

## Çokkültürlü Eğitim: Öğretmen Eğitimi ile İlgili Yaklaşımlar

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 19.06.2019

Kabul Tarihi: 24.12.2019

Yayın tarihi: 27.12.2019

### Özet

Araştırmalar, Türkiye'de eğitime erişim ve devam sorunları ile karşı karşıya olan çok sayıda çocuk grupları olduğunu göstermektedir. Bu gruplar arasında fakir çocuklar, kızlar, anadili Türkçe olmayanlar, özel ihtiyaçları olan kişiler, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, çocuk işçiler, risk altındaki insanlar, LGBTİ+lar, Romanlar, geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklar ve zorla göç sonucu Türkiye'ye Irak, Afganistan ve Somali ülkelerinden gelen çocuklar yer almaktadır. Çokkültürlü eğitim, kız ve erkek öğrenciler, sıradışı öğrenciler, çeşitli ırksal, etnik, dil ve kültürel gruplara mensup öğrencilere okul başarısı için eşit fırsatlar sunacak bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir. Alandaki uygulamalar çokkültürlü eğitimde tek bir yaklaşım olmadığını ortaya koymaktadır. Eğitim sistemi ile öğretmen eğitimi birbiri ile iç içe ve birbirlerini bütünleyen sistemlerdir. Bu nedenle, kapsamlı bir literatür araştırmasının konuyu bir bütün olarak görmek açısından faydalı olacağı düşünülmüştür. Literatür çalışmasının eleştirel olarak değerlendirilebilmesi için, ilgili tüm çalışmaların analizinde sistematik kurallar ve aşamalar izlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen eğitimine yönelik üç temel yaklaşımın, her biri iki aşamadan oluşan altı aşamada tanımlanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular politika yapıcılar, öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenler, öğretmenler için bilgi sağlayabilir ve çokkültürlülük hakkında kendi felsefi duruşlarına dayanarak her birinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel çokkültürlü eğitim, Liberal çokkültürlü eğitim, Muhafazakâr Çokkültürlü eğitim, Öğretmen eğitimi, Sosyal adalet

### Multicultural Education: Approaches to Teacher Education

#### Abstract

Researches show that there are various groups in Turkey who confront problems in terms of access to education and continuation. Among these groups there are impoverished children, girls, non-native speakers of Turkish, individuals with special needs, children who have learning difficulties, children of seasonal agricultural workers, child laborers, GBTs Romans. In addition to these, there are children who are forced migration from Syria, Iraq, Afghanistan, and Somalia. Multicultural education is an approach that aims to solve these education problems. The education system and teacher training are integrated and complementary systems. Therefore, comprehensive literature research is needed and that this research will be useful to see the subject as a whole. Systematic rules and phases have followed for the critical evaluation of these studies and the analysis of all relevant studies. The findings of the study revealed that the three basic approaches to teacher education could be defined in six stages, each of which consists of two phases. The educators of teachers and policy makers can examine these approaches and evaluate the strengths and weaknesses of each of them based on their philosophical stances about multiculturalism.

**Key words:** Critical multicultural education, Conservative multicultural education, Liberal multicultural education, Social justice, Teacher education

<sup>1</sup> İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, SHMYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü  
[yasemin.acarciftci@yeniuyuzuil.edu.tr](mailto:yasemin.acarciftci@yeniuyuzuil.edu.tr), ORCID: 0000-0001-7287-4151

## GİRİŞ

Eğitimin sisteminin toplumsal çıktıları ile toplumsal ideoloji, eğitim politikaları ve toplumsal değerler arasında güçlü bir ilişki vardır. Türkiye’de TBMM tarafından 6 Nisan 1949 kabul edilip, onaylanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ‘ne (Madde 26) göre “Herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız ve ilköğretimin zorunlu olduğu ve eğitimin, “tüm uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu” özendirilecek, dolayısıyla ötekileştirmeyi engelleyecek bir nitelikte yapılandırılması gerektiği açıkça yer almaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 1949).

Ancak, Türkiye’de çeşitli nedenlerle eğitime erişim ve devamda hala sorun yaşayan gruplar vardır. Bunlar arasında yoksul çocuklar, kız çocuklar, anadili Türkçe olmayanlar, kırsal alanda yaşayanlar, özel gereksinimi olanlar, öğrenme güçlüğü olanlar, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları, çalışan çocuklar, risk altındakiler, LGBTİ+’lar, Romanlar, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar ve zorunlu göç ile Irak, Afganistan, Somali gibi ülkelerden Türkiye’ye gelenler de bulunmaktadır (ERG,2018).

2017- 2018 Eğitim İzleme Raporu’nda (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2018) 18-29 yaş arasındaki gençlerde ötekileştirmenin, kendisi ile benzer cinsel, dini, etnik ya da ulusal kimlik taşımayanlara karşı mesafe koymanın yüksek olduğu ve okullar ve ailelerin bu tutumların kazanılmasındaki temel kurumları oluşturduğu (Uyan Semerci, Erdoğan ve Sandal Önal, 2017) belirtilmektedir. Ayrıca bu raporda Türkiye’nin, erkekler için %31, kadınlar için %34 olan oranları ile Avrupa’da eğitimden erken ayrılmanın en yüksek olduğu ülke olduğu ve eğitimden ayrılma nedenleri arasında evlenme ve ailevi nedenler (Eurostat, 2018a) yanında erkeklerin ilkokul ve ortaokuldan sonra eğitimlerini sürdürmemelerinin en önemli nedenlerinden birinin “eğitimin maliyetinin karşılanamaması/yüksek olması” (ilkokuldan sonra eğitime devam etmemede %32,5 oranında etkili) ile “çalışmak istemesi” (ilkokuldan sonra eğitime devam etmemede %15,6 oranında etkili) olduğu (TÜİK, 2016) görülmektedir. Bir diğer deyişle, sosyoekonomik durum özellikle ilköğretim düzeyinde okullulaşma açısından büyük farklılıklara yol açmazken; eğitim harcamaları nedeniyle orta öğretimde önemli farklar yaratmaktadır. Eğitimden erken ayrılma oranının yüksek oluşu genç nüfus için işsizlik, yoksulluk, sosyal dışlanma ve zayıf sağlık durumu gibi riskler taşımaktadır (Eurostat, 2018b). Türkiye’de kız ve erkek çocuklarının okullulaşma oranları arasındaki fark son on yılda giderek kapanmasına rağmen; bölgelere göre farklılaşma devam etmektedir. Özellikle ortaöğretim düzeyinde kızların okullulaşma oranları erkeklere oranla daha düşüktür ve doğu illerinde bu fark 7-8 puana kadar çıkmaktadır (ERG, 2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Raporu’nda eğitime erişimde cinsiyete bağlı eşitsizliklerin yanı sıra, özellikle yükseköğretim düzeyinde kadın ve erkeklerin kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rolleri ile uyumlu bir alan dağılımı gösterdikleri ifade edilmektedir. (KAGİDER ve TÜSİAD, 2008). Buna ek olarak, ders kitaplarında özellikle toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda gerileme olduğunu (Aratemur Çimen ve Bayhan, 2018) eğitimde toplumsal cinsiyete duyarlı içerik ve yaklaşımların zorunlu hale geldiği belirtilmektedir. 2018’in “Çocuk İşçiliği ile Mücadele Yılı” ilan edilmesi, çocuk işçiliğinin engellenmesinde en önemli sorunlardan birinin mevzuat ve uygulamalar arasındaki uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır (ERG,2018).

Türkiye’nin coğrafi konumu, onun sosyal yapısını belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Günümüzdeki Türkiye toplumu öncelikle 19. ve 20. yüzyıllardaki göç hareketlerinden etkilenerek biçimlenmiş bir toplumdur. (GİGM, 2015). Konumu nedeniyle birçok kitlesel göç hareketine de maruz kalan Türkiye, son yıllarda göçmenler için “transit ülke” konumundan çıkıp “hedef ülke” durumuna gelmiştir (GİGM, 2017). Türkiye, Orta Doğu bölgesindeki kayıtlı tüm Suriyeli mültecilerin%64’üne ev sahipliği yapmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, [UNHCR], 2018a). MEB’e göre, Türkiye’de okul çağındaki 1.047.536 Suriyeli çocuğun, 580.877’i Aralık 2018’e kadar okula kaydedilmiştir (MEB GDLL, 2018). Suriyeli çocukların 2017-18 döneminde okullulaşma oranları bir önceki yıla göre%62 oranında artmış olmasına rağmen, Ekim 2018 itibarıyla hala 407.906 Suriyeli çocuğun eğitime erişemediği ifade edilmektedir (ERG, 2018a).

Her ne kadar mülteci eğitimi konusundaki tartışmaların çoğu Suriyeli çocuklara odaklanma eğilimindeyse de Türkiye’deki Suriyeli olmayan mülteci nüfusunun da dikkate alınması önemlidir.

Ekim 2018’de, Türkiye’deki UNHCR Temsilciliğine göre, Türkiye’de, Irak’tan 142.000, Afganistan’dan 170.000, İran’dan 39.000, Somali’den 5.700 ve diğer ülkelerden 11.700 olmak üzere toplam 370.400 okul çağında mülteci veya sığınmacı olduğu kaydedilmiştir (UNHCR, 2018b). Suriyeli olmayan bu mülteci çocukların eğitim hakları ve zorlukları ile ilgili çok az bilgi kamuya ulaşmaktadır.

Göçlerin başladığı tarihlerden itibaren Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili çeşitli politikalar üretilmiş ve 2016 yılından itibaren de bu öğrenciler Türk eğitim sistemine dâhil edilmeye başlanmıştır (MEB, 2016). Ancak alanda yapılan araştırmalar, eğitim sistemine dâhil olan bu çocukların eğitimleri sırasında pek çok problemle karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Bu problemler arasında, dil ve kültür farklılıkları nedeniyle yaşanan iletişim ve dışlanma sorunları, (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017, Levent ve Çayak, 2017, Mercan-Uzun ve Bütün, 2016, Sağlam ve İlksen-Kanbur, 2017), devlet okulunda çalışan öğretmenlerin sınıflarında bu çocukları istememeleri (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017; Levent ve Çayak, 2017, Mercan-Uzun ve Bütün, 2016), Türk öğrenci ve öğretmenlerde görülebilen ayrımcı tutumlar ve davranışlar (İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015; HRW, 2015) ve öğrenciler arasında yaşanan iletişim sorunları, dil sorunları, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar, değer yargılarının farklılığından kaynaklanan (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017) sorunlar yer almaktadır. Bunlara ek olarak, geçici koruma altındaki çocukların okula devamlarına ilişkin veriler, bu çocukların okula devam oranlarının eğitim kademesi yükseldikçe azaldığını ortaya koymaktadır. Resmî okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları ana okul %39,02, ilkokulda %87,80, ortaokulda %50,74 lise eğitimi ise %22,40 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2018). Okuldan erken ayrılmanın gerekçeleri arasında ekonomik sorunlar ilk sırayı almakla beraber, kız çocukların erken yaşta evlendirilmesi, öğrencilerin dil ve kültür farklılıkları ve geleceğe yönelik belirsizlikler ve Türk veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin okullarda yabancı öğrenci istemiyor olmaları, okullarda karşılaşılan ayrımcı tutum ve davranışların öne çıktığı görülmektedir (Taştan ve Çelik,2017). Öğretmenlerin sıklıkla kendi sınıfında Suriyeli çocuk olmasından rahatsız olduğu, Suriyeli çocuklara karşı olumsuz bir tutum sergilediği, bu çocukları sınıf içindeki etkinliklere dâhil etme konusunda proaktif davranmadığı görülmektedir (Taştan ve Çelik,2017). Farklı kültürlerden çocuklarla çalışma konusunda eğitim almamış öğretmenlerin, kendilerini yeterli görmediklerini ve çocukların gelişimlerine olumlu bir katkı sağlayamadıklarını düşündüklerini (Mercan-Uzun ve Bütün, 2016), bu nedenle Suriyeli çocuklar ile çalışmak için mesleki gelişim ve destek eğitimine ihtiyaç duydukları (Kardeş ve Akman, 2018), bazı öğretmenler ve yöneticiler tarafından dile getirilmektedir (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016).

Bu ve benzeri durumlar öğretmenlerin, çeşitliliğin sunduğu fırsatları en üst düzeye çıkarmak ve zorluklarını en aza indirmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini gerektirmektedir (Banks ve Banks, 2010). Bu tür bilgi ve becerileri edinmek çokkültürlü eğitim bilgisi gerektirir. Bank ve Banks ‘e (2010) göre;

“Çokkültürlü eğitim, kız ve erkek öğrenciler, sıradışı öğrenciler, çeşitli ırksal, etnik, dil ve kültürel gruplara mensup öğrencilere okul başarısı için eşit fırsatlar sunacak bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve asıl amacı eğitim kurumlarının yapısını değiştirmek olan bir süreçtir” Çok kültürlü eğitimi başarıyla uygulamak için okulu sosyal bir sistem olarak kavramlaştırmak gerekir. Kültür, güç ilişkileri, eğitim programları ve materyaller ve personelin tutum ve inançları gibi okuldaki her büyük değişken, okulun farklı gruplardan gelen öğrenciler için eğitim eşitliğini teşvik etmesini sağlayacak şekilde değiştirilmelidir. (s. 1).

Bu bağlamda; aynı sınıfta farklı ırk, dil, din, etnik köken vb. diğer sosyal kategorilerden olan öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşabilmeleri için eğitim programının felsefesinden başlayarak, içeriğinden, uygulanacak pedagoji ve değerlendirmeye ve ayrıca entelektüel zorluklara kadar pek çok alanda değişikliğe gidilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitim bütüncül bir yaklaşım sunarak işleri kolaylaştıracak gibi görünmektedir. Böyle bir paradigma değişikliği doğal olarak öğretmen yetiştirme sistemini de değiştirecektir.

## Amaç

Bu çalışma, “çokkültürlü öğretmen eğitimine sistematik olarak” odaklanan önceki çalışmaları gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu gerekçeyle, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Çokkültürlü eğitim nedir ve kuram ile uygulama arasında fark var mıdır?
2. Kuram ile uygulama arasında fark varsa, bu fark nasıl kavramsallaştırılmaktadır?
3. Bu kavramsallaştırma çokkültürlü öğretmen eğitimine nasıl yansımaktadır?

## YÖNTEM

Bu çalışma, sınıflandırmalarını, sosyal hedeflerini, tasarımlarını ve öğretmen eğitimi hedeflerini dikkate alarak “çok kültürlü öğretmen eğitimi yaklaşımları” ile ilgili önceki çalışmaları araştırmayı amaçlamıştır. Bu nedenle, önceki çalışmaları incelemek için sistematik gözden geçirme yöntemi (Millar, 2004) kullanılmıştır.

Sistematik gözden geçirme, ilgili araştırmaların tanımlanması ve eleştirel olarak değerlendirilmesi, ayrıca söz konusu araştırmalardan veri toplanması ve analiz edilmesi için bir araştırma yöntemi ve sürecidir (Liberatiet al., 2009). Sistematik bir derlemenin amacı, belirli bir araştırma sorusu veya hipotezini cevaplamak için önceden belirlenen dahil edilme kriterlerine uyan bütün ampirik kanıtları belirlemektir (Snyder, 2019). Bu çalışmaların eleştirel değerlendirmesi ve ilgili tüm çalışmaların analizi için sistematik kurallar ve aşamalar takip edilmiştir. Millar (2004) bu aşamaları a) hedefin belirlenmesi, b) belirli kriterlere dayanan hedef ile tutarlı çalışmaların seçilmesi ve c) toplanan bilgilerden çıkarımlar yapılması, olarak ifade etmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, 2018 yılının Kasım-Aralık aylarında, “ERIC”, “SCOPUS”, “PsychINFO”, “EBSCOhost” ve “Google Scholar” internet arama motorları kullanılarak bir elektronik veri tabanı araştırmasıyla elde edilmiştir. Bu arama motorlarında İngilizce olarak yazılan “çokkültürlü eğitim”, “öğretmen eğitimi”, “çokkültürlü eğitim yaklaşımları”, “analiz, çokkültürlü eğitim” sözcük grupları aranmıştır. Araştırmanın amacına dayanarak, 2010 ve 2018 yılları arasında yayınlanmış olan 107 çalışma (Ek A) esas alınmıştır. Çalışmaların “çokkültürlü öğretmen eğitimi yaklaşımları” ve “çokkültürlü eğitim yaklaşımları” ile doğrudan ilgili çalışmalar olmaları, çalışmalarının seçiminde önemli bir ölçüt oluşturmuştur.

## BULGULAR ve YORUM

### Çokkültürlü eğitim nedir ve kuram ile uygulama arasında bir fark var mıdır?

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin ırk, etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf, dil, cinsel yönelim ve yetenekleri ile ilgili toplumsal olarak oluşturulmuş bu eşitsizlikleri gidermek amacıyla bir araç olarak geliştirilmiş (Banks & Banks, 2005; Ukpokodu, 2008), kültürel, etnik ve ekonomik vb. olarak ayrıştırılmış gruplar arasındaki eğitimsel eşitliği artırmak için tasarlanmış genel bir okul reformu çabası olarak tanımlanmaktadır (Banks, 1993, p. 6; Vavrus, 2002, p.1). İçeriği, kavram, ilke, kuram ve paradigmaları, tarih, sosyal bilimler, davranış bilimleri ve özellikle de etnik çalışmalar ve kadın çalışmaları gibi alanlardan alınıp, birleştirilerek eğitimde eşitliği sağlamaya yönelik bir çalışma alanı olarak tasarlanması nedeniyle üst bir disiplin olarak dikkate alınmaktadır (Banks&Banks, 2001; Vavrus, 2002;).

Çokkültürlü eğitim, genel olarak toplumda var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla tasarlanmış bir eğitim yaklaşımı olmasına rağmen uygulamalarda; egemen kültürün standart eğitim programına o toplumda var olan çeşitli kültürlerle ilgili bilgi eklemekten, o kültürlere ait bayramlar, kutlamalar (Banks, 2002), yeni ve farklı materyaller, perspektifler, pedagojik uygulamalar eklemeye (Cumming-McCann, 2003) kadar çeşitlilik gösterebilmektedir. Ya da iki dilli eğitim veya ana dilde eğitim programları gibi bir dizi seçeneği içinde barındırabilmektedir (Nieto, 2017). Ancak, bu tür uygulamalar tutarlı, dolu bir çokkültürlü eğitim programına göre kısmi ve yüzeysel (Irvine, 2003; Ladson-Billings,1999; Villegas & Lucas, 2002; Zeichner & Hoeft, 1996) olarak değerlendirilmektedir.

Çünkü içinde "çoğunluk/azınlık grubu güç ilişkilerini değiştirme" çabası olmayan hiçbir eğitim yaklaşımının, eğitimde gerçek eşitlik ve adaleti sağlayamayacağı (Solomon, 1996, p. 72) düşünülmektedir.

### Kuram ile uygulama arasında fark varsa, bu fark nasıl kavramsallaştırılmaktadır?

Uygulamaları bu kadar çok çeşitlilik gösteren çokkültürlü eğitime yönelik çeşitli çalışmaları inceleyen alandaki liderler, yaptıkları araştırmalarla çokkültürlü eğitimin anlamı ve uygulamalarına yönelik kavramsal /kuramsal yaklaşımlar ortaya koymaktadırlar. Aşama yaklaşımları olarak ifade edilen bu yaklaşımlardan McLaren (1994;2003), Grant ve Sleeter (1987; 2007), Nieto (1994; 2017) ve, Banks (2004; 2012) ve Gorski (2009)'nin yaklaşımları en bilinen yaklaşımlar arasında yer almaktadır. McLaren'in (1994;2003), çokkültürlülükle ilgili kavramsal çerçevesini temel alan Jenks, Lee ve Kanpol (2001) öğretmen eğitimi de muhafazakâr, liberal ve eleştirel (Tablo 1) olmak üzere üç kavramsal çerçeve içinde tanımlanmaktadır (Jenks ve ark., 2001; McLaren, 1994; 2003; Webster, 1997).

**Tablo 1.** Çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimiyle ilgili yaklaşımlar (Jenks ve ark., 2001).

McLaren (1994)	Grant ve Sleeter (1987)	Banks (1994)	Okulların hedefleri
Muhafazakâr Çokkültürlülük	İstisna ve kültürel olarak farklı olanların eğitimi	İliştirme	Muhafazakâr çokkültürlülük yaklaşımı, kültürel homojenlik ideolojisi lehine, kültürel farklılıkların önemini görmezden gelmektedir. Bu yaklaşımda okullar ın hedefi öğrencileri yaygın kültür içinde ve onun kural ve değerleriyle asimile etmektir (Jenks ve ark., 2001).
Liberal Çokkültürlülük	İnsan İlişkileri	Ekleme	Duyguların ve değerlerin paylaşımına dayanan gruplar arası eğitim yoluyla çeşitliliğin kabul edilmesini sağlama ve uyumlu bir şekilde birlikte yaşayan kültürel olarak farklı öğrencilerin hedefine dayanan liberal bir gündem oluşturmaktır (Grant & Sleeter, 1987; Jenks ve ark., 2001).
Eleştirel Çokkültürlülük	Tek grup çalışmaları	Dönüşüm	Grubun statüsünü arttırma hedefi doğrultusunda, tek grup çalışmaları, belirlenen grup için değişim ihtiyacı konusunda öğrencilere eleştirel bir bilinç geliştiren eğitimi desteklemektedir (Jenks ve ark., 2001).
	Kültürel çoğulculuk	Sosyal Eylem	Belirli azınlık gruplarının incelenmesiyle sınırlı kalmak yerine, öğrencilerin mümkün olduğunca çeşitliliğe uyum sağlamasına yardımcı olarak önyargıyı azaltmak ve güç eşitliği ve sosyal adaletin tüm gruplar için önemini öğrenmektir (Jenks ve ark., 2001).
	Toplumsal yeniden yapılanma		Eğitim programı, sosyal eylem becerilerini öğretir, kültürel çoğulculuğu ve alternatif yaşam tarzlarını teşvik eder ve öğrencilerin daha demokratik bir toplum için çalışmak için harekete geçmeleri destekler (Jenks ve ark., 2001).

## Bu kavramsallaştırma çokkültürlü öğretmen eğitimine nasıl yansımaktadır?

### Muhafazakâr çokkültürlü eğitim

Eğitimde geleneksel bakış açısı genellikle muhafazakâr çokkültürlülük olarak tanımlanmaktadır. Muhafazakâr çokkültürlülük kuramı çokkültürlülüğü, toplumu bölen bir unsur olarak görmekte, egemen kültür ve onun değerlerinin, gelenek ve normlarının benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır (Grant ve Ham, 2013). Muhafazakârlar öncelikli olarak, mevcut toplumsal düzenin sürekliliğini temel alarak, bilginin durağan olduğu kabulüyle egemen toplumun, kültürel mirasının hızlı bir şekilde aktarımı ile ilgilenmektedirler (Banks, 1994; Banks ve Banks, 2012).

Nieto (1994; 2017) muhafazakâr çokkültürlü eğitimi, “okulların yapıları, politikaları, eğitim programları, öğretim materyallerinin ve hatta pedagojik stratejilerinin öncelikli olarak egemen kültürün temsilciliğini yaptığı bir durum” (p.250), olarak tanımlamakta ve tekkültürlü eğitim olarak ifade etmektedir. Ona göre; bu yaklaşımda öğretmenler, "renk körü" oldukları gerçeğinden gurur duymakta, diğer bir deyişle öğrencileri arasında hiçbir fark görmediklerinden hepsine aynı şekilde davranmaktadırlar (Nieto,1994; 2017). Kültürel farklılıkların başarıda önemli bir rolü olmadığı varsayılmakta ve tüm öğrenciler için aynı akademik standartlara bağlılık temel alınmaktadır (Jenks ve ark., 2001). Muhafazakâr çokkültürlü eğitimin bu ilk aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi, öğrenciler arasında herhangi kültürel bir fark olmadığı varsayımından hareketle öğrencilerin eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamak üzere öğretmenleri hazırlamaktır.

Sleeter ve Grant (1987; 2007)'in çokkültürlü eğitimle ilgili sınıflamasında ilk sırayı alan, istisna ve kültürel olarak farklı olanların eğitimi yaklaşımı muhafazakâr çokkültürlülük kapsamında değerlendirilmektedir. Kültürel olarak farklı olanların yanında engelli öğrencileri de kapsayan (Leistyna, 2002) bu yaklaşımda eğitim programının amacı; daha iyi ücretli iş elde etmede engel oluşturan temel bilgi, beceri ve değerlerdeki boşlukları doldurmak (Jenks ve ark., 2001) ve egemen kültürün dilinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktır (Grant & Ham, 2013). Okulun amacı; egemen kültürün geleneksel eğitim amaçları öğretmek, farklı kültürler ile egemen kültürün arasında köprü oluşturmak (Grant ve Sleeter, 2007; Grant ve Ham, 2013; Leistyna, 2002; Sleeter ve Grant, 1987), toplumsal amacı ise, öğrencilerin egemen toplum içinde asimile olmasına yardım etmektir (Grant ve Ham, 2013).

ABD’de öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitim uygulamalarını ders izlenceleri üzerinden değerlendiren Gorski (2009), beş aşamalı yaklaşımının birinci aşaması olan diğerinin öğretimi aşamasını muhafazakâr yaklaşım içine yerleştirmektedir. Bu aşama; ötekileştirici dil kullanımı, toplumun homojen olarak sunulması ve eğitimin piyasa merkezli ya da kapitalizm merceğinden değerlendirilmesi ile karakterize edilmektedir. Ona göre; ötekileştirici dil, bir kişiyi veya grubu normallik alanı dışında tanımlamakta ve hegemonyanın sürdürülmesine ve hegemonik normdan farklı kimliklere veya ideolojilere negatif değer katılmasına neden olmaktadır.

Çokkültürlü içeriğin eğitim programları ile bütünleştirilmesine ilişkin, ilişirme, ekleme, dönüştürme ve sosyal eylem olmak üzere dört aşamalı bir yaklaşım ortaya koyan Banks’in (Banks, 1994; Banks ve Banks 2012) ilişirme yaklaşımı, Gorski (2009) tarafından muhafazakâr yaklaşım kapsamında değerlendirilmektedir. Ancak; Jenks ve ark., (2001) ilişirme yaklaşımının hem muhafazakâr hem de liberal unsurlar taşıdığını ifade etmiştir. Gerçekten de Banks’in ilişirme yaklaşımı ile Nieto (1994; 2017)'nun tolerans yaklaşımı hem muhafazakar hem de liberal unsurlar taşımaktadır. İlişirme kavramı adından da anlaşılacağı gibi, egemen kültür dışında kalan grupların topluma olan katkılarının eğitim programına ilişirilmesini ve egemen kültürün eğitim programının temel yapısı, amaçları ve temel özelliklerinin değiştirilmeden sürdürülmesini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, egemen kültürün kadın-erkek kahramanlarının eğitim programının içine yerleştirilmesinde kullanılan ölçütler kullanılarak, etnik kültürün kadın-erkek kahramanlarının ve kültürel eserlerinin eğitim programlarının içine yerleştirilmesi olarak karakterize edilmektedir (Banks ve Banks,2012). Ancak farklı gruplar ek olarak değerlendirildiğinden, öğrencilerin etnik ve kültürel gruplara küresel bir bakış açısı geliştirmelerine izin vermemektedir. Dahası, ilişirme yaklaşımı baskı, mağduriyet, ırkçılık veya yoksulluk gibi konuları ele almamaktadır. Eşitsizlik ve ayrımcılık konularını da ele almayan bu yaklaşım, maalesef azınlık gruplarıyla ilgili kalıp yargı ve yanlış anlamalarını pekiştirmektedir (Banks,

1988). Bu yaklaşımı destekleyen muhafazakârlar, öğretim programlarında azınlık gruplarının temsil edildiğini ve öğrencilerin diğer kültürleri öğrendiklerini ileri sürmektedirler (Jenks ve ark., 2001).

Tekkültürlü okullardan bir üst düzeyde olan tolerans/hoşgörü aşamasına gelmiş okullar farklılıkları değiştirebileceklerse kabul etmektedirler. Ancak nihai amaç hala asimilasyon olduğundan, dil ve kültür farklılıkları mümkün olduğunca çabuk değiştirilmektedir. Bu ideoloji, fiziksel çevreye, çalışanların tutumlarına ve öğrencilerin maruz kaldığı öğretim programına da yansıtılmaktadır (Nieto, 1994; 2017).

Muhafazakâr çokkültürlülük, ideolojik köklerini piyasa mantığından almaktadır. Bu nedenle muhafazakâr çokkültürlülük yaklaşımında; eğitimdeki eşitlik ve mükemmellik hedefleri, öğrencinin serbest pazar rekabetine katılımına, şansa, en iyiler arasında yaşamını sürdürebilmesine ve yukarı doğru toplumsal hareketliliğe dayandırılmaktadır (Jenks ve ark., 2001).

Bu bağlamda muhafazakâr çokkültürlü eğitim yaklaşımının, ikinci aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi; çeşitli kimlik gruplarının kültürleri, değerleri, yaşam biçimleri ve dünya görüşlerini inceleyerek, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmesini sağlamak üzere, hazırlamaktır.

### **Liberal çokkültürlü eğitim**

Liberal çokkültürlülük yaklaşımında, tüm etnik ve ırksal grupların doğal olarak eşit ve entelektüel olarak “aynı” olduklarını kabul edilmektedir (McLaren, 1995;2003). Kültürel ve etnik farklılıklara saygı duyma ile başlayan liberal çokkültürlülük, eğitim programında ve öğretimde kültürel duyarlılığı desteklemekte ve kültürel gelenekleri kutlamaktadır (Banks ve Banks, 2012). Liberal çokkültürlülük, kültürel çeşitliliği ve çoğulculuğu tanıyan, farklılıkları kabul eden ve kutlayan insan ilişkileri yaklaşımına dayanmaktadır (Grant ve Sleeter, 2007). İnsan ilişkileri yaklaşımının toplumsal amacı da var olan sosyal yapılar içinde birlik, hoşgörü ve kabul duygusu teşvik etmektir. Okulun amacı, temel becerileri öğretmek, öğrenciler arasında olumlu duygular geliştirmek, olumlu benlik kavramı oluşturmak ve kalıplaşmış önyargıları azaltmaktır (Grant ve Ham, 2013, Leistyna, 2002). Bu yaklaşımda çokkültürlü eğitimin başlıca konusunun kişilerarası uyum olduğuna inanılmakta ve "önyargının azaltılması yoluyla" bir bütün olarak sınıf ve okuldaki iletişim ve duyguları iyileştirme amaçlanmaktadır (Grant ve Sleeter, 2007). Bu nedenle, eğitim programı, temel akademik dersler ile bireysel farklılıklar ve benzerliklerle ilgili dersleri içermektedir (Grant ve Ham, 2013). Liberal çokkültürlü eğitim yaklaşımı içinde yer alan Grant ve Sleeter'in “insan ilişkileri” yaklaşımı, Banks'in çokkültürlü içeriğin eğitim programları ile bütünleştirilmesine ilişkin “ekleme” yaklaşımı, ile örtüşmektedir (Jenks ve ark., 2001). Ekleme yaklaşımı, eğitim programının temel yapısını, amaç ve özelliklerini değiştirmeden etnik içeriğin, kavram, tema ve bakış açılarının eğitim programına eklenmesini ifade etmektedir. Önemli ölçüde zaman, emek ve eğitim gerektiren bu yaklaşım; etnik içeriğin eğitim programının amaçları, hedefleri ve doğasını dikkate almadan, eğitim programı içine yerleştirilmesine neden olmaktadır (Banks, 2004). Hem istisna ve kültürel olarak farklı olanların eğitimi yaklaşımı, hem de insan ilişkileri yaklaşımı, öğretmen eğitimi programlarında kullanıldığında, öğretmen adaylarının öğrencilerin ev dillerini anlayışla karşılama ve ev dili dışında ikinci bir dil öğrenenleri kabul etmeye yönelik telafi edici bir bakış açısını benimsemelerini destekleyici bir nitelik taşıyor olmakla birlikte, her iki yaklaşımın da öğrencilerin egemen dil ve kültüre olabildiğince hızlı geçiş yapması için tasarlanmış olduğu görülmektedir (Grant ve Ham, 2013).

Gorski'de (2009) kendi sınıflamasında liberal çokkültürlü eğitimi; tolerans ve kültürel duyarlılıkla öğretim ile çokkültürlü yeterlikle öğretim olmak üzere iki aşamada ele almaktadır. Tolerans ve kültürel duyarlılıkla öğretim aşamasında; çeşitliliğe saygı duyma, kültürlere duyarlı olma ve kendini yansıtma kavramları öne çıkmakta, eğitimsel eşitsizliklere yer verilmemektedir. Çeşitliliğe saygı, asimilasyonist çoğulcu bir yaklaşımı içine yerleştirilmektedir (Gorski, 2009). Öğrencilere kendi varsayımlarını, önyargılarını ve değerlerini (hem olumlu hem de olumsuz) ve bu faktörlerin kişilerarası ilişkileri nasıl etkilediğini inceleme fırsatı verilerek onların kültürel bir anlayış geliştirmeleri hedeflenmektedir. Dersler çoğunlukla, kimlik boyutu (ör. ırk, cinsiyet, sınıf vb.) temel alınarak düzenlenmekte ve öğrenciler, her sınıf döneminde bu boyutlardan biriyle ilgili önyargılarına ve yanlışlıklarına odaklanmaktadırlar.

İnsan ilişkileri yaklaşımı, tolerans ve kültürel duyarlılıkla öğretim ve ekleme yaklaşımını içeren liberal çokkültürlü eğitimin bu ilk aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi; özellikle yanlı tutum ve davranışlar (biases) ile önyargıların incelenmesi aracılığıyla, farklılıklara tolerans gösterme ve çeşitliliğe duyarlı olma becerisi kazandırmaktır.

Gorski'nin (2009) çokkültürlü yeterlikle öğretim ile Nieto'nun (1994;2017) kabul aşamasının da birbiriyle uyumlu olduğu görülmekte ve onların liberal çokkültürlü eğitimin ikinci aşamasına yerleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitiminde çokkültürlü yeterlikle öğretim aşamasının; çokkültürlü yeterlikleri merkeze aldığı, kültürel açıdan duyarlı öğrenme ve öğretim stratejilerini öğretmek, "kültürel yetkinlik" kazandırmayı hedeflediği ancak, eğitimle ilgili eşitsizlikleri göz ardı ettiği görülmektedir.

Nieto'nun (1994;2017) sınıflamasındaki "kabul" aşamasında ise, farklılıkların değeri ne kabul edilmekte ne de küçümsenmektedir. Bu düzeyde çokkültürlü eğitime yönelik bir bakış açısı ve bir hareket gözlemlenmektedir. Okulun politika ve uygulamalardan bazıları bu hareketin göstergesi olarak değişiklik göstermekte ve asimilasyon hedef olmaktan çıkmaktadır. Öğretmenlerin çeşitlilik kavramı üzerine odaklanabilmeleri için, öğrenme stilleri, yansız değerlendirme teknikleri ve iki dilli eğitim gibi çeşitli konularda seminerler verilmektedir. Liberal çokkültürlü eğitim, öğretim stilleri, öğrenme stratejileri ve okul ve aileler arasındaki iletişimin eğitim programına adapte edilmesini gerektirmektedir (Grant, 1994).

Bu yaklaşımda eğitimde eşitlik ve mükemmellik kabul, hoşgörü ve anlayış yoluyla sağlanmaktadır. Tıpkı muhafazakâr yaklaşımda olduğu gibi liberal yaklaşımda da egemen kültür ve serbest piyasa ekonomisi içinde, yasalar ve politik kararların eğitimde eşitlik ve mükemmelliği getireceği varsayılmaktadır (Jenks, ve ark., 2001). Bu yaklaşımın niyeti hümanist ve faydacı olmasına rağmen, ırk, etnisite, sınıf gibi konular etrafında dönen kimlik sorunlarını görmezden gelmesi nedeniyle toplumdaki çelişki ve çatışmaları maskeleymektedir (Jenks, ve ark., 2001). Liberal çokkültürlü eğitimin bu aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi; öğretmen adaylarını çokkültürlü eğitim programını uygulayabilmeleri için gerekli olan bilgi, uygulama becerisi ve pedagojik stratejilerle donatmaktır (Gorski, 2009).

### **Eleştirel çokkültürlü eğitim**

Eleştirel çokkültürlülük toplumsal mücadeleleri anlamak için, kültür, ırk, sosyoekonomik sınıf ve cinsiyet konularını mercek altına almakta ve toplumdaki yapısal ve sosyal ilişkileri dönüştürme üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda kültürler, aralarında çıkar çatışmaları olması nedeniyle birbiriyle uyumlu olarak algılanmamaktadır (McLaren, 1994; 2003). Kültürler arası uyumun sadece sosyal adalete bağlılık yoluyla gerçekleştirilebileceği savunulmaktadır (Gay, 2000; Nieto ve Bode, 2008). Eleştirel yaklaşımlar, bir yandan eşitlik ve mükemmellik arasındaki ilişkilere, diğer yandan da ırk, etnisite ve sınıfsal yapılandırmalara odaklanarak adalet arayan yaklaşımlardır. Bu öğelerin sadece serbest piyasa rekabeti ve yukarı doğru sosyal hareketlilik sürecine bırakılmasının adaleti sağlayamayacağını kabul ederler (Jenks ve ark., 2001). Eleştirel çokkültürcüler toplumun büyük kesimlerini etkileyen önemli toplumsal eşitsizliklerin ve haksızlıkların olduğuna inanmaları nedeniyle mevcut sosyo-politik düzeni sorgulamakta, eğitim ve öğretim programlarının tarihsel ve siyasi bağlarını incelemektedirler. Onlara göre toplumlar, herkes için eşit fırsat sağlama görevini yerine getirmemektedirler (Gamage, 2008). Eleştirel çokkültürcüler eğitimin bilişsel gelişim ve demokratik özgürleşme için olduğunu ve okul, eğitim programı ve öğretimin demokratik vatandaşlar üretmek için yerler ve yollar olduğunu savunmaktadır (Gamage, 2008). Hem okullar hem de televizyon şovları, filmler, video oyunları, popüler müzik vb. ile ifade edilen kültürel pedagojinin tarafsız ve ideolojik açıdan masum faaliyetler içinde bulunmadığı kabulü, eleştirel kuramın merkezinde yer almaktadır (Gamage, 2008; Kincheloe ve Steinberg, 2002). Eleştirel yaklaşımda, bir yandan eşitlik ve mükemmellik arasındaki ilişkiye, diğer yandan da ırk, etnik yapı, sosyoekonomik sınıf grup yapılarına odaklanılarak adalet araştırılır ve bu sorunların serbest piyasa rekabet süreçlerine ve sadece yukarı sosyal hareketliliğe bırakılmasının adaleti gerçekleştirilmede başarısız olacağına inanılır (Jenks ve ark., 2001). Eleştirel çokkültürlü eğitim, bazı grupların diğerleri pahasına yararlanmayı sürdürdükleri toplumsal normları eleştirme ve itiraz etmeleri için çeşitli fikir ve deneyimleri eğitimle ilgili

çalışmaların merkezine koyan, öğrencileri güçlendirici ve dönüştürücü pedagojik bir çerçeveye sunmaktadır (Gérin-Lajoie, 2008; Ghosh, 2002; Kincheloe ve Steinberg, 2002; May ve Sleeter, 2010; Solomon, 1996).

Bu çalışmada, Sleeter ve Grant'ın "tek grup çalışmaları", "çokkültürlü eğitim" ve "çokkültürlü sosyal adalet" yaklaşımları gittikçe artan bir şekilde eleştirel çokkültürlülük içinde ele alınmaktadır. Tek grup çalışmaları belirli bir gruba odaklanarak, bu grubun neden ayrımcılığa maruz kaldığını açıklamak istemektedir (Sleeter ve Grant, 1987; 2007). Bu tür çalışmaların ve etnik araştırma programlarının hedefleri (a) farklı grupların üyeleriyle ilgili örnekler kullanarak veya farklı gruplar hakkında bilgi vererek, fikir ve kavramları gösteren içerik entegrasyonu ve (b) grup üyelerinin ekonomik, sosyal ve politik güç kazanma çabalarını içermektedir. Bu stratejiler, bir grubun bakış açılarının neden dışlandığı, eşitsizliğin neden olduğu ve geleneksel eğitimin eşitsizliği nasıl sürdürdüğü gibi bilgi oluşturma sürecine yöneliktir (Ali ve Ancis, 2005). Tek gruplu çalışmalar grubun statüsünü artırmak amacıyla grubun değişim ihtiyacına yönelik eleştirel bilinç geliştirmeye yönelik eğitimi onaylamaktadır (Jenks ve ark., 2001). Bu yaklaşımın toplumsal amacı, egemen kültürün dışında kalan öğrencilerin gruplarının tanınmasını ve yapısal eşitliği destekleyecek şekilde eleştirel sorgulama yoluyla temellerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Okulun amacı, o grubun tarih ve kültürü ile grup hedeflerine ulaşmaları için gereken becerileri öğretmektir. Eğitim programı, öğrencilerin tarih, kültür ve geleneklerini öğrenmelerini, kendi gruplarının topluma olan katkılarını, gruplarının üstesinden gelmeleri gereken zorlukları ve şu an karşı karşıya oldukları konuları öğrenmelerini sağlamak için uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri içermektedir (Grant ve Ham, 2013).

Grant ve Sleeter'in eleştirel yaklaşımlarının ikincisi olan çokkültürlü eğitimin savunucuları, insan hakları, sosyal adalet, eşit fırsat, kültürel çeşitlilik ve ezilen gruplar için eşit güç dağılımı yöntemlerini tanımlamak için çokkültürlü eğitim ifadesini kullanmaktadır (Ali ve Ancis, 2005; Grant ve Sleeter, 2007). Bu yaklaşımın toplumsal amacı, öğrencilere yapısal eşitlik, kültürel çoğulculuk ve kültürel tanıma ile birlikte, çoklu bakış açısını destekleyecek şekilde entelektüel akıl yürütme, eleştirel sorgulama yoluyla temellerini öğrenmelerine yardım etmektir. Okulun hedefleri, farklı insan gruplarına saygıyı, gruplar arasındaki güç eşitliğini, fırsat eşitliğini, kültürel çoğulculuğu ve alternatif yaşam tarzlarının kabulü desteklemektir. Eğitim programı, çoklu grupların katkıları ve perspektifleri etrafında, farklı bakış açılarını, ortaklık ve farklılıkları analiz etmek için eleştirel düşünmeyi öğretmek üzere düzenlenmektedir. Eğitim programı etkinlikleri tüm öğrencileri akademik olarak zorlayan konular ve çoklu dil kullanımını desteklemek üzere tasarlanmaktadır (Grant ve Ham, 2013). Çeşitli gruplarla ilgili bilgi, eğitim programı ile bütünleştirilerek tüm konuların sürekli olarak çokkültürlü bir perspektiften öğretilmesi sağlanmaktadır (Ali ve Ancis, 2005; Grant ve Sleeter, 2007). Bu yaklaşım ayrıca, öğrencilerin farklı gruplarını temsil etmeleri ve güçlendirmeleri için okul kültürlerini ve organizasyonlarını değiştirmeyi de amaçlamaktadır. Grant ve Sleeter'in "çokkültürlü sosyal adalet" (Grant ve Sleeter, 2008) yaklaşımı, çokkültürlü eğitim aşamasından sonra gelen, onun en vizyoner ve en eleştirel yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Çokkültürlü sosyal adalet eğitiminde, ırk, sosyal sınıf, cinsiyet ve engelliliğe dayanan baskı ve sosyal yapısal eşitsizlik ile ilgili konular diğer yaklaşımlara göre daha doğrudan ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, gelecekteki vatandaşları, toplumu, özellikle renkli, fakir, kadın veya engelli olanlar üzere, tüm insan gruplarının çıkarlarına daha iyi hizmet edebilmek için harekete geçmeye hazırlamaktır. Yaklaşım, toplumu ırk, sınıf, cinsiyet ve engellilikte daha fazla eşitlik için toplumu yeniden etmeyi yapılandırmayı amaçlayan sosyal yeniden yapılanma düşüncesine dayanır ve ayrıca yeni küresel ekonominin içindeki güç ilişkileri ve etiği de sorgular (Grant ve Sleeter, 2010). Bu yaklaşım ile çok kültürlü eğitim yaklaşımının, eğitim programı ve öğretimi çok benzer olmasına rağmen, dört uygulamanın çokkültürlü sosyal adalet eğitimine özgü olması nedeniyle aralarında farklılıklar vardır (Grant ve Sleeter, 2010). Birincisi, demokrasi okullarda aktif olarak uygulanmaktadır (Banks, 2007; Parker, 2003). İkincisi, öğrenciler kendi yaşam koşullarında kurumsal eşitsizliği nasıl analiz edeceklerini öğrenirler. Üçüncüsü, öğrenciler haksız sosyal süreçleri değiştirebilmeleri için sosyal eyleme katılmayı öğrenirler. Dördüncüsü, çeşitli ezilen gruplar arasında kurulan aracılığıyla ortak çıkar alanlarını genişletmek amacıyla birlikte çalışabilirler. Bu önemlidir, çünkü baskıya karşı mücadelelere enerji verebilir ve güçlendirebilir.

Gorski (2009) kendi çalışmasında eleştirel çokkültürlülük içinde gittikçe artan bir şekilde eleştirelleşen “sosyopolitik bağlamda öğretim” ve “hegemonik uygulamalara direnmek ve karşı çıkmak için öğretim” olmak üzere iki aşamadan söz etmektedir. Sosyopolitik bağlamda öğretim; kurumsal düzeyde eğitim politika ve uygulamasının eleştirel analizi, bu analizin geniş bir sosyopolitik bağlamda ele alınması ve eleştirel kuramların katılımı ile karakterize edilmektedir. Bu yaklaşım ırk, etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf gibi sosyokültürel ve sosyopolitik değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkilerini analiz etmeye, okulların yapı, politika ve uygulamalarının, ayrımcılık ve eşitsizlikleri sürdürme eğilimlerinin öğrenciler ve eğitimciler üzerindeki etkilerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca eğitimsel eşitsizliklerle, toplumsal eşitsizliklerin paralellğine dikkat çekmektedir. Hegemonik uygulamalara direnmek ve karşı çıkmak için öğretim aşaması ile “Sosyopolitik Bağlamda Öğretim ” aşaması arasındaki en büyük fark ise, öğretmenleri direnişe hazırlamak ve öğrencilerini direnişe hazırlamaları için gösterdikleri kararlılık olarak ifade edilmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, öğretmenler ve öğretmen adaylarının kendilerini okul içinde ve dışında değişim ajanları olarak hayal etmelerini ve aynı ruhu öğrencilerinde beslemelerini hedeflemekte, toplumu yeniden yapılandırmayı çokkültürlü eğitimin kilit bir projesi olarak gündeme getirmektedir.

Eleştirel çokkültürlülük temele alındığında Banks’ (1994; 2012)’in “dönüştürme” ve “sosyal eylem” aşamaları ile Nieto’nun (1994;2017), “saygı” ve “onaylama, dayanışma ve eleştiri” aşamalarının da gittikçe daha eleştirel hale geldiği görülmektedir. Banks’in dönüştürme yaklaşımı, iliştiirme ve katkı yaklaşımlarından temelde farklıdır. Dönüştürme yaklaşımda etnik, ırksal ve diğer azınlık gruplarının bakış açıları ve deneyimleri eğitim programında yer alacağı için eğitim programının yapısında değişiklik gerektirmektedir. Dönüştürme yaklaşımı eğitim programının temel varsayımlarını değiştirmekte ve öğrencilerin kavramları, konuları, temaları ve sorunları çeşitli etnik perspektifler ve bakış açılarından görmelerini sağlanması amacıyla bir reform önermektedir. Dönüştürme yaklaşımı öncelikle eleştireldir, çünkü öğrencilere kültürel varsayımların atında yatan bilgiyi ve çeşitli kültürlerin egemen kültürle ilişkisini incelemeyi öğretmektedir. Eşitlik ve adalet için eğitimiyle demokrasiyi teşvik eder. Bu yolla öğrencilerin kavramları farklı açılardan tanımalarını sağlar (Banks, 1994;1988; 2012). Sosyal eylem yaklaşımı ise, dönüşüm aşamasında yer alan yeniden yapılandırılmış bir eğitim programı ile sorunları incelemek yerine, toplum temelli eğitim programıyla öğrencinin eyleme geçmesini, haksızlık ve adaletsizlikle mücadele etmesini gerektirmektedir. Bu eğitim programıyla öğrenciler araştırma/eylem projeleri yürütür ve değişimi nasıl başlatabileceklerinin yollarını öğrenirler (Banks, 1994;1988; 2012).

Nieto’nun (1994; 2017) sınıflamasında kabul aşamasından sonra saygı aşaması yer almaktadır. Bu aşamada farklılıklara saygı ve itibar yer almaktadır. Farklılıklara saygı gösterilmeye başlandığı zaman, okulda olup biten her şeyde saygı temel alınmaya başlanmaktadır. Okulun öğretmen ve diğer çalışanları tıpkı öğrenciler gibi çeşitlilik içermektedir. Eğitim programında büyük değişiklikler gerçekleştirilmekte, iki dilli eğitim, eğitim programlarında yer alabilmektedir (Nieto, 1994; 2017). Saygı aşamasından sonra yer alan onaylama, dayanışma ve eleştiri aşamasında, kültürün sabit veya değiştirilemez olmadığı ve dolayısıyla eleştirilebilir olduğunun anlaşılmasına dayanmaktadır. Bu seviyedeki çokkültürlü eğitim, eşitlik ve sosyal adaletle ilgilidir. Öğrenciler, güç, zulüm, önyargı ve ayrımcılığın evrenselliğini anlamaya ve kendileri başkaları arasındaki bağlantıyı görmeye ve toplumsal hareketler için küresel bir bağlam geliştirmeye başlamaktadırlar.

Buna göre, eleştirel çokkültürlü eğitim içindeki yaklaşımları, Sleeter ve Grant’ın (1987; 2007) tek grup çalışmaları ve çokkültürlü eğitim, Banks’in (1994; 2012) dönüştürme, Gorski’nin (2009) sosyopolitik bağlamda öğretim ve Nieto’nun (1994; 2017) saygı yaklaşımını eleştirel çokkültürlü eğitimin yaklaşımlarının ilk aşamasına yerleştirmek mümkündür. Bu aşamanın öğretmen yetiştirme hedefi; kişisel, mesleki, kurumsal uygulamalar ile eğitim politikalarına kadar iktidar, baskı, egemenlik, eşitsizlik ve adaletsizliğin eğitimdeki sistemik etkilerini eleştirel bir şekilde inceleyerek toplumsal değişim için öğrencilerinin sosyal eylem becerilerini geliştirecek becerilerle donatmaktır.

Grant ve Sleeter’in (1987; 2007) çokkültürlü sosyal adalet, Gorski’nin (2009) hegemonik uygulamalara direnmek ve karşı çıkmak için öğretim, Nieto’nun onaylama, dayanışma ve eleştiri aşaması ile Banks’in sosyal eylem aşamaları da eleştirel çokkültürlülüğün ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Eleştirel kuramlar, ekonomik, sosyal ve politik eşitsizliklerin yayılmasında okullar

gibi kurumların rolü ile ilgilidirler ve toplumda var olan eşitsizliklerin, sömürünün sadece ekonomik olarak değil, toplumsal cinsiyetten, ırk ve milliyetten, sosyal sınıf yapılarından ve engellilere yönelik ayrımcılıktan kaynaklanabileceğini kabul ederler (Hooks,1994; Mthethwa-Sommers 2014). Bu aşamanın öğretmen yetiştirme hedefi, toplum temelli eğitim programlarıyla öğrencinin eyleme geçmesini, haksızlık ve adaletsizlikle mücadele etmesini sağlayacak araştırma/eylem projeleri oluşturma becerisi kazandırmaktır.

Sonuç olarak; Grant ve Sleeter (1987;2007), Nieto (1994; 2017), Banks (2004; Banks, 2012) ve Gorski'nin (2009) yaklaşımlarının temel özellikleri dikkate alınarak, öğretmen yetiştirme yaklaşımları ve bu yaklaşımların öğretmen yetiştirme hedefleri, McLaren'in (1994; 2003) kavramsal çerçevesi temel alınarak yazar tarafından yeniden düzenlenmiştir. (Tablo 2).

**Tablo 2.** Çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimiyle ilgili yaklaşımlar

	<b>Mclaren (1994;2003)</b>	<b>Grant ve Sleeter (1987; 2007)</b>	<b>Banks (1994; 2012)</b>	<b>Gorski (2009)</b>	<b>Nieto (1994; 2017)</b>	<b>Öğretmen Yetiştirme Hedefleri</b>
<b>Muhafazakâr Çokkültürlülük</b>		İstisna vekültürel olarak farklı olanların eğitimi		“Diğeri”nin öğretimi	Tekkültürlü Eğitim	Öğretmenleri "öğrenciler arasında herhangi bir kültürel bir fark olmadığı varsayımı temel alınarak, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamak üzere" hazırlamak. Öğretmenleri; çeşitli kimlik gruplarının kültürleri, değerleri, yaşam biçimleri ve dünya görüşlerini inceleyerek, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamak üzere, hazırlamak (Gorski, 2009).
<b>Liberal Çokkültürlülük</b>		İnsan İlişkileri	İliştirme Ekleme	Kültürel duyarlılık ve Toleransla Öğretim Kültürel Yeterlikle Öğretim	Tolerans Kabul	Özellikle yanlı tutum ve davranışlar (biases) ile önyargıların incelenmesi aracılığıyla, farklılıklara tolerans gösterme ve çeşitliliğe duyarlı olma becerisi kazandırmak. (Gorski, 2009) Öğretmenleri, çokkültürlü eğitim programı ve pedagojik stratejileri uygulamak için gerekli olan bilgi ve pratik becerileri kazandırmak ve öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamak.
<b>Eleştirel Çokkültürlülük</b>		Tek grup çalışmaları	Dönüşüm	Sosyo-politik bağlamda öğretim	Saygı	Öğretmenlerin; kişisel, mesleki, kurumsal uygulamalar ile eğitim politikalarına kadar iktidar, baskı, egemenlik, eşitsizlik ve adaletsizliğin eğitimdeki sistemik etkilerini eleştirel bir şekilde inceleyerek toplumsal değişim için öğrencilerinin sosyal eylem becerilerini geliştirecek becerilerle donatmak.
		Çokkültürlü sosyal adalet	Sosyal Eylem	Hegemonik uygulamalara direnmek ve karşı çıkmak için öğretim	Onaylama, dayanışma ve eleştiri	Bu aşamanın öğretmen yetiştirme hedefi, toplum temelli eğitim programlarıyla öğrencinin eyleme geçmesini, haksızlık ve adaletsizlikle mücadele etmesini sağlayacak araştırma/eylem projeleri oluşturma ve uygulama becerisi kazandırmaktır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Genel olarak bütünü görmeye yönelik olan çalışmanın verileri Amerika Birleşik Devletleri bağlamında çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitiminin sosyopolitik bağlamını ve nasıl tanımlandığını ortaya koymaktadır. Alanda yapılan çalışmalar özellikle Gorski'nin (2009) çalışması, günümüzde öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitimin anavatanında bile çokkültürlü eğitim alanında muhafazakâr çokkültürlü eğitimden başlayarak liberal ve eleştirel yaklaşımların tümünün ve bunlar arasındaki tonların kullanıldığını ve bu alanda ortak bir sesin olmadığını ortaya koymaktadır.

Her ülkenin toplumsal koşulları birbirinden farklıdır. Ancak çokkültürlü eğitim sadece bir dizi öğretim stratejisi ya da öğretim programı içeriğinden çok daha fazlasını ifade etmektedir, o aynı zamanda; çeşitlilik içinde ve eşitsiz bir dünyada eğitimin amaçlarını ve süreçlerini tanımlama gücü için bir mücadele alanı (Sleeter, 2018) olarak görülmektedir. Bu anlamıyla da günümüzde hemen hemen her ülkede aynıdır. Bu alandaki belirleyici olan faktör ülkelerin kültürel, sosyal, politik ve ekonomik felsefeleridir. Batı toplumlarının kültürel politikalar tarihi, toplumlarını bir ulus-devlet olarak geliştirmeleri ile yakından ilişkilidir. Bu toplumlar, belli bir bölgede yaşayan bir halk ya da kavmin belli bir kültür olarak tanımlanması yoluyla merkezi bir devlet oluşturma sürecinde, özellikle merkezi bir sorumluluk üstlenmişlerdir. Onlar, temel olarak aynı topraklarda yaşayan tanımlı bir toplumun (ulus) üyeleri olarak, ortak bir kimlik ve tarih tarafından ortak olarak şekillendirilen, ortak bir kültür paylaştığı hayal edilen, Benedict Anderson'un ifadesiyle, "hayali topluluklar"ın ulus oluşturmaya yardım etmişlerdir (Bennett, 2001, 27). Hemen hemen tüm dünyada olduğu gibi doğal olarak Türkiye'de de süreç bu yönde işlemiş bilinen gerçekler resmi olarak ifade edilmemiştir. Bu nedenle Türkiye'de çeşitli grupların dağılımı ile ilgili ve sonuçları paylaşılan az sayıdaki araştırmaların bazı özel araştırma şirketleri tarafından yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de 2011 yılında anadil kontrolüyle yapılan araştırma verilerine göre, Türkiye'de yetişkinlerin (18 yaş ve üstündekilerin) etnik kimliklerin dağılımı, yüzde 78,1 Türk, yüzde 13,4 Kürt, yüzde 1,5 "Laz" ve "Türkmen" gibi yerel kimlikler ve yüzde 0,31 oranında diğer gruplar olarak belirlenmiştir (Konda, 2011). Bu dağılıma göre öğretmenlerin sınıflarında nadiren ve az sayıda farklı kültürlerden öğrenciler bulunmakta ve bu öğrencilerin farklı bir kültüre sahip olduklarını algılamakta zorlanabilmektedirler. Çünkü öğretmen eğitim programlarının "öğrenciler arasında herhangi bir kültürel bir fark olmadığı varsayımını temel alarak, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamaya" odaklandığı söylenebilir. Bu çocukların önemli bir bölümü de zaten eğitim sistemi içinde uzunca bir süre kalamamaktadırlar. Günümüzde yoğun göçmen ve mülteci akınları nedeniyle, okullar ve öğretmenler ilk defa farklı kütürlere sahip bu denli büyük gruplarla karşılaşmışlardır. Bu süreç için yeterli hazırlığı ve donanımı olmayan öğretmenler süreci nasıl yönetecekleri konusunda zorlanmaktadırlar. Bununla birlikte, ortak bir anadil konuşamamanın getirdiği iletişim sorunları bu zorlu sürece eşlik etmektedir. Bu sorun şimdi sadece öğretmenlerin ve okulların değil, eğitim sisteminin hatta tüm toplumsal sistemlerin ve toplumun büyük bir sorunu olarak ortada durmaktadır. Bu tür bağlamlarda çokkültürlü eğitim genellikle yeni göçmenlerin durumlarının iyileştirilmesi ve özümsemesi (asimilasyon) (Aguado-Odina ve diğerleri, 2017; Sleeter, 2018) ve göçmenler ile yerli öğrenciler arasında "hoşgörü" oluşturmalarının bir yolu olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmanın sonucuna göre muhafazakâr çokkültürlü eğitimin ikinci aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi; çeşitli kimlik gruplarının kültürleri, değerleri, yaşam biçimleri ve dünya görüşlerini inceleyerek, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamak üzere, hazırlamaktır (Gorski, 2009). Bu bir seçenek olarak düşünülebilir ancak hem Türkiye ve hem de dünya genelinde çokkültürlülük sorunsalını ele alan ülkelerde, farklı kültürel kimliklerin tanınırlığının azalması veya yok sayılması sorunları uzun vadede çözmediği gibi sorunların büyümesine yol açabilir gibi görünmektedir.

Çalışmada liberal çokkültürlü eğitim yaklaşımının öğretmen yetiştirme hedeflerinin özellikle yanlı tutum ve davranışlar (biases) ile önyargıların incelenmesi aracılığıyla, farklılıklara tolerans gösterme ve çeşitliliğe duyarlı olma becerisi kazandırmak (Gorski, 2009) ve öğretmenleri, çokkültürlü eğitim programı ve pedagojik stratejileri uygulamak için gerekli olan bilgi ve pratik becerileri kazandırmak ve öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamak olduğu görülmektedir. Muhafazakâr çokkültürlü eğitime göre gidererek daha insancıl olarak tanımlanabilecek

liberal yaklaşım da, tıpkı diğer yaklaşımlarda olduğu gibi öğretmen eğitimi programlarında yeni bir felsefi bakış ve çokkültürlü eğitimin yeniden kavramsallaştırılmasını gerektirmektedir. Öğretime bu şekilde yaklaşmak, bağlamsal olarak tarafsız, genel bir pedagoji ve müfredatın tüm öğrenciler için uygun olduğunu varsaymaktan çok farklıdır. Böyle bir yaklaşım ve kavramsallaştırma pek çok öğretmen eğitimcisi ve politika yapımcılar için yeterli ve uygun olarak değerlendirilebilir.

Eleştirel çokkültürlü eğitimin her iki aşamasında da sosyal adaletin temel alınarak toplumsal değişimin gerekliliği ve öğretmen eğitiminin bu amaçlar çerçevesinde düzenlenebileceği önerilmektedir. Son yıllarda da literatürde öğretmen eğitiminde bir tema olarak “sosyal adalet” kavramı üzerindeki vurgunun arttığı görülmektedir. Cochran-Smith, Gleeson, ve Mitchell’e göre (2010), göre bazı eleştirmenler (örneğin; Crowe, 2008; MacDonald, 1998; Will, 2006) “sosyal adalet için öğretmen eğitimi” fikrini geleneksel akademik öğrenme hedefleri pahasına ilerici ve politik hedefler olarak gördükleri için reddetmektedirler. Bunun tersine, birçok taraftar da (örneğin, 2006; Michelli ve Keizer, 2005; Oakes ve Lipton, 1999) bütün öğrencilerin entelektüel olarak karmaşık öğrenme fırsatlarına sahip olmasını sağlamanın, sosyal adalet için öğretmen eğitiminin merkezi bir parçası olduğunu savunmaktadır (Cochran-Smith ve ark., 2010).

Öğretmen eğitimcileri ve politika yapımcılar yukarıda sunulan yaklaşımları incelerken, çokkültürlülük konusundaki kendi felsefi konumlarına dayanarak her birinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendireceklerdir. İdeal olarak son aşamaların öğretmen yetiştirme hedefinin gerçekleştirilmesiyle, öğrencileri eleştirel bir felsefi çerçeveye doğru hareket ettirerek adil ve demokratik bir öğretim aracılığıyla daha adil ve daha demokratik bir topluma ulaşılacağı söylenebilir.

#### KAYNAKLAR

- Ali, S.R. & Ancis, J. R. (2005). Teaching and social justice: Integrating multicultural and feminist theories in the classroom In C.Z Enns & A.L Sinacore (Eds.), *Multicultural education and critical pedagogy approaches*. (pp. 69-84). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10929-004
- Association for Refugees/Multeciler Dernegi. (2018). İstatistikler. <https://multeciler.org.tr/istatistikler/>
- Banks, J., A. & Banks, C.A. M. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd edition). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice., (pp. 3-30). San Francisco: Jossey-Bass. Edition, USA. doi: 10.2307/1167339
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2012). *Multicultural Education: Issues And Perspectives*. 8th Edition, Wiley Global Education.
- Bennett, T. (2001). Differing Diversities Transversal Study On The Theme Of Cultural Policy And Cultural Diversity. Council of Europe Publishing, F-67075 Strasbourg Cedex ISBN 92-871-4649-7.
- Clumming-McCann, A. (2003) *Multicultural education: Connecting theory and practice. Focus on Basics: Connecting research and practice*, 6, B, 9-12. <http://ncsall.net/index.html?id=208.html>
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M., & Mitchell, K. (2010). Teacher education for social justice: what's pupil learning got to do with it? *Berkeley Review of Education*, 1(1). doi: 10.5070/B81110022
- Erdem, M. D., Kaya I. & Yilmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463-476. doi:10.18298/ijlet.2071

- Grant, C. (1994). Best practices in teacher preparation for urban schools: Lessons from the multicultural teacher education literature. *Action in Teacher Education*, 16(3), 1-18. doi: 10.1080/01626620.1994.10463204
- Grant, C., A. & Ham, S. (2013). Multicultural education policy in South Korea: Current struggles and hopeful vision. *Multicultural Education Review*, 5(1), 67-95. doi:10.1080/2005615X.2013.11102898
- Grant, C., & Sleeter, C. (2007). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. Routledge, New York.
- Grant, C., & Sleeter, C. (2008). *Turning on Learning: Five approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability*. Wiley & Sons, Inc, San Francisco.
- Grant, C., & Sleeter, C. (2010). *Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom, In Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (Ed. Banks and Banks). 8th Edition, Wiley Global Education
- GİGM (2017), Göç İdaresi Başkanlığı./ The Directorate General of Migration Management. Geçici Koruma. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik).
- GİGM, (2015). Göç İdaresi Başkanlığı./ The Directorate General of Migration Management .Turkiye'nin Duzensiz Gocle Mucadelesi. [http://www.goc.gov.tr/icerik3/turkiyenin-duzensizgocle-mucadelesi\\_409\\_422\\_424](http://www.goc.gov.tr/icerik3/turkiyenin-duzensizgocle-mucadelesi_409_422_424)
- Gamage, S. (2008). Interrogating common sense: Teaching for social justice In I. Soliman (Ed.), Current thinking about critical multicultural and critical race theory in education. (pp. 111-131). Frenchs Forest, Australia: Pearson Education.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. Teachers College Press, New York.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 309-318. [https://www.researchgate.net/publication/222705479\\_What\\_we're\\_teaching\\_teachers\\_An\\_analysis\\_of\\_multicultural\\_teacher\\_education\\_coursework\\_syllabi](https://www.researchgate.net/publication/222705479_What_we're_teaching_teachers_An_analysis_of_multicultural_teacher_education_coursework_syllabi)  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge, NY. doi:10.3366/para.1994.0013
- Irvin, J. J. (2003). *Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye*. Teachers College Press.
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models of Teaching. *The Urban Review*, 33, 87-105. doi:10.1023/A:1010389023211
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 12241237. doi:10.17051/ilkonline.2018.466333
- Konda. 2011. *Kürt Meselesi'nde Algı ve Beklentiler*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Levent, F., & Cayak, S. (2017). School administrators' views on syrian students' education in Turkey. *Hasan Ali Yucel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21.

- Leistyna, P. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. State University of New York Press, SUNY series,
- Liberati A, Altman DG, Tetzlaff J, Mulrow C, Gøtzsche PC, Ioannidis JP, et al. The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *Ann Intern Med*. 2009;151:W-65-W-94. doi: 10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136
- Manap-Kırmızıgül, C. (2017). Türkiye'deki mültecilerin dezavantajlılığı. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, Cilt 11, Sayı, 24.
- Mthethwa-Sommers, S. (2014). *Narratives of Social Justice Educators*. Standing Firm Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-319-08431-2
- McLaren, P.L. (1995). Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference In C.E. Sleeter & P.L. McLaren (Eds.), *White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism*. (pp. 33-70). Albany, NY: State. University of New York Press.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An Introduction to Critical Pedagogy in The Foundations of Education* (4th ed). Allyn and Bacon, Albany, NY.
- Mercan-Uzun, E & Butun E, (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- MoNE, Ministry of National Education (2016). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi PICTES
- MoNE, Ministry of National Education. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi: 2017-2023, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MoNE, Ministry of National Education (2018). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/05103521\\_05-03-2018\\_\\_Yinternet\\_BYIteni.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/05103521_05-03-2018__Yinternet_BYIteni.pdf)
- Millar, J. (2004). 'Systematic Reviews for Policy Analysis', In S. Becker and A. Byrman (eds.), *Understanding Research for Social Policy and Practice: Themes, Methods and Approaches*. Policy Press, Bristol.
- Milner, J. & Loescher. G. (2011). *Refugee Studies Centre Oxford Department of International Development University of Oxford*.
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity, and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education* 1(3): 9-12, 35-39., <http://www.sonianieto.com/OLD/PDF/Moving%20beyond%20tolerance%20Mult%20Ed%201994.pdf>
- Nieto, S. (2017). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives* (3rd Edition). Routledge. doi:10.4324/9781315465692
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (5th ed.). Pearson, Boston.
- Özer, Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science*, 4(37), 76-110. doi: 10.16992/ASOS.11696

- Sleeter, C. E. & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review* 57(4). doi: 10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316
- Sleeter, Christine E. (2018). Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5-20. doi: 10.18251/ijme.v20i1.1663.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. doi:10.1016/j.jbusres.2019.07.039
- Solomon, R.P. (1996). Beyond celebratory multiculturalism: Where Teachers fear to tread. In K. A. McLeod (Ed.), *Multicultural education: The state of the art national study, report #4* (pp.67-74). Winnipeg, MB: CASLT.
- Taştan, C.&Çelik, Z. (2017). Education of Syrian children in Turkey: Challenges and Recommendations. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (Educators Trade Union Research Center).
- Ukpokodu, O.N. (2008). Teachers reflections on pedagogies that enhance learning in an online course on teaching for equity and social justice. *Journal of Interactive Online Learning*, 7, 227–255. <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.3.5.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2017) Global Trends. Forced Displacement In 2017.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the Multicultural Education of Teachers: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, New York.
- Villegas, A. M.& Lucas, T.. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. doi: 10.1177/0022487102053001003
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-60.
- Zeichner, K. M., & Hoefft, K.(1996). Handbook of Research on Teacher Education (2nd ed) In J.Sikula,T. Buttery, & E.Guyto (Eds.), *Teacher socialization for cultural diversity*. (pp.525-547). Macmillan, NewYork.

## EK. A

Author(s)	Year	Article
Sleeter, Christine E..	2018	<b>Multicultural Education</b> Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing. International Journal of Multicultural Education, [S.I.], v. 20, n. 1, p. 5-20, feb. 2018
Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M.	2018	<b>Teachers' Approaches</b> Toward <b>Cultural Diversity</b> Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. Journal of Teacher Education, 69(4), 408–419.
Sleeter, C. E.	2017	Critical Race Theory and the Whiteness of <b>Teacher Education</b> . Urban Education, 52(2), 155–169
Wayne Journell	2017	Politically Conservative Preservice Teachers and the Spiral of Silence: Implications for <b>Teacher Education</b> . Teacher Education Quarterly , Vol. 44, No. 2 (Spring 2017), pp. 105-129
Berchini, C. N	2017	Critiquing Un/Critical Pedagogies to Move Toward a Pedagogy of Responsibility in <b>Teacher Education</b> . Journal of Teacher Education, 68(5), 463–475.
Thompson, Franklin Titus,	2017	"Advancing the Dialogue on <b>Multicultural Instructional Approaches</b> ," Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education: Vol. 2 : Iss. 1 , Article 7.
Howlett, K., M.; Bowles, F., A.; Lincoln, F.	2017	Infusing <b>Multicultural</b> Literature into <b>Teacher Education</b> Programs: Three Instructional Approaches Multicultural Education, v24 n3-4 p10-15 Spr-Sum 2017
Lucey, T., A.; White, E., S.	2017	Mentorship in Higher Education: Compassionate <b>Approaches</b> Supporting Culturally Responsive Pedagogy <b>Multicultural Education</b> , v24 n2 p11-17 Win
Christopher C.Martell	2017	<b>Approaches</b> to teaching race in elementary social studies: A case study of preservice <b>teachers</b> The Journal of Social Studies Research Volume 41, Issue 1, January 2017, Pages 75-87
Clark, C., Sapon-Shevin, M., Brimhall -Vargas, M., McGhie, T., & Nieto, S.	2017	<b>Critical Multicultural Education</b> as an Analytical Point of Entry into Discussion of Intersectional Scholarship: A Focus on Race, as Well as Class, Gender, Sexuality, Dis/Ability, and Family Configuration. Taboo: The Journal of Culture and Education, 16 (1).
CHO, Hyunhee.	2017	Navigating the Meanings of Social Justice, Teaching for Social Justice, and <b>Multicultural Education</b> . International Journal of Multicultural Education, [S.I.], v. 19, n. 2, p. 1-19, june
Hall, G. C. N., Yip, T., & Zárate, M. A.	2016	On becoming <b>multicultural</b> in a monocultural research world: A conceptual <b>approach</b> to studying ethnocultural diversity. American Psychologist, 71(1), 40-51.
Tichnor-Wagner, A, Parkhouse, H., Glazier, J.&Cain,J	2016	Expanding <b>approaches</b> to teaching for <b>diversity</b> and social justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. education policy analysis archives, 24, 59.
Alismail, Halah Ahmed	2016	<b>Multicultural Education: Teachers'</b> Perceptions and Preparation Journal of Education and Practice, v7 n11 p139-146 201
Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M.	2016	<b>Teachers'</b> Understanding of <b>Multicultural Education</b> and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. Education and Urban Society, 48(6), 556–582.
Paul C. Gorski	2016	Making better <b>multicultural</b> and social justice <b>teacher educators</b> : a qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty, Multicultural Education Review, 8:3, 139-159,
Ramona F. Amthor & Kevin Roxas	2016	<b>Multicultural Education</b> and Newcomer Youth: Re-Imagining a More Inclusive Vision for Immigrant and Refugee Students, Educational Studies, 52:2,155-176
Logvinova O., K.& Ivanova G., P.	2016	Pre-Service <b>Teacher Multicultural Education</b> in Russia: Problems and Responses Indian Journal of Science and Technology, Vol 9(29)

- Martin, Renee J.;  
Dagostino-Kalniz,  
Victoria  
Zeichner K.,  
Payne, K., A. &  
Brayko, K.  
Nieto, S. 2015 Living Outside Their Heads: Assessing the Efficacy of a **Multicultural** Course on the Attitudes of Graduate Students in **Teacher Education**. Journal of Cultural Diversity. Summer2015, Vol. 22 Issue 2, p43-49. 7p
- 2015 Democratizing **Teacher Education** Journal of Teacher Education 2015, Vol. 66(2) 122–135
- 2015 Moving beyond Tolerance in **Multicultural Education**. Multicultural Education, v1 n4 p9-12,35-38 Spr 1994
- Santamaría, L. J 2014 Critical Change for the Greater Good: **Multicultural** Perceptions in Educational Leadership Toward Social Justice and Equity. Educational Administration Quarterly, 50(3), 347–391.
- Thompson, F. T. 2014 Effective **Multicultural** Instruction: A Non-Color-Blind Perspective. SAGE Open. Journal of Education and Practice Vol.7, No.11, 2016
- Desmond S. King  
and Rogers M.  
Smith, 2014 **Multicultural Education: Teachers’** Perceptions and Preparation "Without Regard to Race": Critical Ideational Development in Modern American Politics," The Journal of Politics 76, no. 4 (October 2014): 958-971.
- Daniela Martin 2014 Good education for all? Student race and identity development in the **multicultural** classroom International Journal of Intercultural Relations, Volume 39, 2014, pp. 110-123
- Ndemanu, Michael  
Takafor 2014 **Multicultural Teacher Education** Courses Are Not Designed for All Pre-service Teachers: An African American Student Teacher's Perspective. Journal of Instructional Psychology . 2014, Vol. 41 Issue 1-4, p64-78. 15p.
- Lorri J. Santamaría 2014 Critical Change for the Greater Good: **Multicultural** Perceptions in Educational Leadership Toward Social Justice and Equity. Educational Administration Quarterly, 50(3), 347–391.
- Ilana Paul-  
Binyamin, Roni  
Reingold 2014 Multiculturalism in teacher education institutes – The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives Teaching and Teacher Education, Volume 42, 2014, pp. 47-57
- Ritchie, S.; S.,An.;  
Cone, ; Bullock, P.  
Robinson, Jasmine  
Angela. 2013 **Teacher Education** for Social Change: Transforming a Content Methods Course Block Current Issues in Comparative Education, v15 n2 p63-83 Spr
- 2013 Critical **Approaches to Multicultural** Children's Literature in the Elementary Classroom: Challenging Pedagogies of Silence New England Reading Association Journal; Portland Vol. 48, Iss. 2, (2013): 43-51,88.
- Smith, Patriann. 2013 Accomplishing The Goals Of **Multicultural Education**. Curriculum & Teaching Dialogue. 2013, Vol. 15 Issue 1/2, p27-40. 14p.
- Krummel, A. 2013 **Multicultural** Teaching Models to Educate Pre-Service Teachers: Reflections, Service-Learning, and Mentoring. Current Issues in Education, 16(1).
- Carl A. Grant &  
Sejung Ham 2013 **Multicultural Education** Policy in South Korea: Current Struggles and Hopeful Vision, Multicultural Education Review, 5:1, 67-95.
- Paul C. Gorski,  
Shannon N. Davis  
& Abigail Reiter  
Ndura, E., &  
Dogbevia M., K.  
Paul C. Gorski 2013 An Examination of the (In)visibility of Sexual Orientation, Heterosexism, Homophobia, and Other LGBTQ Concerns in U.S. **Multicultural Teacher Education** Coursework, Journal of LGBT Youth, 10:3, 224-248
- 2013 Re-envisioning **Multicultural Education** in Diverse Academic Contexts Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 93, 2013, pp. 1015-1019
- 2012 Instructional, Institutional, And Sociopolitical Challenges Of Teaching **Multicultural Teacher Education** Courses The Teacher Educator,47:216–235
- Paul C. Gorski ,  
Shannon N. Davis  
& Abigail Reiter  
Lerner, Amy B. 2012 Self-Efficacy and Multicultural Teacher Education in the United States: The Factors That Influence Who Feels Qualified to be a Multicultural Teacher Educator, Multicultural Perspectives, 14:4, 220-228,
- 2012 The Educational Resettlement of Refugee Children: Examining Several **Theoretical Approaches** Multicultural Education, v20 n1 p9-14 Fall 2012
- Dervin, Fred et al 2012 **Multicultural Education** in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue?. International Journal of Multicultural Education, [S.l.], v. 14, n. 3, dec. 2012
- Yang, Y., &  
Montgomery, D. 2011 Behind Cultural Competence: The Role of Causal Attribution in **Multicultural Teacher. Education**. Australian Journal of Teacher Education, 36(9).

- Karuppiah N., & Berthelsen D. 2011 **Multicultural Education: The Understandings of Preschool Teachers** in Singapore Volume: 36 issue: 4, page(s): 38-42
- Gorski, P. C. & Goodman, R. D. 2011 Is There a “Hierarchy of Oppression” in U.S. **Multicultural Teacher Education** Coursework?, *Action in Teacher Education*, 33:5-6, 455-475
- Xenia Meyer, Barbara A. Crawford 2011 Teaching science as a cultural way of knowing: merging authentic inquiry, nature of science, and **multicultural** strategies *Cultural Studies of Science Education*, 2011, Volume 6, Number 3, Page 525
- Dilys Schoorman 2011 Reconceptualizing Teacher Education as a Social Justice Undertaking: Underscoring the Urgency for Critical **Multiculturalism** in Early Childhood. *Education, Childhood Education*, 87:5, 341-344,
- Dedeoglu, H., & Lamme, L. L. 2011 Selected Demographics, Attitudes, and Beliefs About **Diversity** of Preservice **Teachers**. *Education and Urban Society*, 43(4), 468–485
- Pickett, A., & York, J. G. 2011 **Multicultural teacher education: Developing a hermeneutic disposition**. *Philosophy of Education Archive*, 68-77.
- Mayo, Sandra; Larke, Patricia J. 2011 **Multicultural Education** Transformation in Higher Education: Getting Faculty to "Buy In" *Journal of Case Studies in Education*, v1 Jan 2011
- Ozturgut, O. 2011 Understanding **Multicultural Education**. *Current Issues in Education*, 14(2).
- Laura B. Perry & Leonie Southwell 2011 Developing **intercultural** understanding and skills: models and **approaches**, *Intercultural Education*, 22:6, 453-466,
- Theresa Alviar-Martin, Li-Ching Ho 2011 “So, where do they fit in?” Teachers’ perspectives of **multi-cultural education** and diversity in Singapore *Teaching and Teacher Education*, Volume 27, Issue 1, 2011, pp. 127-135
- Syed, K. T. 2010 Canadian Educators’ Narratives of Teaching Multicultural Education. *International Journal of Canadian Studies*, (42), 255–269.
- Lori Czop Assaf, Rubén Garza and Jennifer Battle 2010 **Multicultural Teacher Education: Examining the Perceptions, Practices, and Coherence in One Teacher Preparation Program**, *Teacher Education Quarterly*, Vol. 37, No. 2, Shaping New Models of Teacher Education (Spring 2010), pp. 115-135
- Ken Zeichner 2010 Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on **diversity**: Neo-liberalism and the transformation of **teacher education** in the U.S *Teaching and Teacher Education* Volume 26, Issue 8, November 2010, Pages 1544-1552
- GORSKI, Paul Cameron 2010 The Scholarship Informing the Practice: **Multicultural Teacher Education** Philosophy and Practice in the U.S.. *International Journal of Multicultural Education*, [S.1.], v. 12, n. 2, nov. 2010
- Dilys Schoorman, Ira Bogotch 2010 Conceptualisations of **multicultural education** among **teachers**: Implications for practice in universities and schools, *Teaching and Teacher Education* 26 1041-1048
- Michalinos Zembylas & Sotiroula Iasonos 2010 Leadership styles and **multicultural education** approaches: an exploration of their relationship, *International Journal of Leadership in Education*, 13:2, 163-183
- Keengwe, J. 2010 Fostering Cross Cultural Competence in Preservice **Teachers** Through **Multicultural Education** Experiences, *Early Childhood Educ J* (2010) 38: 197.
- L Rosenthal, SR Levy 2010 The colorblind, **multicultural**, and polycultural ideological **approaches** to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 2010 - Wiley Online Library
- Camp, Emilie M.; Oesterreich, Heather A. 2010 Uncommon Teaching in Commonsense Times: A Case Study of a Critical **Multicultural Educator** and the Academic Success of Diverse Student Populations. *Multicultural Education*, v17 n2 p20-26 Win 2010
- Melissa L. Gibson 2010 Are We “Reading the World”? A Review of **Multicultural** Literature on Globalization, *Multicultural Perspectives*, 12:3, 129-137
- Ngo, B 2010 Doing “Diversity” at Dynamic High: Problems and Possibilities of **Multicultural Education** in Practice. *Education and Urban Society*, 42(4), 473–495
- Owen, PamelaM. 2010 Increasing Preservice **Teachers'** Support of **Multicultural Education**. *Multicultural Perspectives*. Jan-Mar2010, Vol. 12 Issue 1, p18-25. 8p.
- Paul C. Gorski 2010 The Scholarship Informing the Practice: **Multicultural Teacher Education**

- Philosophy and Practice in the United States International Journal of Multicultural Education 2010 Vol. 12, No. 2
- Blincoe, S., & Harris, M. J. 2009 Prejudice reduction in white students: Comparing **three conceptual approaches**. Journal of Diversity in Higher Education, 2(4), 232-242.
- Lowenstein, K. L. 2009 The Work of Multicultural Teacher Education: Reconceptualizing White Teacher Candidates as Learners. Review of Educational Research, 79(1), 163–196.
- Paul C.Gorski 2009 What we're teaching teachers: An analysis of **multicultural teacher education** coursework syllabi. Teaching and Teacher Education Volume 25, Issue 2, February 2009, Pages 309-318
- Smith, Earl Bradford 2009 **Approaches to Multicultural Education** in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching, Multicultural Education, v16 n3 p45-50 Spr 2009
- Wang, J.-C., & Humphreys, J. T. 2009 **Multicultural** and popular music content in an American music **teacher education program**. International Journal of Music Education, 27(1), 19–36.
- Gorski, P. C. 2009 Insisting on Digital Equity: Reframing the Dominant Discourse on **Multicultural Education** and Technology. Urban Education, 44(3), 348–364.
- Luther, Kristin. 2009 Celebration and Separation: A Troublesome Approach to Multicultural Education. Multicultural Perspectives. Oct-Dec2009, Vol. 11 Issue 4, p211-216. 6p. 1
- Michael Vavrus 2009 Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for **teacher education** Teaching and Teacher Education 25 (2009) 383–390
- Julia Resnik 2009 **Multicultural Education** – Good For Business But Not For The State? The Ib Curriculum And Global Capitalism, British Journal of Educational Studies, 57:3, 217-244
- Kumagai, A. K. & Lypson, M. L. 2009 Beyond Cultural Competence: Critical Consciousness, Social Justice, and **Multicultural Education**. Academic Medicine, 84(6), 782-787
- Paul C.Gorski 2009 What we're teaching teachers: An analysis of **multicultural teacher education** coursework syllabi Teaching and Teacher Education Volume 25, Issue 2, February 2009, Pages 309-318
- Rogers-Sirin, L. 2008 **Approaches to multicultural training** for professionals: A guide for choosing an appropriate program. Professional Psychology: Research and Practice, 39(3), 313-319.
- Neil O. Houser 2008 Cultural plunge: a critical approach for **multicultural** development in **teacher education**, Race Ethnicity and Education, 11:4, 465-482,
- Hanna Kaisa Nordström 2008 Environmental Education and **Multicultural Education** – Too Close to Be Separate?, International Research in Geographical and Environmental Education, 17:2, 131-145,
- Michalinos Zembylas & Sotiroula Iasonos 2008 Leadership styles and **multicultural education approaches**: an exploration of their relationship, International Journal of Leadership in Education, 13:2, 163-183
- Asher, N 2007 Made in the (**Multicultural**) U.S.A.: Unpacking Tensions of Race, Culture, Gender, and Sexuality in **Education**. Educational Researcher, 36(2), 65–73.
- Katherine Richardson Bruna 2007 Finding new words: how I use critical literacy in my **multicultural teacher education** classroom, Journal of Education for Teaching, 33:1, 115-118,
- Laura S. Abrams & Priscilla Gibson 2007 Teaching Notes: Reframing **Multicultural Education**: Teaching White Privilege In The Social Work Curriculum, Journal of Social Work Education, 43:1, 147-160
- Abril, C. R. 2006 Learning outcomes of two approaches to **multicultural music education**. International Journal of Music Education, 24(1), 30–42.
- Paul C. Gorski 2006 Complicity with conservatism: the de-politicizing of **multicultural** and intercultural **education** Intercultural Education, Vol. 17, No. 2, May 2006, pp. 163–177
- Elizabeth BifuhAmbe 2006 Fostering **multicultural** appreciation in pre-service teachers through **multicultural** curricular transformation, Teaching and Teacher Education Volume 22, Issue 6, August 2006, Pages 690-699

- Cho, G. & DeCastro-Ambrosetti, D. 2005 Is Ignorance Bliss? Pre-service **Teachers'** Attitudes Toward **Multicultural Education**. The High School Journal 89(2), 24-28. The University of North Carolina Press. Retrieved April 16, 2019, from Project MUSE database.
- Gay, G. 2005 Politics of **Multicultural Teacher Education**. Journal of Teacher Education, 56(3), 221–228.
- H. Richard Milner 2005 Developing a **Multicultural Curriculum** in a Predominantly White Teaching Context: Lessons From an African American **Teacher** in a Suburban English Classroom, Curriculum Inquiry, 35:4, 391-427
- Pewewardy, Cornel 2005 Shared Journaling: A Methodology for Engaging White Preservice Students into **Multicultural Education** Discourse Teacher Education Quarterly, v32 n1 p41-60 Win 2005
- Honigsfeld, A. & Marjorie Schiering 2004 Diverse **Approaches** to the Diversity of Learning Styles in Teacher Education, Educational Psychology, 24:4, 487-507
- Wasonga, T., A. & Joyce A. Piveral 2004 Diversity and the Modeling of **Multicultural Principles of Education** in a **Teacher Education Program**, Multicultural Perspectives, 6:3, 42-47
- Carmen Montecinos 2004 Paradoxes in **multicultural teacher education** research: students of color positioned as objects while ignored as subjects, International Journal of Qualitative Studies in Education, 17:2, 167-181,
- Trent, S. C., & Dixon, D. J. 2004 "My Eyes were Opened": Tracing the Conceptual Change of Pre-Service Teachers in a Special Education/**Multicultural Education** Course. Teacher Education and Special Education, 27(2), 119–133.
- Horton, Julie; Scott, Dominic 2004 White Students' Voices in **Multicultural Teacher Education** Preparation Multicultural Education, v11 n4 p12-16 Sum 2004
- Cochran-Smith, Marilyn 2003 The Multiple Meanings of **Multicultural Teacher Education**: A Conceptual Framework, Teacher Education Quarterly, v30 n2 p7-26
- Helfenbein, Jr., Robert J. 2003 Troubling **Multiculturalism**: The New Work Order, Anti Anti-Essentialism, and a Cultural Studies **Approach to Education**. Multicultural Perspectives. 2003, Vol. 5 Issue 4, p10-16. 7p.
- Hudson, A. H. 2003 **Multicultural Education** and the Postcolonial Turn. Policy Futures in Education, 1(2), 381–401.
- Allison Cumming-McCann 2003 **Multicultural Education** Connecting Theory to Practice, Focus On Basics National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL) Volume 6, Issue B :: February 2003
- Michelle Jay 2003 Critical Race Theory, **Multicultural Education**, and the Hidden Curriculum of Hegemony, Multicultural Perspectives, 5:4, 3-9,
- Martin, R. J., & Van Gunten, D. M. 2002 Reflected Identities: Applying Positionality and **Multicultural Social Reconstructionism** in **Teacher Education**. Journal of Teacher Education, 53(1), 44–54.
- Jennings, L. B., & Smith, C. P. 2002 Examining the role of critical inquiry for transformative practices: Two joint case studies of **multicultural teacher education**. Teachers College Record, 104(3), 456-481.
- Lee Anne Bell 2002 Sincere Fictions: The Pedagogical Challenges of Preparing White **Teachers** for **Multicultural Classrooms**, Equity & Excellence in Education, 35:3, 236-244,
- Bennett, C. 2001 Genres of Research in **Multicultural Education**. Review of Educational Research, 71(2), 171–217.
- Jenks, C., Lee, J.O. & Kanpol, B. 2001 **Approaches to Multicultural Education** in Preservice **Teacher Education**: Philosophical Frameworks and Models for Teaching The Urban Review 33: 87.
- Gaudelli, William. 2001 Reflections on **multicultural education**: A **teacher's** experience Multicultural Education; San Francisco Vol. 8, Iss. 4, (Summer 2001): 35-37.
- Nieto, S. 2000 Placing equity front and center: Some thoughts on transforming **teacher education** for a new century. Journal of Teacher Education, 51 (3), 180-187.
- Roux, Johann Le. 2000 **Multicultural education**: a new approach for a new South African dispensation. Academic Journal Intercultural Education. Apr2000, Vol. 11 Issue 1, p19-29. 11p.
- Olneck, M. 2000 Can **Multicultural Education** Change What Counts as Cultural Capital? American Educational Research Journal, 37(2), 317–348.