



Promoting Diversity and Culturally Responsive Pedagogy in Higher Education*

Pervin Oya Taneri^a  Özlem Yeşim Özbek^b 

^a Assoc. Prof. Dr., Middle East Technical University, Ankara, Türkiye, ptaneri@metu.edu.tr

^b Assoc. Prof. Dr., Çankırı Karatekin University, Çankırı, Türkiye, ozacik@yahoo.com

ABSTRACT

A student's contribution to and performance in the classroom should be taken into consideration when making decisions about their academic success, not their race, ethnicity, ancestry, gender, belief system, age, sexual preference, or physical or mental condition. Today, there is growing interest in culturally responsive education as a result of increasing student diversity and educators' efforts to provide a more inclusive and equitable educational experience that can respond to this diversity. This study aims to identify the pedagogical approaches and the cultural sensitivity of these approaches that determine how academics connect with, relate to, and teach their culturally and racially diverse students. The data from this phenomenological study were obtained through focus-group interviews with six faculty members working in various higher education institutions. The findings show that faculty members' knowledge of culturally responsive teaching and teaching strategies is inadequate. According to the participants, exams, crowded classrooms, teaching materials, and societal perceptions are the main barriers to achieving culturally responsive education. To reach all students and ensure their success, it is expected that this study will give faculty members insight into how to develop inclusive skills, positive attitudes, and culturally sensitive pedagogy.

Article Type
Research

Article Background
Received:
26.07.2023
Accepted:
07.09.2023

Keywords
Diversity, Respect for Differences, Culturally Responsive Pedagogy, Egalitarian Education, Social Justice.

To cite this article: Taneri, P. O. & Özbek, Ö. Y. (2023). Promoting Diversity and Culturally Responsive Pedagogy in Higher Education. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11 (21), 765-813.

Corresponding Author: Pervin Oya Taneri, e-mail: ptaneri@metu.edu.tr

* An abstract of the study is presented at EJERCongress 2022.



Introduction

One of the key challenges that many societies are focusing on is the provision of quality education that is accessible to all students. While making decisions about the academic success of students, their contribution to the class and their performance in the course should be taken into account, not race, ethnicity, ancestry, gender, belief systems, age, sexual preferences, or physical or mental status. Numerous studies show how educators view the relationship between students' socioeconomic status and gender (Auwarter & Aruguete, 2008; Cook, 2006; Jones, 2004), ethnicity (Ferguson, 2003; Minor, 2014), dress (Behling & Williams, 1991), disabilities (Minner & Prater, 1984), and intellectual ability. Teachers' prejudiced attitudes towards their students' gender, ethnicity, socioeconomic status, religion, language, culture, learning disabilities, and other factors may cause low expectations for their abilities. Teachers' sense of responsibility and skills may be affected by these expectations (Warren, 2002). The adoption of more inclusive teaching strategies and differentiated learning environments can be realized when educators let go of their unconscious biases, learn to accept and respect differences, and see student variability and diversity as assets rather than barriers to the educational environment. Focusing on the individual student and having a humanist philosophy, "inclusive education" argues that all children can learn and develop to their full potential when provided with appropriate opportunities, the right resources, and competent teaching techniques (Taneri, 2022). The change in educators' mindsets makes it possible for them to adopt high standards for each student and change their classroom practices. According to research, students are more successful when teachers have high expectations and positive attitudes (Ferguson, 1998a, 1998b; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Rosenthal & Jacobson, 1968).

Individuals with different backgrounds and life experiences increase cultural diversity both in educational settings and in many areas of daily life. Cultural diversity, sometimes used interchangeably with multiculturalism, relates to how students communicate, learn, and interact with others, as well as their values, beliefs, traditions, and languages (Gay, 2002a). Culturally sensitive pedagogy, one of the strategies to achieve the goal of intercultural education for all, aims to respond to the cultures represented in the classroom to promote a more inclusive and humanistic learning environment (Rychly & Graves, 2012).

Cultural diversity in the educational environment promotes an inclusive educational environment and culturally responsive pedagogy as it enables students from all over the world and all educational components (teachers, students, school administrators, and parents) to recognize the cultural and structural differences that make students different from each other and from teachers and to share students' cultures with each other (Brown-Jeffy & Cooper, 2011; Cross, 2004; Shibao & Zenobia, 2007). Gay defines culturally responsive teaching as "...using the cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively" (Gay, 2002a, p. 106). Culturally responsive teaching, initially focused only on meeting the needs of primary and secondary school students, can also be used by faculty in higher education programs (Larke, 2013). By embracing the diversity of students' cultures as a strength, educators can design learning experiences that foster more creative, innovative, inclusive, and culturally responsive learning. The cultural knowledge, skills, and competencies that people possess and can use for social good are referred to by Bourdieu (1986) as cultural capital. Culturally responsive education expands the definition of cultural capital and recognizes that not all cultural resources belong to members of the dominant socioeconomic class. Instead, it recognizes the unique and invaluable cultural knowledge, skills, and competencies that each student brings to the classroom.

Culturally responsive education aims to achieve equity and social justice in education by appreciating and utilizing the cultural capital of all students, regardless of their cultural background (Esposito & Swain, 2009; Hanley, et al., 2013; Ladson-Billings, 1995).

As a result of internationalization and economic, political, and environmental developments, student diversity and variability in higher education are increasing. This diversity in classrooms brings with it different needs and requires diversification and differentiation of teaching practices. Raising young people who accept and value diversity, respect democratic values, and are sensitive to cultural differences requires the efforts of educators. To effectively manage classes of students who are diverse in terms of color, religion, language, sexual orientation, socioeconomic background, and academic achievement, faculty members need to teach in a culturally responsive manner. Faculty can use culturally responsive teaching in higher education as a guide to understanding and accepting a changing student body. Identifying cultural sensitivity and related strategies is crucial to ensuring effective communication and interaction between faculty and students and to raising the standard of this communication and interaction process. By being aware of cultural differences and choosing appropriate approaches, educators can design learning environments that promote innovative, inclusive, and culturally responsive learning. Although there are many different ethnic and religious groups in Turkish society (İnalçık, 2006), racial, ethnic, and religious backgrounds are ignored in Turkish education policy (Arslan, 2009). In addition to the existing diversity in Turkish society, cultural diversity has further increased due to migration since 2011. As a result, aligning learning outcomes, subjects, and teaching strategies with cultural diversity has become vital for the Turkish education system. The increasing number of international students and their diverse needs require a reorganization of classroom instruction to take cultural diversity into account.

Culturally Responsive Teaching

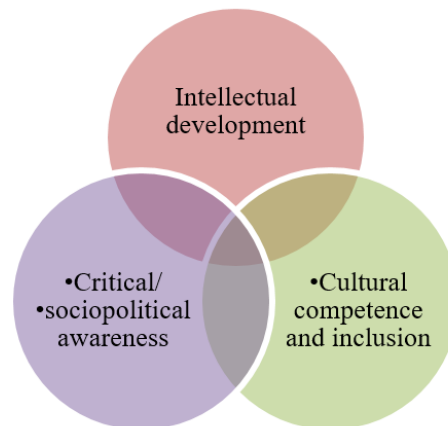
Teaching students from diverse backgrounds and experiences can pose a variety of challenges, especially for educators who are not familiar with their students' backgrounds and communities (Cabello & Burstein, 1995; Stier, 2003; Taylor et al., 2011). The need for a clear syllabus for each course, student understanding of expectations, transparency in grading, and additional demands from foreign/ethnically diverse student groups all contribute to these challenges. Limited experience or understanding of different cultures can lead teachers to have preconceived ideas about what constitutes effective teaching and to see student diversity and differences as barriers rather than learning opportunities. This cultural and experiential gap between educators and students can hinder effective teaching (Cabello & Burstein, 1995). There are studies in the literature that show that educators have negative views about children from different races and cultures and see these differences as barriers to learning (Ladson-Billings, 1995; Şirin et al., 2009). Some educators ignore students' unique needs or personal backgrounds and insist that all their students conform to normative patterns. As a result, students who are poor, disabled, or from different racial and cultural backgrounds are treated unfairly, which negatively affects their academic achievement (Gay, 2002b). To address this problem, scholars have developed asset-based pedagogies that use students' cultural identities and practical experiences as teaching resources (Will & Najarro, 2022). Culturally responsive (Cazden & Leggett, 1981; Gay, 2010), culturally compatible (Vogt, Jordan, & Tharp, 1987), culturally relevant (Ladson-Billings, 1992), culturally appropriate (Au & Jordan, 1981), culturally congruent (Mohatt & Erickson, 1981), and culturally sustaining (Paris et al., 2017) pedagogies.

All these concepts require educators to consider students' diverse backgrounds and cultural perspectives in the teaching and learning process. Culturally relevant, adaptive, responsive, and coherent education offers a variety of ways to educate diverse learners, ensuring that education is inclusive, responsive, and values diversity. Culturally responsive teaching blends academic knowledge and skills with students' preferences, characteristics, life experiences, and perspectives to make learning more engaging and relevant for students from different cultures (Gay, 2010). Culturally responsive teaching uses students' strengths to help educators consider the abilities needed to support all students.

According to Ladson-Billings (1992), culturally responsive education is an approach to critical pedagogy that promotes both individual and collective empowerment. Culturally responsive pedagogy is based on three standards or propositions: (a) students' academic achievement; (b) the development and/or maintenance of cultural competence; and (c) the emergence of a critical consciousness that enables students to challenge the status quo of the existing social order. Thus, culturally responsive teaching consists of three interconnected elements: intellectual development, cultural competence and participation, and critical/sociopolitical consciousness (Figure 1). These elements help educators think about students' strengths and teach through them. The elements alone are not sufficient for culturally responsive teaching; the intersection of the three components and the connections between them constitute culturally responsive teaching. Although not all of these components can be used in a course or curriculum at the same time, as educators' knowledge of culturally responsive teaching increases, they can begin to combine several of these components.

Figure 1

Adapted from Ladson-Billings (2014)



Culturally Responsive Education Strategies

Culturally responsive educational strategies are a set of methods used to develop student's abilities to understand, respect, and evaluate their cultural differences. Culturally responsive educational strategies are teaching methods that consider students' diverse cultural experiences and backgrounds. These methods value and consider students' cultural identities and perspectives to promote a supportive and inclusive learning environment. Jackson (1993) outlines seven strategies

to support culturally responsive pedagogy (Figure 2):

Figure 2

Educational strategies supporting culturally responsive pedagogy



Building trust: Trust is an often-overlooked element for the effective functioning of the classroom. Educators who build trust can help their students believe that their activities are worthwhile and have confidence in themselves. *Cultural literacy:* Educators should take responsibility for having multicultural awareness and learning and understanding their students' language, interaction style, learning preferences, and values. *Develop a toolkit of different teaching methods:* Students' preferred learning methods are influenced by their culture. To select the most effective teaching strategies, the trainer must be aware of students' different learning preferences. *Using effective questioning techniques:* When educators ask their students questions at a high cognitive level, it encourages the development of analytical and evaluative thinking. *Providing effective feedback:* While feedback is important for improving the quality of all teaching, teachers need to be particularly sensitive to feedback from students from different cultures. *Analyzing teaching materials:* To be able to assess the level of cultural sensitivity of the teaching materials used and to be able to make this assessment for their classrooms, trainers must be familiar with the criteria for cultural sensitivity.

Studies have been conducted to promote competence and cultural sensitivity through different teaching strategies (Gradellini, et al., 2021; Jeffreys & Doğan, 2012; Purnell & Fenkl, 2019). Following universal design principles in learning (Demir-Başaran, 2021), involving students in decision-making processes and providing opportunities for them to share their experiences, opinions, and knowledge, creating a safe and inclusive classroom environment, conducting inclusive assessments (Taneri, 2021), developing a culturally competent curriculum (Seeleman, et al., 2009), experiencing cultural diversity (Repo et al., 2017), using virtual connections with various ethnic groups (Giddens et al., 2012), knowing languages other than the mother tongue (Meydanlıoğlu et al., 2015; Garneau, 2016) are other teaching strategies that are widely used and positively affect cultural sensitivity.

Increasing Educational Participation and Access

Access to higher education is crucial as it increases personal well-being, benefits society, and is the first step towards achieving social justice and equity (McCowan, 2015). As a result of changing demographics, globalization, and internationalization, today's higher education environments are multicultural, with students from diverse racial, cultural, and ethnic backgrounds (Meriç, et al., 2021). A central theme of the debate on widening participation in education is the creation of inclusive higher education cultures where a sense of belonging is fostered. The increasing diversity of students as a result of the expansion of higher education in the late twentieth century has brought with it concerns about equal access and participation in education. Widening access and participation is largely focused on addressing the underrepresentation of certain social groups in higher education and is also linked to broader social movements for greater educational equality. As a result of efforts to make higher education more socially representative, access to higher education in the 21st century has improved significantly, and more students are now participating in higher education (Brennan & Naidoo, 2008). According to World Bank data, access rates to higher education exceed 60 percent in most developed countries (World Bank, 2022). However, this increase raises questions about who has access to which universities and programs. Despite the significant increase in participation in higher education, inequalities still persist due to certain conditions that hinder equality and fairness in access to education (Altbach, 2000; Sianou-Kyrgiou, 2010). In other words, family background, gender, socioeconomic status, and ability are important factors that are closely related to access to university. Especially in low-income countries, gender, race, and economic background are the main reasons for barriers to accessing higher education (Schendel & McCowan, 2016). McMahon (2009) argues that socioeconomic inequalities exacerbate the uneven spread of higher education. As Wolf (2002) notes, while opportunities are greater than ever before, social class representation within the university population is unevenly distributed, and inequality persists, particularly in institutions with a high position in the academic hierarchy (Wolf, 2002). The systematic denial or obstruction of the right to education is addressed through both inclusion and widening access and participation. Struggles for the right to higher education are linked to attempts to make higher education more accessible and equitable, as well as to growing social concerns about justice. "Widening participation strategies, known as 'transformative approaches', seek to change the institutional cultures, systems, and structures of educational institutions to make them more inclusive (Burke 2002; Jones & Thomas, 2005).

Inclusion and Culturally Responsive Teaching in Higher Education

The growing belief that education is an economic enterprise rather than a public service, how universities are funded (neoliberal policies such as privatization, deregulation, and cuts in social services), and the "marketization" of higher education (Mintz, 2021), which leads to students being seen as customers, have led to a decline in the proportion of low- and middle-income undergraduates in higher education. In other words, neoliberalism institutionalizes inequality in access to higher education by either depriving low- and middle-income students of higher education or causing them to lose status and prestige. This is in line with Harvey's (2005) theory that the main aim of neoliberalism is to increase social inequality. In this respect, the discourses of inclusion and cultural sensitivity in higher education are of great importance today.

Terms such as access, widening participation, equity, justice, diversity, and lifelong learning are frequently used in the discourse on inclusion in higher education. As of 2023, there are 208 universities in Turkey, of which 129 are public universities and 75 are foundation universities.

Between 2013 and 2020, the number of international students in Turkey almost quadrupled (YÖK, 2020). According to statistics published by Higher Education Council (YÖK), 301,694 of the 6 million 950, 142 students in the 2022-2023 academic year are foreign nationals, 51,647 are disabled, 51 percent are male, and 49 percent are female (YÖK, 2023). These statistics give an idea of the increasing student diversity in higher education.

Increasing participation in higher education is an important factor contributing to deepening stratification (Gallacher, 2006; Shavit & Blossfeld, 1993). The exponential increase in the number and diversity of students enrolled in higher education raises concerns about the strengthening of stratification in higher education in Turkey as well as in the rest of the world. Social inequalities also have a significant impact on students' higher education preferences. In other words, students' preferences for higher education depend more on the wealth and aspirations of their parents than on their own abilities and efforts (Brown, 1997). According to Kazu (2018), income status does not directly affect higher education enrollment, but it can have an impact on the university or program in which a person chooses to enroll. As a result, some programs have a higher representation of students from affluent families. In this context, social class is seen as an important factor influencing decisions on educational choices, leading to different educational pathways that reinforce the differentiation of educational institutions. Disadvantaged groups such as racial and ethnic minorities, girls, persons with disabilities, and the poor may be left behind because of their socioeconomic status, and systemic inequalities persist.

Managing classrooms of students diverse in race, religion, language, sexual orientation, socioeconomic status, and academic achievement and effectively teaching each student requires culturally responsive teaching in higher education institutions today. Increasing student diversity in classrooms brings different perspectives. Therefore, culturally diverse learning environments force teachers to diversify and differentiate their teaching methods. In this context, raising young people who accept and value diversity, respect democratic values, have a strong knowledge of differentiated learning needs, and are sensitive to cultural differences depends on the efforts of educators.

In an increasingly globalized world, educational institutions are becoming more diverse, with students from various cultural backgrounds. Understanding the teaching strategies used by faculty members not only ensures effective teaching but also promotes inclusion and equity in the classroom. Furthermore, assessing the cultural sensitivity of these strategies helps create an environment where students feel respected and valued and can succeed academically. In this respect, the purpose of this study is to identify the teaching strategies and cultural sensitivity of faculty members' teaching strategies to teach, engage, and connect with their multicultural, diverse, and changing students. In order to achieve this aim, the following questions were sought to be answered:

1. How do faculty members define culturally responsive education and student diversity?
2. What are the benefits of culturally competent teaching and learning in higher education, according to faculty members?
3. What challenges do faculty members believe cultural responsiveness in higher education faces?
4. What strategies do faculty members use for culturally responsive teaching and learning in higher education?

5. What are the faculty members' suggestions for culturally responsive educational practices in higher education?

Method

This study, which attempts to shed light on lecturers' perspectives on "diversity" and "culturally responsive teaching", requires a phenomenological qualitative approach. The phenomenological approach explores the experiences of the participant to understand and define the universal essence of the phenomenon, excluding the researchers' preconceived notions about the phenomenon that is the focus of the study (Creswell, 2014). In a nutshell, phenomenological research studies real events to learn more about how people interpret them.

Participants

In this study, six instructors (four women and three men) working in different higher education institutions, who were determined by convenience sampling method, took part as participants. The distribution of the participants is summarized in Table 1.

Table 1

Distribution of participants

No. participant	University	Gender	Title	Age
P1	Çankırı Karatekin University	Female	Assist. Dr.	36
P2	Hacettepe University	Male	Assoc. Dr.	50
P3	Orta Doğu Teknik University	Male	Assoc. Dr.	48
P4	Recep Tayyip Erdoğan University	Female	Assoc. Dr.	39
P5	Yozgat Bozok University	Female	Assist. Dr.	50
P6	Zonguldak Bülent Ecevit University	Female	Assist. Dr.	47

Data Collection Tools

The data were collected using a focus group interview form. In the focus group interview form, open-ended questions were asked to obtain information about the participants' demographic information, their views on the phenomenon under study (culturally responsive teaching), what this phenomenon means and how it affects students, the strategies they use during culturally responsive teaching, and the challenges facing cultural responsiveness in higher education. Open-ended questions play a crucial role in qualitative research interviews as they allow participants to freely express their thoughts, perspectives, and experiences, enabling researchers to collect rich and in-depth data (Creswell, 2014; Marshall & Rossman, 2016).

Data Collection Process

The research was conducted following the Scientific Publication Ethics by obtaining the permission of the Middle East Technical University Human Research Ethics Committee dated 07/03/2023 and numbered 0216-ODTÜİAEK-2023 and the consent form declaring that the participants voluntarily participated in the research. The data for the study were obtained through a focus group interview,

which is compatible with phenomenological research. A focus group interview is an interview between a small group of 6 to 10 people and the group leader, conducted in accordance with predetermined rules and allowing participants to express their views freely (Krueger & Casey, 2014). The purpose of focus group interviews is to obtain detailed information about the participants' feelings, attitudes, perceptions, experiences, and thoughts on a particular topic. In the study, the focus group interview was organized online by informing the participants in advance, and the interviews were recorded. Each participant was given a sequence number to protect participant confidentiality. When quoted, participants' ordinal numbers, gender, and age are given in parentheses (e.g., P1, M, 43).

Data Analyses

Thematic analysis was used to find meaningful patterns in the qualitative data. Effective thematic analysis involves more than summarizing data; it requires identifying, interpreting, and making sense of recurring patterns (Clarke & Braun, 2013). This approach provides a deeper understanding of key concepts and themes in the collected data and increases the validity and transferability of the findings, making them more applicable to real-world contexts (Braun & Clarke, 2006; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). The transcription and coding of the focus group interview audio recordings formed the basis for data analysis. During the coding process, the transcripts were listened to repeatedly by both researchers, and themes were formed after descriptive codes representing the data were created. The researchers compared their coding of the transcripts to identify areas of agreement and disagreement, and the percentage of agreement was calculated as 0.81. This value meets the standard of 80% agreement in 95% of the codes recommended by Miles and Huberman (1994). Direct quotations from the focus group interviews were used to report the data.

Credibility

To reveal what the findings reflect, care was taken to ensure that the data analysis was systematic, verifiable, sequential, and conclusive (Clarke & Braun, 2013). To ensure the comprehensibility of the interview questions, expert opinion was first obtained on the focus group interview form, and then a pilot study was conducted to ensure the reliability and accuracy of the findings. The preferences and suggestions of the participants were also taken into consideration to provide conditions in which they could share freely and accurately. Participants were asked to analyze the narrative data and verify the summary interpretations after the focus group interview.

Role of the Researchers

Since focus group interview was used in this qualitative research, the researchers assumed the role of "facilitator". Therefore, the researchers aimed to facilitate and manage a group discussion among the participants rather than between the participants and themselves.

Findings

The findings of the study were grouped and coded under five themes: (1) the meaning of culturally responsive teaching; (2) strategies related to culturally responsive teaching; (3) the benefits of culturally responsive teaching; (4) problems or challenges encountered in culturally responsive teaching; and (5) suggestions for ensuring the sustainability of culturally responsive teaching.

The Meaning of Culturally Responsive Teaching

According to the findings, only two of the participants stated that they had read articles about culturally responsive teaching and had done similar studies. The participants explained student diversity in terms of ethnicity, identity, religion, language, gender, and racial differences. One of the participants discussed culturally responsive teaching in the context of problems with access to education. The views of this participant are as follows:

"There is the reality of migration in our country. The issue of mother tongue comes to the fore. Since our society has a feudal patriarchal structure, girls are particularly disadvantaged. Since practices such as home-schooling are difficult in our country, child labor and early marriage rates have increased due to children who cannot access education, especially during the pandemic (Covid-19). This situation shows how far we are from culturally sensitive teaching or inclusion" (P2, M, 50).

The above quote emphasizes the sociocultural characteristics of Turkish society such as migration, mother tongue, gender inequality, feudal and patriarchal social structures, and the impact of these issues on education. According to the participant, child labor and early marriage rates also need to be addressed to promote access to education and to create a more culturally inclusive and responsive educational environment.

Strategies of Instructors that can Facilitate Culturally Responsive Teaching

Although most of the instructors stated that they had limited knowledge about the teaching strategies required for culturally responsive teaching in higher education, they stated that they paid attention to getting to know the students, group work, dialogue, arranging the curriculum according to the needs of the students, and creating a democratic classroom environment. The following quotations are related to this finding:

"I create an environment that provides democratic participation in the classroom. In doing so, I ask my students' opinions when determining the curriculum. I share the syllabus in the first lesson and ask for their suggestions. I try to make them feel like subjects in the classroom. I try to identify the language barrier. I do not use PowerPoint slides in my lessons. I avoid making presentations because this method is not effective. I usually present a newspaper article or a case study and the lectures take the form of discussions. In master's degree courses, I share the material they will read before the lesson, and when they read it, we can have more participatory discussions" (P2, M, 50P2, M, 50).

"In the first lesson, I share the syllabus and I discuss the evaluation processes with the students. I choose the assignments in a way that the students will benefit, I give assignments that will reveal their abilities. I always use PowerPoint presentation, I use question-and-answer method for group work and interaction" (P3, M, 48).

"There are some strategies I use. Having group work, leaving the choice of subject to the students, sharing digital resources or videos, if any, in addition to printed resources, writing on the board and showing them on the PowerPoint at the same time, doing the operations together, bringing active and passive students together in the classroom and making them solve the question together and learn from each other" (P1, F, 36).

"I try to make the lesson interactive. I create an environment where there is more dialogue and the lesson are understood according to the answers they give. ...I bring up their housing

problems. I start the lesson by talking about their agendas about their private lives. I tell them that there are places they can apply if they have special needs" (P4, F, 39).

The above quotes underline the need for more education and training on culturally responsive teaching strategies in higher education. It is concerning that only two respondents reported having prior knowledge or training in this area, especially given the increasing diversity of the student body in higher education. However, it is encouraging to see that some respondents are trying to create a more democratic and inclusive classroom environment by involving students in the training program and recognizing language barriers. Educators must continue to learn and implement culturally responsive teaching strategies to better serve diverse student populations.

Instructors' Views on the Benefits of Culturally Responsive Teaching

According to the findings, although the details differed, all participants agreed that culturally responsive teaching is an important starting point for ensuring inclusive education in higher education. In other words, the findings suggest that culturally responsive teaching can be beneficial in terms of access to quality education, justice, and building a democratic society. Participants' views on this issue are given below:

"This issue (culturally responsive teaching) should be addressed in teacher training. Every classroom is a prototype of society, so students will see inequalities in the classroom environment, they should have a multidimensional perspective instead of developing a unidirectional perspective. They should be sensitive to and aware of different cultures and needs in society. Therefore, I think that culturally responsive teaching is a start for thinking about equality in education and the right to education" (P1, F, 36).

In the following excerpt, one of the participants emphasized that through culturally responsive teaching, students' strengths and weaknesses can be identified and the access of all students to education can be increased through changes in teaching:

"There are differences among students and these differences can be an advantage for some and a disadvantage for others during the lesson. Therefore, getting to know the students at the beginning of the semester and planning and conducting the lesson according to their interests and needs is important for the development of the targeted behaviors in all students" (P5, F, 50).

According to the participants, by adopting a multidimensional perspective that is sensitive to and aware of the many cultures and needs in society, faculty members can develop a more egalitarian perspective and a more comprehensive awareness of inequalities. Furthermore, by structuring and conducting courses in line with students' needs and interests, culturally responsive teaching can help to identify students' strengths and widen access to education for all students. Overall, these advantages of culturally responsive teaching emphasize the importance of addressing this issue in teacher education to ensure educational equity and the right to education.

Instructors' views on the Difficulties Encountered in Culturally Responsive Teaching

Under the theme of difficulties encountered in culturally responsive teaching, the issues frequently emphasized by the participants were discussed in 6 sub-themes: Standardized exams, crowded

classrooms, student-centered education system, teaching materials, the meaning of culturally responsive teaching, and established understandings in society. Some of the participants' views on these sub-themes are given below.

Standardized Exams

According to the participants, in culturally responsive teaching, a variety of methods and materials should be used to determine students' performance and assessments should be comprehensive and clear enough to provide guidance. However, the current result-orientated examination system does not take student variability into account. Therefore, it constitutes an obstacle to the accurate measurement of students' knowledge, skills, and abilities. One participant's views on this finding are as follows:

"... to talk about culturally sensitive and inclusive teaching, we need to allow students to demonstrate what they have learned in ways that cannot be measured by standardized exams. However, exam-based teaching prevents this" (P5, F, 50).

"In Turkey, students who come to university through the exam-oriented system receive an education that neglects fields such as arts and social sciences. Few skills and subjects are valued in schools, only those that will be on the exam. This limitation also leads to a lack of cultural diversity and prevents students from being exposed to a wider range of knowledge and perspectives" (P6, F, 47).

Crowded Classrooms

When implementing culturally responsive teaching, different barriers arise related to the quality of education, time, lack of participation, and resources allocated to education. The number of students in a class is also a determining factor in culturally responsive teaching, which is a teaching approach that aims to meet the different and diverse needs of each student in a class. One of the most frequently mentioned problems in the focus group interviews was the crowded classrooms. According to the participants, as the number of students increases, the possibility of sharing and cooperation decreases and as a result, students tend to work alone and miss the opportunity to share their experiences with their peers. The following quotations illustrate this problem in detail:

"Unfortunately, we cannot consider student diversity in classes with too many students. In postgraduate courses, we can use more effective methods because the number of students is small" (P5, F, 50).

"I don't think I can do this in crowded groups. I have a formation group at the moment. I spent one class hour getting to know the group for a long time and asked detailed questions about them. Apart from the printed textbook, I showed them how to access digital resources by entering the library page, I give homework through Google Classroom and we communicate from there. I use methods such as discussion and group work together in the lesson. When giving examples, I consider individuals with special needs in the classroom. I try to diversify the examples in the lesson for different groups in the class. I am more successful in this regard because the groups are small in my master's degree" (P2, M, 50).

In these excerpts, while the exam-oriented education system is criticized, the limitations of this system on teacher-student communication and individualized instruction in crowded classrooms are also pointed out. Participants claim that more effective, individualized teaching is possible in

smaller classes, considering student needs and diversity, as seen in postgraduate courses. Participants also point out that interactive techniques such as homework, use of digital resources, group projects, and discussion can be more successful than memorization and exam preparation. In conclusion, the quotes point to an exam-oriented education system that prevents teachers from truly meeting the diverse needs of their students.

Teacher-Centered Education System

According to the participants, crowded classrooms also affect the teaching strategy used. When teaching is teacher-centered, students remain silent, position the lecturer as an expert responsible for providing information through direct instruction, are content with what is presented to them, and do not question. In connection with the exam-based education system, students focus on their grades and put learning in the second plan. The following quote about the role of the educator exemplifies this situation:

"Students are used to a teacher-centered education system. They want to stay with what is taught in class. They want to be asked whatever the teacher tells them in the exam. They don't even want to take the textbook and read it. They copy and paste information. It is very difficult to produce. They do not question their abilities. They want the teacher to be the only one who knows everything" (P2, M, 50).

Teaching Materials

According to the participants, one of the potential barriers to the effective implementation of culturally responsive teaching is the lack of access to educational materials and assistive technologies. Lack of resources constitutes an obstacle for students to learn to their full potential. The views of one participant regarding this finding are given below:

"To be sensitive to cultures, it is necessary to teach with different materials and ensure that students have access to them. In addition to the written resources I give in class, I show students how to access these resources and more through the university library, and I send videos on the subject. However, these shares are useless when students do not have internet access (P1, F, 36).

The learning and development capacity of our students is limited due to a lack of resources. There are very few books in the library of our university. There are no books reflecting other cultures. In higher education, access to culturally sensitive educational materials and assistive technologies that reflect different cultures should not be a luxury (P6, F, 47).

This quote emphasizes how important it is for faculty members to provide accessible and culturally sensitive resources for students from diverse backgrounds in the classroom. Students' capacity to learn successfully and realize their full potential can be hindered by a lack of access to such materials. Without these services, students may face major barriers to academic success. Educators should provide culturally responsive teaching resources accessible to students from diverse backgrounds to ensure that all students feel seen, represented, and supported in their learning.

The Meaning of Culturally Responsiveness

The findings show that there is uncertainty and confusion among the participants about the definition and implementation of cultural sensitivity in the classroom. Participants expressed

concern about how to meet the diverse needs of students from different cultural backgrounds without compromising the quality of education. The ambiguity in defining cultural sensitivity makes it difficult for educators to know how to ensure it in their teaching practice. It can also be difficult to consider differences among students, including their culture, because what works for one student may not work for another. Therefore, the ambiguity in defining cultural sensitivity leads to difficulties in addressing student diversity in the classroom. The following quotes reflect the challenges and complexities that the participants experienced in implementing culturally responsive teaching practices:

"I'm a little confused about this. The lesson should be suitable for whose culture. It is not easy to consider the ethnic origin or other differences of the students. I am not sure if I have to do this. Since I do not know all the students, what makes one happy may make others unhappy. Therefore, I think it is difficult to respond to cultures" (P1, F, 36).

"When we say that we will be sensitive to cultures, sometimes we miss the essence. Is the main issue here the student's access to education or the adaptation of education to the student? When we organize everything according to the student, students become easy-going, they do not force themselves. I think we should not compromise on the quality of education. Making education simpler for everyone to be successful would harm the whole society" (P2, M, 50).

According to the findings, although academics believe in the importance of cultural sensitivity in education, they are not clear about how to define and achieve it. The lack of clarity about what cultural sensitivity means shows that there is a need for theoretical and practical guidance on the subject.

The Established Understanding in Society

The findings also show that social structure and educational system play an important role in shaping teaching practices. The authoritarian culture of Turkish education makes it difficult to implement collaborative approaches. This reflects the need for systemic changes that promote inclusiveness and cultural sensitivity in education. Participants stated that the structure of society and the tendencies produced by the education system negatively affect culturally responsive teaching. The way faculty members interact with students influences the approaches used in education. The following quotation makes this finding more explicit:

"Students come from the classroom culture, they want us to ask similar questions in the exam. There are some expectations specific to our country, and I think about how I can change this. They are asked questions about the truth without being told what the truth is. Our students are used to not questioning. To break this, I apply a questionnaire in the first week. I ask them to define what is right, and what are taking home today. No one answers the question of why there is only one right. I try to create awareness. I try to eradicate questioning, rote learning, and imitative education. I do not provide education by the habits that students bring from their culture. I do not want to serve them. I want them not to be imitative" (P1, F, 36).

"I think the conservative structure of society, gender dynamics, and religious dynamics also hinder cultural sensitivity. Cultural sensitivity should ensure equal opportunities and challenge discriminatory attitudes and practices. However, we live in a patriarchal society that prevents educational opportunities, especially for girls. Gender stereotypes lead to unfair treatment or restricted access to education. Turkey has a Muslim-majority population and

there is a conservative segment in society. This also affects educational programs and teaching methods, potentially emphasizing conservative values that may not adequately represent the different cultural and religious backgrounds of all students.” (P5, F, 50).

This quote reflects the cultural trends and the education system in Turkey, which encourages rote learning, exam-oriented learning, and lack of questioning, and prevents certain groups from being represented. It shows that students are used to this kind of learning and expect their teachers to ask the same questions in exams as they ask in class. The quoted lecturer acknowledges the harmful effects of these cultural tendencies and tries to break them by raising awareness among students, eliminating rote memorization and imitation, and encouraging critical thinking. The quote also highlights the challenges facing culturally responsive teaching in Turkey, where students' attitudes toward learning are shaped by ingrained cultural norms and values. This finding can be interpreted that neither educators nor students are ready for a culturally responsive approach in the Turkish education system, where educators are perceived as authoritarian rather than co-operative.

Suggestions of Instructors for Culturally Sensitive Teaching

When the participants were asked about their suggestions for culturally responsive teaching, they emphasized the importance of creating a democratic, collaborative, inclusive, and equitable learning environment. To implement culturally responsive teaching, they also recommended using a teaching strategy that provides students with social, emotional, cognitive, and political agency. The following are excerpts from the focus groups' discussions on this issue:

“I think a culturally responsive teaching model would be like Freire’s model. In other words, it could be a model based on dialogue like the pedagogy of the oppressed, where the teacher-student relationship is not a relationship of authority, and where a curriculum is not presented from the top. A model that offers the opportunity to learn what they want to learn. This is possible with the elimination of central exams” (P2, M, 50).

“We are in competition and race from primary school onwards. If we can target an environment where this process is inclusive of everyone and where everyone can win, universities would also be inclusive of everyone. We have an educational environment where the emotional side of students is not taken into consideration. Therefore, we need a model that considers students as a whole” (P3, M, 48).

“In our society, those who are not different should also be supported. Girls and LGBTI+ individuals are also disadvantaged. The poor are also disadvantaged. We cannot treat culturally sensitive teaching as an approach only for those who are excluded. We should start with the fact that access to education is a human right. Also, why do we only go through concepts at the micro level? Working on concepts such as inclusive education, culturally sensitive teaching, and equitable education one by one makes the issue more complicated. We should agree on a single common concept and focus on the essence of the issue” (P4, F, 39).

The quotes criticize the competitive education system that exists from primary school onwards, in which students are put in a constant race to outperform their peers. Participants argue that education should be more inclusive and aim for an environment where everyone can win. In this context, participants emphasize the need for a culturally responsive teaching model based on Freire's model of pedagogy of the oppressed, where teachers and students are in dialogue, and the teacher-student relationship is not based on authority. According to the participants, culturally responsive teaching

should be based on a democratic and collaborative approach in which teachers and students engage in dialogue and mutual respect. In other words, the participants suggested that culturally responsive teaching should include the abolition of centralized exams to allow students to learn what they want to learn, supporting disadvantaged groups such as girls, LGBTI+ individuals, and the poor, considering the emotional aspects of students, and making culturally responsive teaching a human right for everyone, not just an approach for those who are considered foreign.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

Educators' biases based on students' socioeconomic status, gender, religion, language, culture, and other differences can lead to expectations about student potential. To address this, educators should acknowledge and respect differences and recognize student variability as an asset. Culturally responsive education believes that given the opportunity, all children can learn and reach their full potential. It can also be used by faculty members in higher education programs to support more innovative, inclusive, and culturally responsive learning.

Culturally responsive teaching plays a vital role in accommodating diverse student communities in higher education. Adopting an asset-based perspective that honors students' cultural richness and lived experiences can support a more inclusive teaching and learning environment (Yosso, 2005). However, the findings of this study showed that faculty members only used racial, ethnic, and gender differences to explain students' diversity. However, the need for a culturally responsive approach to integrate students' cultures, life experiences, and languages into the knowledge they acquire in higher education was not addressed. It is suggestive that faculty members are not aware of research-based practices that enhance culturally responsive teaching. Findings in pedagogy and cultural responsiveness literature point to a lack of awareness and implementation of research-based practices that can facilitate culturally responsive teaching (Jennings & Skemp-Arlt, 2019). Moreover, participants focused on the problems (e.g., economic barriers) faced by students from diverse backgrounds rather than their contributions to a culturally responsive learning environment. From an equity and social justice perspective, this finding highlights an incomplete view of students' cultural richness and backgrounds. The lack of cultural awareness among faculty members is a major barrier to the successful implementation of culturally responsive higher education. Teachers face significant challenges as they lack a specific program to guide the teaching-learning process in a multicultural environment.

The barriers to a culturally responsive higher education include trends in the structure of society and the education system, such as the use of teacher-centered education, authoritarian educational philosophies instead of collaborative education, test-based teaching, and results-oriented examination systems. The above finding on the barriers to culturally responsive higher education is closely related to Bobbitt's (1913) concept of scientific management in education, which emphasizes the efficiency of education as the primary goal. This approach adopts a top-down, authoritarian educational philosophy that prioritizes efficiency, standardization, and teacher-centered education over cultural sensitivity and does not include students' cultural backgrounds. Furthermore, the implementation of standardized curricula and exams, the marginalization of certain cultural identities, and/or the promotion of dominant cultural norms or the imposition of them on other groups can be explained by Bourdieu's (1986) concept of symbolic violence. In other words, while symbolic violence inherently perpetuates unequal power relations and marginalization, culturally

responsive education aims to challenge and eliminate such inequalities and promote social justice and equality in education. Thus, culturally responsive education is expected to counter symbolic violence by affirming different cultures and identities and creating learning environments that are both inclusive and affirming.

In a system designed to run like a factory where administrators collect data and develop best practices for teachers to follow, there is little room for the kind of collaborative learning necessary for culturally responsive teaching because of the focus on efficiency, uniformity, and tangible results. Instead, the emphasis is on a results-oriented testing system that tends to ignore the importance of cultural context and the unique needs of individual learners (Bobbitt, 1913). The test-based approach to teaching and the results-oriented testing system reflect this approach, as students are seen as "raw materials" to be molded into successful individuals who can meet predetermined standards and goals (Apple, 2000; Kliebard, 1995; Posner, 1988; Smith 2004). Consequently, the adoption of this approach leads to a focus on rote learning, a one-size-fits-all curriculum, and an emphasis on assessment methods that are inappropriate for the diverse needs of students, i.e., the cultural context of learning is ignored.

The findings show that participants believe that inequalities are reinforced through the education system. This finding is in line with previous research. According to numerous studies in the literature (Anyon, 1980; Bourdieu & Passeron, 1990; Reskin & Roos, 1990; Sayer, 2005), education systems promote social inequalities and pre-existing power structures. This finding emphasizes the urgency of culturally responsive education in higher education as a way to address and overcome these systemic inequalities. In other words, the idea that education systems contribute to inequality increases the likelihood of disadvantage and marginalization for some cultural groups in the context of Higher Education. By addressing and combating these inequalities, culturally responsive education can create a more inclusive and equitable environment, empower marginalized students, promote social justice, and improve the overall quality of education.

The finding that faculty members are not sufficiently aware of culturally responsive education is important as it highlights a potential gap in the effective implementation of diversity management. Faculty members play a critical role in shaping students' learning experience, and their understanding and awareness of cultural sensitivity are crucial in creating inclusive and equitable learning environments. Smolen, et al., (2006) support this finding in their study with academics. In their study, faculty members believe that culturally responsive education programs are needed because they frequently interact with students from different cultures, but they have difficulty in implementing culturally responsive teaching. Without appropriate training and support for culturally responsive classroom and school practices, even the best-intentioned teachers may unintentionally teach culturally or ethnically diverse students in an ineffective or hostile way, leading to disparities in academic outcomes (Epstein, et al., 2017; Peterson, et al., 2016). While differences can be a source of creativity and enrichment when managed well, when they are not, they can lead to misunderstandings and conflicts and negatively affect the success of education (Meriç et al., 2021).

According to the findings, faculty members' lack of cultural awareness is one of the obstacles to the implementation of a culturally sensitive Higher Education. There are studies in the literature that support this finding. Most of the teachers lack experience working with students from diverse ethnic, linguistic, socioeconomic, and cultural backgrounds (Banks, 2001; Delpit, 2003; Irvine, 2003; Richards, 2006; Sleter, 2001). It makes them incapable of meeting the needs of students from diverse

backgrounds and preserving their cultural heritage (Lazar, 2007; Mysore, Lincoln, & Wavering, 2006; Ukpokodu, 2003). If instructors fail to appreciate their students' cultural backgrounds and experiences, they may not be able to effectively engage them in the learning process or provide meaningful support and guidance. It is, therefore, important that Higher Education Institutions recognize these barriers and strive to create a more culturally responsive and inclusive learning environment. This may involve rethinking traditional approaches to educational management and program development, as well as investing in professional development and training opportunities for faculty members to increase their cultural awareness and sensitivity.

Research supports the positive effects of culturally responsive teaching that promote academic persistence, retention, and enthusiasm for learning, among other factors (Aronson & Laughter, 2018; Byrd, 2016). Educators who adopt a culturally responsive approach seek to incorporate students' cultural knowledge, dispositions, and abilities as the source of the educational program. It is, therefore, crucial for educators to develop skills related to cultural responsiveness, including learning about other cultures and developing culturally responsive teaching methods. Without this training and support, it can be difficult for faculty to successfully implement culturally responsive teaching in higher education. To create inclusive learning environments, faculty members need to prioritize cultural competence and position themselves as learners who are constantly striving to learn and improve their teaching practices (Abacioglu, Volman & Fischer, 2020).

According to the results of the research, one participant stated that Freire's teaching method is suitable for being sensitive to different cultures. In simpler terms, the pedagogy of the oppressed, which involves open communication and critical thinking, aims to empower marginalized groups and question oppression. It also emphasizes the importance of creating a dialogic and participatory learning environment where students can critically analyze their social reality and act to transform it. This approach allows students to choose their own interests in learning, as opposed to a top-down model of education (Freire, 1968). Critical pedagogy also plays a crucial role in promoting culturally responsive and sustainable education, as it facilitates the development of students' critical awareness by encouraging teachers to focus on power dynamics, injustice, and critical analysis. Therefore, applying Freire's method can be an effective way to develop positive attitudes and provide a culturally responsive education to ensure that all students have access to quality education.

The influence of socioeconomic status and race on educational opportunities and outcomes is also emphasized by Marxist and anti-racist perspectives (Apple, 1990; Ladson-Billings, 1995). The results of the study suggest that cultural sensitivity can play an important role in balancing levels of competitiveness and guaranteeing every student access to a high-quality education. Moreover, the recognition of different identities from a multicultural and anti-homophobic perspective and the creation of a culturally responsive learning environment that is inclusive of all students can serve the emergence of commonalities. Oswick and Noon (2014) also emphasize that diversity should be seen as an integral part of activities rather than a problem to be solved and provide a framework for promoting change that realizes the benefits of diversity.

The success of culturally responsive teaching depends on educators who value cultural competence, have high expectations for all students, and see themselves as both learners and facilitators. Educators' attitudes and behaviors have a significant impact on students' success. The results from the research suggest that some educators do not have the knowledge and skills necessary to effectively teach students from different racial, cultural, and ethnic backgrounds in Higher Education settings and may not be prepared to meet the needs of the diverse student population in

the classroom. Faculty members who demonstrate cultural competence and high expectations can positively impact student success in multicultural classrooms. Effective culturally responsive teaching requires educators to incorporate and appreciate cultural differences and experiences into the learning process. Moreover, faculty members play a critical role in creating culturally responsive learning environments. They should position themselves as learners to enhance their cultural competence and understanding of diverse student groups. Sleeter and Grant (2003) emphasize that educators need to be culturally responsive facilitators and continually examine their own attitudes toward diversity as they learn about their students' cultures.

The findings suggest that faculty members are not culturally aware enough. This lack can make it difficult to choose effective teaching methods and make it harder for educators to create inclusive learning environments. Teachers who respect cultural competence, hold all their students to high standards and see themselves as facilitators and learners are key to the success of culturally responsive teaching. Students' success is greatly influenced by teachers' attitudes and actions. Cirik (2008) states that new educators do not have sufficient awareness of issues such as multicultural education, race, or ethnicity and argues that courses in teacher training programs should cover issues such as multicultural education, race and ethnicity interaction starting from the first years of school.

According to the results of the study, some of the participants stated that they do not have enough knowledge about the teaching techniques necessary to teach successfully and differently from others in Higher Education programs. This finding is supported by studies showing that instructors are not adequately prepared to create learning environments for students from diverse countries (Cabello & Burstein, 1995; Gay, 2002a; Stier, 2003; Taylor et al, 2011). Studies show that despite the increasing diversity in higher education, the needs of these students are not being met in their classrooms or in educational institutions in general, including curricula, pedagogy, and classroom dynamics; all Higher Education institutions still continue to be built for traditional students (Castañeda, 2002; Schuster & Van Dyne, 1985).

Participants mentioned the following characteristics of culturally responsive academics: They use a variety of techniques to build rapport with their students. These strategies include demonstrating cultural sensitivity, developing a sense of community in the classroom, and adapting teaching strategies to better serve the needs of diverse learners. In addition, encouraging students to take part in group projects to develop relationships with their students and giving students the chance to share their unique views and life experiences are also highly valued by culturally responsive academics. Similarly, Başbay and Bektaş (2010) stated that teachers need to have the necessary awareness and skills to effectively support diverse learners. In other words, teachers are expected to have an awareness of one's own culture and prejudices, an inclination to learn about the perspectives of other cultures, and skills related to the development of culturally responsive teaching methods when developing methods to help them manage learning environments with students from diverse backgrounds (Başbay & Bektaş, 2010). Unfortunately, teacher preparation programs and professional development systems across the country do not adequately prepare educators to implement culturally responsive teaching in the classroom. Although some teacher preparation programs now include courses on teaching diverse learners, these courses are often narrow in scope and disconnected from the general education curriculum (Akiba, Cockrell, Simmons, Han & Agarwal, 2010; Gorski, 2009; Sleeter, 2001).

Some studies in the literature (Başbay & Kağnıcı, 2011; Polat, 2009) focused on teachers' intercultural competencies and emphasized that teachers need to have a certain set of skills to conduct multicultural education. Similar to other studies, this study also revealed that in-service training on intercultural education is necessary. In this context, a certain foundation or background on the part of the trainer is necessary for the development of teachers' skills. The ability to create an environment of respect, empathy, tolerance and democratic consciousness can be developed in this way and teachers can be enabled to see diversity as a source of richness in classrooms with dissimilar students.

On the other hand, culturally responsive teaching strategies include faculty members getting to know their students, making adjustments to course syllabi to take student needs into account, and making changes in teaching strategies. Individuals who feel part of a community and are valued for their uniqueness within it are more effective in group work, collective learning and/or the workplace. Culturally responsive teaching involves relating academic material to students' everyday experiences, cultural backgrounds, and issues in ways that promote engagement, achievement, and empowerment. Recognizing and engaging with the cultural diversity present in classrooms, including elements such as religion, language, socioeconomic background, sexual orientation, and gender identity, is part of culturally responsive teaching practices. Academics should strive to engage with diverse students, fully understand the material and their needs, create beneficial learning environments, foster interpersonal relationships, and support student success. However, many marginalized demographic groups in Turkey still face constraints that prevent them from accessing higher education. Literature shows that socioeconomic and gender inequalities limit access to higher education. Today, women are still disadvantaged compared to men in terms of access to higher education. According to the Women with Statistics 2022 report, while the rate of male higher education graduates is 25.1 percent, this rate remains at 20.9 percent for women (Turkish Statistical Institute, 2022). According to Sallan-Gül and Gül (2014), Higher Education in Turkey has recently shifted towards a more market-oriented model; although access to higher education has increased as a result of the increase in the number of universities, there has been no improvement in areas such as university autonomy, access to higher education for those from lower socio-economic classes or the quality of higher education. Therefore, strategies are needed to address the challenges of equity and access in higher education in Turkey.

Different measures have been implemented to improve access to higher education in Turkey, including increasing the number of universities and improving supply (Gür & Özoğlu, 2015). The establishment of new public universities in underdeveloped regions significantly influenced access policies and ensured that no province was left without a university (Günay & Günay, 2011). Strategies such as increasing quotas, encouraging secondary education, open education, and distance education programs have also been implemented (Çetinsaya, 2014). Although Turkey's Higher Education system has grown significantly in recent years with increased diversity in institutions providing more opportunities for students and faculty, there is a consensus that access policies need to be revisited to move quality forward (Çetinsaya, 2014; Gür & Özoğlu, 2015). The government, together with the private sector, should work to create opportunities for underprivileged and disadvantaged students to access higher education. Policies such as scholarships, affirmative action laws, and interventions to reduce the cost of education can be introduced to ensure that all students have an equal chance to succeed and contribute to society.

Based on the findings of the study, it can be concluded that solving the problems posed by student diversity and variability in higher education educational settings requires the adoption of inclusive and preventive measures. By prioritizing social inclusion, positive attitude development, and culturally responsive pedagogy, higher education institutions can reduce the achievement gap for students from different backgrounds and promote a more just society. The conclusions drawn from this study are based on information gathered through focus group discussions with a small sample of seven faculty members from various universities. Therefore, it is recommended that future research should include a larger number of participants and use a combination of different research methods. The results of the study are expected to provide faculty members with ideas for improving current practices, raising awareness about cultural sensitivity, and identifying strategies to narrow or close the achievement gap for students of different races, cultures, and ethnicities enrolled in higher education programs.

Ethics Committee Approval: The research was conducted following the Scientific Publication Ethics by obtaining the permission of the Middle East Technical University Human Research Ethics Committee dated 07/03/2023 and numbered 0216-ODTUIAEK-2023 and the consent form declaring that the participants voluntarily participated in the research.

Author Contributions: Authors declare that they have contributed equally to the study.

Conflict of Interest: Authors declare that they have no conflict of interest.

Yükseköğretimde Çeşitliliği ve Kültürlere Duyarlı Pedagojiyi Teşvik Etmek*

Pervin Oya Taneri^a  Özlem Yeşim Özbek^b 

^a Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye, ptaneri@metu.edu.tr

^b Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye, ozacik@yahoo.com

ÖZET

Bir öğrencinin akademik başarısı hakkında karar verilirken ırkı, ulusal kökeni, cinsiyeti, dini, yaşı, cinsel yönelimi, sağlığı veya engelliliği değil, sınıfa katkısı ve sınıftaki performansı dikkate alınmalıdır. Günümüzde artan öğrenci çeşitliliği ve eğitimcilerin bu çeşitliliğine cevap verebilecek daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim deneyimi sunma çabalarının bir sonucu olarak kültüre duyarlı eğitime yönelik ilgi artmaktadır. Bu çalışma, akademisyenlerin kültürel ve etnik açıdan farklılık ve çeşitlilik gösteren öğrencilerine nasıl öğrettiklerini, onlarla etkileşim ve ilişki kurma biçimlerini belirleyen pedagojik yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların kültürel duyarlıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu olgu bilimsel çalışmanın verileri farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan altı öğretim üyesiyle yapılan odak-grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Bulgular öğretim üyelerinin kültürlere duyarlı öğretim ve öğretim stratejileri hakkında sınırlı bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılara göre, sınavlar, kalabalık sınıflar, öğretim materyalleri ve toplumsal algılar, kültürel açıdan duyarlı bir eğitim elde etmenin önündeki ana engellerdir. Bu çalışmanın, öğretim üyelerinin tüm öğrencilere ulaşmak ve başarılarını sağlamak için kapsayıcılık yetkinlikleri, olumlu tutumlar ve kültürel olarak duyarlı pedagoji geliştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
26.07.2023
Kabul Tarihi:
07.09.2023

Anahtar Kelimeler
Çeşitlilik, Farklılıklara Saygı, Kültürlere Duyarlı Pedagoji, Eşitlikçi Eğitim, Sosyal Adalet

Atıf Bilgisi: Taneri, P. O. ve Özbek, Ö. Y. (2023). Yükseköğretimde çeşitliliği ve kültürlere duyarlı pedagojiyi teşvik etmek. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (21), 765-813

Sorumlu yazar: Pervin Oya Taneri, e-posta: ptaneri@metu.edu.tr

* Çalışmanın özeti EJERCongress 2022’de sunulmuştur.

Giriş

Pek çok toplumun odaklandığı temel zorluklardan biri, tüm öğrencilerin erişebileceği, nitelikli eğitimin sağlanmasıdır. Bir öğrencinin sınıftaki başarısıyla ilgili kararlar, ırkına, ulusal kökenine, cinsiyetine, dinine, yaşına, cinsel yönelimine, sağlığına veya engeline göre değil, yalnızca performansına ve katkılarına göre verilmelidir. Çok sayıda çalışma eğitimcilerin öğrencilerin sosyoekonomik konumları ve cinsiyetleri (Auwarter ve Aruguete, 2008; Cook, 2006; Jones, 2004), etnik kökenleri (Ferguson, 2003; Minor, 2014), kıyafetleri (Behling ve Williams, 1991) ve engelleri (Minner ve Prater, 1984) ile zihinsel yetenekleri arasındaki ilişkiye nasıl baktıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyoekonomik sınıfına, cinsiyetine, dinine, diline, kültürüne ve diğer faktörlere yönelik önyargılı tutumları, öğrencilerinin yeteneklerine yönelik beklentilerin düşük olmasına neden olabilir (Banks, 2006; Castro, 2010; Lazar, 2007; Song, 2006). Öğretmenlerin sorumluluk duygusu ve becerileri bu beklentilerden etkilenebilir (Warren, 2002). Daha kapsayıcı öğretim stratejilerinin ve farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının benimsenmesi, eğitimcilerin bilinçsiz önyargılarını bırakmaları, farklılıkları kabul etmeyi ve saygı duymayı öğrenmeleri ve öğrenci değişkenliğini ve çeşitliliğini eğitim ortamının önündeki engeller yerine zenginlik olarak görmeleri ile gerçekleşir. Bireysel öğrenciye odaklanan ve hümanist bir felsefeye sahip olan "kapsayıcı eğitim", uygun fırsatlar, doğru kaynaklar ve yetkin öğretim teknikleri sağlandığında tüm çocukların öğrenebileceğini ve tam potansiyellerine göre gelişebileceğini savunur (Taneri, 2022). Eğitimcilerin zihniyetlerindeki değişim, her öğrenci için yüksek standartlar benimsemelerini ve sınıf uygulamalarını değiştirmelerini mümkün kılmaktadır. Araştırmalara göre, öğretmenler yüksek beklentilere ve olumlu tutumlara sahip olduğunda öğrenciler daha başarılı olmaktadır (Ferguson, 1998a, 1998b; Roscigno ve Ainsworth-Darnell, 1999; Rosenthal ve Jacobson, 1968).

Farklı geçmişlere ve yaşam deneyimlerine sahip bireyler hem eğitim ortamlarında hem de günlük yaşamın birçok alanında kültürel çeşitliliği artırmaktadır. Bazen çok kültürlülük ile birbirinin yerine kullanılan kültürel çeşitlilik, öğrencilerin başkalarıyla nasıl iletişim kurdukları, öğrendikleri ve etkileşimde bulduklarının yanı sıra değerleri, inançları, gelenekleri ve dilleri ile de ilgilidir (Gay, 2002a). Herkes için kültürlerarası eğitim hedefine ulaşmaya yönelik stratejilerden biri olan kültüre duyarlı pedagoji, daha kapsayıcı ve insancıl bir öğrenme ortamını teşvik etmek için sınıfta temsil edilen kültürlere yanıt vermeyi amaçlamaktadır (Rychly ve Graves, 2012).

Eğitim ortamındaki kültürel çeşitlilik, dünyanın her yerinden öğrencilerin olmasını, tüm eğitim bileşenlerinin (öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, veliler) öğrencileri birbirinden ve öğretmenlerden farklı kılan kültürel ve yapısal farklılıkları tanımasını ve öğrencilerin kültürlerini birbirleriyle paylaşmasını sağladığı için kapsayıcı bir eğitim ortamını ve kültüre duyarlı pedagojiyi teşvik etmektedir (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011; Cross, 2004; Shibao ve Zenobia, 2007). Gay kültüre duyarlı eğitimi "...etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını onlara daha etkili bir şekilde öğretmek için kanal olarak kullanmak" olarak tanımlamaktadır (Gay, 2002a, s. 106). Başlangıçta yalnızca ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanan kültüre duyarlı öğretim, yükseköğretim programlarında öğretim üyeleri tarafından da kullanılabilir (Larke, 2013). Eğitimciler, öğrencilerin kültürlerinin çeşitliliğini bir güç olarak benimseyerek daha yaratıcı, yenilikçi, kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı öğrenmeyi teşvik eden öğrenme deneyimleri tasarlayabilirler. İnsanların sahip olduğu ve toplumsal fayda için kullanabileceği kültürel bilgi, beceri ve yetkinlikler Bourdieu (1986) tarafından kültürel sermaye olarak adlandırılır. Kültüre duyarlı eğitim, kültürel sermayenin tanımını genişletir ve tüm kültürel kaynakların baskın sosyoekonomik sınıfın üyelerine ait olmadığını kabul eder. Bunun

yerine, her öğrencinin sınıfa getirdiği benzersiz ve paha biçilmez kültürel bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanır. Kültüre duyarlı eğitim, kültürel geçmişleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin kültürel sermayelerini takdir ederek ve kullanarak eğitimde eşitlik ve sosyal adalet sağlamayı amaçlar (Esposito ve Swain, 2009; Hanley ve diğerleri, 2013; Ladson-Billings, 1995).

Uluslararasılaşma, ekonomik, siyasi ve çevresel gelişmelerin bir sonucu olarak yükseköğretimde öğrenci çeşitliliği ve değişkenliği artmaktadır. Sınıflardaki bu çeşitlilik, farklı ihtiyaçları beraberinde getirmekte ve öğretim uygulamalarının çeşitlendirilmesini ve farklılaştırılmasını gerektirmektedir. Çeşitliliği kabul eden ve değer veren, demokratik değerlere saygılı ve kültürel farklılıklara duyarlı gençler yetiştirmek eğitimcilerin çabalarını gerektirir. Renk, din, dil, cinsel yönelim, sosyoekonomik geçmiş ve akademik başarı açısından çeşitlilik gösteren öğrencilerden oluşan sınıfları etkili bir şekilde yönetmek için öğretim üyelerinin kültüre duyarlı bir şekilde ders vermesi gerekir. Öğretim üyeleri yükseköğretimde kültüre duyarlı öğretimi, değişen öğrenci kitlesini anlamak ve kabul etmek için bir rehber olarak kullanabilir. Öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında etkili iletişim ve etkileşimin sağlanması ve bu iletişim ve etkileşim sürecinin standardının yükseltilmesi için kültürel duyarlılık ve ilgili stratejilerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitimciler, kültürel farklılıkların farkında olarak ve uygun yaklaşımları seçerek yenilikçi, kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı öğrenmeyi teşvik eden öğrenme ortamları tasarlayabilirler. Türk toplumunda birçok farklı etnik ve dini grup bulunmasına rağmen (İnalçık, 2006), Türk eğitim politikasında ırksal, etnik ve dini kökenler göz ardı edilmektedir (Arslan, 2009). Hem anayasada hem de siyasi söylemde kültürel çeşitliliğe yüksek derecede saygı ve eşitlik gösterilmesine rağmen, Türk eğitim sistemi farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencileri görmezden gelmekte, dolayısıyla kültürel çeşitlilik ulusal eğitim politikasında veya müfredatta temsil edilememektedir (Arslan, 2009). Türk toplumundaki mevcut çeşitliliğe ek olarak, 2011 yılından bu yana yaşanan göçler nedeniyle kültürel çeşitlilik daha da artmıştır. Sonuç olarak, öğrenme çıktılarının, konuların ve öğretim stratejilerinin kültürel çeşitlilikle uyumlu hale getirilmesi Türk eğitim sistemi için hayati önem kazanmıştır. Artan uluslararası öğrenci sayısı ve bu öğrencilerin farklı ihtiyaçları, sınıf içi eğitimin kültürel çeşitliliği dikkate alacak şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir.

Kültürlere Duyarlı Öğretim

Farklı geçmişlerden ve deneyimlerden gelen öğrencilere eğitim vermek, özellikle de öğrencilerinin geçmişlerine ve toplumlarına aşina olmayan eğitimciler için çeşitli zorluklar doğurabilir (Cabello ve Burstein, 1995; Stier, 2003; Taylor ve diğerleri, 2011). Her ders için net bir ders izleği gerekliliği, öğrencilerin beklentileri anlaması, not vermede şeffaflık ve yabancı uyruklu/etnik açıdan farklı öğrenci gruplarından gelen ek taleplerin tümü bu zorluklara katkıda bulunur. Farklı kültürlerle sınırlı deneyim ya da anlayışa sahip olmaları öğretmenlerin etkili öğretimin ne olduğu konusunda önyargılı fikirlere sahip olmalarına ve öğrenci çeşitliliği ve farklılıklarını öğrenme fırsatları yerine engeller olarak görmelerine yol açabilir. Eğitimciler ve öğrenciler arasındaki bu kültürel ve deneyimsel uçurum, etkili öğretimi engelleyebilir (Cabello ve Burstein, 1995). Alan yazında eğitimcilerin farklı ırk ve kültürlerden gelen çocuklar hakkında olumsuz görüşlere sahip olduğunu ve bu farklılıkları öğrenmenin önündeki engeller olarak gördüğünü ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ladson-Billings, 1995; Şirin ve diğerleri, 2009). Bazı eğitimciler, öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarını veya kişisel geçmişlerini göz ardı etmekte ve tüm öğrencilerinin normatif kalıplara uymasında ısrar etmektedir. Bunun sonucunda yoksul, engelli ya da farklı ırk ve kültürlerden gelen öğrencilere adil olmayan bir şekilde davranılmakta ve bu da akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir (Gay, 2002b). Bu sorunu ele almak için akademisyenler, öğrencilerin kültürel kimliklerini ve pratik deneyimlerini öğretim kaynağı olarak kullanan varlık

temelli pedagojiler geliştirmişlerdir (Will ve Najarro, 2022). Kültürlere duyarlı (culturally responsive) (Cazden ve Leggett, 1981; Gay 2010), kültürel olarak bağdaşık (culturally compatible) (Vogt, Jordan ve Tharp, 1987), kültürel olarak ilgili (culturally relevant) (Ladson-Billings, 1992), kültürel olarak uygun (culturally appropriate) (Au ve Jordan, 1981), kültürel olarak uyumlu (culturally congruent) (Mohatt ve Erickson, 1981) ve kültürel olarak sürdürülebilir (culturally sustaining) (Paris ve diğerleri, 2017) pedagojiler bu yaklaşımlardan bazılarıdır.

Tüm bu kavramlar, eğitimcilerin öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin farklı geçmişlerini ve kültürel bakış açılarını göz önünde bulundurmalarını gerektirmektedir. Kültürel olarak ilgili, uyarlanabilir, duyarlı ve tutarlı eğitim, farklı öğrencileri eğitmek için çeşitli yollar sunar, eğitimin kapsayıcı, duyarlı ve farklılıklara değer veren bir yapıda olmasını sağlar ve çeşitliliğe değer verir. Kültüre duyarlı öğretim, öğrenmeyi farklı kültürlerden gelen öğrenciler için daha ilgi çekici ve uygun hale getirmek için, akademik bilgi ve becerileri öğrencilerin tercihleri, özellikleri, yaşam deneyimleri ve bakış açılarıyla harmanlar (Gay 2010). Kültüre duyarlı öğretim, eğitimcilerin tüm öğrencileri desteklemek için gereken yetenekleri göz önünde bulundurmalarına yardımcı olmak için öğrencilerin güçlü yönlerini kullanır.

Ladson-Billings'e (1992) göre kültüre duyarlı eğitim hem bireysel hem de kolektif güçlendirmeyi teşvik eden bir eleştirel pedagoji yaklaşımıdır. Kültüre duyarlı pedagojinin temelini üç standart veya önerme oluşturur: (a) öğrencilerin akademik başarısı; (b) kültürel yeterliliğin geliştirilmesi ve/veya sürdürülmesi ve (c) öğrencilerin mevcut sosyal düzenin statükosuna meydan okumalarını sağlayan eleştirel bir bilincin ortaya çıkması. Dolayısıyla, kültürlere duyarlı öğretim birbiriyle bağlantılı üç unsurdan oluşur: entelektüel gelişim, kültürel yeterlilik ve katılım, eleştirel/ sosyopolitik bilinç (Şekil 1). Bu unsurlar eğitimcilerin öğrencilerin güçlü yanları hakkında düşüncelerine ve onlar aracılığıyla öğretmelerine yardımcı olmaktadır. Kültürlere duyarlı öğretim için unsurlar tek başlarına yeterli değildir; üç bileşenin kesişimi ve aralarındaki bağlantılar kültüre duyarlı öğretimi oluşturur. Bu bileşenlerin hepsi bir derste ya da eğitim programında aynı anda kullanılamasa da eğitimcilerin kültüre duyarlı öğretime ilişkin bilgileri arttıkça bu bileşenlerin birkaçını bir araya getirmeye başlayabilirler.

Şekil 1

Kültüre Duyarlı Eğitim Ladson-Billings (2014)'ten Uyarlanmıştır



Kültüre Duyarlı Eğitim Stratejileri

Kültüre duyarlı eğitim stratejileri, öğrencilerin kültürel farklılıklarını anlama, saygı gösterme ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir dizi yöntemdir. Kültüre duyarlı eğitim stratejileri, öğrencilerin çeşitli kültürel deneyimlerini ve geçmişlerini dikkate alan öğretim yöntemleridir. Bu yöntemler, destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik etmek için öğrencilerin kültürel kimliklerine ve bakış açılarına değer verir ve dikkate alır. Jackson (1993) kültüre duyarlı pedagojiyi desteklemek için yedi stratejinin ana hatlarını çizmektedir (Şekil 2):

Şekil 2

Kültüre Duyarlı Pedagojiyi Destekleyen Eğitim Stratejileri



Güven oluşturma: Güven, sınıfın etkin işleyişi için genellikle göz ardı edilen bir unsurdur. Güven inşa eden eğitimciler, öğrencilerinin faaliyetlerinin değerli olduğuna inanmalarına ve kendilerine güvenmelerine yardımcı olabilirler. *Kültürel okuryazarlık:* Eğitimciler çok kültürlü farkındalığa sahip olmak için sorumluluk almalı ve öğrencilerinin dilini, etkileşim tarzını, öğrenme tercihlerini ve değerlerini öğrenmeli ve anlamalıdır. *Farklı öğretim yöntemlerinden oluşan bir araç seti geliştirmek:* Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yöntemleri kültürlerinden etkilenir. En etkili öğretim stratejilerini seçmek için eğitmenin öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinin farkında olması çok önemlidir. *Etkili sorgulama tekniklerini kullanma:* Eğitimcilerin öğrencilerine yüksek bilişsel düzeyde sorular sorması, analitik ve değerlendirmeye yönelik düşüncenin gelişimini teşvik eder. *Etkili geri bildirim sağlamak:* Geri bildirim tüm öğretimin niteliğini artırmak için önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilere yönelik geri bildirimlerde özel bir duyarlılık göstermelidir. *Öğretim materyallerini analiz etmek:* Kullanılan öğretim materyallerinin kültürel

duyarlılık düzeyini değerlendirebilmek ve kendi sınıfları için bu değerlendirmeyi yapabilmek için öğretmenlerin kültürel duyarlılık kriterlerine aşina olmaları çok önemlidir.

Farklı öğretim stratejileri aracılığıyla yeterliliği ve kültürel duyarlılığı teşvik etmek için çalışmalar yapılmaktadır (Bentley ve Ellison, 2007; Bohman ve Borglin, 2014; Flood ve Commendador, 2016; Jeffreys ve Doğan, 2012; Purnell ve Fenkl, 2019). Öğrenmede evrensel tasarım ilkelerine uyulması (Demir-Başaran, 2021), öğrencilerin karar verme süreçlerine dahil edilmesi ve deneyimlerini, görüşlerini ve bilgilerini paylaşmaları için onlara fırsatlar sağlanması, güvenli ve kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmak, kapsayıcı değerlendirmeler yapılması (Taneri, 2021), kültürel açıdan yetkin bir eğitim programının geliştirilmesi (Seeleman ve diğerleri, 2009), kültürel farklılığı deneyimleme (Repo ve diğerleri, 2017), çeşitli etnik gruplarla sanal bağlantıların kullanılması (Giddens ve diğerleri, 2012), anadil dışındaki dillerin bilinmesi (Meydanlıoğlu ve diğerleri, 2015; Garneau, 2016) yaygın olarak kullanılan ve kültürel duyarlılığı olumlu yönde etkileyen diğer öğretim stratejileridir.

Eğitime Katılım ve Erişimin Artırılması

Yükseköğretime erişim, kişisel refahı artırdığı, topluma fayda sağladığı ve sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasına yönelik ilk adım olduğu için çok önemlidir (McCowan, 2015). Değişen demografik yapı, küreselleşme ve uluslararasılaşmanın bir sonucu olarak günümüz yükseköğretim ortamlarında çeşitli ırksal, kültürel ve etnik kökenlerden gelen öğrencilerle çok kültürlüdür (Meriç ve diğerleri, 2021). Eğitime katılımın genişletilmesi ile ilgili tartışmaların ana teması, aidiyet duygusunun beslendiği kapsayıcı yükseköğretim kültürleri yaratmaktır. Yirminci yüzyılın sonlarında yükseköğretimin yaygınlaşmasının bir sonucu olarak öğrenci çeşitliliğinin artması, eğitime eşit erişim ve katılım ile ilgili endişeleri de beraberinde getirmiştir. Erişim ve katılımın genişletilmesi büyük ölçüde belirli sosyal grupların yükseköğretimde yetersiz temsilini ele almaya odaklanmaktadır ve aynı zamanda daha fazla eğitim eşitliği için daha geniş sosyal hareketlerle de bağlantılıdır. Yükseköğretime sosyal açıdan daha temsil edici hale getirme çabalarının bir sonucu olarak, 21. yüzyılda yükseköğretime erişim önemli ölçüde iyileşmiştir ve artık daha fazla öğrenci yükseköğretime katılmaktadır (Brennan ve Naidoo, 2008). Dünya Bankası verilerine göre, gelişmiş ülkelerin çoğunda yükseköğretime erişim oranları %60'ı aşmıştır (World Bank, 2022). Ancak, bu artış kimin hangi üniversitelere ve programlara erişebildiği konusunda soru işaretleri yaratmaktadır. Eğitime erişimde eşitliği ve adaleti engelleyen bazı koşullar nedeniyle yükseköğretime katılımdaki önemli artışa rağmen eşitsizlikler hâlâ sürmektedir (Altbach, 2000; Sianou-Kyrgiou, 2010). Diğer bir deyişle, aile geçmişi, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve yetenek, üniversiteye erişimle yakından ilişkili olan önemli unsurlardır. Özellikle düşük gelirli ülkelerde cinsiyet, ırk ve ekonomik geçmiş, yükseköğretime erişimin önündeki engellerin temel nedenleri olarak görülmektedir (Schendel ve McCowan, 2016). McMahan (2009) sosyoekonomik eşitsizliklerin yükseköğretimin eşitsiz yaygınlaşmasını daha da kötüleştirdiğini savunmaktadır. Wolf (2002)'un da belirttiği gibi fırsatlar eskisinden daha fazla olsa da üniversite nüfusu içindeki sosyal sınıf temsili eşit dağılmamakta, özellikle akademik hiyerarşide yüksek bir konuma sahip kurumlarda eşitsizlik halen devam etmektedir (Wolf, 2002). Eğitim hakkının sistematik olarak inkâr edilmesi ya da engellenmesi hem kapsayıcılık hem de erişim ve katılımın genişletilmesi yoluyla ele alınmaktadır. Yüksek öğrenim hakkı için verilen mücadeleler, yüksek öğrenimi daha erişilebilir ve eşitlikçi hale getirme girişimlerinin yanı sıra adaletle ilgili artan toplumsal kaygılarla da bağlantılıdır. "Dönüştürücü yaklaşımlar" olarak bilinen genişleyen katılım stratejileri, eğitim kurumlarının kurumsal kültürlerini, sistemlerini ve yapılarını daha kapsayıcı hale getirmek için değiştirmeye çalışmaktadır (Burke 2002; Jones ve Thomas, 2005).

Yüksek Öğretimde Kapsayıcılık ve Kültürlere Duyarlı Öğretim

Eğitimin kamusal bir hizmet olmaktan ziyade ekonomik bir girişim olduğuna dair artan inanç, üniversitelerin finanse edilme yöntemleri (özelleştirme, deregülasyon ve sosyal hizmetlerde kesinti gibi neoliberal politikalar) ve öğrencilerin müşteri olarak görülmesine yol açan yükseköğretimin "piyasalaştırılması" (Mintz, 2021), yükseköğretimde düşük ve orta gelirli lisans öğrencilerinin oranının azalmasına yol açmaktadır. Diğer bir deyişle, neoliberalizm düşük ve orta gelirli öğrencileri ya yükseköğretimden mahrum bırakarak ya da statü ve prestij kaybına uğratarak yükseköğretime erişimdeki eşitsizliği kurumsallaştırmaktadır. Bu durum, Harvey'in (2005) neoliberalizmin temel amacının toplumsal eşitsizliği artırmak olduğu yönündeki kuramı ile de uyumludur. Bu nedenle yükseköğretimde kapsayıcılık ve kültürlere duyarlılık söylemleri günümüzde büyük önem taşımaktadır.

Erişim, katılımın yaygınlaştırılması, eşitlik, adalet, çeşitlilik ve yaşam boyu öğrenme gibi terimler yükseköğretimde kapsayıcılık söyleminde sıklıkla kullanılmaktadır. Türkiye'de 2023 itibarıyla 129'u devlet, 75'i ise vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 208 üniversite bulunmaktadır. 2013-2020 yılları arasında Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı neredeyse dört katına çıkmıştır (YÖK, 2020). YÖK tarafından yayınlanan istatistiklere göre, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 6 milyon 950 bin 142 öğrencinin öğrencinin 301.694'ü yabancı uyruklu, 51.647'si engelli, yüzde 51'i erkek ve yüzde 49'u kadındır (YÖK, 2023). Bu istatistikler, yükseköğretimde artan öğrenci çeşitliliği hakkında bir fikir vermektedir.

Yükseköğretime katılımın artırılması tabakalaşmanın derinleşmesine katkıda bulunan önemli bir faktördür (Gallacher, 2006; Shavit ve Blossfeld, 1993). Yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısının ve çeşitliliğinin katlanarak artması, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de yükseköğretimde tabakalaşmanın güçlenmesine ilişkin endişeleri beraberinde getirmektedir. Sosyal eşitsizlikler de öğrencilerin yüksek öğrenim tercihleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Başka bir deyişle, öğrencilerin yükseköğretim konusundaki tercihleri, kendi yetenek ve çabalarından çok ebeveynlerinin zenginlik ve isteklerine bağlıdır (Brown, 1997). Kazu'ya (2018) göre gelir durumu yüksek öğrenime kaydı doğrudan etkilememekte, ancak kişinin kaydolmayı seçtiği üniversite veya program üzerinde etkili olabilmektedir. Bunun sonucunda ise bazı programlarda varlıklı ailelerden gelen öğrencilerin temsili daha yüksek olmaktadır. Bu bağlamda, sosyal sınıf, eğitim kurumlarının farklılaşmasını pekiştiren farklı eğitim yollarına yol açan eğitim tercihleriyle ilgili kararları etkileyen önemli bir etken olarak görülmektedir. Irksal ve etnik azınlıklar, kız çocukları, engelliler ve yoksullar gibi dezavantajlı gruplar sosyoekonomik statüleri nedeniyle geride kalabilmekte ve sistemik eşitsizlikler devam etmektedir.

İrk, din, dil, cinsel yönelim, sosyo-ekonomik durum ve akademik başarı açısından çeşitlilik gösteren öğrencilerden oluşan sınıfları yönetmek ve her bir öğrenciye etkili bir şekilde eğitim vermek, günümüzde yükseköğretim kurumlarında kültüre duyarlı öğretimi gerektirmektedir. Sınıflarda artan öğrenci çeşitliliği farklı bakış açılarını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla kültürel çeşitliliğe sahip öğrenme ortamları, öğretmenleri öğretim yöntemlerini çeşitlendirmeye ve farklılaştırmaya zorlamaktadır. Bu bağlamda, çeşitliliği kabul eden ve önemseyen, demokratik değerlere saygılı, farklılaştırılmış öğrenme ihtiyaçları konusunda güçlü bir bilgiye sahip ve kültürel farklılıklara duyarlı gençlerin yetiştirilmesi eğitimcilerin çabalarına bağlıdır.

Giderek küreselleşen bir dünyada, eğitim kurumları çeşitli kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle daha çeşitli hale gelmektedir. Öğretim üyeleri tarafından kullanılan öğretim stratejilerinin

anlaşılması sadece etkili bir öğretim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sınıfta kapsayıcılığı ve eşitliği de teşvik etmektedir. Ayrıca, bu stratejilerin kültürel duyarlılığının değerlendirilmesi, öğrencilerin kendilerini saygı duyulan, değerli hissettikleri ve akademik olarak başarılı olabilecekleri bir ortam yaratılmasına yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan bu çalışmanın amacı, öğretim üyelerinin çok kültürlü, çeşitlilik gösteren ve değişen öğrencilerine öğretmek, ilgilerini çekmek ve bağlantı kurmak için kullandıkları öğretim stratejilerini ve bu stratejilerin kültürel duyarlılığını tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim üyeleri kültürlere duyarlı eğitimi ve öğrenci çeşitliliğini nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretim üyelerine göre yükseköğretimde kültürel açıdan yetkin öğretim ve öğrenimin faydaları nelerdir?
3. Öğretim üyeleri yükseköğretimde kültürel duyarlılığın ne gibi zorluklarla karşı karşıya olduğuna inanmaktadır?
4. Öğretim üyelerinin yüksek öğretimde kültürel duyarlı eğitim için kullandığı stratejiler nelerdir?
5. Öğretim üyelerinin yüksek öğretimde kültürel duyarlı eğitim uygulamaları için önerileri nelerdir?

Yöntem

Öğretim elemanlarının “çeşitlilik” ve “kültüre duyarlı öğretim” konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada olgu bilimsel yaklaşım kullanılmıştır. Olgu bilimsel yaklaşım, araştırmacıların çalışmanın odak noktası olan olgu hakkındaki önyargılı kavramlarını dışlayarak, olgunun evrensel özünü anlamak ve tanımlamak için katılımcının deneyimlerini araştırır (Creswell, 2014). Özetle, olgu bilimsel araştırma, insanların onları nasıl yorumladığı hakkında daha fazla bilgi edinmek için gerçek olayları araştırmaktadır.

Katılımcılar

Bu çalışmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapan altı öğretim elemanı (dört kadın ve iki erkek) katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcıların dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların dağılımı

Katılımcı no	Üniversite	Cinsiyet	Ünvan	Yaş
K1	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi	36
K2	Hacettepe Üniversitesi	Erkek	Doç. Dr.	50
K3	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Erkek	Doç. Dr.	48
K4	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Kadın	Doç. Dr.	39
K5	Yozgat Bozok Üniversitesi	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi	50
K6	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi	47

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler odak grup görüşmesi formu kullanılarak toplanmıştır. Odak grup görüşme formunda katılımcıların demografik bilgileri, incelenen olgu (kültürlere duyarlı öğretim) hakkındaki görüşleri, bu olgunun ne anlama geldiği ve öğrencileri nasıl etkilediği, kültürlere duyarlı eğitim sırasında kullandıkları stratejiler ve yüksek öğretimde kültürel duyarlılığın karşılaştığı zorluklar hakkında bilgi edinmek için açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular, katılımcıların düşüncelerini, bakış açılarını ve deneyimlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıyarak araştırmacıların zengin ve derinlemesine veri toplamasına olanak tanıdığı için nitel araştırma görüşmelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Creswell, 2014; Marshall ve Rossman, 2016).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07/03/2023 tarih ve 0216-ODTÜİAEK-2023 sayılı izni ve katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden onam formu alınarak Bilimsel Yayın Etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri olgu bilim araştırmalarıyla uyumlu olan odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi, 6 ila 10 kişiden oluşan küçük bir grup ile grup lideri arasında, önceden belirlenmiş kurallara uygun olarak yürütülen ve katılımcıların görüşlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıyan bir görüşmedir (Krueger ve Casey, 2014). Odak grup görüşmelerinin amacı, katılımcıların belirli bir konudaki duyguları, tutumları, algıları, deneyimleri ve düşünceleri hakkında ayrıntılı bilgi edinmektir. Araştırmada odak grup görüşmesi katılımcılara önceden haber verilerek çevrim içi olarak düzenlenmiş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcı gizliliğini korumak için her katılımcıya bir sıra numarası verilmiştir. Alıntılar yapıldığında katılımcıların sıra numaraları, cinsiyetleri ve yaşları parantez içinde verilmiştir (Örn: K1, K, 36).

Veri Analizi

Nitel verilerdeki anlamlı örüntüleri bulmak için tematik analiz yapılmıştır. Etkili bir tema verilerin özetlenmesinden fazlasını içerir; tekrarlanan örüntülerin belirlenmesini, yorumlanmasını ve anlamlandırılmasını gerektirir (Clarke ve Braun, 2013). Bu yaklaşım, toplanan verilerdeki temel kavramların ve temaların daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamakta ve bulguların geçerliliğini ve aktarılabilirliğini artırarak onları gerçek dünya bağlamlarına daha uygulanabilir hale getirmektedir (Braun ve Clarke, 2006; Fereday ve Muir-Cochrane, 2006). Odak grup görüşmesi ses

kayıtlarının yazıya dökülmesi ve kodlanması, veri analizi için temel oluşturmuştur. Kodlama sürecinde transkriptler her iki araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenmiş ve verileri temsil eden betimsel kodlar oluşturulduktan sonra temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar, anlaşma ve anlaşmazlık alanlarını belirlemek için transkriptleri kodlamalarını karşılaştırmış ve anlaşma yüzdesi 0,81 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodların %95'inde %80 uyum standardını karşılamaktadır. Verilerin raporlanmasında odak grup görüşmelerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

İnandırıcılık

Bulguların neyi yansıttığını belirlemek için veri analizinin sistematik, doğrulanabilir, sıralı ve sonuç odaklı olması için çaba gösterilmiştir (Clarke ve Braun, 2013 Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini doğrulamak için önce odak grup görüşme formu üzerinde bir uzman görüşü alınmış, ardından sonuçların güvenilirliğini ve doğruluğunu sağlamak için bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların özgürce ve doğru bir şekilde paylaşımda bulunabileceği koşulların sağlanması için katılımcıların tercih ve önerileri de dikkate alınmıştır. Katılımcılardan, odak grup görüşmesinden sonra anlatı verilerini incelemeleri ve özet yorumları doğrulamaları istenmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Bu nitel araştırmada odak grup görüşmesi kullanıldığı için araştırmacılar “kolaylaştırıcı” rolünü üstlenmişlerdir. Dolayısı ile araştırmacılar katılımcılarla kendi aralarında değil, katılımcılar arasında bir grup tartışmasını kolaylaştırmayı ve yönetmeyi amaçlamışlardır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları beş temaya göre düzenlenmiş ve kodlanmıştır: (1) kültürlere duyarlı öğretimin anlamı, (2) kültürlere duyarlı öğretimle ilgili stratejiler, (3) kültürlere duyarlı öğretimin faydaları, (4) kültürlere duyarlı öğretimde karşılaşılan sorunlar/zorluklar ve (5) kültüre duyarlı öğretimin sürdürülebilirliğini sağlamak için öneriler.

Kültürlere Duyarlı Öğretimin Anlamı

Bulgulara göre, katılımcılardan yalnızca ikisi kültüre duyarlı öğretimle ilgili makaleler okuduğunu ve karşılaştırılabilir araştırmalar yaptığını belirtmiştir. Katılımcılar öğrenci çeşitliliğini; etnik, kimlik, din, dil, cinsiyet ve ırk farklılıkları ile açıklamışlardır. Katılımcılardan biri kültürlere duyarlı öğretimi eğitime erişimde yaşanan sorunlar bağlamında ele almıştır. Bu katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ülkemizde göç gerçeği var. Anadil meselesi öne çıkıyor. Toplumumuz feodal ataerkil bir yapıda olduğu için kız çocukları özellikle dezavantajlı durumda. Bizde home-schooling (evde eğitim) gibi uygulamalar zor olduğu için özellikle pandemi (Covid-19) döneminde eğitime erişemeyen çocuklar nedeniyle çocuk işçiliği ve erken evlenme oranları arttı. Bu durum da kültürlere duyarlı öğretime ya da kapsayıcılığa ne kadar uzak olduğumuzu gösteriyor” (K2, E, 50).

Yukarıdaki alıntı, Türk toplumunun göç, anadil, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, feodal ve ataerkil toplumsal yapılar gibi sosyokültürel özelliklerini ve bu konuların eğitim üzerindeki etkisini

vurgulamaktadır. Katılımcıya göre, kültürel açıdan daha kapsayıcı ve duyarlı bir eğitim ortamı yaratmak amacıyla eğitime erişimin teşvik edilmesi için çocuk işçiliği ve erken evlilik oranlarının da ele alınması gerekmektedir.

Öğretim Elemanlarının Kültürlere Duyarlı Öğretimi Kolaylaştırabilecek Stratejileri

Katılımcıların çoğu yükseköğretimde kültürlere duyarlı öğretim yapabilmek için gereken öğretim stratejilerinin neler olduğu konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını belirtmekle birlikte derslerinde öğrencileri tanıma, grup çalışması, diyalog, öğretim programını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleme, demokratik sınıf ortamı oluşturmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguyla ilişkilidir:

“Sınıf ortamında demokratik bir katılım ortamı sağlayan bir ortam yaratıyorum. Bunu yaparken öğretim programının belirlenmesinde öğrencilerimin fikrini soruyorum. Ders izlencesini paylaşıyorum ilk derste ve önerilerini soruyorum. Sınıf içinde özne olduklarını hissettirmeye çalışıyorum. Dil bariyerini belirlemeye çalışıyorum. Derslerimde PowerPoint slaytları kullanmıyorum. Sunum yapmaktan kaçınıyorum çünkü bu yöntem etkili değil. Genellikle bir gazete haberi ya da örnek olay sunuyorum, dersler tartışma şeklinde geçiyor. Yüksek lisans derslerinde ise okuyacakları materyali dersten önce paylaşıyorum, okuduklarında daha katılımcı tartışma yapabiliyoruz” (K2, E, 50).

“İlk derste izlenceyi paylaşıyorum, değerlendirme süreçlerini öğrencilerle tartışıyorum. Ödevleri öğrencilerin faydalanacağı şekilde seçiyorum, onların yeteneklerini ortaya çıkaracak ödevler veriyorum. Mutlaka PowerPoint sunumu kullanıyorum, grup çalışması ve etkileşime yönelik soru cevap yöntemini kullanıyorum” (K3, E, 48).

“Kullandığım bazı stratejiler var. Grup çalışması yaptırmak, konu seçimini öğrencilere bırakmak, basılı kaynakların yanı sıra varsa dijital kaynakları ya da videoları paylaşmak, tahtaya yazıp aynı anda PowerPointte göstermek, işlemleri birlikte yapmak, aktif ve pasif öğrencileri sınıfta bir araya getirip soruyu birlikte çözmelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlamak” (K1, K, 36).

“Dersi interaktif hale getirmeye çalışıyorum. Daha çok diyalogun olduğu, verdikleri cevaplara göre dersin anlaşıldığı bir ortam yaratıyorum. ...barınma sorunlarını gündeme getiriyorum. Özel hayatlarıyla ilgili kendi gündemlerinden bahsederek derse başlıyorum. Özel ihtiyaçları varsa başvurabilecekleri yerler olduğunu söylüyorum” (K4, K, 39).

Yukarıdaki alıntılar, yükseköğretimde kültüre duyarlı çeşitli öğretim tarzlarına ilişkin farkındalığın ve yeterliliğin artırılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Özellikle yüksek öğretimdeki öğrenci topluluğunun giderek artan çeşitliliği göz önüne alındığında, yalnızca iki katılımcının bu alanda önceden bilgi sahibi olduğunu veya eğitim aldığını bildirmesi endişe vericidir. Öte yandan, bazı katılımcıların ders izlencesinin düzenlenmesine öğrencileri dahil etme çabaları ve dil engellerini dikkate almaları eşitlikçi, adil, kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı bir sınıf iklimini teşvik etmek açısından kayda değer çabalar. Eğitimcilerin, farklı öğrenci kitlelerine daha iyi hizmet verebilmek için kültürel açıdan duyarlı öğretim stratejilerini öğrenmeye ve uygulamaya devam etmeleri önemlidir.

Öğretim Elemanlarının Kültürlere Duyarlı Öğretimin Faydaları ile İlgili Görüşleri

Bulgulara göre, detaylar farklılık gösterse de tüm katılımcılar kültüre duyarlı öğretimin

yükseköğretimde kapsayıcı eğitimi sağlamak için önemli bir başlangıç noktası olduğu konusunda hemfikirdir. Diğer bir deyişle, bulgular kültüre duyarlı öğretimin kaliteli eğitime erişim, adalet ve demokratik bir toplum inşa etme açısından faydalı olabileceğini göstermektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen yetiştirmede bu konu (kültüre duyarlı öğretim) ele alınmalı mutlaka. Her sınıf toplumun bir prototipidir, dolayısıyla öğrenciler sınıf ortamındaki eşitsizlikleri görecektir, tek yönlü bir bakış açısı geliştirmek yerine çok yönlü bir bakış açısına sahip olmaları gerekir. Toplumdaki farklı kültürlere ve ihtiyaçlara duyarlı olmalı ve bunlar konusunda bilinçli olmalıdırlar. Dolayısıyla kültüre duyarlı öğretimin eğitimde eşitlik ve eğitim hakkı üzerine düşünmek için bir başlangıç olduğunu düşünüyorum” (K1, K, 36).

Aşağıdaki alıntıda katılımcılardan biri kültüre duyarlı öğretim yoluyla öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilebileceğini ve öğretimde yapılacak değişikliklerle tüm öğrencilerin eğitime erişiminin artırılabilirliğini vurgulamıştır:

“Öğrenciler arasında çeşitli farklılıklar var ve bu farklılıklar kimisi için avantaj kimisi için ise dezavantaj oluşturabiliyor ders işlenirken. O yüzden dönem başında öğrencileri tanıyıp onların ilgi alanları ve ihtiyaçlarına göre dersi planlamak ve yürütmek dersin öğrencilerin tamamında hedeflenen davranışların gelişmesi açısından önemli” (K5, K, 50).

Katılımcılara göre öğretim üyeleri toplumdaki birçok kültüre ve ihtiyaca duyarlı ve bunların farkında olan çok boyutlu bir bakış açısını benimseyerek daha eşitlikçi bir bakış açısı ve eşitsizlikler konusunda daha kapsamlı bir farkındalık geliştirebilirler. Ayrıca, derslerin öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda yapılandırılması ve yürütülmesi sayesinde kültüre duyarlı öğretim, öğrencilerin güçlü yönlerinin tespit edilmesini sağlayabilir ve tüm öğrencilerin eğitime erişimini genişletebilir. Genel olarak, kültüre duyarlı öğretimin bu avantajları, eğitimde eşitlik ve eğitim hakkının sağlanması için öğretmen eğitiminde bu konunun ele alınmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretim Elemanlarının Kültürlere Duyarlı Öğretimde Karşılaşılan Zorluklarla İlgili Görüşleri

Kültüre duyarlı öğretimde karşılaşılan zorluklar teması altında katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanan konular 6 alt temada ele alınmıştır: Standart sınavlar, kalabalık sınıflar, öğrenci-merkezli eğitim sistemi, öğretim materyalleri, kültürlere duyarlılığın anlamı ve toplumdaki yerleşik anlayışlar. Katılımcıların bu alt temalara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Standart Sınavlar

Katılımcılara göre, kültüre duyarlı öğretimde, öğrencilerin performansını belirlemek için çeşitli yöntem ve materyaller kullanılmalı ve değerlendirmeler rehberlik sağlayacak kadar kapsamlı ve açık olmalıdır. Ancak mevcut sonuç odaklı sınav sistemi öğrenci değişkenliğini dikkate almamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin doğru bir şekilde ölçülmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Bir katılımcının bu bulguya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...kültürlere duyarlı ve kapsayıcı bir öğretimden söz edebilmek için öğrencilerin öğrendiklerini standart sınavlarla ölçülemeyen şekillerde de göstermesine fırsat vermemiz gerekmektedir. Ancak sınava dayalı öğretim buna engel olmaktadır” (K5, K, 50).

“Türkiye’de sınav odaklı sistemden üniversiteye gelen öğrenciler, sanat ve sosyal bilimler gibi

alanları ihmal eden bir eğitimden geçiyor. Okullarda az sayıda yetenek ve konuya, sınavda çıkacak konulara değer veriliyor. Bu sınırlama aynı zamanda kültürel çeşitlilik eksikliğine yol açıyor ve öğrencilerin daha geniş bir bilgi ve bakış açısı yelpazesine maruz kalmalarını da engelliyor” (K6, K, 47).

Kalabalık Sınıflar

Kültürlere duyarlı öğretimi uygularken, eğitimin niteliği, zaman, katılım eksikliği ve eğitime ayrılan kaynaklarla ilgili farklı engeller ortaya çıkmaktadır. Bir sınıftaki her bir öğrencinin farklı ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımı olan kültürlere duyarlı öğretimde sınıftaki öğrenci sayısı da belirleyici bir etkidir. Odak grup görüşmesinde en sık söz edilen sorunlardan biri de sınıfların kalabalık olmasıdır. Katılımcılara göre, öğrenci sayısı arttıkça paylaşım ve iş birliği olasılığı azalmakta ve sonuç olarak öğrenciler tek başlarına çalışma eğilimine girerek deneyimlerini akranlarıyla paylaşma fırsatını kaçırmaktadır. Aşağıdaki alıntılar bu sorunu ayrıntılı olarak göstermektedir:

“Öğrenci sayısı çok fazla çok kalabalık olan sınıflarda maalesef öğrenci çeşitliliğini dikkate alamıyoruz. Lisans üstü derslerde öğrenci sayısı az olduğu için daha etkili yöntemler kullanabiliyoruz” (K5, K, 50).

“Kalabalık gruplarda bunu tam yapabildiğimi sanmıyorum. Şu an formasyon grubum var. Uzun sürede grubu tanımak için bir ders saatini ayırdım ayrıntılı sorular sordum onlar hakkında. Basılı ders kitabı dışında kütüphane sayfasına girerek dijital kaynaklara nasıl ulaşırlar gösterdim, Google Classroom üzerinden ödevler veriyorum ve oradan iletişime geçiyoruz. Derste tartışma, grup çalışması gibi yöntemleri bir arada kullanıyorum. Örnek verirken sınıf içinde özel gereksinimi olan bireyleri dikkate alıyorum. Dersteki örnekleri de sınıftaki farklı gruplar için çeşitlendirmeye çalışıyorum. Yüksek lisans da gruplar küçük olduğu için daha başarılıym bu konuda” (K2, E, 50).

Bu alıntılarda sınav odaklı eğitim sistemi eleştirilirken, bu sistemin öğretmen-öğrenci iletişimine ve kalabalık sınıf ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitime getirdiği kısıtlamalara da dikkat çekilmektedir. Katılımcılar, lisansüstü derslerde görüldüğü gibi daha küçük sınıflarda, öğrenci ihtiyaçlarını ve çeşitliliğini dikkate alan daha etkili, bireyselleştirilmiş öğretimin mümkün olduğunu iddia etmektedir. Katılımcılar ayrıca ev ödevleri, dijital kaynakların kullanımı, grup projeleri ve tartışma gibi interaktif tekniklerin ezberleme ve sınava hazırlıktan daha başarılı olabileceğine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak alıntılar, öğretmenlerin öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını gerçek anlamda karşılamasını engelleyen sınav odaklı bir eğitim sistemine işaret ediyor.

Öğretmen Merkezli Eğitim Sistemi

Katılımcılara göre sınıfların kalabalık olması aynı zamanda kullanılan öğretim stratejisi üzerinde de etkili olmaktadır. Öğretim öğretmen merkezli olduğunda, öğrenciler sessiz kalmakta, öğretim üyesini doğrudan öğretim yoluyla bilgi vermekten sorumlu uzman bir olarak konumlandırmakta, sadece kendilerine sunulanla yetinmekte ve sorgulamamaktadır. Sınav temelli eğitim sistemi ile bağlantılı olarak öğrenciler ders başarı notlarına odaklanmakta ve öğrenmeyi ikinci plana atmaktadır. Eğitimcinin rolü ile ilgili aşağıdaki alıntı bu durumu örneklendirmektedir:

“Öğrenciler öğretmen merkezli bir eğitim sistemine alışıklar. Derste anlatılanla kalmak istiyorlar. Öğretmen ne anlatırsa sınavda da onu sorulum istiyorlar. Ders kitabını bile alıp

okumak istemiyorlar. Bilgiyi kopyalayıp yapıştırıyorlar. Üretmek çok zor geliyor. Yeteneklerini sorgulamıyorlar. Her şeyi bilen tek kişi öğretmen olsun istiyorlar” (K2, E, 50).

Öğretim Materyalleri

Katılımcılara göre, eğitim kaynaklarının ve yardımcı teknolojilerin yokluğu, kültüre duyarlı öğretimin başarılı bir şekilde uygulanmasının önündeki olası engellerden biridir. Kaynakların eksikliği öğrencilerin tam potansiyelleriyle öğrenmelerinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu bulgu ile ilgili bir katılımcının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Kültürlere duyarlı olmak için farklı materyallerle ders işlemek ve öğrencilerin bunlara ulaşmasını sağlamak gerekiyor. Derste verdiğim yazılı kaynak dışında üniversite kütüphanesi üzerinden bu kaynaklara ve fazlasına nasıl erişeceklerini gösteriyorum, öğrencilere konu ile ilgili videolar gönderiyorum. Ancak öğrencilerin internet erişimi olmadığında hiçbir işe yaramıyor bu paylaşımlar” (K1, K, 36).

“Öğrencilerimizin öğrenme ve gelişme kapasitesi kaynak eksikliği nedeniyle kısıtlanıyor. Üniversitemizin kütüphanesinde çok az kitap var. Diğer kültürleri yansıtan kitaplar yok. Yüksek öğretimde kültürlere duyarlı, farklı kültürleri yansıtan eğitim materyallerine ve yardımcı teknolojilere erişim bir lüks olmamalı” (K6, K, 47).

Bu alıntı, öğretim üyelerinin sınıfta farklı geçmişlere sahip öğrenciler için erişilebilir ve kültürel açıdan duyarlı kaynaklar sunmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenme ve tam potansiyellerini gerçekleştirme kapasiteleri, bu tür materyallere erişim eksikliği nedeniyle engellenebilir. Öğrenciler bu hizmetler olmadan akademik başarılarının önünde büyük engellerle karşılaşabilirler. Eğitimciler, tüm öğrencilerin görüldüklerini, temsil edildiklerini ve öğrenmelerinde desteklendiklerini hissetmelerini sağlamak için farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin erişebileceği kültürel açıdan duyarlı öğretim kaynakları sağlamalıdır.

Kültürlere Duyarlılığın Anlamı

Bulgular, sınıfta kültürel duyarlılığın tanımlanması ve uygulanması konusunda katılımcılar arasında belirsizlik ve kafa karışıklığı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, eğitimin niteliğinden ödün vermeden farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını nasıl karşılayacakları konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Kültürel duyarlılığın tanımlanmasındaki belirsizlik, eğitimcilerin öğretim uygulamalarında bunu nasıl sağlayacaklarını bilmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, kültürleri de dahil olmak üzere öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate almak da zor olabilir, çünkü bir öğrenci için işe yarayan başka bir öğrenci için işe yaramayabilir. Bu nedenle, kültürel duyarlılığın tanımlanmasındaki belirsizlik, sınıfta öğrenci çeşitliliğinin ele alınmasında zorluklara yol açmaktadır. Aşağıdaki alıntılar, katılımcıların kültüre duyarlı öğretim uygulamalarını hayata geçirirken yaşadıkları zorlukları ve karmaşıklıkları yansıtmaktadır:

“Bu konuda biraz karışık aklım. Kimin kültürüne uygun olmalı ders. Ben dersimi belli bir plana göre yapıyorum. Öğrencinin hangi etnik kökünde olduğunu ya da başka bir farklılığını dikkate almak kolay değil. Bunu yapmak zorunda mıyım emin değilim. Öğrencilerin hepsini tanıyamadığım için birini mutlu eden diğerlerini mutsuz edebiliyor. Bu nedenle de kültürlere cevap vermenin zor olduğunu düşünüyorum” (K1, K, 36).

“Kültürlere duyarlı olacağım derken bazen özü kaçırıyoruz. Buradaki temel mesele öğrencinin eğitime erişmesi mi yoksa eğitimin öğrenciye uyarlanması mı? Her şeyi öğrenciye göre düzenlediğimizde kolaycı oluyor öğrenciler, kendini zorlamıyor. Bence eğitimin niteliğinden ödün vermemek lazım. Herkesin başarılı olması için eğitim öğretimi daha basitleştirmek tüm topluma zarar verir” (K2, E, 50).

Bulgulara göre, akademisyenler eğitimde kültürel duyarlılığın önemine inanmakla birlikte, bunu nasıl tanımlayacakları ve başaracakları konusunda net değiller. Kültürel duyarlılığın ne anlama geldiği konusunda netlik olmaması, konuyla ilgili teorik ve pratik rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Toplumdaki Yerleşik Anlayış

Bulgular ayrıca toplumsal yapı ve eğitim sisteminin öğretim uygulamalarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Türk eğitiminin otoriter kültürü, işbirlikçi yaklaşımları uygulamayı zorlaştırmaktadır. Bu durum, eğitimde kapsayıcılığı ve kültürel duyarlılığı teşvik eden sistemik değişikliklere duyulan ihtiyacı yansıtmaktadır. Katılımcılar toplumun yapısının ve eğitim sisteminin ürettiği eğilimlerin kültürlere duyarlı öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin öğrencilerle etkileşim kurma biçimi eğitimde kullanılan yaklaşımları etkilemektedir. Aşağıdaki alıntı bu bulguyu daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Öğrenciler dersane kültüründen geliyor, sınıfta derste yapılanların benzerini sormamızı istiyor. Ülkemize has bazı istekler beklentiler var, bunu nasıl değiştirebilirim düşünüyorum. Doğru nedir anlatılmadan doğrularla ilgili soru soruluyor. Öğrencimiz sorgulamamaya alışkın. Bunu kırmak için ilk hafta anket uyguluyorum. Bugün eve ne götürüyorsunuz diye doğru nedir tanımlayın diyorum. Neden tek bir doğru var sorusunu kimse yanıtlamıyor. Farkındalık yaratmaya çalışıyorum. Sorgulamayı, ezberci, taklitçi eğitimi kökten kazımaya çalışıyorum. Öğrencilerin kültürlerinden getirdikleri alışkanlıklarına uygun eğitim vermiyorum. Onlara hizmet etmek istemiyorum. Taklitçi olmasınlar istiyorum” (K1, K, 36).

“Toplumun muhafazakâr yapısı, cinsiyet dinamikleri, dini dinamikler de kültürlere duyarlılığı engelliyor bence. Kültürel duyarlılık, fırsat eşitliği sağlamalı ve ayrımcı tutum ve uygulamalara meydan okumalıdır. Ama, özellikle kız çocuklarının eğitim fırsatlarını engelleyen ataerkil bir toplumda yaşıyoruz. Cinsiyetle ilgili klişeler, haksız muamele ve eğitime erişimin kısıtlanmasına neden oluyor. Türkiye’de Müslüman çoğunluklu bir nüfus var ve toplumda muhafazakâr bir kesim var. Bu, tüm öğrencilerin farklı kültürel ve dini geçmişlerini yeterince temsil etmeyebilecek olan muhafazakâr değerleri potansiyel olarak vurgulayarak eğitim programlarını ve öğretim yöntemlerini de etkiliyor.” (K5, K, 50).

Bu alıntı, Türkiye’deki ezberciliği, sınav odaklı öğrenmeyi ve sorgulama eksikliğini teşvik eden, belli grupların temsil edilmesini engelleyen kültürel eğilimleri ve eğitim sistemini yansıtmaktadır. Öğrencilerin bu tür öğrenmeye alıştıklarını ve öğretmenlerinin sınıfta sordukları soruların aynısını sınavlarda da sormalarını beklediklerini göstermektedir. Alıntılanan öğretim üyesi, bu kültürel eğilimlerin zararlı etkilerini kabul etmekte ve öğrenciler arasında farkındalık yaratarak, ezberciliği ve taklitçiliği ortadan kaldırarak ve eleştirel düşünmeyi teşvik ederek bunları kırmaya çalışmaktadır. Alıntı aynı zamanda, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının kökleşmiş kültürel normlar ve değerler tarafından şekillendirildiği Türkiye’de kültüre duyarlı öğretimin karşılaştığı zorlukları vurgulamaktadır. Bu bulgu, eğitimcilerin işbirlikçi olmaktan ziyade otoriter olarak algılandığı Türk eğitim sisteminde ne eğitimcilerin ne de öğrencilerin kültüre duyarlı bir

yaklaşımına hazır olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim Elemanlarının Kültürlere Duyarlı Öğretim İçin Önerileri

Katılımcılara kültüre duyarlı öğretim için önerileri sorulduğunda demokratik, iş birliğine dayalı, kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı oluşturmanın önemini altını çizmişlerdir. Kültüre duyarlı öğretimi uygulamak için, öğrencilere sosyal, duygusal, bilişsel ve politik eylemlilik kazandıran bir öğretim stratejisi kullanılmasını da tavsiye etmişlerdir. Aşağıda odak grupların bu konudaki tartışmalarından kesitler yer almaktadır:

“Bence kültürlere duyarlı öğretim modeli Freire'nin modeli gibi olurdu. Yani ezilenlerin pedagojisi gibi diyaloga dayalı, öğretmen öğrenci ilişkisinin bir otorite ilişkisi olmadığı, tepeden bir müfredatın sunulmadığı bir model olabilir. Öğrenmek istediklerini öğrenme fırsatı sunan bir model. Bu da merkezi sınavların ortadan kalkması ile mümkün” (K2, E, 50).

“Biz daha çok ilk okuldan itibaren rekabet ve yarış halindeyiz. Bu sürecin herkesi kapsayacak şekilde, herkesin kazanabileceği bir ortamı hedefleyebilsek, üniversiteler de herkesi kapsar. Öğrencilerin duygusal yanının dikkate alınmadığı bir eğitim ortamımız var. Bu nedenle öğrencileri bir bütün olarak ele alan bir modele ihtiyacımız var” (K3, E, 48).

“Bizim toplumumuzda farklı olmayanın da desteklenmesi lazım. Kızlar, LGBTİ+ bireyler de dezavantajlı. Yoksullar da dezavantajlı. Kültürlere duyarlı öğretim sadece dışarıda kalanlara yönelik bir yaklaşım gibi ele alamayız. Eğitime erişimin bir insan hakkı olduğu gerçeğinden yola çıkmalıyız. Bir de neden mikro düzeyde, sadece kavramlar üzerinden gidiyoruz ki. Kapsayıcı eğitim, kültürlere duyarlı öğretim, eşitlikçi eğitim gibi kavramları tek tek çalışmak meseleyi daha karmaşık hale getiriyor. Tek bir ortak kavram üzerinde uzlaşıp meselenin özüne odaklanmalıyız” (K4, K, 39).

Alıntılar, ilkokuldan itibaren var olan ve öğrencilerin akranlarından üstün olmak için sürekli bir yarışa sokulduğu rekabetçi eğitim sistemini eleştirmektedir. Katılımcılar, eğitimin daha kapsayıcı olması ve herkesin kazanabileceği bir ortamı hedeflemesi gerektiğini savunuyor. Bu bağlamda katılımcılar, Freire'nin ezilenlerin pedagojisi modeline dayanan, öğretmen ve öğrencilerin diyalog içinde olduğu ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin otoriteye dayanmadığı, kültüre duyarlı bir öğretim modeline duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Katılımcılara göre kültüre duyarlı öğretim, öğretmen ve öğrencinin diyalog ve karşılıklı saygı içinde olduğu demokratik ve işbirlikçi bir yaklaşıma dayanmalıdır. Yani katılımcılar, kültüre duyarlı öğretimin, öğrencilere öğrenmek istediklerini öğrenme fırsatı vermek için merkezi sınavların kaldırılmasını, kız çocukları, LGBTİ+ bireyler ve yoksullar gibi dezavantajlı grupların desteklenmesini, öğrencilerin duygusal yönlerinin dikkate alınmasını ve kültüre duyarlı öğretimin sadece yabancı olduğu düşünülenler için bir yaklaşım değil, herkes için bir insan hakkı haline getirilmesini içermesi gerektiğini öne sürmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimcilerin öğrencilerin sosyoekonomik durumu, cinsiyeti, dini, dili, kültürü ve diğer farklılıklarına dayalı önyargıları, öğrenci potansiyeli hakkında beklentilere yol açabilmektedir. Bunu ele almak için, eğitimciler farklılıkları kabul etmeli ve saygı duymalı ve öğrenci değişkenliğini

bir zenginlik olarak görmelidir. Kültürlere duyarlı eğitim, fırsat verildiğinde tüm çocukların öğrenebileceğine ve tam potansiyellerine ulaşabileceğine inanır. Daha yenilikçi, kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı öğrenmeyi desteklemek için Yükseköğretim programlarındaki öğretim üyeleri tarafından da kullanılabilir.

Kültüre duyarlı öğretim, yükseköğretimde farklı öğrenci topluluklarını barındırmada hayati bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin kültürel zenginliğini ve yaşanmış deneyimlerini onurlandıran varlık temelli bir bakış açısının benimsenmesi, daha kapsayıcı bir öğretme ve öğrenme ortamını destekleyebilir (Yosso, 2005). Ancak bu çalışmanın bulguları öğretim üyelerinin öğrencilerin çeşitliliğini açıklamak için yalnızca ırksal, etnik ve cinsiyet farklılıklarını kullandıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin kültürlerini, yaşam deneyimlerini ve dillerini yükseköğretimde edindikleri bilgilere entegre etmek için kültüre duyarlı bir yaklaşıma duyulan ihtiyaç ele alınmamıştır. Öğretim üyelerinin kültürel açıdan duyarlı öğretimi geliştiren araştırmaya dayalı uygulamalardan haberdar olmaması düşündürücüdür. Pedagoji ve kültürel duyarlılıkla ilgili alan yazındaki bulgular, kültüre duyarlı öğretimi kolaylaştırabilecek araştırma temelli uygulamalara yönelik farkındalık ve uygulama eksikliğine işaret etmektedir (Jennings ve Skemp-Arlt, 2019). Ayrıca, katılımcıların farklı geçmişlere sahip öğrencilerin kültürel açıdan duyarlı öğrenme ortamına katkılarından ziyade karşılaştıkları sorunlara (örneğin, ekonomik engellere) odaklandıkları görülmektedir. Eşitlik ve sosyal adalet perspektifinden bakıldığında bu bulgu, öğrencilerin kültürel zenginliklerine ve geçmişlerine ilişkin eksik bir bakış açısını vurgulamaktadır. Öğretim üyeleri arasındaki kültürel farkındalık eksikliği, kültüre duyarlı yükseköğretimin başarılı bir şekilde uygulanmasının önündeki en büyük engeldir. Öğretmenler, çok kültürlü bir ortamda öğretme-öğrenme sürecine rehberlik edecek belirli bir programdan yoksun oldukları için önemli zorluklarla karşılaşmaktadır.

Kültüre duyarlı bir yükseköğretimin önündeki engeller arasında öğretmen merkezli eğitimin, iş birliğine dayalı eğitimin yerine otoriter eğitim felsefelerinin, teste dayalı öğretimin ve sonuç odaklı sınav sistemlerinin kullanılması gibi toplum yapısındaki ve eğitim sistemindeki eğilimler yer almaktadır. Kültüre duyarlı yükseköğretimin önündeki engellere ilişkin yukarıdaki bulgu, Bobbitt'in (1913) eğitimin verimliliğini birincil hedef olarak vurgulayan eğitimde bilimsel yönetim kavramıyla yakından ilgilidir. Bu yaklaşım, verimliliği, standardizasyonu ve öğretmen merkezli eğitimi kültürlere duyarlılıktan üstün tutan ve öğrencilerin kültürel geçmişlerine yer vermeyen, yukarıdan aşağıya, otoriter bir eğitim felsefesini benimsemektedir. Ayrıca, standartlaştırılmış eğitim programlarının ve sınavların uygulanması, belirli kültürel kimliklerin ötekileştirilmesi ve/veya baskın kültürel normların desteklenmesi ya da diğer gruplara empoze edilmesi Bourdieu'nun (1986) sembolik şiddet kavramı ile açıklanabilir. Diğer bir deyişle, sembolik şiddet doğası gereği eşitsiz güç ilişkilerini ve ötekileştirmeyi sürdürürken kültürlere duyarlı eğitim bu tür eşitsizliklere meydan okuyarak bunları ortadan kaldırmayı ve eğitimde sosyal adaleti ve eşitliği teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, kültüre duyarlı eğitimin, farklı kültürleri ve kimlikleri onaylayarak ve hem kapsayıcı hem de onaylayıcı öğrenme ortamları yaratarak sembolik şiddete karşı koyması beklenmektedir.

Yöneticilerin veri topladığı ve öğretmenlerin takip etmesi için en iyi uygulamaları geliştirdiği bir fabrika gibi çalıştırılmak üzere tasarlanmış bir sistemde verimlilik, tekdüzelik ve somut sonuçlara odaklanıldığı için kültüre duyarlı öğretim için gerekli olan işbirlikçi öğrenme türüne çok az yer verilmektedir. Bunun yerine, kültürel bağlamın önemini ve bireysel öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını göz ardı etme eğiliminde olan sonuç odaklı bir test sistemi üzerinde durulmaktadır (Bobbitt, 1913). Öğretimde teste dayalı yaklaşım ve sonuç odaklı sınav sistemi de bu yaklaşımı

yansıtmaktadır, çünkü öğrenciler önceden belirlenmiş standartları ve hedefleri karşılayabilecek başarılı bireyler haline getirilecek "hammadeler" olarak görülmektedir (Apple, 2000; Kliebard, 1995; Posner, 1988; Smith 2004). Sonuç olarak bu yaklaşımın benimsenmesi ezbere dayalı öğretime odaklanılmasına, herkese uyan (one size fits all) tek bir eğitim programı ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun olmayan değerlendirme yöntemlerine vurgu yapılmasına, yani öğrenmenin kültürel bağlamının göz ardı edilmesine yol açmaktadır.

Bulgular, katılımcıların eşitsizliklerin eğitim sistemi aracılığıyla pekiştirildiğine inandıklarını göstermektedir. Bu bulgu daha önce yapılan araştırmalarla da uyumludur. Alan yazındaki çok sayıda çalışmaya göre (Anyon, 1980; Bourdieu ve Passeron, 1990; Reskin ve Roos, 1990; Sayer, 2005), eğitim sistemleri sosyal eşitsizlikleri ve önceden var olan güç yapılarını teşvik etmektedir. Bu bulgu, bu sistemik eşitsizlikleri ele almanın ve bunların üstesinden gelmenin bir yolu olarak yüksek öğretimde kültürel olarak duyarlı eğitimin aciliyetini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle, eğitim sistemlerinin eşitsizliğe katkıda bulunduğu fikri, Yükseköğretim bağlamında bazı kültürel gruplar için dezavantajlı olma ve ötekileştirilme olasılığını artırmaktadır. Kültüre duyarlı eğitim, bu eşitsizlikleri ele alarak ve bunlarla mücadele ederek daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir ortam yaratabilir, ötekileştirilmiş öğrencileri güçlendirebilir, sosyal adaleti teşvik edebilir ve genel eğitim kalitesini artırabilir.

Öğretim üyelerinin kültüre duyarlı eğitim konusunda yeterince bilinçli olmadıkları bulgusu, çeşitlilik yönetiminin etkili bir şekilde uygulanmasında potansiyel bir boşluğu vurguladığı için önemlidir. Öğretim üyeleri, öğrencilerin öğrenme deneyiminin şekillenmesinde kritik bir rol oynar ve onların kültürel duyarlılığı anlamaları ve farkındalıkları, kapsayıcı ve eşitlikçi öğrenme ortamları yaratmada çok önemlidir. Smolen ve diğerleri (2006) akademisyenlerle yaptıkları çalışmada bu bulguyu desteklemektedir. Çalışmalarında öğretim üyeleri, farklı kültürlerden gelen öğrencilerle sık sık etkileşimde buldukları için kültüre duyarlı eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğuna inanmakta, ancak kültüre duyarlı öğretimi uygulamakta zorlanmaktadırlar. Kültürlere duyarlı sınıf ve okul uygulamaları konusunda uygun eğitim ve destek olmazsa, en iyi niyetli öğretmenler bile kültürel veya etnik açıdan farklı öğrencilere istemeden verimsiz veya düşmanca bir şekilde ders verebilir ve bu da akademik sonuçlarda eşitsizliklere yol açabilir (Epstein ve diğerleri, 2017; Peterson ve diğerleri, 2016). Farklılıklar iyi yönetildiğinde yaratıcılık ve zenginlik kaynağı olabilirken, yönetilmediğinde yanlış anlamalara, anlaşmazlıklara yol açabilmekte ve eğitimin başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Meriç ve diğerleri, 2021).

Bulgulara göre, öğretim üyelerinin kültürel farkındalık eksikliği, kültürlere duyarlı bir Yükseköğretim uygulamasının önündeki engellerden biridir. Alan yazında da bu bulguyu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Öğretmenlerin çoğunun çeşitli etnik, dilsel, sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle çalışma deneyiminin olmaması (Banks, 2001; Delpit, 2003; Irvine, 2003; Richards, 2006; Sleter, 2001). Farklı geçmişlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve kültürel miraslarını korumak için yetersiz kalmalarına neden olmaktadır (Lazar, 2007; Mysore ve diğerleri, 2006; Ukpokodu, 2003). Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerini ve deneyimlerini takdir edemezlerse, onları öğrenme sürecine etkili bir şekilde dahil edemeyebilir veya anlamlı destek ve rehberlik sağlayamayabilirler. Bu nedenle, Yükseköğretim kurumlarının bu engelleri tanıması ve kültürel olarak daha duyarlı ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışması önemlidir. Bu, eğitim yönetimi ve program geliştirmeye yönelik geleneksel yaklaşımları yeniden düşünmenin yanı sıra kültürel farkındalıklarını ve duyarlılıklarını artırmak için öğretim üyelerinin mesleki gelişim ve eğitim fırsatlarına yatırım yapmayı içerebilir.

Araştırmalar, diğer etkenlerin yanı sıra akademik kararlılığı, devamı ve öğrenmede şevki teşvik eden kültürlere duyarlı öğretimin olumlu etkilerini desteklemektedir (Aronson ve Laughter, 2018; Byrd, 2016). Kültürel olarak duyarlı bir yaklaşım benimseyen eğitimciler, eğitim programının kaynağı olarak öğrencilerin kültürel bilgisini, eğilimlerini ve yeteneklerini dahil etmeye çalışır. Bu nedenle eğitimcilerin, diğer kültürleri öğrenmek ve kültürel açıdan duyarlı öğretim yöntemleri geliştirmek de dahil olmak üzere, kültürel duyarlılıkla ilgili becerileri geliştirmeleri çok önemlidir. Bu eğitim ve destek olmadan, öğretim üyelerinin yüksek öğretimde kültürel açıdan duyarlı öğretimi başarılı bir şekilde uygulaması zor olabilir. Kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için, öğretim üyelerinin kültürel yeterliliğe öncelik vermesi ve kendilerini sürekli olarak öğrenmeye ve öğretme uygulamalarını geliştirmeye çalışan öğrenciler olarak konumlandırması gerekir (Abacıoğlu ve diğerleri, 2020).

Araştırmanın sonuçlarına göre bir katılımcı, Freire'nin öğretim yönteminin farklı kültürlere duyarlı olmaya uygun olduğunu belirtmiştir. Daha basit bir ifadeyle, açık iletişim ve eleştirel düşünmeyi içeren ezilenlerin pedagojisi, ötekileştirilmiş grupları güçlendirmeyi ve baskıyı sorgulamayı amaçlar. Ayrıca öğrencilerin kendi sosyal gerçekliklerini eleştirel bir şekilde analiz edebilecekleri ve onu dönüştürmek için harekete geçebilecekleri, diyalogik ve katılımcı bir öğrenme ortamı yaratmanın önemini vurgular. Bu yaklaşım, yukarıdan aşağıya bir eğitim modelinin aksine, öğrencilerin öğrenmek için kendi ilgi alanlarını seçmelerine olanak tanır (Freire, 1968). Eleştirel pedagoji, öğretmenleri güç dinamiklerine, adaletsizliğe ve eleştirel analize odaklanmaya teşvik ederek öğrencilerin eleştirel farkındalığının gelişimini kolaylaştırdığından, kültürel açıdan duyarlı ve sürdürülebilir eğitimi teşvik etmede de çok önemli bir rol oynar. Bu nedenle, Freire'nin yöntemini uygulamak, tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişimini sağlamak için olumlu tutumlar geliştirme ve kültürel açıdan duyarlı bir eğitim sağlamanın etkili bir yolu olabilir.

Sosyoekonomik durumun ve ırkın eğitim olanakları ve sonuçları üzerindeki etkisi, Marksist ve ırkçılık karşıtı bakış açıları tarafından da vurgulanmaktadır (Apple, 1990; Ladson-Billings, 1995). Çalışmanın sonuçları, kültürel duyarlılığın rekabetçilik seviyelerini dengelemede ve her öğrencinin yüksek kaliteli bir eğitime erişimini garanti altına almada önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Ayrıca, farklı kimliklerin çok kültürlü ve homofobi karşıtı bir bakış açısıyla tanınması ve tüm öğrencileri kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı bir öğrenme ortamının oluşturulması ortak noktaların ortaya çıkmasına hizmet edebilir. Oswick ve Noon (2014) da çeşitliliğin çözülmesi gereken bir sorundan ziyade faaliyetlerin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi gerektiğini vurgulamakta ve çeşitliliğin faydalarını hayata geçiren değişimi teşvik etmek için bir çerçeve sunmaktadır.

Kültüre duyarlı öğretimin başarısı, kültürel yetkinliğe değer veren, tüm öğrenciler için yüksek beklentileri olan ve kendilerini hem öğrenenler hem de kolaylaştırıcılar olarak gören eğitimcilere bağlıdır. Eğitimcilerin tutum ve davranışları öğrencilerin başarısında önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bazı eğitimcilerin Yükseköğretim ortamlarında farklı ırk, kültür ve etnik kökenden gelen öğrencilere etkili bir şekilde eğitim vermek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığını ve sınıftaki çeşitli öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamaya hazır olmayabileceğini göstermektedir. Kültürel yeterlilik ve yüksek beklentiler sergileyen öğretim üyeleri, çok kültürlü sınıflarda öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Kültüre duyarlı etkili öğretim, eğitimcilerin kültürel farklılıkları ve deneyimleri öğrenme sürecine dahil etmelerini ve takdir etmelerini gerektirir. Ayrıca, öğretim üyeleri kültürel açıdan duyarlı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Kültürel yeterliliklerini ve farklı öğrenci gruplarını anlamalarını geliştirmek için kendilerini öğrenci olarak konumlandırmalıdır. Sleeter ve Grant

(2003), eğitimcilerin kültürel açıdan duyarlı kolaylaştırıcılar olmaları ve öğrencilerinin kültürlerini öğrenirken çeşitliliğe yönelik kendi tutumlarını sürekli olarak incelemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Bulgular, öğretim üyelerinin kültürel olarak yeteri kadar bilinçli olmadığını göstermektedir. Bu eksiklik, etkili öğretim yöntemlerini seçmeyi zorlaştırabilir ve eğitimcilerin kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmasını zorlaştırabilir. Kültürel yeterliliğe saygı duyan, tüm öğrencilerini yüksek standartlarda tutan ve kendilerini kolaylaştırıcı ve öğrenci olarak gören öğretmenler, kültürel açıdan duyarlı öğretimin başarısının anahtarıdır. Öğrencilerin başarısı, öğretmenlerin tutum ve eylemlerinden büyük ölçüde etkilenir. Cırık (2008), yeni eğitimcilerin çok kültürlü eğitim, ırk ya da etnik köken gibi konularda yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını belirtmekte ve öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin okulun ilk yıllarından başlayarak çok kültürlü eğitim, ırk ve etnik köken etkileşimi gibi konuları kapsamaması gerektiğini ileri sürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların bir kısmı Yükseköğretim programlarında diğerlerinden farklı ve başarılı bir şekilde öğretim yapmak için gerekli öğretim teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedirler. Bu bulgu, eğitimcilerin çeşitli ülkelerden gelen öğrenciler için öğrenme ortamları oluşturmaya yeterince hazır olmadığını gösteren çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Cabello ve Burstein, 1995; Gay, 2002a; Stier, 2003; Taylor ve diğerleri, 2011). Çalışmalar yüksek öğretimde artan çeşitliliğe rağmen, bu öğrencilerin ihtiyaçlarının sınıflarında veya genel olarak eğitim kurumlarında karşılanmadığını, eğitim programları, pedagoji ve sınıf dinamikleri de dahil olmak üzere tüm Yükseköğretim kurumlarının hala geleneksel öğrenciler için inşa edilmeye devam ettiğini göstermektedir (Castañeda, 2002; Schuster ve Van Dyne, 1985).

Katılımcılar, kültüre duyarlı akademisyenlerin şu özelliklerinden bahsetmişlerdir: Öğrencileri ile yakınlık kurmak için çeşitli teknikler kullanırlar. Bu stratejiler arasında kültürel duyarlılık sergilemek, sınıfta bir topluluk duygusu geliştirmek ve farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi hizmet edecek öğretim stratejilerini uyarlamak yer alır. Ayrıca öğrencileri ile ilişkilerin geliştirilmesi için grup projelerinde yer almaya teşvik etmek, öğrencilere benzersiz görüşlerini ve yaşam deneyimlerini paylaşma şansı vermek de kültüre duyarlı akademisyenlerin çok değer verdiği şeylerdir. Benzer şekilde Başbay ve Bektaş (2010) da öğretmenlerin farklı öğrencileri etkili bir şekilde desteklemek için gerekli farkındalık ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin, farklı geçmişlere sahip öğrencilerle öğrenme ortamlarını yönetmelerine yardımcı olacak yöntemler geliştirirken kişinin kendi kültürü ve önyargıları hakkında farkındalık; diğer kültürlerin bakış açılarını öğrenme eğilimi ve kültürlere duyarlı öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ile ilgili becerilere sahip olmaları beklenir (Başbay ve Bektaş, 2010). Ne yazık ki, öğretmen yetiştirme programları ve mesleki gelişimde ülke genelindeki sistemler, eğitimcileri sınıfta kültürlere duyarlı öğretimi hayata geçirmek için yeterince hazırlayamamaktadır. Her ne kadar bazı öğretmen hazırlama programları artık farklı öğrencilerin eğitimi konusunda dersleri içeriyor olsa da bu dersler genellikle dar kapsamlıdır ve genel eğitim programından kopuktur (Akiba, Cockrell, Simmons, Han ve Agarwal, 2010; Gorski, 2009; Sleeter, 2001).

Alan yazında yer alan bazı araştırmalarda (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Polat, 2009) öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerine odaklanılmış ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi yürütebilmeleri için belirli bir dizi beceriye sahip olmaları gerektiğinin altı çizilmiştir. Diğer çalışmalara benzer şekilde, bu çalışmada da kültürlerarası eğitim konusunda hizmet içi eğitimin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesi için eğitim tarafında belirli bir temel veya arka plan gereklidir. Saygı, empati, hoşgörü ve demokratik bilinç ortamı yaratma becerisi

bu şekilde geliştirilebilir ve benzer olmayan öğrencilerden oluşan sınıflarda öğretmenlerin çeşitliliği bir zenginlik kaynağı olarak görmeleri sağlanabilir.

Diğer yandan öğretim üyelerinin öğrencilerini tanımaya çalışmaları, ders izlencelerinde öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde tutarak düzenlemeler ve öğretim stratejilerinde değişiklikler yapmaları kültürlere duyarlı öğretim stratejileridir. Topluluğun bir parçası olduklarını hisseden ve onun içindeki benzersizlikleri için değer verilen bireyler, grup çalışmasında, toplu öğrenmede ve/veya işyerinde daha etkili olurlar. Kültürlere duyarlı öğretim, akademik materyallerin öğrencilerin günlük deneyimleri, kültürel geçmişleri ve sorunlarıyla, katılımı, başarıyı ve güçlenmeyi teşvik edecek şekilde ilişkilendirilmesini içerir. Din, dil, sosyoekonomik geçmiş, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği gibi unsurlar da dahil olmak üzere sınıflarda mevcut olan kültürel çeşitliliği tanımak ve bunlarla ilişki kurmak, kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının bir parçasıdır. Akademisyenler, çeşitli öğrencilerle etkileşim kurmaya çalışmalı, materyalleri ve onların ihtiyaçlarını tam olarak anlamalı, faydalı öğrenme ortamları oluşturmali, kişiler arası ilişkileri geliştirmeli ve öğrenci başarısını desteklemelidir. Bununla birlikte, Türkiye'de ötekileştirilmiş birçok demografik grubun yükseköğretime erişimini engelleyen kısıtlamalar hâlâ varlığını sürdürmektedir. Alan yazındaki çalışmalar, sosyoekonomik ve cinsiyet eşitsizliklerinin yüksek öğretime erişimi sınırladığını göstermektedir. Günümüzde yüksek öğretime erişim açısından kadınlar erkeklere oranla hala dezavantajlı durumdadır. İstatistiklerle Kadın 2022 raporuna göre yükseköğretim mezunu olan erkeklerin oranı yüzde 25,1 iken kadınlarda bu oran yüzde 20,9'da kalmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Sallan-Gül ve Gül'e (2014) göre, Türkiye'de Yükseköğretim son zamanlarda daha pazar odaklı bir modele doğru kaymıştır; üniversite sayısındaki artışın bir sonucu olarak yüksek öğretime erişim artmasına rağmen, üniversite özerkliği, alt sosyo-ekonomik sınıftan gelenlerin yüksek öğretime erişimi veya yüksek öğretimin kalitesi gibi alanlarda bir iyileşme olmamıştır. Bu nedenle, Türkiye'de yükseköğretimde eşitlik ve erişimle ilgili zorlukları ele almak için stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'de üniversite sayısını artırmak ve arzı iyileştirmek de dahil olmak üzere yüksek öğretime erişimi iyileştirmek için farklı tedbirler uygulanmıştır (Gür ve Özoğlu, 2015). Gelişmemiş bölgelerde yeni devlet üniversitelerinin kurulması, erişim politikalarını önemli ölçüde etkilemiş ve hiçbir ilin üniversitesiz kalmamasını sağlamıştır (Günay ve Günay, 2011). Kontenjanların artırılması, orta öğretimin teşvik edilmesi, açık öğretim ve uzaktan eğitim programları gibi stratejiler de uygulamaya konulmuştur (Çetinsaya, 2014). Türkiye'nin Yükseköğretim sistemi, öğrenciler ve öğretim üyeleri için daha fazla fırsat sağlayan kurumlarda artan çeşitlilik ile son yıllarda önemli ölçüde büyümesine rağmen niteliği ileriye taşımak için erişim politikalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği konusunda bir fikir birliği bulunmaktadır (Çetinsaya, 2014; Gür ve Özoğlu, 2015). Hükümet, özel sektörle birlikte, imkanları kısıtlı, dezavantajlı, öğrencilerin yükseköğretime erişimini sağlayacak olanaklar yaratmaya çalışmalıdır. Tüm öğrencilerin başarılı olma ve topluma katkıda bulunma konusunda eşit şansa sahip olmalarını garanti altına almak için burslar, pozitif ayrımcılık yasaları ve eğitim maliyetini düşürmeye yönelik müdahaleler gibi politikalar uygulamaya konulabilir.

Araştırmanın bulgularına dayanarak, yükseköğretim eğitim ortamlarında öğrenci çeşitliliği ve değişkenliğinin ortaya çıkardığı sorunların çözümünün kapsayıcı ve önleyici tedbirlerin benimsenmesini gerektirdiği sonucuna varılabilir. Yükseköğretim kurumları, sosyal içerme, olumlu tutum geliştirme ve kültürlere duyarlı pedagojiye öncelik vererek, farklı geçmişlere sahip öğrenciler için başarı farkını azaltabilir ve daha adil bir toplumu teşvik edebilir. Bu çalışmadan çıkarılan sonuçlar, çeşitli üniversitelerden yedi öğretim üyesinden oluşan küçük bir örnekleme yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla toplanan bilgilere dayanmaktadır. Bu nedenle, gelecekteki araştırmaların

daha fazla sayıda katılımcıyı içermesi ve farklı araştırma yöntemlerini bir arada kullanması önerilebilir. Çalışmanın sonuçlarının, öğretim üyelerine mevcut uygulamaları geliştirme, kültürel duyarlılık konusunda farkındalık yaratma ve yükseköğretim programlarına kayıtlı farklı ırk, kültür ve etnik kökenden öğrencilerin başarı farkını daraltacak veya kapatacak stratejileri belirleme için fikir vermesi beklenmektedir.

Etik Kurul Onayı: Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07/03/2023 tarih ve 0216-ODTÜİAEK-2023 sayılı izni ve katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden onam formu alınarak Bilimsel Yayın Etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Her iki yazar da eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Abacıoğlu, C.S., Volman, M., & Fischer, A.H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 736–752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Akiba, M., Cockrell, K. S., Simmons, J. C., Han, S., & Agarwal, G. (2010). Preparing teachers for diversity: Examination of teacher certification and program accreditation standards in the 50 states and Washington, DC. *Equity & Excellence in Education*, 43(4), 446-462. <https://doi.org/10.1080/10665684.2010.510048>
- Altbach, P. G. (2000). Academic freedom and the academic profession. In P. G. Altbach (Ed.), *The changing academic workplace: Comparative perspectives* (pp.261-277). Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2018). The theory and practice of culturally relevant education: expanding the conversation to include gender and sexuality equity. *Gender and Education*, 32(2), 262-279. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1496231>
- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish educational system. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), 44-57.
- Au, K., & Jordan, C. (1981). Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp, 69-86). Newbury House.
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242-246. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>
- Banks J. A. (2001). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks J. A., McGee Banks C. A. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass.
- Banks J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. Routledge.

- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2010). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri [Teaching environment and teacher competences in the context of multiculturalism], *Education and Science*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A., & Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması [Multicultural competence perceptions scale: A scale development study], *Education and Science*, 36(161), 199-212.
- Behling, D. U., & Williams, E. A. (1991). Influence of dress on perception of intelligence and expectations of scholastic achievement. *Clothing and Textiles Research Journal*, 9 (4), 1-7. <https://doi.org/10.1177/0887302X91009004>
- Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In Richardson J. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society, and Culture* (2nd ed.). Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Brennan, J., & Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education*, 56, 287-302. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9127-3>
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, E. J. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 3 (1), 65-84.
- Brown, P. (1997) Cultural capital and social exclusion: Some observations on recent trends in education, employment and the labour market. In A. H. Halsey et al. *Education, Culture, Economy Society*. Oxford University Press, pp. 736–749.
- Burke, P. J. (2002). *Accessing Education Effectively Widening Participation*. Stoke-on-Trent. Trentham Books Ltd.
- Byrd, C. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, 6(3). <https://doi.org/10.1177/2158244016660744>
- Cabello, B., & Burstein, N. D. (1995). Examining teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 285-294. <https://doi.org/10.1177/0022487195046004>
- Castañeda, C. R. (2002). Teaching and learning in diverse classrooms: faculty reflections on their experiences and pedagogical practices of teaching diverse populations. [Unpublished doctoral dissertation] https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/5450
- Castro A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39, 198-210.
- Cazden, C., & Leggett, E. (1981). Culturally responsive education: Recommendations for achieving Lau remedies II. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 69-86). Newbury House.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları [Multicultural education and its reflections], *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 27- 40.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.

- Cook, G. (2006). Boys at risk: The gender achievement gap. *American School Board Journal*, 193, 4–6.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cross, M. (2004). Institutionalising campus diversity in South African higher education: Review of diversity scholarship and diversity education. *Higher Education*, 47(4), 387-410.
- Delpit L. (2003). Educators as “seed people”: Growing a new future. *Educational Researcher*, 32(7), 14-21.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu.
- Demir-Başaran, S. (2021). *Öğrenmede evrensel tasarım: kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve universal design in learning: [A theoretical and practical framework for inclusive education]*. Pegem Akademi.
- Epstein, R., Blake, J. J., & González, T. (2017). *Girlhood Interrupted: The erasure of black girls' Childhood*. Georgetown Law Center on Poverty and Inequality. <https://genderjusticeandopportunity.georgetown.edu/wp-content/uploads/2020/06/girlhood-interrupted.pdf>
- Esposito, J., & Swain, A. N. (2009). Pathways to social justice: Urban teachers' uses of culturally relevant pedagogy as a conduit for teaching for social justice. *Perspectives on Urban Education*, 6(1), 38-48.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. DOI: 10.1177/160940690600500107.
- Ferguson, R. F. (1998a). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. In C. Jencks and M. Phillips (Eds.). *The Black-White Test Score Gap*. (pp. 273–317). Brookings Institution Press.
- Ferguson, R. F. (1998b). Can schools narrow the black-white test score gap? In C. Jencks, and M. Phillips, (Eds.), *The Black-White Test Score Gap*. (pp. 318–74). Brookings Institution Press.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, 38(4), 460-507. <https://doi.org/10.1177/00420859030380040>
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Books.
- Gallacher, J. (2006) Widening access or differentiation and stratification in higher education in Scotland. *Higher Education Quarterly*, 60(4), 349–369.
- Garneau, A. B. (2016). Critical reflection in cultural competence development: a framework for undergraduate nursing education. *Journal of Nursing Education*, 55, 125–132. <https://doi.org/10.3928/01484834-20160216-02>
- Gay, G. (2002a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. <https://doi.org/10.1080/0951839022000014349>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (2nd ed.). Teachers College Press.

- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Giddens, J. F., North, S., Carlson-Sabelli, L., Rogers, E., & Fogg, R. (2012). Using a virtual community to enhance cultural awareness. *Journal of Transcultural Nursing*, 23, 198–204. <https://doi.org/10.1177/1043659611434061>
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: an analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Gradellini, C., Gomez-Cantarino, S., Dominguez- Isabel, P., Molina-Gallego, B., Mecugni, D., & Ugarte-Gurrutxaga, M.I. (2021). Cultural competence and cultural sensitivity education in university nursing courses. A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682920>
- Günay, D. & Günay, A. (2011). 1933'ten günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1–22.
- Gür, B. & Özoglu, M. (2015). Türkiye'de yükseköğretim politikaları: erişim, kalite ve yönetim. İçinde Gümüş, A. (Ed.). *Türkiye'de Eğitim Politikaları*, s. 200-321. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hanley, M.S., Sheppard, G.L., Noblit, G.W., & Barone, T. (2013). *Culturally Relevant arts education for social justice: A way out of no way*. Routledge.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- İnalçık, H. (2006). Büyük Türk tarihçisi Prof. Dr. Halil İnalçık'tan konferans tarih ve politika. *Unihaber*, 64 (15 – 31 Mart). www.ankara.edu.tr.
- Irvine J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Teachers College Press.
- Jackson, F. R. (1993). Seven strategies to support a culturally responsive pedagogy. *Journal of Reading*, 37(4), 298–303.
- Jeffreys, M. R., & Dogan, E. (2012). Evaluating the influence of cultural competence education on students' transcultural self-efficacy perceptions. *Journal of the Transcultural Nursing*, 23, 188–197. <https://doi.org/10.1177/1043659611423836>
- Jones, H. (2004). A research-based approach on teaching to diversity. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 12–20.
- Jones, R., & Thomas, L. (2005). The 2003 UK government higher education white paper: A critical assessment of its implications for the access and widening participation agenda. *Journal of Education Policy*, 20(5), 615–630.
- Kazu, İ. Y. (2018). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38-47. DOI:10.14582/DUZGEF.1912
- Kliebard, H. M. (1995). The Tyler rationale revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 81–88. <https://doi.org/10.1080/0022027950270107>
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W., Durán, G. Z., & Riley, D. (2005). Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. *Education Policy Analysis Archives*, 13(38).

- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2015). *The 2013 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. A Report from the Gay, Lesbian & Straight Education Network. www.glsen.org
- Krueger, R., & Casey, M. (2014). *Focus groups a practical guide for applied research*. (5th Ed.). Sage Publications.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A. K. A. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Larke, P. (2013). Culturally responsive teaching in higher education: What professors need to know. *Counterpoints*, 319, 38-50. <https://www.jstor.org/stable/42981435>
- Lazar A. M. (2007). It's not just about teaching kids to read: Helping preservice teachers acquire a mindset for teaching children in urban communities. *Journal of Literacy Research*, 39, 411-443.
- Ma, X. (2000). Socioeconomic gaps in academic achievement within schools: Are they consistent across subject areas? *Educational Research and Evaluation*, 6, 337-356. <https://doi.org/10.1076/edre.6.4.337.6935>
- Marshall, C. and Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research*. 6th Edition, SAGE.
- McCowan, T. (2015). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 645-665. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>
- McMahon, W. W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. JHU Press.
- Meriç, İ., Emhan, A., & Çocuk, S. (2021). Students' perceptions of diversity in higher education: a case from Turkey. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 7(13), 45-67.
- Meydanlioglu, A., Arikan, F., & Gozum, S. (2015). Cultural sensitivity levels of university students receiving education in health disciplines. *Advances in Health Sciences Education*, 20, 1195-1204. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9595-z>
- Miles M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Minner, S., & Prater, G. (1984). College teachers' expectations of LD students. *Intervention in School and Clinic*, 20(2), 225-229. <https://doi.org/10.1177/105345128402000213>
- Mintz, B. (2021). Neoliberalism and the crisis in higher education: the cost of ideology. *American Journal of Economics and Sociology*, 80(1), 79-112. <https://doi.org/10.1111/ajes.12370>
- Mohatt, G., & Erickson, F. (1981). Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: A sociolinguistic approach. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp, 105-119). Newbury House.
- Oswick, C., & Noon, M. (2014). Discourses of diversity, equality and inclusion: Trenchant formulations or transient fashions? *British Journal of Management*, 25, 23-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2012.00830.x>
- Paris, D., Alim, H. S., Genishi, C., & Alvermann, D. E. (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. Teachers College Press.
- Peterson, E., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: relations with student achievement

- and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 53(Spring 2016), 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri [Preservice teachers' personality traits towards multicultural education]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Posner, G. J. (1988). Models of curriculum planning. In L. E. Beyer and M. W. Apple (eds), *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. State University of New York Press, p. 77-97.
- Purnell, L. D., & Fenkl, E. A. (2019). *Transcultural diversity and health care*. In *Handbook for culturally competent care*. Cham: Springer International Publishing, 1-6. <https://doi.org/10.1177/10436596166320>
- Repo, H., Vahlberg, T., Salminen, L., Papadopoulou, I., & Leino-Kilpi, H. (2017). The cultural competence of graduating nursing students. *Journal of Transcultural Nursing*, 28, 98-107. <https://doi.org/10.1177/104365961663204>
- Reskin, B. F., & Roos, P. A. (1990). *Job queues, gender queues: Explaining women's inroads into male occupations*. Temple University Press.
- Richards J. C. (2006). Preservice teachers' professional development in a community of practice summer literacy camp for children at-risk: A sociocultural perspective. *Qualitative Report*, 11, 771-794.
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72,158-78. <https://doi.org/10.2307/2673227>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Irvington.
- Rychly, L., & Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 14,1, 44-49. <https://doi.org/10.1080/15210960.2012.646853>
- Sallan-Gül, S. & Gül, H. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi*, 8 (17-18), 51-66.
- Sayer, L. C. (2005). Gender, time and inequality: Trends in Women's and men's paid work, unpaid work and free time. *Social Forces*, 84(1), 285-303. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0126>
- Schendel, R., & McCowan, T. (2016). Expanding higher education systems in low- and middle income countries: the challenges of equity and quality. *Higher Education*, 72, 407-411. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0028-6>
- Schuster, M., & Van Dyne, S. (1985). Curricular change academy twenty-first century: Why women? In M. Schuster & S. Van Dyne (Eds.), *Women's place in the academy: Transforming the liberal arts curriculum*. Rowman & Allan held.
- Seeleman, C., Suurmond, J., & Stronks, K.v(2009). Cultural competence: a conceptual framework for teaching and learning. *Medical Education*, 43(3), 229-237. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03269.x>
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (1993). Persisting Barriers: Changes in educational opportunities in thirteen countries. In H.-P. Blossfeld and Y. Shavit, *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press, pp. 1-23.
- Shibao, G., & Zenobia, J. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27-49.

- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64(1), 22-40. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2009.00427.x>
- Şirin, S. R., Ryce, P., & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 463-473. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.003>
- Sleeter C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse students: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2),94-106, <https://doi.org/10.1177/0022487101052002002>
- Smith, M. L. (2004). *Political Spectacle and the Fate of American Schools*. Routledge Falmer.
- Song K. H. (2006). Urban teachers' beliefs on teaching, learning, and students: A pilot study in the United States of America. *Education and Urban Society*, 38, 481-499.
- Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14 (1),77-91. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044674>
- Taneri, P. O. (2021). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim [Inclusive education from theory to practice]*. Pegem Akademi.
- Taneri, P. O. (2022). Kapsayıcı eğitimin anlamı, kapsamı, felsefesi ve uygulanışı meaning [The scope, philosophy and Implementation of inclusive education]. P. O. Taneri (Ed.). *In Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları: Çeşitlilikleri ve Farklılıkları Kucaklayan Kapsayıcı Çemberi Genişletme [Meaning, Scope, Philosophy and Implementation of Inclusive Education]*. Eğiten Kitap Yayınevi.
- Taylor, G., Papadopoulos, I., Dudau, V., Maerten, M., Peltegora, A., & Ziegler, M. (2011). Intercultural education of nurses and health professionals in Europe (IENE). *International Nursing Review*, 58, 188-195. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2011.00892.x>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022). *İstatistiklerle Female 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=%C4%B0statistiklerle-Kad%C4%B1n-2022-49668&dil=1>
- Vogt, L., Jordan, C., & Tharp, R. (1987). Explaining school failure, producing school success: Two cases. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 276-286. <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0019s>
- Warren, S. R. (2002). Stories from the classroom: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80, 109-116. <https://www.jstor.org/stable/42927110>
- Will, M., & Najarro, I. (2022). What is culturally responsive teaching? *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/culturally-responsive-teaching-culturally-responsive-pedagogy/2022/04>
- World Bank. (2022). *School enrollment, tertiary (% gross)*. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?locations=TR>
- YÖK. (2020). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. Ankara. <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim tarihi 12 Ağustos, 2023.
- YÖKSİS. (2020). *Engelli öğrenci komisyonu*. Ankara. <https://engelsiz.yok.gov.tr> Erişim tarihi 12 Ağustos, 2023.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://www.jstor.org/stable/42927110>