



Looking at Multicultural Education from the “Wild West”

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	10.25.2024	02.18.2025	04.15.2025

Yasemin Tezgiden-Cakcak¹ 
Middle East Technical University

Abstract

This case study sought to find out the multicultural (teacher) education understandings of eight educators living in Arizona, USA, which is known as “the wild West” in popular culture. The study used eight-month-long field notes and semi-structured interviews. In this study, educators’ narratives were situated in their historical, social, economic and cultural context. The findings of the study showcased principles of multicultural education and multicultural teacher education from the lens of educators in Arizona. Data analysis revealed the key principles of multicultural education as constructing a safe space, building trust, gaining cultural competence, moving beyond rage, and rights-based education. Besides, this study demonstrated multicultural teacher education should raise social consciousness, build dialogic and democratic relationships, be experiential and make use of narratives. While participant educators aimed to raise multicultural students as culturally competent individuals seeking their rights, they strived to educate teacher candidates as agents of transformation.

Keywords: Multicultural education, multicultural teacher education, culturally responsive pedagogy, critical multicultural education, critical pedagogy.

Citation: Tezgiden-Cakcak, Y. (2025). Looking at Multicultural Education from the “Wild West”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 337-380. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1573655>

¹Yasemin Tezgiden-Cakcak, Dr., Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, E-mail: tezgiden@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5064-8831>

“Multicultural” education aims to ensure that migrants adapt to their new countries while the citizens of the host countries show hospitality and develop a culture of living together. Multicultural education programs have been developed (Banks, 2011; Cochran-Smith, 2010; Gay, 2000; Grant, 2015; Ladson-Billings, 2005, 2023; May and Sleeter, 2010; Sleeter, 2024) so that “all students – regardless of their gender and social class and their ethnic, racial, or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school” (Banks, 2007, p. 1). These programs strive to educate culturally responsive teachers who “have sociocultural consciousness, and have affirming views of students from diverse backgrounds” (Villegas and Lucas, 2002, p. xiv).

This case study was conducted in Arizona, USA, known as the “wild west” in popular culture. Arizona is a multicultural state with large reservation areas and a large refugee population. This study aimed to explore the basic principles of multicultural (teacher) education from the perspectives of eight educators teaching in this region.

Multicultural education

Multicultural education is a key concept and/or an educational reform movement that aims to offer equitable and just education for all (Banks, 2007). Contrary to common belief, multicultural education is not limited only to ethnic, racial, and cultural groups but also attempts to eliminate sexism, discrimination against children from working-class backgrounds, children with disabilities and/or children with different sexual orientations. Multicultural education includes content integration of ethnic or cultural elements into the subject matter as well as prejudice reduction. Besides, teachers’ adoption of equitable pedagogy and the school culture’s promotion of gender, racial, and social-class equity are other fundamental components of education for diversity (Banks, 2007).

As explained by Sleeter and Grant (2007), there are different approaches to multicultural education. While some approaches offer academic support for exceptional and culturally different students to catch up with their luckier peers, other approaches focus on building respectful relationships among people to eliminate discrimination and bias. Single-group studies raise consciousness about the oppression of a group of people (such as women, people with disabilities or Native Americans). A more general multicultural education approach incorporates these approaches to reduce prejudice, to work for equity, and calls for a complete reform of education. Multicultural social justice education or critical multiculturalism (May, 2009) problematizes oppression and inequality based on race, class, gender and disability, aiming to prepare individuals to change society (Sleeter & Grant, 2007). Critical multiculturalism also offers a structural analysis into unequal power relations as in anti-racist pedagogy and critical race theory. Yet, this analysis is not limited to racism but covers all sorts of injustices. Therefore, while investigating what power is and how it is institutionalized, it also seeks to question how to act collectively for change (Sleeter, 2024).

Embracing social justice multicultural education, Au (2009) rejects "pluralist" or "diversity" oriented educational approaches, which disregard systematic oppression. For Au (2009), multicultural education is a part of social justice struggle and aims to act against racism, colonialism, and cultural oppression at schools.

Gloria Ladson-Billings has investigated the actions of teachers who uncovered the academic achievements and talents of poor African-American students since 1989. She conceptualized what those teachers achieved as culturally responsive pedagogy, for they were following a pedagogy sensitive to those students' cultures. For Ladson-Billings (2008), culturally responsive pedagogy had three important components: academic achievement, cultural competence, and sociocultural consciousness. Culturally responsive teachers do not just focus on their students' "academic achievement" based on standardized exams, but "what they learn." Students should be challenged intellectually to have a meaningful learning experience, and their mental and intellectual development should be supported. The second component of culturally responsive pedagogy, cultural competence, is the competence for bettering the lives of students, families, and their communities. With this competence, students will realize and value their own cultural beliefs and practices and improve their socioeconomic status. It will also help them make more informed decisions about their lives by gaining access to a broader culture. Sociopolitical consciousness requires teachers to educate themselves both on local sociopolitical matters (such as school administration election policies, community activities) and general issues impacting students' lives (such as unemployment, access to health services, accommodation, etc.), so that they can raise consciousness among their students.

In a democratic, equitable society, educating culturally responsive teachers to meet the needs of diverse children is a necessity. Although it might not be possible for teachers to change structural inequalities ingrained in the system, "culturally relevant pedagogy" might make education more accessible to minority students. Recognizing the need to bridge the achievement gap and to offer minority students citizenship education, many teacher education programs have added one or two courses on multicultural education to their curricula. As Villegas and Lucas (2002) argued, despite being crucial, these add-on courses do not offer a comprehensive solution to the complex issue of preparing culturally responsive teachers. Rather, there is a need for a coherent approach (Villegas & Lucas, 2002). For promoting the development of culturally responsive teaching, Villegas and Lucas suggest classroom-based practices such as creating classroom communities, learning about the history and current experiences of diverse groups, and reading or listening to the accounts of successful teaching in diverse settings. Lea (2010) also describes how she engaged pre-service teachers in getting to know students and families from low-income backgrounds through community action projects such as oral history and funds of knowledge.

This study seeks to understand the basic principles of multicultural (teacher) education from the lens of educators living in Arizona under the light of the conceptual

background summarized above. In line with this purpose, approaches, experiences, and practices of multicultural educators in Arizona will be explored.

Method

Research Model

This study was designed as a qualitative case study. A case study focuses on a person or a structure within a specific time and location holistically (Merriam, 2009). The strong side of a case study is its focus on real-life experiences of real people conveying their realities in their complexity (Nunan & Bailey, 2009). The case of this study is eight educators teaching in Arizona and their approaches to multicultural education.

The Role of the Researcher

In qualitative research, "the researcher is the primary instrument for data collection and analysis" (Merriam, 2009, p. 7). The positionality of the researcher and the conceptual lens they use inform the selection of the research topic, the research design, field notes, interview questions, and the selection of the participants. For qualitative research, "society does not exist in an objective, observable form" for discovery (Savin-Baden & Howell Major, 2013, p. 6). Rather, people produce knowledge about society in the light of their own worldviews. Therefore, subjectivity is intrinsic to qualitative research, which makes it necessary for the researcher to convey their own positionality and subjectivity (Hatch, 2002). For this reason, I will write about my positionality in this section.

I identify myself as a researcher of English language teaching and teacher education and I work on critical pedagogy, critical teacher education, and critical applied linguistics. As more and more teacher candidates encounter multilingual and multicultural students without receiving any formal education in Türkiye, I developed an interest in multicultural education. That is why I conducted this research with the educators in Arizona experienced in multicultural education. I analyzed the findings from the critical pedagogy lens.

Historical/Cultural Context

The state of Arizona joined the USA in 1912 after having been under the reign of Mexico for some time. As the first stop for refugees fleeing from Latin America, a great number of Mexicans live in the state. The USA is in fact a country of immigrants, as it continued to receive migrants after becoming an independent country. The first wave of immigrants was British, Scandinavian, German and Irish, whereas in the second wave, immigrants were from the South and East Europe. In the second half of the 20th century, a big majority of the migrants were Latin Americans and Asians (Gerken, 2013).

The first residents of the area are known to be indigenous American people,

who resided in the area far earlier than the White people. Yet, indigenous populations of the area were massacred when the Spanish and Anglo-Saxon "white man" arrived at the west coast and waged a war against the native Americans. Indigenous people of the area were impoverished and disempowered with the diseases coming with the Europeans, the slaughter of the buffalos by the White, invasion of their lands, and their forced exile into reservation areas on the desert. Although indigenous people resisted moving into the reservation areas for a long time, they were forced to give in by the US government.

As Arizona is at the heart of the area known as the "Wild West", many western movies were shot there. Sitting Bull (1831-1890), who became a popular culture item due to Western movies, was the real chief of a group of Indigenous people. After fighting against the US army for a long time, he surrendered owing to the starvation of his tribe. In 1885, he was invited to take part in the Wild West show of Buffalo Bill, who killed buffalos. Although Sitting Bull became world famous with this show, he was enraged by the poverty he saw visiting one city after another. After being humiliated by the audience, he left the show and went back to his tribe saying: "I'd rather die an Indian than live a white man." In 1889, American government wanted to take Sitting Bull into custody as they saw the resistance spirit among the indigenous people as a threat. He was killed during the fight with the police officers who came to arrest him (Sitting Bull, 2019). The oppression of native American people did not end with forced migrations, starvation, disease, and massacre. In the Western movies, native Americans were turned into show objects and depicted as primitive and wild. Their genocide and the impoverished life conditions in the reservations were made invisible with these movies, and the diverse languages and cultures of indigenous people were represented as homogenous. The tragedy of indigenous people continues to this day. They reside in scattered reservation areas on dry land. There are no facilities or grocery stores around.

Participants

Participants are composed of 4 academics working in the college of education and 4 teachers working at K-12 level. Participants were reached through snowballing and they were given nicknames. Table 1 below presents biographical information of the participants:

Table 1*Participants*

Participant	Status	Identity	Experience
Richard	A senior scholar Research interests are critical education, social justice and the education of indigenous people	Italian heritage third-generation white American	He worked as a social science teacher in the reservation area and at a school populated by impoverished black kids
Susan	Associate professor Conducted research on the languages and identity construction processes of indigenous people living in the northern states of the USA	A white woman in her mid-forties coming from an upper-middle class family	Started as a French teacher, worked in the Peace Corps in Philippines
David	Associate professor Research interests are critical education, race studies, indigenous people's culture	In his 40s, raised as a multicultural person with an American father and a Latin American mother Received his formal education in Venezuela until high school	Worked as a teacher at a private primary school in Paraguay for seven years
Casey	Instructor Works on special education	Comes from Hopi tribe and is in his 40s.	Taught at the reservation area and worked as the special education director at a high school

Tablo 1 (continued)

Faruk	Teacher A school principal at a charter school educating Navajo and Hopi kids coming from the reservation area	A Sunni-Turkish man in his 40s. He had his undergraduate education in Türkiye and received his master's in the USA	He taught at the public schools with impoverished kids from culturally and linguistically diverse families. He has been in school administration for the last ten years
Margy	Teacher Teaches in the poor neighborhoods in Arizona	A white teacher in her late 30s	She has been teaching at diverse institutions for the last 16 years Worked as a voluntary teacher in Egypt for a few months teaching Sudanese refugees
Linda	A retired teacher works as a substitute teacher	A 60-year-old White woman who grew up in California in an upper-class family	She worked as a teacher in the reservation area for 26 years and taught in an impoverished area with a high population of immigrants for 5 years
Ellen	Special education specialist, administrator in a university unit offering education support to disabled students in the reservation area	She comes from a wealthy family. She is white and in her 60s	Started to teach in Navajo reservation as a special education teacher

Data Collection Instruments***Field Notes***

My entry into the field started with my visit to the USA as a visiting scholar. My supervisor Richard introduced me to other educators in the field, which facilitated my

acceptance. I observed classes of Richard, Susan and David and visited schools they worked with. I contacted K-12 teachers they were in touch. I visited museums and the reservation areas of native American people. I acted as a participant observer on every occasion I attended and I tried to learn from all the people I met. After each encounter, observation, or museum visit, I wrote field notes.

Interviews

I used individual semi-structured interviews to collect systematic data from the educators. I conducted in-depth interviews lasting around one hour with each educator and audio-recorded them. Most interviews were conducted at a quiet cafe over coffee and tea. Interview questions were about the educational backgrounds of participants, their experiences as to multicultural education as students and teachers, and their approaches to multicultural teacher education. All interviews were conducted in English except one with a Turkish participant (Faruk).

Ethics Committee Approval

Ethics committee permissions have been taken both from the university I work in Türkiye (ODTU, Protokol No: 2018-EGT-082) and from the host American university (NAU, Proje No: 1382236-1). The position of the researcher was clearly expressed in the article. Informed consent of the participants was taken, and the identities of participants were hidden in the research report.

Data Analysis

To have a systematic flow of data analysis, I used Wellington's (2000) steps of qualitative data analysis: immersion, reflecting and standing back, analyzing data, synthesizing, and returning for more data. In the first reading, I coded data summarizing participant responses. In the second reading, similar codes were combined into categories (Saldaña, 2015). Through constant comparison method (Merriam, 2009) new categories were created or existing ones were merged. The third reading cycle turned categories into themes. Two major themes emerged, as seen in Table 2.

Table 2

Themes and Categories

Basic principles of multicultural education for participant educators	Creating a safe space
	Gaining trust
	Gaining cultural competence
	Moving beyond rage
	Raising consciousness about their rights
Basic principles of multicultural teacher education for participant educators	Raising social awareness
	Building dialogic relationships
	Creating spaces for experiential knowledge
	Benefiting from narratives

Results

Basic Principles of Multicultural Education for Participant Educators

Five themes emerged from the narratives of participant educators: creating a safe space, building trust, gaining cultural competence, moving beyond rage, and raising consciousness about their rights. Respect to language and culture, gaining trust and creating safe spaces have already been discussed in earlier studies (Banks, 2011; Cochran-Smith, 2010; Gay, 2000; Grant, 2015; Ladson-Billings, 2005, 2023; May and Sleeter, 2010; Sleeter, 2024). However, moving beyond rage is not a very common theme. Raising consciousness about their rights is consistent with the critical multicultural education's (Au, 2009; May, 2009; Sleeter and Grant, 2007) aim to educate students as change agents. Still, narratives of participant educators do not focus on raising critical awareness (Freire, 1970) among diverse students.

Creating a Safe Space

Participant educators declared that school is a place for impoverished multicultural students to get a hot meal. It is also a safe space where they are not exposed to violence. Margy indicated that students in the schools she worked at were very poor and were therefore entitled to receive free breakfast and lunch. In her practicum school, students took an extra sandwich to eat at dinner and the teachers pretended not to notice:

Those kids were all Mexican with one Sudanese kid. Half of the Latino kids did not speak English. The teacher didn't know what to do with them. Very poor area. Students were happy to come to school for friends and free food. They were tired and would fall asleep in class. One girl came to school with an enormous black eye and she said she hit the monkey bars. But there were no monkey bars. She got that from her dad. We tried to support them. Even if school cannot change their life conditions, it could create a safe space for them and teach them to love and respect themselves and others. You hope they will get there without joining their uncles or brothers in prison.

Ellen, who started as a special education teacher in the reservation area, stated that it was a miracle that kids in the reservation area reached school 40 years ago, as the roads were covered with mud in rainy weather. I heard there are similar problems even today. Similarly, Faruk highlighted the fact that 70 to 80 % of the students received either free or reduced-price meals in all the schools he worked at. He said what opportunities or limitations you had closely depended on where you lived in the USA. For Faruk, the problems were based on the fact that resources were not equitably allocated. There were still residencies with no electricity or water or a grocery store nearby. He added that unemployment and suicide rates were high.

Alcohol consumption, sexual abuse cases, marihuana, heroin, drug abuse are too common. Still, school is a place where kids feel safe and where they eat

nutritious food twice a day. All teachers are genuinely caring for children. Having such an atmosphere at school makes one feel secure.

Points made by Margy, Ellen and Faruk are in line with Ladson-Billings' (2008) argument that poor students are "school dependent." Their basic needs are not met if the school does not provide a safe environment or meals.

Gaining Trust

Susan asserted that the year 2012 was important for the USA for the non-white students in the USA exceeded the number of white students for the first time. Rather than seeing them as deficits, Susan argued, we should see them as valuable assets we will learn together. For all participants, respecting the languages and cultures of students and following an inclusive pedagogy were important. Faruk underlined that you should not look at these diverse people with pitying ideas, as that gaze would inform your speech and body language. Teachers should have the curiosity to learn more about the lives of their students, whom they should approach with respect. In a similar vein, Richard pointed out that it is essential to learn the cultures of indigenous people and to respect what is sacred to them:

I had some insensitive pictures on the wall. I had some native american pictures that represented their struggles as a people. One day one Anglo teacher came. Married to a Navajo man. She told me to take that down. There are dead people on that picture. Death was something not talked about in the Navajo culture. When someone dies, no Navajo can touch the dead body. Somebody from outside comes to take the body. I took it down.

Faruk talked about the lack of trust in the White world, which sometimes stemmed from the lack of knowledge about how the system works. When indigenous people took their kids to the hospital and were prescribed medicine, they thought that they were sedating their children with drugs:

The problems of indigenous people are different because of the historical power struggles between the Americans and native Americans. Gaining their trust will last long. For one thing, they approach all teachers as people who would not stay long. They would not listen to you. They would not build a relationship with you. They are suspicious of newcomers and think they will try to deceive or exploit them. When they see you are there for a long time and do not give up on them, they start listening to you.

Faruk's remarks remind one of Nelson-Barber's (2017, p. 2) findings as to the reasons underlying the problems in the education of indigenous people: "generations of cultural trauma (genocide, punishment for use of heritage language, abuse in boarding schools, etc.), loss of community self-determination, loss of personal and collective self-efficacy, separation from ancestral homelands and land based practices, leading to loss of cultural identity, harmful effects of human intervention on the land (such as dams, mining, toxic waste sites, etc.), disruptive impacts of weather and

climate on subsistence activity, compromised mental and physical health owing to stress and unhealthy diet, etc.”

It is very crucial to build trust-based relationships in multicultural education (Pratt-Johnson, 2006). Richard and Susan were approached with suspicion due to their white Anglo-American identities, which were associated with the historical oppression of the whites. Both of them sensed this lack of trust and distance when they went to the reservation areas as a teacher or a researcher at first. Richard's Navajo babysitter and Susan's visit with her mother impacted how they were received by the community. Only with these actions were they able to gain their trust. Otherwise, Susan would not be able to communicate her genuine interest in learning from them and sharing with them what she knew. She worked with an indigenous guide to learn about their rituals and communication styles.

Gaining Cultural Competence

For Ladson-Billings (2008), cultural competence means acknowledging one's own cultural beliefs as well as learning about the broader culture to advance their socioeconomic status. Linda, who taught at the reservation for years, said she was happy to see the Navajo language and culture was taught at schools:

Our kids had to take Navajo culture and language. How do you introduce yourself, your clans. I was really grateful for that. Parents liked that. A lot of them spoke Navajo at home. Parents did not want to teach Navajo that much. They knew that English is what they needed to succeed.

Faruk indicated the medium of instruction at their school was in English, but the students also received Navajo language courses:

Tribal languages are all based on oral culture. They did not have an alphabet. Now they have a Latin alphabet but only a small minority can read it. When we say language education, it is kids sitting in a circle and learning some things. They do not have Western style writing, or calendar. What they teach kids are songs, sayings about their values, ritual practices and songs for some events. About 300-400 songs.

Students' learning their heritage languages and cultures increased their cultural competence. Casey, an indigenous educator, stated that his students went back and forth between two villages and they were very competent in their own cultures and religious practices. Yet, this knowledge was never shared in the school setting. The school knowledge and the tribal knowledge were totally separate. Because they did not have the space to problematize the conflicts between their own culture and Anglo-American culture, they had difficulties in relating two distinct epistemologies. Seeing this gap is one reason that drives kids away from school, lowering their academic success (Cummings et al., 2012; Nelson-Barber, 2017), Casey started to bring students' identities and cultures more into schools (Martin et al., 2017). When Casey

started to work in the reservation, he realized some things he had not noticed earlier about his tribe:

Cultural context of disability ... defining that term was not a defined term for Hopi. Our community values were so much around inclusion. Going back to that environment I became more aware how do we introduce this term in a culturally relevant and appropriate way to the community. Those were the very strong cultural conflicts between my background and my community. By inviting community to our classroom and talking about what special education is about. Doing community events by incorporating cultural activities and weaving baskets and doing other type of things.

Casey's narrative shows how key teachers are in developing cultural competence in their students. Because Casey was also educated in Western epistemologies, he had a hard time making those connections:

For the senior students with disabilities who are graduating, we would sit down with their families and develop plans for their life after graduation. If you want to stay here in the community, stay connected and we could talk about employment and developing skills for that. But once a grandmother stopped me with her granddaughter. We don't want any of the plans. We have made a decision as a family that our granddaughter is going to be the next one to take over the family home. That's a perfectly valid outcome when you think in the context of the language and culture of a tribal community. I was shocked at myself for missing it in the first place although I came from the same community. We were still identifying this idea of success according to external values, but this was also success in this community. But I was still missing some things that would help my community.

Casey aimed to show indigenous students coming to university that someone like himself was a faculty member there. He also wanted to help them make the connections between the local culture and the Western culture. Faruk also talked about the conflict between the Western values and those of the indigenous people. He had a hard time deciding which one was right. What Lee (2017) suggests for the dilemmas Casey and Faruk felt was community-engaged learning. This would attract the attention of marginalized students into education. This practice centers on prioritizing community values and interests in and out of the school. Thus, education becomes directly relevant to students, who could implement what they learnt in their communities.

Moving Beyond Rage

Faruk stated that some of the indigenous students at his school had hatred toward the White and therefore, they had difficulties adapting to high school:

Now they are in a school where 95 % of the students are Navajo. When they go to a high school, only 10 to 15 % of the school population is native American.

They struggle. If they are not very determined, they drop out. When they are at high school, they start understanding what is happening around them or what happened in history. There are kids growing up hating white people. Why am I going to this school? Why are all my teachers white? They cannot get out of the vicious circle, unfortunately.

Casey indicated that marginalized communities like indigenous people had this rage naturally, which needs to be understood, accepted and faced. The roots of the problems should be analyzed critically. For Casey, just rage could make their communities cease to exist:

Yes, we have a dramatic history and what they have done to us. We have to understand that and we have to be the leaders identifying ways to help our communities heal and they can open their lens to talk about those critical perspectives. Yes, the rage is there but how can we take it into something that is helpful to us. If we are expressing that without any solutions, eventually we will cease to exist. We have to find ways to help us sustain ourselves with the changes of time. The need to develop this awareness for the benefit of all humanity, not only for native Americans. We have to accept this rage and educate ourselves to take that next step.

In a similar vein, Richard talked about the significance of understanding the underlying reasons behind resentment toward refugees:

Teachers have to understand where resentment comes from. Start from the problem. Explore the class foundations of resentment. People say that refugees replace their jobs and bring poverty to their cities. For a family who cannot put food on the table, it is easy to accept the narrative that these people are enemies.

Casey and Richard thought different dimensions of rage should be analyzed critically, but they did not suggest concrete solutions. Casey argued that their communities would not survive if they suffocated in rage, following Kubota's (2021) warning not to compete in the Oppression Olympics. What Kubota suggested was for the oppressed people to struggle for equity in solidarity. To express this rage in a healthy manner and to channel it to destroy racism, one could benefit from anti-racist pedagogy (Kubota, 2021). Anti-racist pedagogy does not only involve respecting racially minoritized people but to question power and ideology reproducing domination. It analyzes the existing situation critically and dialogically drawing from critical pedagogy's unity of reflection and action, and aims to transform the world via critical action (Freire, 1970; Kubota, 2021).

Raising Consciousness about Their Rights

For Richard and Ellen, cultural competence is vital, but it is not enough for native American people to protect their rights.

Knowing that legislations are part of an ongoing negotiation is an essential part of culture education for native Americans. Knowing about their customs, food,

lifestyles, norms, religion is minor in my opinion. Culture is to social justice is what flavor is to food. Sovereignty and justice and conditions that go along with power are to social life what nutrition is to food. Mere teaching of culture reproduces status quo, and it could also reduce, rather than encourage, the acknowledgement of a conversation about rights. Talking about rights is also talking about culture. What are my rights as a citizen that allow me to express myself culturally?

Ellen indicated that she saw Navajos were exploited severely just because they could not advocate for their rights. Therefore, it was important to teach them how to defend their rights, make a complaint or take it to court. For Richard, if native Americans did not know their rights, they would be easily deceived, their rights would be taken away, and their reservation areas would be decreased:

I came to understand that native American people, 550 tribes or so, they have their local jurisdiction, but unified in one way: they are named in the constitution. The rights of the Black or refugees are stated in the constitution with general terms. The conditions of native Americans are different. So, they should be educated to know their rights.

One of the most important steps in encouraging advocacy among students is literacy. Richard realized students had a hard time comprehending what they read when he went to the reservation. Ellen also noted that many people learn literacy not at school but in prison. Remarks of Richard and Ellen show critical literacy and advocacy are essential elements in multicultural education. From the perspective of critical multicultural education, these elements are very crucial. However, critical praxis should not be limited to advocacy, it should encourage students to struggle with injustice, inequity, racism, etc. contributing to transformation (Freire, 1970; May, 2009).

Basic Principles of Multicultural Teacher Education for Participant Educators

Although creating safe spaces, gaining trust, building cultural competence, and transforming rage into advocacy were foregrounded in multicultural education in the narratives of participant educators, critical consciousness and action were not highlighted. However, when it came to the education of multicultural teachers, educators underlined raising social consciousness in teacher candidates for them to understand the students' needs and lifeworlds as well as building dialogic relationships with them. Participant educators also indicated that student-teachers should experience the life conditions of students to understand the community culture deeply. They also pointed out that listening to the narratives of the community would help. These themes correspond with Ladson-Billling's (2008) culturally relevant pedagogy.

Raising Social Consciousness

Ladson-Billings (2008) argues that teacher candidates usually start their profession with a romantic understanding, and they expect their energies would be welcomed by their curious students, who appreciate their efforts. However, real life is far from this ideal. Impoverished black students are leading complex and difficult lives, just as other students. Therefore, they challenge even the best intentions of their teachers. When teachers have romantic expectations about their students, they quickly begin seeing their students as "problems," especially if they cannot interpret their lifeworlds in their historical and social context. The classroom ceases to be a space for learning and becomes a place where students are disciplined and order is maintained.

For this reason, David directed attention to the fact that teacher candidates should not limit themselves to the courses offered at the college of education; rather, they should be in contact with gender studies, ethnic studies, political science, crime studies, etc. If teachers do not see the connection between these areas and education, they cannot perform their profession for long. College of education students should be readers in the real sense of the word and have a deep commitment to intellectual thought. David wanted his students to question what they did and why. He did not want them to suffice by following the orders. Similarly, Richard believed teacher education should be synthesized with history, politics and philosophy and involve freedom, democracy and education of the public. Teacher candidates should learn about the struggles of people fighting for freedom and their rights in history. Raising social consciousness was essential in teacher education. In his classes, Richard synthesized education with philosophy, sociology, and politics and linked theoretical discussions with daily problems:

Opportunities should be created for students to experience democracy. Students should take part in decision-making for them to become independent decision makers. They should be reminded that their ideas matter and they will replace our positions one day. I told them that we were all treated like parrots at this university. I told them our rights were stolen. That is why I established a teachers' union. I told students to unite and organize with their colleagues. I tried to be a model for them.

The social consciousness David and Richard aimed to raise among teacher candidates is parallel to sociopolitical consciousness, suggested by Ladson-Billings (2008). For this consciousness, teachers should educate themselves about local sociopolitical issues (such as school management policies, community activities, etc.) and general sociopolitical issues impacting students' lives (such as unemployment, access to health services, accommodation, etc.).

Building Democratic and Dialogic Relationships

Teacher educators who tried to raise sociopolitical consciousness among teacher candidates followed Freire's (1970) dialogic critical pedagogy. Susan believed in a

pedagogy in which students were actively involved in the learning process, power was shared, each individual contributed with their identities into the learning process and relationships and community spirit were foregrounded. David pointed out that the majority of teacher candidates in their college were lower-middle class white women who had never experienced dialogue before. They came from isolated contexts, where they contacted only those sharing their identities. Most of them had to work while studying at the university. They had never thought about their identities and they had been assimilated by the dominant culture. He was inviting his students to think outside the assimilationist frame of thought:

I think one of my students had a deep trauma. Therefore, we could only take this far in deconstructing assimilation. Because it is too painful for her to go that far. We are still in touch. I guess she is still trying to digest what we discussed. Another student realized how assimilated he was. He didn't want to be associated with the Navajo culture, so he cut his ties with that culture. Another student identifying themselves as queer was more open to such a dialogue as a member of a marginalized group.

As can be seen from David's narratives, David's relationship with his students and his encouragement to understand their personal lives from a political lens impacted them deeply. With his pedagogy, David implements critical multicultural education and leads his students to transform their identities. Susan also mentioned that some of her students came from very conservative families:

When students have a sexist or racist discourse, calling out, "wow this was a very ignorant comment" would not work. Rather, we should work on what we could do with this information. We should dialogue with that student while we pay attention to who is excluded from that conversation.

For Susan, the most important point in her pedagogy was building genuine relationships with her students. While David and Susan respected their students' cultural and ideological identities, they introduced them to diverse viewpoints. In this way they were implementing equitable, anti-discriminatory multicultural education, as suggested by Banks (2007). They were directing their students to question themselves as well as the power dynamics they observed in their societies. They built egalitarian relationships with their student-teachers.

Creating Spaces for Experiential Knowledge

Cummings et al. (2012) stress that home and family visits are vital in multicultural education. Quijada Cerecer (2011) asserts native American families wish to have a genuine relationship with the teachers and the academic success of students is dependent on this community spirit. Faruk thought it would be a life-changing experience for teacher candidates to go and observe where their students lived:

When you personally experience a reservation by spending a few days there, you do not ask your students why they are late. When you know their family dynamics and see they help out in the family, you become more tolerant.

David believed teachers should know their students' lifeworlds:

If you do not know who your students are, you can't understand the school context. The technical questions you ask do not mean much then. What are the issues of these students? Is the teacher going to live in their neighborhood? What will the teachers miss out about the students' lives if they live somewhere else. If the teacher is afraid of living in the same neighborhood with their students, what would this tell about their relationship with the students?

The idea that student-teachers should get to know their students' lives was expressed in critical teacher education as well (Reed and Black, 2006; Zeichner and Flessner, 2009).

On the other hand, Margy asserted that teacher candidates should be informed about the difficulties they would face in disadvantaged areas. Yet, there was still no way to prepare teacher candidates for the harsh reality:

There is no preparation for seeing a student with a black eye. You may read what is written on this but there is no way you can understand how it feels until you see it.

Margy also directed attention to the fact that teachers should not neglect themselves. She knew a teacher who worked for 35 years in the reservation area, who dedicated her life to the students there. She had neglected herself trying to help her students and sacrificed her health. Therefore, teachers should learn how to protect their health and teacher candidates should be warned about that. Margy believed they should do yoga, sports, meditation or keep a diary or engage in other activities to heal themselves.

Benefiting from Narratives

For Susan, narratives were as important as classes, readings and discussions. Personal narratives had been transformative for her. Therefore, she wanted her students to experience something similar. Most of the assigned readings of the course she taught were based on personal narratives. She had invited four guest speakers into her class and asked them to share their experiences.

The first guest speaker was a faculty member with a serious hearing disability. She had not had a chance to have a hearing aid until she was 25. She started her lesson by distributing earplugs to all students and asked us to close our eyes. Then she read a story. After that she wanted us to answer questions related to this story helping us experience what students with hearing disabilities go through. If you ask a student with hearing disability to close their eyes, you ask them not to use their other senses, which help them read lips or observe body language. This makes it harder for them to follow the course content. If the teacher turns their back at the students or covers the

board with their body, it becomes difficult for the students with hearing disabilities to focus. Likewise, when the teacher moves around the class, students with hearing abilities cannot follow the teacher. When she asked her teachers to repeat the questions in her former school life, her requests were rejected, which pushed her to struggle for her rights. She advised us to teach students to fight for their rights.

The second guest speaker, David, asked students if they had any migrants in their families and where their ancestors came from. Most students said their ancestors had migrated from diverse settings in Europe. David stressed that it is important to know where we came from in a country with social amnesia. If we did not know our family history, it would be difficult to get to know our students. He asserted that white Americans usually do not see themselves as migrants and they usually cannot answer questions regarding their family backgrounds. He also knew very little about his American father's background but knew his Latin American mother's story and family roots well. This was because of the policy of US imposing people to leave their family roots aside and mix all cultures in a melting pot.

The third invited speaker was a faculty member who had a trans child. He started the class by saying we lived in a heteronormative and gendered society. According to a research study conducted in 2015 in the USA, LGBT+ students did not feel safe at school. That is why they escaped from school, avoided restrooms or the locker rooms or did not participate in extracurricular events. Those who were exposed to physical or sexual abuse did not inform authorities. When the guest speaker was telling the story of how his kid was bullied at school, he was in tears.

The last guest speakers of the course were a native American teacher with his two high-school kids. First they introduced themselves in their local language. They all had headbands and long necklaces. They said the clothes they were wearing that day were not special to this occasion; they always wore clothes like that. The elder son said whatever they wore on their bodies reflected nature, as they believed nature is their mother and a person learns a lot from their mother. He said they came from the clan of their mother and their communities were matriarchal. Darren told the story of Navajos' forced migration, how they went on a long walk of exile and how they suffered along the way where most lost their lives. Then he mentioned how native Americans were oppressed in the boarding schools. Her mother was taken from her family by force to be sent to a boarding school.

Susan implemented critical multicultural teacher education in her classes. Just like May (2009) and Sleeter and Grant (2007) suggested, she problematized sexism, racism, refugee problems, the conditions of native Americans, and disabilities in her classes to raise sociopolitical awareness. She asked her students to read theoretical articles as well as narratives depicting the lives of oppressed groups and invited guest speakers. In this way, she wanted teacher candidates to understand the realities of disadvantaged groups from different dimensions. Susan also wanted her students to talk with members of a historically marginalized group and to analyze their stories.

What Susan used was in line with Lemley's (2017) use of oral history in teacher education. This method is mind-opening both for privileged students and the marginalized ones as they hear diverse stories. Privileged students realize their privileges while historically marginalized students see their stories are given importance. Students engaged in oral history find a way to transmit these stories and to act as advocates for others.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This study explored the basic principles of multicultural (teacher) education from the participant educators' lens. Participants gave importance to building safe spaces at schools, gaining trust, and helping students gain cultural competence. Even though they did not give concrete suggestions as to how people would move beyond rage, anti-racist pedagogy or critical pedagogy could be followed for students to practice unity of critical reflection and action (praxis) (Freire, 1970; Kubota, 2021). Participants' aim to boost critical literacy among multicultural students for them to advocate for their rights is under the coverage of critical multicultural education (Au 2009; May 2009; Sleeter and Grant, 2007). Still, participants did not talk about raising critical consciousness among students or encouraging them to take critical action (Freire, 1970). On the other hand, participants stressed dialogic egalitarian relationship building with teacher candidates and to raise social consciousness among them. They directed them to reflect on inequality, injustice, racism and discrimination in their classes. They foregrounded home visits and community-based practices for teacher candidates to understand their students' lifeworlds deeply. It could be argued that participant educators focused on educating teachers as change agents (Sleeter and Grant, 2007).

The findings of the study showcase that participant educators have different missions for multicultural education and multicultural teacher education. For the participants, multicultural education should aim to educate culturally competent students, who could advocate for their rights whereas teacher candidates are educated as transformative intellectuals. This gap in their perceptions might be associated with the developmental characteristics of the different student groups. It might also stem from the educators' approach to multicultural students as "objects to be saved" (Freire, 1970) unconsciously. From the perspective of critical pedagogy, students at any level might engage in dialogue with their teachers and gain critical consciousness to become change agents. If teachers and educators get away from the hierarchy of teachers and students, both parties might liberate themselves in solidarity and transform themselves individually and collectively.

This study provides clues as to a general framework in multicultural education. Critical multicultural (teacher) education should be synthesized with history, politics, sociology and philosophy. Anti-racist pedagogy, critical theory, sexism, etc. should be covered in every class so that students and teachers develop a critical language. Teaching students their rights, encouraging them to experience democracy by taking part in decision making processes, sharing power and responsibility in the classroom,

and being a role model might prepare them to become change agents. Teacher candidates and their students educated in such an atmosphere will become influential in creating a democratic school and society, in which individuals are at peace with themselves. They may play a key role in making societies peaceful, just and livable. Unity of theory and practice, experiential and community-based learning opportunities should be created. One of the most important components of culturally responsive pedagogy is to involve students in the lessons three dimensionally with their lives, families, and cultures (Au, 2009). Teachers should encourage their students to tell the stories of their communities. When the learning process is meaningful for learners and they find themselves and their identities valuable, they might take part in the learning processes more actively, take responsibility, and experience long-lasting, meaningful learning.



Çokkültürlü Eğitime “Vahşi Batı”dan Bir Bakış

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	25.10.2024	18.02.2025	15.04.2025

Yasemin Tezgiden-Cakcak¹ 
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Öz

Popüler kültürde “vahşi batı” olarak ifade edilen, ABD’nin güneybatı eyaletlerinden biri olan Arizona’da çalışan eğitimcilerin çokkültürlü eğitim anlayışlarını araştırarak bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Arizona’da çalışan sekiz eğitimcinin katıldığı bu çalışmada araştırmacı, sekiz ay boyunca saha gözlemleri yaparak notlar tutmuş, katılımcılarla derinlemesine mülakatlar gerçekleştirmiştir. Çalışmada eğitimcilerin bakış açıları eyaletin tarihsel, sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamı içinde betimlenmiştir. Farklı nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiziyle katılımcı eğitimcilerin bakış açısından çokkültürlü eğitimin ve çokkültürlü öğretmen eğitiminin temel ilkeleri saptanmıştır. Eğitimciler çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri arasında güvenli bir alan yaratmayı, güven kazanmayı, kültürel yetkinlik kazanmayı, öfkenin üstesinden gelinmesini ve haklarını öğretmeyi vurgulamışlardır. Çokkültürlü öğretmen eğitiminin ise deneyim odaklı olması gerektiğinin altını çizmiş, diyalog temelli demokratik ilişkiler kurulmasını, anlatılardan yararlanılmasını ve toplumsal bilinç kazandırılmasını önermişlerdir. Eğitimciler çokkültürlü eğitimde kültürel yetkinlik kazanmış hak savunucusu bireyler yetiştirmeyi amaçlarken çokkültürlü öğretmen eğitiminde ise değişimin öznesi öğretmenler yaratmayı amaçlamaktadır.

Anahtar sözcükler: Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü öğretmen eğitimi, kültürel değerlere duyarlı pedagoji, eleştirel çokkültürlü eğitim, eleştirel pedagoji.

¹*Sorumlu Yazar:* Yasemin Tezgiden-Cakcak, Dr., Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta:tezgiden@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5064-8831>

Uzun yıllardır göçmen alan ülkelerde, göçmenlerin yeni ülkelerine uyumu yanında ülke vatandaşlarının onlara karşı misafirperver davranmaları ve ortak yaşam kültürünü geliştirmelerini sağlamak için “çokkültürlü” eğitim modelleri uygulanmaktadır. Söz konusu ülkeler “toplumsal cinsiyetlerine, toplumsal sınıflarına, etnik, ırksal ve kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin okulda eğitim almaları için eşit koşullara sahip olmalarını sağlamak amacıyla” (Banks, 2007, s. 1) çokkültürlü eğitim programlarını geliştirmişlerdir (Banks, 2011; Cochran-Smith, 2010; Gay, 2000; Grant, 2015; Ladson-Billings, 2005, 2023; May ve Sleeter, 2010; Sleeter, 2024). Çokkültürlü öğretmen eğitimi programlarında sosyokültürel bilinci olan, farklı kültürlerden gelen öğrencilere pozitif bakış açısına sahip, kültürel özelliklere duyarlı öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Villegas ve Lucas, 2002).

Durum çalışması olarak yapılandırılan bu çalışma, popüler kültürde “vahşi batı” olarak ifade edilen ABD’nin Arizona eyaletinde yapılmıştır. Arizona, Amerikan yerlilerinin yaşadığı ve yoğun göçmen nüfusuna sahip çokkültürlü bir eyalettir. Çalışmanın amacı çokkültürlü bir ortamda yaşayan ve eğitim yapan sekiz eğitimcinin çokkültürlü eğitim anlayış ve deneyimlerini araştırarak onların gözünden çokkültürlü eğitimin ve çokkültürlü öğretmen eğitiminin temel unsurlarını saptamaktır.

Çokkültürlü Eğitim

“Çokkültürlü eğitim” herkes için eşitlikçi ve adil bir eğitim verilmesini kapsayan hem temel bir kavram hem de eğitimde bir reform hareketidir (Banks, 2007). Çokkültürlü eğitim yalnızca belirli etnik, ırksal, kültürel grupların eğitimi ile sınırlı değildir; cinsiyetçiliği ve farklı sınıfsal konumları, cinsel yönelimleri ya da fiziksel engelleri olan çocuklara karşı yapılan ayrımcılığı önlemeyi de amaçlar. Farklı kültürlerle dair unsurların ders içeriklerine dahil edilmesi kadar önyargıların giderilmesini, öğretmenlerin eşitlikçi eğitim anlayışını benimsemesini, okul kültürünün toplumsal cinsiyet, ırk ve toplumsal sınıf eşitliğini benimseyip yaygınlaştırmasını da amaçlar (Banks, 2007).

Sleeter ve Grant’ın (2007) kategorizasyonuna göre, çokkültürlü eğitime yönelik farklı yaklaşımlar mevcuttur. Kimi yaklaşımlar kültürel açıdan farklı öğrencilerin daha şanslı akranlarına yetişmesi için akademik destek verilmesine odaklanırken başka yaklaşımlar ayrımcılık ve önyargıyı yok etmek için insanlar arası saygıya dayalı ilişkilerin inşa edilmesine öncelik tanır. Kimi yaklaşımlarsa belirli gruplara (kadınlar, engelliler, vb.) yönelik baskılara ilişkin farkındalık yaratmaya çalışır. Toplumsal adalet için çokkültürlü eğitim ya da eleştirel çokkültürlülük (May, 2009) ise ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet, engelliliğe dayalı baskı ve eşitsizliklere odaklanarak bireyleri toplumsal değişimin öznesi olmaya hazırlar (Sleeter ve Grant, 2007). Eleştirel çokkültürlülük ayrıca, tıpkı ırkçılık karşıtı eğitim ve eleştirel ırk çalışmalarında olduğu gibi eşit olmayan güç ilişkilerine ilişkin yapısal bir analiz de sunar. Ancak bu analiz yalnızca ırkçılık ile sınırlı değildir, her tür adaletsizliği kapsar. Bu nedenle gücün ne olduğunu, nasıl kurumsallaştığını araştırırken değişim için nasıl kolektif olarak eyleme geçilmesi gerektiğini de sorgular (Sleeter, 2024).

Toplumsal adalet için çokkültürlü eğitim anlayışını benimseyen Au (2009) sınıf, ırk, ulus, vs. temelli sistematik baskıyı göz ardı eden “çoğulcu” ya da “çeşitliliklere” önem veren eğitim anlayışlarını reddeder. Ona göre çokkültürlü eğitim, toplumsal adalet mücadelesinin bir parçasıdır ve sistematik ırkçılığın, sömürgeciliğin ve okullarda süregiden kültürel baskının sona ermesi için mücadele etmek demektir.

Araştırmacı Gloria Ladson-Billings, 1989 yılından başlayarak yoksul Afrikalı-Amerikalı çocuklarla çalışıp bu çocukların akademik başarılarının ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayan öğretmenlerin çalışmalarını araştırmıştır. Araştırmaları sonucunda bu öğretmenlerin söz konusu çocukların kültürüne duyarlı bir pedagoji izlediği sonucuna vararak bu pedagojiyi kültürel değerlere duyarlı pedagoji (*culturally responsive pedagogy*) olarak kavramsallaştırmıştır. Ladson-Billings’e göre (2008) kültürel değerlere duyarlı pedagojinin üç temel bileşeni vardır: akademik başarı, kültürel yetkinlik ve sosyo-politik bilinç. Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, öğrencilerinin “akademik başarısına”, yani standart sınav başarısına değil, “öğrencinin öğrenmesi”ne odaklanır. Öğrenci, anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşayabilmek için entelektüel açıdan zorlanmalı, zihinsel ve entelektüel gelişimi desteklenmelidir. Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin ikinci bileşeni olan kültürel yetkinlik öğrencilerin, ailelerin ve içinde yaşadıkları topluluğun yaşamını iyileştirmeye hizmet edecek bir yetkinliktir. Bu yetkinlik, öğrencilerin kendi sahip oldukları kültürel inanç ve uygulamaları fark edip onlara değer verirken sosyoekonomik düzeylerini iyileştirmelerini ve yaşamları ile ilgili daha bilgili bir biçimde karar vermelerini sağlayacak daha geniş kültüre erişimlerini sağlayacaktır. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışının üçüncü bileşeni ise sosyopolitik bilinçtir. Öğretmenlerin kendilerini hem yerel düzlemde etkili olan sosyopolitik konularda (okul yönetimi seçimi politikaları, topluluk etkinlikleri, vs.) hem de öğrencilerinin yaşamını etkileyen genel sosyopolitik konularda (işsizlik, sağlık hizmetlerine erişim, barınma, vs.) eğitmeleri ve bu konuları ders içeriğine yedirmeleri gerekir.

Eşitlikçi demokratik bir toplumda kültürel ve dilsel açıdan farklı çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim veren kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin yetiştirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin mevcut yapısal eşitsizlikleri değiştirmesi mümkün olmasa da kültürel açıdan uygun bir pedagoji ile eğitimi daha erişilebilir hale getirmek mümkün olacaktır. Söz konusu ihtiyacın farkında olan birçok öğretmen eğitimi programına çokkültürlü eğitim üzerine bir ya da iki ders eklenmiştir. Öğretmen eğitimi programlarında bütünlüklü kapsayıcı eğitim programlarının yürütülmesi, verilen tüm derslerin içeriğinin çokkültürlü eğitim anlayışı ile uyumlu olarak düzenlenmesi gerektiği dile getirilmektedir (Villegas ve Lucas, 2002). Villegas ve Lucas (2002) ayrıca öğretmen eğitimi programlarında topluluk kültürünün yaratılması gerektiğini ifade eder. Farklı kültürlerden ve kimliklerden gelen insanların tarihleri ve mevcut deneyimleri üzerine metinler okunup videolar izlenmesini ve kapsayıcı eğitim konusundaki başarılı örneklerin incelenmesini önerir. Lea (2010) topluluk projeleri yürüterek az gelirli ailelerden gelen çocukları ve ailelerini tanımak için öğretmen adayları ile çalışmalar yaptıklarını anlatır.

Bu çalışma yukarıda özetlenen kavramsal çerçeve ışığında Arizona’da yaşayan eğitimcilerin gözünden çokkültürlü eğitimin ve öğretmen eğitiminin temel unsurlarını saptamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Arizona’da yaşayan eğitimcilerin çokkültürlü eğitim konusundaki yaklaşımları, kendi deneyimleri ve uygulamaları bağlamında ele alınacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışması belirli bir zaman ve mekandaki bir programın, bir kişinin ya da yapının bütüncül olarak derinlemesine incelenmesini ele almaktadır (Merriam, 2009). Durum çalışmasının güçlü yanı belirli bir ortamdaki gerçek insanların gerçek deneyimlerine dayanması ve onların gerçekliğini kendi karmaşıklığı içinde yansıtmasıdır (Nunan ve Bailey, 2009). Arizona’da yaşayan sekiz eğitimcinin çokkültürlü eğitim deneyim, anlayış ve uygulamaları bu çalışmadaki durumu oluşturmaktadır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda “veri toplama ve analizinin temel aracı araştırmacının kendisidir” (Merriam, 2009, p. 7). Bu nedenle konu seçiminden, araştırma desenine, saha notlarından mülakat sorularına ve katılımcıların seçimine kadar araştırmacının öznel konumu ve araştırmada kullandığı yorumlayıcı perspektifin etkisi belirleyicidir. Zira “toplum nesnel, gözlemlenmeye, keşfedilmeye hazır bir şekilde bulunmaz” (Savin-Baden ve Howell Major, 2013, s. 6). Bireyler toplumu, kendi dünya görüşleri çerçevesinde yorumlayarak bilgi inşa ederler. İşte bu yüzden öznel bakış açısı nitel araştırmaya içkindir. Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmacının kendi bakış açısını ve öznelliğini ortaya koyması beklenmekte, araştırma raporlarında “ben dili” kullanılarak araştırmacının öznel duruşu vurgulanmaktadır (Hatch, 2002). Bu nedenle bu makalede ben dili yaygın olarak kullanılacak, bu bölümde araştırmacı olarak benim bakış açım ve araştırmadaki konumum netleştirilecektir.

Kendimi yabancı dil eğitiminde uzmanlaşan bir araştırmacı ve öğretmen eğitimcisi olarak nitelendiriyor, eleştirel pedagoji, eleştirel öğretmen eğitimi ve eleştirel uygulamalı dilbilim üzerine çalışmalar yapıyorum. Türkiye’deki öğretmen adaylarının giderek daha fazla çokdilli, çokkültürlü öğrencilerle karşılaşılıyor olduğunu ve öğretmen eğitiminin mesleğe başlamadan önce bu konuda onları yeterince desteklemiyor olduğunu fark etmem üzerine çokkültürlü eğitim alanı ile ilgilenmeye başladım ve yabancı bir araştırmacı olarak Arizona’da bu konuda deneyimi olan eğitimcilerle bu araştırmayı gerçekleştirdim. Verileri eleştirel pedagoji çerçevesinden analiz ettim.

Çalışmanın Yapıldığı Yerin Tarihsel/Kültürel Bağlamı

Bir süre Meksika egemenliğinde kalan Arizona eyaleti 1912’de ABD’ye dahil

olmuştur. Latin Amerika’dan gelen göçmenlerin ABD’deki ilk duraklarından biri olan bölgede halen çok sayıda Meksikalı yaşamaktadır. Bağımsız bir devlet olmasından sonra da Avrupa’dan göç almaya devam etmiş olan ABD tam bir göçmen ülkesidir. İlk dalgadaki göçmenlerin çoğu İngiliz, İskandinav, Alman ve İrlandalıyken ikinci dalgadaki göçmenlerin büyük bölümünü Güney ve Doğu Avrupa’dan gelenler oluşturmuştur. 20. yüzyılın ikinci yarısında ise göçmenlerin büyük bölümünü Latin Amerikalılar ve Asyalılar oluşturmaya başlamıştır (Gerken, 2013).

Bölgenin bilinen ilk sahipleri ise beyazlardan yüzyıllar önce bölgeye gelip yerleşmiş Amerikan yerlisi kabilelerdir. Ne var ki İspanyol ve Anglo-Sakson “beyaz adam”ın Amerika kıtasının batısına açılması ve yerlilerle savaşıması, bölgedeki yerlilerin büyük ölçüde soykırıma uğramalarına neden olmuştur. Avrupalıların kıtaya taşıdığı hastalıklar, yerlilerin besin kaynakları olan bufaloları yok etmeleri, yerlilerin topraklarını işgal edip onları verimsiz, çorak, çöl arazilerindeki rezervasyon alanlarına sürmeleri nedeniyle bölgenin yerli halkları fakirleşmiş, çok sayıda kayıp vermiş ve güçsüzleşmiştir. Amerikan yerlileri uzun yıllar rezervasyon bölgelerine gitmemek için direnmiş, ama ABD hükümeti tarafından zorla teslim alınmışlardır.

Eyalet, “vahşi Batı” olarak bilinen bölgenin kalbi olması nedeniyle pek çok Western filmi bu bölgede çekilmiştir. Kovboy filmlerinden tanıdığımız Oturan Boğa (1831-1890), gerçek bir Amerikan yerlisi kabilenin şefiydi. Uzun süre Amerikan ordusu ile savaşıp, beyaz egemenliğine boyun eğmemek için direnmiş, ama sonunda açlık nedeniyle Amerikan ordusuna teslim olmuştur. 1885’de Oturan Boğa, bufaloları avlamasıyla tanınan Buffalo Bill’in Vahşi Batı adlı gösterisinde yer almaya davet edilmiş, böylece dünya çapında ün kazanmıştır. Ne var ki Oturan Boğa, şov ekibiyle kent kent gezerken gördüğü yoksulluk karşısında dehşete düşmüş, gittiği yerlerde horlanmış ve bir süre sonra şovu bırakarak kabilesine geri dönmüş ve “Beyaz gibi yaşamaktansa bir yerli olarak ölmeyi tercih ederim.” demiştir (Sitting Bull, 2019). 1889’da yerliler arasında direniş ruhunun giderek yaygınlık kazanmaya başlamasını tehdit olarak gören Amerikan yönetimi Oturan Boğa’yı tutuklamak istemiş, yaşanan çatışmada Oturan Boğa öldürülmüştür (Sitting Bull, 2019). Amerikan yerlilerine yapılan zulüm sürgünlerle, açlıkla, hastalıkla, katliamla son bulmamış, film endüstrisiyle Kızılderililer, bu kez de Western filmlerinde şov malzemesi yapılmış, ilkel ve vahşi olarak gösterilmiştir. Uğradıkları soykırım ve mahkûm edildikleri yaşam koşulları bu filmlerle iyiden iyiye görünmez hale getirilmiş, çok farklı dillere ve kültürlere sahip olan Kızılderili kabileler tek tipmiş gibi yansıtılmıştır. Amerikan yerlilerinin dramı bugün de büyük ölçüde devam etmektedir. Kurak çöl arazileri üzerinde kurulu rezervasyon bölgelerinde yerleşim dağınıktır, etrafta herhangi bir tesise ya da markete rastlanmaz.

Katılımcılar

Çalışmaya eğitim fakültesinde ders veren 4 öğretim üyesi ile K-12 düzeyinde çalışmış 4 öğretmen olmak üzere 8 eğitimci katılmıştır. Katılımcılara kartopu

yöntemi ile ulaşılmış, kendilerine takma isim verilmiştir. Katılımcılara dair bilgiler aşağıda Tablo 1’de özetlenmiştir:

Tablo 1

Katılımcılar

Katılımcı	Statü	Kimlik	Deneyim
Richard	Emekliliğe yaklaşan bir öğretim üyesi Eleştirel eğitim, toplumsal adalet ve Amerikan yerlilerinin eğitimi alanlarında çalışıyor	İtalyan kökenli üçüncü kuşak beyaz Amerikalı	Amerikan yerlilerinin rezervasyon bölgelerinde, daha çok yoksul siyahi ailelerin çocuklarının okuduğu bir lisede sosyal bilgiler öğretmenliği yapmıştır
Susan	Öğretim üyesi Amerika’nın kuzeyinde yaşayan yerlilerin dil ve kimlik inşa süreçlerini incelemiştir	45-50 yaşlarında, üst-orta sınıf bir aileden gelen beyaz bir kadın	Mesleğe Fransızca öğretmeni olarak başlamıştır Barış Gönüllüleri ile Filipinler’de çalışmıştır
David	Öğretim üyesi Eleştirel eğitim, ırk çalışmaları, Amerikan yerlilerinin kültürleri konularında çalışıyor	45-50 yaşlarında, Amerikalı bir baba ile Latin Amerikalı bir annenin çocuğu Venezuela’da okumuş, ABD’ye lisede gelmiştir	Paraguay’a gidip orada özel bir ilkokulda 7 yıl öğretmenlik yapmıştır

Tablo 1 (devamı)

Casey	Öğretim üyesi Özel eğitim konusunda uzmanlaşmıştır	Hopi kabilesine mensup, 45 yaşlarında	Rezervasyon alanında öğretmenlik ve özel eğitimden sorumlu lise müdürlüğü yapmıştır
Faruk	Öğretmen Çoğunluğunu rezervasyon bölgesinden gelen Amerikan yerlisi Navajo ve Hopi çocukların oluşturduğu bir ilköğretim okulunda müdür	40 yaşlarında, Sünni-Türk bir aileden geliyor, lisans eğitimini Türkiye’de, yüksek lisans eğitimini ABD’de almıştır	Etnik açıdan çeşitli, yoksul kesimlerin devam ettiği devlet okullarında öğretmenlik yapmıştır, 10 yıldır idarecilik yapmaktadır
Margy	Öğretmen Arizona’da çok yoksul semtlerdeki okullarda çalışmaktadır	30larının sonunda beyaz bir öğretmen	16 yıldır farklı kurumlarda öğretmenlik yapıyor Mısır’da gönüllü olarak birkaç ay Sudanlı göçmenlere öğretmenlik yapmıştır
Linda	Emekli öğretmen, vekil öğretmenlik yapıyor	60 yaşlarında, Kaliforniya’da üst sınıf bir beyaz ailede büyümüştür	26 yıl rezervasyon bölgesinde, 5 yıl da göçmenlerin ve yoksulların oturduğu bir kentte öğretmenlik yapmıştır
Ellen	Özel eğitim uzmanı, rezervasyon bölgesindeki engelli çocuklara eğitim desteği sunan bir üniversite biriminde yönetici	60 yaşlarında, beyaz, varlıklı bir aileden geliyor	Mesleğe Navajo rezervasyonunda özel eğitim öğretmeni olarak başlamıştır

Veri Toplama Araçları

Saha Notları

Sahaya girişim misafir öğretim üyesi olarak ABD’ye seyahatimle başladı. Orada danışmanlığımı yapan Richard, beni diğer eğitimcilerle tanıştırtarak sahada hızla kabul görmemi sağladı. Richard, Susan ve David’in derslerini izleyerek onların beraber çalıştığı okullarda gözlemler yaptım. Onların yönlendirdiği K12 düzeyinde eğitim veren öğretmenlerle bağlantı kurdum. Eyaletin müzelerini ve yerlilerin yaşadıkları rezervasyon alanlarını, yani ABD hükümeti tarafından Amerikan yerlileri için ayrılan kısıtlayıcı yaşam bölgelerini gezdim. Katılımcı gözlemci olarak yer aldığım her etkinlikte mümkün olduğunca fazla insanla, Amerikan yerlileriyle ve göçmenlerle tanışıp onların görüşlerini almaya çalıştım. Her bir karşılaşma, gözlem, müze ziyareti sonrasında izlenimlerime dair notlar aldım.

Mülakatlar

Eğitimcilerden bütünlüklü yanıtlar alabilmek için sistematik bir veri toplama aracı olarak bireysel yarı-yapılandırılmış mülakatlardan yararlandım. Sekiz eğitimci ile her biri ortalama bir saat süren derinlemesine mülakatlar yapıp ses kaydı aldım. Mülakatların çoğu sakin bir kafe ortamında, çay-kahve eşliğinde yapıldı. Sorular katılımcıların eğitim geçmişleri, öğrenci ve öğretmen olarak çokkültürlü eğitim deneyimleri, çokkültürlü öğretmen eğitimine yönelik yaklaşım ve önerilerine ilişkindi. Mülakatların biri hariç (Türkiyeli olan Faruk dışında) tamamı İngilizce yapıldı ve Türkçe’ye çevrildi.

Etik Kurul Kararı

Araştırma için gereken etik kurul izinleri hem Türkiye’de çalıştığım üniversiteden (ODTÜ, Protokol No: 2018-EGT-082), hem de ABD’de konuk öğretim üyesi olarak bulunduğum üniversiteden (NAU, Proje No: 1382236-1) alınmıştır. Araştırmacının çalışmadaki rolü makalede dile getirilmiş, bilgilendirilmiş onay formu alınan katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizinin sistematik bir sıra izlemesi için Wellington’ın (2000) önerdiği niteliksel veri analizi (verilerin içine dalma (*immersion*), uzaklaşma, analiz, sentez ve daha fazla veri toplama) adımları kullanılmıştır. İlk okumada katılımcıların yanıtlarını özetleyen tanımlayıcı kodlar oluşturulmuştur. İkinci okumada benzer kodlar kategorilere dönüştürülmüştür (Saldaña, 2015). Sürekli karşılaştırma yöntemi (Merriam, 2009) kullanılarak yeni kategoriler eklenmiş ya da var olan bazı kategoriler birleştirilmiştir. Tablo 2’de gösterildiği üzere, üçüncü okumada kategoriler temalar etrafında toplanmış ve iki ana tema belirlenmiştir:

Tablo 2*Tema ve Kategoriler*

Eğitimcilerin gözünden çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri	Güvenli bir alan yaratmak
	Güven kazanmak
	Kültürel yetkinlik kazanmak
	Öfkenin üstesinden gelinmesini sağlamak
	Haklarını öğretmek
Eğitimcilerin gözünden çokkültürlü öğretmen eğitimin temel unsurları	Toplumsal bilinç kazandırmak
	Diyalog temelli demokratik ilişkiler kurmak
	Deneyimlemelerini sağlamak
	Anlatılardan yararlanmak

Bulgular**Eğitimcilerin Gözünden Çokkültürlü Eğitimin Temel İlkeleri**

Bu çalışmaya katılan eğitimcilerin anlatılarında beş tema ön plana çıkmıştır: güvenli bir alan yaratmak, güven kazanmak, kültürel yetkinlik kazanmak, öfkenin üstesinden gelmek ve haklarını öğretmektir. Dil ve kültüre saygı, güven kazanmak ve okulda tüm öğrenciler için güvenli bir alan yaratmak önceki çalışmalarda dile getirilen başlıklarken (Banks, 2011; Cochran-Smith, 2010; Gay, 2000; Grant, 2015; Ladson-Billings, 2005, 2023; May ve Sleeter, 2010; Sleeter, 2024) öfkenin üstesinden gelinmesini sağlamak üzerinde çok fazla durulmayan bir konudur. Çokkültürlü öğrencilere haklarını öğretmek teması ise eleştirel çokkültürlü eğitimin toplumsal değişim öznesi yaratma hedefi (Au, 2009; May, 2009; Sleeter ve Grant, 2007) ile paralellik gösterse de katılımcı eğitimcilerin anlatılarında çokkültürlü öğrencilerde eleştirel bilinç geliştirilmesi (Freire, 1970) yer almamaktadır.

Güvenli Bir Alan Yaratmak

Çalışmaya katılan eğitimciler okulun, çocukların sıcak yemeğe erişebildikleri, şiddet görmedikleri güvenli bir alan olduğuna dikkat çektiler. Margy çalıştığı okullardaki çocukların çoğunun çok yoksul olduklarını, maddi durumları nedeniyle bedava sabah kahvaltısı ve öğle yemeği almaya hak kazandıklarını söyledi. Staj yaptığı okulda çocuklar, öğle yemeğini alırken akşam aç kalmamak için ekstra bir sandviçi de çantalarına atıyor, öğretmenlerse bunu görmezden geliyordu:

Öğrencilerin hemen hepsi Meksikalıydı, biri Sudanlıydı. Sınıftaki öğrencilerin yarısı İngilizce öğrenme aşamasındaydı. Öğretmen ne yapacağını bilemez haldeydi. Çok yoksul bir yerdi. Öğrenciler arkadaşlarını görmek ve yemek yiyebilmek için okula geliyorlardı. Yorgun çocuklar vardı, derste uyuyakalıyorlardı. Bir gün bir kız gözü mosmor bir halde okula geldi, site kapısına çarptığını söyledi. Bunu ona babası yapmıştı, biliyorduk. Bu çocukların birçoğu evde istismara uğruyor ya da ihmal ediliyordu, onlara destek olmaya çalışıyorduk. Bence okul bu çocukların hayat koşullarını

değiştirmese de onlar için güvenli bir ortam yaratabilir, kendilerini sevmeyi, saymayı öğretebilir. Böylece okul belki hapishanedeki babalarının ya da amcalarının yanına gitmelerine engel olabilir.

Meslek hayatına rezervasyonda özel eğitim öğretmeni olarak başlayan Ellen 40 yıl öncesinde rezervasyon bölgesindeki çocukların okula erişmelerinin bile bir mucize olduğunu, yolların tamamen çamurla kaplı olduğunu ve öğrencilerin yağışlı havalarda okula gidemediğini söyledi. Bugün dahi bölgede benzeri sorunlar yaşandığını duydum. Faruk da çalıştığı okulların hepsinde çocukların yüzde 70-80 oranında bedava ya da azaltılmış ücretle okulda yemek yediğini, Amerika’da yaşadığı yere göre insanların imkanlarının farklı olduğunu vurguladı. Faruk sorunların kaynakların çok dengeli dağıtılmamış olmasından kaynaklandığını ifade etti. Hâlâ elektriği, suyu olmayan, çok yakınında market olmayan pek çok yer olduğunu belirtti. İşsizliğin ve bu nedenle intihar oranlarının yüksek olduğunu söyledi.

Alkol kullanımı, cinsel taciz vakaları, esrar, eroin, uyuşturucu vakaları çok fazla. Bir taraftan da okul çocukların kendilerini en güvende hissettikleri, iki öğün sağlıklı yemek yiyebildikleri bir yer. Öğretmenlerin hemen hepsi samimiyetle öğrencilerle ilgilenen kişiler. Böyle bir ortam olması insana güven veriyor.

Margy, Faruk ve Ellen’in ifadeleri, Ladson-Billings’in (2008) yoksul öğrencilerin “okula bağımlı” olduğuna dair görüşünü destekler niteliktedir. Söz konusu dezavantajlı çocuklar, okul onlar için güvenli bir ortam yaratıp yemek sunmadığında en temel ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumdadır.

Güven Kazanmak

Susan 2012 yılının ABD için önemli bir yıl olduğunu, ABD’de ilk kez beyaz olmayan öğrencilerin sayısının beyaz öğrencilerin sayısını geçtiğini dile getirerek onları noksan olarak görmek yerine değerli birer varlık, beraber öğreneceğimiz insanlar olarak görmemiz gerektiğine değindi. Çalışmaya katılan tüm eğitimciler için öğrencilerin dil ve kültürlerine saygı göstermek, onları kapsayacak bir pedagoji uygulamak önemliydi. Faruk, çokkültürlü eğitim konusunda öncelikle insanlara acıyan gözlerle bakmamak gerektiğini, böyle bakıldığında o bakışın insanın konuşmasına, beden diline yansıdığını söyledi. Öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarını öğrenmeye karşı bir merakının, ilgisinin olması gerektiğini, onlara saygıyla yaklaşması gerektiğini söyledi. Richard da yerlilerin kültürlerini bilip onların kutsal saydıkları şeylere dikkat etmenin önemini dile getirdi:

O dönemde sınıfa Amerikan yerlilerinin mücadelelerine, savaşlarına yönelik resimler asmıştım. Bir gün bir Navajo ile evli olan Anglo bir meslektaşım sınıfa gelip o resimleri indirmemi söyledi. Bu resimlerde ölüm vardı. Ölüm Navajo kültüründe adı anılmayan bir şeydi. Hatta biri öldüğünde ölüye Navajo olan kimse dokunamıyor, dışarıdan biri çağrılıp ölüyü götürüp gömmesi isteniyordu. Bunu öğrenince resmi indirdim.

Faruk ayrıca beyaz dünyaya olan güvensizlikten söz ederek güvensizliklerinin kimi zaman da sistemi iyi bilmemekten kaynaklandığını dile getirdi. Amerikan yerlilerinin çocuklarını hastaneye götürüp ilaç aldıklarında beyazların onları ilaçla uyuttuklarını sandıklarını söyledi:

İnsanların yaşadıkları sıkıntılar Amerikalılar ve Kızılderililer arasında tarihte yaşanmış şeylerden ve bugün de devam etmekte olan dengelerden dolayı çok farklı. Güven kurma çok daha uzun süren bir şey. Zaten en başta, gelen öğretmene bu da gider zaten diye yaklaşıyorlar. İnsanlar sizi dinlemiyor, sizinle ilişki kurmuyorlar. Acaba bu da mı bizi kazıklayacak, bizden nasıl yararlanacak diye düşünüyor. İnsanlar uzun süre kalıp vazgeçmediğinizi görünce kulak kesilmeye başlıyorlar.

Faruk’un söyledikleri, Nelson-Barber’in (2017, s. 2) Amerikan yerlisi çocukların eğitimleri konusunda yaşanan sorunların kökenlerine dair bulguları ile örtüşmektedir: “Amerikan yerlilerinin nesiller boyunca maruz kaldığı kültürel travma (soykırım, anadillerini kullandıkları için cezalandırılma, yatılı okullarda istismara maruz kalma), topluluğun kendi kaderini tayin hakkını yitirmesi, bireysel ve kolektif özyeterliğin yitirilmesi, atalardan kalma topraklardan ve toprağa bağlı yaşam pratiklerinden koparılması, kültürel kimlik kaybı, toprağa yönelik zararlı insani müdahaleler (barajlar, madencilik, zehirli atık bölgeleri), değişen iklim koşullarının geçim kaynakları üzerine etkisi, stres ve sağlıksız beslenme nedeniyle zihinsel ve fiziksel sağlığın zayıflaması, vb.”

Tam da bu nedenle güvene dayalı ilişkiler çokkültürlü eğitimde kilit rol oynamaktadır (Pratt-Johnson, 2006). Richard ve Susan’ın beyaz Anglo-Amerikan kimlikleri, tarihte yaşanan zulümler nedeniyle Amerikan yerlilerinin onlara kuşkuyla yaklaşmasına neden olmuştu. Rezervasyon bölgesine öğretmen ya da araştırmacı olarak ilk kez gittiklerinde kendilerine yönelik güvensizlik ve mesafeli bir duruş olduğunu sezmışlerdi. Topluluğun güvenini kazanmalarında Richard’ın kızını Navajo bir bebek bakıcısına emanet etmesi, Susan’ın da annesini rezervasyon bölgesine götürmesi etkili olmuştu. Susan samimi olduğunu, onlardan öğrenmek ve öğrendikleri karşılığında da onların topluluğuna kendi bildiklerini öğretmek istediğini anlatmayı bu yolla başarmıştı. Bunun için Amerikan yerlilerinden bir rehber edinmiş, onlar için önemli olan ritüelleri ve iletişim becerilerini öğrenmişti.

Kültürel Yetkinlik Kazanmak

Ladson-Billings (2008) için kültürel yetkinlik demek öğrencilerin kendi kültürel inançlarını tanıırken sosyoekonomik düzeylerini iyileştirmeleri için daha geniş kültürü de öğrenmeleri anlamına geliyordu. Uzun yıllar rezervasyonda öğretmenlik yapan Linda, okullarında Navajo dil ve kültür dersi verildiğinde çok mutlu olduğunu dile getirdi:

Çocuklar Navajo dilinde kendilerini, klanlarını tanıtmayı öğreniyorlardı. Buna çok seviniyordum, veliler de bu dersten memnundu. Çoğu evde Navajo

konuşuyordu, ama çocuklarına Navajo öğretmek istemiyorlardı, çünkü başarılı olmak için İngilizce'ye ihtiyaçları olacağını biliyorlardı.

Faruk da okuldaki eğitim dilinin İngilizce olduğunu, ama Navajo dil dersleri de verdiklerini söyledi:

Kabile dilleri zaten hepsi sözlü geleneğe dayanan bir kültür. Alfabe olmamış. Şimdi Latin harfleriyle bir şeyler yazılıyor ama onu da okuyan az kişi. Dil öğrenimi derken çocukların bir çember içinde oturarak bir şeyleri öğrendikleri bir ders şekli. Yazma, not alma, takvim kullanma gibi Batı dünyasına dair yazılı gelenekler yok. Dilde de çocuklara öğretilen şeyler kültürü bir sonraki nesle aktarmaya dayalı şarkılar, değerleri içeren sözler, belirli durumlarda yapılan törensel pratikler, orada söylenen şarkılar, biri sıkıntıya düştüğünde, düğün olduğunda söylenen 300-400 şarkı.

Öğrencilerin kendi dil ve kültürlerine dair dersler almaları kendi kültürlerine dair yetkinliklerini artırıyordu. Amerikan yerlisi Casey öğrencilerinin kendi çocukluğunda olduğu gibi iki köy arasında gidip geldiğini ve aslında kendi kültürleri ve dini pratiklerinde çok yetkin olduklarını fark etmişti. Ama bu bilginin okulda hiç paylaşılmadığını, okuldaki bilgi ile kabilenin bilgisinin birbirinden tamamen kopuk olduğunu görmüştü. Ne var ki kendi kültürleriyle Anglo-Amerikan kültürü arasında oluşan çatışmaları sorunsallaştıracak alanları olmadığı için kimi zaman iki farklı epistemoloji arasında ilişki kurmakta zorlanıyorlardı. Bu kopukluğun öğrencileri okuldan soğutan ve akademik başarıyı düşüren bir etmen olduğunu görerek (Cummings, ve diğ., 2012; Nelson-Barber, 2017) öğrencilerin kimliklerini, kültürlerini sınıfa daha çok taşımaya, okul bilgisi ile ev bilgisi arasında köprüler kurmaya başlamıştı (Martin, ve diğ., 2017). Casey rezervasyonda çalışırken kendi kabilesi ile ilgili daha önce fark etmediği şeyleri fark etmeye başladığını dile getirdi:

Engelli olmanın ne demek olduğunu tanımlamak Hopi kültüründe zordu. Çünkü bizim kültürümüz herkesi kapsamaya dayalı bir kültür. Rezervasyonda çalışmaya başlayınca bu kavramı uygun bir dille anlatmak konusunda zorlandım. Aldığım eğitim ile toplumum arasında ciddi bir kültürel çatışma vardı. Çözüm olarak topluluk üyelerini okula davet edip özel eğitimin ne olduğunu anlatmaya başladım. Hep beraber sepet örme gibi topluluk aktiviteleri yapıp bir yandan bu konuları tartışıyoruz.

Casey'nin anlatısı öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin kültürel yetkinliğini artırmak konusunda kilit rol oynadıklarını, ama öncelikle kendi farkındalıklarını geliştirmeleri gerektiğini gösteriyor. Casey kendi de hep Batı tarzı bir eğitim aldığı için bu bağlantıları kurmakta, Batılı bilgi çerçevesinin dışında düşünmekte zorlandığı söylüyordu:

Lise sondaki engelli öğrencilerimiz için aileleriyle birlikte oturup konuşuyor, liseden sonrası için onlara üniversite, mesleki eğitim, iş bulma, vb. üç dört seçenek sunup onları yönlendirmeye çalışıyorduk. Bir defasında bir büyükanne bizi durdurup onların bu seçeneklerden hiçbirini istemediğini, aile işlerinin

yönetilmesi işini, liseden mezun olmakta olan torununa devretmeye karar verdiklerini söyledi. Büyükannenin söylediklerini duyunca bunun son derece mantıklı olduğunu fark ettim, o kabilenin derin bilgisinin bu çocukta olduğunu biliyordum. Ama bu toplumdaki gelen biri olmama rağmen böyle bir seçenek aklıma dahi gelmemişti. Başarı kriterlerini daima dış kriterlere göre belirliyorduk, aslında bu kültür içinde bu seçenek de büyük bir başarıydı. Kendime hayret ettim. Hâlâ kendi topluluğuma yardımcı olacak şeyleri gözden kaçırabiliyordum.

Casey bundan böyle amacının Amerikan yerlisi öğrenciler üniversiteye geldiklerinde kendi gibi birinin orada öğretim elemanı olduğunu görmelerini sağlamak ve yerel kültür ile Batı kültürü arasında kendi kuramadığı bağlantıları kurmalarına yardım etmek olduğunu söyledi. Batı değer sistemi ile kabilenin değerleri arasındaki çatışmadan Faruk da söz etti ve neyin doğru olduğuna karar vermekte zorlandığını ifade etti. Casey ve Faruk’un hissettikleri çatışmaya yönelik olarak Lee’nin (2017) önerisi, toplumun dışına itilmiş öğrencilerin eğitime ve öğrenmeye olan ilgilerini artırmak için Topluluk Katılımlı Öğrenme (*Community Engaged Learning* (CEL)) uygulanmasıdır. Bu uygulama öğrenme deneyiminin merkezine içinde yaşanılan topluluğu koyarak okul içinde ve dışında topluluk önceliklerine ve çıkarlarına uygun bir eğitim verilmesine odaklanır. Böylece eğitim, öğrencilerin yaşamları ile doğrudan bağlantılı hale gelir; öğrenciler öğrendiklerini içinde yaşadıkları toplumda uygulanabilir hale getirebilirler.

Öfkenin Ötesine Geçilmesini Sağlamak

Faruk okullarındaki Amerikan yerlisi öğrencilerin bazılarında beyaz nefreti olduğunu ve lisede zorlandıklarını dile getirdi:

Şu anda yüzde 95’i Navajo olan bir okuldaki lisede yüzde 10-20 arası Kızılderili oranı olan okullara gidiyorlar. Orada biraz bocalıyorlar, çok gayretli değilse okulu bırakanlar oluyor. Bir de liseye gelince etrafında olup bitenleri, tarihte olup bitenleri daha çok anlamaya başlıyor. Hepsisi değilse de beyaz nefreti ile büyüyen çocuklar var. Neden ben bu okula geliyorum? Neden öğretmenlerim beyaz? Kısırdöngüden çıkamıyorlar maalesef.

Casey ise bu konuda Amerikan yerlileri gibi tarihsel olarak marjinalize olmuş topluluklarda haklı bir öfkenin olduğunu, bu öfkenin anlaşılması, kabul edilmesi ve bununla yüzleşilmesi gerektiğini söyledi. Sorunun kökenlerinin eleştirel olarak analiz edilmesi gerektiğini, birbirini suçlamak yerine öfkenin ötesine geçerek kalıcı çözümler üretmek gerektiğini söyledi. Casey’e göre, salt öfke insanları yok edebilirdi:

Evet dramatik bir tarihimiz var ve bize yapılanlar var. Ama eğitimciler olarak bizlerin liderlik yapmamız, kendi halkımızın yaralarını sarmanın yollarını bulmamız, tarihe eleştirel bir gözle bakıp bu sorunları nasıl çözeceğimizi düşünmemiz gerek. Eğer çözüm sunmadan sadece öfkemizi kusuyorsak bu bizim sonumuz olur. Değişen zamanda kendimizi nasıl koruyup sürdüreceğimizi düşünmeliyiz. Bunu sadece kendi halkımız için değil, tüm insanlık için

yapacağız. Öfkeyi kabul edip, ondan kaçmayıp kendimizi bir sonraki aşamaya nasıl geçeceğimize dair eğitmeliyiz.

Richard da göçmen karşıtlığı konusunda öncelikle öfkenin kökenlerinin anlaşılması gerektiğinden söz etti:

İnsanlar neden göçmenlerden hoşlanmıyor, neden kendilerini tehdit altında hissediyor? Önce bunun sınıfsal temellerine bakalım. İnsanlar göçmenlerin işlerini ellerinden aldığını, kentlere yoksulluk, sefalet getirdiklerini söylüyorlar. Tüm bu tehditler gerçek. Evde yemeği olmayan ailenin göçmenlere düşman olarak lanse edilmesine kanması hiç zor değil.

Casey ve Richard öfkenin farklı boyutlarının eleştirel analizinin iyi yapılması gerektiğini söylediler ama somut çözüm önerileri ifade etmediler. Casey'nin öfkenin içinde boğulmanın sonları olacağını söylemesi Kubota'nın (2021) ezilen grupları Ezilme Olimpiyatları yarışına girmek konusunda uyarmasını anımsatıyor. Kubota'nın önerisi ezilen grupların diğer gruplarla dayanışma içinde hakkaniyet mücadelesi içine girmeleridir. Bu öfkeyi sağlıklı bir şekilde ifade edip sistematik ırkçılığı yok etmeye kanalize etmek için ırkçılık karşıtı pedagojiden (Kubota, 2021) yararlanılabilir. Irkçılık karşıtı eğitim ırksal olarak azınlıklaştırılmış kişilere saygılı olmanın ötesinde tahakküm sistemini yeniden üreten güç ve ideolojiyi sorgulamaya dayanır. Eleştirel pedagojinin düşünce ve eylem birliği prensibinden yola çıkarak diyalog içinde mevcut durumu eleştirel analize tabi tutar ve eleştirel eylem ile dönüşümü amaçlar (Freire, 1970; Kubota, 2021).

Haklarını Öğretmek

Richard ve Ellen, kültürel yetkinliği hayati bulmakla beraber, bunların Amerikan yerlilerinin haklarını ve egemenliklerini korumaları için yeterli olmadığının altını çizdiler.

Amerikan yerlilerinin kültür eğitiminin en temel parçası yasal haklarını bilmeleridir. Kültürlerini, yiyeceklerini, normlarını ve dinlerini bilmeleri önemlidir ama toplumsal adalet söz konusu olduğunda kültür yemeğe katılan baharat gibidir. Baharatın önemli olması gibi, kültür de önemlidir. Ama toplumsal yaşamda egemenlik ve adalet besinin özünü oluşturur. Günümüzde toplumsal adaletten söz ederken yalnızca işin baharatlarından söz edilmeye başlandı. Sadece baharattan söz etmek, insanların gücü, gerçek egemenliği ve haklarını anlamalarını engellemenin önemli bir aracı haline geldi. Salt kültürü konuşmak, bizi haklara ilişkin bir söyleme götürmez, ama hakları konuşmak, kültürü de konuşmaktır. Bir vatandaş olarak kendimi kültürel açıdan belirli bir şekilde ifade etmemi sağlayan haklarım nelerdir?

Ellen, haklarını savunamadıkları için Navajoların fazlasıyla sömürüldüklerine şahit olduğunu ifade etti. Bu nedenle Navajoların haklarını savunabilir, şikâyet edebilir, dava açabilir hale gelmelerinin çok önemli olduğunu dile getirdi. Richard da

Amerikan yerlilerinin haklarını bilmedikleri sürece yanıltılabileceklerini, haklarının kolaylıkla gasp edilebileceğini, rezervasyon alanlarının küçültülebileceğini vurguladı:

Çalışmalarım sırasında 550 Amerikan yerlisi kabilenin bir ortak özelliği olduğunu fark ettim. Amerikan yerlileri Anayasada kendilerinden söz edilen ve kimi haklar tanınan, kendilerine ait başka bir yasama organları olan tek ezilen gruptur. Siyahilerin ya da göçmenlerin hakları anayasada genel ifadelerle dile getirilir, fakat Amerikan yerlilerinin durumu farklıdır. Bu nedenle bu öğrencilerin haklarını bilerek yetiştirilmeleri gereklidir.

Öğrencilerin haklarını savunmaları için gereken en önemli aşamalardan biri de okuryazarlıktır. Richard rezervasyona gittiğinde öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin çok düşük olduğunu fark etmişti. Ellen da okuryazarlığın son derece önemli olduğunu dile getirerek pek çok kişinin okuma yazmayı okulda değil, hapisanede öğrendiğine işaret etti. Richard ve Ellen’ın sözleri çokkültürlü eğitimde eleştirel okuryazarlığın, haklarını savunma yetisini kazanmanın önemli olduğunu göstermektedir. Eleştirel çokkültürlü eğitim perspektifinden bakıldığında bu nitelikler önemli olsa da eleştirel praksis salt haksavunuculuğu ile sınırlı kalmamalı, öğrencilerin adaletsizlik, eşitsizlik, ırkçılık, vs. ile mücadele etmelerini, bireysel ve toplumsal dönüşüme katkı sunmalarını sağlamayı da amaçlamalıdır (Freire, 1970; May, 2009).

Eğitimcilerin Gözünden Çokkültürlü Öğretmen Eğitiminin Temel Unsurları

Çokkültürlü öğrencilerin eğitiminde okulu onlar için güvenli bir alan haline getirip güvenlerini kazanmak, öğrencilere kültürel yetkinlik kazandırıp öfkelerini hak arayışına dönüştürmek gibi temalar ön plana çıkmış olmasına rağmen eleştirel bilinç ve eylem geri planda kalmıştır. Ne var ki böylesi bir eğitimi verecek öğretmenleri yetiştirirken bu kez o öğrencilerin ihtiyaçlarını ve yaşam evrenlerini anlamlandırmak adına öğretmen adaylarına toplumsal bilinç kazandırmak, onlarla diyalog temelli ilişkiler kurmak vurgulanmıştır. Öğretmenlerin topluluk kültürünü derinlemesine kavramaları için öğrencilerinin yaşadığı ortamı deneyimlemeleri ve topluluk anlatılarını dinlemeleri gerektiğinin de altı çizilmiştir. Bu temalar Ladson-Billings’in (2008) kültürel değerlere duyarlı pedagojisi ile uyumludur.

Toplumsal Bilinç Kazandırmak

Ladson-Billings (2008) öğretmen adaylarının genellikle romantik bir anlayışla mesleğe başladığını, iyi niyetlerinin ve sınıfa getirdikleri enerjinin meraklı ve kadir kıymet bilen öğrencileri tarafından ödüllendirileceğini sandıklarını belirtir. Ne var ki gerçek yaşam bu ideale pek yaklaşmaz. Siyahi yoksul öğrenciler, tüm öğrenciler gibi, karmaşık ve zor hayatlar yaşamaktadır ve hal böyle olunca öğretmenlerin en iyi niyetlerine dahi meydan okurlar. Öğretmenlerin romantik beklentilerle sınıfa girdiği durumlarda, eğer öğretmenler öğrencilerinin yaşam evrenlerini anlamlandıramaz, onu tarihsel ve politik bir bağlamda yorumlayamazlarsa kısa zamanda öğrenciler birer “sorun” olarak görülmeye başlanır. Sınıf öğrenme ortamı olmaktan çıkar, insanların disipline edildiği ve düzenin sağlandığı bir yer olur.

David tam da bu nedenle eğitim fakültesi öğrencilerinin kendilerini bu fakülteyle sınırlamamaları gerektiğini, toplumsal cinsiyet çalışmaları, etnik çalışmalar, siyaset bilimi, suç araştırmaları, vs. gibi alanlarla bağlantı içinde olmaları gerektiğine dikkat çekti. Eğer bu alanlarla eğitim arasındaki bağlantıyı göremezlerse mesleklerini sürdüremeyeceklerini ifade etti. Eğitim fakültesi öğrencilerinin gerçek birer okur olmaları gerektiğini ve entelektüel düşünceye derin bir bağlılıkları olması gerektiğini dile getirdi. David, öğrencilerinin neyi neden yaptıklarını düşünmelerini istiyor, yalnızca söylenene itaat etmekle yetinmemeleri gerektiğini düşünüyor. Benzer şekilde Richard'a göre, öğretmen eğitimi tarih, politika ve felsefe ile iç içe olmalı; özgürlük, demokrasi, halk eğitimi nosyonlarını içermeliydi. Öğretmen adaylarının tarihlerini öğrenmeleri gerekirdi. Öğretmen eğitiminde toplumsal bilinç kazandırılması gerekiyordu. Richard, kendi derslerini felsefe, sosyoloji, politika ve eğitimi sentezleyerek yürütüyor, teorik tartışmaları güncel sorunlarla bağdaştırıp sorunsallaştırıyordu:

Öğrencilerin demokrasiyi deneyimlemesi için fırsat yaratılmalı. Kendi başlarına karar alabilen insanlar olmaları için derslerde şimdiden onların fikirleri alınarak ortak karar verilmeli. Onların fikirlerinin önemli olduğu, bir gün bizim bulunduğumuz noktada onların olacağı hatırlatılmalı. Öğrencilerime, bu üniversitede onlara ve biz öğretim elemanlarına papağan muamelesi yapıldığını söyledim. Bizden haklarımızın çalındığını söyledim. O yüzden bir sendika kurdum. Öğrencilerime de meslektaşlarıyla bir araya gelmeleri, örgütlenmeleri gerektiğini söyleyip durdum. Kendi sendika kurma girişimlerimizi öğrencilerimle paylaşarak onlara model olmaya çalıştım.

David ve Richard'ın öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçladıkları toplumsal bilinç Ladson-Billings'in (2008) ifade ettiği sosyopolitik bilinçle örtüşüyordu. Böylesi bir bilinç, öğretmenlerin kendilerini hem yerel düzlemde etkili olan sosyopolitik konularda (okul yönetimi seçimi politikaları, topluluk etkinlikleri, vs.) hem de öğrencilerinin yaşamını etkileyen genel sosyopolitik konularda (işsizlik, sağlık hizmetlerine erişim, barınma, vs.) eğitmelerini ve bu konuları ders içeriğine yedirmelerini gerektirir.

Diyalog Temelli Demokratik İlişkiler Kurmak

Öğretmen adaylarına sosyopolitik bilinç kazandırmaya çalışan öğretmen eğitimcileri bunu Freire'nin (1970) diyaloga dayalı eleştirel pedagoji yöntemini kullanarak yapmaya çalışıyorlardı. Susan öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldığı, gücün paylaşıldığı, her bireyin kimliğini öğrenme süreçlerine kattığı, ilişkilerin ve topluluk ruhunun ön plana çıktığı bir pedagojiye inandığını vurguladı. David, kendi fakültelerindeki öğretmen adaylarının çoğunun alt-orta sınıf beyaz kadın olduğunu, birçoğunun diyalogu deneyimlememiş olduğunu, oldukça yalıtılmış ortamlarda büyüdüklerini, farklı gruplardan bireylerle temas halinde olmadıklarını, çoğunun okurken çalışmak zorunda olduğunu söyledi. Pek çoğunun kendi kimlikleri

üzerine hiç düşünmediklerini, egemen kültüre asimile olduklarını, derslerinde öğrencilerini o asimilasyoncu bakış açısının dışına çıkarmaya çalıştığını ifade etti:

Öğrencilerimden birinin sanırım derin bir travması vardı, o nedenle asimilasyonu yapı söküme uğrattırken onunla ancak belirli bir yere kadar gidebildik, daha öteye geçemedik çünkü bunları konuşmak onun için çok acı vericiydi. Hala görüşüyoruz, sanırım tartıştıklarımızı hala sindirmeye çalışıyor. Başka bir öğrencim ders esnasında nasıl asimile olmuş olduğu fark etti. Navajo kültürüyle olan bağını kesmişti çünkü o kültürle anılmak istemiyordu. Kendini “queer” olarak tanımlayan başka bir öğrencim ise marjinalize edilmiş bir grubun mensubu olarak bu tür bir diyaloga daha açıktı.

David’in sözlerinden anlaşıldığı gibi, David’in öğrencileriyle ilişki kurup onları kişisel hayatlarını politik olanla ilişkilendirmeye teşvik etmesi bazı öğrenciler üzerinde tetikleyici ve sarsıcı bir etki yaratmıştı. David benimsediği pedagoji ile eleştirel çokkültürlü eğitimi hayata geçiriyor, diyalog yoluyla öğrencilerin kendi kimliklerini sorgulayıp dönüştürmelerine neden oluyordu. Benzer şekilde Susan da sınıfındaki öğrencilerin bazılarının çok muhafazakâr kesimlerden geldiğini belirtti:

Öğrenciler cinsiyetçi ya da ırkçı bir söylem içine girdiklerinde onlara doğrudan bunun çok cahilce olduğunu söylemek yerine bu bilgiyle nereye varabileceğimiz üzerine çalışmak gerekir. O öğrenci ile diyalog içinde kalmaya özen göstermek gerekir. Ayrıca kimleri diyalogun dışında bırakabiliyor olabileceğimize dikkat etmeliyiz.

Susan şu anki eğitim anlayışında öğrencileriyle samimi ilişkiler kurmasının en önemli nokta olduğunu söyledi. David ve Susan öğrencilerinin kültürel ve ideolojik kimliklerine saygı duyarken onlarla diyalog içinde onları farklı bakış açıları ile tanıtırıyorlardı. Bu yönüyle Banks’in (2007) ifade ettiği biçimiyle eşitlikçi, ayrımcılık karşıtı çokkültürlü eğitimi hayata geçiriyor, kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumdaki güç ilişkilerini sorgulamaya yöneltiyorlardı. Öğrencileriyle mümkün olduğunca eşitlikçi ilişkiler inşa ediyorlardı.

Deneyimlemelerini Sağlamak

Cummings vd. (2012), çokkültürlü eğitimde ev ve aile ziyaretlerinin çok önemli olduğunu vurgular. Quijada Cerecer (2011) de Amerikan yerlisi ailelerin, öğretmenlerle gerçek bir ilişki kurmayı çok istediklerini ve çocukların akademik başarısının bu topluluk ruhuyla paralel olduğunu anlatır. Benzer şekilde Faruk öğretmen adaylarının bizzat gidip öğrencilerin yaşadığı ortamı gözlemlemesinin onlar için hayat değiştiren bir deneyim olacağını düşündüğünü söyledi:

Öğretmen olarak, rezervasyonu bizzat görüp yaşadığında, orada kalıp bir iki gün geçirdiğinde, çocuğa niye geç kaldın demiyorsun, aile dinamiklerini bilince, anne babasına nasıl yardım ettiğini görünce biraz daha toleranslı oluyorsun.

David de öğretmenin öğrencilerin yaşam evrenlerini tanıması gerektiğinden söz etti:

Öğrencilerin kim olduğunu anlamazsanız, okulun içinde bulunduğu bağlamı anlamazsanız sorduğunuz teknik soruların pek bir önemi kalmaz. Hangi sorunlarla karşılaşılıyor bu öğrenciler? Onların yaşadığı çevrede yaşayacak mı öğretmen? Orada yaşamazsa öğrencilerinin hayatı hakkında neleri kaçırarak? Öğretmen onların yaşadığı ortamda yaşamaktan korkuyorsa bu öğrencilerinizle ilişkiniz konusunda ne ifade eder?

Öğretmen adaylarının öğrencilerinin yaşamlarını tanıması eleştirel öğretmen eğitimi alanında da dile getirilmiştir (Reed ve Black, 2006; Zeichner ve Flessner, 2009).

Öte yandan Margy dezavantajlı bölgelerde çalışmaya başlamadan önce karşılaşılabilecekleri güçlükler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiğine değindi. Yine de Margy'e göre öğretmen adaylarını buna hazırlamanın bir yolu yoktu:

Öğrencinizi mosmor bir gözle gördüğünüzde yaşayacaklarınıza yönelik hiçbir hazırlık yapılamaz. Bu konuda yazılanları okuyabilirsiniz, ama onu görene kadar bunun ne demek olduğunu anlamamanın yolu yoktur.

Margy, öğretmenlerin kendilerini ihmal etmemeleri gerektiğine değindi. Rezervasyon bölgesinde 35 yıl çalışıp kendini oradaki çocuklara adayan bir öğretmen tanıdı. Öğrencilerine yardım etmeye çalışırken kendini ihmal etmiş, sağlığını kaybetmişti. Bu yüzden Margy, bu sorunlar karşısında öğretmenlerin kendi sağlıklarını korumayı öğrenmeleri gerektiğini, öğretmen adaylarının bu konuda uyarılması gerektiğini dile getirdi. Öğretmenlerin yoga, spor, meditasyon yaparak, günlük tutarak ya da başka aktivitelerle uğraşarak kendilerini iyileştirmeleri gerektiğini ifade etti.

Anlatılardan Yararlanmak

Susan'a göre anlatılar dersler, okumalar, tartışmalar kadar önemliydi. Kişisel anlatılar onda dönüştürücü bir etki yaratmıştı; öğrencilerinin de benzeri bir deneyimi yaşamalarını istiyordu. Susan'ın, verdiği derslerde kullandığı makalelerin çoğu da bireysel anlatılardan yola çıkıyordu. Dersine dört farklı konuşmacı davet etmiş, onlardan kendi deneyimlerini paylaşmalarını istemişti.

Davetli konuşmacıların ilki büyük oranda duyma kaybı olan, 25 yaşına kadar işitme cihazı kullanma şansı olmamış eğitim fakültesindeki bir öğretim üyesiydi. Davetli konuşmacı, derse herkese kulak tıkacı dağıtarak, herkesten kulaklarını tıkayıp gözlerini kapatmasını isteyerek başladı ve bir hikâye okudu. Sonrasında gözlerimiz kapalı, kulaklarımız tıkalı olarak dinlediğimiz bu hikâyeye ilişkin soruları cevaplamamızı istedi. Bu şekilde işitme kaybı olan bir öğrencinin yaşadıklarını deneyimlememizi istedi. Konuşmacının söylediğine göre, işitme kaybı olan öğrencilerden gözlerini de kapatmalarını istediğinizde dudak okumaya ve beden dilini gözlemlemeye dayanan diğer temel duyu organları da işlevsiz hale gelir ve okulda ders içeriğini takip etmeleri çok güçleşir. Öğretmenin sırtını öğrencilere dönmesi ya da tahtayı kapatması, işitme engelli öğrencilerin derste kalmalarını çok

zorlaştırmaktadır. Aynı şekilde, öğretmen sınıf içinde sürekli hareket ettiğinde de işitme engeli olan öğrenciler öğretmeni takip edemezler. Okullarda soruların tekrar edilmesini istediğinde reddedildiğini, böyle zamanlarda kendi hakları için mücadele etmeyi öğrendiğini söyleyerek öğrencilere de kendileri için mücadele etmeyi öğretmemiz gerektiğini vurguladı.

İkinci davetli konuşmacı olan David, öğrencilere ailelerinde göçmen olup olmadığını, öğrencilerin ailelerinin nereden ABD’ye geldiklerini sordu. Öğrencilerin çoğu, ailelerinin Avrupa’nın farklı yerlerinden göçtüğünü dile getirdi. David, toplumsal amnezi olan bir ülkede nereden geldiğimizi bilmemizin önemli olduğunu, kendi ailemizin kökenlerini bilmiyorsa öğrencilerimizi anlamamızın çok daha zor olacağını vurguladı. Beyaz Amerikalıların genellikle kendilerini göçmen olarak kabul etmediklerini, aileleri hakkında soru sorulduğunda da çoğunlukla yanıt veremediklerini söyledi. Kendisi de Amerikalı olan babasının geçmişi hakkında çok az şey bilirken Paraguaylı annesinin hikayesini ve aile kökenlerini daha iyi biliyordu. Çünkü Amerika Birleşik Devletleri’nde onlara aile kökenlerinin terk edilmesine, tüm kültürlerin tek bir potada eritilmesine dayalı bir politika dayatılmıştı.

Üçüncü davetli konuşmacı ise trans bir çocuğu olan bir öğretim üyesiydi. Derse heteronormatif ve cinsiyetleştirilmiş bir toplumda yaşadığımızı söyleyerek başladı. 2015 yılında ABD’de yapılan bir araştırmaya göre, LGBT+ öğrencilerin, okulda kendilerini güvende hissetmediklerini belirtti. Öğrenciler bu nedenle okuldan kaçıyor, tuvalete ya da soyunma odasına gitmeye çekiniyor, okuldışı sosyal etkinliklere katılmıyorlardı. Fiziksel, siber ya da cinsel tacize uğrayan öğrencilerin büyük bölümü bu durumu yetkililere bildirmiyordu. Davetli konuşmacı, daha sonra kendi çocuğunun okulda yaşadığı zorbalığı yıllar sonra öğrendiğini anlatırken gözleri doldu.

Bu dersin son davetli konuşmacıları Amerikan yerlisi bir eğitimci olan Darren ile liseye gitmekte olan iki oğluydu. Darren ve oğulları, kendilerini önce yerel dillerinde tanıttılar. Üçünün de başlarında bandanaları, boyunlarında uzun kolyeleri vardı. Bu kıyafetlerin bugünkü konuşmaya özgü olmadığını, her gün bu şekilde giyindiklerini belirttiler. Büyük oğul üzerlerine taktıkları her şeyin doğayı yansıttığını dile getirdi. Çünkü doğanın anneleri olduğunu ve insanın annesinden çok şey öğrendiğini söyledi. Annelerinin klanından geldiklerini, toplumlarının anaerkil olduğunu anlattı. Darren, Navajoların göç etmeye zorlandıklarını, uzun bir sürgün yürüyüşüne çıkmak zorunda kaldıklarını ve yollarda perişan olduklarını, birçoğunun hayatını kaybettiklerini anlattı. Daha sonra da söz Amerikan yerlilerinin yatılı okullarda maruz bırakıldığı zulme geldi. Anneanesi hükümet görevlileri tarafından ailesinden zorla koparılıp yatılı okula gönderilmiş, ortaokulu bu şekilde okumuştı. Annesi 8 yaşındayken hükümet yetkilileri onu zorla ailesinden almışlardı.

Susan derslerinde eleştirel çokkültürlü öğretmen eğitimini uyguluyor, tıpkı May (2009) ve Sleeter ve Grant’nin (2007) önerdiği şekilde, öğrencilerin sosyopolitik bilincini artırmak amacıyla toplumsal cinsiyet, ırkçılık, göçmen sorunları, Amerikan yerlilerinin durumu, engellilik gibi konuları derslerinde gündeme getiriyordu. Teorik

metinlerin yanında ezilen grupların anlatılarını içeren makaleler okutmuş, derslerine konuşmacı davet etmişti. Böylece öğretmen adaylarının dezavantajlı grupların gerçekliğini farklı boyutlarıyla anlamalarını sağlamaya çalışıyordu. Susan öğrencilerinden tarihsel olarak marjinalize edilmiş bir topluluğun üyeleriyle konuşmalarını, onların hikayelerini dinleyip analiz etmelerini de istiyordu. Susan'ın kullandığı yaklaşım Lemley'nin (2017) önerdiği öğretmen eğitiminde sözlü tarih çalışması ile örtüşmektedir. Sözlü tarih çalışması sırasında hem aktarıcı olarak hem anlatıcı olarak maruz kaldıkları hikayeler hem imtiyazlı bir aileden gelen öğrenciler, hem de imtiyazlı aileden gelmeyen öğrenciler için zihin açıcıdır. İmtiyazlı öğrenciler ayrıcalıklarının farkına varırken, tarihsel olarak marjinalize edilmiş öğrenciler kendi hikayelerine önem verildiğini görürler. Eleştirel sözlü tarih çalışması yapan öğrenciler, hem bu hikayeleri aktarma yolu bulmaya, hem de kendileri ve başkaları için hak savunucusu olmaya başlarlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma eğitimcilerin gözünden çokkültürlü eğitim ile çokkültürlü öğretmen eğitiminin temel unsurlarını ortaya koymaktadır. Katılımcı eğitimciler güvenli bir okul alanı yaratıp güven kazanmanın hayati önemi olduğunu vurgulayarak öğrencilerinin kültürel yetkinlik kazanmalarına önem vermişlerdir. Casey, önerdiği öfkenin üstesinden gelmek adına ne tür adımlar atılması gerektiğine dair somut önerilerde bulunmasa da ırkçılık karşıtı pedagoji ya da eleştirel pedagojinin izinden gidilerek öğrencilerin eleştirel düşünce ve eylem birliğine (praksis) (Freire, 1970; Kubota, 2021) yönelmesi sağlanabilir. Katılımcıların ifade ettiği çokkültürlü öğrencilerin eleştirel okuryazarlık kazanıp haklarını savunur hale gelmelerini sağlama amacı öğrencilerin failliklerini vurgulamasıyla eleştirel çokkültürlü eğitim çalışmalarına (Au 2009; May 2009; Sleeter ve Grant, 2007) yaslansa da çokkültürlü öğrencilerde eleştirel bilinci artırıp eleştirel eyleme (Freire, 1970) yönelmelerini sağlama gibi unsurlardan söz edilmemiştir. Öte yandan katılımcılar öğretmen adayları ile diyalog içinde, eşitlikçi ilişkiler kurarak toplumsal bilinci geliştirmenin önemine vurgu yapmışlardır. Derslerde öğretmen adaylarını eşitsizlik, adaletsizlik, ırkçılık ve ayrımcılık üzerine düşünmeye başlamaya sevk etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğrencilerin yaşam evrenlerini derinlemesine kavramaları için ev ziyaretlerini, topluluk merkezli çalışmaları ön plana çıkarmış, marjinalize edilen toplulukların anlatılarından yararlandıklarını söylemişlerdir. Bu yönüyle katılımcı eğitimcilerin eleştirel değişim öznesi öğretmenler (Sleeter ve Grant, 2007) yetiştirmeye odaklandığı görülmektedir.

Çalışmanın sonuçları katılımcıların çokkültürlü eğitim ile çokkültürlü öğretmen eğitimi için farklı misyonlar biçtiklerine işaret etmektedir. Katılımcılar çokkültürlü öğrencileri kültürel yetkinlik kazanmış hak savunucusu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlarken öğretmen adaylarını toplumsal dönüşümün öncüsü bireyler olarak görmektedirler. Bakış açısındaki bu fark öğrenci gruplarının gelişimsel özelliklerinin farklı olmasına bağlanabilecek olsa da eğitimcilerin farkında olmadan çokkültürlü öğrencileri “kurtarılacak nesneler” olarak (Freire, 1970) görmesinden de kaynaklanmış olabilir. Eleştirel pedagoji açısından bakılacak olursa her düzeydeki

öğrenci, öğretmenleri ile diyalog içinde eleştirel bilinç kazanıp toplumsal dönüşümün öncüsü bir özne olabilir. O nedenle Freire'nin (1970) söylediği biçimde öğretmen-öğrenci hiyerarşisinden uzaklaşılır ve öğrenciler de sürecin öznesi haline gelirse hem öğrenciler hem de öğretmenler dayanışma içinde özgürleşip bireysel ve kolektif olarak dönüşebilirler.

Bu çalışma eleştirel çokkültürlü eğitim uygulamalarında nasıl bir çerçeve çizilmesi gerektiğine dair ipuçları sunmaktadır. Eleştirel çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimi, tarihle, politikayla, sosyolojiyle, felsefeyle iç içe olmalıdır. Irkçılık karşıtlığı, eleştirel teori, cinsiyetçilik, vb. her dersin içeriğine yedirilerek öğrencilerin ve öğretmen adaylarının eleştirel bir dil geliştirmesi son derece önemlidir. Öğrencilere haklarını öğretmek, demokrasiyi deneyimleyerek karar alma mekanizmalarına katılmalarını teşvik etmek, sınıf içi gücü ve sorumluluğu paylaşmak, model olmak onları değişimin öznesi yapmaya hazırlayabilir. Böylesi bir ortamda yetişen öğretmen adayları ve onların yetiştirdiği öğrenciler, demokratik bir eğitim ortamı ve toplum yaratılması için kilit öneme sahip olabilirler, bireylerin kendileriyle barışması ve toplumun barışçıl, adil ve yaşanılabilir olması için etkin rol oynayabilirler. Teori ile pratiğin birleştirilmesi, öğrencilerin deneyimleyerek, topluluk bazlı etkinlikler içinde öğrenmesinin sağlanması gerekir. Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin en önemli unsurlarından biri öğrencileri üç boyutlu olarak, hayatlarıyla, aileleriyle, kültürleriyle derse katmaktır (Au, 2009). Öğretmenler, öğrencilerini kendi topluluklarının hikayelerini anlatmaları için teşvik etmelidir. Öğrenme süreci, öğrenciler için anlamlı olduğunda, öğrenciler kendilerini ve kendi kimliklerini değerli bulduklarında, okul ile ev kültürü birbirini desteklediğinde, öğrenme sürecine daha çok katılabilir, aktif sorumluluk alabilir ve kalıcı, anlamlı öğrenme deneyimi yaşayabilirler.

References

- Au, W. (Ed.). (2009). *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice*. Rethinking Schools Publication.
- Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. J.A. Banks, & C. A. McGee Banks (Ed.), *Multicultural Education Issues and Perspectives Sixth Edition* içinde (s. 3-26). Wiley.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. A. Hargreaves vd. (Eds.), Second international handbook of educational change* (s. 445-467). Springer.
- Cummings, A., Harris, G. & Marks, D. (2012). "Helping Teachers Connect with Native American Students." *Leaders of Learning*, June 2012. Texas ASCD.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In *Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Springer: Netherlands.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed 30th anniversary edition*. New York: Continuum.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press.
- Gerken, C. (2013). *Model immigrants and undesirable aliens: The cost of immigration reform in the 1990s*. University of Minnesota Press.
- Grant, C. A. (2015). *Multiculturalism in education and teaching the selected works of Carl A. Grant*. Routledge.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Kubota, R. (2021). Critical antiracist pedagogy in ELT. *ELT Journal*, 75(3), 237-246.
- Ladson-Billings, G. (2005). *Culturally relevant teaching: A special issue of theory into practice*. Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2008). "Yes, but how do we do it?: Culturally Relevant Pedagogy" Ayers, Ladson-Billings, Michie, & Noguera (Eds.) *City kids, city schools: More reports from the front row* (s. 162-177). New Press.
- Ladson-Billings, G. (2023). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?. In E. Taylor, D. Gillborn, G. Ladson-Billings (Eds.) *Critical race theory in education* (s. 9-26). Routledge.

- Lea, V. (2010). Empowering preservice teachers, students and families through critical multiculturalism: Interweaving social foundations of education and community action projects. S. May, & C. E. Sleeter (Ed.) *Critical multiculturalism theory and praxis* (s. 33-46). New York: Routledge.
- Lee, T. S. (2017). "In School I Learn from A to H, but the World is A to Z": Promoting Educational Relevance, Equity and Sovereignty through Community-engaged Learning. In *Honoring our teachers* (pp. 9-16). Flagstaff: Northern Arizona University Press.
- Lemley, C. (2017). *Practicing Critical History: Connecting School and Community*. New York: Routledge.
- Martin, J., Manning, R., Steeves, L., Steeves, J., Reyhner, J. (2017). What Educational Leaders See as Important for Improving the Education of Indigenous Youth. In *Honoring our teachers* (pp.18-28). Flagstaff: Northern Arizona University Press.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. J. A. Banks (Ed.) *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 33-48). Routledge.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). *Critical multiculturalism theory and praxis*. Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Nelson-Barber, S. (2017). The "Perfect Storm" in Indigenous Education: Stories about Context, Culture and Community Knowledge. In *Honoring our teachers* (pp.2-8). Flagstaff: Northern Arizona University Press.
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research a comprehensive guide*. Heinle.
- Pratt-Johnson, Y. (2006). Communicating cross-culturally: what teachers should know. *The Internet TESL Journal*, vol. XII (2).
- Reed, J. & Black, D. J. (2006). Toward a pedagogy of transformative teacher education. *World educational links. Multicultural Education*, Winter 2006, 34-39.
- Quijada Cerecer, P. D. (2011). Power in community building: Learning from indigenous youth how to strengthen adult-youth relationships in schools settings. A. F. Ball, & C. A. Tyson (Ed.) *Studying diversity in teacher education* (s. 171-182). Rowman & Littlefield Publishers
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

- Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research the essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Sitting Bull (2019). Britannica. 13.5.2019 tarihinde <https://www.britannica.com/biography/Sitting-Bull> adresinden erişildi.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education five approaches to race, class and gender* 5th edition. Wiley.
- Sleeter, C. E. (2024). *Critical Multicultural Education: Theory and Practice*. Teachers College Press.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers*. State University of New York Press.
- Wellington, J. (2000). *Educational research contemporary issues and practical approaches*. Continuum Books.
- Zeichner, K. M. & Flessner, R. (2009). *Educating teachers for social justice*. In K. Zeichner (Ed.) *Teacher education and the struggle for social justice* (pp. 24-43). New York: Routledge.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Ethics committee permissions have been taken both from the university I work in Türkiye (ODTU, Protokol No: 2018-EGT-082) and from the host American university (NAU, Proje No: 1382236-1).

Araştırma için gereken etik kurul izinleri hem Türkiye’de çalıştığım üniversiteden (Protokol No: 2018-EGT-082), hem de ABD’de konuk öğretim üyesi olarak bulunduğum üniversiteden (Proje No: 1382236-1) alınmıştır

Acknowledgement

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.