

T.C.  
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YURT DIŞINDAKİ TÜRK OKULLARINDA GÖREV  
YAPMIŞ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ  
UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE  
ÇÖZÜM STRATEJİLERİ

Süheyla GÜLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2025



©2025-Süheyla GÜLER

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YURT DIŞINDAKİ TÜRK OKULLARINDA GÖREV**  
**YAPMIŞ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ**  
**UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE**  
**ÇÖZÜM STRATEJİLERİ**

**PROBLEMS FACED BY TEACHERS WORKING IN**  
**TURKISH SCHOOLS ABROAD IN THEIR PROFESSIONAL**  
**PRACTICES AND SOLUTION STRATEGIES**

**Hazırlayan**  
**Süheyla GÜLER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK**

**KIRŞEHİR-2025**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Süheyla GÜLER tarafından hazırlanan “Yurt Dışındaki Türk Okullarında Görev Yapmış Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Stratejileri” adlı tez çalışması 13/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman.....(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Sultan Selen KULA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2025

(İmza)

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2025

Süheyla GÜLER

İmza

## ÖZET

# YURT DIŞINDAKİ TÜRK OKULLARINDA GÖREV YAPMIŞ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM STRATEJİLERİ

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Süheyla GÜLER

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2025 – (XV+128)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Doç. Dr. Sultan Selen KULA

Bu araştırmanın amacı, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin mesleki uygulamalarda karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm stratejileri geliştirmektir. Çalışma öğretmenlerin yabancı bir ülkede karşılaştıkları kültürel, mesleki ve kişisel zorlukları anlamayı ve bu zorlukların çözümüne katkı sağlamayı hedeflemektedir. Aynı zamanda yurt dışında görev yapmayı planlayan öğretmenler ve diğer ilgili paydaşlar için rehberlik edici bilgiler sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırma nitel bir yaklaşımla yürütülmüş olup araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu yöntem, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini derinlemesine anlamak için uygun bir çözüm sunmaktadır. Çalışma grubunu Kırgızistan, Türkmenistan, Gürcistan, Suudi Arabistan, Katar ve Kuveyt gibi farklı ülkelerde MEB'e bağlı Türk okullarında görev yapmış 10 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler, literatür taraması sonucu oluşturulan ve uzman görüşleri ile geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların onayıyla yüz yüze ya da çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve her biri yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmış, veriler kodlanarak kategorilere ve temalara ayrılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin eğitim süreçlerinde öğrencilerle iletişim, ulusal sınav hazırlığı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, okul yönetimiyle ilişkiler, meslektaş ve veli etkileşimleri gibi pek çok alanda sorun yaşadığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kültürel uyum, kişisel gelişim ve yeni yaşam koşullarına uyum sağlama gibi bireysel düzeyde zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çalışma, yurt dışında görev yapmayı planlayan öğretmenlere ve bu süreçte görev alan paydaşlara

hem teorik hem de pratik açıdan önemli bilgiler sunmaktadır. Aynı zamanda ilgili literatüre katkı sağlayarak bu alanda yapılacak yeni çalışmalar için bir referans niteliği taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yurt Dışındaki Türk Okulları, Öğretmen Sorunları, Çözüm Stratejileri.



## ABSTRACT

### PROBLEMS FACED BY TEACHERS WORKING IN TURKISH SCHOOLS ABROAD IN THEIR PROFESSIONAL PRACTICES AND SOLUTION STRATEGIES

M.Sc.Thesis

Preparer: Süheyla GÜLER

Advisor: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2025 – (XV+128)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Educational Sciences Department

Educational Programs and Instruction Science

Jury

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Assoc. Prof. Dr. Sultan Selen KULA

This study aims to identify the challenges faced by teachers working in Turkish schools abroad and develop solutions for these issues. It looks at the cultural, professional, and personal difficulties teachers face in foreign countries and seeks to help resolve them. The study also provides guidance for teachers planning to work abroad and other stakeholders.

It uses a qualitative, phenomenological approach to better understand teachers' professional experiences. The study group consists of 10 teachers who have worked in Turkish schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in countries like Kyrgyzstan, Turkmenistan, Georgia, Saudi Arabia, Qatar, and Kuwait. Participants were chosen using snowball sampling. Data were collected through semi-structured interviews based on literature review and expert opinions. Each interview lasted about 30 minutes and was conducted either face-to-face or online, with the participants' consent. For data analysis, content analysis was used to categorize and code the responses into themes. The findings show that teachers face various challenges in their work, including communication with students, preparing for national exams, teaching methods, classroom management, and relationships with school staff, colleagues, and parents. Additionally, teachers also struggle with personal issues such as adapting to new cultures, personal development, and adjusting to new living conditions. The study provides valuable theoretical and practical insights for teachers planning to work abroad, as well as for relevant stakeholders. It also contributes to the existing literature and can serve as a reference for future research.

**Keywords:** Turkish Schools Abroad, Teacher Problems, Solution Strategies.



## ÖN SÖZ

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı yurt dışındaki Türk okullarının buldukları ülkede eğitim gören çocuklara kaliteli bir eğitim vermeye çalışma, Türkiye'yi ve Türk kültürünü sevdirmeye, sosyal etkinliklerle kalıcı izler bırakma gibi çok kritik görevleri ve potansiyelleri bulunduğunu ortaokul eğitimini yurt dışındaki Türk okullarında tamamlamış birisi olarak yakından biliyorum. Bu okullar, kaliteli bir eğitim sunmanın yanı sıra, çocuklara samimi bir ortam sağlayarak yalnızlık hissini azaltma, Türkiye'yi ve Türk kültürünü sevdirmeye, sosyal etkinliklerle kalıcı izler bırakma gibi önemli görevler üstlenmektedir. Ancak bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ne gibi zorluklar yaşadığını araştırmak, bu zorlukların çözümlerine dair hangi stratejileri geliştirdiklerini, belirlemek bu tezi yapma konusundaki temel motivasyon kaynağım olmuştur. Bu bağlamda araştırma problemimi değerli hocam Prof. Dr. Hüseyin Şimşek'le paylaştığımda kendisinden gördüğüm destek beni daha da heyecanlandırmış ve çalışmayı titizlikle yapmam için itici bir güç olmuştur.

Bu çalışma 5 bölüm ihtiva etmektedir. Birinci bölümde araştırmanın amacı, problemi, önemi, araştırmaya ilişkin çeşitli tanımları, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümünde yurt dışındaki Türk okulların ortaya çıkış süreci, günümüzde hangi ülkelerde ve nasıl bir eğitim öğretim faaliyetleri yürüttükleri ve burada görev yapan öğretmenlerin görevlendirilme sürecine dair bilgiler verilmiştir. Üçüncü bölümde ise araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, araştırma modeli ve çalışma grubu hakkında bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölümde, araştırmada elde edilen bulgular açıklanmıştır. Araştırmanın en son bölümünde ise, veriler tek tek yorumlanarak literatürdeki başka çalışmalarla mukayese edilmiş ve çeşitli öneriler getirilmiştir.

Büyük emek ve zaman isteyen bu zorlu süreçte yüksek lisans eğitimimde bilgisinden ve hayat görüşünden faydalanma fırsatı bulduğum ve her zaman destekleyici yaklaşımıyla bana yol gösteren kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin Şimşek'e en kalbi teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca koşturmalı bir okul ve ev temposu içerisinde çalışmalarım için bana vakit ayıran sevgili eşim Enes'e ve canım çocuklarım Akif Eymen'le Yusuf Aras'a da teşekkür ederim. Son olarak bu günlere gelmemi sağlayan, emeği asla ödenmeyecek olan fedakâr annemle babama ve veri toplama sürecinde katkılarını esirgemeyen tüm katılımcılara sonsuz teşekkürler.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	iv
BİLDİRİM.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT .....	viii
ÖN SÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xiv
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....	1
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ .....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	6
1.5. VARSAYIMLAR.....	6
1.6. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II.....	8
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR .....	8
2.1. Yurt Dışına Yapılan Türk Göçleri.....	8
2.2. Göç Etmış Türk Çocuklarının Eğitimi.....	9
2.3. Millî Eğitim Bakanlığı ve Yurt Dışı Teşkilatı .....	12
2.4. Yurt Dışındaki Türk Okulları.....	14
2.4.1. Körfez Ülkelerindeki Türk Okulları .....	14
2.4.1.1. Abha Türk Okulu .....	14
2.4.1.2. Cidde Türk Okulu .....	15
2.4.1.3. Dammam Türk Okulu .....	15
2.4.1.4. Medine Türk Okulu.....	15
2.4.1.5. Mekke Türk Okulu.....	16
2.4.1.6. Riyad Türk Okulu .....	16
2.4.1.7. Taif Türk Okulu .....	16
2.4.1.8. Tebük Türk Okulu.....	17
2.4.1.9. Kuveyt Türk Okulu .....	17
2.4.1.10. Katar Türk Okulu .....	18
2.4.1.11. Tahran Türk Okulu.....	18
2.4.2. Orta Asya'daki Türk Okulları .....	18
2.4.2.1. Özbekistan Türk Okulu .....	18
2.4.2.2. Türkmenistan Türk Okulu .....	19
2.4.2.3. Kırgızistan Türk Okulu .....	19
2.4.2.4. Azerbaycan Türk Okulu .....	19

2.4.3. Diğer Türk Okulları .....	20
2.4.3.1. Romanya Türk Okulu .....	20
2.4.3.2. Moldova Türk Okulu.....	20
2.4.3.3. Gürcistan Türk Okulu .....	20
2.4.3.4. Belçika Türk Okulu.....	20
2.5. Yurt Dışı Türk Okullarına Öğretmen Görevlendirmesi .....	21
2.5.1. Mesleki Yeterlilik Sınavı .....	26
2.5.2. Temsil Yeteneği Sınavı.....	28
2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	30
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>36</b>
<b>3. Yöntem.....</b>	<b>36</b>
3.1. Araştırmanın Deseni/Modeli.....	36
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu .....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	39
3.4. Veri Toplama Süreci.....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	41
3.5.1. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği .....	42
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>44</b>
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>44</b>
4.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	44
4.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okulla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	47
4.3. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Ulusal Sınavlarla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	51
4.4. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmenler Arasındaki İletişim Ve İşbirliğiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular ...	54
4.5. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkileriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	56
4.6. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okul Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	58
4.7. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	61
4.8. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	64
4.9. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Kişisel Yaşantılarıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	67
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>72</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>72</b>
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....	72

5.1.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğrencilerle Yaşadıkları Sorunlara ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar .....	72
5.1.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okulla İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar .....	75
5.1.3. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Ulusal Sınavlara Hazırlıkla İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar .....	77
5.1.4. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmenler Arasındaki İletişim ve İşbirliğiyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar .....	80
5.1.5. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmen Veli İlişkileri Konusuyla İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar ....	82
5.1.6. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okul Yönetimiyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar .....	84
5.1.7. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar .....	87
5.1.8. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar .....	89
5.1.9. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Kişisel Yaşantılarıyla İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar .....	92
5.2. ÖNERİLER.....	97
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	97
5.2.1.1. Yurt Dışındaki Türk Öğrencilerle İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler .....	97
5.2.1.2. Yurt Dışındaki Türk Okullarıyla İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler .....	98
5.2.1.3. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Ulusal Sınavlara Hazırlıkla İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler .....	98
5.2.1.4. Yurt Dışındaki Türk Öğretmenler Arasındaki İletişim ve İşbirliğine İlişkin Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler .....	99
5.2.1.5. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Öğretmen-Veli İletişimindeki Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler .....	99
5.2.1.6. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Okul Yönetimine İlişkin Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler .....	100
5.2.1.7. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Öğretim Süreçlerine İlişkin Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler .....	100
5.2.1.8. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Sınıf Yönetimiyle İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler .....	101
5.2.1.9. Yurt Dışındaki Türk Öğretmenlerin Kişisel Yaşantılarıyla İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler .....	101
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	102
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>104</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>119</b>

<b>Ek 1. Ses Görüntü Kaydı Onam Formu .....</b>	<b>121</b>
<b>EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....</b>	<b>123</b>
<b>EK 3. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi .....</b>	<b>126</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>128</b>



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 2.4.4.</b> <i>Yurt Dışındaki Türk Okulları</i> .....	21
<b>Tablo 2.5.1.</b> <i>Yurt Dışındaki Ataşelikler</i> .....	23
<b>Tablo 2.5.1.1.</b> <i>Mesleki Yeterlilik Sınav Konuları</i> .....	27
<b>Tablo 2.5.1.2.</b> <i>Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınav Konuları</i> .....	28
<b>Tablo 2.5.2.</b> <i>Temsil Yeteneği Sınav Konuları</i> .....	29
<b>Tablo 3.2.1.</b> <i>Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler</i> .....	38
<b>Tablo 4.1.1.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar</i> .....	44
<b>Tablo 4.1.2.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri</i> .....	46
<b>Tablo 4.2.1.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar</i> .....	48
<b>Tablo 4.2.2.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulla İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri</i> .....	49
<b>Tablo 4.3.1.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Ulusal Sınavlarla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar</i> .....	51
<b>Tablo 4.3.2.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Ulusal Sınavlarla İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri</i> .....	52
<b>Tablo 4.4.1.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenler arasındaki İletişim ve İşbirliğiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar</i> .....	54
<b>Tablo 4.4.2.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenler arasındaki İletişim ve İşbirliğiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri</i> .....	55
<b>Tablo 4.5.1.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen -Veli İlişkileriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar</i> .....	56
<b>Tablo 4.5.2.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen -Veli İlişkileriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri</i> .....	57
<b>Tablo 4.6.1.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar</i> .....	58
<b>Tablo 4.6.2.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri</i> .....	59
<b>Tablo 4.7.1.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar</i> .....	61
<b>Tablo 4.7.2.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri</i> .....	63
<b>Tablo 4.8.1.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar</i> .....	64
<b>Tablo 4.8.2.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri</i> .....	65
<b>Tablo 4.9.1.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Kişisel Yaşantılarıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar</i> .....	67
<b>Tablo 4.9.2.</b> <i>Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Kişisel Yaşantılarıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri</i> .....	69

## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>ABDİGM</b>	Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
<b>BAOKK</b>	Türkiye Cumhuriyeti Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonu
<b>DB</b>	Dışişleri Bakanlığı
<b>YBYS</b>	Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi
<b>DMK</b>	Devlet Memurları Kanunu
<b>TÖMER</b>	Türkçe Öğretim Merkezi
<b>DKAB</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>DYK</b>	Destekleme ve Yetiştirme Kursu
<b>MEB</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>METK</b>	Millî Eğitim Temel Kanunu
<b>ÖSYM</b>	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu
<b>YÖK</b>	Yüksek Öğretim Kurumu
<b>YÖS</b>	Yabancı Öğrenci Sınavı

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

### 1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İnsanlar tarih boyunca yeni yerler görme, keşifler yapma ve farklı topluluklar kurma isteğiyle hareket etmişlerdir. Bu durum göçlerin en temel nedenlerinden biri olmuştur. Türkler Orta Asya'dan başlayarak çeşitli siyasi, ekonomik ve çevresel nedenlerle Anadolu'ya kadar uzanan uzun bir göç serüveni yaşamıştır (Okur ve Azizoğlu, 2017). Bu serüven bazen zorlu olmuş ve göç edenlerin birtakım sorunlarla karşılaşmasına yol açmıştır. Benzer şekilde, yurt dışında görev yapan Türk öğretmenler de farklı kültürlerde çalışırken çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve bunlara çözüm yolları aramaktadır. Bu çalışma, yurt dışında görev yapan Türk öğretmenlerin bu deneyimlerini ve çözüm stratejilerini ele almayı amaçlamaktadır.

20. yüzyılın özellikle ikinci yarısından sonra hızlı sanayileşmeyle birlikte, bilim ve teknolojik gelişmeler hızlanmış ve toplumlar birbirlerinden daha fazla etkilenmeye başlamıştır. Artan teknolojik değişimler birçok devletin endüstriyel yapısını değiştirmiş ve yeni gelişmelere sebep olmuştur. Bu durum ülkeler arasında işçi transferlerini ortaya çıkarmıştır. Bu transferlerin sebepleri de tıpkı ilk göçlerdeki gibi kimi zaman ekonomik sebepler olmuş; kimi zaman eğitim, endüstri, sağlık ya da turizm gibi sebepler olmuştur (Cevahir, 2013).

Türkiye'de ilk olarak 1960'lı yıllarda Batı Avrupa'ya doğru başlayan göç, 1974'ten sonra yönünü farklılaştırarak Orta Doğu, Kuzey Afrika ve Körfez ülkelerine Suudi Arabistan, İran, Irak, Bahreyn, Kuveyt, Katar, Birleşik Arap Emirlikleri gibi ülkelere yönelmiştir. Sovyetler Birliği'nin parçalanmasından sonra Rusya Federasyonu'na ve Bağımsız Devletler Topluluğu'na Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan, Kırgızistan, Moldova, Rusya, Gürcistan Tacikistan, Ermenistan, Ukrayna ve Özbekistan gibi ülkelere işçi göçleri yaşanmıştır (Gündoğdu, 2014).

Yurt dışındaki çeşitli coğrafyalara yapılan göçler ilk olarak misafir işçi göçü olarak değerlendirilmiş olsa da bulunduğu ülkenin vatandaşlığına geçmeyi düşünen çok sayıda Türk olmuştur (Özalp, 2006; Ceyhan ve Koçbaş, 2011). Yurt dışında farklı yerlerde yaşamını



sürdüren Türk vatandaşları, hem kendi kültür özelliklerini ve değerlerini muhafaza etmeye çalışmış hem de gittikleri ülkeye dair farklı olan başka kültür yapılarına ve sosyal ortamlara uyum göstermeye çabalamışlardır.

Yurt dışında Türk kültürünün tanıtılması, korunması ve yaygınlaştırılması, aynı soydan kardeş topluluklarla bağların güçlendirilmesi ve Türkçenin öğretilmesi amacıyla, kimlerin ne şartlarda görevlendirileceği belirlenmiştir. Bu kapsamda, yurt dışında öğretmen, okutman ve öğretim görevlisi olarak görevlendirilecek kişilerin seçim usulleri, unvanları, nitelikleri, sayıları, izinleri, görev süreleri ve görevlerinin sona erme koşulları gibi detaylar, 3 Temmuz 2003 tarihli ve 25157 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonu Çalışma Esas ve Usulleri* ile 5 Haziran 2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı doğrultusunda düzenlenmiştir (MEB, 2003).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), ilgili usullere uygun olarak, yurt dışında bulunan kendi bünyesindeki okullarda görevlendirilmek üzere öğretmen ve idarecilere yer vermektedir. Bu görevlere atanacak kişiler, MEB tarafından düzenlenen yazılı sınavdan başarılı sayılmak ve ardından yine MEB tarafından gerçekleştirilen mülakatı geçmek zorundadır. Bu aşamaları başarıyla tamamlayanlar, öncelik durumuna göre, yurt dışındaki Türk okullarında en fazla beş yıllık süreyle, birer yıllık dönemlerle görevlendirilmektedir (MEB, 2025).

Millî eğitimin amaçlarına bakıldığında Millî, manevi, ahlaki ve kültürel değerleri benimseyerek bunları geliştirmesi yer alır (METK, 1973). MEB’in sorumluluğunu üstlendiği bu görev sadece ülkedeki değil aynı zamanda ülke sınırları dışında bulunan bütün vatandaşları içine almaktadır. Bu bağlamda yabancı ülkelere gitmiş olanlara kılavuz olmak ve orada yaşayan vatandaşların kendi Millî değerlerini, kültürlerini öğrenip benimsemeleri için çalışmalar yapmak MEB’in temel görev alanlarından, mesuliyetlerinden birisidir. MEB, bu sorumluluğu teşkilat yapısı bünyesinde yer alan Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü’ne vermiştir. “Kendi ülkesi dışında yaşayan tüm vatandaşlarımızın ve onların çocuklarının, kültürel ve millî özelliklerini muhafaza edici, yaşadıkları toplum içinde uyumlu davranışlar sergilemelerini sağlayıcı ve ayrıca eğitim seviyelerini arttırıcı tedbirler” almak bu Müdürlüğün temel görevlerinden biridir (MEB, 2011). İşte bu amacı gerçekleştirebilmek için MEB, başka ülkelerde yani yurt dışında hayatını devam ettiren Türklerin çocuklarının en temel ihtiyaçlarından biri olan eğitim ihtiyaçlarını giderebilmek için yurt dışına öğretmenler yollamaktadır. Bu öğretmenlerin göreve seçilmesi aşamasında birtakım yeterlilikleri taşımaları ve görevleri tamamlamaları gerekmektedir. Yeterlilikleri

tamamlayanlar ve gerekli şartları sağlayan adaylar ilk aşamada yazılı sınav şeklinde uygulanan mesleki yeterlilik sınavına katılırlar. Bu sınavda başarı sağlayanlar temsil yeteneği sözlü sınavı olan mülakata girerler. Temsil yeteneği mülakatı sınavından başarılı olanlar ise görevlendirilmeye hak kazanarak çeşitli ölkelere öğretmen olarak gönderilirler.

Seçilen öğretmenlerin yurt dışındaki görevlerine başlamadan evvel oryantasyonlarının kolay olabilmesi için kendi ölkelerinde eğitim semineri alırlar. Öğretmenlerin bu seminerlerden sonra görev yerlerinde buldukları sırada nelere dikkat etmesi gerektiği, MEB yurtdışı teşkilatı eğitim müşavirliklerinin ve eğitim ataşeliklerinin görevleri ile hizmetlerin yürütülmesine ait esas ve usullere ait Yönergede belirtilmiştir (MEB, 2006). Bu yönergede, öğretmenlerin neler yapması gerektiği ve nelere dikkat etmesi gerektiğine ilişkin hükümler yer almaktadır Buna göre günlük plan oluşturma, derste kullanılacak olan materyalleri sağlama, ders defterlerini doldurma, merkezinde öğrencinin olduğu bir eğitim modelini benimseme, zamanı ekili kullanabilme, diksiyona ve hitabete dikkat etme, iletişim becerilerini etkili kullanabilme, ders kitaplarının ve diğer kaynakların öğrencilere doğru şekilde dağıtımını yapabilme gibi görevlerdir. Sayılan tüm bu görevlerin etkili bir performansla yerine getirilmesi, öğrencilerin başarılarını ciddi anlamda etkilemektedir. Çünkü iyi öğrenciler ancak ve ancak iyi öğretmenler tarafından yetiştirilebilirler (Seferoğlu, 2004).

Anılan bu görevler için Türkiye Cumhuriyeti Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonu (BAOKK), yurt dışındaki ölkelere öğretmen görevlendirmektedir. 2003 yılında imzalanmış bulunan BAOKK'nun çalışma usulleri ile bu komisyonca yurtdışına gidecek olan personelin özellikleri ve yükümlölüklerinin belirlenmesine ilişkin 1. madde MEB'in amaçladığı hedefi çok açık şekilde ortaya koymaktadır. Bu maddeye göre Türklerin sahip olduğu kültür öğelerinin başka ölkelerde de tanıtımının yapılması, kültürel değerlerimizin muhafaza edilerek yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızla aramızdaki millî ve manevi bağların güçlendirilmesi, Türkçenin öğretilmesi MEB'in amaçları içerisinde yer almaktadır. Özbay (2010) öğretmenlerin yurt dışında görev yaptıklarında mesleklerinin anlamı, önemi ve sorumluluğunun arttığını ifade etmektedir. Çünkü bu öğretmenler, farklı bir toplum yapısında ve kendi kültürlerine yabancı bir coğrafyada millî kültürlerini yaşatmaya çalışmaktadırlar. Ancak bu süreçte eğitim uygulamaları, önyargılar, istihdam sorunları (DB, 2024), nefret duygusu (Kuruüzüm, 2002), asimilasyon ve kimlik bozulması (Adıgüzel, 2004) gibi çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin mesleğine dair motivasyon düzeylerinin nasıl olduğu, mesleklerine bağlılık durumları, yaşadıkları kaygılar ve sıkıntılar gibi konularda alan yazında çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir (Akkol, 2022; Esen, Temel ve Demir, 2017; Analı ve Şahin, 2020). Fakat yapılan incelemeler sonucunda, yurt dışında öğretmenlik yapan kişilerin yaşadıkları zorluklara ilişkin araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan çeşitli örnekler "Konu ile ilgili Araştırmalar" başlığına incelenmiştir. Öte yandan yurt dışındaki çeşitli ülkelerde eğitim öğretim faaliyetleri yürüten, Türkiye’nin temsil görevini üstlenmiş MEB’e bağlı Türk okullarının mevcudiyeti ve önemi yeterince bilinmemektedir. Konuya ilişkin az sayıdaki araştırmalarda konuya yeterince detaylı yer verilmemiştir. Bu durum, ciddi bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır (Gündoğdu, 2014). Bu açıklamalar ışığında dünyanın farklı ülkelerinde yaşayan Türk çocuklarına eğitim öğretim vermek amacıyla açılmış olan Türk okullarını konu edinen bir araştırma yapmak önem kazanmıştır. Türk okulları detaylıca araştırılarak, burada yaşanan sorunları belirlemek, bu konuda yeni bilgiler üretmek hem bu okulların ihtiyaçlarını belirlemek hem de gerekli önlemleri almak açısından önemlidir. Bu amaç göz önünde bulundurularak çalışmanın ana problemi, “Yurt Dışındaki Çeşitli Türk Okullarında Görev Yapmış Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Stratejileri” şeklinde belirlenmiştir.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu çalışmanın amacı, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin mesleki uygulamalarında karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bunlara yönelik geliştirdikleri çözüm stratejilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmanın temel problem cümlesi: “Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin mesleki uygulamalarında karşılaştığı sorunlar ve çözüm stratejileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, öğrencilerle ilgili ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların çözümünde hangi yöntemleri kullanmaktadır?
2. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, okulların işleyişi ve fiziki koşullarıyla ilgili ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunları çözmek için hangi stratejileri uygulamaktadır?
3. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, ulusal sınavlara hazırlık sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların üstesinden gelmek için hangi yolları izlemektedir?

4. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliği konularında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların çözümünde hangi yöntemleri tercih etmektedir?
5. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, velilerle ilişkilerinde ne tür zorluklarla karşılaşmaktadır? Bu zorlukları aşmak için hangi çözümleri uygulamaktadır?
6. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, okul yönetimiyle ilişkilerinde ne tür sorunlar yaşamaktadır? Bu sorunları çözmek için hangi stratejileri geliştirmektedir?
7. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, öğretim süreçlerinde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların çözümünde hangi yöntemleri kullanmaktadır?
8. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, sınıf yönetimiyle ilgili ne tür zorluklar yaşamaktadır? Bu zorlukların üstesinden gelmek için hangi yaklaşımları benimsemektedir?
9. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, kişisel yaşantılarında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların çözümünde hangi yolları tercih etmektedir?

MEB, yalnızca Türkiye’de değil, yurt dışındaki çeşitli ülkelerde yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarına da eğitim ve öğretim hizmeti vermektedir. Bakanlık bu amaçla, yoğunlukları dikkate alarak farklı ülkelerde ve farklı kademelerde Türk okulları açmaktadır. Açılan Türk okullarına yapılan sınav sonucuna bağlı olarak öğretmenler göndermektedir (MEB, Kılavuz 2025). Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı’nca yurt dışındaki çeşitli ülkelerde görevlendirilen öğretmenlerin görevlerini yaparken yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin olarak geliştirdikleri çözüm stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır.

Yapılan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlaması ve kendisinden sonra araştırma yapacak olan diğer araştırmacılara örnek teşkil etmesi beklenmektedir. Ayrıca günümüzde eğitim ve öğretimin küresel bir boyut kazandığı ve dünyanın dört bir yanındaki Türk okullarında eğitim öğretim gören Türk öğrencilerinin var olduğu düşünüldüğünde orada görev yapan öğretmenlerinin sorunlarına dikkat çekmek, bu sorunlara çözüm önerileri getirmek oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira yurt dışında görev yapmış olan öğretmenlerin sorunlarının tespit edilerek giderilmesi, eğitim öğretimin de kalitesini artıracak ve geleceğin inşasında önemli bir görevi olan öğrencilerin daha sağlıklı yetişerek verimli bir okul hayatı yaşamalarını sağlayacaktır. Ayrıca bu, öğrencilerde kendi

millî ve manevî değerlerine ve ÷lkelerine karşı bir aidiyet duygusu duymalarını sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırma oldukça büyük önem kazanmaktadır.

Alan yazına bakıldığında; Gl ve Gökçe (2019), Toraman ve ark. (2020) gibi araştırmacılar tarafından yurt dışında görev yapmayı tercih eden öğretmenlerin bu kararı alma nedenleri, mesleki gelişimlerine katkıları, Türk okullarında karşılaştıkları sorunlar ve göreve başlamadan önce yaşadıkları zorluklar gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu alışma ise daha önceki araştırmalardan farklı olarak, MEB tarafından yurt dışındaki Türk okullarında görevlendirilen öğretmenlerin mesleki uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm stratejilerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, çalışmadan elde edilen bulguların, hem yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin deneyimlerini anlamak hem de bu alanda çözüm nerileri geliştirmek için araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli katkılar sağlayacağı düşünmektedir. Ayrıca bu sonuçların yurt dışına atanacak öğretmenlere rehberlik etmesi ve öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi gereken yönlerine dair bilgiler sunması beklenmektedir. Konuyla ilgili çalışmaların da bu araştırmanın önemini arttırmaktadır.

#### **1.4. ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu araştırmada;

1. Veri toplama teknikleri içerisinden yalnızca görüşme yöntemi kullanılmıştır.
2. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.
3. Bu araştırma yurt dışında bulunan çeşitli ÷lkelerdeki MEB'e bağlı olan Türk okullarında görev yapmış öğretmenler üzerinde yürütülmüştür.
4. Araştırmada görüşme yöntemi kullanıldığı için araştırmaya katılan kişi sayısı 10 ğretmen ile sınırlı tutulmuştur.

#### **1.5. VARSAYIMLAR**

Bu araştırmada;

1. Çalışma grubunun araştırma sorusunda belirtilen konuya ilişkin veri toplama açısından yeterli olduğu,
2. Katılımcıların yöneltilen sorulara samimiyetle cevap verdiği varsayılmıştır.

## 1.6. TANIMLAR

**Türk Okulu:** Millî Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde bulunup yurtdışındaki çeşitli ülkelerde yaşamlarını sürdüren vatandaşlarımızın eğitim öğretim çağına gelmiş çocuklarının Türk Eğitim Müfredatının belirlemiş olduğu hedefler paralelinde sahip oldukları kültürel aidiyetlerinin muhafaza edilmesi, Türkçenin öğretilmesi gayesiyle eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayan, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise basamaklarından meydana gelen eğitim kurumunu ifade etmektedir.

**Yurtdışında Görevlendirilen Personel:** Türklerin sahip olduğu kendine has kültürlerinin ülke dışında da tanıtımının yapılması, koruma altına alınması ve yaygınlaştırılması, yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızla aramızdaki millî ve manevi değerlerimizin bağlı tutulması, Türkçenin öğretilmesi gayesiyle öğretmen, okutman, din görevlisi, öğretim görevlisi olarak BAOKK tarafından geçici bir süreyle görevlendirilecek olan kişileri ifade etmektedir (MEB, 2003).

**Yurtdışı Görev:** Türklerin sahip olduğu kendine has kültürlerinin ülke dışında da tanıtımının yapılması, koruma altına alınması ve yaygınlaştırılması, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarla aradaki Millî ve manevi değerlerin bağlı tutulması, Türkçenin öğretilmesi gayesiyle öğretmen, okutman, din görevlisi, öğretim görevlisi olarak yurt dışındaki kurumlarda görevlendirilmesini ifade eder. Görevlendirilecek kişilerin sayısı, unvanı, sahip olduğu özellikleri, seçim şekilleri, izinleri, görev yerlerinin neresi olacağı ve burada bulunacakları süreleri, yurt dışı görevlerinin sonlandırılması ve diğer tüm konulara dair esaslar 3/7/2003 tarihli ve 25157 Sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin 5/6/2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla düzenlenmiştir. Buna ilişkin olarak yapılan sınav, ilgili bulunan mevzuat ve Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonunun belirttiği kıstaslar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yapılabilir (MEB, 2014).

**Komisyon:** Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü genelinde kurulmuş olan ve yurtdışı görevine gönderilecek olan öğretmenlere gerekli mülakatı yapan kurum Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonudur. Bu komisyonun içerisinde Dışişleri koordinatörlüğünde, Millî Eğitim, Maliye ve Kültür ve Turizm Bakanlığında yetkili personeller yer almaktadır (MEB, 2003).

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde; yurt dışı öğretmenlik görevinin süreçleri hakkında detaylı bilgiler verilmiş, yurt dışındaki Türk okullarının tarihçesi ve günümüzdeki durumlarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

#### 2.1. YURT DIŞINA YAPILAN TÜRK GÖÇLERİ

Tarihe bakıldığı zaman insanların hayatlarını sürdürdükleri yerleri çok çeşitli sebeplerle terk etmek ya da değiştirmek zorunda kaldıkları görülmüştür. Yaptıkları bu yer değişimi neticesinde gittikleri yerin beşerî özellikleri üzerinde birtakım değişimlere sebep olmuşlardır. Türkler de bu sayılan sebeplerle dünyanın birçok farklı yerine göç hareketinde bulunmuşlardır. Genel itibariyle bu göçlerin sebeplerinin başında ekonomik faktörler yer almıştır ve bu göç hareketi genelde köylerden şehirlere doğru bir yönde gerçekleşmiştir (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017). Fakat bu göçler içerisinde esas değişimin en büyüğünü 1960'lı yıllardan itibaren başlayan yurtdışı göçleri başlatmıştır. Birçok devleti etkilemiş olan II. Dünya Savaşı'ndan sonra devletler ekonomik olarak olumsuz birçok sonuçla karşı karşıya kalmıştır. Hatta savaşa bizzat katılmayan devletler bile bu etkiyi ciddi anlamda hissetmiştir. Türkiye de savaşta yer almamış olmasına karşın savaşın olumsuz etkilerinden büyük şekilde etkilenmiştir. Özellikle işsizliğin ve fakirlik seviyesinin çok ekili olduğu 1957-1958 yıllarından sonraki süreçte Türkler ihtiyaçları kadar bir birikim yaparak daha sonra ülkelerine dönme fikrine kapılmışlardır. Dolayısıyla bu dönemde özellikle Almanya'ya işçi olarak gitmeye başlamışlardır. Türkiye de bu durumu ülkesine döviz getirişi açısından değerlendirdiği için işgücü ihracını destekleyen bir tutum izlemiştir (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017).

Tüm bunlar doğrultusunda 30 Ekim 1961 yılı itibariyle Almanya ve Türkiye arasında bir antlaşma yapılarak Türk vatandaşlarının belli topluluklar halinde Almanya'ya işçi olarak gönderilmesi başlatılmıştır. Almanya'nın Türkleri kabul etmesinden sonra Türkiye yine finansal açıdan rahatlamak ve ülkesindeki işsizliği de azaltmak amacıyla başka ülkelerle iş gücü alışverişi antlaşmaları imzalamıştır. Hollanda, Fransa, Belçika, Avusturya gibi ülkeler bunlardan bazılarıdır (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017).

Yapılan bu işçi göçleri dönem dönem değerlendirildiğinde ilk zamanlar göçlerin bir yetenek gerektirmeyen, kaba gayret gücüne bağlı olduğu ve sayısal üstünlük açısından kıymetli sayıldığı görülmektedir. Sonrasında ise çalışma sürelerinin çoğaldığı ve dolayısıyla

da ailelerin bir araya gelmesinin önemli bir ihtiyaç haline geldiği gözlenmiştir. Bu gelişme de geçici görülen göçlerin aslında uzun süreli bir şekilde dönüşerek kalıcı hale gelmesine sebep olmuştur. Bunun akabinde asıl önemli hale gelen konu ise göçün son döneminde göç eden kişinin yurda dönüşü ya da bulunduğu ülkede vatandaşlık alması konusudur (Karabulut, 2017).

Türklerin Avrupa'daki ülkelere ilk gittikleri zamanlar geçici ya da misafir olarak değerlendirilmesinden dolayı onlara dair çok kapsamlı ve nitelikli araştırmalar yapılması ihtiyaç olarak görülmemiştir (Sevinç, 1999). Ayrıca yurt dışına giden Türkler belli bir zaman geçtikten sonrasında ülkelere dönüş yapmayı düşünmüş olsalar bile en nihayetinde ailelerini de kendi yanlarına getirerek dönme eğiliminden vazgeçmişlerdir (Sevinç, 1999). Yerel alanlarda yöneticilik yapma, avukatlık ve milletvekilliği gibi mesleklerle içinde buldukları ülkelerin farklı alanlarında söz almaya başlamışlardır. Türk vatandaşı olmalarının dışında yaşadıkları ülkenin uyruğunu kabul ederek kalıcı olduklarını ortaya koymuşlardır (Şen, 2010). Tüm bunların dışında son yarım asırlık süreç ele alındığında yurt dışına gitmenin kişiler açısından hayatlarına yeni pencereler açması noktasında faydaları olsa da ayrımcılık görme, ırkçı tutumlarla karşılaşma, içinde buldukları topluma karşı güvensizlik duyma, yabancı düşmanlığına maruz kalma, siyasi haklar ve istihdam (DB, 2024), gibi birçok farklı konuda sorun yaşamalarına sebep olmuştur. Ayrıca yeni bir kültüre uyum sağlama, önyargı, sosyal statünün net olmaması, barınma ve birçok farklı imkânın paylaşılması gibi birçok sıkıntıya da ortaya çıkarmıştır (Çelik,2008; Şen, 2010; Yol, 2011). Bir diğer önemli sorunlardan birisi de yurt dışına giden çocukların nasıl eğitim alacağı konusunda yaşadıkları problemdir zira gidilen ülkelerdeki yetkili kurumlar yapılan bu göçleri ilk etapta geçici gördükleri için geniş ve kapsamlı hazırlıklar yapmamışlardır (Sevinç, 1999). Bunun sonucunda kültürel değişikliklerle karşı karşıya kalan, kendisini sosyal anlamda bulunduğu ülkeye entegre etme çalışan göç etmiş bu kişilerin; buldukları ülkeye uyum gösterme zorunluluğu, oranın dilini öğrenmeye çalışma gerçeği ve üstelik kendi dillerini, değerlerini, özelliklerini unutmuyarak kendi çocuklarına da öğretme sorumluluğu gibi çok ciddi görevleri yahut ihtiyaçları ortaya çıkmıştır.

## **2.2. GÖÇ ETMİŞ TÜRK ÇOCUKLARININ EĞİTİMİ**

Çeşitli sebeplerle farklı kültür ve coğrafyalara göç etmiş Türklerin buldukları yerde var olma çabasının sorumluluğunu üstlenen kişiler hem bu göçü gerçekleştirmiş aileler hem de o ailelerin çocukları olmaktadır. Bu çocuklar bir taraftan yabancı bir kültür içerisinde topluma uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan dil ve eğitim ihtiyaçlarını giderirken daha



farklı zorluklarla baş etmeye çabalamaktadırlar. Bu noktada çocukların yabancı oldukları bir toplum içerisinde tutunacakları bir dal, bir şefkat eli kendi ülkeleri olan Türkiye Cumhuriyeti'nin resmî kurumları olan Türk okullarıdır (Çelik, 2008). Burada çocuklara bir güven ortamı sunulur ve adeta devlet tarafından sahiplenilir. Bu okullarda Türk öğretmenler tarafından verilen eğitim onların ruhuna ve karakterine biçim vererek onları topluma kazandırmada çok önemli bir rol oynar. Eğitim, bu genç nesilleri bir arada ortak bir paydada tutarak onlara Millî duygular aşılarda (Egemen, 1965). Üstelik eğitimi Türkçe diliyle yaptığı için öğrenciler anavatanlarından uzakta bulunsalar dahi ülkeleriyle bağları kopmamış olmaktadır. Ayrıca özel gün ve bayramlarda düzenlenen kutlamalarla, sosyal birtakım etkinliklerle öğrencilerin millî ve manevi duyguları, heyecanları canlı tutulmaktadır.

Kendi ülkesi dışında başka yerlerde yaşayan Türklerin Millî kimlik ve kültürlerini korumaya çalışmaları ile ülkelerin sosyoekonomik alanda ilerlemelerine umulan derecede katkı sağlamaya çalışma ikilemi arasında sıkışmaları onlar için önemli bir sorundur (Özpolat, 2012). Kavcar (1988) da yaptığı çalışmada başka bir ülkede doğan ve oranın diliyle büyüyen, vakti gelince de o ülkenin çocuklarıyla aynı okula giden Türk çocuklarının buldukları ülkenin değerlerinden ve ilkelerinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu Türk çocukları maalesef kendi kültürlerinden uzak kalmaktadırlar. Türk Mili eğitiminin amaçlarından yoksun olarak adeta yabancı ülkenin çocuğu gibi bir hal almaktadırlar. Bu noktada bu çocukları kendi kültürleri ile bağlantılı hale getirecek en etkili şey ana dillerini kullanmaları ve bu yolla eğitim almalarıdır. Dolayısıyla yurt dışında bulunan bu çocuklar için ana dilleriyle, kendi ilkelerine ve Millî değerlerine uygun olan Türkçe dersler almaları onların kültür tarihlerini ve millî kimliklerini oluşturmada en etkili şeydir. Burada bu görevin yerine getirilmesini sağlayan şey olan yurtdışı Türk okulları oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Ülkemiz de bu sayılan sebepler ve daha fazlasıyla farklı yerlere göçmüş olan Türklerin eğitim öğretim, dil ve sosyal ihtiyaçlar konusundaki gereksinimlerini karşılamaya çalışmakta ve bunun için birtakım çalışmalar, diğer ülkelerle anlaşmalar yapmaktadır. Bu amaca yönelik olarak yapılan ilk antlaşmalardan birinin 1971'de ülkelerinde Türk çalıştıran ülkelerle Türkiye arasında gerçekleştiği söylenebilir. Bunun akabinde bazı Türkler yurt dışındaki okullarla öğretmen olarak çalışmaya başlamışlardır (Coşkun, 2009).

1739 Millî Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe konularak bu yolla eğitime ilişkin birçok yeni metot benimsenmiştir. MEB'in bünyesinde bulunan bazı teşkilatlar değiştirilmiştir. Yurt dışındaki çeşitli ülkelerde hayatlarını devam ettiren Türklerin çocuklarının sıkıntılarının giderilmesi, eğitim öğretime ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması, içinde

buldukları ülkelerin temel imkanlarından yararlanması, ayrıca kendi millî özelliklerini korurken bir yandan da yaşadıkları ülke uyum gösterebilmesi gayesiyle 06.07.1976 tarihli ve 3877 sayılı Onayla Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Yurtdışı İşçi Çocukları Genel Müdürlüğü” kurulmuştur (MEB, 2010). Atılan bu adımı takip eden yıllar içerisinde teşkilatın bazı birimlerinde yapılan değişikliklerle birtakım farklı birimler meydana getirilmiş ya da bazıları iptal edilmiştir. Yahut birbirine entegre bölümler haline getirilerek çalışmalarını yürütülmüştür. Bazense isimleri değiştirilerek yeni ve bağımsız birer birim olarak çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Örneğin 1979-1980 tarihlerinde yükseköğretime ilişkin eğitim öğretim çalışmaları, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı şekilde yürütülmüş sonrasında ise hizmet alanı değişik olduğu için Yurt Dışı İşçi Çocukları Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü ismiyle yeniden çalışmalarına başlamıştır (MEB, 2010). Sene 1992 olduğunda Yurtdışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü oluşturulmuş ve sorumlulukları şöyle ifade edilmiştir: “Türkiye dışındaki herhangi bir ülkede hayatlarını devam ettiren vatandaşların ve onların ailesinin sahip oldukları kültürel özellikleri muhafaza ederek içinde buldukları toplumla onları uyumlu hale getirmek ve bu doğrultuda gerekli önlemleri almak. Eğitim seviyelerinin daha iyi pozisyona getirerek ve dahi İçinde yaşadıkları ülkenin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımlarını sağlamak. Yaşadıkları ülkeden Türkiye’ye dönüşlerinde oryantasyonlarının kolay olması için eğitim imkanları oluşturmak, ayrıca içinde yaşadıkları yabancı ülkelerde öz kültürlerini ve benliklerini unutmamaları için çalışmalar düzenlemek, eğitimler vermek. Türkçelerinin geliştirilmesini sağlamak, eğitim öğretime ilişkin kullanılan ne kadar materyal ya da kitap varsa bunların temini ve etkin kullanımını konusunda gerekli tedbirleri alarak çalışmalarını düzenlemek” (MEB, 2010). Tüm bu amaçlar ve gelişmeler nazarında zamanla yurt dışı teşkilatının oluşturulmasının ne kadar önemli olduğu görülerek teşkilat oluşturulmasına ilişkin kanuni revizyonlar yapılmıştır.

Tarihi 13/12/1983 sayısı 189 olan “Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Yurt Dışı Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” yayınlanınca kamu kurumlarında ve dahi kuruluşlarında yurtdışı teşkilatının sorumlulukları, yeterlilikleri, kurulması, idare edilmesi ve diğer birimlerle ilişkisi düzenlenmiştir. Daha sonrasında ise 27/09/1984 tarihli ve 3046 sayılı Kanunla yurt dışı teşkilatı oluşturabilmeleri adına bakanlıklara olur verilmiştir. Bu olurun ardından ilgili kanunun maddelerinin birisinde teşkilatın meydana geldiği yapı şu şekilde açıklanmıştır: Yurt dışında daimî ya da geçici görevde bulunan, hizmet gereksinimlerine göre oluşturulan; dış temsilcilik özelliğine sahip diplomatik temsilcilikler, dış temsilciliklere bağlı bulunan ihtisas birimleri, dış temsilcilik niteliğinde olmayan yurt

dışı teşkilatı kuruluşları. Bu açıklamalarla yurt dışı teşkilatına dair yapılar ve ilişkiler daha düzenli bir görünüşe büründürülmüş ve ayrıca işlerin daha sağlıklı bir şekilde yapılmasına olanak sağlanmıştır. 2011 senesinde ise 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB'in birtakım özellikleri tekrar düzenlenmiş ve görevleri, kuruluşuna ilişkin açıklamaları, yetkileri, teşkilatı oluşturan birimleri güncellenerek tekrar belirtilmiştir. Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nün görevlerine bakıldığında ise MEB'in Türkiye dışındaki ülkelerde bulunan vatandaşlarının yaşadıkları yerlerdeki sorunları gidermeye yönelik çalışmalar yapmak, eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlamak, diğer kurumlarla da iş birliği yapmasını sağlamak gibi çalışmalarını bu yolla yürüttüğü ortaya çıkmaktadır. Fakat sene 2014 olduğunda 6528 sayılı "Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile yeniden düzenlenmiş ve Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Bu sayede Türkiye dışındaki ülkelerde bulunan vatandaşların eğitim öğretimlerine ilişkin ihtiyaçlarını karşılayarak bu çalışmaları düzenlemek Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ile Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'ne ortak birer görev olarak verilmiştir. İlerleyen yıllarda 10.07.2018 tarihli ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile MEB'in teşkilatı yeniden değiştirilmiştir. Bu sayede az evvel yukarıda ifade edilen birçok görev ve sorumluluk Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğüne, diğer ülkelerle iş birliği ve iletişim ise Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'ne bırakılmıştır. Böylelikle bu iki teşkilatın görev tanımları da farklılaştırılmış, ayrılmıştır. Tüm bunlara ek olarak nihayetinde belirtmek gerekirse, 29.09.2019 tarihli ve 18395050 sayılı Makam Oluru ile yurt dışındaki kadrolara öğretmen ya da okutman görevlendirilmesi sorumluluğunun tek bir elden yürütülmesi, düzenlenecek olan çalışmaların bütün şekilde planının yapılabilmesi ve kamu için tasarruf edilebilmesi amacıyla tüm işler Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesine tanımlanmıştır.

### **2.3. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI VE YURT DIŞI TEŞKİLATI**

Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nün birçok farklı görevi bulunmaktadır. Bunlardan bazılarına örnek gösterilen maddeler şu şekildedir (MEB, 2003): Türkiye dışındaki herhangi bir ülkede hayatlarını devam ettiren vatandaşların ve onların ailesinin sahip oldukları kültürel özellikleri muhafaza ederek içinde buldukları toplumla onları uyumlu hale getirmek ve bu doğrultuda gerekli önlemleri almak. Eğitim seviyelerinin daha iyi pozisyona getirerek ve dahi içinde yaşadıkları ülkenin eğitim öğretim

faaliyetlerine katılımlarını sağlamak. Yaşadıkları ülkeden Türkiye'ye dönüşlerinde oryantasyonlarının kolay olması için eğitim imkanları oluşturmak, ayrıca içinde yaşadıkları yabancı ülkelerde öz kültürlerini ve benliklerini unutmamaları için çalışmalar düzenlemek, eğitimler vermek. Türkçelerinin geliştirilmesini sağlamak, eğitim öğretime ilişkin kullanılan ne kadar materyal ya da kitap varsa bunların temini ve etkin kullanımı konusunda gerekli tedbirleri alarak çalışmalarını düzenlemek.

Türk vatandaşlarının dünyanın genelinde, birçok farklı ülkede sayılarının ne kadar arttığı gerçeği göz önünü alındığı zaman Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı yurt dışındaki Türk okullarının, Türk çocuklarının millî ve manevi değerlerinin yaşatılmasında çok önemli görevleri olduğu görülmektedir. Çünkü yurt dışında bulunan Türk okulları, hem soydaşlarımızın kendi kültürleri ile bağlantı kurabileceği hem de birebir etkileşim içine girebilecekleri önemli kurumlardır. Ayrıca Türk kültürü öğelerinin çocuklara aktarılması noktasında da çok mühim bir rolü vardır. Fakat tüm bunların yanı sıra bu Türk okullarının Türkiye'nin yeni hedefleri ve stratejik politikalarına daha uygun olacak şekilde revize edilmesi gerekmektedir. Zira bizzat Türkiye'ye bağlı bulunan bu Türk okullarındaki Türkler sayesinde Türk kamuoyu ve yabancı kamuoyu arasında kritik bağlantılar kurulabilir. Bu anlamda Türk okulları önemli bir pozisyonda bulunmaktadır.

Bu okullarda görev alan öğretmenler ve dahi öğrenciler buldukları ülkenin toplumlarını ülkemiz lehine olacak şekilde cezbedici hale getirerek bir nevi diplomasi elçisi görevini yerine getirebilirler. Bu bağlamda sorumlulukları ve etkileri oldukça fazladır. Öğretmenlerin bu önemi düşünüldüğünde onların görevlendirilmesi hususundaki yasal dayanak, ilgili kurum ve kuruluşlar, mali hükümler ve bakanlıklar çerçevesinde meydana getirilmiştir (DMK, 657). Burada belirtilen maddeye göre, yurt dışındaki çeşitli ülkelerde görevlendirilecek kişilerin sayısı, izin alma durumları, özellikleri, unvanlarının ne olduğu, nasıl seçileceklerine ilişkin açıklamalar, görev yapacakları yer ve süreleri, görevlerinin ne zaman bitirileceği gibi birçok husus ve usul, Dışişleri, Millî Eğitim ve Kültür Bakanlıkları ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın fikirleri ve bir de Maliye Bakanlığının teklifinden sonra Bakanlar Kurulu tarafından belirlenir. Bu Türk okulları, eğitim anlamında bakıldığında kamu diplomasisi alanında önemli etkileyici kurumlar olarak ciddi bir potansiyel oluşturmaktadır (Özdemir, 2008).

## **2.4. YURT DIŞINDAKİ TÜRK OKULLARI**

Yurt dıŐındaki çeŐitli űlkelerde yaŐamını sűrdüren Tűrklerin çocuklarının dillerini ve kűltűrlerini űğrenmeleri için faaliyete geçirilen Tűrk okulları, MEB tarafından 16 tane ilkokul, 23 tane ortaokul, 27 tane lise ve 2 tane de Tűrke Őğretim Merkezi (TŐMER) olarak toplamında 68 tane farklı eđitim kurumu olarak karŐımıza çıkmaktadır. Buralarda toplam 1693 űğretmen, 91 tane okutman gűrev almaktadır (MEB 2020). Bu okulların műlkiyeti Tűrkiye'ye aittir ve çođu zaman kiralama yoluyla okul binaları çeŐitli dűzenlemelerle eđitim űğretime uygun hale getirilir. Bu Tűrk okullarının temel amacı, buldukları űlkede yaŐayan Tűrk vatandaŐlarının çocuklarına ihtiyaç duydukları eđitimi vermektir. Okullardaki kurallar, her iki űlkenin kendi aralarında oluŐturdukları belli kriterler ve anlaŐmalara gűre oluŐturulur. Burada Tűrke eđitim yapılır ve Tűrkiye'deki okullarda uygulanmakta olan műfredat aynen verilir. Ders kitapları da aynıdır. Bazen ufak tefek farklılıklar gűrűlebilir. Mesela ocukların yaŐadıkları űlkeye daha kolay uyum gűsterebilmesi için o űlkenin dili de eđitimde kullanılabilir ya da oraya iliŐkin bazı kűltűr derslerine yer verilebilir.

Bu Tűrk okullarındaki űğretmenler ya da yűneticiler MEB tarafından dűzenlenen ve uygulanan bir sınavla elemeye tabii tutulur ve gerekli puanı alanlar gűrev yapmaya hak kazanır. Fakat bulunulan űlkeye ait olan dil eđitimi ise okul hangi űlkede ise oradan seçilen űğretmenler aracılıđıyla verilir. Keza yardımcı hizmetliler de o bűlgede yaŐayan kiŐiler arasından seçilir. Ayrıca bazen űzel birtakım durumlar sebebiyle belli sayıdaki űğretmen ya da eđiticiler o űlkenin vatandaŐları arasından seçilebilir. Bahsedilen bu Tűrk okulları ve bu okullardaki űğretmenlerin gűrevlendirme sűreci okulların resmi sitelerinden elde edilen verilere gűre, aŐađıda detaylıca ele alınmıŐtır.

### **2.4.1. Kűrfez Ŭlkelerindeki Tűrk Okulları**

#### **2.4.1.1. Abha Tűrk Okulu**

Abha Tűrk Okulu, bűlgede yaŐayan Tűrk vatandaŐların giriŐimleri, T.C Riyad Bűyűkeliliđi ile Millű Eđitim MűŐavirliđinin destek ve çabaları sonucu 25 Ekim 2008 tarihinde eđitim űğretime baŐlamıŐtır. 2008 – 2009 eđitim űğretim yılında Medine Uluslararası Tűrk Okulu'nda kurucu műdűr olarak gűrevlendirilen Mehmet Ősmetođlu ve 3 sűzleŐmeli űğretmen ve 56 űğrenci ile eđitime baŐlayan okul, gűn geçtikçe bűyűyerek gűnűműze kadar gelmiŐtir. 2011 – 2012 Eđitim Őğretim Yılında okulun lise kısmı Anadolu Lisesi olarak açılmıŐtır. Tűrk Millű Eđitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri dođrultusunda, millű ve manevi deđerleri, orada yaŐayan vatandaŐ arasında koruma, yaŐatma

ve yaymayı misyon edinmiş olan okul, çağın gerektirdiği teknolojik donanım ile eğitimde meydana gelen değişim ve gelişmeler ışığında eğitimine devam etmektedir. 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılı itibarı ile okulda toplam 105 öğrenci, 1 müdür, 1 müdür yardımcısı ve 18 öğretmen ile eğitim öğretim faaliyetine devam etmektedir (Abha Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.1.2. Cidde Türk Okulu**

1979-1980 yıllarında bu Türk okulu, 29 Ekim 1979 tarihinde Büyükelçi Fikret Bereket'in görev süresi döneminde gayri resmi olarak Cidde Başkonsolosluk bahçesindeki prefabrike binada eğitim öğretime başlamıştır. MEB' in 10.08.1982 /11719 sayılı oluru ile Resmi Türk Okulu; 12.10.990 /24851 sayılı oluru ile (İÖO); 15.07.1998 /06893 sayılı oluru (Lise) ve Suudi Arabistan Eğitim Bakanlığı'nın 02.09.1995 tarih ve 2/596 sayılı oluru ile (Cidde Uluslararası Türk Okulu) tescil edilmiştir. 1980-1981 Eğitim-Öğretim yılında, Millî Eğitim Bakanlığı'nca resmi öğretmen atanmış ve birleştirilmiş sınıf uygulamasıyla eğitim-öğretim sürdürülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 10.08.1982 tarih ve 11719 sayılı onayları ile resmi Türk okulu olarak kabul edilmiştir. Her geçen yılda öğrenci sayısı hızla artmıştır. 2021 yılı itibarıyla okulda; 84 öğretmen, 27 anasınıfı, 338 ilkokul, 182 ortaokul, 148 imam hatip ortaokulu, 208 Anadolu lisesi ve 94 imam hatip lisesi öğrencisi olmak üzere 997 öğrenci ile eğitim öğretime devam edilmektedir. 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında okul kapatıldığı için herhangi bir eğitim yapılmamıştır. 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında okul tekrar açılmış, okulda normal ve karma eğitim yapılmaktadır. Suudi Arabistan'da uygulanan hafta sonu tatilleri gereğince, cuma ve cumartesi günleri hafta sonu tatil uygulaması yapılmaktadır (Cidde Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.1.3. Dammam Türk Okulu**

Dammam Uluslararası Türk Okulu, 2007 senesinde Suudi Arabistan'da ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. 2017 verilerine göre 24 tane öğretmen bulunmaktadır (Dammam Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.1.4. Medine Türk Okulu**

1986 yılında Medine Uluslararası Türk İlkokulu açılmış ve 1991 yılında Medine Uluslararası Türk Ortaokulu hizmet vermeye başlamıştır. 2012 yılında Anadolu imam hatip lisesi ve imam hatip lisesi faaliyete geçmiştir. Medine Uluslararası Türk Anadolu Lisesi 2003 yılında açılmıştır. Medine'deki Türk Okullarında Ekim 2017 verilerine göre 74 öğretmen görev yapmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında kapanan okul, ülkelerin

ikili temasları sonucu 2024-2025 eğitim öğretim yılında tekrar açılmış ve 11 öğretmen ile tekrar faaliyete başlamıştır (Medine Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.1.5. Mekke Türk Okulu**

Mekke Türk İlkokulu 2010 senesinde, imam hatip lisesi 2012 senesinde, Anadolu imam hatip lisesi ise 2015 senesinde eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Bu okullarda 2017 bilgilerine göre toplam 30 tane öğretmen görev almaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim senesinde devletler arası ilişkilerden dolayı kapanan okul, ülkelerin müzakereleri sonucunda 2024-2025 eğitim öğretim yılında tekrar açılmış ve 2024 itibarıyla 3 öğretmen burada görev yapmaktadır (Mekke Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.1.6. Riyad Türk Okulu**

Okul çağına gelen Türk çocuklarının yabancı kültürün işlendiği okullara giderek Türk kültüründen uzaklaşmasının önlenmesi kültürümüzün ve dilimizin öğretilmesi çağın gereklerine uygun eğitim almaları dünya devletleri arasında hak ettiğimiz yeri almamızda yetişmiş insan gücünün önemi dikkate alınarak zamanın büyükelçisi Yaşar Yakış'ın girişimleri ile okul 1988-1989 Öğretim yılında Süleymaniye semtinde 95 öğrenciyle eğitim verebilecek, beş sınıflı bir ilkokul binası olarak kiralanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının görevlendireceği öğretmenlerin gecikebileceği ve doğacak sakıncaları önlemek amacı ile beş sözleşmeli öğretmen ile öğretime başlamıştır. Aynı yıl ilkokuldan 4 öğrenci mezun olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 15 Temmuz 1998 tarih ve B.08.0.DİG.0.17.02.06.491/06893 sayılı onayı ile 1998-1999 Öğretim yılından itibaren Riyad Uluslararası Türk Okulu bünyesinde lise bölümü de eğitime başlamıştır. 2010-2011 yılında okul, Anadolu lisesi statüsüne geçmiştir. Aynı yıl Türkiye'den gelen 22 öğretmen ile öğretmen sayısı 72'ye ulaşmıştır. Öğrenci sayısı ise 1900'e dayanmıştır (Riyad Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.1.7. Taif Türk Okulu**

2005 yılı velilerinden olan Ahmet Sariaslan, Cengiz Sertdüşer ve Mehmet Yolcu: "Bizler burada yaşamaktayız o halde Taif'te de bir Türk Okulu olmalı." diyerek ilk çalışmayı başlatmışlardır. Zamanın dışişleri bakanı ve Cumhurbaşkanı ile yapılan görüşmeler sonrası 180 imzalı okul talebini içeren dosya kabul edilmiş ve Taif Uluslararası Türk Okulu'nun açılma talimatı verilmiştir. Dönemin Riyad Eğitim Müşaviri Metin Güçlü ilk ziyaretini Taif'e gerçekleştirmiş, okul hakkında vatandaşlarla görüşerek Taif'te bir Türk okulunun ihtiyaç olduğu ve bir an önce açılmasının uygun olacağını ifade etmiştir. Daha sonra velilerle

çeşitli toplantılar yapılarak okulun yeri kiralanmış ve Riyad Eğitim Müşavirliğince bu yerin okul için uygun olduğu yönünde karar alınmıştır.

Taif Uluslararası Türk Okulu 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılında 1 idareci, 11 öğretmen ve 120 öğrenci ile ilköğretim düzeyinde faaliyetine başlamıştır. 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında lise bölümü faaliyete başlamıştır. 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında lise bölümü ilk mezunlarını vermiştir. 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılında imam hatip ortaokulu ile Anadolu imam hatip lisesi bölümleri kademeli olarak açılmıştır. Okul imam hatip bölümü ilk mezunlarını 2016-2017 eğitim öğretim yılında vermiştir.

2024 yılı itibarıyla okul bünyesinde anasınıfı, ilköğretim, ortaokul, imam hatip ortaokulu, Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca 1 Adet Kur'an kursu sınıfı bulunmaktadır. Bu sınıfta bayan velilere ve ders saatleri dışında ilk ve orta okul öğrencilerine Kur'an eğitimi hizmeti verilmektedir (Taif Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.1.8. Tebük Türk Okulu**

Okul, 25.11.2005'te Cidde'den görevlendirilen geçici kurucu müdür Mehmet Bozyer ve lise mezunlarından oluşan bir eğitim kadrosu ile eğitim öğretime başlamıştır. Ocak 2006'da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 5 öğretmen görevlendirilmiş ve bunlardan Mehmet Altunışık Okul Müdürlüğü'ne getirilmiştir. Okulun resmi açılışı da MEB Müsteşarı Prof. Dr. Necat Birinci'nin teşrifleriyle, Riyad Büyükelçiliği Müsteşarı İskender Okyay ve beraberlerindeki heyetle birlikte 24 Ekim 2006'da gerçekleştirilmiştir.

Okul mevcudunun giderek artmasıyla, 8 derslik ve bir bilgisayar laboratuvarından oluşan ek bina inşaatı da hızla tamamlanmış ve öğrencilerin hizmetine sunulmuştur. T.C. Riyad eski büyükelçisi Ali Naci Kuru ve eski eğitim müşaviri Metin Güçlü'nün yardımlarıyla Tebük'te okul yapılmak üzere, 2500 metrekarelik bir arsa satın alınarak okulun temeli Mayıs 2012'de atılmıştır. 2014'te göreve başlayan okul müdürü Veysel Aydın'ın yoğun çalışmalarıyla okulun binası tamamlanarak yeni okul 2016-2017 eğitim-öğretim yılında hizmete açılmıştır (Tebük Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.1.9. Kuveyt Türk Okulu**

Kuweyt'te bulunan Türk İlkokulu ve Ortaokulu 2006'da Kuveyt Türk Anadolu Lisesi ise 2012'de eğitim öğretime başlamıştır (Kuveyt Türk Okulu, 2025).



#### **2.4.1.10. Katar Türk Okulu**

Katar'ın başkenti olan Doha'da bulunan Katar Türk İlkokulu ve Ortaokulu 16 Ekim 2016 senesinde ilk kez eğitim-öğretim vermeye başlamıştır. Burada anaokulu bulunmamaktadır. Okulun mevcut binası yeni yapılmasına rağmen ülkenin var olan öğrenci miktarını da tam anlamıyla karşılayamamaktadır. Katar'daki Türk okulunda 2017 bilgilerine göre 18 öğretmen, 7 personel bulunmaktadır. Örgün öğretimde 225 öğrenciye, açık lisede 120 öğrenciye hizmet vermektedir (Katar Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.1.11. Tahran Türk Okulu**

Tahran'daki Türk Okulu 2011 senesinde eğitim öğretime başlamış ve 2017 bilgilerine göre de burada 10 tane öğretmen görev yapmaktadır (Tahran Türk Okulu, 2025).

### **2.4.2. Orta Asya'daki Türk Okulları**

Millî Eğitim Bakanlığı Orta Asya'daki Türk Cumhuriyetleri'nde 1992 yılından beri hem Türkçenin hem de Türk eğitim sistemiyle kültürünün öğrenilmesine yönelik çalışmalar yapmıştır. Ayrıca çeşitli eğitim araç gereçleri temin etmiş ve dönem dönem buradan bazı öğrencileri bayramlarda Türkiye'ye davet etmiştir (Ergin ve Türk, 2010).

#### **2.4.2.1. Özbekistan Türk Okulu**

Okul 21 Ekim 1993'te açılmıştır. 8 sınıflı ilköğretim okulu olarak onay anlaşmasıyla eğitim-öğretime başlamıştır. Taşkent Özbek-Türk Devlet Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi'nin bünyesindeki yatakhane'nin bir bölümünde Taşkent Türk İlkokulu adıyla ve beş yıllık bir anlaşmayla eğitim-öğretime başlamıştır.

28.06.1999 tarih ve 10/7910 sayılı yazı ile Özbekistan vatandaşlarının çocuklarının okutulmaması, sadece Türk kimliği taşıyanların çocuklarına eğitim vermek şartıyla faaliyetine izin verilmiştir. 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Hamza ilçesine taşınmıştır. 27 Şubat 2006 tarihinde eğitim ve öğretime başlanan bina, sürücü okulu olarak hizmet vermekte iken çeşitli firmaların katkılarıyla satın alınarak tadilatı yapılmış ve resmi işlemleri tamamlandıktan sonra büyükelçiliğe hibe yoluyla devredilmiştir.

2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle Taşkent Türk Lisesi'nin açılmasıyla Taşkent Türk Ortaokulu, Lisenin bünyesinde hizmet vermeye başlamıştır (Özbekistan Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.2.2. Türkmenistan Türk Okulu**

Aşkabat Türk İlkokulu, Aşkabat Ortaokulu ve Anadolu Lisesi ile Aşkabat Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretim Merkezi, 1993'te çalışmalarına başlamıştır. Burada 836 öğrenci ve 56 öğretmenle yurtdışındaki vatandaşlara eğitim fırsatı tanınmaktadır (Türkmenistan Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.2.3. Kırgızistan Türk Okulu**

Bişkek-Türk İlkokulu, Bişkek-Türk Ortaokulu ve Bişkek-Türk İmam Hatip Ortaokulu, Bişkek'te yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklarının temel eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının 30.06.1999 tarihli onayı ile açılmıştır. Kurum, 1999–2000 Öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetine başlamıştır. 2001–2002 Eğitim-Öğretim yılından itibaren her sınıf düzeyinde birer şube açılmıştır.

Okul 2012 yılında Bişkek Türk İlkokulu ve Ortaokulu olarak hizmet vermeye devam etmiştir. 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında İmam Hatip Ortaokulu açılmıştır.

Kırgız-Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi; Kırgız Cumhuriyetinin kurulmasını takiben 3 Mart 1992 tarihinde Türkiye ve Kırgızistan'ın eğitim kültür ve bilim alanında anlaşılmasıyla kapsamında açılmıştır. Öğrenciler 8. sınıfı başarıyla bitiren adaylardan seçme sınavıyla alınmaktadır. Eğitim süresi, hazırlık sınıfı dâhil 4 yıldır (Türkçe ve İngilizce). Hazırlık sınıfından sonra öğrenciler iki bölüme ayrılmaktadır. 1992 yılından itibaren giyim ve üretim teknolojileri alanı kadın terziliği dalı ve 2006 yılından itibaren bilişim teknolojileri alanı, web tasarımı ve programcılığı dalında Türkçe, Kırgızca, Rusça ve İngilizce dillerinde eğitim verilmektedir (Kırgızistan Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.2.4. Azerbaycan Türk Okulu**

Bakü Türk Anadolu Lisesi T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve Azerbaycan Cumhuriyeti Tahsil Nazırlığının 28 Şubat 1992 tarihinde imzalanan mutabakat zaptına göre 1993-1994 eğitim öğretim yılında açılmıştır. Azerbaycan Cumhuriyeti Tahsil Nazırlığına bağlı 174 nolu okulun 4. katında faaliyete başlayan okul, 174 nolu okul adı Azerbaycan Tahsil Nazırlığının 09.09.1999 tarih ve 689 sayılı emri ile Bakü Türk Anadolu Lisesi olarak değiştirilmiştir. İlkokul kısmı Millî Eğitim Bakanlığı'nın 14.08.2000 tarih ve 5877 sayılı makam onayıyla açılmıştır. Açıldığı tarih itibarı ile Bakü Türk Anadolu Lisesi bünyesinde ve sadece 1. sınıf olarak açılan ilkokul, 21.05.2004 tarihinde, bağlı bulunduğu Bakü Türk Anadolu Lisesi'nden

yönetim boyutunda ayrılmış ve ayrı bir müdürlük olarak temsil edilmiştir.2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarı ile yeni eğitim sistemine göre (4+4) ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmış fakat tek yönetim olarak faaliyetlerine devam etmiştir. Ancak 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında İlkokul ve Ortaokul da birbirinden ayrılmış ve ayrı müdürlükler olarak temsil edilmeye başlanmıştır. 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında ise üç okul koordinatör müdürlük çatısı altında birleştirilerek merkezi bir yönetim oluşturulmuştur (Azerbaycan Türk Okulu, 2025).

### **2.4.3. Diğer Türk Okulları**

#### **2.4.3.1. Romanya Türk Okulu**

Romanya’da bulunan Mecidiye Kemal Atatürk Ulusal Koleji, ilk kez 1995 senesinde eğitim öğretim faaliyetlerine açılmıştır ve 2017 bilgileri baz alındığında 384 öğrenci ile çalışmalarını sürdürmektedir. MEB tarafından 13 öğretmen görevlendirilmiştir. Bünyesinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise barındıran Romanya Mecidiye Kemal Atatürk Ulusal Koleji 66 kişilik pansiyonuyla da öğrencilere barınma imkânı sunmaktadır (Romanya Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.3.2. Moldova Türk Okulu**

Millî Eğitim Bakanlığı ile Moldova Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokol uyarınca 1999 yılında açılan Kongaz Süleyman Demirel Moldo-Türk Lisesinde 2023- 2024 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla 165 öğrenci öğrenim görmektedir. Okulun eğitim dili Rusça ve İngilizce olmakla birlikte Rumence ve Türkçe de öğretilmektedir (Moldova Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.3.3. Gürcistan Türk Okulu**

Batum Türk Okulu 2016’da eğitim faaliyetine başlamıştır. İlkokul, Ortaokul ve Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi’nde toplam 720 öğrenci bulunmakta ve 30 tane de öğretmen görev yapmaktadır (Gürcistan Türk Okulu, 2025).

#### **2.4.3.4. Belçika Türk Okulu**

2012 senesinde ilk kez açılan İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde 101 öğrenci yer almaktadır (Belçika Türk Okulu, 2025).

Yukarıda bahsedilen yurt dışındaki Türk okullarına ilişkin tabloya aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 2.4.4. Yurt Dışındaki Türk Okulları**

OKUL ADI	ÜLKE	KURULUŞ YILI	KURUCU MÜDÜRÜ
Abha Türk Okulu	Suudi Arabistan	2008	-
Cidde Türk Okulu	Suudi Arabistan	1982	Fikret Bereket
Medine Türk Okulu	Suudi Arabistan	1986	Mehmet İsmetoğlu
Dammam Türk Okulu	Suudi Arabistan	2007	-
Mekke Türk Okulu	Suudi Arabistan	2010	-
Riyad Türk Okulu	Suudi Arabistan	1988	Yaşar Yakış
Taif Türk Okulu	Suudi Arabistan	2005	-
Tebük Türk Okulu	Suudi Arabistan	2005	Mehmet Bozyer
Kuveyt Türk Okulu	Kuveyt	2012	-
Katar Türk Okulu	Katar	2016	-
Tahran Türk Okulu	İran	2011	-
Taşkent Türk Okulu	Özbekistan	1993	-
Aşkat Türk Okulu	Türkmenistan	-	-
Bişkek Türk Okulu	Kırgızistan	-	-
Bakü Türk Okulu	Azerbaycan	1993	-
Mecidiye Kemal Atatürk Ulusal Koleji	Romanya	1995	-
Kongaz Süleyman Demirel Moldo Türk Okulu	Moldova	1999	-
Batum Türk Okulu	Gürcistan	2016	-
İbn-i Sina Okulu	Belçika	2012	-

## 2.5. YURT DIŞI TÜRK OKULLARINA ÖĞRETMEN GÖREVLENDİRMESİ

Dünya üzerinde yer alan Millî Eğitim'e bağlı çeşitli okul ve kurumlarda görev yapmak üzere çeşitli branşlarda öğretmenler gönderilmektedir. Bu amaç için yurt dışında çeşitli branşlarda öğretmenler görev yapmaktadır. Bu okullarda ise 9034 öğrenci eğitim öğretim faaliyetlerinden faydalanmaktadır (MEB, 2018). Yurt dışında bulunan tüm okul ve kurumlardaki öğretmenlerin işleri MEB'e bağlı bulunan Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından (YYEGM) takip edilmekte ve sürdürülmektedir. Bu bahsedilen okulların açılma hususu, ülkelerin birbirleriyle imzaladığı antlaşmalar yoluyla yapılmaktadır. Öğretmenleri oralara nasıl gönderileceği ise Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu'nun (BAOKK) kararı kesinleştirilmektedir. Yurt dışında bulunan bu Türk

kulları MEB'e bağı olduğu için eğitim dilini Türkçe olarak belirlemiştir. Fakat uluslararası pozisyonda olan bazı okullarda yabancı dille de eğitim verilmektedir. Ayrıca bu okullar eğitim öğretim programlarını Türkiye'deki ile ciddi manada benzer bir biçimde yürütmektedir. Bu okulların programları da MEB'in bünyesinde yer alan Talim ve Terbiye Kurulu'nca oluşturulmaktadır. Öğrencilerle alakalı tüm iş ve işlemler, bilişim sistemi Türkiye ile paralellik taşımaktadır.

MEB'in yurt dışındaki çeşitli yerlerde yaşayan Türklerin eğitim hizmetlerini düzenlemesine ilişkin karar, 5.12.1992 tarihli ve 21226 sayılı Resmî Gazete'de yer alan Millî Eğitim Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'da yer almaktadır. Bu sebeple MEB teşkilatının bünyesinde Yurtdışı Teşkilatı denilen özel bir bölüm de yer almaktadır. Bu teşkilat, eğitim ataşelikleri ve müşavirliklerini ifade etmektedir (MEB, 2014). Bu yurt dışı teşkilatı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nden meydana gelmektedir. Toplamda 79 tane temsilciliğimiz vardır (ABDİGM, 2025). Bu temsilciliklere sürekli olarak eğitim müşaviri ve ataşelerinin görevlendirilmesi gerçekleştirilmektedir. Bahsi geçen bu kişilerin yurt dışında birtakım sorumlulukları ve vazifeleri bulunmaktadır. Bu görevlerinden bir tanesi de yaşadıkları ülkede ne kadar öğretmen, yönetici bulunduğunu ve bir sonraki eğitim öğretim yılı için de bu ihtiyacın ne kadar olacağını gerekli yerlere haber etmektir (MEB, 2014). Bu görev tanımına binaen, eğitim müşavirleri yurt dışına görev atamalarının yapılacağı öğretmen sayılarını MEB'e bildirmektedir. Öğretmenlerin sayılarının kaç olacağı, hangi özellikleri taşımaları gerektiği, branşları, hangi usullere göre seçilecekleri ve nasıl görevlendirilecekleri Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonu (BAOKK) kararı ile kesinleştirilmektedir. BAOKK ise MEB tarafından yetkilendirilen bazı temsilcilerle birlikte görevlendirilecek olan öğretmenlerle alakalı bazı düzenlemeleri yapmaktadır. Yine MEB'e bağı olan Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü de görevlendirmeleri takip etmektedir. Eğitim müşavirleri ne sayıda öğretmen talep etmişse ona göre gereken sayıda öğretmenler yurt dışına görevlendirilmektedir.

Yurt dışındaki ülkelere öğretmen vazifelerinde yapmanın geçmişine bakıldığında bu sürecin 1960'lara kadar gittiği görülmektedir. Türkler çeşitli sebeplerle başta Almanya olarak birçok çeşitli ülkeye göçmüştür. Sonrasında birçok farklı alanda; eğitim, istihdam, siyasi durum gibi çeşitli uyum sorunları yaşamışlardır. Bu bahsedilen sorunlar içerisinde de özellikle eğitimin en büyük sorun olarak ortaya çıktığı gözlenmiştir (Yaylacı, 2008). Başka ülkelerde yaşayan Türklerin çocuklarının eğitim gördükleri okulda başarısız olmalarının sebepleri içerisinde yaşadıkları uyum sorunu ilk sırayı almaktadır. Keza yaşanan iki dillilik,

kültürel farklılık, velilerin içinde buldukları eğitim sistemine yabancı oluşu gibi faktörler de diğer sebepler içerisinde bulunmaktadır (Kayadibi, 2007). Dolayısıyla bu durum değerlendirildiğinde sorunların çözümünde kullanılacak olan asıl yol yine eğitim olacaktır.

652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışı teşkilatı bünyesinde 29 farklı ülkede 50 eğitim ataşeliği ve müşavirliği bulundurmaktadır (MEB, 2014). Buna ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

*Tablo 2.5.1. Yurt Dışındaki Ataşelikler*

ÜLKE	ŞEHİR
ABD	Şikago, New York, Houston, Boston, Washington, Los Angeles
ALMANYA	Berlin, Karlsruhe, Düsseldorf, Stuttgart, Essen, Münih, Münster, Nürnberg, Köln, Mainz, Frankfurt, Hamburg, Hannover.
FRANSA	Paris, Lyon, Strasbourg.
AVUSTURYA	Viyana
AVUSTRALYA	Sidney
AFGANİSTAN	Kabil
BELÇİKA	Brüksel
BOSNA HERSEK	Saraybosna
KOSOVA	Priştine
KANADA	Toronto
BULGARİSTAN	Sofya
DANİMARKA	Kopenhag
GÜRCİSTAN	Tiflis
HOLLANDA	Lahey
İNGİLTERE	Londra
İSVİÇRE	Bern
İSVEÇ	Stockholm
MAKEDONYA	Üsküp
MISIR	Kahire
PAKİSTAN	İslamabad
RUSYA	Moskova
ROMANYA	Bükreş
SUUDİ ARABİSTAN	Cidde
KKTC	Lefkoşa

<b>KAZAKİSTAN</b>	Astana
<b>TÜRKMENİSTAN</b>	Aşabat
<b>AZERBAYCAN</b>	Bakü
<b>KIRGIZİSTAN</b>	Bişkek
<b>ÖZBEKİSTAN</b>	Taşkent

Yurt dışı teşkilatına geçici ya da sürekli olacak şekilde iki farklı yolla atamada bulunmaktadır. Bu atamaların nasıl gerçekleştirileceği, bu kişilerin nasıl seçileceği, atamalarına ilişkin kendilerine tanımlanan sorumlulukların neler olacağı gibi birçok açıklama ve kural, Resmî Gazete’de 05/07/2014 tarih ve 29051 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Yurt dışı Teşkilatına Sürekli Görevle Atanacak Personel Hakkında Yönetmelik” e göre yürütülmektedir (MEB, 2014). Yine ilgili ülkelere eğitim ataşelerinin ve müşavirlerinin atamaları bu yönetmelik kapsamında gerçekleştirilmektedir. Kültürümüzün ve öz değerlerimizin yabancı ülkelerde layıkıyla tanıtımının yapılması, geniş coğrafyalara aktarılması ve muhafaza edilmesi, başka ülkelerdeki Türklerle paylaşımlarımızın arttırılarak bağlarımızın kuvvetlendirilmesi, Türkçenin onlara öğretilmesi, din konusunda ihtiyaç duydukları bilgilerin onlara aktarılması gibi gayelerle yurt dışındaki birçok farklı ülkeye gerekli sayı ve unvanında personel gönderilmektedir. Gönderilecek olan personelin sayılarının, özelliklerinin, sıfatlarının, görev zamanları ve yerlerinin, seçim usullerinin, izinlerinin ve bunun gibi birçok ayrıntının nasıl yürütüleceğine dair açıklamalar ve usuller 3/7/2003 tarihli ve 25157 Sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonun Çalışma Esas ve Usulleri* ile bu komisyon tarafından yurt dışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine İlişkin 5/6/2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı’na göre düzenlenmiştir (MEB, 2018).

Personel seçiminde görevli olan ortak kültür komisyonunun başında Dışişleri Bakanlığı bulunur ve Millî Eğitim, Maliye, Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın yetkilileri yer almaktadır. Bu komisyonca geçici olarak görevlendirilen kişiler öğretmen, okutman, öğretim görevlisi ya da din görevlisi olabilmektedir. Bu kişilerin seçimi yapıldıktan sonra yetiştirilmelerine ilişkin tüm faaliyetler Dışişleri Bakanlığı’nın başkanlığında Millî Eğitim, Maliye, Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın yetkilileri ile gerekli durumlarda da Diyanet İşleri Başkanlığı’nın yetkilisi tarafından oluşan bakanlıklararası komisyonun yeteneğiyle gerçekleştirilir.

Bu kurallar doğrultusunda görevlendirilmesi yapılan öğretmenler, bağlı oldukları birimlere uygun şekilde Türkiye'deki mevzuata göre ve ülkelerin kendi aralarında yaptıkları antlaşmalara göre tanımlı görevlerini uygulamaktadırlar (Akman, 2017). Çeşitli ülkelerde görevlendirilmesi yapılacak kişilerin seçimiyle ilgili kılavuzda bulunan açıklamalar incelendiğinde, sınavın yurt dışındaki okullarda görevlendirilecek personeli belirlemek maksadıyla Bakanlar Kurulu Kararı'na göre 03/01/2018 tarihli ve 46814609-903.07.03-E.203631 sayılı makam oluru ile yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Sınavı BAOKK'nun 09.01.2018 tarihli ve 06 sayılı kararı sınırlarına göre oluşturulan kılavuzdaki kriterlere göre; Millî Eğitim Bakanlığı uygulayacaktır. Yine bu kılavuz incelendiğinde yurt dışındaki çeşitli Türk okullarına gidecek öğretmenlerin görevlendirilebilmeleri için taşıması gereken genel şartlar şunlardır:

- Uyarma ya da kınama dışında herhangi bir ceza almamış olmak,
- TC. Vatandaşı olmak,
- Temsil becerisi taşımak,
- Görevini yapmasına engel olabilecek vücut ve akıl hastalığı veya vücut sakatlığı ile engelli bulunmamak,
- En az lisans mezunu olmak,
- Herhangi bir bulaşıcı hastalığın taşıyıcısı olmamak,
- 26.09.2004 tarihli ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun 53'üncü maddesinde belirtilen süreler geçmiş olsa bile; kasten işlenen bir suçtan dolayı 1 yıl veya daha fazla süreyle hapis cezasına ya da affa uğramış olsa bile devletin güvenliğine karşı suçlar, anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine karşı suçlar, zimmet, irtikâp, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, güveni kötüye kullanma, hileli iflas, ihaleye fesat karıştırma, edimin ifasına fesat karıştırma, suçtan kaynaklanan malvarlığı değerlerini aklama veya kaçakçılık suçlarından mahkum olmamak,
- Yurt dışında görevlendirilmesine bir engeli bulunmamak,
- Daha önce komisyon tarafından yurt dışında görevlendirilmiş olanlar için önceki yurt dışı görevinde başarılı olmuş ve yurt içi görevine başladığı tarihten itibaren sınav başvurusunun son günü itibarıyla yurt içinde en az 2 yıl çalışmış olmak,
- Görevinde en az 5 sene hizmet etmiş olmak,
- Kılavuzda belirtilen bazı ülkelerin gerektirdiği koşula göre son beş yıl içinde yabancı dil sınavı veya bu sınava denk sınavlardan en az 50 puan seviyesinde ya



da ÖSYM'nin kabul edeceği uluslararası alanda geçerli sayılan sınavlardan bu puana denk sayılacak bir İngilizce dil belgesi kazanmak,

- MEB içerisinde eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfında herhangi bir pozisyonda görev yapıyor olmak.

Sınava girmek isteyen kişiler ilk olarak elektronik platformda sınav başvurusunu gerçekleştirmektedir. Sonrasında öncelikle mesleki yeterlilik sınavına girecek, ardından temsil yeteneği sınavına tabi tutulacaktır. Mesleki yeterlilik sınavı; yazılı ve sözlü sınav olmak üzere iki aşamalı olarak yapılmaktadır MEB (2025) kılavuzunda belirtilen esaslara göre yurt dışına öğretmen görevlendirmek için yapılacak sınavlar şu şekildedir:

### **2.5.1. Mesleki Yeterlilik Sınavı**

Mesleki yeterliliği ölçmeye yönelik olan mesleki yeterlilik yazılı sınavının ne zaman ve nasıl yapılacağı şöyle belirtilmiştir: 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkındaki Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin, BAOKK'nun 12.12.2023 tarihli ve 170/2023 sayılı olan Kararı, MEB ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ise 04.12.2023 tarihli ve 91210828 sayılı olan makam oluru ile birlikte belirtilmiş bulunan kılavuzun esaslarına göre MEB'in bizzat kendi eliyle 81 farklı ilde bulunan e-sınav merkezlerinde uygulanmaktadır. Bir diğer sınav olan Temsil Yeteneği Sınavı ise, BAOKK tarafından, MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'nün organize etmesiyle Ankara ilinde uygulanmaktadır. Eğer sınav zamanının başlamasının ardından yeni bazı gereksinimler ortaya çıkarsa yahut bu gereksinimler ortadan kalkarsa Mesleki Yeterlilik Sınavı için belirtilmiş olan sınavın başarı puanı le birlikte yine belirlenmiş olan kontenjanları yeniden düzenlemeye BAOKK yetkilidir. Ülke fark etmeksizin herhangi bir grupta öğretmen gereksiniminin giderilememesi durumuyla karşılaşıldığında görevlendirilmek için gerekli puanı alıp sırada bulunan, diğer tüm koşulları da üzerinde taşıyan diğer öğretmenler içerisinde ihtiyaca göre başka ülke gruplarına komisyon tarafından çeşitli görevlendirmeler yapılabilir.

Mesleki Yeterlilik Sınavı; iki farklı aşamadan oluşmaktadır. Bunlar yazılı ve sözlü olmak üzere iki farklı aşamada düzenlenir ve uygulanır. Mesleki yeterlilik yazılı sınavına ve bunun konularına ilişkin Tablo 2.5.1.1. de belirtilmektedir.

**Tablo 2.5.1.1. Mesleki Yeterlilik Sınav Konuları**

<b>BÖLÜM</b>	<b>KONU</b>	<b>PUAN</b>
<b>I</b>	Dil ve Anlam Bilgisi, Türk Edebiyatı, İnsanlığın Ortak Mirası Olan Kültürel Mirasımız, Türk Kültürü (Sanat, Mimari, Müzik, Yemek, Aile ve Bayramlar)	30 PUAN
<b>II</b>	Genel Türk Tarihi; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; Türkiye Coğrafyası, Türk Devletleri ve Toplulukları; Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları; Türk Düşünce Tarihi ve Devlet Felsefesi	30 PUAN
<b>III</b>	Türk Eğitim Tarihi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğrenme Psikolojisi, Kültürel Diplomasi ve Eğitim	20 PUAN
<b>IV</b>	05.06.2003 Tarihli ve 2003/5753 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı, 657 Sayılı DMK'nın 1. Kısmı ile 4. Kısmının 7. Bölümü, 5682 Sayılı Pasaport Kanunu, 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 6. Kısmının 11. Bölümü (Millî Eğitim Bakanlığı), Uluslararası Kuruluşlar, Genel Kültür	20 PUAN
<b>TOPLAM</b>		<b>100 PUAN</b>

Yurt dışındaki çeşitli ülkelere görevlendirilecek olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik yazılı sınavı, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün eliyle 2 farklı oturum biçiminde uygulanmaktadır. 1. Oturum olan ilk sınav, sabah saatinde 10.00'da 2.oturum olan diğer sınav ise öğlen saat 14.00'te 81 farklı ildeki e- sınav merkezlerinde, merkezi sistemle uygulanacak ve adaylara süre olarak 75 dakika verilecektir. Sınavda 60 tane soru bulunacaktır. Değerlendirme kriterlerine göre sınav, 100 (yüz) tam puan üzerinden hesaplanarak adayların sadece doğru cevapları değerlendirmeye alınarak 60 (altmış) ve üzeri puana erişen tüm adaylar başarılı olarak sayılacaktır. Adayların başarı durumlarını asla etkilemeyecek ve sıralamalarını da değiştirmeyecek şekilde eğer gerekli görülürse daha farklı bir hesaplama yolunun kullanılmasına karar verecek ve gerekli düzenlemeleri yapacak yetkili BAOKK olacaktır.

Bahsedilen bu yazılı sınavından minimum olarak 60 (altmış) ve daha sonrasında da daha çok puan alanların arasından en fazla puana sahip olan adaydan başlanmak suretiyle, puan üstünlüğüne göre ülke grupları baz alınarak ayrı ayrı başarı sıralamasına dizilen öğretmenler, sözlü sınava tabii tutulacaktır. Bu dizilim içerisinde, listede sonda yer alan aday ile aynı başarı puanı olan diğer tüm öğretmenler aynı anda sözlü sınava girmeye hak kazanacak, yani ülke grupları için belirlenmiş olan kontenjanları aşıp aşmadıklarına bakılmayacaktır.

Mesleki yeterlilik sözlü sınavı, MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'nce sözlü olacak şekilde uygulanacaktır. Sözlü Sınava girecek olan tüm adaylar, MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulmuş olan

komisyonca aşağıda yer verilen konu başlıkları ve puanlamaları üzerinden ayrı olarak değerlendirilecektir. Komisyondaki üyeler tarafından ayrı ayrı olacak şekilde 100 tam puan toplamında uygun görülen değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanarak her bir adayın Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınav Puanı ortaya çıkmaktadır. Burada baraj 60 puandır. Sözlü sınavından minimum 60 puanı alabilen adayların bu iki sınavının (yazılı ve sözlü) aritmetik ortalaması alınarak mesleki yeterlilik sınav puanları belirlenmektedir. Bu ortalamaya göre yine minimum 60 puan alan ve puanı bunun üzerinde olan adaylar içerisinde en fazla puana sahip adaydan başlanmak suretiyle seçilecek olan aday sayısının maksimum iki katı aday, temsil yeteneği sınavına alınabilmektedir. En son sırada yer alan adayla puanı aynı olan diğer adaylar da Temsil Yeteneği Sınavına alınmaya hak kazanmaktadır. Mesleki yeterlilik sözlü sınavına dair konular ve bu konuların puan değerleri Tablo 2.5.1.2.'de belirtilmiştir.

*Tablo 2.5.1.2. Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınav Konuları*

BÖLÜM	KONU	PUAN
I	Türkçe, Türk Edebiyatı, Türk ve Dünya Edebiyatı Klasik Eserleri, İnsanlığın Ortak Mirası Olan Kültürel Mirasımız, Türk Kültürü (Sanat, Mimari, Şehir, Müzik, Spor, Yemek, Oyun, Aile ve Bayramlar)	20 PUAN
II	Genel Türk Tarihi; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; Türkiye Coğrafyası, Türk Devletleri ve Toplulukları; Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları; Türk Düşünce Tarihi ve Devlet Felsefesi	20 PUAN
III	Genel Kültür, Başvurulan Ülkeler Hakkında Bilgi, Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri	20 PUAN
IV	Öz Güveni, İkna Kabiliyeti, Bir Konuyu Kavrayıp Özetleme, İfade Yeteneği ve Muhakeme Gücü	20 PUAN
V	Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Davranış ve Tepkilerinin Göreve Uygunluğu	20 PUAN
TOPLAM		100 PUAN

## 2.5.2. Temsil Yeteneği Sınavı

Temsil yeteneği sınavı, BAOKK tarafından sözlü sınav şeklinde yapılacaktır. Temsil yeteneği sınavına alınan adaylar, BAOKK bünyesinde yer alan her kurum temsilcisi tarafından aşağıda belirtilen konu başlıkları ve puan değerleri üzerinden ayrı ayrı değerlendirilmektedir. BAOKK üyelerince takdir edilen değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması her adayın temsil yeteneği sınav puanını oluşturmaktadır. Temsil yeteneği sınavının baraj puanı 70 olarak belirlenmiştir. Temsil Yeteneği Sınav konuları ve puan değerleri Tablo 2.5.2.'de belirtilmiştir.

**Tablo 2.5.2. Temsil Yeteneği Sınav Konuları**

<b>BÖLÜM</b>	<b>KONU</b>	<b>PUAN</b>
<b>I</b>	Türkçe, Türk Edebiyatı, Türk ve Dünya Edebiyatı Klasik Eserleri, İnsanlığın Ortak Mirası Olan Kültürel Mirasımız, Türk Kültürü (Sanat, Mimari, Şehir, Müzik, Spor, Yemek, Oyun, Aile ve Bayramlar)	20 PUAN
<b>II</b>	Genel Türk Tarihi; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; Türkiye Coğrafyası; Türk Devletleri ve Toplulukları; Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları; Türk Düşünce Tarihi ve Devlet Felsefesi	20 PUAN
<b>III</b>	Genel Kültür, Başvurulan Ülkeler Hakkında Bilgi, Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri	20 PUAN
<b>IV</b>	Öz Güveni, İkna Kabiliyeti, Bir Konuyu Kavrayıp Özetleme, İfade Yeteneği ve Muhakeme Gücü	20 PUAN
<b>V</b>	Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Davranış ve Tepkilerinin Göreve Uygunluğu	20 PUAN
<b>TOPLAM</b>		<b>100 PUAN</b>

Görevlendirme için esas olan başarı sıralaması, adaylara yapılan sınavdan minimum 70 puana sahip olanlar içinden sınavların aritmetik ortalaması hesaplanmak suretiyle tüm ülke grupları gözetilerek BAOKK tarafından yapılmaktadır. Puanı en fazla olan aday en başarılı sayılarak sıralama yapılmakta, sonrasında branşlarına ve ülke gruplarına göre öğretmenler yurt dışındaki çeşitli ülkelerde görevlendirilme hakkı kazanmaktadır. Eğer görevlendirilme puanları aynıysa; adaylar içinden sıraya doktora ya da yüksek lisans yapma durumu, ilk kez görevlendirilecek olma ya da mesleki kıdem gibi durumlar BAOKK tarafından göz önüne alınmaktadır. Bir aday görev yapmaya hak kazanmış fakat tercih ettiği ülkedeki ihtiyaçlar nedeniyle henüz kendisine sıra gelmemişse sınava girdiği yıl dahil olmak üzere hakkı 3 sene boyunca bekletilebilir.

Bakanlar Kurulu'nun 05/06/2003 tarihli ve 2003/5753 nolu Kararı'nın 8. Maddesine göre; yurt dışında göreve hak kazanmış olan öğretmenlerin görev yapma süreleri 1 (bir) yıldır. Eğer başarılı olurlarsa, görev yaptıkları ülkenin çalışma şartları da uygunsa her seferinde 1 (bir) seneyi aşmayacak şekilde, Komisyon tarafından 4 (dört) sene daha uzatılabilmektedir. Öğretmenlerin gittikleri ülkede görev yapma süresi toplamda 5 (beş) seneyi geçmemektedir. Fakat bazı özel durumlarda bu süre maksimum 2 sene daha uzatılabilir. Bu durumlar şunlar olabilir: gidilecek olan ülkede şart koşulan minimum yabancı dil bilgisine sahip kişi bulunmaması, görevlendirilen kişinin vize alamaması yahut seyahat kısıtlaması bulunması. Bu gibi durumlarda misyon şefi görüş bildirir ve duruma göre bahsi geçen ülkedeki öğretmenlerin görev süreleri, yerlerine yenisi gelene kadar uzatılabilir. Tüm bu merhalelerden sonra görevlendirilmeye hakkı olan kişiler, MEB Öğretmen

Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen bir uyum seminerine alınırlar. Bu seminere katılım zorunlu tutulmaktadır.

## 2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde konuya dair alan yazındaki diğer çalışmalardan bahsedilerek yapılan çalışmaların yönteminin ne olduğu, muhtevası ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin problemlerini ele alan birçok farklı çalışma yapılmıştır. Aşağıda bu çalışmalar yer almaktadır. Literatür incelendiğinde Türkiye dışında başka ülkelerde hayatlarını sürdüren Türklerin çocuklarının eğitimiyle ilgili yaşadıkları bazı sorunlara yer verildiği görülmüştür. Yurt dışında görev yapan öğretmenlere ilişkin araştırmaların kronolojik analizi aşağıda verilmiştir:

Tarama modelinin kullanıldığı Aras (2007)'ın araştırmasında Almanya'daki okullarda görev yapan Türk öğretmenlerin orada başlarına gelen birtakım sorunların incelenmesi maksadı güdülmüştür. Yapılan bu araştırmaya bakıldığında cinsiyet, kıdem, yaş gibi çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin sosyokültürel alanda yaşadıkları sorunlara dair görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen yaş değişkenine göre ekonomik sorunlara bakış açısının değiştiği ortaya konmuştur.

“Personelin Yurt Dışı Görevlere Seçimi ve Atanması Süreci İç Denetim Raporu” adlı araştırmada Gökmen (2010), başka ülkelere görevlendirilme süreciyle alakalı yasak uygulamalardan ve işleyişten bahsetmiş, çeşitli araştırma yöntemleriyle görevlendirme sürecine dair güçlü ve zayıf tarafları ortaya koymuştur. Sonuçlara göre görevlendirilecek kişilerin özelliklerinin yurt dışı eğitiminin amaçlarına tam olarak uygun tespit edilemediği, AR-GE faaliyetlerinin personellerin yerleştirilmesi ve eğitilmesi noktasında yeterli olmadığı belirtilmiştir. Yurt dışı çalışmalarında personellerden daha fazla verim alınabilmesi için profesyonel eğitim alınmasına ehemmiyet gösterilmesi, belirli zaman dilimlerinde hizmet içi eğitimlere yer verilmesi, yurt dışında çalışan öğretmenlerle diğer görevlilerin dönem dönem birleşip çeşitli konularda toplantılar yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Ekmekçi (2012), “Belçika’da Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Temel Sorunlar” adlı çalışmasında bu ülkeye yerleşenlerin çocuklarının Türkçeyi öğrenme durumlarına ve bu esnada yaşanan problemlere dikkat çekmiştir. Yaptığı araştırmanın sonuçları öğrencilerin ilgi düzeylerinin Türkçe derslerinde oldukça düşük olduğunu, ayrıca öğrenci öğretmen ilişkilerinin lakayt düzeyde olduğunu göstermiştir. Üstelik derslerde kullanılan kitapların da yetersiz kaldığı ve kitapların dilinin ağır olduğu sonucuna varılmıştır. Okulda yaşanan fiziki

imkansızlıklar, idarenin ve velilerin olumsuz tutumları gibi birçok farklı probleme yer verilmiştir.

Cevahir (2013), tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise farklı ülkelerde çalışan öğretmenlerin nüfus yapısı faktörlerine göre yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Görev yeri Almanya olan sonrasında da kendi ülkesine dönmüş bulunan öğretmenlerle yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre yaşanan sorunların uyum, dil, yerleşme, sağlık gibi konular üzerine olduğu saptanmıştır.

Tarama modelinin tercih edildiği başka bir çalışma ise Gündoğdu (2014)'nin "Suudi Arabistan Türk Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları" olmuştur. Bu çalışmanın sonuçları; bu bölgenin en çok kutsal yerler olduğuna inanıldığı için tercih edildiğini fakat bunun yanında burada görev yapan kişilerin en çok sağlık ve fiziki yetersizlikler alanlarında sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur.

Karababa ve Karagül (2014)'ün çalışmasında farklı ülkelerdeki Türklerin çocuklarına Türkçe öğretmen görevi için görevlendirilmiş olan öğretmenlerin ders sürecindeki faaliyetlerine dair fikirlerini almayı amaçlamıştır. Buna göre ders sürecindeki öğretmenlerin süreç boyunca tutumlarının dil eğitimine uygun halde düzenlendiği ve alan bilgilerini yeterli tutmayı çok önemsedikleri gözlenmiştir. Fakat bunun yanında öğretim sürecinde kullanılan bazı tekniklere dair kargaşa ve anlam sıkıntısı yaşadıkları, ölçme ve değerlendirmeye dair de gerekli becerileri taşımadıkları ortaya konmuştur.

"Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Mevcut Durumu, Öğretim Programı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar" adlı Güngör (2015) tarafından yapılan çalışmada yurt dışında yaşayan velilerin çocuklarını neden Türk kültürü derslerine göndermediklerine dair bu derslerin istek doğrultusunda alınması, ders saatlerinin okul çıkışı başlaması ve notların da öğrencinin karnesini etkilememesi gibi sebeplerin yer aldığı sonucu tespit edilmiştir.

Yaman ve Dağtaş (2015) öncülüğünde "İngiltere'deki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğreten Öğretmenlerin İhtiyaç Analizi: Swot Analizi Örneği" isimli çalışmada İngiltere'de okuyan Türk çocuklarının Türkçe öğretmenlerinin gereksinimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada desen olarak olgubilim deseni seçilmiş ve bahsedilen öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin etkili olduğunu düşünmelerine rağmen bunu yeterince iyi kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlaveten, velilerin derslerden verim alınabilmesi için yeterince sorumluluk almadıkları, okullarda malzeme eksikliğinin olması,

derslerde kullanılan kitapların yetersiz kalması yine maddi konularda da yeterince destek sağlanmaması gibi problemler yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Erol ve Güner (2017) “Fransa’da Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması (Güney Fransa Örneği)” adlı araştırmasında yurt dışındaki okullarda okutulan Türk kültürü derslerinin ne kadar etkili olduğu üzerine çalışmıştır. Çalışma sonucunda çok büyük bir oranda katılımcıların bu derslerin gerekli olduğu konusunda fikir belirttikleri ortaya çıkmıştır. Fakat yine de dersler geç başladığı için, farklı kademelerdeki öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda uygulandığı için ve sürelerinin az olduğu düşünüldüğü için problem yaşadıklarını söylediği görülmüştür.

Arıcı ve Kırkılıç (2017) yaptıkları “Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşleri” isimi araştırmada, başka ülkelerde hayatlarını devam ettiren Türk çocuklarına Türkçeyi öğretmek için vazifelendirilen öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri ortaya koyabilmek gayesiyle Almanya’daki çeşitli bölgelerle görevlerini sürdüren öğretmenlerle görüşerek onlardan bilgi toplanmıştır. Sonucunda öğrenci ve velilerin Türkçe dersindeki ilgilerinin yetersiz olduğu, derslerdeki okutulan kitapların da seviyeye uygun düzenlenmediği, ayrıca materyallerin eksik olduğu ifade edilmiştir.

İngiltere’de hayatlarını sürdüren Türk çocuklarının Türkçeye yönelik yaklaşımları, çocukların hangi dili tercih ettikleri ve öğretmenlerle velilerin bu konudaki fikirleri üzerine Bayat (2016) bir çalışma yapmıştır. Araştırma İngiltere’nin farklı şehirlerindeki Türk destek okullarındaki öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çocukların ev ortamında genelde Türkçe konuşmayı tercih ettikleri, arkadaşlarıyla ise İngilizce konuştukları ve Türkçe konuşmayı tercih eden çocukların hem Türk öğretmenler hem de onların dersinde daha pozitif tutumlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Üstelik esas dillerini tam anlamıyla bilmenin önemli olduğu düşüncesi taşıdıkları gözlenmiştir. Öğretmenler ise var olan müfredatın yeterince verim sağlamadığını, ders kitaplarında aksaklıklar olduğunu, öğrencilerin aileleriyle Türkçe konuşmalarına rağmen derslerde ilgilerinin az gözlendiğini ifade etmişlerdir. Velilere bakıldığında; evde Türkçe konuşmayı önemsedikleri fakat çocukların konuşurken bazı kelime ve söyleyiş hataları yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Akman (2017), “Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Teşkilatında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları” adında bir çalışma yapmış ve bu çalışmada nitel araştırma yöntemi

kullanarak göreve giden öğretmenlerin maruz kaldıkları en büyük problemlerin ekonomik sıkıntılarla yalnız kalma duyguları oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Adıgüzel ve Şen (2018), Türk okullarında öğretmen olarak çeşitli ülkelere gidecek kişilerin bu görevlerine dair kaygı düzeylerini ve hazır olma durumlarını belirlemek için nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Branşları birbirinden değişik olan, Avrupa'daki bazı ülkelerde görev yapan Türk kültürü dersi öğretmenlerinden 171 tanesinden veriler elde etmiştir. Bu verilerin çözümlemesini yaptıktan sonra çok fazla öğretmenin göreve başlama noktasında kendilerini hazır hissettikleri sonucuna varmıştır. Aksi durumda olanların ise öğrenciden, programdan ya da kişisel meselelerinden kaynaklanan bazı nedenlerle göreve hazır olmadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı kişiler 2018'de yaptıkları farklı bir çalışmada Türk Kültürü öğretmenlerinin görevi tercih sebepleri ve görevlerine dair beklentileri konularına yoğunlaşmışlardır. Çalışmalarında nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde öğretmenlerin büyük bir kısmının kendini geliştirme, başkalarına yardımcı olma ve ardından da sorumluluk duygusuyla yurt dışı görevlerini tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler bu beklentilerinin yanında bir de devletten maddi yardım, uygun çalışma alanı, verimli iletişim kurabilecekleri muhataplar beklediklerini ifade etmişlerdir.

Karasu (2018), tarama yöntemini kullandığı çalışmasında MEB tarafından yurt dışındaki ülkelere görevlendirilen öğretmenlerin gidiş nedenlerini ele almıştır. Bunun için 2014'te uyum seminerine katılan 112 öğretmenden anket yoluyla veriler elde etmiş ve bunların sonuçlarını incelemiştir. Sonuç olarak da yurt dışına giden öğretmenlerin ilgili mevzuatta açıklanan gidiş kriterlerini taşıdığı gözlenmiştir. Yani buna göre nedenlerin ilk sırasında bambaşka ülkeler görme hevesi vardır. Onu takiben diğer sebeplere bakıldığında ise Türk kültürünü yaşatmak ve kültürel etkileşim içinde olmak sebepleri görülmektedir. Bu sebeplerin konuyla ilgili mevzuatta bulunan Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımızla kültürel bağların korunması, güçlendirilmesi ve dini konularda aydınlatılması amaçlarıyla uyum ve tutarlılık gösterdiği görülmektedir (MEB, 2003). Yine aynı çalışma incelendiğinde kaç senelik öğretmen olduğu ve kadın erkek olma değişkenlerine göre gidiş nedenlerinin de değişim gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Gül (2018), "Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Avrupa'da Görevlendirilen Öğretmenlerin Sorunları ve Kazanımları" adlı araştırmasında göreve giden öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları problemlere yer vermiştir. Farklı bir sosyal ortama girme, yöneticilerle ilişkilerin durumu, aile arasında yaşanan sorunlar, iletişim kopuklukları,



maddiyat ya da sağlık gibi konularda yaşanan aksilikler gibi problemlerin yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Güzelyurt (2020), nitel bir yöntem ve örnek olay desenini kullandığı “Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar” ismindeki araştırmasında öğretmenlerin yaşadıkları ülkelerde karşılaştıkları problemleri birbirleriyle kıyaslayarak ortaya koymayan çalışmıştır. Ulaştığı sonuçlara göre öğretmenlerin oryantasyonu ile ilgili, ekonomik ve sosyal konularla ilgili sıkıntılar yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Karabiber (2022), “Yurt Dışı Türk Okullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Öğretmenlik Görevine Dair Görüşleri: Suudi Arabistan Örneği” adlı çalışmasında 2019-2020 eğitim öğretim yılında Suudi Arabistan’da görev yapan sekiz okul öncesi öğretmeninden 6 soruluk bir görüşme formu yoluyla veriler toplamış ve bunları betimsel yolla analiz etmiştir. Çalışmanın sonunda farklı kültüre adım atmak, bilmediği bir dili öğrenmek ve mesleki açıdan kendilerini yetiştirmek istedikleri için farklı bir ülkede çalışmayı kabul ettikleri; Türkiye ile Arabistan’daki öğrenciler arasındaki en büyük farkın bilişsel ve sosyal alanlarda olduğu sonucunu elde etmiştir. Ayrıca çalışmaya katılanların farklı konularda yaşadığı sıkıntılar da ortaya konmuştur.

Baka (2024), “MEB Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilen DKAB Öğretmenlerinin Yurt Dışı DKAB Derslerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında yurt dışında göreve gitmiş olan DKAB öğretmenlerinin kendi dersleriyle alakalı fikirlerini incelemeye almıştır. Bunun için durum araştırmasını kullanmış ve görüşme yoluyla öğretmenlerden veriler toplamıştır. Bu verilerin sonuçlarına göre derslerde kullanılan kitaplar, dersin içeriği ve öğretimi, öğrencilerle ilgili yaşanan birtakım problemler, veli tutumları konularında öğretmenlerin görüşleri alınarak bunlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

İlgili araştırmalar değerlendirildiğinde araştırmaların şu alanlarda yoğunlaştığı görölmektedir:

Görevlendirme Süreci ve Mevzuat: Yurt dıřı göreve sečilme ve atanma sürecinde yařanan sorunlar, mevzuatın uygulanması, personelin yeterliliđi ve AR-GE faaliyetlerinin rolü (Gökmen, 2010; Karasu, 2018; Baka, 2024).

Öğretmenlerin Deneyimleri ve Karşılaşılan Sorunlar: Yalnızlık, ekonomik güçlükler, sağlık, dil, uyum ve kültür şoku gibi sorunlar (Aras, 2007; Ekmekçi, 2012; Cevahir, 2013; Gündoğdu, 2014; Akman, 2017; Gül, 2018; Güzelyurt, 2020; Karabiber, 2022).

Türk Kültürü/Türkçe Öğretimi ve İki Dilli Öğrenciler: Ders materyalleri, program eksiklikleri, velilerin tutumları, öğrencilerin dil tercihleri, öğrenci ilgisizliği gibi konular (Ekmekçi, 2012; Karababa ve Karagül, 2014; Güngör, 2015; Yaman ve Dağtaş, 2015; Bayat, 2016; Erol ve Güner, 2017; Arıcı ve Kırkılıç, 2017; Adıgüzel ve Şen, 2018).

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Motivasyonları: Göreve hazırlık ve kaygılar, görev motivasyonları, mesleki yeterlik, beklentiler (Adıgüzel ve Şen, 2018; Karasu, 2018).

Bu çalışmaların genelinde; yurt dışına giden öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki açıdan çeşitli zorluklar yaşadıkları, özellikle iki dilli öğrencilerin Türkçe ve kültür eğitimi süreçlerinde program, materyal ve veli katılımı gibi konularda aksaklıklar bulunduğu sonucu öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmen seçimi ve atanması sürecinin iyileştirilmesine, öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda desteklenmesine, öğrenme ortamlarının güçlendirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Görüldüğü üzere literatürde yurt dışında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları çeşitli sorunlar (kültürel uyum, dil bariyerleri, pedagojik farklılıklar, kurumsal destek eksikliği vb.) ele alınmakta; ancak bu sorunlara karşı geliştirilen çözüm stratejileri çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Özellikle Türk öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine analiz eden çalışmalar sınırlıdır. Bu bağlamda, bu araştırma yalnızca sorunları tespit etmekle kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin bu sorunlarla nasıl baş ettiklerine dair stratejileri de ortaya koyarak alandaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modelinin ne olduğu, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve toplanan verilerin analizi ile yorumlanması konularına yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ

Bu araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, doküman analizi ya da görüşme gibi veri toplama araçlarıyla toplanan nitel veriler üzerinden yapılmak istendiğinde kullanılır. Bu araştırma türünde olaylar ve algılar gerçek ortamlarında doğal ve kapsamlı bir şekilde ortaya konur. Buna uygun biçimde sistemli bir süreç takip edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalar farklı bilim alanlarında kullanılabilir. Buna psikoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji gibi örnekler verilebilir. Bu bilim alanları insanların karmaşık yapısının çok boyutlu özelliklerinin ancak insanların içinde bulunduğu doğal ortamlarında en iyi biçimde gözlemlenebileceğini vurgular. İnsanların yaptıklarının mekanik bir biçimde değil, doğasına uygun olan daha farklı bir anlayışla incelenmesi gerektiğini belirtir. Nitel araştırma çeşitleri içinde yer alan fenomenoloji fark edilen fakat detaylarıyla hâkim olunamayan durumlara odaklanmaktadır. Günlük yaşamda birtakım farklı deneyimler, olaylar ya da durumlarla karşı karşıya kalınabilir. Fakat buna rağmen yaşanan bu durumlar net bir biçimde anlaşılabilir. İşte bu tür durumlar olduğunda fenomenoloji anlamlandırılmayan ya da tam anlamıyla çözülemeyen durumları araştırmak için gerekli uygun bir ortam sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada bir duruma ya da olguya detaylı şekilde açıklama getirebilmek, anlam kazandırabilmek için nitel araştırma metodu olan fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır.

Fenomenoloji yöntemi çeşitli düşünce biçimlerinin, duyguların ve algılama şekillerinin nasıl yorumladıklarını ortaya koyabilmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir denilebilir (Rose, Beeby & Parker, 1995). Bu bağlamda, daha önce yurt dışındaki MEB'e bağlı Türk okullarında öğretmen olarak görev yapmış ve şu anda ülkemizde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkarak yurt dışındaki Türk okullarında görev yaptıkları süre zarfında öğretmenlik mesleğini uygulamalarında karşılaştığı sorunların ve çözüm stratejilerinin neler olduğu konusundaki olguları ortaya koymak için bu desen tercih edilmiştir. Ayrıca katılımcıların belirttikleri

görüşlerden hareket ederek yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini uygulamalarında karşılaştığı sorunlara dikkat çekmek amacıyla da yine fenomenoloji yöntemi tercih edilmiştir.

### **3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU**

Nitel araştırmalarda, bilgi kaynağı kabul edilen çalışma gruplarının sayılarının çok fazla olması gerekmez. Ayrıca nitel araştırmada sonuçların mutlaka daha büyük gruplara veya evrene genellenmesi gibi bir hedef yoktur. Bu araştırma türlerinde esas amaçlanan şey, anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tüm bunlardan hareketle bu araştırmanın çalışma grubunu daha önce yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış olan öğretmenler meydana getirmektedir. Çalışma grubu için seçilen bu öğretmenlerin ele alınan çalışmanın olgusunu daha verimli yansıtabilmesi ve verilerin çeşitli olabilmesi açısından öğretmenlerin farklı ülkeler içerisinde seçilmesine mümkün olduğunca özen gösterilmiştir.

Yapılan bu çalışmada çalışma grubu belirlenirken ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Bu örnekleme çeşidinde ölçütler saptanır ve bunlara uyum gösteren tüm ihtimaller üzerinde çalışılır. Bahsedilen ölçüt bilhassa önceden hazır edilmiş ölçüt listesinden oluşmak zorunda değildir, bizzat araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma için ölçütler araştırmacının kendisi tarafından belirlenmiştir. Araştırmacı çalışması için örnekleme oluştururken kimleri seçeceği noktasında kendi kanaatine göre kriterler oluşturarak en uygun katılımcıları bu doğrultuda belirler. Bu bağlamda çalışmanın katılımcıları daha önceden yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır.

Ölçüt olarak yurt dışındaki Türk okullarında öğretmenlik görevinde bulunmuş ve şu anda herhangi bir devlet okulunda çalışıyor olan öğretmenler olması şeklinde belirlenmiştir. Görüşme yapılan on öğretmenin isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2, Ö3, Ö3, Ö4, Ö5, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca görüşmeler esnasında en önde sorulan demografik sorularla birlikte katılımcıların kişisel (cinsiyet, yaş, medeni durum) ve mesleki (kıdem, eğitim düzeyi, çalıştığı ülke ve görev yılları) birtakım özellikleri de belirlenmiştir. İlaveten araştırmanın amacına erişebilmek için amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan kartopu örnekleme çeşidi kullanılmıştır.

Kartopu örnekleme yöntemi nitel araştırmalar için en çok tercih edilen örnekleme çeşitlerinden birisidir. Bu yöntemde asıl kaynak alınan kişilerin tavsiye etmiş olduğu diğer kişilere zincirleme yoluyla ulaşılır ve o kişiden de veriler toplanır (Biernacki & Waldorf,

1981). Araştırma için anahtar kişi sayılan katılımcı bulma stratejisine dayanan bu örnekleme çeşidinde diğer katılımcılara ulaşabilmek için referans baz alınan, yani anahtar olan kişiden yararlanılır (Merriam & Tisdell, 2016; Akt: Can ve Himmetoğlu 2021, s. 2). Bu çalışmada da ilk olarak araştırmacı tarafından ölçütleri sağlayan bir katılımcıya ulaşılmış ve onun yönlendirdiği diğer öğretmenlere ulaşılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu sayede benzer deneyimlere sahip öğretmenlerle bağlantı kurularak veriler elde edilmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmanın çalışma grubuna ait bazı bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.2.1.** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi	Çalıştığı Ülke	Yabancı Ülkede Görev Yaptığı Yıllar
Ö1	K	33	E	10	YL	Kuveyt	2018-2021
Ö2	E	35	E	13	YL	Suudi Arabistan	2018-2020
Ö3	E	40	E	16	YL	Kırgızistan	2016-2021
Ö4	K	48	E	11	YL	Gürcistan	2017-2022
Ö5	E	37	E	13	YL	Katar	2019-2023
Ö6	K	40	E	15	YL	Türkmenistan	2015-2020
Ö7	E	57	E	37	L	Suudi Arabistan	2005-2009
Ö8	E	54	E	30	YL	Suudi Arabistan	2003-2008
Ö9	K	42	E	26	L	Suudi Arabistan	2016-2018
Ö10	K	41	E	14	YL	Kırgızistan	2017-2022

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmaya katılanların fikirlerini ve olayları nasıl algıladıklarını anlayabilmek için kullanılan en uygun tekniklerden biri görüşmedir (Barriball & While, 1994). Görüşme yöntemi, insanların herhangi bir durum ya da olayla ilgili olarak ne ve nasıl düşündüklerini anlayabilmek için o kişilerle sözlü yolla iletişime katılmaktır. Bu doğrultuda görüşmede daha evvelinden hazırlanmış bulunan ve bir gaye için karşılıklı olarak soru sorup bunun cevaplandırılması biçiminde bir etkileşim süreci vardır. Bu yöntemde esas amaç, katılımcı sayılan kişinin ele alınan konuyla ilgili olarak neler düşündüğünü, nelere inandığını ve fikirlerinin nasıl olduğunu ortaya çıkarmaktır (Çepni, 2009; Merriam, 2013). Bu çalışmada da görüşme tekniğinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Görüşme tekniği kullanılırken öncesinde bir görüşme formu oluşturulur. Bu formda araştırma amacına uygun şekilde evvelce hazırlanmış çeşitli sorulara yer verilir. Bazı gerekli görülen durumlarda sorularda daha da detaya inilebilmesi maksadıyla normal soruların ardına ilaveten sonda soruları sorulabilir (Karataş, 2017). Aslında bu durum yapılan araştırmanın maksadına göre çok daha geniş yelpazede bilgiler elde edilmesini sağlamak amacıyla yapılır ve bu yüzden oldukça faydalıdır (Sevencan ve Çilingiroğlu, 2007).

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini uygulamalarında karşılaştığı sorunları ve çözüm stratejilerini incelemek amacıyla literatürden ve uzman görüşlerinden faydalanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### **3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırma verilerinin elde edilmesi için oluşturulan veri toplama aracı Kallio, Pietila, Johnson & Kangasniemi'nin (2016) önerdiği bir dizi işlem sonucunda oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan verilerin hangi aşamalardan geçerek geliştirildiği ayrıntılarıyla aşağıda açıklanmıştır:

a) İlk olarak görüşmenin amacı netleştirilmiş ve araştırma sorularıyla uyumlu olacak şekilde MEB'e bağlı bulunan yurt dışındaki Türk okullarının ne derece bilindiği, etkililik düzeyi, taşıdığı görev ve sorumlulukları, yaşadığı problemler gibi konularda detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda yurt dışına Türk göçleri, yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimi, yurt dışındaki Türk okulları ve buralara öğretmen görevlendirme süreci gibi konularda araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

b) Yurt içinde ele alınan konuyla ilgili yapılmış olan diğer çalışmalar incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazır edilmesiyle ilgili süreçte Gündoğdu (2014)'nun ve Aktekin ve Karataş (2019)'ün çalışmalarından faydalanılmıştır. MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'nün, Dışişleri Bakanlığı'nın ilgili mevzuatları (BAOKK Kararı) etraflıca incelenmiştir.

c) Oluşturulan sorular; MEB'de görevli uzman psikolojik danışman, daha önce yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış ve şuanda da MEB Teftiş Kurulu olan Başkan Yardımcısı, aynı şekilde daha önce yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış bir Milli Eğitim Şube Müdürü ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görevli bir profesörün

görüş ve telkinlerine göre incelenmiş ve sonrasında da iki katılımcı ile bir ön uygulamaya tabii tutulmuştur.

d) Uzman görüşlerinin fikirleri ve ön uygulama sonuçları doğrultusunda araştırmacı tarafından soruların açık oluşu, uygunluğu, yeterliliği gibi faktörler görüşme formunda yeniden incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu sürecin ardından görüşme soruları nihai halini almıştır. Bu sorular ekte sunulmuştur (Ek 2).

### **3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ**

Nitel çalışmalara bakıldığı zaman araştırmacının ana merkezinde kişilerin söz konusu durumla ilgili ifadelerinin ve fikirlerinin yer aldığı görülür. Bu sebeple iletişim esnasında kullanılan dil, karşılıklı etkileşim ve konuşmanın ana malzemesidir. Bu teknikte en çok kullanılan veri toplama yolu özellikle görüşme tekniğidir. İnsanların bir durum ya da olayla ilgili ifadeleri, algılayış biçimleri, kavramlara yüklemiş oldukları anlamlar ve daha fazlası bu teknik sayesinde ortaya çıkarılmaktadır (Punch, 2005). Görüşme yöntemi, evvelce karar verilmiş olan belli bir maksat için yapılan karşılıklı iletişim ve etkileşim zemininde birtakım sözel ifadelerin toplanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem iletişim yoluyla verilerin toplanması amaçlandığında nitel araştırmalar içinde en çok tercih edilen tekniklerin başında gelir (Karasar, 2005).

Karasar (2005), görüşmenin olumlu özellikleriyle ilgili olarak tekniği uygulamanın basit oluşunu, koşullara göre gerektiği zaman esneklik kaldırabiliyor oluşunu, ayrıntılara da hâkim olmaya fırsat yaratıyor oluşunu, verilen yanıtlarda kişisel fikirlerin ve bakış açılarının korunuyor oluşunu sıralamıştır.

Görüşme yoluyla katılımcılardan veri toplayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Form, 9 soru ve bazı sorulara ait sondaardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde hazırlanmıştır. Daha önce yurt dışı görevinde bulunmuş ve şu anda da Türkiye'de görev yapmakta olan bu öğretmenlere uygulanan görüşmenin konusuyla ilgili onlara önceden bilgi verilmiş, ardından araştırmacı tarafından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler daha öncesinde planlanan bir saatte katılımcıların uygun gördüğü ortamlarda (ev, iş yeri, uygun görülen diğer alanlar vs.) yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularına geçmeden önce katılımcılarla sohbet edilerek katılımcılar rahatlatılmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı alınmasına izin veren katılımcılarla yaklaşık 25-30 dakika süren görüşmeler yapılarak sesleri kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonunda katılımcılara ifadelerinin doğru olup olmadığıyla ilgili

araştırmacı tarafından sorular sorularak katılımcılardan teyit alınmıştır. Sonrasında katılımcılara teşekkür edilerek paylaşılan bilgilerin gizli tutulacağı hatırlatılmıştır. Kaydedilen görüşmeler daha sonrasında yazıya dökülerek analiz edilmiştir. Bu şekilde yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini uygulamalarında karşılaştığı sorunların ve çözüm stratejilerinin incelenmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Yapılan bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde çeşitli materyaller sistemsal ve objektif bir biçimde incelemeye alınır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu yöntem hususiyetle sosyal bilimlerin konu alanına giren durumlarda kullanılır. Elde edilen verilerle ortaya çıkan metnin sistematik halde kategorilerle özetlendiği, tekrarlanabilir bir tekniktir (Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013). Bu teknikte eldeki veriler, özet haline getirilir ve kategoriler şeklinde ayrıştırılır. Sonrasında araştırmayı yürüten kişi tarafından birtakım kriterlere göre kodlar haline getirilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu maksatla eldeki nitel veriler her neyse bunlar içerisinden birbirlerine benzeyenler, bir amaç başlığında belli kategorilere ayrılır. Ardından kendi içerisinde bir ilişkiye ve düzene göre yorumlanarak buna göre bazı neticelere varılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada yukarıda anlatılan hususlara uygun olarak öncelikle katılımcılardan elde edilen veriler yazıya geçirilerek transkripsiyonu yapılmıştır. Akabinde öğretmenlerden gelen ifadeler ve yorumlamalara göre verilerin benzerlikleri ve farklılıkları incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Bu amaçla birbirlerine benzeyen ifadeler ve sonuçlar belirlenen tema ve kategorilere ayrılarak anlaşılabilir bir biçimde organize edilmiştir. Bu noktada katılımcıların kişisel gizliliklerini ve mahremiyetlerini gözetebilmek amacıyla isimleri gizli tutulmuş ve her birine Ö1, Ö2... Ö10 şeklinde kod isimler verilerek analiz yapılmıştır. Bahsedilen bu aşamalara göre öğretmenlerle yapılan görüşmeler sistemli bir şekilde kategorilere bölünmüş, analiz edilmiş, sonrasında da ulaşılan bulgu ve sonuçlar değiştirilmeden verilerle araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Yukarıdaki açıklamalara uygun olacak şekilde bu çalışmada ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen ses kayıtları deşifre edilmiştir. Daha sonra verilerin detaylı bir şekilde analizi amacıyla ve önceden açık bir şekilde belli olmayan görüşlerin ortaya çıkarılması amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya



katılan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara ait sondalara verdikleri cevaplara göre veriler analiz edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre araştırmacı tarafından kodlamalar yapılarak alt temalar ve tema oluşturulmuştur. Kod, alt tema ve tema oluşturulduktan sonra alanında uzman kişilerin fikirleri alınarak bunların doğru biçimde oluşturulup oluşturulmadığı konusunda karşılaştırmalar yapılmıştır. Uzmanların fikirlerine göre araştırmacı ile birlikte kategoriler sınıflanarak okuyucu için anlamlı ve açık hale getirilmiştir. Bulgular bölümündeki soru başlıkları “Karşılaşılan Sorunlar” temasını oluşturmuştur. Kategorileri oluşturan başlıklar ise “Öğrencilerle İlgili Sorunlar”, “Okulla İlgili Sorunlar”, “Ulusal Sınavlara Hazırlık Konusundaki Sorunlar”, “Öğretmenler Arasındaki İş birliği ve İletişim Konusundaki Sorunlar”, “Öğretmen, Veli İlişkisi Konusunda Yaşanan Sorunlar”, “Okul Yönetimiyle İlgili Sorunlar”, “Öğretim Süreciyle İlgili Sorunlar”, “Sınıf Yönetimiyle İlgili Sorunlar”, “Kişisel Açıdan Karşılaşılan Sorunlar” şeklinde oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıların sorulara verdikleri cevaplara göre katılımcı ifadesini özetleyen kelimeler, ortak kavramlar kod olarak belirlenmiştir. Görüşmelerde yer alan ana tema, kategori, kodlar tablolar şeklinde bulgular kısmında aynen verilmiştir.

### **3.5.1. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Doğası gereği yorumlayıcı ve subjektif bakış açısıyla olayları derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel araştırmalar, herhangi bir yargıya ulaşmaktan çok kavram ya da durumları ayrıntılarıyla incelemeye odaklanır. Bu sebeple nitel araştırmaların en çok eleştirildiği nokta bu subjektif yorumlar sebebiyle geçerlik ve güvenirliliğin ölçülmesi konusunda sabit bir test ya da yöntemin bulunmamasıdır. Nicel bir araştırmada geçerlilik, ölçülen şeyi doğru ölçülmesini ifade ederken; güvenirlilik ise sonuçların yinelenebilirliğini ifade eder. Oysa nitel araştırmalarda yinelenebilirlik mümkün olamamaktadır. Çünkü güvenirlilik; kişilerin farklı durumlara farklı tepkiler verebilmesi, gerçeklerin ortama ve kişiye göre değişkenlik gösterebilmesi, insanların davranış biçimlerinin aynen tekrarının mümkün olmaması gibi nedenlerle değişkenlik gösterebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Güvenirliliğin nitel araştırmalarda bulunuşuyla alakalı Miles & Huberman (2016) yanlışılanamazlık özelliği nitel araştırmalardaki toplanan verilerin genel özelliği olduğu ve bu açıdan değerlendirildiğinde aslında nitel araştırmaların güvenirlilik hususunda illa ki özel bir ölçekle ispatının yapılması gerekli olmadığını belirtmektedir. Buna binaen, yanlışılanamazlık ilkesi gereği ve nitel çalışmaların öznel yargılara açık oluşu gereği yarı

yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla çeşitlilik taşıyan bir örneklem grubundan veriler toplanmış ve böylece yapılan araştırmanın güvenilirlik ile geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik ile geçerliliğin test edilmesi noktasında ilk olarak katılımcıların onayı, teyidi baz alınmıştır. Yani araştırmacı katılımcılardan topladığı verileri derleyerek sonradan bu kişilere ulaştırır ve ortaya çıkan sonuçlarla ilgili onlardan geri bildirim ister. Gelen bu bildirimlerden sonra yapılan yorumlar, katılımcıların gerçekten ifade etmek istedikleriyle ne derece uyumlu ya da değil ona bakılır. Yapılan bu uygulamanın araştırmanın geçerliliğini oldukça arttıran bir durum olduğu ayrıca araştırmanın konusu belirlenirken ve ölçme aracı geliştirilirken çeşitli uzmanlardan görüş alınmasının da araştırmanın geçerliliğini arttırmasını beklediği belirtilmektedir (Merriam, 2013).

Araştırma yürütülürken verilerin toplanmasıyla ortaya çıkan sonuçlardan hareketle tema, kategori ve kod, uzman kişilerce değerlendirilmiştir. Güvenirliğin arttırılması amacıyla araştırma sürecinde izlenen yollar ve takip edilen adımlar tek tek yerine getirilmiştir. Bu amaçla araştırmayı yürüten kişi, süreç içinde gerekli noktalarda uzmanlardan destek almıştır. Araştırmanın verilerini toplamadan önce katılımcılara gerekli bilgilendirmeyi şeffaflıkla yapmış ve onların gizliliklerini koruyarak hakları konusunda onları bilgilendirmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken yine uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Literatür ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular, araştırma dahilinde olmayan başka hiç kimseye gösterilmemiş ve mahremiyete önem verilmiştir. Katılımcılardan toplanan bilgilerin yazıya doğru aktarılıp aktarılmadığı dikkatle incelenip tekrar kontrol edilmiştir. Akabinde bu sonuçlardan direkt olarak alıntılar verilerek sonuçların doğruluğu ve tarafsız şekilde sunuluyor olması kesinleştirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin mesleki uygulamalarında karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara ilişkin çeşitli çözüm stratejilerini incelemek için elde edilen verilerin analizleri sonucundaki bulgular ve bulgulara ait yorumlar bulunmaktadır.

#### 4.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlere, öğrencilerle ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1.1 ve 4.1.2’de verilmiştir.

*Tablo 4.1.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*

Tema	Kategori	Kod
Akademik Uyum Sorunları	Motivasyon ve Beklenti Yetersizliği	- Derslere ilgisizlik (Ö1, Ö6) - Beklenti eksikliği (Ö1, Ö2)
	Dil Yetersizliği ve Okula Uyum Sorunları	- Dil sorunu (Ö4, Ö6) - Ders başarısı ve okula uyum zorluğu (Ö4) - Okula devamsızlık ve geç kalma (Ö10) - Rekabet ortamının yetersizliği (Ö2)
Davranışsal Sorunlar	Bağımlılık Sorunları	- İnternet ve teknoloji bağımlılığı (Ö2, Ö10)

Tablo 4.1.1. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğrencilerle ilgili karşılaştıkları sorunların *Akademik Uyum Sorunları* ve *Davranışsal Sorunlar* olmak üzere iki ana tema etrafında toplandığı görülmektedir. Akademik Uyum Sorunları teması altında Motivasyon ve Beklenti Yetersizliği kategorileri yer almaktadır. Öğrencilerin derslere ilgisizliği (Ö1, Ö6) ve geleceğe dair düşük beklentilere sahip olmaları (Ö1) bu kategoride öne çıkan sorunlardır. Bu durum, öğrencilerin akademik performanslarını ve okula bağlılıklarını doğrudan etkilemekte, öğretmenlerin ders işleyiş süreçlerini güçleştirmektedir.

Dil Yetersizliği ve Okula Uyum Sorunları kategorisi altında öğrencilerin bir kısmının Türkçe yeterliliğinin düşük olması (Ö4, Ö6), buna bağlı olarak ders içeriklerini tam olarak takip edememeleri ve akademik başarının olumsuz etkilenmesi şeklinde kendini göstermektedir. Ayrıca, okula devamsızlık ve derse geç kalma (Ö10) ile rekabet ortamının yetersizliği (Ö2) de öğrencilerin akademik uyum sürecini zorlaştıran faktörler arasındadır. Bu tür sorunlar, öğrencilerin sosyal ve akademik hayata katılımlarını azaltmakta ve öğretmenlerin ek müdahalelerine ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır.

Davranışsal Sorunlar teması altında ise Bağımlılık Sorunları gelmektedir. Öğretmen görüşlerine göre internet ve teknoloji bağımlılığı (Ö2, Ö10), öğrencilerin derse odaklanmalarını ve akademik görevlerini yerine getirmelerini engelleyen bir problem olarak öne çıkmaktadır. Bu bağımlılıklar, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve ders içi motivasyonlarını da olumsuz yönde etkilemekte, disiplin sorunlarını artırmaktadır.

Genel olarak bu bulgular, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları problemlerin büyük ölçüde öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarına, motivasyon eksikliklerine, dil bariyerlerine ve teknoloji bağımlılığına dayandığını göstermektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği sorunlar, ders işleme süreçlerinden okul dışı sosyal yaşama kadar pek çok alanda çözüm odaklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların sorunlara ilişkin bazı aktarımları şu şekildedir:

*Ö1: “Öğrencilerle ilgili en sık karşılaştığımız problem öğrencilerin derslere olan ilgisizliğiydi...”*

*Ö2: “Yurt dışında yaşayan çocuklarımızın en önemli sorunlarından bir tanesi, buldukları ortamda hedefi olan öğrenciler için istenilen düzeyde bir rekabet ortamının sağlanamaması, aynı zamanda okul dışında sosyal ortamlarda Suudi Arabistan üzerinde iklim dolayısıyla fazla bulunamaması ve bunun dışında çocukların çok büyük çoğunluğunun okula istenilen seviyede ilgi ve alaka göstermiyor olmalarıydı... İnternet her yerde olduğu gibi orada da bir bağımlılıktı.”*

*Ö4: “Çocuğun ebeveynlerinden yalnızca biri Türk'tü genelde. Bu nedenle dil sorunu çok yaygındı. Bu da ders başarısını ve okula uyumu etkiliyordu.”*

*Ö6: “...Bu hem bizim için sorun hem öğrenci için sorun ortak dilde buluşamamak bizi yıpratıyor sadece anlaşmanın dışında ders anlattığımızı düşünün bizi anlamıyor. Oradaki yerleşik Türk vatandaşlarının çocukları bu konuda herhangi bir hedefleri olmadığı için sınav hedefi yani kısmen bu konuda zorluk yaşıyorduk tabii.”*

Ö10: “Telefon, internet ya da bilgisayar oyunlarına bağımlılık çoğunu da gözlemliyordum.” “Türk öğrencilerimizde ise okula devamsızlık çok fazlaydı. Genellikle 30 kişilik bir sınıfta 6 ya da 7 öğrenci ilk derse mutlaka geç kalıyordu.”

**Tablo 4.1.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri**

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
<b>İş birliği ile çözme</b>	Paydaşlar ile Görüşme	- Aileyle görüşme (Ö1), (Ö2), (Ö4), (Ö6) - Diğer öğretmenlerle görüşme (Ö1), (Ö2) - Müdür ile görüşme (Ö10) - Öğrencilerle görüşme(Ö10)
<b>Resmi Süreçlerden Yararlanma</b>	Hukuki ve İdari Yollara Başvurma	- Dilekçe yazmak (Ö6) - Eğitim müşavirliği ve ataşeliğine bilgi vermek (Ö2), (Ö6)
<b>Öğretim Yöntemlerini Farklılaştırma</b>	Yenilikçi Yollar Deneme	- Dijital kaynakları ve interneti kullanma (Ö1), (Ö2) - Aktif öğrenme yöntemlerine yer verme (Ö2) - Bireysel farklılıklara uygun görevlendirmeler yapma (Ö4)

Tablo 4.1.2. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğrencilerle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerinin *İş birliği ile Çözme*, *Resmi Süreçlerden Yararlanma*, *Öğretim Yöntemlerini Farklılaştırma* olmak üzere üç tema etrafında birleştiği görülmektedir. İş birliği ile çözme teması altında paydalarla görüşme kategorisi vardır. Bu kategoride öğretmenlerin kullandığı çözüm stratejileri aileyle görüşme (Ö1), (Ö2), (Ö4), (Ö6); diğer öğretmenlerle görüşme (Ö1), (Ö2); müdür ile görüşme (Ö10); öğrencilerle görüşme (Ö10) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Resmi Süreçlerden yararlanma temasına ait kullanılan çözüm stratejilerinin dilekçe yazmak (Ö6); eğitim müşavirliği ve ataşeliğine bilgi vermek (Ö2), (Ö6) şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretim Yöntemlerini Farklılaştırma temasına ait yenilikçi yollar deneme kategorisinde yer alan çözüm yolları ise: dijital kaynakları ve interneti kullanma (Ö1), (Ö2); aktif öğrenme yöntemlerine yer verme (Ö2); bireysel farklılıklara uygun görevlendirmeler yapma (Ö4) şeklindedir.

Genel olarak bu bulgular incelendiğinde yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları problemleri çözüme stratejilerinde farklı yollar denediği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler; etkili iletişim yolları kullanarak, paydaşlarla iş birliği yaparak, sınıf yönetimini güçlendirerek ve buna bağlı olarak eğitimde yenilikçi uygulamalar kullanarak sorunlarını çözmeye çalışmışlardır. Bunlar öğretmenlerin sınıf ortamını daha verimli hale getirmelerini ve eğitimde kaliteyi arttırmalarını sağlayabilir. Katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıdaki şekildedir:

Ö1: *‘‘Ama bu yaklaşımlarını aşmak için kendi aramızda iş birliği yapardık arkadaşlarla ve eldeki imkanları işte internet vs. hepsini kullanmaya çalışırdık.’’*

Ö2: *‘‘Çocukların ilgisini çekebilelim diye kırk takla atardık. Öğretmenlerle ortak çalışmalarımız mevcuttu. İnternette film izlediğimi hatırlıyorum. Aileleriyle haberleşirdik ara sıra. Çocuklar derslere katılsın diye onları aktif edecek yolları denerdim ama bu da epey zor olurdu tabii bazen. Okula ataşemiz geldiği zaman da öğrencilerin bu isteksizliklerinden dert yanardık’’*

Ö4: *‘‘Dillerini geliştirmek için ekstra ödevlendirmeler ya da görevlendirmeler yapmaya çalışırdık. Ailelerle konuşurduk, onlar çocuğun dili öğrenmesi için destek olsun diye.’’*

Ö6: *‘‘ Bu konunun böyle olduğunu bildiğimiz için bunu çözebilmek adına, YÖS denen sınav sistemi değişse daha iyi olur diye eğitim ataşesi okula geldiği zaman bilgilendirmeler yaptığımızı hatırlıyorum. Dilekçe de teslim etmiştim belki sürecin değişmesi için dikkat çekici olur diye ama ciddi bir etki yaratmadı. Öğrencilere bilgi vermek çok etkili olmuyordu çünkü bunu tecrübe ettim.’’*

Ö10: *‘‘Öğrenciler devam devamsızlık konusunda sürekli uyarılıyordu. İdareden destek alınıyordu.’’*

#### **4.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okulla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular**

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlere, okulla ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2.1. ve 4.2.2.’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okulla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar**

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
<b>Fiziksel Sorunlar</b>	Binaların Yetersizliği	- Bahçenin küçük olması (Ö3) - Açık alanların yetersizliği (Ö3) - Okulların başka binalardan dönüştürülmüş olması (Ö3), (Ö9), (Ö10)
	Destek Materyallerin Eksikliği	- Kısıtlı internet (Ö1) - Akıllı tahta olmaması (Ö1), (Ö5), (Ö9) - Spor imkanlarının yetersizliği (Ö9) - Eğitim öğretim araç gereçlerinin eksikliği (Ö10)
<b>Ulaşım Sorunları</b>	Okul Servisinin Olmaması	- Servis anlaşmalarının yapılmaması (Ö7) - Kişisel imkanlarla okula gitme zorunluluğu (Ö2), (Ö7), (Ö10)

Tablo 4.2.1'e bakıldığında, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin, okulla ilgili karşılaştıkları sorunların *Fiziksel Sorunlar ve Ulaşım Sorunları* olmak üzere iki ana tema etrafında toplandığı görülmektedir. Okulun Fiziksel Sorunları teması altında Binaların yetersizliği ve Destek materyallerin eksikliği kategorileri yer almaktadır.

Bahçenin küçük olması (Ö3), açık alanların yetersizliği (Ö3) ve okulların başka binalardan dönüştürülmüş olması (Ö3), (Ö9), (Ö10) Binaların yetersizliği kategorisinde yer alan sorunlardır. Bu sorunların öğretmenlere birtakım engeller oluşturduğu ve eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yapılmasının önüne geçtiği görülmektedir.

Destek materyallerin eksikliği kategorisi altında öğretmenlerin Kısıtlı internet (Ö1) sorunu yaşamaları özellikle bazı branşlardaki öğretmenlerin ders işleme süreçlerini zorlaştırmaktadır. Akıllı tahta olmaması (Ö1), (Ö5), (Ö9); Spor imkanlarının yetersizliği (Ö9) ve Eğitim öğretim araç gereçlerinin eksikliği (Ö10) de destek materyaller konusunda öne çıkan diğer sorunlardır. Bu sorunlar öğretmenler için kısıtlı imkanlar oluşmasına neden olmaktadır.

Ulaşım Sorunları teması altında ise okul servisinin olmaması sorununun yer aldığı görülmektedir. Okul servisi anlaşmalarının yapılmaması ve kişilerin kendi imkanlarıyla

okula gelip gitmek zorunda olmaları öğretmenler için zorluk yaratmaktadır. Bu bulgulara ilişkin bazı öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Okulumuz destek materyaller açısından biraz yetersizdi diyebilirim. Çünkü okulumuzda bir akıllı tahta yok, projeksiyon cihazı vardı.”

Ö3: “Okul olarak okulumuzun binası eski bir bina, tarihsel bir binaydı aslında. Bir yönden iyi gibi tarihsel ama okulun normal standartlarına çok uyacak yapıda değildi açıkçası. Biraz alan eksikliği vardı mesela bahçede. Biz en az sınır limitinde kullanıyorduk. Yeni bir sınıf, bir oda, bir şey için küçük bir oda ayıracak olsak öyle bir yerimiz yoktu okulumuzda. O planlanarak yapılmış bir şey değildi. Eski bir binaydı. O binaya uydurmaya çalışmıştık.”

Ö5: “Daha çok fiziki imkanlarla ilgili sorunlar görüyordum ben. Mesela okulumuzda akıllı tahta olmaması benim branşım açısından özellikle matematikte olumsuz etkiliyordu. En temelde bunu söyleyebilirim.”

Ö7: “...Okul servislerinin hiç olmaması çoğu öğrenciyi ve hatta bizi bile zora sokan bir olaydı.”

Ö9: “...bina olarak okul ortamına uygun değildi. Villa tarzı bir binadan okul yapılmıştı. Spor salonu veya düzgün bir kantin yoktu. Akıllı tahta yoktu...”

Ö10: “Okulun fiziki imkanları yeterli mi? Tabii ki de değil. Akıllı tahtaları vardı ama sınıflar yeterince ferah değildi. Yeterince temiz değildi. Yani aynı bina hem TÖMER hem de bizim tarafımızdan kullanılıyordu. Okul açıldığında bazen sıra eksik oluyor ve sıraların tamamlanması zor olabiliyordu. Ya da kitapların Türkiye’den gelmesi, uzun sürebiliyordu.”

**Tablo 4.2.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okulla İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri**

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
<b>Mevcut Kaynakları Etkin Kullanma</b>	Koşulları İyileştirmeye Çalışma	- Eksik materyalleri temin etme (Ö1), (Ö2), (Ö10) - Kişisel imkanlardan yararlanma (Ö10) - Ders programını esnetme (Ö9)



<b>Okul Yönetimiyle İş birliği Yapma</b>	Sorunları Yönetimle Paylaşma	- İdari toplantılar düzenleme (Ö1), (Ö7) - Müdür aracılığıyla üst birimlere bilgi verme (Ö1), (Ö3), (Ö5)
--	------------------------------	---

Tablo 4.2.2. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin okulla ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerinin *Mevcut Kaynakları Etkin Kullanma ve Okul Yönetimiyle İş birliği Yapma* olmak üzere iki tema etrafında birleştiği görülmektedir. Mevcut Kaynakları Etkin Kullanma teması altında koşulları iyileştirmeye çalışma kategorisi vardır. Bu kategoride öğretmenlerin kullandığı çözüm stratejileri eksik materyalleri temin etme (Ö1), (Ö2), (Ö10); kişisel imkanlardan yararlanma (Ö10) ders programını esnetme (Ö9) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Okul Yönetimiyle İş birliği Yapma temasına ait kullanılan çözüm stratejilerinin idari toplantılar düzenleme (Ö1), (Ö7); müdür aracılığıyla üst birimlere bilgi verme (Ö1), (Ö3), (Ö5) şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Genel olarak bu bulgular incelendiğinde yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin okulla ilgili yaşadıkları problemleri çözme stratejilerinde çeşitli yollar kullandığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler; bu stratejileri uygulayarak okulla ilgili yaşadıkları sorunları etkili ve kalıcı biçimde çözebilirler. Katılımcılara ilişkin bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

Ö1: *“Ne yaparsak kendi imkanımızla dersi onunla bir şekilde işlemeye çalışıyorduk. İnternet var ama ona da erişim sınırlıydı ve bağlantı çok sık kesiliyordu. Bunu müdür de biliyordu, ataşeler geldiğinde iletilyordu bu sıkıntılar. Her toplantıda dile getirilirdi zaten aynı şeyler...”*

Ö2: *“Eksik materyalleri Türkiye'den kargo ile tedarikle halletmeye çalışıyorduk.”*

Ö3: *“Bu okul binasındaki fiziki imkânsızlık sorununu çözmek için elimizden gelen şey, ateşeye ya da büyükelçiliğe sıkıntılarımızı anlatmaya çalışmak olurdu.”*

Ö5: *“İlgili birimlere konuyu hatırlatırdık.”*

Ö7: *“Konuyu idareyle paylaştık, bir araya gelirdik ve o da elinden geleni yapmaya çalışırdı ama ülke şartları gereği bazı imkanlar yetersiz kalıyordu.”*

Ö9: *“Ulaşım konusunda da imkanlarımız kendi arabamız var mı yok mu ona bağlıydı açıkçası... Bazen dersleri bahçede işlemeye çalışırdık ama işte imkanlar elverdiğince.”*

Çünkü alan kısıtlıydı biz dersi esnetirdik inisiyatif alıp. Maksat dersi etkili işlemeye çalışmaktı koşullara göre.”

Ö10: “ Kişisel imkanlarımızla gidip gelmeye çalışırdık okula. Ders araç gereci konusunda da elimizden geldiğinde kaynak temin ederdik. Bu sorunları çözmek için üst kurumlara ricada bulunduğumuz olurdu.”

### 4.3. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Ulusal Sınavlarla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlere, ulusal sınavlarla ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3.1. ve 4.3.2’de verilmiştir.

*Tablo 4.3.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Ulusal Sınavlarla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*

Tema	Kategori	Kod
<b>Düşük Sınav Motivasyonu</b>	Beklenti Eksikliği	- Sınav kaygısının olmaması (Ö2), (Ö3) - Farklı derslere önem verilmesi (Ö2)
<b>Eğitimi Destekleyici Alternatifler Olmaması</b>	Öğretim Materyali Eksikliği	- Kaynak kitap azlığı (Ö1), (Ö2), (Ö9) - Türkiye’den kitap getirmede yaşanan zorluk (Ö2), (Ö9)
	Ders Dışı Eğitim İmkanlarının Yetersizliği	- Dershanelerin yokluğu (Ö1) - Kursların yetersizliği (Ö1), (Ö2)

Tablo 4.3.1’e bakıldığında, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin, ulusal sınavlarla ilgili karşılaştıkları sorunların *Düşük Sınav Motivasyonu* ve *Eğitimi Destekleyici Alternatifler Olmaması* şeklinde 2tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlarla ilgili kategoriler: beklenti eksikliği, araç gereç temini ve ders dışı eğitim imkanlarının yetersizliği kategorilerinden oluşmaktadır. Sınav kaygısının olmaması (Ö2), (Ö3) ve farklı derslere önem verilmesi (Ö2), öğrenci beklentileri kategorisinde yer almaktadır. Öğretim Materyali Eksikliği konusunda yaşanan sıkıntılar, kaynak kitap azlığı (Ö1), (Ö2), (Ö9) ve Türkiye’den kitap getirmede yaşanan zorluk (Ö2), (Ö9) olarak oraya çıkarken; ders imkanlarının yetersizliği konusunda yaşanan sıkıntıların ise dershanelerin yokluğu (Ö1) ve kursların yetersizliği (Ö1), (Ö2) olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu bulgular genel olarak öğretmenlerin yükünün artmasından, eğitimde eşitsizliklerin derinleşmesine, ulusal ve uluslararası rekabette zorluklar yaşanmasından, öğrenme disiplininde ve akademik başarıda gerilemeler yaşanmasına kadar birçok sorunla ilgili çözümler üretmesine sebep olmaktadır. Bu yüzden eğitim sisteminde destekleyici kaynakların ve sınav bilincinin sağlanması hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha verimli bir ortam oluşturabilir. İfade edilen sorunlara dair bazı öğretmenlerin cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: “Yeterli kaynak olarak sadece ders kitaplarımız vardı başka kaynak kullanmıyorduk. Türkiye’deki gibi çeşitli dersaneler yoktu. Kurs da yoktu. Öyle bir talep yoktu açıkçası öğrencilerden çünkü bu konuda kaygıları olmayınca kurs açılmasını isteyen pek öğrenci olmuyordu.”

Ö2: “Öğrenci algı ve beklentilerinin geleceğe dönük çok düşük olmasıydı. YÖS sınavı olduğu için sadece belli başlı derslere biraz takılıyor onun dışındaki dersleri umursamıyordu çocuklar... En büyük diğer sıkıntımız yeterli kaynak ve kurs seçeneğinin olmamasıydı.”

Ö3: “... Eğitsel olarak öğrencilerin okula bakış açılarının akademik seviyelerinin düşük olması dolayısıyla ki bunda sınavın farklı olması etkili bence, ulusal sınavlara neredeyse bir ilgi alaka yoktu diyebilirim.”

Ö9: “Yeterli kaynak yoktu, Kitap getirmek sıkıntılıydı, güvenlikten geçmesi gerekiyordu.”

**Tablo 4.3.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Ulusal Sınavlarla İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri**

Tema	Kategori	Kod
<b>Akademik Zorlukların Üstesinden Gelme</b>	Sınav Sisteminin Farklılığını Tolere Etmeye Çalışma	- Müfredat uyumsuzluğunu esnetme(Ö3) - YÖS sınavına yönelik etkili bilgilendirmeler yapma (Ö2), (Ö9)
	Destekleyici Materyaller Kullanma	- Kitap temini sağlama (Ö1), (Ö2) - İnternet imkanlarını arttırmaya çalışma (Ö1) - Eğitimsel kaynaklara erişim sağlama(Ö1), (Ö2), (Ö3)

<b>Öğrencileri Sürece Dahil Etme</b>	Öğrenci Motivasyonunu Arttırmaya Çalışma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrencilerin çalışma ortamlarını iyileştirme (Ö3)</li> <li>- Grup çalışmaları düzenleme ve ödüllendirmelere yer verme (Ö2), (Ö9)</li> <li>- Sınav tekniklerini öğrenmelerine yardımcı olma (Ö2), (Ö9)</li> </ul>
--------------------------------------	--	---

Tablo 4.3.2. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin ulusal sınavlarla ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerinin *Akademik Zorlukların Üstesinden Gelme ve Öğrencileri Sürece Dahil Etme* olmak üzere iki tema etrafında birleştiği görülmektedir. Akademik Zorlukların Üstesinden Gelme teması altında sınav sisteminin farklılığını tolere etmeye çalışma ve destekleyici materyaller kullanma kategorileri vardır. Bu kategorilere ilişkin öğretmenlerin kullandığı çözüm stratejileri müfredat uyumsuzluğunu esnetme (Ö3); YÖS sınavına yönelik etkili bilgilendirmeler yapma (Ö2), (Ö3); kitap temini sağlama (Ö1), (Ö2); internet imkanlarını arttırmaya çalışma (Ö1); eğitimsel kaynaklara erişim sağlama (Ö1), (Ö2), (Ö3) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğrencileri Sürece Dahil Etme temasına ait kullanılan çözüm stratejilerinin öğrenci motivasyonunu arttırmaya çalışma kategorisi altında şu şekilde ortaya çıktığı görülmektedir: öğrencilerin çalışma ortamlarını iyileştirme (Ö3); grup çalışmaları düzenleme ve ödüllendirmelere yer verme (Ö2), (Ö9); sınav tekniklerini öğrenmelerine yardımcı olma (Ö2), (Ö9).

Genel olarak bu bulgular incelendiğinde yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin ulusal sınavlarla ilgili yaşadıkları problemleri çözme stratejilerinde çeşitli yollar kullandığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler; bu stratejileri uygulayarak ulusal sınavlarla ilgili yaşadıkları sorunları etkili ve kalıcı biçimde çözebilirler. Öğrencilerin ulusal sınavlara daha iyi hazırlanmalarını bu sebeple ortaya çıkan sıkıntıların da önüne geçebilirler. Öğretmenlerin kullandığı çözüm stratejilerine ilişkin bazı katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*Ö1: ‘‘Bunun üstesinden gelmek için kendi imkanlarımızı kullanırdık. Kurslar açardık ya da internet imkanlarıyla ders içerikleri verirdik çocuklara.’’*

*Ö2: ‘‘ Kurs sorununu kendimiz özel dersler vermeye çalışarak çözmeye çalışıyorduk. Kitaplar için de hac ve umre için falan ziyarete gelecek kişilerden istetip Türkiye’den getirmelerini rica ediyorduk ama kısıtlı. Çocuklar çok vakıf değildi ki olaya. Biz elimizden geldiğince işte etkinlikler ödülleri, deneme sınavları yapıp onları sınava hazırlamak için uğraşırdık.’’*

Ö3: “Sınav farkını ortadan kaldırmaya çalışırdım bazen kendi derslerim dışında soru çözümlerine izin verirdim, testler dağıtırdım motive olsunlar diye sınıf ortamında. Çünkü YÖS sınavının derslerine göre şekil alıyordu öğrenciler.”

Ö9: “... ancak arada rehber öğretmenler kendileri grup grup öğrenci alıp deneme sınavları yapıyordu. Çocuklara sınav hazırlığında yardımcı oluyordu, taktikler veriyordu sınavla ilgili.”

#### 4.4. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmenler Arasındaki İletişim ve İşbirliğiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlere, öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliğiyle ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4.1. ve 4.2.1.’de verilmiştir.

*Tablo 4.4.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmenler Arasındaki İletişim ve İşbirliğiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*

Tema	Kategori	Kod
Öğretmenler Arası Rekabet	Ders Paylaşımı	- Ders saatlerinin paylaşılabilmesi (Ö6) - Derslerin dengeli dağıtılmaması (Ö8)

Tablo 4.4.1. incelendiğinde, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin, öğretmenler arasında yaşanan sorunlarının yalnızca 1 tema etrafında birleştiği gözlemlenmiştir. Bu temaya ait sorunun ders paylaşımı konusunda olduğu ortaya çıkmıştır. Sorunun çözümü için öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurmaya çalışma ya da idareden destek alma yolunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler arasındaki iş birliği ve iletişimin çok kuvvetli olduğu yönünde de fazlaca ifade ortaya çıkmıştır. Bunlara ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö6: “Burada neredeyse en az sorun yaşadığımız alan buydu diyebilirim. Ama yine de öğretmenler arasında çatışmanın en çok olabileceği ders konusunda yer yer sorunlar yaşanabiliyordu. Özellikle eksik dersin öğretmenlerinin derslerine kimin gireceği konusu sorun oluyordu.”

Ö8: “Bazı öğretmenlerin iş yükü daha çok olurdu. Hem çok derse girerlerdi hem de sosyal etkinliklerde falan da genelde aynı kişiler başı çekerdi. Bir nevi adaletsizlik oluyordu bu durum.”

**Tablo 4.4.2.** Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmenler Arası İletişim ve İş Birliği İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri

Tema	Kategori	Kod
Çatışmaları Yönetme	İş Birliği ve İletişim İçinde Olma	- Etkili iletişim kurma (Ö6) - İdareden destek alma (Ö8) - Ortak kararlar alma (Ö6), (Ö8) - Çözüm odaklı davranma (Ö6)

Tablo 4.4.2. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlerle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerinin *Çatışmaları Yönetme* teması etrafında birleştiği görülmektedir. Öğretmenler bu tema altındaki sorunlarını etkili iletişim kurma (Ö6); idareden destek alma (Ö8); ortak kararlar alma (Ö6), (Ö8); çözüm odaklı davranma (Ö6) gibi stratejilerle çözmeye çalışmışlardır.

Bu bulgular incelendiğinde yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlerle ilgili yaşadıkları problemleri çözme stratejilerinde çeşitli yollar kullandığı fakat yaşadıkları sorunların da yalnızca tek başlıktan oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinin genel anlamda iyi olduğunu ve çok fazla sorun yaşamadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö2: “Burada neredeyse hiç sorun yaşamadığımız alan buydu diyebilirim. Çünkü burada birbirimizden başka kimsemiz olmadığı için gayet şuurlu ve birbirimizle iletişime açık bir meslek grubumuz vardı.”

Ö3: “Bilakis yurt dışında olmamızdan ötürü yurt içinden daha fazla bir destek, koordinasyon, iş birliği, yardımlaşma olduğuna şahit oldum. Çünkü orada biz bizyiz Yabancı bir ülkede, kültürünü, sosyolojisini pek bilmediğimiz bir ülkede öğretmenlerin birlikte hareket etmesi, birbirleriyle dayanışma içerisinde olmaları çok çok önemli. O yüzden sorun değil de tam aksine öğretmenlerle pozitif bir iletişimimiz oldu.”

Ö6: “Genelde de bunun için kendi aramızda samimiyetle konuşup orta yolu bulmaya çalışırdık. Aman sorun büyümesin diye uğraşırdık işte olduğu kadar.”

Ö8: “ Bazen konuyu müdüre taşırdık. Arkadaşlar birbirimizi idare edelim yardımcı olalım şeklinde yatıştırıcı ifadeler kullanırdı. ”

Ö10: “Oraya giderken, mihmandar öğretmen veriliyordu size. Yani sizden daha önce gelmiş, 2-3 senedir burada çalışmış bir arkadaş. Siz geldiğiniz zaman, sizin rehber öğretmeniniz oluyor. Sizin ev tutmanız, sizin resmi işleri yapmanız, sizin evinizin bir ihtiyacı olabilir, bu tarz şeyleri karşılamanızda, etrafta, çevreyi gezdirmede, bir tanıtım yapmada size rehberlik ediyor. Birkaç ay sürekli sizinle beraber, sizin adınıza pazarlıklar yapıyor, çarşı pazar görüyorsunuz. Bir süreden sonra zaten kendi başınıza gidip gelmelere, bir yerlere gidip gelmeye başlayabiliyor hale geliyordunuz. ”

#### 4.5. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkileriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlere öğretmen-veli ilişkileriyle ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.5.1 ve 4.5.2’de verilmiştir.

*Tablo 4.5.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkileriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*

Tema	Kategori	Kod
Öğretmen – Veli Uyum Sorunu	Velilerin İlgisizliği	- Velilerin okula gelmemesi (Ö9) - Toplantı katılımlarının düşük olması (Ö9) - Velilerle iş birliği yapmada yaşanan zorluk (Ö2)
	Dil ve İletişim Sorunu	- Velilerin Türkçeyi tam konuşamaması (Ö3), (Ö10) - Öğretmenlerin çevirmene ihtiyaç duyması (Ö3), (Ö10)

Tablo 4.5.1. incelendiğinde, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin velilerle ilgili yaşanan sorunlarının *Öğretmen-Veli Uyum Sorunu* adında 1 ana temadan oluştuğu görülmektedir. Bu tema altında Velilerin İlgisizliği ile İletişim ve Dil Sorunu kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilere ilişkin olarak yaşanan sorunların ise Velilerin okula gelmemesi, Toplantı katılımlarının düşük olması, Velilerin Türkçeyi tam konuşamaması ve Öğretmenlerin çevirmene ihtiyaç duyması olduğu görülmektedir.

Bu sorunlarla ilgili bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

Ö2: “Öğretmen veli iş birliğinin zayıf olması. Bu durum bizim işimizi zora sokuyordu.”

Ö3: “Velilerden bazılarıyla Türkçeyi pek tutturamıyorduk işte çat pat iletişim kuruyorduk.”

Ö9: “Veliler çok sık okula gelmiyordu, veli toplantılarına da katılım düşüktü.”

Ö10: “Öğretmen-veli ilişkileri konusunda özellikle toplantılarda tabii ki de söylemek istediğimiz şeyleri veliler Türkçe bilmediği için maalesef bir çevirmene ihtiyaç olurdu.”

**Tablo 4.5.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmen -Veli İlişkileriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri**

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
<b>Öğretmen-Veli Uyumu Sağlama</b>	Ortak Hareket Etme	<ul style="list-style-type: none"><li>- Velileri bilinçlendirme çalışmaları yapma (Ö9)</li><li>- Etkili ve açık iletişim kurma (Ö9)</li><li>- Okulda etkinlikler düzenleme (Ö9)</li><li>- Velilerle okul dışında bir araya gelme (Ö2)</li></ul>
<b>İletişim İmkanlarını Geliştirme</b>	Dil Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dil kurslarına başvurma (Ö10)</li><li>- Öğretici içeriklerden faydalanma (Ö3)</li><li>- Dil bilen kişilerden destek alma (Ö3), (Ö10)</li></ul>

Tablo 4.5.2. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğretmen-veli ilişkileriyle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerinin *Öğretmen-Veli Uyumu Sağlama ve İletişim İmkanlarını Geliştirme* olmak üzere iki tema etrafında birleştiği görülmektedir. Öğretmen-Veli Uyumu Sağlama teması altında Ortak hareket etme kategorisi vardır. Bu kategoriye ilişkin öğretmenlerin kullandığı çözüm stratejileri; velileri bilinçlendirme çalışmaları yapma (Ö9); etkili ve açık iletişim kurma (Ö9); okulda etkinlikler düzenleme (Ö9); velilerle okul dışında bir araya gelme (Ö2) şeklinde ortaya çıkmıştır.

İletişim İmkanlarını Geliştirme temasına ait kullanılan çözüm stratejilerinin ise Dil Öğrenme kategorisi altında şu şekilde ortaya çıktığı görülmektedir: Dil kurslarına başvurma (Ö10); öğretici içeriklerden faydalanma (Ö3); dil bilen kişilerden destek alma (Ö3), (Ö10).



Genel olarak bu bulgular incelendiğinde yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin velilerle ilişkiler konusunda yaşadıkları problemleri çözme stratejilerinde birtakım yollar kullandığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler; bu stratejileri uygulayarak olumlu bir öğretmen-veli ilişkisi kurabilirler. Bu durum okulda sağlıklı bir iletişim ve iş birliği ortamının oluşturulmasında etkili olabilir. Öğretmenlerin kullandığı çözüm stratejilerine ilişkin bazı katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ö2: “ Bu sorunu aşmak için ancak özverimizle ve mesleğimizi daha iyi yaparak ve velilerimizle devamlı okul içi ve dışında iletişim halinde olarak çözebilmeye çalıştık.”

Ö3: “ Bazen yabancı dili iyi konuşan hocalardan yardım alıyorduk bu sorunu aşmak için. Ama bu da sadece günü kurtarır diye ara sıra dil kitaplarına göz atardım işte an azından temel bazı ifadeleri öğreneyim diye.”

Ö9: “ Bunu çözmek için bazen Müdür Bey’den destek alırdık. Her etkinlikte ya da toplanmada devamlı velilere kendimizi anlatabilelim diye tatlı tatlı telkinde bulunurdu.”

Ö10: “Bu yüzden iyi derecede Türkçe bilen Kırgız hocalardan yararlanarak söylediklerimizi Kırgızca ya da Rusçaya çevirmelerini sağladık. Benim bu dil sıkıntım için kursa da başvurmuştum ama okul koşturması derken devam edemedik tabii düzenli.”

#### **4.6. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okul Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular**

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.6.1 ve 4.6.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.6.1.** Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okul Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
<b>İdareci Özellikleri</b>	İdarecilerin Yetkinlik Sorunları	- İdarecilerin tecrübesizliği ve stresi (Ö6), (Ö7) - İdarecilerin kültürel uyum sorunu yaşamaları (Ö10)
<b>Okul Kurumuyla İlgili Sorunlar</b>	Okul Kültürünün Oluşmaması	- İdarecilerin sıklıkla değişmesi (Ö7), (Ö10) - Maddi ve akademik kaynakların yetersizliği (Ö9) - Öğretmen ve idareci arasındaki çatışmalar (Ö10)

Tablo 4.6.1 incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin, okul yönetimiyle ilgili sorunlarının *İdareci Özellikleri ve Okul Kurumuyla İlgili Sorunlar* olmak üzere 2 tema etrafında birleştiği gözlenmektedir. İdarecilerin tecrübesizliği ve stresi (Ö6), (Ö7) ile İdarecilerin kültürel uyum sorunu yaşamaları (Ö10), İdarecilerin Yetkinlik Sorunları kategorisini oluşturmaktadır. İdarecilerin sıklıkla değişmesi (Ö7), (Ö10) ile Maddi ve akademik kaynakların yetersizliği (Ö9) ise Okul Kültürünün Oluşmaması kategorisini oluşturmaktadır. Bu sorunların öğretmenleri, okul ortamında akademik başarıyı ve motivasyonlarını arttırmaya yönelik birtakım çözüm yolları aramaya sevk etmiş olduğu söylenebilir. Bu bulgulara yönelik katılımcı cümleleri aşağıda aktarılmıştır.

Ö6: “...okul yönetimi ile ilgili konularda sorunlar yani rutin genelde öğretmenin ders programı, işte ders dağılımı, ders yükü, bunların yarattığı stres bunlardı...”

Ö7: “Okul yönetimine ilişkin sorunlar, sık sık idareci değişimi, gelen idareci arkadaşların da fazla stres sahibi olması ve acemi olmalarından kaynaklanan sorunlar oluyordu.”

Ö9: “Oturmuş bir sistem yoktu. Mesela okulun altyapı sorunları, kaynak yetersizlikleri önemli sorunlardı. Bunlar müdüre de baskı yaratan, idare etme sürecini zorlaştıran şeyler olarak onun canını sıkardı bazen.”

Ö10: “İdare ve okul sık değişebildiği için maalesef bu bir sorun olabiliyordu. Yani okul kurum kültürü, sürekli öğretmenlerin de değişmesi, yeni gelen müdürlerin hem yurtdışına hem okuldaki yetersizliklere uyum sağlamaya çalışması, yabancı bir dilde, yani yurt dışında yabancı bir dilde eğitim veren bir okulda göreve alışması uzun zaman alıyordu. Mesela sonradan gelen müdürümüzle iletişim ve anlaşmazlık yaşadığım, çatıştığım bazı meseleler olmuştu.”

**Tablo 4.6.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okul Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri**

Tema	Kategori	Kod
<b>Ortak Hedefler Oluşturma</b>	İş Birliği Kurma	- Düzenli toplantılar yapma (Ö7) - Karşılıklı bilgilendirmelerde bulunma (Ö6) - Zümrelerle iletişim sağlama (Ö6), (Ö9)

	Anlaşmazlıkları Önleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uzlaşmacı ve empatik bir yaklaşım benimseme (Ö7), (Ö9), (Ö10)</li> <li>- Güven ve saygı ortamı oluşturma (Ö7)</li> <li>- Çift yönlü iletişim kurma (Ö7), (Ö10)</li> </ul>
	Çalışma Koşullarını İyileştirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Okul eksiklerini gidermek için öneriler sunma (Ö9)</li> <li>- İş yükünün dengeli dağıtılmasını talep etme (Ö6)</li> </ul>
<b>Resmi Yollardan Sorunları Çözmeye Çalışma</b>	İlgili Birimlere Müracaat Etme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eğitim ataşelerine bilgi verme (Ö7)</li> <li>- İlgili makamlara yazı yazma (Ö10)</li> </ul>

Tablo 4.6.2. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunları çözmeye stratejilerinin *Ortak Hedefler Oluşturma ve Resmi Yollardan Sorunları Çözmeye Çalışma* olmak üzere iki ana tema etrafında birleştiği görülmektedir.

Ortak Hedefler Oluşturma teması altında iş birliği kurma, anlaşmazlıkları önleme, çalışma koşullarını iyileştirme kategorileri yer almaktadır.

İş birliği kurma kategorisine ilişkin öğretmenlerin kullandığı çözüm stratejileri; düzenli toplantılar yapma (Ö7); karşılıklı bilgilendirmelerde bulunma (Ö6); zümrelerle iletişim sağlama (Ö6), (Ö9) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Anlaşmazlıkları önleme kategorisi altındaki çözüm yolları uzlaşmacı ve empatik bir yaklaşım benimseme (Ö7), (Ö9), (Ö10); güven ve saygı ortamı oluşturma (Ö7); çift yönlü iletişim kurma (Ö7), (Ö10) şeklindedir. Çalışma koşullarını iyileştirme kategorisine ait çözüm stratejileri ise okul eksiklerini gidermek için öneriler sunma (Ö9) ve iş yükünün dengeli dağıtılmasını talep etme (Ö6) olarak yer almaktadır.

Resmi Yollardan Sorunları Çözmeye Çalışma temasına ait kullanılan çözüm stratejilerinin ise eğitim ataşelerine bilgi verme (Ö7) ve ilgili makamlara yazı yazma (Ö10) yoluyla sağlandığı ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak bu bulgular incelendiğinde yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili yaşadıkları problemleri çözmeye stratejilerinde çeşitli yollar kullandığı görülmektedir. Öğretmenler; bu stratejileri uygulayarak öğretmen-okul yönetimi arasındaki iletişimi arttırabilir ve olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına katkıda bulunabilirler.

Öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili sorunların çözümünde kullandığı çözüm stratejilerine ilişkin bazı katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö6: “Bu sorunları müdürle ya da öğretmenler kendi aramızda konuşup halletmeye çalışırdık. Özellikle ders dağıtımı konusunda bizzat sorunu müdürle konuşurduk.”

Ö7: “Yurt dışı olduğu için ben kendi adıma anlardım müdürün yükünü stresini bana normal gelirdi onca iş içinde. O yüzden çoğu şeyi sorun etmemeye çalışırdım. Her şeyi de rahatça konuşabilirdik. Gerekince toplantı da talep ettiğimiz olurdu. Ama bence zaten sıkıntı müdürlerin pişmeden buralara gelmesi aslında o yüzden eğitim ataşemiz gelince bu konuyu onunla da konuşmuştuk. Tecrübeli kişiler gelmeli muhakkak diye...”

Ö9: “Biz de mümkün olduğunca görmezden gelmeye çalışırdık sıkıntıları, öğretmenlerle konuşurduk. Bazen okulun sorunlarıyla ilgili müdüre yardım ettiğimiz olurdu çünkü orada memur işleri de çok düzenli olmuyordu.”

Ö10: “İhlımlı bir tutum izleyerek, karşılıklı anlaşma yoluyla süreci yönetmeye çalışmışım... Sonradan gelen müdürle sorunumuz büyüyünce ilgili yerlere yazı yazdım.”

#### **4.7. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular**

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlere öğretim süreçleriyle ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.7.1. ve 4.7.2’de verilmiştir.

*Tablo 4.7.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
<b>Öğretmenlerin Mental Yorgunlukları</b>	Tükenmişlik Hissi Yaşama	- Fazla mesai yapılması (Ö2), (Ö10) - Öğrencilerdeki başarı seviyesinin düşük olması (Ö4) - Yeterli kurs ve etkinlik imkanının olmaması (Ö9), - Yurda duyulan özlem (Ö2) - Okullarda görülen teknik yetersizlikler (Ö8), (Ö9)
<b>Ders Dışı Faaliyetlerle İlgili Sorunlar</b>	Ders Dışı Faaliyetleri Planlayamama	- Sosyal faaliyetlerin kısıtlı olması (Ö8) - Resmi izinlerin alınamaması (Ö8). - Okullarda uygun alanların olmaması (Ö9)

Tablo 4.7.1. incelendiğinde, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin, öğretim süreçleriyle ilgili yaşadıkları sorunların *Öğretmenlerin Mental Yorgunlukları ve Ders Dışı Faaliyetlerle İlgili Sorunlar* olarak 2 temadan oluştuğu görülmektedir. Tükenmişlik Hissi Yaşama kategorisini oluşturan sorunlar Fazla mesai yapılması (Ö2), (Ö10); Öğrencilerdeki başarı seviyesinin düşük olması (Ö4); Yeterli kurs ve etkinlik imkanının olmaması (Ö9); Yurda duyulan özlem (Ö2) ve Okullarda görülen teknik yetersizlikler (Ö8), (Ö9) şeklindedir. Sosyal faaliyetlerin kısıtlı olması (Ö8), Resmi izinlerin alınmaması (Ö8), ve Okullarda uygun alanların olmaması (Ö9) sorunları ise Ders Dışı Faaliyetleri Planlayamama kategorisini oluşturmaktadır.

Bu açıklamalara dair öğretmenlerden bazılarında alınan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: “Öğretmen yeterliliklerini uygulamak çok ciddi manada emek ve efor isteyen bir şey. Her zaman bu konuda yeterince motive edilmiş değildim. Bazen yorulduğum, eski düzenimi ve ülkemi özleyip yılmış hissettiğim durumlar oluyor.”

Ö4: “Orası mesleki açıdan oldukça yorucuydu. Öyle beklemiyordum. Tek branş öğretmeni olduğum ve her kademeye girdiğim için epey yorucu oluyordu. Ayrıca oradaki öğrencilerin başarı, algılama ve dikkat kapasiteleri oldukça düşüktü. Bu da mesleki doyumumuzu düşürüyordu.”

Ö8: “İkili eğitim yapıldığı için teneffüsler çok kısaydı. Bu da ilkokul öğrencilerinin dinlenmesine ve dışarıda sosyalleşebilmelerine kâfi gelmiyordu. Bizler de yeterince dinlenip organize olarak derse giremeyebiliyorduk. Öyle okul gezileri falan mümkün olmazdı, izin alma konusu çok zordu hem imkân da öyle Türkiye’deki gibi çeşitli değildi zaten açıkçası.”

Ö9: “Hizmet içi eğitimler Türkiye’deki kadar yoğun değildi. Okul içerisinde öğrenciler için çok fazla bir etkinlik ya da sosyal imkanlar, atölyeler bunlar yoktu yani. Bu konuda eksiklik vardı.”

Ö10: “Eğitim programını uygulamada sorunlar yaşadım. Çünkü eğitim programı Kırgız Millî Eğitim Bakanlığı’nun eğitim programı ve bunun öncelikle zaten yine yabancı dilde verildiği için Türkçeye düzgün olarak çevrilmesi gerekiyordu. Ayrıca haftanın altı günü saat sekizden beşe kadar çalışmış olmak durumunda kalmış oluyorduk. Bu da evet yeri geldiği zaman tükenmişlik hissi ya da yorgunluk hissi yaratıyordu.”

**Tablo 4.7.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri**

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
<b>Kişisel Gelişimi Arttırma</b>	Psikolojik Dayanıklılığı Sağlama	- Stres yönetimi (Ö2), (Ö8), (Ö10) - Hobilerle ilgilenme(Ö2), (Ö9), (Ö10) - Arkadaşlarla vakit geçirme (Ö2), (Ö8)
	Eğitsel Faaliyetlere Başvurma	- Hizmet içi eğitimlere katılma (Ö9) - İlgi ve yeteneklere göre kurslara katılma (Ö2), (Ö9) - Güncel gelişmeleri takip etme (Ö9)
<b>Alternatif faaliyetler düzenleme</b>	Sosyal İmkanları Geliştirme	- İzinler için üst mercilere başvurma (Ö8), (Ö10) - Okul dışı aktiviteler planlama (Ö8)

Tablo 4.7.2. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerinin *Kişisel Gelişimi Arttırma* ve *Alternatif Faaliyetler Düzenleme* olmak üzere iki ana tema etrafında birleştiği görülmektedir.

Kişisel gelişimi arttırma teması altında psikolojik dayanıklılığı sağlama ve eğitsel faaliyetlere başvurma kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilere ilişkin çözümler stres yönetimi (Ö2), (Ö8), (Ö10); hobilerle ilgilenme (Ö2), (Ö9), (Ö10); arkadaşlarla vakit geçirme (Ö2), (Ö8); hizmet içi eğitimlere katılma (Ö9); ilgi ve yeteneklere göre kurslara katılma (Ö2), (Ö9); güncel gelişmeleri takip etme (Ö9) şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Alternatif faaliyetler düzenleme temasına ait kullanılan çözüm stratejileri ise izinler için üst mercilere başvurma (Ö8), (Ö10); okul dışı aktiviteler planlama (Ö8) olarak ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak bu bulgular incelendiğinde yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili yaşadıkları problemleri çözme stratejilerinde çeşitli yollar kullandığı görülmektedir. Öğretmenler; bu stratejileri uygulayarak mental iyi oluşlarını sağlayabilir ve kendilerini geliştirmek için fırsatlar oluşturabilir. Ayrıca sosyal imkanları geliştirerek planladığı ders dışı faaliyetlerle öğretim süreçlerini kaliteli hale getirebilir.

Öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili sorunların çözümünde kullandığı çözüm stratejilerine ilişkin bazı katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ö2: ‘‘O durumda arkadaşlar arasında stres atmak için yaptığımız şeyler, yaptığımız ev gezmeleri, aile ortamı ve yardımlaşma ilaç gibi oluyordu açıkçası. Ya da kafamı dağıtacak etkinliklere, kurslara katılmaya çalışırdım imkanlar dahilinde.’’

Ö8: ‘‘Bu sıkıntıyı üst kurumlara iletmiştik ama koşullar gereği çok bir şey yapılamadı. Biz de kendi imkanlarımızla daha küçük etkinlikler düzenlemeye çalışırdık ara sıra da olsa öğretmen arkadaşlarla ya da öğrencilerle. Sıkılmışlığımızı giderecek koşullar oluştururduk yeri geldikçe.’’

Ö9: ‘‘Ben kendimi bu sebeple yetersiz hissettiğim zamanlarda daha çok kitap okumaya, etkinlik yapmaya çalışırdım. Ders ya da eğitim videoları izlediğimi hatırlıyorum bazen internetten. Nerede bir eğitim ya da kurs olsa başvururum hemen kendimi iyi hissedeyim diye.’’

Ö10: ‘‘Bu histen kurtulmak için sık sık kendime iyi gelen şeyler yapmaya çalışır, buradaki görevimin ne kadar önemli olduğuna odaklanıp kendimi motive ederdim. Yaşadığımız sıkıntıyı müdürle de paylaşırdık ama bu sistemden kaynaklı bir sorun olduğu için çözmeyi başaramıyorduk maalesef.’’

#### **4.8. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular**

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlere sınıf yönetimiyle ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.8.1. ve 4.8.2’de verilmiştir.

*Tablo 4.8.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
<b>Öğrencilerdeki Olumsuz Davranışlar</b>	Disiplin Sorunları	- Derse ilgisizlik (Ö1), (Ö4) - Gürültü yaşanması (Ö3) - Öğrencilere ılımlı yaklaşma mecburiyeti (Ö1), (Ö3) - Farklı kültürün etkisi (Ö6)
<b>Zaman Yönetimi</b>	Zamanı Etkili Kullanamama	- Etkinlikleri tamamlayamama (Ö6), - Teneffüs süresinin az olması (Ö7), (Ö8)

Tablo 4.8.1'e göre, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin, sınıf yönetimiyle ilgili olarak yaşadıkları sorunların oluşturduğu temalar, *Öğrencilerdeki Olumsuz Davranışlar ve Zaman Yönetimi* şeklindedir. Bu temaların oluşturduğu Disiplin Sorunları kategorisine ait bulgular Derse ilgisizlik (Ö1), (Ö4); Gürültü yaşanması (Ö3); öğrencilere ılımlı yaklaşma mecburiyeti (Ö1), (Ö3) farklı kültürün etkisi (Ö6) şeklindedir. Zamanı Etkili Kullanamama kategorisinin ise Etkinlikleri tamamlayamama (Ö6), teneffüs süresinin az olması (Ö7), (Ö8) sorunlarından meydana geldiği görülmektedir. Bunlara ilişkin öğretmenlerden alınan görüşler şu şekildedir:

Ö1: “...Bizi serbest bırakın hocam ellemeyin bize diyorlardı. Bu da sınıfta disiplini bozuyordu.”

Ö3: “Disiplin sınıf hakimiyet noktasında sıkıntı yaşıyorlardı. Yani çok gürültü patırtı çok fazla oluyordu. Yani Türkiye’deki okullarını arıyorlardı açıkçası arkadaşlar orada.”

Ö4: “Hristiyan nüfusun fazla olduğu bir yerde din kültürü öğretmenliği yaptığım için bazen çocukları derse çekemiyordum ve programım aksıyordu.”

Ö6: “... farklı kültürlerden gelen çocuklar olduğu için zaman yönetimi biraz bozuluyordu çünkü onlarla ilgili iletişim kurmak için aşırı bir efor ve zaman sarf etmem gerekiyordu bu sebepten %100 verimli kullandığımı söyleyemem.”

Ö7: “Okulun binasının yetersizliğinden dolayı sabahçı öğlenci uygulaması yapmak zorundaydık. Bu da zaman konusunda bizi biraz kısıtlıyordu.”

Ö8: “Sıkıştırılmış bir zamanda sürekli koşturup duruyorduk.”

Ö10: “Disiplin noktasında çok sorun vardı. Artı çok çeşitlilik vardı. Türkiye’yi aratıyorlardı.”

**Tablo 4.8.2.** Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri

Tema	Kategori	Kod
<b>Paydaşlarla iş birliği kurma</b>	Haberleşme ve İletişimi Sağlama	- Elçilikle iletişim kurma (Ö7)
		- İdare ile iletişim kurma (Ö3), (Ö7)
		- Öğretmenlerle iletişim kurma (Ö3), (Ö10)
		- Velilerle iletişim kurma (Ö3)



<b>Öğrenciyi kazanmaya odaklanma</b>	Yapıcı Tutum Sergileme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrencilere karşı esnek davranma (Ö1)</li> <li>- Disiplin cezaları vermekten kaçınma (Ö1)</li> <li>- Olumlu bakış açısıyla yaklaşma (Ö1), (Ö3)</li> </ul>
	Öğrencileri Derse Çekme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dersi planlama (Ö1), (Ö4)</li> <li>- Dikkat çekici etkinlikler düzenleme (Ö1)</li> </ul>

Tablo 4.8.2. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerinin *Paydaşlarla İş birliği Kurma ve Öğrenciyi Kazanmaya Odaklanma* olmak üzere iki ana tema etrafında birleştiği görülmektedir.

Paydaşlarla İş birliği Kurma teması altında haberleşme ve iletişimi sağlama kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilere ilişkin çözümler elçilikle iletişim kurma (Ö7); idare ile iletişim kurma (Ö3), (Ö7); öğretmenlerle iletişim kurma (Ö3), (Ö10); velilerle iletişim kurma (Ö3) şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciyi Kazanmaya Odaklanma temasına ait kullanılan çözüm stratejileri ise, yapıcı tutum sergileme kategorisi altında; öğrencilere karşı esnek davranma (Ö1); disiplin cezaları vermekten kaçınma (Ö1); olumlu bakış açısıyla yaklaşma (Ö1), (Ö3); olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencileri derse çekme kategorisi ise dersi planlama (Ö1), (Ö4); ve dikkat çekici etkinlikler düzenleme (Ö1) şeklindedir.

Bu bulgular incelendiğinde yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili yaşadıkları problemleri çözme stratejilerinde çeşitli yollar kullandığı görülmektedir. Öğretmenler; bu stratejileri uygulayarak etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilir, disiplin sorunlarının azalmasına katkı sunabilir. Öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili sorunların çözümünde kullandığı çözüm stratejilerine ilişkin bazı katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*Ö1: ‘‘Onların ilgisini çekmek için derslerde etkinlik yapmaya çalışırdım, ne bileyim elimizden geldiğince uğraşırdık onlarla ders yapmak için. Çünkü çocukları kaybetmememiz gerekiyordu çok kızamazdık bu yüzden.’’*

*Ö3: ‘‘Toplantılarda dile getirirdik bu durumu çözmek için ama çok fazla bir yaptırımı da olmuyordu çünkü buradaki çocukları kazanmak zorundayız biz yapıcı olmamız lazım her türlü.’’*

Ö4: ‘‘Daha fazla planlama yapıp derse hazır gelmeye çalışıyordum bunun için de...’’

Ö7: ‘‘Konuyu idare ve elçilik biliyordu ama imkanlar dahilinde hareket ediyorduk.’’

Ö10: ‘‘Öğretmenler hep bir noktada aynı tutumda olalım karar alalım öğrenciler de çok gevşemesin diye tedbir almaya çalışırdık bu yüzden.’’

#### 4.9. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Kişisel Yaşantılarıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Bulgular

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlere kişisel yaşantılarıyla ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9.1. ve 4.9.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.9.1.** Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Kişisel Yaşantılarıyla İlgili Sorunlar

Tema	Kategori	Kod
<b>Kültürel Sorunlar</b>	İnanç ve Yaşam Farklılıkları	- Ülke geleneklerine alışamama (Ö1) - İbadet mekanlarının kısıtlı oluşu (Ö4) - Helal yiyecek bulma sorunu (Ö4)
	Beslenme Sorunları	- Yeme içme farklılıkları (Ö1) - İstenen her gıdaya ulaşamaması (Ö3) - Türkiye’den yemek getirmeye çalışma (Ö3)
	Sosyal Uyum	- Adaptasyon sorunu (Ö6) - Yaşam tarzı farklılıkları (Ö1)
<b>İletişim Sorunları</b>	Dil Farklılığı	- Resmi ilişkilerde yaşanan zorluk (Ö7) - Sosyal hayatın sekteye uğraması (Ö7)
	Kısıtlı İletişim İmkânı	- Kısıtlı internet sorunu (Ö3), (Ö10) - Operatör fiyatlarındaki pahalılık (Ö3)
<b>Temel İhtiyaçların Giderilmesinde Yaşanan Zorluklar</b>	Barınma	- Kefil sisteminin olması (Ö1, Ö2) - Kiraların fiyatı (Ö2) - Evlerin yıllık kiralanması (Ö1) - Evlerin fiziksel yetersizlikleri (Ö1), (Ö2)
	Sağlık	- Yeterince ilaca ulaşamama (Ö3), (Ö10) - Sağlık ödemelerinin geç yapılması (Ö4) - Yeterince sağlık kuruluşunun olmaması (Ö4)
	Maddi Zorluklar	- Ülke pahalılığı (Ö2) - Zam yapılmaması (Ö10) - Maaşların Düşük Olması (Ö10)

Tablo 4.9.1. incelendiğinde, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin, kişisel yaşantılarıyla ilgili birçok farklı konuda sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar 3 temada toplanmış ve şu başlıklardan oluşmaktadır: *Kültürel Sorunlar, İletişim Sorunları, Temel İhtiyaçların Giderilmesinde Yaşanan Zorluklar*. Ülke geleneklerine alışamama (Ö1), İbadet mekanlarının kısıtlı oluşu (Ö4), Helal yiyecek bulma sorunu (Ö4) İnanç ve Yaşam Farklılıkları kategorisini; Yeme içme farklılıkları (Ö1), İstenen her gıdaya ulaşılamaması (Ö3), Türkiye’den yemek getirmeye çalışma (Ö3) beslenme Sorunları kategorisini; Adaptasyon sorunu (Ö6) ve yaşam tarzı farklılıkları (Ö1) Sosyal Uyum kategorisini oluşturmaktadır.

İletişim Sorunları temasına ait kategoriler ise Dil Farklılığı ve Kısıtlı İletişim İmkânı başlıklarından oluşmaktadır. Bunlara ilişkin sorunlar Resmi ilişkilerde yaşanan zorluk (Ö7), Sosyal hayatın sekteye uğraması (Ö7), Kısıtlı internet sorunu (Ö3), (Ö10) ve operatör fiyatlarındaki pahalılık (Ö3) şeklindedir.

Son tema olan Temel İhtiyaçların Giderilmesinde Yaşanan Zorluklar ise Barınma, Sağlık, Maddi Zorluklar kategorilerinden meydana gelmektedir. Bu kategorilere ilişkin yaşanan sorunlar: Kefil sisteminin olması (Ö1, Ö2), Kiraların fiyatı (Ö2), Evlerin yıllık kiralanması (Ö1), Evlerin fiziksel yetersizlikleri (Ö1) (Ö2); Ülke pahalılığı (Ö2), Zam yapılmaması (Ö10), Maaşların Düşük Olması (Ö10) ile Yeterince ilaca ulaşamama (Ö3), (Ö10), Sağlık ödemelerinin geç yapılması (Ö4), Yeterince sağlık kuruluşunun olmaması (Ö4) şeklindedir. Bu sorunlara dair durumu örneklendiren bazı katılımcı ifadeleri aşağıda aktarılmıştır.

*Ö1: “Orada ev bulmak sıkıntıydı çünkü her işin ucu kefile dayanıyor ve biz kiralar yıllık oluyordu. Yani orada hayat akşamdan sonra başladığı için gündüz hiçbir şey yapamıyordunuz... İnsanların sokağa çıkma alışkanlıkları, eğlence anlayışları vs. hep farklı. Evler farklı. Balkon yok, prizler sıkıntı, ev yapısı sıkıntı. Yeme içme anlamında zaten yemek kültürü çok farklıydı. Dışarıda da farklı insanlar ve konuşmalar görmek insana kendini garip hissettiriyordu.”*

*Ö2: “Çocuklarımızın sosyalleşme anlamında bir site ya da park kültürüne sahip olamayışı bir sorundu. Onun dışında orası pahalı bir ülke olduğu için kiralar ve diğer birçok alanda ülkenin ekonomik şartlarına ayak uydurmada biraz zorluk çekiyorduk. Son sene*

döndüğümüzde ülkeden yabancılar için alınan oturma parası da çok artmıştı ve maddi olarak bize külfet gibi geliyordu açıkçası.’’

Ö3: “Fakat bazı ilaçlar noktasında sorunlar olabiliyordu. Türkiye’den ilaç sipariş ediliyordu. Ya da burada muadili ilaçlar var ama birbiri yerine geçmiyormuş... Oradaki aldığımız maaşla geçinemediğimizden maalesef Türkiye’deki maaşlarımızı da buranın para birimine çevirtirip götürmeye çalışıyorduk. Maalesef özellikle kış mevsiminin çok sert geçtiği bir ülke olduğundan sebze ve meyve fiyatları kışın çok fazlaydı.’’

Ö4: “Belki oranın en büyük sorunlarından birisi sağlık sorunlarıydı. Gürcistan’da Türkiye ile kıyaslandığında bir maliyet çıkıyordu. Bu yüzden daha düşük maliyetli sağlık kuruluşlarını tercih etmek zorunda kalıyorduk. Dolayısıyla oradaki ödemeleri belgelendirmek için çok çaba harcıyorlardı. Bunların da bir kısmı ödeniyor geri bir kısmı ödenmiyordu. Kurallar gereği yani. ...Helal beslenmek, ibadet yeri bulmak için de dikkat etmemiz gerekirdi.’’

Ö6: “Türkiye’deki kadar hareketli değildik sosyal açıdan uyum sağlamakta zorlandım kesinlikle evet.’’

Ö7: “Dil bilmediğimizden dolayı çeşitli sorunlarla karşılaştık, özellikle resmi işlemlerimizde, trafikte. Hatta trafikte bununla ilgili çok ciddi sorunlar yaşadığımı hatırlıyorum... Farklı kültür, ev bulma, yerleşme, ehliyet alma, araç edinme, seyahat gibi konularda çeşitli sorunlarla karşılaştık.’’

Ö10: “Son birkaç yıldır herkesin dilindeydi, zam beklentisi vardı yani. Türk Cumhuriyetleri bir de Avrupa’ya göre çok daha iyi bu konuda. Fakat ona rağmen oralarda bu nokta sürekli dile getiriliyordu. Bazı ilaçlar noktasında sorunlar olabiliyordu.’’

**Tablo 4.9.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Kişisel Yaşantıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunları Çözme Stratejileri**

Tema	Kategori	Kod
Sosyalleşmeyi Arttırmak	Okul dışı faaliyetler yapmak	- Öğretmenlerle gezi düzenlemek (Ö6), (Ö7) - Ev ziyaretlerinde bulunmak (Ö6) - Sevdikleriyle iletişimi ve etkileşimi arttırmak (Ö1)

<b>Yardımlaşmak</b>	Yakın çevreden destek almak	- Mihmandar öğretmenlerin yardım etmesi (Ö6), (Ö7) - İdarenin rehberlik yapması (Ö6), (Ö7)
<b>Resmi Makamlara Başvurmak</b>	Yaşanan sorunları yetkililere bildirmek	- Ataşeliklere ve müşavirliklere bilgi vermek (Ö4), (Ö10) - Dilekçe yazmak (Ö4)
<b>Mevcut Koşullardan Faydalanmak</b>	İmkanları değerlendirme	- Türkiye'den malzeme getirme (Ö3) - Ülke olanaklarını kullanma (Ö3), (Ö4), (Ö10)

Tablo 4.9.2. incelendiğinde, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin kişisel yaşantıyla ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerinin *Sosyal Etkileşimde Bulunmak*, *Yardımlaşmak*, *Resmi Makamlara Başvurmak* ve *Mevcut Koşullardan Faydalanmak* olmak üzere dört ana tema etrafında birleştiği görülmektedir.

Sosyalleşmeyi Arttırmak teması altında okul dışı faaliyetler yapmak kategorisi yer almaktadır. Bu kategoriye ilişkin çözümler öğretmenlerle gezi düzenlemek (Ö6), (Ö7); ev ziyaretlerinde bulunmak (Ö6); sevdikleriyle iletişimi ve etkileşimi arttırmak (Ö1) şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Yardımlaşmak teması altındaki yakın çevreden destek almak kategorisinin içinde ise mihmandar öğretmenlerin yardım etmesi (Ö6), (Ö7); idarenin rehberlik yapması (Ö6), (Ö7); başlıkları yer almaktadır.

Resmi Makamlara Başvurmak temasına ait kullanılan çözüm stratejileri ise, ataşelere ve müşavirlere bilgi vermek (Ö4), (Ö10); dilekçe yazmak (Ö4) şeklindedir.

Mevcut Koşullardan Faydalanmak teması, imkanları değerlendirme kategorisini barındırmaktadır. Burada yer alan çözüm yolları ise Türkiye'den malzeme getirme (Ö3) ve ülke olanaklarını kullanma (Ö3), (Ö4) ve (Ö10) şeklindedir.

Genel olarak bu bulgular incelendiğinde yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin kişisel yaşantılarıyla ilgili yaşadıkları problemleri çözme stratejilerinde çeşitli yollar kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler; bu stratejileri uygulayarak yaşadıkları ülkeye daha kolay uyum sağlayabilir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin daha mutlu olmalarına katkı sunarak mesleki performanslarını da üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir. Bu bölüme ait öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “ Bu geçiş sürecinde benim için en iyi çözüm sevdiklerimle sık sık iletişim kurmaya çalışarak oraya alişmaya adapte olmak olmuştu.”

Ö3: “...biz internet üzerinde iletişim kuruyorduk. Normal mobil ađ üzerine arayamıyorduk çok pahalıydı... Bu yüzden yaz tatilinde ihtiyacım olan çoğu şeyi getirmeye çalışırdım oraya.”

Ö4: “ Dilekçeler yazdık çünkü hepimiz aynı derdi çektik hastanelerde ve her fırsatta da bu sorunu syliyorduk yetkililere ama sistem değişmedi sonuçta... genelde Türk lokantalarına gitmeye çalışırdık.”

Ö6: “Bunu aşmak için alişana kadar çok yere gitmemeye, etrafı öğrenmeye çalıştım. Oradaki arkadaş grubumuzla yakınlaşıp paylaşımlar yaptıkça alişmam kolay hale geldi. İlk etapta mdir bey çok yardımcı oldu. İhtiyaçlarımızı karşılama noktasında çoğu şeyi yapmıştı. Zamanla da en büyük aktivitemiz arkadaş ziyaretleri ve gezmeleri oldu.”

Ö7: “Bunu yaşayınca özellikle sonrasında dil öğrenmek için kendi imkanlarımla ders çalıştım. Dili iyi bilen arkadaşlarla, mdirmzn yardımıyla dışarı çıkıp öğrenme fırsatı dinleme fırsatı bulmaya çalıştım artık elimden geldiğince işte...”

Ö10: “ Yakınlarımıza internet çoksa rahat konuşurduk sadece diğer türlü pahalı olurdu çünkü. Bununla ilgili st kurumlara taleplerimiz, ricalarımlar oldu. nce ğretmen arkadaşlarla sonra idarecilerimle ve hiç özemezsek de yani iş içinden ıkamıyorsak ya da bir hakem kurulu kurulsun diyorsak da müşavir bey ile çözmeye çalıştık.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda toplanmış olan bulgulara dayanarak yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin mesleki uygulamalarında karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara ilişkin çeşitli çözüm stratejileri, alan yazındaki diğer çalışmalar ile mukayese edilerek yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin mesleki uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ve çözümlerine yönelik araştırmacılar için, uygulayıcılar için birtakım öneriler getirilmiştir.

##### 5.1.1. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğrencilerle Yaşadıkları Sorunlara ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar

Yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları sorunlar alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak derslere ilgisizlik, öğrencilerdeki beklenti eksikliği, dil sorunu, ders başarısı ve okula devam konularında ve rekabet ortamının yetersizliği, bağımlılık konularında sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçları doğrular nitelikte başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Can ve Can (2009) çalışmasında yurt dışındaki Türk çocuklarının derslerdeki başarılarının ve motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin derste kullanılan dili yeterince iyi konuşamadıkları zaman okul başarılarının düştüğünü belirtmiştir. Çalışmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Dili iyi kullanamama sorunu yurt dışındaki çocukların bir kısmında görülen önemli bir sorundur çünkü bu çocuklar iki dili aynı anda öğrenmeye çalışmakla uğraşırlar. Ama çocukların önce kendi dillerini güçlü bir şekilde öğrenip daha sonra diğer dile geçmeleri sağlanmalıdır. Böylece çocuğun iletişim ve algılama becerisi gelişmiş olacaktır. Bu durum akademik başarılarının artmasına da katkı sağlayacaktır (Baytekin, 1992).

Sorun yaşanan bir diğer konunun öğrencilerdeki motivasyon eksikliği olduğu görülmektedir. Motivasyonun en genel tanımıyla, herhangi bir duruma ya da nesneye ulaşabilmek için organizmayı iten güç, etkinliğe başlamayı sağlayan, harekete geçiren süreç olduğu söylenebilir (Budak, 2003). Bu süreç eğitim öğretim ortamı içerisinde öğrencilerden istenen davranış ya da beklenen görev her neyse onun için çabalamalarını ve kendilerine ait yeteneklerini de kullanabilmeye ilişkin arzu duymalarını ifade eder (Ergün, 2005). Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının sağlanabilmesi için mutlaka motive olmuş olması

gerekmektedir. Dolayısıyla kişide öğrenmeye dair herhangi bir amaç ya da istek olmadığı sürece öğrenmeye ilgi duyulması da neredeyse imkansızdır (Selçuk, 2010). Bu bilgiye paralel olacak şekilde yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerdeki akademik başarı düzeyleri ile motivasyonları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Breen & Lindsay 2002).

Öğrencilerde gözlenen bir diğer sorun olan bağımlılık, başlangıçta kontrol edilebilen birtakım davranışların daha sonradan kontrolsüz hale gelmesi ve bu konuda iradenin devre dışı kalarak kişinin yoksunluk yaşaması, günlük rutinlerinin aksamasıdır (Sert-Ağır, 2018). Ya da başka bir tanımla ifade edilecek olursa, bir davranışı, maddeyi ya da tutumu devamlı tekrarlayarak alışkanlık haline getirmek ve aşırı şekilde kullanmaktır. (Ayas, Çakır ve Horzum, 2011; Can, Demir ve Yirci, 2018; Topal, Şahin ve Topal, 2018). Bu bağımlılığın bir türü olan internet bağımlılığı günümüzde çocukları, gençleri ve hatta yaşlıları bile içine alacak biçimde geniş bir kesimi bağlayan önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer kişi bilinçliyse zaten bu problemde etkilenmez ama belirli sınırlamalarla kendisini durduramıyorsa var olan bu problemlerine bir de uyku sorunlarının eklenmesi oldukça olasıdır denebilir. Üstelik böyle bir durumda çocukların bağımlılığın artmasıyla okullardaki genel başarılarının düştüğü de birçok çalışmada mevcuttur (Tekin, 2020).

Çocukların çok uzun saatler internet kullanımına maruz kaldığında uykuya dalma süreleri uzamakta bu yüzden hem geç saatte yatmakta hem de kalitesiz bir uyku uyumaktadırlar. Bununla ilgili olarak Akbaş-Güneş ve ark. (2018) araştırmasında sosyal medyada çok vakit geçiren öğrencilerin okul başarılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzeyen sonuçlar daha birçok farklı çalışmada mevcuttur (Eroğlu ve Yıldırım, 2017; Kumcağız, Özdemir ve Demir, 2019). Dolayısıyla aslında bu sonuçlar öğrencilerin interneti kısıtlı biçimde kullanmalarını sağlayarak düzenli uyku süreleri oluşturmaya çalışılması gerektiği sonucunu da doğurmaktadır.

Ekran ve internet karşısında çok fazla zaman harcanması uyku problemlerine neden olan sebeplerden yalnızca biridir ve bunun dışında çocuklarda düzensiz uyku saatlerinin olması, hafta sonu uzayan oturma saatleri, uyku rutinlerinin olmaması gibi sebepler de uyku bozukluklarına yol açmaktadır (Dorofaeff & Denny, 2006). Uyku bozuklukları da tıpkı internet bağımlılığı gibi çocuklardaki akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Gibson ve ark., 2006). Bireysel birtakım farklılıklara göre birçok faktör öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Rençber, 2012). Bunlara teknolojiyi doğru kullanabilme, zamanı



iyi yönetebilme, ev ödevi yapma, derslere düzenli devam etme, ekonomik koşullar ve uyku kalitesi gibi durumlar örnek gösterilebilir (Akaslan, 2017).

Yapılan birçok araştırma, özellikle teknoloji bağımlılığının öğrencilerde çeşitli psikolojik sıkıntılar meydana getirdiğini göstermektedir. Caplan (2002) çalışmasında internet bağımlılığı yaşayan kişilerin genelde içe dönük ve toplumdan dışarıda bulunan kişiler olduğunu ortaya koymuştur. Horzum (2011) ise aynı konuya ilişkin kendi araştırmasında internet bağımlılığının çocuklarda hem iletişim kuvvetlerinin azalmasına hem de sosyal etkileşiminin kısıtlanmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Ögel (2012) araştırmasında toplumdan soyutlanan ve kişilerarası ilişkileri sıkıntılı olan bireylerde çoğunlukla internet bağımlılığı sorunu olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırmaların sonuçları öğrencilerin hem akademik başarıyı yakalayabilmeleri hem de sportif ve kültürel çalışmalarda yer alabilmeleri ve başarı gösterebilmeleri için teknoloji bağımlılığından kurtulmaları gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bunu sağlayabilmek için öğrencilerin kaliteli vakit geçirmelerini sağlayacak sosyal etkinlikler düzenlenmeli, okul dışı faaliyetler planlanmalı, konuyla ilgili öğrencilerin bilinçlenmesini sağlayacak rehberlik çalışmaları yapılmalı ve aile ile iş birliği içinde olunmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerle ilgili yaşanan bir diğer sorunun uygun rekabet ortamının olmaması olduğu görülmektedir. Rekabet, bir konuda ya da ortamda kişinin diğerlerinden önde olmaya çabalaması ve bunun için yoğun istek duyması şeklinde tanımlanabilir. Ya da başka bir tanımla ise, “Amaçları ortak olan kişiler arasındaki yarış ve çekişme durumu” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Rekabet olan bir ortamda, bireyler en iyisine ulaşabilmek için mücadele eder ve üstelik bunun için çabalarken başkalarının da gelişmesine katkı sağlarlar. Burada en mühim iki faktör, tarafların ortak bir hedeflerinin bulunması ve en nihayetinde bir kazanan bir de kaybedenin olmasıdır (Cantador ve Conde, 2010). Hem akademik hem de sosyal hayatın bir arada olduğu okullarda rekabet konusu olan durumlar: sınıf içi ya da dışı faaliyetler, birinin en yakın arkadaşı olmak, sportif yarışmalar gibi pek çok konu olabilir (Heinrich, 2014). Sınıflarda rekabet ortamının oluşması için öğrenciler içinde ödüllü oyunlar, etkinlikler, küçük çaplı bilgi yarışmaları ve grup faaliyetleri düzenlenebilir. Öğrencilerin başarıları sık sık ödüllendirilebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerine bakıldığında paydaşlarla iş birliği yaptıkları, resmi süreçlerden yararlandıkları ve öğretim yöntemlerini farklılaştırdıkları görülmektedir. Öğretmenler bu amaçla ailelerle, diğer

öğretmenlerle, müdürle ve öğrencilerle çeşitli görüşmeler yaparak sorunlarını çözmeye çalışmışlardır. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sıkıntılarda meslektaşları, velileri ve okul rehberlik servisiyle iş birliği yaptıkları sonucunu ortaya koymuştur. Bu durumun öğretmenlerin uyumlarını kolay sağlamaya ve rahat bir eğitim öğretim süreci geçirmelerine destek olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler öğrencilere daha yakın olabilmek adına onlara pozitif bir yaklaşım sergilemekte, okulu sevdirmek ve onları derse çekmek için etkinlikler yapabilmektedir. Bu durum yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yine Özkan ve Arslantaş, (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin okulla ve eğitimle ilgili her konuda iş birliği yaptıkları ve bu iş birliğinin çok önemli olduğuna yer verilmiştir. Çocukların motivasyonun sağlanması ve onlarla etkili şekilde iletişim kurulmasında öğretmenlerin bu tutumu oldukça etkilidir (Çiftçi ve Taşkaya, 2010).

Aileyle yapılan görüşmeler ve iletişim çocukların okula bağlılıklarını, başarılarını ve olumlu davranışlarını geliştirmektedir (Epstein & Sheldon, 2010; Gonzales-Pienda vd., 2002). Ayrıca öğretmenlerin ve ailelerin paylaşımlarını arttırmaktadır. Bu durum elbette öğretmen ve öğrenci arasındaki paylaşımı da arttırmakta, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Yavuzer, 2018).

Dolayısıyla yukarıda bahsi geçen çalışmalar incelendiğinde yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin iş birliği kurmak için paydaşlarla görüşmeler yapması tahmin edilen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Bunlar dışında hukuki ve idari yollarla sorunlarını çözmeye çalışma, eğitimde yenilikçi yollar deneyerek öğretimi zenginleştirme, öğretmenlerin kullandıkları diğer çözüm stratejileridir. Eğitim süreci içerisinde, ilgili herkesin sorumluluğu olduğu ve dersi zenginleştirerek öğrencileri derse çekmenin ders verimini arttıracacağı düşünüldüğünde öğretmenlerin kullandıkları bu çözüm yolları işe yarar görülmektedir.

### **5.1.2. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okulla İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar**

Yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin okulla ilgili yaşadıkları sorunlar alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak fiziksel sorunlar ve ulaşım sorunları konularında sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçları doğrular nitelikte başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Okulların iklimi ve prestiji hakkında bilgi veren ilk şey okulun görünüşü, fiziki yapısıdır. Çünkü göze çarpan ve birtakım fikirlerin oluşmasını sağlayan ilk şey okul binalarının görüntüsüdür. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, yurt dışındaki Türk okullarının büyük kısmı sonradan okul haline getirilmiş, dönüştürülmüş binalardır ve birtakım yetersizlikleri mevcuttur. Şüphesiz bu durum nitelikli eğitimi ve önemli ihtiyaçları karşılama noktasındaki yeterliliği büyük oranda etkilemektedir. Zira Vural ve Sadık (2003)'a göre de eğitim öğretimde kullanılan etkili eğitim programları ancak bu programlara uygun olarak tasarlanmış okul binalarında gerçekleştirilebilir. Başka bir araştırmada, öğrencilerin yer alacağı etkinliklere ve temel birtakım ihtiyaçlarına göre okul binalarının dizayn edilmesinin çok önemli olduğuna yer vermiştir (Aydoğan, 2012). Bu durumun hem öğrencilerin hem öğretmenlerin hem de velilerin ve yöneticilerin okula karşı düşüncelerini ve yaklaşımlarını belirleyen temel kriterlerden biri olduğuna değinmiştir. Bu araştırmadaki katılımcı ifadelerine bakıldığında örnek verilen araştırmaların yapılan bu çalışmayı desteklediği görülmektedir.

Uysal (2006) yaptığı araştırmada okulun fiziki imkanlarının çocukların başarısı, gelişimi ve davranışları üzerinde etkili olduğunu incelemiş ve bunlar arasında bağ olduğunu ortaya koymuştur. Okullar sosyal açıdan bakıldığında dışa açık sistemler olduğu için alt bileşenleriyle uyum içinde olması oldukça önemlidir. Okulun fiziksel değişkenleri rengi, dizaynı, düzeni, ısısı, boş alanları gibi faktörlerdir. Bu faktörler, yalnızca çocuk davranışları ve başarısı üzerinde değil öğrenci-öğretmen ilişkilerini de ciddi oranda etkilemektedir (Aydın, 2000). Çünkü okulun fiziki şartları eğitim öğretim faaliyetlerinin istendiği şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Okul bahçelerinin düzenlenmesi, spor salonları ve konferans yerleri gibi alanlar yaratılması, teknolojik materyaller getirilmesi eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Günümüz koşulları açısından bakıldığında da okullarda teknoloji kullanımının oldukça önemli kazandığı söylenebilir. Sınıflarda teknolojik donanımların yer alması, akıllı tahtaların kullanılması bilgiye hızlı erişim sağlayarak öğrencilerin derslerdeki faaliyetlerini arttıracaktır.

Eğitim öğretim ortamlarının etkili öğrenme sağlayabilmesi için fiziksel ve çevresel koşullarının iyileştirilmesi ve düzenlenmesi çok önemlidir. Mevcut olan gücü ve imkanları hedeflere uygun olacak şekilde etkili, olumlu ve sistemli biçimde düzenlemek planlı ve etkili bir eğitim öğretim ortamı yaratmaktadır (Tokat, 2013). Üstelik bu düzenlemeler öğrencilerin farklılıklarına, öğrenme stillerine, gereksinimlerine uygun olacak biçimde yapılmalıdır. Çünkü bir öğrencinin etkili öğrenme yaşamasında okulunun fiziksel imkanları büyük etki

yaratmaktadır. Hatta sınıfının konumu, mevcudu, biçimi, görünümü, eşyaları gibi faktörler de bu durumu etkilemektedir (İpçioğlu, 2019).

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerle ilgili yaşanan bir diğer sorunun okul servislerinin bulunmaması olduğu görülmektedir. Çocukların güvenli bir şekilde, sağlıklarını koruyarak ulaşımlarını sağlayabilmek oldukça önemlidir. Bu noktada taşımacılığın kurallara uygun ve gerekli önlemler alınarak yapılmasıyla öğrencilerin okula ulaşımları sağlanmış olur. (Kadiroğlu ve Tüfekçi 2017). Özellikle kalabalık ve çok nüfuslu bölgelerde okula ulaşımın servislerle sağlanmasının güvenli bir yol olarak tercih edildiğine dair çalışmalar da mevcuttur. (Bayındır, 2020). Öğrencilerin okullara servisler aracılığıyla gitmelerinin trafik tıkanıklığını, ulaşım maliyetini, hava kirliliğini azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin eğitime ulaşımını sağlaması ise en önemli faydasıdır. (Şahin ve Avan 2018). Türkiye’de okul servisleriyle ilgili düzenleme ve uygulamalar “Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği”nde belirtilmiştir. (Resmî Gazete, 2017).

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin okulla ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejileri içerisinde yer alan başlıklardan birisi, sorunları idareyle paylaşmak, diğeri mevcut kaynakları etkin kullanmaktır.

Okuldaki başarıyı arttırmak ve ortak bir okul kültürü oluşturabilmek için öğretmenlerle idarenin ortak bir paydada buluşması ve iş birliği içerisinde olmaları son derece önemlidir. (Çevik ve Köse, 2017). Öğretmenlerin de ifade ettiği gibi, bunun için çeşitli toplantılar düzenlenebilir yahut ilgili birimlerle bilgi paylaşımında bulunulabilir.

Ayrıca eksik materyaller temin edilerek, kişisel imkanlar kullanılarak ya da ders programlarında esneklikler yapılarak okulun var olan koşulları iyileştirilebilir. Bu yolla öğretmenler, ikinci bir kişiyi sürece dahil etmeden yaşadıkları sorunları hızlı ve büyümeden çözme yolunu tercih edebilirler.

### **5.1.3. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Ulusal Sınavlara Hazırlıkla İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar**

Yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin ulusal sınavlara hazırlıkla ilgili yaşadıkları sorunlar alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak düşük sınav motivasyonu ve eğitimde destekleyici alternatiflerin olmaması konularında sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçları doğrular nitelikte başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin buldukları okullarda materyal eksikliği özellikle kaynak kitap eksikliği yaşadıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu

durum eğitim öğretim faaliyetlerinin verimini ve ders içeriğinin zenginleşmesini etkilemekte, ayrıca ulusal sınavlara hazırlık noktasında da öğrencilerin yeterince zengin içerikten faydalanamamalarına sebep olmaktadır. Oysa materyallerin zenginleştirilmesi, kaynak kitapların çoğaltılması hem öğretmenlerin performansını arttıracak hem de öğrencilere kolaylık tanıyacaktır. Çünkü çocukların fazla kitaba maruz kalması ve okuma alışkanlığı kazanması onların öğrenme sürecine katkı sunmaktadır. Bunun için de okullarda kütüphaneler bulunması ve eğitim programlarında zengin kütüphanelerden faydalanılması oldukça önemli rol oynamaktadır (Aksoy ve Öztürk, 2018). Okul kütüphanelerindeki kitapların bolluğu çocukların zengin öğrenme deneyimleri yaşayabilmelerine ve gelişimlerini desteklemeye yardımcı olmaktadır (Aydoğdu, 2020). Hususiyetle çocuklarda hayal güçlerini zenginleştirme, yeteneklerini geliştirme, kaliteli zaman geçirme, öğrenmelerini destekleme noktasında zenginlik yaratmaktadır.

Ulusal sınavlara hazırlık sürecinde yaşanan bir diğer sorunun düşük sınav motivasyonu olduğu ve bunun yurt dışındaki Türk okullarında sınav sisteminin farklı olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Türkiye'deki öğrenciler ÖSYM'nin kararıyla üniversitelerde uluslararası öğrenci seçme sınavı yaparlar ve bu sınavların oluşturulması, uygulanması üniversitelerin oluşturduğu ölçme değerlendirme merkezleri tarafından yürütülür. Bu uygulamanın başlatılmasında özellikle son yıllarda üniversitelerde yabancı uyruklu öğrenci sayılarının artması etkili olmuştur. Onlara özel olarak yapılan bu sınava Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) adı verilmektedir. Türkiye'deki üniversiteler küresel platformda yer alabilmek ve dünyanın çeşitli yerlerinde bulunan Türk çocuklarının eğitiminde rol üstlenebilmek gayesiyle YÖS sınavı ile öğrenci kabul etmektedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı verilerine bakıldığı zaman görülmektedir ki Türkiye'de bulunan 6 milyonu aşkın öğrenciden neredeyse 154 bin tanesi YÖS ile üniversiteye yerleşen öğrencilerdir ve bu sayı git gide çoğalmaktadır (YBYS, 2020).

Bahsi edilen bu sınavda çoktan seçmeli 80 adet soru bulunmaktadır. Bunlardan ilk 40 soru genel yetenek, diğer yarısı ise matematik testinden oluşmaktadır. Genel yetenek testinin içeriğinde daha çok sayısal ve biçimsel akıl yürütme soruları bulunmaktadır. Uygulanan bu testin sorularının genelde çok zor olmayıp ortalama düzeyde olduğu (Çatal, Sinan, Kına ve Tosun 2022) tarafından yürütülen bir araştırmanın sonuçlarında mevcuttur. Dolayısıyla yurt dışındaki Türk okullarında bulunan öğrenciler için bu sınavlar kolay olarak değerlendirilmekte ve onların çalışma azimlerini, akademik başarı kaygılarını azaltmaktadır.

Bu durum da ders öğretmenlerinin öğretim süreçleri içerisinde birtakım disiplin problemleri ya da ders işleyişiyle ilgili aksaklıklar yaşamasına neden olabilmektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bir diğer sorun ise ulusal sınavlara hazırlık konusunda özel kurs ya da dershanelerin olmaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin, özellikle devlet okullarındaki öğrencilerin sınavlara hazırlanması ve eğitimlerini desteklemesi için ek hizmetlerden faydalanması bir gereklilik haline gelmektedir (Çokgezen ve Terzi, 2008). Çünkü okulların kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden birisi merkezi sınavlardaki puan sıralamasıdır ve öğrenciler bunu gerçekleştirebilmek için ek eğitim hizmetleri almaya yönelmektedir. Başka ülkelerde bu imkanlar kısmen sağlansa da aslında Türkiye'deki kadar fazla dersane ve kurs seçenekleri mevcut değildir (Baştürk ve Doğan, 2010). Bu kurslar veya ek hizmetler sosyal, fiziksel, duygusal alanda ilerleyebilmek için tercih edilebilse de daha etkili olan tercih sebebi, akademik başarıyı arttırma isteğidir (Kugler, 2001). Bu kurslardan ve hizmetlerden yararlanan öğrenciler kendilerini diğer öğrencilerden avantajlı hissetmekte ve rekabet etme arzuları da artmaktadır (Göksu ve Gülcü, 2016). Okullardaki ders saatlerinden sonra başlatılan DYK'ler de aynı etkiyi göstermektedir. Burada öğrencilerin eksiklik duyduğu konuların pekiştirilmesi yapılmakta, farklı etkinlikler ve sorularla ders zenginleştirilmekte, öğrenciler için isteklerine göre özel sorular çözülmekte ve akademik anlamda gelişebilmeleri için farklı birçok uygulama düzenlenmektedir. Bu yolla DYK'lerin öğrenci üzerindeki etkilerinden benzer şekilde Bozbayındır ve Kara (2017), Canpolat ve Göçer (2017), Nartgün ve Dilekçi (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında da söz edilmektedir. Dolayısıyla yurt dışındaki Türk okullarında bu imkanların kısıtlı olması ya da hiç olmaması öğrencilerin ulusal sınavlara hazırlanmasında onların ihtiyaç duyduğu desteği sağlayamamalarına yol açmaktadır ve işlerini zorlaştırmaktadır.

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin ulusal sınavlarla ilgili karşılaştıkları sorunları çözüme stratejileri içerisinde akademik zorlukların üstesinden gelmeye çalışma ve öğrencileri sürece dahil etme temaları yer almaktadır. Bunun için öğretmenler çeşitli yollarla eğitimde destekleyici materyaller kullanmakta ve YÖS sınavının farklılığını minimize etmeye çalışmaktadırlar. Derse yahut konuya uygun olmayan öğretim stratejileri ya da müfredatı uygulayan öğretmenler derslerde sorunlar yaşayabilirler. Bu yüzden müfredatı ya da öğretim stratejisini sınıfın ve öğrencilerin durumuna göre şekillendirebilmelidirler (Şişman ve Turan, 2008: 49).

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin farklı öğretim tasarımları ve uygulamaları kullanarak dersi zenginleştirebilecekleri, öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını arttırabilecekleri görülmektedir (Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkçioğlu 2009).

Öğretmenler derslerinde teknolojiyi etkin kullanarak, öğrencileri güncel gelişmelerden haberdar ederek sürekli bir öğrenme süreci oluşturabilirler. Merter ve Koç (2010) da yaptıkları çalışmada öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre sınıf içerisinde farklı yöntem ve teknik kullanmanın, teknolojiyle ve bilgiyle haşır neşir olmanın öğretmenlerin sahip olması gereken önemli özellikler olduğuna yer vermiştir. Bu yolla eğitimde farklılaşmayı sağlamanın ve çeşitli araç gereç kullanmanın eğitimin kalitesini yükselteceği düşünülmektedir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005). Yine eğitimde bu yolların kullanılmasının öğrenmeyi geliştirdiği, derse ilgiyi arttırdığı sonucuna birçok farklı çalışmada ulaşılmıştır (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2002; Baloğlu Uğurlu, 2014; Boz ve Özerbaş, 2020).

Bu sonuçlarla örtüşecek şekilde Kaya (2008), eğitimde teknolojik araç kullanmanın ders verimini arttıracağını ileri sürmüştür. Aynı şekilde Çöl ve Karaca (2020) da çalışmalarında aynı sonuca ulaşmıştır. Çoklar ve Tercan (2014) ise öğrencileri aktif kılmada, başarılarını ve motivasyonlarını arttırmada, öğrenmeyi kalıcı kılmada akıllı tahta kullanımının önemine vurgu yapmıştır.

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin ulusal sınavlarla ilgili yaşadıkları sorunlara dair bir diğer çözüm yolu ise öğrencileri sınavla ilgili bilgilendirmek ve onlara bu konuda gerekli desteği sağlamaktır. Kömürcü ve ark. (2023) tarafından yapılan çalışmada sınav konusunda öğrencilerin desteğe ihtiyacı olduğunu, nasıl çalışacakları ve nasıl planlama yapacakları ile ilgili rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ayrıca bu rehberliğin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, yürütülen çalışmada öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri ile paralellik göstermektedir.

#### **5.1.4. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmenler Arasındaki İletişim ve İşbirliğiyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar**

Yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliğiyle ilgili yaşadıkları sorunlar alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenler arası rekabet konusunda sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçları doğrular nitelikte başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla uyum içerisinde olmasının ve iş birliği yapmasının okulun amaçlarına ulaşabilmesi konusunda önemli rol oynadığı görülmektedir ve bu durum aslında bir gerekliliktir (Şişman, 2011). Ayrıca öğretmenlerin kendi aralarında paylaşım içinde bulunarak birbirlerini desteklemeleri onların mesleki anlamda gelişmeleri açısından büyük bir etki göstermektedir (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011). Öğretmenler arasında rekabetin gözlemlendiği ve dayanışmanın olmadığı ortamlarda iş birliğinin bozulduğu, okulun ilerleyişinin de sekteye uğradığı sonuçlara Çetin ve Ünsal (2019) 'ın çalışmasında ulaşılmıştır. Bu noktada bunun önüne geçebilmek için öğretmenlere iş birliğinin önemi hakkında eğitimler verilmesi etkili olabilir (Yılmaz ve Kocasarıç, 2010). Aynı sonuçlar Bakioğlu, (2013)'nun araştırmalarında da mevcuttur.

Bu gerekçelerden hareketle yapılan araştırmanın sonuçlarında öğretmenler arasında yaşanan sıkıntının tek bir başlıktan oluşması yurt dışındaki Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin genel anlamda uyum içinde çalıştığı sonucunu doğurmaktadır. Sıkıntı yaşadıkları, sınıfların ve ders saatlerinin paylaşımı başlığı da öğretmenler arasındaki kişisel birtakım nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Sınıflar arasındaki başarı ve disiplin durumlarındaki farklılıkların öğretmenler arasında paylaşım rekabeti oluşturmasından yahut idarenin yanlış tutumundan doğmuş olabilir.

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejilerine bakıldığında çatışmayı yönetmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunun için gerekli durumlarda idareden destek almışlar, onun dışında ise genel anlamda pozitif ve yapıcı bir tutum sergileyerek sorunlarını çözmeye çalışmışlardır.

Demir (2017) tarafından yapılan çalışmada etkili öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapabilen ve yenilikçi yaklaşım içinde olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler arasındaki iş birliği ve uyum oldukça önemlidir.

Yürütölen bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında da öğretmenlerin birbirleriyle genel bir uyum içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yaşadıkları diğer sorunları ise etkili iletişim yollarıyla rahatça çözebilmeyi denemişlerdir.

Öğretmenlerin birbirleri ile uyum içinde olması ve iş birliği yapmasının önündeki engeller: iletişim eksikliği, olumsuz kişilik özellikleri ya da mesleki rekabet olabilir (Özdoğru, 2021). Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin birbirleriyle sıkıntı



yaşadıkları tek konunun rekabet olduğu değerlendirildiğinde, Özdoğru (2021) nun çalışmasıyla bu çalışmanın örtüştüğü görülmektedir.

Çetin ve Ünsal'ın (2019) yaptıkları çalışma da öğretmenler arasında yaşanan rekabetin öğretmenleri olumsuzluğa sevk ettiği ve birbirleriyle iş birliğini engellediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu sorunun çözümünde öğretmenlerin kullandıkları çözüm yolu, ortak paydada buluşmaya çalışma ve bunun için olaylara çözüm odaklı yaklaşıma çalışma olmuştur.

### **5.1.5. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretmen Veli İlişkileri Konusuyla İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar**

Yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğretmen veli ilişkileriyle ilgili yaşadıkları sorunlar alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara dayalı, velilerin ilgisizliği ile dil ve iletişim sorunu konularında sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçları doğrular nitelikte başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında veli iş birliğinin zayıf olmasının öğretmenlerin işinin zorlaşmasına sebep olduğu görülmektedir. Zira eğitim öğretim süreci içerisinde yalnızca öğretmen ve öğrenci iş birliği yoktur. Bu sürecin en önemli katılımcılarından birisi de velilerdir ve onların tutumları eğitim öğretiminin kalitesine, faaliyetlerin verimli bir şekilde yürütülmesine ciddi oranda katkı sağlamaktadır. Çalık (2007) araştırmasında aile katılımının okuldaki etkili eğitimin en önemli göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Aile katılımının eğitim öğretim sürecindeki paydaşların memnuniyetini arttırdığını ve daha şeffaf bir ortam yarattığını belirtmiştir. Farklı çalışmalarda ortaya çıkan bu sonuçlar, yapılan bu çalışmada yer alan katılımcı ifadelerini desteklemektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerde veliler tarafından beklediği desteği göremediğinde ve hatta üzerine bir de ilgisizlik ve baskı ile karşılaştığında toplum nezdinde de saygısını yitirmekte ve yaptıkları işte yaşadıkları sıkıntılar daha da artmaktadır (Demir ve Arı, 2013). Oysa bu süreçte velilerin çocuklarının eğitiminde çok mühim sorumlulukları ve katkıları vardır. Üstelik kendi ülkeleri dışında bir yerde bulduklarında, anne babaların bu sorumlulukları artmaktadır. Çocuklarının doğru davranışlar kazanabilmeleri ve okul hayatları içinde de doğru tutumları gösterebilmeleri için velilerin çaba göstermeleri oldukça önemlidir (Gordon, 1993). Ayrıca çocukların derslerdeki başarılarının artmasının önündeki engellerden biri olarak da velilerin ilgisizliği görülmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinden ev ortamında olması gerektiği kadar destek

görememeleri onların akademik başarısının artmasını engellemektedir. Satır (1996) yaptığı bir çalışmada ebeveynleri tarafından desteklenen, evde ilgi gösterilen, çalışmaları takip edilen, çalışma ortamları kaliteli biçimde düzenlenen, her koşulda desteklenen ve olumsuzluklar karşısında teselli edilen çocukların akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Velilerle dil konusunda yaşanan sorunların bir örneği olarak; Karaman ve Yılar (2023) yaptıkları bir çalışmada velilerin ana dili yani Türkçeyi etkili ve doğru kullanamadıklarını, bu durumun da çocuklarının okul işleriyle yeterince ilgilenememelerine sebep olduğunu ortaya koymuştur. Anadilin Türkçe olmadığı yabancı ülkelerde veliler okula karşı ilgisiz bir tutum sergilemektedirler (Çolakoğlu, 2019; Gözüküçük, 2015; Sarıoğlu, 2021). Öğretmenler de bu süreçte hem velilerle hem de dil sorunu sebebiyle öğrencilerle yeteri kadar iletişim kuramadığı için sabırsız davranarak eğitim öğretim sürecini daha da zora sokmaktadırlar (Çolakoğlu, 2019). Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin velilerle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejileri içerisinde; velilerle ortak hareket etme ve iletişim sorununu çözmek için ise dil öğrenme, başlıkları yer almaktadır.

Veliler tarafından önemsendiğini ve takip edildiğini bilen öğretmenler, sınıf içinde daha etkin ve iletişime daha açık olmaktadır (Özden 2002: 47). Ailelerle karşılıklı anlaşılabilir ve çocukların ihtiyaçları noktasında ortak hareket edebilen öğretmenler, okul aile iş birliğini desteklemeye ve çocukların gelişimine katkı sunmaya uygun çalışmalar yapabilir (Epstein & Sanders, 2006). Öğretmenlerin paydaşlarıyla etkili iletişim kurmasının önemine Bilen (1992) de çalışmasında yer vermiştir.

Ovacık'a (1991, 34) ve Özdayı' ya (2004, 375) göre okuldaki disiplin sorunlarının önlenmesinde, öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesinde öğretmenlerle aileler arasındaki iş birliği çok önemlidir. Tarafların ortak çaba içinde olmaları, karşılıklı anlayışta bulunmaları eğitim sürecini kolaylaştıracaktır. Bu çerçevede yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin velilerle sıkı bir iletişim içinde olmaya çabalaması ve bunun için çeşitli adımlar atması oldukça doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Velilerle etkinlikler düzenlemek, onlarla okul dışında da bir araya gelerek pozitif bir iletişim dili yakalamaya çalışmak veliler açısından olumlu olarak algılanacak ve kendilerinin önemsendiği izlenimini doğuracaktır. Zira velilerin bunun tam tersi olduğunu düşünmeleri

öğretmen-veli arasındaki iletişime zarar veren en büyük sebeplerden bir tanesidir (Aslanargun, 2007).

Öğretmenlerin velilerle etkili iletişim kurmasının önündeki diğer engellerden biri ise dil problemdir ve bunu aşabilmek için yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin dil öğrenmeye çalıştıkları yahut araçlardan yardım almak zorunda kaldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Ana dil, kişinin kendisini ifade edebilmesi için kullandığı en temel iletişim yoludur. Aklından geçenleri, duygularını, isteklerini, düşüncelerini ve daha nicelerini dil sayesinde ifade eder. Bu sebeple tek dilli veya çok dilli olsun mutlaka doğru ve etkili şekilde iletişim kurabilmeleri gereklidir (Gül Yazıcı, 2007). Bu durumun önemini yurt dışında kaldığı dönemde bizzat yaşayan öğretmenlerin, dil sorunlarını çözebilmek için gayret göstermeleri olağan bir çözüm yolu olarak ortaya çıkmaktadır.

#### **5.1.6. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Okul Yönetimiyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar**

Yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara dayalı, idareci özellikleri ile okul kurumuyla ilgili sorunlar konularında sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Eğitim ortamlarında etkili verim alabilmek için düzenli ve uyumlu bir okul ortamının yaratılması gerekmektedir (Dönmez ve Güven, 2002). Eğer okullarda bu ortamlar oluşturulursa okul gelişime ve değişime açık hale gelmiş olur (Gökdoğan, 2012). Bu noktada en önemli başrol ise okul müdürlerine düşmektedir. Onların taşıdıkları özellikler, okulun diğer paydaşlarına karşı tutumu o okulun nasıl bir ortam olacağını belirleyen en etkili faktördür (Sarı, 2007). Elbette okulun atmosferini birbirinden farklı birçok faktör etkilemektedir fakat bunlar içerisinde en büyük pay kuşkusuz okul yöneticilerine aittir (Sarı ve Cenkseven, 2008). Bu sebeple huzurlu bir okul ortamı için okul yöneticileri ile çatışmadan uzak durmak gerekmektedir. Çatışma kavramı sıkıntı, stres, anlaşamamazlık, huzursuzluk gibi bazı olumsuz durumlara yol açan bir durum şeklinde tanımlanabilir (Akkirman, 1998). Bu durum kontrol altına alınamadığında hem kuruma hem de çalışanlara zarar verebilecek dinamik bir olgudur (Gümüseli, 1994). Çatışmaya yol açabilecek bazı durumlar: yanlış anlaşılma, iletişim problemleri ya da bireysel nedenlere bağlı olarak kişilik özellikleri, amaç farklılıkları, kültür ve değer uyumsuzlukları, çevre tarafından engellenme gibi nedenler olabilir. Örgütsel olarak değerlendiren nedenleri ise: yönetim ve denetim şekli,

örgütsel iş paylaşımı ve sorumluluklar, kaynakların kısıtlı olması, örgütün kapasitesi (Tulunay, 1990), katılım ve iş bölümü, sorumlulukların eksik ya da yanlış paylaşılması gibi sebeplerden oluşmaktadır (Işık, 2009). Bu durumun okul kurumu bazında ele alınması gerekirse çatışma nedenlerinin öğretmen ve yöneticinin birbirlerine karşı farklı algılara sahip olması, etkileşim ve iletişimlerinin zayıf olması gibi sebepler olduğu ifade edilebilir (Sungur, 2008). Ya da bu sebeplere yöneticilerin eşitlikçi ve adil davranmaması, ayrımcılık yapılması, çıkar ve güç mücadeleleri, iş bölümünün dengesiz yapılması, bürokratik işlerin fazla olması gibi sebepler de eklenebilir (Akgöz ve Cemaloğlu, 2020). Bu örnekler yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Burada sayılan sorunların ortaya çıkmaması için yöneticiler en başından kuralları ve yönetim biçimini açıkça öğretmenlere bildirmelidir (Işık, 2009). Çünkü olumlu bir okul ortamı oluşturmak tüm paydaşlara ve okula etkililik katacaktır.

Öğretmenlerin kendilerini olumlu bir okul ortamında hissedebilmeleri için idarecilerinin tarafsız ve tecrübeli bir tutumunun olmasının önemi araştırma bulgularında görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin tutumlarını ve başarılarını da muhakkak etkilemektedir (Cheng & Townsend 2000; Akt: Akman, 2019 s. 115.), yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla bu durumu desteklemektedir. Ona göre okuldaki yönetici kurumun en önemli halkalarından biri, süreci ve sistemi anlayıp yöneten dinamik bir faktördür. Ayrıca zeki bir yönetici, iyi bir lider, aynı zamanda okuldaki kuralların yürütülmesini ve çalışanların da pozitif anlamda değişim geçirmesini sağlamaktadır (Nye, 2004). Dolayısıyla Türk okullarındaki öğretmenlerin ve diğer çalışanların ihtiyaçlarının doğru anlaşılabilmesinde, okulların daha etkili hale getirilmesinde okul müdürlerinin katkısı oldukça fazladır. Sarı ve Cenkseven (2008) de yaptığı çalışmada okullardaki başarı ve atmosferin çok fazla değişkenden etkilenmekle beraber okul müdürlerinin bu değişkenler içerisinde en önemlisi olduklarını özellikle ifade etmektedir. Aynı zamanda okul müdürleri öğretmenler ve diğer paydaşlarla ilişkileri düzenleyerek onların birbirlerine karşı tutumlarını belirleyebilir. Böylece bir okul kültürü oluşmasına katkı sağlayabilir. Okul kültürü köklü ve sistematik biçimde oturmuş okullarda öğretmenleri motive edici bir iklim oluşturulur (Çelik, 2002). Bu durum pozitif bir anlayış ve ortam yaratacağı için hem kurumun hem de öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlar.

Okul müdürlerinin sıklıkla değişmesi öğretmenlerin yaşadığı bir diğer sorundur. Çünkü bu durum eğitim sürecinde yer alan paydaşlar için hem bir uyum sorunu ortaya çıkaracak hem de okulun dinamiğini etkileyecektir. Değişim, sancılı ve karmaşık bir süreci

beraberinde getirir. Tek düze değildir dolayısıyla insanlar ve kurumlar üzerinde emek sarf etmeyi, gerekli durumlarda psikolojik destek sunmayı gerektirir. (Helvacı, 2010). Okul müdürlerinin yaşadıkları en önemli sorunlardan birinin yeni bir okulda, farklı bir öğretmen kadrosuyla çalışmaları olduğu sonucuna Memişoğlu ve ark. (2013)'nın çalışmalarında da rastlanmıştır. Bu durum hem onlar hem de öğretmenler açısından bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejileri içerisinde ortak hedefler oluşturma ve resmi yollardan sorunları çözmeye çalışma başlıkları yer almaktadır. Öğretmenler iş birliği kurmaya çalışmışlar, anlaşmazlıkları çözmeye dayalı bir dil kullanmaya özen göstermişler ve çalışma koşullarını iyileştirmeye gayret etmişlerdir.

Öğretmenlerin olumlu bir okul ikliminde bulunabilmesi için okul idaresi ile iyi ilişkiler içinde olması, okulla ve öğrencilerle ilgili olarak idare ile iş birliği yürütmesi gerekmektedir (Çeşme ve Gündüz 2012). Bunu gerçekleştirebilmek için okul müdürleri diğer paydaşlarla iletişim sağladığı gibi öğretmenler de bunu sağlamalıdır. Eğer bu durum gerçekleştirilirse sorunlar yerinde tespit edilir ve başarı artar (Çelik, 1999). Müdürlerin öğretmenlere değer vermesi, onların çalışma koşullarını iyileştirmesi, fikirlerini önemsemesi rahat bir çalışma ortamı oluşturur ve öğretmenlerin idareye karşı olumlu bir tutum oluşturmalarına katkı sunar. Bu durum öğretmenlerin idareyle paylaşımını artırır (Özdevecioğlu, 2004). Öğretmen ve idare arasında kurulacak sağlıklı bir iletişim ile uyum artar ve okul ortamındaki verim yükselir (Özdemir, 2000). Ayrıca bu durum okuldaki öğrencileri ve onların ailelerini de olumlu anlamda etkiler (Doğan, Karabulut, Uğurlu ve Yıldırım, 2013). Keza Açıkalın ve Turan (2011) da yaptıkları çalışmada idareci ile öğretmen arasındaki iletişimin çok önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Okuldaki en etkin bu iki paydaşın devamlı etkileşim içinde olması kaçınılmazdır. Bu sebeple okulda yaşanan bir sorunda öğretmenlerin idareye başvurma yolunu seçmesi oldukça tabii bir sonuç olarak görülmektedir.

Bu bağlamda öğretmenler mesleki haklarını bilerek ona göre adımlar atabilirler (Caner, 2009). Nanto ve Özcan (2016) da yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin çeşitli sebeplerle yıldırıma uğradıkları bir durumda en büyük tepki olarak kanuni yollara başvurduklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu sonuç, öğretmenlerin okullarda yaşadıkları sıkıntılarla ilgili yasal yollara başvurabildikleri sonucunu desteklemektedir.

### **5.1.7. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar**

Yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara dayalı, öğretmenlerin mental yorgunlukları ve ders dışı faaliyetlerle ilgili sorunlar konularında sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yeterli kursların olmadığını, ders dışı etkinlikler düzenleme ve sosyal ortamlar düzenleyebilme noktasında kısıtlı imkanlar içinde olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçları doğrular nitelikte başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Akman (2017) çalışmasında yurtdışındaki öğretmenlerin benzer konularda sorunlar yaşadığına dikkat çekmiştir. Buna göre öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitimlerin az olması, öğretmenlerin birlikte gerçekleştirebildikleri organizasyon ve sosyal faaliyetlerin yine az olması noktasında sorunlar yaşanmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonucuna katkı sunmaktadır. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimlerin yeterince sunulmasının önemli bir durum olduğu gözlenmektedir. Üstelik bu eğitimlerin özellikle öğretmenlerin buldukları ülke özelinde uyumlarını kolaylaştırıcı ve kendilerini geliştirmeye hizmet edici faaliyetler şeklinde planlanması da oldukça önemlidir. Ayvaz ve Çobanoğlu (2018)'na göre de kişiler çalışmaya başladıktan sonra çalıştıkları kurumun gereksinimleri doğrultusunda kendilerini geliştirmelidirler. Bu ihtiyaç, çeşitli faktörlere dayanmaktadır ve hem kurumun hem de çalışanların yeterliliklerini, üretkenliklerini arttırmaktadır. Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapan Türk öğretmenlerin kendilerini geliştirme imkanlarının az olduğu sonucuna Tarhan ve Peker (2008)'in çalışmasında da rastlanmaktadır. Yurt dışındaki Türk okullarına görevlendirilen öğretmenler maksimum beş seneliğine gönderildiği için bu süre içerisinde ilgililerine ya da ihtiyaçlarına göre birtakım eğitim hizmetlerine katılmak isteyebilirler. Bu hizmetlerin olmaması ya da kısıtlı olması ise onlar açısından olumsuzluk yaratabilmektedir. Zira bu eğitimler öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmesi açısından oldukça faydalıdır. Gültekin ve Çubukçu (2008) yaptıkları çalışmada hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerdeki motivasyonu arttırmada ve özgüvenlerini, becerilerini geliştirmede katkı sağladığına değinmiştir. Üstelik günümüzde hızla değişen ve dönüşen bir çağda gereken yeniliği sağlayabilmek ve hızı yakalayabilmek için öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri eğitimin verimliliğini de arttıracaktır (Kayabaş, 2008). Yine Çimen ve Karul (2023) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kendilerini ve mesleki yeterliliklerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimlerin elzem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dinamik bir yapı

içerisinde kendilerini sürekli yenilemek ve geliştirmek gerektiğinin önemli olduğu ifade edilmiştir (Mete ve Gürsoy, 2013).

Öğretim süreçleriyle ilgili yaşanan sorunların bir diğer başlığı ise bazı öğretmenlerin tükenmişlik hissine kapılmasıdır. Bu sorunun genelde insanlarla yoğun etkileşimde bulunulmak zorunda kalan meslek gruplarında ortaya çıktığı belirtilmektedir (Hoyos & Kallus, 2005; Maslach, Schaufli & Leither, 2001). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin tükenmişlik yaşama eğilimleri taşıdıkları söylenebilir (Baltaş ve Baltaş, 1993). Kısıtlayıcı okul şartları, fazla iş yükü, teknik yetersizlikler ve fiziksel altyapı sorunları, idareyle sorun yaşama, kişilerin kendi bireysel özelliklerine dayalı olarak ideallerini ve heyecanlarını kaybetme, cinsiyet ve yaş gibi sebeplerden dolayı öğretmenler zamanla meslekten soğumaya başlamaktadır ve bu durum tükenmişlik olarak ifade edilmektedir (Byrne, 1991; Friedman 1991; Şişman, 2004).

Araştırmanın sonuçlarına göre ortaya çıkan bir diğer sorun, ders dışındaki etkinliklerin özgürce ve bolca yapılamıyor olmasıdır. Ders dışı etkinlikler, okulun içinde veya dışında eğitim amaçları doğrultusunda öğrencilerin beklentilerine ve isteklerine göre onların gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin rehberliğinde ve idarenin izninde yapılan düzenli programlar olarak ifade edilebilir (Binbaşoğlu, 2000). Bu etkinliklere katılım göstermek öğrencilerin okula duydukları bağlılığı geliştirir ve derslerine daha çok sarılmalarını sağlar (Stearns & Glennie 2010). Akademik başarısı kötü olan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının onları olumlu etkilediği görülmektedir. Finn (1989) de yaptığı çalışmada aynı durumu desteklemektedir. Öğrencinin okulla özdeşim kurması için yine ders dışı etkinliklere katılımı oldukça önemlidir. Sosyal açıdan da doğru sayılan davranışların ortaya çıkarılmasında, sıkıntılı hareketler sergilemeye meyilli öğrencilerin durulması açısından etkili olduğu ifade edilmektedir (Brown, 1999).

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejileri içerisinde kişisel gelişimini artırma ve alternatif faaliyetler düzenleme başlıkları yer almaktadır.

Öğretmenlerin kendileriyle ilgili yeterlilik algıları arttıkça öğrenciler için harcadıkları çaba da artmaktadır. Dolayısıyla bu durum hem sınıf yönetiminin kolaylaşmasına hem de eğitimin daha kaliteli bir hale gelmesine katkı sunmaktadır (Gibson & Dembo, 1984). Çünkü eğitim sistemi içindeki en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu sebeple onların psikolojik açıdan sağlam olmaları, öz yeterliklerinin yüksek olması ve

becerilerini gerçekleştirebiliyor olmaları son derece önemlidir (Kılınç ve Uzun, 2021). Can (2013) ve Yirci (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin gelişimlerinin önündeki en büyük engel olarak kendilerinden kaynaklanan engelleri göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin gelişmeyi istemeleri ve bunun farkında olmaları oldukça önemlidir.

Bunun farkında olan öğretmenler, öğretim süreçlerini etkili hale getirebilmek için kendilerini geliştirmeye özen gösterirler. Yapılan birçok araştırma öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar karşısında öğretmen eğitim programlarının ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme yollarının en etkili faktörler olduğunu ortaya koymuştur (Durksen, Klassen & Daniels, 2017). Demiralay ve Karadeniz (2008:98)'e göre bilgiye ulaşabilen, teknolojiyi ve farklı yöntemleri kullanabilen nitelikli bireyler ancak kendi kendine öğrenebilmeyi başaran, kendini geliştirebilen bireyler olacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunların çözümünde de kendilerini geliştirmeleri ve yeterliklerini arttırmaları etkili bir çözüm yolu olarak ortaya çıkmaktadır.

Bunun dışında öğretim sürecini zenginleştirmek ve etkin hale getirmek isteyen bir öğretmen dersi ilgi çekici hale getirmeyi, farklı yöntem ve teknikler kullanmayı deneyebilmektedir (Dağlı ve Baysal 2011).

#### **5.1.8. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar**

Yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara dayalı, öğrencilerdeki olumsuz davranışlar ve zaman yönetimi ilgili konularda sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Bu sorunun nedenlerinden biri olarak öğrencilerin derse karşı duydukları ilgisizlik yatmaktadır. Bu durum öğretmenlerin dersteki performanslarını olumsuz açıdan etkilemektedir. Güven ve Dönmez (2002) yaptıkları çalışmada disiplinli ve düzenli bir ortamda eğitim öğretim faaliyetlerinin kaliteli, verimli bir şekilde yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca yine Booker (2004) öğrencilerin derse ve okula karşı pozitif bir düşünce içinde olduklarında disiplin sorunları da yaşatmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu durumun öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırdığını, öğretmenleriyle ve çevresiyle olumlu etkileşimde bulunmalarını sağladığını ifade etmiştir.

Bulgularda yer alan bir diğer sorun disiplin sorunları başlığından oluşmaktadır. Başar (2008)'in çalışmasına göre de okul ortamı içerisinde eğitim faaliyetlerini engelleyici her davranışa istenmeyen davranış denir. Disiplin sorunları yani istenmeyen davranışlar, eğitim



öğretimin yapılmasında sınıf ortamını bozan, eğitimi engelleyen, diğer kişileri de olumsuz etkileyen davranışları ifade eder (Akçadağ, 2005). Bu davranışlar dersin işleyişini bozar, sınıf düzenine zarar verir, gürültü oluşturabilir ve zamanın etkili kullanılabilmesini engeller (Başar, 2003).

Öğretmenlerin ifadelerine göre yaşadıkları sorunlardan biri de teneffüs sürelerinin az olmasından kaynaklanmaktadır. Zira hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesinde ve eğitim süreci arasında dinlenmesinde teneffüsler bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu zaman dilimi aynı zamanda sosyalleşmek ve çeşitli fiziksel aktivitelerin yapılması için de bir fırsattır. Bu sebeple teneffüslerin yalnızca ders arasındaki bir boşluk olarak görülmemesi, temel ihtiyaçların giderildiği ders şeklinde görülmesi daha doğrudur. (Yurdakal, 2018, s. 77-78) Yurt dışındaki bazı Türk okullarında ikili eğitim uygulamasının olması veya ülke şartları gereği zorunlu olarak teneffüslerin sürelerinin kısa tutulması durumu ortaya çıkmış olabilir.

Son olarak yaşanan başka bir sorun ise zamanı etkili kullanamama sıkıntısıdır. Kişilerin yaptıkları işten verim alabilmeleri, amaçlarına etkili biçimde ulaşabilmesi, işlerini düzenleyip yürütebilmesi için zaman yönetimi becerilerini kullanabilmeleri gereklidir. Bu beceriyi kullanabilen kişiler, özel hayatlarını ve iş hayatlarını çok iyi organize ederek amaçlarına verimli ve etkili bir şekilde ulaşabilirler (Kocabaş ve Erdem, 2003). Okullardaki eğitim öğretimin amaçlarına ulaşılabilmesi noktasındaki en önemli etken de zaman ve bunu da sınıf ortamında etkili kullanabilme durumudur (Aydın, 2000). Bunun yürütücüsü ise sınıftaki öğretmenlerdir. Öğretmenler sınıfta zamanı etkili kullanabilirlerse sınıf yönetimini sağlayarak başarılı bir ders süreci geçirebilirler. Zamanı doğru yöneterek kendileri için ayrılmış sürede amaçladıkları eğitim öğretim hedeflerine ulaşabilirler (Bayramlı, 2015). Bu durumu destekleyen sonuçlar Doğan, Uğurlu ve Karataş'ın (2014) çalışmasında da yer almaktadır.

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejileri içerisinde paydaşlarla iş birliği yapma ve yapıcı tutum sergileyerek, öğrencileri derse çekerek öğrenciyi kazanmaya odaklanma başlıkları yer almaktadır.

Sınıf yönetiminin etkili şekilde sağlanması programlı, demokratik, planlı, farklılıkları önemseyici, çeşitli etkinlikleri hayata geçirici bir tutum izlenmesi yoluyla gerçekleştirilebilir. Öğretmenler bu adımları uygulayarak sınıf içindeki olumsuz davranışları

engelleyebilir. Amaçlarını düzenleyerek ve zamanını yöneterek sınıf yönetimi konusundaki becerisini ortaya koyabilir (Korkmaz, 2004: 174). Dersi daha eğlenceli hale getiren, derste dikkat çekici etkinlikler tasarlayan, öğrencilerin derse katılımlarını sağlayan öğretmenler disiplin problemleriyle daha az karşılaşır (Gündüz ve Konuk, 2016) Dolayısıyla bunu bilen her öğretmen, dersinde bu adımları takip eder. Yurtdışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenler de sınıf yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunları sayılan bu adımları kullanarak çözmeye çalışmıştır. Anar, Tanrikulu ve Çelik (2024) çalışmasında öğrencilerin derslere aktif katılmalarını, sınıf ortamının onların bireysel özelliklerine göre düzenlenmesini, çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmasını tavsiye etmiştir. Ayrıca iletişim becerilerinin ve okul ikliminin geliştirilmesinin, idare ve aileyle iş birliğinin öneminden de bahsetmiştir.

Tüm bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili sorunlarının çözümünde paydaşlarla iş birliği kurma stratejisini kullanmalarının işe yarar bir durum olduğu sonucunu doğurmaktadır. Siyez (2009) un çalışmasındaki sonuçlar olumsuz öğrenci davranışları gözlemlendiğinde bu davranışı azaltmak için öğretmenler tarafından birçok farklı yol denendiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çocuklara okulu sevdirmeye uğraşmak, motivasyonlarını arttırmaya çalışmak ya da sosyal etkinlikler planlamak gibi.

Yukarıda bahsedilenlerin dışında; öğretmenlerin öğrencilerin disipliniyle ilgili yaşanan sorunları çözmek için öğrenciye karşı pozitif yaklaşma, onları anlamaya çalışma, ceza vermekten kaçma gibi birçok yolu kullandığı sonucuna Kayıkcı (2013) nın çalışmasında da rastlanmıştır. Hatta okul içerisinde sorunlu davranışlar gözlemleyen öğretmenlerin bunlarla başa çıkmada çok katı bir tutum sergilemeleri, yanlış bir yöntem olarak değerlendirilmektedir ve durumu daha da kötüye sokabilir. Öğrencilerin öğretmene veya okula karşı soğukluk, düşmanlık hissetmesine yol açabilir (Pala, 2005). Ozorio (2014) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, disiplin sorunları göstermeyen öğrencilerin, öğretmenleri tarafından duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin disiplin sorunlarını çözerken öğrencilere bu doğrultuda yaklaştıkları görülmektedir. Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin de öğrencileri bu yolla kazanmaya ve onların sorunlarını çözmeye çalışma, etkili bir yol olarak görülmektedir. Zira uzak bir ülkede yaşayan öğrencilerin ülkesiyle bağ kurmalarını, okullarını ve öğretmenlerini sevmelerini sağlaması için bu çözüm yolunun bir gereklilik olduğu düşünülebilir.

### **5.1.9. Yurt Dışında Görev Yapmış Öğretmenlerin Kişisel Yaşantılarıyla İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Stratejilerine İlişkin Sonuçlar**

Yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin kişisel yaşantılarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara dayalı, kültürel sorunlar, iletişim sorunları, temel ihtiyaçların giderilmesinde yaşanan zorluklarla ilgili konularda sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçları doğrular nitelikte başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yurt dışındaki Türk okullarında görev yaptığı sırada maddi konuda birtakım sıkıntılar yaşadığını ortaya koymuştur. Özellikle maaşların az gelmesi ve maaşlara zam yapılmaması bu sorunların başında gelmektedir. Akman (2017) bir çalışmada yurt dışında görev yapan öğretmenlerin mali konularda sıkıntılar yaşadığını ortaya koymuştur ve bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Çalışmada öğretmenlerin yaşadığı mali sıkıntıları şu şekilde sıralamıştır: öğretmenlerin yeni bir ülkede sıfırdan hayat kurmaya başladığı zor anlarında yeterince maddi destek sağlanmaması, ülkesiyle çalıştığı yer arasındaki ulaşım masraflarının yalnızca iki defaya mahsus olarak karşılanması, ek kazanç elde etmek için başka işlerde çalışmalarının mümkün olmaması, maaşlarında bazen gecikmeler yaşanması, ayrıca yurt dışı sınavlarına girdikleri zaman da bu sınav ücretlerinin yüksek tutuluyor olması ve maaşlarının miktarının az olması. Yine Cevahir (2013)'in çalışmada benzer bulgulara rastlanmıştır. Kendi ülkeleri dışında önemli bir sorumluluğu yerine getirmek için görevde bulunan öğretmenler kendileri için yeni ve farklı bir hayata başlamaktadır. Dolayısıyla onlar için kalacakları bir ev bulmak, temel eşyalarını alabilmek, gereksinimlerini karşılayabilmek ciddi anlamda önem taşımaktadır. Böyle zorlu bir süreçte öğretmenlerin bir de maddi kaygılar içerisine girmeleri onları daha da zorlamaktadır. Keza araştırma bulgularındaki öğretmen ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum ülkemizi temsil etmek gibi önemli bir misyonu da olan öğretmenlerin hayat kalitelerini düşürmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularından hareketle görülmektedir ki bazı ülkelerde kefil sistemi uygulaması olması yurt dışındaki öğretmenlerin ev ve araba bulma gibi bazı temel ihtiyaçlarını karşılamalarında onlara güçlük yaratmaktadır. Ayrıca Arap kültüründe görülen kefilin yaptığı bazı işler ve ülkelerinde kalan göçmenlere uyguladığı kolaylıklar neticesinde bu işten maddi menfaat kazanması orada yaşayan yabancıların maddi yükünü daha da arttırmaktadır. Bu durum özellikle Suudi Arabistan'da görev yapan öğretmenlerin Türkiye'ye daha erken dönmeleri üzerinde de önemli bir ihtimal olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili alt problemin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin buldukları ülkede yaşadıkları sorunların birinin de dil bilmemekten kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Doğan (2020) yaptığı çalışmanın sonucunda aynı bulgulara varmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan Türk okullarındaki Türk öğretmenlerin buldukları ülkede yabancı dil biliyor olmalarının onların uyumunu kolaylaştıracağını ve kültürel, sosyal yönden onlara kolaylık sağlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca bu yeterliliğin buldukları ülkelerde ülkemizi temsil etme gücünü de arttıracığını belirtmiştir. Çok ileri seviyede olmasa bile en azından iletişim kurabilecek düzeyde yabancı dil bilmenin yurt dışındaki Türk öğretmenlere çok büyük kolaylık sağlayacağı ve Türkiye'yle ilgili de olumlu bakış açıları geliştirilmesine katkı sağlayacağı aşikardır.

Kişiler yabancı kişilerle bir araya geldiklerinde kendilerini ifade edebilmek için beden dillerini ya da günümüz imkanlarıyla internet uygulamalarını kullanabilmek anlaşmaya çalışabilir. Bunun yanı sıra kendilerini geliştirebilmeleri için farklı eğitimler alarak da olumlu katkılar edinebilirler (Eğinli, 2011). Dil bilmemekten kaynaklanan sorunlar ise bu gelişmelerinin ve iletişim kurma isteklerinin önüne geçebilir. Adıgüzel ve Şen (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları öğretmenlerin gittikleri yerdeki dile hâkim olamama korkusu yaşadıklarını ortaya koymuş ve bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Ayrıca Çimen ve Karul (2023) tarafından yapılan başka bir çalışmada yurt dışında görev yapan Türk öğretmenlerin buldukları ülkede ortak bir dil kullanamayışlarından ötürü sorun yaşadıkları sonucu ortaya konmuştur. Ortak bir dil kullanamıyor olmanın kişiler için çok önemli bir sorun olduğu bir gerçektir (Kana ve Çimen, 2021). Hem içinde buldukları sosyal çevrede hem de öğrenci ve velilerle iletişimde ortak bir dil kullanmak adeta bir zorunluluktur. Dili doğru ve eksiksiz bir şekilde kullanabilmek, kişilerin fikirlerini ve hislerini doğru şekilde aktarabilmesine, kültürünü ve bilgilerini aktarabilmesine, karşısındakiyle iletişim ve iş birliği halinde olabilmesine ciddi şekilde etki göstermektedir. Dolayısıyla bu konuda yaşanan herhangi bir sorunun çözülmesi oldukça önemlidir (Güneş, 2013).

Öğretmenlerin yurt dışı görevleri sırasında yaşadıkları sorunlardan bir tanesi de sağlık imkanlarının yetersizliğidir. Bu noktada öğretmenler buldukları ülkenin koşullarına göre farklılık göstermekle beraber sağlık ödemelerindeki faturaların geç ödenmesi, Türkiye'deki ilaçlarla aynı ilaçları bulamaması ya da muayene ücretlerinin tamamının karşılanmaması gibi konularda sorunlar yaşamıştır. Akman (2017) çalışmasında bu sorunun yaşandığını bu çalışmanın sonuçlarını teyit eder nitelikte desteklemektedir. Gündoğdu

(2014) da yapmış olduğu çalışmasının bulgularında yurt dışındaki başka ülkelerde yaşayan ve görev yapan Türk öğretmenlerin sağlık uygulamaları konusunda birtakım sorunlar yaşadığına yer vermiştir. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında da öğretmenlerin sağlık ödemelerini ceplerinden karşılayarak bu ödemelerin çoğu zaman gecikmeli bir şekilde kendilerine geri verildiğini ifade ettikleri görülmektedir ve bu durum Gündoğdu (2014)'nun araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden hareketle sağlık konusunda öğretmenler tarafından yaşanan bir diğer sıkıntının da Türkiye'deki ilaçların aynısının temin edilememesinden dolayı kısıtlı ilaç kullanımına mecbur kalmaları ile yine sağlık imkanlarının kısıtlı olması şeklinde ortaya çıkmaktadır. İlaveten, yurt dışındaki öğretmenlerin sağlık için yaptığı harcamalarını kendi imkanlarıyla bunu halledip ödemelerini gecikmeli şekilde devlet tarafından daha sonra almalarına da değinmiştir. Sağlık ödemelerinin geciktirilmesi sorununa Doğan (2020) çalışmasında yer vererek sağlık ödemesinin gecikmesinin nedenlerini birtakım evrakların istenmesinin süreci uzatması, evrak takibinin de uzun sürmesi şeklinde açıklamıştır. Ayrıca onun çalışmasında sağlık konusunda yaşanan bir diğer sorun da daha iyi sağlık hizmetlerinden faydalanmanın daha pahalı olması şeklinde ortaya çıkmıştır. Yine bu sorun, yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve yurt dışındaki çeşitli ülkelerde öğretmenlik yapan Türklerin sağlık hizmetlerinin kaliteli hale getirilmesinin ülkemizin prestiji açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Cevahir (2013)'in çalışması da bu çalışma ile benzer sonuçları ortaya koymuştur. Kamu personeli sayılan öğretmenlerin sağlık giderlerinin büyük kısmının devlet tarafından giderildiğini fakat bu durumun öğretmenler yurt dışında görev yapmaya başladığı zaman kısmen geçerli olduğunu belirtilmiştir (DMK, 1965). Bu çalışmada da öğretmen beyanlarına bakıldığı zaman yurt dışındaki sağlık giderlerinin öğretmenlerce karşılandığı, daha sonrasında Türkiye tarafından tekrar ödendiği fakat bu ödemenin de genelde geç yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın son alt problemine ilişkin ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenlerin yaşadığı bir diğer sorun, kültürel farklılıktır. Katılımcıların ifadelerine göre farklı ve yabancı hissettikleri bir ortamda çalışmak onların sosyalleşmelerini de kısıtlamaktadır. Öğretmenlerin ilk kez içine girdikleri yabancı bir kültür, alışkın oldukları kültürden uzak kalmaları onların kendilerini yalnızmış gibi hissetmelerine yol açmaktadır (Akman, 2017). Aslında tam bir kültürel şok yaşamaktadırlar (Halicioğlu, 2015). Bu şokun yaşanmaması için öğretmenler görevlendirilmeden önce uyum programlarına alınsa da bu programlar çok etkili olamamaktadır. Çünkü bu eğitim programının büyük kısmı teoriğe dayalıdır ve uygulama

gerektiren bir meslek olan öğretmenlikte bazı önemli sorunlar yaratabilmektedir (Atanur-Başkan, Aydın & Madden, 2006).

İnsanların kendilerini sosyal ortamlara katamaması bulunduğu yere uyumunu güçleştiren bir durumdur ve moralini olumsuz anlamda etkileyebilir. Üstelik bunun yanı sıra kendi ülkesi dışında başka bir yerde görev yapan öğretmenlerin bir de vatanlarına karşı duydukları özlem onların işini zorlaştırmaktadır (Frederiksen, 2014; Halicioğlu, 2015). Bu durum onların buldukları ortam içerisinde kendilerini yalnız hissetmelerine dahi neden olabilmektedir (Akman, 2017). Globalleşen dünyanın getirisi olarak hem eğitim hayatında hem de çalışma hayatında farklı kültürlerle bir araya gelmek oldukça olağan bir durum haline gelmiştir. İnsanlar bu farklılıklar içinde bazı kültürel etkileşimlerde bulunurlar ve aslında kültürü oluşturan maddi ve manevi içeriklerin oluşmasına da katkı sağlamış olurlar (Giddens, 2005). Bu kültürleşme ve etkileşim insanların farklı düşünmelerine, değerlendirmelerine ve davranışlarına sebep olmaktadır (Sargut, 1994). Ayrıca bu iletişim ve etkileşim gücü kişilere toplum içinde kolaylıklar yaratmaktadır. Kolay çalışabilmelerine ve kendilerini ifade edebilmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda yabancı ülkelere çalışmaya giden insanların oraya kolay uyum sağlayabilmeleri oradaki yaşamları ve performansları üzerinde oldukça etkili bir kriterdir. Haliyle yurt dışına giden kişilerden kültürel değişimlere ve farklılıklara açık olmaları beklenebilir. Bu kişiler etrafına uyum gösterme konusunda daha rahat olurlar (Coşkun, 2006; Akt. Üstün, 2011 s.37). Bunun tam tersi öğretmenler buldukları ülkede ve sosyal çevrede kısıtlayıcı ve baskılayıcı tutumlara maruz kalırlarsa kendilerini orada daha fazla tutmak istemezler ve çalıştıkları kuruma karşı duydukları aidiyet de oldukça azalır (Güvendir, 2017).

Yurt dışındaki Türk okullarında çalışmış öğretmenlerin kişisel olarak yaşadıkları sorunlardan bir tanesinin de iletişim yetersizlikleri olduğu görülmektedir. Teknolojinin her an geliştiği bir çağda insanların istediği her an, dilediği şekilde iletişim ihtiyaçlarını giderebilmesi en temel haklarından biri haline gelmiştir. Fakat internetin günümüzdeki kadar yaygın olmadığı ve akıllı telefonların, sosyal medya uygulamalarının kısıtlı olduğu senelerde iletişim imkanlarını günümüzdeki gibi rahatça karşılamak mümkün olmamaktaydı. (Özhan, 2014) Kişiler internet imkânı olmadan kendi operatörleri üzerinden yurt dışı ile iletişim kurduğu için ortaya ciddi bir maliyet çıkmaktaydı. Bu durum, öğretmenlerin iletişim konusunda yaşadıkları sorunların nedenlerini açıklar niteliktedir. Sonrasında haberleşme hizmetlerinin, şebeke ve altyapıdaki elektronik gelişmelerin etkisiyle ise hızlı ve kolay bir şekilde iletişim kurabilme olanakları sağlanmıştır. (Özek, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yeme içme farklılıklarından kaynaklı olarak sorun yaşadığı görülmektedir. Tümertekin ve Özgüç (2009), çalışmasında beslenmenin toplumların kültüründe önemli bir yeri olduğuna ve geçmişten itibaren dünyanın farklı coğrafyalarında farklı yeme içme alışkanlıklarının meydana geldiğini belirtmiştir. Hem insanların yaşadıkları meskenler hem de yaşam biçimleri kendilerine has yemek kültürü ortaya çıkarmalarına sebep olmuştur. Dolayısıyla bu farklılık toplum içerisindeki yabancılar için alışılması zor bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü her toplumun yemek yapma biçimi, kullandıkları malzemeler, pişirme teknikleri vs. değişkenlik göstermektedir. (Düzgün ve Özkaya 2015).

Ortaya çıkan bir diğer sorun inanç ve yaşam biçimlerinden kaynaklanan farklılıkların olmasıdır. Dünyanın git gide küreselleşmeye başladığı, insanlar arasında etkileşimin arttığı bir çağda birçok alanda kaynaşma görülmeye başlamıştır. Bu durum din, inanç ve yaşayış biçimleri konularında da kendisini göstermektedir. (Demir, 2013). Birçok farklı coğrafyada çok kültürlülük ve çeşitlilik görülmektedir. Bu durum insanların kaynaşmasını sağlayabileceği gibi farklı bir toplumda yaşamaya çalışan bir insan için ötekileşme, yalnızlaşma sorunlarını da ortaya çıkabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin Hristiyan nüfusun fazla olduğu bir coğrafyada inanç şekillerinden dolayı sorun yaşamaları oldukça normal bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin kişisel yaşantılarıyla ilgili karşılaştıkları sorunları çözme stratejileri içerisinde sosyalleşmeyi arttırmak, yardımlaşmak, resmi makamlara başvurmak ve mevcut koşullardan faydalanmak başlıkları yer almaktadır.

Öğretmenlerin sosyal ve duygusal stresleri, günlük yaşadıkları baskılar veya zorluklar onların ruh hallerini ve gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Parker & Martin, 2009). Yurt dışında görev yapan öğretmenler için bu faktörlerden daha fazlası onları etkilemekte ve birtakım sıkıntılar yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin birbirleriyle dayanışma içinde olmaları, birbirlerine yardım etmeleri, birlikte sosyalleşmeleri ve paylaşımlarda bulunmaları onların bu sorunlarını çözmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin stres ve sıkıntılarının çözümünde, pozitif tutumun önleyici bir etken olduğu bazı çalışmalarda mevcuttur (Richards, Hemphill & Templin, 2018). Bir nevi panzehir görevi gören olumlu meslektaş ve arkadaş ilişkileri öğretmenlerin sosyal anlamda gelişmelerine ve iyi hissetmelerine katkı sağlamaktadır (Rogers, 2012). Öğretmenlerin iyi

hissetmeleri için bu yollara başvurduklarına Uzun (2022)'un çalışmasında da yer verilmiştir ve yürütülen bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin uyum süreçlerinde dil, resmi işler, ev ve barınma ihtiyaçları gibi birçok alanda meslektaşlarından ve idareden destek almaları onlar için işleri oldukça kolaylaştırmıştır. Özellikle dil konusunda yaşadıkları sorunların çözümü için mihmandar öğretmenlerin destek olması temel birçok ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında oldukça önem taşımaktadır. Çünkü kişiler dil bilmediklerinde topluma uyum sağlamakta zorlanabilir, duygusal kırılmalar yaşayabilir ve kendisini yabancı hissetmesine sebep olabilir (Yılmaz ve Şekerci, 2016).

Öğretmenlerin kişisel yaşantılarıyla ilgili olarak kullandıkları bir diğer çözüm stratejisi ise resmi makamlara başvurmak olmuştur. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümünde okul müdürlerine ya da üst kurumlara başvurdukları çeşitli çalışmalarda mevcuttur. Sorunların çözümünde okul müdürü, ataşelik ve öğretmen arasında etkili bir iletişim ve koordinasyon sağlamanın önemi oldukça büyüktür (Gül ve Toker, 2019). Bu bağlamda değerlendirildiğinde yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin orada kaldığı süre içerisinde yaşadıkları sorunlarının çözümü için üst kurumlara başvurmaları etkili ve mantıklı bir çözüm yolu olarak kabul edilebilir.

## **5.2. ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### **5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

#### **5.2.1.1. Yurt Dışındaki Türk Öğrencilerle İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler**

Öğrencilerde gözlenen uyku bozukluklarını azaltmak için internet kullanımının sınırlandırılması, erken saatte uykuya geçilmesi ve sorumlulukların aksatılmaması gibi önlemler alınabilir. Bununla birlikte derslerin ilgi çekici materyaller ve etkinliklerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin derse katılımının teşvik edilmesi ve velilerin sürece dâhil edilmesi, motivasyon eksikliği ve dikkat sorunlarının önüne geçebilir. Öğrencilerin kültürel aidiyetlerini güçlendirmek amacıyla tarih, sanat ve bilim alanlarında önemli kişilerle buluşmaların sağlanması, farklı etkinlikler düzenlenmesi ve Türkiye ziyaretlerinin planlanması önerilebilir. Aynı zamanda buldukları ülkenin kültürünü tanımalarına yönelik çalışmaların yapılması ve aile içinde çocukların erken yaşlardan itibaren Türkçe



konuşmalarının teşvik edilmesi hem toplumsal uyum süreçlerine hem de dil gelişimlerine katkı sağlar.

### **5.2.1.2. Yurt Dışındaki Türk Okullarıyla İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler**

Yurt dışında bulunan Türk okullarındaki kapasitenin arttırabilmesi için daha fazla bölgede, büyük okullar açılabilir ve bu okulların fiziksel koşulları geliştirilebilir. Bu okullar genel itibariyle başka binalardan bozulmuş müstakil yerler olduğu için okulların taşınması gereken genel görünüş ve düzenden uzak olabilmektedir. Bunu engelleyebilmek için yetkili kurumlarca planlama yapılarak donanımlı, Türkiye'yi güzel biçimde yansıtacak, kaliteli okul binaları inşa edilebilir.

Türkiye'deki birçok okulda mevcut olan ama bazı ülkelerdeki Türk okullarında bulunmayan okul servisi ihtiyacını çözebilmek için okul servis araçları yönetmeliğine göre öğrenci taşımacılığı yapmaları sağlanmalıdır.

### **5.2.1.3. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Ulusal Sınavlara Hazırlıkla İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler**

Ulusal sınavlara hazırlığın etkili şekilde yapılabilmesi, öğrencilerin teşviki için materyal olarak sadece ders kitaplarının yeterli görülmemesi, öğrencilerin seviyelerine uygun farklı kitaplar verilmesi sağlanabilir.

Destek materyallerin arttırılması için MEB'in gerekli eksiklerin tespitini sağlayarak bu konuda Türkiye'den eğitim öğretim faaliyetlerini destekleyici zengin içerikli ve bol miktarda materyal göndermesi, okul kütüphanelerini revize etmesi etkili olabilir.

YÖS'e hazırlık sürecinin öğrencilerde tembelliğe sebep olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Çünkü bu sınav Türkiye'deki kadar zor ve zahmetli değildir, okulda yürütülen eğitim programındaki derslerle de birebir uyuşmadığı için öğrencilerin bu sınava hazırlanmaları noktasında etkili olmamaktadır. Bunu engellemek amacıyla ders kazanımlarında YÖS sistemi konularına daha çok ağırlık verilebilir.

Öğrencilerin sınavlara daha etkili hazırlanabilmelerini sağlayabilmek için yasal düzenlemelerle destekleme ve yetiştirme kursları yurt dışındaki bütün Türk okullarında etkili ve yaygın hale getirilebilir. Türkiye'deki öğrencilerle kıyaslandığında dezavantajlı durumda olan yabancı ülkelerdeki Türk öğrenciler için çok sayıda kurs açılabilmesi ayrıca bu kurslardan öğretmenlerin ücret alabiliyor hale getirilmesi sağlanmalıdır.

#### **5.2.1.4. Yurt Dışındaki Türk Öğretmenler Arasındaki İletişim ve İşbirliğine İlişkin Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler**

Öğretmenler arasında yaşanan rekabetin önlenmesi için okul içerisindeki sınıf dengesinin mümkün olduğunca birbirine yakın şekilde oluşturulması ve bu konuda oluşacak bir paylaşım mücadelesine fırsat verilmemesi sağlanabilir. Öğretmenler arasındaki anlayışı ve hoş görüyü arttırmak için ben diline ve empatiye dayalı bir dil kullanılması sağlanabilir. Bunun için idarenin yapıcı ve birleştirici bir tutum sergilemesi sağlanabilir. Öğretmenlerin birlikte oluşturacağı ve etkileşimlerinin arttırılabileceği ortak paylaşım platformu oluşturulabilir. Hatta bu platform MEB'e bağlı yurt dışındaki tüm Türk okullarını kapsayacak şekilde tasarlanarak öğretmenlerin birbirlerini aile gibi hissedecekleri, samimi etkileşimlerde bulunacakları bir ortam haline getirilebilir.

#### **5.2.1.5. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Öğretmen-Veli İletişimindeki Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler**

Hem öğretmenlerle ortak paydada buluşabilme hem de çocuklarının eğitiminde gereken desteği ve ilgiyi gösterebilmeleri için velilerin bilinçlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu noktada veli ziyaretleriyle öğrencilerin motivasyonu arttırılacağı gibi velilerin de öğretmenlere ve okula karşı olumlu tutum sergilemeleri, okula güven duymaları sağlanabilir. (Öcal ve Akpınar, 2020). Ev ziyaretlerinin öğrencilerin başarısındaki etkileri de bulunduğu için bu durum Henderson & Mapp (2002) tarafından detaylı şekilde araştırılmış, bu durumun okul aile iş birliğini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Velilerle ortak dil kullanılmadığı için iletişim problemi yaşanması sorunu da çevirmenlerin desteğiyle ya da öğretmenlere gittikleri ülkenin dilinin öğretilmesi gibi desteklerle önlenbilir.

Velilerin çocuğun eğitilmesindeki rolü çok ve sorumluluğu oldukça büyüktür. Veliler eğitim sürecinin diğer paydaşlarıyla iletişim ve etkileşim içinde olduğunda çözüm üretmek ve eğitimin işleyişini kontrol edebilmek daha kolay hale gelir. O sebeple bu konuda ortak organizasyonlar düzenlenmesi, veliler için eğitsel faaliyetler planlanması, paylaşımlar yapılarak koordinasyonun arttırılması etkili olabilir. Ayrıca öğrencilerin gelişim durumlarıyla ilgili karar verme aşamalarında velilerinde sürece dahil edilmesi onların okula ve öğretmenlere dair olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

### **5.2.1.6. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Okul Yönetimine İlişkin Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler**

Türkiye şartlarına göre okul müdürü olabilmek için öncesinde farklı bir eğitim alma gibi bir ön koşul yoktur. Bu sebeple bir müdür göreve ilk başladığı zaman hele ki başka bir ülkedeyseniz birtakım farklı sorunlarla karşılaşabilirsiniz. Merkezden atanan, daha donanımlı, gerekli hizmet içi eğitimleri almış, mümkünse yurt dışı tecrübesi bulunan, liderlik özellikleri gelişmiş olan ve dil konusunda da yetkinliği bulunan kişilerden okul müdürleri seçilebilir. Böylece tecrübesizlikten ya da stresten kaynaklanan yönetici sorunları en az düzeyde ortaya çıkacak ya da hiç çıkmayacaktır.

İdareden kaynaklanan sorunların önüne geçebilmek için ders programları düzenlenirken adil olunmalı; ders programları, nöbetler, izinler gibi uygulamalar şeffaf bir şekilde yapılmalıdır. Okul yönetiminin öğretmenlerle daha olumlu ilişkiler kurabilmesi ve aidiyetlerinin yükselebilmesi için öğretmenler göreve ilk başladığında okul tarafından uyum sürecine alınabilir. En temel ihtiyaçları dahil olmak üzere sıkıntılarının aşılabilmesi için onlara okul idaresi tarafından yol gösterilebilir. Bir arada olacakları yarışma, piknik, gezi gibi sosyal etkinlikler planlanarak hem iletişimlerini hem de motivasyonları artırılabilir. Okul yöneticilerinin iyi birer gözlemci olabilmeleri sağlanabilir.

### **5.2.1.7. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Öğretim Süreçlerine İlişkin Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler**

MEB yurt dışı Türk okulları hangi ülkede bulunuyorsa o ülkenin ve okulun şartları göz önüne alınarak çalışma saatleri, tatil günleri, ders planı gibi işleyişleri ihtiyaca göre farklılaştırılmalı ve öğretmenlerin kendilerini yenileyip geliştirmelerini peçinlemek için her sene görev sürelerinin uzatılıp uzatılmayacağı onların performanslarına göre değerlendirilerek karara bağlanmalıdır. Türkiye'deki gelişmelerden ve eğitim alanındaki yeniliklerden kopmamaları için belli zamanlarda yurt içindeki eğitim seminerlerine katılmaları sağlanmalıdır.

Ders dışı faaliyetlerin artırılması amacıyla ortak düzenlenen yenilikçi bazı projelerin hayata geçirilmesi için çalışmalar yapılarak, sorumlu bir proje ekibi oluşturulabilir. Bu ekip yapılan çalışmalarını daha fazla kişiyle paylaşmak, istişare etmek ve etkileşimini arttırmak için sosyal medya platformları kurabilir.

Öğretim sürecinin en önemli belirleyicilerinden olan öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine göre ders dışı faaliyetlere katılabilmeleri için çeşitli kurslar açılması

sağlanmalıdır. Bunlar halk oyunları, el sanatları, yerel müzik aletleri ya da zekâ oyunları gibi kurslar olarak çeşitlendirilebilir. Kendilerini ülkelerinden uzak hissetmemeleri için tüm özel günler, dini ve milli bayramlar da büyük bir özen ve coşkuyla kutlanmalıdır.

#### **5.2.1.8. Yurt Dışındaki Türk Okullarında Sınıf Yönetimiyle İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler**

Disiplin sorunlarını en aza indirebilmek ve ortadan kaldırabilmek için sınıf kuralları oluşturulurken sürece öğrencinin ve ailenin de katılması sağlanmalıdır. Kurallar anlaşılır ve açık biçimde ifade edilmeli, güncellenmeli, düzenlenmelidir. Özellikle ortaokul son ve lise grubundaki öğrencilere rencide edici söz ve davranışta bulunulmamasına büyük özen gösterilmelidir.

Yurt dışındaki Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine sınıf yönetimi konusundaki detaylar ve açıklamalar sıklıkla alınmalıdır. Öğretmenlerin görev yaptığı sınıf düzeyi ve dahi buldukları ülke ve okul şartlarına göre de bu eğitimler çeşitlendirilmelidir. Eğer sınıf içerisinde sınıf yönetimini kötü etkileyecek etkenler varsa bunlar ortamdan alınmalı, materyal eksikliği olması durumunda da bu eksiklik hızla giderilmelidir.

#### **5.2.1.9. Yurt Dışındaki Türk Öğretmenlerin Kişisel Yaşantılarıyla İlgili Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler**

Yabancı bir ülkede yaşayan öğretmenler için en az başlangıç seviyesinde dil bilmelerini sağlamak, sosyal uyumlarını kolaylaştırmak için görevlendirme öncesi çeşitli dil kursları planlanmalı; yurt dışı deneyimi olan kişilerce pratikte işe yarar, güncel ve her ülke özelinde ayrı ayrı uyum eğitimleri verilmelidir. Sosyal ortamlar oluşturulup sosyal medya kullanılarak etkinlikler düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunlara aşına olabilmeleri için yurt dışı sınavının içeriğine iki dillilik, yurt dışındaki Türk varlığı, Türk çocuklarının eğitimi gibi konular da eklenerek sınav içeriği zenginleştirilebilir. Öğretmenler temsil kabiliyeti yüksek, karizmatik, kendi kültür ve kimliklerini iyi bilen kişilerden seçilmesi sağlanmalıdır.

Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan sağlık sorunlarının çözümü için aşırı kuralcılık ve evrak yoğunluğu gibi durumlar uygulamada gecikmelere sebep olabileceği için bu konuda iyileştirilmeler yapılarak sağlık giderlerinin hızlı şekilde geri ödenmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin ihtiyaç duyabilecekleri bazı ilaçların yurt dışı görevi öğretmenlere kısmen temin edilmesi, onların yurt dışında yaşayacakları ilaç eksikliği sorununun önüne geçebilir.

Öğretmenlerin okuldaki fazla iş yükü azaltılarak, tatil dönemlerinde öğretmenlere izinler konusunda kolaylıklar tanınarak, yurt dışı görevlerinde gösterdikleri çaba ve fedakârlık düşünülüp hizmet puanları iyileştirilerek tükenmişlik hislerine kapılmaları engellenebilir.

İletişimle ilgili yaşanan sorunların çözümü olarak yurt dışında görev yapan öğretmenler için Türk operatörleriyle özel anlaşmalar, uygun fiyatlı tarifeler yapılabilir. İnternet tabanlı özel hizmet sunan uygulamalar ya da Türkiye'deki operatörlere bağlı sanal sim kartlar sağlanabilir.

Maaşlarla ilgili olarak enflasyon oranına uygun şekilde yıllık maaş artışı yapılabilir; kira yardımı, lojman desteği sağlanabilir. Belirli aralıklarla yapılan geri bildirimler doğrultusunda ekonomik düzenlemeler yapılmalıdır. Maaşların ödeme zamanlarına özellikle dikkat edilmelidir. Bazı ülkelerdeki öğretmenler belli bir miktarda hem kendisi hem de ailesi için oturma vergisi ödemek zorunadır. Bu miktar özellikle bazı ülkeler için oldukça ciddi rakamlara ulaşmaya başlamıştır. Bu durumun öğretmenleri maddi açıdan zora sokmaması için devlet tarafından bu vergilerin ödenmesi sağlanabilir. Maddi konudaki sorunların giderilmesi hem öğretmenlerin yaşam standartlarını yükseltir hem de eğitim misyonlarına odaklanmalarını sağlar.

Öğretmenlerin yurt dışı görevinde yaşadıkları kültürel uyum sorunlarını çözebilmek amacıyla öğretmenler görev yerine varır varmaz bir oryantasyon eğitimine alınmalıdır. Ev tutma, ulaşım, yerleşme, yeme içme, alışveriş, haberleşme, ülkenin sosyal ve coğrafi şartları, okulun imkanları gibi birçok konuda aydınlatılmalıdır. Görev yaptıkları sürede özellikle ilk birkaç ay fikir alışverişi ve yardımlaşma için toplantılar düzenlenmeli; piknik, yarışma, gezi, yemek gibi yapılacak sosyal etkinliklerle de ülkeye alışma süreci hızlandırılmalıdır. Böylece motivasyonları da artacaktır.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu çalışma yurt dışındaki çeşitli Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ve çözüm stratejilerine yönelik olarak yapılmıştır. Fakat ilgili mevzuata bakıldığında yurt dışına okutman, din görevlisi, öğretim üyesi ya da görevlisi de gönderildiği görülmektedir. Onlarla da ilgili bir çalışma yapılarak çalışmaların karşılaştırması incelenebilir.

Yapılan bu çalışmanın konuyla ilgisi olan Türkiye’de ne kadar birim varsa onların yurt dışındaki personelleriyle ilgili bilgi sahibi olmalarını ve geri dönüşlerin iletilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı doğrultuda yurt dışındaki Türk okullarında görevlendirme yapılmasının ne derece etkili olduğu, olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili olarak velilerin, öğrencilerin görüşlerinin neler olduğuna dair bir çalışma da yapılabilir. Ele alınan çalışma nitel yöntem kullanılarak yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Aynı konu ile ilgili olarak nicel yahut karma yöntem de kullanılarak ve odak grup görüşme tekniğinden faydalanılarak farklı bir çalışma yapılabilir.

Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu Kuveyt, Katar, Suudi Arabistan, Gürcistan, Kırgızistan, Türkmenistan ülkelerindeki Türk okullarında görev yapmış öğretmenler oluşturmaktadır. İlerleyen zamanlarda yapılan başka çalışmalarda çalışma grubuna dünyanın diğer yerlerinde faaliyet gösteren MEB’e bağlı başka yurt dışı Türk okulları da dahil edilebilir.

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan Türk okulları ele alınarak yapılmıştır. Benzer konudaki başka bir araştırmanın Türk okulu bulunmayan yerlerde ya da Maarif Vakfı’na bağlı olan Türk okullarında da yapılması araştırmaların sonuçlarını karşılaştırmayı sağlayabilir.

Yürütülen bu araştırmada tüm okul kademelerinde yer alan farklı branşlardaki öğretmenlerle çalışılmıştır. Benzer çalışma tek bir sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerle yürütülerek sınıf kademesi değişikliği ile sorunların ne kadar farklılaştığına dair bir kıyaslama çalışması yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abha Türk Okulu (2025). Ana sayfa. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://abha.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Açıkalın, A., & Turan, S. (2011). *Okullarda etkili iletişim*. İstanbul: Pegem Yayınları.
- Adıgüzel, F., & Şen, B. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839. doi: 10.24315/trkefd.316571
- Adıgüzel, Y. (2004). *Kimliğin Korunması ve Üretilmesinde Türk Derneklerinin Rolü. (Almanya, Köln Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akaslan, D. (2017). Yüksek öğretimde okul başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Social Science Studies*, 5(4), 224-241. doi: 10.18301/rss.414
- Akbaş-Güneş, N., Akbıyık, D. İ., Aypak, C., & Görpelioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve uyku kalitesi. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 22(4), 185-192. doi: 10.15511/tahd.18.00475
- Akçadağ, T. (2005). Sorun Davranışların Yönetimi. H. Kıran. (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, (277-311). Ankara: Anı.
- Akçay, S., & Koca, E. (2024). Nitel araştırmalarda veri doygunluğu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 829-848. doi: 10.18037/ausbd.1423415
- Akgöz, E. E., & Cemaloğlu, N. (2020). Ortaokullarda çatışma nedenleri ve çözümüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *The Journal of International Education Science*, 22(7), 60-84. doi: 10.29228/INESJOURNAL.41497
- Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-11.
- Akkol, Z. (2022). Öğretmenlerin temel sorunları Trabzon merkez ve Akçaabat ilçesi örneği, *Habitus Toplumbilim Dergisi*, 3(3), 347-372.
- Akman, Y. (2017). Millî eğitim bakanlığı yurt dışı teşkilatında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 345-375. doi: 10.12984/egeefd.285294
- Akman, Y. (2019). Stratejik liderliğin mesleki profesyonellikte oynadığı rol. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 114-127.
- Akpınar, E., Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2002). Fen Bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Online*, 4(1) 93-100.
- Aksoy, E., & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Aktekin, S., & Karataş, F. (2019). Resmi burslu statüde yurt dışına lisansüstü eğitime gönderilen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 487-510.
- Analı, K. C., & Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.

- Anar, K., Anar, N., Tanrikulu, R., & Bal-Çelik, Y. (2024). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar karşısında izledikleri stratejilerin belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(5), 1089-1108. doi: 10.5281/zenodo.11405217
- Aras, A. N. (2007). *Federal Almanya Cumhuriyetinde Çalışan Türk Öğretmenlerin Mesleki, Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunlarına İlişkin Görüş Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, B., & Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480-500. doi: 10.16992/ASOS.12043
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 18.
- Aşkabat Türk Okulu (2025). Okul bilgileri. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://askabatturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Atanur-Başkan, G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M., & Balıkcıoğlu, S. (2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. *Educational Sciences Theory & Practice*, 9 (3), 1069-1084.
- Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü [ABDGM]. (2025). Yurt Dışı Temsilciliklerimiz. (<https://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-temsilciliklerimiz/icerik/27>) internet adresinden 7 Ocak 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ayas, T., Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 439-448.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 201-226.
- Ayvaz Tuncel, Z., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teachertraining: problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174. doi: 10.12973/iji.2018.11411a
- Azizoğlu N.İ., & Okur, A. (2014). Yurtdışında yaşayan Türklerin eğitiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarının yeri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 747-757.
- Baka, R. (2024). *MEB Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilen Dkab Öğretmenlerinin Yurt Dışı Dkab Derslerine İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bakioğlu, A. (2013). Lider öğretmen. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 10(10), 11-19.
- Bakü Türk Okulları (2025). Okulun kuruluşu ve yapısı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://bakuturkokullari.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.



- Baloğlu Uğurlu, N. (2014). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji araçlarının kullanımı. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (3. baskı, ss. 243-265). Pegem Akademi.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1993). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barriball, K. L., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328-335. doi: 10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223.
- Baştürk, S., & Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dersaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 135-157.
- Batum Türk Okulu (2025). Okulun yapısı ve öğrenci sayıları. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://batumturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bayat, A. (2016). *İki Dillilik Bağlamında İngiltere’de Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayındır, N. (2020). Öğretmen adaylarının okul servislerinin güvenliği hakkındaki farkındalık düzeyleri. USVES Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 705–713.
- Bayramlı, Ü. Ü. (2015). *Zaman Yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Baytekin, Ç. (1992). *Yurtdışında Öğrenim Gören Öğrencilere Uygulanan Türk Dili Öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163. doi: 10.1177/004912418101000205
- Bilen, M. (1992). Eğitimde verimliliğe öğretmenin kişilik özelliklerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 27-30.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler -Öğretmen Kitapları Dizisi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Bişkek Türk Okulu (2025). Bişkek Türk Okulu hakkında. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://biskekturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Boz, İ., & Özerbaş, M. A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde teknoloji kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 56-66.

- Bozbayındır, F., & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349. doi: 10.19126/suje.335982
- Breen, R., & Lindsay, R. (2002). Different disciplines require different motivations for student success, *Research in Higher Education*, 43(6), 693-725. doi: 10.1023/A:1020940615784
- Brown, R. A. (1999). *The Influence of Extracurricular Activity Participation Upon Youth Problem Behavior: School Connection as A Mediator*. (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Davis.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209. doi: 10.1016/0742-051X(91)90027-M
- Can, E. (2013). Öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yeterlilik alanı: Araştırma yapma ve proje geliştirme. Uluslararası Katılımlı 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde (s.307). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2013, Eskişehir
- Can, N. & Can, M. (2009). Yurtdışında bulunan Türk çocuklarının eğitimleriyle ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 112-130.
- Can, N., & Himmetoğlu, B. (2021). Eğitim yönetimi araştırmalarında gömülü teori deseninin kullanımına ilişkin bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-20. doi: 10.29065/usakead.1021225
- Can, Ö., Demir, C., & Yirci, R. (2018). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 66, 145-163.
- Cantador, I., and Conde, J. M. (2010). Effects of competition in education: A case study in an e-learning environment. Paper presented at the IADIS Multi Conference on Computer Science and Information Systems, Albert Ludwigs University, Freiburg
- Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 123-154.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioural measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18, 553-575. doi: 10.1016/S0747-5632(02)00004-3
- Carter, R. B., & Spera, S. (1992). A guidance and counseling needs assessment for a rural, multi-cultural K-8 school. *Education*, 113(1), 19-25.
- Cereci, Caner. (2009). *Kamu İlk ve Orta Öğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Özlük Haklarını Bilme ve Kullanma Düzeyleri (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Cevahir, C. (2013). *Yurt Dışında Görevlendirilen Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretmenlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri (Almanya Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceyhan, M. A., & Koçbaş, D. (2011). Göç ve Çok Dillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi, Las Projesi Türkiye Raporu. [https://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/daf/LAS\\_AyanCeyhan\\_Ko%C3%A7bas.pdf](https://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Ko%C3%A7bas.pdf) (unipotsdam.de) internet adresinden 20 Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Cidde Türk Okulu (2025). Okul tarihi ve güncel durum. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://cidde.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Coşkun, H. (2009). Küreselleşen dünyada yurt dışı öğretmenliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 38(182), 268-278.
- Curcio, G., Ferrara, M., & Gennaro, L. (2006). Sleeploss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10(5), 323–337. doi: 10.1016/j.smrv.2005.11.001
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.
- Çatal E., Sinan A., Kına Ö.F., & Tosun A. (2022). Yabancı öğrencilerin Türkiye’de üniversiteye giriş sınavı başarılarının karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 240-254. doi: 10.55107/turksosbilder.1223854
- Çelik, C. (2008). Almanya’da Türkler: sürekli yabancılık, kültürel çatışma ve din. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 105-142.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. C. Elma (Ed.), *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (s. 15-24) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çeşme, F., Gündüz, Y. (2021). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür ve müdür yardımcılarında yararlanma durumu*. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi’nde sunulmuş bildiri. On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996- 1014.
- Çiftçi, S. & Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 921-928.

- Çimen, İ., & Karul, Ü. (2023). Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği deneyimi: bir anlatı araştırması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Çokgezen, M., & Terzi, N. (2008). Türkiye’de eğitime devletin müdahalesinin yeterli bir gerekçesi var mı? *Liberal Düşünce*, 13(49), 5-23.
- Çoklar, A.N., & Tercan, İ. (2014). Etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Çevrimiçi*, 13(1), 48-61.
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe Olmayan ilköğretim öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa ili Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çöl, M., & Karaca, F. (2020). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarına göre sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımının öğretmen gözünden değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 47-56.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2011). İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ve bunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 61-78.
- Dammam Türk Okulu (2025). Tarihçe. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://dammam.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92. doi: 10.1177/003172171109200622
- Demir, M. (2017). Öğretmenlerin iş birliği ve mesleki gelişim üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 123-140.
- Demir M. K., & Arı E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği-. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126. doi: 10.7822/egt146
- Demir, T. (2013). Dinî çoğulculuk. *Liberal Düşünce*, 18(71), 41-64.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Journal of Educational Sciences*. 3(2), 89-119.
- Devlet Memurları Kanunu [DMK]. (1965). **T. C. Resmî Gazete**, 23.07.1965/12056. E.T: 09.07.2016, m/36.
- Dışişleri Bakanlığı [DB]. (2024). Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşları. [http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler\\_tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_tr.mfa) (mfa.gov.tr) internet adresinden 7 Haziran 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, B. (2020). *Kamu Diplomasinde Yumuşak Güç Unsuru Olarak MEB Yurt Dışı Türk Okulları: Sorunlar ve Çözüm Stratejileri (Körfez Ülkeleri Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan S., Uğurlu C. T., Yıldırım T. & Karabulut E. (2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*. 3(1), 37- 45.

- Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Karakaş, H. (2014). Etkili sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1097-1119. doi: 10.21547/jss.257178
- Dorofaeff, T. F., & Denny, S. (2006). Sleep and adolescence do New Zealand teenagers get enough? *J Paediatr Child Health*, 42(9), 515-520. doi: 10.1111/j.1440-1754.2006.00914.x
- Dönmez, B., & Güven, M. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59-68.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: the keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. doi: 10.1016/j.tate.2017.05.011
- Düzgün, E., & Durlu-Özkaya, F. (2015). Mezopotamya'dan günümüze mutfak kültürü. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 1(3), 41-47.
- Egemen, B. Z. (1965). *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Eğinli A. T. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-27. doi: 10.14783/od.v9i35.1012000287
- Ekmekçi, V. (2012). *Belçika'da Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Temel Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Connecting home, school and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education*. Plenum. [https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2\\_13](https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_13)
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2010). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Ergin, G., & Türk, F. (2010). Türkiye'de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-41.
- Ergün, M. (2005). Sınıfta Motivasyon, E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, içinde (137-154). Ankara: Pegem.
- Eroğlu, O., & Yıldırım, Y. (2017). Sosyal medya ağlarının kullanım amacı ve bağımlılığının uyku kalitesi ile ilişkisinin incelenmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Erol, İ., & Güner, F. (2017). Fransa'da Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik öğretmen görüşleri: bir durum çalışması (Güney Fransa örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 497-510. doi: 10.16992/ASOS.12487
- Esen Y. D., Temel, F., & Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 47-62.
- Finn, J. (1989). With drawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. doi: 10.3102/003465430590021
- Frederiksen C. P. (2014). *Filipino EFL Teachers Working Abroad: Some Benefits and Downsides for English Teachers Working Abroad*. Malmö University: Studentessay.

- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333. doi: 10.1080/00220671.1991.9941813
- Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*, Cemal Güzel (Çev.). Ankara: Ayraç.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287. <https://doi.org/10.1080/00220970209599509>.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Emel Aksay ve Birsen Özkan (Çev.) İstanbul: YA-PA.
- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gökmen, D. (2010). Personelin Yurt Dışı Görevlere Seçimi ve Atanması Süreci İç Denetim Raporu. (<https://icden.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ve-rehberlik-hizmetleri/icerik/75>) internet adresinden 11 Eylül 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gül, H. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Avrupa'da Görevlendirilen Öğretmenlerin Sorunları ve Kazanımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gül, H., & Toker Gökçe, A., (2019). *Yurt dışı eğitimin yönetiminde yaşanan sorunlar: öğretmen bakış açısı*. EJER Congress (pp.716-723). Ankara, Turkey.
- Gül-Yazıcı, Z. (2007). Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programlarının etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gültekin M., & Çubukçu Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
- Gümüşeli, İ. A. (1994). *İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Arasındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu Y.B. (2014). Suudi Arabistan Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 125-148.
- Gündüz, H. B., & Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.

- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637. doi: 10.14520/adyusbd.454
- Güngör, T. K. (2015). Fransa’da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 73-84. doi: 10.18298/ijlet.479
- Güven, M., & Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59-68.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 71-94.
- Güzelyurt, K. (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halicioğlu, M. (2015). Challenges Facing Teachers New to Working in Schools Overseas Working Papers Series International and Global Issues for Research No. 2015/5 June. chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.bath.ac.uk/publications/department-of-education-working-papers/attachments/challenges-facing-teachers-new-to-working-in-schools-overseas.pdf (bath.ac.uk) internet adresinden 28 Ekim 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Heinrich, Andrea, (2014). The Effects of Competition in the K-12 School Setting and its Relationship to Behavior Modification. *Counselor Education Capstones*. 6.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: SEDL. [Adobe Digital Editions version]. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/238728797\\_A\\_New\\_Wave\\_of\\_Evidence\\_The\\_Impact\\_of\\_School\\_Family\\_and\\_Community\\_Connections\\_on\\_Student\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/238728797_A_New_Wave_of_Evidence_The_Impact_of_School_Family_and_Community_Connections_on_Student_Achievement) (18.06.2024)
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Hoyos, T., & Kallus, K. W. (2005). *Burnout Risk Factors: Stress-Recovery-State and Coping Among Teachers*. Department of Psychology. University of Graz. Austria.
- Işık, Ö. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki Çatışma Nedenleri (Bakırköy İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi (2025). Okul bilgileri. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://ibnisinaturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- İpçioğlu, M. (2019). *Okul öncesi eğitim yapılarında iç mekân çevresel faktörlerin değerlendirilmesi: Konya örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kadiroğlu, T., & Güdücü-Tüfekçi, F. (2017). Güvenli okul taşımacılığında annelerin görüşleri ve beklentileri var: niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(3), 13-23.

- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kana, F., & Çimen İ. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk dönemlerde yaşadığı deneyimler: bir anlatı araştırması. F. Kana (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (117-128). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kapucuoğlu-Tolunay, A. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karababa, Z. C., & Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 155-166.
- Karabiber, D. (2022). Yurt dışı Türk okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yurt dışı öğretmenlik görevine dair görüşleri: Suudi Arabistan örneği. *Kastamonu Education Journal*, 30(1), 130-140. doi: 10.24106/kefdergi.791531
- Karabulut, B. (2017). Uluslararası ilişkilerde yumuşak güç olgusu: kamu diplomasisi örneği. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9(35), 333-340. doi: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Karaman, H. & Yılar, Ö. (2023). Türkçenin ana dili olarak konuşulmadığı bölgelerde ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 159-170. doi: 10.18069/firatsbed.1205989
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasu S. K. (2018). MEB tarafından yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin gidiş nedenleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(24), 177-191.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Katar Türk Okulu (2025). Katar Türk Okulu tanıtım. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://katarturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kavcar, C. (1988). Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarına Türkçenin öğretimi, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dergisi*, 1, 76-83.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Kayadibi, F. (2007). *İsviçre Eğitim Sistemi ve Türk Çocukların Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Kayıkçı, M. (2013). *İlkokullarda Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etme Yolları (Ödül Ceza Yöntemi)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Kılınç, M., & Uzun, K. (2020). The predictor role of the search for meaning in life in the determination of high school students' lifelong learning tendencies. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 89-100. doi: 10.17220/ijpes.2020.03.009
- Kocabaş, İ., & Erdem, R. (2003). Yönetici adayları öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 190-203.
- Kongaz Süleyman Demirel Moldo-Türk Lisesi (2025). Okul tanıtımı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://moldovaturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Korkmaz, İ. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Kömürcü, Ü., Kömürcü, G., Sülün, A. & Arın, F. (2023). Öğretmenlerin Sınav Hazırlarken Karşılaştıkları Sorunlar, *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3145-3159. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71143>
- Kugler, M. R. (2001). After-school programs are making a difference. *NASSP Bulletin*, 85(626), 12-21. doi: 10.1177/019263650108562602
- Kumcağız, H., Özdemir, T. Y., & Demir, Y. (2019). Ergenlerde sosyal medya kullanımının akademik başarı ve arkadaşlık ilişkilerine etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 1-17.
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(3), 1-10.
- Kuruüzüm, A. (2002). Kesin dönüş yapan işçi çocuklarının uyum problemi üzerine bir alan araştırması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 102-113.
- Kuveyt Türk Okulu (2025). Okulun genel bilgileri. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://kuveytturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leither, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mecidiye Kemal Atatürk Ulusal Koleji (2025). Okul hakkında genel bilgiler. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://mecidiyeturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Medine Türk Okulu (2025). Okul hakkında. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://medine.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Mekke Türk Okulu (2025). Okulumuz hakkında. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://mekketurkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Memişoğlu, S. P., Sipahioğlu, M., & Çelik, M. (2013). Lise müdürlerinin zorunlu yer değişikliği uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 447-466.
- Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma*, Selahattin Turan (Çev.). Ankara: Nobel.

- Merter, F. ve Koç, S. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Eğitimi Tutumu Konusundaki Tutumları. IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elâzığ.
- Mete, F., & Gürsoy, U. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi*, Sadegül Akbaba-Altun ve Ali Ersoy (Çev.). Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2003). Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar. **T. C. Resmî Gazete**, 3.7.2003/25157.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi: Personel Görevlendirilen Ülkeler İsveç.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *Cumhuriyet Döneminde Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1920-2010)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Millî Eğitim Bakanlığının Yurt Dışı Teşkilatına Sürekli Görevle Atanacak Personel Hakkında Yönetmelik, **T. C. Resmî Gazete**, 05.07.2014/29051.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Yurtdışında Daimî Görevle Atanacak Personel Hakkında Yönetmelik, **T. C. Resmî Gazete** 23.11.2018/30604.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Yılı Bütçe Sunuşu. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sgb.meb.gov.tr/meb\_iys\_dosyalar/2019\_12/18094404\_2020\_BUTCE\_SUNUYU\_17.12.2019.pdf (meb.gov.tr) internet adresinden 10 Mayıs 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu (<https://yyegm.meb.gov.tr>) internet adresinden 27 Aralık 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu [METK]. (1973). **T. C. Resmî Gazete**, 14.06.1973/14574. m/2.
- Nalçacı, A., & Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 141-154.
- Nanto, Z., & Boydak-Özan, M. (2016). Öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 112-128.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. doi: 10.14527/kuey.2016.021
- Nye Jr, J. S. (2004). Power in a Global Information Age: From Realism to Globalization. New York: Routledge. [Adobe Digital Editions version]. Retrieved from [https://www.dirzon.com/file/telegram/ethiodipirstudiesbooksreferences/Power\\_in\\_the\\_global\\_information\\_age\\_from\\_realism\\_to\\_globalization.pdf](https://www.dirzon.com/file/telegram/ethiodipirstudiesbooksreferences/Power_in_the_global_information_age_from_realism_to_globalization.pdf) (20.08.2024)
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 187-193.

- Ovacık, N. (1991). Veli Olarak Anne-Babaların Eğitim İhtiyacı. *Din Öğretimi Dergisi*, 29, 33-37.
- Ozorio, K. (2014). *Understanding Social and Emotional Needs as an Approach in Developing a Positive Classroom Environment* (A thesis presented in partial fulfillment of the requirements of the degree of bachelors of arts in liberal studies). Dominican University of California, California. doi: 10.33015/dominican.edu/2014.EDU.ST.01
- Öcal, S. H., & Akpınar, E. (2020). İlköğretim okullarında ev ziyaretlerinin öğrenci başarısına etkisi (öğretmen görüşleri). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(Aralık Özel Sayı), 223-238.
- Ögel, K. (2012). *İnternet Bağımlılığı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özalp, C. (2006). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Çalışma Sürelerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özdayı, N. (2004). Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, 1, (375-394). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, H. (2008). Uluslararası ilişkilerde güç: çok boyutlu bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(3), 113-144. doi: 10.1501/SBFder\_0000002075
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Algılanan örgütsel desteğin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 37 (4), 97-115.
- Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147.
- Özhan, E. (2014). *Türkiye için fiber optik kaos senaryosu: riskler ve çözüm önerileri*. 7. Uluslararası Bilgi Güvenliği ve Kriptoloji Konferansı, 1(1), 263- 268.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişmelerin tarihsel ve toplumsal bağlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, 33(166), 30-34.
- Özpolat, V. (2012). Küreselleşme sürecinde yurt dışındaki Türklerin önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 211-220.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68-75. doi: 10.1016/j.tate.2008.06.009
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, Dursun Bayrak, Bader Arslan ve Zeynep Akyüz (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Rençber, B. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768-787. doi: 10.1080/13540602.2018.1476337
- Riyad Türk Okulu (2025). Okulun tarihçesi. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://riyadturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Rogers, B. (2012). *The essential guide to managing teacher stress*. London: Pearson Education Limited.
- Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced nursing*. 21(6), 1123-1129. doi: 10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x
- Sargut, S. (1994). *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: Verso.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarıoğlu, B. (2021). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Sınıflarda Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Nobel.
- Sert-Ağır, M. (2018). Ergenlerde psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği ve internet bağımlılığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 5-19.
- Sevencan, F., & Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6. [http://www.thb.hacettepe.edu.tr/arsiv/2007/sayi\\_1/baslik1.pdf](http://www.thb.hacettepe.edu.tr/arsiv/2007/sayi_1/baslik1.pdf) internet adresinden 10.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sevinç, İ. (1999). *Hollanda'daki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları ve Yoğunlaşma Okulları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(1), 67-80.

- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39(2), 296-309. doi: 10.1016/j.ssresearch.2009.08.001
- Sungur, D. (2008). *Eskişehir İli Yenikent Eğitim Bölgesi İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, S., & Avan, Y. (2018). Öğrencilerin güvenli taşınmasında sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Institute of Economic Development And Social Researches*, 4(10), 440-447.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem.
- Tahrán Türk Okulu (2025). Okul bilgileri. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://tahranturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Taif Türk Okulu (2025). Okulun tarihçesi. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://taifturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Tarhan, H., & Peker, S. (2008). *Yurtdışı teşkilatında görevli eğitim müşavirleri, ataşeleri ve ataşe yardımcılarının görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar*. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Taşkent Türk Okulu (2025). Okulun tarihçesi. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://taskentturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tebük Türk Okul (2025). Okul hakkında. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (<https://tebukturkokulu.meb.k12.tr/>) internet adresinden 16 Nisan 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Tekin, O. (2020). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık seviyelerinin genel akademik başarıları ve devamsızlık durumları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 36-56. doi: 10.37217/tebd.641182
- Tokat, S. (2013). *Örgüt Kültürü ve Eğitim-Öğretim Ortamlarının Fiziksel-Mekânsal Koşulları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Topal, B., Şahin, H., & Topal, B. (2018). İnternet bağımlılığı üzerine Sakarya ilinde bir araştırma. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2, 118-136.
- Toraman, Ç., Özdemir, H. F., & Orakcı, Ş. (2020). Experiences of Turkish teachers working abroad. *SAGE Open*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244020914655>
- Tulunay, N. (1990). *Örgüt İçi Çatışmalar ve Çatışma Çözüm Yöntemleri ile İlgili Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2011). *Beşerî Coğrafya: İnsan, Kültür, Mekân*. Ankara: Çantay.
- Türk Dil Kurumu (2019). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Uysal, F. (2006). *Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinde İç ve Dış Mekân Organizasyonlarının Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinde İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, K. & Yaprakdal-Uzun, P. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Alternatif Bir Çözüm Yolu Olarak Pozitif Psikolojinin Kullanılması, *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12 (3), 2823-2864. doi: 10.48146/odusobiad.1084316
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik Merkezçilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vural, R. A., & Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 16-23.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: swot analizi örneği. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 47-82. doi: 10.20860/ijoses.53160
- Yavuzer, H. (2018). Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu (20. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yaylacı, A. F. (2008). Belçikalı ve Türk eğitimcilerle velilerin Türkçe ve Türk kültürü dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Ed.), *I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi* içinde (s. 236-253). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>
- Yılmaz, H., & Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Öğretmenlerin teneffüs süresinin artırılmasına ilişkin görüşleri, *Eğitime Bakış*, 14 (44), 71-78.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBYS]. (2020). 2018–2019 Öğretim Yılı Öğrenci İstatistikleri. (istatistik.yok.gov.tr) internet adresinden 12 Mayıs 2024 tarihinde erişilmiştir.

## **EKLER**

**EK 1.** Ses Görüntü Kaydı Onam Formu

**EK 2.** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

**EK 3.** Resmi Yazışma ve İzin Belgesi



## EK 1. Ses Görüntü Kaydı Onam Formu

### SES /GÖRÜNTÜ KAYDI ONAM FORMU

**Sayın Katılımcı,**

**Bu alanda araştırmacının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak hareket edileceğine dair taahhütname ifadeleri yer alacaktır.**

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Araştırmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

<b>Araştırmacının Adı Soyadı</b>	Süheyla Güler
<b>Araştırmacının İletişim Bilgileri</b>	guler.suheyla@ogr.ahievran.edu.tr
<b>Araştırmanın Adı</b>	Yurt Dışındaki Türk Okullarında Görev Yapmış Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Stratejileri
<b>Araştırmanın Amacı</b>	Bu çalışmanın amacı, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini uygulamalarında karşılaştığı sorunları ve bu sorunların çözüm stratejilerini incelemektir.



Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

... /... /...

Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.

İmza

Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.



## EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcı No:

Tarih:

Görüşme Başlangıç Saati:

Görüşme Bitiş Saati:

Merhaba değerli katılımcı. Ben Süheyla GÜLER. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans öğrencisiyim. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Yurt Dışındaki Türk Okullarında Görev Yapmış Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Stratejileri konusunda bir araştırma yapıyorum. Daha önce bu araştırmanın konusunda yer alan Türk okullarında çalışmış bir öğretmen olarak sizinle bu konuyla ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmeyi yapmaktaki amacım, yurt dışındaki Türk okullarında görev yapmış öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere göre mesleklerini uygularken yaşadıkları sıkıntıları gün yüzüne çıkarmak ve bunlarla ilgili çözüm stratejilerini incelemektir. Bu araştırmanın sonuçlarının başka ülkelerdeki Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların fark edilip çözümlenmesine yönelik olarak yapılacak olan her planlamada bir dayanak oluşturabileceğini umuyorum. Görüşmemiz yaklaşık olarak 30 dakika sürecektir. Görüşmeye geçmeden evvel, sizinle paylaştıklarımla ilgili sizin belirtmek istediğiniz başka bir şey yahut sormak istediğiniz başka bir soru var mı? İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

DEMOGRAFİK SORULAR:

1. Cinsiyetiniz?
2. Yaşınız?
3. Medeni Haliniz?
4. Meslekte Kaçınıcı Yılındasınız?
5. Eğitim Düzeyiniz?
6. Yurt Dışı Görevinde Bulduğunuz Ülke Hangisidir?
7. Hangi yıllar arasında yurt dışı görevinde bulundunuz?

## GÖRÜŞME SORULARI:

1. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, öğrencilerle ilgili ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların çözümünde hangi yöntemleri kullanmaktadır?

Sonda:

- a) Öğrenci profilleri nasıldı? (Sosyoekonomik ve kültürel düzeyleri)
- b) Öğrencilerin akademik başarıları nasıldı?
- c) Öğrencilerin bağımlılık düzeyleri (sigara, alkol, internet) nasıldı?
- d) Öğrencilerde okula devamsızlık ve okul terki düzeyi nasıldı?

2. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, okulların işleyişi ve fiziki koşullarıyla ilgili ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunları çözmek için hangi stratejileri uygulamaktadır?

Sonda:

- a) Okulun fiziki imkanları nasıldı? (Destek materyaller, sınıf mevcudu, teknolojik imkanları vs.)

3. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, ulusal sınavlara hazırlık sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların üstesinden gelmek için hangi yolları izlemektedir?

Sonda:

- a) Ulusal sınavlara hazırlık imkanları nasıldı?
- b) Yeterli kaynak ya da kurs seçeneği var mıydı?

4. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliği konularında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların çözümünde hangi yöntemleri tercih etmektedir?

5. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, velilerle ilişkilerinde ne tür zorluklarla karşılaşmaktadır? Bu zorlukları aşmak için hangi çözümleri uygulamaktadır?

6. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, okul yönetimiyle ilişkilerinde ne tür sorunlar yaşamaktadır? Bu sorunları çözmek için hangi stratejileri geliştirmektedir?

Sonda:

- a) Okul- idare ilişkisi nasıldı?

7. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, öğretim süreçlerinde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların çözümünde hangi yöntemleri kullanmaktadır?

Sonda:

- a) Kendinizi mesleki açıdan yorulmuş ve tükenmiş hissettiğiniz zamanlar oldu mu?
- b) Eğitim programını uygulamakta sorun yaşadığınız durumlar oldu mu?
- c) Öğretmen yeterliliklerini uygulamada sorun yaşadığınız durumlar oldu mu? (Öğretimi planlama ve uygulama, rehberlik yapma, başarıyı ölçme ve değerlendirme, kendini geliştirme, ders dışı etkinliklerde bulunma vs.)

8. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, sınıf yönetimiyle ilgili ne tür zorluklar yaşamaktadır? Bu zorlukların üstesinden gelmek için hangi yaklaşımları benimsemektedir?

- a) Disiplin sorunları var mıydı?
- b) Öğrencilerde motivasyon eksikliği var mıydı?
- c) Zamanı etkili kullanabiliyor muydunuz?

9. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, kişisel yaşantılarında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların çözümünde hangi yolları tercih etmektedir?

Sonda:

- a) Görev yaptığınız ülkeye sosyal açıdan uyum sağlamakta zorlandınız mı? (Kültürel, barınma, yeme içme vs.)
- b) Görev yaptığınız ülkede dil bilmemekten dolayı sorun yaşadınız mı?
- c) Görev yaptığınız ülkede finansal açıdan sorunlar yaşadınız mı?
- d) Görev yaptığınız ülkede sağlık imkanlarından yararlanmakta sorunlar yaşadınız mı?
- e) Görev yaptığınız ülkede yakınlarınızla iletişim ihtiyaçlarınızı karşılamada sorun yaşadınız mı?

### EK 3. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi



## KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Süheyla GÜLER		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	05.03.2024		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Yurt Dışındaki Türk Okullarında Görev Yapmış Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Stratejileri		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	IBF Toplantı Salonu	21.03.2024	11:00
Karar No	Karar Tarihi	21.03.2024	
	Karar No	2024/03/26	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		( ) Oy Çokluğu	
	( ) Ret	( ) Oybirliği	
		( ) Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır.

#### Karar ve Gerekçesi

Süheyla GÜLER'e ait "Yurt Dışındaki Türk Okullarında Görev Yapmış Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Stratejileri" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdaki resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna *oy birliğiyle karar verildi.*

Etik Kurul Başkanı  
Prof. Dr. Nur ÇETİN



T.C. MİLLİ EĞİTİM  
BAKANLIĞI

SÜHEYLA GÜLER

Yeni Başvuru

Başvurularım

Görüş ve Öneri Bildir

Dikkat Edilecek Hususlar

## Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2024.004218 Başvuru Tarihi: 31.10.2024 Uygulama Başlama Tarihi: 08.11.2024 Uygulama Bitiş Tarihi: 08.11.2025

## Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No: 22\*\*\*\*\*58

Adı Soyadı: SÜHEYLA GÜLER

Telefon: ██████████

E-Posta: guler.suheyla@ogr.ahievran.edu.tr

Adres: Mimar Sinan Mah. Gazel Cad. No:4 B/11 Pursaklar/Ankara

## Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvan: Öğrenci

Kademe: Yüksek Lisans

Üniversite Adı: AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Bölüm / Anabilim Dalı: EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM (YL) (TEZLİ)

Yurtdışı Üniversite Bilgisi:

## Araştırma Bilgileri

Araştırmanın Adı: Yurt Dışındaki Türk Okullarında Görev Yapmış Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarında Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Stratejileri

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Süheyla GÜLER

### Eğitim Durumu

Lise: Kırşehir Hacı Fatma Erdemir Anadolu Lisesi 2007.

Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, 2011.

Lisans: Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Tarih Bölümü, 2012.

### Mesleki Deneyim

Ahmet Hamdi Akseki İlkokulu (2015-2017)

Mehmet Aziz Parmaksız İlkokulu (2017-2019)

Buhara Anadolu Lisesi (2019-2022)

Nesibe Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (2022-2023)

Pursaklar Anadolu Lisesi 2023-(Halen)