



---

---

## Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Teşkilatında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları<sup>1</sup>

Yener AKMAN<sup>2</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 2017-01-11*

*Kabul Tarihi: 2017-05-31*

### Öz

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı teşkilatında görev yapan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yurtdışında görev yapmakta olan on öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri görüşme tekniği ile yarı-yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin sorunları görev öncesi, mali, sağlık, sosyal ve eğitimsel sorunlar olmak üzere beş tema altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenler en önemli sorun olarak yalnızlık algıları ve mali sorunları ifade etmişlerdir. Diğer temalar altındaki sorunlar genellikle bu sorunlarla ilişkili olarak görülmüştür. Araştırma bulgularına dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı öncelikli olarak öğretmenlerin uyumunu gerçekleştirmek için sosyal destek sağlayacak örgütlü bir yapı kurmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının ve maaşlarının artırılması ve ek gelir getirici faaliyet imkânlarının getirilmesi önerilmiştir.

*Anahtar sözcükler:* Yurtdışı teşkilatı, öğretmen, sorunlar

---

<sup>1</sup> 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yenerakman26@gmail.com



---

---

## The Problems of Teachers' Who Work in Foreign Organisations of The Ministry of National Education

---

---

*Submitted by 2017-01-11*

*Accepted by 2017-05-31*

### Abstract

The aim of this research was to determine the problems of teachers' who work in foreign organizations of the Ministry of National Education. The qualitative research approach was adopted in the research. Phenomenology design was used. The study group was determined with criterion sample which is a kind of purposive sample. The study group of the research was consisted of ten teachers who work in foreign organizations. The data of research were collected with interview technique through a semi-structured form. The data was examined by descriptive and content analysis. The problems of teachers were classified under five themes as problems of pre-mission, financial, health, social and educational. Teachers expressed the perception of loneliness and financial problems as the most important issue. The problems of other themes were often seen as associated with these problems. Based on the research findings, Ministry of National Education should establish an organized structure that will provide social support to the harmony of the teachers. In addition, the increase of teachers' salaries and professional development opportunities and additional income-earning opportunities have been proposed.

**Keywords:** Foreign organization, teacher, problems

## Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), resmi gazetede 14/09/2011 tarih ve 28504 sayılı olarak yayımlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olarak yapılandırılmıştır. MEB Yurtdışı teşkilatının oluşturulmasıyla yabancı ülkelerde Türk vatandaşlarının ve soydaşlarının eğitim-öğretim hizmetlerinin sağlanması, geliştirilmesi ve izlenmesi ile Türk kültürünün tanıtılması, kültürel bağların güçlendirilmesi, Türk dilinin öğretilmesi ve dini konularda rehberlik edilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2003). Bu doğrultuda Yurtdışı Teşkilatı 34 ülkede olmak üzere eğitim müşavirliği ve eğitim ataşeliği olarak örgütlenmiştir (MEB, 2015a). Yurtdışına görevlendirilen öğretmenler bu birimlere bağlı olarak Türkiye’de ki mevzuata ve ilgili ülkeler arası ikili anlaşmalar çerçevesinde görevlerini yerine getirmektedirler. MEB Yurtdışı teşkilatına sürekli ve geçici atama olmak üzere iki farklı şekilde atama yapmaktadır. Eğitim müşavirleri ve eğitim ataşelerinin atamaları RG’de 05/07/2014 tarih ve 29051 sayılı “*Milli Eğitim Bakanlığının Yurtdışı Teşkilatına Sürekli Görevle Atanacak Personel Hakkında Yönetmelik*” doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (MEB, 2014). Öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, öğretmen ve din görevlisi olarak atanacak çalışanların görevlendirmesi ise bakanlar kurulunun RG’de 03/07/2003 tarih ve 25157 sayılı “*Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas Ve Usulleri İle Bu Komisyon Tarafından Yurtdışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri İle Hak Ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Kararı*” na yönelik yapılmaktadır. Geçici özellikle ataması yapılan çalışanların seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi ile ilgili esaslar Dışişleri Bakanlığı eşgüdümünde Milli Eğitim, Maliye ve Kültür ve Turizm Bakanlığı temsilcilerinden (ilgili olması durumunda Diyanet İşleri Başkanlığı temsilcisi) oluşan Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu ve Avrupa Birliği Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünce tanımlanır. MEB’in 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı verilerine göre 27 ülkede görev yapmakta olan toplam öğretmen sayısının 1683 olduğu görülmektedir (Avcı, 2016).

İlgili mevzuata göre yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin seçilmesinde, temel başvuru şartlarının karşılanmasının ardından; Türkçe, sosyal bilimler, mesleki bilgi ve genel kültür konularını içeren “*Mesleki Yeterlilik Sınavı*”na girilmektedir. Sınavdan 100 puan üzerinden 70 ve daha yüksek puan alanlar başarılı sayılmaktadır. Puan üstünlüğüne göre her ülke ve branş için ayrı sıralamalar yapılmaktadır. Görevlendirilecek öğretmen kontenjanı çerçevesinde adaylar, Türkçeyi doğru kullanma becerisi, Milli Şuur, Atatürk ilkeleri, T.C.

İnkılap tarihi, genel kültür, mevzuat, genel görünüm, tutum ve davranış konularını içeren “*Temsil Yeteneği Mülakatı*” na çağrılır. Mülakattan 100 puan üzerinden 70 puan ve üzerinde puan alan adaylar başarılı sayılıp, puan üstünlüğüne göre sıralanmaktadır. Başarılı olan öğretmenler öncelikle yurtdışı uyum seminerine alınmakta ve ardından yurtdışına görevlendirilmeleri yapılmaktadır (MEB, 2015b). Yurtdışına görevlendirilen öğretmenler eğitimsel faaliyetlerinin yanında Türk kültürünü koruma, aktarma ve yaygınlaştırma noktasında da hizmet vermektedir. Bir başka deyişle öğretmenler kültür elçisi rolüne bürünmektedir. Öğretmenlerin yurtdışı görevi sırasında göstermiş oldukları davranış, hal ve hareketler aynı zamanda bir devletin temsilcisi konumunda olduğunu da göz önünde bulundurursak daha da dikkat edilmesi gereken unsurlar haline gelmektedir. Öğretmenler kültür elçisi olarak Türk kültürünün inceliklerini ve duyarlılıklarını buldukları ülkede temsil ederek, bir diğer yönüyle ülkeler arası anlayışı geliştirirken bir köprü vazifesi de görmektedirler.

Yurtdışına öğretmen gönderme uygulamasının altında sosyal, kültürel, siyasi ve ticari amaçlar olduğu belirtilebilir. Türkiye’den 1960’lı yıllardan itibaren başta Avrupa olmak üzere Kuzey Afrika, Orta Doğu, Rusya ve Orta Asya devletlerine yoğun şekilde çeşitli amaçlarla Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları göç etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2017) verilerine göre yurtdışında yaşayan altı milyona yakın vatandaşın yaklaşık beş milyonu Avrupa ülkelerinde bulunmaktadır. Küçük’e (2006) göre, bu yoğunlukta bir nüfus buldukları ülke için bir pazar yaratmaktadır. Bu pazardan pay sahibi olmak ise sağlıklı iletişim kanallarından geçmektedir. Bu doğrultuda her iki dile de sahip bireylerin olması ülkeler arası ticari ilişkilerde avantaj sağlayan bir durum ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca Ulutak (2007), bulunulan ülkenin dilinin yeterince öğrenilememesinin sosyal ve kültürel kopukluğa yol açacağını ifade etmektedir. Özellikle Avrupa’da bulunan Türklerden üçüncü ve dördüncü nesilde ana dil yetersizliği görülmektedir. Kendi diline hâkim olamayan bireylerin yeni bir dil öğrenmesi ise daha da zorlaşmaktadır. Akalın (2004) ve Cummings (2001), ana dili iyi bilmenin yeni dil edinimlerini de olumlu olarak etkilediği belirtmektedir. Parlak (2014) da, ekonomik yönden, iyi bir gelir sahibi olmanın, yaşanılan ülkenin diline hâkim olma ile bağlantılı olduğunu aktarmaktadır. Bir diğer açıdan, yurtdışında yaşayan vatandaşlar ile kültürel bağların kopmaması uzun vadede Türkiye’nin politik çıkarlarına hizmet edebilecek ülkeler arası ilişkilerinin gelişimini de destekleyebilir. Bu bağlamda yurtdışına öğretmen görevlendirilmesinin doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli dışsallıklar ortaya çıkartabileceği düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik çok sayıda çalışma ile karşılaşmıştır (Akpınar, 2008; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Demir ve Arı, 2013; Gedikoğlu, 2005; Gündüz ve Can, 2011; Habacı, Karataş, Adıgüzel, Ürker ve Atıcı, 2013; Özoğuz, 2010; Tekişik, 1986; Uştı, Taş ve Sever, 2016; Uygun, 2012). Bu çalışmalarda saptanan sorunlar arasında; gelirin düşük olması, çalışma saatlerinin fazlalığı, toplumsal saygınlığın azalması, bürokratik işlerin fazlalığı, sosyal imkânların yetersizliği, hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının azlığı ve yetersizliği, toplum tarafından desteklenmemesi belirtilebilir. Sorunlara dikkat edildiğinde doğrudan öğretmenler üzerinde stres ve depresyona yol açabilecek unsurlar oldukları ifade edilebilir. Bu unsurlar öğretmenlerin motivasyonlarını, iş doyumlarını ve iş performanslarını olumsuz yönde etkileyebilecek bulgular olarak belirtilebilir (Akman, 2015; Yılmaz, 2009). Bu araştırmaların çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise merkez ve taşra teşkilatında görev yapmakta oldukları görülmüştür. Alan yazında Almanya’da görevli öğretmenlerin sorunlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanılmıştır (Cevahir, 2013). Ayrıca, Tarhan ve Peker’in (2008), MEB Yurtdışı teşkilatında görevli eğitim müşavirleri, ataşeleri ve ataşe yardımcılara karşılaştıkları sorunlara yönelik bir diğer araştırma da tespit edilmiştir. Ek olarak, akademik nitelikli olmasa da sosyal paylaşım sitelerinde ve eğitim forumlarında, yurtdışında görev yapmış ve yapmakta olan öğretmenler tarafından oluşturulan yaşadıkları sorunları paylaştıkları başlıklar tespit edilmiştir. Bu başlıklarda genel olarak öğretmenlerin maddi, sosyal ve sağlık yönünden yaşadıkları sorunların öne çıktığı görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yurtdışı Teşkilatında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin;

1. Görevlendirme öncesi yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mali yönden yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin sağlık yönünden yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin sosyal yönden yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin eğitimsel yönden yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

sorularına yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin MEB Yurtdışı Teşkilatında yaşadıkları sorunlara yönelik algılarının derinlemesine belirlenmesi ve bütüncül bir bakış açısıyla aktarılması amacıyla bu araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma olgu bilim deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, içerisinde bulunduğumuz çevrede tam olarak anlamlandıramadığımız sosyal olguları irdeleyen bir çalışma ortamı hazırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Creswell'e (2013) göre olgu bilim deseninde katılımcıların sosyal olguya yönelik tecrübeleri ve tecrübelerin geliştiği ortam ve şartlara yönelik cevaplar aranır. Bu araştırmada ele alınan sosyal olgu ise öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin tecrübeleridir.

### Çalışma Grubu

MEB Yurtdışı Teşkilatında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların saptanması için çalışma grubunu oluşturan on öğretmen "amaçlı örnekleme" yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Patton'a (1987) göre amaçlı örnekleme, incelenen konunun derinlemesine irdelenmesine olanak tanır. Ölçüt örnekleme ise, çeşitli ölçütleri temel olarak karşılaşılan durumların çalışılmasıdır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda öğretmenlerin yurtdışında halen görev yapmalarına, farklı branşta ve farklı ülkelerde çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** *Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Sıra No	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Yurtdışı Kıdem	Branş	Ülke
1	Erkek	10	2	İngilizce	Fransa
2	Erkek	22	3	Sınıf	Azerbaycan
3	Erkek	10	2	İngilizce	Almanya
4	Kadın	20	2	Almanca	İsviçre
5	Erkek	15	5	Fizik	Suudi Arabistan
6	Kadın	12	1	Okul Öncesi	Kırgızistan
7	Kadın	16	5	Almanca	Almanya
8	Kadın	12	3	Arapça	Suudi Arabistan
9	Erkek	21	5	Sınıf	Almanya
10	Erkek	15	3	Sınıf	Suudi Arabistan

Tablo 1'e göre öğretmenlerin altısı erkek ve dördü kadındır. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde iki İngilizce, üç sınıf, iki Almanca, bir Fizik, bir Okul öncesi ve bir de Arapça öğretmeni olduğu görülmektedir. Ülke açısından öğretmenlerin üçü Almanya, üçü Suudi Arabistan, biri Fransa, biri Azerbaycan ve biri de Kırgızistan'da çalışmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları 15.3 yıl ve yurtdışı kıdemleri ise 3.1 yıl olarak hesaplanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bogdan ve Biklen'e (1992) göre görüşme; insanların düşünce kalıplarını, deneyimlerini, şikâyetlerini ve duygularını açığa çıkarmada kullanılan güçlü bir uygulamadır. Görüşme tekniğinde araştırmacılar katılımcılarla etkileşim kurarak, ek sorular aracılığıyla daha esnek bir yaklaşımla verileri toplayabilir (Richards ve Morse, 2007). Araştırma verilerinin elde edilmesinde yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Form soruları hazırlanırken öncelikli olarak yerli ve yabancı alan yazın incelenmiştir. Alan yazında farklı örneklerde benzer konular üzerinde düzenlenmiş sorular değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda görüşme formu soruları beş alt problem ile ilgili bilgi toplamaya dönük hazırlanmıştır. Görüşme formu ile ilgili olarak yurtdışında görev yapmakta olan iki öğretmenin düşünceleri alınmıştır. Ardından eğitim yönetimi ve denetimi alanından bir uzmanın görüşü sonucunda form son haline getirilmiştir.

Çalışma grubu on öğretmenden oluşmaktadır ve görüşmeler Şubat-Nisan 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri sosyal paylaşım sitelerinden eşzamanlı görüşülerek, e-posta ve yüz yüze görüşme ile toplanmıştır. Öncelikle çalışma grubu belirleme aşamasında, aday öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında ön bilgi verilmiştir. Ölçütleri karşılayan ve istekli öğretmenler ile uygun zaman ve şartlarda eş zamanlı ya da yüz yüze olmak üzere görüşülmüştür. Yüz yüze görüşmelerde veri kaybı yaşanmaması için öğretmen izniyle ses kaydı tutulmuştur. Ses kaydı tutulan görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Sosyal paylaşım sitelerinde eşzamanlı olarak yapılan görüşmeler ise ortalama olarak 50 dakika zaman almıştır. Ayrıca bazı görüşmelerde öğretmenlerin düşüncelerinin daha derinlemesine irdelenebilmesi için ek sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler sonunda hem yazılı hem de sesli kayıtların doğruluğu öğretmenler tarafından teyit edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile bir sosyal sorunun çözüme kavuşmasında önemli olan kavramlar ve ilişkiler açığa çıkarılabilir. Betimsel analizde daha yüzeysel incelenen veriler, içerik analizi ile ayrıntılı bir süreç içerisinde değerlendirilir. İçerik analizinin temelinde toplanan verilerin ortak belirli temalar altında toplanması, düzenlenmesi ve yorumlanması yatmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227). Araştırmada ses kaydı, e-posta ve yazılı olarak toplanan tüm veriler elektronik ortamda yazılı metin haline getirilmiştir. Metin üzerinde yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin yanıtları araştırma soruları çerçevesinde belirlenen temalara göre sınıflandırılmıştır. Geçerlik düzeyinin yüksek olması için öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı olarak raporlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere belirli kodlar (Ö1) verilmiştir. Analiz sonunda öğretmenlerin görüşleri frekanslar ve yüzdeler halinde sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlik, nicel araştırmalarda değinildiğinden farklı ele alınmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik inandırıcılık ve aktarılabirlik kavramları çerçevesinde değerlendirmektedir (Aktaş, 2014: 365; Corbin ve Strauss, 2008). Bu amaçla araştırma verilerinin analizi ve yorumlanmasında tutarlığı sağlamak ve eleştirel bir bakış açısıyla bulguların irdelenmesine çalışılmıştır. Bu doğrultuda yurtdışında görev yapmakta olan iki öğretmen ve bir alan uzmanından araştırma soruları hakkında görüşler alınmış ve doğrudan alıntılarla öğretmenlerin görüşleri aktarılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2012, s. 245) göre, nitel araştırmalarda güvenilirlik, gözlemin doğruluğu incelenerek belirlenebilir. Güvenirlik sağlamada alıntılarının değiştirilmeden olduğu gibi ayrıntılı aktarılması ve ses kayıtlarının alınması etkili olmaktadır. Araştırmada ayrıntılı raporlandırma ve öğretmenlerin görüşleri teyit ettirilmiştir. Araştırmanın etik açıdan güçlü olması için öğretmen görüşleri sadece araştırma kapsamında kullanılmış ve üçüncü şahıslar ya da organizasyonlar ile paylaşılmamıştır. Araştırma bulguları başvuru katılımcıların görev yaptıkları ülkeye yönelik görüşleri ile sınırlıdır. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak farklı ülkelerdeki sorunlara genelleme yapılamaz. Nitel araştırmanın doğası gereği, araştırmacı doğrudan veri toplama sürecine katılarak, öğretmenlerle doğrudan görüşmüş ve sürecin bir parçası olmuştur. Katılımcı bir role sahip olan araştırmacı kendi varsayım ve ön yargılarını kontrol altında tutarak veri toplama ve analiz sürecinin etkilenmemesini dikkat etmiştir. Böylece araştırmacı sorumluluğu yerine getirilmeye çalışılmıştır. Son olarak alan uzmanı bir araştırmacıdan verilere, bulgulara ve yorumlara yönelik görüşlerini aktarması



istenmiştir. Araştırmacının incelemesi sonucunda, Miles ve Hubermann'ın (1994) formülü doğrultusunda güvenilirlik .89 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda görüş ayrılığı .11 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, araştırma güvenilirliğinin .70 üzerinde olması güvenilir bir çalışma olduğunu göstermektedir.

## Bulgular

Araştırmada ulaşılan bulgular, araştırma soruları doğrultusunda; görev öncesi sorunlar, mali yönden sorunlar, sağlık yönünden sorunlar ve sosyal sorunlar ve eğitimsel sorunlar olmak üzere beş ana tema çerçevesinde şekillenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

### Öğretmenlerin görevlendirme öncesi yaşadıkları sorunlarına ilişkin görüşleri

MEB Yurtdışı teşkilatında görevli öğretmenlerin görev öncesi süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Görev Öncesi Süreçte Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Dağılımı

Kategoriler		f	%
Uyum seminerinin genel bilgilendirme olması	Ö1: “Yaşanarak öğrenilmesi gerekiyor bazı şeylerin ne kadar uzun olsa da yetersiz olur diye düşünüyorum, ülkeye yönelik bir uyum semineri olmadı özel olarak” Ö2: “... görevlendirildiğim ülkeye yönelik bilgilendirme olmadı, kendi özel araştırmalarımla bir şeyler öğrendim.”	4	40
Uyum seminerinin süresinin yetersiz olması	Ö3: “Yazılı ve sözlü sınav sürecinden sonra uyum semineri almadım. Seminer yine de yapıldı ama otelde yer olmadığı için beni çağırmadılar” Ö4: “... en az bir sene çalışacağım bu ülkede ama nasıl ve neye uyum sağlayacağımı bilmiyorum”	4	40
Uyum seminerinin her zaman yurtdışı tecrübesi olanlar tarafından verilmemesi	Ö6: “Süre yeterli fakat içerik olarak tam yeterli değildi. Drama dersi vardı, kanunlar, haklarımız ve sorumluluklarımız, Türkçe öğretimi, protokol gibi. Daha çok gideceğimiz ülke ile ilgili bilgi almayı isterdim. Orada daha önceden çalışan öğretmenlerden 1. ağızdan aldığımız her bilgi o süreçte bizim için çok önemliydi”	3	30
Seminerin teorik ağırlıklı olması (gidilecek ülkede uygulamalı olmalı)	Ö9: “... uygulama yapma imkanı yoktu” Ö8: “... hazırlanan sunuyu çok güzel okuduk ama bir şey öğrendiğimi söyleyemem”	3	30
Bazı öğretmenlerin temsil yeterliliğinin olmaması	Ö3: “Bazı gönderilen öğretmenler Türkiye'yi temsil yeteneğine sahip değil, sorun yaratıyor. Planlı ve disiplinli bir çalışma yok, Almanlar ise disiplinli, iyi bir iş yapınca devamı bir türlü gelmiyor. Almanlar artık Türkçe öğretmenlerini kendi yetiştiriyor”	1	10

Tablo 2’de ki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin görev öncesi almış oldukları uyum seminerlerinin amacına tam olarak hizmet etmediği belirtilebilir. Öğretmenler uyum seminerinin çalışacakları ülke gerçeklerinden ziyade genel bir nitelik taşıdığını (% 40), süresinin yetersiz olduğunu (% 40), yurtdışı tecrübesi olmayanlar tarafından verildiğini (% 30) ve seminerin uygulama kısmının olmayıp ağırlıklı olarak teorik bir yaklaşım izlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen de görevlendirilen öğretmenlerin aynı zamanda bir kültür elçisi olarak ülkeyi yeterince temsil edemediğine (% 10) yönelik düşüncelerini aktarmıştır. Bu görüşlere ilişkin öğretmenlerin düşünceleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri genel olarak incelendiğinde görevlendirme öncesi verilen uyum seminerlerin hem nitelik hem de süre açısından yetersiz olduğu düşünülmektedir. Özellikle yurtdışında görev yapmış olan görevlilerin çoğunlukla seminerleri vermemeleri sorun olarak görülmektedir. Ayrıca bir öğretmene (Ö3) göre bazı öğretmenlerin temsiliyet kabiliyetin zayıf olması seçme süreci hakkında soru işaretlerini düşündürebilir.

### Öğretmenlerin mali sorunlarına ilişkin görüşleri

**Tablo 3. Öğretmenlerin Mali Yönden Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Dağılımı**

Kategoriler		f	%
Yolluk miktarının az olması ve aileyi kapsamaması	Ö8: “... yurtdışına çıkarken sadece kendi adımıza cüzi bir yolluk tahsil ediliyor 200 -250 TL civarında” Ö5: “Uçak parası ve cüzi bir yolluk sadece çalışanlara, ailelere o da yok”	7	70
Uçak biletinin sadece görev yerine gelirken ve giderken karşılanması	Ö6: “250 TL civarında bir yolluk artı sadece görevli öğretmenin ailesi değil yani ilk giderken ve son dönerken uçak bileti karşılanıyor” Ö1: “... anlamıyorum, beş seneye kadar burada görev yapacam ama gidiş ve dönüş biletleri karşılanıyor bir seferlik...” Ö9: “... sanki başka ülkenin vatandaşıyım, uçak biletini karşılamıyorlar, bari Türkiye’ye gitmeyelim de tasarruf edelim”	7	70
Maaşların zamanında yatmaması	Ö3: “Geçen sene gelen arkadaş ekimde geldi ilk maaşı aralıkta aldı. Sıkıntı yaşadı” Ö4: “Eylül 15 de geldim, bize Kasım da yattı. Masraflar kendimiz tarafından karşılanıyor, burada sadece geliş ve 5.	6	60

---

	<i>yılın sonundaki gidiş masrafların karşılanıyor”</i>		
Görev başladığında maddi yönden ev kurma yetersizliği	Ö9: “... verilen avans benim ihtiyaçlarımı karşılamaya yetmiyor” Ö10: “Türkiye’de borca girerek bu ülkeye geldim. Duyduklarıma göre başlangıçta maddi sorunlar yaşıyormuş, ben de yaşayarak öğrendim”	6	60
Ek gelir getirici faaliyetlerin olmaması	Ö7: “... maaş dışında ek bir ücret yok, yardım da” Ö3: “Ek ders yok, ek kaynak yasak, bulunduğun bölgede 23 saat derse girme zorunluluğu var her bölge değişiyor” Ö6: “Ek ders ya da başka herhangi ek bir ödeme yapılmıyor” Ö1: “Arabayı ev eşyasını satın geldim ben mesela, avans lafta var... Maaş, ayın 5 inde yatar, ocak hariç, ek olarak, hiç bir yardım olmaz ek ders dâhil sadece şehir dışı görev verilirse yol paranız tren bileti karşılanır”	5	50
Maaşların azlığı	Ö4: “... ben evliyim ama ailemle gelemedim, bu maaş ile zor olacağını düşündüm.” Ö8: “... bekar öğretmenler için bu maaş yeterli olabilir ama hangi koşullar altında olabileceği düşünülmelidir. Mesela bekar öğretmenler birlikte eve çıkarsa sorun olmaz, öbür türlü tek başına da yeteceğini düşünmüyorum” Ö3: “Madem Almanya’da öğretmenim, gelmişim Avrupa’ya illaki buraları gezmek lazım. Bu durumda masraflarım oluyor ve para sıkıntısı yaşıyorum. Keşke maaşlarımız daha yüksek olsa...”	5	50
Türkiye’de ki sınavlara gelişlerde yolluk ve harcırah ödenmemesi	Ö7: “Uzmanlık sınavlarına gitmişti arkadaşlar. Tamamen kendi imkânları ile”	4	40
Kira yardımı yapılmaması	Ö6: “... maaşa ek olarak aile ve kira yardımı gibi bir şey yok”	2	20

---

Tablo 3’de ki veriler göz önünde bulundurulduğunda yurtdışında görev yapmakta olan öğretmenlerin maddi yönden önemli sorunları oldukları göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu görevlendirildikleri ülkeye ulaşma ve yeni bir hayat kurma noktasında önemli sayılabilecek yolluk ücretlerinin çok düşük ve yalnızca kendilerini kapsadığını (% 70) aktarmışlardır. Ayrıca görevlendirildikleri süreçte Türkiye’ye dönüş konusunda sadece iki kez biletlerinin (% 70) karşılandığını belirtmişlerdir. Diğer maddi sorunlar arasında; maaşlarının zamanında yatmaması (% 60), aileler ile gelinmesinin teşvik edildiğinin ancak asgari düzeyde bir ev kurulması için gerekli olan maddi imkânlar noktasında kolaylık sağlanmaması (% 60), ek gelir getirisi faaliyetlerin yasaklanmış olması (% 50), maaşların azlığı (% 50), Türkiye’de

ki sınavlara katılmak istenildiğinde gerekli yolluk ve harcırah gibi maddi desteklerin olmaması (% 40) ve kira yardımı yapılmaması (% 20) belirtilebilir. Bu sorunlara yönelik öğretmenlerin düşünceleri aşağıda aktarılmıştır.

Öğretmenlerin mali sorunlara yönelik düşünceleri irdelendiğinde yeni bir ülkede yeniden hayat kurmanın zor olduğuna ilişkin bir saptama da bulunulabilir. Özellikle zorluklar göreve başlamadan hissedilmekte ve maaşların azlığı, zamanında yatmaması, ek gelir getirici faaliyetlerin yasaklanmış olmasının ve bazı konularda yardım mekanizmasının olmamasının bu zorlukları daha da artırabileceği düşünülebilir.

### Öğretmenlerin sağlık sorunlarına ilişkin görüşleri

**Tablo 4. Öğretmenlerin Sağlık Yönünden Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Dağılımı**

Kategoriler		f	%
Sağlık ödemelerinin Türkiye'ye fatura edilmesi ve geç ödenmesi	Ö1: “Yardım yok cepten harcıyorsunuz Türkiye'ye fatura ediyorsunuz ama benim iki faturam 1 yıl geçti hala yatacak en iyisi hasta olmamak ben gelirken 2 torba ilaç getiriyorum Türkiye'den yoksa para dayanmaz doktora” Ö6: “Burada istediğimiz hastaneye gidip muayene olabiliyoruz. Ödemeyi pesin biz yapıyoruz daha sonra evrakları düzenleyip Türkiye'ye gönderiyormuşuz ödeniyormuş. Toplu gönderin dedikleri için ben henüz göndermedim” Ö7: “Doktora gittiğimizde parasını ödeyip faturasını yazıyla bildirip karşılanmasını bekliyorduk” Ö10: “İstediğimiz hastaneye gidebiliyoruz, harcamalar Türkiye'ye iletiliyor ancak 6 ay oldu geri ödeme daha yapılmadı”	7	70
Türkiye'nin masrafin tamamını karşılamaması	Ö4: “Biz İsviçre olarak hala Türkiye'ye bağlıyız, % 80'ni Türkiye karşılıyor, % 20'sini biz, açıkçası 2 yıldır doktora gidemedik, gidenler de büyük paralar ödüyorlar. Devletin yardımı söz konusu değil. Hastaneye gitmemek için çaba gösteriyoruz, içler acısı bir durum, samimiyetimle söylüyorum” Ö8: “... bizimkileri okul üstleniyor ücret de ödemiyoruz, ama eş ve çocukları kendimiz karşılıyorz”	2	20

Tablo 4’de ki verilere göre, öğretmenlerin sağlık yönünden yaşadıkları sorunların başında, sağlık masraflarını kendilerinin ödemesi, faturaların Türkiye’ye ulaştırılması ancak geri ödemenin çok geç olması (% 70) olarak belirtilebilir. Ayrıca Türkiye’nin sağlık harcamalarının tamamını karşılamaması (% 20) da bir sorun olarak algılanmaktadır. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bazı ülkelerde sağlık harcamalarının çözüldüğü görülürken çoğu ülkede bu durumun sorun oluşturduğu belirtilmektedir. Özellikle öğretmenlerin yaptığı harcamaların Türkiye tarafından geç ödenmesi ya da bir kısmının ödenmesinin öğretmenleri başta maddi ardından sağlık yönünden sıkıntıya düşürdüğü ifade edilebilir.

### Öğretmenlerin sosyal sorunlarına ilişkin görüşleri

**Tablo 5. Öğretmenlerin Sosyal Yönden Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Dağılımı**

Kategoriler		f	%
Görevlendirildiğimiz ülkede kendimizi yalnız hissediyoruz	Ö1: “Tek başınıza kalıyorsunuz ve gideceğiniz şehre bile okul aile birliği isterse sizi almaya geliyor, ev kiralama eşya alma dâhil her şeyi kendiniz hallediyorsunuz. İlk 2 ay yeniden doğuş gibi bazıları dayanamayıp istifa bile etti, rapor alıp dönenler oldu” Ö3: “Türkiye sahip çıkmıyor her işimizi kendimiz hallediyoruz. Daha devlet görmedik. Ev bulmak sıkıntılı oluyor. Kolay kolay yabancılara ev vermezler. Ev bulamadığı için dönen çok kişi oldu” Ö4: “Hiç bir ayrıcalığımız yok. Çok büyük fedakârlık gösterdiğinin bilincinde birisi olarak özveri ile çalışıyorum. Emek harcıyorum. Ama maalesef, biz burada çok yalnız bırakıyoruz”	6	60
Vize ve oturma almakta karşılaşılan sorunlar	Ö3: “Vize ve oturma alma sıradan işçi olarak gitsem daha rahat alırım. Çok sayıda evrak isteniyor. Ataşelik herhangi bir yardımda bulunmuyor. Bulduğum şehirde oturma verirken burada almanlar 1 senelik oturma veriyor ama 5 sene çalışacağım. Ataşeliğin gönderdiği evrak 1 senelik olarak yazıldığından Almanlarda ona dayanarak 1 senelik veriyor. Ertesi sene gidip 5 senelik olarak ataşelikten yazı aldım. Her gelene ilk başta 1 senelik veriyor” Ö6: “Burada akreditasyon kartı denilen bir uygulama varmış	5	50

---

	<i>bizden önce fakat Kırgız hükümeti bu uygulamayı kaldırmış bu yıl, geldikten yaklaşık 1 ay sonra vize bitti. Şimdiye kadar vizesiz gezdik</i>		
	<i>Ö7: "Vizeler çok geç geldiği için gitmeler de gecikiyor. Orada okullar başlamış oluyor. Öğrenci bulmada zorluk çekiliyor. Ben çocuklarımı da beraberimde götürülebilmek için iki kere Ankara'ya gittim. Alman büyükelçiliğinden yardım istedim, çocuklarıma aynı anda vize versinler diye, yardımcı oldular sağ olsunlar"</i>		
Yıl içerisinde daha sık ülkemize gidemememiz	Ö10: "Zaman zaman bunalıyorum, Türkiye'ye gitmek, gezmek istiyorum ama hepsi izne bağlı kolay kolay izin alınmıyor. Özlüyorum ülkemizi"	4	40
Öğretmenleri bir araya getiren organizasyonların olmaması ya da az olması	Ö9: "Göreve başladıktan yaklaşık iki ay sonra diğer bölgelerdeki arkadaşlarla bir araya geldik, daha sık görüşmek hem mesleki hem de moral açıdan daha iyi olur bence"	2	20
Ülkeye uyum sağlanamaması	Ö6: "Türkiye'de ki gibi en azından bir süre ortama alışabilmemiz için tecrübeli bir meslektaş verilebilir"	2	20

---

Tablo 5'te ki veriler incelendiğinde dikkati çeken en önemli sorunlar arasında öğretmenlerin kendilerini görevlendirildikleri ülkede yalnız hissetmeleri (% 60) belirtilebilir. Ayrıca sıklıkla vize ve oturma izni almakta yaşanan sorunlar (% 50), eğitim-öğretim süresinde Türkiye'yi ziyaret etme konusundaki engellemeler (% 40) ve öğretmenlerin kaynaşmasını sağlayacak organizasyonların yetersiz olması (% 20) gibi sorunlar da aktarılmıştır. Bu sorunlara yönelik öğretmenlerin düşünceleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde bir öğretmen (Ö1) yalnızlık hissettiğini ve yeterince destek görmediğini belirtmektedir. Destekler nitelikte, öğretmenler Ö3 ve Ö4 de yurtdışında kendilerine sahip çıkılmadığını ve sorun yaşadıklarını aktarmıştır. Bu sorunlar arasında özellikle öğretmenler Ö3, Ö6 ve Ö7 vize ve oturma izni almanın ve yenilemenin kendilerini hem zaman hem de maddi yönden sıkıntıya soktuğunu ifade etmişlerdir.

### **Öğretmenlerin eğitimsel sorunlarına ilişkin görüşleri**

MEB Yurtdışı teşkilatında görevli öğretmenlerin eğitimsel yönden yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitimsel Yönden Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Dağılımı**

Kategoriler		f	%
Hizmet puanı olarak 10 puan verilmesi	Ö8: “Hizmet puanı olarak 10 puan veriliyor. Farklı bir değerlendirme sistemine gidilebilir” Ö5: “... benim yaşadığım yerde çöl var, çok sıcak, sıkıntı yaşıyorum. Neden sadece 10 puan alıyorum ki, bir bakıma iklimsel mahrumiyet var”	6	60
Hizmet içi eğitim imkânlarının olmaması	Ö7: “Hizmet içi eğitim görev süresince almadık, isteyen özel olarak kurslara gitti” Ö5: “Okulun imkânları ile seminerler aldık. Yaz tatiline gelip de hizmet içi kursuna katılan arkadaşlar oldu” Ö8: Türkiye’den yetkili kişiler gelip seminer verebilirler diye talep ettik ama bunun mümkün olmadığı ama yaz tatilinde Türkiye’deki seminerlere katılabileceğimiz söylendi”	5	50
Öğretmenlerin girdiği ders saatlerinin farklılık göstermesi	Ö6: “12 saat girende var. 26 saat derse girende 36 saat girende... Ben bir hafta 30 saat bir hafta 40 saat yani ortalama 35 saat derse giriyorum” Ö10: “Öğretmenler farklı ders saatlerine göre aynı ücret karşılığında görev almaktalar, bence adaletli bir uygulama değil” Ö7: “Çalışma saatleri gittiğimiz okula göre değişebiliyor ama maaşlarımız hep aynı”	4	40
Çalışılan ülke içerisinde görev yeri değişikliğinin olmaması ya da çok zor olması	Ö1: “... çalıştığım okulda çeşitli sorunlar yaşadım, bu durumu ataşeliğe bildirdim ancak sadece telkinlerle karşılaştım.”	3	30
Yurt dışında müdürlük ya da müdür yardımcılığı yapan öğretmenin idarecilik hizmetinin Türkiye’de yok sayılması	Ö2: “... yıllarca idarecilik yaptım, tecrübeliyim, burada da yapmaktayım ancak anlaşılmaz bir şekilde görmezden geliniyor.”	1	10
Sınıf öğretmeni olarak görev yapılması	Ö3: “İngilizce öğretmeni olmama rağmen branşımı yapamıyorum, genişletilmiş sınıf rehber öğretmenliği yapıyorum sanki...”	1	10

Tablo 6’da ki verilere göre, öğretmenlerin eğitimsel yönden sorunları altı kategori altında toplanmıştır. Bunlar arasında; Türkiye’de ki hizmet puanı sistemini temele alarak, en düşük alınabilecek puan olan on puan verilmesi (% 60) öğretmenler arasında en yaygın sorun olarak

düşünülebilir. Ayrıca hizmet içi eğitim imkânlarının olmaması (% 50), aynı ülke içerisinde farklı bölgelerde öğretmenlerin girdiği ders saatlerinin farklı olması (% 40), görev yeri değişikliğinin olmaması ya da zor olması (% 30), yurtdışı yöneticiliğinin getirilerinin Türkiye’de yok sayılması (% 10) ve öğretmenlerin sınıf öğretmeni olarak görevlendirilmesi (% 10) de diğer sorunlar olarak belirtilebilir. Değinen sorunlara yönelik öğretmenlerin düşünceleri aşağıda görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri göz önünde bulundurulduğunda, kendilerinin gelişimini sağlayacak uygulamaların sağlanmaması önemli bir sorun olarak görülebilir. Ayrıca aynı ücret karşılığında öğretmenlerin farklı ders saatlerine girmeleri adil bir ücret politikası olmadığını düşündürebilir. Çeşitli durumlarda ülke içerisinde görev yeri değişikliği gibi esnek yaklaşımların bulunmaması da öğretmenlerin sorunlarını artırabilir. Özellikle görevlendirme süresince hizmet puanının en düşük seviyede verilmesi ve yöneticilik tecrübesinin yok sayılması Türkiye’ye döndüğünde gerek tayin gerekse yöneticilik başvurularında öğretmenlerin olumsuz etkilenmesine yol açacağını düşündürmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

MEB Yurtdışı teşkilatında görevli öğretmenlerin yaşadıkları sorunların incelendiği bu araştırmada öğretmenler görevlendirme öncesi süreçte ve görev sürecinde mali, sağlık, sosyal ve eğitimsel sorunlar temaları altında çeşitli düşüncelerini paylaşmışlardır. Öğretmenler görev öncesi teması altında çoğunlukla uyum seminerinin niteliğine yönelik eleştirilerini belirtmişlerdir. Bu eleştiriler Cevahir’in (2013), çalışması ile de desteklenmektedir. Uyum seminerinin süresinin yetersizliği, görevlendirilecek ülkeye dönük olmaması, yurtdışı tecrübesi olmayan görevliler tarafından teorik yönü ağır basan bilgilendirme toplantısı biçiminde olduğunu aktarmışlardır. Öğretmenlerin düşünceleri göz önünde bulundurulduğunda Türk eğitim sisteminin genel bir sorununun yurtdışı görevlendirme yaklaşımlarını da doğrudan etkilediği yönünde bir çıkarımda bulunulabilir. Özellikle Türkiye’de eğitim fakültelerine öğretmen aday seçimi, aday öğretmenlerin, okul ve eğitim yöneticilerinin seçimi, görev öncesi ve sonrası yetiştirilme politikaları incelendiğinde taşra ve merkez teşkilatı politikalarının yurtdışı görevlendirme politikaları ile uyumlu olduğu görülebilir. Yıllardır çok sayıda araştırmada eğitim fakültelerine geleceğin öğretmenleri olacak öğretmenlik kumaşına sahip öğrencilerin gelmesi doğrultusunda belli bir politika olmadığına değinilmektedir (Akdemir, 2013; Kuru ve Uzun, 2008; Şendağ ve Gedik, 2015). Mevcut sistemde yeterli puanın alınması eğitim fakültesinde okumanın yolunu açmaktadır.



Ayrıca eğitim sürecinin çoğunlukla teorik olması da uygulamaya dayalı öğretmenlik mesleğinde sorun yaratabilmektedir (Atanur Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Doğan, 2005; Küçükahmet, 2007). Uzun yıllar aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilme uygulamalarının formalitenin ötesine geçememesi, okul ve eğitim yöneticilerinin seçiminde sık sık yönetmelik değişikliklerinin yapılması ve eğitim yönetimi konusunda yetiştirilmelerinde hizmet öncesi eğitimin olmaması ve çoğunlukla yetersiz teorik hizmet içi eğitimlerin verildiği görülmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011; Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Bu tür sorun olarak nitelendirilebilecek uygulamalar çalışanların niteliğini azaltırken, yeni bir göreve ya da yeni bir ortama uyum sağlama sürecine zarar verebilir. Bu doğrultuda MEB'in farklı teşkilatları arasında olumsuz yönde benzer politikalar uygulandığı tespitine varılmıştır. Özellikle öğretmenlerin seçilme ve yetiştirilme sürecinde çoktan seçmeli bir sınav ve nesnelliği tartışmalı olabilecek bir görüşme yöntemi ile öğretmen belirlenmesinin yanlış bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Küreselleşmenin varlığını yoğun biçimde hissettirdiği günümüzde, yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin eğitim ve bilim alanlarında uzmanlıkları yanında çok kültürlü eğitim bilincine sahip ve sosyal yönü güçlü olan öğretmenler arasından seçilmesi gerekmektedir. Bu öğretmenlerin ise titiz bir çalışma ile süreç değerlendirmesi sonucunda belirlenmesi daha verimli ve etkili bir çıktı ortaya koyacaktır.

Öğretmenlerin yaşadıkları maddi yönden sorunlar incelendiğinde maaşların azlığı ve zamanında yatmaması, yolluk olarak nitelendirilebilecek ödemeler ve ek gelir getirici faaliyetlerin olmaması belirtilebilir. Bu bulgular Cevahir'in (2013) çalışması tarafından da desteklenmektedir. Yabancı bir ülkede bir misyonu yerine getirmek için görevlendirilen öğretmenlerin bir bakıma yeni bir hayata adım attıkları ifade edilebilir. Bu süreçte barınacak yer bulabilmek, eşya ihtiyaçlarını gidermek ve bu durumun maddi külfetini karşılayabilmek en öncelikli gereksinim olarak düşünülebilir. Öğretmenler maddi yönden sıkıntı içerisinde olduklarını, kimileri borca girerek yeni bir hayat kurduklarını aktarmışlardır. Bu süreçte maaşlarının zamanında yatmaması da bu sorunu daha da artırmaktadır. Özellikle öğretmenler bir kültür elçisi misyonu ile aileleriyle gitmeleri yönünde teşvik edildiklerini ancak ailelerini kapsayacak herhangi bir maddi destek olmadığını söylemişlerdir. Bu durum görevlendirme politikasında bir tutarsızlık olduğu biçiminde yorumlanabilir. Görev yaptıkları ülkede diğer öğretmenlere göre kazançlarının daha düşük olması ise öğretmenlerin hayat standartlarının daha düşük seviyede kalmasına neden olmaktadır. Yeterli olmayan maaşların iyileştirilmesi için ilgili mevzuatta ek gelir getirici faaliyetlerin yasaklanması da bir bakıma öğretmenlerin

elini kolunu bağlamakta ve sorunlarını perçinlemektedir. Özellikle öğretmenlerin maddi sıkıntısı sadece yurtdışında değil aynı zamanda Türkiye’de de görev yapanların çözüm beklediği önemli bir sorun olarak belirtilebilir (Akpınar, 2008; Çelikten ve diğ., 2005; Doğan, 2005; Özoğuz, 2010; Uygun, 2012). Öğretmenlerin maddi sorunları öncelikle motivasyonlarını olumsuz etkileyerek görevlerini etkili ve verimli gerçekleştirmelerini engellemektedir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Hatta maddi sıkıntılar öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığını da zedelemektedir. Almanya örneği üzerinden incelendiğinde, öğretmenlerin maddi gelirlerinin yetersizliği algısının altında MEB’in düşük maaş ödemesine (Almanya için 1875 Euro) değinilebilir. Ailesi yanında olan öğretmenlerin yurtdışı maaşı ile asgari şartlarda yaşayabildikleri belirtilmiştir. MEB’in yurtdışı için ödediği maaşların ilgili ülkelerin kendi öğretmenlerinin maaşlarından (Almanya’da ortalama 3200 Euro) daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun altında yatan sebep ise öğretmenlerin görevleri esnasında Türkiye’de de ayrı bir maaş almaları olabilir. Sonuç itibari ile yurtdışına görevlendirilen öğretmenler iki farklı maaş almaktadır. Bu durumun MEB’in ücret politikasını etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin maaş yetersizliğinden şikâyetçi olmaları sadece gittikleri ülkede aldıkları maaşı harcama eğiliminden kaynaklanabilir. Aynı zamanda Türkiye’de ki maaşlarını ise tasarruf gerekçesi ile harcamadıkları düşünülmektedir. Bu durum tutarsız bir yaklaşım olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin gittikleri ülkede verilen maaşlar hakkında bilgi sahibi olması ve gönüllülük çerçevesinde başvurulması da gözden kaçmamalıdır.

Öğretmenlerin sağlık yönünden algıladıkları en önemli sorun, sağlık harcamalarını kendilerinin yapmaları ve ailelerine sağlık sigortası yaptıramama olarak ifade edilebilir. Bu bulgular Cevahir’in (2013) çalışması ile uyumlu görülmüştür. Türkiye’de kamu personeli olmalarından dolayı memuriyet güvencesi bağlamında sağlık hizmetleri büyük oranda devlet tarafından karşılanmaktadır (Resmi Gazete, 1965). Ancak, bu hakkın öğretmenlerin yurtdışı görevlendirmelerinde de kısmen olarak devam ettiği görülmektedir. Öğretmenler sağlık giderlerinin doğrudan kendilerinin ödediğini ve bu giderlerin Türkiye’ye fatura edildiğini belirtmektedir. Türkiye tarafından da geri ödemelerin çok geç ya da belirli bir oranda gerçekleştirildiği aktarılmaktadır. Değinilen sorunlar incelendiğinde temelinde maddi sorunların ve Türkiye’de ki merkezî yapının bürokratik yaklaşımının olabileceği doğrultusunda bir tespit yapılabilir. Yönetim yaklaşımımızda ki aşırı kuralcılık, uygulamalarda gecikmelere ve isteklerin yavaş cevaplanmasına neden olmaktadır (Erbay,

1997). Sağlık giderlerin bazı bürokratik işlerden dolayı geri ödenmesinin gecikmesi zaten maddi yönden sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenleri yeni açmazlara çekiyo olabilir.

Öğretmenlere göre sosyal açıdan algıladıkları sorunlar incelendiğinde en önemli sorun olarak kendilerini yalnız hissetmeleri belirtilebilir. Diğer bulguların bu yalnızlığın nedenini kısmen de olsa açıklamaya yardımcı olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda yalnızlık en büyük sorun olarak gözükürken yönetici konumunda bulunanların sorumluluk almaktan kaçınmalarına dönük algı bu sorunu desteklemektedir. Ayrıca sosyalleşme organizasyonlarının olmaması ya da az olması da bir bakıma uyum sağlama sürecini aksatırken, morallerini olumsuz etkileyebilir ve yalnızlık hissini daha da pekiştirebileceği düşünülebilir. Quick ve Quick'e (1984) göre, uyum sağlama sürecinde yaşanan sıkıntılar bireysel ve örgütsel performansı etkilemektedir (akt. Memduhoğlu, 2008). Balcı (2000) da, bireylerin örgüte bağlılığının ve uyumunun sosyalleşme ile ilişkili olduğunu aktarmaktadır. Yetersiz sosyal destekle karşılaşan öğretmenler ise yalnızlık hissiyle beraber kendilerini daha değersiz olarak algılayabilir. Değersizlik hissi ise öğretmenlerin motivasyonunu azaltan içsel bir unsur olarak belirtilebilir (Ada ve diğ., 2013). Ayrıca Greenglass, Fiksenbaum ve Burke'nin (1996) öğretmenler üzerine yaptıkları bir çalışmada da sosyal desteğin, motivasyon ile negatif ilişkileri olan stres ve tükenmişlik üzerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Kaner (2010) ise sosyal desteğin bireyin uyum sağlama yeterliliğini yükselttiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler görev yapılan ülke yetkililerinin de zaman zaman kendilerine yönelik olumsuz tutum içerisinde olduklarını da eklemiştir. Özellikle son yıldır çeşitli Avrupa ülkelerinde kendi Türkçe öğretmenlerini yetiştirme politikası yaygınlık kazanmakta ve Türkiye'den gönderilen öğretmenlere önceki yıllarda sağlanan bazı finansman destekleri kaldırılmıştır (Küçük, 2008). Ardından görevlendirildikleri ülkede kalmalarını zorlaştırabilecek ve yasal olarak sıkıntı yaşamalarına neden olabilecek vize ve oturma izni göze çarpmaktadır. Vize ve oturma izninde karşılaşılan sorunlar doğrudan MEB'in girişimleriyle daha az bürokratik işlemlerle ülkelerarası ilişkiler çerçevesinde çözümlenmelidir.

Öğretmenlerin eğitimsel sorunları göz önünde bulundurulduğunda genel olarak gelişim imkânlarının kısıtlı olması ya da hiç olmaması ve bazı uygulamalardaki adaletsizliğe dikkat çekilmiştir. Türkiye'de öğretmenler görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgedeki sosyal ve ekonomik göstergelere göre her yıl belirli bir hizmet puanı almaktadır. Öğretmenlerin görev yeri değişikliklerinde hizmet puanlarına göre yüksekten düşük puana

doğru atamalar gerçekleştirilmektedir. Ancak, yurtdışına görevlendirilen öğretmenlerin puanları yıllık olarak alınabilecek en düşük puan olan on puana sabitlenmiştir. Her ülkenin konumu, sağladığı imkânlar, sosyal ve ekonomik yönden yeterlilikleri farklı olmaktadır. Bu durumda her ülke için aynı puan verilmesinin öğretmenler tarafından doğru bir uygulama olarak kabul edilmediği görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin farklı farklı ders saatlerine girmelerine rağmen aynı ülkede görevli tüm öğretmenlere eşit ücret verilmesinin doğru olmadığına yönelik görüşler de belirtilmiştir. Her öğretmene sabit ücret uygulaması adalet algısını zedelerken, öğretmenler tarafından eleştirilmektedir. Zarar gören adalet algısı, çalışanların motivasyonlarını, iş doyumunu ve bağlılığını azaltırken iş performansını olumsuz etkilemektedir (Yılmaz, 2010). Ayrıca bireysel ve örgütsel etkililiğin gelişimini engellemektedir (Chegini, 2009; Cremers, 2004). Ek olarak öğretmenler farklı okullarda görev yapmak isteyebilirler, nasıl ki Türkiye’de belirli çalışma süreleri sonunda tayin hakkı elde edilebiliyorsa, yurtdışı görevinde de isteğe bağlı olarak yer değiştirme hakkı verilebilir. Her yıl belirli şartların sağlanması ile yenilenmekle birlikte öğretmenler, ülkelerinde en fazla beş yıl çalışabilmektedir. Ancak farklı okullarda çalışma isteği zaman zaman bağlı bulunulan birimden kaynaklı olarak kabul edilmeyebilmektedir. Böyle bir değişiklik öğretmenlerin farklı okullarda çalışması için böyle bir isteğin karşılanması yeni bir soluk almalarına yardımcı olacaktır. Uzun süre aynı okulda çalışmanın getirebileceği durağanlık bir bakıma kırılarak, farklı bir sosyalleşme ve eğitimsel ortamın öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkileyeceği düşünülebilir. Bu doğrultuda, Gökaya (2013) ve Memişoğlu, Çelik Yılmaz, İsmetoğlu ve Erbaş (2015), okul değişikliğinin öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini farklı ortamlara taşıyabilmelerine olanak sağlayarak kaliteyi, verimliliği ve sosyalleşmeyi geliştirebileceğini belirtmektedir. Hatta eğitim ortamına dinamizm ve yenileşme getirebileceği de ifade edilebilir (Wijk, Jansen ve Lyles, 2008). Ayrıca, öğretmenler eğitimsel sorunlar teması altında gelişim imkânlarının kısıtlılığına vurgu yapmışlardır. Destekler nitelikte Cevahir (2013) ve Tarhan ve Peker (2008) de, öğretmenlerin yeterliliği ve yetiştirilmesinde sorunlar olduğunu saptamışlardır. Yurtdışı görevlendirmeleri ilgili mevzuat çerçevesinde her yıl yenilenerek en fazla beş yıllık bir görev süresini kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin ilgi ve istekleri doğrultusunda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayacak eğitim programlarına katılmak isteyebilirler. Ancak öğretmenlerin istekleri doğrultusunda hizmet içi eğitime yönelik uygulamaların bulunmadığını ve bu tür isteklerin izin dönemlerinde Türkiye’den karşılanabileceği yönünden dönütler aldıklarını belirtmişlerdir. Gültekin ve Çubukçu’ya (2008) göre, hizmet içi eğitimler öncelikle öğretmenlerin yeterliliğini artırırken aynı zamanda

kendine güvenlerini ve motivasyonlarını olumlu etkileyecektir. Özellikle sürekli değişen ve hızlı gelişmelerin yaşandığı dünyamızda öğretmenlerin kendilerini geliştirememeleri ve sürece uyum sağlayamamaları çağın gerektirdiği eğitim-öğretim hizmetlerinin verimliliğini azaltacaktır (Kayabaş, 2008). Gelişmiş ülkelerde görev yapan öğretmenler ülkelerinde hizmet içi eğitime önem verildiğini ancak yabancı dil yetersizliğinden dolayı verimli bir eğitim süreci yaşayamadıklarını belirtmiştir. Bu durum ülkedeki üniversitelerde verilen eğitimlere katılımı da olumsuz etkilemektedir. Türk okullarındaki hizmet içi eğitim konularının ise standart ve çekici olmadığı ayrıca eğitimsel yeterliliği olmayan çalışanlar tarafından verildiği ifade edilmiştir. Araştırma bulgularında dikkat çeken önemli noktalardan birisi eğitim-öğretim süreci felsefesi, materyal çeşitliliği, öğretim teknikleri ve öğretmenlerin eğitimsel yeterliliği gibi konuların katılımcılar tarafından dile getirilmemiş olmasıdır. Hâlbuki Türkiye’de eğitim-öğretim sürecinde yapılandırmacı eğitim yaklaşımına yeni geçiş sağlanması göz önünde bulundurulduğunda ve Avrupa ülkelerinde bu yaklaşımların uzun yıllardır uygulandığı düşünüldüğünde eğitimsel yönden uyum sorunu yaşanması beklenmekteydi. Geleneksel öğretim yöntemleri ile yetişen öğretmenlerin, öğrenci merkezli olan ve uygulama temelli yaklaşımları benimseyen eğitim sürecinde çeşitli sorunlar yaşaması ön görülmüştü. Ancak öğretmenlerin bu konularda görüş belirtmemesi soru işaretlerini beraberinde getirmiştir.

Demografik değişkenler açısından öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Avrupa ülkelerinde görev yapanların kısmen de olsa sağlık ve eğitimsel gelişim imkânları yönünden diğer ülkelere göre daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Bu durum Avrupa ülkelerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine bağlanabilir. Kıdem, branş ve cinsiyet değişkenleri açısından ise önemli bir farklılaşma görülmemiş, benzer ifadeler çerçevesinde görüş belirtmişlerdir.

Son söz olarak araştırma bulgularına dayalı olarak yurtdışında görev yapan öğretmenlerin en önemli sorun olarak algıladıkları noktalar bir bakıma kültür elçisi misyonu ile görevlendirilmiş olmalarına rağmen kendilerine sahip çıkılmadığına yönelik yalnızlık algıları ve yaşadıkları maddi sıkıntılar biçiminde ifade edilebilir. Değinilen diğer sorunlar bu sorunların çevresinde kümelenen, bu sorunlardan kaynaklı ortaya çıkan sıkıntılar olarak belirtilebilir. Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda MEB acilen bu sorunlarla ilgili çözüm odaklı politikalar üretmelidir. Öncelikli olarak yurtdışı tecrübesi olan öğretmenler tarafından verilebilecek hizmet öncesi eğitimler ve düzenli sosyalleşme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi uyum sürecini kolaylaştıracaktır. Görevlendirilecek öğretmenlerin

seçilmesinde uygulanacak ölçütler titizlikle belirlenmeli ve rol model öğretmenler tespit edilmelidir. Bilim ya da eğitim alanında lisansüstü eğitime sahip, ulusal-uluslararası projelerde görev almış, üniversite-okul işbirliği çalışmalarında bulunmuş, yabancı dil hâkimiyeti yüksek ve belirli bir mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin seçiminin daha etkili ve verimli bir uygulama olacağı düşünülebilir. Yabancı bir ülkeye gelen öğretmenlerin yeni bir hayat kurabilmeleri ve çevreyi tanıyabilmeleri için maddi imkânlar ve organize olmuş dernekler gibi oluşumlarla sosyal destek sağlanmalıdır. Bu doğrultuda belli bir süre de olsa daha yüksek miktarlarda ve daha uzun ödeme aralıklarıyla verilebilecek avanslarla öğretmenler mağdur edilmemelidir. Ayrıca maaş miktarı artırılmalı, ödeme zamanına dikkat edilmeli ve eğitimsel çalışma ile ek getir getirici faaliyetlere izin verilebilmelidir. MEB politik ağırlığını daha fazla hissettirerek vize ve oturum alma ve aynı ülke içerisinde yer değişikliğinde karşılaşılan sıkıntıları devletlerarası ilişkileri geliştirerek kolaylaştırmalıdır. Yer değişikliğinde becayiş gibi bir uygulama gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin gelişim istekleri göz ardı edilmemeli, görevleri esnasında gelişim imkânları verilmelidir. Son olarak görevlerinin bitiminde Türkiye'ye dönen öğretmenlerin ya da yöneticilerin hizmet puanı politikası tekrar gözden geçirilmeli ve burada sahip oldukları yöneticilik hakları saklı kalarak Türkiye'de de yöneticilerin lehine kullanılabilmesi önerilmektedir. Son bir öneri olarak Türkiye yurtdışına sadece öğretmen görevlendirmesi yapmamaktadır. İlgili mevzuata göre öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, öğretmen ve din görevlisi gönderilebilmektedir. Bu doğrultuda yurtdışında görev yapan çalışanların sorunlarına yönelik karşılaştırmalı bir çalışma yürütülebilir. Bu çalışmanın Türkiye'de ki hangi birimlerin personellerine ne düzeyde destek çıktığını ve haklarını koruduğuna dönük tespitler sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yurt dışındaki öğretmen görevlendirmelerinin öğretmenler, veliler ve öğrencilerin görüşleri çerçevesinde ne derece etkili olduğuna yönelik bir araştırma gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akalın, S. H. (2004). AB ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili*, 633, 195-199.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akman, Y. (2015, Mayıs). *Örgütsel depresyonun, iş motivasyonu ve işle bütünleşmeyle ilişkisi*. Sözel bildiri, VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Aktaş, M. C. (2014). *Nitel veri toplama araçları*. İçinde M. Metin (Ed.), Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (ss. 337-371), Ankara: Pegem A.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A., ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Avcı, N. (2016). *En çok Türk öğretmen Almanya’da*. E.T: 03.07.2016. <http://www.gazetevatan.com/en-cok-turk-ogretmen-almanya-da-915400-egitim> adresinden elde edildi.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve 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., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Basım). Ankara: Pegem.
- Cevahir, C. (2013). *Yurt dışında görevlendirilen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri (Almanya örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Chegini, M. G. (2009). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *American Journal of Economics and Business Administration*, 1(2), 173-176.
- Corbin, J., ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cremers, D. (2004). Procedural and distributive justice effects moderated by organizational identification. *Journal of Managerial Psychology*, 20(1), 4-13.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry ve reserch design: Choosing among five approaches* (Third edition). New York: Sage.
- Cummins, Jim (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig*, 35, 133-149.
- Erbay, Y. (1997). Bürokrasi, bürokratizm ve ülkemizde bürokrat-siyasetçi ilişkileri. *Yeni Türkiye*, 3(13), 405-412.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği süresinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.



- Gökkaya, N. (2013). *Okul müdürlerine uygulanan rotasyona ilişkin ilkökul ve ortaokul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., ve Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 185-197.
- Gültekin M., ve Çubukçu Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-200.
- Gündüz, Y., ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzzelli, F., Ürker, A., ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Turkish Studies*, 8(6), 263-277.
- Kaner, S. (2010). Yenilenmiş ana-baba sosyal destek ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 15-29.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar-çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Kuru, M., ve Uzun, H. (2008). Türkiye’de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçük, S. (2006). Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve erasmus programı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1)232-234.

- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-153.
- Memişoğlu, S. P., Çelik Yılmaz, D., İsmetoğlu, M., Erbaş, H. (2015). Öğretmenlerin zorunlu yer değiştirmesi uygulamasına yönelik lise öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1121-1144.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2003). *Bakanlıklar arası ortak kültür komisyonunun çalışma esas ve usulleri ile bu komisyon tarafından yurtdışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine ilişkin karar*. E. T: 12.07.2016. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25157\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25157_1.html) adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Millî eğitim bakanlığının yurt dışı teşkilatına sürekli görevle atanacak personel hakkında yönetmelik*. E. T: 25.06.2016. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yurtdisipers\\_0/yurtdisipers\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yurtdisipers_0/yurtdisipers_0.html) adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. E. T: 25.06.2016. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/30044345\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf) adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015b). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki yeterlilik sınavı ve temsil yeteneği mülakatı başvuru kılavuzu 2015-2*. E.T: 27.06.2016. [http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/YurtDisiOgrtSnavKlavuz\\_2015\\_II/ABDIGMSnavKlavuzu2015\\_II.pdf](http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/YurtDisiOgrtSnavKlavuz_2015_II/ABDIGMSnavKlavuzu2015_II.pdf) adresinden elde edildi.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis. (Second Edition)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Özoğuz, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA Analiz. E.T. 02.07.2016. <http://arsiv.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf> adresinden elde edildi.
- Parlak, H. (2014). Avustralya'daki Türk ailelerin anadil edinimi üzerindeki rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 9-31.
- Quick, J. C., ve Quick, J. D. (1984). *Organization stress and preventive management*. McGraw Hill, New York.

- Recepoglu, E., ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Resmi Gazete (1965). *Devlet Memurları Kanunu*. E.T: 09.07.2016. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> adresinden elde edildi.
- Richards, L., ve Morse, J. M. (2007). *Read me first for a user’s guide to qualitative methods (Second edition)*. Thousand Oaks: Sage.
- Şendağ, S., ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.
- Tarhan, H. ve Peker, S. (2008, Nisan). *Yurtdışı teşkilatında görevli eğitim müşavirleri, ataşeleri ve ataşe yardımcılarının görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar*. Sözel bildiri, XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), 1-9.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2017). *Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşları*. E. T. 24.04.2017. [http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler\\_.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa) adresinden elde edildi.
- Ulutak, N. (2007). *Avrupa’da Türkçe ‘ikinci dil’ öğretimi araştırması (Proje No: 050734)* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1719.
- Uştu, H., Taş, A. M., ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2016(1), 15-23.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim*, 41(194), 72-90.
- Wijk, R. V., Jansen, J. J. P., ve Lyles, M. A. (2008). Inter- and intra-organizational knowledge transfer: a meta-analytic review and assessment of its antecedents and consequences. *Journal of Management Studies*, 45(4), 830-853.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.

### **Extended Abstract**

In the historical process, teaching can be considered as one of the oldest professions. Teaching can be defined as a stressful social profession which aims to acquire necessary skills and attitudes to sustain the social, economic and cultural life. The high level of competence of teachers may be due to a variety of supporting material and spiritual needs. Motivation is an important factor which strengthens, provides and directing of positive teachers' behaviors. In this context, realistic policies should be produced to solve the problems in order to provide efficient and effective services. According to the relevant legislation, the Ministry of National Education (MNE) is structured as central, provincial and foreign organizations. The mission of the Foreign organization of MNE is providing, developing and monitoring the educational services to Turkish citizens and compatriots. In this direction, foreign organization has been organized in 34 countries (MNEa, 2015). Teachers fulfill their duties within the framework of bilateral agreements between countries and the relevant legislation in Turkey. Teachers are represented by the intricacies and sensitivities of the Turkish culture as cultural ambassadors, so they can be seen a bridge of understanding between countries. In this context, teachers' selection and training process, financial, social, educational and health rights should be developed. There are a number of studies examined the problems of teachers in Turkey. The low income, excess working hours, the reduction of social esteem, excessive bureaucratic work, lack of social facilities, the scarcity and lack of professional development application pre-service and service are identified as the problems in these studies. These problems negatively affect teachers' motivation, job satisfaction and job performance (Akman, 2015; Yılmaz, 2009). The majority of teachers in these studies were found to be working in central and provincial organisations. However, studies that examined the problems of the teachers working in foreign organizations in literature were not observed in the literature.

A qualitative approach was adopted in this research. The research was conducted under the phenomenology pattern. The study group was consisted of ten teachers. Teachers were identified through criterion sampling from “purposive sampling” method. Interview technique was used in this study. In addition, the research data were obtained by a semi-structured interview form. The interviews were conducted between February and April 2016. Research data were collected by e-mail, face to face interviews and social networking sites. The data were analyzed by descriptive and content analysis.

After the data analysis, the problems of teachers were classified under five themes as problems of pre-mission, financial, health, social and educational. Under the theme of pre-mission, it was specified that the orientation seminars which the teachers took is insufficient. Teachers' views about orientation seminars are; a general nature, insufficient time, educators who are lack of experience about foreign organisation, the seminars are theoretical rather than practical. Under the theme of financial, the teachers' main problems were found to be related to finance.. Teachers have indicated that low wage allowances, only payment of arrival and departure flights, late payment of salaries, the low amount of material aid, prohibited additional income activities, the lack of salary, financial support for participating exams in Turkey and rental aid were the main problems. The problems under the theme of health were; health costs to pay for themselves, and too late payment. In addition, not getting all of the health spending was also perceived as a problem. Another theme was social problems. The social problems were; the perception of loneliness in country, the problems of visa and session, in the duration of education, inhabitations about visiting Turkey, lack of organization to ensure the socialization of teachers. The last theme of the findings was educational problems. These were; giving the lowest annual service points, the lack of inservice training opportunities, different course times for each teacher in different regions within the same country, lack of positions change or to be difficult and assigned to the class teacher.

According to the findings, under the pre-mission problem theme, teachers often expressed their criticism about the quality of the orientation seminars. A general problem of Turkish education system is related to the foreign organisation assignments. These problems are; the lack of teaching materials of the candidate teachers (Akdemir, 2013; Kuru and Uzun, 2008; Şendağ and Gedik, 2015), the theoretical educational process (Atanur Başkan et al., 2006; Çelikten et al., 2005; Doğan, 2005; Küçükahmet, 2007). These problems can reduce the qualifications of the employees and can damage to a new task or process to adapt to a new environment. Financial problems of teachers affect their motivation and preclude their duties to perform effectively and efficiently (Ada et al., 2013). Even financial problems are undermining the prestige of the teaching profession in society. The cause of health problems can be specified as financial problems and bureaucratic approach to the centralized structure of Turkey. According to views of teachers about social problems, loneliness is the main problem. In addition, lack or less of socialization organizations also increase the feeling of loneliness. Generally, limited development opportunities and injustice applications as educational problems were underlined. In addition, every teacher has different lesson hours

but all the teachers' payments are same. The fixed payment is damaging the perception of justice. Damaged perception of justice effects teachers' motivation and job satisfaction (Yılmaz, 2010).

As the last word, MNE must urgently work on solution-oriented policies about these problems. At first, in-service training and socialization activities should be developed. In addition, the amount of salary should be increased. MNE should develop inter-state relations for some amenities. Teachers should be given development opportunities during work. Finally, Turkey isn't only sending teachers to abroad. According to relevant regulations, the academics, teachers and religious officials can be sent. In this direction, a comparative study about the problems of employees who are working abroad can be carried out.