, s.524) tanımladığı yedi alan başarı, kendini aşma, ilişki, yakınlık, kendini kabul etme, din ve adil muameledir. Başarı ve kendini aşma kişisel anlam anlamasında en olumlu şekilde ilişkilendirilmiş olarak bulunmuştur. Başarı alanı bireylerin hayatlarında başarılarla imza atmış, hedeflerine ulaşmış hissedip hissetmediklerini araştırır. Kendini aşma alanı, bireyin dünyada bir etki gerçekleştirebileceği inancına odaklanır. İlişki ve yakınlık alanları çevre ve ilişki oluşturmak için gerekli olan yetenekleri ve davranışları içerir. Kendini kabul etme bireylerin kendilerine yönelik olan tutumlarını içerirken, din alanı ise ruhsal ve manevi boyutlarla ilgilidir. Adil davranma da kişisel anlam ile ilgilidir çünkü anlamlı bir hayat sadece destekleyen bir toplumla gerçekleşmez, aynı zamanda adil bir toplum olması da gereklidir (Wong, 2000, s.25). Wong'un tanımladığı bu yedi alan bireylerde kişisel anlam duygusunu uyandırır.

Frankl'a (1959, s.74) göre hayatta karşılaşılan olumlu veya olumsuz tüm durumların bir anlamı vardır. Her bireyin tutumları üzerinde kontrol imkanı olduğuna inanır ve bu kontrol sayesinde insanların acı çekme durumları da dahil olmak üzere her türlü durumda anlam bulabileceğine inanır (Moscaro ve Rosen, 2005, s.1010). Ayrıca her bireyin bir başkası tarafından gerçekleştirilemeyecek eşsiz bir amacı vardır, bu amaçlar anlamı bulma yolunda üç şekilde görülür (Längle, 1992, s.310). İlki deneysel değerler yoluyla, bireyin dünyadan yaşadıkları ve deneyimleri vasıtasıyla edindikleridir (Längle, 1992, s.310). İkinci yol, yaratıcı değerlerdir, kişinin başardıkları veya yaratarak dünyaya sunduklarıdır (Yalom, 1989, s.49). Üçüncüsü ise tutumsal değerdir, değiştiremeyecek olana, zor olana karşı duruşudur (Yalom, 1989, s.52). Frankl'ın (1959, s.84) kendisi de anlamını yaratırken bu yolu tecrübe etmiş, bir kampta bir dönem esaret altında yaşamıştır. Dış kaynaklı bu durumunu değiştirememiş, ancak buna karşılık bu acı

çektığı dönemde içsel olarak yaşadıklarına olan tutumunu kontrol edebileceğine inanmış ve tüm bu tecrübelerine olumlu bir tutumla yaklaşmıştır. Kişisel anlamı bulmak özette, dünyanın yaşattığı tecrübelerden öğrenme, bireysel başarı ve kazanımlardan ders alma, yaşamakta olan durumun getirdiği koşullara karşı tutumunu kontrol etmedir. Bu üç yol sayesinde kişi kendi kişisel anlamının öznel duygusunu bulabilir. Kişisel anlam incelenirken, bireylerin neden kişisel anlam arayışında oldukları ve bunu bulduklarında ne kazandıkları sorusu gelir. Frankl anlam yüklü bir tutum koruyabilme yeteneğinin, bireylere umutlarını besleyebilme ve esneklik kazandırdığını öne sürmüştür (Moscaro ve Rosen, 2005, s.1011).

Peacock, Reker ve Wong (1987), yaptıkları çalışmada anlam ve amacı incelemişler ve üç ana nokta bulmuşlardır. Bunların ilki cinsiyet farkıdır. Kadınların erkeklere oranla hayatlarını kontrol etme duygularının daha güçlü olduğu ve hayatın anlamını bulmak için erkeklerden daha fazla isteklidir. İkincisi, hayat akışı süresince insanların yaşları ilerledikçe yaşama sevinçleri artar, ancak yeni hedeflere ulaşmak ve geleceği anlamlı yapma kararlılığı yaş ilerledikçe azalır. Hayatta amaç sahibi olmanın yaş ile ters orantılı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Üçüncü olarak, psikolojik sağlığın iyi olması pek çok faktörle pozitif korelasyona sahiptir; bunlar geleceği anlamlı yapma kararlılığı, yaşam sevinci, yaşama dair kararlarda özgür olmadır. Diğer yandan, bedensel ve zihinsel bir rahatsızlık olması amaçsızlık, yeni hedeflere ulaşmakta isteksizlik ve ölümden korkmama ile ilişkilendirilir. Bu bilgiler ışığında denebilir ki, cinsiyet anlam bulmada, kadınların erkeklerden daha çok anlam araması bağlamında farklılık gösterir. Tatmin edici bir hayat sahibi olma isteği yaş ilerledikçe artar, ancak ters orantılı olarak yaş ilerledikçe hayatın amacı olgusu azalır. Psikolojik sağlık hayatı anlamı yapmak, yaşama isteği, seçim özgürlüğü ile ilişkilirken, ancak fiziksel ve zihinsel rahatsız olma durumu amaçsızlık, hedeflere ulaşmada isteksizlik ve ölümden korkmama ile ilişkilendirilir (Reker, Peacock ve Wong, 1987, s.94). Wong'un araştırmaları da bu sonuçlarla tutarlıdır. İnsanlar, yukarıda da belirtildiği gibi anlam bulmak isterler (Frankl, 1965, s.126), bu sebeple birey, geçmişinde, yaşadığı zamanda ve geleceğinde anlam bulabilmek için hayatını kabul etmelidir (Butler, 1963, s.74).

2.3.1. Kişisel anlam ve kültürel duyarlılık ilişkisi

Wong (1989, s.520), hayatın anlamını açıklarken, zorluklarla başa çıkabilmenin bir yolunun bunların içindeki anlamı bulmak olduğunu ifade etmiştir. Kişisel anlam sayesinde bireylerin mutluluğu ve iyi oluşu deneyimleyebildiğini, depresyon ve mutsuz-

luktan kaçınabildiğini öne sürmüştür (Wong, 2000, s.25). Kişisel anlamı mutlu bir hayat ve mutlu bir yaşlılığın anahtarı olarak kabul etmiştir. Frankl (1965, s.124) ise bunlarla aynı doğrultuda olan söylemlerine ilave olarak anlam yüklü bir tutum koruyabilme yeteneğinin, bireylere umutlarını besleyebilme ve esneklik kazandırdığını öne sürmüştür (Moscaro ve Rosen, 2005, s.1011). Bu çalışmanın temel değişkeni olan kültürel duyarlılık açıklanırken, farklı ve çeşitli kültürlerden gelen insanların, sahip oldukları kültürel değerlerine saygı duyarak, benimsemiş oldukları dil ve bu dile ait kaynakları yeni ortamlarına kazandırılacak zenginlik olarak görerek, içinde buldukları yeni kültürün özelliklerinin onlar için engel ve zorluk olma özelliğinden çıkarmak olduğu söylenmiştir. Kültüre duyarlı öğretim söz konusu olduğunda ise, eğitimcinin rolü kültürel çeşitlilik gösteren bu öğrencilerin davranışlarını kabullenmek, diğer taraftan da içinde buldukları okulun ve kültürün geleneksel kurallarını açıklamak ve öğretmektir. Bu sayede temel eğitim yapılarını benimsemeleri sağlanacaktır (Gay, 2000, s.43).

Hayatın anlamına bilişsel bileşen açısından bakıldığında, bunun bireyin tecrübeleri ile edindiği dünya algısı, inanışlar ve görüşler ve kazandırdıkları anlam olduğunu görürüz. Kültürel duyarlı bir toplulukta bulunan birey sahibi olduğu özelliklere karşı saygı ile yaklaşıldığını gördüğünde, olumlu tutum edinerek, varlığının anlam taşıdığına ikna olacaktır. Bu sayede bilişsel olarak edindiği tecrübeler, değerli hissetme duygusu ve aidiyet duygusu gibi olumlu duygular beslemesine sebep olarak anlamını zenginleştirecektir. Kişi, Wong'un (1989, s.519) bilişsel bileşen diye sınıflandırdığı hayatın anlamına mutlu deneyimler, benimsenme ve adalet duygularını katacaktır. İkinci bileşen olan motivasyon bileşeni kişinin hayatın anlamını ararken kişisel hedefler belirlemesi, bu hedeflere ulaştıkça isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi demektir. Sınıf ortamında o kültüre yabancı, farklı altyapıya sahip bir bireyin, kültürel duyarlı eğitimciler ile karşılaşması demek, o bireyin hayatın anlamını arayışında, kendisine uzatılan el sayesinde, yetersizlik hissi veya mutsuzluk hissi yaşamadan hayatında başarmak isteyeceği hedefler belirleyebilmesi demektir. Motivasyonunun kültürel duyarlı kişiler ile beslenmesi ile başarma isteği, isteklerine kavuşabilme kararlığı ve olumlu duygular artacaktır. Hayatın anlamını bulmakta kültürel duyarlı eğitimi benimsemiş eğitimciler sayesinde yaklaşacaktır, bu sayede mutlu bir hayat sahibi olma şansı olacaktır. Üçüncü bileşen olarak ifade edilen tatmin bileşeni ise daha önce de açıklandığı gibi bireyin değerli bir hayatının olduğunu düşünmesi, başarımları ile tatmin duygusu yaşamasıdır. Farklı kültürden gelen bir öğrencinin, kültürel değerlerindeki farklılıklar sebebiyle başka değerlerle değiştirilmiş olması, bu öğrenciyi yeni bulunduğu ortamda değersiz hissettirmemelidir.

Değerlerin ve değerlendirmelerin farklı olması o bireyi kültürel duyarlılık sahibi bir öğretmenin gözünde daha az değerli kılmaz. Aksine taşıdığı farklılıklar, zenginlik olarak algılanır ve o ortamda bulunan diğer bireylerin de bu sayede zenginleşeceği düşünülür. Birey olumlu karşılandığı ortamda değerine inanır, hedefler belirler, hayatının anlamına dair olumlu ve mutlu duygular geliştirir. Hayatın anlamı bireyin mutluluk ve zorluklara karşı koyabilme gücüne sahip olmasını sağlar, kültürel duyarlı bir çevrede yaşayan birey, anlamı bulmakta ihtiyaç duyacağı destek ve hoşgörüyü sahip olacak ve hayatın anlamını arayışında olumlu hislerle çevrili olacaktır.

2.4. Araştırma Soruları

Bu kısımda kültüre duyarlı öğretim tartışmalarının anlaşılması için eğitimcilerin kendi kültürel kimliklerinin bilincinde olmaları ve sınıflarında aldıkları kararların sosyal sınıf ve ırk tarafından nasıl etkilendiğini fark etmeleri gerekir. Eğitimcilerin kültürel kimlikleri kendilerine bakışlarını, oluşturdukları eğitimci kimliğini şekillendiren özellikleri ve öğrencilerini anlamalarını ve onlarla iletişimlerini etkilemektedir. Çalışmanın teorik arka planına dayanarak mevcut çalışma, akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliklerini daha iyi anlamak amacıyla gerçekleştirildi. Bu nedenle, çalışmada aşağıdaki araştırma soruları (S_{1.1} ve S_{1.2}) test edilmeye çalışıldı:

S_{1.1}. Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterlilikleri nasıldır?

S_{1.2}. Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterlilikleri kişisel ve eğitimsel bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Literatürde eğitimcilerin kişilik özelliklerine yönelik çok çalışma bulunmaktadır. Ancak çalışmalar incelendiği zaman bu çalışmaların yoğunlukla temel eğitim veya lise-lerde görev yapan öğretmenlere odaklandığı görülmektedir. Hem bu eksikten hem de kültüre duyarlı öğretimin daha iyi anlaşılması için öncelikle akademisyenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Çalışmanın teorik arka planına dayanarak mevcut çalışma, akademisyenlerin kişilik özelliklerini daha iyi anlamak amacıyla gerçekleştirildi. Bu nedenle, çalışmada aşağıdaki araştırma soruları (S_{2.1} ve S_{2.2}) test edilmeye çalışıldı:

S_{2.1}. Akademisyenlerin beş faktör kişilik özellikleri nasıldır?

S_{2.2}. Akademisyenlerin beş faktör kişilik özellikleri kişisel ve eğitimsel bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Hayatın zorluklarıyla başa çıkabilmenin bir yolu bunların içindeki kişisel anlamı bulmaktır. Bu kapsamda kişisel anlamı özetle, dünyanın yaşattığı tecrübelerden öğren-

me, bireysel başarı ve kazanımlardan ders alma, yaşanmakta olan durumun getirdiği koşullara karşı tutumunu kontrol etmedir. Özellikle eğitimciler için önemli bir kavram olmasına karşın literatürde sınırlı çalışma bulunmaktadır. Hem bu sınırlılıktan hem de kültüre duyarlı öğretimin daha iyi anlaşılması için öncelikle akademisyenlerin kişisel anlam profillerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Çalışmanın teorik arka planına dayanarak mevcut çalışma, akademisyenlerin kişisel anlam profillerini daha iyi anlamak amacıyla gerçekleştirildi. Bu nedenle, çalışmada aşağıdaki araştırma soruları (S_{3.1} ve S_{3.2}) test edilmeye çalışıldı:

S_{3.1}. Akademisyenlerin kişisel anlam profilleri nasıldır?

S_{3.2}. Akademisyenlerin kişisel anlam profilleri kişisel ve eğitimsel bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Çalışmada akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliklerinin potansiyel yordayıcılarının belirlenmesine odaklanıldı ve ilgili bireysel farklılık değişkenleri olarak kişilik ve kişisel anlam profilleri seçildi. Kùltürler arasında uyumun sağlanması ve aynı zamanda bireyin psikolojisinin sağlığını koruması, bireyin içinde bulunduğu kültürel ortamına hızlı adapte olmasını mümkün kılar. Kültürel duyarlılığın yüksek olduğu ortamlarda birey de özgüvenini koruyabilir. Bu sayede çevresine olan merakı ve ilgisi artar, öğrenmeye ve başarmaya yatkın hale gelir. Beş Faktör Kişilik özellikleri, kültürel duyarlılığın kabiliyetlerinin temelini oluşturur (Shannon ve Begley, 2008). Kişilik özellikleri kültürel duyarlılık alanıyla ilgilidir ve öngörülebilir bir ilişkileri vardır. Örneğin, uyumluluk, sorumluluk, dışadönüklük, nevrotiklik ve deneyime açıklık gibi beş faktör özellikleri kültürel duyarlılık alanında bilişsel, yüksek başarı beklentisi, bağ kurma, yapılandırıcı olma yetenekleri gibi karşılıklarına sahiptir. Yine kültüre duyarlı öğretim söz konusu olduğunda, eğitimcinin rolü kültürel çeşitlilik gösteren bu öğrencilerin davranışlarını kabullenmek, diğer taraftan da içinde buldukları okulun ve kültürün geleneksel kurallarını açıklamak ve öğretmektir. Hayatın anlamına bilişsel bileşen açısından bakıldığında, bunun bireyin tecrübeleri ile edindiği dünya algısı, inanışlar ve görüşler ve kazandırdıkları anlam olduğunu görürüz. Kültürel duyarlı bir toplulukta bulunan birey sahibi olduğu özelliklere karşı saygı ile yaklaşıldığını gördüğünde, olumlu tutum edinerek, varlığının anlam taşıdığına ikna olacaktır. Bu sayede bilişsel olarak edindiği tecrübeler, değerli hissetme duygusu ve aidiyet duygusu gibi olumlu duygular beslemesine sebep olarak anlamını zenginleştirecektir. Bu anlamda çalışmanın teorik arka planına dayanarak mevcut çalışma, akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterlilikleri ile kişilik özellikleri ve kişisel anlam profilleri arasındaki ilişkiyi daha iyi

anlamak amacıyla gerçekleştirildi. Bu nedenle, çalışmada aşağıdaki araştırma soruları (S_{4.1}, S_{4.2}, S_{5.1}, S_{5.2}) test edilmeye çalışıldı:

S_{4.1}. Akademisyenlerin kültüre duyarlı ğretim öz-yeterlilikleri ile kişilik özellikleri ve kişisel anlam profilleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

S_{4.2}. Akademisyenlerin kişilik özellikleri ve kişisel anlam profillerinin kültüre duyarlı ğretim öz-yeterliliklerine anlamlı etkisi var mıdır?

S_{5.1}. Kişilik zelliklerindeki bireysel farklılıkların kültüre duyarlı ğretim öz-yeterlilikleri üzerinde etkisi var mıdır?

S_{5.2}. Kişisel anlam profillerindeki bireysel farklılıkların kültüre duyarlı ğretim öz-yeterlilikleri üzerinde etkisi var mıdır?

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Desen

Çalışmada akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim yeterliliklerini etkileyen faktörlerin saptanması amaçlandı. Bu kapsamda çalışma *nedensel-karşılaştırma deseni* kullanılarak yapılandırıldı. Nedensel-karşılaştırma deseni ortaya çıkmış ya da halihazırda var olan bir durum ya da olayın nedenlerini etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma desenidir. Bu desen ile bağımlı değişkeni (kültüre duyarlı öğretim) meydana getiren muhtemel değişkenlerin (kişilik özellikleri ve kişisel anlam profilleri) belirlenmesi amaçlanır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Türkiye'deki 195 üniversitede görev yapan 175.402 akademisyenden oluşmaktadır. Çevrimiçi (online) örnekleme yöntemlerinden e-posta listesi örnekleme kullanılan çalışmada akademisyenlerin e-posta adresleri YÖK Akademik veri tabanından elde edildi. Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı'nın (ÜniAr) teknik alt yapısı kullanılarak "01 Şubat-30 Mart 2020" tarihlerinde akademisyenlere e-posta gönderilerek onlardan veri toplama araçlarını çevrimiçi ortamda cevaplamaları istendi. Çalışmaya 157 üniversiteden 1,883 akademisyen gönüllü olarak katılan katılım gösterdi (Tablo 3.1). Katılımcıların 970'i (%51.7) kadın ve 905'i erkektir (%48.3), bu da Türkiye genelindeki öğretim üyelerinin demografik özelliklerini yansıtmaktadır (YÖK, 2020). Katılımcıların yaşları 24 ile 77 arasında değişmektedir ($X=41.4$; $SS=10.2$). Katılımcıların 366'sı (%17.9) profesör, 281'i (%15.0) doçent, 581'i (%31.0) doktor öğretim üyesi, 333'ü (%17.8) araştırma görevlisi ve 343'ü (%18.3) öğretim görevlisidir. Katılımcı öğretim üyeleri 12 farklı bilim alanında oldukları bildirdiler. Yine katılımcıların çok büyük bir bölümü (%72.2) yurt dışı eğitim deneyimlerinin olmadığını; %70.8'i yurt dışı çalışma deneyimleri olmadığını bildirdiler. Çalışmada güven aralığı 0.99, hata payı ise 0.05 olarak kabul edildiğinde 175.402 (YÖK, 2020) birimden oluşan öğretim üyesini temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 663'tür (Hamburg, 1985). Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmanın 1,883 birimlik örnekleminin evren temsiliyetinin yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

		Kadın	Erkek				
Cinsiyet	<i>N</i>	970	905				
	%	51.7	48.3				
Akademik Unvan		Prof.	Doç.	Dr. Öğr. Üyesi	Araş. Gör.	Öğr. Gör.	
	<i>N</i>	336	281	581	333	343	
	%	17.9	15.0	31.0	17.8	18.3	
Bilim Alanı		Eğitim Bilimleri	Fen Bilimleri	Filoloji	Güzel Sanatlar	Hukuk	İlahiyat
	<i>N</i>	239	222	76	152	54	70
	%	12.8	11.9	4.1	8.1	2.9	3.7
		Mimarlık, Planlama ve Tasarım	Mühendislik	Sağlık Bilimleri	Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler	Ziraat, Orman ve Su Ürünleri	Spor Bilimleri
	<i>N</i>	42	164	359	397	55	37
	%	2.2	8.8	19.2	21.3	2.9	2.0
Yurt Dışı Eğitim Deneyimi	Var	Yok					
	<i>N</i>	512	1327				
	%	27.8	72.2				
Yurt Dışı Çalışma Deneyimi	Var	Yok					
	<i>N</i>	539	1310				
	%	29.2	70.8				

3.3. Veri Toplama Araçları**3.3.1. Kültüre duyarlı öğretim ölçeği**

Kültüre duyarlı öğretim yeterlik verileri çalışma kapsamında geliştirilen “**Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği**” kullanılarak elde edildi. Ölçek maddeleri, akademisyenlerin kültürel duyarlı öğretim yeterlik ve davranışları temel alınarak oluşturuldu. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere öncelikle, katılımcı grubu, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için rassal olarak iki farklı gruba bölündü ve açımlayıcı faktör analizi için birinci katılımcı grubu ($n=941$), doğrulayıcı faktör analizi ($n=942$) içinse ikinci katılımcı grubu kullanıldı.

3.3.1.1. Açımlayıcı faktör analizi

Madde ayırt edicilik analizi sonrasında ölçeğin faktör sayısını belirlemek için *öncelikle temel bileşenler analizi* ve *Horn'un paralel analizi* (Horn, 1965) birlikte kullanıldı. İkinci aşamada, Oblimin döndürme ile temel eksen faktör analizi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapıldı. Oblimin döndürme kullanılmasının gerekçesi ise, ölçek faktörlerinin ilişkili olabileceği varsayımdır. Üçüncü aşamada maddeleri faktörlere atamak için faktör yükleri incelendi ve teorik olarak uygunluk göz önünde bulunduruldu. Buna paralel olarak, faktör yükleri $|\cdot 40|$ 'in altında olan veya faktör yükü en az iki faktör için $|\cdot 40|$ 'in üstünde olan maddeler faktörlere atanmadı. İlk olarak toplanan verilerin $KMO=0.97$ ve *Bartlett* ($p<0.001$) test analizleri sonuçlarıyla açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşıldı. Daha sonra, faktör analizinde temel bileşenler analizi ve Horn paralel analizi sonucunda ölçek için varyansın %53.97'sini açıklayan öz değeri 1'den büyük altı (6) faktörlü bir yapı önerildiği görüldü. Oblimin temel eksen döndürmeyle açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ise 36 maddeden 25'inin $|\cdot 40|$ 'in üzerinde sadece bir faktörde yüklendiği belirlendi. Ölçek faktörlerindeki öz değer toplamı 17.48 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 53.97 ve maddelerinin faktör yükleri ise $|0.42|$ ile $|0.83|$ arasında saptandı (Tablo 3.2.). Ayrıca 25 maddeye faktör analizi tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin sadece bir faktörde yüksek faktör yüküne sahip olduğu görüldü.

Tablo 3.2.

Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Sosyo-Kültürel	Öğretim	Sınıf-İçi	Değerlendirme	Eleştirel	Söylem
	Bilinç	Uygulamaları	İlişkiler	Uygulamaları	Bilgi	
Madde	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
Diğer kültürlerden olan insanların dar görüşlü olduğunu düşünürüm. (-)	-.79	-	-	-	-	-
Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan keyif alırım.	.68	-	-	-	-	-
Öğrencilerimin kültürlerini merak ederim.	.64	-	-	-	-	-
Kendi kültürümüzün diğer kültürlerden daha iyi olduğunu düşünürüm. (-)	-.46	-	-	-	-	-
Farklı kültürlerden insanlara karşı açık görüşlüyümdür.	.44	-	-	-	-	-
Bazı öğrencilerim diğerlerinden daha yeteneklidirler. (-)		.55	-	-	-	-
Derslerimi tek dil üzerinden (Türkçe, İngilizce vs.) yürütürüm. (-)		-.80	-	-	-	-
Öğrencilerimi akranlarına yardımcı olmaları konusunda teşvik ederim.		-.52	-	-	-	-
Öğrencilerimi dersin dili (Türkçe, İngilizce vs.) dışında bir dilde iletişim kurmaktan caydırırım. (-)		.43	-	-	-	-
Öğretim materyallerim (kitap, video, sunum vs.) tek dillidir. (-)			.80	-	-	-
Derslerimde bireysel başarıyı sıklıkla vurgularım. (-)			.70	-	-	-
Farklı şubeleri olan bir dersimin öğretim yöntemlerini vs. standart tutarım. (-)	-		.50	-	-	-
Öğrencilerimin birbirlerine ayrımcılık yapmasına tolerans göstermem.	-		-.46	-	-	-
Öğrencilerimin öğretim boyunca anlamalarını sık sık değerlendiririm.	-			.76	-	-
Ders değerlendirmelerimi dönem ortası ve sonunda standart sınavlarla gerçekleştiririm. (-)	-			-.66	-	-
Sınavlarımın çoğu veya tamamı yazılıdır. (-)	-			-.60	-	-
Öğrencilerimi kendi çalışmalarını bir dizi kritere göre değerlendirmeye teşvik ederim.	-			.49	-	-
Öğrencilerimin kültürel kimliklerini sınıfta paylaşmalarını teşvik ederim.	-			-	.81	-

Tablo 3.2.

Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Devamı)

Faktörler	Sosyo-Kültürel	Öğretim	Sınıf-içi	Değerlendirme	Eleştirel	Söylem
	Bilinç	Uygulamaları	İlişkiler	Uygulamaları	Bilgi	
Madde	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
Öğrencilerimi görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları konusunda teşvik ederim.	-			-	.66	-
Öğrencilerimin yaşamlarını ve deneyimlerini derse taşımalarına izin vermem. (-)	-			-	-.51	-
Öğretim materyallerimde (kitap, video, sunum vs.) çok kültürlü içeriklere yer veririm.	-	-		-	.42	-
Bütün öğrencilerim sınıf tartışmalarına katılma olanağına sahiptir.	-	-		-	-	-.80
Öğrencilerim herhangi bir çekince yaşamadan derslere katılım gösterirler.	-	-		-	-	-.76
Öğrencilerimin birbirlerine yönelik olumsuz yorumlarının üzerinde takılmam. (-)	-	-			-	.67
Bazı öğrencilerim sınıf tartışmalarına ve etkinliklerine katılmaktan hoşlanmazlar. (-)	-	-				.63
Özdeğer	5.38	3.45	2.51	2.29	2.25	1.57
Açıklanan Varyans	18.55	10.83	7.06	6.18	6.02	5.31

3.3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi

AFA sonucunda elde edilen faktörlere dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi çalışması 942 kişilik katılımcı grubu verileriyle iki aşamada gerçekleştirildi. Öncelikle ölçeğin, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşıp aşmadığı belirlendi. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edildi. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri saptandı ($p<.01$). Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri ($\chi^2/df=1.85$), önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu gösterdi. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de (RMSEA=0.07, GFI=0.90, AGFI=0.89, NFI=0.89, CFI=0.90) ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu gösterdi. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum indeksleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir. DFA’da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların 0.51 ile 0.91 arasında olduğu saptandı.

Yapı geçerliği sonucunda *Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği*; hiç katılmıyorum’dan (1) tamamen katılıyorum’a (7) uzanan cevaplama skalası olmak üzere yedili (7) Likert tipinde toplam 25 maddeden ve (i) *Sosyo-Kültürel Bilinç*, (ii) *Öğretim Uygulamaları*, (iii) *Sınıf-içi İlişkiler*, (iv) *Değerlendirme Uygulamaları*, (v) *Eleştirel Bilgi* ve (vi) *Söylem* olmak üzere 6 faktörden oluştu.

Sosyo-Kültürel Bilinç: Bu faktörden alınan yüksek puan, akademisyenlerin bütün kültürlerle eşit mesafede olan, kültürel çeşitliliklerin zenginlik kaynağı olarak görme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan keyif alırım.
- (2) Kendi kültürümüzün diğer kültürlerden daha iyi olduğunu düşünürüm.

Öğretim Uygulamaları: Bu faktörden alınan yüksek puan, akademisyenlerin öğretim uygulamalarında kültürel çeşitlilikten yararlandıklarını, akademisyenlerin kültürel yapılarını sınıflarına taşımalarını sağladıklarını göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Öğrencilerimi akranlarına yardımcı olmaları konusunda teşvik ederim.
- (2) Öğrencilerimi dersin dili (Türkçe, İngilizce vs.) dışında bir dilde iletişim kurmaktan caydırırım.

Sınıf-içi İlişkiler: Bu faktörden alınan yüksek puan, akademisyenlerin sınıf-içi ilişkilerde kültürel farklılıklara duyarlı olduklarını göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Farklı şubeleri olan bir dersimin öğretim yöntemlerini vs. standart tutarım.
- (2) Öğrencilerimin birbirlerine ayrımcılık yapmasına tolerans göstermem.

Değerlendirme Uygulamaları: Bu faktörden alınan yüksek puan, akademisyenlerin öğrenci değerlendirmelerinde kültürel farklılıklara duyarlı olduklarını göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Öğrencilerimin öğretim boyunca anlamalarını sık sık değerlendiririm.
- (2) Ders değerlendirmelerimi dönem ortası ve sonunda standart sınavlarla gerçekleştiririm.

Eleştirel Bilgi: Bu faktörden alınan yüksek puan, akademisyenlerin eleştirel bilgiye önem verdiklerini göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Öğrencilerimi görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları konusunda teşvik ederim.
- (2) Öğrencilerimin yaşamlarını ve deneyimlerini derse taşımalarına izin vermem.

Söylem: Bu faktörden alınan yüksek puan, akademisyenlerin derslerinde kültüre duyarlı söylemi dikkate aldıklarını göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Öğrencilerim herhangi bir çekince yaşamadan derslere katılım gösterirler.
- (2) Öğrencilerimin birbirlerine yönelik olumsuz yorumlarının üzerinde takılmam.

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelendi. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 941 birimlik AFA örnekleminde .77 ile .83; 1,883 birimlik nihai örneklemede ise .79 ile .86 arasında belirlendi (*bkz.* Tablo 3.3.).

Tablo 3.3.

Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (n=941)	Cronbach Alpha (n=1,883)
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	5	.83	.86
2-Öğretim Uygulamaları	4	.81	.84
3-Sınıf-içi İlişkiler	4	.79	.83
4-Değerlendirme Uygulamaları	4	.82	.85
5-Eleştirel Bilgi	4	.77	.79
6-Söylem	4	.80	.81
Toplam	25	.85	.87

3.3.2. On-maddeli kişilik ölçeği

Gosling ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ölçek 10 maddeden ve beş faktör yapısından oluşur. Beş faktör kişilik modeline dayalı olarak geliştirilen ölçek deneyime açıklık, sorumluluk, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve duygusal dengelilik olmak üzere beş önemli kişilik özelliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Atak (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği bu çalışma kapsamında Gosling ve arkadaşları (2003) tarafından elde edilen faktörlere dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi çalışması 1,883 kişilik katılımcı grubu verileriyle iki aşamada gerçekleştirildi. Öncelikle ölçeğin, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşip aşmadığı belirlendi. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edildi. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri saptandı ($p<.01$). Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri ($\chi^2/df=1.13$), önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu gösterdi. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de (RMSEA=0.07, GFI=0.91, AGFI=0.89, NFI=0.92, CFI=0.91) ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu gösterdi. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum indeksleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir. DFA'da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların 0.43 ile 0.83 arasında olduğu saptandı.

Yapı geçerliği sonucunda *On-Maddeli Kişilik Ölçeği*; hiç katılmıyorum'dan (1) tamamen katılıyorum'a (7) uzanan cevaplama skalası olmak üzere yedili (7) Likert tipinde toplam 10 maddeden ve (i) *Deneyime Açıklık*, (ii) *Yumuşak Başlılık*, (iii) *Duygusal Dengelilik*, (iv) *Sorumluluk* ve (v) *Dışadönüklük* olmak üzere 5 faktörden oluştu.

Deneyime Açıklık: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin cesur, değişikliği seven, meraklı, bağımsız, liberal, analitik, ilgileri geniş ve geleneksel olmayan gibi özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir (McCrae ve Costa, 2003). Bu alt ölçeğe ilişkin maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Yeni yaşantılara açık, karmaşık
- (2) Geleneksel, yaratıcı olmayan

Yumuşak Başlılık: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin dürüstlük, özgeçicilik, güven ve itaat, alçakgönüllülük ve merhametli olma gibi özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Costa ve McCrae, 1992). Bu alt ölçeğe ilişkin maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Sempatik, sıcak
- (2) Eleştirel, kavgacı

Duygusal Dengelilik: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin kaygı, depresyon, kızgınlık ve sıkıntı gibi olumsuz duyguların daha düşük olduğunu göstermektedir (McCrae ve Costa, 2003). Bu alt ölçeğe ilişkin maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Sakin, duygusal olarak dengeli
- (2) Kaygılı, kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayan

Sorumluluk: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin başarı çabası, yeterlilik, görev temelli davranma, düzen, öz disiplin ve tedbirli olma gibi özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir (McCrae ve Costa, 2003). Bu alt ölçeğe ilişkin maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Güvenilir, öz disiplinli
- (2) Altüst olmuş, dikkatsiz

Dışadönüklük: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin yaşam dolu, girişken, konuşkan, sosyal ve heyecanlı olma gibi özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Somer, 1998). Bu alt ölçeğe ilişkin maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Dışa dönük, istekli
- (2) Çekingen, sessiz

Doğrulamalı faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelendi. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Atak'ın

(2013) çalışmasında .81 ile .86; bu çalışmanın 1,883 birimlik nihai örneklemede ise .82 ile .89 arasında belirlendi (bkz. Tablo 3.4.).

Tablo 3.4.

Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (Atak, 2013)	Cronbach Alpha (n=1,883)
1-Deneyime Açıklık	2	.83	.87
2-Yumuşak Başlılık	2	.81	.82
3-Duygusal Dengelilik	2	.83	.86
4-Sorumluluk	2	.84	.83
5-Dışadönüklük	2	.86	.89

3.3.3. Kişisel anlam profili ölçeği-kısa formu

MacDonald, Wong ve Gingras (2012) tarafından geliştirilen ölçek 21 maddeden ve yedi faktör yapısından oluşur. Ölçek, bireylerin yaşamlarındaki anlamlarını nelerin oluşturduğunu ortaya koymayı amaçlayan amaçlamaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Ekşi, Okan ve Mert-Kömürcü (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği bu çalışma kapsamında MacDonald, Wong ve Gingras (2012) tarafından elde edilen faktörlere dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi çalışması 1,883 kişilik katılımcı grubu verileriyle iki aşamada gerçekleştirildi. Öncelikle ölçeğin, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşp aşmadığı belirlendi. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edildi. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri saptandı ($p<.01$). Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri ($\chi^2/df=1.18$), önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu gösterdi. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de (RMSEA=0.05, GFI=0.96, AGFI=0.92, NFI=0.97, CFI=0.98) ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu gösterdi. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum indeksleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir. DFA'da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların 0.41 ile 0.88 arasında olduğu saptandı.

Yapı geçerliği sonucunda *Kişisel Anlam Profili Ölçeği-Kısa Formu*; asla'dan (1) oldukça çok'a (7) uzanan cevaplama skalası olmak üzere yedili (7) Likert tipinde top-

lam 21 maddeden ve (i) *Başarı*, (ii) *İlişkiler*, (iii) *Din*, (vi) *Kendini Aşma*, (v) *Kendini Kabul*, (vi) *Yakınlık* ve (vi) *Adil Muamele* olmak üzere 7 faktörden oluştu.

Başarı: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin mücadeleci, inisiyatif alan ve hedeflerine ulaşmada ısrarlı ve becerikli olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) İnisiyatif alırım.
- (2) Hedeflerime ulaşmada ısrarlı ve becerikli biriyim.

İlişkiler: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin iyi arkadaş çevresinin, insanların güvendiği biri ve sevilen bir insan olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Birkaç iyi arkadaşım var.
- (2) Diğer insanların güvendiği birisiyim.

Din: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin dini referanslarının güçlü olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Allah'ın isteklerini yerine getirmeye çalışırım.
- (2) Allah'ı yüceltmeye çalışırım.

Kendini Aşma: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin topluma faydalı olmak için çalışan biri olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Dünyada bir farklılık yaratabileceğime inanırım.
- (2) Bu dünyayı daha iyi bir yer haline getirmeye çalışırım.

Kendini Kabul: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin sınırlarının farkında olduğunu, olumsuzluklara yaşamayı öğrendiğini göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Sınırlılıklarımı kabul ederim.
- (2) Değiştirilemeyecek olan şeyleri kabullenirim.

Yakınlık: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin çevresi ile yakın ilişkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Etrafımda samimi hislerimi paylaşabileceğim biri var.
- (2) Karşılıklı doyuma ve sevgiye dayalı bir ilişkim var.

Adil Muamele: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin hayatın adil olduğuna inançlarının olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Hayat bana adil davrandı.

(2) Hayattaki fırsat ve ödüllere payıma düşeni adil bir şekilde aldım.

Doğrulamalı faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelendi. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Ekşi, Okan ve Mert-Kömürcü'nün (2018) çalışmasında .74 ile .75; bu çalışmanın 1,883 birimlik nihai örneklemede ise .81 ile .87 arasında belirlendi (bkz. Tablo 3.5.).

Tablo 3.5.

Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (Ekşi vd., 2018)	Cronbach Alpha (n=1,883)
1-Başarı	3	.75	.81
2-İlişkiler	3	.75	.87
3-Din	3	.74	.83
4-Kendini Aşma	3	.74	.82
5-Kendini Kabul	3	.74	.84
6-Yakınlık	3	.75	.83
7-Adil Muamele	3	.74	.81

3.4. İşlem

Çalışmanın başlangıcında, “Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu” çalışma protokolünü onayladı (Akdeniz Ü. 18.06.2020 tarih ve 136 nolu Karar) Demografik soruları ve ölçek maddelerini içeren bir araştırma paketi oluşturuldu ve akademisyenler ile iletişime geçildi. Akademisyenlere öncelikle araştırmanın amacı açıklandı, bilgilendirilmiş onam formları toplandı ve katılımcılara verilerin gizliliği, katılımın gönüllüğü ve anonimliği hakkında bilgi verildi. Katılımcı olacaklarını beyan eden akademisyenlere veri toplama araçlarını cevaplamaları istendi. Katılımcıların araştırma paketini doldurmaları yaklaşık 25-30 dakika sürdü.

Çalışmada katılımcıların Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği, On-Maddeli Kişilik Ölçeği ve Kişisel Anlam Profili Ölçeği-Kısa Formu puanlarının cinsiyet, yurt dışı eğitim ve yurt dışı çalışma deneyimi değişkenleri açısından farklılıkları bağımsız grup *t-testi*; akademik unvan ve akademik alan değişkenlerine göre farklılıklar ise ANOVA yöntemiyle incelendi. Çalışmada katılımcıların kişilik ve kişisel anlam bireysel farklılıkların kültüre duyarlı öğretim yeterlilikleri üzerindeki etkilerini MANOVA ile incelendi. Literatürde Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği alt-ölçeklerinin birbirleri hem teorik ve hem de

istatistiksel açıdan birbirleri ile ilişkili değişkenler için ayrı ayrı tek yönlü varyans analizi yerine MANOVA yapılması önerilmektedir. Bu nedenle, MANOVA analizleri Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin altı alt-ölçeğinin doğrusal kombinasyonu üzerinde yapıldı. Veriler, normallik, varyansların homojenliği ve doğrusallık varsayımları çok değişkenli seviyede test edildi. Ortogonal olmayan bir tasarımda Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin altı bağımlı değişkenini (Sosyo-Kültürel Bilinç, Öğretim Uygulamaları, Sınıf-içi İlişkiler, Değerlendirme Uygulamaları, Eleştirel Bilgi ve Söylem) test etmek için MANOVA kullanıldı. Bağımsız değişkenler ise baskın kişilik özelliği (Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık, Duygusal Dengelilik, Sorumluluk veya Dışadönüklük) ve baskın kişisel anlam profilidir (Başarı, İlişkiler, Din, Kendini Aşma, Kendini Kabul, Yakınlık ve Adil Muamele). Buna ek olarak, çok değişkenli test istatistik değerleri, F 'ler ve istatistiksel anlamlılıklar, etki boyutları (η^2) ve güç tahminleri rapor edildi. Etki büyüklükleri eta-kare olarak rapor edildi (Burba, Petrosko ve Boyle, 2001). Cohen (1988) tarafından önerildiği gibi, 0.01 küçük bir etkidir, 0.06 orta düzeyde bir etkidir ve 0.14 büyük bir etkidir. Bu çalışmada yapılan veri analizlerinde anlamlılık $p < .05$ olarak belirlendi.

Verilerin elde edilmesinden sonra çalışmanın teorik modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler *korelasyon* ve *regresyon analizleri* ile incelendi. Daha sonra LISREL'de (ver. 8.51) yapısal eşitlik modelleme (SEM) analizi teorik modeli test etmek için kullanıldı. Teorik modelde kişilik özellikleri ve kişisel anlam profili değişkenlerinin *kültüre duyarlı öğretim yeterliliği* üzerinde etkisi olduğu varsayıldı. Bu aşamada değişkenler arası ilişkilerin tanımlandığı istatistiksel açıdan uyumlu bir model elde edildi. Araştırmada kullanılan uyum iyiliği indeksleri şunlardır: X^2/df , *RMSEA*, *GFI*, *AGFI*, *NFI*, *CFI*.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

4.1. Ortak Yöntem Yanlılığı

Ortak yöntem yanlılığını kontrol etmek için Harman'ın tek faktör testi kullanıldı (Podsakoff, MacKenzie, Lee, Podsakoff, 2003). Tüm bağımlı ve bağımsız değişkenler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuş olup faktörler birlikte toplam varyansın %57.36'sını oluştururken, birinci faktör yalnızca %17.05'ini açıkladı. Bu bulgular, veri setinde ortak yöntem yanlılığına işaret eden bir sorun olmadığını düşündürdü.

4.2. Kültüre Duyarlı Öğretime İlişkin Analiz Bulguları

4.2.1. Kültüre duyarlı öğretim puanlarına ilişkin genel bulgular

Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretime yeterlilikleri betimlendi (Tablo 4.1.). Akademisyenlerin sadece “Sosyo-Kültürel Bilinç” ($X=5.38$, $SS=0.78$) puanları orta üstü “Söylem” ($X=4.65$, $SS=0.79$) puanları orta düzeydedir. Buna karşın “Sınıf-içi İlişkiler” ($X=3.34$, $SS=0.92$), “Değerlendirme Uygulamaları” ($X=3.88$, $SS=0.99$), “Öğretim Uygulamaları” ($X=3.39$, $SS=0.88$) ve “Eleştirel Bilgi” ($X=3.95$, $SS=0.96$) puanları orta-alt düzeydedir. Değişken puanları arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayıları incelendi (Tablo 1). Sonuçlar; değişken puanları arasında pozitif anlamlı korelasyon olduğu gösterdi. En yüksek korelasyon “Sosyo-Kültürel Bilinç” puanı ile “Eleştirel Bilgi” puanı arasında ($r=.46$), en düşük korelasyon ise “Sınıf-içi İlişkiler” puanı ile “Eleştirel Bilgi” puanı arasında ($r=.07$) saptandı. Özet olarak çalışmada belirlenen S_{1.1.} araştırma sorusu cevaplandı.

Tablo 4.1.

Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği betimsel istatistikleri ve korelasyon katsayıları

	<i>X</i>	<i>SS</i>	1	2	3	4	5	6
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	5,38	0.78	-					
2-Öğretim Uygulamaları	3,39	0.88	.17*	-				
3-Sınıf-içi İlişkiler	3,34	0.92	.15*	.36*	-			
4-Değerlendirme Uygulamaları	3,88	0.99	.18*	.12*	.16*	-		
5-Eleştirel Bilgi	3,95	0.96	.46*	.15*	.07*	.31*	-	
6-Söylem	4,65	0.79	.25*	.15*	.07*	.18*	.27*	-
Toplam	4.10	0.51	.61*	.56*	.53*	.59*	.66*	.52*

* $p < .001$

4.2.2. Cinsiyet farklılıkları

Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretime yeterlilikleri cinsiyet değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 4.2.). Sonuçlar, kadın akademisyenlerin Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin bütün faktörler puanları ve toplam puanı erkek akademisyenlerden daha yüksek yeterliliklerinin olduğunu gösterdi ($p < .001$). Buna göre akademisyenlerin cinsiyetleri kültüre duyarlı öğretim yeterlilikleri etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{1,2} araştırma sorusu cevaplandı.

Tablo 4.2.

Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	<i>Kadın (n=970)</i>		<i>Erkek (n=905)</i>		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>		
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	5.45	0.77	5.30	0.79	4.22	$p < .001$
2-Öğretim Uygulamaları	4.17	0.51	4.02	0.51	6.29	$p < .001$
3-Sınıf-içi İlişkiler	3.39	0.92	3.28	0.91	2.47	$p < .001$
4-Değerlendirme Uygulamaları	3.96	1.00	3.79	0.97	3.80	$p < .001$
5-Eleştirel Bilgi	4.02	0.96	3.88	0.96	3.17	$p < .001$
6-Söylem	4.73	0.78	4.55	0.79	5.03	$p < .001$
Toplam	4.17	0.51	4.02	0.51	6.29	$p < .001$

4.2.3. Yurt dışı eğitim deneyimi farklılıkları

Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretime yeterlilikleri yurt dışı eğitim deneyimi değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 4.3.). Sonuçlar, yurt dışı eğitim deneyimi olan akademisyenlerin Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin "Sosyo-Kültürel Bilinç", "Öğretim Uygulamaları" ve "Sınıf-içi İlişkiler" faktör puanları ve toplam puanı yurt dışı eğitim deneyimi olmayan akademisyenlerden daha yüksek yeterliliklerinin olduğunu gösterdi ($p<.001$). Buna göre akademisyenlerin yurt dışı eğitim deneyimleri kültüre duyarlı öğretim yeterlilikleri etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{1.2.} araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.3.

Yurt dışı eğitim deneyimi değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var (n=512)		Yok (n=1,327)		t	P
	X	SS	X	SS		
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	5.48	0.72	5.35	0.78	3.35	$p<.001$
2-Öğretim Uygulamaları	4.17	0.54	4.07	0.50	3.89	$p<.001$
3-Sınıf-içi İlişkiler	3.47	0.98	3.29	0.89	3.85	$p<.001$
4-Değerlendirme Uygulamaları	3.90	1.00	3.86	0.98	0.79	.429
5-Eleştirel Bilgi	3.94	0.99	3.95	0.95	-.22	.819
6-Söylem	4.70	0.77	4.63	0.80	1.88	.060
Toplam	4.17	0.54	4.07	0.49	3.89	$p<.001$

4.2.4. Yurt dışı çalışma deneyimi farklılıkları

Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretime yeterlilikleri yurt dışı çalışma deneyimi değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 4.4.). Sonuçlar, yurt dışı çalışma deneyimi olan akademisyenlerin Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin "Sosyo-Kültürel Bilinç" ve "Sınıf-içi İlişkiler" faktör puanları yurt dışı çalışma deneyimi olmayan akademisyenlerden daha yüksek yeterliliklerinin olduğunu gösterdi ($p<.001$). Buna göre akademisyenlerin yurt dışı çalışma deneyimi bazı kültüre duyarlı öğretim yeterliliklerini etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{1.2.} araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.4.

Yurt dışı çalışma deneyimi değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var (n=539)		Yok (n=1,310)		t	p
	X	SS	X	SS		
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	5.45	0.76	5.36	0.79	2.16	p<.05
2-Öğretim Uygulamaları	4.12	0.55	4.09	0.50	1.25	.209
3-Sınıf-içi İlişkiler	3.44	0.95	3.30	0.90	2.83	p<.005
4-Değerlendirme Uygulamaları	3.88	1.04	3.88	0.97	-0.52	.958
5-Eleştirel Bilgi	3.95	0.93	3.96	0.98	-0.19	.843
6-Söylem	4.62	0.84	4.66	0.77	-0.85	.391
Toplam	4.12	0.55	4.09	0.50	1.25	.209

4.2.5. Akademik unvan farklılıkları

Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretime yeterlilikleri akademik unvan değişkeni açısından farklılıkları ANOVA yöntemiyle incelendi (Tablo 4.5.). Sonuçlar, Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin "Sosyo-Kültürel Bilinç" ve "Öğretim Uygulamaları", "Değerlendirme Uygulamaları", "Eleştirel Bilgi" ve "Söylem" faktör puanları ve toplam puanda akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdi ($p<.001$). ANOVA post hoc Tukey sonuçlarına göre Sosyo-Kültürel Bilinç" ve "Öğretim Uygulamaları", "Değerlendirme Uygulamaları", "Eleştirel Bilgi" ve "Söylem" faktör puanları ve toplam puanda profesör unvanlı akademisyenlerin diğer unvanlı akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha düşüktür ($p<.001$). Buna göre akademisyenlerin akademik unvanları kültüre duyarlı öğretim yeterlilikleri etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{1.2.} araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.5.

Akademik unvan değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	G. Arası	15.24	3.81	6.33	p<.001
	G. İçi	1125.37	0.60		
	Toplam	1140.61			
2-Öğretim Uygulamaları	G. Arası	15.18	3.79	14.71	p<.001
	G. İçi	482.18	0.26		
	Toplam	497.36			
3-Sınıf-içi İlişkiler	G. Arası	6.37	1.59	1.90	.109
	G. İçi	1570.10	0.84		
	Toplam	1576.47			

Tablo 4.5.

Akademik unvan değişkenine göre t-testi sonuçları (Devamı)

	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
4-Değerlendirme Uygulamaları	G. Arası	42.03	10.51	10.97	$p < .001$
	G. İçi	1790.57	0.96		
	Toplam	1832.60			
5-Eleştirel Bilgi	G. Arası	32.38	8.10	8.83	$p < .001$
	G. İçi	1712.69	0.92		
	Toplam	1745.08			
6-Söylem	G. Arası	11.09	2.77	4.47	$p < .001$
	G. İçi	1159.83	0.62		
	Toplam	1170.92			
Toplam	G. Arası	15.18	3.79	14.71	$p < .001$
	G. İçi	482.18	0.26		
	Toplam	497.36			

4.2.6. Akademik çalışma alanı farklılıkları

Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretime yeterlilikleri akademik çalışma alanı değişkeni açısından farklılıkları ANOVA yöntemiyle incelendi (Tablo 4.6.). Sonuçlar, Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin bütün faktör puanları ve toplam puanda akademik çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık gösterdi ($p < .001$).

ANOVA post hoc Tukey sonuçlarına göre Sosyo-Kültürel Bilinç", "Değerlendirme Uygulamaları" ve "Eleştirel Bilgi" faktör puanları ve toplam puanda Güzel Sanatlar ile Mimarlık, Planlama ve Tasarım alanlarında çalışan akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .001$). "Öğretim Uygulamaları" faktör puanında Eğitim Bilimleri ile Mimarlık, Planlama ve Tasarım alanlarında çalışan akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .001$). "Sınıf-içi İlişkiler" faktör puanında Hukuk ile Güzel Sanatlar alanlarında çalışan akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .001$). "Söylem" faktör puanında Filoloji ile Mimarlık, Planlama ve Tasarım alanlarında çalışan akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .001$). Ayrıca "Sosyo-Kültürel Bilinç" faktör ortalama puanı en düşük alan Hukuk; "Öğretim Uygulamaları" ve "Sınıf-içi İlişkiler" faktör ortalama puanı en düşük alan Spor; "Değerlendirme Uygulamaları" faktör ortalama puanı en düşük alan Fen Bilimleri; "Eleştirel Bilgi" faktör ortalama puanı en düşük alan İlahiyat; "Söylem" faktör ortalama puanı en düşük alan Ziraat, Orman ve Su Ürünleri olduğu saptandı. Buna göre akademisyenlerin akademik

çalışma alanlarının kültüre duyarlı öğretim yeterlilikleri etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{1.2}. araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.6.

Akademik çalışma alanı değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	<i>G. Arası</i>	44.15	4.01	6.81	<i>p</i> <.001
	<i>G. İçi</i>	1093.41	0.59		
	<i>Toplam</i>	1137.56			
2-Öğretim Uygulamaları	<i>G. Arası</i>	22.48	2.04	2.67	<i>p</i> <.001
	<i>G. İçi</i>	1420.13	0.77		
	<i>Toplam</i>	1442.62			
3-Sınıf-içi İlişkiler	<i>G. Arası</i>	37.12	3.37	4.10	<i>p</i> <.001
	<i>G. İçi</i>	1528.56	0.82		
	<i>Toplam</i>	1565.68			
4-Değerlendirme Uygulamaları	<i>G. Arası</i>	237.39	21.58	25.28	<i>p</i> <.001
	<i>G. İçi</i>	1583.87	0.85		
	<i>Toplam</i>	1821.26			
5-Eleştirel Bilgi	<i>G. Arası</i>	107.49	9.77	11.08	<i>p</i> <.001
	<i>G. İçi</i>	1635.72	0.88		
	<i>Toplam</i>	1743.21			
6-Söylem	<i>G. Arası</i>	26.84	2.44	3.98	<i>p</i> <.001
	<i>G. İçi</i>	1137.21	0.61		
	<i>Toplam</i>	1164.04			
Toplam	<i>G. Arası</i>	38.07	3.46	14.08	<i>p</i> <.001
	<i>G. İçi</i>	456.05	0.25		
	<i>Toplam</i>	494.12			

4.3. Kişilik Özelliklerine İlişkin Analiz Bulguları

4.3.1. Kişilik özellikleri puanlarına ilişkin genel bulgular

Akademisyenlerin kişilik özellikleri betimlendi (Tablo 4.7.). Akademisyenlerin sadece “Sorumluluk” ($X=6.19$, $SS=0.86$) puanları yüksek düzeydedir. Buna karşın “Duygusal Dengelilik” ($X=5.17$, $SS=1.20$), “Deneyime Açıklık” ($X=5.31$, $SS=1.13$), “Yumuşak Başlılık” ($X=5.37$, $SS=1.09$) ve “Dışa Dönüklük” ($X=5.51$, $SS=1.25$) puanları orta-üst düzeydedir. Değişken puanları arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayıları incelendi. Sonuçlar; değişken puanları arasında pozitif anlamlı korelasyon olduğu gösterdi. En yüksek korelasyon “Duygusal Dengelilik” puanı ile “Sorumluluk” puanı arasında ($r=.45$), en düşük korelasyon ise “Deneyime Açıklık” puanı ile “Duygusal Dengelilik” puanı arasında ($r=.06$) saptandı. Özet olarak çalışmada belirlenen S_{2.1}. araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.7.

On Maddeli Kişilik Ölçeği betimsel istatistikleri ve korelasyon katsayıları

	X	SS	1	2	3	4	5
1-Deneyime Açıklık	5.31	1.13	-				
2-Yumuşak Başlılık	5.37	1.09	.13*	-			
3-Duygusal Dengelilik	5.17	1.20	.06**	.31*	-		
4-Sorumluluk	6.19	0.86	.16*	.26*	.45*	-	
5-Dışa Dönüklük	5.51	1.25	.38*	.22*	.19*	.39*	-

* $p < .001$; ** $p < .05$

4.3.2. Cinsiyet farklılıkları

Akademisyenlerin kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 4.8.). Sonuçlar, kadın akademisyenlerin On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin "Yumuşak Başlılık" faktör puanı erkek akademisyenlerden daha yüksek olduğunu gösterdi ($p < .001$). Buna karşın erkek akademisyenlerin "Duygusal Dengelilik" faktör puanının kadın meslektaşlarından daha yüksek olduğunu gösterdi ($p < .001$). Buna göre akademisyenlerin cinsiyetleri bazı kişilik özelliklerini etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{2.2} araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.8.

Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Kadın (n=970)		Erkek (n=905)		t	P
	X	SS	X	SS		
1-Deneyime Açıklık	5.33	1.14	5.28	1.12	1.04	.294
2-Yumuşak Başlılık	5.59	1.03	5.14	1.13	8.92	$p < .001$
3-Duygusal Dengelilik	5.08	1.24	5.27	1.15	-3.52	$p < .001$
4-Sorumluluk	6.18	0.86	6.20	0.87	-0.52	.598
5-Dışa Dönüklük	5.53	1.27	5.49	1.22	0.63	.524

4.3.3. Yurt dışı eğitim deneyimi farklılıkları

Akademisyenlerin kişilik özelliklerinin yurt dışı eğitim deneyimi değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 4.9.). Sonuçlar, yurt dışı eğitim deneyimi olan akademisyenlerin On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin "Deneyime Açıklık" faktör puanı yurt dışı eğitim deneyimi olmayan akademisyenlerden daha yüksek olduğunu gösterdi ($p < .001$). Buna göre akademisyenlerin yurt dışı eğitim dene-

yimleri bazı kişilik özelliklerini etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{2.2}. araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.9.

Yurt dışı eğitim deneyimi değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var (n=512)		Yok (n=1,327)		t	P
	X	SS	X	SS		
1-Deneyime Açıklık	5.53	1.06	5.22	1.15	5.22	p<.001
2-Yumuşak Başlılık	5.35	1.07	5.37	1.11	-0.39	.695
3-Duygusal Dengelilik	5.25	1.19	5.14	1.20	1.71	.086
4-Sorumluluk	6.26	0.81	6.17	0.88	1.86	.062
5-Dışa Dönüklük	5.55	1.25	5.48	1.25	1.02	.305

4.3.4. Yurt dışı çalışma deneyimi farklılıkları

Akademisyenlerin kişilik özelliklerinin yurt dışı çalışma deneyimi değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 4.10.). Sonuçlar, yurt dışı çalışma deneyimi olan akademisyenlerin On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin "Deneyime Açıklık", "Duygusal Dengelilik", "Sorumluluk" ve "Dışa Dönüklük" faktörlerinin puanı yurt dışı çalışma deneyimi olmayan akademisyenlerden daha yüksek olduğunu gösterdi (p<.001). Buna karşın "Yumuşak Başlılık" faktöründe ise yurt dışı çalışma deneyimi olmayan akademisyenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu saptandı (p<.001) Buna göre akademisyenlerin yurt dışı eğitim deneyimleri kişilik özelliklerini etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{2.2}. araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.10.

Yurt dışı çalışma deneyimi değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var (n=539)		Yok (n=1,310)		t	P
	X	SS	X	SS		
1-Deneyime Açıklık	5.46	1.07	5.24	1.16	3.81	p<.001
2-Yumuşak Başlılık	5.29	1.12	5.40	1.09	-1.98	p<.05
3-Duygusal Dengelilik	5.26	1.12	5.13	1.24	2.07	p<.05
4-Sorumluluk	6.26	0.81	6.16	0.89	2.31	p<.05
5-Dışa Dönüklük	5.61	1.18	5.46	1.27	2.27	p<.05

4.3.5. Akademik unvan farklılıkları

Akademisyenlerin kişilik özelliklerinin akademik unvan değişkeni açısından farklılıkları ANOVA yöntemiyle incelendi (Tablo 4.11.). Sonuçlar, On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin bütün faktör puanlarında akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdi ($p<.001$). ANOVA post hoc Tukey sonuçlarına göre “Deneyime Açıklık” ve “Yumuşak Başlılık”, faktör puanlarında profesör unvanlı akademisyenlerin öğretim görevlisi akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.001$). “Duygusal Dengelilik”, “Sorumluluk” ve “Dışa Dönüklük”, faktör puanlarında araştırma görevlisi akademisyenlerin diğer unvanlı akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha düşüktür ($p<.001$). Buna göre akademisyenlerin akademik unvanları kişilik özelliklerini etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{2.2} araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.11.

Akademik unvan değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
1-Deneyime Açıklık	<i>G. Arası</i>	13.91	3.48	2.72	$p<.05$
	<i>G. İçi</i>	2388.03	1.28		
	<i>Toplam</i>	2401.94			
2-Yumuşak Başlılık	<i>G. Arası</i>	14.24	3.56	2.97	$p<.05$
	<i>G. İçi</i>	2237.43	1.20		
	<i>Toplam</i>	2251.67			
3-Duygusal Dengelilik	<i>G. Arası</i>	42.32	10.58	7.39	$p<.001$
	<i>G. İçi</i>	2674.58	1.43		
	<i>Toplam</i>	2716.90			
4-Sorumluluk	<i>G. Arası</i>	18.71	4.68	6.33	$p<.001$
	<i>G. İçi</i>	1380.29	0.74		
	<i>Toplam</i>	1399.00			
5-Dışa Dönüklük	<i>G. Arası</i>	18.28	4.57	2.93	$p<.05$
	<i>G. İçi</i>	2915.25	1.56		
	<i>Toplam</i>	2933.53			

4.3.6. Akademik çalışma alanı farklılıkları

Akademisyenlerin kişilik özelliklerinin akademik çalışma alanları değişkeni açısından farklılıkları ANOVA yöntemiyle incelendi (Tablo 4.12.). Sonuçlar, On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin “Deneyime Açıklık” ve “Sorumluluk” faktör puanlarında akademik çalışma alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdi ($p<.001$). ANOVA post hoc Tukey sonuçlarına göre “Deneyime Açıklık” faktör puanlarında filoloji çalışma alanındaki akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha

yüksektir ($p<.001$). “Sorumluluk” faktör puanlarında ilahiyat çalışma alanındaki akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.001$). Ayrıca “Deneyime Açıklık” faktör ortalama puanı en düşük alan Mühendislik; “Yumuşak Başlılık” faktör ortalama puanı en düşük alan Hukuk; “Duygusal Dengelilik” faktör ortalama puanı en düşük alan Eğitim Bilimleri; “Sorumluluk” faktör ortalama puanı en düşük alan Mimarlık, Planlama ve Tasarım; “Dışa Dönüklük” faktör ortalama puanı en düşük alan Ziraat, Orman ve Su Ürünleri olduğu saptandı. Buna göre akademisyenlerin akademik çalışma alanlarını bazı kişilik özellikleri etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{2.2}. araştırma sorusuna cevap alındı. Tablo 4.12.

Akademik çalışma alanı değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
1-Deneyime Açıklık	<i>G. Arası</i>	30.54	2.78	2.18	$p<.05$
	<i>G. İçi</i>	2363.05	1.27		
	<i>Toplam</i>	2393.59			
2-Yumuşak Başlılık	<i>G. Arası</i>	21.49	1.95	1.63	.083
	<i>G. İçi</i>	2218.70	1.20		
	<i>Toplam</i>	2240.19			
3-Duygusal Dengelilik	<i>G. Arası</i>	27.80	2.53	1.75	.058
	<i>G. İçi</i>	2684.21	1.45		
	<i>Toplam</i>	2712.02			
4-Sorumluluk	<i>G. Arası</i>	22.30	2.03	2.74	$p<.001$
	<i>G. İçi</i>	1372.36	0.74		
	<i>Toplam</i>	1394.66			
5-Dışa Dönüklük	<i>G. Arası</i>	22.72	2.07	1.32	.206
	<i>G. İçi</i>	2900.94	1.56		
	<i>Toplam</i>	2923.66			

4.4. Kişisel Anlam Profillerine İlişkin Analiz Bulguları

4.4.1. Kişisel anlam profilleri puanlarına ilişkin genel bulgular

Akademisyenlerin kişisel anlam profilleri betimlendi (Tablo 4.13.). Akademisyenlerin “Yakınlık” ($X=5.89$, $SS=1.23$) ve “Başarı” ($X=5.91$, $SS=1.02$), “Kendini Aşma” ($X=5.67$, $SS=1.04$) ve “Kendini Kabul” ($X=5.40$, $SS=1.12$) puanları yüksek düzeydedir. Buna karşın “İlişkiler” ($X=4.90$, $SS=1.88$), “Din” ($X=4.89$, $SS=1.88$) ve “Adil Muamele” ($X=4.74$, $SS=1.33$) puanları orta-üst düzeydedir. Değişken puanları arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayıları incelendi (Tablo 1). Sonuçlar; değişken puanları arasında pozitif anlamlı korelasyon olduğu gösterdi. En yüksek korelasyon “Başarı” puanı ile

“Kendini Aşma” puanı arasında ($r=.65$), en düşük korelasyon ise “İlişkiler” puanı ile “Yakınlık” puanı arasında ($r=.14$) saptandı. Özet olarak çalışmada belirlenen S_{3.1}. araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.13.

Kişisel Anlam Profili Ölçeği betimsel istatistikleri ve korelasyon katsayıları

	X	SS	1	2	3	4	5	6	7
1-Başarı	5.91	1.02	-						
2-İlişkiler	4.90	1.88	.24*	-					
3-Din	4.89	1.88	.24*	.21*	-				
4-Kendini Aşma	5.67	1.04	.65*	.26*	.26*	-			
5-Kendini Kabul	5.40	1.12	.32*	.30*	.30*	.31*	-		
6-Yakınlık	5.89	1.23	.40*	.14*	.14*	.41*	.29*	-	
7-Adil Muamele	4.74	1.33	.27*	.23*	.23*	.33*	.35*	.34*	-

* $p<.001$

4.4.2. Cinsiyet farklılıkları

Akademisyenlerin kişisel anlam profillerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 4.14.). Sonuçlar, kadın akademisyenlerin Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin “Kendini Kabul” faktör puanı erkek akademisyenlerden daha yüksek olduğunu gösterdi ($p<.001$). Diğer faktörlerde anlamlı bir fark saptanmadı ($p>.05$). Buna göre akademisyenlerin cinsiyetleri kendini kabul kişisel anlamlarını etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{3.2}. araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.14.

Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	<i>Kadın (n=970)</i>		<i>Erkek (n=905)</i>		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>		
1-Başarı	5.89	1.06	5.93	0.97	-0.88	.374
2-İlişkiler	4.83	1.81	4.97	1.95	-1.65	.099
3-Din	4.82	1.81	4.97	1.94	-1.65	.099
4-Kendini Aşma	5.66	1.07	5.68	1.01	-.43	.666
5-Kendini Kabul	5.47	1.13	5.32	1.11	2.95	$p<.005$

Tablo 4.14.

Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları (Devamı)

	<i>Kadın (n=970)</i>		<i>Erkek (n=905)</i>		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>		
6-Yakınlık	5.92	1.28	5.85	1.17	1.28	.201
7-Adil Muamele	4.75	1.32	4.72	1.33	.96	.621

4.4.3. Yurt dışı eğitim deneyimi farklılıkları

Akademisyenlerin kişisel anlam profillerinin yurt dışı eğitim deneyimi değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 4.15.). Sonuçlar, yurt dışı eğitim deneyimi olmayan akademisyenlerin Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin "Din" faktör puanı yurt dışı eğitim deneyimi olan akademisyenlerden daha yüksek olduğunu gösterdi ($p<.001$). Diğer faktörlerde anlamlı bir fark saptanmadı ($p>.05$). Buna göre akademisyenlerin cinsiyetleri dini kişisel anlamlarını etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{3,2} araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.15.

Yurt dışı eğitim deneyimi değişkenine göre t-testi sonuçları

	<i>Var (n=512)</i>		<i>Yok (n=1,327)</i>		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>		
1-Başarı	5.95	0.97	5.90	1.03	.96	.333
2-İlişkiler	6.00	0.90	6.00	0.88	-.02	.984
3-Din	4.52	1.98	5.03	1.80	-5.23	$p<.001$
4-Kendini Aşma	5.72	1.02	5.64	1.05	1.49	.136
5-Kendini Kabul	5.40	1.08	5.40	1.13	.06	.948
6-Yakınlık	5.89	1.21	5.89	1.24	-.00	.995
7-Adil Muamele	4.73	1.34	4.74	1.32	-.12	.902

4.4.4. Yurt dışı çalışma deneyimi farklılıkları

Akademisyenlerin kişisel anlam profillerinin yurt dışı çalışma deneyimi değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 4.16.). Sonuçlar, yurt dışı çalışma deneyimi olan akademisyenlerin Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin "Başarı" faktör puanı yurt dışı eğitim deneyimi olan akademisyenlerden daha yüksek buna karşın "İlişkiler" faktör puanında ise yurt dışı eğitim deneyimi olmayan akademisyenlerin daha yüksek olduğunu gösterdi ($p<.001$). Diğer faktörlerde anlamlı bir fark saptanmadı ($p>.05$). Buna göre akademisyenlerin cinsiyetleri başarı ve ilişkiler kişisel

anlamalarını etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{3.2} araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.16.

Yurt dışı çalışma deneyimi değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var (n=539)		Yok (n=1,310)		t	P
	X	SS	X	SS		
1-Başarı	6.00	0.95	5.88	1.04	-3.40	p<.001
2-İlişkiler	5.97	0.89	6.01	0.88	2.31	p<.05
3-Din	4.66	1.99	4.99	1.81	-.83	.407
4-Kendini Aşma	5.72	1.02	5.64	1.05	1.41	.157
5-Kendini Kabul	5.38	1.13	5.40	1.12	-.32	.743
6-Yakınlık	5.84	1.22	5.90	1.24	-.92	.356
7-Adil Muamele	4.74	1.33	4.73	1.33	.06	.945

4.4.5. Akademik unvan farklılıkları

Akademisyenlerin kişisel anlam profillerinin akademik unvan değişkeni açısından farklılıkları ANOVA yöntemiyle incelendi (Tablo 4.17.). Sonuçlar, Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin "Başarı", "Kendini Aşma" ve "Kendini Kabul" faktör puanlarında akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdi ($p<.001$). ANOVA post hoc Tukey sonuçlarına göre "Kendini Aşma" faktör puanlarında profesör unvanlı akademisyenlerin diğer akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.001$). "Kendini Aşma" faktör puanlarında profesör unvanlı akademisyenlerin araştırma görevlisi akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha düşüktür ($p<.001$). Son olarak "Kendini Kabul" faktör puanlarında profesör unvanlı akademisyenlerin doçent unvanlı akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha düşüktür ($p<.001$). Buna göre akademisyenlerin akademik unvanları bazı kişisel anlam profillerini etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{3.2} araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.17.

Akademik unvan değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
1-Başarı	<i>G. Arası</i>	18.27	4.57	4.42	$p<.001$
	<i>G. İçi</i>	1930.46	1.03		
	<i>Toplam</i>	1948.72			
2-İlişkiler	<i>G. Arası</i>	15.13	3.78	1.07	.371
	<i>G. İçi</i>	6620.68	3.54		
	<i>Toplam</i>	6635.80			
3-Din	<i>G. Arası</i>	15.13	3.78	1.07	.371
	<i>G. İçi</i>	6620.68	3.54		
	<i>Toplam</i>	6635.80			
4-Kendini Aşma	<i>G. Arası</i>	16.72	4.18	3.87	$p<.005$
	<i>G. İçi</i>	2018.12	1.08		
	<i>Toplam</i>	2034.84			
5-Kendini Kabul	<i>G. Arası</i>	12.33	3.08	2.46	$p<.05$
	<i>G. İçi</i>	2346.93	1.26		
	<i>Toplam</i>	2359.26			
6-Yakınlık	<i>G. Arası</i>	9.25	2.31	1.53	.192
	<i>G. İçi</i>	2831.37	1.51		
	<i>Toplam</i>	2840.62			
7-Adil Muamele	<i>G. Arası</i>	10.34	2.58	1.47	.210
	<i>G. İçi</i>	3293.00	1.76		
	<i>Toplam</i>	3303.33			

4.4.6. Akademik çalışma alanı farklılıkları

Akademisyenlerin kişisel anlam profillerinin akademik çalışma alanları değişkeni açısından farklılıkları ANOVA yöntemiyle incelendi (Tablo 4.18.). Sonuçlar, Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin "Başarı", "İlişkiler", "Din", "Kendini Aşma" ve "Kendini Kabul" faktör puanlarında akademik çalışma alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdi ($p<.001$). ANOVA post hoc Tukey sonuçlarına göre "Başarı" faktör puanlarında sosyal ve beşerî bilimler ve mühendislik çalışma alanındaki akademisyenlerin hukuk alanındaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.001$). "İlişkiler" faktör puanlarında ilahiyat çalışma alanındaki akademisyenlerin mimarlık, planlama ve tasarım alanındaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.001$). "Din" faktör puanlarında ilahiyat çalışma alanındaki akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.001$). "Kendini Aşma" faktör puanlarında ilahiyat çalışma alanındaki akademisyenlerin fen bilimleri ve matematik alanındaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.001$). Son olarak "Kendini Kabul" faktör puanlarında hukuk çalışma ala-

nındaki akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.001$). Ayrıca “Başarı” faktör ortalama puanı en düşük alan hukuk; “İlişkiler” ve “Din” faktör ortalama puanları en düşük alan mimarlık, planlama ve tasarım; “Kendini Aşma” faktör ortalama puanı en düşük alan fen bilimleri ve matematik; “Kendini Kabul” ve “Adil Muamele” faktör ortalama puanları en düşük alan hukuk ve “Yakınlık” faktör ortalama puanı en düşük alanın Spor alanı olduğu saptandı. Buna göre akademisyenlerin akademik çalışma alanları bazı kişisel anlam profillerini etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{3.2} araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.18.

Akademik çalışma alanı değişkenine göre t-testi sonuçları

	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
1-Başarı	<i>G. Arası</i>	24,13	2,19	2,12	$p<.01$
	<i>G. İçi</i>	1918,26	1,03		
	<i>Toplam</i>	1942,39			
2-İlişkiler	<i>G. Arası</i>	256,69	23,34	6,83	$p<.001$
	<i>G. İçi</i>	6338,30	3,42		
	<i>Toplam</i>	6594,98			
3-Din	<i>G. Arası</i>	256,69	23,34	6,83	$p<.001$
	<i>G. İçi</i>	6338,30	3,42		
	<i>Toplam</i>	6594,98			
4-Kendini Aşma	<i>G. Arası</i>	27,33	2,48	2,30	$p<.005$
	<i>G. İçi</i>	1999,40	1,08		
	<i>Toplam</i>	2026,72			
5-Kendini Kabul	<i>G. Arası</i>	42,70	3,88	3,13	$p<.001$
	<i>G. İçi</i>	2299,42	1,24		
	<i>Toplam</i>	2342,13			
6-Yakınlık	<i>G. Arası</i>	16,59	1,51	1,00	.448
	<i>G. İçi</i>	2810,95	1,52		
	<i>Toplam</i>	2827,54			
7-Adil Muamele	<i>G. Arası</i>	30,33	2,76	1,57	.100
	<i>G. İçi</i>	3247,98	1,75		
	<i>Toplam</i>	3278,31			

4.5. Korelasyon Katsayıları

Teorik modelde yer alan değişken puanları arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayıları incelendi (Tablo 4.19.). Sonuçlar; teorik modelde yer alan değişken skorları arasında anlamlı korelasyonlar olduğunu gösterdi. Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği toplam puanı ile On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin bütün faktör puanları arasında pozitif anlamlı

korelasyon olduğunu gösterdi ($p<.05$). Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği toplam puanı ile On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin bütün faktör puanları arasında pozitif anlamlı korelasyon saptandı ($p<.05$). Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği toplam puanı ile On Maddeli Kişilik Ölçeği faktör puanları arasındaki en yüksek korelasyon ile "Başarı" faktörü puanı arasındadır ($r=.32$), Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği toplam puanı ile Kişisel Anlam Profilleri Ölçeği'nin "Başarı", "İlişkiler", "Kendini Aşma" ve "Yakınlık" ile faktör puanları arasında pozitif anlamlı korelasyon, "Din" faktörü puanı ile arasında negatif anlamlı korelasyon saptandı ($p<.05$). Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği toplam puanı ile Kişisel Anlam Profilleri Ölçeği faktör puanları arasındaki en yüksek korelasyon ile "Kendini Aşma" faktörü puanı arasındadır ($r=.27$). On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin "Deneyime Açıklık" faktör puanı ile Kişisel Anlam Profilleri Ölçeği'nin "Din" faktör puanları arasında negatif anlamlı korelasyon, diğer faktörler arasında ise pozitif anlamlı korelasyon saptandı($p<.05$). On Maddeli Kişilik Ölçeği faktör puanları ile Kişisel Anlam Profilleri Ölçeği faktör puanları arasındaki en yüksek korelasyon ile "Sorumluluk" ve "Başarı" faktörü puanları arasındadır ($r=.50$). Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{4.1}. araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.19.

Teorik modele ilişkin korelasyon katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği																			
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	-																		
2-Öğretim Uygulamaları	.17*	-																	
3-Sınıf-içi İlişkiler	.15*	.36*	-																
4-Değerlendirme Uygulamaları	.18*	.12*	.16*	-															
5-Eleştirel Bilgi	.46*	.15*	.07*	.31*	-														
6-Söylem	.25*	.15*	.07*	.18*	.27*	-													
7-Toplam	.61*	.56*	.53*	.59*	.66*	.52*	-												
On Maddeli Kişilik Ölçeği																			
8-Deneyime Açıklık	.33*	.14*	.09*	.21*	.23*	.12*	.32*	-											
9-Yumuşak Başlılık	.14*	.04	.01	.08*	.09*	.18*	.15*	.13*	-										
10-Duygusal Dengelilik	.09*	.01	-.03	.08*	.09*	.16*	.11*	.06**	.31*	-									
11-Sorumluluk	.13*	.03	-.04	.11*	.18*	.20*	.17*	.16*	.26*	.45*	-								
12-Dışa Dönüklük	.19*	.10*	.01	.12*	.15*	.15*	.20*	.38*	.22*	.19*	.39*	-							
Kişisel Anlam Profili Ölçeği																			
13-Başarı	.19*	-.03	-.08*	.19*	.28*	.17*	.21*	.26*	.15*	.31*	.50*	.46*	-						
14-İlişkiler	.22*	-.05**	-.07*	.09*	.27*	.18*	.18*	.18*	.32*	.24*	.36*	.25*	.24*	-					
15-Din	-.20*	-.13*	-.16*	-.00	.02	.00	-.12*	-.13*	.17*	.09*	.15*	.07*	.24*	.21*	-				
16-Kendini Aşma	.20*	.03	-.017	.19*	.30*	.22*	.27*	.23*	.23*	.29*	.41*	.35*	.65*	.26*	.26*	-			
17-Kendini Kabul	.11*	-.12*	-.15*	.02	.15*	.06**	.01	-.01	.24*	.19*	.23*	.05**	.32*	.30*	.30*	.31*	-		
18-Yakınlık	.17*	-.01	-.07*	.07*	.21*	.16*	.14*	.09*	.17*	.18*	.28*	.20*	.40*	.14*	.14*	.41*	.29*	-	
19-Adil Muamele	.06*	-.02	-.03	.05**	.15*	.09*	.09*	-.04	.13*	.20*	.17*	.19*	.27*	.23*	.23*	.33*	.35*	.34*	-

* $p < .01$; ** $p < .05$

4.6. Regresyon Katsayıları

Teorik modele ilişkin standardize edilmemiş regresyon analizi katsayıları incelendi (Tablo 4.20.). Sonuçlar teorik modelde yer alan değişkenlere ilişkin yapılan regresyon analizlerinin biri (Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin "Kendini Kabul" ile Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin Toplam puanı) anlamlı olduğunu gösterdi. On Maddeli Kişilik Ölçeği faktörlerinden en yüksek açıklama gücünün olduğu bağımsız değişken "Deneyime Açıklık" faktördür ($R^2=.11$, $p<.001$). Kişisel Anlam Profili Ölçeği faktörlerinden en yüksek açıklama gücünün olduğu bağımsız değişken "Kendini Aşma" faktördür ($R^2=.07$, $p<.001$).

Tablo 4.20.

Teorik modele ilişkin regresyon analizi bulguları

İlişkiler	B	S_h	β	t	R^2
On Maddeli Kişilik Ölçeği					
Deneyime Açıklık → KDÖÖ – Toplam	.14	.01	.31	14.60*	.11
Yumuşak Başlılık → KDÖÖ – Toplam	.07	.01	.15	6.58*	.03
Duygusal Dengelilik → KDÖÖ – Toplam	.04	.01	.11	4.85*	.02
Sorumluluk → KDÖÖ – Toplam	.10	.01	.17	7.58*	.03
Dışa Dönüklük → KDÖÖ – Toplam	.08	.00	.19	8.75*	.04
Kişisel Anlam Profili Ölçeği					
Başarı → KDÖÖ – Toplam	.10	.01	.20	9.10*	.05
İlişkiler → KDÖÖ – Toplam	.10	.01	.17	7.73*	.04
Din → KDÖÖ – Toplam	-.03	.00	-.12	-5.27*	.02
Kendini Aşma → KDÖÖ – Toplam	.13	.01	.26	12.02*	.07
Kendini Kabul → KDÖÖ – Toplam	.00	.01	.01	.78	.00
Yakınlık → KDÖÖ – Toplam	.05	.01	.14	6.12*	.02
Adil Muamele → KDÖÖ – Toplam	.03	.00	.08	3.81*	.01

$p<.01$

4.7. Çoklu Regresyon Katsayıları

On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin "Deneyime Açıklık", "Yumuşak Başlılık", "Duygusal Dengelilik", "Sorumluluk" ve "Dışa Dönüklük" faktör puanlarının Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği Toplam puanını açıklama düzeyi için çoklu regresyon katsayıları incelendi (Tablo 4.21). Sonuçlar oluşturan modele ait çoklu regresyon analizinin anlamlı olduğunu gösterdi. "Deneyime Açıklık", "Yumuşak Başlılık" ve "Sorumluluk" puanları

Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği Toplam puanının %13'ünü anlamlı şekilde açıklamaktadır ($R=.36$, $R^2=.13$, $F=53.82$, $p<.001$).

Tablo 4.21.

Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin toplam puanı için çoklu regresyon analiz bulguları

<i>Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği Toplam Puanı</i>	<i>B</i>	<i>S_h</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Sabit)	2.78	.09		29.24	$p<.001$
1-Deneyime Açıklık	.12	.01	.28	12.01	$p<.001$
2-Yumuşak Başlılık	.03	.01	.07	3.31	$p<.001$
3-Duygusal Dengelilik	.01	.01	.02	1.12	.26
4-Sorumluluk	.04	.01	.07	3.02	$p<.005$
5-Dışa Dönüklük	.01	.01	.03	1.56	.11
$R=.36$, $R^2=.13$, $F=53.82$, $p<.001$					

Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin "Başarı", "İlişkiler", "Din", "Kendini Aşma", "Kendini Kabul", "Yakınlık" ve "Adil Muamele" faktör puanlarının Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği Toplam puanını açıklama düzeyi için çoklu regresyon katsayıları incelendi (Tablo 4.22). Sonuçlar oluşturan modele ait çoklu regresyon analizinin anlamlı olduğunu gösterdi. "Başarı", "İlişkiler", "Din", "Kendini Aşma" ve "Kendini Kabul" puanları Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği Toplam puanının %12'sini anlamlı şekilde açıklamaktadır ($R=.35$, $R^2=.12$, $F=36.40$, $p<.001$).

Tablo 4.22.

Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği'nin toplam puanı için çoklu regresyon analiz bulguları

<i>Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği Toplam Puanı</i>	<i>B</i>	<i>S_h</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Sabit)	3.31	.08		38.60	$p<.001$
1-Başarı	.03	.01	.06	2.22	$p<.05$
2-İlişkiler	.04	.01	.06	2.36	$p<.05$
3-Din	-.05	.00	-.20	-8.76	$p<.001$
4-Kendini Aşma	.12	.01	.24	8.20	$p<.001$
5-Kendini Kabul	-.02	.01	-.06	-2.47	$p<.05$
6-Yakınlık	.00	.01	.01	.58	.55
7-Adil Muamele	.01	.01	.02	1.01	.31
$R=.35$, $R^2=.12$, $F=36.40$, $p<.001$					

4.8. Yapısal Eşitlik Modeli

Teorik modellerde varsayılmış ilişkileri keşfetmek için maksimum olabilirlik çıkarımı temelli YEM analizi gerçekleştirildi (Tablo 4.23). Sonuçlar On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin "Deneyime Açıklık" ve ($\eta=.23, t=9.82, p<.001$), "Yumuşak Başlılık" ($\eta=.08, t=3.50, p<.001$) faktörleri ile Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin "Kendini Aşma" ($\eta=.19, t=6.60, p<.001$) ve "Adil Muamele" ($\eta=.06, t=2.46, p<.001$) faktörlerinin Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği toplam puanı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterdi. Buna karşın Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin "Din" ($\eta=-.17, t=-7.27, p<.001$) ve "Kendini Kabul" ($\eta=-.05, t=-2.06, p<.001$) faktörlerinin Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği toplam puanı üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi olduğu saptandı. Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği toplam puanı üzerindeki en büyük etkinin On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin "Deneyime Açıklık" faktörüne ait olduğu görüldü. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan S_{4.2}. araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.23.

Yol analizi sonuçları

Yol	Estimate	standart η	t- değeri	p-değeri
On Maddeli Kişilik Ölçeği				
Deneyime Açıklık → KDÖÖ – Toplam	.11	.23	9.82	$p<.001$
Yumuşak Başlılık → KDÖÖ – Toplam	.04	.08	3.50	$p<.001$
Duygusal Dengelilik → KDÖÖ – Toplam	.01	.01	.23	$p>.05$
Sorumluluk → KDÖÖ – Toplam	.02	.04	1.38	$p>.05$
Dışa Dönüklük → KDÖÖ – Toplam	.01	.01	.44	$p>.05$
Kişisel Anlam Profili Ölçeği				
Başarı → KDÖÖ – Toplam	.01	.01	.37	$p>.05$
İlişkiler → KDÖÖ – Toplam	.02	.02	.55	$p>.05$
Din → KDÖÖ – Toplam	-.05	-.17	-7.27	$p<.001$
Kendini Aşma → KDÖÖ – Toplam	.09	.19	6.60	$p<.001$
Kendini Kabul → KDÖÖ – Toplam	-.02	-.05	-2.06	$p<.001$
Yakınlık → KDÖÖ – Toplam	.02	.04	1.63	$p>.05$
Adil Muamele → KDÖÖ – Toplam	.02	.06	2.46	$p<.001$

4.8.1. Model tahmini

Teorik modellerde On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin "Deneyime Açıklık", "Yumuşak Başlılık", "Duygusal Dengelilik", "Sorumluluk" ve "Dışa Dönüklük" faktörleri ile Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin "Başarı", "İlişkiler", "Din", "Kendini Aşma", "Kendini Kabul", "Yakınlık" ve "Adil Muamele" faktörlerinin Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği toplam puanı üzerinde etkisi test edildi. Uyum indeksleri oluşturulan modellerin verilere uygun olduğunu gösterdi. Bu durum, modelin önemli bir tahmin gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, modeller arasındaki iç içe geçmişlik testi Δ ki-kare anlamlı bulundu ($p < .001$).

Tablo 4.24.

Teorik modellerin uyum indeksleri

Model	Teorik Model	Kabul Edilebilir Değerler
p değeri	<.001	>.05
X^2/df	2.85	<3 (Kline, 2005)
RMSEA	.07	< .08 (Hu & Bentler, 1999)
GFI	.91	\geq .90 (Kline, 2005)
AGFI	.90	\geq .85 (Cole, 1987)
NFI	.92	\geq .90 (Hu & Bentler, 1999)
CFI	.91	\geq .90 (Hu & Bentler, 1999)

4.9. Randomizasyon Testi

Çalışmada analizler random olmayan bir örneklemden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirildi. Bulguların çalışma örnekleminin ötesinde genelleştirilebilirliğini desteklemek için randomizasyon testleri yapıldı. Kişilik özellikleri ve kişisel anlamların kültüre duyarlı öğretim öz-yeterlilikleri üzerindeki etkilerini test etmek için 5000 bootstrap replicates kullandı. Ortalamalar, standart hatalar, %95 Güven Aralıkları, anlamlılık seviyeleri ve ilişkilerin yönleri incelendiğinde benzer sonuçların bootstrapped samples birbirine yakın olduğunu gösterdi.

4.10. Kişilik Özellikleri Farklılıkları

On Maddeli Kişilik Ölçeği'nin faktörlerinden daha yüksek bir puan, ilgili faktörün (kişilik özelliği) daha baskın olduğunu gösterir. Bu kapsamda akademisyenlerin %41.8'inin ($n=788$) "Sorumluluk"; % 19.3'ünün ($n=364$) "Dışa Dönük"; %14.7'sinin

($n=277$) “Yumuşak Başlılık”; %12.5’inin ($n=277$) “Deneyime Açık” ve %11.6’sının ($n=277$) “Duyusal Dengeli” kişilik özelliği daha baskındır.

Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği faktör puanları arasındaki anlamlı korelasyon katsayıları, bu faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Kuramsal ve istatistiksel açıdan birbirleri ile ilişkili değişkenler için ayrı ayrı tek yönlü varyans analizi yerine tek bir çoklu Varyans analizi yapılması önerilmektedir. Bu nedenle Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği’nin altı faktörü bağımlı değişken olarak belirlendi. Bağımlı değişkenler üzerindeki baskın kişilik özelliklerini farklılıklarının rolünü araştırmak için tek yönlü MANOVA kullanıldı. MANOVA analizleri bu altı faktörün doğrusal kombinasyonu üzerinde yapıldı (Tablo 4.25). Hücreler arasındaki akademisyen sayısındaki farklılıklardan dolayı ortogonal olmayan desen ayarlaması yapıldı. Veriler çok yönlü varyans analizi için gerekli varyans-kovaryans homojenliği varsayımının sağlandığını göstermektedir (Box $M = 6.71$, $F=1.05$, $p>.05$). Ayrıca, regresyon için homojenlik genel testi ve MANOVA için regresyon homojenlik genel testi bu varsayımların yerine getirildiğine işaret etmektedir ($p>.05$). Toplam grup için sonuçlar, anlamlı bir fark gösterdi [$F_{(4-1878)} = 5.06$, $p<.001$, Wilk’s $\lambda = .93$, kısmi $\eta^2 = .02$].

Genel MANOVA, baskın kişilik özellikler grupları için anlamlı farklılık gösterdiğinden, bu farklılığın doğası daha detaylı olarak incelendi. “Deneyime Açık” kişilikteki akademisyenler [“Sosyo-Kültürel Bilinç” ($X=5.70$, $SS=.74$), “Öğretim Uygulamaları” ($X=3.65$, $SS=.97$), “Sınıf-İçi İlişkiler” ($X=3.59$, $SS=1.12$), “Değerlendirme Uygulamaları” ($X=4.20$, $SS=1.04$) ve “Eleştirel Bilgi” ($X=4.69$, $SS=.80$)] diğer kişilik özellikleri baskın akademisyenlerin “Sosyo-Kültürel Bilinç”, “Öğretim Uygulamaları”, “Sınıf-İçi İlişkiler”, “Değerlendirme Uygulamaları” ve “Eleştirel” faktörlerinde anlamlı olarak daha yüksek yeterliğe sahiptir ($p<.001$). Buna karşın “Yumuşak Başlı” kişilikteki akademisyenler [“Söylem” ($X=4.76$, $SS=.80$)] diğer kişilik özellikleri baskın akademisyenlerin “Söylem” faktörlerinde anlamlı olarak daha yüksek yeterliğe sahiptir ($p<.001$). Kişilik özelliklerinin kültüre duyarlı öğretim yeterliği üzerindeki etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte, pratik olarak minimum düzeydedir. Buna göre akademisyenlerin baskın kişilik özellikleri kültüre duyarlı öğretim yeterliliklerini etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan $S_{5.1}$ araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.25.

Baskın kişilik özellikleri bağlamında Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği faktör puanlarındaki farklılıklar

Bağımlı Değişken	III Tip Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta-kare
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	34.18	4	8.54	14.49	<i>p</i> <.001	.030
2-Öğretim Uygulamaları	24.77	4	6.19	8.10	<i>p</i> <.001	.017
3-Sınıf-içi İlişkiler	20.03	4	5.00	6.04	<i>p</i> <.001	.013
4-Değerlendirme Uygulamaları	30.21	4	7.55	7.84	<i>p</i> <.001	.016
5-Eleştirel Bilgi	29.58	4	7.39	8.08	<i>p</i> <.001	.017
6-Söylem	9.82	4	2.45	3.96	<i>p</i> <.005	.008

4.11. Kişisel Anlam Profilleri Farklılıkları

Kişisel Anlam Profilleri Ölçeği'nin faktörlerinden daha yüksek bir puan, ilgili faktörün (kişisel anlamın) bireylerin yaşamlarındaki anlamlarını oluşturduğunu gösterir. Bu kapsamda akademisyenlerin %29.4'ünün (*n*=553) "Başarı"; %20.3'ünün (*n*=383) "Yakınlık"; %19.3 (*n*=364) "İlişkiler"; %13.6'sının (*n*=257) "Din"; %8.2'sinin (*n*=154); "Kendini Aşma"; %6.8'inin (*n*=128) "Kendini Kabul" ve %2.3'ünün ise (*n*=44) "Adil Muamele"nin yaşamlarındaki anlamı oluşturmada baskın olduğu saptandı.

Bağımlı değişkenler üzerindeki baskın kişisel anlam profili farklılıklarının rolünü araştırmak için tek yönlü MANOVA kullanıldı. MANOVA analizleri bu altı faktörün doğrusal kombinasyonu üzerinde yapıldı (Tablo 4.26). Hücreler arasındaki akademisyen sayısındaki farklılıklardan dolayı ortogonal olmayan desen ayarlaması yapıldı. Veriler çok yönlü varyans analizi için gerekli varyans-kovaryans homojenliği varsayımının sağlandığını göstermektedir (Box *M* = 7.23, *F*=1.31, *p*>.05). Ayrıca, regresyon için homojenlik genel testi ve MANOVA için regresyon homojenlik genel testi bu varsayımların yerine getirildiğine işaret etmektedir (*p*>.05). Toplam grup için sonuçlar, anlamlı bir fark gösterdi [$F_{(6-1876)} = 4.26, p < .001, \text{Wilk's } \lambda = .92, \text{ kısmi } \eta^2 = .02$].

Genel MANOVA, baskın kişisel anlam grupları için anlamlı farklılık gösterdiğinden, bu farklılığın doğası daha detaylı olarak incelendi. Yaşamlarındaki anlamı oluşturmada "Dini" referans alan akademisyenler ["Sosyo-Kültürel Bilinç" (*X*=5.06, *SS*=.7482), "Sınıf-İçi İlişkiler" (*X*=3.20, *SS*=0.68) ve "Eleştirel Bilgi" (*X*=3.78,

$SS=1.06$)] diğer kişisel anlam referansları baskın akademisyenlerin “Sosyo-Kültürel Bilinç”, “Sınıf-İçi İlişkiler” ve “Eleştirel” faktörlerinde anlamlı olarak daha düşük yeterliğe sahiptir ($p<.001$). Buna karşın yaşamlarındaki anlamı oluşturmada “Adil Muameleyi” referans alan akademisyenler [“Öğretim Uygulamaları” ($X=3.65$, $SS=.78$)] diğer kişisel anlam referansları baskın akademisyenlerin “Öğretim Uygulamaları” faktöründe anlamlı olarak daha yüksek yeterliğe sahiptir ($p<.001$). Yine yaşamlarındaki anlamı oluşturmada “Başarıyı” referans alan akademisyenler [“Değerlendirme Uygulamaları” ($X=4.19$, $SS=1.81$)] diğer kişisel anlam referansları baskın akademisyenlerin “Değerlendirme Uygulamaları” faktöründe anlamlı olarak daha yüksek yeterliğe sahiptir ($p<.001$). Son olarak yaşamlarındaki anlamı oluşturmada “Adil Muameleyi” referans alan akademisyenler [“Söylem” ($X=4.45$, $SS=.68$)] diğer kişisel anlam referansları baskın akademisyenlerin “Söylem” faktöründe anlamlı olarak daha düşük yeterliğe sahiptir ($p<.001$). Kişisel anlam profillerinin kültüre duyarlı öğretim yeterliği üzerindeki etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte, pratik olarak minimum düzeydedir. Buna göre akademisyenlerin baskın kişisel anlam profilleri kültüre duyarlı öğretim yeterliliklerinin etkilemiştir. Bu sonuçlara göre çalışma başında oluşturulan $S_{5.2}$ araştırma sorusuna cevap alındı.

Tablo 4.26.

Baskın kişilik profilleri bağlamında Kültüre Duyarlı Öğretim Ölçeği faktör puanlarındaki farklılıklar

Bağımlı Değişken	III Tip Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta-kare
1-Sosyo-Kültürel Bilinç	32.83	6	5.47	9.26	$p<.001$.029
2-Öğretim Uygulamaları	15.75	6	2.62	3.41	$p<.005$.011
3-Sınıf-İçi İlişkiler	7.03	6	1.17	1.40	.210	.004
4-Değerlendirme Uygulamaları	52.72	6	8.78	9.22	$p<.001$.029
5-Eleştirel Bilgi	23.91	6	3.98	4.33	$p<.001$.014
6-Söylem	5.45	6	.909	1.46	.188	.005

4.12. Bulguların Özeti

Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretimleri kişilik özellikleri kişisel anlam profilleri kapsamında inceledi. Bulgular akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-

yeterliliklerini sınırlı olduğu ortaya koydu. “Deneyime Açıklık”, “Yumuşak Başlılık” kişilik özelliklerinin ve “Kendini Aşma” ve “Adil Muamele” kişisel anlam profillerinin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliği üzerinde pozitif; “Din” ve “Kendini Kabul” kişisel anlam profillerinin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliği üzerinde negatif etkisi saptandı. Ek olarak cinsiyet, yurt dışı eğitim ve çalışma deneyimi, akademik unvan ve akademik çalışma alanının bazı kültüre duyarlı öğretim faktörleri, kişilik özellikleri ve kişisel anlam profillerini etkisi saptandı (Tablo 4.27.).

Tablo 4.27.

Test sonuçlarının özeti

	İlişkiler	Sonuçlar
S _{1.1}	Kültüre Duyarlı Öğretim Öz-Yeterlikleri	Düşük
S _{1.2.a}	Cinsiyet	Farklılık var
S _{1.2.b}	Yurt Dışı Eğitim Deneyimi	Farklılık var
S _{1.2.c}	Yurt Dışı Çalışma Deneyimi	Farklılık var
S _{1.2.d}	Akademik Unvan	Farklılık var
S _{1.2.e}	Akademik Çalışma Alanı	Farklılık var
S _{2.1}	Beş Faktör Kişilik Özellikleri	Düşük
S _{2.2.a}	Cinsiyet	Farklılık var
S _{2.2.b}	Yurt Dışı Eğitim Deneyimi	Farklılık var
S _{2.2.c}	Yurt Dışı Çalışma Deneyimi	Farklılık var
S _{2.2.d}	Akademik Unvan	Farklılık var
S _{2.2.e}	Akademik Çalışma Alanı	Farklılık var
S _{3.1}	Kişisel Anlam Profilleri	Düşük
S _{3.2.a}	Cinsiyet	Farklılık var
S _{3.2.b}	Yurt Dışı Eğitim Deneyimi	Farklılık var
S _{3.2.c}	Yurt Dışı Çalışma Deneyimi	Farklılık var
S _{3.2.d}	Akademik Unvan	Farklılık var
S _{3.2.e}	Akademik Çalışma Alanı	Farklılık var
S _{4.1.a}	Kişilik Özellikleri <-> Kültüre Duyarlı Öğretim	İlişki var
S _{4.1.b}	Kişisel Anlam Profilleri <-> Kültüre Duyarlı Öğretim	İlişki var
S _{4.2.a}	Kişilik Özellikleri → Kültüre Duyarlı Öğretim	Etkilemektedir
S _{4.2.b}	Kişisel Anlam Profilleri → Kültüre Duyarlı Öğretim	Etkilemektedir

Tablo 4.27.

Test sonuçlarının özeti (Devamı)

	İlişkiler	Sonuçlar
S _{5.1}	Bireysel Kişilik Özellik Farklılıkları → Kültüre Duyarlı Öğretim	Etkilemektedir
S _{5.2}	Bireysel Kişisel Anlam Profil Farklılıkları → Kültüre Duyarlı Öğretim	Etkilemektedir

Beşinci BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tüm öğrencilerine eşit şekilde ulaşabilmek, kültürel farklılıklarını ve etnik çeşitliklerini olumsuz bir unsur, baskın kültürün karşısında bir eksiklik olarak görmek yerine, içinde buldukları yeni ortama bir zenginlik, kültüre sağladıkları katkı olarak algılamalarını sağlamak için, eğitimcilerin kültürel duyarlılık yeterliliklerine sahip olmaları gereklidir. Eğitimcilerin kültürel kimlikleri kendilerine bakışlarını, oluşturdukları eğitimci kimliğini şekillendiren özellikleri ve öğrencilerini anlamalarını ve onlarla iletişimlerini etkilemektedir. Bu çalışmada yükseköğretim literatüründe ihmal edilen (Fouad, 2006; Inman, 2006) konuların başında gelen akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi amaçlandı. Dahası ve daha da önemlisi bu boşluğu doldurmak için akademisyenlerin kişilik özellikleri ve kişisel anlam profillerinin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisi değerlendirildi. Oluşturulan modeller, literatürde kurulmuş ancak akademisyenler üzerinde yeni olan teorik yapıların kullanımında benzersizdir. Eğitimcilik entelektüel kapasitelerin karmaşık bileşimidir. Pedagogik yetenekler, kişilik özellikleri ve yönetsel yetiler sayesinde okulların ve verilen eğitimlerin gelecekte sunacağı sonuçlar, öğrencilere kazandıracakları özgüven, duygusal doygunluk, istikrar ve dayanıklılık konusunda öngöründe bulunmamızı sağlar (Lightfoot ve Carew, 1979), bu nedenle kişilik özelliklerinin bireylerin kültüre duyarlı öğretimleri ile ilişkili olması bekleniyordu. Sonuçlar, kültüre duyarlı öğretim ve beş faktör kişilik özellikleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koydu. Sonuçlar ayrıca, “Deneyime Açık” kişilikteki akademisyenlerin daha yüksek kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliğine sahip olduğunu ileri sürdü. “Deneyime Açık” kişilik puanları arttıkça, akademisyenler daha yüksek kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliği eğilimi gösterdi. Ek olarak, beş faktör kişilik puanı düşük olan akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim yeterlilikleri de düşüktür. Yine benzer olarak, deneyime açık olmanın ve hedef odaklı çalışmayı öğrenmenin, öğretmenlerin çok kültürlü öğretmenliklerinin etkinliğini ve kültürel duyarlılıklarını olumlu yönde etkilemiş olduğu sonucuna ulaşan çalışma (Kang, Kim, & Park, 2019) kişilik özelliklerinin puanlarının arttığı oranda kültürel duyarlılıklarının da artış göstereceği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, yükseköğretim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi için kültüre duyarlı öğretim dikkate alınmalıdır.

Groundwater (2016) çalışmasında eğitimcilerin enerji ve ilgilerini sınıflarına aktarırken hareket etmelerini sağlayan motivasyon ve kişilik özelliklerini incelemiştir. Çalışmada motivasyon ve dayanıklılığa odaklanılmış, kişisel anlam öğelerinin varlığı, motivasyon ile ilişkilendirilmiştir, bu çalışma ile aynı bulgulara ulaşılmış ve kazanım, kendini aşma, ilişki, yakınlık, kendini kabul etme, din ve adil muamele öğelerinin motivasyonu olumlu etkilediği saptanmıştır. Öğrencilerde sağlanmak istenen, kültürel uyum ve akademik başarı, ancak akademisyenlerin bu özellikler için öğrencilerine model olmaları ile gerçekleşebilir. Yapılan bir çalışmada üniversitelerdeki öğrenci motivasyonunu sürekli geliştirilmesi çalışılmış (Chen ve Chen, 2017), sonuç olarak eğitimcilerden gördükleri motivasyon mekanizmalarının öğrenciler üzerinde sürekli gelişim, olumlu motivasyon ve öğrencilerin ders çalışma süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğu; kişilik özelliklerinin de motivasyon mekanizmalarını etkileyen esas kaynak niteliğinde olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde bu çalışmada da öğrencilerin kültürel farklılıklarını algılayarak, onlara önce kendi kimliklerini geliştirmek suretiyle model olan akademisyenlerin deneyime açıklık, yumuşak başlılık, kendini aşma ve adil muamele konularında yüksek puan almaları ile kültüre duyarlı eğitim yeterliliklerinin de yüksek olması ilişkili bulundu. Akademisyenlerin öğrenci motivasyonunu yükselterek, akademik başarı ve kültürel paylaşımları arttırmaları, kendi kişilik özelliklerine ve kendilerini de sürekli geliştirmelerine bağlıdır. Ayrıca kurumsal bağlılık ve adanmışlık sağlamak adına ihtiyaç duyulan en temel özelliğin güvene dayalı iletişim olduğu sonucuna varan Park (2001), eğitimcilerin davranışları arasında en önemli olan ve etraflarını da olumlu yönde etkileyen davranışlarının güven olduğunu ifade ederken, bu ifadesiyle bu çalışmada bulunan sonuçları da desteklemiş olmaktadır. Etkili öğretmenlik bilgili, kendini adanmış öğretmenler ile, farklı kökenlere ve özelliklere sahip öğrenci gruplarına, onların ihtiyaç duydukları eğitimi en üst standartlarla verebilmektir (Alton-Lee, 2003). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve yeterlilikleri öğrencilerin uyum ve başarılarının ön görülmesini sağlar (Rimm-Kaufman ve Hamre, 2010). Yetkin ve duyarlı öğretmenler ile öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçları karşılanmış, bütüncü eğitim sağlanmış olur.

Türkiye'deki akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliklerinin düşük ve yetersiz olduğu tespit edildi ve çalışmada yapılandırılan araştırma sorusu test sonucu cevaplandı. Türkiye'de akademisyenlere yetişkin eğitimi üzerine herhangi bir eğitim verilmemekte, akademik unvan temel alınmaktadır. Ancak eğitimci olabilmek ve kültürel duyarlı eğitim verebilmek için akademisyenlerin eğitim almaları elzemdir. Yapılan

bir başka çalışmada, üniversite, yüksekokul ve hatta liselerde çalışacak olan öğretmen ve akademisyenlerin kültürel duyarlı eğitim yeterliliklerini yükseltebilmeleri için, kasıtlı ve zengin içerikli işbirliği kurabilmeyi öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Israel, Goldberger, Vera, ve Heineke, 2017). Akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterlilikleri cinsiyet değişkeni açısından farklılıklarına bakıldığında, sonuçların kadın akademisyenlerin erkek meslektaşlarında daha yüksek yeterliliklerinin olduğunu gösterdi. Literatürde cinsiyet farklılıkları ve kültürel duyarlı eğitim alanında yapılmış kayda değer çalışma yoktur. Ancak yapılmış olan bu çalışma, kadın akademisyenlerin, erkek meslektaşlarına göre kültürel duyarlı yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belgelemiştir. Metz (2004) kadınların kişilik özelliklerinin yaptıkları işlerde eğitim, gelişim ve çalışma saatlerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmasının sonucunda erkeklerden farklı olarak kadınların uyum sağlama düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Sonuçlar ayrıca, kişilik özelliklerinin, aldıkları eğitim ve gelişimlerinin olumlu etkisi ile hırs ve aşırı azimli olma durumlarını dengelemeye yaradığını göstermiştir. Kadın çalışanların yumuşak başlılık ve uyum sağlama özellikleri ile çalışma saatleri ve yönetim becerileri arasında ilişki kurulmuştur. Bu kişilik özelliklerinin kadın yöneticileri başarılı yönetici olma yönünde desteklediği sonucuna varılmıştır. Yine sonuçlar gerek yurt dışı eğitim gerekse de yurt dışı çalışma deneyimi akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliliklerini pozitif olarak etkilediği gösterdi. Elbette bir kültür tanınmış olma, bireylerin yabancı bir ülkede yaşamakta olduklarını anlamalarını, farklı sosyal çevrelere olan bilinçlerinin gelişmesini ve farklı kültürlerin eseri olan öğretim uygulamalarını benimsemelerini sağlar. Moon (2010) çalışmasında kültürel duyarlılık öğelerinin duygusal zekâ ve empati ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Sosyal farkındalık ve ilişki yönetme gibi sosyal yeterliliğe ait duygusal zekâ faktörlerinin, öz farkındalık ve ilişki kurma faktörleriyle de bütünleşerek kültürel duyarlılığın temelini oluşturduğunu ifade etmiştir ve çalışmasının sonuçlarında empati ile kültürel duyarlılığı bağlayan bu faktörlerden bahsetmiştir.

Çalışmanın en ilginç sonuçlarından biri profesör ünvanına sahip akademisyenlerin kültüre duyarlı öğretime yeterliliklerinin diğer meslektaşlarına göre düşük olmasıdır. Literatürde bu sonucu karşılaştırabilecek herhangi bir çalışma olmamasına rağmen saptanan bu sonucun temel nedeninin profesör ünvanlı akademisyenlerin yaşlarından kaynaklı olarak farklı kültürlerle daha az yoğun deneyimlerinin olması ve özellikle kültürel olarak kapalı bir Türkiye’de yetişmeleri olduğu söylenebilir. Farklı alanlarda çalışan akademisyenlerin farklı kültüre duyarlı öğretim yeterlilikleri saptandı. Chen ve

Watkins'in (2010) yürüttükleri bir çalışmada öğrencilerle yapılan anket sonunda öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre sınıf içerisinde etkin eğitimi etkileyen öğeler arasında akademisyenin cinsiyeti, yaşı veya diğer kişilik özelliklerinden daha etkili olan öğe, öğrencinin ve akademisyenin ilgi alanları, yani eğitimi verilmekte olan bölümdür. Öğrencilere göre akademisyenleri ile aynı hedefi paylaşmak kültürel duyarlı eğitime yeterli oluşlarında önem taşımaktadır.

Türkiye'deki akademisyenlerin beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin olarak çalışmada yapılandırılan araştırma sorusu test sonucu cevaplandı. Sonuçlar akademisyenlerin sorumluluk kişilik özelliğinin yüksek; açıklık, yumuşak başlılık ve dışa dönüklük kişilik özelliklerinin ise orta düzeyde olduğunu gösterdi. Bu sonuç önceki literatürle uyumludur. Örneğin Wilhelmsen (2016) tarafından işlerine bağlılıklarını incelediği çalışmasında eğitimcilerin kişilikleri ile ilgili olarak, deneyime açıklık ve sorumluluk puanlarını yüksek bulmuştur. Kişilik ve eğitim konulu başka bir çalışmanın sonuçları yüksek öğrenim öğrencilerinin, eğitim gördükleri fakültelerde, beş faktör kişilik teorisi boyutları ile karşılaştıklarında, yani dışadönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık, uyumluluk, nevrotilik boyutları ile karşılaştıklarında, bu boyutların olumlu şekilde yansıtılması durumunda eğitimden daha fazla faydalanabildiklerini, daha etkili eğitim aldıklarını göstermiştir (Burdine, 2013).

Kadın akademisyenler erkek meslektaşlarına göre daha fazla "Yumuşak Başlılık" kişilik özelliği; buna karşın erkek akademisyenler ise kadın meslektaşlarına göre daha fazla "Duygusal Dengelilik" kişilik özelliği gösterme eğilimindedirler. Toplum tarafından cinsiyetlere yakıştırılan alışıldık özelliklerin bulgularla da doğrulandığı, kadınların yumuşak başlı ve anlayışlı, erkeklerin de duygularını kontrol edebildikleri, kültürel duyarlı eğitim açısından olumlu vasıflara sahip oldukları görüldü. Bernardino, Santos ve Ribeiro (2018) yaptıkları bir çalışmada yeni bir sosyal girişimde bulduklarında kadınların erkeklerden bir özellik konusunda farklılık gösterdiklerini, bu özelliğin uyumluluk olduğunu bulmuşlardır. Ek olarak akademisyenlerin yurt dışı eğitim deneyimi onların deneyimlere açık kişiler olmalarına katkı sağlamıştır. Yine benzer olarak yurt dışı çalışma deneyimi olan akademisyenlerin "Deneyime Açıklık", "Duygusal Dengelilik", "Sorumluluk" ve "Dışa Dönüklük" kişilik özellikleri gösterme durumları diğer meslektaşlarına göre daha yüksektir. Buna karşın "Yumuşak Başlılık" kişilik özelliğinde ise yurt dışı çalışma deneyimi olmayan akademisyenlerin ortalamaları daha yüksektir. Yurt dışı çalışma deneyimi akademisyenlerin kişilik özelliklerini etkilemiş, yaşadıkları bu tecrübe onların deneyimlere açık, sorumlu, duygusal dengeli ve dışa dönük kişiler olma-

larına sebep olmuştur. Siwatu (2007) kültürel duyarlı eğitimin etkinliğini incelediği çalışmasında öğrencilerinin duygularını anlayabilen, benzer şekilde tecrübeler yaşamış eğitimcilerin, öğrencilerine karşı yaklaşımlarında ve kültürel duyarlı eğitim yeterliliklerinde, öğrencileri ile benzer deneyimleri paylaşmamış olan (bu çalışmasında deneyim paylaşamayan öğretmenler beyaz Amerikalı öğretmenlerdir) eğitimciler daha yüksek kültürel duyarlı eğitim etkinliğine sahip oldukları sonucuna varmıştır. Siwatu (2007) etnik köken ve çevresel deneyimleri paylaşan öğretmen ve öğrenciler arasında ilişki kurmuştur. Bu çalışmada ise benzer şekilde paylaşım yaşayan, yani yurt dışı çalışma deneyimi sayesinde yabancı bir çevrede bulunmanın zorluklarını yaşayan akademisyenlerin öğrencilerinin duygularını paylaşacağı, yurt dışı tecrübeleri ile deneyime açık, sorumlu, duygusal dengeli ve dışa dönük kişiler olacakları sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyenlerin kişilik özelliklerinin akademik çalışma alanları değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin sonuçlar filoloji alanındaki akademisyenlerin “Deneyime Açıklık”; ilahiyat alanındaki akademisyenlerin “Sorumluluk” kişilik özelliğine eğilimleri daha yüksektir. Filoloji alanında deneyime açık kişilik özelliğinin bulunması, çalışma alanlarının başka kültürlere ait diller olması nedeniyle akla yatkındır. Farklı diller ve farklı kültürlerle ilgili çalışmalar yapan, bu dil ve kültürü öğrenen ve öğreten akademisyenlerin deneyime açıklık özelliğine eğilimlerinin yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. İlahiyat alanındaki akademisyenlerin sorumluluk kişilik özelliğine eğilimlerinin yüksek bulunması çalışma alanlarının getirdiği ciddiyet ve kuralcılıktan kaynaklanmaktadır. İlahiyat kelimesinin tanımı TDK sözlüğüne göre: “Allah'ın varlığı ve nitelikleriyle ilgili konuları ele alan bir bilim kolu, tanrı bilimi, teoloji, İslam dini ilimlerinin bütününe verilen ad”dır. Bir dinin kuralları ve inanç sistemi ile ilgili çalışan kişilerin kişiliklerinde sorumluluk özelliğinin yüksek görülmesi beklenen bir sonuçtur.

Akademisyenlerin kişisel anlam profillerine yönelik çalışmada yapılandırılan araştırma sorusu test sonucu cevaplandı. Sonuçlar akademisyenlerin hayat anlamlarında “Yakınlık” ve “Başarı”, “Kendini Aşma” ve “Kendini Kabul” ön sıralardadır. Hayatın anlamı ve eğitimcilerin psikolojik iyi oluşları ile hayat kalitelerini inceleyen Brezilya’da yapılmış bir çalışmada, genel olarak öğretmenlerin hem anlam algıları hem de hayat kaliteleri birbiriyle ilişkili olarak düşük çıkmıştır. Başarı ve kendini aşma öğelerinde düşük değerler bulunması, çalışmada, hayatın anlamı hakkında öğretmenlerin iyileştirmeye ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur (Damasio, Silva, Melo, 2013). Kişisel anlam, psikolojik iyi oluş ve hayat kalitesi açısından yüksek seviyede olan öğretmen ve akademisyenlerin, öğrencilerine sunacakları ilgi, ayıracakları zaman ve gösterecekleri yakın-

lık da artacaktır. Kültürel duyarlı yeterliliğin yükselebilmesi, Brezilya’da yapılan çalışma sonucunda görülen kişisel anlam ve iyi oluş değerleri düşük akademisyenlerle değil, çalışmamız sonucunda bulunan yakınlık, başarı, kendini aşma ve kendini kabul değerleri yüksek akademisyenler ile mümkündür.

Çalışma sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde çıkan sonuçlar kadınların kendini kabul puanlarının erkeklerin kendini kabul puanlarından daha yüksek olduğudur. Peacock, Reker ve Wong (1987), yaptıkları çalışmada anlam ve amacı incelemişler ve bulgularından birisi de cinsiyet farklarına göre anlamın değişmesidir. Kadınların erkeklere oranla hayatlarını kontrol etme duygularının daha güçlü olduğunu ve hayatın anlamını bulmak için erkeklerden daha fazla istekli olduklarını bulmuşlardır. Bulguları, bu çalışmadaki sonuçlara uygundur. Hayatlarını kontrol etmek isteyen kadın akademisyenler, kendini kabul konusunda erkeklerden daha yüksek puan almıştır.

Akademisyenlerin kişisel anlam profillerini yurt dışı eğitim ve çalışma deneyiminden etkilenmektedir. Örneğin sonuçlar yurt dışı eğitim deneyimi olmayan akademisyenlerin kişisel anlam profili ölçeğinin din faktör puanlarının yurt dışı eğitim deneyimi olan akademisyenlerden daha yüksek olduğunu gösterdi. Yurt dışı eğitimi alan akademisyenler farklı kültürler ve farklı dinlerle tanışma, bu dinler hakkındaki önyargılarından arınma fırsatı bulma ve başka dine sahip kişiler ile ilişkiler geliştirme olanağına sahip olduklarından, din faktör puanlarının düşük bulunması anlamlıdır. Ayrıca yurt dışı deneyim bireylerin buldukları yabancı ortamda, geleceği anlamlı yapma kararlılığı, yaşam sevinci, yaşama dair kararlarda özgür olma motivasyonu (Peacock, Reker ve Wong, 1987) ile hareket eden, farklı bir kültür içinde kendini kanıtlamak amacıyla başarıya ulaşmayı hedefleyen akademisyenlerin başarı faktör puanlarının yüksek çıkması anlaşılır bir sonuçtur.

Profesör unvanlı akademisyenlerin diğer meslektaşlarına göre başarı ve kendini aşma puanları daha yüksektir. Yaş ilerledikçe sahip olunan kişisel anlama dair değerler insanlardan zamanla eksilir (Fisher, 1995). Buna göre akademisyenlerin akademik unvanlarının bazı kişisel anlam profillerini etkilediği söylenebilir. Akademik hayatlarının başlarında olan genç akademisyenlere göre ulaşmak istediği, hedeflediği amaçlara ulaşmış olan daha tecrübeli ve yüksek unvanlı akademisyenlerin yaşadıkları doyunluk, onların geleceğe dair kurdukları hayalleri de azaltmış, gelecekle ilgili kendini aşma ve kendini kabul ile ilgili algılarını azaltmıştır.

Çalışmada elde edilen bir başka sonuca göre “Başarı” faktörün sosyal ve beşerî bilimler ve mühendislik çalışma alanındaki akademisyenlerin hukuk alanındaki akade-

misyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir. “İlişkiler” faktör puanlarında ilahiyat çalışma alanındaki akademisyenlerin mimarlık, planlama ve tasarım alanındaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir. “Din” faktör puanlarında ilahiyat çalışma alanındaki akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmasının sebebi, din çerçevesinden hayata bakan bireylerin esnekliklerini kaybederek daha kuralcı bir tutum benimsemeleridir. “Kendini Aşma” faktör puanlarında ilahiyat çalışma alanındaki akademisyenlerin fen bilimleri ve matematik alanındaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Son olarak “Kendini Kabul” faktör puanlarında hukuk çalışma alanındaki akademisyenlerin diğer alanlardaki akademisyenlere göre puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca “Başarı” faktör ortalama puanı en düşük alan hukuk; “İlişkiler” ve “Din” faktör ortalama puanları en düşük alan mimarlık, planlama ve tasarım; “Kendini Aşma” faktör ortalama puanı en düşük alan fen bilimleri ve matematik; “Kendini Kabul” ve “Adil Muamele” faktör ortalama puanları en düşük alan hukuk ve “Yakınlık” faktör ortalama puanı en düşük alanın Spor alanı olduğu saptandı. Buna göre akademisyenlerin akademik çalışma alanları bazı kişisel anlam profillerini etkilemiştir. Farklı branşlardaki akademisyenlerin farklı alanlarda yüksek veya düşük faktör puanlarına sahip olmalarını açıklamak için, ait oldukları alanlara bakmak gerekir. Rekabete dayalı spor dallarını çalışan, yarış halinde olmaya alışmış spor alanındaki akademisyenlerin yakınlık faktör puanlarının düşük bulunmuş olması doğaldır. Öte yandan ilahiyat alanındaki akademisyenlerin en yüksek din faktör puanını almış olmaları da doğaldır.

Katılımcıları belirlerken random olmayan bir örnekleme yöntemi kullanmak, bu araştırmanın metodolojik sınırlılıklarında biriydi. Ek olarak, araştırma deseninin kesitsel doğası, değişkenler arasındaki ilişkinin daha derin bir şekilde anlaşılmasını engelledi. Bu nedenle, araştırma probleminin daha kapsamlı bir araştırması için karma yöntem yaklaşımları veya deneysel desenlere kullanarak uzamsal bir çalışma yapmak faydalı olabilir.

Mevcut araştırmanın bir başka sınırlılığı, yurt dışı deneyimlerinde farklılıklar analizlerde göz ardı edilmesidir. Bu nedenle, bilim insanları bu bulguları genelleme konusunda dikkatli olmalıdır, çünkü yaşanan deneyimler farklı olabilir. Dolayısıyla bulguların yorumlanmasına bu durumun göz önünde bulundurulması gereklidir.

Araştırma kişilik özellikleri ve kişisel anlam profillerinin kültüre duyarlı öğretim öz-yeterlilikleri üzerindeki önemli etkilerini göstermesine karşın bu etkiler nedensellik taşımamaktadır. Gelecekteki araştırmalar, kişilik özellikleri ve kişisel anlam profilleri-

nin duyarlı öğretim öz-yeterlilik üzerindeki etkisinin nedensel olup olmadığını araştırmak için gerçek deneysel tasarımlar kullanılabilir. Yine de tüm bu sınırlılıklarına rağmen mevcut bulgular, yapılar arasındaki yeni ilişkileri tanımlayarak yükseköğretim çalışmaları literatürüne katkıda bulunur. Bu yeni bulgular geçmiş literatürde çok az yer almaktadır.

KAYNAKÇA

- Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014, Temmuz). Culturally Responsive Teaching. *Ideas that work*. ABD: Office of Special Education Programs.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personel and proffessional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. ABD: Ministry of Education.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Banks, J. (2004). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. San Fransisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (1995). *The handbook of research on multicultural education*. New York: Simon&Schuster/Macmillan.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, Nov. 196-203.
- Bell, D. (1992). *Faces at the bottom of the well: The permanence of racism*. New York: Basic Books.
- Bennett, C. (1995). Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 259-265.
- Bergerson, A. (2003). Critical race theory and white racism: Is there room for white scholars in fighting racism in education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(1), 51-63.
- Bernardino, S., Santos, J. F., & Ribeiro, J. C. (2018). "Social entrepreneur and gender: what's personality got to do with it?". *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 10(1), 61-82.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: State University of New York Press.
- Bruner, J. (1994). Life as narrative. A. H. Dyson, & C. Genishi içinde, *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (s. 28-37). Urbana,IL: National Council of Teachers of English.

- Bucher, R. D. (2008). *Building cultural intelligence: Nine megaskills*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Burdine, K. M. (2013). *Multicultural competence and big five personality as predictors of instruction effectiveness*. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Buss, D. M., & Craik, K. H. (1983). The act and frequency approach to personality. *Psychological Review*, 105-126.
- Butler, R. (1963). The life review: An interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*, Feb(26), 65-76.
- Carr-Ruffino, N. (2005). *Making diversity work*. New Jersey: Pearson.
- Cattell, R. B. (1946). *Description and measurement of personality*. NY: World Book Company.
- Chen, G., & Watkins, D. (2010). Stability and correlates of student evaluations of instruction at a Chinese University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.35(6), 375-385.
- Chen, K.-D., & Chen, P.-K. (2017). Research on the relation the characteristics of the faculty and the commitment to continuous improvement of motivations and student study processes. *Asia Pacific Education*, 18, 439-449.
- Clayson, D. E., & Sheffet, M. J. (2006). Personality and the student evaluation of instruction. *Journal of Marketing Education*, 28(2), 149-160.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), 279-310.
- Cochran-Smith, M. (2000). Blind Vision. *Harvard Educational Review*, 70(2), 157-190.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, M. (2013). *Culturally responsive teaching in the 21st century: Elementary school teachers' perceptions of culturally responsive teaching and their characterizations of its implementation process*. (Doktora tezi) Cincinnati: University of Cincinnati.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, Jan. 315-331.
- Cooper, J. E. (2007). Strengthening the Case for Community-based Learning in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(3), 245-255.
- Coulter, D. (1999). The epic and the novel: dialogism and teacher research. *Educational Researcher*, April(1), 4-13.

- Damasio, B. F., Silva, J. P., & Melo, R. L. (2013). Meaning in Life; Psychological Well-Being and Quality of Life in Teachers. *Paideia*, 23(54), 73-82.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: NY State University of New York Press.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York: New Press.
- Diniz-Pereira, E. J. (2003). *The social construction of teachers' individualism: How to transcend traditional boundaries of teachers' identity?* (Doktora tezi) Madison: federal University of Minas Gerais and University of Wisconsin.
- Dyne, L. V., Ang, S., & Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. S. A. Dyne içinde, *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (s. 16-38). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Fisher, B. (1995). Successful aging, life satisfaction, and generativity in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, Oct.(1), 239-250.
- Fouad, N. A. (2006). Multicultural guidelines: Implementation in an urban counseling psychology program. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(1), 6-13.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning*. Londra: Hodder & Stoughton.
- Frankl, V. E. (1965). *The doctor and the soul*. New York: Knopf.
- Freedman, S., & Ball, A. (2004). Ideological Becoming: Bakhtinian concepts to guide the study of language, literacy, and learning. A. Ball, & S. W. Freedman içinde, *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning* (s. 3-33). New York: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of Oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Boulder: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Freud, S. (1960). *The ego and the id*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Freud, S. (1963). *General psychological theory: Theories on paranoia, masochism, repression, melancholia, the unconscious, the libido, and other aspects of human psyche*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Gatchel, R. J., & Mears, F. (1982). *Personality theory, assessment, and research*. New York: St. Martin's Press.

- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching; Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. W. G. Secada içinde, *Review of Research in Education* (s. 99-125). Washington, DC: American Educational Research Journal.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. I. Mervielde, I. Deary, F. D. Fruyt, & F. Ostendorf içinde, *Personality Psychology in Europe* (s. 7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Gollnick, D., & Chinn, P. (2009). *Multicultural Education in a Pluarlistic Society*(8th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Goodman, J. (1988). Construcing a Practical Philosophy in Teaching: A Study of Preservice Teachers' Professional Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-137.
- Groundwater, S. V. (2016). *Thriving with Social Purpose: A Phenomenological Investigation of Resilience and the Role of Life Meaning in a Teacher's Decision to Remain in the Teaching Profession*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Hogan, R. (1998). Reinventing personality. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17(1), 1-10.
- Holland, D., Lachiotte, W., Skinner, W., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Howard, P. J., & Howard, J. M. (1995). *The Big Five Quickstart: An Introduction to the Five-Factor Model of Personality for Human Resource Professionals*. Charlotte, NC: Center for Applied Cognitive Studies.
- Huber, J., & Whelan, K. (1999). A marginal story as place of possibility: Negotiating self on the professional knowledge landscape. *Teacher and Teacher Education*, 15(4), 381-396.
- Inman, A. G. (2006). Supervisor multicultural competence and its relation to supervisory process and outcome. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(1), 73-85.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye* (Vol. 15). Teachers College Press.
- Israel, M., Goldberger, N., Vera, E., & Heineke, A. (2017). An unlikely destination: Meeting the educational needs of immigrant, migrant and refugee children in the

- suburbs of Chicago, IL. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 580-597.
- Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational Leadership*, 51(8), 22-26.
- The College Board Review, 7(15), 20–25
- Jeanneret, R., & Silzer, R. (1998). *Individual psychological assessment: Predicting behavior in organizational settings*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Judge, T. A., & Cable, D. M. (1997). Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel Psychology*, 359-394.
- Jung, G. (1924). Psychological types, or the psychology of individuation. *The American Journal of Psychology*, 21(2), 219-269.
- Kang, H.-S. (., Kim, E.-J., & Park, S. (2019). Multicultural teaching efficacy and cultural intelligence of teachers: The effects of learning goal orientation and training readiness. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 265-275.
- Längle, A. (1992). What are we looking for, when we search for meaning? *Ultimate Reality and Meaning* (s. 306-314). içinde Toronto.
- Lightfoot, S. L., & Carew, J. V. (1979). *Beyond bias: Perspectives on classrooms*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marx, S., & Pennington, J. (2003). Pedagogies fo Critical Race Theory: Experimentations with White Preservice Teachers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(1), 91-110.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231-252.
- McKnight, D. (2004). Task of the Teaching Life: Self Through Bakhtinian Dialogue and Ideological Engagement. *Interchange*, 35, 281-302.
- Metz, I. (2004). Do personality traits indirectly affect women's advancement? *Journal of Managerial Psychology*, 695-707.
- Milner, R. (2003). Reflection, Racial Competence and Critical Pedagogy: How do we prepare pre-service teachers to pose tough questions? *Race, Ethnicity and Education*, 42(3), 193-208.

- Mischel, W., & Shoda, Y. (1994). Personality psychology has two goals: must in be two fields? *Psychological Inquiry*, 5(2), 156-158.
- Moon, T. (2010). Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 876-898.
- Morson, G., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Moscaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(4), 985-1013.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, Summer, 980-1005.
- Ozer, D. J., & Reise, S. P. (1994). Personality assessment. *Annual Review of Psychology*, 45(1), 357-388.
- Park, B.-b. (2001). *Faculty trust in highr education: Effects of personality, interpersonal, and system-level faculty trust on comitment to the institution*. Iowa: University of Iowa.
- Pervin, L. A. (1989). *Personality: Theory and research (5th ed.)*. New York: Wiley.
- Piedmont, R. L. (1998). *The revised NEO Personality Inventory: Clinical and research applications*. New York: Plenum Press.
- Rankin, J. (2002). What is narrative: Ricoeur, Bakhtin, and process approaches. *Concrecence: The Austrailan Journal of Process Thought*, 03(03), 1-12.
- Reker, G., & Wong, P. (1988). Aging as an individual process: Towards a theory of personal meaning. J. Birren, & V. Bengtson içinde, *Emergent theories of aging* (s. 214-246). New York: Springer.
- Reker, G., Peacock, E., & P.T.P. Wong. (1987). Meaning and purpose in life and well-being: A life-span perspective. *Journal of Gerontology*, 42(1), 44-49.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental Science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.
- Rogers, T., Marshall, E., & Tyson, C. A. (2006). Dialogic narratives of literacy, teaching, and schooling: Preparing literacy teachers for diverse settings. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 202-224.

- Rosenblatt, V., Worthley, R., & MacNab, B. (2013). From contact to development in experiential cultural intelligence education: The mediating influence of expectancy disconfirmation. *Academy of Management Learning & Education*, 12(3), 356-379.
- Ronfeldt, M., & Grossman, P. (2008). Becoming a professional: experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41-60.
- Shannon, L. M., & Begley, T. M. (2008). Antecedents of the four-factor model of cultural intelligence. S. Ang, & L. V. Dyne içinde, *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (s. 40-55). Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Solomon, P., Portelli, J., Daniel, B., & Campbell, A. (2005). The Discourse of Denial: How White Teachers Candidates Construct Race, Racism and "White Privilege". *Race, Ethnicity and Education*, 8(2), 147-169.
- Tatum, B. (1992). Talking about Race, Learning about Racism: The Application of Racial Identity Theory in the Classroom. *Harvard Educational Review*, 62(1), 1-24.
- Titrek, O., Hashimi, S. H., Ali, S., & Nguluma, H. F. (2016). Challenges faced by international students in Turkey. *The Anthropologist*, 24(1), 148-156.
- Tschida, C. M. (2009). *Authoring professional teacher identities: A journey from understanding culturally responsive teaching to identifying as culturally responsive teachers*. (Doktora tezi) Greensboro: The University of North Carolina.
- Vargas, S. (2003). Introduction. G. Lopez, & L. Parker içinde, *Interrogating Racism in Qualitative Research Methodology* (s. 1-18). New York: Peter Lang.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002a). *Educating culturally responsive teachers*. New York: State University of New York Press.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002b). *Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum*. *Journal of Teacher Education*, 20-32.
- Wilhelmsen, K. L. (2016). *Assessing the relationship between engagement in faculty administrative functions and personality (OCEAN) traits of adjunct faculty*. Prescott Valley, Arizona: Northcentral University.
- Wong, P. T. (1989). Personal meaning and successful aging. *Canadian Psychology*, 30(3), 516-525.

- Wong, P. T. (2000). Meaning of life and meaning of death in successful aging. A. Tomer içinde, *Death attitudes and the older adult: Theories, concepts and applications* (s. 23-26). Washington, DC: Taylor-Francis.
- Yalom, I. D. (1989). *Love's executioner: And other tales of psychotherapies*. New York: Basic Books Incorporated.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Nesrin GÜMÜŞ
Doğum Yeri : Gelnhausen / Almanya
Doğum Tarihi : 17.06.1977

Eğitim Durumu

Lise	Polatlı Lisesi	1995
Lisans	Hacettepe Üniversitesi	1999
Yüksek Lisans	Yeditepe Üniversitesi	2015

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)
Almanca: Okuma (İyi), Yazma (Orta), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
İngilizce Öğretmeni	Heybeliada Deniz Lisesi	2001-2016
Öğretim Görevlisi	Milli Savunma Üniversitesi Deniz Harp Okulu	2016-

İletişim

E-posta adresi: nesrin5@ yahoo.com