



**YURT DIŞINDA GÖREVLENDİRİLEN
ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SINIF İÇİ
EĞİTİM ÖĞRETİM SORUNLARININ
İNCELENMESİ (BATUM ÖRNEĞİ)**

Kadir TURGUT

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**YURT DIŞINDA GÖREVLENDİRİLEN ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI
SINIF İÇİ EĞİTİM ÖĞRETİM SORUNLARININ İNCELENMESİ (BATUM
ÖRNEĞİ)**

Examination of in-Class Education Issues Experienced by Teachers Appointed Abroad
(Batum Example)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kadir TURGUT

Danışman: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Erzurum
Temmuz, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Kadir TURGUT tarafından hazırlanan “Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Yaşadıkları Sınıf İçi Eğitim Öğretim Sorunlarının İncelenmesi (Batum Örneği)” başlıklı çalışması 24 / 06 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

Erzincan Binali Yıldırım Üniveresitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Yavuz SÖKMEN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Yaşadıkları Sınıf İçi Eğitim Öğretim Sorunlarının İncelenmesi (Batum Örneği)” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

24 / 06 / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Kadir TURGUT

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen, beni yönlendiren, tüm bilgi ve deneyimiyle yanımda olan tez danışmanım Prof. Dr. Durmuş KILIÇ'a ve tez hazırlama sürecinde desteğini esirgemeyen eşim Betül TURGUT'a sonsuz teşekkür ederim.

Kadir TURGUT



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YURT DIŞINDA GÖREVLENDİRİLEN ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SINIF İÇİ EĞİTİM ÖĞRETİM SORUNLARININ İNCELENMESİ (BATUM ÖRNEĞİ)

Kadir TURGUT

Temmuz 2024, 80 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafınca Türkiye’den yurt dışına görevlendirilmiş bulunan öğretmenlerin yaşamış oldukları problemleri belirlemektir.

Yöntem: Öğretmenlerin yurt dışında yaşamış oldukları problemlere yönelik algılarının derinlemesine belirlenmesi ve bütüncül bir bakış açısı ile aktarılması için yapılan bu çalışmada nitel bir yaklaşım olan Olgubilim yöntemi benimsenmiştir.

Bulgular: Yurt dışında görev yapan öğretmenler, dil engelleri, kültürel farklılıklar, öğrenci devamsızlığı gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlara karşı, çift dilli eğitim materyalleri, interaktif öğrenme teknikleri ve okul-aile işbirliği gibi çözümler geliştirilmiştir. Öğretmenler, kültürel farklılıkları ders süreçlerine entegre ederek, öğrencilere dil öğretimi ve genel kültürel anlayış kazandırmayı hedeflemektedirler. Ayrıca, öğretmenler yerel ihtiyaçlara uyum sağlamak için ders planlarını ve öğretim yöntemlerini adapte etmişler, öğrenci motivasyonunu artırmak için çeşitli öğretim araçları kullanmışlardır. Bu deneyimler, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmuştur, aynı zamanda öğretim kalitelerini artırarak öğrencilerin eğitimine olumlu etkilerde bulunmuşlardır.

Sonuçlar: Araştırmada, dil engelleri, kültürel farklılıklar ve öğrenci motivasyonu gibi temel sorunlar öne çıkmaktadır. Öğretmenler, dil bariyerlerini aşmak için yerel dilde materyaller kullanmış, kültürel farklılıklara uyum sağlamak adına ders içeriklerini genişletmiş ve öğrenci motivasyonunu artırmak için çeşitli yöntemler denemişlerdir. Yurt dışında öğretmenlik yapmanın, öğretmenlerin profesyonel ve kişisel gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmüştür; öğretmenler, farklı kültürlerle etkileşimde bulunmanın öğretim becerilerini geliştirdiğini ve kültürel anlayışlarını zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Çalışma ayrıca, yurt dışındaki öğretmenler için destek sistemlerinin önemini vurgulamakta ve okul yönetimlerinin öğretmenlerin zorluklarla başa çıkabilmesi için gerekli kaynakları sağlamasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmen, öğretim, sınıf

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF IN-CLASS EDUCATION ISSUES EXPERIENCED BY TEACHERS APPOINTED ABROAD (BATUM EXAMPLE)

Kadir TURGUT

July 2024, 80 Pages

Purpose: The purpose of this programming is to determine the problems encountered in the parts assigned to the dormitory from Turkey by the Ministry of National Education.

Method: The Phenomenology method, which is a qualitative approach, was adopted to determine the perception values of teachers about the problems they experienced abroad and to convey them from a holistic perspective.

Findings: Teachers working abroad face various difficulties such as language barriers, cultural differences and student absenteeism. Solutions such as bilingual education studies, interactive learning techniques and school-family cooperation are offered for these regions. Teachers aim to provide language teaching and general cultural understanding by integrating into diverse courses. Additionally, producers have adapted lesson plans and teaching methods to ensure compliance with local needs and used a variety of teaching tools to increase student motivation. These experiences had positive effects on education, contributing significantly to professional, professional and personal development, as well as improving teaching quality.

Conclusions: In the research, basic problems such as language barriers, cultural details and student motivation come to the fore. Teachers used materials in the local language to overcome language barriers, expanded course content to accommodate different differences, and tried various frequencies to increase student motivation. Although he did not teach abroad, his professional and personal contributions were significant; They stated that interacting with different cultures in the regions improved their educational skills and enriched their cultural understanding. The study also points to the need to improve supports to support progress and provide the necessary resources to meet the challenges of school management.

Keywords: Education, teacher, teaching, class

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Problemi/Alt Problemleri	2
İKİNCİ BÖLÜM	4
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	4
Yurt Dışına Gitme İhtiyacı ve Giden İnsanların Sorunları	4
Yurt Dışına Türk Göçü.....	5
Kültür Farklılığı	7
Göçmen Çocukların Eğitimi İçin Yasal Dayanaklar.....	8
Uluslararası Eğitim İlişkilerinin Yürütülmesinde Millî Eğitim Bakanlığının Çalışmaları	10
Sınıf İçi Eğitim.....	12
Sınıf İçi Eğitim Sorunlarına Genel Bakış.....	13
Sınıf İçi Eğitim Sorunlarının Türleri.....	13
Sınıf İçi Eğitim Sorunlarının Nedenleri	14
Sınıf İçi Eğitim Sorunlarının Etkileri	15
Öğretmenlerin Yurt Dışı Görevlendirmeleri.....	16
Yurt Dışındaki Öğretmenlerin Sorunları.....	22
İlgili Araştırmalar.....	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	30

Yöntem	30
Araştırma Yöntemi.....	30
Çalışma Grubu	30
Veri Toplama Teknikleri/Araçları.....	30
Uygulama	31
Verilerin Analizi.....	31
Katılımcıların Demografik Özellikler	32
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	34
Bulgular	34
Yurt Dışında Görev Alan Öğretmenlerin Karşılaştıkları En Büyük Sınıf İçi Eğitim- Öğretim Sorunlarını Anlamlandırmalarına Dair Bulgular	35
Yurt Dışında Görev Alan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Sorunlarıyla Başetme Yöntem ve Stratejilerine Dair Bulgular	37
Öğrenciler İle İletişim Kurulurken Kültürel Farklılıkların Nasıl Rol Oynadığına Dair Bulgular	41
Ders Planları Ve Öğretim Yöntemlerinin Yerel Öğrenci İhtiyaçlarına Uyum Sağlamada Nasıl Adapte Edildiğine Dair Bulgular	43
Öğrenci Motivasyonu İle İlgili Sorun Yaşanıp Yaşanmamasına Dair Bulgular.....	45
Yerel Öğretim Materyalleri Ve Kaynakların Kullanımında Karşılaşılan Zorluklara Dair Bulgular	48
Okul Yönetimi Ve Meslektaşlar İle İlişkilerin Sınıfıçi Deneyimi Nasıl Etkilediğine Dair Bulgular	50
Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Kazanımlarını Anlamlandırmalarına Dair Bulgular	52
BEŞİNCİ BÖLÜM	56
Tartışma ve Sonuç	56
KAYNAKÇA	59
EKLER	64
EK-1. Etik Kurul Onayı	64
EK-2. Tez Çalışma İzni.....	67
EK-3. Görüşme Soruları.....	68
ÖZ GEÇMİŞ.....	69

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Yurt Dışındaki Okullar, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları</i>	19
Tablo 2. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	32



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

&	: Ve
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
EFL	: İngilizce Yabancı Dil
KEUK	: Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
Vd.	: Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Yirminci yüzyılın ikinci yarısı itibarı ile teknoloji ve bilim alanında ortaya çıkan ilerlemelerin hız kazandırdığı endüstrileşme faaliyetleri, dünya genelinde toplumların karşılıklı etkileşimini artırarak yapısal değişikliklere yol açmıştır. Teknolojik gelişmelerin artması dünya devletlerinin endüstriyel altyapılarında büyüme ve genişlemelerine neden olmuştur. Söz konusu durumun bir sonucu olarak, işgücü transferleri ortaya çıkmıştır. Bu transferler, bazen sağlık, bazen endüstri, bazen turizm ve bazen de eğitim alanında gerçekleşmektedir (Cevahir, 2013).

Tarih boyunca, birçok öğretmen farklı ülkelerde çalışma fırsatı bulmuştur. Öğretmenlik mesleğinin temel görevleri ve sorumlulukları, coğrafi konumdan bağımsız olarak genelde benzerlik gösterir. Bell & Purcell (1986), yurt dışında öğretmenlik yapmanın mesleki sorumluluklarda bir değişikliğe yol açmadığını vurgulamışlardır. Aksine, öğretmenler farklı bir ülkede ve kültürde olmanın getirdiği ek iş yükleriyle karşılaşabilirler. Bu nedenle, söz konusu yazarlar, yurt dışında öğretmenlik pozisyonlarına sadece seyahat etme amacı güdenlerin değil, aynı zamanda bu yeni sorumlulukları üstlenebilecek niteliklere sahip olanların başvurması gerektiğini vurgularlar.

Yurt dışına giden vatandaşlarımız, özellikle ilk yıllarda beraberlerinde getirdikleri çocuklarının eğitimiyle ilgili bir dizi zorlukla karşılaşmışlar, hatta kendi dil ve kültürlerini öğretecek nitelikteki öğretmen bulma konusunda güçlük yaşamışlardır. Bu durumun farkında olan Milli Eğitim Bakanlığı ve Ortak Kültür Komisyonu, söz konusu çocuklara Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verilmesi amacıyla farklı alanlarda uzmanlaşmış öğretmenleri seçerek 5 yıl süreyle görevlendirme yapma kararı almıştır.

Yabancı ülkelerde çalışan öğretmenler, iş yüküyle birlikte öncelikle 'yurt özlemi' ile baş etmek durumundadır. Güvendir (2017) tarafından belirtilen çalışmada, öğretmenlerin farklı kültür ve sosyal yapılara sahip bölgelerde görev yapmalarının kendilerini bu yerlere ait hissetmelerini zorlaştırdığına dikkat çekilmiştir. Buna ek olarak, iletişim problemleri, güvenlik endişeleri ve maddi zorluklar gibi olumsuz faktörler öğretmenlerin bu tür bölgelerde uzun süreli görev yapma isteklerini azaltmaktadır. Demir ve Arı (2013) ise, öğretmenlerin veliler ve topluluk tarafından yeterince desteklenmemesi, üzerlerinde oluşan baskılar, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki algısı, politikacıların öğretmenlerin sorunlarına duyarsız kalması ve

tutarsız politikalar gibi faktörlerin de öğretmenlerin sosyal sıkıntıları arasında yer aldığını vurgulamaktadır. Akman (2017) ise bu öğretmenlerin, alışık oldukları sosyal çevreden uzak kaldıklarında yalnızlık hissi yaşadıklarını ve Halıcıoğlu (2015) tarafından da vurgulandığı üzere, yeni kültürel ortamların kültür şoku etkisi yarattığını belirtmektedir. Bu yabancı ortama uyum sağlamak, öğretmenler için görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerinin temel şartıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), yurt dışına gönderilecek öğretmenlerin göreve başlamadan önce “Yurt Dışına Uyum Seminerleri”ne katılmasını zorunlu tutmaktadır. Ancak Akman (2017) tarafından ifade edildiği üzere, öğretmenler bu seminerlerin pratik bilgiler sunmaktan ziyade teorik bilgilere odaklandığını ve dolayısıyla yeterince faydalı olmadığını dile getirmektedirler. Bu durum, seminerlerin daha etkili bir içerikle güncellenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin karşılaştığı sınıf içi eğitim ve öğretim sorunlarını derinlemesine incelemektir. Çalışma, öğretmenlerin dil engelleri, kültürel farklılıklar, öğrenci devamsızlığı, sınıf mevcutlarının sürekli değişimi gibi çeşitli zorlukları ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri çözüm yöntemlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu zorluklar karşısında nasıl uyum sağladıkları, mesleki ve kişisel gelişimlerine etkileri gibi konulara da odaklanacaktır. Yurt dışında eğitim veren öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları detaylı bir şekilde incelemek, bu sorunlara pratik ve etkili çözümler üretebilmek için kritik öneme sahiptir. Çalışmanın sonuçları, politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri için değerli bilgiler sunarak, yurt dışında daha başarılı eğitim programları tasarlamalarına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda, öğretmenlerin yurt dışı görevlerine hazırlanmalarında, karşılaşılabilecekleri zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma stratejileri konusunda önemli içgörüler sağlayarak, bu süreçte onlara destek olunmasına katkıda bulunacaktır. Bu çalışma ile elde edilecek bulgular, uluslararası eğitim alanındaki literatüre katkı sağlayarak, benzer durumda olan diğer ülkeler için de örnek teşkil edebilecek yöntem ve uygulamaların geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye’den yurt dışına görevlendirilmiş bulunan öğretmenlerin yaşamış oldukları problemleri belirlemektir.

Araştırmanın Problemi/Alt Problemleri

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı biçimde yurt dışında (Batum) görevli bulunan öğretmenlerin yaşamış oldukları sınıf içi problemler ve bu problemlere ilişkin görüşler nelerdir?

Alt Problemler

1. Yurt dışında görev alan öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sınıf içi eğitim-öğretim sorunlarını anlamlandırmaları nasıldır?
2. Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmak için kullandıkları yöntem ve stratejileri anlamlandırmaları nasıldır?
3. Öğretmenlerin yurt dışındaki eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerle iletişim kurarken kültürel farklılıkların oynadığı rolü ve bu durum eğitim-öğretim süreçlerini nasıl etkilediğini anlamlandırmaları nasıldır?
4. Öğretmenlerin ders planlarını ve öğretim yöntemlerini yerel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamak için adapte edildiğini anlamlandırmaları nasıldır?
5. Öğretmenlerin öğrenci motivasyonu ve katılımı ile ilgili yaşadıkları sorunları ve bu sorunları çözmek için hangi stratejileri kullandıklarını anlamlandırmaları nasıldır?
6. Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin yerel öğretim materyalleri ve kaynaklarına erişim konusunda karşılaştıkları zorlukları anlamlandırmaları nasıldır?
7. Öğretmenlerin okul yönetimi ve meslektaşlarla kurulan ilişkilerin öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini nasıl etkilediği ve bu ilişkilerin eğitim süreçlerine olan katkıları anlamlandırmaları nasıldır?
8. Yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin kazanımlarını anlamlandırmaları nasıldır?

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında kuramsal çerçeve ve konu ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalara yer verilecektir.

Yurt Dışına Gitme İhtiyacı ve Giden İnsanların Sorunları

Bireyler, çeşitli nedenlerle yaşadıkları yerlerden ayrılarak farklı coğrafyalara göç edebilirler. Günümüzdeki göç hareketlerinin çoğu genellikle ekonomik amaçlara yöneliktir. Yeni bir yaşama adım atan Türk vatandaşları, hem bulundukları ülkelerin sosyal ve kültürel dokusuna entegre olmaya çalışmakta, hem de kendi kültürel değerlerini koruma çabası içerisinde olmaktadır. Göçmenlerin sahip oldukları aidiyet duygusu, gittikleri yerlerdeki yerleşim düzenlerinden, ekonomik koşullarına, sosyo-kültürel örüntülerden dil kullanımına kadar hemen hemen tüm alanlarda belirleyici bir etken olmuştur (Coştu, 2016).

Küresel bir dil (dünya dili) olarak kabul edilmesine rağmen İngilizce dünya genelinde egemen olsa da, veliler çocuklarının öncelikle İngilizce olmak üzere herhangi bir dili öğrenmesine vurgu yaparken, Frederiksen'e (2014) göre göç eden bireylerin karşılaştığı en önemli zorluk, yanlarında getirdikleri çocukların ana dil eğitimi ile ilgilidir.

Günümüzde, globalleşen dünya düzeni içerisinde, bireylerin yurt dışına gitme ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Bu ihtiyacın altında yatan sebepler; eğitim, iş, sağlık, güvenlik, ve kişisel gelişim gibi çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Eğitim amacıyla yurt dışına gitmek isteyen bireyler, daha kaliteli ve prestijli eğitim olanaklarına erişme arzusu içerisindeyler. İş bulma ve kariyer geliştirme amacı güden bireyler ise genellikle daha iyi çalışma koşulları, yüksek maaşlar ve kariyerlerinde ilerleme fırsatlarını değerlendirmek üzere yurt dışına yönelmektedirler. Sağlık hizmetlerinden faydalanma veya daha güvenli bir yaşam alanı arayışı da yurt dışına çıkma isteğinin başlıca nedenleri arasında yer almaktadır (Kahya, 2022).

Yurt dışına gitme süreci, birçok farklı zorluğu da beraberinde getirir. Kültürel adaptasyon, dil engeli, yabancı bir ülkede sosyal destek sistemlerinin eksikliği gibi sorunlar, yurt dışına giden bireylerin sıkça karşılaştığı zorluklardır. Kültürel adaptasyon süreci, bireyin yeni bir kültüre, yaşam tarzına ve sosyal normlara uyum sağlamasını gerektirir. Bu süreç, bazen bireylerin kendilerini yalnız ve anlaşılmamış hissetmelerine neden olabilir. Dil engeli, iletişim kurma, günlük işlerini halletme ve sosyal ilişkiler kurma konusunda önemli bir bariyer

oluşturur. Yabancı bir ülkede sosyal destek sistemlerinin eksikliği ise, bireylerin zor zamanlarında destek bulma konusunda sıkıntı yaşamalarına yol açar (Sağıroğlu, 2022).

Yurt dışına giden bireylerin karşılaştığı bir diğer önemli sorun, yasal ve bürokratik engellerdir. Vize işlemleri, çalışma izinleri, sağlık sigortası ve konut gibi temel ihtiyaçların karşılanması süreci, karmaşık ve zaman alıcı bürokratik işlemleri içerir. Ayrıca, ekonomik zorluklar da yurt dışında yaşamın bir parçasıdır. Yüksek yaşam maliyeti, konut kirası, sağlık hizmetleri ve eğitim giderleri gibi finansal yükler, bireylerin ekonomik olarak zorlanmalarına sebep olabilir (Kara & Çalık, 2022).

Yurt dışına gitme ihtiyacı, birçok birey için kaçınılmaz bir gerçek haline gelmiştir. Bu süreç, eşsiz fırsatlar ve deneyimler sunsa da, bireylerin karşılaştığı sosyal, kültürel, yasal ve ekonomik zorluklar göz ardı edilemez. Bu nedenle, yurt dışına gitmeyi planlayan bireylerin, bu sürecin getirebileceği zorluklara karşı hazırlıklı olmaları ve karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm bulma yollarını önceden araştırmaları büyük önem taşımaktadır (Kara & Çalık, 2022).

Yurt Dışına Türk Göçü

İnsanlık tarihi boyunca, çeşitli sosyal, politik, ekonomik, coğrafi ve kültürel faktörler nedeniyle, insanlar yaşadıkları coğrafyalardan ayrılarak yeni yerlere yerleşmişlerdir. Bu yer değiştirme eylemleri, gidilen yerlerin sosyal yapısında önemli değişikliklere neden olmuştur. Türk kökenli insanlar da, farklı nedenlerle dünya üzerinde birçok farklı bölgeye göç etmişlerdir. Ekonomik gerekçeler, bu göç hareketlerinin en yaygın nedenlerinden biri olup insanların köylerden kasabalara, oradan da büyük şehirlere doğru göç etmelerine sebep olmuştur (Arıcı & Kırkkılıç, 2017). 1960'lardan itibaren ise, özellikle yurt dışına yapılan göçler, büyük bir dönüşüme yol açmıştır.

II. Dünya Savaşı sonrası ekonomik olarak zorlanan pek çok ülke gibi, Türkiye de savaşın dolaylı etkilerini hissetmiş, 1957-1958 yıllarından itibaren ekonomik sıkıntılar ve işsizliğin artmasıyla Türk vatandaşları, Almanya'ya işçi olarak gitmeye başlamıştır. Bu hareketlenme, hem bireylerin kendi ekonomik durumlarını iyileştirme hem de Türkiye'nin döviz kazanımı yoluyla ekonomik bir rahatlama hedefiyle gerçekleşmiştir (Arıcı & Kırkkılıç, 2017; Yıldırımöğlu, 2005). 30 Ekim 1961'de Türkiye ile Almanya arasında imzalanan anlaşmayla Türk işçilerinin Almanya'ya toplu halde gönderilmesi süreci başlamıştır.

Ekonomik iyileşme ve işsizlik sorununu hafifletme amacıyla Türkiye, Almanya'nın ardından Fransa, Avusturya, Hollanda ve Belçika gibi iş gücüne ihtiyaç duyan diğer Batı Avrupa ülkeleriyle de iş gücü anlaşmaları yapmıştır (Arıcı & Kırkkılıç, 2017; Başkurt, 2009).

İş bulma umuduyla en fazla göç edilen ülkeler arasında 1970'lerde İngiltere yer alırken, 1974'ten sonra göç yönü Kuzey Afrika, Orta Doğu ve Körfez ülkeleri ile Rusya Federasyonu ve Bağımsız Devletler Topluluğuna kaymıştır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2011). Özellikle Suudi Arabistan, Orta Doğu'da yaşayan Türk vatandaşları için önemli bir merkez olmuştur (Gündoğdu, 2014).

İşçi göçleri, zamanla evrilmekte ve farklı aşamalardan geçmektedir. İlk dönemlerde niteliksiz emeğe dayalı işlerde çalışan Türk işçilerin sayısal üstünlüğü dikkat çekerken, zamanla çalışma sürelerinin uzaması ve aile birleşimi ihtiyacının ortaya çıkmasıyla göçün kalıcı bir nitelik kazandığı görülmüştür. Göç olgusunun son evresi, göç edilen ülkelerde vatandaşlık edinimi ya da yurda dönüş olarak ortaya çıkmaktadır (Karabulut, 2017). Bugün, Avrupa Birliği ülkeleri, Kuzey Amerika, Orta Doğu ve Avustralya dahil olmak üzere dünya genelinde altı milyondan fazla Türk vatandaşının yurt dışında yaşadığı tahmin edilmektedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2011).

Avrupa'ya yönelik Türk işçi göçünün başlangıcı, misafir işçi kavramıyla tanımlanmış ve bu kişilerin bir süre sonra anavatanlarına geri dönecekleri varsayımıyla hareket edilmiştir. Bu öngörü, başlangıçta hem göç eden bireylerin kendileri tarafından hem de ev sahibi ülkeler tarafından paylaşılmıştır. Ancak zamanla, birçok Türk işçisi ve aileleri, dönüş planlarını askıya alıp, yaşadıkları yeni ülkelerde kalıcı hale gelmeye başlamışlardır. Yıllar içinde, bu topluluklar, avukatlık, yerel yönetim ve milletvekilliği gibi önemli mesleklerde yer alarak, ekonomik, kültürel ve politik arenalarda etkili roller üstlenmişlerdir. Ayrıca, birçok kişi ev sahibi ülkenin vatandaşlığını kabul ederek, bu ülkelerdeki kalıcılıklarını pekiştirmiştir.

Göçün başlangıcından bu yana geçen altmış yıllık süre zarfında, göçmenler için yeni fırsatlar yaratılmasına rağmen, yabancı düşmanlığı, ayrımcılık ve ırkçılık gibi zorluklar da beraberinde gelmiştir. Bu süreç, göç eden bireylerin ve ailelerin karşı karşıya kaldıkları eğitim, istihdam ve sosyal entegrasyon gibi alanlardaki zorlukları da içermektedir. Ailelerin ve ev sahibi ülkelerin yetkililerinin, kalıcı göçe yeterince hazırlıksız oluşu, özellikle çocukların eğitimi konusunda önemli sorunlara yol açmıştır.

Göç eden Türklerin dil bariyeri, en önemli ilk zorluklardan biri olmuştur. Ev sahibi toplumun dilini bilmemek, günlük yaşam, iş bulma ve sosyal ilişkiler açısından önemli engeller oluşturmıştır. Türkçe ve ev sahibi ülkenin dili arasındaki kökensel farklılıklar, dil öğrenimini zorlaştıran faktörler arasında yer almıştır. Türk göçmenler, sıklıkla yaşadıkları toplumdan izole, kendilerine özgü mahalleler oluşturmuşlar ve bu durum, hem kendi kültürlerini koruma avantajı sağlarken hem de yeni dil öğrenimi konusunda dezavantajlar yaratmıştır.

Göçmen çocuklar, bu süreçten en fazla etkilenen grup olmuştur. Hem anavatanlarının dilini öğrenme hem de yaşadıkları ülkenin diline ve kültürüne uyum sağlama zorunluluğu, çift dillilik ve kimlik sorunlarına yol açmıştır. Eğitim sistemleri, genellikle anadil eğitimine yeterince önem vermemiş, bu durum çocukların dil ve kültürel kimlik sorunlarını daha da derinleştirmiştir. Türk göçmenler ve aileleri, yeni toplumlarla etkileşim ve entegrasyon sürecinde, hem ev sahibi ülkenin dilini ve kültürünü benimseme hem de kendi dil ve kültürel değerlerini koruma ve aktarma ihtiyacı içinde bulunmuşlardır. Bu çift yönlü süreç, göç eden bireyler ve aileler için hem zenginleştirici hem de meydan okuyucu bir deneyim olmuştur.

Kültür Farklılığı

Yurt dışına göç etmek, bireyler için hem maddi hem de manevi zenginlikler açısından önemli bir kültürel geçiş sürecini ifade eder. Göç eden kişilerin, yeni bir çevrede uyum sağlayabilmesi ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için, gittikleri ülkenin sosyal ve kültürel yapısıyla harmoni içinde olmaları gerekmektedir. Kültür, bu uyum sürecinin temel taşlarından biri olarak, göçmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve çözüm arayışları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Başkurt, 2009).

Çelik (2008) tarafından belirtildiği üzere, Türk göçmenler, kendi köklerinden gelen Anadolu ve İslam kültürü ile karşılaştıkları modern ve sanayileşmiş Batı toplumunun kültürü arasında bir etkileşim içinde bulunmuşlardır. Bu çok katmanlı etkileşim, özellikle yurt dışında doğup büyüyen sonraki nesiller için, anavatanın dili ve kültürünü öğrenme konusunda zorluklar yaratmıştır. Türk gençleri, farklı kültürel ortamlar arasında denge kurmaya çalışırken, kendilerini iki kültür arasında sıkışmış hissetmiş ve bu durum, kimlik çatışmalarına yol açmıştır.

Dil kullanımı ve kültürel etkileşim konusundaki sıkıntılar, göçmen çocukların kendi kültürlerinden uzaklaşmasına ve ikilemler yaşamasına sebep olmuştur. Arslan ve Şaşmaz (2016) bu durumu, çocukların sosyal çevrelerinde yeterince ana dilini kullanamamaları ve bulundukları ülke kültürü ile kendi kültürleri arasında yaşadıkları çatışmalar olarak ifade etmişlerdir (Arıcı & Kırkkılıç, 2017).

Göçmenler için dini pratiklerin sürdürülmesi de önemli bir zorluk kaynağı olmuştur. Başkurt (2009) göre, namaz, oruç gibi ibadetler ve kurban kesimi gibi dini ritüeller, Türk göçmenler için yemek kültürü ve et tüketimi gibi konularda da zorluklar yaratmıştır. Bu durum, gıda tercihleri ve dini uygulamaların göç edilen ülkelerde nasıl devam ettirileceği sorusunu gündeme getirmiştir.

Göçmenlerin Türkiye'deki vatandaşlar tarafından ötekileştirilmesi ve karşılıklı küskünlükler, bireylerin hem anavatanlarına hem de yaşadıkları yeni ülkeye karşı içe kapanık bir tutum sergilemelerine neden olmuştur. Göçmenler, yaşam tarzları, dini inançları ve geleneklerini yabancı bir toplum içinde sürdürürken, milli ve kültürel kimliklerini koruma çabası içinde olmuşlar ve bu durum, onları yabancılaşma hissinden uzaklaştıracak çözümler aramaya itmiştir (Arıcı & Kırkılıç, 2017).

Göçmenlerin manevi ihtiyaçlarını karşılamak ve bir arada olma hissini pekiştirmek için oluşturdukları sosyal mekanlar, kültürel etkileşim ve dayanışma için önemli birer alan haline gelmiştir. Mescitler, kitapevleri, kahvehaneler ve eğitim kursları gibi mekanlar, göçmenlerin hem kendi kültürel değerlerini yaşatmalarına hem de yeni yaşam alanlarında sosyal bir çevre oluşturmalarına yardımcı olmuştur (Arıcı & Kırkılıç, 2017).

Göç süreci, göçmenler için bir dizi sosyal, kültürel ve dini zorlukları beraberinde getirirken, bu süreçte karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için toplumsal uyum ve kimlik koruma stratejilerinin önemli olduğu görülmektedir. Göç eden Türklerin yaşadıkları toplumlara entegre olurken, kendi dil, kültür ve tarihlerini koruyabilmeleri, globalleşen dünyada kimliklerini muhafaza edebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir (Arıcı & Kırkılıç, 2017).

Göçmen Çocukların Eğitimi İçin Yasal Dayanaklar

Eğitim, bireyin deneyimleri aracılığıyla bilinçli bir şekilde davranışlarında arzu edilen değişiklikleri gerçekleştirmesini amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları, gerekli bilgi ve yetenekleri kazanmaları, kişiliklerini oluşturup geliştirmeleri amacıyla, okulda veya okul dışında, doğrudan veya dolaylı olarak desteklenir. Öğrenme, kişinin yaşam deneyimleri yoluyla davranışlarında gözlemlenen değişimlerin ürünüdür. Bu, bireyin çevresiyle etkileşimde bulunması ve deneyimlerden kaynaklanan davranışsal adaptasyonları içerir. Öğrenme süreci, bireyin bilgi ve davranışlarında meydana gelen değişiklikleri, yeni ve farklı durumları kabullenmeyi, çevreye karşı daha hassas olmayı ve karşılaşılan durumlar karşısında objektif, tutarlı ve doğru yanıtlar verebilme yeteneğini geliştirmeyi ifade eder (Coşkun, 2009).

Öğretim, öğrenmeyi teşvik eden ve kolaylaştıran bir süreç olarak tanımlanır. Bu, dış etkenlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini içerir. Amacı, bireyin öğrenmesini sağlamak veya davranışında istenen değişiklikleri yapmak için yapılan tüm aktiviteleri kapsar. Bu, belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli bilgilerin aktarılması, öğrenmeyi destekleyecek

aktivitelerin organize edilmesi, materyallerin sağlanması ve rehberlik edilmesi işlerini içerir (Coşkun, 2009).

Ülkelerin diğer ülkelere kendi dillerini öğretme ve kültürlerini tanııtma amacıyla, öncelikle bir eğitim politikası oluşturmaları zorunludur. Çünkü eğitim, bir ülkenin gelişmesi ve kalkınmasında temel bir unsur olarak öne çıkar. Ekonomik güçle birlikte ilerleyen güçlü devletlere bakıldığında, etkili bir eğitim politikasının da bu gelişmeye katkı sağladığı gözlemlenebilmektedir (Ünlü, 2013).

Özellikle Avrupa'daki Türk topluluğunun üç ve dördüncü kuşak temsilcilerinde, ana dilin yetersiz olduğu gözlemlenmektedir. Kendi dilini etkili bir şekilde kullanamayan bireylerin yeni bir dil öğrenme süreci daha zorlu hale gelmektedir. Akalın (2004) ve Cummings (2001), anadilin güçlü bir biçimde bilinmesinin, yeni dil edinimlerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Parlak (2014) da iktisadi açıdan, düzgün bir gelir düzeyine sahip olmanın, yaşanan ülkenin diline hâkimiyeti artırmakla ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Türkiye, yurt dışında yaşayan vatandaşlarının eğitim, dil ve kültür ihtiyaçlarını karşılamak adına çeşitli yasal düzenlemeler ve uluslararası anlaşmalar yaparak, bu alandaki desteklerini sürekli güncellemiştir. Türk hükümeti ve Türk işçilerin bulunduğu ülkeler arasındaki ikili anlaşmaların bir sonucu olarak, 1971 yılından itibaren Türk öğretmenlerin yurt dışındaki eğitim faaliyetlerine katılımı başlamıştır. Bu sürecin bir parçası olarak 1973'te yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı'nın organizasyon yapısında yenilikler getirerek, yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını önceliklendirmiştir (Coşkun, 2009).

Bu çabalar, 1976'da 3877 sayılı kararla “Yurt Dışı İşçi Çocukları Genel Müdürlüğü”nün kurulmasıyla daha da somutlaşmış, bu yeni yapılanma ile yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarının eğitim sorunlarına çözüm aranmış ve onların bulundukları ülkelerdeki eğitim olanaklarından faydalanmaları, kültürel bağlarının korunması ve eğitim düzeylerinin iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Yıllar içinde, bu genel müdürlüğün fonksiyonları ve ismi değişikliklere uğramış, farklı dönemlerde farklı birimler bünyesinde faaliyetlerine devam etmiştir (MEB, 2010).

1980'de “Yurt Dışı İşçi Çocukları Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü” olarak yeniden yapılandırılan bu birim, yurt dışındaki Türk vatandaşlarının ve çocuklarının eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek için çeşitli görevler üstlenmiştir. Bu görevler arasında, yurt dışında yaşayan vatandaşların kültürel kimliklerinin korunması, eğitim imkanlarından yararlanmaları, Türkiye'ye dönüşlerinde Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları ve Türkçelerinin geliştirilmesi gibi önemli konular bulunmaktadır (Coşkun, 2009).

Yurt dışı teşkilatının kurulması ve idaresi ile ilgili kanuni düzenlemeler, 1983'te 189 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yapılmış, daha sonra 1984'te 3046 sayılı Kanun ile bakanlıkların yurt dışı teşkilatları kurma yetkisi resmileştirilmiştir. Bu düzenlemeler, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim ve kültürel ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını amaçlamıştır (MEB, 2010b).

2011'de 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapısı, görevleri ve sorumlulukları güncellenmiş, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların koordinasyonu Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ile Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından ortaklaşa yürütülmüştür. Bu süreç, 2018'de Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Kararnamesi ile daha da iyileştirilmiş, görev ve sorumluluklar yeniden tanımlanarak, yurt dışındaki Türk vatandaşlarının eğitimiyle ilgili faaliyetler bu iki genel müdürlüğün ortak görevi haline gelmiştir. Bu düzenlemeler, Türkiye'nin yurt dışında yaşayan vatandaşlarının eğitim, dil ve kültür ihtiyaçlarını karşılama konusundaki kararlılığını ve bu alandaki faaliyetlerin sürekli olarak geliştirildiğini göstermektedir (MEB, 2010b).

Uluslararası Eğitim İlişkilerinin Yürütülmesinde Millî Eğitim Bakanlığının Çalışmaları

Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim alanındaki uluslararası faaliyetlerini çeşitli kurumlar ve komisyonlar aracılığıyla etkin bir şekilde yürütmektedir. Bu çabalar arasında, Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu'nun çalışmaları, Türkiye Maarif Vakfı'nın kurumsal katkıları, öğretim programları ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi, açık öğretim sistemlerinin kullanılması, yabancılar için Türkçe dil eğitimi ve yurt dışına öğretmen gönderilmesi gibi önemli faaliyetler bulunmaktadır.

Bu süreçte, Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu, eğitim sistemimizin gereksinimlerini karşılamak üzere öğretim programlarının ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Türkiye Maarif Vakfı ise, Türkiye'nin eğitim vizyonunu uluslararası düzeyde temsil ederek, yurt dışında kaliteli eğitim kurumları kurma ve yönetme görevini üstlenmektedir.

Açık öğretim uygulamaları, coğrafi engelleri aşarak eğitimin ulaşmadığı noktalara erişimi sağlamakta ve öğrencilere esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ise, Türk kültürünün ve dilinin dünya genelinde tanıtılmasına ve öğretilmesine yönelik önemli bir adımdır (Kırmızı, 2016).

Yurt dışına öğretmen görevlendirme politikası ise, Türkiye'nin eğitim kalitesini ve öğretim metodolojisini uluslararası arenaya taşımakta, Türkçe'nin yabancı ülkelerde

öğretilmesini ve Türk kültürünün yayılmasını sağlamaktadır. Bu faaliyetler, Türkiye'nin küresel eğitim alanındaki etkinliğini artırırken, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının ve Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

Bu geniş çaplı eğitim faaliyetleri, Türkiye'nin uluslararası eğitim alanında önemli bir aktör olma yolunda attığı adımları yansıtmakta ve küresel düzeyde eğitim alanındaki varlığını güçlendirmektedir.

Karma eğitim uzmanları komisyonu: 1957 yılından sonra, Türkiye'den Almanya başta olmak üzere çeşitli ülkelere işçi göçü başlamış, bu süreçte iki ülke arasında iş gücü alışverişini düzenleyen anlaşmalar imzalanmıştır. Bu önemli adımlardan biri, 14 Mayıs 1958'de Resmî Gazete'de yayımlanan ve Türkiye ile Almanya arasında imzalanan Kültür Anlaşmasıdır. Anlaşma, her iki ülkenin eğitim kurumlarında birbirlerinin dili, edebiyatı, tarihi ve kurumları hakkında öğretim yapılmasını öngörmüş, kültürel alışverişin önünü açmıştır. Anlaşmanın uygulanmasını denetlemek ve yönlendirmek üzere bir Daimî Karışık Komisyon oluşturulmuştur. 1970'li yıllara gelindiğinde, Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerin sayısındaki artış ve karşılaştıkları eğitim sorunları, bu komisyonun Türk-Alman Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu'nun (KEUK) kurulmasını önermesine yol açmıştır. KEUK'un kuruluş amacı, Almanya'daki Türk öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili sorunlarını ele almak ve çözümler üretmek olmuştur. Bu süreç, iki ülke arasındaki eğitim işbirliğinin geliştirilmesine ve karşılıklı anlayışın artırılmasına katkıda bulunmuştur (Çakır, 2019).

Öğretim programı ve eğitim materyali hazırlama çalışmaları: 2018-2019 öğretim yılından itibaren, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 15 Mayıs 2018 tarihli ve 77 numaralı kararı ile yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı hayata geçirilmiştir. Bu programın geliştirilmesi sürecinde, İsviçre, Fransa ve Almanya'da ikamet eden Türk ailelerin yanı sıra, bu dersleri veren öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen geri bildirimler dikkate alınmıştır. Program, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi, Türk kültürünü tanıtmayı ve vatandaşlık bilinci gibi değerleri aşılama amaçlamaktadır. Ayrıca, programın oluşturulmasında 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere; örneğin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi yetkinliklere özel bir önem verilmiştir. Çok kültürlülük ve çok dillilik prensipleri de programın temel taşları arasında yer almaktadır, bu sayede öğrencilere global bir perspektif kazandırılması hedeflenmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de vurgulandığı üzere, programın ve eğitim materyallerinin hazırlanmasında bu çok boyutlu yaklaşım benimsenmiştir. Bu yeni öğretim programı ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin yanı sıra, öğrencilerin kültürlerarası beceriler kazanmaları ve kendi kimliklerini korurken farklı kültürlerle uyum

içinde yaşayabilmeleri teşvik edilmektedir. Bu şekilde, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hem anadillerini hem de kültürel miraslarını sürdürmelerine yardımcı olunurken, aynı zamanda global vatandaşlar olarak yetişmelerine olanak sağlanmaktadır (MEB, 2018).

Sınıf İçi Eğitim

Eğitim alanında, ders içi aktivitelerin gerçekleştirilmesi için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Bunlar arasında; problem çözme, araştırma yapma, kapsamlı öğrenme teknikleri, vaka analizi, deney yapma, gözlemlleme, fikir alışverişinde bulunma ve ders içi etkinlikler gibi stratejiler bulunmaktadır (Demirci, 2006). Ders içi öğretim aktivitelerinin sonucunda, yaratıcı, yenilikçi ve mantıklı bir sonuç elde etmek esastır. Mesela, “uzay seyahatini daha kısa sürede gerçekleştirebilecek yeni bir taşıt tasarlamak”, “matematik alanında yeni bir formül geliştirmek”, “benzersiz ve yeni bir felsefe sistemi kurmak” gibi fikirler, ders içi aktiviteler için uygun örnekler olarak değerlendirilebilir. Sunulan sonuç tamamen yenilikçi ve özgün olmak zorunda değildir; mevcut bir fikrin eksik veya hatalı yönlerinin düzeltilmesiyle elde edilen yeni bir çözüm de ders içi bir aktivite olarak görülebilir (Sönmez, 1993).

Sınıf içi eğitim, öğrencilere bilgi ve becerilerin öğretildiği, bir öğrenme sürecidir. Bu süreç, öğretmenlerin öğrencilere yönelik doğrudan talimatlar verdiği, sorular sorduğu, tartışmalar yürüttüğü ve öğrenme etkinlikleri düzenlediği bir ortamı içerir. Etkili bir sınıf içi öğretim yöntemi, öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlar ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim stratejilerinin uygulanmasını içerir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi işlemelerine, anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olur.

Sınıf içi eğitim kullanılan bazı yaygın yöntemler şunlardır:

- Doğrudan Öğretim: Öğretmenin konuyu anlatması, örnekler sunması ve öğrencilerden geri bildirim alması.
- Tartışma: Öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri, tartışmalar yürütmeleri ve farklı bakış açılarını değerlendirmeleri teşvik edilir.
- Grup Çalışması: Öğrencilerin küçük gruplar halinde bir araya gelerek bir konu üzerinde çalışmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri sağlanır.
- Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözmek için projeler geliştirdikleri ve bu süreçte araştırma yaparak öğrendikleri bir yöntemdir.
- Bilgisayar Destekli Öğretim: Akıllı tahtalar, tabletler ve eğitim yazılımları gibi teknolojik araçların öğretim sürecine dahil edilmesi.

Etkili bir sınıf içi öğretim için öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını anlaması, ders planlarını bu doğrultuda uyarlaması ve öğrencilere geribildirim sağlaması önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırmak için çeşitlendirilmiş öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanılması faydalıdır (Kırmızı, 2016).

Sınıf İçi Eğitim Sorunlarına Genel Bakış

Sınıf içi eğitim sorunları, eğitim sürecinin kalitesini ve etkinliğini doğrudan etkileyen önemli faktörler arasında yer alır. Bu sorunların detaylı bir şekilde incelenmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesinde kritik bir rol oynar (Bozan & Ekin, 2020).

Sınıf İçi Eğitim Sorunlarının Türleri

Sınıf içi öğretim sorunları, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştığı en yaygın zorluklardan bazılarını oluşturur. Bu sorunlar, eğitim süreçlerinin etkinliğini ve verimliliğini doğrudan etkiler (Yılmaz & Savcı, 2022).

Disiplin sorunları: Disiplin sorunları, sınıf düzenini ve öğrenme ortamını olumsuz etkileyen davranışlardır. Bu tür sorunlar genellikle öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, öğretmenin ders anlatımının kesintiye uğramasına ve diğer öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sekteye uğramasına neden olur. Disiplin sorunları arasında konuşma, dikkat dağınıklığı, sıra dışı davranışlar ve öğretmenin talimatlarına uymama gibi davranışlar bulunur (Avcı, 2022).

Motivasyon eksikliği: Öğrencilerin derse olan ilgisinin ve katılımının düşük olması, motivasyon eksikliğine işaret eder. Bu durum, öğrencilerin ödevlerini yapmaması, ders çalışmaya az zaman ayırması ve sınıf içi etkinliklere katılmaktan kaçınması şeklinde kendini gösterir. Motivasyon eksikliği, öğrencilerin akademik performansının düşmesine ve eğitimden uzaklaşmasına neden olabilir (İşbilir vd., 2023).

Öğrenciler arası çatışmalar: Sınıf içinde öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar, öğrenme ortamını olumsuz etkileyen bir diğer faktördür. Bu çatışmalar, grup çalışmaları sırasında, sınıf içi tartışmalarda veya sosyal etkileşimler sırasında ortaya çıkabilir. Öğrenciler arası çatışmalar, sınıf içi iş birliğini ve öğrenme motivasyonunu azaltır (Doğumğaç, 2022).

Eğitim materyallerinin yetersizliği: Eğitim materyallerinin güncel ve yeterli olmaması, öğrencilerin öğrenme sürecine negatif etki yapar. Kitapların, laboratuvar malzemelerinin, teknolojik araçların ve öğretim kaynaklarının eksikliği veya eski olması, öğrencilerin konuları derinlemesine anlamasını ve pratik yapmasını engeller (Doğumğaç, 2022).

Öğretim yöntem ve tekniklerinin güncelliğinin yitirilmesi: Öğretim yöntem ve tekniklerinin güncelliğini yitirmesi, eğitim süreçlerinin verimliliğini düşüren önemli bir faktördür. Geleneksel öğretim yöntemlerinin aşırı kullanımı ve yenilikçi, etkileşimli öğretim tekniklerinin yetersizliği, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve katılımını azaltabilir. Bu durum, öğrenme süreçlerinin monotonlaşmasına ve öğrencilerin yeni bilgileri özümsemesinin zorlaşmasına neden olur (Cubukvu & Tuğba, 2020).

Bu sorunların her biri, öğretim sürecinin kalitesini ve öğrencilerin öğrenme deneyimini doğrudan etkileyen kritik öneme sahip faktörlerdir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve okul yönetimlerinin bu sorunlara karşı duyarlı olmaları ve etkili çözüm yolları geliştirmeleri gerekmektedir (Doğumğaç, 2022).

Sınıf İçi Eğitim Sorunlarının Nedenleri

Sınıf içi eğitim sorunlarının altında yatan nedenleri anlamak, bu sorunların üstesinden gelmek için etkili çözümler geliştirmenin ilk adımıdır (Cubukvu & Tuğba, 2020).

Sosyo-Ekonomik faktörler: Sosyo-ekonomik faktörler, öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını ve motivasyonunu büyük ölçüde etkileyebilir. Düşük gelir seviyeleri, yetersiz yaşam koşulları ve eğitim materyallerine erişimde yaşanan zorluklar, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve katılımını negatif yönde etkiler. Ayrıca, sosyo-ekonomik zorluklar içindeki öğrenciler, akademik destek ve ek dersler gibi kaynaklardan yararlanma konusunda da sınırlılıklar yaşayabilirler (Avcı, 2022).

Öğretmenin yeterlilik düzeyi: Öğretmenin yeterlilik düzeyi, sınıf içi öğretim kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Eğitim alanındaki güncel gelişmeleri takip etmeyen, pedagojik bilgisi yetersiz olan veya sınıf yönetimi konusunda deneyimsiz öğretmenler, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve akademik başarısını olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişim içinde olmaları ve öğretim yöntemlerini güncel tutmaları, bu sorunun üstesinden gelmek için kritik öneme sahiptir (İşbilir vd., 2023).

Sınıf mevcudunun büyüklüğü: Sınıf mevcudunun büyüklüğü, öğretmenin her bir öğrenciye yeterli zaman ve dikkat ayırmasını zorlaştırabilir. Büyük sınıflar, öğrenci-öğretmen etkileşimini sınırlar, bireysel öğrenme ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine neden olabilir ve disiplin sorunlarının artmasına yol açabilir. Küçük sınıf mevcutları, öğretmenin öğrencilerle daha etkili bir şekilde ilgilenmesine ve öğrenme süreçlerine daha fazla katkıda bulunmasına olanak tanır (Cubukvu & Tuğba, 2020).

Teknolojik altyapının yetersizliği: Günümüzde teknolojinin eğitim süreçlerindeki rolü giderek artmaktadır. Ancak, teknolojik altyapının yetersizliği, öğrencilerin modern öğrenme

araçlarından ve kaynaklarından faydalanmasını engelleyebilir. Eğitim teknolojilerine erişimde yaşanan sınırlılıklar, öğrenme materyallerinin güncellenmesini zorlaştırır ve öğrencilerin bilgiye erişimini kısıtlar. Teknolojik araçların etkili bir şekilde entegre edilmesi, öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve öğrencilerin motivasyonunu artırır (Doğumgaç, 2022).

Bu nedenlerin her biri, sınıf içi öğretim sorunlarının karmaşık doğasını ve bu sorunların çözümü için çok yönlü bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir. Sorunları etkili bir şekilde ele alabilmek için, eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu faktörlere duyarlı olması ve bütüncül çözümler geliştirmesi gerekmektedir (Cubukvu & Tuğba, 2020).

Sınıf İçi Eğitim Sorunlarının Etkileri

Sınıf içi eğitim sorunlarının etkileri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi üzerinde derin ve çoğu zaman uzun vadeli sonuçlar doğurabilir. Bu sorunların yol açtığı başlıca etkiler; öğrenme motivasyonunda azalma, akademik başarıda düşüş ve sınıf içi etkileşimin azalmasıdır (İşbilir vd., 2023).

Öğrenme Motivasyonunda Azalma: Öğrenme motivasyonu, öğrencilerin yeni bilgileri öğrenme ve mevcut bilgilerini geliştirme istekliliğidir. Sınıf içi öğretim sorunları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan ilgisini ve katılımını azaltabilir. Disiplin sorunları, eğitim materyallerinin yetersizliği, ve öğretim yöntemlerinin güncelliğinin yitilmesi gibi faktörler, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve derse katılımını olumsuz etkiler. Bu durum, uzun vadede öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşma motivasyonunu azaltabilir (Avcı, 2022).

Akademik Başarıda Düşüş: Sınıf içi öğretim sorunları, öğrencilerin akademik performansında belirgin bir düşüşe yol açabilir. Öğrenme motivasyonunun azalması, ders materyallerine erişimde yaşanan zorluklar ve etkili öğretim yöntemlerinin eksikliği, öğrencilerin ders içeriklerini anlamalarını ve özümsemelerini zorlaştırır. Bu durum, sınavlarda ve diğer akademik değerlendirmelerde düşük performans sergilemelerine neden olabilir. Akademik başarıdaki bu düşüş, öğrencilerin özgüvenini ve gelecekteki eğitim ve kariyer fırsatlarına olan erişimini olumsuz etkileyebilir (Cubukvu & Tuğba, 2020).

Sınıf İçi Etkileşimin Azalması: Etkili bir öğrenme ortamı, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşime büyük ölçüde bağlıdır. Ancak, sınıf içi öğretim sorunları, bu etkileşimi azaltabilir. Öğrenciler arası çatışmalar, disiplin sorunları ve motivasyon eksikliği gibi faktörler, sınıf içi iletişimi ve işbirliğini engeller. Bu durum, öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenlerden öğrenme fırsatlarını sınırlar ve eğitim sürecinin bütünlüğünü bozar. Ayrıca, sınıf içi etkileşimin azalması, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilir (Avcı, 2022).

Söz konusu etkiler, sınıf içi öğretim sorunlarının sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine de zarar verebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve okul yönetimlerinin bu sorunları ciddiye alması ve etkili çözüm yolları araması önemlidir (İşbilir vd., 2023).

Öğretmenlerin Yurt Dışı Görevlendirmeleri

Ülkeler arasında yapılmış olan anlaşmalar çerçevesinde, Milli Eğitim Bakanlığı, belirlenen ülkelerde Türkçe eğitimi vermek üzere Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerini görevlendirmektedir. Ayrıca, bazı ülkelerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Türk okulları kurularak, bu okullara öğretmen gönderimi başlamıştır. Öğretmenlerin yurt dışında görevlendirilmesi sürecinde, ilgili mevzuat çerçevesinde temel başvuru şartlarını karşılayan öğretmenler, “Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı”ndan sonra “Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavı” ve “Temsil Yeteneği Sınavı” mülakatlarına tabi tutulur. Başarılı olan öğretmenler arasından seçim yapılır. Öğretmenler, ilk olarak yurt dışı adaptasyon seminerine katılır akabinde de görevlendirilmeler gerçekleştirilir. Bu sınavlara başvuran öğretmenin, Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu'nda belirtilen başvuru koşullarını yerine getirmesi beklenir. Bunun yanında, Türkçe, sosyal bilimler, mesleki bilgi ve genel kültür konularını içeren mesleki yeterlilik sınavlarından 100 tam puan üstünden en az 60 puan alınması gereklidir (MEB, 2024).

En yüksek puandan başlamak üzere, puan üstünlüğü kapsamında belirlenen ülke grupları içinde, kontenjanın iki katı kadar aday, temsil yeteneği sınavına katılmaya hak kazanmaktadır. Temsil yeteneği sınavı, sözlü bir değerlendirme sürecini içermekte olup; adayın Türk Dili, Türk Tarihi, Genel Kültür bilgisi, temsil yeteneği, tutum ve davranışları değerlendirilerek not verilmekte ve 70 puan baraj olarak kabul edilmektedir. Temsil yeteneği sınavını başarıyla tamamlayan adaylar, mesleki yeterlik sınavı ve temsil yeteneği sınavlarının aritmetik ortalaması dikkate alınarak, ülke grupları ve alanlara özen gösterilerek yurt dışında görevlendirilmektedirler (MEB, 2024).

Türkiye sınırları dışında bulunan Türk vatandaşlarına Türk kültürünü tanıtmak, yurt dışında yaygınlaştırma ve aktarma görevini üstlenen öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra birer kültür elçisi olarak değerlendirilmektedirler. Bu nedenle, Türk kültürünü benimsemiş ve Türkçeyi etkili bir şekilde kullanan öğretmenler görevlendirilmekte ve bu öğretmenlerden, yurt dışında sergileyecekleri tutum ve davranışlara özen göstermeleri, hareketleriyle örnek olmaları beklenmektedir. Atanmış olan öğretmenler, beklentileri karşılayabilmek adına önceden göreve başlamadan önce uyum seminerine tabi tutulmaktadır; bu seminer, göreve gitme, görev süresince ve görevden dönüşte gerçekleştirilmesi gereken iş

ve işlemler hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır (Toprakçı, 2022). Öğretmenler genellikle birer misyon temsilcisi olarak gönderilmektedir. Türk kültürünü anlatmak ve yurt dışında kültürümüzü temsil etmek amacıyla görevlendirilen öğretmenler, yurt dışında yaşayan Türk topluluğuna dilini, dinini ve kültürünü unutturmamak ve bu değerleri öğretmek üzere görevlendirilmektedir (Karabulut, 2017).

Avrupa ülkeleri dışındaki ülkeler için başvuruda bulunan ve Temsil Yeteneği mülakatında başarı elde eden öğretmenler, başarı listesinde sıra atlanmaksızın Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu tarafından T.C. Büyükelçilikleri/Başkonsoloslukları nezdinde bir ders yılı süresince görevlendirilmektedir. Yurt dışı temsilciliklerimizin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısı ve nitelikleri göz önüne alınarak belirlenen görev bölgelerindeki görev yerleri, misyon şefinin bilgisi dahilinde eğitim müşavirlikleri ya da eğitim ataşelikleri tarafından belirlenmektedir (Cevahir, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı verilerine göre, 27 farklı ülkede görev yapan öğretmenlerin toplam sayısının 1683 olduğu belirlenmiştir (Akman, 2017).

Türkiye'den yurt dışına gerçekleşen işçi göçleri, Türkçe'nin global bir dil olarak varlığını güçlendirirken, Türk kültürünün de dünya genelinde tanınmasına ve yayılmasına katkıda bulunmuştur. Bu süreç, özellikle Avrupa başta olmak üzere, dünyanın dört bir yanında yaşayan Türk topluluklarının dil ve kültür aktarımının önemini artırmıştır. Çalışma amaçlı yurt dışına göç eden Türk vatandaşlarının aileleriyle birlikte yerleşmesi ve kuşaklar boyu süren bu yayılım, hem Türkçenin öğrenilmesi hem de Türk kültürünün korunup aktarılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Yıldız, 2012).

Çift dilli Türk çocukları, yaşadıkları ülkelerin dillerini öğrenirken aynı zamanda Türkçeyi ve Türk kültürünü de öğrenmekte, bu sayede hem topluma uyum sağlamakta hem de kökleriyle bağlarını güçlendirmektedir. Bu durum, dil öğrenimini bir gereklilik haline getirmekte ve bu çocuklara yönelik anadil eğitiminin sistemli bir şekilde sağlanması gerekliliğini vurgulamaktadır (Yol, 2011).

İki dilli çocukların anadil eğitimi konusundaki ilk adımlar, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından 1948 yılından itibaren atılmıştır. Dil ayrımcılığına karşı çıkılan Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi ile başlayan süreç, bireylerin kendi dillerini kullanabilme ve öğrenme haklarına dikkat çekmiştir. Bu kapsamda, çocukların ana dillerinde akıcı şekilde iletişim kurabilmeleri, okuyup yazabilmeleri için çeşitli uluslararası sözleşme ve beyannamelerle desteklenmiştir (Akman, 2017).

UNESCO'nun vurguladığı gibi, anadili eğitimi, eğitimin kalitesini artırmanın önemli bir yolu olarak görülmekte; iki dilli veya çok dilli eğitim, farklı toplumların anlayışını teşvik etmek

ve kültürel çeşitliliği korumak adına desteklenmektedir. Çok dilli eğitim, aynı zamanda farklı kültürler arasındaki diyalogun geliştirilmesi ve kültürel kimliklerin korunması için temel bir araç olarak kabul edilmektedir (Cevahir, 2013).

Bu çerçevede, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil ve kültür ihtiyaçlarını karşılamak, göç alan ve göç veren ülkeler için bir zorunluluk haline gelmiştir. Anadil eğitiminin sağlanması ve kültürel aktarımın teşvik edilmesi, küresel bir toplumda çeşitliliğin korunması ve zenginleştirilmesi açısından hayati önem taşımaktadır (Akman, 2017).

Türkiye'nin dört bir yanına yayılan vatandaşlarının dil ve kültürel mirasını koruma çabası, yurt dışındaki Türk nüfusunun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için bir dizi stratejik adımın atılmasını gerektirmiştir. Bu kapsamda, Türk dili ve kültürünün öğretimi, özellikle Avrupa'da yoğunlaşmak üzere dünyanın birçok yerinde yaşayan Türk toplulukları için hayati önem taşımaktadır. Göç hareketlerinin başlaması ve sonrasında ailelerin yerleşik hale gelmesi, kuşaklar boyu süren bir kültürel ve dil aktarım ihtiyacını beraberinde getirmiştir (Yol, 2011).

Avrupa Birliği'nin 1977 tarihli Konsey Yönergesi, üye ülkeleri, göçmen çocukların hem ana dillerini hem de kendi kültürlerini öğrenebilmeleri için gerekli tedbirleri almaya teşvik etmiştir. Bu, göçmenlerin dil eğitimine verilen desteğin bir göstergesidir (Akman, 2017).

Türkiye ise, Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarının yanı sıra, Avrupa ve Balkanlardaki Türk topluluklarına, hatta Türkiye'deki yabancılara kadar geniş bir yelpazede Türkçe öğretimi faaliyetlerini yürütmektedir. Bu faaliyetler, yabancı bir ülkede yaşamaya devam eden Türkler için özel bir önem arz etmektedir (Cevahir, 2013).

Bu kapsamda, bazı ülkelerde Türk çocuklarının Türkçe öğrenimi, yerel yönetimler tarafından sağlanırken, bazı durumlarda Türkiye Cumhuriyeti'nin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Türkiye, anlaşmalar çerçevesinde belirlenen kriterlere göre seçilmiş öğretmenleri yurt dışına göndererek, Türk çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta ve kültürel bağların korunmasını hedeflemektedir (Akman, 2017).

Yurt dışında kalıcı olarak yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarının anadilini ve kültürel değerlerini öğrenmeleri, aynı zamanda Türkçe konuşulan topluluklara Türkiye Türkçesinin öğretilmesi amacıyla Türkiye, öğretmen gönderme, Türkçe öğretim kursları açma ve ikili anlaşmalar yoluyla okullar kurma gibi çeşitli yöntemlere başvurmuştur (Akman, 2017).

Bu faaliyetler, yurt dışındaki Türk çocuklarının hem anadillerini ve kültürel değerlerini öğrenmelerini hem de yaşadıkları ülkelerde bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda katkıda bulunabilecek bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin yurt dışındaki eğitim ve öğretim çağındaki çocukların eğitim ihtiyaçlarını

karşılamaya yönelik çabaları, Türk Büyükelçilikleri ve Başkonsoloslukları nezdinde yürütülmekte, MEB tarafından belirlenen ülkelerde Türkçe öğretimine yönelik faaliyetler sürdürülmektedir. Bu kapsamlı eğitim politikası, Türk çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve kültürel olarak Türkiye ile olan bağlarının güçlendirilmesi için önemli bir rol oynamaktadır (Cevahir, 2013).

Tablo 1. *Yurt Dışındaki Okullar, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları*

Ülke	Okullar	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Azerbaycan	Bakü Türk İlkokulu	848	33
	Bakü Türk Ortaokulu	900	31
	Bakü Türk Anadolu Lisesi	706	23
Belçika	Belçika İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi	134	3
Gürcistan	Batum Türk İlkokulu	177	7
	Batum Türk Ortaokulu	115	9
	Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi	91	9
İran	Tahran Türk İlkokulu	23	5
	Tahran Türk Ortaokulu	23	5
	Katar Türk İlkokulu	252	12
Katar	Katar Türk Ortaokulu	43	39
	Katar Türk Anadolu Lisesi	6	33
Kırgızistan	Bişkek Türk İlkokulu	447	21
	Bişkek Türk Ortaokulu	145	21
	Bişkek Türk İmam Hatip Ortaokulu	32	6
	Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi	-	5
	Kırgız Türk Anadolu Lisesi	97	15
Kuveyt	Kuveyt Türk İlkokulu	131	11
	Kuveyt Türk Ortaokulu	93	24
	Kuveyt Türk Anadolu Lisesi	89	10
Moldova	Kongaz Süleyman Demirel Türk Moldova Lisesi	-	-
Özbekistan	Taşkent Türk İlkokulu	314	16
	Taşkent Türk Ortaokulu	191	10
	Taşkent Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi	104	7
Romanya	Kemal Atatürk Ulusal Koleji	-	-
Suudi Arabistan	Abha Uluslararası Türk İlkokulu	45	7
	Abha Uluslararası Türk Ortaokulu	45	7
	Abha Uluslararası Türk Anadolu Lisesi	25	6
	Cidde Uluslararası Türk İlkokulu	97	3
	Cidde Uluslararası Türk Ortaokulu	97	3
	Cidde Uluslararası Türk İmam Hatip Ortaokulu	97	3
	Cidde Uluslararası Türk Anadolu İmam Hatip Lisesi	97	3
	Cidde Uluslararası Türk Anadolu Lisesi	64	7
	Dammam Uluslararası Türk İlkokulu	64	7
	Dammam Uluslararası Türk Ortaokulu	64	7
	Dammam Uluslararası Türk Anadolu Lisesi	231	11
	Medine Uluslararası Türk İlkokulu		
	Medine Uluslararası Türk Ortaokulu		
	Medine Uluslararası Türk İmam Hatip Ortaokulu	231	11
	Medine Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi	231	11
	Medine Uluslararası Türk Anadolu Lisesi	231	11
	Mekke Uluslararası Türk İlkokulu	231	11
	Mekke Uluslararası Türk İmam Hatip Ortaokulu	142	3
	Mekke Uluslararası Türk Anadolu İmam Hatip Lisesi	142	3
	Mekke Uluslararası Türk Anadolu Lisesi	142	3
	Riyad Uluslararası Türk İlkokulu	293	12
	Riyad Uluslararası Türk Ortaokulu	171	19
	Riyad Uluslararası Türk İmam Hatip Ortaokulu	293	12
	Riyad Uluslararası Türk Anadolu İmam Hatip Lisesi	293	12
	Riyad Uluslararası Türk Anadolu Lisesi	293	12

	Riyad Uluslararası Türk Anadolu Lisesi		
	Taif Uluslararası Türk İlkokulu	58	41
	Taif Uluslararası Türk Ortaokulu	58	41
	Taif Uluslararası Türk İmam Hatip Ortaokulu	58	41
	Taif Uluslararası Türk Anadolu İmam Hatip Lisesi	58	41
	Taif Uluslararası Türk Anadolu Lisesi	58	41
	Tebük Uluslararası Türk İlkokulu	44	3
	Tebük Uluslararası Türk Ortaokulu	44	3
	Tebük Uluslararası Türk İmam Hatip Ortaokulu	44	3
	Tebük Uluslararası Türk Anadolu İmam Hatip Lisesi	44	3
	Tebük Uluslararası Türk Anadolu Lisesi	44	3
Tacikistan	Duşanbe Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretim Merkezi	-	-
Türkmenistan	Aşkabat Türk İlkokulu	109	3
	Aşkabat Türk Ortaokulu	202	7
	Aşkabat Türk Anadolu Lisesi	236	14

Kaynak: (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024).

Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklarında açılan öğretim kurumları ile Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretim Merkezlerindeki öğrenci ve öğretmenlerin sayısı Tablo 1 de gösterilmiştir.

Türkiye, kültürel mirasını korumak ve yurt dışında yaşayan vatandaşları ile soydaşlarının Türkçe ve Türk kültürü ile bağlarını güçlendirmek amacıyla, çeşitli ülkelere eğitim personeli göndermektedir. Bu personelin seçimi ve görevlendirilmesi, kültürel etkileşim ve eğitim faaliyetlerinin yönetilmesi konularında belirlenen kriterlere göre yapılmaktadır. 2003 yılında alınan Bakanlar Kurulu Kararı ve ilgili Resmi Gazete'de yayımlanan kararlarla, bu sürecin esasları detaylı bir şekilde düzenlenmiştir.

Yurt dışına gönderilecek eğitim kadrosu, öğretim üyeleri, öğretmenler, okutmanlar ve din görevlileri gibi çeşitli unvanlardan oluşmaktadır. Bu personelin görevlendirilmesinde, hedef ülkelerin ihtiyaçları ve Dışişleri Bakanlığı'nın belirlediği kriterler doğrultusunda hareket edilmektedir. Özellikle Avrupa'daki Türk topluluklarının yoğun olduğu ülkelerde Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmesi, Batı Trakya'da Türk azınlık okullarında eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) gibi Türkçe konuşulan bölgelerde branş öğretmenliği yapılması gibi görevler bu personel tarafından üstlenilmektedir (Yıldız & Çakır, 2016).

Her yıl, Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu kararları doğrultusunda, hangi branşlardan kaç personelin yurt dışına görevlendirileceği, bu görevlendirmeler için aranacak nitelikler ve başvuru süreçlerine ilişkin detaylar belirlenmektedir. Bu süreç, Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili genel müdürlükleri tarafından yürütülmekte, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve temsil yetenekleri, özel sınavlar ve mülakatlar ile değerlendirilmektedir (Kırmızı, 2016).

Başarılı adaylar, dış temsilciliklerin talepleri ve ihtiyaç analizleri dikkate alınarak, belirlenen ülkelerde bir öğretim yılı süresince görevlendirilmekte ve bu süre zarfında Türkçe ve Türk kültürünü yurt dışındaki vatandaşlara ve soydaşlara aktarma görevini üstlenmektedirler. Görevlendirme öncesinde, öğretmenlere yönelik “Yurt Dışı Göreve Uyum Seminerleri” düzenlenmekte, bu seminerlerde öğretmenlerin yurt dışındaki görevlerine hazırlıklı bir şekilde başlamaları sağlanmaktadır (Bayat, 2016).

Bu süreç, kültürel kimliklerin korunması ve dilin yaşatılması amacıyla, Türkiye Cumhuriyeti'nin yurt dışındaki vatandaşlarına yönelik eğitim faaliyetlerini destekleyen önemli bir mekanizma olarak işlev görmektedir, Türkçe öğretiminin yanı sıra çeşitli branşlarda eğitim verilmesini de kapsamaktadır. Bu çerçevede, Türkiye'nin kültürel etkileşim ve eğitim faaliyetleri, yurt dışındaki Türk vatandaşları ve soydaşlar arasında köprüler kurarak, kültürel bağların güçlenmesine ve Türk kültürünün dünya genelinde tanıtılmasına katkıda bulunmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti, kültürel mirasını ve dilini yurt dışında yaşayan vatandaşlarına aktarmak, onların eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmen görevlendirme politikası uygulamaktadır. Bu çerçevede, yurt dışında eğitim faaliyetlerine katılacak eğitim personelinin atamaları ve görevlendirilmeleri, belirlenen norm kadro yönetmelikleri doğrultusunda gerçekleştirilir. Görev sürelerinin sonunda ise, bu personelin yurt içindeki atamaları Millî Eğitim Bakanlığı'nın atama ve yer değiştirme yönetmeliği kapsamında yeniden düzenlenmektedir.

Yurt dışına gönderilen eğitim personeli, görevleri süresince ana kurumlarından aylık maaş almaya devam ederken, yurt dışında geçim koşulları ve yaşam standartları gözetilerek ek mali destekler sağlanmaktadır. Bu mali destekler, Dışişleri Bakanlığı'nın belirlediği cetveller doğrultusunda, görev yapılan ülkenin ekonomik şartlarına uygun bir şekilde düzenlenir (Bayat, 2016).

Ayrıca, bu öğretmenlerin yurt dışına gidiş ve dönüş yol masrafları, görev sürelerinin başlangıcı ve bitişi itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır. Yurt dışında karşılaşılan sağlık masrafları ise, görev yapılan ülkenin sağlık sistemine uygun olarak, Türkiye'deki ilgili kurumların sağladığı tedavi yardımı yönetmelikleri çerçevesinde temin edilir (Belet, 2009).

Bu sistematik yaklaşım, Türkiye'nin yurt dışındaki vatandaşlarının eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını etkin bir şekilde karşılamayı, Türk dili ve kültürünün korunup geliştirilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda, görevlendirilen eğitim personelinin mali ve sosyal haklarının

korunması, onların yurt dışı görevlerini sorunsuz bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli koşulların sağlanmasına yönelik önemli adımlar atılmıştır (Kırmızı, 2016).

Yurt Dışındaki Öğretmenlerin Sorunları

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışı görevlendirmeleri, beş yıl süreyle farklı bir kültürel ve eğitim ortamında çalışmalarını gerektirir. Bu yeni ortamda karşılaşılan zorluklar, özellikle iş ve yaşam koşullarında meydana gelen değişiklikler nedeniyle kaçınılmazdır. Yabancı bir ülkede yaşamının getirdiği sorunlar daha karmaşık ve çeşitli olabilir (Güvendir, 2017).

Mesleki hayata adım atma veya görev yerinde değişiklik yapma sürecinde öğretmenler, uyum sağlama zorluklarıyla karşı karşıya kalabilirler. Yeni başlayan öğretmenler için, aldıkları teorik bilgilerin pratikte yetersiz kalması ve yeni bir çevreye uyum sağlamanın zorlukları öne çıkar. Öğretmenlik mesleğine ilişkin öğrencilik döneminde oluşturulan idealist beklentiler ile meslek hayatının gerçekleri arasındaki fark, öğretmenlerin özgüveninde sarsılmaya yol açabilir. Bu durum, “Gerçeklik Şoku” olarak tanımlanır ve öğretmenlik eğitimi sırasında kurulan hayallerin, mesleğin gerçek yüzüyle karşılaşıncı bozulmasını ifade eder (Özdemir vd., 2015).

Ayrıca, öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticilerle olan ilişkileri de önemli bir sorun alanıdır. Mesleğe yeni başlayanlar için okul idaresinden yeterli destek alınamadığı durumlar, deneyim kazanma sürecini zorlaştırır ve bu durum öğretmenlerde umutsuzluğa, mesleki yıpranmaya ve stres artışına sebep olabilir. Oysaki, çalışma ortamındaki sosyal ilişkilerin güçlü olması, öğretmenin kuruma olan bağlılığını, verimliliğini ve iş motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Bu bağlamda, öğretmenler arası ve yöneticilerle iyi ilişkiler, eğitim hedeflerine ulaşmada kritik bir öneme sahiptir (Güven, 2013).

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara genel bir bakış attığımızda, sosyal zorlukların önemli bir yer tuttuğunu görmekteyiz. Bu zorluklar arasında coğrafi koşullar, konut ve barınma ihtiyacı, ulaşım ve insanlar arası iletişim problemleri yer alır. Sosyal ve çevresel faktörler, öğretmenlerin çalışma motivasyonunu büyük ölçüde etkiler. Öğretmenin yeni yaşam ortamına uyum sağlaması, performansını doğrudan etkileyen bir faktördür (Gündoğdu, 2017).

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında atanmaları, beş yıl süreyle kendilerine farklı bir kültür ve eğitim sistemi içinde görev yapma fırsatı sunar. Bu süreç, yeni bir ülkeye adaptasyon süreciyle birlikte, bir dizi zorluğu da beraberinde getirebilir. Bu zorluklar arasında birden fazla görevi aynı anda yönetme, yoğun iş yükü, zaman kısıtlılıkları, kaynak eksikliği, idari destekten yoksunluk, kaynaştırma sınıflarındaki zorluklar, öğrenci davranış

problemleri, profesyonel desteğin eksikliği ve sürekli değişen eğitim koşulları yer alır (Shiveley, 2015).

Öğretmenlerin fiziksel ortam ve eğitim materyalleri konusunda yaşadıkları zorluklar da önemlidir. Okulların fiziksel altyapısının yetersizliği ve gerekli araç-gereçlerin eksikliği, öğretim sürecinde ciddi engeller oluşturabilir. Öğrencilerin evlerinde yeterli eğitim materyali bulunmaması, okulda sağlanan eğitimin etkinliğini azaltan bir diğer faktördür (Frederiksen, 2014).

Ekonomik refah seviyesi, öğretmenlerin işlerinden aldıkları tatmini ve genel motivasyonlarını etkileyen önemli bir unsurdur. Maddi güvence, öğretmenlerin mesleki verimliliğini artırırken, ekonomik sıkıntılar ise hem kişisel hem de profesyonel hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Shiveley, 2015).

Yurt dışında çalışan öğretmenler sağlık hizmetlerine erişim konusunda da zorluklar yaşayabilirler. Sağlık giderlerini öncelikle kendileri karşılayıp daha sonra bu giderlerin Türk Lirası cinsinden geri ödemesini almak, özellikle aileleriyle birlikte yurt dışında olan öğretmenler için ekonomik bir yük oluşturabilir (Frederiksen, 2014).

Dil engeli, yurt dışında görev yapan öğretmenler için önemli bir zorluktur. Yerel dilde iletişim kurma konusunda yaşanan güçlükler, sosyal etkileşimi sınırlandırabilir ve öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini zorlaştırabilir (Güven, 2013).

Yeni bir öğretim müfredatı ve öğrenci yapısıyla karşılaşmak, öğretmenlerin adaptasyon sürecini daha da karmaşık hale getirebilir. Farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerle etkileşim, öğretmenlerin kültürlerarası becerilerini geliştirmelerini gerektirir (Güven, 2013).

Yurt dışına varış ve yeni yaşam alanlarına adaptasyon, öğretmenler için kültürel şokun başlangıcını işaret edebilir. Bu, öğretmenlerin yeni çevrelerine alışma sürecinde karşılaşacakları ilk engellerden sadece biridir (Çakır, 2019).

İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada, eski Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) ülkelerinden biri olan ve SSCB'nin dağılmasının ardından 31 Mart 1991'de bağımsızlığını ilan eden, 4,5 milyon nüfusa sahip olan Gürcistan'ın başkenti Batum'da yer alan ve Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı ve Türkiye Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren Batum Türk Okulu'ndaki öğretmenlerin sorunları ele alınacaktır (Yapıcı vd., 2022; Ekici, 2020).

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar üzerine pek çok çalışma bulunmaktadır (Akpınar, 2008; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar,

2012; Demir & Arı, 2013). Bu çalışmalarda tespit edilen problemler dahilinde gelir düşüklüğü, çalışma saatlerindeki fazlalık, toplumsal saygınlığın düşüklüğü, bürokratik durumların yoğunluğu, sosyal olanakların yetersiz oluşu, hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının sınırlı oluşu, toplum tarafınca destek görmemesi gibi faktörler yer almaktadır. Bu sorunlar, doğrudan öğretmenler üzerinde stres ve depresyona neden olabilecek etmenler olarak gözlemlenebilir.

Alan yazınında, Almanya'da görevli öğretmenlerin sorunlarını inceleyen bir çalışma Cevahir (2013) ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurt dışı teşkilatında görev alan öğretmenlerin sorunlarını ele alan bir başka çalışma Akman (2017) tespit edilmiştir. Ek olarak, Tarhan ve Peker'in (2008) yurt dışı teşkilatında görevli eğitim müşavirleri, ataşeler ve ataşe yardımcılarına yönelik gerçekleştirdikleri bir çalışma da bulunmaktadır. Akademik nitelik taşımasa da sosyal paylaşım siteleri ve eğitim forumlarında, yurt dışında görev yapmış veya halen görev yapan öğretmenler tarafından paylaşılan yaşadıkları sorunları konu alan başlıklar da saptanmıştır. İlgili başlıklar kapsamında genel olarak öğretmenlerin sosyal, maddi ve sağlık alanlarında yaşamış oldukları problemlerin ön plana çıktığı gözlemlenmiştir.

Küçük (2006) tarafından yapılan çalışma, kültürlerarası eğitim bağlamında iki dilli öğrencilere yönelik öğretmen eğitimi ve Erasmus programının potansiyel faydalarını ele alır. Çalışma, iki dilli öğrencilerin karşılaştığı eğitim zorluklarına ve bu öğrencilere etkili eğitim sağlayabilmek için öğretmenlerin nasıl donatılması gerektiğine odaklanır. Ayrıca, öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliklerini geliştirmek için Erasmus programı gibi uluslararası değişim programlarının nasıl kullanılabileceğini tartışır. Çalışmada, iki dilli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları dil engelleri, kültürel çatışmalar ve akademik zorluklar gibi konular incelenir. Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrencilerin hem anadillerini hem de öğrenim dillerini destekleyecek stratejiler geliştirmesi gerektiği vurgulanır. Küçük, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarını bu özel ihtiyaçları karşılayabilecek bilgi ve becerilerle donatması gerektiğinin altını çizerek Erasmus programının rolüne değinildiğinde, makale, öğretmen adaylarının bu program aracılığıyla farklı eğitim sistemlerini, dilleri ve kültürleri deneyimleyerek kültürlerarası yeterlilikler kazanabileceklerini öne sürer. Bu tür uluslararası deneyimlerin, öğretmen adaylarının iki dilli ve çok kültürlü sınıflarda daha etkili öğretmenler olmalarına yardımcı olabileceği belirtilir. Çalışma kültürlerarası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirmenin önemini ve uluslararası hareketlilik programlarının öğretmen eğitimindeki potansiyel katkılarını vurgulayarak, eğitimcileri ve politika yapıcılarını bu konulara dikkat etmeye çağırır.

Akpınar (2008) tarafından ortaya koyulan çalışma öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları stres faktörlerini ve bu faktörlerin öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlar. Makale, öğretmen görüşlerine dayanarak, eğitim alanında stres yaratan ana nedenleri belirlemeye çalışmaktadır. Çalışma, öğretmenler arasında yapılan anket ve mülakatlar yoluyla elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin çalışma ortamlarında, öğrenci davranışlarından, müfredat değişikliklerine, yönetim baskısına, mesleki gelişim imkanlarının yetersizliğine ve iş yüküne kadar çeşitli faktörlerden kaynaklanan stresle karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin mesleki tatminini ve öğretim kalitesini olumsuz etkileyebilir. Akpınar'ın çalışması, öğretmen stresinin nedenlerini ve sonuçlarını anlamaya yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır. Araştırma, eğitim politikası yapıcılara ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek ve eğitim sürecindeki stresi azaltmak için müdahalelerde bulunma konusunda rehberlik edebilir. Bu çalışma aynı zamanda, öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olacak profesyonel destek ve kaynakların sağlanmasının önemini de vurgular.

Başkurt (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik sorunlarını incelemektedir. Başkurt, Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların kimliklerini nasıl etkilediğini ele alır. Araştırma, göçmenlerin hem Türk hem de Alman toplumları arasında sıkışıp kaldıklarını ve bu durumun bireysel ve toplumsal kimlikler üzerinde çeşitli baskılar oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, göçmenlerin kültürel entegrasyonu, dil engelleri, eğitim ve iş piyasasındaki zorluklar gibi konuları detaylı bir şekilde incelerken, aynı zamanda bu sorunların üstesinden gelmek için uygulanan stratejileri ve mekanizmaları da değerlendirir. Bu bağlamda, Başkurt'un çalışması, Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemlerine ışık tutarken, geniş bir sosyolojik ve eğitimsel perspektif sunmaktadır.

Corzo ve Contreras (2011) tarafından yapılan çalışma, Kolombiya'daki kamu okullarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin karşılaştığı disiplinle ilgili zorlukları anlamaya ve bu zorluklarla başa çıkmaya yönelik bir araştırmadır. Araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin problemlerini, öğrencilerin davranışsal sorunlarını ve bu sorunların öğrenme süreci üzerindeki etkilerini inceler. Çalışma aynı zamanda, öğretmenlerin bu zorlukları nasıl algıladıklarını ve karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla başa çıkmak için hangi stratejileri ve yöntemleri kullandıklarını detaylı bir şekilde ele almaktadır. Araştırma, sınıf içi gözlemler, öğretmen mülakatları ve anketler yoluyla elde edilen verilere dayanarak, öğretmenlerin disiplinle ilgili zorluklara yönelik çeşitli yaklaşımlarını ve

özüm önerilerini sunar. Bu yaklaşımlar arasında, öğrenci motivasyonunu artırmak, sınıf kurallarını etkili bir şekilde belirlemek ve uygulamak, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmek ve olumlu sınıf ortamı oluşturmak gibi yöntemler bulunmaktadır. Çalışma, İngilizce öğretimi gibi özel bir alanda disiplinle ilgili zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve destek sistemlerine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Corzo ve Contreras'ın araştırması, eğitimciler, politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri için önemli içgörüler sunarak, yabancı dil eğitiminde karşılaşılan disiplin sorunlarına yönelik stratejiler geliştirmede yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Cevahir (2013) tarafından ortaya koyulan çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ele alır. Bu çalışma, söz konusu öğretmenlerin profesyonel yaşamlarında ve sosyal uyum süreçlerinde yaşadıkları zorlukları detaylı bir şekilde incelemektedir. Araştırma, kültürel adaptasyon zorlukları, dil engelleri, eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar, mesleki gelişim fırsatlarının eksikliği ve ailevi sorunlar gibi çeşitli alanlarda karşılaşılan problemlere odaklanır. Ayrıca, öğretmenlerin yurt dışı görevlerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesini engelleyen bürokratik engeller ve çalışma koşulları gibi konuları da tartışmaktadır. Çalışma, bu sorunlara yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumların alması gereken önlemleri önerir. Bu öneriler arasında, görevlendirme öncesi ve sonrası destek programlarının geliştirilmesi, kültürel adaptasyon ve dil eğitimi fırsatlarının artırılması, mesleki gelişim ve eğitim olanaklarının iyileştirilmesi, aileler için sosyal ve psikolojik destek hizmetlerinin sunulması, ve yurt dışında çalışan öğretmenlerin yaşam ve çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik adımlar bulunmaktadır. Cevahir'in çalışması, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları anlamak ve bu zorluklarla başa çıkmak için kapsamlı stratejiler geliştirmek adına önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerine etki edebilecek değerli bilgiler sunarak, yurt dışı görevlendirme süreçlerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Frederiksen (2014) tarafından ortaya koyulan araştırma yurt dışında çalışan Filipinli İngilizce olarak yabancı dil öğretmenlerinin (EFL) deneyimlerini, bu deneyimlerin getirdiği avantajları ve dezavantajları inceler. Araştırma, Filipinli EFL öğretmenlerinin yurt dışında karşılaştıkları profesyonel ve kişisel zorlukları, kariyer fırsatlarını ve kültürel adaptasyon süreçlerini detaylı bir şekilde ele alır. Çalışmada, yurt dışında çalışmanın öğretmenlere sağladığı bazı önemli faydalar arasında, mesleki gelişim olanaklarının artması, farklı kültürlerle etkileşimde bulunma imkanı ve genellikle daha yüksek maaş gibi ekonomik avantajlar yer alır.

Bu avantajlar, öğretmenlerin kendi alanlarında daha yetkin hale gelmelerine ve kültürel açıdan daha duyarlı bireyler olmalarına katkıda bulunur. Ancak, Frederiksen aynı zamanda yurt dışında çalışmanın bazı dezavantajlarını da vurgular. Bu dezavantajlar arasında, aile ve arkadaşlardan uzakta olmanın yarattığı sosyal ve duygusal zorluklar, yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde yaşanan sıkıntılar ve bazı durumlarda mesleki izolasyon hissi bulunur. Araştırma, öğretmenlerin yabancı bir ülkede çalışırken karşılaştıkları dil engelleri ve yerel eğitim sistemleriyle ilgili zorlukları da ele alır. Frederiksen, yurt dışında çalışan Filipinli EFL öğretmenlerinin deneyimlerinden elde edilen bulgulara dayanarak, bu öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecek destek sistemlerinin ve profesyonel gelişim programlarının önemini vurgular. Çalışma, eğitim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesi için önemli içgörüler sunarak, öğretmenlerin yurt dışında daha başarılı ve tatmin edici bir kariyere sahip olmalarına katkıda bulunmayı amaçlar.

Gündoğdu (2014) tarafından yapılan araştırma Arabistan'daki Türk okullarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik önerileri ele alır. Araştırma, öğretmenlerin mesleki, sosyal ve kültürel zorluklarını kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Çalışma, öğretmenlerin en çok dil bariyerleri, kültürel adaptasyon sorunları, eğitim materyallerinin yetersizliği, öğrencilerin farklı kültürel arka planlarından kaynaklanan eğitim-öğretim zorlukları ve mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtir. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma koşulları, öğrenci disiplini, eğitim yönetimi ve politikaları ile ilgili sorunlar da makalede ele alınan önemli konular arasındadır. Gündoğdu, bu sorunların çözümüne yönelik olarak, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyecek programların geliştirilmesi, eğitim materyallerinin iyileştirilmesi, kültürel farkındalık ve adaptasyon süreçlerine yardımcı olacak eğitimlerin sunulması ve öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi önerilerde bulunur. Çalışma, Arabistan'da Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmek ve bu öğretmenlerin daha etkili bir eğitim-öğretim süreci yürütebilmeleri için gerekli destek sistemlerinin oluşturulması gerekliliğini vurgular. Gündoğdu'nun çalışması, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerine değerli bilgiler sunarak, uluslararası eğitim alanında karşılaşılan zorluklara dair önemli içgörüler sağlamaktadır.

Shiveley ve Misco (2015) tarafınca ortaya konulan araştırma öğretmen adaylarının kısa süreli yurt dışı eğitim deneyimlerinin uzun vadeli etkilerini incelemektedir. Araştırma, bu deneyimlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerindeki etkileri ve öğretim pratiğine nasıl yansıdığı üzerine odaklanmaktadır. Çalışma, öğretmen adaylarının yurt dışında geçirdikleri süre zarfında kazandıkları kültürel farkındalık, pedagojik beceriler ve dil yetkinliği

gibi çeşitli becerilerin, mesleki yaşamlarında nasıl kalıcı etkiler bıraktığını analiz eder. Makale, öğretmen adaylarının yurt dışı deneyimlerinin, öğretim metodolojilerine, sınıf içi uygulamalarına ve öğrenciyle etkileşimlerine nasıl olumlu katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Araştırmacılar, bu tür deneyimlerin öğretmen adaylarını daha esnek, açık fikirli ve çeşitliliğe duyarlı bireyler haline getirdiğini ve bu özelliklerin, kültürel olarak çeşitli öğrenci gruplarına eğitim verirken önemli olduğunu belirtir. Ayrıca, yurt dışı eğitim deneyimlerinin, öğretmen adaylarının kendi kültürel kimliklerini ve diğer kültürlerle ilişkilerini daha derinlemesine anlamalarına olanak tanıdığını ifade eder. Shiveley ve Misco'nun çalışması, kısa süreli yurt dışı eğitim programlarının, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunabilecek değerli fırsatlar sunduğunu ortaya koyar. Makale, eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi programları için, öğretmen adaylarının küresel perspektifler kazanmalarını ve çeşitlilikle başa çıkma becerilerini geliştirmelerini destekleyecek yurt dışı eğitim fırsatlarını teşvik etmenin önemini vurgular.

Akman (2017) tarafından yapılan çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurt dışı teşkilatında görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı sorunları incelemektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin yurt dışında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların mesleki yaşamları üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde ele almaktadır. Çalışma, öğretmenlerin sosyal, kültürel ve profesyonel uyum süreçlerinde yaşadıkları sorunları, ayrıca yabancı bir ülkede çalışmanın getirdiği ekonomik ve idari zorlukları ortaya koyar. Araştırma, öğretmenlerin yurt dışı deneyimlerinden elde ettikleri kazanımları ve bu deneyimlerin kariyer gelişimlerine etkilerini de inceler. Sonuç olarak, Akman bu çalışmayla, yurt dışında görev yapan öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışma, eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Arıcı ve Kırkkılıç (2017) tarafından yapılan çalışma yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü öğreten öğretmenlerin deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini ele alır. Araştırma, öğretmenlerin yurt dışında Türkçe eğitimi ve Türk kültürünü tanıtmaya sürecine dair görüşlerine odaklanmaktadır. Çalışma, öğretmenlerin yurt dışındaki eğitim faaliyetlerinin, öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra Türk kültürüne olan ilgi ve anlayışlarını da artırdığını göstermektedir. Öğretmenler, dersler aracılığıyla öğrencilere Türkiye'nin tarihi, gelenekleri ve güncel sosyal yaşamı hakkında bilgi vererek, kültürlerarası diyalog ve anlayışın gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ancak, öğretmenler dil öğretimi ve kültürel içerikleri aktarırken çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar arasında dil bariyerleri, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye olan motivasyonunun

sürdürülmesi, uygun eğitim materyallerinin eksikliği ve öğrencilerin farklı kültürel arka planlarından kaynaklanan pedagojik zorluklar yer almaktadır. Araştırmacılar, öğretmenlerin bu zorlukların üstesinden gelmek için uyguladıkları stratejileri ve çözüm önerilerini de paylaşmaktadır. Bu öneriler arasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitimler, çeşitli ve etkileşimli öğretim materyallerinin geliştirilmesi, öğrenci motivasyonunu artıracak yöntemler ve kültürel farkındalığı teşvik edecek aktiviteler bulunmaktadır. Çalışma yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü eğitimi veren öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm yollarını anlamada önemli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Araştırma, bu alanda çalışan eğitimciler ve politika yapıcılar için değerli içgörüler sunarak, yurt dışında Türkçe ve Türk kültürünün etkili bir şekilde öğretimi ve tanıtımı için gerekli adımların atılmasına katkı sağlamaktadır.

Wang vd. (2021) tarafından yapılan çalışma, Çin'den Kanada'ya giden öğretmen eğitimcilerinin yurt dışı öğrenme deneyimlerini incelemektedir. Çalışma, bu deneyimlerin katılımcıların profesyonel gelişimlerine, öğretim anlayışlarına ve kariyer yollarına nasıl etki ettiğini detaylandırmaktadır. Araştırma, öğretmen eğitimcilerinin Kanada'daki eğitim sistemleri, pedagojik yaklaşımlar ve öğretmen eğitimi programları ile ilgili gözlemlerine dayanır. Katılımcıların, Kanada'daki eğitim ortamlarında karşılaştıkları yenilikçi öğretim metodolojileri, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ve çeşitlilikle ilgili uygulamalar hakkında önemli içgörüler kazandıkları belirtmektedir. Çalışma, öğretmen eğitimcilerinin yurt dışında karşılaştıkları zorlukları da ele alır. Bunlar arasında kültürel adaptasyon süreçleri, dil engelleri ve farklı eğitim sistemlerine uyum sağlama çabaları yer alır. Ancak, bu zorlukların üstesinden gelme sürecinin, katılımcıların kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunduğu ve onları daha esnek, duyarlı ve kapsayıcı eğitim uygulamaları geliştirmeye yönlendirdiği vurgulanmaktadır. Çalışma, Çinli öğretmen eğitimcilerinin Kanada'daki deneyimlerinin, eğitimde uluslararası işbirliklerinin ve kültürlerarası öğrenmenin önemini ortaya koyduğunu belirtir. Yurt dışı deneyimlerinin, öğretmen eğitimcilerine geniş bir perspektif kazandırdığı ve onların eğitimde yenilikçi yaklaşımları benimsemelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma, yurt dışı öğrenme deneyimlerinin, öğretmen eğitimcilerinin mesleki kimliklerini nasıl şekillendirdiğini ve onlara global bir bakış açısı kazandırdığını öne sürer. Bu deneyimlerin, katılımcıların Çin'e döndüklerinde kendi eğitim sistemlerinde değişim ve yenilikleri teşvik etmelerine olanak tanıdığı belirtilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin yurt dışında yaşamış oldukları sınıf içi problemlere yönelik algılarının derinlemesine belirlenmesi ve bütüncül bir bakış açısı ile aktarılması için yapılan bu çalışmada nitel bir yaklaşım olan “Olgubilim” yöntemi benimsenmiştir.

Araştırmanın ana hatları, olgu bilim deseni çerçevesinde şekillendirilecektir. Olgu bilim deseni, içinde bulunulan çevrede net biçimde anlamlandırılmayan sosyal olguları inceleyen bir çalışma ortamı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Creswell (2013) tarafından ifade edildiği gibi ise, olgu bilim deseninde katılımcıların sosyal olguya yönelik tecrübeleri ve bu tecrübelerin geliştiği koşullara ve ortama dair cevaplar aranmaktadır. Bu çalışmada ele alınmış olan sosyal olgu, öğretmenlerin yaşamış oldukları problemlere ilişkin tecrübeleri biçimindedir. Ayrıca konunun tüm boyutlarını içeren, görüşme yöntemi çalışmayı derinlemesine incelemek için kullanılmıştır. Bu yöntem, birçok sorunun sorulduğu ve detaylı cevapların alınmasına imkan tanıyan, yüz yüze gerçekleştirilen birebir görüşmelerle bilgi toplama sürecine olanak sağlayan bir veri toplama tekniğidir. Görüşme yönteminde, karşıdaki kişinin duygu, bilgi, tecrübe ve gözlemlerine dayalı olarak derinlemesine bir anlayış elde edilmektedir (Tekin, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Batum Türk Okulunda öğretmenlik yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yurt dışında halen görev yapmalarına ve farklı branşta çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerle birebir görüşmeler yaparak ve gözlem yaparak veri toplamıştır. Bu süreçte, araştırmacı, öğretmenlerin gizliliğini koruyarak ve etik kurallara uygun şekilde çalışmıştır.

Veri Toplama Teknikleri/Araçları

Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bogdan ve Biklen (1992) tarafından ifade edildiği gibi görüşme; bireylerin deneyimlerini, düşünce kalıplarını, şikâyetlerini ve duygularını açığa çıkarmak için kullanılan kuvvetli bir uygulamadır. Daha önce yurt dışında görev yapan ve şu anda Batum’da görev yapmakta olan öğretmenlerin de görüşleri

alınarak araştırmacı tarafınca geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir “yazılı görüş alma formu” kullanılmıştır.

Uygulama

Kullanılacak olan formda katılımcılara araştırmaya dair alt problemleri sorgulamakta olan açık uçlu sorular yöneltmiş ve fikirlerini yazmaları istenmiştir. Bunun aynı sıra istedikleri gibi yazmalarına olanak tanımak için bir adet açık uçlu soru da forma eklenmiştir. Çalışmaya dair amaç ve konu hususunda bilgi sunulan öğretmenlerden sözlü onayları alınmıştır. Bunun ardından daha evvel hazırlanan formlar yüz yüze görüşülerek ilgili öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşmeler Mart-Nisan 2024 tarihleri arasında bitirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde kullanılan yazılı görüş alma formlarından elde edilen bilgiler, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle işlenmiştir. İçerik analizi, bir sosyal sorunun çözümünde kilit öneme sahip olan kavramları ve ilişkileri belirlemeye yardımcı olur. Betimsel analiz, verilerin daha genel bir bakış açısıyla incelenmesini sağlarken, içerik analizi bu verileri daha derinlemesine bir süreçte ele alır. İçerik analizinin odak noktası, toplanan verilerin belirli ortak temalara göre sınıflandırılması, organize edilmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada kullanılan yazılı görüşme formundaki sorulara öğretmenlerin verdiği yanıtlar, bu çerçevede değerlendirilmiştir. Raporun güvenilirliğini artırmak için öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde sunulmuş ve öğretmenlere belirli kodlar (K1 gibi) verilmiştir. Analizin sonucunda, öğretmenlerin görüşleri frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda, geçerlilik genellikle inandırıcılık ve aktarılabilirlik (transferability) kavramları çerçevesinde değerlendirilir (Corbin & Strauss, 2008). Araştırmacı, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde tutarlılığı sağlamaya ve bulguları eleştirel bir bakış açısıyla irdelenmeye çalışılmıştır. Büyüköztürk vd. (2012) tarafından belirtildiği gibi, nitel araştırmalardaki güvenilirlik genellikle gözlemin doğruluğu üzerinden değerlendirilir. Bu bağlamda, alıntıların değiştirilmeden ayrıntılı bir şekilde aktarılması güvenilirlik sağlamada etkili bir yol olacaktır.

Araştırmada ayrıntılı raporlandırma ve öğretmenlerin görüşlerinin teyit edilmesi de inandırıcılık ve güvenilirliği artırıcı adımlar olacaktır. Etik bakımdan kuvvetli bir araştırma için öğretmen görüşleri yalnızca araştırma dahilinde kullanılacak ve üçüncü şahıslar yahut organizasyonlarla paylaşılmayacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların görev aldıkları ülke olan Gürcistan-Batum'a yönelik görüşleriyle sınırlı kalacak ve bu görüşlerden hareketle farklı ülkelerdeki sorunlara genelleme yapılmamıştır. Araştırmacı, doğrudan veri toplama sürecine katılarak, kendi varsayım ve ön yargılarını kontrol altında tutarak, sürecin etkilenmemesine dikkat etmiştir.

Katılımcıların Demografik Özellikler

Veri toplama aracı başlığı altında belirtildiği gibi araştırmada kullanılan veri toplama aracı “görüşme formu” ve “yarı yapılandırılmış görüşme formu” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ait kişisel bilgileri içeren 7 soru yer almaktadır. Bu bölümde katılımcılara ait kişisel bilgilerden yola çıkarak yurt dışı öğretmenlik görevinde bulunan öğretmenlerin demografik bilgileri oluşturulmuştur.

Tablo 2. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Kategoriler		Katılımcı Sayısı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	6	30
	Erkek	14	70
Yaş	30-39	8	40
	40-49	10	50
	50-59	2	10
Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	1-10	3	15
	11-20	14	70
	21-30	3	15
Yurt Dışında Öğretmenlik Yapmaya Başlanan Tarih	2019	1	5
	2020	1	5
	2021	9	45
	2022	2	10
	2023	5	25
Görev Yapılan Ülkede Çalışılan yıl	2024	2	10
	1	6	30
Daha Önce Farklı Ülkede Görev Yapılması	2	2	10
	3	11	55
Verilen Ders Ya da Dersler	5	1	5
	Yaptım	3	15
Görev Yapılan Ülkede Görev Yapmadım	Yapmadım	17	85
	Yaptım	2	10
Verilen Ders Ya da Dersler	Sınıf Öğretmeni	2	10
	Türkçe/Türk Dili	5	25
	Edebiyatı		
	İngilizce	3	15
	Matematik	2	10
	Coğrafya/Sosyal Bilgiler/Halk Oyunları/Din Kültürü/ Felsefe	2	10
	Müzik/Zeka Oyunları	2	10
	Kimya/Biyoloji/Çevre	3	15
	Beden Eğitimi	1	5

Tablo 2 yurt dışında görev yapmış 20 öğretmenin demografik özellikleri, öğretmenlik deneyimleri, yurt dışına görevlendirilmeye başladıkları tarihler, görev yapılan ülkede geçirilen süreler ve verilen derslerle ilgili bilgiler yer almaktadır. İlgili veriler, katılımcı sayısı ve yüzdeler ile ifade edilmiştir.

Katılımcıların %70'i (14 kişi) erkek, %30'u (6 kişi) ise kadındır. Bu, araştırma grubunda erkek öğretmenlerin daha fazla olduğunu göstermektedir. Yaş gruplarına göre dağılım şöyledir: %40 (8 kişi) 30-39 yaş aralığında, %50 (10 kişi) 40-49 yaş aralığında ve %10 (2 kişi) 50-59 yaş aralığında yer almaktadır. Bu dağılım, katılımcıların büyük çoğunluğunun orta yaş grubunda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik deneyimleri şu şekilde sıralanabilir: %15 (3 kişi) 1-10 yıl, %70 (14 kişi) 11-20 yıl ve %15 (3 kişi) 21-30 yıl arasında deneyime sahiptir. Bu, katılımcıların büyük bir kısmının deneyimli öğretmenler olduğunu ortaya koymaktadır. Yurt dışı görevine başlama tarihleri itibarıyla: 2019 ve 2020'de sadece 1'er kişi (%5), 2021'de 9 kişi (%45), 2022'de 2 kişi (%10), 2023'te 5 kişi (%25) ve 2024'te 2 kişi (%10) göreve başlamıştır. En yoğun başlama yılı 2021 olarak kaydedilmiştir. Görev yapılan ülkede geçirilen yıllara göre: %30 (6 kişi) 1 yıl, %10 (2 kişi) 2 yıl, %55 (11 kişi) 3 yıl ve %5 (1 kişi) 5 yıl çalışmıştır. Burada, 3 yıl süreyle çalışanların oranı dikkat çekicidir. Katılımcıların %15'i (3 kişi) daha önce farklı bir ülkede görev yapmış, %85'i (17 kişi) ise sadece görevlendirildikleri ülkede çalışmıştır. Verilen dersler arasında Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı %25 (5 kişi) ile en yüksek orana sahiptir. Bunu %15 (3 kişi) ile İngilizce ve Kimya/Biyoloji/Çevre dersleri izlemektedir. Diğer dersler daha düşük oranlarda temsil edilmiştir. Bu bulgular, yurt dışında görev yapmış öğretmenlerin demografik ve mesleki profilleri hakkında önemli bilgiler sunmakta ve yurt dışı görevlerinin öğretmenlerin kariyerlerinde oynadığı rolü gözler önüne sermektedir. Ayrıca, görevlendirilen öğretmenlerin yaş, cinsiyet, deneyim süresi ve eğitim alanları gibi çeşitli faktörlerin mesleki gelişim üzerindeki etkilerini de değerlendirmek için bir temel oluşturur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın önceki bölümlerinde yurt dışı teşkilatlanmanın özellikleri, yurt dışı görevlendirmeler için aranan şartlar ve bu süreçlerin nasıl işlediği ele alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimine dair yapılan çalışmaların sonuçlarına da yer verilmiştir. Bu araştırmanın bu bölümü, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin yurt dışı görevlendirmeleri sırasında karşılaştıkları sorunları ve bu görevlendirmelerin mesleki gelişimlerine olan etkilerini incelemektedir.

Araştırma kapsamında, yurt dışı öğretmenlik görevi yapmakta olan 20 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bilgiler, yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve görevlendirmelerin mesleki gelişime olan etkilerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bu kısmı, ana başlık altında incelenmiştir. Bu ana başlıklar şunlardır: yurt dışına görevlendirilmiş olan öğretmenlerin sınıf içi eğitimde en sık yaşadıkları psikolojik, sosyal ve fiziksel problemleri anlamlandırmaları, öğretmenlerin sınıf içi eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmak için kullandıkları yöntem ve stratejileri anlamlandırmaları, yurt dışındaki eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerle iletişim kurarken kültürel farklılıkların oynadığı rolü ve bu durum eğitim-öğretim süreçlerini nasıl etkilediğini anlamlandırmaları, ders planlarını ve öğretim yöntemlerini yerel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamak için adapte edildiğini anlamlandırmaları, öğrenci motivasyonu ve katılımı ile ilgili yaşadıkları sorunları ve bu sorunları çözmek için hangi stratejileri kullandıklarını anlamlandırmaları, yerel öğretim materyalleri ve kaynaklarına erişim konusunda karşılaştıkları zorlukları anlamlandırmaları, okul yönetimi ve meslektaşlarla kurulan ilişkilerin öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini nasıl etkilediği ve bu ilişkilerin eğitim süreçlerine olan katkıları anlamlandırmalar, kazanımlarını anlamlandırmaları.

Bu yapılandırılmış analiz, Batum örneği üzerinden yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sorunlarının incelenmesi konusunda derinlemesine bir bakış sağlamaktadır. Araştırma, bu zorlukların üstesinden gelmek için önerilen stratejiler ve çözümler ile birlikte, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların türünü ve bu zorlukların mesleki gelişim üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde ele almaktadır.

Yurt Dışında Görev Alan Öğretmenlerin Karşılaştıkları En Büyük Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Sorunlarını Anlamlandırmalarına Dair Bulgular

Soru: Yurt dışında öğretmenlik yapma deneyiminizde karşılaştığınız en büyük sınıf içi eğitim-öğretim sorunları nelerdir?

Kültürel Boyut: Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri, ev sahibi ülkenin kültürel normlarını, değerlerini ve beklentilerini anlama ve bunlara uyum sağlama sürecidir. Deardorff (2006) ve Merryfield (2000), kültürel uyumun öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamlarına önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Kültürel duyarlılık ve farkındalık geliştirmek, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını ve sınıf yönetiminde daha başarılı olmalarını sağlar (Cushner & Mahon, 2002).

Mülakat Cevapları:

K1: “Öğrencilerin iki dilli olması ve kültürel farklılıkların öğretim sürecini etkilediği.”

K4: “Çift dillilik ve kültürel farklılıkların öğrencilerin dil gelişimlerini ve sınıf içi performanslarını olumsuz etkilediği.”

K17: “İki dil konuşmanın eğitim öğretim etkinliklerini yavaşlatması ve ailelerin ilgisizliğinin okulla ilişkileri zayıflatması.”

Dilsel Boyut: Dil engellerini aşmak ve öğrencilerle etkili iletişimi teşvik etmek, yurt dışında görev yapan öğretmenler için önemli bir zorluktur. Hayden (2006), dil engellerinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Dil öğrenenler için öğretim stratejilerinin ve materyallerinin uyarlanması, öğrencilerin dil gelişimini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir (Byram, 1997).

Mülakat Cevapları:

K1: “Türkçe diline hakim olmayan öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ve dil öğrenme kaygılarının yüksekliği.”

K3: “Türkçe bilmeyen öğrencilerin yazma ve okuma problemleri yaşaması.”

K6: “Öğrencilerin Türkçe bilmemesi veya az bilmesi nedeniyle iletişim problemleri yaşanması.”

K14: “Dil sorunlarının öğrencilerin derslerde ve arkadaşlarıyla iletişim kurmada sıkıntı yaşamasına neden olması.”

K17: “Türkçe dersinde okuma hızında ve kelime dağarcığında yetersizlik.”

Pedagogik Boyut: Öğretim yöntem ve stratejilerinin farklı öğrenci popülasyonlarının öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerekmektedir (Garton, 2000). Kültüre duyarlı öğretim uygulamaları, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha iyi adapte olmalarını sağlar (Gay, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içi dinamikleri ve öğrencilerin motivasyonunu yönetme becerileri önemlidir.

Mülakat Cevapları:

K2: “Öğrenci nakilleri ve sınıf mevcudunun değişmesi.”

K5: “Beden eğitimi dersinde amaç ve hedeflere ulaşmada yaşanan zorluklar.”

K8: “Öğrencilerin düşük motivasyon seviyeleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri.”

K10: “Motivasyon kaybı ve dijital çağın getirdiği zorluklar.”

K11: “Hazır bulunuşluk düzeyi ve akademik yetersizlik.”

K13: “Öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmemesi ve veli desteğinin az olması.”

K15: “Öğrencilerin iletişim sorunları ve sürekli nakil problemleri.”

K19: “Öğrencilerin derslere ilgilerinin farklı seviyelerde olması.”

Mesleki Gelişim Boyutu: Uluslararası bağlamlarda çalışan öğretmenler için yeterli eğitim ve desteğin sağlanması büyük önem taşır (Hayden & Thompson, 1995). Sürekli mesleki gelişim fırsatlarının teşvik edilmesi, öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamalarına yardımcı olur (Savva, 2017). Mesleki gelişim, öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki performanslarını artırır.

Mülakat Cevapları:

K5: “Beden eğitimi dersinde yaşanan zorluklar ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması.”

K10: “Öğrencileri hedefe odaklanmakta zorlanma ve sürekli strateji geliştirme ihtiyacı.”

K18: “Öğrenci çeşitliliği ve disiplin sorunları nedeniyle yeni stratejiler geliştirme gerekliliği.”

K20: “Öğrencilerin ailevi problemleri ve öğretmenlerin farklı yaklaşımlar geliştirme ihtiyacı.”

Kişisel ve Sosyal Boyut: Kültürel uyum ve iş-yaşam dengesi gibi kişisel ve sosyal zorlukların yönetilmesi, yurt dışında çalışan öğretmenler için kritik öneme sahiptir (Joslin,

2002). Destekleyici ağlar ve topluluklar oluşturmak, öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur (Deveney, 2007).

Mülakat Cevapları:

K4: “*Ailevi problemler ve ebeveynlerden birinin uzakta olması.*”

K8: “*Yurt dışı öğrencilerinin motivasyon eksikliği.*”

K15: “*Ailelerin eğitim ve çocuklarından habersiz olması.*”

K16: “*Sosyal bilgiler dersinde Türkiye'ye gitmemiş öğrencilerin bilgi eksikliği.*”

K20: “*Batum'da anne baba ayrılıklarının fazla olması ve öğrencilerin sorunlu olması.*”

Yurt dışında öğretmenlik yapan eğitimciler, sınıf içi eğitim-öğretim süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Kültürel boyut en büyük sorunlardan biri olup, öğretmenlerin ev sahibi ülkenin kültürel normlarını, değerlerini ve beklentilerini anlama ve bunlara uyum sağlama sürecini içerir. Kültürel farklılıklar, öğretim sürecinde yanlış anlaşılmalara neden olabilir ve öğrencilerin sınıf içi performansını olumsuz etkileyebilir (Deardorff, 2006; Merryfield, 2000; Cushner & Mahon, 2002). Dilsel boyut da önemli bir zorluk olup, dil engelleri öğretim sürecini olumsuz etkiler ve öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek için uyarlanmış stratejilere ihtiyaç duyulur (Hayden, 2006; Byram, 1997). Öğretmenler, dil öğrenme kaygıları ve motivasyon eksiklikleri yaşayan öğrencilerle sık sık karşılaşır. Pedagojik boyut, öğretim yöntem ve stratejilerinin farklı öğrenci popülasyonlarının ihtiyaçlarına göre ayarlanmasını gerektirir. Öğrenci nakilleri, düşük motivasyon seviyeleri ve akademik yetersizlikler gibi sorunlar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve öğrenci motivasyonunu sağlamada zorluklarla karşılaşmasına neden olur (Garton, 2000; Gay, 2018). Mesleki gelişim boyutu, uluslararası bağlamlarda çalışan öğretmenlerin yeterli eğitim ve desteğe ihtiyaç duymasıdır. Mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamalarına ve performanslarını artırmalarına yardımcı olur (Hayden & Thompson, 1995; Savva, 2017). Kişisel ve sosyal boyut, kültürel uyum ve iş-yaşam dengesini içerir. Ailevi problemler ve sosyal zorluklar, öğretmenlerin motivasyonunu ve sınıf içi deneyimlerini olumsuz etkileyebilir (Joslin, 2002; Deveney, 2007). Bu zorluklarla başa çıkmak için destekleyici ağlar ve topluluklar oluşturmak kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, bu sorunlarla başa çıkarken hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak stratejiler geliştirmekte ve uygulamaktadırlar.

Yurt Dışında Görev Alan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Sorunlarıyla Başetme Yöntem ve Stratejilerine Dair Bulgular

Soru: Bu sorunların üstesinden gelmek için hangi yöntem ve stratejileri kullandınız?

Kültürel Farklılıklarla Başa Çıkma: Kültürel farklılıklarla başa çıkmak için öğretmenler, kültürel duyarlılığı artıran ve entegrasyonu teşvik eden yöntemler kullanmışlardır. Cushner ve Mahon (2002), kültürel farklılıkların öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Deardorff (2006) ise kültürel uyumun öğretmenlerin sınıf içi performansını artırdığını belirtmektedir.

Mülakat Cevapları:

K1: “*Kültürel farklılıklara ilişkin çalışmalar yürüttüm.*”

K7: “*Yeni gelen öğrencilere önce neler yaptığımız konusunda bilgilendiriyorum.*”

K11: “*Veli ev ziyaretleri yapılamadığı için üstesinden gelinemedi.*”

K20: “*Aileler ile birebir görüşme rehberlik öğretmenleriyle ortak görüşmeler.*”

Dilsel Engellerle Başa Çıkma: Dil engelleriyle başa çıkmak için öğretmenler, aktif öğrenme teknikleri ve dil geliştirici etkinlikler kullanmışlardır. Byram (1997), dil öğrenenler için öğretim stratejilerinin ve materyallerinin uyarlanmasının önemini vurgulamaktadır. Hayden (2006) ise dil engellerinin aşılmasının öğretmenlerin sınıf içi performansını artırdığını belirtmektedir.

Mülakat Cevapları:

K1: “*İki dilli öğrencilere uygun materyaller kullandım. Drama başta olmak üzere aktif öğrenme teknikleri kullandım.*”

K4: “*Öğrenciler dil gelişimleri için destek eğitim planlamaları yapıldı.*”

K6: “*Dil öğrenme zaman içerisinde sınıf ortamında çocuk tarafından aşılabiliyor.*”

K16: “*Türkçe'ye daha az hakim olan öğrencilerle okuma metinleri verip anlattırmak için soru cevaplarla, anlama düzeyini geliştirmek.*”

Pedagojik Stratejiler ve Öğretim Yöntemleri: Öğretim yöntem ve stratejilerinin farklı öğrenci popülasyonlarının öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerekmektedir (Garton, 2000). Kültüre duyarlı öğretim uygulamaları, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha iyi adapte olmalarını sağlar (Gay, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içi dinamikleri ve öğrencilerin motivasyonunu yönetme becerileri önemlidir.

Mülakat Cevapları:

K2: “*Öğrenci tanıma etkinlikleri. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden verilen ödev ve ek çalışmalar.*”

K3: “*Sınıflarda uyulması gereken kuralları öğrenciler ile beraber belirledim.*”

K5: “*Sporun ekonomik, sosyal ve kültürel etkileri nelerdir? gibi konuları öğrencilere anlatarak genel bir bilinç oluşturduk.*”

K12: “*Öğretim yöntem ve tekniklerinden konuya uygun olanları kullanıyorum. Oyun, slayt, video gibi.*”

İşbirliği: Uluslararası bağlamlarda çalışan öğretmenler için yeterli eğitim ve desteğin sağlanması büyük önem taşır (Hayden & Thompson, 1995). Sürekli mesleki gelişim fırsatlarının teşvik edilmesi, öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamalarına yardımcı olur (Savva, 2017).

Mülakat Cevapları:

K4: “*Genel anlamda okul yönetimi ve veli işbirliği ile rehberlik servisi katkısıyla da çalışmalar yapılmakta.*”

K9: “*Bireysel ilgilenme yerine göre farklı ödevler verme, motivasyonu artırma amacıyla çocuğun ilgi ve yeterliliklerini kendileriyle paylaşıp ona üniversite bölümü önerme.*”

K13: “*Veli toplantıları yaparak velilerle çocukları hakkında birebir konuşmalar yapıyorum.*”

K19: “*Velilerle etkili iletişim kurmayı planlıyorum. Öğrenme boşluğu için ise geride kalmış öğrencilere ders dışı öğretim materyalleri sağladım.*”

Kişisel ve Sosyal Zorluklarla Başa Çıkma: Kültürel uyum ve iş-yaşam dengesi gibi kişisel ve sosyal zorlukların yönetilmesi, yurt dışında çalışan öğretmenler için kritik öneme sahiptir (Joslin, 2002). Destekleyici ağlar ve topluluklar oluşturmak, öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur (Deveney, 2007).

Mülakat Cevapları:

K1: “*Öğrenci devamsızlığına ilişkin okul ve aile ile irtibat kurdum.*”

K6: “*Sınav döneminde ise iki dili de bilen birinden yardım alıyor ya da çeviri kullanıyorum.*”

K10: “*İlkeli ve sorunlu bir rol çizerek model olma.*”

K20: “*Gelişim dosyası davranışlarını gözlemlemeden önce telefonuna yazmam olumlu pekiştirmeç kullandım.*”

Yurt dışında öğretmenlik yapan eğitimciler, çeşitli sorunlarla başa çıkmak için farklı yöntem ve stratejiler geliştirmişlerdir. Kültürel farklılıklarla başa çıkma konusunda öğretmenler, kültürel duyarlılığı artıran ve entegrasyonu teşvik eden yöntemler kullanmışlardır.

Cushner ve Mahon (2002) kültürel farklılıkların öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunduğunu belirtirken, Deardorff (2006) kültürel uyumun öğretmenlerin sınıf içi performansını artırdığını vurgulamaktadır. Öğretmenler, kültürel farklılıklara ilişkin çalışmalar yürüterek (K1) ve yeni gelen öğrencilere bilgilendirme yaparak (K7) bu sorunların üstesinden gelmeye çalışmışlardır. Veli ev ziyaretleri ve birebir görüşmeler gibi yöntemler de bu süreçte önemli rol oynamıştır (K11, K20). Dilsel engellerle başa çıkma ise öğretmenlerin aktif öğrenme teknikleri ve dil geliştirici etkinlikler kullanmasını gerektirir. Byram (1997) dil öğrenenler için öğretim stratejilerinin uyarlanmasının önemini vurgularken, Hayden (2006) dil engellerinin aşılmasının öğretmenlerin sınıf içi performansını artırdığını belirtmektedir. Öğretmenler, iki dilli öğrencilere uygun materyaller kullanarak ve drama gibi aktif öğrenme tekniklerini uygulayarak (K1), dil gelişimlerini destekleyen eğitim planlamaları yaparak (K4), ve okuma metinleri vererek dil öğrenme süreçlerini desteklemişlerdir (K16). Pedagojik stratejiler ve öğretim yöntemleri ise öğretim yöntem ve stratejilerinin farklı öğrenci popülasyonlarının öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanmasını gerektirir. Garton (2000) öğretim yöntemlerinin öğrenci ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerektiğini vurgularken, Gay (2018) kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının öğrencilerin eğitim süreçlerine daha iyi adapte olmalarını sağladığını belirtmektedir. Öğrenci tanıma etkinlikleri ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden verilen ödevler gibi yöntemler (K2), sınıflarda uyulması gereken kuralların öğrencilerle beraber belirlenmesi (K3) ve oyun, slayt, video gibi çeşitli öğretim tekniklerinin kullanılması (K12) bu bağlamda önemli stratejilerdir. İşbirliği ise uluslararası bağlamlarda çalışan öğretmenler için büyük önem taşır. Hayden ve Thompson (1995) yeterli eğitim ve desteğin sağlanması gerektiğini belirtirken, Savva (2017) sürekli mesleki gelişim fırsatlarının teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, okul yönetimi ve veli işbirliği ile rehberlik servislerinin katkısıyla çalışmalar yaparak (K4), bireysel ilgilenme ve farklı ödevler vererek (K9), veli toplantıları yaparak (K13) ve velilerle etkili iletişim kurarak (K19) işbirliğini sağlamaktadırlar. Kişisel ve sosyal zorluklarla başa çıkma ise öğretmenlerin kültürel uyum ve iş-yaşam dengesini yönetmelerini gerektirir. Joslin (2002) bu zorlukların yönetilmesinin kritik öneme sahip olduğunu belirtirken, Deveney (2007) destekleyici ağlar ve topluluklar oluşturmaının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler, öğrenci devamsızlığına ilişkin okul ve aile ile irtibat kurarak (K1), sınav dönemlerinde iki dili de bilen birinden yardım alarak (K6), ilkeli ve sorunlu bir rol model olarak (K10) ve gelişim dosyası davranışlarını gözlemleyerek ve olumlu pekiştirmeç kullanarak (K20) bu zorlukların üstesinden gelmeye çalışmışlardır.

Öğrenciler İle İletişim Kurulurken Kültürel Farklılıkların Nasıl Rol Oynadığına Dair Bulgular

Soru: Öğrencilerle iletişim kurarken kültürel farklılıklar nasıl bir rol oynadı? Bu durum eğitim-öğretim sürecinizi nasıl etkiledi?

Kültürel Farklılıkların Rolü: Kültürel farklılıklar, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurarken karşılaştıkları zorluklar ve fırsatlar açısından önemli bir rol oynamaktadır. Kültürel uyum ve duyarlılık, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerini geliştirir ve öğrencilerin kültürel farkındalığını artırır (Cushner & Mahon, 2002). Bu durum, öğrencilerin genel kültürel gelişimlerine katkı sağlar (Deardorff, 2006).

Mülakat Cevapları:

K1: “Bazen iletişim kurarken yanlış anlaşılmalara neden oldu. Kültürel farklılıkları önemseydiğim takdirde dil öğretiminin de başarılı bir şekilde yürüdüğünü fark ettim.”

K4: “Kültürel farklılıklar okulumuz için ayrı bir zenginlik. Öğrencilerin farklı kültürlerde etkileşimi onlara genel kültür, farklılıklara saygı ve kişisel gelişim gibi konularda katkı sağlıyor.”

K10: “Milli manevi değerlerde bulduğumuz öğrencilerle nadiren zihniyet dışı ilişkiler yaşadım.”

K16: “Kültürel farklılıklar eğitim öğretim sürecini ülkeler konusunda anlatırken genel kültür derslerinde katkıda bulundu.”

Kültürel Farklılıkların Eğitim-Öğretim Sürecine Etkisi: Kültürel farklılıklar, eğitim-öğretim sürecini çeşitli şekillerde etkileyebilir. Öğretmenlerin kültürel duyarlılık ve farkındalık geliştirmesi, öğrencilerin dil öğrenme ve genel kültürel gelişim süreçlerini olumlu yönde etkiler (Byram, 1997; Gay, 2018). Kültürel farklılıklar, sınıf içi dinamikleri zenginleştirirken, zaman zaman yanlış anlamalar ve iletişim zorluklarına da yol açabilir (Merryfield, 2000).

Mülakat Cevapları:

K1: “Kültürel farklılıkları önemseydiğim takdirde dil öğretiminin de başarılı bir şekilde yürüdüğünü fark ettim.”

K5: “Spor gerçekten de evrensel ortak bir dil oluşturduğu için kültürel farklılıklar ders sürecinde olumsuz etkilemedi.”

K9: “Kültürel farklılıkların renk kattığını ve bazen sohbet ortamı yarattığını düşünüyorum.”

K11: “Kültürel farklılıklar bazen olumlu bazen de olumsuz yansıyabiliyor.”

Kültürel Farklılıklarla İlgili Stratejiler: Kültürel farklılıklarla başa çıkmak için öğretmenler çeşitli stratejiler geliştirmişlerdir. Bu stratejiler arasında, kültürel duyarlılığı artıran etkinlikler ve dil öğretimi yöntemleri bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrenci ve veli işbirliği ile kültürel uyum süreçlerini desteklemektedir (Hayden & Thompson, 1995; Savva, 2017).

Mülakat Cevapları:

K4: “Genel anlamda okul yönetimi ve veli işbirliği ile rehberlik servisi katkısıyla da çalışmalar yapılmakta.”

K10: “Milli manevi değerlerde bulduğumuz öğrencilerle doğrusunu paylaşma.”

K16: “Kendi ülkelerini anlattılar, kendi kültürel özelliklerini ifade edip dersi zenginleştirdiler.”

K17: “Bütün öğrencileri Türk kültürü ve değerlerine karşı kültürel değer verilerek kazandırılmaya çalışıldı.”

Kültürel farklılıklar, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurarken karşılaştıkları zorluklar ve fırsatlar açısından önemli bir rol oynamaktadır. Kültürel uyum ve duyarlılık, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerini geliştirir ve öğrencilerin kültürel farkındalığını artırır (Cushner & Mahon, 2002). Bu durum, öğrencilerin genel kültürel gelişimlerine katkı sağlar (Deardorff, 2006). Öğretmenler, kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak, öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmekte ve sınıf yönetiminde daha başarılı olabilmektedir. Kültürel farklılıkların öğretim sürecine etkisi hem olumlu hem de olumsuz olabilir; kültürel zenginlikler, öğrencilerin genel kültürel gelişimlerine katkıda bulunurken, yanlış anlamalar ve iletişim zorluklarına da yol açabilir (Byram, 1997; Gay, 2018; Merryfield, 2000). Öğretmenler, kültürel farklılıklarla başa çıkmak için kültürel duyarlılığı artıran etkinlikler ve dil öğretimi yöntemleri geliştirmişlerdir. Ayrıca, öğrenci ve veli işbirliği ile kültürel uyum süreçlerini desteklemektedirler (Hayden & Thompson, 1995; Savva, 2017). Mülakat cevaplarında belirtildiği gibi, öğretmenler kültürel farklılıkları zenginlik olarak görüp, öğrencilerin genel kültür, farklılıklara saygı ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi kültürel özelliklerini ifade etmelerine ve sınıf içi dinamikleri zenginleştirmelerine olanak tanımışlardır. Öğretmenler, okul yönetimi ve rehberlik servisleriyle işbirliği yaparak, öğrencilerin kültürel uyum süreçlerini desteklemiş ve milli manevi değerlerle öğrencilerle buluşarak doğru iletişim stratejileri geliştirmişlerdir.

Ders Planları Ve Öğretim Yöntemlerinin Yerel Öğrenci İhtiyaçlarına Uyum Sağlamada Nasıl Adapte Edildiğine Dair Bulgular

Soru: Ders planlarınızı ve öğretim yöntemlerinizi yerel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamak için nasıl adapte ettiniz?

Öğrenci Seviyelerine ve İhtiyaçlarına Göre Adaptasyon: Öğrencilerin akademik düzeylerine ve dil yeterliliklerine göre ders planlarının ve öğretim yöntemlerinin uyarlanması, eğitim süreçlerinde başarıyı artırmak için kritik öneme sahiptir. Garton (2000), öğretim yöntem ve stratejilerinin farklı öğrenci popülasyonlarının öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirleyerek ders planlarını bu doğrultuda şekillendirmeleri, öğrenme süreçlerini destekler (Gay, 2018).

Mülakat Cevapları:

K1: “Öğrencilerin seviyelerine uygun strateji ve yöntem uyguladım. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirledim.”

K3: “Ders planlarım ve öğretim yöntemlerimi öğrencilerin akademik düzeyine göre ayarladım.”

K8: “Öğrencilerin kişisel özelliklerini ve seviyelerine yönelik farklı etkileşimler planlayıp yaptırıyorum.”

K14: “Kazanımların yerlerinde değişiklik yaptım, öğrenciler için daha kolay olan kazanımlara yöneldim.”

Yerel Örnekler ve Konuların Kullanımı: Yerel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamak için öğretmenler, derslerinde yerel örnekler ve konular kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmeyi hedeflemişlerdir. Hayden ve Thompson (1995), yerel bağlamın ve kültürel özelliklerin derslerde kullanılmasının, öğrencilerin derslere katılımını ve ilgisini artırdığını belirtmektedir. Yerel coğrafi ve kültürel unsurların ders planlarına dahil edilmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir (Savva, 2017).

Mülakat Cevapları:

K2: “İklim gibi konulardan yerel coğrafyadan örnekler düzenledim.”

K5: “Batum Karadeniz bölgesinde yoğun yağış aldığı için ders planlarını kapalı alanlarda uyguladım.”

K19: “Ders içeriğinde tema üzerine konuşulacak şeyler ve örnek cümlelerle Türkiye ve Gürcistan’ın kültürel öğelerini kullandım.”

Teknoloji ve Etkinlik Odaklı Öğretim Yöntemleri: Teknoloji ve etkinlik odaklı öğretim yöntemleri, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmak ve öğrenme süreçlerini desteklemek için etkili bir araçtır. Deveney (2007), teknolojinin öğretim süreçlerinde kullanılması ve etkinlik odaklı yaklaşımların öğrenci motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak öğrenme deneyimlerini daha interaktif hale getirir (Joslin, 2002).

Mülakat Cevapları:

K3: “Akıllı tahta, slaytlar, videolar üzerinden konularımı açıkladım.”

K6: “Etkinlik odaklı işlemeye çalışıyorum.”

K10: “Yerel anlamda sınıf bazında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik ödev ve görevler veriliyor.”

K12: “Yaşlarına uygun olan etkinlikler belirleyip uyguladım.”

Milli ve Manevi Değerlerin Vurgulanması: Milli ve manevi değerlerin vurgulanması, yurt dışında eğitim gören öğrencilerin kültürel kimliklerini korumalarına ve milli benliklerini güçlendirmelerine yardımcı olur. Bu tür değerlerin derslerde işlenmesi, öğrencilerin milli aidiyet duygusunu pekiştirir (Cushner & Mahon, 2002; Deardorff, 2006). Öğretmenler, bu değerleri ders içeriklerine entegre ederek öğrencilerin milli ve manevi gelişimlerini destekler.

Mülakat Cevapları:

K6: “Milli manevi günlerimizi en iyi şekilde vurgulayarak öğrencilerin milli benliklerini güçlü tutmaya çalışıyoruz.”

K10: “Milli eğitim bakanlığı mevzuatında belirlenen kriterlere göre ders planları hazırlandı.”

K17: “Öğrencileri Türk kültürü ve değerlerine karşı kültürel değer verilerek kazandırılmaya çalışıldı.”

Öğrencilerin akademik düzeylerine ve dil yeterliliklerine göre ders planlarının ve öğretim yöntemlerinin uyarlanması, eğitim süreçlerinde başarıyı artırmak için kritik öneme sahiptir. Garton (2000), öğretim yöntem ve stratejilerinin farklı öğrenci popülasyonlarının öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirleyerek ders planlarını bu doğrultuda şekillendirmeleriyle öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Gay, 2018). Örneğin, K1 ve K3, ders planlarını ve öğretim yöntemlerini öğrencilerin seviyelerine göre ayarladıklarını belirtirken, K8 ve K14 ise kişisel özelliklere ve seviyelere yönelik etkileşimler planlayıp

kazanımları kolaylaştırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yerel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamak için öğretmenler, derslerinde yerel örnekler ve konular kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmeyi hedeflemişlerdir. Hayden ve Thompson (1995), yerel bağlamın ve kültürel özelliklerin derslerde kullanılmasının, öğrencilerin derslere katılımını ve ilgisini artırdığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, K2, K5 ve K19 gibi öğretmenler, yerel coğrafi ve kültürel unsurları ders planlarına dahil ederek öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmiştir (Savva, 2017). Teknoloji ve etkinlik odaklı öğretim yöntemleri, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmak ve öğrenme süreçlerini desteklemek için etkili bir araçtır. Deveney (2007), teknolojinin öğretim süreçlerinde kullanılması ve etkinlik odaklı yaklaşımların öğrenci motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır. K3, K6, K10 ve K12 gibi öğretmenler, akıllı tahta, slaytlar, videolar ve etkinlik odaklı yöntemler kullanarak derslerini interaktif hale getirmişlerdir (Joslin, 2002). Milli ve manevi değerlerin vurgulanması, yurt dışında eğitim gören öğrencilerin kültürel kimliklerini korumalarına ve milli benliklerini güçlendirmelerine yardımcı olur. Cushner ve Mahon (2002) ile Deardorff (2006), bu tür değerlerin derslerde işlenmesinin, öğrencilerin milli aidiyet duygusunu pekiştirdiğini belirtmektedir. K6, K10 ve K17 gibi öğretmenler, milli ve manevi değerleri ders içeriklerine entegre ederek öğrencilerin milli ve manevi gelişimlerini desteklemektedir.

Öğrenci Motivasyonu İle İlgili Sorun Yaşanıp Yaşanmamasına Dair Bulgular

Soru: Öğrenci motivasyonu ve katılımı ile ilgili herhangi bir sorun yaşadınız mı? Bu sorunları nasıl çözdünüz?

Öğrenci Motivasyonu ve Katılımı: Öğrenci motivasyonu ve katılımı, öğretim sürecinin başarısı için kritik öneme sahiptir. Motivasyonu düşük öğrenciler, öğrenme süreçlerinde zorluklar yaşayabilir. Öğretmenler, çeşitli yöntemler kullanarak bu sorunların üstesinden gelmeye çalışırlar. Öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları motive etmek için aktif öğrenme teknikleri, ödüllendirme ve bireysel yaklaşımlar kullanılmaktadır (Dörnyei, 2001; Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Mülakat Cevapları:

K1: “İki dilli ve çok kültürlü olmaları öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu düşürdü. Aktif katılım sağlayacak etkinlikler ve işbirlikçi öğrenme yöntemleri kullanarak motivasyonu artırmaya çalıştım.”

K8: “Motivasyon aracı etkinlikler yaptırıyorum, bireysel görüşmeler ve gerekirse veli görüşmeleri yapıyorum.”

K10: “Öğrencilerin sevgi odaklı bir iletişim kurarak, dersin yıldızı gibi etkinliklerle aktif katılım sağlamaya çalışıyorum.”

K11: “Drama yöntemini kullandım, kimyanın günlük hayatımızdaki olaylarla bağlantılı olduğunu örneklerle gösterdim.”

K14: “Öğrencilerin motivasyonları düşük ve ilgileri çok çabuk dağılıyor, somut materyaller ve canlandırmalar kullanarak motivasyonu artırmaya çalışıyorum.”

K19: “İlk derslerde dikkat çekici yarışmacı grup çalışmaları ve oyunlarla İngilizce kullanımını tercih ettim.”

Aktif Öğrenme ve Etkinlikler: Aktif öğrenme teknikleri, öğrencilerin derse olan ilgisini ve katılımını artırmak için etkili bir araçtır. Bu teknikler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlar ve motivasyonlarını yükseltir (Prince, 2004). Öğretmenler, öğrencilere çeşitli etkinlikler ve projeler sunarak onların öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirebilirler (Bonwell & Eison, 1991).

Mülakat Cevapları:

K1: “İstasyon, okuma çemberi gibi tekniklerle işbirlikçi ve zevkli hale getirdim.”

K5: “Çeşitli oyun ve etkinliklerle öğrencinin ilgisini artırmak için motive ettim.”

K8: “Motivasyon aracı etkinlikler yaptırıyorum.”

K13: “Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için ödüllendirdim, akıllı tahtayı kullanarak etkinlikler yaptım.”

K18: “Öğretici oyun ve videolarla öğrencilerin dikkatini çekmeyi başardım.”

Bireysel Yaklaşımlar ve Veli İşbirliği: Bireysel yaklaşımlar ve veli işbirliği, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve katılımını sağlamak için önemli stratejilerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alarak öğretim yöntemlerini uyarlamaları, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirir (Epstein, 2001). Ayrıca, velilerle işbirliği yaparak öğrencilerin evde de desteklenmesi sağlanabilir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Mülakat Cevapları:

K2: “Nakil olan öğrenciler için sınıftan bir öğrenci oryantasyon için görevlendirdim.”

K8: “Bireysel görüşme ve veli görüşmeleri yapıyorum, okul rehberlik servisine yönlendiriyorum.”

K12: “*Motivasyonu düşük öğrenciyle önce birebir, sonra sınıf öğretmeni ile çözüm yoluna gidilir.*”

K20: “*Öğrencilerle birebir konuşuyorum.*”

Ödüllendirme ve Pozitif Pekiştirme: Ödüllendirme ve pozitif pekiştirme, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için etkili yöntemlerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik eder ve derslere aktif katılım sağlamalarına yardımcı olur (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını ödüllendirerek ve olumlu geri bildirimler vererek onların öğrenme süreçlerini destekleyebilirler (Bandura, 1997).

Mülakat Cevapları:

K10: “*Öğrencilerin sevgi odaklı bir iletişim kurarak, dersin yıldızı gibi etkinliklerle aktif katılım sağlamaya çalışıyorum.*”

K13: “*Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için ödüllendirdim.*”

K14: “*Güzel davranışları ödüllendirmek, aile ile işbirliği sağlamak.*”

K16: “*Motivasyon etkinlik ve ödülleri destekliyorum.*”

Öğrenci motivasyonu ve katılımı, öğretim sürecinin başarısı için kritik öneme sahiptir ve düşük motivasyonlu öğrenciler öğrenme süreçlerinde zorluklar yaşayabilir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları motive etmek için çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Dörnyei (2001) ve Schunk, Pintrich, & Meece (2008), aktif öğrenme teknikleri, ödüllendirme ve bireysel yaklaşımlar gibi yöntemlerin bu sorunların üstesinden gelmek için etkili olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için öğretmenler, işbirlikçi öğrenme yöntemleri, drama ve günlük hayatla bağlantılı örnekler gibi teknikler kullanarak motivasyonu artırmaktadırlar (K1, K11, K14). Ayrıca, somut materyaller, yarışmacı grup çalışmaları ve oyunlar gibi etkinliklerle öğrencilerin dikkatini çekmek ve ilgilerini canlı tutmak hedeflenmiştir (K1, K5, K8, K19). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alarak öğretim yöntemlerini uyarlayan öğretmenler, bireysel görüşmeler ve veli işbirliği ile öğrencilerin motivasyonunu desteklemektedir (K2, K8, K12, K20). Ödüllendirme ve pozitif pekiştirme stratejileri de öğrencilerin motivasyonunu artırmak için etkili yöntemlerdir (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Bandura, 1997). Öğrencilerin başarılarını ödüllendiren ve olumlu geri bildirimler veren öğretmenler, öğrencilerin derslere aktif katılım sağlamalarına yardımcı olmaktadır (K10, K13, K14, K16). Bu stratejilerin bir araya gelmesi, öğrenci motivasyonunu artırarak, öğretim sürecinin daha verimli ve etkili olmasını sağlamaktadır (Prince, 2004; Bonwell & Eison, 1991; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Yerel Öğretim Materyalleri Ve Kaynakların Kullanımında Karşılaşılan Zorluklara Dair Bulgular

Soru: Yerel öğretim materyalleri ve kaynakları kullanımı konusunda herhangi bir zorluk yaşadınız mı? Bu durumla nasıl başa çıktınız?

Yerel Materyal ve Kaynak Erişimi: Yerel öğretim materyallerine ve kaynaklara erişim, yurt dışında görev yapan öğretmenler için zaman zaman zorlayıcı olabilir. Öğretmenler, bu tür zorluklarla başa çıkmak için dijital kaynakları ve kendi ürettikleri materyalleri kullanmaktadırlar. Teknoloji ve dijital kaynaklar, eğitim materyallerine erişimi kolaylaştırarak öğretim sürecini destekler (Ertmer vd., 2012). Ayrıca, öğretmenlerin kendi materyallerini üretmeleri, kaynak yetersizliklerini gidermede etkili bir strateji olabilir (Hutchinson & Torres, 1994).

Mülakat Cevapları:

K1: “Bazı materyallere ulaşmak zor olduğu için materyalleri kendim yaptım ve dijital kaynakları kullandım.”

K6: “Kaynak temin etme noktasında gümrükten geçişte problemler yaşanabiliyor, süreç uzuyor.”

K7: “Eğitim müziği çalgılarına hemen erişemiyoruz, blok flüt kullanıyorum ve Türkiye'den getiriyoruz.”

K11: “Yerel öğretim materyalleri ve kaynakları kullanımı kısıtlı idi, kaynak kitapları Türkiye'den almak zorunda kaldım.”

Dijital Kaynakların Kullanımı: Dijital kaynaklar, öğretmenlerin materyal eksikliklerini gidermede ve ders içeriklerini zenginleştirmede önemli bir rol oynar. Dijital platformlar ve online kaynaklar, öğrencilere erişim imkanı sağlayarak öğretim sürecini destekler (Heafner, 2004). Öğretmenler, dijital kaynakları kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha interaktif ve ilgi çekici hale getirebilirler (Lim, 2002).

Mülakat Cevapları:

K1: “EBA, Morpa Kampüs, YouTube ve benzeri dijital kaynakları eğitim öğretim sürecinde kullandım.”

K12: “Buradan veya Türkiye'den temin edebiliyorum.”

K13: “Her sınıfta akıllı tahtanın olması okul kütüphanesinin zengin olması hem öğrencinin hem de öğretmenin işini daha kolay hale getiriyor.”

K20: “Yaşamadım.”

Kendi Materyallerini Üretme ve Alternatif Yöntemler: Öğretmenlerin kendi materyallerini üretmeleri, yerel kaynak yetersizlikleriyle başa çıkmada etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, öğretmenlerin ders içeriklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre özelleştirmelerine olanak tanır (Graves, 2000). Ayrıca, alternatif öğretim materyalleri kullanmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekler ve çeşitlendirir (Tomlinson, 2001).

Mülakat Cevapları:

K1: *“Materyalleri kendim yaptım ve öğrencilerin katkısı ile ürettim.”*

K17: *“İhtiyaç olan materyallerin bir kısmı kendi imkanlarımızla oluşturuldu.”*

K7: *“Blok flüt kullanıyorum ve Türkiye'den getiriyoruz.”*

Okul ve Veli İşbirliği ile Materyal Temini: Okul ve veli işbirliği, öğretmenlerin materyal ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynar. Okul yönetimleri ve veliler, öğretmenlere gerekli materyal ve kaynakların temininde destek sağlayarak öğretim sürecini kolaylaştırır (Epstein, 2001). Bu işbirliği, öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir öğretim yapmalarını sağlar (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Mülakat Cevapları:

K4: *“İhtiyaç duyduğumuz ders materyalleri okul yönetimi tarafından ivedilikle temin edildi.”*

K13: *“Okul kütüphanesinin zengin olması hem öğrencinin hem de öğretmenin işini daha kolay hale getiriyor.”*

K15: *“Türk okulu olduğu için kendi materyal ve kaynaklarımızı kullanıyorum.”*

K20: *“Yaşamadım.”*

Yerel öğretim materyallerine ve kaynaklara erişim, yurt dışında görev yapan öğretmenler için zaman zaman zorlayıcı olabilmektedir. Bu tür zorluklarla başa çıkmak için öğretmenler, dijital kaynakları ve kendi ürettikleri materyalleri kullanmaktadır. Teknoloji ve dijital kaynaklar, eğitim materyallerine erişimi kolaylaştırarak öğretim sürecini destekler (Ertmer et al., 2012). Örneğin, K1, K12 ve K13, EBA, Morpa Kampüs, YouTube ve benzeri dijital kaynakları kullanarak eğitim öğretim süreçlerini zenginleştirdiklerini belirtmişlerdir. Dijital platformlar ve online kaynaklar, öğrencilere erişim imkanı sağlayarak öğretim sürecini desteklemektedir (Heafner, 2004). Ayrıca, öğretmenlerin kendi materyallerini üretmeleri, kaynak yetersizliklerini gidermede etkili bir strateji olabilir (Hutchinson & Torres, 1994). Kendi materyallerini üretmek, öğretmenlerin ders içeriklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre özelleştirmelerine olanak tanır (Graves, 2000). K1 ve K17, materyalleri kendilerinin yaparak

ve öğrencilerin katkısıyla üreterek bu zorlukların üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir. Okul ve veli işbirliği de öğretmenlerin materyal ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynar (Epstein, 2001). K4 ve K15 gibi öğretmenler, okul yönetimi ve velilerin desteğiyle gerekli materyal ve kaynakların temin edildiğini belirtmiştir. Bu işbirliği, öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir öğretim yapmalarını sağlamaktadır (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Özetle, yerel materyal ve kaynak erişiminde yaşanan zorluklar, dijital kaynakların kullanımı, kendi materyallerini üretme ve okul-veli işbirliği ile aşılmaktadır, bu da öğretim sürecini desteklemekte ve zenginleştirmektedir.

Okul Yönetimi Ve Meslektaşlar İle İlişkilerin Sınıfı Deneyimi Nasıl Etkilediğine Dair Bulgular

Soru: Okul yönetimi ve meslektaşlarınızla ilişkileriniz, sınıf içi deneyimlerinizi nasıl etkiledi?

Okul Yönetimi ve Destekleyici Ortam: Okul yönetimi ve meslektaşlarla kurulan sağlıklı ilişkiler, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini olumlu yönde etkiler. Destekleyici bir okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyallerin temin edilmesi, eğitim süreçlerinin düzenlenmesi ve motivasyonun artırılması gibi konularda önemli katkılar sağlar (Hoy & Miskel, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin meslektaşlarından gördüğü destek ve işbirliği, sınıf içi uygulamaların kalitesini artırır (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Mülakat Cevapları:

K1: “Meslektaşlarımızın uyguladıkları yöntem ve teknikleri öğrenmiş oluyorum. Okul yönetimi, dil öğrenme noktasında eksikliği olan öğrencilerin aileleri ile iletişime geçme noktasında katkıda bulunuyor.”

K3: “Okul yönetimi ve meslektaşlarım her konuda çok destekleyici oldukları için bu da sınıf içinde her zaman olumlu yansıdı.”

K6: “Okul içi motivasyon ve ilişkiler geldiğim günden beri yardımlarını esirgemeyen bir ortamda çalışmak beni çok motive ediyor.”

K14: “Okul yönetimi ve meslektaşlarımızın yardımsever ve destekleyici davranışları sınıfa ve okula alışma konusunda oldukça fayda sağladı.”

Meslektaşlarla İşbirliği ve Deneyim Paylaşımı: Meslektaşlarla işbirliği ve deneyim paylaşımı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve profesyonel gelişimlerini destekler. İşbirliği, öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini öğrenmelerine ve sınıf içi uygulamalarda yenilikler yapmalarına yardımcı olur (Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007).

Meslektaşlardan alınan geri bildirimler ve öneriler, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini daha etkili hale getirir (Hargreaves, 1994).

Mülakat Cevapları:

K1: “Meslektaşlarımızın uyguladıkları yöntem ve teknikleri öğrenmiş oluyorum.”

K7: “Tüm yöneticilerim ve meslektaşlarım sanatsal gelişim ile de son derece ilgili ve destekleyiciler, onların görüş ve önerileri çalışmalarımıza yön veriyor.”

K10: “Yönetim ve arkadaşlarımızla olumlu ilişkilerimiz, meslek yaşantım açısından geliştirici bir unsur oldu.”

K11: “Geçmiş tecrübelerimizi meslektaşlarımla paylaştım, ortak sorunlarımızla ortak çözümler bulduk.”

Okul İklimi ve Öğretmen Motivasyonu: Pozitif okul iklimi ve öğretmen motivasyonu, öğretim süreçlerini olumlu yönde etkiler. Destekleyici bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırır ve işlerine olan bağlılıklarını güçlendirir (Kraft, Marinell, & Yee, 2016). Okul yönetiminin ve meslektaşların motivasyon artırıcı tutumları, öğretmenlerin sınıf içi performanslarını yükseltir (Collie, Shapka, & Perry, 2012).

Mülakat Cevapları:

K9: “Okul ikliminde sevgi, saygı ve hoşgörölü bir bütün olduğunu düşünüyorum.”

K12: “Okul idaresinin öğretmen ve öğrenci motivasyonu konusunda önemli bir etkisi olduğunu düşünüyorum.”

K16: “Okul yönetimi ve meslektaşlarımla olumlu iletişim, sınıf için ekstra etkinlikler yapmam noktasında beni cesaretlendirdi.”

K20: “Okul yönetimi sosyal faaliyetlerimi destekledi.”

Okul yönetimi ve meslektaşlarla kurulan sağlıklı ilişkiler, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini olumlu yönde etkiler ve destekleyici bir okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyallerin temin edilmesi, eğitim süreçlerinin düzenlenmesi ve motivasyonun artırılması gibi konularda önemli katkılar sağlar (Hoy & Miskel, 2005). Öğretmenlerin meslektaşlarından gördüğü destek ve işbirliği, sınıf içi uygulamaların kalitesini artırır (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Örneğin, K1 ve K3, okul yönetimi ve meslektaşlarının destekleyici tutumlarının sınıf içi deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Meslektaşlarla işbirliği ve deneyim paylaşımı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve profesyonel gelişimlerini destekler (Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007). K1 ve K7, meslektaşlarından öğrendikleri yöntem ve tekniklerin sınıf içi uygulamalarına katkı sağladığını

ifade etmişlerdir. Ayrıca, pozitif okul iklimi ve öğretmen motivasyonu, öğretim süreçlerini olumlu yönde etkiler. Destekleyici bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırır ve işlerine olan bağlılıklarını güçlendirir (Kraft, Marinell, & Yee, 2016). K9, K12 ve K16, okul yönetimi ve meslektaşlarının motivasyon artırıcı tutumlarının sınıf içi performanslarını yükselttiğini ve ekstra etkinlikler yapmalarını teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Okul yönetiminin ve meslektaşların destekleyici ve yardımsever tutumları, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini olumlu yönde etkileyerek, daha verimli ve etkili bir öğretim süreci oluşturmaktadır (Collie, Shapka, & Perry, 2012).

Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Kazanımlarını Anlalandırmalarına Dair Bulgular

Soru: Yurt dışında öğretmenlik yapmanın kişisel ve mesleki hayatınızdaki en büyük zorluklar ve kazanımlar nelerdir?

Kültürel Uyum ve Farklı Kültürlerle Etkileşim: Kültürel uyum, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı en büyük zorluklardan biridir. Kültürel farkındalık ve duyarlılık geliştirmek, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını sağlar (Cushner & Mahon, 2002). Farklı kültürlerle etkileşim, öğretmenlerin sosyokültürel perspektiflerini genişletir ve bu da onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunur (Deardorff, 2006).

Mülakat Cevapları:

K1: “Çeşitli kültürleri tanımak ve farklı insanlarla münasebet kurmak önemli kazanımlar arasında.”

K4: “Farklı bir kültüre yeniden deneyimlemek bizlere sosyokültürel açıdan oldukça katkı sağlıyor.”

K8: “Yeni coğrafyaları ve kültürleri tanımak ve uyum sağlamak.”

K11: “Yeni kültür, yeni coğrafya, yeni insanlar tanımak.”

K13: “Farklı kültürleri görmek.”

K14: “Farklı bir dil öğrenmek ve farklı insanlarla tanışmak.”

K15: “Farklı kültürlerden etkilenmiş öğrencilerle tanışmak benim de insanlara bakış açımı değiştirdi.”

K17: “Farklı insanlar, farklı milletler ve kültürleri tanımak kişisel gelişime büyük katkı sağlamıştır.”

K18: “*Farklı dünyalar, kişiler, fikirler beni insan ilişkilerinde daha duyarlı ve anlayışlı biri olmamı sağladı.*”

Dilsel Zorluklar ve Dil Öğrenimi: Dil engellerini aşmak ve etkili iletişim kurmak, yurt dışında görev yapan öğretmenler için önemli bir zorluktur. Dil öğrenenler için öğretim stratejilerinin ve materyallerinin uyarlanması, öğrencilerin dil gelişimini destekler (Byram, 1997). Öğretmenlerin dil öğrenme süreci, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunur (Hayden, 2006).

Mülakat Cevapları:

K1: “*Dili farklılığı ve anlaşılamama zorluk olarak gösterilebilir.*”

K2: “*En büyük sorun dil sorunu.*”

K4: “*Yaşadığımız ülkenin dilini bilmemek hem büyük zorluk hem de dil öğrenme fırsatı.*”

K6: “*Dil öğrenme fırsatı önemli bir kazanım.*”

K10: “*Ülkemize yakın olması, Türklerin varlığı olumsuz yönden çoğu şeyi olumlu hale getirdi.*”

K11: “*Dil problemi yaşamak.*”

K14: “*Farklı bir dil öğrenmek.*”

K15: “*Dil bilmeyen ve anlaşılamadığımız öğrenciler.*”

K16: “*Yeni bir dil öğreniyorum.*”

Pedagojik Deneyimler ve Stratejiler: Öğretim yöntem ve stratejilerinin farklı öğrenci popülasyonlarının öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerekmektedir (Garton, 2000). Kültüre duyarlı öğretim uygulamaları, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha iyi adapte olmalarını sağlar (Gay, 2018). Yurt dışında öğretmenlik yapmak, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerine ve yeni öğretim stratejileri denemelerine olanak tanır.

Mülakat Cevapları:

K1: “*İki dilli öğrencilerle Türkçe öğretimi en önemli kazanım olmuştur.*”

K3: “*Öğrencilerimize Türk kültürüne yönelik kazanımlar verebilmek.*”

K5: “*Protokol ve tören düzeninin yeni deneyimlerini anlamak.*”

K8: “*Motivasyonu düşük öğrencilerle uğraşmak çok yorucu.*”

K9: “*Öğrenciler çok olumlu, saygılı bir ortam var.*”

K10: “Üstlendiğim görevin temsil boyutunda olması beni daha çok motive ediyordu.”

K12: “Farklı bir öğrenci ve veli profili yurt dışında farklı etnik bir grubun içinde yaşamamanın tecrübesi.”

K13: “Öğrenci ve veli profillerinin farklı olması öğretmene yeni bakış açıları kazandırıyor.”

K19: “Dil seviyesi gayet iyi öğrencilerle çalışma fırsatım olduğun için memnunum.”

K20: “Öğrencilerinin bazılarının şımarık ve ilgisiz olması.”

Mesleki Gelişim ve Kariyer: Uluslararası bağlamlarda çalışan öğretmenler için yeterli eğitim ve desteğin sağlanması büyük önem taşır (Hayden & Thompson, 1995). Sürekli mesleki gelişim fırsatlarının teşvik edilmesi, öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamalarına yardımcı olur (Savva, 2017). Yurt dışı deneyimleri, öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerine ve mesleki tatmin sağlamalarına olanak tanır.

Mülakat Cevapları:

K1: “Mesleki olarak iki dilli öğrencilerle Türkçe öğrenimi sürecine yürütmek farklı bir deneyim oldu.”

K5: “Devlet kültürünü ve disiplini daha yakından hissetme.”

K6: “Mesleğimde yapabileceğim en güzel kariyer.”

K9: “Meslek hayatımdaki en güzel yıl diyebilirim.”

K10: “Batum'da çalışmanın beni zihinsel ve bilişsel olarak zorlayan bir ortam oluşturması.”

K12: “Farklı bir öğrenci ve veli profili yurt dışında farklı etnik bir grubun içinde yaşamamanın tecrübesi.”

K13: “Öğretmene yeni bakış açıları kazandırıyor.”

K16: “Buradaki öğretmenlerden yeni şeyler öğreniyorum.”

K19: “Öğretmenliğimin ilk yıllarındaki heyecanı yeniden yakaladım.”

K20: “Özgüven ve deneyim, mesleki tatmin.”

Yurt dışında öğretmenlik yapmanın kişisel ve mesleki hayat üzerinde önemli zorlukları ve kazanımları bulunmaktadır. Kültürel uyum, öğretmenlerin karşılaştığı en büyük zorluklardan biridir, ancak farklı kültürlerle etkileşim, onların sosyokültürel perspektiflerini genişletir ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunur (Cushner & Mahon, 2002; Deardorff, 2006).

Öğretmenler, çeşitli kültürleri tanımanın ve farklı insanlarla etkileşimde bulunmanın önemli kazanımlar arasında olduğunu belirtmişlerdir (K1, K4, K8, K11, K13, K14, K15, K17, K18). Bunun yanı sıra, dilsel zorluklar yurt dışında öğretmenlik yapmanın bir diğer önemli boyutudur. Öğretmenler, dil engellerini aşmak ve etkili iletişim kurmak için çaba sarf ederken, bu süreç aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır (Byram, 1997; Hayden, 2006). Öğretmenlerin dil öğrenme süreci, onların mesleki yeterliliklerini artırmakta ve yeni stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (K1, K2, K4, K6, K10, K11, K14, K15, K16). Pedagojik deneyimler ve stratejiler açısından, öğretim yöntem ve stratejilerinin farklı öğrenci popülasyonlarının öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerekmektedir (Garton, 2000; Gay, 2018). Öğretmenler, yurt dışı deneyimleri sayesinde pedagojik becerilerini geliştirerek, iki dilli öğrencilerle çalışmanın ve farklı öğrenci profilleriyle etkileşimde bulunmanın kendilerine yeni bakış açıları kazandırdığını ifade etmişlerdir (K1, K3, K5, K8, K9, K10, K12, K13, K19, K20). Mesleki gelişim ve kariyer açısından, yurt dışında çalışmak öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerine ve mesleki tatmin sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Hayden & Thompson, 1995; Savva, 2017). Öğretmenler, yurt dışı deneyimlerinin mesleki olarak kendilerini geliştirdiğini ve kariyerlerinde önemli adımlar attıklarını belirtmişlerdir (K1, K5, K6, K9, K10, K12, K13, K16, K19, K20). Bu kapsamda, yurt dışında öğretmenlik yapmak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki hayatlarında hem zorluklar hem de değerli kazanımlar sunmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, yurt dışında görev yapan Türk öğretmenlerin karşılaştığı sınıf içi eğitim ve öğretim sorunlarını ele almaktadır.

Öncelikle, literatürde sıkça rastlanan dil engelleri, kültürel farklılıklar ve öğrenci motivasyonu sorunları, bu çalışmada da ön plana çıkmaktadır. Örneğin, Frederiksen (2014) ve Halicioğlu (2015), öğretmenlerin yurt özlemi ve adaptasyon zorlukları gibi ek faktörleri gündeme getirirken, bu çalışma öğretmenlerin dil bariyerleri ve kültürel uyum süreçlerinde karşılaştıkları spesifik zorlukları daha detaylı bir şekilde ele almaktadır. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, çeşitli dil ve kültür engelleri nedeniyle öğretim süreçlerinde adaptasyon sorunları yaşamakta, bu da öğretim kalitesini ve öğrenci etkileşimini doğrudan etkilemektedir.

Yurt dışında görev yapan öğretmenler için en büyük zorluklardan biri, ev sahibi ülkenin kültürel normlarını, değerlerini ve beklentilerini anlama ve bunlara uyum sağlama sürecidir. Deardorff (2006) ve Merryfield (2000) bu sürecin öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamlarına önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Bulgularımız, öğretmenlerin kültürel farkındalık ve duyarlılık geliştirerek öğrencilerle daha etkili iletişim kurabildiklerini ve sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Cushner ve Mahon (2002) da kültürel uyumun öğretmenlerin sınıf içi performansını artırdığını belirtmektedir. Öğretmenler, çeşitli kültürleri tanımanın ve farklı insanlarla etkileşimde bulunmanın önemli kazanımlar arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, Deardorff (2006) tarafından vurgulanan sosyokültürel perspektifin genişlemesi ve mesleki gelişime katkı sağlama bulgusuyla uyumludur.

Dil engellerini aşmak, yurt dışında görev yapan öğretmenler için önemli bir zorluktur. Hayden (2006) dil engellerinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtirken, Byram (1997) dil öğrenenler için öğretim stratejilerinin uyarlanmasıyla önemini vurgulamaktadır. Bulgularımız, öğretmenlerin dil engellerini aşmak ve etkili iletişim kurmak için aktif öğrenme teknikleri ve dil geliştirici etkinlikler kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin dil öğrenme süreci, onların mesleki yeterliliklerini artırmakta ve yeni stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bulgu, Hayden (2006) ve Byram (1997) tarafından desteklenmektedir.

Öğretim yöntem ve stratejilerinin farklı öğrenci popülasyonlarının öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanması, eğitim süreçlerinde başarıyı artırmak için kritik öneme sahiptir.

Garton (2000) öğretim yöntemlerinin öğrenci ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerektiğini vurgularken, Gay (2018) kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının öğrencilerin eğitim süreçlerine daha iyi adapte olmalarını sağladığını belirtmektedir. Bulgularımız, öğretmenlerin yurt dışı deneyimleri sayesinde pedagojik becerilerini geliştirerek iki dilli öğrencilerle çalışmanın ve farklı öğrenci profilleriyle etkileşimde bulunmanın kendilerine yeni bakış açıları kazandırdığını göstermektedir. Bu bulgu, Garton (2000) ve Gay (2018) tarafından desteklenmektedir.

Uluslararası bağlamlarda çalışan öğretmenler için yeterli eğitim ve desteğin sağlanması büyük önem taşır. Hayden ve Thompson (1995) sürekli mesleki gelişim fırsatlarının teşvik edilmesi gerektiğini belirtirken, Savva (2017) öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bulgularımız, yurt dışında çalışmanın öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerine ve mesleki tatmin sağlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, yurt dışı deneyimlerinin mesleki olarak kendilerini geliştirdiğini ve kariyerlerinde önemli adımlar attıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Hayden ve Thompson (1995) ile Savva (2017) tarafından desteklenmektedir.

Bu çalışma, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkmak için geliştirdikleri stratejileri ortaya koymaktadır. Kültürel uyum, dil engelleri, pedagojik stratejiler ve mesleki gelişim gibi konularda öğretmenlerin deneyimleri, literatürdeki diğer çalışmalarla uyumlu bir şekilde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bulgular, yurt dışında görev yapmayı düşünen öğretmenler için rehber niteliğinde olabilir ve eğitim politikalarının geliştirilmesinde önemli bir kaynak olarak kullanılabilir.

Öneriler:

Çalışmamızda elde edilen bulgular ve literatürdeki benzer çalışmalar ışığında, yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin karşılaştığı sınıf içi eğitim ve öğretim sorunlarını ele almak ve bu sorunlara çözüm üretmek için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlere Yönelik Kapsamlı Hazırlık Programları: Yurt dışında görev yapacak öğretmenler için hazırlık süreci, sadece teorik bilgilerle sınırlı kalmamalı, pratik ve uygulamalı eğitimleri de kapsamalıdır. Bu programlar, öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve eğitim sistemleri farklılıkları gibi konularda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamalıdır.
- Kültürel Farkındalık ve Adaptasyon Eğitimleri: Öğretmenler, görev yapacakları ülkenin kültürü, sosyal yapısı ve eğitim sistemleri hakkında detaylı bilgilendirilmelidir. Kültürel

farkındalık eğitimleri, öğretmenlerin yeni ortamlarına daha hızlı ve etkin bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır.

- Dil Eğitimi ve İletişim Becerileri: Yurt dışında görev yapacak öğretmenler için hedef dilde yoğun dil eğitimi programları düzenlenmelidir. Aynı zamanda, iletişim becerileri üzerine odaklanan çalışmalarla öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de velilerle etkili iletişim kurmaları desteklenmelidir.
- Mesleki Gelişim ve Sürekli Destek: Yurt dışındaki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları düzenlenmeli ve bu programlar öğretmenlerin kariyer yolculukları boyunca devam etmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin deneyim paylaşımı için platformlar oluşturulmalı ve sürekli destek sistemleri kurulmalıdır.
- Yerel Eğitim Materyallerine Erişim: Öğretmenlerin yerel eğitim materyallerine ve kaynaklara kolay erişim sağlanmalıdır. Bu materyallerin entegrasyonu, ders içeriklerinin daha alakalı ve etkileşimli hale gelmesine yardımcı olacaktır.
- Öğrenci Motivasyonunu Artırıcı Aktiviteler: Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekecek ve motivasyonunu artıracak yöntemler geliştirmelidir. Bu bağlamda, oyun bazlı öğrenme, proje tabanlı çalışmalar ve grup içi etkileşimler önerilmektedir.
- Velilerle İşbirliği ve Topluma Entegrasyon: Öğretmenler, velilerle düzenli olarak iletişim halinde olmalı ve eğitim süreçlerine aktif katılımları teşvik edilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin yerel topluluklarla etkileşime geçmeleri, kültürel anlayışlarını derinleştirecek ve öğretim pratiklerine pozitif yansımalar sağlayacaktır.
- Politika ve Yönetim Desteği: Eğitim politikaları ve okul yönetimleri, yurt dışında görev yapan öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarını güçlendirmeli ve onların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak kaynakları sunmalıdır.

Bu öneriler, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmelerine ve eğitim-öğretim süreçlerini daha verimli ve etkili bir şekilde yürütmelerine olanak tanıyacaktır.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. H. (2004). *AB ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları*. Türk Dili.
- Akman, Y. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı yurtdışı teşkilatında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 345-375. <https://doi.org/10.12984/Egeefd.285294>.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Arıcı, H. Kırkkılıç, A. (2017) Yurtdışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin türkçe ve türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41, 480-500.
- Avcı, Y. Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 48-57.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Başkurt, İ. (2009) Almanya’da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 81-94.
- Bayat, A. (2016). *İki dillilik bağlamında İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bell, J., & Purcell, A. (1986). Sixteen years of teaching abroad: Reflections and insights. *English Journal*, 32-34.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 137-153.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). *Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler*. Milli Eğitim, 41(194), 31-49.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. basım). Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cevahir, C. (2013). *Yurt dışında görevlendirilen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri*. Pegem Akademi.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.
- Corzo, J. Q., & Contreras, O. R. (2011). Understanding and facing discipline-related challenges in the English as a foreign language classroom at public schools. *Universidad De Caldas, Colombia*, 13(2), 59-72.
- Coşkun, H. (2009). Küreselleşen dünyada yurt dışı öğretmenliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 182, 268-278.
- Coştu, Y. (2016). Göçmenlerin kimlik arayışı. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2). <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.280803>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Cubukcu, Z., & Tuğba, İ. N. C. İ. (2020). Sınıf içinde gösterilen istenmeyen davranışlar ve nedenleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(18), 207-219.
- Cummings, J. (2001). *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?* Sprogforum, 7(19), 15-20.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58. <https://doi.org/10.1177/1028315302006001004>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Deveney, B. (2007). How well-prepared do international school teachers believe themselves to be for teaching in culturally diverse classrooms? *Journal of Research in International Education*, 6(3), 309-332. <https://doi.org/10.1177/1475240907083198>
- Doyumgaç, İ. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimcilerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(2), 179-200.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Duman, G. (2019). *Azerbaycan'daki Türk okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları*.
- Ekici, Y. (2020). Rusya'daki Bolşevik ihtilalinin Gürcistan'a yansımaları. *Vakantivis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 125-143.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Eray, K. A. R. A., & Çalık, T. (2022). Öğretim elemanlarının yurt dışı deneyimleri: Yaşam öyküsel bir analiz. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 758-772.

- Frederiksen, C. P. (2014). *Filipino EFL teachers working abroad: Some benefits and downsides for English teachers working abroad* (Dissertation, Malmö Högskola/Läraryrskolans Utbildningsnämnden).
- Garton, S. (2000). Teaching English to young learners. *Language Teaching*, 33(4), 207-215. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000283>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Goddard, R. D., Goddard, Y. L., & Tschannen-Moran, M. (2007). *A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools*. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Heinle & Heinle.
- Gül, H., & Toker Gökçe, A. (2020). Challenges and advantages of working abroad: Turkish and Turkish culture teachers' perspective. *International Journal of Turkish Education Studies*, 9(1), 33-47.
- Gündoğdu, Y. B. (2014). Arabistan Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 201, 125-148.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 71-94. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/279347>
- Halıcıoğlu, M. L. (2015). Challenges facing teachers new to working in schools overseas. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 242-257. <https://doi.org/10.1177/1475240915611508>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hayden, M. (2006). *Introduction to international education: International schools and their communities*. Sage Publications.
- Hayden, M., & Thompson, J. J. (1995). International schools and international education: A relationship reviewed. *Oxford Review of Education*, 21(3), 327-345. <https://doi.org/10.1080/0305498950210306>
- Heafner, T. L. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). McGraw-Hill.
- İşbilir, B., Bayrak, M., Kayaoğlu, F., Şakar, E., Bülbül, D., & Acar, B. (2023). Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplin sorunları. *Journal of European Education*, 13(1), 19-41.
- Joslin, P. (2002). Teacher relocation: Reflections in the context of international schools. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 33-62. <https://doi.org/10.1177/1475240902001001003>
- Kahya, Y. (2022). Göçün değişen yeni yüzü: Fiziksel emek göçünden beyin göçüne. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 15(39), 819-833.

- Karabulut, D. (2017). *Yurtdışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin sorunlarının incelenmesi: (Avrupa örneği)*. Milli Eğitim Uzmanlık Tezi, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Karasu, M. S. (2018). MEB tarafından yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin gidiş nedenleri. *GÜSBED, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 9(24), 177-191.
- Kırmızı, B. (2016). Göçmen Türklerin Almanya’da yaşadığı sorunların dünü ve bugünü. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(3), 145-156.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Yee, D. S. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>
- Krämer, S., & Zimmermann, F. (2021). Effect of students' emotional and behavioral disorder and pre-service teachers' stress on judgments in a simulated class. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103514>
- Küçük, S. (2006). Kùltürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve Erasmus programı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 231-251.
- Lim, C. P. (2002). A theoretical framework for the study of ICT in schools: A proposal. *British Journal of Educational Technology*, 33(4), 411-421. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00280>
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- MEB. (2024). Yurtdışı okulları. <https://yyegm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-okullarimiz/icerik/366> (Erişim Tarihi: 22.02.2024)
- MEB. (2010). *2011 yılı Millî Eğitim Bakanlığı bütçe tasarısı*.
- MEB. (2010b). *Cumhuriyet döneminde Türk eğitim sistemindeki gelişmeler (1920-2010)*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2023). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenleri seçme sınavı başvuru kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_01/16193940_oyretmen_kylavuzu-2023.pdf
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429-443. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00004-4)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage Publications.
- Parlak, H. (2014). Avustralya'daki Türk ailelerin anadil edinimi üzerindeki rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 9-31.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Sağiroğlu, A. Z. (2022). *Türkiye'nin kalkınma planlarında göç ve insan hareketlilikleri: Birinci ve ikinci kalkınma planları üzerine bir değerlendirme*. *İçtimaiyat*, 6(Göç ve Mültecilik Özel Sayısı), 16-35.
- Savva, M. (2017). International schools as gateways to the intercultural development of North-American teachers. *Journal of Research in International Education*, 16(2), 99-115. <https://doi.org/10.1177/1475240917715959>

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson.
- Shiveley, J., & Misco, T. (2015). Long-term impacts of short-term study abroad: Teacher perceptions of preservice study abroad experiences. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, Fall 2015.
- Tarhan, H., & Peker, S. (2008). Yurtdışı teşkilatında görevli eğitim müşavirleri, ataşeleri ve ataşe yardımcılarının görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar. Sözel Bildiri, XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.
- Tekin, H. H., & Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Tomlinson, B. (2001). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Toprakçı, D. E. (2022). Çevrimiçi forumlardaki görüşleri temelinde MEB tarafından yurtdışında görevlendirilen öğretmenlerin yaşadığı sorunlar.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Ünlü, H. (2013). Türk-Gürcü etkileşiminin dil-kültür alanlarına yansımaları ve bunun Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki önemi. The Reflections of Turkish-Georgian Interaction on the Fields of Language and Culture and Its Significance in Teaching Turkish as a Foreign Language. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı-I, 17-19 Mayıs, Saraybosna.
- Wang, F., Lo, L. N. K., Chen, X., & Qin, C. (2021). Journey to the West: The overseas learning experiences of Chinese teacher educators in Canada. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103509. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103509>
- Yapıcı, E. C., Alpulu, A., & Mametkulyyev, Y. (2022). Ortaokul ve lise öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.1082535>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, C., & Çakır, M. (2016). Almanya'daki Türk öğretmenlerin bu ülkede verdikleri Türkçe ve Türk kültürü dersinin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. (s. 27-36). Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, Ş., & Savcı, G. (2022). Güncel eğitim sorunlarına yönelik çalışmaların tematik olarak incelenmesi: sınıf eğitimi örnekleme. *E-Kafkas Journal Of Educational Research*, 9(1), 391-417.
- Yol, A. (2011). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sorunlar, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(8), 117-131.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof.Dr. Durmuş KILIÇ'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Kadir TURGUT'un "Yurtdışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Yaşadıkları Sınıf İçi Eğitim Öğretim Sorunlarının İncelenmesi (Batum Örneği)" isimli tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 02.04.2024

Teslim Tarihi: 02.04.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

e-imza

Tez /uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Tez / uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 02.04.2024
Toplantının Sayısı :03

Karar-01: Danışmanlığını Prof.Dr. Durmuş KILIÇ'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Kadir TURGUT'un "Yurtdışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Yaşadıkları Sınıf İçi Eğitim Öğretim Sorunlarının İncelenmesi (Batum Örneği)" isimli tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Yurtdışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Yaşadıkları Sınıf İçi Eğitim Öğretim Sorunlarının İncelenmesi (Batum Örneği)" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 03 Karar No: 01	Toplantı Tarihi: 02.04.2024
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Kadir TURGUT Çalışma Konusu: Yurtdışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Yaşadıkları Sınıf İçi Eğitim Öğretim Sorunlarının İncelenmesi (Batum Örneği)	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof.Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza



EK-2. Tez Çalışma İzni



T.C.
TİFLİS BÜYÜKELÇİLİĞİ
EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİ



Sayı : E-42560030-929-103770492
Konu : Tez Çalışma İzni

04.06.2024

BATUM TÜRK ÇOK PROGRAMLI ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :03.06.2024 tarih ve 103622280 sayılı yazınız

İlgi yazınız değerlendirilmiştir. Okulunuz Müdür Yardımcısı Kadir TURGUT'un Yüksek Lisans tez çalışmasının Batum Türk Okulunda uygulaması Müşavirliğimizce uygun görülmüştür. Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Ercan GÜLSUYU
Eğitim Müşaviri V.

Adres : Çavçavadze Caddesi No:35
0179 Tiflis/Gürcistan
Telefon No : 0 (995) 225 16 68
E-Posta: tiflis@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebs@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Tamar Kavtaradze

Unvan : Sözleşmeli Sekreter

İnternet Adresi: Faks:9952251299



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a03e-0533-3f47-a2b3-34ae kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Görüşme Soruları

”Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Yaşadıkları Sınıf İçi Eğitim Öğretim Sorunlarının İncelenmesi (Batum Örneği)” konulu görüşme formu için oluşturduğum sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dileriz.

Kadir Turgut
Yüksek Lisans Öğrencisi

A) Demografik Sorular

1. Yaşınız nedir?
-
2. Cinsiyetiniz nedir?
-
3. Öğretmenlik deneyiminiz kaç yıldır?
-
4. Yurt dışında öğretmenlik yapmaya başladığınız tarih nedir?
-
5. Görev yaptığınız ülkede kaç yıldır çalışıyorsunuz?
-
6. Hangi ders veya dersleri veriyorsunuz?
-
7. Daha önce başka ülkelerde de öğretmenlik yaptıysanız, hangi ülkelerde ve ne kadar süre ile çalıştınız?
-

B) Yurt Dışında Görevlendirilen Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sınıf İçi Eğitim Öğretim Sorunların İncelenmesi (Batum Örneği)

1. Yurt dışında öğretmenlik yapma deneyiminizde karşılaştığınız en büyük sınıf içi eğitim-öğretim sorunları nelerdir?
2. Bu sorunların üstesinden gelmek için hangi yöntem ve stratejileri kullandınız?
3. Öğrencilerle iletişim kurarken kültürel farklılıklar nasıl bir rol oynadı? Bu durum eğitim-öğretim sürecinizi nasıl etkiledi?
4. Ders planlarınızı ve öğretim yöntemlerinizi yerel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamak için nasıl adapte ettiniz?
5. Öğrenci motivasyonu ve katılımı ile ilgili herhangi bir sorun yaşadınız mı? Bu sorunları nasıl çözdünüz?
6. Yerel öğretim materyalleri ve kaynakları kullanımı konusunda herhangi bir zorluk yaşadınız mı? Bu durumla nasıl başa çıktınız?
7. Okul yönetimi ve meslektaşlarınızla ilişkileriniz, sınıf içi deneyimlerinizi nasıl etkiledi?
8. Eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığınız zorlukların üstesinden gelirken yerel topluluk veya diğer öğretmenlerden destek aldınız mı? Bu destek nasıl sağlandı?
9. Yurt dışında öğretmenlik yapmanın kişisel ve mesleki hayatınızdaki en büyük zorlukları ve kazanımları nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Kadir Turgut, 2014 yılında Atatürk Ünivesitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2014-2016 yılları arasında Erzurum Çat'ta, 2016-2018 yılları arasında Köprüköy'de sınıf öğretmenliği; 2018-2021 yılları arasında Pasinler'de okul müdürlüğü yapmıştır. 2021-2023 yılları arasında Batum Türk Okulunda sınıf öğretmenliği yapmış olup 2023 yılından beri aynı okulda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.

