

# Eurasian Journal of Teacher Education

Volume 3  
Issue 3  
2022



e-ISSN: 2717-7750  
[www.dergipark.org.tr/ejte](http://www.dergipark.org.tr/ejte)

# EURASIAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

Year: 2022

Volume: 3

Issue: 3

## Editor List

### Editors-in-Chief

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK	Bayburt University
Assoc. Professor Seraceddin Levent ZORLUOĞLU	Süleyman Demirel University
Asst. Professor Fatih DEMİR	Erzincan Binali Yıldırım University

### Associate Editors

Professor Yaşar AKKAN	Trabzon University
Assoc. Professor İsmail SARİKAYA	Bayburt University
Assoc. Professor Mustafa GÜLER	Trabzon University

### Editorial Boards

Professor Seokhee CHO	St. John's University
Professor Gonca EKŞİ	Gazi University
Professor İbrahim ÜNAL	İnönü University
Professor Meltem Huri BATURAY	Atılım University
Assoc. Professor Abdulhamit KARADEMİR	Muş Alparslan University
Assoc. Professor Kerem COŞKUN	Artvin Çoruh University
Assoc. Professor Orkide BAKALIM	İzmir Demokrasi University
Assoc. Professor Özkan AKMAN	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Pınar ŞAFAK	Gazi University
Assoc. Professor Şeyda DEMİR	Ankara University
Assoc. Professor Yavuz SÖKMEN	Atatürk University
Asst. Professor Arzu KUL UÇTU	University of Health Sciences
Asst. Professor Dilsat PEKER ÜNAL	Yozgat Bozok University
Asst. Professor Elif İLHAN	Ankara Hacı Bayram Veli University
Asst. Professor Garyfalia CHARITAKI	Hellenic Open University
Asst. Professor Kübra POLAT	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Mahmut Serkan YAZICI	Recep Tayyip Erdoğan University
Asst. Professor Nurullah YAZICI	Tokat Gaziosmanpaşa University
Asst. Professor Rifat Ramazan BERK	Bayburt University

### Layout Editors

Dr. Eren ERTÖR	Sivas Cumhuriyet University
Dr. Ensar YILDIZ	Sivas Cumhuriyet University
Instructor Gülsüm AKIŞ	Ağrı İbrahim Çeçen University
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA	Bayburt University
PhD Student Kübra ADA	Uludağ University
PhD Student Özge KOCA	Hacettepe University

### Language Editor

PhD Student Vahid NOROUZİ LARSARI	Charles University
-----------------------------------	--------------------

# EURASIAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

Year: 2022

Volume: 3

Issue: 3

## Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN	Atatürk University
Professor Ahmet NALÇACI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Bülent GÜVEN	Trabzon University
Professor Cengiz ŞENGÜL	Akdeniz University
Professor Derya ARSLAN ÖZER	Mehmet Akif Ersoy University
Professor Elif TÜRNÜKLÜ	Dokuz Eylül University
Professor Emine ERKTİN	Boğaziçi University
Professor Erhan ERTEKİN	Necmettin Erbakan University
Professor Fatih BEKTAŞ	Trabzon University
Professor Fatih YALÇIN	Gümüşhane University
Professor Gül KALELİ YILMAZ	Uludağ University
Professor Hasan KAYA	Erciyes University
Professor Mehmet BEKDEMİR	Erzincan Binali Yıldırım University
Professor Murat ALTUN	Uludağ University
Professor Murat BAŞAR	Uşak University
Professor Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk University
Professor Mustafa YAZICI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Muzaffer OKUR	Erzincan Binali Yıldırım University
Professor Nurdan KALAYCI	Gazi University
Professor Oktay AKBAŞ	Kırıkkale University
Professor Raif KALYONCU	Trabzon University
Professor Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman University
Professor Tayip DUMAN	Bozok University
Professor Zaleha ISMAIL	Universiti Teknologi Malaysia
Assoc. Professor Elif KILIÇOĞLU	Hatay Mustafa Kemal University
Assoc. Professor Emrullah ERDEM	Adıyaman University
Assoc. Professor Fatma MIZIKACI	Ankara University
Assoc. Professor Huriye KADAKAL	Bayburt University
Assoc. Professor Melihan ÜNLÜ	Aksaray University
Assoc. Professor Menekşe Seden TAPAN BROUTIN	Uludağ University
Assoc. Professor Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI	Erzincan Binali Yıldırım University
Assoc. Professor Mevlüt GÜNDÜZ	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Mustafa ALBAYRAK	Bayburt University
Assoc. Professor Mustafa DOĞRU	Akdeniz University
Assoc. Professor Selda BAKIR	Mehmet Akif Ersoy University
Assoc. Professor Yusuf ERGEN	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assoc. Professor Yusuf ZORLU	Kütahya Dumlupınar University
Asst. Professor Celal BOYRAZ	Bayburt University
Asst. Professor Duygu ALTAYLI ÖZGÜL	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Fahriye HAYIRSEVER	Düzce University
Asst. Professor Feridun KAYA	Atatürk University

# EURASIAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

Year: 2022

Volume: 3

Issue: 3

Asst. Professor Furkan DEMİR

Asst. Professor Gizem BERK

Asst. Professor Kadir KAPLAN

Asst. Professor Yusuf ÖZGÜL

Kütahya Dumlupınar University

Bayburt University

Gaziantep University

Sivas Cumhuriyet University

Review List

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN	Gazi University
Professor Süleyman GÖKSOY	Düzce University
Assoc. Professor Burcu DURMAZ	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Öznur TULUNAY ATEŞ	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Asst. Professor Celal BOYRAZ	Bayburt University
Asst. Professor Cansu TUTKUN	Bayburt University
Asst. Professor Emir Feridun ÇALIŞKAN	Muş Alparslan University
Asst. Professor Fatih ÖZDİNÇ	Afyon Kocatepe University
Asst. Professor Feridun KAYA	Atatürk University
Asst. Professor Gamze ALAK	Atatürk University
Asst. Professor Hanifi SANIR	Gazi University
Asst. Professor Tunahan FİLİZ	Bayburt University

Contents

Research Articles

172-186. Investigation of Pre-Service Primary Teachers Competences for Students with Specific Learning Disabilities

*Tuğçenur ÇAĞLIYAN, Ceren ÇEVİK KANSU*

187-204. The Effects and Suggestions of Teachers and School Administrators on the Professional Development of Distance Education Experiences

*Murat BAŞAR, Taner TANOBA, Hilal GURKAN, Hülya DOĞAN*

205-226. Repercussions of the COVID-19 Pandemic on the Education Process and the Professional Development of Teachers from the Perspective of Preschool Teachers

*Serap ERDOĞAN, Nefise ÖZOK BULUT, Özge AKGÜN, Sümevra ÇELİK KAHRAMAN*

Review

227-249. A Comparative Analysis of the Education of Gifted Students in France and Turkey

*Şehide KILINÇ, Mehmet Akif SÖZER*

250-266. The Comparative Analysis of Teaching Profession Laws in Turkey, Germany, China, Canada and Singapore

*Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU, Funda ERYILMAZ BALLI*



## Investigation of Pre-Service Primary Teachers Competences for Students with Specific Learning Disabilities

Tuğçenur Çağlıyan Reis<sup>1</sup>, Ceren Çevik Kansu<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Avrasya Üniversitesi, Türkiye, [tugcenur.cagliyan@avrasya.edu.tr](mailto:tugcenur.cagliyan@avrasya.edu.tr), ORCID: 0000-0002-8492-4790 

<sup>2</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, [ceren.ckansu@omu.edu.tr](mailto:ceren.ckansu@omu.edu.tr), ORCID: 0000-0003-4444-7165 

To cite this article: Çağlıyan Reis, T. & Çevik Kansu, C. (2022). Investigation of pre-service primary teachers' competences for students with specific learning disabilities. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 172-186.

Received: 04.07.2022

Accepted: 11.03.2022

### Abstract

The aim of this study was to determine the competence of the prospective primary teachers in the 2nd, 3rd and 4th grades of the undergraduate education program for students with specific learning disabilities and whether these competencies differ in terms of grade level and gender variable. The research is descriptive and this study utilizes general screening model. The research group consisted of 150 preservice primary teachers studying at the 2nd, 3rd and 4th grades in Ondokuz Mayıs University in 2018-2019 academic year. The obtained data were analyzed by descriptive statistical tests (frequency, percentage and arithmetic mean), Mann Withney U and Kruskal Wallis H Tests. According to the results obtained from the analysis of the data, it was concluded that the mean scores obtained from teacher competence scale were quite high. In addition, it was found that preservice primary teachers' competencies for students with specific learning disabilities did not differ according to gender and grade level variable.

**Keywords:** Competence, Pre-service primary teacher, Specific learning disabilities,

Article Type:

Research article

Acknowledge:

This study is the extended version of the paper that was orally presented in the VII<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress, 10-13 September 2020 (EJER 2020).

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Since the data of this study were collected in 2019, there is no ethics committee approval.

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi

## Öz

Araştırmada sınıf öğretmenliği lisans programı 2. , 3. ve 4. sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri ve bu yeterliklerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerini incelemek amacıyla bir tarama yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan 150 sınıf öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel istatistikler (frekans, yüzde ve aritmetik ortalama), Mann Withney U ve Kruskal Wallis H Testleri ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinden ulaşılan sonuçlara göre öğretmen yeterlikleri ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Üniversitelerdeki sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel eğitime yönelik derslerin artırılabilirliği ve daha verimli, etkin bir hale getirilebileceğine yönelik öneriler getirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Sınıf öğretmeni adayı, Özel öğrenme güçlüğü, Yeterlik.

## Giriş

Öğrenme güçlüğü terimi, ilk defa 1962 yılında Kirk tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonra bu kavrama ilişkin literatürde birçok tanım yapılmıştır (Asfuroğlu & Fidan, 2016; Bateman, 1965; Karaman, Kara & Durukan, 2012; Kirk, 1962; Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004; Pekel, 2010; Topbaş, 1997). Özel öğrenme güçlüğü kavramı ise 1896 yılında "Kontenjal Kelime Körlüğü" tanısıyla Dr. Morgan tarafından yayımlanmış, 1930 ve 1940 yıllarında "Minimal Beyin Hasarı", 1940'lı yıllardan sonra ise "Minimal Beyin Disfonksiyonu" olarak açıklanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006) özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyi; dili yazılı veya sözlü olarak anlayabilmek ve kullanabilmek amacıyla bilgi alma süreçlerinin biri veya birkaçında meydana gelen; dinleme, okuma, yazma, konuşma, dikkat yoğunlaştırma, heceleme ya da matematiksel işlemleri yaparken güçlük yaşama sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyler olarak ifade etmektedir.

Öğrenme bireyin doğumundan ölümüne kadar süre gelen, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre şekillenen karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir, bu sebeple sadece okul içi ile sınırlandırılmamalıdır (Demir, 2005). Özel öğrenme güçlüğü, öğrenme ile ilgili bir sorun olarak düşünülmekte ve tanımları bu şekilde yapılmaktadır (Uçgun, 2003). Öğrenme kavramına bilginin edinilmesi olarak bakılırsa, bireyin bilgiyi alırken güçlük yaşaması ile ortaya çıkan sorunlara öğrenme güçlüğü denilebilir (Pekel, 2010). Bu güçlüğü sahip olan bireyler, akademik anlamda karşılaştıkları güçlükleri çözme becerilerine sahip olmayan ve sahip oldukları becerileri gerekli şekilde kullanamayan, yeteneklerine güvenemeyen ve kendi öğrenmesi için uygun yöntemleri seçemeyen kişilerdir (Uçgun, 2003). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedeni kesin olarak bilinmemekle birlikte bu konu ile ilgili yaygın olarak kabul edilen bir görüş ise nedeninin genetik ve çevresel etmenler olduğu şeklindedir (Karaman vd., 2012; Uçgun, 2003).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sahip olduğu bazı ayırt edici özellikleri bulunmaktadır. Çocukların en belirgin özelliklerinden biri ise okul başarısızlığıdır (Topbaş, 1997). Okul başarısı öğrenciler ve veliler için önemli bir hal almıştır (Karaman vd., 2012). Bazı çocuklarda öğrenme güçlüğü olmadığı halde okul başarısı düşüktür. Bu gibi çocuklar yanlış tanı sonucu öğrenme güçlüğü olan birey olarak nitelendirilebilir (Topbaş, 1997). Okuldaki başarısızlıkların birçok nedeni vardır. Zekâ geriliği, öğrenme bozukluğu, motivasyon eksikliği, dikkat eksikliği, özel öğrenme güçlüğü bu başarısızlıkların sebeplerinden olabilir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunan çocuklar zekâ seviyeleri normal ya da normalin üstünde olsa dahi



beklenen başarıyı gösterememektedir. Özellikle ilkokulun başlarında okuma güçlüğü çekerek sınıftaki akranlarından geri kalabilmektedirler (Karaman vd., 2012). Öğrenme güçlüğü olan çocuğun okul başarısızlığı okuma, yazma, dinleme, matematik gibi akademik alanlarda kendini gösterdiği gibi hem davranışsal hem de toplumsal uyum güçlükleri görülebilir. (Topbaş, 1997).

Özel öğrenme güçlüğü alan yazında 3 alt kategoriye ayrılmıştır. Okuma bozukluğu (disleksi), yazma bozukluğu (disgrafi) ve matematik bozukluğu (diskalkuli) özel öğrenme güçlüğü'nün alt kategorileridir (Aslan, 2015). Disleksi yaşayan bireyler, harfleri kopya edemeyebilir, uzaklık, derinlik, şekil gibi kavramları anlamakta zorluk çekebilir ve bazı harfleri karıştırabilir (Layıkbaş, 2015). Bir metni okurken satır, kelime ve hece atlayabilir ya da bunları tekrar okuyup yerini kaybedebilir (Pekel, 2010). Diskalkuli yaşayan bireyler, rakamları yazmakta, basit işlemleri yapmakta, problemleri anlamada ve problemin çözümünde güçlük çekerler, dört işlem yaparken zorlanırlar (Pekel, 2010). Bazı matematiksel sembolleri, işaretleri ve terimleri anlamakta güçlük çekerler. Çarpım tablosunu ezberlemek onlar için güçtür (Arabacı, 2018). Disgrafi ise bireyde okunaksız el yazısı, harflerde bozulmalar, yavaş yazma, harflerin çizim şeklini karıştırma şeklinde kendini gösterir (Arabacı, 2018; Pekel, 2010).

Sınıf öğretmenleri eğitim öğretim sürecinde oldukça önemli bir noktadadır. Sadece öğrenci ile en fazla birlikte olan ve öğrenciyi en iyi tanıyan öğretmenler değildir ayrıca bireyin gelişiminde temel yapı niteliğindedir (Diken, 2007; Friend & Bursuck, 2006). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin erken yaşta belirlenmesinde ve eğitiminde önemli bir rolü vardır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuğu belirleyip, öğrenme yetersizliğini azaltmak, öğrenciye gerekli becerileri kazandırmak, aile ile iletişimi güçlendirerek sürece dâhil edip destekleme açısından sınıf öğretmenleri önemlidir. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesi sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve onların eğitimi hakkında bilgi sahibi olabilmeleri ile mümkün olabilir (Arabacı, 2018). Ayrıca öğrencinin ortama uyum sağlamasında mutlaka desteğe ihtiyaç duyulmaktadır (Avcıoğlu, Eldeniz Çetin & Özbey, 2005; Metin & Çakmak Güleç, 1998; Rakap & Kaczmarek, 2010; Snell & Brown, 2000) Sınıf öğretmenleri kaynaştırılma yapılacak sınıfta sınıfın iklimini oluşturma, öğrencilerin empati yapabilmesinde bir arabulucu niteliğindedir. Öğrencilerin sınıf içi ihtiyaçlarının karşılanmasında, sınıfta sağlıklı iletişim kurulmasında, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünde bir rehber niteliğindedir (Babaoğlu & Yılmaz, 2010).

Sınıf öğretmenliği lisans programı (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018) kapsamında "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" alan eğitimi dersi 4.sınıf güz döneminde alınmaktadır. Ayrıca "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarılma" meslek bilgisi seçmeli dersleri, "Türk İşaret Dili" genel kültür seçmeli dersi, "Kapsayıcı Dil Öğretimi ve Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi" şeklinde alan eğitimi seçmeli dersler bulunmaktadır. Fakat sınıf öğretmeni adayları bu derslerden ancak kendi fakültelerinde açılan dersleri alabilmektedirler.

Alan yazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü hakkındaki yeterliklerinin incelenmesi ile ilgili çalışmaların ele alındığı görülmektedir. Kavram yanılgısı ve bilgi eksikliği yönünden öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının (Yangın, Yangın, Önder & Şavlı, 2016); sınıf öğretmenlerinin (Başar & Göncü, 2018; Esen & Çiftçi, 2000; Fırat & Koçak, 2018; Karadeniz, 2013; Özdemir, 2022; Sağır & Bozgün, 2018; Sezer & Akın, 2011) görüşlerinin alındığı çalışmalara rastlanmaktadır. Doğan (2013) çalışmasında sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin hiçbiri okuma güçlüğüne ilişkin bilgi testinden tam puan alamamıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu alanda yetiştirilmesinde pek çok faktörün etkili olduğu açıktır (Conderman, Morin & Stephens, 2005; Yıkılmış, Özak, Acar & Karabulut, 2015). Çünkü gerek ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenler ve öğretmen adayları aldıkları eğitimin ÖÖG'ye yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve müdahaleleri kullanmada yeterli olmadıklarını göstermektedir (Bırol & Aksoy Zor, 2018);

Çoğaltay & Çetin, 2020; DeSimone & Parmar, 2006; Kuruyer & Çakıroğlu, 2017; Fırat & Koçak, 2018; Özkubat, Sanır & Özmen, 2021; Subban & Sharma, 2006). Çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok öğrenme gücüne yönelik görüş alındığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme gücüne yönelik yeterliklerinin incelendiği çalışmalara rastlanamamıştır. Her geçen gün artmakta olan özel öğrenme gücü yaşayan öğrenci sayısı, her sınıfta en az bir öğrenci ile karşımıza çıkmaktadır. Artan öğrenci sayısı aynı zamanda öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılmasına yönelik kaygıları da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerle birebir karşılaşacak olan sınıflarda eğitimi veren öğretmenlerdir. Özellikle de ilk okuma yazma ve dört işlem becerilerinin kazandırılmaya başlandığı ilk yıllar olan ilköğretim bu açıdan önemlidir. Bu aşamada yapılan çalışmanın özellikle sınıf öğretmenliği lisans programını güncellemekte olan uygulayıcılara (içeriklerin hazırlanması, uygulanması, uygulamalı derslerin artırılması gibi konularda) yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu durumlar dikkate alındığında bu araştırma sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme gücüne yönelik yeterliklerini öğrenmekle birlikte, bu yeterliklerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek açısından önemlidir. Araştırma bu yönü ile diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışmanın sınıf öğretmenliği adayları ve sınıf öğretmenlerine özel öğrenme gücüne yönelik yapılacak çalışmalarda yol göstermesi ve rehber olması beklenmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme gücü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme gücü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme gücü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme gücü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme gücü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma tarama modeliyle (Creswell, 2014/2017) gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2009). Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme gücü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerine ilişkin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar bu alandaki görüşlerini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011).

### Araştırma Grubu

Araştırma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük esas alınmıştır. Bu nedenle zamandan tasarruf edilerek uygun örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Araştırma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan (2., 3. ve 4. sınıflar) 150 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1. sınıflar henüz öğrenim hayatlarında özel öğrenme gücü ile ilgili bir lisans dersi almadıkları için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.***Araştırma grubunun özellikleri*

		n	%
Cinsiyet	Kadın	112	74.7
	Erkek	38	25.3
	Toplam	150	100
Yaş	18-19	17	11.3
	20-21	96	64
	22 ve üzeri	37	24.7
	Toplam	150	100
Sınıf Seviyesi	2.Sınıf	50	33.3
	3.Sınıf	50	33.3
	4.Sınıf	50	33.3
	Toplam	150	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu kadın ve 20-21 yaş aralığında yer almaktadır. Sınıf seviyelerine göre eşit sayıda öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçek formunu yeterince doldurmayan, tamamını boş bırakan veya tamamına aynı cevabı veren öğretmen adaylarının görüşleri (6 adet form) çalışmaya dahil edilmemiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına ait demografik bilgileri almak adına kişisel bilgi formu ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla Keskin, Korkut ve Can (2016) tarafından geliştirilen “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği” (ÖGÖY) kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipi (5=tamamen katılıyorum, 4=katılıyorum, 3=kararsızım, 2=katılmıyorum, 1=hiç katılmıyorum) olup 22 madde ve 5 alt boyuttan (dikkate alma 5 madde, güdüleme 5 madde, derse odaklama 4 madde, dikkat toplama 4 madde, olumlu tutum 4 madde) oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110’dur. Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup ölçeğin bu alana ilişkin veri toplamak için uygun olduğu tespit edilmiştir (Schermelleh, Engel & Moosbrugger, 2003; Özabacı, 2011; Seçer, 2013). Ölçeğe ait KMO ve Barlett testi değeri anlamlı (KMO=.90,  $p<.000$ ) bulunmuş olup 5 faktör altında açıklanan toplam varyans oranı ise %64.26’dır (Cronbach alfa=.92;  $\chi^2/Sd =2.7$ ; GFI=0.87; AGFI= 0.85; NNFI= 0.89; CFI= 0.96; RMSEA= 0.078; RMR= 0.04; SRMR= 0.059).

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Ölçek formu sınıf öğretmeni adaylarına fakülte ortamında gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere dağıtılarak yaklaşık 10-15 dakikalık süreler zarfında uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS.21 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler analize dahil edilmeden önce parametrik istatistiklerin uygulanıp uygulanamayacağı varsayımlar test edilerek (Shapiro-Wilk (S-W), Kolmogov-Smirnov (K-S) testleri, çarpıklık-basıklık değerleri, Z puanları ve histogram grafikleri) kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ilk araştırma sorusuna ilişkin betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanıldığı gibi ikinci araştırma sorusu için iki değişkenli durumlardaki farklılıkları hesaplamak için Mann Whitney U Testi, üçüncü araştırma sorusu için ise çoklu değişkenler için Kuruskal Wallis H Testi’nden yararlanılmıştır.

**Etik Beyan**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve etik anlamda herhangi bir ihlalde bulunulmadığı

beyan edilmektedir. Bu çalışmanın verileri 2019 yılında toplandığı için etik kurul izni bulunmamaktadır.

### Bulgular

Bu bölümde “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği” ile elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

#### Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliklerine ilişkin toplam puanların betimsel analiz sonuçları incelenmiştir. Tablo 2’de toplam puanların betimsel analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliklerinin toplam puanlarının betimsel analiz sonuçları*

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S	K-S/S-W
Toplam puan	150	66	110	95.60	9.59	.00/.00
Dikkate alma	150	11	25	21.77	2.86	.00/.00
Güdüleme	150	11	25	21.37	2.52	.00/.00
Derse Odaklama	150	11	20	17.62	2.17	.00/.00
Dikkat toplama	150	12	20	17.30	2.04	.00/.00
Olumlu Tutum	150	12	20	17.53	1.96	.00/.00

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin toplam puanları ve alt boyutlarının puanları görülmektedir. Tablo 2’ye bakıldığında en yüksek puanın dikkate alma ve en düşük puanın ise dikkat toplama alt boyutlarına ait olduğu görülmüştür. Bu durum henüz mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kendilerini tam olarak yeterli hissetmediklerini gösterebilir.

#### Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 3’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları*

	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamları	U	Z	p
Kadın	112	76.80	8602.00			
Erkek	38	71.66	2723.00	1982.00	Z=-.631	.528

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [U=1982.000, z=-.631, p>0.05]. Bu durum sınıf öğretmenliği anabilim dalını tercih eden öğrencilerin benzer bilgi, beceri ve tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca uygulama güz döneminde yapıldığı için her üç sınıf düzeyinde de sadece bu alanla ilişkili henüz sadece bir ders aldıklarından kaynakladığı söylenebilir.

#### Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerine ilişkin alt boyutların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere

Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu farklılığa ilişkin test sonuçları Tablo 4'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları*

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıraların toplamı	U	p
Dikkate alma	Kadın	112	77.05	8629.50	1954.500	.447
	Erkek	38	70.93	2695.50		
Güdüleme	Kadın	112	75.62	8469.00	2115.000	.955
	Erkek	38	75.16	2856.00		
Derse odaklama	Kadın	112	75.80	8489.50	2094.500	.882
	Erkek	38	74.62	2835.50		
Dikkat toplama	Kadın	112	77.03	8627.50	1956.500	.453
	Erkek	38	70.99	2697.50		
Olumlu tutum	Kadın	112	77.77	8710.00	1874.000	.265
	Erkek	38	68.82	2615.00		

Tablo 4 incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Bu durum özel öğrenme güçlüğüne dönük yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından birbirine yakın değerler aldığı şeklinde yorumlanabilir.

#### **Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı**

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Bu farklılık Tablo 5'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Sınıf düzeyi	n	Sıra ortalaması	Serbestlik derecesi	H	p
2. sınıf	50	69.69	2	1.438	.487
3. sınıf	50	79.74			
4. sınıf	50	77.07			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [ $H=1.438$ ,  $p>0.05$ ]. Bu durum lisans döneminde öğretmen adaylarının birebir özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci ile uygulama yapma fırsatı yaratılmadığından kaynaklanabilir. Lisans süresi içerisinde özel eğitim ve kaynaştırma alanıyla ilgili alınan derslerin teorik olması buna sebep olabilir. Sadece öğretmenlik uygulaması derslerinde bu öğrencilerle bir araya gelebilen sınıf öğretmeni adayının 3 sınıf düzeyinde de farkındalığının düşük olduğu söylenebilir.

#### **Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılığı**

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerine ilişkin alt boyutların sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Tablo 6'da Kruskal Wallis H Testi sonuçları ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin ölçeğinin alt boyutlarının sınıf seviyesi değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Alt boyutlar	Sınıf	n	Sıra ortalaması	sd	H	p
Dikkate alma	2	50	67.20	2	3.299	.192
	3	50	82.62			
	4	50	76.68			
Güdüleme	2	50	69.27	2	1.596	.450
	3	50	77.89			
	4	50	79.34			
Derse odaklama	2	50	76.74	2	.066	.967
	3	50	74.68			
	4	50	75.08			
Dikkat toplama	2	50	70.16	2	1.566	.457
	3	50	80.89			
	4	50	75.45			
Olumlu tutum	2	50	74.84	2	1.375	.503
	3	50	80.81			
	4	50	70.85			

Tablo 6 incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının lisans döneminde sınıf düzeyi arttıkça güdülenmelerinin arttığını fakat olumlu tutumlarının azaldığını göstermektedir. Diğer alt boyutlarda ise 2.sınıf düzeyinde ortalamaların daha yüksek olduğu görülmüştür.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularından yola çıkıldığında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlikleri ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Alt boyutların toplam puanlarına bakıldığında öğretmen adayları en yüksek puanı "dikkate alma" ve en düşük puanı ise "dikkat toplama" da olduğu görülmüştür. Sağır ve Bozgün (2018) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmada öğretmenler en yüksek puanı "güdülenme" alt boyutu ve en düşük puanı ise "dikkat toplama" ve "olumlu tutum" alt boyutlarından almıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgularla Sağır ve Bozgün'ün çalışmasından elde edilen bulgular birbirleriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca Battal'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada da sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri kaynaştırma eğitime gereksinim duyan öğrencileri tanıma, bu öğrencilere yönelik uygulama, değerlendirme alanlarında kendilerini yeterli gördükleri; bununla birlikte bazı ilkeleri bilmedikleri gözlenmiştir. Arabacı'nın (2018) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adayları öğrenme güçlüğü hususunda orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Susam & Bayrakçı (2021) ise araştırmalarında katılımcı sınıf öğretmenlerinden çoğunluğunun ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi açısından kendilerini yeterli bulduklarını, bu öğrencilerin eğitimi için hizmetiçi eğitimlerden faydalanarak ÖÖG konusunda mesleki yeterliliklerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar (Orel, Töret & Zerey, 2004; Yıkılmış vd., 1998; Gözün & Yıkılmış, 2004) ve bu çalışma özel eğitime yönelik programda yer alan derslerin artmasıyla sınıf öğretmenin tutumunun olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Literatürde öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yeterli eğitim almadıkları için öğrencilerin sorunlarını kendi yöntemlerine göre çözmeye çalıştıkları kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmüştür (Aladwani & Shaye, 2012; Altun & Uzuner, 2016; Dapudong, 2013; Doyran & Canca, 2013; Lee & Low, 2013; Polat, 2013; Yangın vd., 2016; Yuen, Westwood &

Wong, 2005). Çoğaltay ve Çetin'in (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme gücüne yönelik eksik veya hatalı bilgilere sahip olduğu, öğrencilerin eğitimine yönelik kendilerini yetersiz hissettikleri ve yeterli bir eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır. Altun ve Filiz'in (2020) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve ayrıca bu yetersizlikleri aşabilmek adına destek alamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının kendilerini öğrenme gücüne yeterli görmediği tespit edilmiştir (İzci, 2005; Yangın vd., 2016). Öğretmen adaylarının ilgili alanda yanlış ve farklı algılamalara sahip olmasının yapılan çalışmaların yetersiz olduğu anlamına gelebilir. Bu araştırma sonuçları son dönemde lisans programında yapılan yeniliklerin ve farklı resmi kurumların çok disiplinli alanlarda gerçekleştirdiği farkındalık projelerinin alana katkısı olduğunun bir göstergesidir.

Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarına daha ayrıntılı ve nitelikli bir eğitim verilmesinin gerekliliği ve önemi vurgulanmıştır (Altun & Uzuner, 2016; Battal, 2007; Çetin, 2004; Esen & Çiftçi, 2000; Koç, 2012). Alanyazın incelendiğinde öğretmen adayların özel öğrenme gücüne hakkında yeterince eğitim verilmediğinin farklı araştırmacılar tarafından dile getirildiği görülmektedir (Altun & Uzuner, 2016; Çetin, 2004; Yangın vd., 2016). Ayrıca özel eğitim dersine ek olarak Anne-Baba Eğitimi, Özel Öğrenme Güçlükleri ve Kapsayıcı Eğitim derslerini alan öğretmen adaylarının öğrenmelerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İnce & Fırat Durdukoca, 2022).

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme gücüne yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının toplam puanlarının da cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çetin'in (2014) öğretmenlerle yaptığı çalışma bu durumu destekler niteliktedir. Yiğiter (2005) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme gücüne yönelik bilgi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Sağır ve Bozgün (2018) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüne olan öğrencilere yönelik yeterliklerini cinsiyet değişkeni açısından değerlendirmiştir ve anlamlı fark bulmuştur. Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde; Yiğiter (2005) ve Sağır ve Bozgün'ün (2018) çalışmalarıyla örtüşmediği söylenebilir. Tok'un (2010) yapmış olduğu çalışmada kadın öğretmenler lehine öğrenme güçlükleri algılarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel öğrenme gücüne yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının toplam puanlarının da sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Yangın (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüne yönelik farkındalıklarının cinsiyet, mesleki kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Yiğiter'in (2005) yapmış olduğu çalışmada elde edilen sonuçlarda bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Sınıf öğretmeni adayı özellikle 4. sınıfta özel eğitim ve ilköğretimde kaynaştırma gibi lisans derslerini almasına rağmen diğer sınıflarla aynı düzeyde yeterliğe sahip çıkmıştır. Bu durumdan dolayı lisans ders içeriklerinin yenilenmesi veya ilgili alan eğitimi uzmanlarının girmesi hususunda önlem alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulgularından hareketle üniversitelerdeki sınıf öğretmenliği öğrencilerinin özel eğitime yönelik dersleri arttırılabilir ve bu dersler daha verimli ve etkin bir hale getirilebilir. Ayrıca uygulamalı olarak ders saati sürelerinin arttırılması geleceğe dönük kapsayıcı eğitim açısından önemli ve gerekli olabilir.

Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda sınıf öğretmeni eğitimine dönük özel eğitim uygulamaları geliştirilebilir. Bu uygulamalar hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere planlanarak projelendirilebilir. Yapılan projelerde hem ulusal hem de uluslararası karşılaştırmalı eğitimler verilerek ülkeler açısından kaynak erişim imkânları genişletilebilir.

### Kaynakça

- Aladwani, A. M., & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in Kuwaiti students. *Education, 132*(3), 499.
- Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 44*, 33-49. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431461>.
- Arabacı, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi (Tez No. 503852) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Asfuroğlu, B. Ö., & Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü (Specific learning disorder). *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(1), 49-54. <https://doi.org/1020515/otd.17402>
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(Sup.2), 577-588.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M., & Özbey, F. (2005). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel eğitimden yansımalar* (s. 79- 89) içinde. Kök.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Bateman, B. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders* (1st ed., pp. 219-239). Special Child Publications. <https://doi.org/10.2307/1169639>
- Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği) (Tez No. 205961) [Yayınlanmamış doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Biröl, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 887-918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(1), 35-50.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, Çev. Ed.; 3. baskı). Eğiten Kitap. (Orijinal çalışma 2014'de yayınlandı)



- Conderman, G., Morin, J., & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure, 49*(3), 5-10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.5-10>
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 126-140.
- Dapudong, R. C. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: The case of Thai primary school teachers. *Academic Research International, 4*(4), 496-512.
- Demir, B. (2005). Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüne ilişkin belirlenmesi (Tez No. 188756) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 98-110. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x>
- Diken, İ. H., 2007. Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. baskı, s. 65-86) içinde. Anadolu Üniversitesi.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 20-33.
- Doyran, F., & Canca, I. (2013). Sorunlu öğrenci mi? Öğrenme güçlüğü olan öğrenci mi? Öğretmenler öğrenme güçlüğü hakkında ne biliyorlar? *Journal of Academic Social Science Studies, 6*(4), 371- 389. <https://doi.org/10.9761/JASSS1442>
- Esen, A., & Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 85-90.
- Fırat, T., & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431461>
- Friend, M., & Bursuck, W., (2006). *Including students with special needs a practical guide for classroom teachers* (4nd ed.). Allyn and Bacon.
- Gözün, Ö., & Yıkış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 65-77. DOI: 10.1501/Ozlegt\_0000000081
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. (2004). Pub. L. No. 108-446. <https://www.copyright.gov/legislation/pl108-446.pdf>
- İnce, M., & Fırat Durdukoca, Ş. (2022). Öğretmen adaylarının “özel öğrenme güçlüğü” kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 7*(1), 132-145.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "Özel Eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 106-114.
- Karadeniz, M. H. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Education Sciences, 8*(2), 193-208.
- Karaman, D., Kara, K., & Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu, *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi, 6*(4), 288-298.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. baskı). Nobel.

- Keskin, İ., Korkut, A., & Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155. <https://doi.org/10.17539/aej.43261>
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children* (1. baskı). Houghton Mifflin.
- Koç, B. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi (Tez No. 321310) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(28), 539-555. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- Layıkbaş, Z. E. (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda santral işitsel işleme fonksiyonlarının araştırılması (Tez No. 424718) [Yüksek lisans tezi, Turgut Özal Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lee, L. W., & Low, H. M. (2013). 'Unconscious' inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 218-228. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01250.x>
- Metin, N., & Çakmak, H. (1998, 13-15 Kasım). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürli çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi [Bildiri sunumu]. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Edirne, Türkiye.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete. [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeliği\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf)
- Orel, A., Töret, Z., & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Özabacı, N. (2011). İlişki Niteliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 159-166.
- Özdemir, D. (2022). Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Tez No. 726018) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özkubat, U., Sanır, H., & Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Pekel, D. (2010). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması (Tez No. 277873) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Polat, E. (2013). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı (Tez No. 336032) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L., (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59- 75.
- Sağır, Ş. U., & Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *SETSCI Conference Indexing System*, 3, 1116-1119.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit. *Measures of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (2. baskı). Anı.
- Sezer, S., & Akın, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 757-775.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2000). *Teaching functional communication skills instruction of students with severe disabilities* (5nd Ed.). Prentice-Hall.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Susam, B., & Bayrakçı, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-56.
- Tok, N. (2010). Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi (Tez No. 253299) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Topbaş, S. (1997). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 54-64) içinde. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 203-217.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(5), 243-266.
- Yıkmiş, A., Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1998, 13 -15 Kasım). Özel eğitim danışmanlığı ve kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi [Bildiri sunumu]. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Edirne, Türkiye.
- Yıkmiş, A., Özak, H., Acar, Ç., & Karabulut, A. (2015). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 297-306.
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 158642) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans programları. Yüksek Öğretim Kurumu. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2005). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76.

### Extended Abstract

#### Introduction

Special learning disability is a disorder that is observed below the expected level of reading, writing, comprehension and mathematics by considering the age, education and intelligence

level of people with normal or above normal intelligence through intelligence tests. The cause of special learning disability is not known exactly. There is a widely accepted view on this issue. The cause of special learning disabilities is thought to be a structural disorder based on genetic and environmental factors and biological factors. This structural disorder may cause delay in the development of speaking, reading, writing and reasoning skills. Accordingly, learning disabilities, reading difficulties, writing difficulties and mathematics difficulty are classified under three main headings. It is up to the teacher to determine the specific learning disabilities of the students and to plan and implement classroom adaptations. Teachers should not forget that students can learn late and difficult in this process, but they can be successful when necessary opportunities and support are provided. It is expected that classroom teachers, specialist teachers and branch teachers will be able to demonstrate effective teacher approaches and behaviors in order to realize the expected and intended gains for the students with special needs during the education process.

Special learning disability is an important point in the education process, especially considering the age and level of the students in which the classroom teachers work. Classroom teachers are not only the teachers who know the student the best, but also the basic structure in the development of the individual. Classroom teachers have an important role in identifying and educating students with special learning difficulties at an early age. Class teachers are important in identifying children with special learning difficulties, reducing learning disabilities, providing students with the necessary skills, strengthening communication with the family and supporting them in the process. The identification of students' learning difficulties can be made possible by the classroom teachers' knowledge of children with special learning difficulties and their education. The qualified training of teachers starts before the service. Therefore, as the number of studies and projects conducted with prospective teachers in the literature is low, there is a need for such a study.

### **Method**

The aim of this study was to determine the competence of the prospective primary teachers in the 2nd, 3rd and 4th grades of the undergraduate education program for students with specific learning disabilities and whether these competencies differ in terms of grade level and gender variable. The research is descriptive and this study utilizes general screening model. The research group consisted of 150 preservice primary teachers studying at the 2nd, 3rd and 4th grades in Ondokuz Mayıs University. The data of the study was collected by Teacher Competence Scale for Students with Specific Learning Disabilities, which was developed by Keskin, Korkut and Can (2016) and consisted of 5 likert type, 22 items and 5 sub-dimensions. The obtained data were analyzed by descriptive statistical tests (frequency, percentage and arithmetic mean), Mann Withney U and Kruskal Wallis H Tests.

### **Conclusion and Discussion**

Based on the findings of the study, it was found that the total score that the classroom education students obtained from the teacher competence scale for the students with special learning difficulties was 95.60. This can be considered quite high on average. When the total scores of the sub-dimensions were examined, it was seen that the highest score was "taking into consideration" and the lowest score was "paying attention". According to the results obtained from the analysis of the data, it was concluded that the mean scores obtained from teacher competence scale were quite high. The fact that prospective teachers have false and different perceptions in the related field may mean that the studies are inadequate. The results of this research show that the recent innovations in the undergraduate program and the awareness projects realized by different governmental institutions in multi-disciplinary areas contribute to the field. In addition, it was found that preservice primary teachers' competencies for students with specific learning disabilities did not differ according to gender and grade level variable. In addition, the total scores of the sub-dimensions of the scale did not differ according to both gender and grade level.

It can be said that it is necessary to take measures to renew the undergraduate course contents before the service or to enter the field education experts in the related courses. Based on the findings of the research, special education courses of the university students can be increased and these lessons can be made more efficient and effective. In the following studies, special education applications for classroom teacher education can be developed. These applications can be planned and projected as pre-service and in-service.



## The Effects and Suggestions of Teachers and School Administrators on the Professional Development of Distance Education Experiences

Murat Başar<sup>1</sup>, Taner Tanoba<sup>2</sup>, Hilal Gürkan<sup>3</sup>, Hülya Doğan<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Uşak Üniversitesi Türkiye, [murat.basar@usak.edu.tr](mailto:murat.basar@usak.edu.tr), ORCID: 0000-0001-6635-4543

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, [tanertanoba67@hotmail.com](mailto:tanertanoba67@hotmail.com), ORCID: 0000-0003-1187-3328

<sup>3</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, [hilalgurkan@gmail.com](mailto:hilalgurkan@gmail.com), ORCID: 0000-0002-6719-8440

<sup>4</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, [hlydgn02@gmail.com](mailto:hlydgn02@gmail.com), ORCID: 0000-0002-1643-0262

To cite this article: Başar, M., Tanoba, T., Gürkan, H. & Doğan, H. (2022). The effects and suggestions of teachers and school administrators on the professional development of distance education experiences. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 187-204.

Received: 06.22.2022

Accepted: 08.23.2022

### Abstract

The aim of the research is to reveal the effects of distance education activities, which have increased gradually during the pandemic period, on the professional development of teachers, in line with the experiences of teachers and administrators working in official education institutions. This study is a qualitative study in descriptive survey model and designed in phenomenology (phenomenology) pattern. The study group of the research consists of 23 teachers and 7 school administrators working in public schools. Criterion sampling method was used to determine the participants. Findings were obtained by summarizing data, coding, frequency and percentage analysis. According to the research findings, educators have participated in distance education programs in various fields, especially computer aided design and programming, disaster education and museum education. Distance education has advantages such as preventing time loss, providing easy access to education at any time and providing a comfortable education environment. They prefer it to the disadvantage of reducing socialization, interaction and communication. They provide the professional development of the participants in the intellectual field, general and special field competencies and technology use competencies through distance education.

*Keywords:* Distance Education, Phenomenology, Professional Development

Article Type:

Research article

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Uşak University

Date of ethical review decision: 02.11.2022

Ethics assessment document issue number: 2022-36

# Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Mesleki Gelişimlerine Olan Etkileri ve Önerileri

## Öz

Araştırmanın amacı öğretmen ve yöneticilerin deneyimleri doğrultusunda özellikle pandemi döneminde giderek artan uzaktan eğitim faaliyetlerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan etkilerini incelemektir. Bu çalışma nitel bir çalışma olup fenomenoloji (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan 23 öğretmen ve 7 okul yöneticisi oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre eğitimciler başta bilgisayar destekli tasarım ve programlama, afet eğitimi ve müze eğitimi olmak üzere çeşitli alanlarda uzaktan eğitim programlarına katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimin; zaman kayıplarını engellemesi, istenilen zamanda ve kolay şekilde eğitime erişilebilmesi ve konforlu bir eğitim ortamı sağlaması açısından avantajları bulunmaktadır. Asosyalleşme, etkileşim ve iletişimi azaltması dezavantajlarına rağmen uzaktan eğitimin eğitimciler tarafından tercih edilmektedir. Eğitimciler uzakta eğitim yoluyla entelektüel, genel ve özel alan yeterlikleri ve teknoloji kullanımı yeterliği alanlarında mesleki gelişimlerini sağlamaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Fenomenoloji, Mesleki Gelişim, Uzaktan Eğitim

## Giriş

Eğitimde mesleki gelişim hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar, ikinci bir lisans eğitimi ve lisansüstü eğitimler yoluyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Farklı yollarla gerçekleştirilmeye çalışılan mesleki gelişim etkinlikleri genellikle geleneksel olarak yüz yüze eğitim yoluyla yapılmaktadır. Yüz yüze eğitimin şüphesiz en alışıldık, etkileşim ve iletişimi yüksek düzeyde sunan, etkili ölçme ve değerlendirme yapılabilen, uygulamalı etkinliklere de imkân tanıyan öğretim modeli olduğu söylenebilir. Yüz yüze eğitimin bu avantajlarına rağmen son yıllarda neredeyse tüm mesleki gelişim faaliyetlerinde uzaktan eğitime yönelme mevcuttur.

Uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız gerçekleşebilmesi (Erdoğan, 2017; Wasserman & Migdal, 2019) aynı anda çok fazla kişiye uygulama olanağı sağlaması, ekonomik olması ve yüz yüze mesleki eğitime göre daha erişilebilir olması (Moore & Kearsly, 2011) giderek daha yaygın hale gelmesine neden olmaktadır. Uzaktan eğitimin daha fazla tercih edilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin de etkili olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı hali hazırda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu aracılığıyla sunduğu uzaktan eğitimlere ek olarak 2020 Mart ayı itibarıyla COVID-19 pandemisinin de etkisiyle hizmet içi eğitimleri uzaktan eğitimle vermiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2020). Eğitimciler artan şekilde Udemy, Khan Akademi, Youtube, vb. dijital platformlar aracılığıyla uzaktan eğitimlere katılmakta ve yeni beceriler geliştirmektedirler (Yavuz, 2015).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, eğitim öğretim performansını geliştirerek öğrenci başarısının artırılmasını amaçlamaktadır (Can, 2019). Mesleki gelişim, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin algı, bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Öğretmenler, farklılaştırılmış öğrenme materyalleri ile öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için mesleki açıdan kendilerini geliştirmek isterler (Wasserman & Migdal, 2019). Alshehry (2018), mesleki gelişimin temel amacının geleneksel öğretim yaklaşımdan yeni geliştirilecek öğretim yöntemlerine öğretmenleri yönlendirmek olduğunu belirtmiştir.

Özoğlu (2010) araştırmasında geleneksel mesleki gelişim yöntemlerinin amacına ulaşamadığını, giderek verimsizleştiğini ve hedef kitlede davranış değişikliği oluşturmadığını vurgulamaktadır. Öğretmen sayısındaki artışa ek olarak değişen teknolojiler yeni öğrenme ihtiyaçları oluşturmakta ve bu durum mesleki gelişim uygulamalarında farklılığa gidilmesini

zorunlu kılmaktadır (Erdoğan, 2017). Bu zorunluluk mesleki gelişim ihtiyaçlarını da farklılaştırmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, internetin ve bilgisayarların yaygınlaşması ve eğitime entegrasyonu uzaktan eğitimin web tabanlı organizasyonlara evrilmesini sağlamıştır. Senkron (eşzamanlı) şekilde canlı ders uygulamaları ya da asenkron (eş zamansız) şekilde olan kayıtlı videoların izlendiği modüller şeklinde ve e-posta yoluyla desteklenen uzaktan eğitim faaliyetleri birçok ülkede yapılmaktadır (Yamamoto & Altun, 2020). Bu anlamda tüm bireyler için zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldıran uzaktan eğitim giderek yaygınlaşmaktadır. Mekân ve zamandan bağımsız olan uzaktan eğitimin bu bağlamda mesleki gelişimde de önemli bir yere sahip olması öngörülmektedir.

Uzaktan eğitim beraberinde yenilik ihtiyacını da getirmiştir. Hâlihazırda kullanılan web tabanlı video konferans sistemleri, merkezine insanı alan daha kapsamlı sistemlere doğru geliştirilmeye devam etmektedir (Correia, Liu & Xu, 2020). Hizmet içi eğitim merkezlerinin yanı sıra Avrupa Okul Ağı (European Schoolnet) gibi büyük organizasyonlar da çevrim içi yöntemlerle okullar arasında öğretme, öğrenme ve iş birliğini destekleyen etkinlikler yürütmektedirler (Nikolov, 2007). Çevrim içi eğitimde ücretsiz, açık kayıt öğrenim ortamları olan Kitlese Açık Çevrim İçi Kurslar (MOOC)'larla katılımcılar coğrafi konumdan bağımsız olarak birbirleriyle ve kurs materyalleri ile etkileşim kurma fırsatına sahip olurlar. Bu kurslarda katılımcılar, öğrenmeleri boyunca çevrim içi okuma materyalleri, videolar, sınavlar, tartışma forumları ve değerlendirmelerin bir kombinasyonu ile etkileşime girerler. Sürekli aktif olmaları ve internet üzerinden erişim sağlamaları nedeniyle, kitlese kurs ortamları katılımcılara seçme özerkliği sunarak katılımcıların kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanır. Kitlese Açık Çevrim İçi Kurslar, yeni öğretim araçlarının geliştirilmesi, öğretim uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünme becerisi kazandırma, konu alanı becerilerini geliştirme imkanlarını sunar (Bonafini, 2017). Bu durumun öğrenme çıktıları üzerinde pozitif bir etki oluşturacağı öngörülmektedir.

Mesleki gelişimde uzaktan eğitimin kullanılması bazı eşitsizlikleri ve dezavantajlı durumları ortadan kaldırmaktadır. Uzak bölgelerdeki veya küçük okullarda çalışan öğretmenler, yüz yüze bir ortamda verilmesi pahalı veya pratik olmayan mesleki gelişim kurslarına uzaktan eğitim yoluyla erişebilirler. Ülkemizde EBA platformu sayesinde video konferans yöntemi etkin kullanılarak açık ve uzaktan eğitim yoluyla bilişim teknolojileri, ders içerik geliştirme, materyal tasarım vb. eğitimler düzenlenebilir (Can, 2019). Bu eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin mesleklerine karşı bakış açılarının genişleyebileceği ve yüz yüze keşfedemeyecekleri profesyonel bağlantıları oluşturabileceği düşünülmektedir.

Uzaktan eğitimin en önemli artlarından biri de esnek olmasıdır. Öğretmenlerin istedikleri zamanda istedikleri ortamdan uzaktan eğitim derslerine erişebilmeleri sürekli mesleki gelişimlerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşebileceğini göstermektedir (Erdoğan, 2017). Uzaktan eğitim yoluyla düzenlenecek mesleki eğitimlerin bir diğer avantajı da konaklama, ulaşım giderleri ve eğitimcilerin mesleki eğitimleri sırasında okullarındaki derslerinin boş geçmesi gibi çalıştıkları kuruma sıkıntı oluşturabilecek durumların da önüne geçilmesinin sağlanmasıdır (Parmaksız & Sıcak, 2015). Eğitimciler böylelikle hem mesleki ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almış hem de mesleki sorumluluklarını yerine getirmiş olacaklardır.

COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan yapılan eğitimlerin, öğretmenlerin çevrim içi olarak kendilerini geliştirmelerine olanak verdiği görülmüştür. Pandemi sürecinin başından itibaren web tabanlı sosyal öğretmen ağlarının öğretmenler arası iletişim ve iş birliğini desteklediği söylenebilir (Yıldırım, 2020). Çevrim içi bu platformlar, öğrenme sırasında zaman ve mekândan bağımsız olarak iş birliğine önemli bir katkı sağlamaktadır (Wasserman & Migdal, 2019).

Uzaktan eğitimin sağladığı avantajların yanı sıra dezavantajları da vardır (Gök & Kılıç Çakmak, 2020). Ancak uygun teknoloji kullanılırsa ve yeterince yüksek öğretmen-öğrenci etkileşimi gerçekleşirse geleneksel yüz yüze sınıflardan daha iyi öğrenme sonuçları sağlayabilir (Matzat, 2013).



Alan yazında pandemi döneminde uzaktan eğitimin öğretmen, yönetici ve akademisyen görüşüne göre incelenmesine yönelik birçok farklı çalışma mevcuttur (Akyıldız & Yurtbakan, 2021; Albayrak, Berber & Uludağ, 2022; Altın & Gündoğdu, 2021; Aşkan & Ertuğrul, 2022; Bakırcı, Özcan & Yılmaz, 2021; Çetin & Akduman, 2022; Çıtak & Pakdemir, 2021; Korkut & Memişoğlu, 2021; Otçeken, 2022; Perктаş, 2022; Yürek, 2021). Ancak literatür incelemelerinde uzaktan eğitimin eğitimcilerin mesleki gelişimlerine katkısı konusunda meslek gelişiminin geleceği için araştırmalara ihtiyaç bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmanın alan yazındaki boşluğu gidermede katkı sunacağı öngörülmektedir. Uzaktan mesleki gelişim uygulamalarının yüz yüze eğitimlerden bir eksiğinin olmadığını hatta doğru şekilde uygulandığında hem öğretmenlere hem de eğitim kurumlarına çeşitli avantajlar sağladığını göstermektedir (Zawacki-Richter & Naidu, 2016). Özellikle öğretmen-öğrenci etkileşimi konusunda uzaktan eğitimin yönetsel olarak geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu perspektiften bakıldığında uzaktan mesleki gelişim eğitimlerinin geleceğinin şekillenmesinde uzaktan mesleki eğitim deneyimlerinin önemli olduğu söylenebilir.

### **Araştırma Problemi**

Bu çalışma öğretmen ve okul yöneticilerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin mesleki gelişimlerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Devlet okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin mesleki gelişimlerine olan etkilerine odaklanan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. Fenomonolojik araştırmalar bireylerin bilinçli şekilde deneyimledikleri olgu ya da olaylar etrafında şekillenir (Creswell, 2013/2020). Bu deneyimlerin ne olduğu ve bireylerin bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu araştırma kapsamında belirlenen fenomen "eğitimcilerin katıldıkları uzaktan eğitimlerdir." Araştırma boyunca katılımcıların bu fenomeni nasıl anlamlandırdıkları, fenomenin deneyimlenmesi sonucu neler düşündükleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul İlinde bulunan devlet okullarında görev yapan 23 öğretmen ve 7 okul yöneticisinden oluşmuştur. Katılımcılar uzaktan eğitim programına katılım gösteren eğitimciler arasından ölçüt örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın amacına uygun niteliklere sahip kişilerden örneklem oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2015). Katılımcılara numara verilerek K1, K2, K3, ... şeklinde kodlama yapılmıştır.

Katılımcıların ikisi ilkokul, on yedisi ortaokul, dördü lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların biri sınıf öğretmeni 29'u branş öğretmenidir. Çalışma grubu ile ilgili katılımcılara ait branşlar; matematik ( $f=2$ ), kimya ( $f=2$ ), fizik ( $f=1$ ), biyoloji ( $f=3$ ), teknoloji tasarım ( $f=2$ ), Türkçe ( $f=2$ ), bilişim teknolojileri ( $f=1$ ), fen bilimleri ( $f=9$ ), sosyal bilgiler ( $f=1$ ), rehberlik ( $f=1$ ), coğrafya ( $f=1$ ), beden eğitimi ( $f=2$ ), din kültürü ve ahlak bilgisi ( $f=1$ ), yabancı dil ( $f=1$ ), sınıf öğretmeni ( $f=1$ ) şeklindedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışma grubuna ait demografik bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde araştırmanın amacına yönelik beş adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Alan yazın temel alınarak taslak madde halinde oluşturulan sorular nitel araştırma ve uzaktan eğitim konularında deneyime sahip eğitim bilimleri ana bilim dalından üç uzman tarafından incelenmiş ve forma son şekli verilmiştir. Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularını şu şekildedir:

- 1)Devlet okullarında çalışan eğitimcilerin katıldıkları uzaktan eğitim programları nelerdir?
  - a)Devlet okullarında çalışan eğitimciler yakın gelecekte uzaktan eğitim yoluyla hangi konularda eğitim almayı düşünmektedirler?
- 2)Devlet okullarında çalışan eğitimcilerin görüşlerine göre uzaktan eğitimle ders almanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- 3)Devlet okullarında çalışan eğitimcilerin katıldıkları uzaktan eğitim programının/programlarının mesleki gelişimlerine etkileri nelerdir?
- 4)Devlet okullarında çalışan eğitimcilerin uzaktan eğitim konusunda öğretmenlere, okul yöneticilerine ve Millî Eğitim Bakanlığı'na yönelik önerileri nelerdir?

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğinin artırılmasında “çeşitleme”, “uzun süreli etkileşim”, “derin ve odaklı veri toplama”, “uzman incelemesi” ve “katılımcı teyidi” stratejileri kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu stratejilerden birkaçı araştırmada kullanılmıştır. Bunlardan uzman incelemesi stratejisi, yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken kullanılmıştır. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Araştırma sorularının amacını yansıtıp yansıtmadığı ve soruların yeterliğine ilişkin incelemeler yapılarak forma gerekli düzenlemeler yansıtılmıştır. Araştırmada derin ve odaklı veri toplamak için katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir. Çeşitleme için 30 kişi gibi geniş bir katılımcı grubuyla çalışılmıştır. Katılımcıların görev ve branşlarıyla ilgili farklı görev (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen) ve farklı branşlardan katılımcıların olması çeşitliliğin (maksimum çeşitliliğin) sağlandığını göstermektedir. Öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin görüşleri, tema ve alt temalara uygun olarak düzenlenerek betimlemelere yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler olduğu gibi aktarılmıştır. Ayrıca görüşme formları, ses ve video kaydı, alınan notlar ve çözümlenmeler saklanmaktadır. Böylelikle verilerin geçerliliği ve güvenirliliği artırılmak istenmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri Zoom programı aracılığıyla dijital ortamda ortalaması otuz dakika olan görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Katılımcıların onayıyla bazı görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bazı görüşmelerde ise cevaplar not alınmıştır. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Üç araştırmacı kodlayıcılar arası kodlama tutarlılığını analiz etmiştir. “Kodlamacılar arası görüş birliği/Kodlamacılar arası görüş birliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı X 100” (Hanley, Iwata, & McCord, 2003) hesaplaması kullanılarak %97 düzeyinde kodlama tutarlılığı elde edilmiştir.

## **Bulgular**

### **Eğitimcilerin Katıldıkları Uzaktan Eğitim Programları**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin uzaktan eğitim yoluyla katıldıkları eğitim programları Tablo 1’de, tercih ettikleri eğitim programları ise Şekil 1’de yer almaktadır.

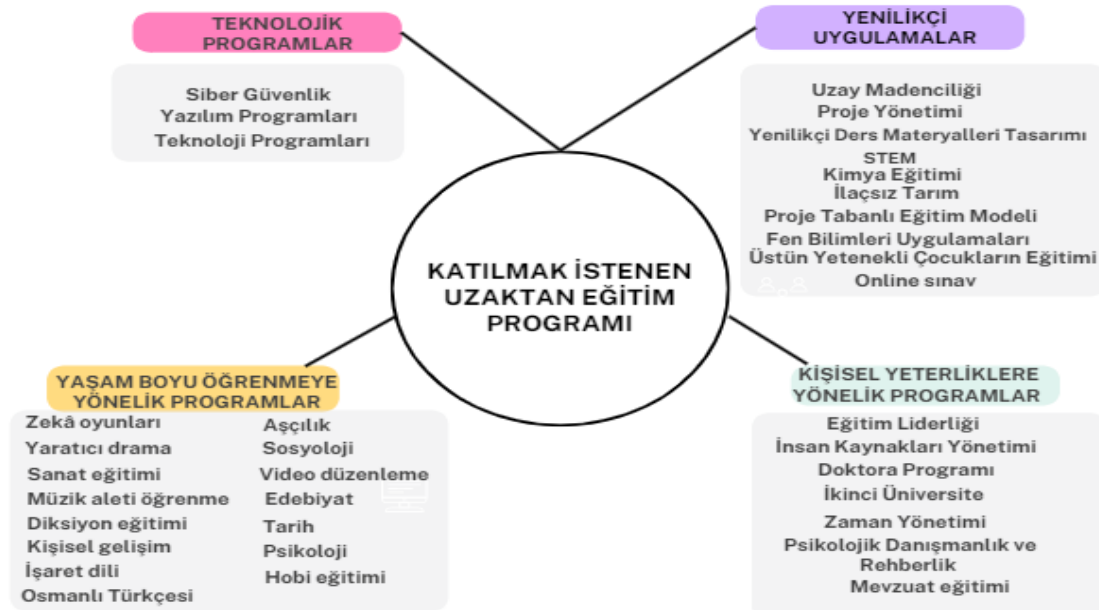
**Tablo 1.*****Eğitimcilerin katıldıkları uzaktan eğitim programları***

Bilgisayar ve mobil destekli tasarım ve kodlama eğitimleri (Autodesk fusion, Python, Kotlin, vb.)	Eğitim yönetimi ve denetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programı	Dijital okuryazarlık
Müze eğitimi	Fatih projesi etkileşimli sınıf yönetimi kursu	Dijital girişimciliğin temelleri
Okul tabanlı afet eğitimi	Masal anlatıcılığı	Fatih projesi ağ alt yapısı kursu
Proje yazımı/danışmanlığı	Avrupa Birliği Projeleri hazırlama teknikleri	Ölçme ve değerlendirme eğitimi
E-twinning	Temel iş sağlığı ve güvenliği	STEM eğitimi
Zekâ oyunları	Eba akademik destek ile uzaktan eğitim kursu	Öğrenci Koçluğu eğitimi
İnternet kullanımı ve güvenliği	Bilgi işlemsel düşünme becerisinin disiplinler arası yaklaşım ile öğretimi kursu	Zihin haritalama
Eba uzaktan eğitim kursu	Eğitimde ölçme ve değerlendirme yüksek lisans programı	Müzik aletleri kullanımı
Web 2.0 araçları eğitimi	Öğrenci farklılıklarını fark etme eğitimi	İşaret dili

Tablo1 incelendiğinde eğitimcilerin çok farklı alanlarda uzaktan eğitim çalışmalarına katılım gösterdikleri söylenebilir. Bilgisayar ve mobil destekli tasarım ve kodlama eğitimleri, müze eğitimi ve okul tabanlı afet eğitiminin katılımcıların verdiği cevaplardan en çok tercih ettikleri uzaktan eğitim programları olduğu görülmüştür.

**Eğitimcilerin Yakın Gelecekte Katılmak İstedikleri Uzaktan Eğitim Programları**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yakın gelecekte uzaktan eğitim yoluyla katılmayı düşündükleri programlarla ilgili elde edilen verilere ait tema, alt tema ve kodlar halinde kavram haritası ile betimsel analizi yapılarak Şekil 1'de görselleştirilmiştir.

**Şekil 1.*****Eğitimcilerin yakın gelecekte katılmak istedikleri uzaktan eğitim programları***

Yakın gelecekte katılmak istedikleri uzaktan eğitim programları hakkında bazı eğitimcilerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“İlaçsız tarım ve uzay madenciliği konularında eğitim almayı düşünüyorum.” (K15)

“Özellikle yenilikçi ders materyalleri tasarlama ve proje tabanlı eğitim modeli hakkında eğitim almayı isterim.” (K1)

“Alanımla ilgili ve eğitim içerikli doktora programımı uzaktan eğitim yoluyla tamamlamak isterim. Ayrıca işaret dili, web.2. dijital eğitim programlarının kullanımı hakkında eğitim almak isterim.” (K4)

“Eğitimini aldım ama daha spesifik olarak, eğitim kurumlarına yönelik “Siber Güvenlik” eğitimlerini (birden çok tür olabilir) almak isterdim. “Web 2.0 Araçları”; tekrar tekrar alabilirim. Her seferinde yeni bir şey keşfediliyor. “Branşlar bazında ders materyalleri hazırlama” ile ilgili eğitim kesinlikle olmalı diye düşünüyorum. Hatta var mı diye arayış içindeyim. Tabii bunların dışında hobi olacak, keyifle alınacak eğitimlerden de mutlu oluyoruz. Ben Osmanlı Türkçesi ile ilgili, temel seviyede bile olsa yazmak isterdim.” (K5)

“Yabancı dil öğretmeni olarak e-Twinning çevrimiçi platformunu etkili kullanmaktayım. Bu tarz eğitim platformlarının arttırılarak öğretmen ve öğrencinin eğlenirken öğreneceği platformların yaygınlaştırılmasını isterim. Bunun yanı sıra oyunlaştırılmış içerik üretimi ve yaratıcı drama eğitimlerini almak isterim.” (K7)

“Yakın zamanda AutoCad ve Solid gibi modelleme programlarında uzaktan eğitim yoluyla eğitimler almayı planlıyorum.” (K9)

“Uzaktan eğitim verirken işimize yarayacak programlar harika olur. Bunun dışında Zekâ oyunları, diksiyon, açıcılık, psikoloji, sosyoloji, ilk aklıma gelenler. İmkânım ve zamanım olsa pek çok değişik konuda bilgi edinmek isterim.” (K10)

“Video düzenleme, STEM konularında eğitim almayı isterim.” (K13)

“Şu anda uzaktan İlahiyat eğitimi alıyorum. İleride başka konulara da yönelebirim. Eğitim liderliği, mevzuat eğitimi, ölçme ve değerlendirme vb.” (K30)

“Uzaktan eğitimle Fen Bilimlerini dersini öğrencilere daha fazla ilginç hala nasıl getirilebileceği ve bunu hangi materyaller kullanarak yapılabileceği hakkında bir eğitim iyi olurdu.” (K27)

### Uzaktan Eğitim Programlarının Avantaj ve Dezavantajları

Araştırmaya katılan eğitimcilerin uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşlerine ait tema, alt temalar ve kodlar Şekil 2 ve Şekil 3'te kavram haritası ile görselleştirilerek verilmiştir.

#### Şekil 2.

#### Uzaktan eğitimin avantajları



Şekil 2 incelendiğinde katılımcılara göre “zamanı verimli kullanma”, “öğrenmeyi kolaylaştırma” ve “bilgiye ulaşım” uzaktan eğitimin en önemli avantajları olarak

deneyimlenmiştir. Uzaktan eğitimin avantajları hakkında bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

“En önemli avantajı vakit açısından çok ciddi kazanç sağlamasıdır. Çünkü herhangi bir yerden eğitim almak için gidip gelmek bile çok ciddi zaman kaybı yaşatabiliyor insana. Bu sebeple zaman açısından kolaylık olduğu için bende eğitimlere katılma heves ve isteği çok daha fazla oldu. Bunun dışında genel anlamda teknoloji kullanımını arttırdığını düşünüyorum. Ayrıca evimizdeki rahat ortamda eğitim almanın öğrenme sürecine olumlu yansıdığını düşünüyorum.” (K1)

“ Evimde oturduğum yerden zaman ve enerji kaybı olmadan eğitim alabiliyorum. İstedğim zaman eğitimleri video kaydından tekrar izleyebiliyorum. ” (K30)

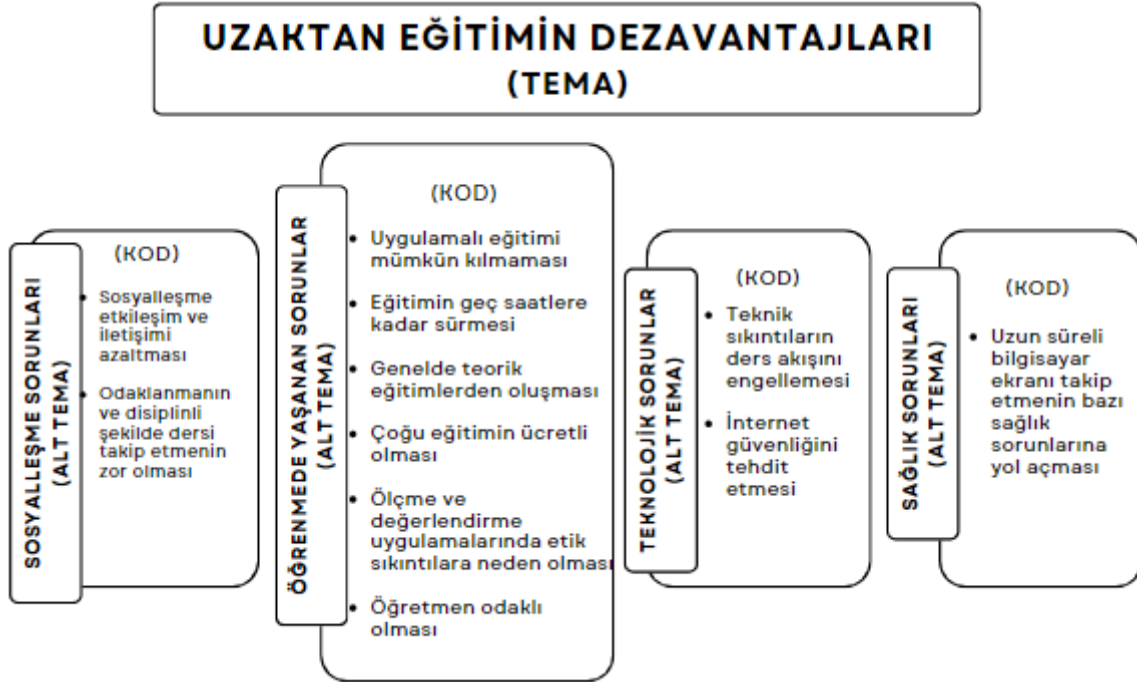
“Mesai saatinden sonra olduğu için zamanla alakalı sıkıntı olmaması. Ayrıca derse yetişmek için bir yol gitmeniz gerekmiyor. Yine dersi daha sonra istediğiniz kadar tekrar dinleyebilirsiniz. Bir başkası ben Ankara’da bulunan bir üniversitede okuduğum halde buraya gitmem gerekmedi. ” (K15)

“ Özellikle metropol şehirlerde yüz yüze eğitim için ulaşım oldukça zaman kaybına neden olmaktadır. Uzaktan eğitim ulaşım ayrılan zaman anlamında özellikle çalışan kişiler için oldukça avantajlı olmaktadır. Dersleri tekrar tekrar dinleme, takip etme fırsatı sunmaktadır. Eğer uzaktan eğitime ayrılan zaman ve ortam uygun şartlarda ise eğitim verimli geçmektedir. ” (K20)

“ Uzaktan eğitimle ders almanın avantajları ülke sınırları ortadan kalkmış ve ortak hedefler doğrultusunda çevrimiçi alanlar her bireyin kullanımına açılmıştır. ” (K7)

### Şekil 3.

#### Uzaktan eğitimin dezavantajları



Şekil 3 incelendiğinde, “sosyalleşme, etkileşim ve iletişimi azaltması” uzaktan eğitimin en önemli dezavantajı olarak görülmektedir. ‘Öğrenmede yaşanan sorunlar’ da katılımcılar tarafından sık deneyimlenen dezavantajlardır. Uzaktan eğitimin dezavantajları hakkında bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Eğitimci ile iletişimin çok sağlanamaması eğitimin etkinliğini azaltmaktadır. En önemlisi bence bu. Yüz yüze eğitimdeki gibi birebir iletişim gibi etkili olmamaktadır. Uzaktan eğitimde dikkat dağıtan dış faktörlerin de daha fazla olduğunu düşünüyorum. Tartışılmaya açık konulara uzaktan eğitimde çok fazla zaman verilememektedir. Eğitimde yapılan ödevlerin ve

görevlerin üzerinde eğitimci ile birlikte değerlendirmeler yapmaya yeterli zaman yoktur. Uygulama eğitim gerektiren konularda uzaktan eğitim yetersiz kalmaktadır.” (K20)

“.... Dezavantaj olarak ise konsantrasyonu sağlamak ve disiplinli bir şekilde eğitimi takip etmek olarak görüyorum” (K9)

“.....Yüz yüze etkileşim olması gereken eğitimlerde bazen sıkıntı oluyor. Teknik alt yapınız uygun değilse sıkıntı yaşayabiliyorsunuz. İnternet veya enerji kesintisi durumu söz konusu olabiliyor. Bazı eğitimlerde istediğiniz soruları soramıyor veya istediğiniz içeriklerine beklediğiniz şekilde ulaşamayabiliyorsunuz. Teknolojik alt yapı yetersizliği en önemli dezavantajdır.” (K18)

### 3. Uzaktan Eğitimin Eğitimcilerin Mesleki Gelişimine Etkileri

Tablo 2 incelendiğinde, eğitimcilerin katıldıkları uzaktan eğitim programlarının mesleki gelişimlerine oldukça olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda mesleki gelişime etki eden 30 kod belirlenmiştir. Bu kodlar 3 alt tema altında birleştirilmiştir. Mesleki gelişim ana teması altında “ entelektüel gelişim”, “genel ve özel alan yeterliklerindeki gelişim” ve “teknoloji kullanım yeterliği” alt temaları belirlenmiştir.

**Tablo 2.**

*Uzaktan eğitimin meslek gelişime etkileri konulu alt tema ve kodlar*

Tema	Alt Tema	Kod
Mesleki Gelişim	Entelektüel Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Özel ilgi alanı geliştirme</li> <li>• Kişisel olarak kalıcı öğrenmeyi sağlama</li> <li>• Yeni bilgiler öğrenme</li> <li>• Bilgi birikimi artışı</li> <li>• Mesleki uzmanlaşma</li> <li>• Yeni gelişmelerden haberdar olma</li> <li>• Farklı disiplinlere karşı ilgi kazanma</li> </ul>
	Genel ve Özel Alan Yeterliklerindeki Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilgiye hızlı ulaşım becerisi geliştirme</li> <li>• Alanla ilgili eksik bilgileri tamamlama</li> <li>• Ders içeriği geliştirme</li> <li>• Proje tabanlı öğretimi geliştirme</li> <li>• Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlama</li> <li>• Alana yönelik yenilikçi bilgiler öğrenme</li> <li>• İletişim becerisini arttırma</li> <li>• Akademik başarıyı arttırma</li> <li>• Okul geliştirme çabalarında artış</li> <li>• Öğrenme ve araştırma farkındalığı kazanma</li> <li>• Alana yönelik yeni gelişmeleri takip etme</li> <li>• Alana yönelik yeni bakış açıları kazanma</li> <li>• Öğretim tekniklerini geliştirme</li> <li>• Öğrencileri daha iyi anlama</li> <li>• Modern yöneticiliğin içeriğini öğrenme</li> <li>• Güncel eğitim materyallerini takip etme</li> <li>• Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrenme</li> <li>• Mesleki gelişimin önemini kavrama</li> </ul>
	Teknoloji Kullanım Yeterliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eğitimde teknoloji kullanımını geliştirme</li> <li>• Yeni teknolojik gelişmeleri öğrenme</li> <li>• Teknolojiyi daha etkili kullanma</li> <li>• Uzaktan eğitim uygulamalarını öğrenme</li> <li>• İnternet güvenliği farkındalığı kazanma</li> </ul>

Uzaktan eğitim programlarının mesleki gelişimlerine etkileri konusunda eğitimcilerin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Ben kendime ihtiyaç duyduğum ya da merak ettiğim konuları seçtiğim için genellikle memnun kaldım. Bilmediğim, eksik bildiğim pek çok konuyu öğrendim. Kendimi eğitimlere katıldığım, geliştirmeye çalıştığım için iyi hissediyorum.” (K2)

“Teknolojinin gelişimine paralel olarak dijital ve bilişim çağına eğitim yöntem ve tekniklerini uyarlayarak gelişimime itici güç ve farkındalık oluşturdu.” (K4)

“Bilgisayara daha hâkim hale geldim. Ders içeriği oluşturmada, kaynaklarım ulaşmada, kaynakları eğitimde kullanmada daha iyiyim. Teknolojik araçları kullanmada şimdi kendime daha çok güveniyorum. Dolayısıyla her an yeni bir durum keşfedebiliyor, rahatlıkla uygulayabiliyorum. Çıkan problemlerle daha etkili baş edebiliyor, en önemlisi çoğu zaman çözüm bulabiliyorum.” (K5)

“Kendimi geliştirmeme katkı sağladı. Çevremi de yönlendirmeye başladım bu eğitimlere. Özellikle aldığım bazı eğitimleri normal hayatta da kullanmaya başladım. Mesela Siber Güvenlik Kursu almıştım. Şimdi sanal ortamda daha dikkatliyim.” (K22)

“Yeni gelişmelerden haberdar olarak çağı yakalamış oluyorum. Yeniliklerden haberdar olmak öğrencileri daha iyi anlamama da yardım ediyor.” (K23)

“Bilgiye daha hızlı ve kolay ulaşarak daha fazla yöntem ve tekniği öğrenciye sunmamızı sağladı.” (K25)

“Okul geliştirme çabalarım olumlu katkıları oldu Yönetici özerkliğinin önemini daha iyi kavramama sebep oldu. Sürekli öğrenen ve araştıran bir yönetici olmama katkısı olmuştur. Meslekî gelişimime yönelik ilgi, ihtiyaç, beklenti ve tutumlarımı olumlu anlamda etkiledi diyebilirim.” (K12)

“Farklı konular hakkında bilgi birikimim arttı. Projeler üretirken yeni çağrışımlar yapmamı sağladı.” (K17)

“Kesinlikle çok fazla pozitif yönde etkiledi. Online süreçte öğrencilerime ödev verme, dersi farklı anlatma, paylaşım yapma ve onların da teknolojiyi ders amaçlı kullanması için öncü olmama yardımcı oldu. Teknolojiye hâkim olmamı ve online derslerde istenmeyen durumlarla karşılaşma riskimi azalttığını düşünüyorum. Kendime güvenim tamdı ve online derslere hiç sıkıntı çekmeden adapte oldum. Online platformlardan yararlanarak sanal sınıf etkinlikleri, online değerlendirmeler, online ders destek platformları ile hem öğrencilerime faydalı oldum hem de teknoloji sayesinde kâğıt israfını, bulaş riskini engellemiş oldum.” (K18)

“Kendimizi güncelleştirmemizi ve yeni nesil öğrencilerimize daha yenilikçi bilgilerle ulaşmamızı sağlıyor.” (K8)

“Özel ilgi alanım olan bilişsel düşünme, kodlama, robotik alanında kendimi çok daha fazla geliştirdiğini düşünüyorum. Özellikle uzaktan eğitim programlarını kayıt aldığımda üzerine çalışırken tekrar tekrar izleyip uygulayarak daha kalıcı öğrenme sağladığımı düşünüyorum.” (K1)

“Henüz çok yeni. Uygulama fırsatı bulamadım. Ama öğretmen olduğum için öğrenci koçluğu mesleğim ile bire bir örtüşen bir program. Öğrenciler ile daha iyi iletişim kuracağımı, sorunları daha rahat halledeceğimi, akademik başarı anlamında katkı sağlayabileceğimi düşünüyorum.” (K10)

### **Eğitimcilerin Uzaktan Eğitim Konusundaki Önerileri**

Eğitimcilerin uzaktan eğitim programlarına yönelik önerileri Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3.*****Eğitimcileri Uzaktan Eğitim Programlarına Yönelik Önerileri***

		Öneriler
Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]'e Yönelik		Uzaktan eğitim veren eğitimcilerin uzaktan eğitim alanında uzmanlığı olmalı
		Eğitim içeriği ve zamanı daha iyi planlanmalı
		Uzaktan eğitim programları çeşitlendirilmeli
		Verimi arttıracak ve ihtiyacı karşılayacak eğitim verilmeli
		Uzaktan eğitimler daha az katılımcı ile gerçekleştirilmeli
		Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] öğretmenlere uzaktan eğitim ile daha teşvik edici eğitimler sunmalı
		Uzaktan eğitim ile ilgili EBA içerikleri artırılmalı
		Teknoloji kullanımı konusunda zorunlu uzaktan eğitimler getirilmeli
		Engelli öğretmen ve öğrencilere yönelik uzaktan eğitim platformları geliştirilmeli
		MEB kendi uzaktan eğitim programını tasarlamalı
		Hizmet içi eğitim faaliyetleri yıl boyunca online şekilde sürekli yapılmalı
		EBA uzaktan eğitim konusunda daha kaliteli ve profesyonel bir formata dönüştürülmeli
		Çevrimdışı uzaktan eğitimlere ölçme bölümü eklenmeli
		Uzaktan eğitimlere katılım gönüllülük esasına göre olmalı
		Uzaktan eğitimler canlı ders şeklinde planlanmalı
	MEB uzaktan eğitim için fırsat eşitliği yaratmalı	
	MEB, Udemy ve Khan akademi gibi portallarla anlaşarak öğretmenlerin uzaktan eğitim içeriklerine indirimli olarak erişebilmelerini sağlamalı	
Öğretmenlere Yönelik		Öğretmenler sürekli mesleki gelişimleri için uzaktan eğitim almalı
		Öğretmenlerin teknolojik eksikliklerini gidermeli
		Öğretmenler uzaktan eğitimle meslekleriyle ilgili ulusal ve uluslararası platformlardan yararlanmalı
		Öğretmenler pandemi sürecini mesleki gelişimde avantaj olarak görmeli
		Öğretmenler mesleki gelişimlerini uzaktan eğitimle her fırsatta arttırmalı
Okul Yöneticilerine Yönelik		İdarecilerin teknoloji kullanımı konusunda eğitim almalı
		Okul yöneticileri uzaktan eğitimlere hem katılmalı hem de öğretmenleri bu konuda teşvik etmeli
		Okul yöneticileri pandemi sürecini mesleki gelişimde fırsat olarak görmeli
		Okul yöneticileri her fırsatta uzaktan eğitim programlarına katılmalı

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim deneyimi olan eğitimcilerin MEB'e yönelik oldukça fazla önerileri olduğu söylenebilir. Özellikle MEB bünyesinde yapılan uzaktan eğitim programlarındaki eğitimcilerin hem kendi alanlarında hem de uzaktan eğitim yöntem ve teknikleri konusunda uzmanlaşmış olmalarını talep etmektedirler. Eğitim içeriklerinin ve eğitim zamanlarının çok iyi planlaması, uzaktan eğitim programlarının çeşitlendirilmesi ve ihtiyaca yönelik eğitimler sunulması da diğer önemli önerilerdir. Sadece bir eğitimci tarafından dile getirilmesine rağmen önemli sayılabilecek bir bulgu da Udemy ve Khan Akademi gibi portallardan daha aktif yararlanılması için getirilen öneridir. Bu portalların uluslararası eğitimler sunması bu öneriyi değerli kılmaktadır.

Eğitimcilerin öğretmenlere ve okul yöneticilerine uzaktan eğitim konusunda çok fazla öneri getirmediği görülmektedir. Bu durum uzaktan eğitim programlarına katılımın artması noktasında MEB'e daha fazla sorumluluğun düştüğü yönünde yorumlanabilir. Nicelik olarak az da olsa önerilere bakıldığında uzaktan eğitim deneyimi yaşayan eğitimciler uzaktan eğitimi bir fırsat olarak görmekte, meslektaşlarına mesleki gelişimlerini sağlamaları noktasında olabildiğince uzaktan eğitim deneyimi yaşamalarını önermektedirler.

Katılımcılardan bazılarının uzaktan eğitim programları konusunda öğretmenlere, okul yöneticilerine ve MEB'e yönelik önerileri aşağıda yer almaktadır.

“Uzaktan eğitim çok bulunmaz bir nimet. Evin konforunda yolda trafikte zaman kaybı olmadan eğitim alabilmek harika. Özellikle pandemi döneminde ama her şey normale döndüğünde de



bu tarz eğitimler yaralı olacaktır. Öğretmen eğitiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum bu anlamda uzaktan eğitim aynı anda çok kişiye hitap etmesi açısından da çok avantajlı. Bir konferans salonuna sığabilecek öğretmenden çok daha fazlasına aynı anda eğitim verilebilir.” (K10)

“Bazı eğitimler kesinlikle daha az katılımcı ile olmalı. Öğretmenlerin ilgi alanlarına/ihtiyaçlarına uygun eğitimler olmalı. Eğitimcilerin sadece alanında uzman değil uzaktan eğitimi de etkili yapabilen kişilerden seçilmesi gerekir diye düşünüyorum. Eğitim içeriği ve zaman daha iyi planlanmalı.” (K11)

“Öğretmenlere önerim teknolojiyle barışık olmaları ve uzaktan eğitimle ilgili ön plana çıkmış ulusal ve uluslararası platformlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve yeteri düzeyde buralardan faydalanmalarınıdır.....MEB’ önerim ise hizmetçi eğitim faaliyetlerini sadece yıl sonu değil yıl içerisinde de online şekilde sürekli yapmasıdır.”(K12)

“Yapılan uzaktan eğitimlerde (çevrimdışı eğitimlerde) bir soru bölümü eklenmesi, daha sonra eğitimcinin kurs süresi içerisinde (örneğin bir haftalık bir eğitimde, bir hafta süre içinde) bu sorulara cevap vermesi verimli olur. Kursu istekli kişilerin katılması, zorunluluk olmaması eğitimin kalitesini artıracaktır. Öğretmenler için yıllık bir sayı belirlenip (örneğin, her öğretmen bir eğitim yılında 3 eğitim faaliyetine katılmalıdır, gibi) istediği, ilgi duyduğu alanlarda bu uzaktan eğitimleri alarak kendini geliştirmesi sağlanabilir. Tabi bunun için uzaktan eğitimlerin çeşitlenmesi (örneğin; bilim tarihi, astronomi, parçacık fiziği, fizik deneyleri, kimya deneyleri, biyoloji deneyleri, yazarlık eğitimi... gibi) gerekli.” (K13)

“Uzaktan eğitim kendini geliştirme bilgilerini yenileme ve güncelleme yanında ilgi alanları içinde bulunan konuları kendi evinin rahatlığında ulaşabilecekleri bir platform öğretmenler için. MEB in bu tür eğitimleri daha ciddiye alıp alanında uzman kişilerle yapmaya devam etmesinin faydalı olacağını düşünüyorum. Yani sadece nicelik değil nitelik de ilgilenmeli. Okul yöneticileri bu tür eğitimlere hem katılmalı hem de öğretmen ve çalışanlarını teşvik etmeli.” (K15)

“Her branş ile ilgili yeni kurslar ve atölye çalışmaları tasarlanabilir.” (K17)

“Zamanı öğretmene uygun yaparlarsa çok iyi olur. Sene başında EBA üzerinden bir eğitim almamız gerektiğini söylediler. Ancak o kadar fazla iş vardı ki okulda açmaya fırsatım bile olmadan eğitimin tarihi geçmişti.” (K22)

“MEB Udemy, Khan Akademi gibi portallarla anlaşmalar yaparak öğretmenlerin bu platformlardaki eğitimlerden indirimli şekilde faydalanmalarını sağlayabilir. Öğretmenler ve okul yöneticileri pandemi sürecini mesleki gelişimde bir fırsat olarak görmeli ve ilgi duydukları alanlarda katılabildikleri kadar uzaktan eğitim programına iştirak etmelidirler.” (K30)

### Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda katılımcıların deneyimledikleri uzaktan eğitim programlarının neler olduğu, bu programların avantaj ve dezavantajları, eğitimcilerin mesleki gelişimlerine olan etkileri belirlenerek eğitimcilerin yakın gelecekte katılmak istedikleri uzaktan eğitim programlarının neler olduğu ve uzaktan eğitim konusunda MEB’e ve meslektaşlarına olan önerileri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma bulgularına göre bilgisayar ve mobil destekli tasarım, kodlama eğitimleri, müze eğitimi ve okul tabanlı afet eğitiminin katılımcılar tarafından en sık tercih edilen uzaktan eğitim programları olduğu görülmektedir. Ayrıca teknoloji alanında olan uzaktan eğitim programları katılımcıların en çok tercih ettikleri eğitimler arasında yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre web 2.0 araçları, yabancı dil eğitimi, yenilikçi ders materyalleri tasarımı, eğitim liderliği ve STEM uygulamaları yakın gelecekte uzaktan eğitim yoluyla katılım talep edilecek eğitimlerdendir. Uzaktan eğitimde ihtiyaç haline gelen dijital teknolojilerin kullanımı konusunda eğitimcilerin birçoğunu bilgi ve deneyimlerinin eksik olması teknoloji içerikli programlar tercih etmelerinin sebebi olabilir. Parsons vd. (2019) araştırmalarında video kitabın, çevrimiçi ders uygulamaları en çok talep edilen uzaktan eğitim programları arasında olduğunu ifade etmektedir. MEB eğitim sisteminde yüz yüze eğitimin yanında Eğitim Bilişim Ağı’ nın destekleyici bir ortam olarak

kullanılması da (Doğan & Koçak, 2020) teknoloji içerikli programların tercih edilmesinin nedenleri arasında sayılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, zaman kayıplarını engellemesi, istenilen zamanda ve kolay şekilde eğitime erişilebilmesi, rahat ve konforlu bir eğitim ortamı sağlaması uzaktan eğitimin en önemli avantajları olarak algılanmaktadır. Bu sonuç alan yazındaki bazı çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Akgül ve Oran, 2020; Akgül & Oran, 2020; Bubb & Earley, 2013; Çetin & Akduman, 2020; Demir & Kale, 2020; Erdoğan, 2017; Wassermann & Migdal, 2019). İlgili araştırmalarda uzaktan eğitimin öğretmenlerin zaman kısıtlamalarını önleyerek esnek ve erişilebilir eğitim imkanları sunduğu vurgulanmıştır. Bu sonuca göre uzaktan eğitimin öğretmen ve eğitim yöneticileri tarafından benimsendiği görülmektedir. Uzaktan eğitimin eğitimcilerin mesleki gelişimlerini sağlamada bir fırsat olarak görülmesi için yeterli teşvik ve imkânlar sağlanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu uzaktan eğitimin sosyalleşme, etkileşim ve iletişimi azalttığı şeklindedir. Bu durum uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimdeki gibi anlık ve hızlı olmayışından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın sonucu Yang ve Liu (2004) araştırmalarında elde ettikleri uzaktan eğitimin yeterince yansıtıcı ve etkileşimli olmadığı bulgusu ile uyumlu olduğu söylenebilir. Öte yandan ilgili sonuç, Bonafini (2017)'nin araştırma bulgularıyla uyusmamaktadır. Bonafini (2017), çalışmasında uzaktan eğitim programları aracılığıyla katılımcıların coğrafi konumdan bağımsız olarak birbirleriyle ve kurs materyalleri ile etkileşim kurma fırsatına sahip olduklarını ve öğrenmeleri boyunca çevrimiçi okuma materyalleri, videolar, sınavlar, tartışma forumları ve değerlendirmelerden oluşan bir durumla etkileşime girdiklerini belirtmiştir. Okul yöneticileri uzaktan eğitimin öğrencilerin derse katılım ve etkileşim açısından eksik kaldığını vurgulamışlardır (Akyıldız & Yurtbakan, 2021). Bu nedenle uzaktan eğitimdeki katılımcıların çeşitli interaktif materyallerle sürece aktif katılımının sağlanarak derslerin daha etkin ve verimli işlenmesi ve iletişimin artırılması sağlanabilir.

Araştırma bulgularına göre uzaktan eğitimin eğitimcilerin entelektüel, genel ve özel alan ve teknoloji kullanımı yeterliklerine etki ederek mesleki gelişimlerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun alan yazındaki bazı çalışmaların bulgularıyla da uyumlu olduğu görülmektedir (Kriek & Grayson ,2009; Ponte, 2010; Yang & Liu ,2004).

Yang & Liu (2004) eğitimcilerin mesleki gelişim ve destek için uzaktan eğitim uygulamalarını kullanarak duygusal ve entelektüel olarak fayda sağladıklarını ifade etmişlerdir. Kriek & Grayson (2009) öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla içerik bilgisi, öğretim yaklaşımları ve profesyonel tutumlarını geliştirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Ponte (2010) ise öğretmenlerin katıldıkları uzaktan eğitim programı sayesinde müfredat ve mesleki konular hakkında daha emin olduklarını ve mesleki kültürleri hakkında daha güçlü bir his geliştirdiklerini bildirmiştir. Uzaktan eğitim ile birçok eğitimin, programların ve içeriklerin ulaşılabilir hale gelmesiyle eğitimcilerin mesleki gelişimlere önemli bir katkı sunduğu söylenebilir.

Araştırmada uzaktan eğitim deneyimi olan eğitimcilerin MEB'e yönelik oldukça fazla önerileri olmuştur. Özellikle MEB bünyesinde yapılan uzaktan eğitim programlarındaki eğitimcilerin hem kendi alanlarında hem de uzaktan eğitim yöntem ve teknikleri konusunda uzmanlaşmış olmalarını talep etmekte, eğitim içeriklerinin ve eğitim zamanlarının çok iyi planlaması, uzaktan eğitim programlarının çeşitlendirilmesi ve ihtiyaca yönelik eğitimler sunulması önerilmektedir. Can (2020) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. İlgili araştırmada bu konuda ülkemizde EBA sayesinde video konferans yöntemi etkin kullanılarak açık ve uzaktan eğitim yoluyla bilişim teknolojileri, ders içerik geliştirme, materyal tasarım vb. eğitimler düzenlenebileceği önerilmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu uzaktan eğitim deneyimi yaşayan eğitimcilerin uzaktan eğitimi bir fırsat olarak görmeleri ve meslektaşlarına mesleki gelişimlerini sağlamaları noktasında ulusal ve uluslararası platformlardan haberdar olarak olabildiğince uzaktan eğitim deneyimi yaşamalarını önermeleridir. Uzaktan eğitimle dünyanın en uzak noktasındaki eğitimlere katılmak artık mümkün olmaktadır. MEB, öğretmenlerin eğitimde yeni gelişmelerden haberdar olmaları için uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemektedir (Parmaksız & Sıcak, 2015).

Parsons vd. (2019), araştırmalarında herhangi bir uzaktan eğitim uygulamasından haberdar olmamanın, oğretmenlerin uzaktan eğitim programlarına katılmamalarındaki en önemli neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu bu önerilerin ne kadar değerli olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitim programlarından daha çok haberdar olan eğitimcilerin zamanla daha fazla uzaktan eğitim uygulamalarına katılacakları söylenebilir.

### **Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

Bu araştırma devlet okullarında görev yapan oğretmen ve okul yöneticileriyle yürütülmüştür. Benzer bir çalışma özel eğitim kurumlarında yürütülerek bu kurumlardaki eğitimcilerin hangi uzaktan eğitim programlarını tercih ettikleri ve bu programların mesleki gelişimlerine olan etkileri ortaya çıkarılabilir. Resmi ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerin uzaktan eğitim deneyimleri karşılaştırılabilir.

Uzaktan eğitimle lisans ve yüksek lisans eğitimi yapan katılımcılar bu araştırmada mevcuttur. Uzaktan lisans ve yüksek lisans programlarına katılan eğitimcilerin dahil olduğu araştırmaların yapılması ve sonuçların benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması yararlı olabilir.

Uzaktan eğitimin oğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimine olan etkilerini belirlemeye yönelik farklı yöntemlerle çalışmalar yapılması bu konuda farklı bir bakış açısına sahip olunması açısından yararlı görülmektedir.

Uzaktan eğitim ekonomik, esnek ve ulaşılabilir olması açısından eğitimcilerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılayabilir. Bu sebeple MEB, oğretmen ve okul yöneticileri için çeşitli alanlarda uzaktan eğitim programları tasarlamalıdır. Bu eğitimlerin uzaktan eğitim deneyimi olan uzman eğitimciler ve üniversiteler tarafından verilmesi önerilebilir.

### **Kaynakça**

- Akgül, G., & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler oğretmenlerinin, ortaokul oğrencilerinin ve oğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Akyıldız, S., & Yurtbakan, E. (2021). Okul yöneticisi ve oğretmenlerin koronavirüs salgını ile ilgili görüşleri, sürecin tutum ve davranışlarına etkileri ve uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2191-2203. <https://doi.org/10.33206/mjss.848566>
- Albayrak, Ö., Berber, K., & Uludağ E. (2022). Pandemi sürecinde hemşirelik esasları uygulama derslerinin uzaktan eğitim ile yürütülmesi konusunda akademisyenlerin deneyimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(1), 220-228. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.943152>
- Alshehry, A. (2018). Case study of science teachers' professional development in Saudi Arabia: challenges and improvements. *International Education Studies*, 11(3), 70-76. <https://doi:10.5539/ies.v11n3p70>
- Altın, F., & Gündoğdu, K. (2021). Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının oğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Sorunlar ve öneriler. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 577-592.
- Aşkan, T., & Ertuğrul, U. (2022). Pandemi sürecinde bilişim teknolojileri oğretmenlerinin uzaktan eğitimin işleyişi ile ilgili görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 15-28. <https://doi:10.30855/gjes.2022.08.01.002>
- Bakırcı, H., Özcan, Ö., & Yılmaz, K. (2021). Salgın döneminde ortaokul oğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 155-170.

- Bonafini, F. C. (2017). The Effects of participants' engagement with videos and forums in a MOOC for teachers' professional development. *Open Praxis*, 9(4), 433-447.
- Bubb, S., & Earley, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.825161>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Örnekleme yöntemleri* (32. baskı) Ankara: Pegem
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <https://doi:10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Correia, A. P., Liu, C., & Xu, F. (2020). Evaluating videoconferencing systems for the quality of the educational experience. *Distance Education*, 41(4), 429-452. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821607>
- Creswell, J. W. (2020). *Beş nitel araştırma yaklaşımı* (M. Aydın, Çev.; 3rd ed.). Siyasal. (Orijinal çalışma 2013'de yayınlanmıştır)
- Çetin, S., & Akduman, D. (2022). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 121-146. <https://doi:10.30964/auebfd.1000300>
- Çıtak, Ş., & Pekdemir, Ü. (2021). Öğretmen velilerin uzaktan eğitimle ilgili mesleki ve ebeveynlik deneyimleri. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 81-100. <https://doi.org/10.31461/ybpd.1030193>
- Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Erdoğan, S. (2017). Uzaktan okul öncesi öğretmen destek programı: Öğrenme merkezleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 515-542. <https://doi.org/10.21764/maueefd.307366>
- Gök, B., & Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1915-1931. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3914>
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 147-185. <https://doi:10.1901/jaba.2003.36-147>
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim* (4.baskı). Pegem Akademi.
- Kriek, J., & Grayson, D. (2009). A Holistic professional development model for South African physical science teachers. *South African Journal of Education*, 29(2), 185-203.
- Korkut, Ş., & Memişoğlu, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitim süreci. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(7), 1639-1682. <https://doi.org/10.47994/usbad.928916>
- Matzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers & Education*, 60(1), 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.006>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim İçerikleri. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A System view of learning* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Nikolov, R. (2007). *Towards web 2.0 schools: Rethinking the teachers professional development*. IFIP Conference. Department of Information Technologies, University of Sofia.
- Otçeken, H. S. (2022). Velilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri (İstanbul Ümraniye İlçesi örneği) (Tez No. 201109112) [Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi -İstanbul ] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özoğlu, M. (2010, 07–08 Mayıs). *Millî Eğitim Bakanlığı'nda hizmet içi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı*. Ankara. MEB Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- Parmaksız Ş. R., & Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212.
- Parsons, S. A., Hutchison, A. C., Hall, L. A., Parsons, A. W., Ives, S. T., & Leggett, A. B. (2019). US teachers' perceptions of online professional development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 82(1), 33-42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.006>
- Perktaş, E. (2022). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik değerlendirmeleri: Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 403-416. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.910518>
- Ponte, J. P. D. (2010, November 14- 17). Teachers researching their own practices in a process of curriculum change. In 34<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Belo Horizonte, Brazil.
- Wasserman, E., & Migdal, R. (2019). Professional development: Teachers' attitudes in online and traditional training courses. *Online Learning*, 23(1), 132-143.
- Yavuz, C. (2015). Uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimin öğrenenlerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması (Tez No. 388241) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Yang, S. C., & Liu, S. F. (2004). Case study of online workshop for the professional development of teachers. *Computers in Human Behavior*, 20(6), 733–761. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.005>
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alan Yazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(1), 7-15. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0101.7.16>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Seçkin
- Yenerer, T. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tez No. 676789) [Doktora Tez, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yürek, E. (2021). Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi (Tez No 671256)

[Doktora Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in *Distance Education*, 37(3), 245–269. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1185079>

## Extended Abstract

### Introduction

The literature on distance education and professional development shows that distance professional development practices are not lacking in face-to-face education, and even provide various advantages to both teachers and educational institutions when applied correctly (Zawacki-Richter & Naidu, 2016). From this perspective, it can be said that the future of distance education looks bright and promising.

Many studies have been found in the literature to examine distance education from the point of view of teachers, education administrators, parents, academics, or students (Altın and Gündoğdu, 2021; Akyıldız and Yurtbakan, 2021; Korkut and Memişoğlu, 2021; Çetin, Yılmaz and İlhan, 2021; Bakırcı et al., 2021; Çıtak and Pekdemir, 2021; Yürek, 2021; Yenerer, 2021). It is anticipated that the absence of any study on the effect of distance education on the professional development of teachers will contribute to the literature.

The aim of the research is to reveal the effects of distance education on professional development in line with the experiences of teachers and administrators working in official education institutions.

For this purpose, answers to the following questions were sought:

- 1) What are the distance education programs attended by educators working in official education institutions?
  - a) In which subjects do educators working in official education institutions plan to receive training through distance education in the near future?
- 2) What are the advantages and disadvantages of taking courses with distance education according to the opinions of educators working in official education institutions?
- 3) What are the effects of the distance education program(s) attended by educators working in official education institutions on their professional development?
- 4) What are the suggestions of educators working in official education institutions to teachers, school administrators and the Ministry of National Education regarding distance education?

### Method

The model of this study, which focuses on the effects of distance education experiences of teachers and school administrators working in official education institutions on their professional development, is a descriptive survey model and a qualitative research method designed in a phenomenology (phenomenology) pattern. Phenomenological research is shaped around phenomena or events that individuals consciously experience (Creswell, 2020). It is tried to reveal what these experiences are and how individuals make sense of these experiences. The study group of the research consists of educators consisting of 23 teachers and 7 school administrators working in public schools. Easily accessible sampling method was used to determine the participants. In addition, since only the educators who participated in the distance education program were included in the study, it can be said that criterion sampling was also done. Research data were collected through digital interviews through the zoom program. Some interviews were recorded with the consent of the participants. In some interviews, the answers were noted. The data were analyzed by descriptive analysis. In the data analysis of the study, three researchers analyzed the coding consistency between coders. By using “Consensus between

coders/Consensus between coders + Disagreement between coders X 100", coding consistency at the level of 97% was obtained. Findings were obtained by summarizing data, coding, frequency, and percentage analysis.

### **Findings**

It is seen that computer and mobile assisted design and coding education; museum education and school-based disaster education are the most frequently preferred distance education programs by the participants. According to the participants, "using time efficiently", "facilitating learning" and "accessing information" were experienced as the most important advantages of distance education. "Reducing socialization, interaction and communication" is seen as the most important disadvantage of distance education. "Problems in learning" are also disadvantages frequently experienced by the participants. In line with the opinions of the educators, 30 codes affecting professional development were determined. These codes were combined under 3 sub-themes. Under the main theme of professional development, sub-themes of "intellectual development", "development in general and special field competences" and "technology use competence development" were determined.

### **Discussion**

According to the research findings, it is seen that computer and mobile assisted design and coding education, museum education and school-based disaster education are the most frequently preferred distance education programs by the participants. According to the results of the research, the most important advantages of distance education are "preventing time loss", "accessing education at any time and easily" and "providing a comfortable and comfortable education environment". According to the research findings, it has been concluded that distance education provides professional development by affecting the development of the intellectual, general and special field and technology use competencies of the educators. According to the results of the research, in the near future, web 2.0 tools, foreign language education, innovative course material design, educational leadership and STEM applications are the trainings that are requested to participate through distance education. In the research, educators with distance education experience had a lot of suggestions for MEB. In particular, it demands that the educators in the distance education programs carried out within the Ministry of National Education be specialized both in their own fields and in distance education methods and techniques, it is recommended to plan the training content and training times very well, to diversify the distance education programs and to provide trainings tailored to the needs.


## Repercussions of the COVID-19 Pandemic on the Education Process and the Professional Development of Teachers from the Perspective of Preschool Teachers

Serap Erdoğan<sup>1</sup>, Nefise Özok Bulut<sup>2</sup>, Özge Akgün<sup>3</sup> and Sümeýra Çelik Kahraman<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Anadolu University, Turkey, [serape@anadolu.edu.tr](mailto:serape@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-6149-4460 

<sup>2</sup>İstanbul Gedik University, Turkey, [nefise.ozok@gedik.edu.tr](mailto:nefise.ozok@gedik.edu.tr), ORCID: 0000-0002-2070-7797 

<sup>3</sup>Anadolu University, Turkey, [ozgeakgun@anadolu.edu.tr](mailto:ozgeakgun@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0003-4799-237X 

<sup>4</sup>Kurtuluş Şehit Uğur Şahin Kindergarten, Turkey, [sumeyra.363@gmail.com](mailto:sumeyra.363@gmail.com), ORCID: 0000-0002-2720-4164 

To cite this article: Erdoğan, S., Özok Bulut, N., Akgün, Ö. & Çelik Kahraman, S. (2022). Repercussions of the COVID-19 pandemic on the education process and the professional development of teachers from the perspective of preschool teachers. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 205-226.

Received: 10.07.2022

Accepted: 11.21.2022

### Abstract

This study aims to determine the repercussions of the pandemic period on the education process and the professional development of educators from the perspective of preschool teachers. According to the criteria set in the study that was built on the methodology of phenomenology, two groups were formed, each made up of seven preschool teachers, and focus group discussions were held. Data was collected through the Personal Information Form and the Semi-Structured Interview Form, while content analysis was used to examine this data. The study revealed that teachers tended to have had negative experiences of distance education; however, this situation has in fact affected their professional development positively. In addition, while this process has had a positive effect on teacher-family relationships, it has had a negative effect on teacher-child relationships. Teachers have required support for a variety of issues during this process, and have attempted to meet their needs through different sources (e.g. colleagues, social media applications). On the other hand, they expressed that they had experienced negative feelings during this process, with loneliness a common factor. In this article, a variety of recommendations were made for researchers and implementers in light of the findings.

**Keywords:** COVID-19 pandemic, Distance education, Phenomenology, Preschool teachers, Professional development

Article Type: Research article

Acknowledge: This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

This article has been produced from the study presented as an oral presentation at the 11th International Congress of Social Humanities and Educational Sciences held on 11-13 December 2021.

Ethics Declaration: In this study, all the rules stated to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Anadolu University

Date of ethical review decision: 04.27.2021

Ethics assessment document issue number: 60796



# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla COVID-19 Salgınlarının Eğitim Sürecine ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yansımaları

## Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla salgın döneminin, eğitim sürecine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Fenomenoloji desenine göre tasarlanan çalışmada belirlenen ölçütler doğrultusunda, yedişer okul öncesi öğretmenin yer aldığı iki grup oluşturulmuş ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Veriler Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde genellikle olumsuz deneyimler yaşadıkları ancak mesleki gelişimlerinin bu süreçten olumlu etkilendiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen-aile ilişkileri bu süreçten olumlu etkilenirken, öğretmen-çocuk ilişkileri olumsuz etkilenmiştir. Öğretmenler bu süreçte çeşitli konularda desteğe ihtiyaç duymuşlar ve ihtiyaçlarını çeşitli kaynaklar (örneğin, meslektaşlar, sosyal medya araçları) kullanarak gidermeye çalışmışlardır. Buna karşın, süreç boyunca kendilerini yalnız hissettiklerinden olumsuz duygular yaşadıkları ortaya konulmuştur. Bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* COVID-19 salgını, Fenomenoloji, Mesleki gelişim, Okul öncesi öğretmenleri, Uzaktan eğitim

## Introduction

The COVID-19 pandemic, which started to spread in Wuhan, China, in December 2019, was declared a Public Health Emergency of International Concern by the World Health Organization on 30 January 2020 (WHO, 2020). National authorities throughout the world intervened by imposing various restrictions; schools were closed on a national or local level in 172 countries, and over 90% of the world's student population was affected by this situation (Global Education Cluster, 2020; UNESCO, 2020). This led educators to resort to online platforms in order to reach children, turning such platforms into temporary classrooms. This way, the aim was to minimise loss of learning by offering children distance education opportunities (Agnoletto & Queiroz, 2020; Brown et al., 2020).

In Türkiye, distance education activities for preschool children began to be conducted via the Educational Informatics Network Television (EBA TV) and the Educational Informatics Network (EBA), in cooperation with the Turkish Radio and Television Corporation (TRT) as well as the Ministry of National Education (MoNE, 2020). Teachers, who quickly had to adapt to distance education technologies following the outbreak, stated that they had experienced difficulties such as technical issues, limited interaction with children and their parents, and low participation rates (Bergdahl & Nouri, 2020; Kaden, 2020; Reich et al., 2020; Spoel et al., 2020). However, the fact that teachers were not provided with sufficient information led them to determine the structure, procedures and content of distance education by themselves (Gülay-Ogelman et al., 2021). Research conducted during the pandemic has revealed that such problems experienced by teachers has led to a decrease in self-efficacy levels and has intensified stress (Kim & Asbury, 2020; Klapproth et al., 2020; Reich et al., 2020). Nevertheless, it has been found that teachers who received adequate support from their colleagues, subject matter experts and parents overcame this process in a more positive manner (Obrad, 2020). In some studies, teachers stated that while the pandemic period brought about some difficulties, it also increased their technological knowledge and supported their professional development (Akin & Aslan, 2021; Spoel et al., 2020).

As was the case for all educators, preschool teachers were unexpectedly obliged to use distance education technologies due to the pandemic. However, with limited technological infrastructure and with schools being caught blindsided by distance education, it was difficult to

adapt to the process, both for teachers and for children and their families (Bergdahl & Nouri, 2020). Despite the unexpected nature of the pandemic, the aim of remote preschool education is to continue to offer children activities that are suitable for their development, enabling them to reveal their potential and supporting their learning through distance education. The role of preschool teachers is extremely important in achieving this goal. On the other hand, as the complex scenario created by the pandemic may have affected even the most highly qualified and experienced teachers (Darling-Hammond & Hyler, 2020), it is very valuable to uncover the repercussions of the pandemic on the teaching process and the professional development of preschool teachers. This will allow the needs of teachers to be determined and an action plan for extraordinary circumstances such as pandemics to be developed.

Through the literature review, it has been seen that there are various studies carried out with preschool teachers regarding the COVID-19 pandemic (Alan, 2021; Chen & Rivera-Vernazza, 2022; Crawford et al., 2021; Dayal & Tiko, 2020; Gomes et al., 2021; Plotka & Guirguis, 2022; Sorrells & Akpovo, 2022; Yıldırım, 2021). It has been determined that studies in Türkiye generally focus on determining the views of preschool teachers on distance education (Bartan, 2022; Gülay-Ogelman et al., 2021; Tozduman-Yaralı & Özkan-Kunduracı, 2021; Yazıcı et al., 2022; Yıldırım, 2021) and the problems and needs they experience in the distance education process (Alan, 2021; Aral & Kadan, 2021; Yıldız & Şahin, 2022). On the other hand, it has been observed that there are limited studies examining the experiences of preschool teachers regarding the educational process (Aktan-Acar et al., 2021; Işıkoğlu et al., 2021; Yıldırım, 2021). The participants of only one of these studies consisted of pre-school teachers working in different regions of Türkiye. In addition, in this study, the views and experiences of preschool teachers regarding distance education during the COVID-19 pandemic were tried to be determined through the survey form (Aktan-Acar et al., 2021). Unlike this study, the current study focuses on both the educational processes and professional development of preschool teachers working in different regions of Türkiye. In addition, it was aimed to examine the repercussions of the pandemic process in depth by collecting data through focus group interviews and reflection papers. The regions where teachers work is an important factor that also affects their professional experience. When the educational structure of Türkiye is examined, it is seen that there are striking differences between regions. Examples of these are the geographical location of the region, the level of development, the schooling rates, the level of access to technological tools, allowance per student (Özdemir et al., 2015). Therefore MoNE (2018) has divided educational institutions into service regions in terms of the conditions of the settlements where they are located. However, the conditions of each educational institution in a province can be very far from each other. For this reason, service areas have also been created. In this study, care was taken to select teachers from different service regions and different service areas. This study is important in terms of revealing the professional experiences of preschool teachers working in different regions and residential areas during the pandemic process. At the same time, the current study is considered valuable in terms of revealing the repercussions of the pandemic process on the educational experience and professional development of teachers through their own voices. In this way, it is thought that when the pandemic and similar circumstances are encountered, necessary precautions will be taken and it will contribute to the quality of the preschool education process and the continuity of the professional development of teachers.

Therefore, the aim of the study is to determine the repercussions of the COVID-19 pandemic on the education process and the professional development of teachers based on the perspective of preschool teachers working in different regions of Türkiye. With this in mind, answers to the following questions will be sought.

1. What are the repercussions of the COVID-19 pandemic on the education process of preschool teachers?
  - a. What are the thoughts of preschool teachers during the COVID-19 pandemic?
  - b. How are the feelings of preschool teachers during the COVID-19 pandemic?

- c. What are the needs of preschool teachers and the ways to meet these needs during the COVID-19 pandemic?
  - d. How are preschool teachers' relationships with children during the COVID-19 pandemic?
  - e. How are the relationships of preschool teachers with families during the COVID-19 pandemic?
  - f. What are the suggestions of preschool teachers for pandemic and similar circumstances?
2. How are the repercussions of the COVID-19 pandemic on the professional development of preschool teachers?

## Method

### Research Model

Phenomenology design, a qualitative research method, was employed in this study. With phenomenological design, the researcher tries to understand social events from the perspective of the participants, examining how the world is experienced through their eyes (Patton, 2014). In this approach, the main goal of the researcher is to describe the fundamental structure of individuals' experiences, and phenomenology is the most appropriate design for studying human experiences that are powerful, emotional, and mostly intense (Merriam, 2018).

### Participants

A poster prepared to identify potential participants in the current research was shared via Instagram (April-May 2021). The participants were determined using the criterion sampling method, a type of purposive sampling method. The purpose of the criterion sampling method is to review and study cases that meet the predetermined criteria (Patton, 2018). Creswell (2013) recommends using the criterion sampling method in phenomenological studies. In this study, the criteria for the people included in the focus group are teachers working in different regions of Türkiye, all of different professional seniority levels. As explained by the researchers in the introduction, it is thought that teachers may have different experiences during the pandemic period depending on their professional seniority, the region of duty and the type of residential area of the school (city centre, district, village).

For this reason, attention was paid to include teachers who differ in these characteristics in both focus groups. In addition, two focus groups with similar characteristics were created to increase the reliability of the data obtained. The information of each of the seven preschool teachers in the focus groups is provided in Table 1.

**Table 1.**

*Information on teachers in the focus groups.*

	Focus Group 1 Frequency (f)	Focus Group 2 Frequency (f)
Gender		
Female	7	7
Age		
26-30	3	3
31-35	2	2
36-40	1	2
41 and older	1	
Professional Seniority		
0-5	1	1
6-10	2	3
11-15	2	3
16 and over	2	

Educational Status		
Bachelor's degree	4	5
Master's degree	3	2
Region of the School		
Central Anatolia	2	1
Marmara	1	1
Southeastern Anatolia	1	1
Mediterranean	2	2
Black Sea	1	1
Aegean		1
Type of Residential Area		
City centre	4	4
District	3	2
Village		1

Beforehand, teachers were given an explanation regarding the aim of the study. They were assured that participation was voluntary and that they could discontinue the study at any time without providing a reason. Moreover, they were told that the data obtained would be used only for research purposes and that their names would be kept confidential. All participants were provided with a participant information statement containing this information and provided informed consent. Besides, ethical approval for the study was obtained.

#### Data Collection Tools and Data Collection

Data was collected through the Personal Information Form and the Semi-Structured Interview Form developed by the researchers. The Personal Information Form, along with the informed consent form, has been uploaded to the online form builder (Google Forms). The Personal Information Form used to identify the participants consists of nine fields in total. These fields include gender, age, professional seniority, educational status, the region of duty and the type of residential area of the school (city centre, district, village), preference to participate in focus group discussions and contact information if they will participate, and a field for any repercussions on their experiences during the pandemic. There is no obligation to participate in the focus group discussions in order to fill in the reflection paper. In the reflection paper, it is aimed that preschool teachers explain their thoughts, feelings and experiences regarding the COVID-19 pandemic process, evaluate and analyze these experiences and offer solutions. For this reason, the Gibbs' Reflective Model was used (Gibbs, 1998).

A focus group discussion is a data collection method based on understanding the opinions and feelings of individuals who have knowledge on a subject by means of discussions (Kruger & Casey, 2015). Although there is not an exact number of participants set for focus groups, it is recommended that the group consist of 6-10 people who do not know each other (Merriam, 2018). Twenty (58.8%) of the thirty-four people who answered the Personal Information Form stated that they wanted to participate in the focus group discussion. The status of these teachers meeting the determined criteria was evaluated. During the evaluation process, sixteen out of twenty people were selected, as diversity was sought in terms of region and professional seniority. Teachers who met the criteria were contacted via e-mail, but two teachers did not respond to the e-mail. For this reason, two voluntary focus groups consisting of seven people were formed. While forming the groups, the researchers ensured that the teachers work in different regions of Türkiye and have different professional seniority levels. Afterwards, researchers scheduled a date and time which was suitable for all members of each group, and one focus group discussion was conducted for each group. The focus group discussions with the participation of all researchers were conducted online (Zoom). Face-to-face was not an option due to being in lockdown. The interview with the first group lasted one hundred and one minutes in total, and the interview with the second group lasted one hundred and eight minutes, and the interviews were video recorded with the consent of the participants. After the interviews, these records were transcribed. In these

discussions, the Semi-Structured Interview Form developed by researchers with the opinions of five experts in the field of early childhood education were used. As a result of the expert opinions, two of the interview questions were removed and four of them were revised. In addition, a pilot focus group interview was conducted with three preschool teachers to check the clarity and comprehensibility of the interview questions. As a result of this interview, three questions were revised to increase clarity. For example, the following question has been removed: "What do you think about the concept of distance education, which we often encounter during the pandemic period?" Besides, the question "Would you like to share your experiences with family and children during the distance education process during the pandemic period?" was revised. Instead of this question, "Did your experiences with children differ during the pandemic process? Did your experiences with families differ during the pandemic process? How?" were used. This interview form included eleven questions on the following topics: teachers' thoughts and feelings about distance education during the pandemic, their experiences with children and families, the issues they need support and the ways to meet their needs, the repercussions of this process on their professional development, and recommendations for the effective conduct of early childhood education in extraordinary situations.

### **Data Analysis**

Content analysis was used to examine the data obtained from the discussions and reflection papers. With this analysis, the researchers' aim was to reveal the concepts and relationships which can explain the data obtained. Through content analysis, the intention is to identify the data and uncover the facts that may be hidden within the data. In other words, the process involves gathering similar data together within the framework of certain concepts and themes, organizing and interpreting such data in a manner which readers can understand (Yıldırım & Şimşek, 2018). In order to increase the validity and reliability of the study, data collection and analysis processes are presented in detail. In order to ensure the reliability of the interviews, the data was individually coded by two researchers, and the results were presented by directly quoting the statements of the participants. Miles and Huberman's (1994) inter-coder reliability formula was used to measure inter-coder reliability  $\text{Reliability} = [\text{Number of consistencies} / (\text{Number of consistencies} + \text{Number of inconsistencies}) \times 100]$ . Inter-coder reliability was calculated to be 85% in the current study. Due to inter-coder consistency should be 70% at least in a study (Miles & Huberman, 1994), it can be stated that the consistency in current study is at a good level. The abbreviation T (Teacher) is used for direct quotations from the discussions, and the abbreviation RP (Reflection Paper) is used for quotations from the reflection papers.

### **Results**

The findings of the study regarding the repercussions of the COVID-19 pandemic on the education process and the professional development of preschool teachers have been grouped under five themes. These themes are (1) teachers' professional experiences in the distance education process, (2) teachers' professional development, (3) teachers' relationships with other stakeholders, (4) teachers' feelings, and (5) recommendations for pandemics and similar circumstances. The results are presented by directly quoting interviews with the teachers as well as by taking information from the teachers' reflection papers.

#### **Professional Experiences of Teachers in the Distance Education Process**

In the study, it was found that teachers had different professional experiences during the distance education process, each categorized as positive or negative. However, it was observed that the teachers mostly conveyed negative experiences, and positive experiences were limited. The experiences conveyed by the teachers under this theme are provided below:

"We were the first group to be affected. Many situations arose that we had to deal with. Preschool teachers really made great sacrifices during this process." (T6)

"It has been a challenging process. We have made efforts to integrate preschool education into the distance education procedures and carry out this process effectively. We have developed

professionally as we have learned, how we can use technology efficiently in education, through our own lived experiences.” (RP20)

### ***Positive Professional Experiences***

Positive professional experiences of teachers regarding the distance education process include the ability to communicate more with families and include them in the education process, as well as more opportunity for professional development. The positive experiences conveyed by teachers are as follows:

“We didn't just sit around during this distance education process; we attended a lot of training sessions to improve ourselves. We couldn't spare time for this while at school, nor could we attend training sessions that were not remote.” (T3)

“We formed a connection with families. We developed faster during this period. We learned how to integrate technology into preschool education.” (T10)

“It was a positive process in terms of education. I was able to give practical information to children and families about the use of technology.” (RP13)

### ***Negative Professional Experiences***

The codes referring to the negative professional experiences of teachers in the distance education process are grouped under the headings of policy makers, inequalities of opportunity, families, age groups of children and teachers.

**Policy Makers.** Almost all of the teachers stated that they thought they were thrown in the deep end by policy makers, and that they had difficulties due to uncertainties and the decisions that they made. Teachers' experiences under this heading are provided below:

“We felt that our branch was kind of left in the dark. We were upset by the decisions taken, while we were trying to explain the importance of preschool education and parental awareness, emphasising that we are the educators. As the statements in the official letters were ambiguous, management had to interpret them. We were subjected to inconsistent practices.” (T11)

“You wake up one morning and you don't have a school to go to. Schools were opened and closed on and off again. Why were the schools closed when everywhere else was open?” (T13)

“What was most wearisome about this process was, as everyone else mentioned, our inability to fully understand the details of the official letters we received, or the fact that the ideas expressed in these letters were changed the following day.” (T9)

“Opening kindergartens for working mothers when all schools were closed made no sense at all because all the mothers of the children in my class were housewives. There should be no such thing as school for working mothers. Either all schools should have been closed or none at all.” (T12)

**Inequalities of Opportunity.** Teachers stated that they had negative professional experiences due to inequalities of opportunity such as lack of technological means and internet, as well as the conditions of the region in which they work and the multiculturalism of classes. Quotes about these experiences are provided below:

“During this process, I was able to reach very few children because I work in an area with a low socioeconomic population and children' parents have problems accessing the internet. I tried to shoot videos and send them to parents along with some documents. They were going to their neighbours to download the videos.” (T5)

“Our friends living in villages had even bigger problems because the children in villages do not have the technological means for distance learning.” (T9)

“Most of my class consisted of Chechen children and their families. They didn't understand me as they spoke Russian. Unfortunately, my children who do not speak Turkish could not benefit from distance education.” (T11)

"We regretfully witnessed circumstances in which children who could not access the internet were unable to receive education." (RP16)

**Families.** Teachers stated that they had negative professional experiences due to parents' ignorance and neglect. In addition, they emphasised that it was critically important to ensure family support during this process, expressing their thoughts as follows:

"It is as if our branch is not important to the parents. When I contact the parents, they are like sorry, my elder child had to attend a lesson." (T7)

"The elder brothers/sisters had their lessons in a silent room while the young children attended our lessons while chatting with their parents in the kitchen. They don't care about the education we give." (T10)

"Although we are a school that is located in the city centre which has the necessary technological infrastructure, we had children, or rather parents, who did not want to participate in the activities. So, inclusion of parents is essential." (T6)

**Age Groups of Children.** Teachers stated that they had negative professional experiences as they thought that it was not appropriate for younger age groups to be exposed to distance education and technological tools. Quotes about these experiences are provided below:

"We exposed children to devices like tablets and mobile phones when should be trying to steer them clear of these. This type of education is harmful to young children." (T9)

"It was difficult to attract children' attention and keep them in front of the screen during live discussions." (T11)

"We were challenged by the fact that it was difficult for small children to stay in front of a screen, and that remote activities had a limited scope." (RP28)

**Teachers.** Some teachers' resistance to adapt to the distance education process and their lack of technological knowledge led them to experience negativity. Teachers' experiences under this heading are provided below:

"I had a hard time as I didn't have a good grasp of technological tools." (T1)

"While young teachers adapted to many things, those in the older age group experienced difficulties." (T7)

### **Professional Development of Teachers in the Distance Education Process**

Three categories were formed under this theme in the distance education process of teachers, namely the sources supported by teachers, the cases in which teachers needed support, and the repercussions of distance education on the professional development of teachers. The findings demonstrate that the pandemic had a significant impact on the professional development of teachers.

#### ***Sources Supported by Teachers***

It has been noted that the sources used by teachers during this process differ. These sources include colleagues, EBA, social media tools, online communication, and meeting applications. Quotes regarding this category are provided below:

"I learned by conducting research or exchanging information with my colleagues. My colleagues may have information on a different subject, and we can learn new things by sharing information in our common group." (T1)

"I used social media tools such as Instagram and Pinterest. The WhatsApp groups we created with our colleagues served as a source. My partner also supported me when it came to technology." (T10)

"I used the teaching materials, games, and interactive activities on EBA. Social media has also been an incredible source." (T11)

### ***Cases in which Teachers Needed Support***

Teachers stated that they were worn out due to the decisions taken, the ambiguity of official letters, and the inconsistencies in the practices of institutions. They stressed that they needed motivation, the supportive perspective of society, and the support of MoNE. Lack of technological infrastructure and tools is also among the points underlined by the teachers. Quotes regarding this category are provided below:

“Preschool teachers have made a lot of sacrifices. We all needed acknowledgement and appreciation to be motivated.” (T6)

“The ministry could have provided a support platform for teachers. We had deficiencies when it came to technology. We should have been given support regarding this issue, and our motivation should have been increased.” (T7)

“This whole process would have been more comfortable if our internet and technological (computer, tablet, mobile phone) needs had been met.” (T9)

### ***Repercussions of Distance Education on the Professional Development of Teachers***

Two codes, positive and negative repercussions, were created under this category. Teachers stated that they had the opportunity to improve themselves regarding the use of distance education tools, that they were able to enrich their activities in the home environment, and that in-service training sessions were more accessible - all of which they considered to have positive effects on their professional development. The situations which teachers stated to have negatively affected their professional development include the inability to conduct face-to-face in-service training and the pause in eTwinning projects. Quotes regarding this category are provided below:

“The in-service training sessions we were receiving face-to-face became more accessible in distance education. We were able to access more sources and training courses.” (T11)

“We learned to use EBA and Web 2 tools in distance education. I realised that I could enrich some activities with distance education and materials in the home environment.” (T12)

“While we had more opportunities for professional development before the pandemic, we were not able to do it in these circumstances. For example, we were going to have training courses on STEM and coding, but they were all interrupted.” (T9)

### ***Relationships Established by Teachers with Other Stakeholders in the Distance Education Process***

Two categories, relationships with families and relationships with children, were created under the theme of relations established by teachers with other stakeholders in this process. Teachers put more emphasis on the change in their relationships with families in this process.

#### ***Relationships with Families***

It has been observed that teachers attached great importance to communicating with families to reach children, and families were involved in the education process. In addition, teachers reported providing guidance to families on the use of technology and home schooling. Quotes regarding this category are provided below:

“While we were experimenting, the mothers got involved in the process, which made me happy. Experiments with materials at home increased their awareness and increased their development.” (T9)

“We held meetings with children and families. They weren't participating as much through face-to-face education, so it was efficient.” (T6)

“During this process, I constantly provided reinforcing stimuli to the parents as well as the children. I gave motivational words of support.” (T11)

“We were able to communicate more with the family of my child with special needs. I made recommendations on how to support the child at home and obtained information about their emotional state.” (T1)



### ***Relationships with Children***

It has been shown that teachers tried to communicate with children by making audio or video calls, videotaped activities and reached children with educational materials. On the other hand, communicating with children in front of the screen affected the teacher-child relationship negatively. Quotes regarding this category are provided below:

“I sent the activities to the children in document form, shot videos every day, made video calls, and made efforts to get them to see me and hear my voice.” (T5)

“When there was no participation on WhatsApp, I performed the activities and videotaped them as if there were children in front of me. Even if the children could not attend the lesson, their watching that video was enough for me.” (T7)

“We could not have sufficient interaction with the children in front of the screen.” (T1)

### **Feelings of Teachers during the Distance Education Process**

Teachers stated that during this process, they experienced feelings of anger, sadness and worry. While the uncertainties and inconsistent practices regarding the opening of the schools caused anger, they felt sad because they missed the normal school routine. Teachers felt worried due to the sudden transition to distance education, and the long duration of the pandemic and increased uncertainties heightened their worry. In addition, teachers reported that they felt worthless and that their motivation decreased due to the statements made. Quotes about teachers' feelings are provided below:

“We felt intense sadness and anger. We missed our children so much during this process.” (T11)

“The prevailing feeling was anger. Because the statements made wore us out a lot. We felt worthless because we were treated as if we were licensed caregivers while we were actually educators.” (T7)

“I was worried about how we would continue after the transition to distance education because we didn't know anything about giving live lessons either on EBA or Zoom; I hadn't used them actively before.” (T2)

“Worry and anger were at a high. We were thinking, why are the schools closed while everywhere else is open?” (T13)

“It was the time period in which my motivation was at the lowest level due to uncertainty and the constantly changing decisions.” (RP19)

### **Recommendations for Pandemics and Similar Circumstances**

Teachers provided recommendations for policy makers to take into account regarding pandemics and similar circumstances. These recommendations include asking for teachers' opinions, increasing their motivation, diversifying digital platforms, making technological tools and internet accessible for every child, and having alternative legislation and programmes in place. In addition, one of the teachers stated that they were trained to give face-to-face education and that they were unfamiliar with distance education. This teacher recommended that institutions train teachers for this. Recommendations regarding this topic are provided below:

“Currently, we are carrying out this process with last minute information. Everything should be determined in advance.” (T2)

“We need to have legislation on extraordinary situations - a plan A and a plan B. We must know what to do when faced with such a situation. Our shortcomings must be determined and clarity should be provided.” (T6)

“The infrastructure of distance education must be improved and the number of digital platforms must be increased. Every child must be provided with access. Opinions of teachers should be heard and their motivation should be increased.” (T7)

“The curriculum should be changed for new generations of teachers.” (T3)

## Conclusion and Discussion

The COVID-19 pandemic has made it necessary to make radical changes in education, as in many areas of life, and has brought distance education to the forefront of the agenda throughout the world. Although educators were unprepared for such a situation, sufficient guidance and sources were not provided to them and yet they were expected to manage the process effectively (UN, 2020). Compared to other education levels, early childhood education has brought about some difficulties due to factors such as the developmental characteristics of children and the importance of cooperation between the school and families. It is essential to reveal the professional experiences of educators during this process and determine their needs based on these experiences so that action plans can be developed for extraordinary circumstances such as pandemics. In dealing with possible new risks, it is vital to put forward such special situations, which are particularly reflected in the classroom practices of teachers, based on the perspective of teachers. Therefore, the aim of this study is to determine the repercussions of the COVID-19 pandemic on the education process and professional development of teachers based on the opinions of preschool teachers.

As a result of interviews with the teachers who participated in the study, it was noted that they had positive and negative professional experiences in the distance education process, and that negative experiences outweighed positive ones regardless of region of duty and professional seniority. In a similar study, it was determined that preschool teachers generally had negative experiences during the COVID-19 pandemic process (Aktan-Acar et al., 2021). Teachers indicated the following to be a cause of negative professional experiences in the distance education process: Uncertainties over the decisions taken by policy makers regarding the pandemic and the opening of schools; inconsistencies in official letters; the increasing digital divide resulting from inequalities of opportunity; neglect and ignorance of families; the young age of the children and teachers' lack of knowledge in technological pedagogical content. It is predicted that solving the aforementioned problems of teachers as a precaution for potential future cases such as pandemics will contribute to the improvement of education quality, which is one of the Sustainable Development Goals of the United Nations (UN, 2015).

Teachers working in regions with low socioeconomic status or multicultural regions who participated in the study expressed that they had a hard time reaching children and families in this process. As stated in other studies (Aykar & Yurdakul, 2021; Chen & Rivera-Vernazza, 2022; Yazıcı et al., 2022; Yıldırım, 2021), it is considered that this resulted from the fact that teachers tried to reach children by making audio-video calls and using a variety of educational materials, but the families lacked the sufficient knowledge and technological infrastructure required for this. Therefore, while it is stated in Article 8 of the Basic Law of National Education that equality of opportunity should be provided in education (MoNE, 2021), it can be said that the pandemic period has increased the digital divide and made it difficult for children living in these regions to access education. The term digital divide is defined by OECD (2001) as the gap between individuals with regard to opportunities to access information and communication technologies and their ability to use these technologies. The results of a plethora of studies have also revealed that the pandemic created a digital divide at the preschool education level by increasing inequality of opportunity (Aktan-Acar et al., 2021; Correia, 2020; Işıkoğlu et al., 2021; Kuş et al., 2021; Marcellis-Warin et al., 2020; Yıldız & Şahin, 2022). It is considered essential that every family has sufficient knowledge and every child has the tools and equipment necessary for education in order to overcome inequality of opportunity, particularly in circumstances such as the current one.

Furthermore, in the study, teachers stated that parents who have more than one child usually attached more importance to the education of the older child and neglected the education of the preschool child. This finding was also reported as a result of a study conducted in China (Dong et al., 2020). The fact that teachers have problems with families in this process, regardless of the region in which they work and their professional seniority, can be attributed to the fact that families are not aware of the importance of preschool education and that they think distance education has no benefit. In addition, as preschool children need the support of their parents to

benefit from distance education (Bartan, 2022; Lau & Lee, 2020; Tozduman-Yaralı & Özkan-Kunduracı, 2021; Yazıcı et al., 2022; Yıldız & Şahin, 2022), the beliefs and attitudes of parents towards distance education (Erdogan et al., 2019) and their negative experiences in this process are considered to affect the quality and quantity of children's learning experiences. Consequently, it has been demonstrated once again that families play a key role in the inclusion of children in the education process regarding distance education.

The teachers who participated in the study stated that they could not have sufficient interaction with children as they had a short attention span due to their developmental characteristics. They explained that the relationship between them was affected negatively, and therefore they did not regard distance education as an effective tool. In another studies, it was determined that online lessons were negatively affected by children's distraction and inability to wait their turn (Aktan-Acar et al., 2021; Tozduman-Yaralı & Özkan-Kunduracı, 2021). This can be attributed to the fact that children's self-regulation competences are not yet developed. Self-regulation is deemed as a prerequisite for participation in distance education, as well as for learning (Vlachopoulos & Chatzianni, 2017). There are different views in the literature regarding the exposure of children to technological tools (Aubrey & Dahl, 2008; Edwards et al., 2012; Yelland, 2006). In particular, when the developmental characteristics of preschool children are considered, it is seen that problems such as social isolation, screen addiction, self-regulation, interaction and insufficient participation in training may occur (Bergdahl & Nouri, 2020; Dong et al., 2020; Jiang & Monk, 2016; Khurana, 2016; Lau & Lee, 2021). Nevertheless, in a recent study by Arnott & Yelland (2020), it has been stated that technology becomes part of life in the early years, and therefore it should be used effectively by educators and parents and included in children's learning processes. On the other hand, it has been observed that teachers in Türkiye had difficulties enriching and supporting the learning process of children as their skills in technological tools remained insufficient, as is the case in all countries (Dayal & Tiko, 2020; OECD, 2020; Saxena et al., 2021; Spoel et al., 2020; Yıldız & Şahin, 2022). This demonstrates that teachers need technological pedagogical content knowledge. Today, the United States and countries of the European Union are insisting on discussing this issue and designing their teacher training programs accordingly (Koehler & Mishra, 2008). Therefore, it has been once more demonstrated that early childhood educators should be professionally supported so that they can integrate technology into education and provide children with higher quality learning experiences (Bartan, 2022; Crawford et al., 2021; Gomes et al., 2021; Işıkoğlu et al., 2021).

Nonetheless, it has been found that teachers also had positive experiences in the distance education process, especially in terms of their professional development, regardless of the region in which they work and their professional seniority. The teachers who participated in the study reported that they were able to participate in more training sessions in order to improve themselves during this process and that they also increased their knowledge of technology. The distance education process, which started unexpectedly, has aided the development of teachers, particularly in terms of technology. Literature reviews show that there are studies supporting this finding (Andrisyah & Ismiatun, 2021; Aytaç, 2021; Crawford et al., 2021; Gomes et al., 2021; Saxena et al., 2021; Winter et al., 2021; Yıldırım, 2021). In addition, teachers gained a positive outlook on the effective use of technological tools and stated that they would integrate technology into education in the face-to-face education process. The result of a study also shows that there is a relationship between teachers' attitudes towards technology and their integration of technology into education (Tzivinikou et al., 2021). In their study, Spoel et al. (2020) also obtained a similar finding. In conclusion, teachers tended to question and reshape their professional practices upon the emergence of the COVID-19 pandemic (Hadar et al., 2020). In addition, it is an important finding for teachers' professional development that in-service training courses were more accessible during this process, and that teachers were able to enrich their educational activities and adapt them to the home environment. To sum up, the distance education process that started with the COVID-19 pandemic has demonstrated the importance of teachers continuing life-long professional development, following innovations in the field and learning from each other (Kruszewska et al., 2020).

At the same time, the fact that teachers attached importance to communicating with families in this process and that they were able to include families in the education process is regarded as another positive professional experience. It has also been reported in numerous studies conducted during the pandemic that distance education has increased cooperation between teachers and families as well as family participation (Akin & Aslan, 2021; Aykar & Yurdakul, 2021; Dayal & Tiko, 2020; Dong et al., 2020; Hapsari et al., 2020; Tozduman-Yaralı & Özkan-Kunduracı, 2021; Yıldırım, 2021). This can be explained by the fact that cooperation between teachers and families, which is an indicator of quality early childhood education, has become more important than ever in this process (Alan, 2021; Bartan, 2022), families have supported their children (Aktan-Acar et al., 2021; Lau & Lee, 2020; Rahayu & Wirza, 2020) and teachers have undertaken the responsibility of guiding them (Plotka & Guirguis, 2022). Therefore, while the effects of the pandemic were generally negative in terms of preschool education, the involvement of families in the education process is promising in terms of increasing the quality of education (Castro et al., 2015). From this perspective, the professional empowerment of teachers to ensure family participation in a qualified manner suggests that the communication between the family, the child and the school may be of higher quality after transitioning back to face-to-face education.

On the other hand, the fact that the teachers mostly had negative experiences during the pandemic, regardless of the region in which they worked and their professional seniority, led to feelings of anger, sadness and worry. Teachers stated that they felt this way due to the statements of the MoNE regarding the education process and the uncertainty over the decisions made. It has been observed that teachers' negative feelings during this process caused them to lose their belief in their profession, decreased motivation towards education and training processes, and devaluated the teaching profession in the eyes of society and teachers. Studies conducted during the pandemic (Crawford et al., 2021; Dayal & Tiko, 2020; Işıkoğlu et al., 2021; Kim & Asbury, 2020; Klapproth et al., 2020; Sorrells & Akpovo, 2022) also reported that teachers had negative feelings during the distance education process. However, as stated in both the present study and other studies (Košir et al., 2020; Gomes et al., 2021; Obrad, 2020; Yıldız & Şahin, 2022), it is considered that if teachers received sufficient support from the state or society in this process, they would have had a more positive experience of this process. For this reason, it is considered essential to pay attention to the feelings of teachers, ensure their psychological well-being, and revise the mentoring processes and include them in the education process. However, in the study, it has been drawn to the attention of researchers that the support needs of teachers working in socioeconomically disadvantaged regions (especially in villages and rural areas) differed depending on the region in which they worked, and that they underlined the insufficiency of technological infrastructure and tools. In recent years, domestic studies on the pandemic have also supported this finding (Aktan-Acar et al., 2021; Bakioğlu & Çevik, 2020; Canpolat & Yıldırım, 2021; Tozduman-Yaralı & Özkan-Kunduracı, 2021; Yazıcı et al., 2022; Yıldız & Şahin, 2022). It is important to provide uninterrupted access services to all stakeholders to obtain the targeted efficiency from distance education technologies. In addition, teachers stated that they needed an online platform to meet their information and support needs and that they must be guided by competent persons. There are studies in the literature in which teachers stated that they needed support and in-service training regarding the use of distance education tools (Canpolat & Yıldırım, 2021; Erbil et al., 2021). Nuland et al. (2020) underline those teachers needed more support in the distance education process and that teacher training plays a key role in the successful progress of this process.

Teachers tried to meet the aforementioned needs by receiving support from different sources during the pandemic, regardless of the region in which they worked and their professional seniority. These sources include technological resources such as EBA, communication applications and social media tools, as well as social resources such as colleagues and family members. In their study, Aral and Kadan (2021) also showed that preschool teachers used EBA, WhatsApp and Zoom applications as sources and that brainstorming with their colleagues supported them. It has also been reported in many studies that teachers used technological tools such as EBA, communication applications and social media tools as sources of support (Alper,

2020; Andrisyah & Ismiatun, 2021; Erbil et al., 2021; Saxena et al., 2021). Obrad (2020) stated that teachers who received support from colleagues, school management, parents and experts in the distance education process had decreased stress levels and that they were more resistant to stress factors during this process. Therefore, it is considered that if teachers receive support from such sources, it will give them a more positive experience of this process.

In the study, teachers made many recommendations to be taken into account regarding pandemics and similar processes, particularly for policy makers. These recommendations include receiving teachers' opinions, increasing their motivation, diversifying online platforms, strengthening technological infrastructure and making technology accessible to every child. In addition, teachers emphasised that alternative legislations and programmes are needed to carry out the process systematically in such extraordinary circumstances. It has been found that the recommendations of teachers working in regions of low socioeconomic status address inequalities of opportunity such as technological infrastructure and accessibility of technology. On the other hand, the fact that teachers working in regions with high socioeconomic status made recommendations for the systematic execution of the process and introduction of alternative legislations and programmes is regarded as a striking finding. In studies supporting these findings, teachers recommended that educational content be presented and a programme be created online for preschool education. They also suggested that in-service training is provided, families are informed and that internet access is made available across the board (Aral & Kadan, 2021; Kruszewska et al., 2020; Yıldırım, 2021; Yıldız & Şahin, 2022). This difference can be attributed to the fact that teachers have different needs due to the differences in the regions in which they work. In addition, as also reported in another study (Atiles et al., 2021), a teacher in the present study recommended that children in teacher training institutions be trained to have the knowledge and skills for distance education. When the Preschool Education Undergraduate Programme of the Council of Higher Education (CHE, 2018) in Türkiye was reviewed, it was noted that a course entitled Open and Distance Learning was included as an elective course only. However, technological developments and extraordinary circumstances such as pandemics lead us to believe that distance education courses should be compulsory.

As a result of this study, which was carried out to determine the repercussions of the pandemic period on the education process and the professional development of educators from the perspective of preschool teachers, it was determined that teachers working in villages, in particular, had different experiences. Therefore, one could argue that a similar study should be conducted with teachers working in villages.

In the study, teachers stated that they received support from various sources during this process. The content of these sources (e.g. in-service training, social media) can be examined qualitatively in future studies.

In the study, it was found that one of the educational needs of teachers is to improve their knowledge, particularly regarding technology and the integration of technology into education. Pre-service and in-service training can be given to teachers according to these needs. In order to increase the accessibility of these training courses, it is considered important to offer the training in a hybrid model. In addition, due to the psychological burnout of teachers during the pandemic, it is recommended that support services be provided to them in such situations.

In the study, it was seen that not all children were able to benefit from education equally due to inequality of opportunity. In order to prevent this, one recommendation is that various tools (e.g. television channels) that people on every socioeconomic level can access be used effectively in education.

In the study, it was noted that one of the biggest sources of support for teachers during this process were their colleagues. Therefore, one thing that is considered necessary is the formation of a preschool teaching network in order to increase interaction and cooperation amongst educators.

In the study, it was observed that supporting activities in the home environment during the pandemic helped the teacher, the children and families. For this reason, it is recommended that learning models (e.g. flipped learning model), in which teachers can involve families in the education process at a higher level, are used after the pandemic.

The present research has some limitations. First of all, this study is limited to fourteen preschool teachers due to the nature of qualitative research. For this reason, it is necessary to be careful when generalizing the results of the research to other teachers. In addition, focus group interviews were used in the research in order to learn the opinions of the teachers. Therefore, the data obtained is limited to the opinions of teachers only. Finally, the interviews were conducted online within the scope of the research. Instead, it is thought that face-to-face interviews will strengthen the researcher-participant and participant-participant communication and contribute to the participants' ability to express themselves more easily.

## References

- Agnoletto, R., & Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5(2), 1-2.
- Akın, F., & Aslan, N. (2021). Distance education of pre-school students during the COVID-19 pandemic: An action research. *CRES Journal* 2(1), 7-14. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.7.14>
- Aktan-Acar, E., Erbaş, Y., H., & Eryaman, M., Y. (2021). An examination of preschool teachers' opinions towards the Covid-19 pandemic process. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 31-54. <https://doi.org/10.51948/auad.979726>
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 987-994. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01197-y>
- Alper, A. A. (2020). K-12 distance education in the pandemic process: A case study. *Journal of National Education*, 49(1), 45-67. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787735>
- Andrisyah, A., & Ismiatun, A. N. (2021). The impact of distance learning implementation in early childhood education teacher professional competence. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 1815-1824. doi: 10.31004/obsesi.v5i2.1009
- Aral, N., & Kadan, G. (2021). Investigation of preschool teachers' problems in the pandemic process. *Kırşehir Ahi Evran University Institute of Medical Sciences Journal*, 1(2), 99-114.
- Arnott, L., & Yelland, N. J. (2020). Multimodal lifeworlds: Pedagogies for play inquiries and explorations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 124-146.
- Atiles, J. T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J. A., & León, I. M. Z. (2021). International responses to COVID-19: Challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674>
- Aubrey, C., & Dahl, S. (2008). A review of the evidence on the use of ICT in the early years foundation stage. [https://dera.ioe.ac.uk/1631/2/becta\\_2008\\_eysreview\\_report.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/1631/2/becta_2008_eysreview_report.pdf)
- Aykar, A. N., & Yurdakal, İ. H. (2021). Early childhood teachers views on emergency remote teaching (ERT). *Journal of Primary Education*, 3(2), 6-14. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.2.1>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Science teachers' views on distance education in the COVID-19 pandemic process. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Bartan, S. (2022). Opinions of preschool teachers on the distance education process implemented during the Covid 19 pandemic period. *Journal of The Intitute of Education Sciences Dumlupinar University*, 6(1), 1-24.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). COVID-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology Knowledge and Learning*, 26(3) , 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Brown, N., Te Riele, K., Shelley, B., & Woodroffe, J. (2020). Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians. Independent Rapid Response Report. [https://www.utas.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/1324268/Learning-at-home-during-COVID-19-updated.pdf](https://www.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/1324268/Learning-at-home-during-COVID-19-updated.pdf)
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Examining the distance education experiences of secondary school teachers in the COVID-19 outbreak process. *Journal of Open Education Practices and Research*, 7(1), 74-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/60075/840233>
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chen, J. J., & Rivera-Vernazza, D. E. (2022). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during COVID-19. *Early Childhood Education Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7>
- Correia, A. P. (2020). Healing the digital divide during the COVID-19 pandemic. *Quarterly Review of Distance Education*, 21(1), 13-21.
- Council of Higher Education [CHE]. (2018). Preschool teaching undergraduate program. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Crawford, A., Vaughn, K. A., Guttentag, C. L., Varghese, C., Oh, Y., & Zucker, T. A. (2021). Doing what I can, but I got no magic wand: A snapshot of early childhood educator experiences and efforts to ensure quality during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 829-840. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01215-z>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five* (3rd ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Dayal, H. C., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experience surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 36-347. <https://doi.org/10.1177/1836939120966085>
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
- Edwards, S., Skouteris, H., Rutherford, L., & Cutter-Mackenzie, A. (2012). 'It's all about Ben10™': Children's play, health and sustainability decisions in the early years. *Early Child Development and Care*, 183(2), 280-293. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.671816>
- Erbil, D. G., Demir, E., & Erbil, B. A. (2021). Examination of primary education teachers' views on distance education during the pandemic process. *Turkish Studies-Education*, 16(3), 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>

- Erdogan, N. I., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 131–142. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods* (1nd ed.). Oxford Further Education Unit.
- Global Education Cluster. (2020). Education in global health emergencies: COVID-19.
- Gomes, J., Almeida, S. C., Kaveri, G., Mannan, F., Gupta, P., Hu, A., & Sarkar, M. (2021). Early childhood educators as COVID warriors: Adaptations and responsiveness to the pandemic across five countries. *International Journal of Early Childhood*, 53(3), 345–366. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00305-8>
- Gülay-Ogelman, H., Güngör, H., & Göktaş, İ. (2021). COVID-19 and the school adjustment process in the new term: An investigation into preschool education teachers' views. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(1), 11-24.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the COVID-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hapsari, S. M., Sugito, S., & Fauziah, P. Y. (2020). Parent's involvement in early childhood education during the COVID-19 pandemic period. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 10(2), 298-311. <http://dx.doi.org/10.23960/jpp.v10.i2.202014>
- Işıkoğlu, N., Adak-Özdemir, A., Altun, M., & Ergenekon, E. (2021). Early childhood education teachers and administrators experiences of Covid-19 pandemic: Interpretative phenomenological analysis. *Journal of Early Childhood Studies*, 5(2), 567-590. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202152341>
- Jiang, Y., & Monk, H. (2016). Young Chinese-Australian children's use of technology at home: Parents' and grandparents' views. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 10(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.17206/apjrece.2016.10.1.87>
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Khurana, C. (2016). Exploring the role of multimedia in enhancing social presence in an asynchronous online course [Unpublished doctoral dissertation]. The State University of New Jersey.
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/IPR.2020062805>
- Košir, K., Dugonik, S., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Z. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 48(6), 844-848. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1833840>
- Kruger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5nd ed.). SAGE.
- Kruszewska, A., Nazaruk, A., & Szewczyk, K. (2020): Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and



- suggestions for the future. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3(13) 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>
- Kuş, Z., Mert, H., & Boyraz, F. (2021). Equality of opportunity during the ongoing COVID-19 pandemic: Teachers' and parents' views in the rural section. *Educational Technology Theory and Practice*, 11(2), 470-493. <https://doi.org/10.17943/etku.913684>
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2021). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Marcellis-Warin, N., Munoz, J. M., & Warin, T. (2020). Coronavirus and the widening educational digital divide: The perfect storm for inequalities? *California Review Management*. <https://cmr.berkeley.edu/2020/07/covid-education/>
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2018). *Journal of Communiques*, 81(2735), 2217-2735. <https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/86-2018>
- Ministry of National Education [MoNE]. (2020). Innovation and educational technologies general directorate, virtual classroom applications. [https://sso.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/58/01/975381/dosyalar/2020\\_04/15201258\\_Sanal\\_Sinif.pdf](https://sso.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/58/01/975381/dosyalar/2020_04/15201258_Sanal_Sinif.pdf)
- Ministry of National Education [MoNE]. (2021). National Education Basic Law. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Nuland, S. V., Mandzuk, D., Petrick, K. T., & Cooper, T. (2020). COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: A complex adaptive systems perspective, *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 442-451. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803050>
- Obrad, C. (2020). Constraints and consequences of online teaching. *Sustainability*, 12(17), 2-23. <https://doi.org/10.3390/su12176982>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2001). Understanding the Digital Divide (No. 49). OECD Digital Economy Papers, OECD. <https://doi.org/10.1787/20716826>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2020). Building a high-quality early childhood education and care workforce: Further results from the starting strong survey 2018, OECD. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y. M., Karapınar, N., & Özel, D. (2015). Educational and social problems encountered by teachers (the case of Şırnak). *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education*, 26, 163- 181. <https://doi.org/10.14812/cufej.388334>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4nd ed.). SAGE.
- Plotka, R., & Guirguis, R. (2022). Distance learning in early childhood during the COVID-19 crisis: Family and educators' experiences. *Early Childhood Education Journal*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01384-5>
- Rahayu, R. P., & Wirza, Y. (2020). Teachers' perception of online learning during pandemic COVID-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392-406. <https://ejournal.upi.edu/index.php/JER/article/view/29226>

- Reich, J., Buttimer, C. J., Coleman, D., Colwell, R. D., Faruqi, F., & Larke, L. R. (2020). What's lost, what's left, what's next: Lessons learned from the lived experiences of teachers during the 2020 novel coronavirus pandemic. <https://edarxiv.org/8exp9>
- Saxena, A., Smith, R., & Kip, A. (2021, May 13-15). Distance education in Hong Kong preschools: Learning and teaching during COVID-19 school closures [Paper presentation]. 2nd Southeast Asian Conference on Education (SEACE2021), Singapore, Singapore.
- Sorrells, C., & Akpovo, S. M. (2022). "You can hold two things to be true at the same time": Duality in ECE teachers' emotional experiences during COVID-19. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2044415>
- Spoel, I., Noroozi, O., Schuurşnk, E., & Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the COVID-19 pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Tozduman-Yaralı, K., & Özkan-Kunduracı, H. (2021). Distance education in Turkey during the Covid-19 pandemic: An investigation of preschool education. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 61, 425-452.
- Tzivinikou, S., Charitaki, G., & Kagkara, D. (2021). Distance education attitudes (DEAS) during Covid-19 crisis: Factor structure, reliability and construct validity of the brief DEA Scale in Greek-Speaking SEND teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 461-479. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09483-1>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>
- United Nations [UN]. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations [UN]. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)
- Vlachopoulos, P., & Chatzigianni, M. (2017). Online learning and self-regulation: Balancing between personal and social dimensions. In P. Anastasiades, & N. Zaranis (Eds.), *Research on e-Learning and ICT in education: Technological, pedagogical and instructional perspectives* (1st ed., pp. 177-188). Springer.
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M. & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- World Health Organization [WHO]. (2020). COVID-19 Public Health Emergency of International Concern (PHEIC) Global research and innovation forum: Towards a research roadmap. [https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-\(pheic\)-global-research-and-innovation-forum](https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-(pheic)-global-research-and-innovation-forum)
- Yazıcı, E., Keskin, H. K., & Gelişli, Y. (2022). Distance education in the Covid-19 pandemic: Preschool teachers' views on the process. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1371-1408. <https://doi.org/10.17152/gefad.1120321>
- Yelland, N. (2006). New technologies and young children: Technology in early childhood education. *TLN Journal*, 13(3), 10-13.

- Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the COVID-19 pandemic: A phenomenological study. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 947-963. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences* (11nd ed.). Seçkin.
- Yıldız, E., & Şahin, K. (2022). Examination preschool education in terms of teachers' views in the Covid-19 pandemic process. *The Educational Science and Research Journal*, 3(1), 33-57.

### Genişletilmiş Özet

#### Giriş

2019 yılında başlayan ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilen COVID-19 salgını, tüm dünyada eğitim sistemini doğrudan etkilemiştir. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de aniden uzaktan eğitime geçilmiş ve bu durum öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin deneyimlerinde ve mesleki gelişimlerinde önemli farklılıklara yol açmıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda COVID-19 salgınına yönelik olarak Türkiye'deki çalışmaların okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeye odaklandığı ve eğitim sürecine ilişkin deneyimlerin incelendiği sınırlı çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak mevcut çalışma, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin hem eğitim süreçlerine hem de mesleki gelişimlerine odaklanmaktadır. Ayrıca odak grup görüşmeleri ve yansıtma yazıları aracılığıyla veri toplanarak pandemi sürecinin yansımalarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma, farklı bölgelerde ve yerleşim yerlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecindeki mesleki deneyimlerini ortaya koymasından önemlidir. Aynı zamanda mevcut çalışma, pandemi sürecinin öğretmenlerin eğitim deneyimlerine ve mesleki gelişimlerine yansımalarını kendi ağızlarından ortaya koymasından değerli görülmektedir. Bu sayede pandemi ve benzeri durumlarla karşılaşıldığında gerekli önlemlerin alınarak okul öncesi eğitim sürecinin kalitesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın amacı, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarına dayalı olarak COVID-19 salgınının öğretmenlerin eğitim sürecine ve mesleki gelişimine yansımalarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. COVID-19 salgınının okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecine yansımaları nelerdir?
  - a. COVID-19 salgını sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?
  - b. COVID-19 salgını sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin duyguları nasıldır?
  - c. COVID-19 salgını sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılama yolları nelerdir?
  - d. COVID-19 salgını sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla ilişkileri nasıldır?
  - e. COVID-19 salgını sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle ilişkileri nasıldır?
  - f. Salgın ve benzeri durumlar için okul öncesi öğretmenlerinin önerileri nelerdir?
2. COVID-19 salgınının okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimine yansımaları nasıldır?

#### Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir. Bu ölçütler; okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapıyor olması ve farklı mesleki kıdeme sahip olması şeklindedir. Ölçütler doğrultusunda, yedişer okul öncesi öğretmenin yer aldığı iki grup oluşturulmuş ve her grup ile birer defa olmak üzere odak grup

görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Veriler kişisel bilgi formu, yansıtma yazıları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yansıtma yazısını yazabilmek için odak grup görüşmelerine katılım zorunluluğu bulunmamaktadır. Yansıma yazısında, okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 pandemi sürecine ilişkin düşünce, duygu ve deneyimlerini açıklamaları, bu deneyimleri değerlendirip analiz etmeleri ve çözüm önerileri sunmaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle Gibbs'in Yansıtıcı Modeli kullanılmıştır (Gibbs, 1998).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Görüşmelerin güvenilirliğini sağlamak için veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve sonuçlar katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirlik %85 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığın en az %70 olması gerektiğinden (Miles & Huberman, 1994), mevcut çalışmada tutarlılığın iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

### **Bulgular**

COVID-19 salgınının, eğitim sürecine ve okul öncesi öğretmenlerin mesleki gelişimine yansımalarına ilişkin araştırma bulguları beş tema altında toplanmıştır: (1) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin mesleki deneyimleri, (2) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin diğer paydaşlarla kurduğu ilişkiler, (3) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin duygu durumları, (4) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimi ve (5) salgın ve benzeri süreçler için öneriler. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki mesleki deneyimlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplandığı, buna karşın olumsuz deneyimlerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu süreçte daha fazla eğitime katılarak kendilerini geliştirebildiklerini ve aileleri eğitim sürecine dâhil edebildiklerini bildirmiştir. Buna karşın olumsuz mesleki deneyimler yaşamalarına sebep olarak şunları göstermişlerdir: Politika yapıcılar tarafından alınan kararlar, okulların açılma durumu ve resmi yazılar ile ilgili belirsizlikler, fırsat eşitsizliklerinden kaynaklı artan dijital uçurum, ailelerin ilgisiz ve bilgisiz olması, çocukların yaşlarının küçük olması ve öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgisinin yetersiz olması.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ailelerle ve çocuklarla ilişkilerinde değişimler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte ailelerle iletişim kurmayı önemsedikleri, onlara rehberlik ederek eğitimler sundukları ve onları eğitim sürecine dahil ettikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çevrimiçi uygulamalar ile sesli ve görüntülü arama yaparak ve çeşitli eğitsel materyaller göndererek çocuklara ulaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler bu süreçteki deneyimleri sonucunda kaygı, öfke, üzüntü, özlem, endişe, motivasyon düşüklüğü ve değersizlik hissi gibi çeşitli duygu durumları yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırma bulguları; öğretmenlerin salgın öncesinde uzaktan eğitim araçlarına ilişkin teknik ve kuramsal bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde EBA, iletişim uygulamaları, sosyal medya araçları gibi teknolojik kaynakların yanı sıra; meslektaşlar, aile bireyleri gibi sosyal kaynaklardan da yararlanmışlardır. Ayrıca öğretmenler pek çok konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bunlara örnek olarak; toplumun destekleyici bakış açısı, Milli Eğitim Bakanlığı desteği ve motive edilme ihtiyacı gösterilebilir. Uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yansımalarının genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenler aniden ortaya çıkan uzaktan eğitim sürecinde hizmet içi eğitimlerin daha ulaşılabilir olduğunu, bu sürecin kendilerini özellikle teknolojik anlamda geliştirdiğini ve yüz yüze eğitim sürecinde de teknolojiyi eğitime entegre edeceklerini ifade etmişlerdir. Son olarak öğretmenler salgın ve benzeri süreçler için öğretmen yetiştiren kurumlara ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler; yeni nesil öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olarak yetiştirilmesi, kendi görüşlerinin alınması, motivasyonlarının artırılması, çevrimiçi platformların çeşitlendirilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması ile ilgilidir.

### **Sonuç**

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde genellikle olumsuz deneyimler yaşadıkları, buna karşın mesleki gelişimlerinin olumlu anlamda etkilendiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte


öğretmen-aile ilişkilerinin bu süreçten olumlu etkilenirken, öğretmen-çocuk ilişkisinin olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Öğretmenler salgın sürecinde çeşitli konularda desteğe ihtiyaç duymuşlar ve ihtiyaçlarını farklı kaynaklar kullanarak gidermeye çalışmışlardır. Buna karşın süreç boyunca genel anlamda kendilerini yalnız hissettikleri için olumsuz duygular yaşamışlardır.


Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur: Öğretmenlerin salgın gibi süreçlerde, dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklara ulaşabilirliğini artırmak için her sosyoekonomik düzeyin sahip olabileceği çeşitli araçlar (örneğin, televizyon kanalı) eğitsel amaçlı kullanılabilir. Salgın sürecinde etkinliklerin ev ortamında desteklenmesinin öğretmene, çocuğa ve aileye katkılarının olduğu görülmüştür. Bu sebeple salgın sonrasında da öğretmenler tarafından ailelerin eğitim sürecine daha fazla dahil edilebileceği öğrenme modellerinin kullanılması (örneğin, ters yüz öğrenme modeli) önerilmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte en çok destek aldığı kaynaklardan biri meslektaşları olduğundan, öğretmenler arasındaki etkileşim ve işbirliğini artırmak için okul öncesi öğretmen ağı oluşturulabilir.



## A Comparative Analysis of the Education of Gifted Students in France and Turkey

Şehide Kılınç<sup>1</sup>, Mehmet Akif Sözer<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Lyon Eğitim Ataşeliği, Fransa, sehidearslanhan83@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8862-8593 

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Türkiye, akifsozer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1291-4067 

To cite this article:

Kılınç, Ş. & Sözer, M. A. (2022). A comparative analysis of the education of gifted students in France and Turkey. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 227-249

Received: 05.07.2022

Accepted: 10.22.2022

### Abstract

This research, based on the literature review, aimed to compare the implementations and current situation in the education of gifted students in Turkey and France. Descriptive survey model was used in the research. Within the context of this study, articles, theses, proceeding and reports obtained from the scientific sources in the country and world literature and the official websites, for the education of gifted students of the countries researched were examined. As a result of the research; It has been determined that in France, an integrative approach is focused in the education process for the gifted and therefore a systematic identification approach to identify the gifted is not applied; it has been determined that Turkey applies a two-stage systematic diagnostic approach. In education implementations, it has been determined that gifted students are educated through differentiation, enrichment, acceleration and grouping in both countries. In France, is focused on an integrative education approach that encourages gifted students to educate with their peers, and therefore special practices are not applied; In Turkey, it has been determined that after-school support education is preferred. Both countries provide a variety of special opportunities outside the school environment.

*Keywords:* Comparative education, France, Gifted education, Turkey

Article Type:

Review

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

There is no ethics committee approval document in this study, which was conducted as a literature review.

# Fransa ve Türkiye’de Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Öz

Bu araştırma, Fransa ve Türkiye’deki özel yeteneklilerin eğitimindeki mevcut durumu ve uygulamaları literatür bilgisine dayalı olarak karşılaştırmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, araştırma yapılan ülkelerin özel yetenekli öğrencilerinin eğitimine yönelik ülke ve dünya literatüründeki bilimsel kaynaklardan ve resmi internet sitelerinden elde edilen makale, tez, bildiri ve raporlar incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; Fransa’da özel yeteneklilere yönelik eğitim sürecinde bütünleştirici bir yaklaşıma odaklanılmaktadır. Bu nedenle özel yeteneklilerin belirlenmesine yönelik sistematik bir tanılama yaklaşımının uygulanmamaktadır. Türkiye’de ise iki aşamalı sistematik bir tanılama yaklaşımı uygulanmaktadır. Eğitim uygulamalarında her iki ülkede özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplandırma yoluyla eğitim verildiği görülmektedir. Fransa’da özel yetenekli öğrencilerin kendi akran grubuyla birlikte eğitim almalarını teşvik edici bütünleştirici bir eğitim anlayışına odaklandığı, bu nedenle özel uygulamalara gidilmediği; Türkiye’de ise okul sonrası destek eğitimin tercih ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki ülkede de özel yetenekli öğrencilere okul ortamı dışında çeşitli özel olanaklar sağlanmaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Karşılaştırmalı eğitim, Fransa, Özel yetenekliler, Türkiye

## Giriş

Uygarıklar tarihi, teknolojik ve sosyal gelişmelerin yetenekli insanlar tarafından yapılan önemli icatlara bağlı olduğunu göstermektedir. Farklı ülkelerde yaşayan ve günümüze kadar insanlığa ilham kaynağı olan düşünürlerin, sanatçıların, bilim insanlarının, mucitlerin ve gezginlerin yetenekleri, keşifleri ve başarılarının dünyadaki bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmeler ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, iyi bir eğitim imkânı sunulduğu takdirde özel yetenekli bireylerin, sadece kendi toplumlarına değil tüm insanlığa faydalı olabileceklerin farkına varılmıştır. Böylece, özel yetenekli bireylerin özel desteğe ve eğitime ihtiyacı olmadığı düşüncesine yönelik bakış açısı özellikle son 30 yılda değişmeye başlamıştır. Bunun sonucunda farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde yapılan reformlar, daha insancıl, öğrenci odaklı ve gelişen eğitim teknolojilerine odaklanmaya başlamıştır. Bu reformlar, geleceğin şekillenmesinde önemli rolleri olan özel yetenekli bireylerin tanınması ve özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik tutumu değiştirmeye başlamıştır (Martin, 1991; Kara, 2011).

Özel yetenekli bireyleri normal gelişen akranlarından ayırt etmek amacıyla; özel yetenekli, özel yetenekli, üstün zekâlı, entelektüel olarak erken gelişmiş, yüksek potansiyelli, yetenekli çocuklar veya dâhiler gibi, çok sayıda kavram kullanılmaktadır. Özel yetenekli öğrencileri tanımlamada uluslararası literatürde İngilizce olan “gifted (armağanlı)” terimi kullanılmaktadır. Fransa’da ise “surdoué (yetenekli)” teriminin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca Fransa’da Siaud-Facchin (2012) bu öğrencileri tanımlamak için “zebra” terimini kullanmıştır. Ona göre, zebra gibi gözlemlemeyi öğrenmeden hepsinin birbirine benzediğine inanılabilir. Ancak daha yakından incelediklerinde, her bir zebraın şeritlerinin bir diğer zebraıyla kıyaslandığında benzersiz olduğunu ve her birinin onu benzersiz kılan özellikleri bulunduğunu görmek mümkündür. Bu sebeplerle Siaud-Facchin orijinal bir bireyi belirtmek için zebra metaforunu kullanmaktadır. Günümüzde özel yetenekli öğrencileri belirtmek üzere Fransa’da Millî Eğitim Bakanlığının resmi yönergelerinde “yüksek potansiyelli (haut potentiel)” terimi kullanılmaktadır. Bununla birlikte bir süredir “entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenci (élève intellectuellement précoce)” terimi de bu çocukları tanımlamak için uzmanlar tarafından kullanılmaktadır. Türkiye’de ise 2013 yılına kadar kullanılan “üstün yetenekli” kavramına karşılık daha az kategorize edici olduğu ifade edilen “özel yetenekli” kavramı kullanılmaya başlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Görüldüğü üzere yaşlılarından daha erken zihinsel gelişim gösteren ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri tanımlamada farklı terminoloji kullanılabilir. Bu çalışmada farklı terimleri

birbirlerinin yerine kullanmak yerine “özel yetenekli” kavramını kullanmanın daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Özel yeteneklilerin eğitime yönelik politikalar ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi sorunu 20. yüzyılın sonlarında özel bir önem kazanmıştır. Modern toplumun gelişim dinamiklerinden kaynaklanan bu durum nedeniyle, ülkelerin özel yetenekli öğrencilerin eğitime karşı bakış açıları değişmiştir (Dzhurinskiy, 1999; Vainer, Gali & Shakhnina, 2016). Şöyle ki Fransa’da başlangıçta, özel yetenekli çocukların öğrenme süreçleriyle kolayca baş edebilecekleri ve bu nedenle özel bir desteğe ihtiyaç duymayacakları varsayıldığından, odak noktası yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocuklar olmuştur. Merkeziyetçi bir eğitim anlayışına hâkim olan Fransa’da eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uygun olarak okul sistemi, yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocuklara yönelik özel eğitim anlayışını ön planda tutmuştur. Ancak 2002 yılında yayımlanan Delaubier raporundan sonra özel yetenekli öğrencilerin özel eğitim alanı kapsamında değerlendirilmesi ve desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Görüldüğü üzere, özel yetenekli öğrencilerin eğitim sorunu sürekli olarak gündemde olmaya ve tartışılmaya devam edilmektedir. Nüfusun yaklaşık yüzde ikisini oluşturan ve ülkelerin geleceğinde önemli bir rol oynayan özel yetenekli bireylerin, tanınması ve eğitimlerine yönelik farklı ülkelerdeki politika ve uygulamaların sürekli olarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler doğrultusunda özel yetenekliler eğitiminin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Literatürde özel yetenekliler eğitimi ilgili çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de özel yetenekliler eğitime yönelik politikaları ve uygulamalarını inceleyen çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Çitil (2020) Geçmişten günümüze Türkiye’de özel yetenekliler alanında yapılan düzenleme ve uygulamaları incelemeyi amaçlamıştır. Levent ve Bakioğlu (2013) araştırmalarında, üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için, bir taraftan gelişmiş ülkelerdeki örneklerle ve bilimsel bulgularla uyumlu olan diğer taraftan da ülkemizin sahip olduğu koşulları dikkate alan öneriler getirmeyi amaçlamışlardır. Levent (2011) doktora tezinde, üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaları incelemiştir. Özel yetenekliler eğitimi kapsamında Türkiye ile yurt dışındaki ülkelerin özel yetenekliler eğitimini karşılaştıran sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. İdin ve Kayhan (2016) araştırmalarında, Türkiye ve Avrupa Birliği’ne üye ülkelerdeki ilköğretime devam eden üstün zekâlı-yetenekli tanısı alan öğrencilerin, devam ettikleri eğitim kurumlarında uygulanan eğitim modellerinin destek hizmetler ve görevli personel açısından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Genç (2016) çalışmasında özel yetenekli bireylerin dünyada ve Türkiye’deki eğitim uygulamalarını incelemiştir. Bu çalışmalar dışında birebir Türkiye ile farklı bir ülkenin özel yetenekliler eğitimini karşılaştıran yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada Yılmaz Bodur ve Er (2019), Singapur ve Türkiye’nin üstün yetenekli bireylerin eğitim sistemlerini doküman incelemesi yöntemiyle araştırmayı amaçlamışlardır.

Hem ulusal hem uluslararası literatürde özel yetenekliler eğitime yönelik karşılaştırmalı çalışmaların azlığı, eğitim politikaları, öğrencilerin seçimi ve eğitim uygulamalarına yönelik araştırmaların ne kadar önemli olduğunun tam olarak anlaşamadığını göstermektedir. Bu anlamda yapılan araştırma konusu bakımından özgün olma niteliği taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada, Türkiye ve Fransa’nın özel yetenekli bireylerin eğitime yönelik eğitim sistemlerinde, öğretim programlarında, tanılama süreçlerinde ve eğitim uygulamalarında gözlemlenen benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Böylece araştırmanın özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik geliştirilen eğitim politikalarına ve uygulamalarına farklı bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Bu gerekçelerle çalışmada, Türkiye ve Fransa’nın özel yeteneklilerin eğitimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması problem durumu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem durumuna bağlı olarak araştırma süresince aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.



1. Fransa ve Türkiye'nin özel yetenekliler eğitiminin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi nasıldır?
2. Fransa ve Türkiye'nin özel yetenekli öğrencileri tanılama süreci nasıldır?
3. Fransa ve Türkiye'deki özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim uygulamaları nelerdir?

### **Yöntem**

Türkiye ve Fransa'nın özel yetenekliler eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, içerik yönünden karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırırken, bu ülkelerin eğitsel olgularını kendi ekonomik, politik, kültürel ve toplumsal koşulları içerisinde anlamlandırmaya çalışan disiplinler arası bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Trethewey, 1976; Yıldırım & Türkoğlu, 2018). Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları arasında yatay yaklaşım, dikey yaklaşım, örnek olay incelemesi ve problem çözme yaklaşımları yer almaktadır. Yatay yaklaşımda karşılaştırılan ülkelerin eğitim sistemlerinin boyutları ayrı ayrı incelenir. Sonraki aşamada, bu boyutların benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulur (Yıldırım & Türkoğlu, 2018).

Bu çalışmada, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012).

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. Tarama modelinde araştırmacı, bireyin ya da nesnenin doğrudan kendisini inceleyebilmektedir. Bunun yanı sıra araştırmacı, yazılı belge ve istatistikler, resimler veya ses ve görüntü kayıtları gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edilen dağınık verileri, kendi gözlemleri ile sistematik bir biçimde bütünleştirerek yorumlayabilmektedir (Karasar, 2012). Bu bağlamda verilerin toplanması aşamasında, Fransa ve Türkiye'de özel yetenekliler eğitimiyle ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca Fransa ve Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim programlarına ilişkin resmi belgelere, ülkelerin resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır.

#### **Verilerin Çözülmesi**

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, araştırma sorularına göre verilerin organize edilmesine ve derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu doğrultuda veriler seçilip düzenlenmiş, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilerek, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

#### **Etik Beyan**

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Literatür taraması olarak yapılan bu çalışmada etik kurul onay belgesi bulunmamaktadır.

### **Bulgular**

Bu bölümde, özel yetenekliler eğitimine yönelik, Fransa ve Türkiye'nin eğitim sistemleri, öğretim programları, tanılama süreçleri ve eğitim uygulamaları incelenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

#### **Fransa'da Özel Yetenekliler Eğitiminin Tarihsel Süreci**

Entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler için özel eğitim önlemlerinin uygulanmasının önemi, zekâ gelişiminin ölçülmesine kadar uzanmaktadır. Fransa'da özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, ilk Fransız deneysel psikoloji kurucusu ve tanınmış bir psikolog, tıp ve hukuk doktoru olan Fransız

kâşif Alfred Binet'in adıyla ilişkilendirilmektedir. Binet, "Binet - Simon zihinsel gelişim ölçeği (1912)" olarak adlandırılan ilk pratik zekâ testinin yazarı olarak bilinmektedir (Vainer, Gali & Shakhnina, 2016). 1909'da Binet'in çalışmaları sayesinde Fransa'daki okullarda, geliştirme sınıfları adı verilen küçük sınıfların oluşturulmasını mümkün kılan bir yasa (la loi du 15 avril 1909, article 516-4) çıkarılmıştır. Ancak bu yasa, özel sınıfların yalnızca zihinsel yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocuklar için kademeli olarak kurulmasına olanak tanımıştır (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006). 1946 yılına gelindiğinde, Doktor Julian de Ajuriaguerra tarafından "kendi yaşitlarının ortalama yeteneklerini açıkça aşan üstün yeteneklere sahip" çocukları nitelendirmek için "özel yetenekli (surdoue)" terimi kullanılmaya başlamıştır (Joly, Labes & Berthoz, 2009). 1971'de psikolog Jean-Charles Terrassier, toplum, öğretmenler ve hatta Fransa Millî Eğitim Bakanlığı (Ministère de l'Education Nationale [MEN]), tarafından özel yetenekli çocukların ve ihtiyaçlarının daha iyi bilinmesini sağlamak amacıyla Ulusal Entelektüel Olarak Erken Gelişmiş Çocuklar Derneği'ni (ANPEIP) kurmuştur (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006; Sorce, 2021).

Bugün Fransa'da özel yetenekli çocukların eğitimi, 1971'de kurulan ANPEIP ve 1993'te kurulan Ulusal Erken Gelişen Çocuklar İçin Fransız Derneği (AFEP) tarafından desteklenmektedir. Geleneksel olarak "özel yetenekli" veya "erken gelişmiş" olarak nitelendirilen öğrencilerin velileri bu derneklerde bir araya gelmekte ve taleplerini kamuoyuna duyurmaktadırlar (Guignard, 2006). Bununla birlikte Fransa'da son 20 yılda, Millî Eğitim Bakanlığı, genellikle "özel yetenekli" olarak adlandırılan çocukların eğitimi konusunda endişeli ebeveynlerden gelen taleplerle daha fazla karşı karşıya kalmıştır. Buna rağmen Fransa'da Jean-Pierre Delaubier'in "entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin eğitimi" başlıklı raporundan (Delaubier, 2002) önce "özel yetenekli", "entelektüel olarak erken gelişmiş" veya "yüksek potansiyelli" öğrencilere atıfta bulunulmamıştır. Bu rapor Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekli öğrencilere yönelik özel öğretim yaklaşımlarının dikkate alınmasında bir referans işlevi görmüştür (Delaubier, 2002). 2002'de yayımlanan Delaubier raporu, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin okullarda ne gibi zorluklarla karşılaştığı, bu öğrencilere ne gibi çözümler sunulabileceği ve okulun özel yetenekleri olan tüm öğrencileri daha iyi destekleyebilmesi için nasıl önlemler alması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Delaubier raporu, özel yetenekliler eğitiminde kurumsal düzeyde bir dönüm noktası oluşturmuştur. Delaubier raporunda, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin üçte birinin okul hayatında herhangi bir sorun yaşamadıkları, ancak geri kalan üçte ikisinin eğitim sistemine ayak uyduramadıkları ve bu nedenle okulda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmiştir (Delaubier, 2002; Filliodeau, 2018). Bu rapor, özel yetenekli öğrencileri bütünleştirmeyi mümkün kılacak bir dizi yapısal ve kurumsal öneride bulunmuştur. Bu öneriler yoluyla, mevcut okul düzenlemelerinin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi amaçlanmıştır (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006).

2005 yılında, okulun geleceği için oryantasyon ve program kanunu (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école), öğrencinin öğrenme hızına bağlı olarak öğretimin uyarlanabilmesine yönelik uygun düzenlemeler önermiştir (MEN, 2005). 2007 yılında Resmî Gazetede (MEN, 2007) yayımlanan genelgede "entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler (élèves intellectuellement précoces) ifadesi kullanılmıştır. Bu genelgede entelektüel olarak erken gelişmiş veya okulda belirli yetenekler gösteren öğrencilerin eğitimine yönelik büyük bir çaba gösterilmesi gerektiği hatırlatılmaktadır. Ayrıca genelgede, öğrencileri tanılamada sistematik bir tarama yapmaya gerek olmadığı ancak, entelektüel olarak erken gelişmiş veya belirli yetenekler gösteren, okul etkinliklerinde hızlı ve kolay öğrenen öğrencilere uygun düzenlemeler yaparak onlara destek olunması gerektiği belirtilmiştir (MEN, 2007). 12 Kasım 2009 tarihli genelge ile entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler için eğitim modülleri tasarlama rehberi (Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces) hazırlanmıştır (MEN, 2009). Bu genelge eğitim programlarının hazırlanmasında eğitimcilere yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır.

### Fransa'da Özel Yetenekliler Eğitiminin Amaçları

2022 yılında halen geçerliliğini koruyan entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencileri dikkate almak için eğitim modülleri tasarlama rehberinde özel eğitimin amaçları şöyle açıklanmaktadır:

1. Entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilere karşı daha açık ve olumlu bir tutum geliştirmek için eğitimdeki her paydaşın bu öğrencileri daha iyi tanımasını sağlamak.

Özel eğitim alanındaki farkındalık eksikliği, bu öğrencilere karşı ilgisizliğe, hatta prensipte herhangi bir değerlendirmeyi dikkate almayı reddetmeye yol açmaktadır. Bu nedenle eğitimin rolü, her şeyden önce, bu konudaki bilgi eksikliğini gidermek ve bu "farklılığa" açık, kabullenici bir tutumu teşvik etmektir. Bu durum ideolojik ve duygulanımsal yaklaşımların ötesine geçerek, nesnel bir analiz yoluyla, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin özel durumlarına, içerdikleri potansiyellere ve karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmekle ilgilidir. Ek olarak, bu özel eğitim ihtiyacının keşfi, diğer öğrencilerin de profillerinin çeşitliliğine ve karmaşıklığına daha geniş bir katkıda bulunabilir.

2. Entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin zorluklarının anlaşılmasını ve tanılanmalarını kolaylaştırmak.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yardımcı olabilmek için durumlarını ortaya koyan işaretleri tespit etmek gerekir. Tabii ki, sistematik "taramayı" teşvik etmek söz konusu değildir. Dikkate alınması gereken durum, bir eğitim ihtiyacının, bir zorluk veya başarısızlık durumunun ilk belirtilerinin belirlenmesidir. İlk önce, öğretmenlerin erken gelişmişlikle bağlantılı olabilecek bu ipuçlarına dikkat etmelerini ve bu konuda uzman personelin katkısına başvurmalarını sağlamak birinci adımı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin alacakları formasyon, onların bu belirli profilleri tanımlamalarına ve anlamalarına yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin dikkati, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin okula ve etkinliklere karşı tutumlarına, başkalarıyla ilişkilerine (öğrenciler veya yetişkinler), yazılı ve sözlü iletişim becerilerine, öğrenme yöntemlerine, farklılıklarına ve benlik imajlarına açık olmalıdır. Aynı zamanda uzman personeller, mesleki becerilerini bu özel öğrencilerin hizmetine sunmak için ek eğitimlerden yararlanmalıdır.

3. Entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış okul yönetimini teşvik etmek.

Eğitim, aynı zamanda entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin okullaşmaları ve başarıları için gerekli öğretimsel uyarlamaları yapmasına izin vermelidir. Aşağıda yer alan eğitimin bütün aktörleri, bu alanla ilgili eylemlerini küresel, sürekli ve tutarlı bir stratejiyle bütünleştirmelidir.

- Sınıf öğretmenleri, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin eğitim desteğinde ilk aktördür. Eğitimde farklılaştırma ve okul kaynaklarının seferber edilmesi yoluyla, mevcut tüm araçları kullanmalı ve tutarlı bir proje aracılığıyla tüm uygulamaları koordine etmelidirler.
- Okul ve kurum müdürleri, öğrencinin eğitim süreci ile ilgili tüm konularda yapılacak toplu organizasyonlardan sorumlu olmalıdır.
- İl Millî eğitim müdürlükleri ve akademi yöneticileri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik gerçek bir ağı oluşturulması için öğrencilerin karşılama ve kabul sistemlerinin, uygulamaların ve merkezi kaynakların geliştirilmesinden sorumlu olmalıdır.

4. Öğretmenlerin, entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin aileleriyle hoşgörülü ve yapıcı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmak.

Aile ile olan ilişki belirleyicidir. Aile, okulun ilk yıllarından itibaren çocuğunun kabul göreceğinden, özelliklerinin tanınacağından ve ihtiyaçları konusunda destekleneceğinden emin olmalı ve bu konuda okula güvenebilmelidir. Bu güveni tesis etmek adına ailelere nesnel ve kesin bilgiler aktarmak, ailelerle düzenli toplantılar yapmak gibi temel adımlar atılmalıdır.

### Fransa'da Özel Yetenekli Öğrencileri Tanılama Süreci

Yirminci yüzyılın ilk yarısında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıktığından beri öjenist ideolojiyle yüklü olan özel yeteneklilik fikri, Fransa'da çok daha sonra ve oldukça farklı bir şekilde gelişmiştir. Fransa hiçbir zaman yaygın bir öjenist harekete sahip olmamıştır. Daha geniş anlamda,

diferansiyel psikolojinin ilkeleri Fransa'nın cumhuriyetçi evrenselci ilkeleri ile uyumlu değildir. Fransız psikolojik geleneği ayrımcı değil, bunun yerine bütünleştiricidir. Bundan ötürü üstün zekâ kavramı Fransa'ya büyük ölçüde bütünleştirici bir yaklaşımla gelmiştir. Bunun sonucunda zekânın ölçülmesine dayanan psikometrik değerlendirme okullarda veya başka herhangi bir alanda uzun bir süre yaygınlaşmamıştır. Ancak 1970'lerde ve özellikle 1980'lerde aileler, özel yetenekli çocukların seçkin bir sınıf olmadığını, özel eğitim sistemleri olmadığı sürece onların "potansiyel olarak savunmasız" olduklarını savunmuşlardır (Lignier 2009). Bu tür aktivist hareketler medyada geniş yer bulmuştur. Fransa'da özel yetenekli çocukların psikolojisi üzerine hem uzmanlaşmış hem de popüler bilimsel yayınların olağandışı hızlı büyümesi bu hareketin ardından ortaya çıkmıştır (Lignier 2009, 2011).

Fransa'da özel yetenekli öğrencilerin tanınması, "entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler" ile ilgili bakanlık genelgesinin Ekim 2007'de yayınlanmasından bu yana önemli bir konu haline gelmiştir (MEN, 2007). Bununla birlikte Fransa'da entelektüel erken gelişmişlik için sistematik tarama yararlı bulunmadığından özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında merkezi bir tanılama söz konusu değildir (MEN, 2022). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tanınmasında ilk aktör, okulda farklı davranışlar sergileyen, öğrenme güçlüğü veya kolaylığı olan öğrencileri algılayabilen öğretmendir. Özel yetenekli öğrenciler okula başladıkları ilk yılda okuma konusunda hemen ustalaşabilmektedirler. Buna rağmen bu öğrencilerin bazıları yazmada zorluk çekebilmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler karmaşık etkinliklerde çok verimli olmakla birlikte, basit etkinliklerde beklenmedik hatalar yapma eğilimindedirler. Özel yetenekli öğrencilerin genellikle olağanüstü bir hafızaları vardır. Bu öğrenciler rutin aktivitelerden sıkılmakta ve karmaşık oyunlara ilgi duymaktadırlar. Sınıftaki öğretmen, öğrencinin erken gelişmişliğini gösterebilecek bu ve buna benzer unsurları kullanarak bu özelliklerin veya zorlukların nedenlerini anlamak için öğrenci ve ailesiyle bir değerlendirme yapmalıdır (MEN, 2019). İlk adım olarak, öğretmen, öğrencisinin özel eğitim ihtiyaçlarını anlamak için gerekli bilgileri ona sağlayabilecek tüm paydaşlardan (öğretim ekibi, aile, eğitim psikoloğu) destek almaktadır. Daha sonra ikinci adımda öğretim yöntemlerini öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmektedir. Eğitim uyarlamaları yeterli gelmezse, aile öğrencinin psikolojik değerlendirmesi için ulusal eğitim psikoloğuna veya başka bir psikoloğa yönlendirilebilir (MEN, 2019). Fransız çocuk psikoloğu Jean-charles Terrassier tarafından 1995 yılında geliştirilen "erken gelişmiş çocukları tanılama envanteri", öğretmenlere ve ebeveynlere 6 ila 12 yaş arasındaki çocuklarda erken gelişmişlik hipotezi oluşturmalarında ve bu çocukların IQ testlerine yönlendirilmeleri konusunda yardımcı olmaktadır (Terrassier, 2018).

Fransa'da özel yetenekli öğrencilerin tanınmasına geçmeden önce, bu öğrencileri tanılamada merkezi bir rol oynayan karmaşık ve belirsiz olan zekânın ölçülmesine yönelik testleri ele almak uygun olacaktır. Zekânın tanınmasına yönelik ilk test olma özelliği taşıyan ve tüm zekâ testlerinin temeli olan Binet-Simon Zekâ Testi, 1905 yılında Fransız psikolog Alfred Binet tarafından Fransız psikiyatrist Théodore Simon'ın yardımıyla geliştirilmiştir (Cognet & Vannetzel, 2009). IQ kısaltmasıyla bilinen zekâ bölümü terimi ise, Binet-Simon ölçeğinin geliştirilmesiyle birlikte 1912'de hem psikometrik zekâ testlerine hem de bu testlerin sonuçlarına atıfta bulunmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Terrassier & Gouillou, 2019). 1966 yılında Fransız Psikolog ve Akademisyen R. Zazzo ve ekibi, Binet-Simon Testini yeniden uyarlayarak Fransız kültürüne özgü yeni zekâ ölçeğini (NEMI) geliştirmiştir (Cognet & Vannetzel, 2009). Son olarak, 2006 yılında Cognet tarafından Zazzo'nun Yeni Zekâ Ölçeğinin (NEMI) revizyonu yapılmıştır. Zekâ ve bilişsel işlev açısından ileri düzeyde bilgi temelinde inşa edilen NEMI-2, kısa sürede çocuğun entelektüel gelişiminin ayrıntılı bir değerlendirmesini sağlamaktadır (Cognet, 2007; Cognet & Vannetzel, 2009).

Fransa'da entelektüel olarak erken gelişmiş öğrencilerin tanınmasında yeni zekâ ölçeği 2. Versiyonu (NEMI-2) ve yaratıcılık testleri kullanılmakla birlikte, en çok kullanılan psikometrik testlerin başında Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği gelmektedir (Caroff, 2004; Delaubier, 2002; Filliodeau, 2018; Terrassier, 2018). Wechsler zekâ testleri üç versiyondan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi 3 ila 5 yaş arası çocuklar için Wechsler Okul Öncesi ve Birincil Zekâ Ölçeği

(WPPSI), ikincisi 6 ila 16 yaş arası çocuklar için Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC- IV). Sonuncusu ise 16 yaş ve üzeri yetişkinler için kullanılan Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği (WAIS-III)'dir (Wechsler & Kodama, 1949). Wechsler ölçeğinin ortalaması 100 ve standart sapması 15'tir. Bu, IQ'su 100 olan bir bireyin popülasyona kıyasla normal bilişsel performansa sahip olduğu anlamına gelmektedir. IQ'nun 85'in altında olması durumunda, bu kişiler düşük olarak nitelendirilen zekâyâ sahiptir. IQ'su 70'in altındaysa, bu kişilerde zihinsel bir engel bulunduğu ifade edilmektedir. Bireylerin 115'in üzerinde puan aldığı durumlarda, üstün zekâdan bahsedilmektedir. IQ'ları 130'a eşit veya daha fazla olan bireyler entelektüel olarak erken gelişmiş/özel yetenekli olarak nitelendirilmektedir. Bu bireylerin nüfusun yaklaşık %2,2'sini temsil ettiği tahmin edilmektedir (Siaud-Facchin, 2012).

Tanılama, öğrenciye karşı bakış açılarını ve davranışlarını değiştirmelerinde ebeveynlere ve tüm eğitim ekibine yardımcı olabileceğinden yararlı bulunmaktadır. Ayrıca genellikle anaokulunda başlayan ve bazen de okul dönemi boyunca karşılaşılan uyum zorluklarına ışık tutmaktadır. Psikolojik değerlendirme, psikoloğun öğrenci için gerekli desteği daha iyi tanımlamasına ve uygun düzenlemelerin uygulanması için öğretmene önerilerde bulunmasına olanak tanımaktadır. Özel yeteneklilik tanılmasının doğrulanmasından sonra kurum müdürü, öğrenci için en uygun düzenlemeleri planlamak ve uygulamak için öğretmenler, veliler, Millî eğitim psikoloğu, Millî eğitim uzmanından oluşan eğitim ekibini toplar ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde eğitimi düzenler (MEN, 2019).

### **Fransa'da Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamaları**

Fransız ulusal eğitim yönergelerinin genel felsefesi, öğrencilerin bireysel ve özel eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve herkes için eşit eğitim fırsatları sağlamaktır (Decrét no 90 – 788; 6 Eylül 1990). Bu nedenle Fransa'da özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin normal sınıflarda bütünleştirilmesi ve her akademik düzeyde heterojen sınıflar oluşturulması yaklaşımı bulunmaktadır. Fransız eğitim sisteminde öğretimi özel yetenekli öğrencilere uyarlamak için farklı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler arasında farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlandırma ön plana çıkmaktadır.

#### ***Farklılaştırma***

Eğitimsel farklılaşma, öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, karakterleri ve gelişim hızlarını dikkate alarak, her öğrenciyi kapasitesinin en üst seviyesine çıkarabilmek için sınıflardaki farklılığa yanıt vermeyi mümkün kılar. Bu tip farklılaşmada, öğrencilerin farklılıklarına yanıt vermek için çok sayıda araç ve uygulama bulunmaktadır. Farklılaştırma, pedagojik esneklik gerektirir ve aynı sınıf grubu içinde aynı hedeflere ulaşmak için farklı pedagojik yollar sunmaya izin verir (MEN, 2019). Aslında farklılaştırma, farklı yaş, yetenek, yetkinlik ve bilgi düzeyindeki öğrencilerin ortak hedeflere ve nihayetinde eğitimsel başarıya ulaşmalarını sağlamak için içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılması yoluyla, çeşitlendirilmiş bir dizi öğretim ve öğrenme araç ve prosedürlerini uygulamaktan oluşan bir stratejidir. Bundan dolayı farklılaşma, öğrenme gücünü çeken öğrencilerin yanı sıra, aynı zamanda daha hızlı çalışma temposu olan özel yetenekli öğrenciler için de tasarlanmıştır. Dolayısıyla farklılaştırılmış bir çalışma, üzerinde çalışılan kavramı zenginleştirmek ve derinleştirmek için özel yetenekli öğrencileri "entelektüel olarak beslemenin" etkili bir yolu olarak görülmektedir (Gernigon, 2018).

#### ***Zenginleştirme***

Özel yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarından farklıdır ve bu nedenle onların akranlarından daha farklı bir hızda eğitilmeleri gerekmektedir. Aksi halde bu öğrencilerin potansiyellerini boşa harcanabilir. Bu öğrenciler ile normal hızda gelişim gösteren öğrenciler arasında karmaşıklık ihtiyacı, derin merak ve hız gibi konular açısından bazı temel farklılıklar bulunmaktadır (Terrassier & Gouillou, 2019). Bu nedenle, bu çocukların gelişimlerine yardımcı olmak için kazanımları hızlandırmanın yanı sıra derinleştirme ve zenginleştirme gibi ihtiyaç duydukları uyarlamaları yapmak önemlidir. Zenginleştirme, özel yetenekli çocukların daha fazla bilgiye erişmelerine izin verir. Nitekim bu çocukların merak ihtiyacını karşılamak için

programdaki konu sayısının artırılmasının yanında öğrenmenin hızlandırılması ve derinleştirilmesini de içerir (Terrassier & Gouillou, 2019).

Renzulli (1997) tarafından tanımlanan üçlü halka modeli, zenginleştirme odaklı bir müfredat ve müfredatı genişletmek ve öğrencileri konu ve ilgili ilgi alanlarını keşfetmeye zorlamak için tasarlanmış bir dizi zenginleştirme etkinliği içerir (MEN, 2019). Birinci tip zenginleştirme, öğrenciyi farklı bilgi ve içerik alanlarına maruz bırakarak keşfetme etkinlikleri yoluyla becerilerini zenginleştirmeyi amaçlar (MEN, 2019). Dolayısıyla bu zenginleştirmenin amacı, akademik bilgi ve becerilerin çerçevesinin ötesine geçerek çapraz bilgi ve becerilere doğru ilerlemektir (Rouaud, 2020). İkinci tip zenginleştirme, kişiyi sosyal ve duygusal olarak geliştirmeyi amaçlar. Amaç, kişinin öz farkındalık, öz saygı veya değerler hakkında içsel becerilerini geliştirmektir. Bu tip zenginleştirme, kişinin duygusal alanını geliştirmeyi, kişiliğini ve değerlerini keşfetmesini en çok amaçlayan zenginleştirme türüdür (MEN, 2019; Rouaud, 2020). Son olarak üçüncü tip zenginleştirme, bireysel veya küçük gruplar halinde somut problemler yoluyla öğrenciyi araştırmacı rolüne sokar ve öğrencinin kendi seçtiği bir tema (bilim, sanat, müzik, vb.) üzerine kişisel bir proje geliştirmesine dayanır (MEN, 2019; Rouaud, 2020). Derinleştirme yöntemi ise, özel yetenekli çocuğu kendi ilgi alanlarına karşılık gelen belirli sınırlı alanda daha derine inmeye teşvik eder (Terrassier, 2018). Dolayısıyla bu yöntem, program tarafından ele alınan çeşitli alanlarda daha ileri giderek bu çocukların karmaşıklık ihtiyacına yanıt vermeyi mümkün kılar.

### ***Gruplandırma***

Yüksek potansiyelli öğrencilerin becerilerini harekete geçirmesi ve motivasyonunu sürdürmesi amacıyla okul günlerinde ihtiyaçlarına göre uyarlanmış farklı etkinliklere katılmalarını teşvik eden bir stratejidir. Yüksek potansiyelli öğrenciler bu yolla seviyelerine uygun faaliyetlerde devam ettikleri sınıfının öğretim programını takip etmekte ve aynı zamanda bilgi ve becerilerini zenginleştirebilecekleri etkinlikler için üst seviyedeki sınıfların etkinliklerine katılabilmektedirler. Örneğin, bir öğrenci matematikte ileri düzeydeyse, diğer derslerde kendi sınıfında eğitim almaya devam etmekte ancak matematik derslerini daha üst sınıflarla alabilmektedir (MEN, 2019).

### ***Hızlandırma***

Mevcut mevzuata göre, Fransız eğitim sistemi, öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeleri için belirli hükümler sağlamaya çalışmaktadır. Bu hükümlerden en sık kullanılanı, derslerin yavaşlığından ve bu yavaşlığın neden olduğu can sıkıntısından sık sık şikâyet eden özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilmek amacıyla sunulan sınıf atlama, erken sınıf geçme ve yoğunlaştırılmış program yoluyla öğretim süresinin kısaltılmasıdır.

Hızlandırma, özel yetenekli öğrencilerin okul müfredatını diğer öğrencilere göre daha kısa sürede takip etmelerini sağlayan düzenlemelerdir. Bu düzenlemeler farklı şekillerde olabilmektedir (MEN, 2019). Örneğin;

- Eğitim boyunca veya yılın herhangi bir zamanında bir sınıf atlama (ilkokul 1. sınıfa erken kabul, ilkokuldan ortaokula doğrudan geçiş)
- Öğretim kademesinin 3 yıldan 2 yıla veya 2 yıldan 1 yıla sıkıştırılarak bütün programın işleneceği şekilde kısaltılması
- Öğrenmede daha fazla esneklik ve zenginleştirme sağlayan iki seviyeli bir sınıfa kayıt olma.

Sınıf atlama, yalnızca özel yetenekli öğrencilere yönelik bir uygulama değildir. Bu öğrencilerin yanında genel olarak yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler için de uygulanmaktadır. Öğretmenler kurulu, bir öğrencinin anaokulu ve ilkokul eğitimi sırasında en fazla bir defa sınıf atlamasına karar verebilir. İstisnai durumlarda Millî Eğitim müfettişine danışıldıktan sonra ikinci bir sınıf atlama önerilebilir (MEN, 2022). Ayrıca ilköğretim boyunca, öğrenmede kolaylık ve hız gösteren, zihinsel olarak erken gelişmiş veya belirli yeteneklere sahip öğrencilerin yararına ve öğrenme hızlarına bağlı olarak okul psikoloğunun önerisi ile öğretmenler

kurulu tarafından erken sınıf geçmeye karar verilebilir (MEN, 2022). Kieboom'a göre (2011) bu uygulamalarla ilgili deneyimler faydalı olmakta ve yaşlarına göre erken gelişim gösteren öğrenciler, kendilerinden yaşça büyük çocuklarla daha kolay bağ kurabilmektedir.

### **Özel Sınıflar ve Programlar**

Fransa'da kamu okulları, Millî Eğitim Bakanlığı ile sözleşmesi olan yarı özel ve özel olmak üzere üç okul türü bulunmaktadır. Fransa'nın her bir bölgesindeki Millî Eğitim Müdürlüklerinde (Académie) özel yetenekli öğrencilerden sorumlu bir birim bulunmaktadır. Bu birim ailelerin talebi üzerine, erken gelişmişliği rahatsızlığa veya öğrenme güçlüğüne neden olan çocukları özel eğitim veren kamu kurumlarına yerleştirmekten sorumludur. Bu kurumlar özel yetenekli öğrencilerin aynı yaşta ki akranlarıyla bir arada eğitim gördükleri, ancak bireyselleştirilmiş eğitim programları (*Programme Personnalisé de Réussite Éducative*) eşliğinde kendilerine ayrılan atölyelere katıldıkları özel eğitim sınıflarının olduğu kurumlardır. Bunun dışında isteyen aileler öğrencilerini özel veya yarı özel okullara yönlendirebilmektedir (MEN, 2022, 2019).

Bazı devlet okullarında, öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini ele almak için özel sınıflar oluşturulmakta ve bireyselleştirilmiş akademik programlar uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra özel eğitim ihtiyacına yanıt veren çok sayıda özel okul bulunmaktadır. Bazı ortaöğretim düzeyindeki okullar, özel yetenekli öğrencilere çeşitli seçenekler sunmaktadır. Bu seçenekler (Monks, Pfluger & Radboud 2005).

- Normal öğretim programındaki konulara karşılık gelen zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri (örneğin proje çalışması),
- Sınıf atlama hakkı,
- Öğretmenler ile aileler arasındaki iş birliğinin arttırılması, sınıflarında özel yetenekli öğrencileri olan öğretmenler için psikolog desteği,
- Her okul düzeyindeki özel yetenekli öğrencileri, %50 normal öğrencilerin olduğu sınıflarda yeniden gruplandırmak,
- Öğrencilerin belirli konular için (örneğin bilim) daha üst sınıflara katılmalarına ve diğerleri için normal sınıf seviyelerinde kalmalarına izin vermek,

### **Türkiye'de Özel Yetenekliler Eğitiminin Tarihsel Süreci**

Türkiye, özel yetenekliler eğitimini geliştirmek amacıyla, 20. yüzyılın ikinci yarısında eğitim stratejileri, politikalar, süreçlerde ve ulusal mevzuatta özel eğitimi kapsayan düzenlemeler ve uygulamalar ortaya koymuştur. Bu kapsamda İdil Biret Suna Kan Yasası olarak 1948 yılında yürürlüğe giren 5245 sayılı kanun, Cumhuriyet döneminin özel yetenekli bireylere yönelik hazırlanan kanunların ilk örneklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yasa 1956 yılında genişletilerek 6660 sayılı *"Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun"* a dönüştürülmüştür (Enç, 2005). 1964 yılında Ankara Fen Lisesi açılmış ve özel yetenekli öğrencilere hizmet vermeye başlamıştır. Bu gelişmeyi, özel gereksinimli çocukların tespiti ve tanınması için Rehberlik ve Arama Merkezlerinin (RAM) kurulması takip etmiştir.

Türkiye'de, özel yetenekliliğin tanımı ilk defa 1974 yılında *"Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik"* te yer almıştır. Bu tanımda IQ'su 120 üzeri olan özel yetenekli, 130 ve üzeri olan ise üstün zekâlı olarak kabul edilmiştir (MEB, 1974). 1983 sonrasında, özel yetenekliler açısından önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu tarihte yürürlüğe giren ve özel eğitim alanında çıkarılan ilk kanun olma özelliği taşıyan 2916 Sayılı *"Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"* ile özel eğitim hizmetleri kapsamlı bir şekilde düzenlenmiştir. Bu kanunun 8. maddesinde *"...üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar için de özel okul ve sınıflar açılabilir"* hükmü getirilmiştir (MEB, 1983). Böylece özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik ayrı sınıf uygulamaları güçlü bir yasal zemine dayandırılmıştır. 1990'lı yıllardan sonra Türkiye'de özel yetenekli bireyler pek çok alanda gündeme gelmeye ve tartışılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda 1991 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri komisyonu raporunda, "üstün zekâ" kavramı yerine "üstün yetenek" kavramı kullanılmıştır (MEB, 1991). 1992 yılında özel yetenekli çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel

Müdürlüğü kurulmuştur. 1995 yılında Türkiye’de ilk bilim ve sanat merkezi olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Ankara’da açılmıştır. 2001 yılında “*Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*” yürürlüğe girmiştir. 2000’li yılların başından itibaren toplumun farkındalığının artması ile birlikte üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarında özel yetenekliler ile ilgili çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimine yönelik İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur.

Özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik ilk kapsamlı çalışma, 2004 yılında özel yetenekliler eğitimi konusunda gerçekleştirilen “*Birinci Türkiye Özel yetenekli Çocuklar Kongresi*” ile başlatılmıştır. 2006 yılın da ise 26184 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 28. maddesinde destek eğitim odası ile ilgili hükümlere yer verilerek özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası açılmasına olanak sağlanmıştır (MEB, 2006). Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu tarafından 2012 yılında, özel yetenekli çocukların tanınması, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve istihdamlarının sağlanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri konusunda kapsamlı bir rapor hazırlanmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2012). Bu çalışmanın sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, özel yeteneklilere yönelik “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı” hazırlanmıştır. Bu planda, okul öncesinden lise düzeyine kadar, üstün nitelikteki öğrencilerin tanınması ve eğitilmesine ilişkin stratejiler, amaçlar ve paydaşlar yer almıştır. Ayrıca strateji planında “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” kavramları yerine “özel yetenek” kavramının kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2013).

Günümüzde Türkiye’de özel yetenekliler eğitimine yönelik çalışmalar, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Özel yetenekliler eğitimi Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM), destek eğitim odaları ve kaynaştırma eğitimi yoluyla sürdürülmektedir.

### **Türkiye’de Özel Yetenekliler Eğitiminin Amaçları**

Millî Eğitim Bakanlığı (2013), Bilim Sanat Merkezleri yönergesinin 6. maddesinde, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda BİLSEM’de sunulan eğitim hizmetlerinin amaçları şu şekilde açıklanmaktadır:

- Öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan, bunları davranış hâline getiren bireyler olarak yetiştirilmesi,
- Ülkesinin millî, ahlaki, manevi insani ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; bilimsel ve hür düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi,
- Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları,
- Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri.

### **Türkiye’de Özel Yetenekli Öğrencileri Tanılama Süreci**

Türkiye’de özel yetenekli çocukların tespiti, tanınması, yönlendirilmesi ve yerleştirilmeleriyle ilgili iş ve işlemler, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Grup Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (MEB, 2022). Türk eğitim sistemi içerisindeki özel yetenekli çocukların tanılama işlemleri illerde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yürütülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli



çocukların tanınmasına yönelik işlemler RAM'ların yanı sıra hastane psikologları ya da özel sektördeki psikologlar tarafından yürütülmektedir (TBMM, 2012).

Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur. BİLSEM'e öğrenci kabulü aday gösterme süreci ile başlar. Aday gösterme süreci okul yönlendirme komisyonları tarafından yürütülür. Okul yönlendirme komisyonu; okul müdürü başkanlığında müdür yardımcısı, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve her sınıf seviyesinden okul müdürünün belirleyeceği en az bir sınıf öğretmeninden oluşur. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinde her bir yetenek alanı için öğrenci sayısının %20'sini geçmeyecek şekilde aday gösterilen öğrenciler için sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formları doldurularak okul yönlendirme komisyonuna teslim edilir. Komisyon tarafından değerlendirilen gözlem formları sonucunda aday gösterilen öğrenciler grup taraması şeklinde yapılan ön değerlendirme uygulamasına alınır. Ön değerlendirme uygulamalarının tamamlanmasının ardından yetenek alanlarına göre Bakanlık tarafından belirlenen puanı geçen öğrenciler yetenek alanları doğrultusunda bireysel değerlendirmeye alınır. Bireysel değerlendirme sonucunda Bakanlık tarafından yetenek alanlarına göre belirlenen puanı geçen öğrenciler bilim ve sanat merkezlerine yerleştirilir (MEB, 2021).

Türkiye'de okul öncesi dönemde, özel yeteneklilik açısından çocuğun gelişimi ile ilgili tanı koymaya yardımcı olmak amacıyla "Denver II, Ankara Gelişim Envanteri (AGTE) ve Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)" araçları sıklıkla kullanılmaktadır. Denver II, Türkiye'de uyarılama çalışmaları Yalaz, Anlar ve Bayoğlu (1996) tarafından yapılan ve 0-6 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmesinde kullanılan bir tarama testidir. Denver II, bir zekâ testinden çok çocuğun gelişimi ile ilgili tanı koymaya yardımcı olmak amacıyla kullanılan gelişimsel bir tarama testidir (Yalaz, Anlar & Bayoğlu, 2016). Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Savaşır, Sezgin ve Erol (1994) tarafından, 0-6 yaş grubu çocukların genel gelişimlerinin yanı sıra dört farklı gelişim alanında değerlendirilmeleri amacıyla uygulanan bir envanterdir. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Temel, Ersoy, Avcı ve Turla (2004) tarafından geliştirilen ve bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve dil gelişimi olmak üzere dört alt testten oluşan bir değerlendirme aracıdır.

Türkiye'de grup taramalarında en yaygın kullanılan zekâ testlerinin arasında, "Temel Kabiliyetler Testi ve Reaven Matrisler Testi" bulunmaktadır. BİLSEM'lere öğrenci seçiminde grup zekâ testi olarak belirli bir süre Temel Kabiliyetler Testi 7-11 (TKT 7-11) kullanılmıştır. Atılgan (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan TKT 7-11 testi, Thurstone (1973) tarafından çocukların dil, şekil, uzay, ayırt etme, akıl yürütme, sayısal ve genel yeteneğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Son yıllarda temel kabiliyetler testi, özel yetenekli bireylerin tanınmasında önemli ipuçları vermekle birlikte, tanınırlığının artmasından kaynaklı ayırt ediciliğinin azaldığı ve uygulama yeterliliği olmayan kişiler tarafından amacının dışında kullanıldığı gerekçeleri ile tercih edilmemektedir (Tarhan & Kılıç, 2014).

Tanılanın son adımı olan bireysel değerlendirmede, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de Wechsler ve Stanford Binet Zekâ Testleri yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (TBMM, 2012). Türkiye'de kullanılan ilk zekâ ölçeği, Stanford-Binet Zekâ Ölçeğidir. Standford-Binet Zekâ Testi, 2-18 yaş arasındaki çocuklara ve ergenlere uygulanan bir sözel performans testidir. Daha sonra 1979 yılında Pearson tarafından yayınlanan WISC-R zekâ testi Türkiye'de kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde Rehberlik Araştırma Merkezlerinde WISC-R testi yaygın olarak kullanılmaktadır (Kalaycı & Aydın, 2019; Tarhan & Kılıç, 2014). 2016 yılı itibarıyla Türkiye'de ilk yerli zekâ ölçeği olan Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) uygulamaya başlanmıştır. 4 - 12 yaş aralığındaki çocuklar için kullanılan ASIS, Görsel Ardıl İşleyen Bellek (GAB), Sözel Analogik Muhakeme (SAM), Görsel Algısal Esneklik (GES), Görsel Analogik Muhakeme (GAM), Sözel Kısa Süreli Bellek (SKB), Görsel, Eş Zamanlı İşleyen Bellek, (GEB) ve Sözcükler Anlamlar (SAN) alt testlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Cattell-Horn-Carroll kuramı, alt

testlerde ise Luria'nın Nöropsikolojik Modeli ve Baddeley'in Bellek Modeli temel alınmıştır (Sak vd., 2016).

### **Türkiye'de Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamaları**

Geçmişten günümüze Türkiye'de özel yetenekliler eğitimine yönelik, özel okullar ve özel sınıflar gibi ayrı eğitim uygulamalarının yanı sıra farklılaştırma, hızlandırma ve zenginleştirme gibi birlikte eğitim uygulamaları yer almıştır. Ayrı eğitim uygulamalarında, özel yetenekli öğrenciler, belirli özellik ve düzeylerine göre gruplandırılıp, onlar için hazırlanmış özel programlar ve özel yetiştirilmiş öğretmenler ile akranlarından ayrı olacak şekilde eğitim görmektedirler (Ataman, 2007). Birlikte eğitim uygulamalarında ise, özel yetenekli öğrenciler, sosyal-duygusal gelişim özellikleri dikkate alınarak akranlarıyla birlikte eğitim görmelerine olanak sağlayan zenginleştirme, hızlandırma, gruplandırma gibi destekleyici programlarla eğitim görmektedirler (Streitz, 1922).

Türkiye'de özel eğitim uygulamalarına yönelik ilk denemeler, 1960'larda uygulamaya konan özel sınıf uygulamaları ile başlamıştır. Tarama, inceleme ve tanılama çalışmaları sonucunda, özel yetenekli olarak belirlenen öğrencilerin normal okullar bünyesinde özel sınıflarda özel programlar ve öğretmenler aracılığıyla yetiştirilmesine dayanan özel sınıf uygulamaları (MEB, 1991) birkaç yıl süreyle devam etmiştir. Amerika ve bazı batı ülkelerinde uygulanmakta olan özel sınıf uygulamaları, Türkiye'de birkaç şehirde zenginleştirilmiş program eşliğinde yürürlüğe konmuştur (Akarsu 2004). Ancak özel sınıflara devam eden öğrencilerin aynı okula devam eden normal yaşlıları ile sosyal ilişkilerinin zayıflaması, üstünlük duygusu gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının gelişmesi gibi olumsuzluklar gözlenmesiyle birlikte, 1967 yılında Talim ve Terbiye kurulunun kararıyla özel sınıf uygulamasına son verilmiştir (Çağlar, 2004).

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik denenen ayrı eğitim ve özel sınıflar gibi farklı uygulamaların ardından, günümüzde özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirici bir yaklaşım olan ve dünyada da yaygın olarak tercih edilen, birlikte eğitim yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır (Ataman, 2004). Birlikte eğitim, özel yetenekli öğrencileri akranlardan ayırmadan akranlarıyla birlikte eğitmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma uygun olarak günümüzde Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimine yönelik MEB tarafından resmi olarak yürütülen farklı eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Bu bağlamda değerlendirilebilecek okullar arasında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'ne bağlı olarak eğitim veren Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu ve Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL), Özel Okullar, Anadolu Liseleri ve Fen Liseleri yer almaktadır (Kanlı & Özyaprak, 2015). Bu okulların dışında resmi olarak tanılanmış özel yetenekli öğrenciler kaynaştırma/bütünleştirme ilkesi doğrultusunda BİLSEM'lerden veya kendi okullarındaki destek eğitim odalarından yararlanabilmektedirler. Ayrıca son zamanlarda öne çıkan uygulamalardan biri de henüz yeni bir girişim olan Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM) okuludur. Türkiye'nin ilk ayrı ve yatılı okulu olan ARGEM, özel yetenekli öğrencilere ortaokul ve lise düzeyinde eğitim vermektedir.

### **Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)**

Türkiye'de birlikte eğitim yaklaşımına uygun olarak, özel yetenekliler eğitimine yönelik uygulanmakta olan en kapsamlı eğitim uygulaması, çocukları kendi yaşlılarından ve sınıf ortamlarından ayırmadan farklılaştırılmış eğitim olanakları sunan Bilim ve Sanat Merkezleridir. BİLSEM'ler, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki özel yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarında kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları amacıyla kurulan BİLSEM'lerin ilki 1995 yılında Ankara'da kurulmuştur. (Aydoğan & Gültekin Duman, 2017). Ülke geneline yayılmış olan Bilim Sanat Merkezlerinin sayısı 2021 yılı sonu itibarıyla 225'e yükselmiştir (MEB, 2022).

BİLSEM'lere öğrenci seçimi üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrenciler, ikinci aşama olan grup zekâ testine bakanlığın belirlediği

takvim doğrultusunda katılır. Grup zekâ testinden belirli bir barajın üzerinde puan alan öğrenciler üçüncü aşama olan bireysel zekâ testine alınırlar. Sonrasında bireysel değerlendirmeden 130 ve üzeri IQ puanı alan öğrenciler BİLSEM'e kayıt hakkı kazanırlar (MEB, 2021). BİLSEM'e kayıt olan öğrenciler ilk önce uyum programına başlarlar. Bu program, BİLSEM'e yeni kaydı yapılan genel zihinsel yetenek, müzik ve görsel sanatlar yetenek alanı öğrencilerinin BİLSEM'e uyumunu sağlamak amacıyla kurumu, programları, öğretmen ve diğer öğrencileri tanımalarını amaçlar. Uyum programını bitiren öğrenciler destek eğitimi programına alınırlar. Bu programda zenginleştirme, farklılaştırma ve hızlandırmanın sağlanabilmesi amacıyla tema/atölye, bireysel ya da grup hâlinde proje hazırlama, bilimsel araştırma ve problem çözme teknikleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme, girişimcilik ve karar verme eğitimlerine alınırlar. Bireysel yetenekleri fark ettirme programında, öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark ettirebilmek amacıyla yaratıcılıklarını ön plana çıkaran disiplinlere yönelik programlar hazırlanır ve uygulanır. Daha sonra özel yetenekleri geliştirme programında, öğrencilerin herhangi bir disiplinde derinlemesine bilgi, beceri ve davranış kazanmaları sağlanır. Son olarak proje üretimi programında, öğrencilerin konu sınırlaması olmadan, kendi seçecekleri projeler doğrultusunda çalışmaları, sorunlara yönelik çözüm geliştirmelerini ve uygulamalarını destekleyici program hazırlanır (MEB, 2021).

### **Destek Eğitim Odası**

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim görmelerini sağlamaya yönelik uygulamalardan biri de "Destek Eğitim Odası" uygulamasıdır. Destek eğitim odası, akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin, eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulan eğitim ortamları şeklinde tanımlanmaktadır. Bu uygulama, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2015/15 nolu genelge ile yasal zemine oturtularak, okul ve kurumlarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için gerekli düzenlemelerin yapılarak destek eğitim odalarının açılması zorunlu hâle getirilmiştir (MEB, 2016). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 25. maddesinde, destek eğitim odasının açılış amacı; okul ve kurumlarda, akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim gören özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere özel eğitim desteği verilmesi şeklinde açıklanmıştır. İlgili yönetmelikte destek eğitim odasında verilecek eğitimin okul ders saatleri içerisinde ve bir öğrencinin haftalık ders saatinin %40'ını geçmemesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2020).

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin bireysel özellikleri ve yetenekleri doğrultusunda ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak destek eğitim hizmetleri, farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplandırma stratejileri ile yapılmaktadır.

### ***Farklılaştırma***

Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için hazırbulunuşlukları, ilgileri ve ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla programın içeriğinde, süreç ve üründe yapılan eğitimsel uyarlamalar farklılaştırma ile ifade edilmektedir (Feldhusen & Jarwan 2000; Tomlinson, 1999). Farklılaştırma kavramı özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre programın içerik, süreç, ürün öğelerinin birinde veya bir kaçında değişiklikler yapılmasını içerir. Bu sayede özel yetenekli öğrencilerin öğrenme hızlarına ve özelliklerine uygun olarak programın yeni baştan planlanmaması amaçlanır. Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda takip ettikleri dersler destek eğitim odalarında ve BİLSEM'lerde zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak verilmektedir (MEB, 2020, 2021).

### ***Zenginleştirme***

Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan bir diğer strateji zenginleştirmedir. Normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin farklı konu alanları üzerinde akranlarından daha fazla derinleşmelerine yönelik programın zenginleştirmesi ve çeşitlendirilmesi yoluyla yapılan uygulamalardır. Zenginleştirme stratejisi ile programın kapsamı genişletilerek ileri düzey konulara yer verilir (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002). Zenginleştirme kapsamında, ileri düzey sınıf dışı öğretim etkinlikleri, alan gezileri, proje

çalışmaları, aşamalı görevler, öğrenme günlükleri, üst-düzy düşünme süreçlerini harekete geçirmeye yönelik çalışmalar yapılabilmektedir (Ersoy & Avcı, 2001; Renzulli & Reis, 1997). Destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrencilere yönelik program farklılaştırma ve bireyselleştirmeye yönelik zenginleştirme ve genişletme uygulamaları yapılmaktadır (MEB, 2016). Aynı zamanda BİLSEM’de, öğrencilerin özgün ürün, proje ve üretimlerin gerçekleşmesi amacıyla yeteneklerine uygun disiplinler arası, proje tabanlı, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim etkinlikleri uygulanmaktadır (MEB, 2021).

### ***Hızlandırma***

Okula erken başlama, sınıf atlama, birkaç sınıfı birleştirme, yoğunlaştırma yoluyla programı süresinden daha kısa sürede tamamlama gibi farklı uyarlamalar içeren hızlandırma stratejisi, bu uyarlamalar yoluyla öğretim programının normal süresinden önce tamamlanmasını ifade etmektedir (Ersoy & Avcı, 2001). Özel yetenekli öğrencilerin yeni kavramları normal yaşlarına kıyasla daha kolay ve çok az tekrarla öğrendikleri düşüncesinden hareketle, hızlandırma uygulamasında öğrencinin kronolojik yaşı yerine akademik hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınır (Genç, 2016). Türkiye’de hızlandırma kapsamındaki uyarlamalara bakıldığında, sınıf atlama ve okula erken başlama gibi uyarlamaların yapıldığı görülmektedir. MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde, bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin özeldede olan öğrenciler için, ilköğretim süreci boyunca en fazla bir defa sınıf atlama hakkı verilmektedir. Bunun yanı sıra aynı yönetmelikte, gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklar için okula erken başlama uyarlaması üzerinde durulmaktadır (MEB, 2014). Hızlandırma, yalnızca özel yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler için değil, gerekli görüldüğü takdirde bütün öğrencilerin yararlanabileceği bir uyarlama olarak karşımıza çıkmaktadır.

### ***Gruplandırma***

Akranlarıyla normal sınıflarda eğitim gören özel yetenekli öğrenciler için, özel okul, tam gün homojen sınıflar (sadece özel yetenekliler) veya tam gün heterojen sınıflar (normal ve özel yetenekliler) gibi farklı gruplama stratejileri bulunmaktadır. Bu uyarlama, birbirleriyle benzer özellikler sergileyen öğrencilere birlikte çalışma olanağı sağlayan çeşitli düzenlemeler sunmaktadır. Bu uyarlamanın içerisinde; müzeler, üniversiteler veya bilim laboratuvarları gibi çeşitli merkezlerdeki özel etkinlikler, yaz kursları ve seminerler bulunmaktadır (Davaslıgil, 2007; Moore, 1992). Yurt dışında kaynak oda olarak adlandırılan destek eğitim odası, Türkiye’de en çok kullanılan gruplama uyarlamasıdır. Ayrıca BİLSEM’lerde yapılan etkinlikler de gruplama uyarlamalarına örnek olarak gösterilebilir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik Fransa ve Türkiye’de tarihsel süreç içerisinde ve günümüzden yer alan eğitim politikaları, yasal düzenlemeler ile mevcut eğitim uygulamalarına genel olarak bakıldığında, her iki ülkenin özel yetenekliler eğitimi alanında benzerlik ve farklılıklarının olduğu göze çarpmaktadır.

Özel yetenekliler eğitiminin tarihsel süreç içerisindeki gelişimine bakıldığında, ilk zekâ testinin Fransız Psikolog Alfred Binet tarafından 1900’lü yıllarda geliştirilmesine karşın, özel yetenekliler eğitiminin Fransa’da uzun süredir ele alınmayan bir konu olduğu göze çarpmaktadır. Fransa’da özel yetenekliler eğitimi, 2002 yılında yayımlanan Delaubier raporuna kadar arka planda kalmış ve bu alanda somut adımlar atılmamıştır. Delaubier raporunun yayımlanmasının ardından, özel yeteneklilerin eğitimine yönelik ilginin arttığı ve 2005 yılında yürürlüğe giren okullarla ilgili oryantasyon yasası (MEN, 2005) metninde, zihinsel olarak özel yetenekli öğrencilere atıfta bulunulduğu görülmektedir. Delaubier raporundan sonra, Fransa’nın özel yeteneklilerin eğitimine yönelik en somut adımının, eğitim programlarının hazırlanmasında eğitimcilere yardımcı olması amacıyla 2009 yılında yayımlanan ve günümüzde halen yürürlükte olan “entelektüel olarak erken gelişmiş öğrenciler için eğitim modülleri tasarlama rehberi (MEN, 2009)” olduğu görülmektedir. Günümüzde yürürlükte olan bu rehberde açıkça belirtildiği gibi, özel yeteneklilerin tanınmasına yönelik sistematik bir tarama teşvik edilmemektedir. Görüldüğü

üzere, özel yetenekliler eğitiminin Fransa'da uzun süre yaygınlaşmamasının altında, bireyleri belirli özelliklere göre sınıflamanın eşitlikçi olmayan ve ayrıştırıcı bir yaklaşım olduğu düşüncesinden hareketle özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik bütünleştirici bir yaklaşımı temel almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye'de, geçmişten günümüze özel yetenekli bireylerin eğitimine yönelik yasal düzenlemeler ve uygulamalar incelendiğinde, 1960'lı yıllara kadar özel yetenekliler eğitimine yönelik somut adımlar atılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte 1960'lı yıllardan 1990'lı yıllara kadar, özel yeteneklilerin eğitimine yönelik ayrı eğitim uygulamaları kapsamında yer alan özel sınıflar ve türdeş yetenek kümeleri gibi uygulamalara yer verildiği, ancak bu politika ve uygulamaların sürdürülemediğini söylemek mümkündür. 1990'lı yıllardan günümüze kadar ise, özellikle BİLSEM'lerin kurulmasıyla birlikte, alternatif uygulamalar önerilmekle birlikte, özel yetenekliler eğitiminde, bütünleştirici bir yaklaşıma dayanan kaynaştırma temelli destek özel eğitim uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Türkiye'de geçmişten günümüze politika ve uygulamalar birlikte değerlendirildiğinde, özel yetenekli bireylerin eğitimine önem verildiği, buna karşın özel yeteneklilerle ilgili devlet politikalarının ve atılan adımların planlı ve sistematik bir şekilde oluşturulmadığı göze çarpmaktadır. Ancak son yıllarda özel yetenekliler eğitimine yönelik politikaların ve uygulamaların daha tutarlı ve sistematik bir zemine oturtulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Özel yeteneklileri tanılama sürecine bakıldığında, hem Fransa hem de Türkiye, politik amaçları ve mevcut eğitim sistemleri doğrultusunda, özel yetenekliler alanında farklı tanılama yaklaşımları uygulamaktadır. Fransız eğitim politikaları, bir yandan farklılaştırılmış öğretimin tüm öğrencilere sağlanması gerektiği ilkesinden hareketle, bütünleştirici bir yaklaşımı teşvik ederken, diğer yandan özel yetenekli öğrencilerin özel eğitime ihtiyacı olan birer birey olarak görüldüğü bir yaklaşımı temel almaktadır. Bu politikalar doğrultusunda, Fransa'da özel yeteneklilerin belirlenmesine yönelik sistematik bir tarama uygun bulunmamaktadır. Bunun yerine, özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve değerlendirmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere yüklenmektedir. Gözlem sürecine çok önem verilmekte ve bu sürecin sonunda ihtiyaç duyulması hâlinde, ailenin izni ile öğrenci bireysel tanılama için psikoloğa yönlendirilmektedir. Bireysel değerlendirme, seçkin bir eğitimi desteklemekten çok, okul başarısızlığı veya karşılaşılan uyum zorlukları gibi nedenlere ışık tutması açısından yararlı bulunmaktadır. Türkiye'nin tanılama yaklaşımına bakıldığında, grup tarama ve bireysel değerlendirme olmak üzere iki aşamalı sistematik bir tanılama prosedürü yürüttüğü görülmektedir. Bu yaklaşımın şekillenmesinde, Türkiye'nin merkezi bir eğitim politikasına sahip olması ve özel yetenekliler alanında örnek aldığı ülkelerin tanılama yaklaşımları gibi etmenlerin etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her iki ülkenin bireysel değerlendirme sürecinde benzer zekâ testlerini uyguladığı görülmektedir. Yılmaz Bodur ve Er'in (2019) Singapur ile Türkiye'nin özel yetenekliler eğitimini karşılaştırdıkları çalışmalarında, bu araştırmadan farklı olarak Singapur'da tanılama süreçlerinin 'tarama' ve 'seçme' olmak üzere iki aşamada gerçekleştiği belirlenmiştir.

Eğitim uygulamaları açısından değerlendirildiğinde, her iki ülkede birbirinden farklı uygulamalar bulunmakla birlikte, özel yetenekli öğrencilere farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplandırma yoluyla eğitim verilmesi fikrinin ortak olduğu görülmektedir. Hızlandırma kapsamında her iki ülkede de okula erken başlatma ve sınıf atlatma prosedürleri uygulanmaktadır. Mevcut mevzuata göre, Fransız okul sisteminde öğrencilerin potansiyellerini geliştirmelerine yönelik ilkökul ve ortaokul seviyesinde en sık kullanılan uygulamaların, okula erken giriş ve sınıf atlatma olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuca İdin ve Kayhan (2016)'ın araştırmalarında rastlanmıştır. Bu araştırmada Avusturya, Belçika, Finlandiya, İngiltere, İrlanda, İsveç gibi bazı Avrupa Birliği üye ülkelerinde ailelerin onayı ve bilgisi dâhilinde devam ettikleri okulda içeriği zenginleştirilmiş bir müfredatı takip edebilen özel yetenekli öğrenciler için bir üst sınıfa geçme (sınıf atlama) uygulaması yaygın olduğu saptanmıştır. Ayrıca Fransa'da yaşlarından daha yüksek başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin, seviyelerine uygun etkinliklerde kendi sınıflarının öğretim programını takip ettikleri ve daha ileri düzeydeki etkinlikler için haftanın belirli saatlerinde farklı seviyelerdeki en fazla iki sınıfa katılmalarına olanak tanıyan uygulamalar da yer almaktadır. Benzer bir uygulamayı da Türkiye'deki destek eğitim odalarında ve

BİLSEM'lerde görmek mümkündür. Yaşlıları ile normal sınıflarda eğitimlerine devam eden özel yetenekli öğrenciler daha üst düzey öğrenme gerektiği durumlarda, haftanın belirli saatlerinde destek eğitim odalarında bireyselleştirilmiş programlar yoluyla birebir veya grupla eğitimden faydalanmaktadır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen benzer bir bulguya Yılmaz Bodur ve Er (2019)'in araştırmalarında ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre, Singapur'da üstün yetenekli bireyler akademik dersleri özel sınıflarda alırken, belirli bir saate kadar diğer öğrenciler ile aynı sınıflarda ders almaktadırlar.

Ayrıca Türkiye'de bilim, sanat ve spor ağırlıklı programların uygulandığı ortaöğretim düzeyindeki eğitim kurumlarında da özel yetenekli öğrencilere eğitim imkânları sunulmaktadır. Fransa'da ise normal okul programlarına entegre edilmiş bilim, sanat ve spor ağırlıklı bölümler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilere yönelik sanat, spor, edebi, matematik, tarih veya sanatla ilgili kulüpler, kamplar ve ulusal proje yarışmaları gibi çeşitli okul dışı etkinlikler de bulunmaktadır. İdin ve Kayhan (2016)'ın Fransa'da okul dışı bilim ve sanat, spor ağırlıklı etkinliklerin gerçekleştirildiği eğitim kurumlarında destek eğitim verildiği bulgusu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Fransa'daki özel yetenekliler eğitimine genel olarak bakıldığında, özel yetenekli öğrencileri akranlarından ayırmadan, kendi akran grubuyla birlikte eğitim almalarını teşvik edici bütünleştirici bir eğitim anlayışına sahip oldukları görülmektedir. Fransız genel eğitim politikalarının temel hedeflerinin, her öğrenciye eşit eğitim olanağı sunmak, eğitimin genel kalitesini artırmak ve eğitimi kişiselleştirmek olduğundan, özel yetenekli bireylere yönelik farklı ve özel uygulamalara gidilmediği düşünülmektedir. Buna karşın, Fransız eğitim sisteminin sanat ve spor alanlarındaki yetenekleri üstün zekâ kavramını fazla hesaba katmadan teşvik ettiğini görmek mümkündür. Bu açıdan Fransa'nın, spor ve sanat alanlarındaki yetenekleri belirleme konusunda gönüllü ve açık bir politika yürüttüğünü ve öğrencilere yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaları için çeşitli olanaklar sunduğunu, ayrıca Fransız eğitim sisteminin üstün zekâdan çok entelektüel yeteneğe sahip çıktığını söylemek mümkündür.

### Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.) *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (s. 127-154) içinde. Çocuk Vakfı.
- Ataman, A. (2004, 3-4 Mayıs). Özel yeteneklilerin eğitimi. Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin eğitimi paneli, İzmir, Türkiye.
- Ataman, A. (2007). Özel yetenekli çocuklar ve zenginleştirme. A. Ataman, Y. Aydoğan & N. Bilgiç (Ed.) *Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artırılması* (1. baskı s. 13-60) içinde. Sentez.
- Atılğan, H. (2005). Türkçeye Uyarlanmış Temel Kabiliyetler Testi (TKT) 7-11'in Yapı Gerçerliği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 57-72.
- Aydoğan, Y., & Gültekin Duman, G. (2017). Yasa ve yönetmelikler ışığında geçmişten günümüze özel yetenekli çocukların hakları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 1-11.
- Beranek, D. J. (1993). *An international survey of definitions of giftedness and procedures to indentify and select student for gifted programs* (Publication No. 9405140). [Doctoral Dissertation, University Of Oregon-Oregon]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Caroff, X. (2004). L'identification des enfants à haut potentiel: Quelles perspectives pour l'approche psychométrique?. *Psychologie française*, 49(3), 233-251.
- Cognet, G. & Vannetzel, L. (2009). La Nemi-2: Souplesse et rigueur dans l'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. *Le Journal des Psychologues*, (2)57-62. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2009-2-page-57.htm?ref=doi>
- Cognet, G. (2007) : *Nouvelle échelle métrique de l'intelligence - version 2*. ECPA.

- Cognet, G., & Vannetzel, L. (2009). La Nemi-2: Souplesse et rigueur dans l'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. *Le Journal des psychologues*, (2), 57-62.
- Çağlar, D. (2004). 1953–1993 yılları arasında üstün zekâlı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A.E., Bilgili (Ed.). *I. Türkiye özel yetenekli çocuklar kongresi, özel yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* (1. baskı, s. 6-68) içinde. Çocuk Vakfı.
- Çitil, M. (2020). Geçmişten Günümüze Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi: Prof. Dr. Ayşegül Ataman ile Görüşme. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 511-524.
- Davaslıgil, Ü. (2007). [Ders notu]. Üstün zekâlıların eğitiminde yönetsel önlemler, İstanbul Üniversitesi.
- Delaubier, J. P. (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces*. Ministre de l'Education Nationale. [http://les-hauts-talents.fr/wp-content/uploads/2019/01/rapport\\_delaubier.pdf](http://les-hauts-talents.fr/wp-content/uploads/2019/01/rapport_delaubier.pdf)
- Dzhurinskiy, A. N. (1999). *The development of education in the modern World*.(1.nd ed.). zhurinskiy, Vlados.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü* (2.baskı). Ankara Gündüz.
- Ersoy, E., & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri* (1. baskı), Yapa.
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (21st ed., pp. 271–282). Elsevier Science. Pergamon.
- Filliodeau, A. (2018). Les enfants intellectuellement précoces. Education. [Master Thesis, Université de Nantes]. Nantes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833967>
- Genç, M., A. (2016). Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları1. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(3), 49-66.
- Gernigon, M. (2018). Scolariser les élèves intellectuellement précoces: Le regard de quatre enseignantes et d’un psychologue scolaire. [Master Thesis, Université de Nantes-Nantes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01834014/document>
- Guignard, H. (2006). Les enfants à haut potentiel intellectuel: approche exploratoire différentielle multivariée, [Doctoral Dissertation, Université Paris 5-Boulogne].
- İdin, Ş., & Kayhan, N. (2016). Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de İlköğretim Döneminde Üstün Zekâlı-Yetenekli Öğrenciler İçin Özel Eğitim Uygulamaları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 17-31.
- Joly, F., Labes, G., & Berthoz, A. (2009). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité*. Ed. du Papyrus.
- Kalaycı, N. & Aydınli, B., (2019). The evaluation of executed giftedness test in Turkey. *Social Scientific Centered Issues*, 1(1), 2-7.
- Kanlı, E. & Özyaprak, M. (2015). STEM Education For Gifted And Talented Students In Turkey. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-10.
- Kara, Zh. Yu. (2011). Artistic talent and the way of its development. *Gifted Child*, 6, 133-136.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24.baskı).Nobel.
- Kieboom, T. (2011). *Accompagner l'enfant surdoué*. (2.nd ed.). De Boeck.
- Levent, F., & Bakioğlu, A. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün yetenekliler eğitimi ve araştırmaları dergisi (uyad)*, 1(1), 31-44.

- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lignier, W. (2009). Comment la question des enfants «surdoués» est-elle devenue scientifiquement sérieuse en France (1971-2007)?. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, (68), 87-90.
- Lignier, W. (2011). La cause de l'intelligence. *Politix*, (2), 179-201.
- Martin, D. T. (1991). The political economy of school reform in the United States. *Understanding Educational Reform In Global Context, Economy, Ideology, and the State*, 341-367.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1966), Talim ve Terbiye Kurulu Kararları: Karar s. 192. Karar 1. 24.6.1966. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/30-1966/4232-1417-agustos-1966>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1974). Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). Özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf>
- Bakanlığı, M. E. (1991). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi raporu. *Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeliği\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017). Millî Eğitim Bakanlığı. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Destek eğitim odası. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/030450\\_51\\_destek\\_egitim\\_odasi\\_kilavuzpdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/030450_51_destek_egitim_odasi_kilavuzpdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Millî eğitim temel kanunu. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_06/24163215\\_ozel\\_eYitim\\_yonetmeliYi\\_son\\_hali.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/2021-2022-yili-bilim-ve-sanat-merkezleri-ogrenci-tanilama-ve-yerlestirme-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1886>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı bilim sanat merkezleri yönergesi. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, Şubat). *Bilim ve sanat merkezleri güçleniyor*. <https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr>.
- Ministère de l'Education Nationale (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000017758872/>



- Ministère de l'Education Nationale. (2007). Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège, Circulaire n° 2007-158, BO n°38. <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm>
- Ministère de l'Education Nationale. (2009). Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces, Circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009, BO n°45. <https://www.education.gouv.fr/bo/2009/45/mene0900994c.html>
- Ministère de l'Education Nationale. (2019). Scolariser un élève à haut potentiel. <https://eduscol.education.fr/document/1083/download#:~:text=La%20scolarisation%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves%20%C3%A0,compte%20des%20potentialit%C3%A9s%20de%20chacun>
- Ministère de l'Education Nationale. (2022). La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces-9878>
- Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud U. N. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Moore, A.D. (1992), "Gifted and Talented Children and Youth". In L. M. Bullock & J.Heflin (Eds). *Exceptionalities in children and youth*. Allyn and Bacon Inc.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş* (12.baskı). Ankara.
- Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école: Historique et questions actuelles. *Bulletin de Psychologie*, (5), 431-437.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. (2.nd ed.). Creative Learning.
- Rouaud, É. (2020). *Élèves doués et expérience scolaire : Le point de vue d'élèves doués, en 2e cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1994). Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) El Kitabı.(1.baskı). Türk Psikologlar Derneği.
- Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Odile Jacob.
- Sorce, F. (2021). *Le haut potentiel : Analyse sociétale de la scolarité des élèves aux aptitudes divergentes*. [Master's Thesis. Université de Liège]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/11092>
- Streitz, R. (1922). Gifted children and provisions for them in our schools, 14. *University of Illinois. College of Education. Bureau of Educational Research. Educational research circular no. 14*.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak zekâ ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı. (1.baskı). *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi*.
- Tarhan, S., & Kılıç, Ş. (2014). Identification of gifted and talented student and models in Turkey. *Journal of gifted education research*, 2(2), 27-43.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2004). *Gazi erken gelişimi değerlendirme aracı*, GECDA. Rekmay.
- Terman L., M, & Merrill L. A. (1960). *Stanford Binet intelligence scale: Manual for the third revision*. Houghton Mifflin, Boston.
- Terrassier, J. C. (2018). *Les enfants surdoués: Ou la précocité embarrassante*. ESF Sciences Humaines.

- Terrassier, J. C., & Gouillou, P. (2019). *Guide pratique de l'enfant surdoué : Repérer et aider les enfants précoces*. ESF.
- Thurstone, L. L. (1973). Primary mental abilities. In *The measurement of intelligence* (pp. 131-136). Springer, Dordrecht. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-011-6129-9>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. (2.nd ed.) Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trethewey, A. R. (1976). *Introducing comparative education*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). Türkiye Büyük Millet Meclisi özel yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis araştırması komisyonu raporu. Türkiye Büyük Millet Meclisi. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vainer, E. S., Gali, G. F., & Shakhnina, I. Z. (2016). Historic overview of gifted education in foreign countries. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 1(1), 588-594.
- Vergnaud, G. (2002). Piaget visité par la didactique. *Intellectica-La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*, 33, 107-123.
- Wechsler, D., & Kodama, H. (1949). *Wechsler intelligence scale for children* (Vol. 1). Psychological corporation.
- Yalaz, K., Anlar, B., & Bayoğlu, B. (2016). "Denver II Gelimsel Tarama Testi" Türkiye Standardizasyonu", 2. Baskı. *Ankara, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayınları*, 11-26.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: "On yıl sonra". *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.
- Yılmaz Bodur, Z., & Er, K. O. (2019). A comparative analysis of gifted education in Turkey and Singapore. *Necatibey Facul. Educ. Electron. J. Sci. Math. Educ*, 13, 1166-1185.

### Extended Abstract

In order to distinguish gifted individuals from their normally developing peers; Many concepts are used, such as gifted, intellectually precocious, high potential, gifted children or geniuses. In the international literature, the English term "gifted" is used to describe gifted students. In France, it is seen that the term "surdoué (skilled)" is used.

Today, the term "haut potentiel" is used in the official instructions of the Ministry of National Education in France to indicate gifted students. However, the term "intellectually precocious student (élève intellectuellement précoce)" has been used by experts to describe these children for some time. In Turkey, the concept of "gifted talent" was used until 2013. Afterwards, the concept of "special talent", which was stated to be less categorizing, started to be used (Ministry of National Education [MEB], 2013).

When the studies on the education of the gifted are examined in the literature, it is seen that there are not many studies examining the policies and practices for the education of the gifted in Turkey. Çitil (2020) aims to examine the regulations and practices made in the field of special talents in Turkey from past to present. In their research, İdin and Kayhan (2016) aimed to comparatively examine the gifted education models in Turkey and the European Union member countries in terms of support services and staff. Genç (2016) examined the educational practices of gifted individuals in the world and in Turkey. Apart from these studies, only one study comparing the education of special talents in Turkey and a different country has been reached. In

this study, Yilmaz Bodur and Er (2019) aimed to investigate the education systems of gifted individuals in Singapore and Turkey by using document analysis method.

In this study, the similarities and differences in the education of gifted individuals in Turkey and France are discussed with a comparative approach. Thus, it is thought that the research can bring a different perspective to the education policies and practices developed for the education of gifted students.

### **Research Problem**

In this research, it is aimed to compare the education of gifted students in Turkey and France in terms of some variables. During the research, answers to the following sub-problems were sought.

1. How is the development of gifted education in France and Turkey in the historical process?
2. How is the identification process of gifted students in France and Turkey?
3. What are the educational practices applied for gifted students in France and Turkey?

### **Method**

In this study, the descriptive scanning model was used (Karasar, 2012). Research data were obtained through literature review. In this context, at the stage of data collection, printed scientific sources such as thesis, books, journals and articles related to the education of the gifted in France and Turkey were used. In addition, official documents related to the curricula applied in France and Turkey were obtained from the official websites of the countries.

The data obtained in the research were analyzed using the descriptive analysis approach in line with the purpose of the research. The data were selected and arranged, the similarities and differences were brought together, compared and interpreted.

### **Results**

When we look at the development of gifted education in the historical process, it is seen that the first intelligence test was developed by the French Psychologist Alfred Binet in the 1900s, but the education of the gifted is a subject that has not been discussed in France for a long time. Gifted education in France remained in the background until the Delaubier report published in 2002 and no concrete steps were taken in this area. After the publication of the Delaubier report, it is seen that the interest in the education of the gifted has increased. After the Delaubier report, France's most concrete step towards the education of the gifted is the "guideline for designing education modules for intellectually precocious students" (MEN, 2009), which was published in 2009 and is still in force today.

It is seen that concrete steps were not taken towards the education of special talents in Turkey until the 1960s. However, from the 1960s to the 1990s, practices such as special classes and homogeneous skill sets, which are within the scope of separate education practices, were included. From the 1990s to the present, especially with the establishment of BİLSEMs, it is seen that inclusion-based support special education practices based on an integrative approach have been included. It is striking that in Turkey, importance is given to the education of gifted individuals, however, state policies and steps regarding the gifted are not formed in a planned and systematic way. However, in recent years, it has been observed that policies and practices for the education of special talents have been tried to be placed on a more consistent and systematic basis.

In the diagnosis process, a systematic screening for the identification of special talents in France is not appropriate. Instead, the greatest responsibility for the identification and evaluation of gifted students is placed on teachers. Great importance is attached to the observation process, and if needed at the end of this process, with the permission of the family, the student is referred to a psychologist for individual diagnosis. Considering Turkey's diagnostic approach, it is seen that it carries out a two-stage systematic diagnosis procedure, group screening and individual assessment.


When the educational practices are examined, it is seen that the strategies of differentiation, enrichment, acceleration and grouping are applied in both countries. As part of accelerating, early school start and skipping procedures are implemented in both countries. According to current legislation, the most common practices in the French school system at primary and secondary level are early school entry and skipping grades. It is possible to see a similar practice in support training rooms and BİLSEMs in Turkey.

In addition, education opportunities are offered to gifted students in secondary education institutions where science, arts and sports-oriented programs are implemented in Turkey. In France, there are science, arts and sports-oriented departments integrated into normal school programs.



## The Comparative Analysis of Teaching Profession Laws in Turkey, Germany, China, Canada and Singapore

Melek Dönmez Yapucuoğlu<sup>1</sup>, Funda Eryılmaz Ballı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, [melekdonmez@sdu.edu.tr](mailto:melekdonmez@sdu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-9946-1397 

<sup>2</sup>Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, [fundaballi@sdu.edu.tr](mailto:fundaballi@sdu.edu.tr), ORCID: 0000-0003-4703-3945 

To cite this article:

Dönmez Yapucuoğlu, M. & Eryılmaz Ballı, F. (2022). The comparative analysis of teaching profession laws in Turkey, Germany, China, Canada and Singapore. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 250-266

Received: 05.11.2022

Accepted: 10.31.2022

### Abstract

The teaching profession is a field of professionalism encompassing versatile competencies and qualifications. The long-awaited teaching profession law in Turkey entered into force as of February 2022. Study aimed to compare the teaching profession laws of countries such as Germany, China, Canada and Singapore, shown as examples in different fields, with Turkey's teaching profession law, having only recently entered into force. In this study reveal teaching profession laws common and different aspects. The data of the research were collected by the document analysis method. The results of the study were created by comparatively examining the teaching profession law prepared in Turkey and the professional laws in other countries. Three themes were revealed examining from teaching profession laws as the aim and scope, teaching profession and teaching career. In the theme of the teaching profession; seven codes were created. The codes were named as the definition of the teaching profession, the qualifications of teachers, the duties of teachers, the rights of teachers, penalties and sanctions against teachers, working time and holidays and rewards. And the last one is the teaching career theme. Teaching career theme consists of six codes as teachers' selection, wage policy, transfer, in-service training, promotion and retirement.

*Keywords:* Educational policies, Teaching career, Teaching profession law

Article Type:

Review

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

There is no ethics committee approval document in this study, which was conducted as a review.

# Türkiye Almanya Çin Kanada ve Singapur Öğretmenlik Meslek Kanunlarının Karşılaştırmalı Analizi

## Öz

Öğretmenlik mesleği çok yönlü yetkinlik ve nitelikleri kapsayan bir profesyonellik alanıdır. Türkiye’de uzun süredir beklenen Öğretmenlik Meslek Kanunu Şubat 2022 itibarıyla yürürlüğe girmiştir. Bu araştırmada farklı alanlarda örnek gösterilen Almanya, Çin, Kanada ve Singapur gibi ülkeler ile henüz çok yakın bir tarihte yürürlüğe giren Türkiye’nin öğretmenlik meslek kanunlarını karşılaştırmak, ortak ve farklı yönlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi ile ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonuçları Türkiye’de hazırlanmış olan Öğretmenlik Meslek Kanunu ve diğer ülkelerdeki meslek kanunları karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ile oluşturulmuştur. İncelenen öğretmenlik meslek kanunlarından amaç ve kapsam, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik kariyeri olmak üzere üç tema ortaya koyulmuştur. Öğretmenlik mesleği temasında; öğretmenlik mesleğinin tanımı, öğretmenlerin niteliği, öğretmenlerin görevleri, öğretmenlerin hakları, öğretmenlere yönelik ceza ve yaptırımlar, çalışma zamanı ve tatiller ve ödüller olmak üzere yedi kod oluşturulmuştur. Öğretmenlik kariyeri teması ise öğretmenlerin seçimi, ücret politikası, yer değiştirme (tayin), hizmet içi eğitim, terfi ve emeklilik olmak üzere altı koddan oluşmaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Eğitim politikaları, Öğretmenlik kariyeri, Öğretmenlik meslek kanunu

## Giriş

Teknoloji sayesinde bilgiye erişimin kolaylığının hem olumlu hem de olumsuz yönlerine şahit olunan 21. yüzyılda bir olay veya bir durum gerçekleştiği andan itibaren hızla yayılmaktadır. Bu da artık insanların iyi-kötü her şeyden çok çabuk haberdar olmasını sağlamaktadır. Çeşitli meslek gruplarına yönelik şiddet haberleri hemen her gün haberlerde yer almaktadır. Haberlere konu olan olayların birçoğunda şiddete maruz kalan tarafların sıklıkla sağlık ve eğitim çalışanları olduğu görülmektedir. Öyle ki sağlık çalışanları ile ilgili bazı yaptırımlar gerçekleştirilmiş ve uygulamaya konmuştur. Ancak öğretmenler için aynı şeyi ifade etmek mümkün değildir. Kaldı ki geçmişe nazaran gördüğü saygı ve değer de negatif ivmeye sahip olan öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi bile zaman zaman tartışılmaktadır. Diğer birçok meslekte (Örn: 3458 Sayılı Mühendislik ve Mimarlık Hakkında Kanun, 2802 Sayılı Hâkimler ve Savcılar Kanunu, 1136 Sayılı Avukatlık Kanunu, 3224 Sayılı Türk Dış Hekimleri Birliği Kanunu, 926 Sayılı Türk Silahlı Kuvvetleri Personel Kanunu gibi) bulunmasına rağmen, Türkiye’de yıllardır eksikliği hissedilen, önemi vurgulanan ve büyük ümitlerle beklenen Öğretmenlik Meslek Kanunu 2022 Mart itibarı ile Türkiye’de yürürlüğe girmiştir. Peki bu kanun beklentileri ne ölçüde karşılamaktadır? Eğitimde varlığını ispatlamış ülkelerde durum nasıldır? Bu gelişmiş ülkeler ile Türkiye’nin sahip olduğu meslek yasalarının benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Günlük dilde genellikle gönüllü olarak yapılmak yerine ücret alınan bir faaliyet anlamında kullanılan profesyonellik kavramı aynı zamanda meslek gruplarının statüsünü saygınlık açısından sınıflandırmak için de kullanılır (Kennedy, 2007). Öğretmenler için “profesyonellik” de sosyolojik, ideolojik ve eğitsel boyutlarıyla mesleki formasyon, bilgi, beceri ve değerlere dayalı öğretmenlik mesleğinde en yüksek standartları yakalamayı amaçlayan profesyonel bir çalışma alanı olarak yorumlanabilir (Demirkasımoğlu, 2010). Belirli ve uzun süreli uygulanan öğretmen eğitimi ve istihdam politikalarının bulunmaması, eğitim süreciyle ilgili karar ve uygulamaların merkezîyetçi bir yapıda olması ve sivil mesleki organizasyonların azlığı Türkiye’de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabulüne engel olarak gösterilebilecek bazı etmenlerdir (Güven, 2010). Bunların yanında 2022’ye kadar Öğretmenlik Meslek Kanununun bulunmaması da öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesinin önündeki engeller arasında yer almaktaydı (Can, 2009). Diğer taraftan öğretmenler Türk Eğitim Derneği MEM (TEDMEM) (2019) “Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği” raporuna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleklerini saygın, gurur duyulacak, ideal ve keyif verici profesyonel bir meslek olarak nitelendirmektedir.

Riyanto ve Sayer'e (2022) göre, öğretmenin temel görevleri profesyonel, insani ve sosyal görevler olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Ayrıca öğretmenin rolü dört türde sınıflandırılmaktadır: öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecindeki rolü, öğretmenin yönetimdeki rolü, öğretmenin bir birey olarak rolü ve öğretmenin bir psikolog olarak rolü. Yine araştırmacılara göre öğretmenlerin mesleki yeterlikleri dört kategoriye ayrılmaktadır: Kişilik, pedagojik, mesleki ve sosyal yeterlilik. Diğer taraftan öğretmenler mesleki, sosyal, ahlaki-manevi ve kişisel sorumluluklara sahiptir (Riyanto & Sayer, 2022).

Görevleri, rolleri, yeterlilikleri ve sorumluluklarının yanında, doğal olarak, öğretmenler bazı haklara sahiptir. ILO/UNESCO 1966 yılında hazırladığı Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Tavsiye metni ile öğretmen haklarının oluşmasında çatı yapıyı belirlemeyi hedeflemiştir (International Labour Organization & UNESCO, 2008). Dünya genelinde öğretmen haklarına yönelik Amerikan Okul Yöneticileri Derneği (American Association of School Administrators), Amerikan Öğretmenler Federasyonu (American Federation of Teachers), Eğitim Hukuku Derneği (Education Law Association), Eğitim Politikası Enstitüsü (National Education Association), Milli Eğitim Derneği (National Education Association) gibi kuruluşlar yer almaktadır. Genel olarak öğretmenler akademik özgürlük, ifade özgürlüğü, din özgürlüğü, özel hayatın gizliliğinin korunması hakkı, yaş ayrımcılığına karşı korunma hakkı, gebelik ayrımcılığına karşı korunma hakkı gibi haklara sahiptir (Education Rights, 2020). Türkiye'de öğretmen hakları 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatı ile ortaya konmaktadır. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda öğretmenlerin mesleki, mali, sosyal hakları ve korunma hakları ve bunlara ilişkin detaylar yer almaktadır. Bunun yanında 14.6.1973 tarih ve 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ise öğretmenlerin eğitim alma, kariyer, hizmet içinde yetiştirilme, yurt içi ve yurt dışında yetiştirilme ve konut haklarına ilişkin maddeler bulunmaktadır.

Haklar gibi öğretmenlerin alacağı cezalar da mevzuat çerçevesinde belirlenir. Ahlaksız veya uygunsuz davranışlar sergileme, yetersizlik, etik standartları ihlal etme, profesyonel olmayan davranışlar sergileme, yanlış beyan veya dolandırıcılık, kasıtlı olarak görevi ihmal etme gibi davranışlar sonucunda diğer tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenler de bazı cezalarla karşı karşıya kalmaktadır. Türkiye'de bu cezalar belirlenirken 29.4.2021 tarih ve 3935 Sayılı Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun disiplin suç ve cezalarına dair 125. maddesi göz önünde bulundurulur.

Türkiye'de öğretmenlerin yıllık toplam yasal çalışma süresi 1604 saattir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda hafta içi eğitim-öğretim devam ederken hafta sonu tatildir. Dolayısıyla özel durumlar hariç öğretmenler için de hafta sonları tatil niteliğindedir. Bunun yanında her bir dönemde birer hafta ara tatil, ocak ayı sonunda iki haftalık yarıyıl tatili ve öğretmenler için iki aylık yaz tatili bulunmaktadır. Bu tatil süreleri içinde öğretmenler seminer ve hizmet içi eğitime tâbi olmaktadır.

Öğretmenlik kariyeri öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, aday öğretmenlik, kadrolu atanma ve yeni yasayla birlikte tekrar yürürlüğe giren kariyer basamaklarında yükselmeyi içeren uzun bir süreçtir. Okullarda öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu etkisi olan etkili öğretmenlere sahip olmak için yüksek kaliteli öğretmen eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (White, 2014). Türkiye'de öğretmen eğitimi üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilen eğitim yoluyla sağlanmaktadır. Üniversitelerin eğitim fakültelerine kabul edilebilmek için adayların üniversiteye giriş sınavında ilk 10.000'lik dilim içerisinde yer alması gerekmektedir. Ayrıca uygulamada kısa bir ara verilmiş olsa da üniversitelerin belirli bölümlerindeki öğrenciler veya mezunlar da pedagojik formasyon sertifika programları yoluyla öğretmenlik yapma yetkisi kazanabilmektedir.

Üniversiteden öğretmenlik diploması almaya hak kazanan veya ilgili sertifikayı alan öğretmen adayları, mezuniyet sonrasında devlet okullarında görev yapabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı'na tâbi olmaktadır. Öğretmen adaylarından meslekî bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), meslekî beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları

oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), tutum ve değerler (millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim) alanlarında yeterli olmaları beklenmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM], 2017). Millî Eğitim Bakanlığı Adaylık Sürecine İlişkin 2015/13 Sayılı Genelge'ye göre yazılı sınav ve mülakat sonrasında tercihte bulunan adaylar yerleştirildikleri okullarda "sözleşmeli" olarak göreve başlar (MEB, 2015). İlk yıl statüleri "aday öğretmen"dir. Bir yıl süren staj sonrasında aldıkları hizmet içi eğitimi (özelde adaylık eğitimi) tamamlar ve sınava girerler. Sınav sonucunda başarılı olan öğretmen adaylarının adaylıkları kaldırılır. Ancak sözleşmeli statüleri devam eder. Mecburi süreyi tamamlayan sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmen statüsüne geçer. Kadroya geçirildikten sonra bir yıl daha görev yapan öğretmen tayin isteme hakkını elde etmektedir.

Öğretmenlikte terfi de 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda belirtildiği şekilde her yıl birer kademe ve üç yılda bir derece ilerlemesi şeklinde gerçekleşir. Özel durumlar ek ilerleme hakkı tanınmasını sağlayabilmektedir. Gerekli yaş haddine ve/veya hizmet süresine ulaşan öğretmenler emeklilik hakkına sahip olmaktadır.

Türkiye'de 3.2.2022 Tarih ve 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu öncesinde öğretmenlik ile ilgili yasal düzenlemeler; 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (MEB, 2015) ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (MEB, 2013) çeşitli başlıklar altında yer almaktaydı. Peki son durumda Türkiye'de büyük ümitlerle beklenen "Öğretmenlik Meslek Kanunu" öğretmenlerle ilgili düzenlemelerin ne kadarına karşılık vermektedir? Bu sorunun cevabı da hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuş olan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kapsam ve içeriğinin incelenmesi ve uygulamadaki karşılığının görülmesi ile mümkün olacaktır. Bu nedenle bu çalışma hazırlanan bu belgenin içeriğinin incelenmesi ve başka ülkelerde kullanılan öğretmenlik meslek kanunları ile karşılaştırılması bakımından önemlidir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Türkiye, Almanya, Çin, Kanada, Singapur'da hazırlanan ve yürürlükte olan "Öğretmenlik Meslek Kanunu" karşılaştırılmalı olarak incelenmesini amaçlayan bu çalışma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır.

### Dokümanlar

7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu (Türkiye için), The Education System in the Federal Republic of Germany 2017/2018 (Almanya için), Teachers Law Of The People's Republic of China (Çin için), Education Act R.S.O. 1990, c. E. 2 (Kanada için) ve The Statutes of The Republic Of Singapore Education Act 1957 (Singapur için) belgeleri bu araştırmada analiz edilen dokümanları oluşturmaktadır. Bu dokümanlar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Almanya, Çin, Kanada ve Singapur, Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) 2017 yılında "Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim için Yol Haritası Raporu" dünyadan başarılı ortaöğretim reformları için örnek gösterilen ülkelerdir (Aksoy & Arık, 2017). Ayrıca TEDMEM (2018) tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni"nde incelenip örnek alınan ülkeler arasında Almanya, Çin ve Kanada da yer almaktadır. Bu araştırmada farklı alanlarda örnek gösterilen ülkeler ile henüz çok yakın bir tarihte yürürlüğe giren Türkiye'nin öğretmenlik meslek yasalarını karşılaştırmak, ortak ve aralarındaki farklı yönlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, çevrimiçi tarama sonucunda ilgili belgelere ulaşılması ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırma programına aktarıldıktan sonra bu program yardımıyla analiz edilmiştir. İçerik analizinin gerçekleştirildiği araştırmada alt kodlar, kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Dokümanlardan elde edilen veriler öncesinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından çözümlenen verilerin sonuçları, Miles ve Huberman (1994)'in



güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmış ve %92 oranında bir görüş birliği bulunmuştur. Analiz sonucu elde edilen temalar, kodlar ve alt kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

### Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Derleme olarak yapılan bu çalışmada etik kurul onay belgesi bulunmamaktadır.

### Bulgular

Doküman inceleme yöntemi kullanılarak analiz edilen belgeler ışığında; Türkiye, Almanya, Çin, Kanada ve Singapur’da yayımlanan öğretmenlik meslek kanunları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kanunların amaç ve kapsamı, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik kariyeri olmak üzere temelde üç tema elde edilmiştir. Bu temaların altında öğretmenlik mesleği temasında; öğretmenlik mesleğinin tanımı, öğretmenlerin niteliği, öğretmenlerin görevleri, öğretmenlerin hakları, öğretmenlere yönelik ceza ve yaptırımlar, çalışma zamanı ve tatiller ödüller olmak üzere toplamda yedi kod bulunurken öğretmenlik kariyeri temasında ise öğretmenlerin seçimi, ücret politikası, yer değiştirme (tayin), terfi, hizmet içi eğitim, terfi ve emeklilik olmak üzere toplamda yedi kod bulunmaktadır. Temalar, kodlar ve alt kodlar aşağıdaki Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1.**

*Temalar, kodlar ve alt kodlar*

Temalar	Kodlar	Alt kodlar
Amaç ve Kapsamı Olan Ülkeler	Türkiye Almanya Çin Kanada Singapur	
Öğretmenlik Mesleği	Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı Öğretmenlerin Niteliği Öğretmenlerin Görevleri Öğretmenlerin Hakları Öğretmenlere Yönelik Ceza ve Yaptırımlar Çalışma Zamanı ve Tatiller Ödüller	
Öğretmenlik Kariyeri	Öğretmenlerin Seçimi	Hizmet Öncesi Eğitim Atanma Aday Öğretmenlik
	Hizmet İçi Eğitim Ücret Politikası Yer Değiştirme (tayin) Terfi Emeklilik	
Toplam		22

Öğretmenlik meslek kanunları genel açıdan incelendiğinde temelde bazı farklılıklar içermektedir. İlk olarak Türkiye’de ve Çin’de hazırlanan kanunlar direkt Öğretmenlik Meslek Kanunu olarak geçmekte ve sadece öğretmenlere yönelik maddeler içermektedir. Ancak Almanya, Kanada ve Singapur’da hazırlanan kanunlar genel eğitim kanunun içerisinde öğretmenlikle ilgili kanunları içeren bölümler olarak yer almaktadır. Bunların yanı sıra Türkiye’de Öğretmenlik Meslek Kanunu 2022 yılında yürürlüğe girmişken Çin’de 1994 yılından beri Öğretmenlik Meslek Kanunu bulunmaktadır. Almanya’da ise son güncellenen kanun 2017 yılından bu yana

kullanılırken Kanada’da 1996’dan bu yana (eklenen güncellemeler ile) ve Singapur’da son güncellemesi 2022 olmasına rağmen 1957’den beri öğretmenlik meslek kanunları kullanılmaktadır. İlk tema olarak ele alınan amaç ve kapsam teması bağlamında kanunlarda yer alan maddeler incelenmiştir. Analiz edilen öğretmenlik meslek kanunlarının amaç ve kapsam kısmına bakıldığında ülkemizde hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun amaç ve kapsam kısmı ilk iki maddede açık bir biçimde belirtilmiştir. Aynı şekilde Çin ve Almanya’da hazırlanan öğretmenlik meslek kanunlarında da ilk maddeler kanunun amaç ve kapsamına yönelik maddeler içermektedir. Ancak Kanada ve Singapur’da hazırlanan kanunda diğer kanunlardan farklı olarak genel eğitim kanununun amaç ve kapsamına ulaşılmaktadır.

İncelenen dokümanlardan çıkarılan bir diğer tema ise öğretmenlik mesleğidir. Bu tema altında oluşturulan kodlar öğretmenlik mesleğinin tanımı, öğretmenlerin niteliğini, öğretmenlerin görevleri, öğretmenlerin hakları, öğretmenlere yönelik ceza ve yaptırımları, çalışma takvimi ve tatilleri ve öğretmenlere verilecek ödülleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği teması ve bu temanın kodları Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.**

*Öğretmenlik meslek teması ve kodları*

Tema	Kodlar	Türkiye	Almanya	Çin	Kanada	Singapur
Öğretmenlik Mesleği	Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı	X	X	X	X	X
	Öğretmenlerin Niteliği	X	X	X	X	
	Öğretmenlerin Görevleri			X	X	
	Öğretmenlerin Hakları		X	X		
	Öğretmenlere Yönelik Ceza ve Yaptırımlar		X	X	X	X
	Çalışma Zamanı ve Tatiller		X	X		
	Öğretmenlere Verilen Ödüller			X		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ilk kod olarak öğretmenlik mesleğinin kanunlarda nasıl tanımlandığına bakılmıştır. Öğretmenlik meslek kanunları incelenen tüm ülkelerde öğretmenlik mesleğinin ne ifade ettiği tanımlanmıştır. Türkiye, Çin ve Singapur’da hazırlanmış olan Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmenlik mesleğinin ne olduğuna dair bir tanım yapılmıştır. Ancak Almanya’da ve Kanada’da hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanununda direkt öğretmenlik mesleğinin ne olduğuna dair bir tanımlamaya gidilmemiş daha çok görevler ve nitelikler bakımından öğretmen kavramını açıklanmaya çalışmışlardır. Açıkça ifade edilen tanımlara bakıldığında; Türkiye’deki kanunda öğretmenlik “*Eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” olarak tanımlanırken Çin’de hazırlanan kanunda öğretmenlik mesleği “*Öğretmenler, eğitim ve öğretim işlevlerini yerine getiren ve bilgi yaymak ve insanları eğitmek, sosyalist dava için kurucular ve halefler yetiştirmek ve ulusun kalitesini yükseltmekle görevli profesyonellerdir.*” olarak ifade edilmiştir. Singapur Öğretmenlik Meslek Kanununda ise öğretmen “*Devlet öğretmeni*” olarak ifade edilmekte olup “*Öğretmen, bir okulda öğrencilere ders veren, ders hazırlayan ve sınavları düzenleyen ve bir yazışma okulunda bir müdürü olan kişi*” olarak nitelendirilmiştir.

Öğretmenlik mesleği temasında ikinci kod olarak oluşturulan öğretmenlerin niteliği kodu öğretmenlerin hangi nitelikleri sahip olması gerektiğini özetlemektedir. Bu kod bağlamında öğretmenlik meslek kanunları incelendiğinde Türkiye, Almanya, Çin, Kanada ve Singapur’da hazırlanan öğretmenlik meslek kanunlarında öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olmaları gerektiği açık bir biçimde belirtilmiştir. Türkiye’de hazırlanan kanunda öğretmenlerin niteliği “*Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.*” ibaresi yer alırken aynı şekilde Kanada’da öğretmen nitelikleri “*Bir Ontario Öğretmen Sertifikası veya Eğitim Yasası uyarınca öğretmen olarak statü belgesi sahibi olmak*” olarak belirlenmiştir. Almanya meslek kanununda ise öğretmen nitelikleri her bir eğitim basamağında öğretmenlik yapmak için detaylı bir biçimde nitelendirilmiştir. Çin’in meslek kanununda Almanya ile benzer biçimde

öğretmen nitelikleri her öğretim basamağı için detaylı olarak belirtilmiş hatta bu niteliklere sahip olmayan ama öğretmenlik yapmak isteyen kişiler içinde ulusal yeterlilik sınavının geçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Singapur'daki Öğretmenlik Meslek Kanununda ise öğretmen nitelikleri kodu bağlamında bir bilgiye rastlanmamıştır.

Öğretmenlik mesleği temasında diğer bir kod ise öğretmenin görevleridir. Öğretmenlerin görevleri Çin ve Kanada öğretmenlik meslek kanunlarında belirtilmişken Türkiye, Almanya ve Singapur öğretmenlik meslek kanunlarında bu kodla ilgili bilgi verilmemiştir. Çin meslek kanununda tanımda verdiği üzere öğretmenin görevi "*Öğretmenler, eğitim ve öğretim işlevlerini yerine getiren ve bilgi yaymak ve insanları eğitmek, sosyalist dava için kurucular ve halefler yetiştirmek ve ulusun kalitesini yükseltmekle görevli profesyoneller*" olarak tanımlanmıştır. Kanada meslek kanununda ise öğretmenin görevleri "*öğretme, öğrenme, din ve ahlak ve iş birliği*" başlıkları altında detaylı bir biçimde tanımlanmıştır.

Bir diğer kod ise öğretmenlerin haklarıdır. Öğretmenlik meslek kanunları incelendiğinde sadece Çin ve Almanya'da hazırlanmış olan kanunlarda öğretmenlerin sahip oldukları haklar belirtilmiştir. Çin Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmenlerin hakları altı maddede okuldaki haklarından izin haklarına kadar detaylı bir biçimde tanımlanmıştır. Almanya'da hazırlanan kanunda ise öğretmenlerin hakları "*Yerel makamların ve Eyalet memurlarının statüsüyle ilgili hak ve yükümlülüklerinin temel yapıları, federal Devlet Memurları Statüsü Yasası (Beamtenstatusgesetz-R9) tarafından düzenlenir*" ibaresi yer almakta ve öğretmenlerin izin ve tatil hakları da genel kamu hizmeti düzenlemelerine göre yapılmaktadır. Diğer ülkelerde ise öğretmenlerin sahip oldukları haklara dair bilgi içermemektedir.

Öğretmenlik mesleği temasının diğer kodu ise öğretmenlere yönelik ceza ve yaptırımlardır. İncelenen ülkelerin bazılarında öğretmenlerin veya öğretmenlere karşı işlenen suçların ceza ve yaptırımları kanun maddeleri ile açıkça belirtilmiştir. Bu ülkeler; Almanya, Çin, Kanada ve Singapur'dur. Almanya'da hazırlanmış olan Öğretmenlik Meslek Kanununda hangi durumlarda öğretmenlerin cezalandırılacağı veya hangi durumlarda öğretmenin görevine son verileceği kanun maddelerince açıkça belirtilmiştir. Almanya meslek kanununda yer alan "*Bir öğretmen kendini kanıtlamazsa veya daimî bir memur tarafından işlenirse, resmi disiplin kovuşturmasının bir parçası olarak disiplin cezalarıyla sonuçlanacak bir fiil işlerse, deneme süresi boyunca işten çıkarılma mümkündür.*" ibaresi ile öğretmenin hangi durumlarda işten atılması gerektiği açıklanmıştır. Aynı şekilde, Çin meslek kanununa bakıldığında da "*(1) Eğitim ve öğretim görevlerini kasıtlı olarak yerine getirmemek ve dolayısıyla eğitim ve öğretim çalışmalarında kayıplara neden olmak; (2) öğrencilere bedensel cezalar vermek ve eleştirildikten sonra yollarını düzeltmeyi reddetmek; (3) uygunsuz davranışlarda bulunmak ve öğrencileri aşağılamak, böylece çok kötü izlenimler bırakmak gibi durumlardan herhangi birine karışan öğretmenlere okulları, diğer eğitim kurumları veya eğitimin idari bölümleri tarafından idari yaptırımlar uygulanır veya görevden alınır.*" ibaresi yer almaktadır. Kanada meslek kanununda ise "*Okulun refahını olumsuz yönde etkileyen bir durum ortaya çıktığında, hangi öğretmenin istihdam edildiği, (a) kurul veya öğretmen, Bakanın muvafakati ile karşı tarafa otuz gün süreyle yazılı fesih ihbarnamesi verebilir ve ihbarın verildiği tarihten otuz gün sonra öğretmenin işine son verilir veya (b) kurul, bakanın muvafakati ile öğretmene, aksi takdirde hak kazanacağı miktara ek olarak, öğretmenin yıllık maaşının onda biri ile birlikte, yazılı olarak derhal fesih ihbarında bulunabilir yani öğretmenin işine son verilir.*" maddesi yer almakta ve öğretmenin hangi durumlarda ceza alacağı hangi durumlarda işine son verileceği belirtilmektedir. Singapur öğretmenlik meslek kanunlarında ise bu kodla ilgili "*Herhangi bir gerekçeyle yargılayanlar tarafından; (a) öğretmenin mesleki suistimalden suçlu olduğuna ikna olunması; (b) bir öğretmenin görevlerini yerine getirmek için yeterli olmadığına ikna olunması halinde veya (c) öğrencilerini, onların refahına veya kamu yararına zarar verecek şekilde etkilemesi muhtemel görülmesi durumlarında; genel müdür bir öğretmenin kaydını iptal edebilir.*" maddesi yer almaktadır. Türkiye'de hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanununda ise bu kodla ilgili bir bilgi yer almamaktadır.

Öğretmenlerin çalışma zamanı ve tatil aralıkları incelenen bazı öğretmenlik meslek kanunlarında belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalışma zamanını ve tatillerini kanunda belirten ülkeler Almanya ve Çin'dir. Almanya Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmenlerin çalışma zamanları ve izin kullanımı "*Memur statüsündeki öğretmenlerin izin hakkı genel kamu hizmeti düzenlemelerine dayanmaktadır. Okul tatillerinde yıllık izin kullanılır. İzin hakkının ötesine geçen tatil süreleri ise kamu hizmeti süresince kullanılır.*" ibaresi yer almaktadır. Ayrıca Almanya Öğretmenlik Meslek Kanununda her okul düzeyi için haftalık ve yıllık çalışma saatleri net olarak belirtilmiş ve öğretmenlerin izin ve çalışma yükümlülükleri açıklanmıştır. Çin Öğretmenlik Meslek Kanununa bakıldığında ise öğretmenler için izinli sayılma durumu kanunun "*Devlet tarafından belirlenen sosyal yardımlardan ve yaz ve kış tatillerinde ücretli izinlerden yararlanma ve zamanında ücret alma*" maddesinde belirtilmiştir. Ancak diğer ülkelerde olduğu gibi çalışma zamanı veya takvimi Çin'de hazırlanmış olan meslek kanununda da yer almamaktadır. Fakat diğer ülkelerden farklı olarak Çin Öğretmenlik Meslek Kanununda "*Her yıl 10 Eylül Öğretmenler Günü olarak belirlenir.*" maddesi ile öğretmenler günü kanunda yer almaktadır.

Öğretmenlik mesleği temasının son kodu ise öğretmenlere verilen ödüllerdir. Öğretmenlere verilecek ödüller sadece Çin Öğretmenlik Meslek Kanununda belirtilmiştir. Diğer ülkelerin meslek kanunlarında ise öğretmenlere verilecek ödüller ve bu ödüllerin niteliğine dair bir bilgi bulunmamaktadır. Çin Öğretmenlik Meslek Kanununun bir maddesinde "*Eğitim ve öğretimde, personelin yetiştirilmesinde ve bilimsel araştırma, eğitim reformu, okul geliştirme, sosyal hizmetler ve çalışma-çalışma programlarında mükemmel sonuçlar elde eden öğretmenler, ait oldukları okullar tarafından takdir edilecek ve ödüllendirilecektir. Üstün katkılarda bulunan öğretmenler, Danıştay, çeşitli düzeylerdeki yerel halk yönetimleri ve bunlara bağlı ilgili birimler tarafından takdir ve ödüllendirilir.*" ibaresi ile öğretmenlerin ödüllendirilmesi kanunda belirtilmiştir.

İncelenen öğretmenlik meslek kanunlarından oluşturulan son tema ise öğretmenlik kariyeridir. Öğretmenlik kariyeri temasında, öğretmenlerin seçimi, hizmet içi eğitim, ücret politikası, yer değiştirme (tayin), terfi ve emeklilik olmak üzere beş kod ve öğretmenlerin seçimi kodunun altında; hizmet öncesi eğitim, atanma ve aday öğretmenlik olmak üç alt kod bulunmaktadır. Öğretmenlik kariyeri teması, kodları ve alt kodları incelenen öğretmenlik meslek kanunlarından oluşturulmuş ve Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlik kariyeri teması ve kodları*

Tema	Kodlar ve Alt Kodlar	Türkiye	Almanya	Çin	Kanada	Singapur
Öğretmenlik Kariyeri	Öğretmenlerin seçimi					
	- Hizmet öncesi eğitim	X	X	X		
	- Öğretmenliğe atanma	X	X	X	X	X
	- Aday öğretmenlik					
	Hizmet içi eğitim		X			
	Ücret politikası		X	X		
	Yer değiştirme (tayin)		X			
	Terfi	X	X	X		
	Emeklilik		X	X	X	

Öğretmenlik kariyeri temasının ilk kodu öğretmenlerin seçimidir. Öğretmenlerin seçimi kodu altında oluşturulan hizmet öncesi eğitim, atanma ve aday öğretmenlik alt kodları bulunmaktadır. Bu kodlardan ilki incelenen öğretmenlik meslek kanunlarında hizmet öncesi eğitime yer verilip verilmediğidir. Hizmet öncesi eğitim ve öğretmenlerin hangi eğitim kademesinden mezun olması gerektiğine kanunlarında yer veren ülkeler Almanya, Çin ve Türkiye'dir. Almanya öğretmenlik meslek kanununda "*Her tür okulda öğretmenlerin eğitimi, eyalet mevzuatı ile düzenlenir. İlgili yasal hükümler arasında öğretmen yetiştirmeye ilişkin kanunlar ve yönetmelikler, öğretmen yetiştirme kursları*" maddesi ve "*Öğretmen eğitimi temel olarak iki*

*aşamaya ayrılır; uygulamalı eğitim ve okul ortamında uygulamalı eğitim dönemlerini içeren bir yüksek eğitim kursu. Öğretmen yetiştirme kursları üniversitelerde, Technische Hochschulen / Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen (eğitim kolejleri) ve sanat ve müzik kolejlerinde sunulmaktadır. Vorbereitungsdiens şeklinde uygulamalı öğretmen eğitimi (hazırlık hizmeti) öğretmen yetiştiren kurumlarda (Studienseminare) veya benzer kurumlarda ve eğitim okullarında yapılır.”* ibareler ile hizmet öncesi eğitim şekli belirtilmiştir. Aynı şekilde Çin Öğretmenlik Meslek Kanununda da öğretmenlerin her kademe için hangi okullardan mezun olması gerektiği açık ve net bir biçimde kanunda açıklanmıştır. Örneğin; “(1) Bir anaokulunda öğretmenlik nitelikleri elde etmek için, bir kişi öğretmen okulu veya daha yüksek okuldan mezun olmalıdır; (2) İlkokulda öğretmenlik niteliklerini elde etmek için ortaokul ve üzeri öğretmen okulu ve üzeri mezunu olmak; (3) Ortaokulda öğretmen veya ilköğretim meslek okulunda genel bilgi kursları ve uzmanlık kursları için öğretmen nitelikleri elde etmek için, bir uzman yüksek uzman öğretmen okulundan veya iki kolej veya üniversiteden mezun olmak gerekir ve ya üç yıllık eğitim veya üzeri” maddeleri ana okulu, ilk okul ve orta okulda öğretmenlik yapacak olan öğretmen adaylarının mezun olması gereken okullar belirtilmiştir. Türkiye öğretmenlik meslek kanunda ise “*Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından seçilir.*” maddesi ile öğretmenlerin mezun olması gereken hizmet öncesi eğitim kurumları belirtilmiştir. Kanada ve Singapur’da yayınlanan öğretmenlik meslek kanunlarında bu kodla ilgili maddeler bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin seçiminin ikinci alt kodu öğretmenliğe atanmadır. Bu kod kapsamında incelenen ülkelerin meslek kanunlarında öğretmenlerin atanmasına kanunda yer veren ülkeler Türkiye, Almanya, Çin, Kanada ve Singapur’dur. İncelenen tüm ülkelerin kanunlarında öğretmenlerin atanmasına yönelik maddeler bulunmaktadır. Türkiye Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmenlerin atanması “*Özel mevzuatında yer alan hükümler saklı kalmak üzere, aday öğretmenliğe atanabilmek için 14.7.1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan şartlara ek olarak, yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından mezun olma, 7.4.2021 tarihli ve 7315 sayılı Güvenlik Soruşturması ve Arşiv Araştırması Kanununa göre güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması yapılmış olma ve Millî Eğitim Bakanlığınca ve/veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı tarafından yapılacak sınavlarda başarılı olma şartları aranır.*” kanun maddesi ile genel hatları ile belirtilmiştir. Aynı şekilde Almanya Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmenlerin atanmasına yönelik içerik bulunmaktadır. Almanya meslek kanununda öğretmenlerin atanması “*Yeni kalifiye öğretmenler için göreve başlama döneminin organizasyonu, Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimî Konferansı'nın Gemischte Kommission Lehrerbildung'un ana konusu olmuştur.*” maddesinin alt maddelerinde öğretmenlerin atanmasına yönelik tanımlamalar yapılmıştır. Çin Öğretmenlik Meslek Kanununda ise “*İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin nitelikleri, yerel halk hükümetlerine bağlı ilçe düzeyinde veya daha yüksek eğitim idari birimleri tarafından değerlendirilir ve onaylanır. Ortaöğretim meslek okulları ve teknik okullardaki öğretmenlerin nitelikleri, yerel halk hükümetlerine bağlı ilçe veya daha üst düzeydeki eğitimin idari bölümlerinin himayesinde ilgili yetkili birimler tarafından değerlendirilir ve onaylanır.*” ibaresi öğretmenlerin atanmasına yönelik kodla ilgilidir. Kanada ve Singapur ise öğretmenlik meslek kanunlarında ise yeni işe başlayacak olan öğretmenlerinin atanması detaylı bir şekilde alt başlıklarla açıklanmıştır.

Öğretmenlerin seçimi kodunun son alt kodu ise aday öğretmenliktir. Çalışmada ele alınan öğretmenlik meslek kanunları incelendiğinde aday öğretmenlik süreci Türkiye, Almanya, Çin ve Kanada öğretmenlik meslek kanunlarında verilmiştir. Ancak Singapur Öğretmenlik Meslek Kanununda bununla ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Aday öğretmenlik süreci Türkiye Öğretmenlik Meslek Kanununda aday öğretmenlik alt kodu “*Adaylık süresi bir yıldan az iki yıldan çok olamaz. Bu süre içinde, zorunlu hâller dışında aday öğretmenlerin görev yeri değiştirilemez. Aday öğretmenler, eğitim ve uygulamadan oluşan Aday Öğretmen Yetiştirme Programına tabi tutulur. Aday öğretmenlerden adaylık süreci sonunda Adaylık Değerlendirme Komisyonu*”

*tarafından yapılan değerlendirme sonucunda başarılı olanlar öğretmenliğe atanır.*" maddesi yer almaktadır. Maddenin alt başlıklarında aday öğretmenliğin hangi koşullarda sonlandırılacağı, hangi koşullarda ceza alacağı ve hangi koşullarda başarılı sayılacağı özetlenmiştir. Ayrıca Türkiye Öğretmenlik Meslek Kanununda aday öğretmenlik süresinde net bir biçimde ifade edilmiştir. Almanya Öğretmenlik Meslek Kanununa bakıldığında aday öğretmenlik bir başlık altında detaylı bir biçimde anlatılmış ve aday öğretmenlerin bu süreçte almaları gereken eğitim ve süre ayrıntıları ile belirtilmiştir. Almanya meslek kanununda aday öğretmenlik "*Tüm öğretmenlik kariyerleri için, bir üniversitede veya dengi bir yükseköğretim kurumunda eğitim, öğretmen eğitiminin ikinci aşaması olarak Vorbereitungsdiens (hazırlık hizmeti) tarafından takip edilir. 12 ila 24 ay arasında sürebilir. Hazırlık hizmeti, okullarda konuyla ilgili bilim, konu ile ilgili didaktik ve eğitim bilimi yeterlilikleri üzerine inşa edilen uygulamalı eğitim sağlamayı amaçlar.*" açıklaması yer almaktadır. Çin meslek kanununda ise "*İlk kez öğretmen olarak atanan öğretmen niteliklerine sahip olanlar, bir deneme süresine tâbi tutulur.*" maddesi yer almakta ama aday öğretmenliğe dair detaylı bir bilgi verilmemektedir. Kanada Öğretmenlik Meslek Kanununda ise aday öğretmenlik ile maddeler ve sürecin nasıl değerlendirileceğine dair açıklamalar detaylı bir biçimde sunulmuştur. Kanada meslek kanununda temel alınan madde aday öğretmenliğin süresini ve değerlendirileceğini ifade eden "*Bir öğretmenle ilgili olarak, öğretmenin, ara sıra öğretmenlik dışında, bir kurul için öğretmenliğe ilk başladığı günü takip eden 24 aylık dönem anlamına gelir.*" kanun maddesidir.

Öğretmenlik kariyeri teması için oluşturulan ikinci kod ise öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim kodudur. Bu kodla ilgili incelenen ülke sadece Almanya'dır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik madde ve başlıklar içermektedir. Almanya Öğretmenlik Meslek Kanununda hizmet içi eğitim bir başlık altında "*Hizmet içi eğitim sorumluluğu: Hizmet içi eğitim- ilk eğitim gibi-Länder'in sorumluluğundadır. Her Länder'de Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı hizmet içi öğretmen eğitiminden sorumludur çünkü yükseköğretim denetleme makamıdır ve genellikle öğretmenlerin işverenidir.*" maddesi ile açıklanmış ve öğretmenlere hizmet içi eğitimin kim tarafından nasıl sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenlik kariyeri temasında oluşturulan bir diğer kod ise öğretmenlere yönelik ücret politikasıdır. Bazı ülkelerde öğretmenlerin ne kadar ve hangi durumlarda maaş aldıkları Öğretmenlik Meslek Kanununda belirtilmiştir. Bu ülkeler Almanya ve Çin'dir. Almanya Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmenlerin aldıkları maaşlar net bir biçimde "*Eğitim Finansmanı Raporuna göre, çocuklara yönelik kamu gündüz bakım tesislerinde, pedagojik personel için 2014 yılında ortalama brüt aylık maaş 3.300 Euro'ydu. Länder'deki harcamalar 3.200 Euro ile 3.400 Euro arasında değişmektedir. Maaşlı çalışan statüsündeki öğretmenlerin ücretleri için Eyaletler Kamu Sektörü Toplu Sözleşmesi (TV-L) hükümleri geçerlidir*" şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca Almanya Öğretmenlik Meslek Kanununda her grup ve kademedeki öğretmen maaşları promosyon ücretleri ile birlikte detaylandırılmıştır. Çin Öğretmenlik Meslek Kanununda ise "*Öğretmenlerin ortalama maaşı, devlet memurlarından daha düşük veya daha yüksek olamaz ve kademeli olarak yükseltilir. Terfi ve ücret artışı için düzenli bir sistem oluşturulacak ve buna ilişkin özel tedbirler Danıştay tarafından belirlenecektir.*" maddesi ile öğretmen maaşlarının nasıl düzenlenmesi gerektiği kanunda belirtilmiştir. Türkiye, Kanada ve Singapur öğretmenlik meslek kanunlarında ise maaşla ilgili madde bulunmamaktadır.

Bir diğer kod ise öğretmenlerin yer değiştirmesi olarak oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra hangi şartlar altında ve nasıl yer değiştireceği veya tayin olacağı bazı Almanya Öğretmenlik Meslek Kanununda bir başlık altında belirtilmiştir. Türkiye, Çin, Kanada ve Singapur öğretmenlik meslek kanunlarında ise öğretmenlerin yer değiştirmelerine yönelik bilgi sunulmamıştır. Almanya meslek kanununda bu kod "*Memur statüsündeki bir öğretmen, başvuruda bulunması veya nakil için geçerli mesleki nedenlerin bulunması halinde başka bir okula nakledilebilir. Öğretmenler, yalnızca yeni okulun eski okulla aynı otoriteye devredilebilir olması ve yeni pozisyonun mevcut görevle aynı veya eşdeğer bir kariyer yapısına ait olması ve*

aynı nihai temel maaşı alması durumunda, rızaları olmaksızın transfer edilebilir. Okullar birleştiğinde veya azalan okul sıraları nedeniyle öğretmenlik pozisyonlarının sayısı azaldığında, transfer için iyi profesyonel nedenlerin mevcut olduğu kabul edilebilir. Sebep, öğretmenin başka görevlere uygun görülmesi gibi doğrudan bağlantılı da olabilir. Bir öğretmenin görevlerini konumuyla uyumlu hale getirmenin tek yolunun bu olduğu durumlarda, transfer her zaman sonuç olacaktır. Memurun işverenine karşı sorumlulukları, öğretmenin sözleşmeye uymasa dahi bir nakli kabul etmesi gerektiği anlamına gelir." şeklinde hangi şartlar altında tayin veya yer değiştirme olacağı açıkça belirtilmiştir.

Öğretmenlik kariyeri temasında oluşturulan diğer kod ise öğretmenlerin terfi ettirilmesidir. Terfi kodu bağlamında incelendiğinde Türkiye, Almanya ve Çin öğretmenlik meslek kanunlarında öğretmenlerin terfilerine yönelik açıklamalar bulunmaktadır. Türkiye'de yayınlanan Öğretmenlik Meslek Kanunun'da "*Öğretmenlik kariyer basamakları*" maddesi altından öğretmenlerin uzman öğretmen ve başöğretmen dereceleri detaylı bir biçimde açıklanmış ve terfi alma şartları belirlenmiştir. Almanya meslek kanununda ise aynı şekilde "*Terfi: Memur statüsünde bir değişiklik yapılacağına, örneğin terfi gerçekleşmeden önce, öğretmenin mesleki performansı değerlendirilir.*" şeklinde açıklanmıştır. Almanya meslek kanununda öğretmenlerin terfi etmeden önce değerlendirildiği ve sonuca göre öğretmenlerin terfi ettirildiği belirtilmiştir. Çin Öğretmenlik Meslek Kanununda ise "*Devlet, öğretmenler için bir mesleki unvan sistemi kuracaktır. Özel tedbirler Danıştay tarafından belirlenir.*" maddesi ile öğretmenlerin mesleki olarak terfi ettirileceği belirtilmiştir. Ancak Çin meslek kanununda detaylı bir açıklama yapılmamış terfi ve mesleki unvan için açıklamalar başka bir kuruma bırakılmıştır.

Öğretmenlik meslek kariyeri temasının son kodu öğretmenlerin emekliliğidir. Öğretmenlerin emekliliğine yönelik açıklamalar Almanya, Çin ve Kanada öğretmenlik meslek kanunlarında bulunmaktadır. Almanya öğretmenlik kanununda emekliliğe yönelik "*2017 yılında, kamu hizmeti statüsündeki öğretmenlerin sağlanmasında genel olarak aşağıdaki düzenlemeler geçerlidir: En az beş yıl çalışmış her memur emekli maaşı alma hakkına sahiptir. Ancak, örneğin hastalık nedeniyle öğretmenin görevini yerine getirmesinin engellendiği durumlarda asgari hizmet şartı yoktur. Emekli maaşı, memurun hizmeti sonunda almakta olduğu temel maaş, aile yardımı ve emekli maaşı üzerinden hesaplanır.*" şeklinde açıklanmış ve detaylı bir biçimde memur olarak çalışan bir öğretmenin kaç yaşında, hangi şartlar altında (sağlık gibi), nasıl emekli olacağı ve ne kadar maaş alacağı belirtilmiştir. Çin Öğretmenlik Meslek Kanununda ise öğretmenlerin emekliliğine dair "*Öğretmenler, emekli olduktan veya işten ayrıldıktan sonra, Devletin öngördüğü maddi yardımlardan yararlanır. İlçe düzeyindeki veya üzerindeki yerel halk hükümetleri, uzun süredir eğitim ve öğretimle uğraşan emekli ilkökul ve ortaokul öğretmenleri için emekli maaşı oranını uygun şekilde artırabilir*" maddesi bulunmakta ve öğretmenlerin emeklilik şartları kısaca belirtilmektedir. Kanada Öğretmenlik Meslek Kanununda ise emeklilik yaşı 65 olarak belirtilmiş ve emeklilik ödenekleri detaylı bir biçimde "*Öğretmen Emeklilik Kanununun*"da detaylı bir biçimde verilmiştir. İncelenen meslek kanunlarından Türkiye ve Singapur kanunlarında ise emeklilikle ilgili bir bilgiye yer verilmemiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın amacı Türkiye, Almanya, Çin, Kanada ve Singapur'da yürürlükte olan öğretmenlik meslek kanunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Elde edilen dokümanların incelenmesi ve analiz edilmesi sonucunda temelde üç tema oluşturulmuştur. Bu temalar kanunlarda yer alan amaç ve kapsam, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik kariyeridir. Amaç ve kapsam teması bağlamında ülkelerin kanunlarında yer alan amaç ve kapsamın hangi ülkelere nasıl oluşturulduğu incelenmiştir. Öğretmenlik mesleği teması; öğretmenlik mesleğinin tanımı, öğretmenlerin niteliği, öğretmenlerin görevleri, öğretmenlerin hakları, öğretmenlere yönelik ceza ve yaptırımlar, çalışma zamanı ve tatiller ve öğretmenlere verilen ödüller olmak üzere yedi koddan oluşmuştur. Öğretmenlik kariyeri ise öğretmenlerin seçimi, hizmet içi eğitim, ücret politikası, yer değiştirme (tayin), terfi ve emeklilik olmak üzere altı koddan oluşmuştur.

“ Öğretmen ” kavramı alan yazında çeşitli anlamlarla karşımıza çıkmaktadır. Örneğin öğretmenin rolü çoğunlukla duygusal tanımlardan uzak ve kendilerinden beklenen görevleri yerine getirecekleri teknik bir meslek olarak görülmektedir (Çelikten, Şanal & Yeliz, 2005). Bu açıdan bakıldığında, incelenen ülkelerde öğretmenlerin meslek tanımı, öğretmenlerin yapması gereken görevler ve sahip olması gereken yeterlilikler bakımından tanımlanmıştır. Türkiye, Almanya ve Singapur öğretmenlik meslek kanunlarında yapılan tanımlamalarda öğretmenlerin görevinin “öğretmek” olduğuna ve “eğitim öğretim işi ile ilgilenen kişiler” olduğu konusuna vurgu yapılmıştır. Ancak her ne kadar teknik ve profesyonel unsurlar ön planda tutularak tanımlansa da öğretmenlik mesleği “insan” kavramından bağımsız değildir. Oktay (1991) öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesini için iyi bir vatandaş, insan ilişkilerinde başarılı ve kişilik özellikleri iyi bir birey olması gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle Çin Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmenlerin “ülke çıkarlarını korumak” ve “ülke politikasını sürdürmek” gibi özellikleri tanımda yer verilerek öğretmenlerin iyi bir vatandaş olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Kanada Öğretmenlik Meslek Kanununda ise öğretmenin tanımı yapılırken profesyonel bakış açısının ve iyi bir vatandaş olmanın yanı sıra öğretmenlerin adalet, saygı, yardımseverlik ve iş birliği gibi çeşitli değerlere vurgu yapılmıştır. Tosuntaş’ın (2020) tanımında da öğretmenlik mesleği yeterliklerinde diğer özelliklerin yanı sıra tutum ve değerlerin önemini yadsınamaz olduğu belirtmiştir.

Öğretmenlerin taşınması gereken nitelikler araştırmada incelenen ülkelerin tümünün öğretmenlik meslek kanunlarında yer almaktadır. Ancak bu nitelikler yalnızca mesleki niteliklere atıfta bulunmaktadır. Oysaki öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel niteliklerinin gelişmiş olmasının önemi vurgulanmıştır (Gültekin, 2020). Türkiye Öğretmenlik Meslek Kanununda bir bireyin öğretmen olabilmesi için mezun olması gereken kurumlar ve sahip olması gereken belgeler belirtilmiştir. Ancak her ne kadar öğretmenlik mesleği profesyonel bir iş olarak görülse de öğretmenlerin etkili bir iletişime sahip olması ve sınıfta etkin bir rol izlemesi öğretmenin duygusal ve sosyal yönlerinin de gelişmiş olmasına bağlıdır (Sünbül, 1996). Bu nedenle hazırlanan kanunlarda öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin her yönüyle detaylandırılması önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleği için bir diğer önemli konu ise öğretmenlerin üstlenmesi gereken görevler ve sahip oldukları haklardır. Öğretmenlerin görevleri geleneksel eğitim anlayışında bilgiyi aktarma, değerlendirme ve öğrencilere not verme olarak nitelendirilse de günümüzde artık sorumluluk alma, öğrencilerle pozitif iletişim kurma ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olma gibi yeni görevleri vardır (Semerci, 1999). İncelenen meslek kanunlarında öğretmenlerin görevleri sadece Çin ve Kanada olmak üzere iki ülkede belirtilmiş ve özellikle Kanada meslek kanununda öğretmenlerin geleneksel özelliklerinin yanı sıra sahip olması gereken iş birliği ve değerler gibi özellikleri vurgulanmıştır. Öğretmenlerin hakları özellikle öğretmenlerin toplumdaki statüleri, öğretmenlerin mesleğinin saygınlığı ve öğretmenlerin toplumdaki algısal durumu için çok büyük bir önem arz etmektedir (Göker & Gündüz, 2017). Ancak çalışmanın sonuçları göstermektedir ki öğretmenlerin hakları Almanya ve Çin gibi ülkelerde öğretmenlik meslek kanunlarında yer alırken, Türkiye’de hazırlanan meslek kanununda öğretmenlerin hangi haklara sahip olduklarına dair maddeler yer almamaktadır. Aynı şekilde Almanya, Çin ve Kanada öğretmenlik meslek kanunlarında öğretmenlerin hangi şartlar altında hangi ceza ve yaptırımlarla karşılaşacaklarına ve hangi koşulda görevlerine son verileceğine açıkça yer verilmişken, Türkiye’de hazırlanan meslek kanununda ceza ve yaptırımlara dair açıklamalar bulunmamaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkmış olmasına rağmen, daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye’de öğretmenler için bu ceza ve yaptırımlar belirlenirken halen 29.4.2021 tarih ve 3935 Sayılı Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun disiplin suç ve cezalarına dair 125. maddesi göz önünde bulundurulmaktadır.

Öğretmenlik kariyerinin en temel basamağı öğretmenlerin seçimidir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve seçilmesi ise toplumun ve çağın gerektirdiği ve dünyaya ayak uydurabilen öğretmenler olmalarını sağlamaktır (Eraslan, 2004). Bu açıdan bakıldığında hem hizmet öncesi eğitim hem öğretmenlerin atanması hem de öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci



çok önemlidir. Çalışmanın sonuçları göstermiştir ki incelenen ülkeler öğretmenlerin seçimine önem vermekte ve sürecin bütün basamakları hemen hemen bütün ülkelerde ayrıntılı bir şekilde belirtilmektedir. Ancak hizmet içi eğitime bakıldığında bu süreci meslek kanununda belirten tek ülke Almanya'dır. Unutulmamalıdır ki; her ne kadar hizmet öncesi eğitimin ve aday öğretmenlik sürecinin önemi yadsınamaz bir gerçek olsa da hizmet içi eğitim mesleki hizmeti sürdürebilmek, var olan bilgileri yenilemek ve zamanla değişen bilgi ve becerileri öğrenmek için oldukça önem taşımaktadır (Karasolak, Tanrıseven & Konokman, 2013). Bu nedenle öğretmenlik meslek kanunlarında hizmet içi eğitimin de en az hizmet öncesi eğitim kadar vurgulanması gerekmektedir.

Öğretmenlik bir meslek alanıdır ve karşılığında bir ücret alınmaktadır. Ancak incelenen öğretmenlik meslek kanunlarının sadece Almanya ve Çin meslek kanunlarında öğretmenlerin ücret politikasına yönelik maddeler yer almıştır. Üstelik sadece Almanya'da hazırlanan kanunda hangi eğitim basamağında ne kadar maaş ve ek ödeme alınacağı belirtilmiştir. Alan yazında öğretmenlere yönelik çalışmalar incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenlerin iş doyumları, mesleki memnuniyetleri, bireysel mutlulukları ve toplumsal algıları öğretmenlerin aldığı maaş ve ücretlerle ilişkilidir. Bu yüzden, öğretmenlere yönelik ücret politikalarına daha çok önem verilmektedir. Türkiye'de hazırlanan öğretmenlik meslek kanununda maaş ve ücretlere yer verilmesi de 3600 ek gösterge ve tazminatlara yönelik çok da açıklayıcı olmayan bir madde bulunmaktadır. Türkiye Öğretmenlik Meslek Kanununda ücret politikasının yanı sıra öğretmenlerin yer değiştirmesi, terfi ve emeklilik haklarında da bir bilgi yer almamaktadır. Öğretmenlerin bu düzenlemelerine meslek kanununda yer veren tek ülke Almanya'dır.

Görüldüğü üzere Türkiye'de Öğretmenlik Meslek Kanunu 2022 yılında yürürlüğe girmiştir. Diğerleri ile karşılaştırıldığında en güncel olan kanun budur ancak karşılaştırıldığı ülkelerin meslek kanunları ile arasında büyük farklılıklar görünmektedir. İlk olarak öğretmenliğin bir meslek olarak görülmesi ve meslek kanununun oluşturulması hazırlanma ve yürürlüğe girme tarihi olarak diğer ülkelerden çok daha sonradır. Elbette ki hazırlanan bu öğretmen meslek kanunları tüm maddelere ve tüm temalara sahip olamayabilir. Ancak, incelenen meslek kanunlarının analizi Türkiye'de hazırlanan meslek kanununun birçok açıdan eksik olduğu ve tamamlanması gerektiğini net bir biçimde ortaya koymaktadır. Örneğin en temel maddelerden öğretmenlerin görevleri, hak ve sorumlulukları hatta çalışma saatleri, tatilleri, uygulanacak ödül ve ceza sistemleri gibi öğretmenlik mesleğini tanımlayan bileşenlere Türkiye Öğretmenlik Meslek Kanununda yer verilmemiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, aldıkları ücretler, tayin ve emeklilik gibi öğretmenlik kariyerinin birçok adım ve basamağı da Türkiye Öğretmenlik Meslek Kanununda yer almamaktadır. Ancak diğer ülkelerden farklı olarak öğretmenlerin uzman öğretmen ve başöğretmen olarak terfi ettirilmelerinin koşulları çeşitli maddeler ile açıklanmıştır.

İncelenen beş ülkeden oluşturulan tema, kod ve alt kodlar araştırmada yer alan ülkelerin öğretmenlik meslek kanunlarını özetlemektedir. Farklı ülkelerde hazırlanan meslek kanunları farklı ve benzer madde ve açıklamalar içermektedir. Bu çalışma, ülkelerin öğretmenlik meslek kanunlarını Türkiye'de hazırlanmış ve yürürlüğe girmiş olan meslek kanunu ile karşılaştırmaktır. Görülmektedir ki her ne kadar benzer maddelere sahip olsalar da her bir ülkenin meslek kanunu esasında öğretmenlik mesleğine farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Çalışmanın sonuçları özellikle Türkiye bakımından incelenmiş ve diğer ülkelerle karşılaştırılmıştır. Türkiye'nin Öğretmenlik Meslek Kanununun, diğer ülkelerin meslek kanunları, öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin ve diğer iç ve dış paydaşların görüşleri de göz önüne alınarak detaylandırılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Kaynakça

- Aksoy, D., & Arık, B. M. (2017). Liselere geçişte yeni sistem ve nitelikli ortaöğretim için yol haritası. *ERG Eğitim Reformu Girişimi*. [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/TEOG\\_BilgiNotu.07.12.17.web.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/TEOG_BilgiNotu.07.12.17.web.pdf)
- Avukatlık Kanunu. (1969). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1136.pdf>

- Can, E. (2009). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeliz, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444>
- Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği (2021). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.3935.pdf>
- Devlet Memurları Kanunu. (1965). <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-263562/657-sayili-devlet-memurlari-kanunu.html>
- Education Rights, (2020). Protecting rights of students, teachers and parents. [https://www.educationrights.com/beta/site/about\\_education\\_rights.php](https://www.educationrights.com/beta/site/about_education_rights.php)
- Education Act R.S.O. 1990, c. E. 2. (2021). <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02>
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 10(1), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajes.682130>
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hâkimler ve Savcılar Kanunu. (1983). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2802.pdf>
- International Labour Organization, & UNESCO. (2008). The ILO/UNESCO Recommendation concerning the status of teachers (1966) and the UNESCO recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel (1997):[with a user's guide]. ILO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495>
- Karadolak, K., Tanriseven, I., & Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research papers in education*, 22(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/02671520601152128>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). İlköğretim ve eğitim kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). Adaylık Sürecine İlişkin 2015/13 Sayılı Genelge. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/08144331\\_13022303\\_adayretmenlerinin\\_adaylksrecinelikingenelge.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144331_13022303_adayretmenlerinin_adaylksrecinelikingenelge.pdf)
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

- Mühendislik ve Mimarlık Hakkında Kanun. (1938).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.3458.pdf>
- OECD, (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators* (1st ed.). OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021\\_b35a14e5-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en)
- Oktaç, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Millî Eğitim Bakanlığı*. <https://oygm.meb.gov.tr/>
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Riyanto, M., & Sayer, I. M. (2022). Teacher's duties and responsibilities. *PPSDP International Journal of Education*, 1(1), 74-90.
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: Düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 209-216.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- TEDMEM. (2018). Öğretmenlik Meslek Kanunu öneri metni. Türk Eğitim Derneği.  
<https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni?wpdmdl=2925>
- TEDMEM. (2019). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. TEDMEM Raporlar Dizisi: 3.  
<https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi>
- The Education System in the Federal Republic of Germany 2017/2018. (2019).  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier\\_en\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf)
- The Statutes of the Republic Of Singapore Education Act 1957. (2022).  
<https://sso.agc.gov.sg/Act/EA1957>
- Teachers Law of the People's Republic of China. (1993).  
<http://ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/77014/108044/F-745945375/#:~:text=Article%20%20This%20Law%20is,the%20development%20of%20socialist%20education.>
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61. <https://doi.org/10.31805/acjes.746234>
- Türk Dış Hekimleri Birliği Kanunu. (1985).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3224.pdf>
- Türk Silahlı Kuvvetleri Personel Kanunu. (1967).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.926.pdf>
- White, E. (2014). Being a teacher and a teacher educator—developing a new identity? *Professional Development in Education*, 40(3), 436-449.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2013.782062>

### Extended Abstract

#### Introduction

For teachers, “professionalism” can be interpreted as a professional field of study that aims to achieve the highest standards in the teaching profession based on professional formation,

knowledge, skills and values with its sociological, ideological and educational dimensions. The absence of specific and long-term applied teacher education and employment policies, the centralized nature of decisions and practices related to the education process, and the scarcity of non-professional organizations are some of the factors that can be shown as obstacles to the acceptance of teaching as a profession in Turkey. In addition to these, the absence of the Teaching Profession Law until 2022 was among the obstacles to the acceptance of teaching as a profession.

Regarding all, the teaching profession is a field of professionalism encompassing versatile competencies and qualifications. The long-awaited teaching profession law in Turkey entered into force as of February 2022. This study aimed to compare the teaching profession laws of countries such as Germany, China, Canada and Singapore, shown as examples in different fields, with Turkey's teaching profession law, having only recently entered into force. In this study it was revealed teaching profession laws common and different aspects.

### **Method**

This study, which aims to comparatively examine the "Teaching Profession Law" prepared and in force in Turkey, Germany, China, Canada, Singapore, is qualitative research conducted with the document analysis method.

Teaching Profession Law No. 7354 (for Turkey), The Education System in the Federal Republic of Germany 2017/2018 (for Germany), Teachers Law of The People's Republic of China (for China), Education Act R.S.O. 1990, c. Documents E. 2 (for Canada) and The Statutes of The Republic of Singapore Education Act 1957 (for Singapore) constitute the documents analyzed in this research. These documents have been selected by purposive sampling. Germany, China, Canada and Singapore are the countries cited as examples for successful secondary education reforms from the world in the Education Reform Initiative's (ERG) "New System in Transition to High Schools and Roadmap Report for Qualified Secondary Education" in 2017. In addition, Germany, China and Canada are among the countries examined and taken as an example in the "Teaching Profession Law Recommendation Text" prepared by TEDMEM (2018). In this research, it is aimed to compare the teaching profession laws of Turkey, which has been put into effect very recently, with the countries that are shown as examples in different fields, and to determine the common and different aspects between them.

The data were obtained by accessing the relevant documents as a result of online scanning. After the obtained data were transferred to the qualitative research program, they were analyzed with the help of this program. In the research in which content analysis was carried out, sub-codes, codes and themes were created. The data obtained from the documents were analyzed separately by two researchers beforehand. The results of the data analyzed by the researchers were calculated using the reliability formula of Miles and Huberman (1994), and a consensus of 92% was found. The themes, codes and sub-codes obtained as a result of the analysis are presented in tables.

### **Results**

The results of the study were created by comparatively examining the teaching profession law prepared in Turkey and the professional laws in other countries. Three themes were revealed examining from teaching profession laws as the aim and scope, teaching profession and teaching career. In the theme of the teaching profession, seven codes were created. The codes were named as the definition of the teaching profession, the qualifications of teachers, the duties of teachers, the rights of teachers, penalties and sanctions against teachers, working time and holidays and rewards. And the last one is the teaching career theme. Teaching career theme consists of six codes as teachers' selection, wage policy, transfer, in-service training, promotion, and retirement.

When the teaching profession laws are examined in general, there are some fundamental differences. The laws, which were first prepared in Turkey and China, are referred to as the Teaching Profession Law and contain articles for teachers only. However, the laws prepared in

Germany, Canada and Singapore are included in the general education law as sections containing the laws related to teaching. In addition to these, while the Teaching Profession Law came into force in 2022 in Turkey, there has been a Teaching Profession Law in China since 1994. In Germany, the last updated law has been used since 2017, while in Canada since 1996 (with added updates) and in Singapore since 1957, although the last update was 2022.

Another theme extracted from the examined documents is the teaching profession. The codes created under this theme were determined as the definition of the teaching profession, the qualifications of the teachers, the duties of the teachers, the rights of the teachers, the penalties and sanctions against the teachers, the work schedule and holidays, and the awards to be given to the teachers.

The last theme formed from the teaching profession laws examined is the teaching career. In the teaching career theme, there are five codes, namely selection of teachers, in-service training, wage policy, relocation (appointment), promotion and retirement, and under the code of teachers' selection; There are three sub-codes: pre-service training, appointment, and candidate teaching.

### **Conclusion and Discussion**

The themes, codes and sub-codes created from the five countries examined summarize the teaching profession laws of the countries included in the research. Occupational laws prepared in different countries contain different and similar articles and explanations. This study compares the teaching profession laws of countries with the professional laws that have been prepared and entered into force in Turkey. It is seen that although they have similar articles, the professional law of each country reflects different perspectives on the teaching profession. The results of the study were examined especially in terms of Turkey and compared with other countries. It has been concluded that Turkey's Teaching Profession Law needs to be elaborated by considering the professional laws of other countries, the opinions of teachers, education administrators and other internal and external stakeholders.