



TEACHERS' NEED FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT TO MANAGE CULTURAL DIFFERENCES WITHIN THE CLASSROOM¹

Dr. Gurkan SARIDAS³, Assoc. Prof. Dr. Funda NAYIR⁴

³MoNE, Türkiye; theapeiron@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7989-2130>

⁴Pamukkale University, Türkiye; fnayir09@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9313-4942>

For citation: Saridas, G. & Nayir, F. (2023). Teachers' need for professional development to manage cultural differences within the classroom. *International Innovative Education Research*, 3(3), 256-284.

Abstract

Türkiye is a country that receives quite intensive migration from different cultures. In addition to the country's internal variety, migration from other nations has accentuated this diversity. In classrooms that are an integral component of society, this diversity can be observed quite clearly. In order to manage diversity in classrooms and use cultural differences as a tool, teachers' professional development processes should be organized according to culturally responsive educational practices. The fact that the educational practices that are sensitive to the cultural values that teachers carry out in the classroom are not known constitutes the problem situation of this research. Basic qualitative research design was used in the research. The study group of the research consists of 24 teachers working in classes with foreign students in four provinces of Türkiye. The data obtained by semi-structured interview were analyzed qualitatively. Findings indicate that teachers catering to students from a wide range of cultural backgrounds are applying a variety of approaches to addressing the challenges their students face in online classes and working to find solutions to those challenges through professional development opportunities. It is proposed that the professional development processes of teachers should be organized by school administrations in a way that is culturally responsive, and teachers should adopt culturally responsive pedagogy.

Keywords: professional development, cultural differences, culturally responsive education, culturally responsive pedagogy

INTRODUCTION

The recent emergence of migrations has resulted in the coexistence of communities with different cultural structures. Some of these new settlements have integrated with the existing ones, while others have isolated themselves and preserved their own cultures. On the other hand, countries want to integrate these multicultural structures through educational systems. Countries are attempting to achieve their objective of introducing, comprehending, and unifying in universal principles through various courses in educational systems. Education related to multiculturalism in Türkiye is provided as an elective course in undergraduate teacher training programs. Through the courses "Culture and Language" in the field of professional knowledge, "Character and Values Education" in the field of

¹ The summary of this study was presented as an oral statement at the ECER 2021 Geneva (online) congress.

general culture, teacher candidates are trained in structures aimed at multicultural communities (YOK, 2018). Students who cannot take these elective courses at many universities start working in schools without having knowledge about multicultural communities. In contrast, almost all teachers in European Union countries receive cultural responsiveness educations (Donlevy et al., 2016). In this case, teachers carry out culturally responsive classroom structuring depending on their professional development processes. This situation causes differences between classes and teachers. Although teachers leave their own culture in the background and strive to structure the classroom based on universal values, this may not be an easy task. The relevant literature indicates that teachers can get rid of their prejudices, stereotypes, and filters with critical and participatory approaches (Solarczyk-Szwec, 2009).

For teachers who are trying to create a culturally responsive classroom environment through professional development processes, this is a very difficult situation. According to OECD (2019) reports, the number of foreign students in Türkiye is higher than in many European Union countries and the OECD average. Although access to education is high in this degree, teachers are financially deficient in inclusive education (ERG, 2016). In the UNESCO (2019) report, it is also seen that Türkiye is at a very low level in meeting the needs of migrants.

In managing teachers' professional development processes culturally responsive they should use cultural differences as a tool; communication with culturally diverse students, learn about the cultural background of the family and the student, determining the cultural differences between the teacher's own culture and the student's culture, ensuring the participation of the family in the educational process, raising cultural self-awareness, and enriching the educational process (Weinstein, et al., 2013). In this context, it is seen that it will be useful for teachers to conduct various research, readings and investigations in terms of communication, enrichment of the educational process, ensuring the participation of stakeholders and obtaining information about other cultures in their professional development processes. When culturally responsive classroom standards are examined, it was recommended to develop a climate of inclusivity, to establish a connection between students' prior knowledge, to develop high academic and social expectations, to develop culturally compatible and cooperative studies, to have the student's cultural knowledge based on sensitivities, to recognize differences depending on acculturation rates, and to increase teacher awareness (Nayir, 2022). When the professional development processes of teachers were examined again by considering these standards, it was considered important to organize and strengthen the communication in the classroom, to transfer information about different cultures, to carry out studies to increase the interaction between students and to work to increase awareness of differences and to improve themselves for studies sensitive to cultural values.

According to the pedagogical dimension, which is among the dimensions of classroom management; teachers should take advantage of cultural differences to develop student skills and enable students to have a broader perspective (Brooks & Brooks, 2018). In order for this to happen, teachers are expected to act within the scope of certain educational policies. At this point, the European Union points to the fact that teachers manage cultural diversity in their classrooms within the framework of educational policies and the development of competencies (Faas et al., 2014). Teachers who engage in more inclusive professional development procedures would also contribute to inclusive school management. In this context, understanding how teachers behave in their classrooms may be beneficial in creating professional development programs for teachers as well as deciding educational policy. Consequently, students who are educated with universal principles would contribute to the growth of society with a perspective that respects variations, considers differences as wealth, converts variety into opportunity, and cares about human values when they are introduced into society (Cortina & Earl, 2020).

Nonetheless, international interactions have increased due to the developing transport and communication technologies. This situation has also led to an increase in cultural interaction. The progress of cultural interaction within the framework of universal values also depends on culturally responsive education that countries realize within themselves. In this context, the classroom management of culturally responsive teachers will also contribute to international cultural interaction. The report of the European Commission (2017), which shows that foreign nationals use different

countries neighboring the European Union as transit countries and that these defections can pose a security problem, also drew attention to migrants.

The fact that Türkiye is a neighboring country of the European Union and that migrants want to use Türkiye as a transit country shows the importance of migrant students participating in the culturally responsive educational process in a way. In this context, a significant number of teachers in the class of foreign students in Türkiye along with insufficient education policies towards the benefit of the doubt about this class students with cultural differences in their behavior and the teachers' own professional development the problem of lack of knowledge of how the processes developed their skills in the research constitutes the state. It is also important for the countries of the European Union that it is not known what kind of educational process the migrant students who have passed through Türkiye to the countries of the European Union are going through.

Teachers' ideas regarding how they conduct actions such as comprehending immigrant children at schools with students having cultural differences, disclosing their actual identity, and describing their way of life in the classroom are unclear in this context. The problem situation of the research is that the culturally responsive classroom practices that teachers perform and the studies that are culturally responsive in the professional development processes are not known within the scope of education. Within the scope of this problem situation, the following questions were answered:

- How do teachers interpret the cultural background that students with cultural differences have?
- How do teachers manage the educational and training process in the classroom where there are students with cultural differences?
- How do teachers manage the professional development process for culturally responsive education?
- How are teachers' empathetic assessments of students with cultural differences?

RESEARCH METHODOLOGY

Research Model

The study utilized basic qualitative research methods. Basic qualitative research is research that gives participants a deeper understanding and meaning of their experience of a phenomenon, how they interpret it, how they structure their world, and how they give meaning to their experiences. (Merriam & Tisdell, 2016). The focus of this research is on teachers' culturally responsive classroom structuring. In the professional development processes of teachers, culturally responsive classroom practices were tried to be understood.

Working Groups

Within the scope of the research, interviews were conducted with 24 teachers who employed in public secondary schools in Türkiye and had students with cultural differences in their classrooms, and interview records were used as a data source. The criterion sampling method was used in the selection of teachers. Criterion sampling is working with people who meet a predetermined set of criteria. The criterion here can be established by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2005, Robson, 2011; Creswell, 2013). The criterion to be used within the scope of the research is the actual presence of foreign students in the teacher's class. Within the scope of this criterion, teachers working in various regions of Türkiye were selected for the study group of the research in order to ensure regional diversity. 24 teachers working in official schools in four provinces in various regions of Turkey and students with cultural differences in their classrooms were interviewed and the interview records were used as data sources. The first letter in the participant code, the letter K, indicates that he is a participant, the second letter indicates from which province he participated in the interview, and the last number indicates the number of participants in that province. For example, the participant with the code KS2 is the 2nd participant from Sanliurfa. Demographic information of the study group of the research is given in Table 1.

Table 1 Demographic information of the study group

Participant Code	City	Gender	Seniority	Branch	Education Level	School Type	Duration of Work with Migrant	The Average Number of Immigrants in Their
KD1	Denizli	M	15 years	Class Teacher	Undergraduate	Primary School	4 years	3
KD2	Denizli	M	13 years	Math Teacher	Undergraduate	High School	5 years	4
KD3	Denizli	F	9 years	English Teacher	Undergraduate	Secondary School	2 years	5
KD4	Denizli	F	11 years	Physical Education Teacher	Postgraduate	Secondary School	1 year	4
KD5	Denizli	F	16 years	Turkish Teacher	Undergraduate	Secondary School	5 years	3
KD6	Denizli	F	15 years	Art Teacher	Undergraduate	Secondary School	7 years	6
KR1	Rize	M	13 years	Class Teacher	Undergraduate	Primary School	4 years	2
KR2	Rize	F	12 years	Math Teacher	Postgraduate	Secondary School	2 years	5
KR3	Rize	M	14 years	Science Teacher	Undergraduate	Secondary School	3 years	6
KR4	Rize	M	16 years	Class Teacher	Undergraduate	Primary School	4 years	5
KR5	Rize	F	11 years	Math Teacher	Undergraduate	Secondary School	2 years	5
KR6	Rize	F	18 years	English Teacher	Undergraduate	High School	3 years	3
KS1	Sanliurfa	M	4 years	Science Teacher	Undergraduate	Secondary School	4 years	8
KS2	Sanliurfa	F	3 years	Math Teacher	Undergraduate	High School	2 years	7
KS3	Sanliurfa	F	2 years	Class Teacher	Undergraduate	Primary School	2 years	10
KS4	Sanliurfa	F	9 years	Science Teacher	Undergraduate	Secondary School	6 years	6
KI1	Istanbul	F	5 years	Class Teacher	Postgraduate	Primary School	5 years	5
KI2	Istanbul	M	9 years	Class Teacher	Undergraduate	Primary School	8 years	4
KI3	Istanbul	M	10 years	Math Teacher	Undergraduate	High School	8 years	6
KI4	Istanbul	M	11 years	ICT Teacher	Undergraduate	Secondary School	3 years	8
KI5	Istanbul	F	18 years	Math Teacher	Undergraduate	Secondary School	10 years	4
KI6	Istanbul	F	10 years	Science Teacher	Undergraduate	Secondary School	8 years	5
KI7	Istanbul	M	14 years	Music Teacher	Undergraduate	High School	6 years	9
KI8	Istanbul	M	13 years	Technology Design Teacher	Undergraduate	Secondary School	6 years	5

According to Table 1, 6 of the participants work in Denizli, 6 in Rize, 4 in Sanliurfa and 8 in Istanbul. 9 of the participants are male and 15 are female. Participants have seniority ranging from 2 to

18 and work in various branches. 3 of the participants have a master's degree and 21 have a Bachelor's degree. 6 of the participants work in primary school, 13 in secondary school and 5 in high school. Participants continue their education and training activities with immigrant students for periods ranging from 2 to 10 years, and the average number of immigrant students in their classes varies between 3 and 10.

Data Collection Tool and Data Collection

The data regarding this situation were obtained through interviews using pre-structured open-ended question forms. In the semi-structured interview technique, it is possible to act with the flexibility of asking additional questions, provided that you adhere to the interview form prepared in advance. (Yildirim & Simsek, 2005; Robson, 2011; Creswell, 2013). The prepared interview form was finalized by taking the opinions of two language experts and two field experts. Interviews were held online due to the COVID-19 outbreak. The interviews were conducted over the Zoom application for approximately 30 minutes. The questions in the interview form were directed to the participants and additional or side questions were interviewed to explain the phenomenon in depth. The interviews were recorded and transcribed by the researcher after the interview.

Data Analysis

Descriptive analysis was used in the analysis of the data. The data obtained in the descriptive analysis are summarized and interpreted according to the previously determined themes; direct quotations are frequently included to dramatically reflect the views of the individuals interviewed or observed (Yıldırım & Şimşek, 2013). According to Günbayı, (2019), in the descriptive analysis, it is essential to support the opinions of the participants about the relevant theme with direct quotations related to that theme by considering them together with the collected data. In this study, the research questions were discussed as a theme and the answers of the participants to the questions were examined and similar answers were brought together, and codes were created. Later the views on these codes and the theme were clearly described and interpreted with direct quotations.

Reliability and Validity

In qualitative research, the validity and reliability of the research were met by the criteria of credibility (internal validity), transferability (external validity), consistency (internal reliability) and approvability (external reliability) (Shenton, 2004; Guba & Lincoln, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013). For the credibility of the research, the coding were made separately by the researchers and mutually controlled. Participant opinions on themes for the transferability of the research are given with direct citations. For the consistency of the research, all the processes of the research are specified in detail, the participants, the method used, the coding of the data are clearly defined. Finally, the data collected for the approval of the research were checked by an external researcher.

RESULTS

The findings obtained as a result of interviews with teachers who have foreign national students in their classes and work in various provinces were collected in four main topics. These are the findings related to the processes of understanding and recognizing the student and adapting to the local culture; findings regarding the education and training process including the student's in-class interaction, communication, academic and social development processes; teacher training findings for immigrant students, professional needs and ways of meeting these needs, findings on professional development process; teachers' empathic thoughts towards immigrant students and findings that emerged out of purpose, and other findings for empathic thinking.

Findings Related to Student History

The themes and codes for teachers' opinions about the culture, lifestyle and harmony of students with local culture are given in Table 2.

Table 2 Teachers' views on student background

Theme	Sub-Theme	Code	Frequency (f)
Student Background	The culture that the student has	Has trouble adapting	11
		Adapts	10
		hides own culture	3
	Studies of harmony with local culture	I'm not working	17
		Orientation training	5
		Preparatory classes	1
		Integration with the game	1
	Student recognition activities	Information form	15
		I'm not working	5
		visiting family	1
Getting information from the counselor		1	

In Table 2, the codes of the teachers' opinions regarding the questions asked about knowing the background of the student and getting to know the student are seen. Teachers state that immigrant students have difficulty in adapting and adapt in terms of living this culture with students' values, lifestyle, cultural symbols, or rituals. The teachers who stated that they had difficulty in adapting, said: *"We do not know what s/he is experiencing, feeling, thinking, as a young child has come from their country. On top of that, we expect academic success in a different language in a different life. All these expectations will of course make it difficult for them to adapt."* (KD2) drew attention to her/his psychological state with her/his opinion, while KR1 said, *"These children are confused about what to do. They are also in life as a child worker because they have economic difficulties. Studying, working trying to keep up. Of course, s/he can't keep up in such a mess. The kid doesn't know what's happening. It is not clear what they should focus on."* states that immigrant students experience adaptation problems due to their role confusion. On the other hand, KS2 said, *"These children actually speak Kurdish or Arabic. Therefore, it does not have any difficulties in adapting. They feel like they've changed neighborhoods or provinces. Children in the East are not successful, so we should expect success from these children. After adapting to the environment, they live in their own way."* states that immigrant students can adapt because they have similar cultural backgrounds. In addition to this, in KS4, *"Teacher, there are so many immigrants that our children are actually trying to adapt. Immigrants easily adapt and mix with the public."* stated the facilitating effect of quantitative surplus on cultural adaptation. KI8, on the other hand, expressed a different opinion on harmony and said, *"These children are hiding themselves for now. They need to reproduce to show themselves in the future. We think they will adapt, but they don't. They are waiting ineffectively at the moment."* stated that immigrant students adapt by hiding their cultural identity.

When the teachers' views on facilitating the adaptation process of immigrant students with the local culture are examined, it is observed that they generally do not work (f=17), and those who do study draw attention to the orientation training (f=5) applied at the beginning of the academic year. Teachers who do not study express this situation in various ways. For example, KD6 *"It is not my responsibility for immigrant students to adapt. The school administration needs to plan. The government should also have considered the issue of compliance when accepting these people."* with this opinion, he stated that he was not responsible for the responsibility. Noting that the responsibility for the adaptation of 17 migrant students is in the community, he said, *"Teacher, school or teacher cannot do anything for social adaptation. As long as they are excluded from their neighborhood, it is impossible for these people to make as much effort as the school wants. First, they should be accepted in their neighborhood so that they can begin to adapt."* who expressed with this opinion in the form of. KR1 said, *"I don't do any extra work with immigrant students, but as a classroom teacher at the beginning of the year, we give information about our classroom, school, neighborhood and city and do a week's work on life here."* drew attention to the orientation training at the beginning of the academic year. KS3 said that *"Our students and immigrant students already have similar characteristics, so we play games during times such as the first weeks of school and the beginning of the semester at the end of the semester. Thanks to these games, friendship relationships are progressing. After school, they continue to play games"*

together." with her/his opinion, he drew attention to the harmony and fusion of students through the game. KI4 adaptation will be through language, noting that *"In order for these students to adapt, they must first learn a language. There are language preparatory classes at our school. Classroom teachers teach Turkish to immigrant students. Thanks to this, cultural transfer is also carried out."* he expressed opinion in the form of.

It is observed that the teachers generally use the student recognition form (f=15) at the point of getting to know immigrant students and learning about their background, interests, and values, while the other majority of them do not do any work (f=5). KI6 *"We receive students' information through the form at the beginning of each year. We'll get to know a student later anyway. It takes me 1 month to get to know all of the students I personally enrolled in the course."* in own opinion, the student states that he received student information through the information form. However, KR6 *"It is impossible for us to know all the characteristics, skills, and background of all students. Therefore, it is enough for us to get general information about students with the help of various tools. The counselor's service is already sending this form. In this form, family information, diseases or surgeries, emergency information, number of siblings, income level, family information, etc. are happening."* with opinion, he again draws attention to the student recognition form. KS3, on the other hand, states a different method, *"It is quite difficult to recognize students in a classroom environment, teacher. Because the child is different in the classroom, the house is different, so I'm trying to make a home visit. We're sending advance notice. We go regularly during the year with the administrator and counselor teacher. So we get to know the students and get an idea about them."* with opinion, he drew attention to home visits. KD2, on the other hand, with a different opinion, *"I began to believe that my job as a teacher was just to teach. Our influence on students is gradually decreasing. Therefore, only if there is a problem student or a student who attracts my attention, then I get information from them by contacting the counselor service."* s/he expresses that s/he has received information from the counselor service in the form of "

Findings Related to the Education and Training Process

The opinions of teachers about communicating with immigrant students, increasing the interaction of immigrant students in the classroom, supporting their academic development, and the education and training process in a classroom where there is an immigrant student are given in Table 3.

Table 3 Opinions of teachers on the education and training process

Theme	Sub-Theme	Code	Frequency (f)
Education and training process	In-class communication	Question answer	14
		In-class activity	7
		Game	3
		Role-playing	2
Classroom interaction		In-class activity	16
		Game	5
		Collaboration	4
Academic studies		I'm not working	16
		Additional work	8
The desired education and training process		Curriculum change	8
		Long-term study	6
		Language teaching	6
		Teaching in different schools	4

Table 3 shows the in-class communication, in-class interaction, academic studies, and codes for the targeted educational process of teachers for the educational process. Teachers note that they perform the most question-and-answer activities and support them with in-class activities in relation to the in-class communication of immigrant students. Regarding classroom communication, KS2 *"I don't make any special efforts to involve immigrant students in the course. They participate while doing questions and answers during the lesson."* It draws attention to the question-and-answer method with own opinion. This method was also mentioned by KR2 like other teachers. KR2 *"They communicate in class like*

other students to approach all students in line with equal rights. For example, I ask a question and if they get an answer, they answer the questions, too. I don't discriminate." expressed own opinion. KD1 "The teacher's in-class communication is usually to ask, discuss or investigate questions. Therefore, immigrant students also get a promise to participate in this communication." with her/his opinion, s/he contributed to the code that the question-answer method is used in classroom communication. For the in-class activity, which is the other high-frequency code, KI5 "In-class communication of students takes place during the activities we carry out during the lesson. Immigrant students also communicate in this way academically. Apart from that, they are already together with other students during recess." S/He stated that students communicate with him during in-class activities. KI3 said, "In-class communication is provided through all the studies in the course. I do not do any work for the communication of immigrant students. Such a study would discriminate against them anyway." S/He draws attention to in-class activities with own view. KD3 drew attention to the power of the game in terms of communication, "Communication in English is very important. We constantly play games to ensure this communication. With these games we play in class, the communication of immigrant students also increases." expressed her/his opinion. KS1, who uses a different method, said, "We always repeat every subject we talk about our lessons with creative drama. This is both fun and reinforcing. Such studies also increase the communication between students." S/He mentions that s/he communicates in the form of role-playing with her/his opinion.

It is observed that mostly in-class activities are used to ensure the in-class interaction of immigrant students. On this subject, KI2 said, "The best part of the textbooks is that they give plenty of examples of activities. These examples allow students to mingle with each other." S/He draws attention to the activities carried out in class with the idea of. KD5 also adds to the same code, saying, "Everything that is done in the lesson allows students to fuse. For example, we don't do anything for fusion students either. Enough of what's being done in class." s/he has stated her/his opinion. KR3 said "The various event papers I found on the Internet are very useful. Students carefully listen to the lesson to make these activity papers. Interaction is also provided when event papers are distributed in the course." with her/his opinion, s/he emphasizes the attention of in-class activities. KR4 emphasizes this situation in a way that is appropriate for an elementary school-level school, saying, "The most important thing for students at primary school age is the game. When I get the migrant students to mingle, they decamp and go together." s/he emphasized the game with s/his opinion. KD4 has a different perspective: "The most important factor for students to get together and increase their interaction is to be a team. If they work as a team, there will be no separation. When we join the immigrant students to the teams formed in the classroom, they continue the game without any problems. They must have a common purpose, that's enough." s/he emphasizes joint work and teamwork with own viewpoint. A similar opinion comes from KR5: "I am pushing students to work in partnership with various project works. When they cooperate, there are no problems. Communication, interaction, and fusion are provided by necessity." the form is intended for joint work.

When their studies for the academic development of immigrant students are questioned, it is observed that teachers usually do not do any different/special studies. One of the teachers who said that I am not doing a study KD3 "I am not doing a study aimed at immigrant students to be successful." s/he expressed her/his opinion in the form of. However, KD1 "I don't feel the need to do a different study because all the students are progressing in a similar way." in s/his opinion, s/he states that s/he has not done any special academic work for immigrant students. A different opinion is from KR5 "Since immigrant students usually come with a language problem, we cannot do another study without overcoming the language problem. Maybe something can be done for students who do not have language problems." s/he came by drawing attention to the language problem in the form of. Teachers who work for immigrant students expressed this situation as follows: "Immigrant students are very weak in terms of success, sometimes I prepare from simple to difficult questions and give them to overcome this. I'm trying to ask different questions on the exam. Sometimes I try to find activities in their language. It's a lot of work, but it feels good at the end of the day." (KI5). KS4 said, "I am trying to do my best to make the students succeed. Because experimental studies are at the forefront, usually watching videos makes it easier for them to understand. Yes, they can't solve complex questions, but I think it's enough that they understand the topic." as stated in the previous article.

Teachers, whose opinions were taken about the ideal classroom where immigrant students are located, mainly emphasized a different curriculum. KD2 *“Our native students have difficulties in understanding mathematics. Forcing immigrant students is acceptable.! It is necessary to change the curriculum for these students. Maybe one or two topics should be processed per year, but it should go step by step.”* in her/his opinion, the curriculum of education should change. KR4, on the other hand, said, *“We say that students are different and we take them to the same environment with the others. The learning speeds of the two are so different. One is accustomed to Latin letters, for example, the other speaks Persian. How can they learn at the same speed? First of all, a curriculum suitable for immigrants should be prepared.”* s/he draws attention to the change in curriculum due to the effect of the difference between language and language views on learning speed. KS4 said *“If these children are going to stay in this country for a long time, they need to be taught everything gradually. How they will live here, what rules will they follow what they will go through? It is necessary to teach this for a long time, unlike our own students. We must prepare a different program and train for many years.”* with her/his opinion, s/he emphasizes that a different curriculum should be prepared and that students should stay in the educational process by spreading over a long period. KI7 *“The book, the program of these students should be different. They must first learn the language. A year or two should pass for fluent speech in the language. After learning the language, they should prepare for society within the framework of a special program for them. This process will naturally take longer than other students.”* in her/his opinion, s/he emphasizes that the language problem should be overcome and then a long-term study should be done by changing the curriculum. KD6 said, *“You may find my view a bit strange, but I think these students should be taken to different schools without being confused, educated there and then taken to the same environment as our students. Most of the disciplinary problems arise because of these students. There are no such problems among themselves.”* S/He drew a different ideal process with her/his view. *“If different departments and schools are being opened for those who want to learn a language, if they are sent to imam hatip schools for weekly, different schools should be created for them as well. Immigrant students should be sent to a school with a name such as an immigrant school. After receiving education for a certain period and succeeding, they can transfer to other schools.”* is highlighted in the form.

Findings Related to the Professional Development Process

Themes and codes regarding the trainings received by the teachers for immigrant students, their needs in the professional development process and their support to meet these needs are given in Table 4.

Table 4. Teachers' views on the professional development process

Theme	Sub-Theme	Code	Frequency (f)
Professional Development	Status of education	I didn't get	20
		I got	4
	Education received	In-service education	4
		Other educational institutions	1
Professional development needs		Classroom management	16
		Material preparation	15
		Measurement and evaluation	10
		Getting to know the student	3
Professional development supports		Group support	13
		Online environment	12
		Peer support	4

Table 4 contains the codes expressing the opinions of teachers about their professional development processes. Most of the teachers state that they did not receive any education for immigrant students. While teachers who receive training for immigrant students generally receive in-service training, there are also teachers who receive training from other educational institutions. While the teachers who received in-service training participated in values education, inclusive education

classroom management trainings for Syrian students, the teacher who received training from other educational institutions benefited from the communication training for immigrant students within the scope of technical support of the development agency.

With regard to the professional development of teachers as the most needed topics classroom management (f=16) and material preparation (F=15), while measurement and evaluation in weight close to the subjects (f=10) have come to the fore. In a very small number of cases, emphasis was placed on the student recognition (f=3) code. KR2 said *"I had a lot of difficulties in my first year with immigrant students. I never knew what to do, and I ignored it. Now I understood that I acted like this because I didn't know how to process classes in the classroom, how to organize the appropriate lesson for them, how to balance the classroom, or how to prepare questions for them."* with her/his opinion, s/he draws attention to classroom management, material development and measurement evaluation. KR4 said, *"When migrant students come to school, I would like to first meet with their parents. Some of them don't speak Turkish in their families. We use an interpreter. Having learned something about the student from her/his parents, I organize the lesson according to them. Actually, I have to decide very well what I need to learn about the student."* with her/his opinion, s/he emphasizes her/his professional need in the process of student recognition. KI5 *"Our school administration is very useless in this regard. He can't help it. That's why we solve our own business on our own. My Tunisian student at school translates to me what my Egyptian student told me. I'm in such a bad environment. I have no idea what the student wants, what s/he thinks, how s/he is doing in the classroom, whether s/he understands the topics. I consider myself very lacking in this regard."* s/he emphasizes the educational processes that begin with recognizing the student with her/his opinion and begin with in-class and out-of-class education processes. KD5, on the other hand, expressed her/his views on this subject: *"When we enter the classroom, they are already sitting at the back in a squashed form. They hardly ever speak. I can't understand how to make people talk in class and what I should do to make them understand the lesson better. During the exam, I sometimes try to translate the exam paper into her/his language with Google Translate, but I can't even translate a Turkish language into her/his language."* S/He emphasized the classroom management, material preparation and assessment and evaluation process.

Teachers state that they generally receive support from group teachers (f=13) and online (f=12) regarding their professional needs. A small number of opinions were expressed about the code of peer support (f=4). One of the teachers, KS1 said, *"We usually meet such needs with other Science teachers at school. When we state the problem or need, we are experiencing, there is a solution. If I can't find it that way, I write to Facebook groups."* states the support they receive from the support of the group teachers and online environments. KI8 said, *"The problem is not solved, no matter if you share the needs, I feel with the school administration or with the guidance service. I am a member of Whatsapp or Telegram groups. There are also Facebook groups. One of them will take care of the need. It is also nice that all the teachers, whether they are in our branch or not, show interest in the topic we are writing about."* with her/his opinion, s/he draws attention to the support he receives from the online environment and the support of colleagues. KD3, *"Sir, everything is online now. When something happens, thanks to Uncle Google, it finds a solution immediately. There is what you are looking for. Someone you don't know is giving you a solution. Teachers are very active online."* s/he draws attention to online environments and peer support in these environments.

Findings Related to Empathic Thinking and Other Findings

The themes and codes for empathic thinking of teachers and other opinions encountered during the interviews were given in Table 5.

Table 5 Teachers' views on empathic thinking and other issues

Theme	Sub-Theme	Code	Frequency(f)
Empathic thinking and other issues	Empathic thinking	Non-discrimination	20
		Language learning convenience	10
		Mobbing	5
	Other issues	Suggestions	5

When the expectations of teachers from the opposite country are examined when their own children go abroad as immigrant students, they expressed an opinion that there should be no discrimination the most and then language learning should be provided. KR4, *"I don't want my child to study abroad. But now young people want to do this. If s/he leaves, I wouldn't want her/him to be treated differently abroad. There are also those who want to go to learn a language, I would like to be provided with the necessary convenience so that they can easily learn a language."* s/he drew attention to the fact that there is no discrimination in her/his opinion and language learning is provided with ease. KR6, *"It is the dream of foreign language teachers and students to study or live abroad, but it is not as easy as it seems. Usually, you can not use the same facilities. They will see you differently. In addition, it is very clear that you are a stranger from your accent, pronunciation, and style of speech. Although these problems are solved gradually as you stay there, it turns out that you are different on short-term visits."* in her/his opinion, s/he states that students may be discriminated against and have difficulty learning a language. KI5, on the other hand, approaches the issue with globalization and says, *"The world is getting smaller now. Everyone knows about everyone. Although you say that s/he should not go abroad, but study in her/his country, s/he can leave. When s/he goes there, s/he may face pressure from local citizens, as here. They can make your life difficult. But with the learning and accustoming of the language, this problem will disappear."* s/he has stated her/his opinion. With this view, KI5 also emphasizes the issues of mobbing and language learning. KD3 based on an experience, *"a close relative of mine studied at a university in Macedonia. First, they learned the language as a preparatory class, and then they started training. Although most of the people were used to the Turks, they tried to overpay in rents and expenses. This is a natural situation that can happen in any country."* s/he draws attention to the fact that discrimination is carried out with her/his opinion.

During the interviews, the problems posed by the teachers' suggestions about immigrant students (f=5) and the problems (f=4) were evaluated as a different theme. At the point of the proposal, one of the participants, KR2, said, *"I don't think there is a policy on immigrants or a planning for the future. We have put into operation such important systems as full health care, education, so that the systems with immigrants began to collapse. In this regard, I think a policy should be determined first."* in her/his opinion, s/he suggests that studies should be done on immigrants in education policies. KS1 said *"Immigrants should not have been allowed into the country so freely. Yes, every country takes in migrants, but it's a controlled situation. We urgently need to take control and make a plan on migrants. The answer to the question of what to do with these children after 5-10 years should be given."* with her/his opinion, s/he makes a planning proposal. KI7, on the other hand, by making a proposal within the school, *"the student admitted to the school must learn a language and demonstrate that the language is sufficient with an exam. And then the rules need to be very clear. Even disciplinary boards in schools do not give a voice to foreign students."* in her/his opinion, s/he makes recommendations on language teaching and the prevention of positive discrimination. In contrast, KD1 said, *"The students I have problems within my class are usually foreign students. They don't study, they don't do homework, and they don't have any expectations. They constantly threaten the order of classes and the morality of students. Her/his undisciplined behavior seems to be rewarded."* in her/his opinion, s/he draws attention to disciplinary problems and academic problems. KI1 said, *"I think that migrant students are a burden on the country. Accepting immigrants from countries such as Syria, Iraq and Iran are wearing down our country culturally and economically. We should limit the citizens of this country by doing as other countries do and ensure that people from socio-culturally and economically strong countries come. As the number of asylum seekers in our country increases, brain drain occurs more and more."* in her/his opinion, s/he drew attention to cultural deterioration and raised the problem of brain drain.

CONCLUSION DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In the study aimed at the professional development processes of teachers in classrooms where there are cultural differences, the student's background information status was first examined. Because the philosophical approach proposed to be applied in classrooms with cultural differences is culturally responsive education (Saridas & Nayir, 2020), opinions were taken on having information about the student's past, which is the first step of culturally responsive teaching (Gay, 2002). Within the scope of

the teacher's opinions, the opinion that students have difficulty adapting to cultural differences or are adapting is given as close. Among the reasons for this, the region where the school is located, the status of other students at the school, the country of the foreign student may be influential. In a study conducted in Türkiye (Saritas et al., 2016), it was found that students from Iran, Iraq, and Afghanistan adapt more quickly and have no problems compared to Syrian students. In another study, it was found that the student can affect the adjustment positively or negatively depending on the region they come from (Pirliyev, 2010). When the teachers' work for foreign students to adapt to the local culture is examined, it is observed that they do not do any work intensively. Among the reasons for this may be shocked because of the first encounter, which was also revealed in the findings of another study (Tualalelei, 2021). At the same time, it was found that teachers ignored foreign students and did not touch on the multicultural structure in the classroom at all (Nayir, & Taşkın, 2020). Teachers do not know what kind of work they should do for students with cultural differences. On the other hand, studies suggest that various cultural activities can be effective for getting to know the student and cultural adaptation (Takır & Özerem, 2019). It is recommended that orientation training, which is among the opinions of teachers, should be made compulsory in schools. (Şimşir & Dilmaç, 2018; Takır & Özerem, 2019). It is observed that the most intensive use of information forms is among the studies carried out to obtain information about the student. When the relevant literature is examined, it is recommended to conduct family visits, family interviews, and various activities (Bond, 2017). It is an important problem that teachers about student history do not work on getting to know the student and adapting the student.

Teachers generally use question and answer method to increase in-class communication and in-class activities to increase interaction. In-class activities with question-and-answer method are routine practices that teachers perform in the classroom. The fact that no application is made for students with cultural differences is also observed within the views of teachers. But in classrooms where cultural differences are more important, the role of the teacher is more. Teachers need to have the competencies to work with culturally diverse students (Bubolar, 2020). In some studies, the opinion of teachers and school administrators that different activities should be held / conducted for these students in the classroom has been obtained (Yurdakul & Tok, 2018). Teachers who do not do a study in terms of communication and interaction also do not do a different study in academic terms. It is necessary to have high academic expectations from students with cultural differences within the scope of culturally responsive teaching (Gay, 2013). Teachers have pointed out that although they are not in any academic studies, they work in a different curriculum for the ideal educational environment they have drawn, long-term and without language problems. At this time, the curriculum may not be appropriate for students with cultural differences and those who do not learn at the same rate as students from the local culture, which may be the reason why instructors do not do research to improve academic achievement.

As is known, it is necessary to change the curriculum for culturally responsive teaching and at the same time it is necessary to prepare teachers for the curriculum and students with various trainings (Villegas & Lucas, 2002). However, the interviewed teachers stated that they have not received any training on this subject despite working in a culturally diverse classroom environment. This situation has also emerged in different studies (Imamoglu & Caliskan, 2017). Teachers cannot get information and support for the educational process of these students when working with students with immigrant/refugee or cultural differences (Yenilmez & Coplu, 2019). A small group stating that they have received education has benefited from the education provided under the name of inclusive education. Only one module of this 10-module training provided by the Ministry of National Education supports the development of knowledge and skills for immigrant students (MEB, 2018). Teachers have various professional needs related to the educational process in classrooms with cultural differences. Among these needs, they drew attention to the assessment processes of classroom management, material preparation and measurement in terms of decency. These findings are also manifested in different studies. Various studies show that teachers can meet their professional development needs on cultural differences with various practices that affect their professional development processes (Biasutti et al., 2019). The situation of immigrant students in the classroom, the need to use concrete materials to overcome the difficulty in understanding the subject due to language problems, whether they can achieve course gains or achieve gains under an individual plan are among the important problems for teachers (Imamoglu & Caliskan, 2017; Yenilmez & Coplu, 2019). On the other hand, they are looking for solutions to the problems they face in the process of professional development in schools with the

support of a group outside the school in online environments. Teachers are acknowledged to contribute to the professional development process in online contexts (Saridas & Deniz, 2018). Instead of getting support from the school administration or senior managers, teachers themselves create solutions for the problems they face in-house.

Examining the instructors' empathetic perspectives towards children with cultural diversity reveals the intriguing fact that they mostly expressed their thoughts on prejudice. While teachers generally draw attention to language problems in terms of students with cultural differences in research (Imamoglu & Caliskan, 2017; Simsir & Dilmac, 2018; Yenilmez & Coplu, 2019; Yurdakul & Tok, 2018), this research has focused on discrimination. Culturally responsive pedagogy points to raising students with universal values in a high academic expectation, in which all students are handled with an inclusive perspective. (Ladson-Billings, 2009). In this context, teachers' culturally responsive educational activities are an understanding that will prevent discrimination among students. When the suggestions and problems stated within the scope of teachers' opinions are examined, it is observed that suggestions and problems are stated in the form of intervention in the whole education system in general. This is an indication that a study is expected by policy makers. Education policies sensitive to cultural values should be determined and implemented with a system-level study (Eres, 2015). Although culturally responsive education is a new topic for Türkiye (Kotluk & Kocakaya, 2018), it is an important requirement that this philosophical understanding becomes applicable within the education system.

Examining these teachers as a whole reveals their inadequacies in gathering knowledge about the student's background, managing the education and training process, and implementing culturally responsive pedagogy through utilizing cultural responsiveness successfully in the professional development process. As noted by the teachers, this situation can be overcome as a result of determining the necessary policies, providing funding and conducting scientific studies accompanied by feedback. At this point, within the scope of the research results, it is proposed that teachers receive training on managing the educational process in classrooms with students with cultural differences, that professional development processes be supported by school administrations, and that the educational system is shaped within the scope of culturally responsive education. However, although the research has been shaped within the scope of the data obtained from teachers working in various regions of Türkiye, it is recommended to support it with various researches to be carried out with different teachers, to examine the educational practices of teachers who have received education sensitive to cultural values in their classrooms and to carry out the necessary studies to increase the culturally responsiveness of teachers.

REFERENCES

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social Sustainability and Professional Development: Assessing a Training Course on Intercultural Education for In-Service Teachers. *Sustainability*, 11(1238), 1-12. 10.3390/su11051238
- Bond, V. L. (2017). Culturally Responsive Education in Music Education: A Literature Review. *Contributions to Music Education*, 42, 153-180.
- Brooks, M. C., & Brooks, J. S. (2018). Culturally (ir)relevant school leadership: Ethno-religious conflict and school administration in the Philippines. *International Journal of Leadership in Education*, 1-24. 10.1080/13603124.2018.1503819
- Bubolar, U. (2020). *Güncel Bilgiler Işığında Göçmen Öğrenciler. Göçmen Öğrencilerin Eğitimi ve Okula Uyumunda Öğretmen Rolü*. İksad publishing house.
- Cortina, R., & Earl, A. K. (2020). Advancing Professional Development for Teachers in Intercultural Education. *Education Sciences*, 10(360), 1-12. 10.3390/educsci10120360
- Creswell J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications

- Donlevy, V., Mejerjord, A., & Rajania, A. (2016). Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background. Publications Office of the European Union: Luxembourg. http://publications.europa.eu/resource/cellar/9f27c61d-2ba9-11e6-b616-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 17-30.
- European Commission. (2017, Mart 1). White Paper On The Future Of Europe. European Commission: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. British Educational Research Journal, 40(2), 300-318. 10.1002/berj.3080
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. Journal of Teacher Education (53), 106-116.
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. Curriculum Inquiry, 43(1), 48-70.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), The sage handbook of qualitative research (pp. 191-216). Thousand Oaks.
- Gunbayi, I. (2019). Nitel araştırmada veri analizi: Tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme (Data analysis in qualitative research: Theme analysis, descriptive analysis, content analysis and analytical generalization). <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizibetimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html>.
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2), 529-546.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için Alternatif Bir Anlayış: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 749-789.
- Ladson-Billings, G. (2009). The Dream Keepers Successful Teachers of African American Children.
- MEB. (2018, Eylül 14). Kapsayıcı Eğitim. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nayir, F. (2022). How to Create a Culturally Responsive Class? Journal for General Social Issues. 31(3), 537-558.
- Nayir, F., Taşkın, P. (2020). Sınıf İçindeki Çokkültürlülüğün Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53(2), 457-480.
- OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators.
- Pirliye, N. (2010). Yapısal Eşitlik Modelleri ile Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyumuna Üzerine Bir Analiz. Bursa: Uludağ Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Robson C. (2011). Real World Research. John Wiley & Sons LTD.
- Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2020). Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(70), 769-779.

- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(1), 208-229.
- Solarczyk-Szwec, H. (2009). Teaching And Learning In Different Cultures An adult education perspectives. (E. Czerka, & M. Mechlińska-Pauli, Dü). Gdańsk Higher School of Humanities Press.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. İlköğretim Online, 17(2), 1116-1134.
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle Gelen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar. Folklor/edebiyat, 25(97), 659-678.
- Tualaulelei, E. (2021). Professional development for intercultural education: learning on the run. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 49(1), 99-112. 10.1080/1359866X.2020.1753168
- UNESCO. (2019). Migration, displacement and education. UNESCO Publishing.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers Rethinking The Curriculum. Journal of Teacher Education, 53(20), 20-32.
- Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. Theory into Practice, 42(4), 269-276. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_2
- Yenilmez, K., & Çöplü, F. (2019). Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 8(3), 26-36.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Sözkese Matbaacılık.
- YÖK. (2018, Mayıs 30). YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Yüksek Öğretim Kurulu: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 9(2), 46-58.

SINIF İÇİNDEKİ KÜLTÜREL FARKLILIKLARI YÖNETMEDE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM İHTİYACI²

Dr. Gürkan SARIDAŞ⁵, Doç. Dr. Funda NAYİR⁶

⁵MEB, Türkiye; theapeiron@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-7989-2130

⁶Pamukkale Üniversitesi, Türkiye; fnayir09@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-9313-4942

Kaynak göstermek için: Sarıdaş, G. & Nayir, F. (2023). Sınıf içindeki kültürel farklılıkları yönetmede öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(3), 256-284.

Özet

Türkiye, farklı kültürlerden oldukça yoğun göç alan bir ülkedir. Ülke içerisindeki çeşitliliğin yanında çeşitli ülkelerden gelen göç de bu çeşitliliği daha belirgin hale getirmiştir. Toplumun bir parçası olan sınıflarda ise bu çeşitlilik oldukça net bir şekilde gözlenebilmektedir. Sınıflardaki çeşitliliği yönetmek, kültürel farklılıkları bir araç olarak kullanmak için öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarının bilinmemesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin dört ilinde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan 24 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler nitel olarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, kültürel farklılığa sahip öğrencilere yönelik herhangi bir çeşitli uygulama gerçekleştirmemekte, mesleki gelişim süreçlerine etki edecek bir eğitim almamakta, karşılaştıkları sorunları zümre öğretmenleri tarafından veya çevrimiçi ortamlarda belirtilen görüşler aracılığı ile çözmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin okul idareleri tarafından kültürel değerlere duyarlı bir şekilde düzenlenmesi, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi benimsemesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: mesleki gelişim, kültürel farklılıklar, kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel değerlere duyarlı pedagoji

GİRİŞ

Son zamanlarda göçlerin ortaya çıkması farklı kültür yapılarına sahip toplulukların bir arada yaşaması ile sonuçlanmıştır. Bu yeni topluluklar bazı yerlerde yerel topluluklar ile etkileşime geçerken bazı yerlerde uzakta kalmış ve kendi kültürünü korumuştur. Ülkeler ise bu çok kültürlü yapıları eğitim sistemleri aracılığı ile bütünleştirmek istemektedir. Eğitim sistemlerindeki çeşitli dersler aracılığı ile ülkeler çok kültürlü yapıları tanıtmaya, anlama ve evrensel değerlerde birleşme amacını yerine getirmeye çalışmaktadır. Türkiye'de çok kültürlülük ile ilgili eğitim, öğretmen yetiştirme lisans programlarında seçmeli ders olarak verilmektedir. Mesleki bilgi alanında "Kültür ve Dil", genel kültür alanında "Karakter ve Değer Eğitimi" dersleri aracılığı ile öğretmen adayları çok kültürlü topluluklara yönelik yapılar konusunda eğitilmektedir (YÖK, 2018). Birçok üniversitede bu seçmeli dersleri alamayan öğrenciler ise çok kültürlü topluluklar ile ilgili bilgi sahibi olmadan okullarda görev almaya başlamaktadır. Buna karşın Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenler kültürel duyarlılık eğitimleri almaktadır (Donlevy vd., 2016). Bu durumda öğretmenler mesleki gelişim süreçlerine bağlı olarak kültürel değerlere duyarlı sınıf yapılandırmasını gerçekleştirmektedir. Bu durum da sınıflar ve öğretmenler arasında farklılık oluşmasına neden olmaktadır. Her ne kadar öğretmenler kendi kültürlerini geri planda bırakıp evrensel değerler üzerinden sınıfın yapılandırılması için çaba gösterse de bu oldukça kolay bir durum değildir. İlgili literatür eleştirel ve katılımcı yaklaşımlarla öğretmenlerin önyargılarından, klişelerinden ve filtrelerinden kurtulabileceğine işaret etmektedir (Solarczyk-Szwec, 2009).

Mesleki gelişim süreçleri ile kültürel değerlere duyarlı bir sınıf ortamı hazırlamaya çalışan öğretmenler için bu oldukça zor bir durumdur. OECD (2019) raporlarına göre Türkiye'de bulunan

² Bu çalışmanın özeti ECER 2021 Geneva (Online) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

yabancı öğrenci sayısı birçok Avrupa Birliği ülkesinden ve OECD ortalamasından yukarıdadır. Eğitime erişim bu derece yüksek olmasına rağmen öğretmenler kapsayıcı eğitim kapsamında maddi yetersizlik içindedir (ERG, 2016). UNESCO (2019) raporunda da göçmenlerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında Türkiye'nin oldukça alt düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini kültürel değerlere duyarlı olarak yönetmelerinde kültürel olarak farklılıklara sahip öğrenciler ile iletişim, ailenin ve öğrencinin kültürel geçmişi ile ilgili bilgi edinme, öğretmenin kendi kültürü ile öğrencinin kültürü arasındaki kültürel farklılıkları belirleme, ailenin eğitim öğretim sürecine katılımını sağlama, kültürel öz farkındalığı yükseltme ve eğitim öğretim sürecini zenginleştirmede kültürel farklılıkları bir araç olarak kullanma noktalarında çalışmalar yapılmalıdır (Weinstein, vd., 2013). Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde iletişim, eğitim öğretim sürecini zenginleştirme, paydaşların katılımını sağlama ve diğer kültürler hakkında bilgi edinme noktalarında çeşitli araştırma, okuma ve inceleme yapmalarının faydalı olacağı görülmektedir. Kültürel değerlere duyarlı sınıf standartları incelendiğinde kapsayıcılık ikliminin geliştirilmesi, öğrencilerin önbilgileri arasında bağlantı kurulması, yüksek akademik ve sosyal beklentinin geliştirilmesi, kültürel olarak uyumlu ve işbirlikli çalışmaların geliştirilmesi, öğrencinin kültürel bilgisinin duyarlılıklara dayalı olması, kültürleşme oranlarına bağlı olarak farklılıkların tanınması, öğretmen farkındalığının artırılması önerilmektedir (Nayır, 2022). Bu standartlar göz önünde bulundurularak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri tekrar incelendiğinde sınıf içerisindeki iletişimin düzenlenmesi ve güçlendirilmesi, farklı kültürler hakkında bilgi aktarımı yapılması, öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracak çalışmaların yapılması ve farklılıklara yönelik farkındalıkların artırılması için çalışmalar yapılması ve kendini geliştirmesi kültürel değerlere duyarlı çalışmalar için önemli görülmektedir.

Sınıf yönetiminin boyutları arasında yer alan pedagojik boyuta göre; öğretmenler, kültürel farklılıklardan faydalanarak öğrenci becerilerini geliştirme ve öğrencilerin daha geniş bir bakış açısına sahip olmasını sağlamalıdır (Brooks ve Brooks, 2018). Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin belirli eğitim politikaları kapsamında hareket etmesi beklenmektedir. Avrupa Birliği bu noktada öğretmenlerin sınıflarında kültürel çeşitliliği eğitim politikaları kapsamında yönetmesine ve yetkinliklerin geliştirilmesine işaret etmektedir (Faas vd., 2014). Mesleki gelişim süreçleri ile daha kapsayıcı yollarla çalışan öğretmenler okulların da kapsayıcı bir modelde yönetilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu kapsamda öğretmenlerin sınıflarında nasıl davranışlarda bulunduğunu öğrenmek öğretmenlere sunulabilecek mesleki gelişim programlarının ortaya konulmasında etkili olabileceği gibi aynı zamanda eğitim politikalarının belirlenmesinde de etkili olacaktır. Böylece evrensel değerlerle donatılmış bir şekilde eğitim gören öğrenciler topluma kazandırıldığında farklılıklara saygılı, farklılıkları zenginlik olarak gören, çeşitlilikleri fırsata çeviren, insani değerlere önem veren bir bakış açısı ile toplumun yükselmesine katkı sağlayacaktır (Cortina ve Earl, 2020). Bununla birlikte gelişen ulaşım ve iletişim teknolojileri aracılığı ile ülkelerarası etkileşimler artmıştır. Bu durum kültürel etkileşimin de artmasına neden olmuştur. Kültürel etkileşimin evrensel değerler kapsamında ilerlemesi de ülkelerin kendi içinde gerçekleştirdikleri kültürel değerlere duyarlı eğitimlere bağlıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi, ülkelerarası kültürel etkileşime de katkıda bulunacaktır. Yabancı uyruklu kişilerin Avrupa Birliğine komşu farklı ülkeleri geçiş ülkesi olarak kullanması ve bu ilticaların güvenlik sorunu oluşturabileceğini gösteren European Commission (2017) raporunda da göçmenlere dikkat çekilmiştir.

Türkiye'nin Avrupa Birliğine komşu bir ülke olduğu ve göçmenlerin Türkiye'yi geçiş ülkesi olarak kullanmak istemesi, göçmen öğrencilerin kültürel değerlere duyarlı bir şekilde eğitim öğretim sürecine katılmasının önemini göstermektedir. Bu bağlamda sınıflarında kayda değer sayıda yabancı öğrenci bulunan Türkiye'deki öğretmenlerin eğitim politikalarının yetersiz olduğunun düşünülmesiyle birlikte sınıflarında bulunan kültürel farklılıkları olan öğrencilere yönelik gösterdikleri davranışların ve bununla ilgili öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerinde becerilerini nasıl geliştirdiklerinin bilinmemesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Türkiye üzerinden Avrupa Birliği ülkelerine geçen göçmen öğrencilerin nasıl bir eğitim öğretim sürecinden geçtiğinin bilinmemesi de Avrupa Birliği ülkeleri açısından önemlidir.

Bu kapsamda, öğretmenlerin kültürel farklılıkları olan öğrencilerin bulunduğu okullarda göçmen öğrencileri anlama, gerçek kimliğini ortaya çıkarma, yaşam biçimlerini sınıf genelinde anlatma gibi davranışları nasıl gerçekleştirdiklerine yönelik düşünceleri bilinmemektedir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri kültürel değerlere duyarlı sınıf uygulamaları ve mesleki gelişim süreçlerindeki kültürel değerlere duyarlı eğitim kapsamındaki çalışmaların bilinmemesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem durumu kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenler kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin sahip olduğu kültürel geçmişi nasıl yorumlamaktadır?
- Öğretmenler kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu sınıfta eğitim öğretim sürecini nasıl yönetmektedir?
- Öğretmenler kültürel değerlere duyarlı eğitim için mesleki gelişim sürecini nasıl yönetmektedir?
- Öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip öğrencilere yönelik empatik değerlendirmeleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada temel nitel araştırma kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar katılımcıların bir olguya ilişkin deneyimlerini, olguyu nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve deneyimlerine nasıl anlam yükledikleri konusunda daha derin bir anlayış kazandıran ve anlamlandıran araştırmalardır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu araştırmada da öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf yapılandırması üzerine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kültürel değerlere duyarlı sınıf uygulamaları anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında Denizli, Rize, Şanlıurfa ve İstanbul'da görev yapan 24 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan kişilerle çalışmaktır. Buradaki ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, Robson, 2011; Creswell, 2013). Araştırma kapsamında kullanılacak ölçüt, öğretmenin fiili olarak dersinde yabancı öğrencinin bulunmasıdır. Bu ölçüt kapsamında araştırmanın çalışma grubunu bölgesel çeşitliliği sağlamak amacıyla Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Bu kapsamda Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yer alan dört ilde resmi okullarında görev yapan ve sınıflarında kültürel farklılığı olan öğrencileri olan 24 öğretmen ile görüşme yapılmış ve görüşme kayıtları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Katılımcı kodundaki ilk harf olan K harfi katılımcı olduğunu, ikinci harf hangi ilden görüşmeye katıldığını, sondaki rakam ise o ildeki kaçınıcı katılımcı olduğunu göstermektedir. Örneğin KS2 kodlu katılımcı Şanlıurfa ilinden katılan 2. katılımcıdır. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Katılımcı Kodu	Şehir	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Öğrenim Düzeyi	Okul Türü	Göçmen Öğrencilerle Çalışma Süresi	Sınıftaki Ortalama Göçmen Sayısı
KD1	Denizli	E	15 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	4 yıl	3
KD2	Denizli	E	13 yıl	Matematik Öğretmeni	Lisans	Lise	5 yıl	4
KD3	Denizli	K	9 yıl	İngilizce Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	2 yıl	5
KD4	Denizli	K	11 yıl	Beden Eğitimi Öğretmeni	Yüksek Lisans	Ortaokul	1 yıl	4

KD5	Denizli	K	16 yıl	Türkçe Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	5 yıl	3
KD6	Denizli	K	15 yıl	Resim Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	7 yıl	6
KR1	Rize	E	13 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	4 yıl	2
KR2	Rize	K	12 yıl	Matematik Öğretmeni	Yüksek Lisans	Ortaokul	2 yıl	5
KR3	Rize	E	14 yıl	Fen Bilimleri Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	3 yıl	6
KR4	Rize	E	16 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	4 yıl	5
KR5	Rize	K	11 yıl	Matematik Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	2 yıl	5
KR6	Rize	K	18 yıl	İngilizce Öğretmeni	Lisans	Lise	3 yıl	3
KS1	Şanlıurfa	E	4 yıl	Fen Bilimleri Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	4 yıl	8
KS2	Şanlıurfa	K	3 yıl	Matematik Öğretmeni	Lisans	Lise	2 yıl	7
KS3	Şanlıurfa	K	2 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	2 yıl	10
KS4	Şanlıurfa	K	9 yıl	Fen Bilimleri Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	6 yıl	6
KI1	İstanbul	K	5 yıl	Sınıf Öğretmeni	Yüksek Lisans	İlkokul	5 yıl	5
KI2	İstanbul	E	9 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	8 yıl	4
KI3	İstanbul	E	10 yıl	Matematik Öğretmeni	Lisans	Lise	8 yıl	6
KI4	İstanbul	E	11 yıl	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	3 yıl	8
KI5	İstanbul	K	18 yıl	Matematik Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	10 yıl	4
KI6	İstanbul	K	10 yıl	Fen Bilimleri Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	8 yıl	5
KI7	İstanbul	K	14 yıl	Müzik Öğretmeni	Lisans	Lise	6 yıl	9
KI8	İstanbul	K	13 yıl	Teknoloji Tasarım Öğretmeni	Lisans	Ortaokul	6 yıl	5

Tablo 1'e göre katılımcıların 6'sı Denizli, 6'sı Rize, 4'ü Şanlıurfa ve 8'i İstanbul ilinde görev yapmaktadır. Katılımcıların 9'u erkek, 15'i kadındır. Katılımcılar 2 ile 18 arasında değişen kıdeme sahip olup çeşitli branşlarda görev yapmaktadır. Katılımcılardan 3'ü Yüksek Lisans, 21'i Lisans öğrenim düzeyine sahiptir. Katılımcıların 6'sı ilkokul, 13'ü ortaokul ve 5'i lise okul türünde görev yapmaktadır. Katılımcılar 2 ile 10 yıl arasında değişen sürelerde göçmen öğrencilerle eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olup sınıflarındaki ortalama göçmen öğrenci sayısı 3 ile 10 arasındaki değişmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu duruma ait veriler önceden yapılandırılmış açık uçlu soru formlarının kullanıldığı görüşmeler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde önceden hazırlanan görüşme formuna bağlı kalmak şartıyla, ek sorular sorma esnekliği ile hareket edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Robson, 2011; Creswell, 2013). Hazırlanan görüşme formu iki dil uzmanı, iki alan uzmanından görüş alınarak son halini almıştır. Görüşmeler COVID-19 salgını nedeniyle çevrimiçi ortamda görüntülü olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Zoom uygulaması üzerinden yaklaşık 30 dakika olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara yöneltilmiş ve

olguyu derinlemesine açıklamak için ek veya yan sorular ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından görüşme sonrası yazıya dökülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır; görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Günbayı'na göre (2019) betimsel analizde katılımcıların ilgili temaya ilişkin görüşleri toplanan verilerle birlikte ele alınarak o temaya ilişkin doğrudan alıntılarla desteklemek esastır. Bu çalışmada da araştırma soruları tema olarak ele alınmış ve katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar incelenerek benzer cevaplar bir araya getirilmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlara ve temaya ilişkin görüşler açık bir şekilde betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla verilerek yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği inandırıcılık (iç geçerlilik), aktarılabirlik (dış geçerlilik), tutarlılık (iç güvenilirlik) ve onaylanabilirlik (dış güvenilirlik) ölçütleri ile karşılanmaktadır (Shenton, 2004; Guba ve Lincon, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın inandırıcılığı için araştırmacılar tarafından kodlamalar ayrı ayrı yapılmış ve karşılıklı kontrol edilmiştir. Araştırmanın aktarılabirliği için temalara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı için araştırmanın tüm süreçleri ayrıntılı olarak belirtilmiş, katılımcılar, kullanılan yöntem, verilerin kodlanması açık olarak tanımlanmıştır. Son olarak araştırmanın onaylanabilirliği için toplanan veriler dışarıdan bir araştırmacıya kontrol ettirilmiştir.

BULGULAR

Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve çeşitli illerde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular dört ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar öğrenciyi anlama, tanıma ve yerel kültüre uyum süreçlerini içeren öğrenci geçmişine yönelik bulgular, öğrencinin sınıf içi etkileşim, iletişim, akademik ve sosyal gelişimine yönelik süreçleri içeren eğitim öğretim sürecine yönelik bulgular, öğretmenin göçmen öğrencilere yönelik aldığı eğitimler, mesleki ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları giderme şekilleri mesleki gelişim sürecin yönelik bulgular, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik empatik düşüncelerini ve amaç dışında ortaya çıkan bulguları içeren empatik düşünmeye yönelik ve diğer bulgular şeklindedir.

Öğrenci Geçmişine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, öğrencilerin sahip olduğu kültür, yaşam biçimi ve yerel kültür ile uyumu ile ilgili görüşlerine yönelik tema ve kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin öğrenci geçmişine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans (f)
Öğrenci Geçmişi	Öğrencinin sahip olduğu kültür	Uyum sağlamakta zorlanıyor	11
		Uyum sağlıyor	10
		Kendi kültürünü gizliyor	3
	Yerel kültür ile uyum çalışmaları	Çalışma yapmıyorum	17
		Oryantasyon eğitimi	5
		Hazırlık sınıfları	1
		Oyunla kaynaştırma	1
	Öğrenciyi tanıma etkinlikleri	Bilgi formu	15
		Çalışma yapmıyorum	5
		Aile ziyareti	1
Rehberlik öğretmeninden bilgi alma		1	

Tablo 2'de öğrencinin geçmişini bilme ve öğrenciyi tanımaya yönelik sorulan sorulara yönelik öğretmen görüşlerinin kodları görülmektedir. Öğrencilerin değerleri, yaşam biçimi, kültürel sembolleri veya ritüelleri ile bu kültürü yaşama konusunda öğretmenler göçmen öğrencilerin uyum sağlamakta zorlandığını ve uyum sağladığını belirtmektedir. Uyum sağlamakta zorlandığını belirten öğretmenler bunu "*Gencecik çocuk kopmuş gelmiş ülkesinden neler yaşadığını, hissettiğini, düşündüğünü*

bilmiyoruz. Bir de üzerine farklı bir dilde farklı bir yaşam içinde akademik başarı bekliyoruz. Tüm bu beklentiler elbette ki uyum sağlamasını zorlaştıracaktır.” (KD2) görüşü ile psikolojik durumuna dikkat çekerken KR1 ise *“Bu çocuklar ne yapacağını şaşırılmış durumda. Ekonomik olarak zorluk çektikleri için aynı zamanda çocuk işçi olarak da hayatın içinde. Okusun mu, çalışsın mı yoksa ayak mı uydursun. Tabii ki bu kadar karmaşa içinde ayak uyduramıyor. Ne olduğunu bilmiyor ki çocuk. Hangisine bakacağı belli değil.”* görüşü ile göçmen öğrencilerin rol karmaşası yaşamaları nedeniyle uyum sorunu yaşadıklarını belirtmektedir. Buna karşın KS2 ise *“Bu çocuklar da aslında Kürtçe veya Arapça konuşuyor. Bu nedenle uyum sağlamakta zorluk yaşamıyor. Mahalle veya il değiştirmiş gibi hissediyorlar. Doğudaki çocuklar başarılı değil ki zaten bu çocuklardan başarı beklentimiz olsun. Ortama uyum sağladıktan sonra kendi çapında yaşıyorlar.”* görüşü ile göçmen öğrencilerin benzer kültürel geçmişe sahip olmaları nedeniyle uyum sağlayabildiklerini belirtmektedir. Buna ek olarak KS4’de *“Hocam o kadar fazla göçmen var ki aslında bizim çocuklar uyum sağlamaya çalışıyor. Göçmenler kolaylıkla uyum sağlayıp halkın içine karışıyor.”* görüşü ile nicel fazlalığın kültürel uyum sağlamadaki kolaylaştırıcı etkisini belirtmiştir. KI8 ise uyum konusunda farklı bir görüş belirterek *“Bu çocuklar şimdilik kendilerini gizliyorlar. İleride kendilerini göstermek için çoğalmaları gerek. Biz bunların uyum sağladığını düşünüyoruz fakat uyum sağlamıyorlar. Şu an etkisiz bir şekilde bekliyorlar.”* şeklindeki görüşü ile göçmen öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini gizleme yoluyla uyum sağladıklarını ifade etmiştir.

Göçmen öğrencilerin yerel kültür ile uyum süreçlerinin kolaylaştırılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde genellikle çalışma yapmadıkları ($f=17$) çalışma yapanların ise eğitim öğretim yılı başında uygulanan oryantasyon eğitimine ($f=5$) dikkat çektikleri gözlenmektedir. Çalışma yapmayan öğretmenler bu durumu çeşitli şekillerde ifade etmektedir. Örneğin KD6 *“Göçmen öğrencilerin uyum sağlaması benim sorumluluğum değil. Okul yönetiminin planlaması gerekir. Hükümet bu kişileri kabul ederken uyum sorununu da göz önünde bulundurmalıydı.”* şeklindeki görüşü ile sorumluluğun kendisinde olmadığını belirtmiştir. KI7 göçmen öğrencilerin uyumu konusunda sorumluluğun toplumda olduğunu dikkat çekerek *“Hocam toplumsal uyum için okul veya öğretmen bir şey yapamaz. Mahallesinde dışlandığı sürece bu kişiler okul istediği kadar çaba gösterebilir bir şey olmaz. Önce mahallesinde kabul görmeli ki uyum sağlamaya başlasın.”* şeklinde görüş belirtmiştir. KR1 ise *“Göçmen öğrenciler ile ilgili ekstra bir çalışma yapmıyorum fakat sene başında sınıf öğretmeni olarak sınıfımız, okulumuz, mahalle ve il hakkında bilgiler verip buradaki yaşam üzerine bir haftalık çalışma yapıyoruz.”* eğitim öğretim yılı başındaki oryantasyon eğitimine dikkat çekmiştir. KS3 bu konuda *“Bizim öğrenciler ile göçmen öğrenciler zaten benzer özelliklerde dolayısıyla okulun ilk haftaları ve dönem sonu dönem başı gibi zamanlarda oyunlar oynuyoruz. Bu oyunlar sayesinde arkadaşlık ilişkileri ilerliyor. Okuldan sonra da birlikte oyun oynamaya devam ediyorlar.”* görüşü ile oyun aracılığı ile öğrencilerin uyum ve kaynaşmasına dikkat çekmiştir. KI4 uyum dil aracılığı ile olacağına dikkat çekerek *“Bu öğrencilerin uyum sağlaması için önce dil öğrenmeleri gerek. Okulumuzda dil hazırlık sınıfları var. Göçmen öğrencilere sınıf öğretmenleri Türkçe öğretiyor. Bu sayede kültürel aktarım da yapılıyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Göçmen öğrencileri tanıma, geçmişini, ilgi alanlarını ve değerlerini öğrenme noktasında öğretmenlerin genellikle öğrenci tanıma formu ($f=15$) kullandığı diğer büyük çoğunluğun ise bir çalışma yapmadığı ($f=5$) gözlenmektedir. KI6 *“Öğrencilerin bilgileri her sene başında form aracılığı ile alıyoruz. Daha sonra zamanlar öğrenciyi tanırız zaten. Benim şahsi olarak dersine girdiğim öğrencilerin tümünü tanımam 1 ayımı alıyor.”* şeklindeki görüşü ile öğrenci bilgi formu aracılığı ile öğrenci bilgilerini aldığını belirtmektedir. Bununla birlikte KR6 *“Tüm öğrencilerin tüm özelliklerini, becerilerini ve geçmişini bilmemiz imkânsız. Bu nedenle çeşitli araçlar yardımıyla öğrencilere ait genel bilgileri almamız yetiyor. Bu formu rehberlik servisi gönderiyor zaten. Ailesinin bilgileri, hastalık veya ameliyatları, acil durum bilgileri, kardeş sayısı, gelir seviyesi, aile bilgileri vs oluyor bu formda.”* görüşü ile yine öğrenci tanıma formuna dikkat çekmektedir. KS3 ise farklı bir yöntem belirterek *“Öğrencileri sınıf ortamında tanımak oldukça zor hocam. Çünkü çocuk sınıfta farklı evde farklı o nedenle ev ziyareti yapmaya çalışıyorum. Önceden haber gönderiyoruz. İdareci ve rehberlik öğretmeni ile sene içinde düzenli gidiyoruz. Böylece öğrencileri tanımış onlar hakkında fikir edinmiş oluyoruz.”* görüşü ile ev ziyaretlerine dikkat çekmiştir. KD2 ise farklı bir görüş ile *“Öğretmen olarak görevimin sadece öğretmek olduğuna inanmaya başladım. Öğrenciler üzerindeki etkimiz giderek azalıyor. Bu*

nedenle ancak sorunlu öğrenci olursa veya dikkatimi çeken öğrenci olursa o zaman rehberlik servisi ile görüşerek ondan bilgi alıyorum.” şeklinde rehberlik servisinden bilgi aldığımı ifade etmektedir.

Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, göçmen öğrencilere yönelik eğitim öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri göçmen öğrencilerle iletişim kurma, göçmen öğrencinin sınıf içi etkileşimini artırma, akademik gelişimini destekleme ve göçmen öğrencinin olduğu bir sınıftaki eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	Frekans (f)
Eğitim öğretim süreci	Sınıf içi iletişim	Soru cevap	14
		Ders içi etkinlik	7
		Oyun	3
		Rol yapma	2
Sınıf içi etkileşim	Sınıf içi etkileşim	Ders içi etkinlik	16
		Oyun	5
		Ortak çalışma	4
Akademik çalışmalar	Akademik çalışmalar	Çalışma yapmıyorum	16
		Ek çalışma	8
Olması istenen eğitim öğretim süreci	Olması istenen eğitim öğretim süreci	Müfredat değiştirme	8
		Uzun dönemli çalışma	6
		Dil öğretimi	6
		Farklı okullarda öğretim	4

Tablo 3’te öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine yönelik sınıf içi iletişim, sınıf içi etkileşim, akademik çalışmalar ve hedeflenen eğitim öğretim sürecine yönelik kodlar yer almaktadır. Öğretmenler, göçmen öğrencilerin sınıf içi iletişimi ile ilgili olarak en çok soru cevap etkinliği yaptıklarını ve ders içi etkinlikler ile desteklediklerini belirtmektedir. Sınıf içi iletişim ile ilgili KS2 “Göçmen öğrencileri derse katmak için özel bir çabam yok. Ders esnasında soru cevap yaparken katılıyorlar.” görüşü ile soru cevap yöntemine dikkat çekmektedir. Bu yöntem aynı zamanda diğer öğretmenler gibi KR2 tarafından da belirtilmiştir. KR2 “Tüm öğrencilere eşit haklar doğrultusunda yaklaşmak için diğer öğrenciler gibi derste iletişim kuruyorlar. Örneğin soru soruyorum onlardan cevap gelirse onlar da cevap veriyor. Ayrı yapmıyorum.” görüşünü belirtmiştir. KD1’de “Öğretmenin sınıf içi iletişimi genellikle soru sormak, tartışmak veya araştırmak üzere oluyor. Dolayısıyla göçmen öğrenciler de bu iletişime katılmak için söz alıyorlar.” görüşü ile soru cevap yönteminin sınıf içi iletişimde kullanıldığı koduna katkı sağlamıştır. Diğer yüksek frekanslı kod olan ders içi etkinlik için ise KI5 “Öğrencilerin sınıf içi iletişimi ders sırasında gerçekleştirdiğimiz etkinliklerde gerçekleşiyor. Göçmen öğrenciler de akademik olarak bu şekilde iletişime geçiyor. Bunun dışında diğer öğrenciler ile tenefüste zaten birlikteler.” görüşü ile ders içi etkinliklerde öğrencilerin iletişime geçtiğini belirtmiştir. KI3 ise “Sınıf içi iletişim derste tüm çalışmalar aracılığı ile sağlanıyor. Göçmen öğrencilerin iletişimi için ayrıca bir çalışma yapmıyorum. Zaten böyle bir çalışma onlara ayrımcılık olur.” görüşü ile ders içi etkinliklere dikkat çekmektedir. KD3 iletişim konusunda oyunun gücüne dikkat çekerek “İngilizce dilinde iletişim oldukça önemlidir. Bu iletişimi sağlamak için sürekli oyunlar oynarız. Ders içinde oynadığımız bu oyunlar ile göçmen öğrencilerin iletişimi de artıyor.” görüşünü belirtmiştir. Farklı bir yöntem kullanan KS1 ise “Derslerimizle ilgili anlattığımız her konuyu mutlaka yaratıcı drama ile tekrar ederiz. Bu hem eğlenceli hem de pekiştirici oluyor. Bu tarz çalışmalar öğrenciler arasındaki iletişimi de artırıyor.” görüşü ile rol yapma şeklinde iletişim sağladığına değinmektedir.

Göçmen öğrencilerin sınıf içi etkileşimini sağlamak için ise daha çok ders içi etkinliklerin kullanıldığı gözlenmektedir. Bu durumu KI2 “Ders kitaplarının en güzel yanı etkinliklere bol bol örnek vermesi. Bu örnekler öğrencilerin birbirleri ile kaynaşmasını sağlıyor.” görüşü ile ders içi gerçekleştirilen etkinliklere dikkat çekmektedir. KD5 de aynı koda eklemeye yaparak “Derste yapılan tüm her şey öğrencilerin kaynaşmasını sağlar. Kaynaştırma öğrenciler için de bir şey yapmıyoruz mesela. Derste yapılanlar yeter.” görüşünü belirtmiştir. KR3 ise “İnternette bulduğum çeşitli etkinlik kağıtları çok işe yarıyor. Öğrenciler bu etkinlik kağıtlarını yapmak için dersi dikkatli bir şekilde

dinliyor. Etkinlik kağıtlarını derste dağıtınca etkileşim de sağlanıyor.” görüşü ile ders içi etkinliklerin dikkatine vurgu yapmaktadır. KR4 bu durumu ilkökul düzeyindeki okula uygun bir şekilde vurgulayarak “İlkokul çağında öğrenciler için en önemli şey oyundur. Göçmen öğrencilerin araya karışmasını sağladığımda birbirlerine kaynaşıp gidiyorlar.” görüşü ile oyuna vurgu yapmıştır. KD4 ise farklı bir bakış açısı ile “Öğrencilerin birbirlerine kaynaşması, etkileşiminin artması için en önemli faktör takım olmalarıdır. Takım haline çalıştıkları sürece ayrışma çıkmaz. Göçmen öğrencileri sınıf içinde oluşan takımlara kattığımızda sorunsuz bir şekilde oyunu sürdürüyorlar. Ortak bir amaçları olmalı bu yeterli.” görüşü ile ortak çalışmalara ve takım olmaya vurgu yapmaktadır. Benzer görüş KR5’ten de “Öğrencileri çeşitli proje çalışmaları ile ortak çalışmaya itiyorum. İş birliği yaptıklarında sorun kalmıyor. Mecburen iletişim, etkileşim ve kaynaşma sağlanıyor.” şeklinde ortak çalışmaya yönelik gelmiştir.

Göçmen öğrencilerin akademik gelişimi için yaptıkları çalışmalar sorgulandığında öğretmenlerin genellikle farklı/özel bir çalışma yapmadıkları gözlenmektedir. Çalışma yapmıyorum diyen öğretmenlerden KD3 “Göçmen öğrencilerin başarılı olması için onlara yönelik bir çalışma yapmıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte KD1 “Tüm öğrenciler benzer şekilde ilerlediği için farklı bir çalışma yapma ihtiyacı hissetmiyorum.” görüşü ile göçmen öğrencilere özel akademik bir çalışma yapmadığını belirtmektedir. Farklı bir görüş ise KR5’ten “Göçmen öğrenciler genellikle dil problemi ile geldikleri için dil problemini aşmadan başka bir çalışma yapamıyoruz. Dil problemi olmayan öğrenciler için belki bir şeyler yapılabilir.” şeklinde dil problemine dikkat çekerek gelmiştir. Göçmen öğrencilere yönelik çalışma yapan öğretmenler ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Göçmen öğrenciler başarı yönünden çok zayıflar bunu aşmak için bazen basitten zora sorular hazırlayıp onları veriyorum. Sınavda farklı sorular sormaya çalışıyorum. Bazen onların dilinde etkinlikler bulmaya çalışıyorum. Uğraştırıyor ama gün sonunda iyi geliyor.” (K15). KS4 ise çalışmalarını “Öğrencilerin başarılı olabilmesi için elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Deneysel çalışmalar ön planda olduğu için genellikle video izlemeleri onların anlamalarını kolaylaştırıyor. Evet karmaşık soruları çözemiyorlar ama bence konuyu anlamaları yeterli.” şeklinde ifade etmiştir.

Göçmen öğrencilerin bulunduğu ideal sınıf ile ilgili görüşleri alınan öğretmenler ağırlıklı olarak farklı bir müfredata vurgu yapmıştır. KD2 “Kendi öğrencilerimiz matematiği anlamakta zorlanıyorlar. Göçmen öğrenciler nasıl anlasın! Ders programını değiştirmek gerek bu öğrenciler için. Belki yılda bir iki konu işlenmeli ama adım adım ilerlemeli.” görüşü ile eğitim öğretim müfredatının değişmesi gerektiğine değinmektedir. KR4 ise “Hem öğrenciler farklı diyoruz hem de diğerleri ile aynı ortama alıyoruz. İkisinin öğrenme hızları o kadar farklı ki. Birisi latin harflere alışık mesela diğeri farsça biliyor. Nasıl öğrenebilir ki aynı hızda. Göçmenlere uygun müfredat hazırlanmalı öncelikle.” görüşü ile diller arasındaki farkın öğrenme hızına etkisi nedeniyle müfredat değişimine dikkat çekmektedir. KS4, “Eğer bu çocuklar bu ülkede uzun süre kalacaksa bunlara yavaş yavaş her şeyi öğretmek gerek. Burada nasıl yaşayacak hangi kurallara uyacak, neler yaşayacak. Bunu kendi öğrencilerimizden farklı olarak uzun uzun öğretmek gerek. Farklı bir program hazırlayıp uzun yıllar eğitmeliyiz.” görüşü ile farklı bir müfredat hazırlanmasını ve uzun döneme yayılarak öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde kalmasını vurgulamaktadır. KI7 “Bu öğrencilerin kitabı, programı farklı olmalı. Önce dil öğrenmeliler. Bir iki sene dili akıcı konuşma için geçmeli. Dili öğrendikten sonra onlara özel bir program dahilinde topluma hazırlanmalı. Bu süreç doğal olarak diğer öğrencilerden daha uzun sürecektir.” görüşü ile dil probleminin aşılıp sonrasında müfredat değiştirme ile uzun dönem çalışma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. KD6, “Bu görüşümü biraz garip bulabilirsiniz fakat bence bu öğrenciler hiç karıştırılmadan farklı okullara alınıp orada güzelce eğitilip sonrasında bizim öğrencilerle aynı ortama alınmalı. Disiplin sorunlarının çoğu bu öğrenciler yüzünden ortaya çıkıyor. Kendi aralarında böyle sorunlar da olmaz.” görüşü ile daha farklı bir ideal süreç çizmiştir. Farklı okul görüşü KR2 tarafından da “Nasıl ki dil öğrenmek isteyenler için farklı bölümler, okullar açılıyor, hafızlık için imam hatip okullarına gönderiliyorsa bunlar için de farklı okullar oluşturulmalı. Göçmen öğrenciler göçmen okulu gibi bir isimdeki okula gönderilmeli. Belirli bir süre eğitim aldıktan ve başarılı olduktan sonra diğer okullara geçiş yapabilirler.” şeklinde vurgulanmıştır.

Mesleki Gelişim Sürecine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik aldığı eğitimler, mesleki gelişim sürecindeki ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlarını giderme desteklerine yönelik tema ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans (f)
Mesleki Gelişim	Eğitim alıp almama durumu	Almadım	20
		Aldım	4
	Alınan eğitimler	Hizmetiçi eğitim	4
		Diğer eğitim kurumları	1
Mesleki gelişim ihtiyaçları	Mesleki gelişim	Sınıf yönetimi	16
		Materyal hazırlama	15
		Ölçme değerlendirme	10
		Öğrenciyi tanıma	3
Mesleki gelişim destekleri	Mesleki gelişim	Zümre desteği	13
		Çevrimiçi ortam	12
		Meslektaş desteği	4

Tablo 4'te öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik görüşleri ifade eden kodlar yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu göçmen öğrencilere yönelik bir eğitim almadığını belirtmektedir. Göçmen öğrencilere yönelik bir eğitim alan öğretmenler ise genellikle hizmetiçi eğitim şeklinde eğitim alırken diğer eğitim kurumlarından eğitim alan öğretmen de bulunmaktadır. Hizmetiçi eğitim alan öğretmenler değerler eğitimi, kapsayıcı eğitim Suriyeli öğrencilere yönelik sınıf yönetimi eğitimlerine katılırken diğer eğitim kurumlarından eğitim alan öğretmen ise kalkınma ajansının teknik destek kapsamındaki göçmen öğrencilere yönelik iletişim eğitiminden yararlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreci ile ilgili olarak en çok ihtiyaç duydukları konu olarak sınıf yönetimi ($f=16$) ve materyal hazırlama ($f=15$) gelirken bu konulara yakın ağırlıkta ölçme ve değerlendirme ($f=10$) ön plana çıkmıştır. Çok az bir sayıda ise öğrenciyi tanıma ($f=3$) koduna vurgu yapılmıştır. KR2, “Göçmen öğrencilerle ilk yılmıda çok zorluk çektim. Ne yapacağımı hiç bilmiyordum ve ben de görmezden geldim. Şimdi anlıyorum ki sınıfta nasıl ders işleyeceğim, onlara uygun dersi nasıl düzenleyeceğimi, sınıf içindeki dengeyi nasıl kuracağımı veya onlara nasıl sorular hazırlayacağımı bilmediğim için böyle davranmışım.” görüşü ile sınıf yönetimine, materyal geliştirmeye ve ölçme değerlendirmeye dikkat çekmektedir. KR4 ise “Göçmen öğrenciler okula geldiğinde ilk olarak onların ailesi ile görüşmek isterim. Bazılarının ailesi Türkçe bilmiyor. Tercüman kullanıyoruz. Ailesinden öğrenci hakkında bir şeyler öğrendikten sonra dersi ona göre düzenliyorum. Aslında öğrenci hakkında neyi öğrenmem gerekiyor ona çok iyi karar vermeliyim.” görüşü ile öğrenci tanıma sürecindeki mesleki ihtiyacına vurgu yapmaktadır. KI5 “Okul idaremiz bu konuda çok faydasız. Elinden bir şey gelmiyor. O nedenle kendi işimizi kendimiz çözüyoruz. Okuldaki Tunuslu öğrencim Mısırlı öğrencimin söylediklerini tercüme ediyor bana. Bu kadar kötü bir ortamdayım. Öğrencinin ne istediği ne düşündüğü, sınıf içerisinde ne durumda olduğu, konuları anlayıp anlamadığı ile ilgili hiçbir fikrim yok. Kendimi bu konuda çok eksik görüyorum.” görüşü ile öğrenciyi tanıma ile başlayan ve sınıf içi ve sınıf dışındaki eğitim öğretim süreçlerine vurgu yapmaktadır. KD5 ise bu konudaki görüşlerini “Sınıfa girdiğimizde zaten ezilmiş büzülmüş bir şekilde en arkada oturuyorlar. Neredeyse hiç konuşmuyorlar. Sınıf içinde nasıl konuşturacağımı, dersi daha iyi anlaması için neler yapmam gerektiğini anlayamıyorum. Sınav esnasında Google Translate ile bazen sınav kağıdını onun diline çevirmeye çalışıyorum ama Türkçe'ye özgü bir dili onun diline çevirerek bile yaptırıyorum.” şeklinde belirterek sınıf yönetimi, materyal hazırlama ve ölçme değerlendirme sürecine vurgu yapmıştır.

Öğretmenler belirttikleri mesleki ihtiyaçları ile ilgili olarak genellikle zümre öğretmenlerinden ($f=13$) ve çevrimiçi ortamdan ($f=12$) destek aldıklarını belirtmektedir. Küçük bir sayıda ise meslektaş desteği ($f=4$) koduna yönelik görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerden KS1 “Bu tarz ihtiyaçlarımızı genellikle okulda diğer Fen Bilimleri öğretmenleri ile gideriyoruz. Bir elin nesi var iki elin sesi var hesabı. Yaşadığımız sorunu veya ihtiyacı belirttiğimizde bir çözüm yolu bulunuyor. Eğer bu şekilde bulamazsam Facebook gruplarına yazıyorum.” görüşü ile zümre öğretmenlerin desteğinden ve çevrimiçi ortamlardan aldığı destekleri belirtmektedir. KI8, “Hissettiğim ihtiyaçları okul idaresi ile veya rehberlik servisi ile paylaşırsanız da sorun çözülüyor. Whatsapp veya Telegram gruplarına üyeyim. Facebook grupları da var. Bunlardan birisi mutlaka ihtiyacı gideriyor. Bizim branşta olsun ya da olmasın tüm öğretmenlerin yazdığımız konuya ilgi göstermesi de güzel ayrıca.” görüşü ile çevrimiçi ortamdan aldığı desteğe ve meslektaş desteğine dikkat çekmektedir. KD3, “Hocam artık her şey

internette. Bir şey olduğunda Google amca sağ olsun hemen çözüm buluyor. Ne arıyorsan var. Hiç tanımadığın birisi sana çözüm üretiyor. Öğretmenler internette çok aktif.” görüşü ile çevrimiçi ortamlara ve bu ortamlardaki meslektaş desteğine dikkat çekmektedir.

Empatik Düşünmeye Yönelik ve Diğer Bulgular

Öğretmenlerin empatik düşünmeye yönelik ve görüşmeler esnasında karşılaşılan diğer görüşlere yönelik tema ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin empatik düşünce ve diğer konulardaki görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	Frekans (f)
Empatik düşünme ve diğer konular	Empatik düşünme	Ayrımcılık yapılmaması	20
		Dil öğrenme kolaylığı	10
		Mobbing	5
	Diğer konular	Öneriler	5
		Sorunlar	4

Öğretmenlerin, göçmen öğrenci olarak kendi çocuklarının yurt dışına çıkması durumunda karşı ülke öğretmenlerinden beklentileri incelendiğinde en çok ayrımcılık yapılmaması ve sonrasında ise dil öğrenme kolaylığı sağlanması yönünde görüş belirtmişlerdir. KR4, “Ben çocuğumun yurt dışında okumasını istemem. Fakat şimdiki gençler bunu yapmak istiyor. Eğer giderse yurt dışında farklı bir muamele görmesini istemem. Ayrıca dil öğrenmek için gitmek isteyenler var onların kolayca dil öğrenebilmesi için gerekli kolaylığın sağlanmasını isterdim.” görüşü ile ayrımcılık yapılmaması ve dil öğrenme kolaylığı sağlanmasına dikkat çekmiştir. KR6, “Yabancı dil öğretmenlerinin ve öğrencilerinin hayalidir yurt dışında okumak veya yaşamak fakat bu görüldüğü kadar kolay değildir. Genellikle aynı imkanlardan yararlanamazsınız. Mutlaka sizi farklı görürler. Ayrıca aksan, telaffuz ve konuşma tarzınızdan sizin yabancı olduğunuz çok net anlaşılır. Orada kaldıkça bu sorunlar yavaş yavaş çözülsün de kısa süreli ziyaretlerde farklı olduğunuz ortaya çıkar.” görüşü ile öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalabilecekleri ve dil öğrenme konusunda zorluk yaşayabileceklerini belirtmektedir. KI5 ise küreselleşme ile olaya yaklaşarak “Artık dünya küçülüyor. Herkesin herkesten haberi var. Her ne kadar yurt dışına çıkmasını ülkesinde eğitim görsün deseniz de çıkabilir. Oraya gittiğinde, burada olduğu gibi yerel vatandaşlardan baskı görebilir. Hayatında zorluk yaşatabilirler. Fakat dili öğrenmesi ve alışması ile bu sorun ortadan kalkacaktır.” görüşünü belirtmiştir. Bu görüşle de KI5 mobbing ve dil öğrenme konularına vurgu yapmaktadır. KD3 bir deneyimden yola çıkarak “Yakın bir akrabam Makedonya’da üniversite okudu. Önce hazırlık sınıfı olarak dil öğrendiler sonrasında ise eğitime başladılar. Halkın çoğu Türklere alışkın olmasına rağmen kiralarda ve harcamalarda fazla ücret almaya çalıştılar. Bu her ülkede yaşana doğal bir durumdur.” görüşü ile ayrımcılık yapılmasına dikkat çekmektedir.

Görüşmeler esnasında göçmen öğrenciler ile ilgili öğretmenlerin önerileri (f=5) ile ortaya koydukları sorunlar (f=4) ise farklı bir tema olarak değerlendirilmiştir. Öneri noktasında katılımcılardan KR2, “Göçmenlerle ilgili bir politika veya geleceğe yönelik bir planlama olduğunu sanmıyorum. Tam sağlık, eğitim gibi önemli sistemleri çalışır hale getirmiştik ki göçmenler ile sistemler çökmeye başladı. Bu konuda bence ilk olarak bir politika belirlenmesi gerekir.” görüşü ile eğitim politikalarında göçmenler ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiğini önermektedir. KS1 ise “Göçmenlerin bu kadar serbest bir şekilde ülkeye alınmaması gerekiyordu. Evet her ülke göçmenleri içerisine alıyor fakat kontrollü olarak gerçekleşen bir durum. Bizim acilen kontrol altına alıp göçmenlerle ilgili bir planlama yapmamız gerekiyor. 5-10 yıl sonra bu çocuklar ne yapacak sorusunun cevabı verilmeli.” görüşü ile planlama önerisinde bulunmaktadır. KI7 ise okul içerisinde bir öneri getirerek “Okula kabul edilen öğrencinin dil öğrenmesi ve dilde yeterli olduğunu sınavla göstermesi gerek. Sonrasında ise kuralların çok net olması lazım. Okullardaki disiplin kurulları bile yabancı uyruklu öğrencilere ses çıkarmıyor.” görüşü ile dil öğretimi ve pozitif ayrımcılığın önlenmesi yönünde öneriler getirmektedir. Buna karşın KD1, “Sınıfta sorun yaşadığım öğrenciler genellikle yabancı uyruklu öğrenciler oluyor. Ders çalışmıyorlar, ödev yapmıyorlar, bir beklentileri yok. Sınıf düzenini ve öğrencilerin ahlakını sürekli tehdit ediyorlar. Disiplinsiz davranışları sanki ödüllendiriliyor.” görüşü ile disiplin sorunları ile akademik sorunlara dikkat çekmektedir. KI1 ise “Göçmen öğrencilerin ülkeye yük olduğunu düşünüyorum. Suriye, Irak ve İran gibi ülkelerden göçmen kabul etmek kültürel ve ekonomik olarak ülkemizi yıpratıyor. Diğer ülkeler gibi yaparak bu ülke vatandaşlarını sınırlandırmalı sosyo-kültürel ve

ekonomik olarak güçlü ülkelerden kişilerin gelmesini sağlamalıyız. Ülkemizdeki sığınmacı sayısı arttıkça beyin göçü daha fazla yaşanmakta.” görüşü ile kültürel bozulmaya dikkat çekmiş ve beyin göçü sorunu dile getirmektedir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin, kültürel farklılıkların olduğu sınıflardaki mesleki gelişim süreçlerine yönelik araştırmada ilk olarak öğrencinin geçmişi hakkında bilgi sahibi olma durumu incelenmiştir. Kültürel farklılıkların olduğu sınıflarda uygulanması önerilen felsefi yaklaşımın kültürel değerlere duyarlı eğitim olması (Sarıdaş ve Nayir, 2020) nedeniyle kültürel değerlere duyarlı öğretimin ilk basamağı olan öğrenci geçmişi hakkında bilgi sahibi olma (Gay, 2002) konusundaki görüşler alınmıştır. Öğretmen görüşleri kapsamında öğrencilerin kültürel farklılıklara uyum sağlamakta zorlandıkları veya uyum sağladıkları görüşü yakın olarak verilmiştir. Bunun nedenleri arasında okulun bulunduğu bölge, okuldaki diğer öğrencilerin durumu, yabancı uyruklu öğrencinin ülkesi etkili olabilir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada da (Sarıtaş vd., 2016) İran, Irak ve Afganistan’dan gelen öğrencilerin Suriyeli öğrencilere göre daha çabuk uyum sağladığı ve sorun yaşamadığı bulgusu elde edilmiştir. Başka bir çalışmada da öğrencinin geldiği bölgeye göre uyumu olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği bulgusu elde edilmiştir (Pirliyev, 2010). Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin yerel kültür ile uyum sağlaması için yaptıkları çalışmalar incelendiğinde ise yoğunluklu olarak herhangi bir çalışma yapmadıkları gözlenmektedir. Bunun nedenleri arasında diğer bir çalışma bulgularında da ortaya çıkan (Tualalelei, 2021) ilk karşılaşma sonucu şok olma da olabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri görmezden geldikleri, sınıf içerisindeki çokkültürlü yapıya hiç değinmediği bulgusu da elde edilmiştir (Nayir, Taşkın, 2020). Öğretmenler kültürel farklılığa sahip öğrencilere yönelik nasıl bir çalışma yapmaları gerektiğini bilmemektedir. Buna karşın çalışmalar çeşitli kültürel etkinliklerin öğrenciyi tanıma ve kültürel uyum için etkili olabileceğini önermektedir (Takır ve Özerem, 2019). Öğretmen görüşleri arasında yer alan oryantasyon eğitiminin de okullarda uygulanmasının zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir (Şimşir ve Dilmaç, 2018; Takır ve Özerem, 2019). Öğrenci hakkında bilgi edinme amaçlı yapılan çalışmalar arasında en yoğun olarak bilgi formu kullanıldığı gözlenmektedir. İlgili literatür incelendiğinde ise aile ziyaretlerinin, aile görüşmelerinin, çeşitli etkinliklerin yapılması önerilmektedir (Bond, 2017). Öğrenci geçmişi ile ilgili öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve öğrencinin uyum sağlamasına yönelik bir çalışma yapmaması önemli bir sorundur.

Öğretmenler, genellikle sınıf içi iletişimi artırmak için soru cevap yöntemini ve etkileşimi artırmak için ders içi etkinlikleri kullanmaktadır. Soru cevap yöntemi ile ders içi etkinlikler öğretmenlerin sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri rutin uygulamalardır. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilere yönelik herhangi bir uygulama yapılmaması da öğretmen görüşleri içerisinde gözlenmektedir. Halbuki öğretmenin kültürel farklılıkların olduğu sınıflardaki rolü daha önemlidir. Öğretmenlerin, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışma yeterliklerine sahip olması gerekir (Bubolar, 2020). Bazı çalışmalarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sınıf içerisinde bu öğrencilere yönelik farklı etkinlikler yapılması gerektiği/yapıldığı görüşü elde edilmiştir (Yurdakul ve Tok, 2018). İletişim ve etkileşim yönünden bir çalışma yapmayan öğretmenler akademik yönden de farklı bir çalışma yapmamaktadır. Kültürel değerlere duyarlı öğretim kapsamında kültürel farklılıklara sahip öğrencilerden yüksek akademik beklenti içerisinde olmak gerekir (Gay, 2013). Öğretmenler, hiçbir akademik çalışma içerisinde olmamasına rağmen çizdikleri ideal eğitim öğretim ortamı için farklı müfredatta, uzun dönemli ve dil problemi olmadan çalışmayı işaret etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin akademik başarıyı artırmak için bir çalışma yapmama nedenleri müfredatın kültürel farklılıklara sahip öğrencilere uygun olmaması ve yerel kültürdeki öğrenciler ile aynı hızda öğrenmemeleri olabilir.

Kültürel değerlere duyarlı öğretim için müfredatı değiştirmek gerekliliği bilindiği gibi aynı zamanda öğretmenleri de çeşitli eğitimlerle müfredata ve öğrencilere hazırlamak gerekir (Villegas ve Lucas, 2002). Fakat görüşme yapılan öğretmenler kültürel farklılıklara sahip sınıf ortamında çalışmalarına rağmen bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum farklı çalışmalarda da (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017) ortaya çıkmıştır. Öğretmenler göçmen/mülteci veya kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışırken bu öğrencilerin eğitim öğretim sürecine yönelik bilgi ve destek alamamaktadır (Yenilmez ve Çöplü, 2019). Eğitim aldığı belirtilen küçük bir grubun ise kapsayıcı eğitim adı altında verilen eğitimden yararlanmıştı. MEB tarafından verilen 10 modüllü bu eğitimin

sadece bir modül göçmen öğrencilere yönelik bilgi ve beceri gelişimini desteklemektedir (MEB, 2018). Öğretmenler kültürel farklılıklara sahip sınıflardaki eğitim öğretim süreci ile ilgili çeşitli mesleki ihtiyaçlara sahiptir. Bu ihtiyaçlar arasında yoğunluklu olarak sınıf yönetimi, materyal hazırlama ve ölçme değerlendirme süreçlerine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgular farklı çalışmalarda da kendini göstermektedir. Çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine etki eden çeşitli uygulamalar ile kültürel farklılıklar konusundaki mesleki gelişim ihtiyaçlarını giderebildiklerini göstermektedir (Biasutti, Concina, ve Frate, 2019). Göçmen öğrencilerin sınıf içerisindeki durumları, dil problemleri nedeniyle konuyu anlamalarındaki zorluğu aşmak için somut materyal kullanma gerekliliği, ders kazanımları elde edip edemediği veya bireysel plan kapsamında kazanımlara ulaşma durumu öğretmenler için önemli sorunlardandır (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Yenilmez ve Çöplü, 2019). Buna karşın mesleki gelişim sürecinde karşılaştıkları sorunlara okullarda zümre desteği ile okul dışında ise çevrimiçi ortamlarda çözüm aramaktadırlar. Öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda mesleki gelişim sürecine katkı sağladıkları bilinmektedir (Sarıdaş ve Deniz, 2018). Öğretmenler, karşılaştıkları sorunlarla okul idaresi veya üst düzey yöneticilerden destek almak yerine kendi içinde çözümler üretmektedir.

Öğretmenlerin, kültürel farklılığa sahip öğrencilere yönelik empatik görüşleri incelendiğinde ise en çok ayrımcılık yönünde görüş belirttikleri ilginç bir bulgudur. Öğretmenler genellikle araştırmalarda kültürel farklılıklara sahip öğrenciler açısından dil problemlerine dikkat çekerken (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Yenilmez ve Çöplü, 2019; Yurdakul ve Tok, 2018) bu araştırmada ayrımcılık konusunda yoğunluk oluşmuştur. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji tüm öğrencilerin kapsayıcı bir bakış açısı ile ele alındığı ve yüksek bir akademik beklenti içerisinde evrensel değerlere sahip öğrenciler yetiştirmeye işaret eder (Ladson-Billings, 2009). Bu kapsamda öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim öğretim faaliyetleri öğrenciler arasında ayrımcılığı engelleyecek bir anlayıştır. Öğretmen görüşleri kapsamında belirtilen öneriler ve sorunlar incelendiğinde ise genel anlamda tüm eğitim sistemine müdahale şeklinde öneri ve sorunlar belirtildiği gözlenmektedir. Bu durum politika yapıcılar tarafından bir çalışma beklendiğinin göstergesidir. Sistem düzeyinde bir çalışma ile kültürel değerlere duyarlı eğitim politikaları belirlenmeli ve uygulanmalıdır (Ereş, 2015). Her ne kadar kültürel değerlere duyarlı eğitim Türkiye için yeni bir konu olsa da (Kotluk ve Kocakaya, 2018) bu felsefi anlayışın eğitim sistemi içerisinde uygulanabilir hale gelmesi önemli bir gerekliliktir.

Genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin öğrencinin geçmişi hakkında bilgi edinme, eğitim öğretim sürecini yönetme ve mesleki gelişim sürecinde kültürel değerlere duyarlılığı etkin bir şekilde kullanarak kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi benimseme noktasındaki eksiklikleri gözlenmektedir. Bu durum öğretmenlerin de belirttiği gibi gerekli politikaların belirlenip, finansmanların sağlanıp, bilimsel çalışmalarla geri bildirimler eşliğinde yürütülmesi sonucu aşılabilecek bir durumdur. Bu noktada araştırma sonuçları kapsamında; öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim öğretim sürecini yönetme konusunda eğitim almaları, mesleki gelişim süreçlerinin okul idareleri tarafından desteklenmesi, eğitim sisteminin kültürel değerlere duyarlı eğitim kapsamında şekillendirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte araştırma her ne kadar Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler kapsamında şekillenmiş olsa da farklı öğretmenlerle gerçekleştirilecek çeşitli araştırmalar ile de desteklenmesi, kültürel değerlere duyarlı eğitim almış öğretmenlerin sınıflarındaki kültürel değerlere duyarlı eğitim öğretim uygulamalarının incelenmesi ve öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının artırılması için gerekli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-15.
- Biasutti, M., Concina, E., ve Frate, S. (2019). Social Sustainability and Professional Development: Assessing a Training Course on Intercultural Education for In-Service Teachers. *Sustainability*, 11(1238), 1-12. 10.3390/su11051238
- Bond, V. L. (2017). Culturally Responsive Education in Music Education: A Literature Review. *Contributions to Music Education*, 42, 153-180.

- Brooks, M. C., ve Brooks, J. S. (2018). Culturally (ir)relevant school leadership: Ethno-religious conflict and school administration in the Philippines. *International Journal of Leadership in Education*, 1-24. 10.1080/13603124.2018.1503819
- Bubolar, U. (2020). *Güncel Bilgiler Işığında Göçmen Öğrenciler*. Göçmen Öğrencilerin Eğitimi ve Okula Uyumunda Öğretmen Rolü. İksad publishing house.
- Cortina, R., ve Earl, A. K. (2020). Advancing Professional Development for Teachers in Intercultural Education. *Education Sciences*, 10(360), 1-12. 10.3390/educsci10120360
- Creswell J. W. (2013). *Qualitative Inquiry ve Research Design Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications
- Donlevy, V., Mejerkord, A., ve Rajania, A. (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. Publications Office of the European Union: Luxembourg. http://publications.europa.eu/resource/cellar/9f27c61d-2ba9-11e6-b616-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). *Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları*.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- European Comission. (2017, Mart 1). *White Paper On The Future Of Europe*. European Comission: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf
- Faas, D., Hajisoteriou, C., ve Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318. 10.1002/berj.3080
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education* (53), 106-116.
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin, ve Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 191-216). Thousands Oaks.
- Gunbayi, I. (2019). *Nitel araştırmada veri analizi: Tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme (Data analysis in qualitative research: Theme analysis, descriptive analysis, content analysis and analytical generalization)*. <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-araştırmada-veri-analizi-tema-analizibetimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html>.
- İmamoğlu, H. V., ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için Alternatif Bir Anlayış: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The Dream Keepers Successful Teachers of African American Children*.
- MEB. (2018, Eylül 14). *Kapsayıcı Eğitim*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>
- Merriam, S., ve Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nayir, F. (2022). How to Create a Culturally Responsive Class? *Journal for General Social Issues*. 31(3), 537-558.

- Nayir, F., Taşkın, P. (2020). Sınıf İçindeki Çokkültürlülüğün Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 457-480.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*.
- Pirliye, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modelleri ile Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyumuna Üzerine Bir Analiz*. Bursa: Uludağ Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Robson C. (2011). *Real World Research*. John Willey ve Sons LTD.
- Sarıdaş, G., ve Nayir, F. (2020). Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769-779.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Solarczyk-Szwec, H. (2009). *Teaching And Learning In Different Cultures An adult education perspectives*. (E. Czerka, ve M. Mechlińska-Pauli, Dü). Gdańsk Higher School of Humanities Press.
- Şimşir, Z., ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Takır, A., ve Özerem, A. (2019). Göçle Gelen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 659-678.
- Tualalelei, E. (2021). Professional development for intercultural education: learning on the run. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 99-112. 10.1080/1359866X.2020.1753168
- UNESCO. (2019). *Migration, displacement and education*. UNESCO Publishing.
- Villegas, A. M., ve Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers Rethinking The Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(20), 20-32.
- Weinstein, C., Curran, M., ve Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into Practice*, 42(4), 269-276. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_2
- Yenilmez, K., ve Çöplü, F. (2019). Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 26-36.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Sözkese Matbaacılık.
- YÖK. (2018, Mayıs 30). *YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yüksek Öğretim Kurulu: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yurdakul, A., ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 9(2), 46-58.