INVESTIGATING PERCEIVED COMPETENCES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN TURKEY WITH REGARD TO EDUCATIONAL BACKGROUND AND EXPERIENCE

A THESIS SUBMITTED TO
THE GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
OF
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

BY

GÜLDEN TANER

IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR
THE DEGREE OF DOCTOR OF PHILOSOPHY
IN
THE DEPARTMENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

OCTOBER 2017

Approval of the Graduate School of Social Sciences

Prof. Dr. Tülin Gençöz
Director

I certify that this thesis satisfies all the requirements as a thesis for the degree of Doctor of Philosophy.

Assoc. Prof. Dr. Bilal Kırkıcı
Head of Department

This is to certify that we have read this thesis and that in our opinion it is fully adequate, in scope and quality, as a thesis for the degree of Doctor of Philosophy.

Prof. Dr. Gölge Seferoğlu
Supervisor

Examining Committee Members

Prof. Dr. Gülsev Pakkan	(Başkent U, ELT)	
Prof. Dr. Gölge Seferoğlu	(METU, FLE)	
Prof. Dr. İsmail Hakkı Erten	(Hacettepe U, ELT)	
Assoc. Prof. Dr. A. Cendel Karaman	(METU, FLE)	
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem Haser	(METU, MSE)	

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Name, Last name : Gülden TANER

Signature :

ABSTRACT

INVESTIGATING PERCEIVED COMPETENCES OF
ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN TURKEY
WITH REGARD TO EDUCATIONAL BACKGROUND AND EXPERIENCE

Taner, Gülden
Ph.D., Department of English Language Teaching
Supervisor: Prof. Dr. Gölge Seferoğlu

October 2017, 322 pages

This survey study reports on the perceived competence levels of teachers of English working at state schools in Turkey with respect to their background, and proposes a new competence framework that meets international standards and matches local definitions. For this, European Profiling Grid (EPG) was translated into Turkish through a team-translation project, and adapted to Turkish context through teacher interviews. This adapted framework was used as part of the Language Teacher Competences Survey, which was completed by 4172 teachers across Turkey. The analyses showed that alternatively certified teachers with BA in English (English Studies) report significantly higher levels of perceived English proficiency, followed by traditionally certified teachers (ELT graduates) and alternatively certified teachers with non-English degrees. In terms of methodology, ELT graduates have significantly higher perceived competences. However, differences

between ELT and English-Studies graduates were not significant in other competence areas; while non-English group had the lowest perceived competences in all 13. Teachers in their first four years reported lowest levels of competence in all areas. Open-ended survey responses were used to revise the competence descriptors on the adapted framework. After alignment to local frameworks, a new competence framework and a guide to personal characteristics were developed. The study has implications for teacher education research, practice and policy. A new pre-service teacher education model is discussed. The results can serve as a needs analysis for in-service trainings. The framework can be used for teacher recruitment, evaluation and reflection which are regulated in the 2017 Teacher Strategy Document by the Ministry.

Keywords: English Language Teaching (ELT), EFL teacher competences, competence framework, European Profiling Grid (EPG), alternative and traditional teacher education.

ÖZ

TÜRKİYE'DEKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM GEÇMİŞLERİ VE DENEYİMLERİNE GÖRE YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Taner, Gülden
Doktora, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü
Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Gölge Seferoğlu

Ekim 2017, 322 sayfa

Bu çalışma, Türkiye'de devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarına ilişkin bir anketin sonuçlarını ve bu sonuçlara dayanılarak önerilen, uluslararası standartlar ve yerel yeterlik tanımlarıyla uyumlu, yeni bir İngilizce öğretmeni yeterlikleri çerçevesini sunar. Bu amaçlar doğrultusunda, *European Profiling Grid (EPG)* dokümanı komite yaklaşımı ile Türkçe'ye çevrilmiş ve öğretmen mülakatları ile Türkiye bağlamına uyarlanmıştır. Bu versiyonu, Türkiye'nin her yerinden 4172 İngilizce öğretmeninin cevapladığı Öğretmen Yeterlikleri Anketi'nin altölçeği olarak kullanılmıştır. Analizlere göre, alternatif yollardan mesleğe başlayan İngilizce bölüm mezunu öğretmenlerin, kendi İngilizce seviyelerini diğer gruplardan anlamlı şekilde yüksek değerlendirdikleri; onları geleneksel eğitim alan öğretmenlerin (İngilizce öğretmenliği mezunları) izlediği; en düşük ortalamaların İngilizce olmayan

bölümlerden mezun alternatif öğretmen grubunda rapor edildiği görülmüştür. Metodolojik bilgi açısından İngilizce öğretmenliği mezunları en yüksek yeterlik algılarına sahiptir; ancak diğer yeterlik alanlarında İngilizce öğretmenliği ile İngilizce bölüm mezunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark gözlenmemiştir. Farklı bölüm mezunları 13 yeterlik alanının tümünde en düşük yeterlik algısına sahiptir. Deneyim açısından, mesleğin ilk dört yılındaki öğretmenler en düşük yeterlik algısına sahiptir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar, yerelleştirilen yeterlik çerçevesinin geliştirilmesi için kullanılmış, daha sonra bu çerçeve yerel yeterlik çerçeveleri ile uyumlu hale getirilmiştir. Böylece, çalışmanın çıktısı olarak yeni bir İngilizce öğretmeni yeterlik çerçevesi ve öğretmenin kişisel özellikleri kılavuzu önerilmiştir. Çalışma, öğretmen eğitimi araştırmaları, uygulamaları ve politikaları için öneriler sunar. Çalışmanın sonuçları, hizmetiçi eğitimler için bir ihtiyaç analizi işlevi görebilir. Ayrıca, tez çalışmasının en önemli çıktısı olan yeterlik çerçevesi, Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan 2017 Öğretmen Strateji Belgesi'nde belirlenen yeni uygulamalar kapsamında öğretmenlerin işe alımı ve değerlendirilmesinde bir rehber olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dil öğretimi (ELT), öğretmen yeterlikleri, İngilizce öğretmeni yeterlik çerçevesi, European Profiling Grid (EPG), alternatif ve geleneksel öğretmen eğitimi.

to all the people who have made me who I am today:

my family, friends and teachers

ACKNOWLEDGMENTS

The hardest thing was not the stress or the sleepless days and nights I have been through, the hardest thing is to be able to truly express my gratitude to all the people who made this possible. I learned lots of things during my PhD journey, the most important of which is how fortunate I am. My participants frequently referred to a *good teacher* to be supportive, understanding and encouraging; and for me, these three words were already associated with my supervisor. I feel indebted and grateful to Prof. Dr. Gölge Seferoğlu for her invaluable guidance and her confidence in me. She had always been there to help me whenever I felt down and lost. During my research journey, I sometimes ran too ambitiously, and sometimes wandered sideways. I would like to thank Assoc. Prof. Dr. Cendel Karaman and Assoc. Prof. Dr. Çiğdem Haser for they were always there to keep me on track, I feel very lucky to have them on my committee and I am truly thankful for their feedback. I would also like to thank Prof. Dr. Gülsev Pakkan and Prof. Dr. İsmail Hakkı Erten for their positive attitudes and constructive comments on my study. I offer my heartfelt thanks to Assoc. Prof. Dr. Çiğdem Sağın Şimşek, for her advice and her sincere guidance; and to the whole FLE family which I have always felt honored to be a part of. Assoc. Prof. Dr. Mustafa Hilmi Çolakoğlu helped me in sending my survey to all the teachers of English across Turkey; and I would like to thank him, to all my participants and those who shared their ideas on and in my research. I owe gratitude to all my school teachers and instructors as well, who helped me become who I am.

When you set out on a journey, you are lucky if you are not alone. I was the luckiest person, for I had the best company while I was writing my dissertation. I would like to thank lovely little Ayça and Ekin, for sharing their mothers' time with me.

Special thanks to my four teacher-reviewers; I cannot list their names here, but I really appreciate their help. Yasemin Tezgiden Cakcak was always supportive, we worked together in translation reviews and she provided valuable feedback. Merve Aydoğdu Çelik and Sadenur Doğan Aslantatar were always there for me whenever I needed their friendship. Elzem Nazli shared my tea-breaks and helped me relax in my most stressful times. Şule Akdoğan, Cihan Alan, Serdar Canbay and Sinem Sonsaat never got tired of listening to my frustration; they always made me smile and feel alive. Banu Çiçek Başaran, Fatma Gümüşok, and Orhan Demir read my drafts; they were always willing to help me, and they encouraged me to keep me going. Orhan guided me in eliminating distractions and delivered my print-outs to the committee. Fatma and Banu were with me when I was trying to finish; Fatma had her infectious positivity, and Banu showed me how to ignore the bygones but be hopeful, and she immortalized the moment I said "I finished". I owe the deepest gratitude to my besties Ufuk Ataş and Gözde Balıkçı. I will never forget how three of us struggled together for this. Ufuk assisted me throughout the process, in translations and conduct of study. He provided to-the-point criticisms and comments; I always felt him beside me. And my organizer, reference-checker, my second-coder, second-translator, my second supervisor Gözde; I do not know how I could survive this summer without her support. She read all my drafts, provided priceless insights and feedback. Again, "worrying more than me about what I was *not* doing, she was beside me all the time to save me in my very last minutes of very last days of everything". I cannot express how thankful I am for this precious circle of friends.

Last but not least, I owe a debt of gratitude to my wonderful family. My parents, Ayşe and Recep Taner, always encouraged me to follow my dreams, taught me to question and push the boundaries. I always feel the support of my lovely sisters Hilal Taner and Fulden Taner. I know that they felt my stress and my happiness deep inside their hearts. My sincere thanks to everyone, for turning impossibles into happy memories.

TABLE OF CONTENTS

LIST OF TABLES

TABLES

LIST OF FIGURES

FIGURES

CHAPTER 1

INTRODUCTION

This chapter provides the background to this study. First, a brief literature review will be provided. Then, significance of the study, research questions, and adopted methodology will be introduced. The outline for the presentation of chapters and definition of key terms will guide the flow of the remaining parts of this dissertation.

1.1. Background to the Study

As learning a foreign language is a need to catch up with the rapid changes in every walk of life, language teaching practices have been under investigation and quality of these practices has been an issue of debate for over years. The focus of debates has shifted from the search for best teaching method and evolved into a quest of best practices and effectiveness for the improvement of professional skills of teachers; and teacher education thus gained prominence as a field of inquiry (Burns and Richards, 2009). What is argued ever since by prominent researchers in the field is now common sense: teachers' preparation prior to their entry to the profession has a crucial role in developing a professional identity, and their professional qualities entail improvement in the quality of all language teaching practices (Darling-Hammond, 2000).

Education and background of language teachers, therefore, can be regarded as the first step in improving the quality of all language teaching practices. In addition to the extensive debates on the professional competences of teachers, quality of teacher education programs are under spotlight. Many studies have been conducted to evaluate pre-service teacher education practices in Turkey from various aspects (cf. Coşkun & Daloğlu, 2010; Karakaş, 2012; Savaş, 2006; Seferoğlu, 2006; Şallı-Çopur, 2008). The purpose and implications of such studies are to improve the quality of teacher education practices and eventually of teaching. However, other side of the coin is not that bright.

There is a huge demand for language teachers not only by the Ministry of National Education (MoNE) but also by public and private universities and private schools; traditional teacher education programs fall short to cater for this evergrowing demand (Erten, 2015, Seferoğlu, 2004, Yılmaz, 2017). The supply for this demand comes in part from fast-track certification; i.e. alternative teacher education programs. These teachers receive training in two semesters, and most of the time have limited teaching experiences, if they have any.

When it comes to professional competences of these teachers and their levels of readiness for the profession, however, the situation might change. With the advance of standardization movement and with the elevated importance of reflective teaching practices in recent years, stakeholders including administrators, teacher educators, and teachers themselves seek for the ways to re-define what and how much a qualified language teacher should know and opt to investigate in which areas and to what extent they are competent. Steiner (2011) notes that teacher competencies are powerful tools which can be used for professional development and evaluation of teachers.

Developing professional competence templates to aid the improvement and assessment of teachers' professional development have been on the agenda of

many regional, national and international institutions in the recent years (Katz & Snow, 2009). One side to this trend is that teacher education literature points to the influence of the competences of a teacher on student success (Darling-Hammond, 2000, p. 23). On the other side, there is the advantage of having a set of definitions which will set the common grounds for professionals, and provide a point of reference for determining where one stands on the journey of professional development. As reflective practices gained importance in teaching profession, many competence description schemes have been developed, with the common aim of providing a frame of reference for self-evaluation of teachers, and thus improving the quality of teaching.

Many projects for defining language teacher competences have been conducted at national and international levels. In Turkish context, teacher competencies document published by MoNE in 2006 consisted of two main parts; namely, generic teacher competencies and subject-specific teacher competencies. With its initial aim as a self-evaluation tool, the competencies described by MoNE did not prove very effective. The reason for this was that the tool requires a long time to read and complete and teachers' self-evaluation might become unreliable with such a long tool with many items to consider. Therefore, there had been continuous efforts to revise and update the tool. (Ali Yılmaz, personal communication, November 2013).

However, there is always the reservation that a truly comprehensive, complete and perfect definition of competence might not be reached; so adoption of a single set of descriptors would always entail the risk of downvaluing of some of the constructs that are missed in the standard definitions. For this reason, rather than using competence frameworks as strict indicators and exclusive lists of what and who a teacher should be, they can better serve as instruments for reference in professional development practices. That is to say, they can act as the reference points for outlining a profile of teachers, and thus identifying the areas in which teachers need most guidance and improvement. In this respect, the results of

performance evaluation based on competence frameworks can serve as needs analysis for in-service teacher training policies.

1.2. Statement of the Problem

High quality teacher education practices are vital in achievement of quality in language teaching practices. However, in order to supply for the huge demand for teachers of English in Turkey, policies to promote alternative training programs shorter in duration and content have been adopted for long years. The quality of the education offered in these formation certificate programs have been severely criticized (Seferoğlu, 2004; Şimşek and Yıldırım, 2001).

Despite these criticisms, the policy is still not abandoned: a two semester teacher training program common to all universities has been outlined in the regulations published by Council of Higher Education (CoHE -YÖK, 2015) without clear objectives and borders. The responsibility for these alternative certification practices are on faculties of education and in the responsibility of faculty members who already have many students enrolled in the traditional program. For the universities and faculty, this poses extra burden despite the profits it provides; quality of traditional teacher education is at stake alongside the alternative program in that the number of students a faculty member is responsible for doubles and almost triples in most cases. Furthermore, concerns are raised that the demands and limitations of facilities at universities are hardly ever taken into consideration while CoHE allocates the student capacities.

Alternatively and traditionally educated teachers have equal chances of being appointed as teacher within the current exam-based system (Safran, 2013); even though four-year intensive teacher education at faculties of education does not equal to a two-term compact pedagogical formation certificate program, neither in

scope of the courses offered, nor in opportunities of teaching experience prior to profession (Seferoğlu, 2004). Teacher education literature suggests that teachers' experiences prior to their entry to the profession might affect professional competences and success of teachers; a verification or rejection of this claim in the Turkish context would be a very enlightening and stimulating resource for guiding the future decisions taken by the policy makers on the language teacher education system and teacher recruitment practices in Turkey.

Very recently, within the Teacher Strategy Document 2017, MoNE suggested continuous evaluation of teachers for ensuring professional development; and one dimension of this evaluation is defined to be an evaluation based on a competence framework. The Ministry set the roadmap to develop a document describing generic teacher competence for the reference of teachers and teacher educators as well as to set the grounds for performance evaluations to guide in-service training programs and professional development practices (MEB, 2017). However, the plan seems not to include subject specific competences.

1.3. Purpose of the Study

Therefore, the aim of the study is two-fold: to investigate deeper the perceived competence levels of teachers working at MoNE schools in order to provide a general profile of teachers and arrive at a discussion of how teacher competences might change with respect to their educational backgrounds; and second, to explore Turkish language teachers' definitions of competence and developing a competence framework based on this.

The primary purpose of this study is to provide a general *profile* of English language teachers working at public schools in Turkey, a portrayal of their language skills and professional competences, highlighting the competence areas in which

teachers feel most competent, and the areas they need to improve themselves professionally. While doing so, the study also aims to investigate whether professional competences of Turkish teachers of English vary with respect to their educational backgrounds and whether the differences across groups (if any) fade away as teachers gain experience in teaching. In this vein, the results of this study might be a point of reference and act as a needs analysis for policy making and a contribution to guide future decisions on teacher education and professional development practices at pre-service and in-service levels.

The secondary purpose of the study is to provide a neat and user-friendly language teacher competence framework that is adapted, localized, and aligned to the context of Turkish national educational system.

With these purposes, the present study aims to answer the following research questions ("teachers" refer to teachers of English):

1. What is the general competence profile of teachers working at state schools?
    a. How do they evaluate themselves in terms of their proficiency in English language skills?
        - In which skills did teachers report to be at highest/lowest levels of proficiency?
    b. How do they evaluate themselves in terms of their professional competences and levels of professional development?
        - In which skills did teachers report to be at highest/lowest levels of competence?
2. Is there a difference in teachers' evaluation of their proficiency in language skills with respect to their educational backgrounds?
    a. Which background groups reported to have the highest proficiency in each language skill?

3. Is there a difference in teachers' evaluation of themselves in terms of their professional competences and levels of professional development,
    a. …with respect to their educational backgrounds?
    b. …with respect to their teaching experiences?
    c. Which groups reported to have the highest competence levels in each area?
4. How do the competences of each group change with respect to experience?
    a. Do the differences disappear as teachers gain experience?
5. What are the most important professional qualities a competent teacher of English should have, according to language teachers?

1.4. Significance of the study

According to a metasynthesis of teacher education research in Turkey, there is a substantial body of research that relates to teacher identity and that focuses on pre-service teachers (Taner & Karaman, 2013). Taner and Karaman (2013) also highlighted teacher professionalism among the areas that awaited more research. This study aims to discuss professional qualities of teachers from the perspective of teacher competences and teacher background; therefore, the study matches the implications of the metasynthesis in that it takes in-service teachers and issue of professionalism into account. In addition to this, there is no large-scale study with in-service teachers to provide generalizable conclusions. Therefore, this study attempts to fill this gap in literature and provide implications for further research and teacher education practices.

Standards are associated with teacher professionalism. Developing standards or frameworks of reference for the language teaching profession has been defined as

a way of improving language teacher education (Katz & Snow, 2009, p. 66). According to Katz and Snow (2009), the standards have numerous advantages: they establish the clear boundaries to what is expected of teachers, they provide a common language for teaching and learning (Harris & Carr, 1996), they provide guidelines for designing curriculum, they give teacher educators an idea of competences that might be required of their students and for the students, they set the performance goals (p. 67).

There are different approaches to standards, and many concepts that do not necessarily set standards but are associated with standards; such as performance indicators and competence frameworks. Katz and Snow (2009) compare several standards documents from different contexts, and they note that our understanding of standards should change "from describing desired competencies […] to considering how to ensure that those competencies are relevant to the audiences they are meant to serve" (p.74). Taking this view as the grounds, this study aims to develop a competence framework that reflects the opinions of people who will use it. Further, they note that the definitions of competence change constantly and from one context to the other (Katz & Snow, 2009); therefore, this study aimed to ask Turkish teachers of English for their definitions of a competent teacher. This way, incorporating teachers' views on the competence descriptors, in other words, having practitioner voice in a competence framework would render it more down-to-earth, i.e. valid for the context. Therefore, one major significance of the study is a competence framework derived from international standards but tailored to local contextual practices and encorporating practitioner views will be proposed.

Another important dimension to the proposed competence framework is that not only the local definitions, but also the international standards are at work. Bergil and Sarıçoban (2016) define European Profiling Grid (EPG) as a "milestone in English language teacher education. They conducted a study with pre-service

teachers in which they used EPG and provided as an implication that EPG could be "proposed to use commonly in English language teacher education instead of the Council of Higher Education's assessment form for prospective teacher education". With the revisions and amendments in competence definitions, this study takes this implication one step further from the practice teaching course context to the assessment of in-service teachers. The proposed framework can be used in teacher evaluations for recruitment, needs analysis, promotion and reflection which are outlined with the regulations set out in Teacher Strategy Document 2017-2023 (MEB, 2017).

The existing competence framework published by the Ministry of National Education (MEB, 2008) has not been actively used, as it is a lengthy and hard to follow document and there were plans to draft new competences (Yılmaz, 2013); which became public when the Ministry published Teacher Strategy Document 2017-2023. The Ministry introduced plans for an updated teacher competence framework very recently in 2017; but, the planned tool still lacks subject-specific competence descriptors (MEB, 2017); so the need for a reference tool outlining language teacher competences still holds. Such a reference tool could serve as a means for reflection and self-evaluation for teachers. It could also be a reference document for teachers who seek professional development opportunities. Furthermore, it can be used for teacher recruitment porposes; since there is no standardization yet in teacher recruitment process.

Furthermore, within the scope of the 2017 Teacher Strategy Document (MEB, 2017) which refers to frequent teacher evaluation for professional development of teachers, having a set of descriptors that describes the qualities of a competent teacher might prove functional and beneficial. Including teachers' views on the competence descriptors will serve for the validity of the tool in Turkish school context. This study, therefore, will have implications for teacher education practices, research and policy.

Moving on to teacher education practices, and to the second aim of the study, there has been an ongoing debate on whether faculties of education are needed and on whether faculties of arts and sciences are sufficient to supply qualified teachers to Ministry of National Education (Seferoğlu, 2004; Yılmaz, 2017). With the results of the study, strengths and weaknesses of both types of teacher education practices and of current teacher workforce are discussed. The current study might give insights as to the competence profile of the teachers of English working at state schools; also about the efficiency of pedagogical formation certificate programs, as well as about traditional teacher education practices in educating highly qualified teachers. The competence grid provides valuable feedback for teacher educators as well; it demonstrates the professional development phase their graduates are in when they graduate.

In addition to the above mentioned benefits, the results of this study can serve as a contribution to teacher education practices of all kind, since it presents a deeper understanding of what is needed of teachers and what is missing in current teacher education system. Also, competence framework might be a means for raising professional awareness in that, during the data collection process, teachers had a chance to reflect on their teaching and hence to improve their competence areas they evaluate themselves as weak. These findings may also serve as a needs-analysis for future decision making in in-service programs.

1.5. Study Design

Creswell (2009) states that nature of the research problem and the research questions is a determining factor for research methodology. For the purposes of this study, a quantitative approach to data collection is needed in that the study aims to obtain generalizable results. However, the second aim requires a deeper understanding of what teachers think; so there should also be a place for teachers'

opinions. The present study also attempts to add teachers' voice to the definitions provided in the competence framework in order to make it more valid for our own context.

In this respect, a survey study design is adopted, in that it could yield both quantitative and qualitative data. An internationally recognized competence framework was adapted for use as part of the survey. Survey also included background and experience questions, and open ended items which asked for teacher opinions with the intention to reach a sound set of qualitative data. English Language Teacher Competences survey was completed by 4172 participants across all cities in Turkey. The results were used to describe the teacher profile, and to propose a competence framework for teachers of English. The design, procedures and analysis steps are discussed in detail in the Methodology chapter.

1.6. Definition of Key Terms

Traditional teacher education: In this study, traditional teacher education indicates the 4 year BA programs on English Language Teaching (ELT) which are offered at faculties of education, departments of language education. This program lasts for 8 terms and runs on a mostly standardized program with theory and practice components. These departments are usually referred to as ELT departments and their curriculum is regulated mostly by the regulations of CoHE; which provides a common program for ELT departments.

Alternatively certified teachers: Alternative teacher education indicates pedagogical formation programs which are much shorter alternatives to traditional teacher certification practices. The practices in such programs differed to a great extent but recently these pograms are also standardized at least in terms of duration. They usually last for 2 semesters and are conducted mostly as evening

classes and they require higher tuition fees. They are short in duration with limited pedadogy courses and limited practice opportunities. They are currently under the responsibility of professors at faculties of education.

Departments of English Studies: indicate departmens that offer English major, except ELT. These departments include departments of English Literature, American Culture, English Language Studies, English Linguistics and Translation Studies or Translation and Interpreting in English. These students are, as ELT students, accepted through English weighed scores on central university entrance examination. Most students enrolled in these departments apply for alternative certification.

Competence: is defined as the professional qualities a teacher should have. Competence indicates teachers' knowledge, ability, skills and values; and in our case, their personal characteristics as well. There are many definitions to teacher competence, in this study, it is what a language teacher should know, be able to do and think. The terms competence and competency are not differentiated but the term competence is preferred over competency in this study on the grounds that competence is accepted to be a larger term including sets of competencies.

Competence framework: is a document listing a set of competence descriptors. These documents should not be considered as embodiments of teacher standards or are not considered as strict indicators and exclusive lists of what and who a teacher should be. With the reservation that no competence definition could be perfectly comprehensive, they can better serve as instruments for reference in professional development practices.

The Grid: refers to the competence framework Eurpean Profiling Grid (2013) drafted through a multinational European Union project to which there is also a partner university from Turkey. The term Grid also refers to the adapted and

localized version of EPG which was utilized as the data collection instrument of this study.

1.7. Overview of Chapters

This first chapter, Introduction, provided a brief outline of the dissertation. The following chapter, Literature Review will further define the key concepts central to this study and will thus set the context of the study. This chapter presents a review of literature on what the current practices are and how they advanced to the current situation today; as well as references to the literature that relates to constructs under investigation in this study.

The third chapter, Methodology, consists of three parts each of which reports on successive methodological phases in the chronological order. The first part outlines "Research Design" which starts with an introduction of the purpose and research questions. It then moves on to discuss the approach to research design; introduces data collection and sampling procedure, addresses ethical considerations in data collection and provides details about the data collection instrument.

The second part of the chapter is an elaboration on the process of instrument design; more specifically, translation of teacher competence descriptors that were used as a subscale of the survey utilized in this study. With its own literature, methodology and discussion of results, the process was a complete study in itself. Therefore, this part of the chapter, the "Translation and Validation of the Competence Framework" can be regarded as a smaller-scale *sub-study* which was conducted before the launch of data collection to ensure quality in translation, adaptation and alignment which in turn improves the validity of the tool.

The final part is titled "Analytical Issues" which proposes an account for the decisions taken during data management and analyses. Piloting and data reduction processes, approaches to quantitative and qualitative data analyses will be discussed with reference to relevant literature. This part also reports on reliability and credibility issues.

The fourth chapter presents the Results. This chapter aims to address the research questions and to present the results of data analyses. Administration of English Language Teacher Competences Survey yielded two data sets at the end of the data reduction process; the quantitative data set (N2=4172) was already included in the qualitative data set (N1=5101). Reports of analyses pertaining to each section of the survey will be provided with reference to respective research questions.

Final chapter, Discussion, is where the results of these analyses will be discussed with reference to relevant literature and identified themes, evolving from the background and the qualities teachers bring to the profession. Through further elaboration on similar studies and with references to quantitative and qualitative results gathered through this study; this chapter concludes the research report with a proposal for a new localized language teacher competence framework and a new model for teacher education. Then, at the end of the chapter, limitations of the study, and some further implications will be presented in relation to teacher education research and related practice; and for reference in future teacher certification and recruitment policies in Turkey.

CHAPTER 2

LITERATURE REVIEW

This chapter will provide the basis and background to the analyses and discussions that will follow. First, to set the context, English and English language teacher education practices in Turkey will be introduced. Then, review goes on to define concepts of competence, introduction of standardization movement, how these concepts emerged will be touched on with references to multiple views. Then, important constructs that are under investigation in this study will be reviewed. The competence framework that was adopted as the data collection instrument will be introduced before proceeding onto the next chapters.

2.1. English and Language Teacher Education in Turkey

As is the case globally, teaching and learning of English is a very important issue in Turkey. Being proficient in English is highly prestigious and is a gateway to higher income jobs. English is the most frequent second language offered at public and private schools at all levels; starting from early ages up to university, students have compulsory English classes offered at public schools. They continue learning English at universities some departments of which offer English-medium programs while the rest of the students who are enrolled at Turkish-medium programs generally take at least one term of compulsory basic English course. After university, proficiency in English, or success on national language exams, is an important criterion for employers, administators, and academic careers. Even at

public service, the higher scores you have on language tests the higher you are paid extra in addition to your salary. Therefore, it is prestigious to know a second language, especially English, as is the case in most contries.

2.1.1. Background

In the early years of Turkish Republic, language teacher supply for secondary and tertiary education have been sourced in foreign schools and philology departments of universities; whose graduates received a certificate of teaching to become teachers. Then, early language teacher education practices started with the collaboration of Istanbul University and Ministry of National Education (MoNE) as a 2 year program. The duration of such language teacher education programs conducted under the authority and collaboration of MoNE with universities were extended to 3 years in 1962 and to 4 years in 1978 (Demirel, 1988; as cited in Can, 2005). Later, the responsibility of the regulation of these institutes and academies were transferred to Council of Higher Education (CoHE) and to faculties of education in 1982. Later in mid-90s, the concerns for teacher education increased with the raising demands for language teachers; which led to the initiation of reform practices in language teacher education (Kırkgöz, 2007).

After 1980's when English language teaching at schools gained more importance; language teacher education became a problematic issue. The introduction of Anatolian high schools which aimed English-medium instruction in 1980s, establishment of foreign language intensive high schools which had a preparatory class and intensive focus on English classes in early 90s and finally introduction of English classes as early as 4th and 5th grades, which later evolved into introduction of English in 2nd grade led to an increase in the demand for teachers of English (Kırkgöz, 2007), which then could have never been fully satisfied (Can, 2005; Deniz & Şahin, 2006; Erten, 2015; Seferoğlu, 2004).

2.1.2. Current Language Teacher Education Practices

Supposedly, when there is this much of emphasis on English and with such a large population, the teacher supply cannot easily be satisfied. There is a huge demand for language teachers not only by the Ministry of National Education (MoNE) but also by public and private universities and private schools; traditional teacher education programs fall short to cater for the demand. This shortage is so acute that the demand would not be satisfied "even if the government recruits all the teachers of English waiting to be appointed at once" (Yılmaz, 2017). When the shortage is that acute, the supply for this demand comes in part from fast-track certification; i.e. alternative teacher education programs.

Alternative and traditional approaches to teacher education are widely discussed in literature both in international (Darling-Hammond, 2000; Tillema & Verberg, 2002; Suell & Piotrowski, 2007; Fenstermacher, 1990; Lopez, 2013) and local reviews of various concepts in relation to alternative certification in Turkey (Aydoğan and Çilsal, 2007; Can, 2005; Seferoğlu, 2004; Delen, Şen & Erdoğan, 2015; Yalçın İncik & Akay, 2015; Süral and Sarıtaş, 2015; Bağçeci et al., 2015; Kiraz & Dursun, 2015). For the present study, education and background of teachers is specifically significant in that it was taken as a criterion for group comparisons.

Alternative teacher education practices differ from traditional teacher education in terms of length, number of courses offered and whether they include practicum or not (Seferoğlu, 2004). As a result of frequent policy changes, current language teacher workforce includes teachers who are graduates of non-English degrees without teacher certification, teachers with general pedagogy training without specific emphasis on English, primary school teachers who are appointed as language teachers since they proved language proficiency, graduates of English-

medium non-pedagogy departments, and graduates with various other backgrounds.

According to MEB Statistics in 2013, 51.9% of all teachers working for MoNE was formed up by graduates of faculties of education while the remaining 48.1% consists of teachers with alternative teacher education backgrounds (Safran, 2013). Starting from 1997, "faculties of education began to collaborate with faculties of arts and sciences and engineering faculties to meet the needs [for] teachers in some subject areas. […] (MoNE) has appointed thousands of people with no pedagogical formation education as teachers" (Deniz & Şahin, 2006, p. 22).

2.1.2.1. Alternative and Traditional Teacher Education

Traditional teacher education practice currently is 4 year bachelor degree programs in English Language Teaching, offered at faculties of education. The curriculum for these programs is mostly standardized under the regulations of CoHE which witnessed revisions in 1997 and 2006, includes theoretical courses addressing language proficiency (such as Oral Communication and Advanced Reading), language specialization courses (such as translation, linguistics), general educational courses (such as theories of education, developmental psychology) and language pedagogy courses (such as methodology, materials design, testing) and practicum component consisting of two courses offered in subsequent terms in the senior year (YÖK, n.d.). The graduates of these departments directly qualify as teachers of English and can be employed in private schools, colleges, and privately run language schools; but they have to take a standard Public Personnel Selection exam and qualify for selection interviews to be recruited as teachers of English at state schools.

The most common alternative route in teacher education is for English language teacher preparation, because the English teacher supply falls acutely short for demand (Yılmaz, 2017). Students or graduates of English-medium universities and of English-language related areas are certified through compact programs "with a very brief training which in many cases did not include any practice teaching" (Seferoğlu, 2004, p.153), which are usually referred to as *pedagogical formation certificate programs.*

There has been no standardization in the curriculum of such certificate programs until 2014, when the Ministry and Council of Higher Education (CoHE) jointly launched regulations governing the pedagogical formation certificate programs (YÖK, 2015). The alternatively certified teachers who were recruited before 2015 therefore had attended varying numbers of theoretical and practicum courses. And until 2014 revisions, regardless of their field of graduation, everyone who is a graduate or senior student of English medium programs could attend certificate programs to become teachers of English. After 2014, CoHE revised the entry requirements limiting the eligible degrees to English majors for entry to language teacher certificate programs.

The students of such pedagogical formation programs mostly receive teacher training in two semesters. The practicum component of the program, if there is any, is not as long and comprehensive as the one offered at undergraduate programs at faculties of education. Each program includes subject-pedagogy couses which are more specialized but the theoretical courses focus heavily on general education courses (rather than language pedagogy), and these offered jointly for all certification programs run at a university regardless of the specialization. That is to say, according to CoHE regulations (2015), mathematics students and English language students can in theory take the same educational course in the same section; which is an indication that these courses might not be tailored to the specialization area.

At this point, the practices and implementations might be different from what is set by regulations, still, these do not cover for the downsides of these programs. Therefore, doubts have always surrounded the success of these certificate programs in preparing highly qualified teachers. However, there is also some evidence that graduates of alternative teacher education programs are almost equally successful as traditionally educated teachers of English in KPSS (Public Personnel Selection Exam) which was used as the main criteria for appointment of teachers until recently.

In KPSS 2013, of 11602 graduates of faculties of education who took the exam to be teachers of English, 7943 scored higher than 60 points (68.46%) while of the 3326 graduates of other faculties (English language related areas), 2421 (72.79%) scored higher than 60 points (Safran, 2013). Safran (2013) also notes that average test scores for these two groups of English language teacher candidates on KPSS are almost equal: faculty of education graduates with an average score of 69.1 as opposed to the average score of 69.24 obtained by alternatively educated teacher candidates. This means, in terms of the appointment criteria considered by the ministry at that time, alternatively educated teachers were regarded to be as successful as traditionally educated teachers.

Ekinci (2012) raises the question of which teacher training path is the most preferable in her article in which she listed the three teacher education policies adopted since the establishment of faculties of education in 1983 with the aim of educating teachers:

> (1) Training teachers for elementary and secondary schools through different programs offered in education faculties; the main objective of the students attending these programs is assumed to be a teacher.

(2) Teacher training through "master's programs without thesis" offered to the graduates of the faculties apart from education faculties.
(3) Teacher training through "teaching certificate" programs offered to the students of faculties apart from education faculties. (p. 21)

The first and the third pathways to qualifying as teachers are still present, but it should be noted that in response to the teacher shortage in English, engineers, public administrators and graduates of such departments with English medium programs became English teachers in 1 day without any professional training at all (Seferoğlu, 2004; p. 153).

About the effectiveness of alternative and traditional teacher education practices, Fenstermacher (1990) takes the issue from another perspective. Rather than totally blaming the alternative approaches, appraising the value they might bring to teacher education (Fenstermacher, 1990) might be beneficial in improving the quality of traditional practices. In fact, these programs worldwide are solutions to immediate teacher shortages; they promise providing teachers to the workforce in a relatively shorter time. The practice component is usually smaller; but this can count as an advantage: such programs keep theory to minimum, teachers take it very close to their entry into profession, and leaving practice phase to the real world might be a good idea after all, comments Fenstermacher (1990). On the other hand, traditional teacher education more promising in terms of teacher quality.

From this point of view, a link can be established between teacher education practices and competences In their study concerning the competences of prospective teachers at the faculty of education and of those enrolled in teaching certificate program, Yalçın İncik and Akay (2015) report that 65.9 % of prospective teachers (PTs) at the faculty of education thought that their teacher education program would be effective in equipping them with teacher competences while others reported lack of sufficient practice as a drawback (p. 189). On the other hand,

in the comparison group, only a very small proportion prospective teachers in the certificate program thought the program would be effective in equipping them with teacher competences while the majority reported disadvantages due first to compact training in a short period and second to lack of sufficient practice; which is foreseenable when a four year program is compared to a two term one. In Yalçın İncik and Akay's (2015) study, PTs at the faculty evaluated themselves to be most competent in valuing, understanding, respecting students, which is parallel to Karacaoğlu's (2008, as cited in Yalçın İncik & Akay, 2015) findings; and PTs in alternative program reported to be most competent in respecting students and importance on national and universal values, while both groups were weak in monitoring and assessment of learning and development (Yalçın İncik & Akay, 2015, p.191). They report that their findings are comparable to the existing literature which comprises similar studies with samples consisting of teachers; those studies also report teachers to have low levels of competence in testing and evaluation (Temel, 1991; Güven, 2001; Çakan, 2004; as cited in Yalçın İncik & Akay, 2015).

2.2. Standards and Teacher Competences

Competence definitions and competence frameworks for the evaluation of student teachers and in-service teachers resulted in a strong association of teacher competences with standardization movement. These two actually developed together, as competence based evaluation progressed, competences of teachers and its effect on student success started to be discussed. And as teachers prepared students for some set standards, standards based teaching gained importance, and automatically standards for teachers and teaching became important.

Teacher competences are defined in various ways in literature, referring to different characteristics or professional qualities teachers have. Sometimes they are linked to standards movement, and sometimes they are accepted to be grounded in

competence based approaches to education. No matter how differently teacher standards and competence categories are named or described in international literature, it is seen that they relate mostly to and cover the professional knowledge, skills, attitudes and conceptions of teachers (Yalçın İncik & Akay, 2015).

According to Katz and Snow (2009), the standards have numerous advantages: they establish the clear boundaries to what is expected, they provide a common language for teaching and learning (Harris & Carr, 1996), they provide guidelines for designing teacher education curriculum, they give teacher educators an idea of competences that might be required of their students and for the students, they set the performance goals (p. 67). For this reason, developing standards or frameworks of reference for the language teaching profession has been associated with improving language teacher education (Katz & Snow, 2009, p. 66).

Discussions on standards mainly center on content standards which relate to essential knowledge and skills, and performance standards that express the degree of quality expected in relation to content standards (National Research Council, 1999; as cited in Katz and Snow, 2009). Katz and Snow note that standards can guide teacher education procatices, in that they provide descriptions of competence to prepare teachers for, and they define both what it means to be an effective or good teacher, and how they are assessed (2009, p.72). For prospective teachers, they define who an effective teacher is, and for in-service teachers, they are a reference for reflection and professional development.

There are some questions raised about using standards in different contexts. Concerns are voiced that professional knowledge taken from one context might not be applied to others, and some scholars believe that by setting standards, the learners' views and capacities to think about learning and teaching is restrained. With these reservatiobs, Katz and Snow (2009) highlight the importance of relating the standards to local contexts.

In literature, there are differing views on the definition of language teacher competences and what they include. For instance, on the use of these two terms, Pantic, Wubbels and Mainhard (2011, p.171) define competence as a broader term that includes competencies. Pantic et al (2011) reports many conceptualizations of the term competence. The first conceptualization of competence drew on beharioral psychology, and first referred to theory free practical skills (Harris 1197, as cited in Pantic et al., 2011). Later, this behaviorist approach was criticized in that teacher's competence cannot be defined only through the observable skills and that there are more dimensions to competence such as knowledge and understanding, values and moral sensibilities, and professional identity which are neglected by this approach (Pantic et al., 2011).

In alignment with these, Taneri (2017) refers to the affective competencies a language teacher should have; reporting that

> there are numerous affective competencies that are essential for prospective teachers to develop such as having positive attitudes towards the teaching profession, developing empathy, sensitivity, love, self-esteem and self-concept are vital for prospective teachers. However, none of the teacher education programs fully addressed all the affective needs of prospective teachers (p.105)

In relation to affective factors, attitudes and being positive is also important for teaching profession, even though it is assumed that the main objective of the students attending faculties other than education faculties is not becoming a teacher (Sen & Gogus, 2011; Simsek 2005; Karagozoglu, 2009; YOK, 1997; Yüksel, 2004, 2011; as cited in Ekinci, 2012); Bağçeci, Yıldırım, Kara and Keskinpalta (2015) reported on the positive attitudes of alternative certification students towards becoming a teacher. In their study, they collected data from 171 pre-service teachers, 88 of whom were enrolled in pedagogical formation program and 83 of

whom were senior students at different teaching departments with the aim of identifying their attitudes towards profession. Bağçeci et al. (2015) identifies the alternative education as "to make students 'a teacher' with the supplement of pedagogical courses after their graduation from science faculties" (p.307). These students who are 'made teachers' were found to have more positive attiudes towards profession when compared to senior students at faculties of education.

2.2.1. Subject Matter Knowledge: Teacher's Language Proficiency

Language proficiency is seen as an important construct for teacher quality in literature (Nasserdeen, 2001; Richards et al., 2013). Nasserdeen (2001) suggests that being a good role model, and setting a good example of a language user for students require good subject knowledge. Therefore, for Nasserdeen (2001, p. 22), for accurate and effective modelling of structure, lexis and pronunciation, teachers' high language proficiency is an essential quality.

Language proficiency of the teachers is also considered to be an important indicator in teacher evaluations. For instance, Akcan, Aydın, Karaman, Seferoğlu, Korkmazgil, Özbilgin and Selvi (2017) noted in their study on qualities and qualifications of EFL professionals that language proficiency of a candidate is among the vital qualifications that are taken into consideration by the committees in teacher recruitment procedures in higher education settings. According to their study, other important qualifications are listed as openness for professional development and self-reflection, character, and pedagogical knowledge (Akcan, et al. 2017).

De Lima (2001) thinks that teacher training courses mostly cannot serve for the improvement of the teachers' communicative skills in the language s/he will be teaching and suggests in-service trainings to meet the language proficiency needs

of teachers. Yılmaz (2011) also refers to the "need to help teachers develop their language proficiency that, in turn, has relevance for their perceived self-efficacy. In his study, self efficacy positively correlated with self-reported proficiency in listening and writing; however, the correlations he reported in his study were all weak with $r < .40$ at $p < .05$ level. Faez and Karas (2017) also point out that "teachers' self-efficacy beliefs regarding their pedagogical abilities do correlate with language proficiency," but they also acknowledge that "results are at times weak and/or inconclusive with inconsistent results across studies and contexts." (p. 145). Reserving the need for pedagogical skills for effective instruction, they note that English language teachers should have an advanced level of proficiency in order to be successful teachers. Still, the challenging nature of examining language proficiency and its relation to pedagogical skills in situations in which language is both content and the medium should be acknowledged (Faez and Karas, 2017).

Richards, Conway, Roskvist and Harvey (2013) assert that teachers' subject knowledge has a direct impact on what takes place in the classroom (p. 233) and that for language teaching, subject matter knowledge is teacher's proficiency in language. As McNamara (1991) suggested, when teachers have a good level of subject matter knowledge, then it is possible for them to present their knowledge in a way their students can easily understand. Departing from the literature that defines subject knowledge as a factor influencing teaching, and emphasizing the need for advanced subject knowledge to provide maximum learning opportunities for students; Richards et al. (2013) conducted a study to "explore the link between foreign language teachers' subject knowledge and their language teaching classroom practice" (p. 235). They observed that higher proficiency teachers provided richer language input and more learning opportunities for their students. Based on these, Richards et al. (2013) demand a strong focus by policy makers on developing teachers' language proficiency to a high level through long term programs and study-abroad awards; and warn that "teachers with low-level TL proficiency will only be able to provide beginner-level students with a limited

introduction to the foreign language"(p. 244). From this point of view, if the teachers' proficiency levels are low, it is not logical to expect high-performing students.

There are some studies which link oral proficiency of teachers to that of students. One such study is by Chambless (2012); who mentions the status of English as being both the subject and the medium in the class as a proof that teachers need to speak the language to be able to teach it. So she defines the oral competence of a teacher as a major component of subject matter knowledge, i.e. language proficiency, and states that it is a significant factor both for teaching and for learning. She further points out that language proficiency of the teacher eventually links to how much varied and rich input the students will get; and with reference to second language acquisition research, reminds that exposure to comprehensible input and having abundant opportunities to create meaningful language contexts that allow for language learning are important for successful teaching. Therefore, teachers who could not attain certain levels of proficiency would fail to provide a linguistically rich environment for their learners that will help them advance in proficiency (Chambless, 2012, p. 142).

A similar concern is voiced in the Turkish context by Korkmazgil (2015), who found a relationship between teachers' levels of proficiency and curriculum delivery. As teachers lack confidence in their abilities in TL, they rely more on course books and try to avoid interactive activities which might necessitate spontaneous language use. This altogether causes less learning opportunities for students. Based on these views, teachers' low levels of perceived language proficiency might be an indicator to explain the students' levels of proficiency. In the same direction, at least, Chambless (2012) claims that "it seems reasonable to assume that students would probably not advance in oral proficiency beyond the level of proficiency of their teachers" (p. 156).

In terms of the proficiency of Turkish teachers of English, according to Bilican (2016) ELT teacher educators and teacher employers thought that low language proficiency levels of beginning teachers were their most significant weakness. One suggestion as a solution to this by teacher educators and employers was that teacher education programs should focus more on language improvement courses. One similar finding was proposed by Akcan, et al. (2017).

To better illustrate the case in Turkey; British Council – TEPAV shared a report on English in Higher Education (2015) states that "English teachers generally have a good level of English proficiency: 92 per cent were judged to be at CEFR C1/C2 levels and only eight per cent at B2." (p. 85). This finding was based on a self-report of 350 instructors. However, it is important to note that teachers might be perceiving themselves to be at higher levels then they really are: in the 2014 report on English Language Teaching at state schools by TEPAV & British Council, which reports on state-school teachers before tertiary level, the 80% of state school English teachers reported to be at advanced levels, but the observer noted that these perceptions were too high and their language proficiency were lower than they reported (2014, p. 126).

Recently in 2017, *RELC Journal* published a special issue on the language proficiency of language teachers. Richards (2017a) notes in his editorial comment that proficiency of language teacher has been an issue of intensive debate, with the dominant view in literature that higher levels of proficiency meant better quality in teaching; thus creating a belief that native-like proficiency should be sought. Freeman (2016) notes that this form of native-speakerism by default labels or values native speakers of a language to be good teachers of that language. Referring to Murdoch's (1994) views that being a nonnative of the language they teach always poses negative impact on the professional confidence as language teachers, Richards (2017b) states that teachers' often believe language proficiency to be a central component of their professional development and teacher identity

formation (p.10). However, there is more to language teaching than being a native(-like) speaker. Richards (2017b) reminds that:

> If a general level of language proficiency was sufficient to equip teachers with the necessary language resources to be able to teach effectively through English, benchmarks described in the CEFR or in the frameworks such as the Cambridge proficiency exams would be sufficient in designing the language component of teacher training programmes as well as for establishing standards for teachers. (p. 20)

At this point, Tsang (2017) raises a new argument. Language proficiency is an important construct, and high levels of proficiency are desirable. However, he notes that, "once ESL/EFL teachers reach a certain level of proficiency, factors other than proficiency may play a more important role in determining learners' level of engagement and overall teaching effectiveness in FL classroom" (p. 112). In this study, Tsang (2017) investigated the relationship between high general language proficiency and student engagement as an indication of high teaching effectiveness. In a comparison of native and nonnative English teachers, Tsang found no differences, but lists some other factors that are important for student involvement and teaching effectiveness: pleasant personality including kindness, humor and developing a close rapport with students, effective pedagogy, high English proficiency, and good pronunciation and accent (p. 111). The above-mentioned study highlighted that a native-like proficiency does not mean successful teaching. However, linguistic proficiency should not be totally ignored. Tsang (2017) advises "a threshold over which teachers should pass. It can easily be postulated that this threshold of proficiency must be considerably higher than that of the specific learners taught by the teacher" (p. 112).

On the other hand, language proficiency and classroom language are interlinked. Canh and Renandya (2017) investigated in their conversation analysis study that

investigated how teachers' language proficiency correlate with their ability to use classroom language effectively to provide learning opportunities for their students. They conclude that while teachers' general proficiency is significant in promoting learning opportunities, their classroom language proficiency is also very important. Freeman (2017), supporting this view, proposes English-for-teaching, a concept for classroom language proficiency.

In literature, a parallel line of thought offered the concept *English-for-Teaching* (Freeman, Katz, Garcia Gomez, & Burns, 2015). They argue for a reconceptualization of teacher language proficiency, not as general English proficiency but as a specialized subset of language skills required to prepare and teach lessons. This concept of English-for-Teaching as a bounded form of English for Specific Purposes (ESP) for the classroom builds on what teachers know about teaching, while introducing and confirming specific classroom language (Freeman et al. 2015, p. 129) This domain of ESP includes, as Freeman et al. (2015) define, managing the classroom, understanding and communicating lesson content, and assessing students and giving feedback. This concept is also a remedy for what Faez and Karas (2017) identified as a challenge. With this approach, teachers' language proficiency is located on a point where general high proficiency and pedagogy dimensions intersect.

2.2.2. Competence as a Definition of Good Teacher

There is a substantial body of literature that defines competence in relation to good teaching and teaching effectiveness. Many definitions of who a "good teacher" is are available in literature (Grundy et al., 2005; Mullock, 2003; Chang, 2016; Ida, 2017). Understanding student needs and motivating learners to learn the language were among teacher qualities suggested by Grundy et al. (2005) and Mullock (2003). As standards and definitions of competences went on, conducting research

on the characteristics of good language teachers thus became a critical approach to improving the teaching skills of language teachers and enhancing teaching and learning effectiveness.

However, definition of what good is might change for students and for teachers; as Chang (2016) points out. In her study, Chang found that students valued teachers' empathy towards students, along with fairness and respect identified as important characteristics. However, Chang (2016) observed that teachers did not place the same value on empathy toward students and teachers in that study had divergent ideas on the definition of a good teacher in that they focused more on skills and knowledge of the teacher (p. 11). Chang (2016) concludes that the gap between the perceptions of teachers and expectation of students might result in conflicts, and suggests teachers to negotiate with their students at the beginning of the term.

Changs (2016) findings were already confirmed in literature: Fenstermacher and Richardson (2005) write their famous quote "Perhaps we cannot define quality teaching, but we know it when we see it" when they took the issue of good teaching and teacher effectiveness into question. They remind that good teaching consists of a mix of four ingredients which are

1. Willingness and effort by the learner
2. A social surround supportive of teaching and learning.
3. Opportunity to teach and learn
4. Good teaching

and highlights that good teaching is only a part of it, not the whole. So the sole responsibility on the effectiveness or success of teaching practices cannot be attributed to teachers.

There are opposing views to the definition of good or effective teaching as well. Korthagen (2004) also notes that we should avoid defining competences, personal traits and other characteristics of a teacher separately. Rather, these are

interconnected and form the teacher identity together. Asking ourselves who is a good teacher would, at its best provide us with only our conception of teacher and it cannot be generalized. In a similar line of thought, Farrel (2015, p. 81) points out to the impossibility of making a complete definition of competence and notes that: "if you ask ten languageteachers or teacher educators to define effective teaching, you are likely to get ten different answers, so the concept of an effective teacher is really an elusive one."

From another perspective, teachers' personal and teaching experiences play a significant role in the development of knowledge and beliefs that shape teachers' teaching practices (Lemus-Hidalgo, 2017). Lemus-Hidalgo (2017) reports on a case study in which she investigated how knowledge and beliefs of teachers influence their teaching practices. In her case study, "teachers' teaching practices appear to be mainly supported by their experiential knowledge and driven by their core beliefs; beliefs that are grounded in experience" (p. 447). In a similar line of thought on how teachers' experiences might shape their cognitions, Karaman (2014) conducted a study in which he guided pre-service teachers to reflect on their experiences in a community service learning process. He demonstrated how experiential learning opportunities and experiential knowledge might evolve into a systemic awareness, and an awareness of the complex interrelations of society which he states is important in shaping teachers' way of designing and managing instructional processes (p. 486).

In a very recent study on experience and its relation to teachers' professional learning goals, Louws et al (2017) interviewed sixteen teachers and found that teachers with different degrees of experience showed different learning goals, related to communication and organisation, curriculum and instruction, innovation, responsibilities, and themselves as professional (Louws, van Veen, Meirink and Driel, 2017, p. 487). One interesting finding is that all early- and mid-career teachers we interviewed wanted to learn about curriculum and instruction

in relation to the subjects they teach, in addition to mastering communication with their students, keeping order and managing their classroom (p. 498).

2.2.3. Teachers' Personal Characteristics

In relation to good and effective teaching, teacher personality is addressed in many studies with references to personality indicators and inventories and linked to teaching style and effectiveness (Cooper 2001, Eryılmaz and Kara, 2017). In such a study on teacher effectiveness, Gabrielatos (2002), in his paper on teacher effectiveness, points out to two broadly accepted views in literature; one of which focused on teachers' language and methodological knowledge and skills; and the other one focusing on personality (intelligence, self-awareness, and rapport (p.1). He identifies three key elements as the basis for teacher effectiveness; these are *person – teaches – language* constituting a triangle the area of which represents the effectiveness of a teacher. He further asserts that a balanced development of these three qualities to make an equilateral triangle would maximize the area and hence the effectiveness. The two sides of this triangle is commonly reflected in literature on teacher qualities and standards; however, the "person" side is neglected.

There are contradictory findings in literature as well: in a survey study that attempted to discover the extent to which teachers' morale, motivation, attitude and commitment to profession accounted for their professional competences (Adetayo, 2016), attitude to teaching, motivation to work and teachers' morale altogether were found to explain a very small part of the variation in professional competence even though the teachers had generally positive views in these aspects. When the abundance of studies in literature that supports the opposite view is considered, these findings might be related to contextual factors, or attitudes can be more powerful indicators of competence when they combine with other affective factors.

Such a view that positions attitudes within the affective characteristics domain is also shared in Taneri's (2017) study on how prospective teachers' affective characteristics are affected by their teacher eduction programs. According to her, the affective domain does not only include the feelings or emotions, but also embraces the ideas, values, attitudes, and beliefs as well as the viewpoints and philosophies that support the teaching practice. Corresponding to these, Gallavan and LeBlanc (2009) define *affective teacher education* as mindfully intertwining "knowledge, skills, and dispositions or what teachers should know, do and believe about teaching and learning while becoming a teacher" (p. 27).

Basing her views on literature and the views of her participants, Taneri (2017) lists having positive attitudes towards the teaching profession, developing empathy, sensitivity, love, self-esteem and self-concept among the vital affective competencies that are essential for prospective teachers to develop (p. 113). Taneri (2017) effectively demonstrated and discussed why teacher education needs to aim developing these skills; nevertheless, at the end of her study, she concluded that no the teacher education program was successful in addressing the affective needs of prospective teachers. She highlighted that teacher education programs in Turkey are mostly focusing on cognitive gains and neglecting personal affective capabilities; yet,

> No matter how well the prospective teachers developed in cognitive skills, pedagogical skills and subject matter competence through teacher education, they are less likely to be able to use their cognitive skills and understanding across their instruction unless they have certain affective capabilities. (Zigler 2001, as cited in Taneri, 2017, p. 108).

Korthagen (2004) writes that even though such qualities as empathy, compassion, understanding and tolerance, love, flexibility are hardly ever listed in the official

documents on teacher competence, he acknowledges that these are essential qualities for teachers (p. 93). Supporting Tickle's view that ''in policy and practice the identification and development of personal qualities, at the interface between aspects of one's personal virtues and one's professional life, between personhood and teacherhood, if you will, has had scant attention'' (1999, p. 123; as cited in Korthagen, 2004); some studies conducted in Turkey also pointed out the need for considering affective and/or personal characteristics when talking about teacher competence.

Pierre and Oughton (2007) approaches the issue of the importance of affective factors from another perspective: *learners' feelings*. There the teacher is responsible for making learning experience a feeling-stimulating one as much as possible. However, they remind that affective dimension is hard to measure. The same holds valid for the affective dimension in teacher competence. It is not easy to put on a strict guideline, but we need to have them, as confirmed in literature, somewhere as part of and in the definition of teacher competence.

In the Turkish context, Yalçın İncik and Akay (2015) conducted a study in which they asked pre-service teachers for their opinions on the MoNE teacher competences. They report that most student teachers found MoNE Competences sufficient to describe a competent teacher; however, their participants also advised adding tolerance, empathy, love of students and establishing good relationships with students to the competence framework.

2.2.4. Teacher Competences in Turkey

Competence areas are defined by MoNE within the scope of the teacher training component of *Support to Basic Teaching Project* (MEB, 2008). General Directorate of Teacher Training offers teacher competencies as a reference document for teachers

to understand what is expected of them and to set clear professional goals for themselves. The teacher competences defined in Generic Teacher Competences document consist of six main areas of competencies, "Personal and Professional Values-Professional Development", "Knowing the Student", "Learning and Teaching Process", "Monitoring and Evaluation of Learning and Development", "School-Family and Society Relationships", "Knowledge of Curriculum and Content", 31 sub-competencies and 233 performance indicators in total (MEB, 2002).

The Higher Education Council also prepared a framework that listed the competences graduates of higher education institutions should have: Turkish Higher Education Competence Framework ("TYYÇ" - YÖK, 2011). This framework did not relate directly to teacher competences. Still it listed descriptions of competences and academic knowledge a teacher education program graduate should have. The final teacher competence checklist was prepared under a MoNE based project named MEGEP.

MEGEP project is acknowledged in MoNE Teacher Competence Framework project, and therefore is included in the alignment process. MEGEP is a project that started in 2004 and it relates to Vocational Training; however, teacher competences listed by this process refer to generic competences teachers; therefore can be considered as a reference document for defining teacher competence.

2.2.5. International Standards

There are different projects conducted to outline language teacher competences. At national and international levels (Rossner, 2012). Most of the teacher competence frameworks are designed with the aim of assessing teachers for recruiting purposes (Rossner, 2012). Katz and Snow (2009) note that even through various frameworks

are used in very different contexts, for very different groups, and educational levels; there are similarities and commonalities across frameworks, and they highlight that it is important to relate them to local contexts (p.72). International standards that are results of multinational cooperations are therefore bringing more local views and more different contexts together.

A good example of a multi-national project with a competence scheme for self evaluation of teachers is European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) developed by European Centre for Modern Languages (ECML) within the Council of Europe. The project abstract identifies its aims as follows:

> to encourage [student teachers] to reflect on the competences a teacher strives to attain and on the underlying knowledge which feeds these competences; to help prepare [student teachers] for [their] future profession in a variety of teaching contexts; to promote discussion between [student teachers] and [their] peers and between […] teacher educators and mentors; to facilitate self-assessment of [their] developing competence; to provide an instrument which helps chart progress (Newby, et al., 2007, p.5).

EPOSTL is actually a portfolio based on CEFR and ELP, for tracking the development of teachers throughout their training programme; therefore, its main audience is pre-service teachers. The portfolio has three sections, namely a personal statement section, a self reflection section and a dossier (Newby, et al. 2007, p. 83).The competences are listed within the self-reflection part and consist of 195 can-do statements under each of which the pre-service teacher is expected to reflect on their progress.

While EPOSTL is designed originally for student teachers to keep track of their developmental process, European Profiling Grid (EPG) is a broader tool with similar aims. It was conducted by European Association for Quality Language Services (EAQUALS) and resulted in EAQUALS Profiling Grid for Language

Teachers (2004) which later developed into European Profiling Grid as a result of a multinational project that lasted for two years and was finalized in 2013. This project aligned the existing competence framework to CEFR criteria and validated the tool with more than 2000 teachers (North, 2012). When compared to other frameworks, the Grid is comprehensive and user friendly, and therefore suitable for use for self-evaluation (EPG Newsletter, 2013). It has its counterparts which are also multinational and comprehensive in scope; but is the only one that is intended for in-service teachers, since the previous frameworks were used mainly to assess teacher development before they enter the profession (Rossner, 2012). In this vein, EPG was found to be appropriate for the target group in this study. The project team defines European Profiling Grid as a tool that

> contains sets of descriptors organized over six stages of professional experience as a language teacher (novice to very experienced) and summarizes the main competencies of language teachers and the background in training and experience that would be expected at each stage (EPG, nd.).

The thirteen competence areas listed under four main competence categories are as follows:

1. Training and Qualifications
   i. Language proficiency
   ii. Education and Training
   iii. Assessed teaching
   iv. Teaching experience
2. Key Teaching Competences
   v. Methodology: knowledge and skills
   vi. Assessment
   vii. Lesson and course planning
   viii. Interaction, management and monitoring
3. Enabling Competences
   ix. Intercultural competence
   x. Language awareness
   xi. Digital media

4. Professionalism
    xii. Professional Conduct
    xiii. Administration

With its project partners from various countries including Turkey, the EPG competence framework is user friendly and comprehensive in defining teacher competences. The following section will outline the methodology adopted for answering the research questions of this study.

CHAPTER 3

METHODOLOGY

This chapter consists of three parts each of which reports on successive methodological phases in the chronological order. The first part outlines "Research Design" which starts with an introduction of the purpose and research questions. It then moves on to discuss the approach to research design; introduces data collection and sampling procedure, addresses ethical considerations in data collection and provides details about the data collection instrument.

The second part of the methodology chapter is an elaboration on the process of instrument design; more specifically, translation of teacher competence descriptors that were used as a subscale of the survey utilized in this study. Therefore, this part of the chapter, the "Translation and Validation of the Competence Framework" can be regarded as a smaller-scale *sub-study* which was conducted before the launch of data collection to ensure quality in translation, adaptation and alignment which in turn improves the validity of the tool.

The final part of the methodology chapter is titled "Analytical Issues" which proposes an account for the decisions taken during data management and analyses. Piloting and data reduction processes, approaches to quantitative and qualitative data analyses will be discussed with reference to relevant literature. This part also reports on reliability and credibility issues; and provides a discussion of overall quality of the research and validity issues.

PART I:

Research Design

This part of the chapter draws the road map for the study. Starting with the purpose and research questions; the rationale for the design section involves description of surveys as an approach to data collection and as a data collection tool, along with a theory-informed discussion of the adopted methodology. It then goes on to outline the sampling procedure and distribution of participants, introduces the data collection instrument and elaborates on the details as to how it was developed.

3.1. Purpose and Research Questions

The primary purpose of this study is to provide a general *profile* of English language teachers working at public schools in Turkey, a description of their language skills and professional competences, highlighting the competence areas in which teachers feel most competent, and the areas they need to improve themselves professionally. While doing so, the study also aims to investigate whether professional competences of Turkish teachers of English vary with respect to their educational backgrounds and whether the differences across groups (if any) fade away as teachers gain experience in teaching. In this vein, the results of this study might be a point of reference and act as a needs analysis for policy making and a contribution to guide future decisions on teacher education and professional development practices at pre-service and in-service levels.

The secondary purpose of the study is to provide a neat and user-friendly language teacher competence framework that is adapted, localized, and aligned to the context of Turkish national educational system. The existing competence framework published by the Ministry of National Education (MEB, 2008) has not been actively used, as it is a lengthy and hard to follow document. The Ministry

introduced plans for an updated teacher competence framework very recently in August 2017. Yet, the tool that is to be developed still lacks subject-specific competence descriptors (MEB, 2017); so the need for a reference tool outlining language teacher competences still holds. Such a reference tool could serve as a means for reflection and self-evaluation for teachers. It could also be a reference document for teachers who seek professional development opportunities. Furthermore, within the current recruitment system that employs multiple sources of evaluation and within the scope of the 2017 Teacher Strategy Document (MEB, 2017) which refers to frequent teacher evaluation for professional development of teachers, having a set of descriptors that describes the qualities of a competent teacher might prove functional and beneficial. Teachers' views on the competence descriptors, in other words, having practitioner voice in a competence framework would render it more *down-to-earth*, i.e. valid for the context.

With these purposes, the present study aims to answer the following research questions:

1. What is the general competence profile of teachers working at state schools?
    a. How do they evaluate themselves in terms of their proficiency in English language skills?
        - In which skills did teachers report to be at highest/lowest levels of proficiency?
    b. How do they evaluate themselves in terms of their professional competences and levels of professional development?
        - In which skills did teachers report to be at highest/lowest levels of competence?

2. Is there a difference in teachers' evaluation of their proficiency in language skills with respect to their educational backgrounds?

a. Which background groups reported to have the highest proficiency in each language skill?

3. Is there a difference in teachers' evaluation of themselves in terms of their professional competences and levels of professional development,
    a. …with respect to their educational backgrounds?
    b. …with respect to their teaching experiences?
    c. Which groups reported to have the highest competence levels in each area?

4. Do the differences across groups (if any) with respect to teacher education backgrounds fade away as teachers gain experience in teaching?
    a. How does the difference, if any, between graduates of different TE practices, change with teaching experience in professional competence areas?

5. What are the most important professional qualities a competent teacher of English should have, according to language teachers?

3.2. Rationale for the Design

Creswell (2009) states that nature of the research problem is a determining factor for research methodology; with other factors being background of the researcher and expectations of the audience (p. 19). To begin with, in terms of what researcher background brings to the design, one can say that the philosophies of the researchers influence the way they handle research. Post-positivism and scientific realism are associated with confirmatory, descriptive or explanatory quantitative practices while social-constructivists and relativists seek to 'explore' deeper

understanding through qualitative inquiry (Creswell, 2009; Creswell & Plano Clark, 2011; Johnson & Christensen, 2012). In terms of the potential audience, on the grounds of the research purpose and potential implications, they are teacher educators, policy makers, teachers and researchers. It can be predicted that the audience would expect to see substantial amount of data behind the claims made about and for the whole community of English language teachers. Therefore, a dominantly quantitative study with a post-positivist lens might be considered more appropriate.

Last but not least, research problem and purpose is an important factor for the selection of methodology. This study aims to investigate the effect of educational backgrounds and teaching experiences of teachers on their professional competences; as the above-mentioned research questions suggest. Some of the research questions necessitate quantitative results to arrive at generalizable conclusions; while the last research question requires a deeper understanding through obtaining qualitative data as well. To elaborate, to profile competences of language teachers, to provide a competence framework for the reference of the ministry and teachers, the researcher needs to obtain generalizable results. And concerns for generalizability required a priority and dominance of quantitative orientation in the study design.

Research findings can be generalized, Johnson & Christensen (2012) noted, when data are based on random sampling and are of sufficient size. Quite understandably, to study with that large numbers of people, quantitative methodologies are needed. Therefore, the departure point of this study is that the first research question necessitated a large scale study with a sufficient sample that is representative of the whole population. The quantitative data hereby compiled should, at the same time, provide answers to the second, third and fourth research questions; which aimed to investigate the effect of background and experience on

teachers' self-evaluation. Therefore, within this quantitative approach, a qualitative data set is also needed.

We should acknowledge that there are weaker sides to quantitative design: the researchers' categories and understanding may not match that of participants, occurring phenomena might be missed out and results might be too abstract or general (Johnson & Christensen, 2012, p. 429). These weaknesses can be addressed and remedied by qualitative data; which provide a deeper understanding of emerging phenomena and produce results responsive to contextual factors and participant needs; in other words, they "add meaning to numbers" (p. 433). One option is to use open-ended questions rather than closed ended ones which restrict expression of participants and impose researcher opinions (Fowler, 2009). These concerns are actually quite to the point when we consider the second purpose of this research: designing a competence framework that is localized and adapted for the Turkish teachers of English.

The present study aims to add teachers' voice to the definitions provided in the competence framework in order to make it more valid for our own context. In other words, it aims to make the framework's definitions of a competent teacher closer to the definition Turkish teachers of English have in their collective mind. For this reason, the researcher resorted to taking teacher views into account both in the instrument translation and design process (please see Teacher Interviews under Part II) and in the final framework development phase after the data collection. For the finalization of the framework, including as many teacher voices as possible to reflect the competent language teacher definitions common to and representative (as much as it could be) of all the Turkish teachers of English was only possible though collecting a substantial amount of qualitative data alongside quantitative. This large volume data could, at the same time, answer the last two research questions.

Considering all these factors above, survey was adopted as the research methodology for this study in that it could yield both quantitative and qualitative data. Hutchinson (2004) defines survey research as a more complex phenomenon than its simplistic definition as a means of information gathering through self-report. She notes that since surveys are used in many different contexts, with different scales and for varying purposes, and there is no single theoretical framework underlying the use of surveys. Still, for Hutchinson (2004), it is safe to claim that

> Survey research is not a design, *per se*; instead, surveys are more commonly considered the medium used for data collection. However, most survey research falls within the framework of nonexperimental or correlational research designs in which no independent variable is experimentally manipulated. When used in this context, information gathered from surveys is typically used either for purely descriptive purposes or for examining relationships between variables. (p. 285)

When we consider the the purposes of this study, there is a strong overlap with the survey research characteristics listed above. In this vein, the data collection that would satisfy the targeted goals was identified as a survey design. When it comes to the approach to designing survey research, some further considerations followed.

Considering the type of survey design, Johnson & Wright (2010) reminds that "surveys developed largely to address applied or practical problems" (p. 813); defining what they term *applied surveys* as opposed to *basic surveys*. Reserving the fact that both types share the same methodological tools, they asserted that applied surveys tend to see the existing social environment as a means of influencing future policy-making. In their definition, academically oriented basic survey research can be identified as hypothesis-driven and deductive in nature, "whereas applied surveys are more likely to be exploratory, descriptive and/or inductive" (Johnson

& Wright, 2010, p.817). Since the survey here aims both to describe existing relations between variables and to understand teacher views for suggesting a new teacher competence framework, descriptive purposes and implications to influence policy are directly visible. On these grounds, the survey research adopted in the present study incorporates the characteristics of both types, with the applied stance dominating.

Popular methods of data collection associated with this approach are listed in the literature on survey research are questionnaires, surveys and interviews (cf. Fowler, 2009; Hutchinson, 2004; Johnson & Wright, 2010; and Schuman, 2011). Selecting surveys over interviews has numerous advantages for this study in terms of practicality, time and cost effectiveness, and ease of sampling. Fowler (2009) notes that there is substantial research evidence which demonstrates that "self-administered procedures, particularly those that are computer assisted, can collect better data about sensitive topics than can interviewers" (p. 84). Along these lines, a computer assisted survey that would yield quantitative and qualitative data was considered appropriate in many aspects.

The data gathered through open-ended questions in surveys can be qualitative in nature. Although surveys as data collection tools are generally associated with quantitative methodologies (Hutchinson, 2004); responses of open-ended questions require qualitative coding. These data are subject to coding or content analysis as opposed to statistical analytical procedures that are usually linked to surveys as data collection tools. Here we have to remind ourselves that neither quantitative and qualitative approaches, nor qualitative and quantitative data are mutually exclusive definitions. Supporting this claim, Creswell and Plano Clark (2011) note that the pairs qualitative and quantitative, or concurrent and sequential are not dichotomies but two ends of a continuum. For this reason, studies can have characteristics of categories placed on either side. They also suggest the use of embedded design where different research questions require different types of data

(p. 91), as is the case with present study. Through the use of open-ended questions which aim a deeper understanding, a qualitative data set for explaining, supporting or questioning the quantitative data was simultaneously gathered. As in embedded designs, the qualitative strand was used to supplement the quantitative data. From the perspective of timing, collection of quantitative and qualitative data is concurrent. In that sense, the data gathered at the end of this study resemble the data gathered through an embedded design in Creswell and Plano Clark's (2011, p. 69-70) typology of mixed-method designs (while the procedure here does not include mixing more than one methods of data collection, the resulting data include more than one type of data and mixing more than one approach to analyses).

The next section discusses the approach to and procedure of data collection and sampling procedures with reference to what is suggested in literature. Therefore, the following sections will include more details as to the discussion of sampling, instrument design and data characteristics.

3.3. Data Collection and Sampling

With the abovementioned rationale, data collection instrument was selected as online survey. The survey was first designed and pre-tested on pen and paper (please see the Data Collection Instrument section for more detail). Then, it was converted into an online survey format on MetuSurvey system. The online format was ready before the ethical approval procedures, so the electronic format was approved as well. A survey link was created to be sent to the target participant group in this study. This section will describe the sampling design.

In survey design, the concern for generalizability raises the issue of representativeness of the sample the researcher has because "a sample must be

representative of the population in order for the results to be generalizable" (Mackey & Gass, 2005). Simply put, "how well a sample represents a population depends on the sample frame, the sample size, and the specific design of selection procedures" (Fowler, 2009, p. 19). On these grounds, this section will introduce the target participant group and addresses each of these concerns in turn.

3.3.1. Participants

In line with the study aims, the target population for this study was identified as teachers of English working at state schools at primary and secondary levels in Turkey. At the time of research design, as of October 2014, total number of teachers of English employed by the Ministry of National Education (MoNE) was 62.255 (statistics from MEB, 2014, communicated through M. H. Çolakoğlu, 2015, personal communication).

Among these, 585 teachers were working either at provincial or district directorates of national education or at centers for tourism, science and arts, and public education. The number of those working at primary and secondary schools (i.e. from kindergarten up to high school grade 12) was 61.670.

At the time of data collection (April - September 2015) this figure was the most recent statistic known, therefore this figure is accepted as the target population size. Following this, the targeted population, which was also the sample frame, consisted of 61.670 teachers of English working at MoNE schools for this study.

3.3.1.1. Sample Frame

In statistical terms, a sample only can be representative of the population included in the sample frame (*cf*. Fowler, 2009; Frankel, 2010; Schuman, 2011). Sample frame is the set of people that has a chance of being selected for the study. Frankel (2010) notes that an ideal sample frame would include every member of the target population with no duplicates. Therefore, providing everyone in the target population with a chance to participate in the study makes the whole population the sample frame for that particular study.

The electronical address of the designed survey was sent through the Ministry to all the teachers of English working at state primary and secondary schools, as well as to the school directors asking them to invite teachers of English for voluntary participation in the study. Therefore, it is anticipated that if there are any teachers who were left out in the invitation process, they form only a small fraction of the target population. Based on these, we can say that almost everyone in the target population had the chance to participate, so the sample frame amounts to the target population.

The vital importance of having the whole target population in the frame lies in the assumption that "a sample can only be representative of the sample frame, that is, the population that actually had a chance to be selected" (Fowler, 2009, p. 21). In other words, if you want your sample to be representative of all the people in the target population, you need to provide the whole population the chance to participate. This is termed as the comprehensiveness of the sample frame. Therefore, for this study, we can claim that the sample frame is highly comprehensive in that it almost equals the whole target population.

3.3.1.2. Sample Size

Sample can be defined as a fraction of the sample frame. In other words, it is a subset of the target population with similar characteristics. Rather than merely reporting the percentage of sample with respect to the target population, literature suggests multiple ways of statistically calculating the sample size for given power, effect size and error rates (Creswell, 2013; Fowler, 2009). Besides the various mathematical formulas proposed for different types of analysis (Kadam & Bhalerao, 2010), many package programs and online tools are available for sample size calculation (eg. G-Power[1], Creative Research Systems[2], Raosoft[3] etc). On such basic sample size calculators available online, calculation of the required sample size for descriptive analyses is done on a given confidence level, confidence interval and target population.

For a confidence level of 99%, with a confidence interval or margin error of 2%, required sample size for a target population of N=61670 individuals (as is the case with the present study) is calculated on such calculators to be around $N_r > 3885$. To put it in simpler terms, if we ask 3890 language teachers in our sample the same question X and 50% of them choose a specific answer Y; we can be 99% sure that 48% to 52% (50±2%) of the all English language teachers (i.e. target population) would answer the same question in the same way. When the confidence level is reduced to 95%, the required sample size is approximately 2315.

In this study, an online survey link was sent out to all teachers of English working at state primary and secondary schools through the Ministry. More than ten thousand people reached the survey, the survey link got 10.621 hits (the number of

[1] http://www.gpower.hhu.de/

[2] https://www.surveysystem.com/sscalc.htm

[3] http://www.raosoft.com/samplesize.html

times the survey page is viewed). This figure makes up around 17.2% of the target population. There were some data reduction steps to ensure consent to participation and suitability for analyses; these will be discussed further in detail in the following sections. The smallest set of responses that were subject to statistical analyses included 4172 participants. As we can see, the sample size here N=4172 is above recommended size (> 3885) for representing the whole target population and is therefore suitable for generalizability.

3.3.1.3. Selection Procedure

The sampling procedure employed is another factor that determines the representativeness of the data. Literature defines probability sampling and non-probability sampling (Fowler, 2009; Frankel, 2010) procedures. Probability sampling is the one that is considered "more scientific" when compared to traditional non-probability methods such as quota or purposive sampling (Frankel, 2013). According to Frankel,

> basic principle that distinguishes probability sampling from other types of sampling is the condition that each element in the population is given a known nonzero probability of being selected into the sample (p. 21)

With this aim, the electronical address of the designed survey was sent through the Ministry to all the teachers of English working at state primary and secondary schools. It is important to note here the possibility that some teachers might have been not using e-mail addresses or the possibility that their e-mail addresses might have been outdated. This was remedied by mailing the survey link to all school directorates as well; asking school directors to invite teachers of English for voluntary participation in the study. Therefore, it is anticipated that if there are *any* teachers who were left out in the invitation process, they form only a small fraction of the target population. All in all, the sampling procedure followed was of

probability type and eventually the sample frame approximated to target population. Still, it should be acknowledged that only the eager, or 'responsible' teachers might have spared time for such a study. For this reason, a total true probabaility sampling might have been threatened. Still, efforts were made to ensure every potential participant was informed.

Considering the sampling design hereby outlined,

i. the sample frame is highly comprehensive in that it almost equals the whole target population.
ii. sample size is larger than required.
iii. probability sampling procedure was employed.

3.3.2. Representativeness

Supporting the generalizability of the survey results, representativeness of the sample have been discussed above. In this section, an introductory response distribution across cities and regions will be presented. Two data sets were used for qualitative and quantitative analyses. Quantitative one was already included in the qualitative; in other words, qualitative set included all the cases in quantitative analyses but not vice versa (please see Data Reduction section for a detailed account).

All cities in Turkey (n=81) are represented in both data sets. Distribution of participants in N_1 and N_2 among the cities are illustrated on Maps 1 and 2 below (Please see Appendices I and J for larger scale maps).

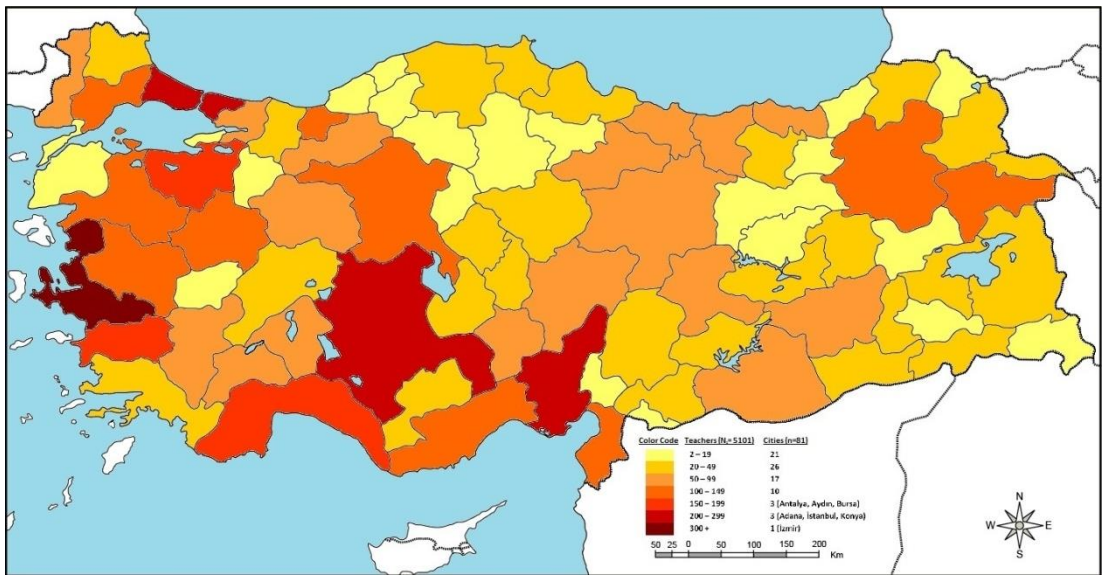


Figure 3.1: Qualitative Data Distribution Map

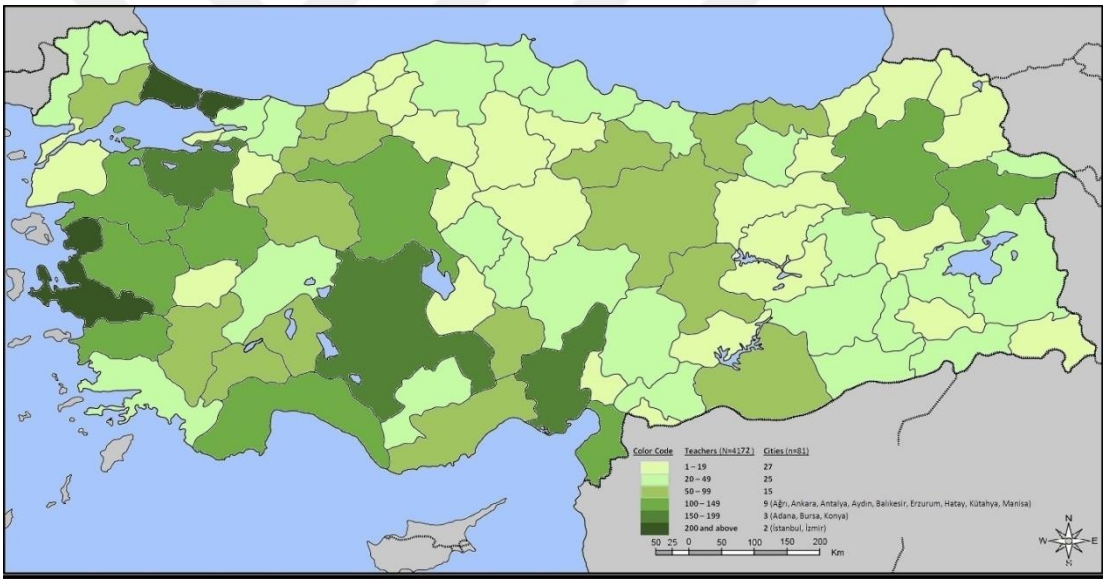


Figure 3.2: Quantitative Data Distribution Map

İzmir, İstanbul, Konya, Adana and Bursa are the first five cities with largest numbers of participants; teachers participating from these cities made up 25.5% of the qualitative data set (hereinafter, N_1) and 24.7% of the quantitative data set (hereinafter, N_2). When we look at the distribution of data across seven regions of Turkey, the participant numbers from each region follows a more balanced distribution pattern that is almost proportionate to the population sizes of each:

Table 3.1
Distribution of data across regions

	N_1		N_2	
The Regions:	**n:**	**%**	**n:**	**%**
Aegean	913	17.9	763	18.3
Marmara	900	17.6	729	17.5
Central Anatolia	838	16.4	683	16.4
Mediterranean	835	16.4	676	16.2
Black Sea	784	15.4	646	15.5
East Anatolia	538	10.5	447	10.7
Southeast Anatolia	293	5.7	228	5.5
TOTAL	5101	100.0	4172	100.0

As can be seen from the table above, all seven geographical regions of Turkey are represented in both data sets. Therefore, teacher voices from across the whole country were present, which supports the representativeness of the survey population positively.

3.3.3. Ethics and Concerns

Studying with human subjects requires high respect for their health and rights, and confidentiality of the information they provide. Getting an ethical approval from official institutions before data collection ensures any ethical issues to be foreseen and remedied before the start of data collection; so that persons participating experience no inconvenience. For this reason, a report on the study design including an initial review of literature, research questions, research design, information on target group and data collection instruments were prepared. This report was presented to the *Ethical Board for Research with Human Subjects* at Middle East Technical University. Ethical approval for this study was issued by this committee on November 22nd, 2014 (See Appendix A).

Afterwards, since the study design involved gathering data from teachers of English at MoNE schools, the researcher also applied to the Ministry for their

approval and permission for data collection. The permission was issued by the he Directorate General for Innovation and Educational Technologies in February 24th, 2015 (See Appendix B).

Reaching the participants though the ministry has obvious advantages; such that they can all be contacted directly and higher figures of participation may be achieved, and that they might pay more attention to a task provided by the ministry and evaluate themselves more seriously in terms of competences which would increase the rates of reliability. On the other hand, MoNE might as well have a negative impact on the data collection process and it can be listed as a limitation of this study. Teachers might feel threatened and might tend to evaluate themselves more positively, thinking that their evaluation might affect their position as a teacher. However, to overcome these possible problems, teachers were notified that the research was being conducted by a separate institution (not within or by MoNE, but independently at the researcher's university) and their information would be kept confidential. They were provided with detailed information about the research process and were ensured that they would not be affected negatively or positively because of their self-evaluation.

3.4. Data Collection Instrument

The data collection instrument for this study was *English Language Teacher Competences Survey* which was administered online. This section will provide an introduction to the instrument design process, lending a transition to a detailed account of the framework translation and adaptation process cited in the next part of this chapter.

Survey is a good method of data collection in that it allows the researcher to reach large numbers of participants and obtain generalizable results (Marsden & Wright,

2010). Surveys can provide both quantitative and qualitative data, and if administered online, they have the advantage that they take shorter time in data collection and analysis processes when compared to qualitative methodologies such as observations (Dörnyei, 2010).

Turkish was chosen to be the language of survey for various reasons. First, teacher competence descriptors that were chosen to be utilized in the survey included many instances of field-specific terminology that might have been challenging for teachers, especially for those with no or limited experience in English-medium teacher education practices. Second, all teachers did not have same levels of language proficiency and this might have caused misunderstandings or misinterpretations of competence descriptions.

Last but not least, choosing the participants' native language was favorable in the sense that it would help teachers feel more comfortable while answering the questions, especially the open-ended ones. Dörnyei (2010) also confirms "the belief that the quality of the obtained data increases if the questionnaire is presented in the respondents' own mother tongue" (p. 49). With these in mind, the survey questions were prepared in Turkish, but the competence descriptors had to be translated from English into Turkish (for a detailed account of translation process, see the next part of this chapter).

First five parts of the final survey therefore are original, i.e. they were developed by the researcher. The last part of the instrument was translated, adapted and localized. The final online survey consisted of the following stages (in the order teachers saw them when they clicked on the link):

- Information about the survey and the researcher (page 1)
- Confirmation of voluntary participation (page 2)
- Part 1: Demographics (on pages 2&3)

- Part 2: Opinions regarding profession (page 4)
- Part 3: Guideline for self-evaluation (explanations and links, page 5)
  > Self-evaluation on language proficiency (page 5)
  > Self-evaluation on teacher competences (Grid, pages 6 to 9)
  > Closing page (Thank you message, page 10)

The survey, therefore, included both qualitative and quantitative items on 10 webpages under three main parts which will be elaborated on further under the following sections.

3.4.1. Demographics and background

The items that produced quantitative data were dominant in number. The survey started with a confirmation of voluntary participation and asked for information about their current school district and years of experience. They were followed by Educational Background questions section in which teachers gave a detailed account of any teacher education or training programs they received, (and whether they did). They were also inquired about their previous experiences in teaching. These questions were intended for data categorization purposes only and were not by any means used for identification of participants.

3.4.2. Teacher opinions (open-ended items)

Qualitative data that were yielded by the survey came mainly from the three of the open-ended questions included in the 'opinions on profession' part; these were about a) characteristics of a good teacher, b) their strengths as a teacher, c) the professional characteristics they needed to improve.

Each question asked teachers to list at least three relevant characteristics in the form of short sentences in the box provided below each question. The answer box was not limiting in the sense that it was large enough to type in a long paragraph, nor there were any character limits to the responses provided. Stalans (2012) suggests that when "an open-ended question is asked before the choices are given [it] may reduce response order effects in questions" (p. 89). So these open-ended questions appeared immediately after demographics and before they saw the Grid (which listed detailed descriptors of teacher competences). The reason for this was that researcher did not want to limit or have an influence on teachers' opinions while answering the open-ended items; especially, in defining the characteristics of a good teacher. That helped lay bare how divergent teachers priorities were from the competence descriptors already presented in the Grid.

This was especially important for the revision and improvement of the teacher competence framework that will be one of the major outcomes of this dissertation. Furthermore, it was more appropriate to ask for their strengths and weaknesses before they saw preset definitions, which bear the risk of limiting their responses as well. That was because the analyses of these items might give us a clue as to which areas to focus on in in-service training programs and summer seminar terms.

3.4.3. Self-evaluation Scales

There were two 6 point scales for teachers' self-evaluation of their language proficiency and competence levels, as presented below:

3.4.3.1. Language Proficiency Scale

Following the opinion questions which were placed after demographics, an explanation as to what teachers were expected to do in the self-evaluation was

presented. As self-evaluation scales were complete tools separately, they were placed on different pages to maximize face validity. On the explanation page, links to reference documents like CEFR were provided as well before teachers continued to view the competence Grid, to set the common ground.

Afterwards, teachers were invited to evaluate themselves in terms of their language proficiency in skill areas as defined in CEFR, namely, listening, reading, spoken interaction, speaking and writing. The language proficiency evaluation was based on a 6 point Likert scale; with 1 corresponding to beginner level and 6 corresponding to native speaker level in each specified language skill. The reason for the adoption of a 6-point scale was that the language proficiency levels in CEFR are described across 6 levels of proficiency for each language skill and that competence scale is also on 6 points. Self-evaluation went on with and adapted version of European Profiling Grid (hereafter, the Grid).

3.4.3.2. The European Profiling Grid

One important international teacher competence description project was conducted by European Association for Quality Language Services (EAQUALS) and resulted in EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (2004) which later developed into European Profiling Grid as a result of a multinational project that lasted for two years and was finalized in 2013. This project aligned the existing competence framework to CEFR criteria and validated the tool with more than 2000 teachers (North, 2012).

When compared to other frameworks, the Grid is comprehensive and user friendly, and therefore suitable for use for self-evaluation (EPG Newsletter, 2013). It has its counterparts which are also multinational and comprehensive in scope; but is the only one that is intended for in-service teachers, since the previous frameworks are

used mainly to assess teacher development before they enter the profession (Rossner, 2012). In this vein, EPG was found to be appropriate for the target group in this study.

The project team defines European Profiling Grid as a tool that

> contains sets of descriptors organized over six stages of professional experience as a language teacher (novice to very experienced) and summarizes the main competencies of language teachers and the background in training and experience that would be expected at each stage (EPG, nd.).

The thirteen competence areas listed under four main competence categories are as follows:

1. Training and Qualifications
   i. Language proficiency
   ii. Education and Training
   iii. Assessed teaching
   iv. Teaching experience
2. Key Teaching Competences
   v. Methodology: knowledge and skills
   vi. Assessment
   vii. Lesson and course planning
   viii. Interaction, management and monitoring
3. Enabling Competences
   ix. Intercultural competence
   x. Language awareness
   xi. Digital media
4. Professionalism
   xii. Professional Conduct
   xiii. Administration

With its project partners from various countries including Turkey, the EPG competence framework is user friendly and comprehensive in defining teacher

competences. Therefore, this comprehensive tool is adopted as data collection instrument for this study.

The Turkish version of the competence framework at the time of study design had terminological problems and inconsistency. Furthermore, the concepts presented in some of the competence descriptors were not valid for our context and were unfamiliar to teachers of English. Therefore, not only a translation and adaptation, but also localization were needed.

The following part reports on translation and adaptation of competence descriptors that were used as a subscale of the survey utilized in this study. With its own literature, methodology and discussion of results, the process was a complete study in itself. Therefore, the following part of the chapter, the "Translation and Validation of the Competence Framework" can be regarded as a smaller scale sub-study which was conducted before the launch of data collection to ensure quality, and it marks the first step of competence framework development.

PART II:

Translation and Validation of the Competence Framework

The second part of this chapter reports on a sub-study designed for the translation, adaptation and localization of the competence framework used as one part of the data collection instrument in this study. First, the competence framework was translated into Turkish with a team-based approach. After the translation process, the researcher designed a small-scale study in order to ensure translation quality as well as the further adaptation, localization and alignment of competence descriptors. In the first section, the adopted approach to the translation of data collection instrument will be introduced with reference to relevant literature. The following section will report on the procedures prescribed by the approach, and the subsequent steps added by the researcher will then be discussed with reference to teacher interviews and cross-validation of the instrument against local competence documents.

3.5. The Need for the Secondary Study

All items in the survey preceding the Grid were prepared in Turkish; but the Grid itself had to be translated. As a matter of fact, the Grid already had a Turkish version since it is a product of a joint project to which Turkey was also a party (EPG, n.d.). However, at the time of survey design, the translation was poor in the sense that it had terminological and structural problems which rendered it incomprehensible even for the teacher educators. In addition to these, it lacked terminological consistency throughout the document. Therefore, a translation of better quality was needed. For the translation of the Grid, a structured team translation approach to survey was utilized.

Besides the quality of the translation, the validity of competence statements in Turkish for the targeted participants was also problematic. For example, the majority of teachers in Turkey did not have an education and training process as defined under the title "Education and Training"; nor do we have schools in which sponsors are a party to school administration, as stated in competences listed under "Administration" part of the Grid. Therefore, not only a translation, but also an adaptation, and then further localization and alignment to local teacher competence descriptors were needed. With these purposes, a small scale secondary study in which teacher educators, teachers and the researcher took active part was designed.

3.6. Approaches to Translation of Instruments

Translation process is generally "marginalized and treated as an addendum" (Dörnyei, 2010, p. 48) in discussions on data instrument design. Our reluctance to allocate some extra time and effort to translation task leads us to a "do-it-yourself" practice, as Harkness (2008) terms it. Dörnyei (2010) notes that this would cause problems in and after data collection process. Therefore, he suggests that translation of surveys should be paid more attention than it typically attracts (p.49).

In literature on survey and questionnaire translation, some methodologies for survey translation are highlighted especially in health-related research domains (cf. Maneesriwongul & Dixon, 2004); some of these methods are were advised for use in other social sciences as well. Maneesriwongul and Dixon (2004) conducted a review of translation methodologies used in forty-seven published scholarly articles. Their synthesis focused on studies that used translation of quantitative research instruments; and they found that the translation strategies used in the selected articles could be classified under six categories: *i)* forward-only translation, *ii)* forward-only translation with testing, *iii)* back-translation, *iv)* back-translation

with monolingual test, *v)* back-translation with bilingual test, *vi)* back-translation with both (p.175); with category 1 is of minimum effort and category 6 included ones with highest effort for validating the translation (p. 181).

As its name suggests, forward-translation is a process of translating from original language into the target language (hereinafter, TL); while back-translation is a two-step-procedure in which forward-translated text is translated back into source language (hereinafter SL). Testing (or pretesting) the translation means that SL and TL texts are compared for clarity and accuracy; and some further tests for internal consistency, reliability and validity might also be included (Maneesriwongul & Dixon, 2004, p. 180). In this study, they listed the strengths and weaknesses of the above-mentioned translation procedures. One important conclusion they highlighted is that: if a study aims "to make cross-cultural comparisons, back-translation is necessary" (p. 182), and that as Brislin (1973) suggests, back-translation should be followed by bilingual tests.

(Pre-)Testing of translations before data collection ensures to identify and correct possible translation problems (Eremenco et al., 2005). Upon completion of the translation task, the drafted questionnaires can be subject to qualitative or quantitative pretests. Methods of quantitative pretests include piloting on a sample participant group and running statistical analyses such as item analysis, internal consistency checks and differential item functioning analyses; while qualitative pretest methods can be retrospective or cognitive debriefing interviews with the participant, asking for problems they see in the tool (Eremenco et al., 2005, p. 224).

Several approaches to the translation of data collection instruments have been cited above. When it comes to the general theory of translation that provides the theoretical grounds this small-scale study rises on, a functional approach to translation and specifically the famous Skopos Theory (Vermeer, 1989-2000) is adopted. Functional theories of translation start with the definition of text types

and their function by Reiss in 1970s who proposed that translation of a text should be in line with the functions the text will serve in the target language (as cited in Venuti, 2000). Based in part on the text-type approach, Hans J. Vermeer (1989-2000) proposed that just as every act has a purpose, translation has a purpose, too. This purpose, termed as the *skopos* of the translation, defines the translation approach and procedures to be followed in order to draft a functional equivalent of the source text in the target language (Venuti, 2000). Taking this translation theory and the previously mentioned positions to instrument translation as the grounds, instrument translation techniques will be discussed in the following section.

3.6.1. Back-translation: pros and cons

For the translation of surveys and other data collection instruments, researchers in social sciences generally resort to "back-translation" method (Dörnyei, 2010); just as their counterparts in medical sciences do. However, it is not always the best technique for translation validation. Back translation is defined as a process in which the original document is translated into a target language; and another translator who is blind to original text translates the translation back into its original language; i.e. into its source language (Brislin, 1970). The two documents in source language are then checked against each other, to prove that the statements in target language meant the same things to two different people. At this point, the question arises: what if these two people understood the same thing, but both were wrong? Below is a very probable example (taken from Taner & Seferoğlu, 2016):

Example 1:

Source (original) text: "I think college education should be obligatory"

Translation: "Kolej eğitiminin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum."[4]

Back-translation: "I think college education should be obligatory"

[4] *Literal: "I think education at private schools should be obligatory"*

Backtranslated sentence matches the source text; then, the researchers can confidently claim that translation is *correct.* Then they start data collection with this item, thinking that it refers to university level education, they collect the data, and they interpret the results. Along the way, because they trusted back-translation, construct validity of this item is totally lost.

The strength of this approach lies in its ability to prove that both source and target text have the same meaning across languages. It is, in fact, a technique that verifies the equivalence of TL and SL texts (Eremenco et al. 2005). However, we cannot put forward any claims about the conceptual and cultural equivalence. The following example would explain (translated from Taner & Seferoğlu, 2016):

Example 2:
Source text: "I think Noel is a good opportunity for strengthening family ties"
Translation: "Bence yeniyıl tatili aile bağlarını güçlendirmek için iyi bir fırsat"
Back-translation: "I think new year holiday is a good chance for making family ties stronger"

In the example above, the cultural concept is conveyed and it does not cause any problems in backtranslation. Therefore, equivalence at language level was ensured. The original item measures the effect of a cultural tradition on family ties, but this may not be the case for Turkish context. When viewed through this lens, if the data collection focuses on cultural issues, one can claim that cultural equivalent for Noel should have been "Bayram", and this item does not measure the same thing as in the original one. However, if the main aim of a study is not to make cross-cultural comparisons, or to conduct pooling of data collected via the same instrument in different settings (cf. Maneesriwongul & Dixon, 2004; Eremenco et al., 2005; Dörnyei, 2010); then using back-translation seems again not to be that appropriate

in that it does not always guarantee quality in translation as in the first example (Taner & Seferoğlu, 2016).

Reminding ourselves our theoretical stance that the translation process is guided by the *skopos*; it is important to refer to our purposes for this translational act. The present study does not aim to compare competences of teachers in Turkey with competences of European teachers of English. Rather, the primary aims of this study are listed as: *i)* making comparisons between groups in the same setting, *ii)* providing chances of reflection for teachers, *iii)* profiling of Turkish teachers of English, and *iv)* developing a framework of teacher competences that would be relevant to and valid for language teachers in Turkey. Therefore, instead of following a back-translation methodology, the scope of this study requires producing competence definitions that are adapted and aligned to the conditions and norms in target context.

Moreover, as Harkness et al. (2011) assert, instead of comparing two source texts, it is more practical and efficient to aim to produce best translation option by working on two translations and evaluating target texts directly rather than doing it indirectly though the source text (p. VIII-3).

3.6.2. Team-based Translation

Another methodology advised in literature is what is termed as team- or committee-based approach to translation (cf. CADC Annotated Bibliography, 2007; Dörnyei, 2010; Harkness, 2008; Harkness et al., 2011). There are various techniques of conducting team-based translation; for applied linguistics and social sciences, Dörnyei (2010) suggests his own model which he based on Harkness' (2008) team-translation model; and added a testing component (he did not term it this way, though) (p. 51).

Harkness et al. (2011) advised an updated version of their team translation approach which they abbreviated as TRAPD Model. The model includes concurrent ***t***ranslations by two translators, ***r***eview of these target texts, ***a***djudication process in which an adjudicator decides on best translation options before the survey goes into ***p***retesting and lastly, ***d***ocumentation of each stage throughout the process.

This study adopts the team-translation approach advised by Harkness et al (2011) and Dörnyei's (2010) suggestions for pretest. However, translation of the tool was not enough per se; it needed to be adapted and localized to the Turkish national education context and aligned to local official competence descriptors. Therefore, to this structured approach, the researcher added adaptation, localization and alignment processes; which co-occurred with pretest. Therefore, TRAPD model evolved into a new structured and theory informed approach for such translations as a contribution to instrument translation literature (please see Taner & Seferoğlu, 2016 for a more detailed account of this approach).

3.7. Procedure

3.7.1. Translation

The published Turkish version of the Grid was taken as the first draft and referred to as *Translation A*. Unfortunately, there was no information about its translator (*Translator A*) on the official EPG website at the time of translation (in 2014). The original document was blind-translated by two additional translators into Turkish. To better illustrate, they were both blind to each other, and were also blind to the *Translation A* (aka. they did not *see* or refer to each other's translations before the translation process was finalized).

Translator B (the researcher) is a native speaker of Turkish. She had professional experience in translation and holds BA and MA degrees in Translation and Interpreting in English. At the time of survey design, she was a PhD candidate studying at the department of English Language Teaching of an English-medium state university and is therefore familiar with the field and its terminology. *Translator C* is also a native speaker of Turkish and a PhD candidate in English Language Teaching specializing on teacher education and also holds the same post at the same institution. She had experience in survey translation for an academic paper she wrote before. And more importantly, this experience was on translating a local teacher competence framework into English. These render both translators good candidates for the task.

During the translation process, they were aware that their translations would be checked against each other and against the official translation published. Since it was a blind process, translators had seen only the English version of the Grid, and they were blind to any other Turkish versions before they finished translating. However, both translators marked the parts where they had difficulty in translation or the parts they found problematic for the Turkish context. They provided comment boxes alongside these parts, reflecting on their decision process and justifying their choices. Sometimes they just left some terminology untranslated. The drafts produced by each translator were named as *Translation B* and *Translation C*, respectively. Each draft had all the marking and translator comments on them when they were sent to the reviewers.

3.7.2. Review

In the review process, the identities of the translators were not revealed to the reviewers. They were provided the drafts, titled *Translation A, B* and *C*. They had a

copy of review template. They used the template to mark which translation was better in each statement, and they were asked to provide revisions and suggestions on translation, if they had any. Also, the researcher wanted them to mark areas they found problematic in terms of translation or their suitability for the context.

Both *Reviewer 1* and *2* are native speakers of Turkish who were also PhD candidates in English Language Teaching, both focusing on language teacher education in their dissertation studies. *Reviewer 1* also holds BA in Translation Studies in English and has professional experience as a translator. They were also blind to each other's comments and to translator identities. The drafted *Review A* and *Review B* templates, which were then used for merging of all versions into one.

3.7.3. Adjudication

Once the review process was completed, the researcher (*Translator B*) had meetings with *Reviewers 1* and *2*, and *Translator C*. They had discussions on terminological issues as well as on some problems in translation that stemmed from differences in practice and regulations in Turkey. It was at this process that the researcher decided to consult some practitioners for their opinions. After these meetings, the researcher then merged the three versions on a single file, considering the language revisions and reviewer suggestions, to produce the final draft. This final draft underwent one more final reading to maximize terminological consistency throughout the document; and this finalization marked the end of translation process.

The need for adaptation became more apparent during the team translation process. The translators and reviewers in the team were all involved in practicum courses and were familiar with school environment but they noticed that they still lacked relevant knowledge on how things actually work at schools. In other words,

the famous academy – field gap / gap between theory and practice reflected itself in the translation process. This necessitated insider, or practitioner, or say teacher views to validate the competence definitions. For this reason, following the team translation process described by Harkness et al. (2011) and suggestions of Dörnyei (2010), the researcher designed and incorporated an adaptation stage to pretests, in which she referred to teacher views on translated survey.

3.7.4. Pretest I and practitioner review

For the insider views and language check, as advised by Dörnyei (2010), the researcher invited six teachers for voluntary participation in translation review process and following telephone interviews. Four of them volunteered while two teachers voiced their hesitations that they felt not competent enough to evaluate translation or were too busy for the task. Therefore, the researcher sent the review folder to four teachers that volunteered for practitioner review. The following procedure was at the same time the first pretest of the translated framework, i.e. the Grid. This process also included the first piloting of the whole survey (reminding that framework is only one part of the complete survey).

These four reviewer-teachers were all Turkish teachers of English working at state schools at primary and secondary levels. The teachers were working in different cities located at geographically different sites across Turkey, namely in:

- Balıkesir (T1, Traditional TE, was new in Balıkesir, previously taught in Mardin for 4 years, 4.5 years of total teaching experience at the time of review),
- Hatay (T2, Traditional TE, 5 years of teaching experience at the time of review)
- İstanbul (T3, Alternative TE, 5 years of teaching experience at the time of review)
- İzmir (T4, Alternative TE, previously worked in Erzurum for 2 years, 5.5 years of total teaching experience at the time of review).

Two of the teachers (T1 & T2) are graduates of a traditional four-year teacher education program offering bachelor's degree. The other two are graduates of Translation (T3) and American Literature (T4) departments, both of whom had pedagogical formation certificates awarded at the end of a two-term training. This teacher training program was in the form of evening classes with high tuition fees, and it consisted of 8 field courses (each 3 hours per week) and a school experience course (35 hours of observation and 5 hours of teaching). At the time of pretest, all teachers had at least 4 or 5 years of teaching experience and therefore were familiar with the system of education, and state school atmosphere.

3.7.4.1. Procedure for practitioner review

Reviewer-teachers were informed about the purpose of the main study and the sub-study, i.e. the translation process. The researcher provided a brief information about the term competence, the competence framework and its use. Then, the steps that they would follow were listed, and teachers were told that they were going to receive a folder through e-mail and that they needed to start with the first instruction file before opening others. When teachers received the folder that contained three electronic documents (See Appendices D1, D2, and D3); the following list presents the files teachers saw in the same order:

- A-YONERGE ($Tr_{lit.}$: A-INSTRUCTION, =guidelines). This document was a step-by-step what to do guide. The teachers were first asked to open the second file (B) and provide opinions. In the second step, they were asked to open the third file (C) and fill in the survey just as they would with any other survey, and note down how long it takes to complete it. This was to determine the approximate time spent to fill in the survey, and was later reported on the electronic survey introduction page. The third step was survey evaluation. They were provided with a guideline on how

to evaluate survey items (in all parts), what to report, and how to evaluate the translated part. The last step was an invitation to telephone interviews and provided information about the focus points of the interview.

- B-TANIM ($Tr_{lit.}$: B-DEFINITION, =description) This document included three questions regarding teachers' opinions on the professional knowledge, skills, qualities and personality traits a competent teacher of English should have. Teachers responded to these questions before they saw the competence descriptions in the survey. The aim was to ensure that they were not limited to or influenced by the competence framework descriptors. They wrote their responses on the same file and sent it back to the researcher via e-mail; which was a mini survey for the identification of missing teacher competence definitions on the Grid (the competence framework).

- C-ANKET ($Tr_{lit.}$: C-SURVEY, =survey) This document was the complete survey itself; including i) demographics, ii) open-ended opinion questions, iii) self-evaluation on language proficiency scale, and self-evaluation on the competence Grid. Teachers first responded to the survey as if they were real participants and kept time. This was the first piloting of the instrument. Then, they re-read the whole survey, this time as reviewers. They were reminded that they would be asked for their suggestions through interviews that would follow, so they took notes during their second reading of the instrument. They first provided feedback on the demographics and opinion items, and on proficiency scale. They paid specific attention to question structure, ambiguous wording, anything that needed further clarification or help-texts, use of Turkish and consistent terminology. They were asked to mark anything they found inappropriate. Once they completed the initial parts, they moved onto translation evaluation on the last part of the survey, which was the competence Grid. On this part, they were specifically asked to evaluate the translation of competence descriptors in terms of the following criteria: a) use of

Turkish, b) the clarity of expressions, c) how suitable were the descriptors for MoNE and CoHE contexts, d) the descriptors that were invalid for Turkish educational context, and e) the terminology that needed to be changed. They took notes of feedback in this part as well, to later report to the researcher in the interviews.

3.7.4.2. Definition of a good teacher

The reviewer-teachers' responses in file B-TANIM included their definitions of a *"good teacher"*. Prior to this mini-survey, while the researcher provided information about the study, she defined competent teacher as a good teacher, and the term competence was defined as "the professional qualities every teacher should have". These definitions were needed, mainly because the Turkish equivalent of the words competence and competent were polysemous and the Turkish word for these terms is not very widely used. The word "yeterli" (competent) also means *sufficient*, *enough*; and this is the first meaning listed on the Turkish Language Association[5] dictionaries (TDK, 2017). Therefore, the word "yeterlik" can be interpreted as "*being good enough, at the threshold level*" rather than being professionally qualified. The word *yeterlik* creates a single sense when it is taken as *being enough*, it cannot be graded on a scale; in other words, when used in that sense, something is either enough/sufficient or not, it cannot be scaled like good, better, the best in the same sense. More competent and its equivalent "daha yeterli" do not mean the same thing; it literally means *more enough*. Therefore, to avoid any confusion and ambiguity, the researcher provided a definition of these terms, ad associated the terms *yeterli* with 'good' and *yeterlik* with 'professional quality'. With a definition, common grounds were set beforehand.

[5] Turkish Language Association is a state-run official institution that is responsible for the documentation, research and description of Turkish language, and responsible for publishing and updating comprehensive Turkish dictionaries.

Table 3.2
Reviewer-teachers' definition of teacher competences

Constructs already existing on the Grid	*f - frequency*
Field – Subject – Content Knowledge	4
Methods and Techniques	2
Testing and Assessment	1
Organization and Planning	7
Classroom Management	3
Technology	3
Professional Conduct	4
Pedagogical Knowledge	2
Motivating learners to learn, eliminates negative thoughts	5
Open to feedback, reflection, criticism, improvement & new ideas	9
Cooperative with others in the school environment	1
Student-centered	2
Constructs that are not mentioned or implied on the Grid	***f - frequency***
Body language, good delivery	2
Communication skills	4
Confident	2
Creative	1
Empathetic, knows students & socioeconomic & political conditions	3
Energetic, positive, fun	3
Fair, not prejudiced	1
Influences students' lives, memorable	1
Loves teaching, students, people, learning	4
Organized, self-disciplined	1
Original, have one's own style	2
Patient, calm, manages anger	3
Provides guidance, knows student psychology	1
Respects everyone	2
Role model, becomes an ideal	2
Struggles under harsh conditions	1
World knowledge, knowledgeable in many areas	2

Teachers' responses were very detailed, and had common insights. They listed some constructs that were already on the Grid, such as methodology, knowledge of language (content knowledge) and planning skills. However, their responses included areas that were outside the scope of the competence Grid, such as personality traits, knowledge in various subjects, having good relationships with families, and so on. Below is an outline of their definitions of a good/ competent teacher:

From the table above, we can say that competent or good teacher is defined mostly by their personality traits and skills. It is important also to note the context-specific factors were implied in the definitions. For instance, for the code struggling under harsh conditions, teacher mentioned working at the eastern part of Turkey, with the political tensions and low socioeconomic and sociocultural status of the families. These will be discussed in more detail in results and discussion chapters.

3.7.4.3. Interviews for Translation Review

After the survey piloting and translation review process, Researcher had phone conversations of approximately 50 minutes with each teacher. During these conversations, researcher took detailed notes of their comments, and also marked the survey areas that were identified to be unrelated for the Turkish context. They offered their views on descriptors that should be excluded and included. They also commented on translation and terminology. Their comments and subsequent revisions done will be described below with examples from the most major changes to the Grid.

Language Proficiency

The Grid listed competence descriptors in the form of short sentences like "*has an exam certificate at B1 level*" for the Language Proficiency area. All teachers commented that CEFR might be unfamiliar to most teachers, and that these levels were not widely known. Three teachers recommended that level descriptors should be added to ensure a valid measurement. Providing a help link to CEFR general language proficiency descriptors was considered as an option. Still, teachers told it would be more practical to see descriptors within the framework, not as an outside source for reference or it would interrupt the survey process. Two of the teachers suggested adding national exam score intervals equivalent to each proficiency level. One teacher mentioned the necessity to include lower proficiency levels, as

"*there are many teachers of English who cannot even score 70*[6]" (T4). Another teacher (T3) supported this opinion, asking "*do we really have teachers with these proficiency levels at MoNE schools?"*

Therefore, the researcher added the competence definitions for each level, referring to the official language exam score equivalents document published by ÖSYM (Measuring, Selection and Placement Center; responsible for nation-wide high-stakes & standardized testing). This document lists national language exam scores and the CEFR levels these scores correspond to. Taking teachers' recommendations into account, level descriptors from global competence scale of CEFR were added to the framework along with corresponding national exam scores. To address the problem that not all teachers might be at B1, level descriptors for A2 was also added alongside B1 in Stage 1.1 of the Grid.

During the process, as can be seen from the example below, the competence definition was changed to a great extent so that it was more comprehensible, appropriate and valid for Turkish teachers of English. The table below presents an example competence descriptor illustrating the phases of translation and review it went through:

[6] 70 corresponds to B1 level, which is the lowest competence level listed in the Grid.

Table 3.3
Example 1: Translation and adaptation of Language Proficiency, Stage 2.2

Original Version	Team-translated version	Adapted after review:
• has gained a C1 examination certificate in the target language **or** • has a degree in the target language and proven proficiency at C1 level.	- C1 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır. **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümden üniversite diploması almıştır ve C1 düzeyinde İngilizce bildiği belgelenmiştir.	İngilizce dil yeterliği C1 seviyesindedir; **yani**, -Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. -Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. -Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. -Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir. **veya** - KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 95 ila 99 puan alabilir/almıştır.

Education and Training

The second competence area listed in the Grid was Education and Training. It was also the second area in which most changes were made. All reviewer-teachers noted that these competence definitions were not valid at all for the Turkish context, and that they could not relate to what was being described: because "the definitions are too European-based, they should be re-written".

First three stages described teachers who are still enrolled at universities, and it is not common practice in Turkey to employ teachers without BA degrees at state schools. Therefore, the competence descriptors at the first three stages were re-written, as suggested by reviewer-teachers. The following table presents these changes. We can see that the resulting descriptors were neither translations nor adaptations from the source text. Rather, they were all re-written; so that they describe teachers with similar educational background but are valid for the Turkish context.

Table 3.4
Example 2: Translation and adaptation of Education and Training, Stages 1.1, 1.2 & 2.1

Original Version	Team-translated version	Adapted after review:
Stage 1.1 • is undertaking preliminary training as a language teacher at a teacher training college, university or a private institution offering a recognized language teaching qualification	- Öğretmen yetiştiren resmi bir yüksekokul, üniversite veya özel kurumda, yabancı dil öğretmeni olarak başlangıç düzeyinde öğretmen eğitimi almaktadır.	- Öğretmen yetiştiren resmi bir yüksekokul, üniversite veya özel kurumda, yabancı dil öğretmeni olarak başlangıç düzeyinde öğretmen eğitimi almaktadır. **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümde okumakta ve halen formasyon eğitimi almaktadır. **veya** - İngilizce öğretmenliği mezunu <u>değildir</u> **ve** formasyon <u>almamıştır</u>.
Stage 1.2 • has completed part of her/his initial training in *language awareness* and methodology, enabling her/him to begin teaching the target language, but has not yet gained a qualification.	- Yöntembilim (metodoloji) ve *dil farkındalığı* alanlarında başlangıç düzeyindeki eğitimin <u>bir kısmını</u> tamamlayarak, öğretmenliğe başlamasını sağlayacak düzeyde bilgi edinmiş; ancak henüz resmi olarak öğretmen statüsü kazanmamıştır.	-İngilizce ile ilgili bir bölümden (İngiliz Dili Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi vb.) mezundur; bir dönemlik ve/veya en çok 5 dersten oluşan, staj <u>görmediği</u> **genel formasyon eğitimini** tamamlamıştır. **veya** - <u>İngilizce ile ilgili olmayan</u> bir bölümden (örn. Biyoloji, Tarih vb.) mezundur ve iki dönemlik (en az 8 ders + staj gördüğü) bir **<u>İngilizce</u> <u>öğretmenliği</u> formasyonu sertifikası** programını tamamlayarak öğretmen niteliği kazanmıştır.
Stage 2.1 • has gained an initial qualification after successfully completing a minimum of 60 hours of *documented* structured training in teaching the target language, which included supervised teaching practice, or • has completed a number of courses or modules of her/his degree in the target language and/or language teaching pedagogy without yet gaining the degree	- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini de kapsayan en az 60 saatlik İngilizce öğretmenliği eğitimi alarak öğretmen niteliği kazanmış **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümde ve/veya İngilizce öğretmenliği alanında üniversite eğitiminin birçok dersini tamamlamış ancak henüz mezun olmamıştır.	-İngilizce ile ilgili bir bölüm (İngiliz Dili Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi vb.) öğrencisi veya mezunudur; ayrıca, iki dönemlik (en az 8 ders alıp staj gördüğü) bir **İngilizce öğretmenliği formasyonu sertifikası** programını tamamlayarak öğretmen niteliği kazanmıştır. **veya** -İngilizce öğretmenliği bölümünde son sınıf öğrencisidir.

Administration

Administration was the third area in which most substantial changes were made. The original document referred to concepts like *"sponsors"*, *"finance*

departments", "reviewing of administrative systems", which are quite foreign to Turkish state schools. Rather, our schools have family school partnerships, and we have specific terminology that describes administrative tasks the teachers are required to do. Therefore, most of the terminology in this competence area was revised; an example of which can be seen below:

Table 3.5
Example 3: Translation and adaptation of Administration, Stage 3.1

Original Version	Team-translated version	Adapted after review:
• coordinates administrative tasks with others; collates information, reports, opinions, etc. if asked to do so. • takes responsibility for certain administrative tasks such as organizing teachers' meetings, gathering, analyzing and reporting on end of course feedback etc.	- İdari işleri diğer çalışanlar ile işbirliği içerisinde yürütür; eğer kendisinden istenirse bilgi, belge, rapor, görüş vb. belgeleri düzenler. - Öğretmen toplantıları düzenleme, dönem sonu raporlarının toplanması, incelenmesi ve geribildirim sunulması gibi idari işlerde sorumluluk alır.	- İdari işleri diğer çalışanlar ile işbirliği içerisinde yürütür; zümresiyle işbirliği yapar; eğer kendisinden istenirse bilgi, tutanak, görüş vb. belgeleri bir araya getirir. - Öğretmen toplantıları düzenleme, dönem başı ve sonu tutanaklarının toplanması, incelenmesi ve raporlanması, karar defterine geçirilmesi gibi idari işlerde sorumluluk alır.

Table 3.6
Examples 4: Minor revisions

Original Version	Team-translated version	Adapted after review:
Lesson and Course Planning, Stage 3.2 • can design specialised courses for different contexts that integrate communicative and linguistic content appropriate to the specialism. • can guide colleagues in assessing and taking account of differing individual needs in planning courses and preparing lessons. …	**Yıllık ve Günlük Plan** - Uzmanlık alanına uygun iletişimsel ve dilbilimsel içeriği kapsayan, farklı öğrenme alanlarına hitap edecek özel alan dersleri hazırlayabilir. - yıllık ders planının ve günlük derslerin hazırlanması sırasında, farklı bireysel ihtiyaçların değerlendirilmesi ve göz önüne alınması konusunda meslektaşlarına rehberlik edebilir. …	**Ders Planlama** - Farklı uzmanlık alanlarına hitap edecek özel alan derslerini, o uzmanlık alanına uygun iletişimsel ve dilbilimsel içeriği kapsayacak şekilde hazırlayabilir (örn. Mühendisler için İnglizce, İş İngilizcesi, Turizm İngilizcesi, Teknik İngilizce gibi). - Ünitelendirilmiş yıllık planın uygulanmasında izlenecek rotanın belirlenmesi ve günlük derslerin hazırlanması sırasında, farklı bireysel ihtiyaçların değerlendirilmesi ve göz önüne alınması konusunda meslektaşlarına yol gösterebilir. …
Digital Media, Stage 3.2 … • can design blended learning modules using a learning management system e.g. Moodle.	… - Bir öğrenme yönetimi sistemi (örn. Moodle) kullanarak eğitim planına harmanlanmış öğrenme bileşeni de ekleyebilir	… - Bir öğrenme yönetimi sistemi (örn. Moodle, DynEd, EBA vb.) kullanarak eğitim planına harmanlanmış öğrenme bileşeni de ekleyebilir.

The revisions in the other competence areas were relatively minor: including some terminological revisions, changes in sentence structure, explanations or extensions where reviewer-teachers needed clarification, and some typos. Some further examples of minor revisions are provided in Table 3.6 above.

The review process and the first pretest was thus completed. When the adaptations were finalized, all the revisions and suggestions were evaluated for their appropriacy by the researcher and a professor of ELT. They compared team-translated and reviewed versions with the original document and drafted the final adapted version. This adapted version was read by another teacher, who was blind to the original document and other TL versions. She was doing her MA in ELT at the time of adaptation. She read the document to check if the survey had a natural flow in terms of language, and controlled for terminological consistency.

Adaptation process was thus finalized. This process yielded a more down-to-context competence framework. However, as all parties in translation and adaptation stages pointed out, the framework still did not include some competences that would be expected of teachers by the authorities, and it had some extra statements to be excluded. Therefore, a final stage of alignment to local competence descriptors was added to survey design process to highlight these areas. The competence frameworks that Grid was aligned to will be discussed in the next section.

3.7.5. Alignment of EPG to local competence descriptors

The translated Grid was compared to existing teacher competence frameworks defined by local authorities. The Ministry of National Education already had Generic and Subject-Specific Teacher competence frameworks (MEB, 2008). However, these are not user friendly in that they are too detailed to refer to for self-

evaluation, and they are not easy to administer, either. Still, they could be regarded as an outline of what is expected of teachers by the ministry.

The Higher Education Council also prepared a framework that listed the competences graduates of higher education institutions should have: Turkish Higher Education Competence Framework ("TYYÇ" - YÖK, 2011). This framework did not relate directly to teacher competences. Still it listed descriptions of competences and academic knowledge a teacher education program graduate should have. For this reason, it was also included in alignment process.

The final teacher competence checklist was prepared under a MoNE based project named MEGEP. MEGEP project is acknowledged in MoNE Teacher Competence Framework project, and therefore is included in the alignment process. MEGEP is a project that started in 2004 and it relates to Vocational Training; however, teacher competences listed by this process refer to generic competences teachers should have.

Each of these above-mentioned frameworks were checked against the Grid, and some competences missing in the Grid were added as descriptors under relevant categories, such as "*cooperating with colleagues*" (See Appendix E for matching schemes). Some of the competences outside the scope of Grid were noted for future reference after the survey with target population. These are presented in Table 3.7 below.

Table 3.7
Local Competences that were not listed in the Grid

Source	Competence Descriptor
MoNE, Generic teacher competences	A – Personal and Professional Values – Professional Development "Teacher sees the students as individuals, and values them." "They embody the behaviors that they want their students to develop"
	B – Knowing the student "Teacher knows the student characteristics, interests, wills and needs of the student; they know about the sociocultural and economic conditions the family and environment the student is coming from.
MoNE, Subject-specific teacher competences	Competence Area: Cooperation with School, Family and the Society 3. Ensuring that students understand the meaning and importance of national celebrations and ceremonies and that they actively participate. 4. Being able to organize and lead national celebrations and ceremonies. 5. Cooperates with society in making school a center for culture and learning. 6. Being a leader in society
TYYÇ Teacher Education and Educational Sciences BACHELOR'S degree Qualifications (Academic Weighted)[7]	Competence to work independently and assume responsibility: 2. Knows themselves as an individual, uses their creative and strong qualities and improves their weaker qualities.
	Learning Competence 1. Critically assesses acquired knowledge and skills. 2. Determines his learning needs and orientates his learning. 3. Develops a positive attitude towards life-long learning. 4. Uses tools effectively to access information.
	Communication and Social Competence 1. Actively participates in artistic and cultural activities. 2. Shows sensitivity to the social agenda and developments of society and world events and monitors these developments. 3. Conscious of social responsibility, plans and implements professional projects and activities for the social environment lived in. 5. With support of quantitative and qualitative data, shares his /her thoughts and suggestions for solutions to problems with people having or not having expertise. 8. Lives in different cultures, and adapts to social life.
	Area Specific Competence: 1. Is a role model to society through his/her external appearance, attitude, manners and behavior. 2. Adheres to democracy, human rights, social, scientific, and professional ethical values. 5. Has sufficient awareness of environmental protection and job security issues. 6. Is aware of the sensitivities of the national and universal phrase of the National Education Basic Law.

[7] Descriptions are directly taken from the English version, i.e. not translated. Decriptors from all other competence documents were translated by the researcher.

Table 3.7 (continued)
Local Competences that were not listed in the Grid

Source	Competence Descriptor
MEGEP Competence Descriptions for Pre-service teacher evaluation	4. Complementary Professional Competences 4.1. Performs their duty as a teacher in accordance with the aim and principles of Turkish National Education System. 4.2. Being aware of the rights and responsibilities listed in the laws and regulations related to profession 4.6. Being a good example in teaching, in personal and professional life. 4.7. Being deeply bonded with their profession and performing teaching lovingly.

The process of translation, adaptation and alignment of competence descriptors was thus finalized. During this process, the first piloting of the survey was also carried out with the reviewer-teachers. The second piloting process and the analytical procedures followed will be discussed in the next and final part of this chapter.

PART III:

Analytical Issues

The final part focuses on the "Analytical Issues" in the research methodology. Quantitative and qualitative data analysis procedures and adopted approach to analyses will be discussed with reference to relevant literature. This part also provides report of reliability, and credibility: reliability of the survey will be addressed with a report of factor analyses on subscales, and intra- and inter-coder reliability reports will be presented.

3.8. Piloting

The first piloting of the instrument was conducted with reviewer-teachers who were involved in the translation sub-study. They reviewed not only the translated part, but also the initial parts in which the items were developed by the researcher. Following their suggestions for clarifications, some adjustments were made. Then, a second and final piloting was conducted with real participants from the target population at the beginning of survey implementation.

When the survey link was sent out through e-mails on April 7th, 2015, there were 42 respondents on the first day. As the researcher provided her contact details for help, some teachers contacted her for clarification on some items and for some revisions. The survey link was disabled for a short time, and two items were changed in accordance with teacher remarks received. The first problematic item was the one that asked "Have you received a pedagogical formation certificate, if you are not a graduate of English language teaching (ELT) department?". Teachers who graduated from ELT departments could not decide on how to answer, so a help text that reads "if you are a graduate of English language teaching, please select 'no'" was added as a help-text.

The second issue was that the universities in Northern Cyprus were not listed in the dropdown menu created for teacher background option. Only the names of Cyprus universities and an *'other'* option was added for the graduates of universities outside Turkey. For both questions, no revisions were made in the question body. So, the data collection was resumed.

Since the survey link was already sent out to approximately 45.000 e-mail addresses at once, no further changes were made after the above-mentioned ones. No reports of difficulty or requests for clarification received afterwards. Data collection went on for about five months. Regularly, reminders were sent to participants who left their surveys incomplete (approximately every 20 days, no teacher received more than 3 reminders). A final reminder was sent to the whole target population once more in June, and the survey link was disabled at the end of September, 2015.

3.9. Data Reduction

Online administration of the survey resulted in a data set that consisted of both complete and incomplete survey responses. Therefore, the data were read case by case for data reduction. At the end of this process, in order to minimize data loss, several sets were created for open-ended items. Largest and smallest data sets (with lowest and highest numbers of participants) are as follows:

Table 3.8
Data Sets

N_1 = 5101	Number of participants who completed the demographics part and responded to **at least** one open-ended question
N_2 = 4172	Number of participants who responded to demographics, all or part of open-ended questions and completed more than **90 %** of all the survey items (missed max. 2 out of 18 items on self-evaluation scales)

As the survey was administered online on MetuSurvey system, the responses were saved electronically and were downloadable in various data file formats. MetuSurvey system returned a syntax file and data files processable on SPSS. The syntax file was used to define variables and set the template for the data. Then the data were imported. More than ten thousand people reached the survey, the survey link got 10.621 hits. Of these, 3.943 participants answered all the questions; while 6.678 surveys were saved as "incomplete" by the system. In terms of the number of questions answered, there is a huge variance among these incomplete surveys. That is, if a participant answered only the first question, their response was saved as incomplete. If they answered all the questions but left any one of the items blank, these cases were also saved as incomplete. Therefore, a second review process was needed to see to the extent to which those responses were complete or incomplete. The procedure is described in detail below.

The cases which were not marked in the column "I agree to participate" were considered invalid and excluded from the initial data pool of 10621 cases listed. Thus, participant consent was ensured. In order for minimizing the loss of data in remaining survey responses, further data reduction steps were employed in the following order:

a) the ones which were complete in demographics and had responses in at least 1 of 5 open-ended questions were included for qualitative analyses, marking the highest number of participants included in the analyses (N_1=5101) as the first data set, i.e. the qualitative data set.

b) the ones which were complete in demographics, (all or part of) open-ended questions and which missed maximum 2 responses out of 18 items on the self-evaluation scales were included for quantitative analyses. The number of participants in the smallest data set was therefore N_2=4172 in this quantitative data set.

These qualitative and quantitative data sets were subject to respective analyses, procedures of which will be described in detail below.

3.10. Data Analysis Procedure

Different parts of the survey yielded different types of data, which resulted in variation in the analysis procedures. All the survey responses were on a single SPSS data file; and IBM Statistical Package for the Social Sciences Program v.24 was used to run the analyses under each section.

3.10.1. Demographics

The first part of the survey, demographics, included substantial quantitative data. In this part, basic descriptive statistical analyses such as frequencies, percentages and means were run. The data gathered in this section aided the description of general teacher profile, their backgrounds and teaching experience.

3.10.2. Opinion questions

The following open-ended questions gave data that required a qualitative reading. Creswell (2009) defines the process of qualitative data analysis as making sense out of text; involving the data preparation for analyses, going deeper to find meaning, representing data, and making an interpretation of the larger meaning of the data (p. 183). Following from this definition, the data gathered through the open-ended questions were qualitative in nature in that they embodied text to be interpreted, and therefore was subject to qualitative coding.

The first question that asked for the teachers' definition of a competent teacher was of primary importance, mainly because it would provide the basis for the

development of the new competence framework. For the deeper analyses of what that question brought to light, the researcher decided to adopt a theory informed strategy used in qualitative studies, to analyze the qualitative data gathered through this quantitative study. For this, the data analysis spiral model suggested by Creswell (2013) was adopted as a guide in data coding procedure.

The data analysis spiral model embodies procedures of data collection, data management and organization, reading and memoing, describing and classifying the data into codes and themes, interpreting the data and representing and visualizing the data at the end of the analysis (Creswell, 2013, p. 183). Each stage is represented in the form of overlapping loops to illustrate "the process of moving in analytic circles rather than using a fixed linear approach" (Creswell, 2013, p. 182).

As in the above mentioned approach, the data gathered through open-ended questions were first organized into computer files. All the survey data was present on SPSS, and researcher exported the qualitative responses separately to an .xlsx file (Microsoft Excel Worksheet) for easier handling during coding and inter-coding processes. Then, the .xlsx file was printed for the initial readings.

During the reading and memoing phase, the researcher first read the whole data twice to observe the trends and recurring themes. During this reading process, no marking or coding was done. Then, the data were read for the third time, this time, most frequent expressions were underlined and some memos were taken on small sticky notes.

After this process, researcher imported the excel file onto MaxQDA Plus 12. The codes that were identified during the survey review process were used as tentative codes, as the researcher noticed after the third reading that they were representative of the data. With this tentative code list, about 10% of all responses were read this time on MaxQDA using in-vivo coding feature for emerging codes.

Then, the codes that were similar were collapsed, and an initial list of codes was thus developed after this fourth reading.

The initial code list was checked against the competence areas listed in the Grid on a matrix, in order to be able to identify the areas where definitions by Turkish teachers of English do or do not map onto the ones already on the Grid. The initial codes were checked against the competence areas on the Grid. The matching matrix can be seen in the Appendix F.

After this matching on code matrix, the researcher collaborated this time with colleagues in order to merge similar codes under categories, and categories under themes, within the competence areas listed on the Grid. This second merging and grouping procedure resulted in the final coding scheme, which included an option "could not code" under each theme, for possible emerging codes in the rest of the data. Since MaxQDA does not allow for participant grouping and frequency comparisons across groups, and for easier tabulation of coding scheme, an .xlsx file was used. One further consideration in choosing Excel is that .xlsx files are importable to SPSS, which would later be used for inter-coder reliability checks and frequency analyses. The themes in the final coding scheme were listed in columns, and cases in rows. The file also contained grouping variables such as location, experience and background and all the cases (N=5101) were coded on MS Excel using the final list of codes (See Appendix G).

The present study is a quantitative one, in which the qualitative data is used to support the arguments made based on the quantitative data. In this sense, this study design and the following data analysis procedures imply a postpositivist interpretive framework in the approach to qualitative data interpretation. In addition, researcher's concerns for adopting a theory informed approach to qualitative data analysis also corresponds to the definition of post-positivism Creswell (2013) provides. He defines postpositivist interpretive framework to be

characterized by being reductionistic, logical, empirical, and cause-and-effect oriented. In his description, "postpositivist researchers view inquiry as a series of logically related steps, believe in multiple perspectives from participants rather than a single reality" (p. 24). In short, if a paper presents a specific emphasis on objectivity, attempting to control for the biases that the researcher might bring to the study, and if the qualitative data analysis procedures were rendered systematically, Creswell (2013, p. 35) suggests that a postpositivist interpretive framework is used. In this respect, in line with the post-positivist stance of the main methodology in this study, the approach to qualitative data analysis was an example of post-positivist paradigm as well.

3.10.3. Self-evaluation scales

Self-evaluation scales for proficiency and for competence were both 6 point scales on which teachers evaluated themselves. First, descriptive analyses such as means, frequencies and percentages were calculated to report general profile. Then, before running the analyses for the comparisons across groups, the first consideration was data distribution. The data were observed to be distributed non-normally on both self-evaluation scales and each group did not include equal numbers of cases (the details and figures related to these analyses are presented in the Results section).

Non-normal distribution, and the fact that participant numbers were not even across groups, necessitated the use of non-parametric analyses (as suggested by Field, 2005; Larsen-Hall, 2010). Field (2005) defines Kruskal-Wallis test as the non-parametric counterpart of ANOVA, to test differences between several independent groups. As there were three groups of teachers according to teacher education background, Kruskal-Wallist tests were run to see if the proficiency and competence levels of groups changed with respect to educational background and experience. As a follow up, post-hoc procedures are needed to identify which

groups differ and in what ways. As Kruskal-Wallis does not have a post-hoc procedure itself, use of several Mann-Whitney tests is suggested in literature, which would inflate Type I error rates (Field 2005, p. 559). To address this problem, Field (2005) and Larsen-Hall (2010) suggest the use of Kruskal-Wallis tests followed by Mann-Whitney U post-hoc procedures with a Bonferroni correction in critical value for significance in each test. This correction is achieved by dividing the critical .05 value to the number of tests conducted; so that total confidence interval would be preserved at 95%. For comparison of three background groups, Kruskal-Wallis with Mann-Whitney U post-hoc procedures were followed.

As data were non-normal, to test differences according to experience groups, Kruskal-Wallis procedures were used again. However, when it comes to post-hoc tests, a different approach was followed. The number of pairwise comparisons increased as there are five experience groups. When there are too many groups compared, the critical values are set at very low values during Bonferroni correction. As the critical value is divided by the number of comparisons; the more comparisons are made, the less becomes the critical value. Field (2005) warns that Bonferroni correction might cause some significant differences to be lost as we lower the critical value. The analyses showed that this was the case in post-hocs conducted; that is, either significance of some differences or multiple measure confidence levels were lost. Another suggestion to address this problem is to use ANOVA post-hocs: ensuring multiple measure confidence but using tests that do not require assumptions to be met. In our case, as the group sizes and variances were not equal, Tamhane T2 post-hoc procedure was adopted (the figures and values related to these are presented in detail in the Results chapter).

3.11. Validity and Reliability

This section will report on how the validity and reliability issues were addressed in this study. Validity and reliability are two terms that go hand in hand and they together define the quality of research. Validity relates to how valid are your instruments, your approach and your interpretation of results with respect to what you intend to put forward. On the other hand, reliability relates to how accurately and consistently you measure what you measure. Internal and external validity, and instrument and rater reliability issues will be discussed below.

In quantitative approach, reliability of the instruments refers "to the relationship between a measure Y and the corresponding latent variable T being measured" while validity is more related to "the relationship between the latent variable T and the theoretical construct of interest" (Alwin, 2010, p. 409). In other words, validity relates to whether the theoretical construct that is intended to be tested is really tested, whereas reliability is the consistency of item scores on the scale used. These two concepts together serve for the overall quality of research and research findings. Reliability is a pre-requisite for valid measurement; in that your results would not be valid if you do not use a reliable tool. However, validity cannot be guaranteed only by reliability per se; in that you may highly reliably measure a construct, but that construct might be only partially addressing what you put forward. Therefore, an approach embracing both concepts should be adopted.

3.11.1. Validity

For the internal validity of the instrument, European Profiling Grid was validated with more than 2000 teachers when it was first developed (North, 2012). In order to ensure its validity for our context, definitions were checked with reviewer-teachers, and against local descriptors during the sub-study for translation of

competence descriptors. The process of validation of Competence Framework can be considered to be ongoing as well; as the data gathered through surveys will also assist in the validation of the competence descriptions in the tool for the Turkish context once more. For the validity of the whole survey, the piloting processes can be counted on. During the instrument design process, several people knowledgeable in the discipline provided feedback on the tool and the items; during the first and second piloting processes, teachers' feedback on the instrument was taken into account to improve the wording of questions, and to maximize the clarity of what is being asked. All these steps aimed to ensure a valid measurement.Still, what was measured was the teachers' perceptions of themselves, not results of objective tests of proficiency or competence.Therefore, this hould be taken into consideration when interpreting the results.

For the external validity, Mackey and Gass (2005) lists factors such as sampling, sample size and generalizability. In that sense, validity relates to the extent your interpretation of results could be valid and relevant for the larger audience. These factors were discussed in detail in the first part of this chapter, with references to related literature.

In the steps of data collection, sampling and instrument design and translation procedures, efforts have been made to improve validity. However, there are some issues that have to be acknowledged when interpreting the results of the analyses. First, even though there were advantages of using online survey, such as reaching a large number of participants; an ideal probability sampling might not be possible. Teachers might have ignored the e-mails, or some might have been influenced by the fact that the link was sent through the ministry or the administrators at their schools. For these reasons, survey results might represent desirable responses. As a remedy to this, the principle of anonymity have been articulated in the survey introduction.

Still, the responses might represent some positive bias. After all, only the eager professionals completed the survey since the survey was a long one with many items to consider and many definitions to read. The participants who spent time on completing a survey were probably more open to reflection and professional development; therefore, the results might be representing a positive tendency. The length of the surve might have also caused participants to get tired, they might have hurried towards the end or their conceptualization of stages might have changed from the beginning to the end. Still, they had the competence descriptors which were guiding them in the process.

It should be noted that the conditions the participants were in while completing the survey might pose threats to validity. Whether they were at school environment or alone, whether they completed it in a single session or not, whether there were other people interfering, or whether they had any experience as survey participants; these all are questions that were out of the researchers' control. All in all, it is adviable to approach results of the analyses with these reservations in mind.

3.11.2. Reliability

The reliability of scales is also a determinant factor in the validity of results; if the instrument is not reliable, the measurement and results on this instrument will be of little value. For this reason, reliability of measurement is "a *sine qua non* of any empirical science" (Alwin, 2010, p. 428). Internal reliability seeks to assess whether the indicators that make up the scale or index are consistent (Singh, 2007, p. 77). The reliability of instrument, or the internal reliability, can be determined by statistical analyses. A commonly used test for reliability of the instruments is Cronbach's alpha, which calculates internal reliability, i.e. the consistency of scores. Generally, calculation of alpha is preceded by factor analyses. This is because researchers may want to demonstrate how reliably the instrument measures each

factor. In this case, the factors are identified first, then alpha can be calculated separately for each factor, or for each scale.

3.11.2.1. Factor Analyses

The factor analyses were run on two self-evaluation scales for proficiency and competence levels, separately. Data set was tested for the assumptions to ensure its suitability for factor analyses. For the proficiency scale, Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy value was found to be KMO=.806 above commonly recommended .60 and Bartlett's test of sphericity was significant ($\chi^2(10) = 13187.42$, $p < .01$) which indicated that the data set was suitable for factor analyses. For the competence scale, again, sampling was adequate with KMO =.935, and sphericity was significant ($\chi^2(78) = 17535.25$, $p < .01$). These initial analyses showed that both scales were suitable for factor analyses.

For the language proficiency self-evaluation scale, the factor analyses showed that there was a single factor explaining 69.6% of the total variance with an eigenvalue of 3.479. This was not surprising at all, thinking that five language skill areas were constructs of a single phenomenon: overall language proficiency.

However, for the competence scale, there were some issues to be considered. The initial eigenvalues showed a two-factored structure in the competence scale:

Table 3.9
Factors on Competence Grid

	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
Factors	Total	% of variance	Cumulative %	Total	% of variance	Cumulative %
1	5.295	40.729	40.729	4.255	32.729	32.729
2	1.088	8.372	49.101	2.128	16.372	49.101

According to Table 3.9, there are two factors with eigenvalues over 1. These two factors together explain 49.1% of the variance. With a varimax rotation for

maximizing the interpretability of the factor structure (Çakır, 2014), the factor loadings presented on Table 3.10 (on the next page) were identified for a two-factored model. The table also presents factor loadings for each item when the model is restricted to a single factor.

When the items that loaded on the second factor are considered, it is not surprising to see these four items together as a separate factor. They all relate to the background of teachers and unlike other competence areas, these are mostly fixed qualities that are shaped by the previous experiences of the teachers. More importantly, they are the competence areas originally (and exclusively) listed under the heading "Training and Qualifications". That is to say, education and training, assessed teaching, language proficiency and teaching experience can be accepted to constitute a separate construct that defines teacher competence.

Table 3.10
Factor Loadings on the Competence Grid (Rotated & Normal)

	Factor Loadings		
	on two factors*		on one factor
	1	2	1
Lesson and Course Planning	**.744**	.247	.768
Interaction, Management, & Monitoring	**.736**	.223	.750
Intercultural Competence	**.730**	.198	.732
Professional Conduct	**.717**	.172	.707
Administration	**.688**		.626
Assessment	**.657**	.358	.748
Digital Media	**.642**	.144	.629
Methodology: Knowledge and Skills	**.548**	.440	.695
Language Awareness	**.507**	.451	.664
Education and Training		**.755**	.309
Assessed Teaching	.303	**.589**	.556
Language Proficiency	.203	**.572**	.460
Teaching Experience	.314	**.393**	.468

* Principal Component Analysis & Varimax with Kaiser Normalization

When factor loadings on a single factor model is considered, the same observation holds true: the competence areas listed under training and qualifications have the

lowest factor loadings for the single factor. This case will also be addressed in the Results section. As has been discussed above, the factor analysis initially gave a two-factor structure that explains 49.1% of the total variation in the data. The single-factor model explains 40.7% of the variance. This case raises questions as to whether the second factor is really necessary.

When the scree-plot for this analysis is examined, the plot seems to outline a single factor model. This is because the line approximates a horizontal inclination after the first factor. The scree plot for this analysis can be seen below:

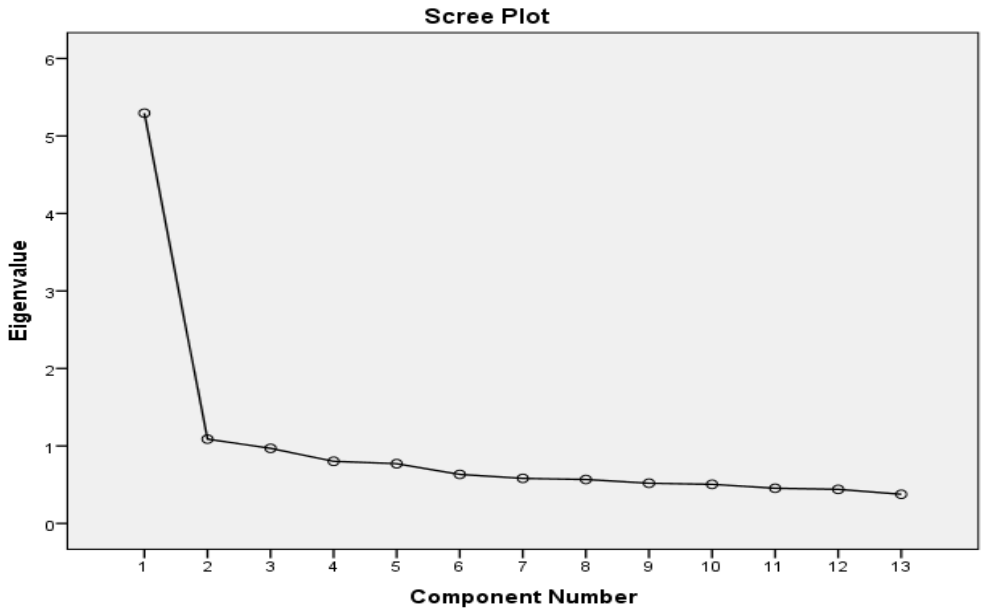


Figure 3.3

Scree Plot for Teacher Competence Scale

As seen above in Figure 3.1, starting as a sharp vertical one, the line then loses its inclination and becomes almost horizontal with the second factor; which indicates that the scale can be accepted to have a single factor. Literature suggests that for a measure in social sciences to be accepted as a single factor, there are two conditions to be met: first, the total variance explained by the first factor should be more than 30% of the total variance and second, the eigenvalue of the first factor should be three times higher than the eigenvalue of the second factor (Akdağ, 2011). In our

case, these two conditions are met. The first factor by itself explains 40.73% of the total variance. And second, the eigenvalue for the first factor is 5.295 which is more than three times higher than the eigenvalue of the second factor, 1.088. Therefore, the competence scale utilized can be considered to have a single factor. This global factor is accepted to be the overall language teacher competence, with the reservation that competence areas listed under training and qualifications can be accepted as a separate construct since their factor loads are the lowest even when the scale is limited to a single factor (See Table 3.9 above)

Following these analyses, the reliability analyses were run on proficiency and competence scales to check for internal consistency. For the competence scale, reliability scores for two factors were calculated as well. The reliability of the both scales were very high. At factor level reliability analysis, the second factor, i.e. the training and qualifications items were observed to have relatively lower alpha values when these four items are taken as a separate construct. The following table presents the alpha values for each of these below:

Table 3.11
Reliability of Scales and Sub-scales

	Language Proficiency Scale	Competence Scale (Grid) Overall	Teaching Competence Scale	Training and Qualifications Scale
Cronbach's Alpha	.89	.87	.88	.52

Therefore, as the figures above highlight, the instrument has highly reliable scales; and the results were accordingly reliable and valid. When it comes to the reliability of the interpretation of open-ended items, rater (or coder) reliability should be discussed. Literature defines two types of rater reliability: intra-rater and inter-rater reliability (Mackey & Gass, 2005). Both start with a good definition of codes, and clear boundaries as to what each code includes and excludes. For this, a coding scheme was developed (please see Opinion questions under the section Data Analysis for a detailed account).

3.11.3. Rater Reliability

Intra-rater reliability relates to a rater's or a coder's consistency in coding and/or grading of items from the beginning to the end and from one case to other. What was coded as A in at the beginning should not be coded as B at the end, the code definitions and scope should remain the same throughout the study (Creswell, 2009). In order to ensure intra-rater reliability, the researcher (Coder 1) used a pre-set coding scheme and frequently checked for the consistency while coding the data. There were 5101 responses to the question regarding the definition of teacher competence. During the coding process, the researcher frequently went back on some codes, more specifically, at every five-hundredth case; to see whether every case coded in the same way talked really about the same things. At times, some random cases were checked for codes. Therefore, consistency in coding process was addressed.

Inter-rater or inter-coder reliability can be defined as the consistency in the coding of two raters/coders. In order to validate researchers coding and to check for the reliability of coding, a second researcher (Coder 2) was invited for coding about 10% of the data. The second coder joined the researcher in the processes before the coding scheme was finalized. While colliding multiple sub-codes into categories, the researcher and the second coder worked collaboratively. Then, after the researcher merged the codes with the Grid and tabulated data on a coding matrix, a training session was held. In order to set the common grounds, the researcher informed the second coder about the definitions in the Grid, how other codes map onto the existing Grid definitions and how the coding process was supposed to unfold. They coded 50 random cases together, discussing on the categorization and definition of codes. Then they coded the following 70 cases (1.3% of 5101), this time separately; to later compare their codes. As there was a good agreement rate at this

phase, the second coder coded the following 500 items (= 9.8 % of the data) by herself. Therefore, more than 10% of the responses were coded by two coders on a coding scheme of 16 themes and a total of 49 codes. The two coders coded 94.05% of the data into the same codes. Therefore, a very high inter-coder reliability has been achieved.

With the methodology hereby outlined, the research questions of the study were addressed. The next chapter will present the findings and results.

CHAPTER 4

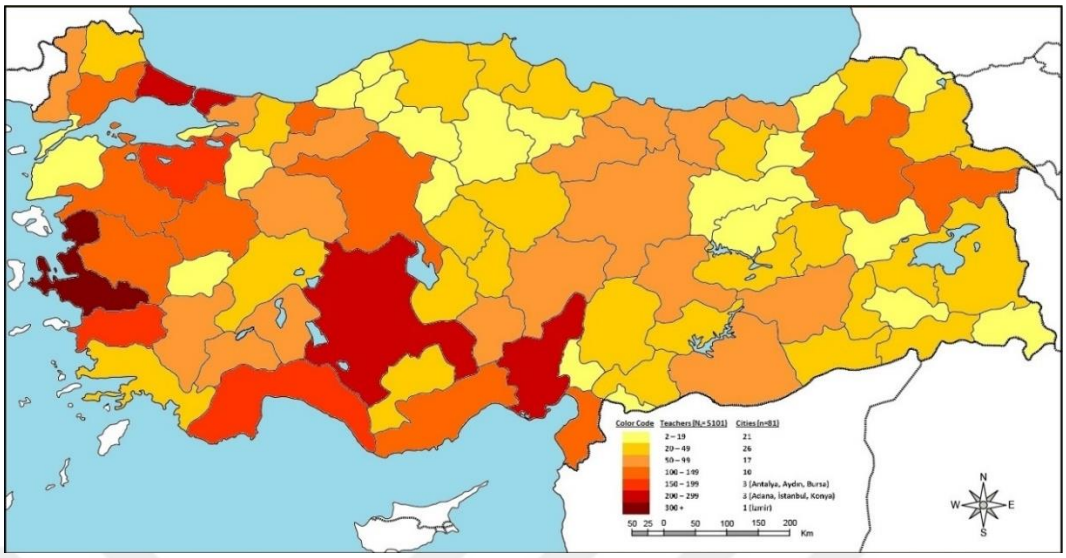
RESULTS

This chapter aims to address the research questions and to present the results of data analyses. Administration of English Language Teacher Competences Survey (See Appendix H) yielded two data sets at the end of the data reduction process (please see Methodology for a detailed account) in which the quantitative data set (N2=4172) was a already included in the qualitative data set (N1=5101). Results pertaining to each section of the survey will be provided below with reference to respective research questions and data sets to set the participant profile.

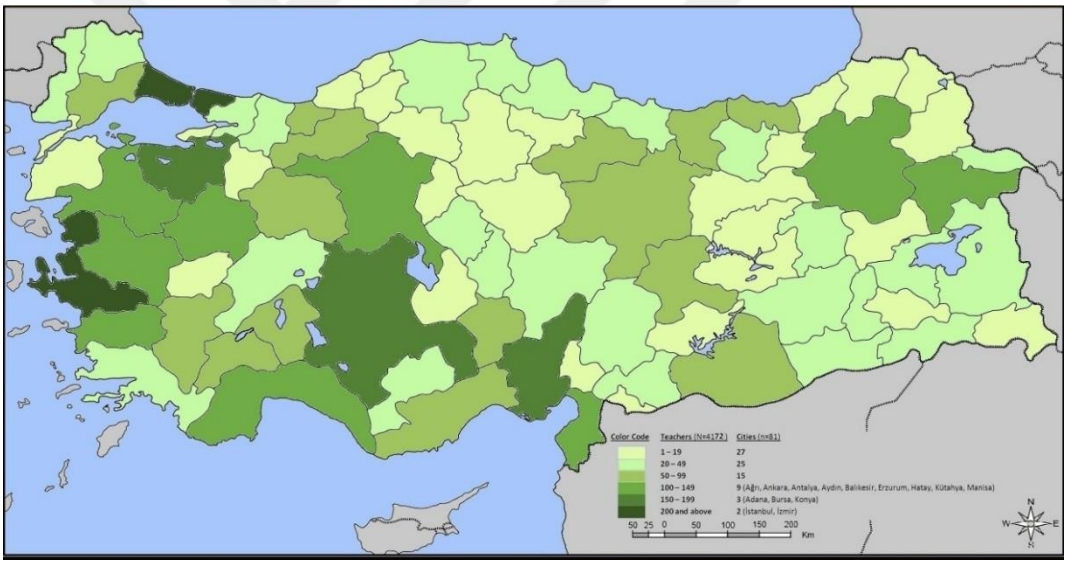
4.1. Demographics and Background

All cities in Turkey (n=81) are represented in both data sets. İzmir, İstanbul, Konya, Adana and Bursa are the first five cities with largest numbers of participants; teachers participating from these cities made up 25.5% of the qualitative data set (hereinafter, N_1) and 24.7% of the quantitative data set (hereinafter, N_2). İzmir had 337 participants in N_1; and 267 in N_2. İstanbul had 290 participants in N_1; and 223 in N_2. These two cities together make up the 12.3% and 11.7 % of the data sets, respectively. Distribution of participants in N_1 and N_2 among the cities across Turkey are illustrated on Maps 1 and 2 below.

MAP 1: Distribution of Participants across Turkey in the Qualitative Data Set



MAP 2: Distribution of Participants across Turkey in the Quantitative Data Set



*Larger scale Distribution maps can be seen in Appendices I and J

When we look at the distribution of data across seven geographical regions of Turkey, with the most participants from Aegean (17.9% of N_1 and 18.3% of N_2) and Marmara (17.6% of N_1 and 17.5% of N_2). The participant numbers from each region follow a more balanced distribution pattern that is almost proportionate to the population sizes of each. The participant distribution can be examined in the following table:

Table 4.1
Distribution of Data Across Regions

	N_1		N_2	
The Regions:	**n:**	**%**	**n:**	**%**
Aegean	913	17.9	763	18.3
Marmara	900	17.6	729	17.5
Central Anatolia	838	16.4	683	16.4
Mediterranean	835	16.4	676	16.2
Black Sea	784	15.4	646	15.5
East Anatolia	538	10.5	447	10.7
Southeast Anatolia	293	5.7	228	5.5
TOTAL	5101	100.0	4172	100.0

In the demographics section of the survey, teachers were also asked to provide detailed accounts of their teacher education backgrounds. These accounts included information on their university, department, year of graduation, whether they obtained a pedagogical training and formation certificate, their international teaching certificates, and details on their theoretical courses and practicum experiences in these certificate programs, whether they were graduates or students of MA at the time of survey. Their typed-in responses were analysed case by case by the researcher and were used for grouping teachers.

Table 4.2
Groups of teachers according to TE Background

	N_1		N_2	
BA degrees from:	**n:**	**% of total** /category	**n:**	**% of total** /category
1. English Language Teaching (ELT) Departments	**3862**	**75.7**	**3160**	**75.7**
1a. ELT Programs	3526	91.3	2876	91.0
1b. Open Education Faculty ELT Program	51	1.3	38	1.2
1c. ELT and MA in Education	285	7.4	246	7.8
2. Departments of English Studies	**923**	**18.1**	**759**	**18.2**
2a. Programs specializing in English Studies	40	4.3	33	4.3
2b. Programs in English Studies, with teaching certificate	829	89.8	680	89.6
2c. English Studies and MA in Education	54	5.9	46	6.1
3. Other Departments	**271**	**5.3**	**218**	**5.2**
3a. Teaching or study of other languages	20	7.4	14	6.4
3b. Teaching (other subject areas)	44	16.2	35	16.1
3c. Other subject fields, with teaching certificate	111	41.0	91	41.7
3d. Other subject fields	64	23.6	54	24.8
3e. Other departments and MA in Education	32	11.8	24	11.0
Not specified	*45*	*0.9*	*35*	*0.8*
TOTAL	**5101**	**100.0**	**4172**	**100.0**

There was a huge variety in the educational backgrounds of teachers; 11 major groups were identified which were then classified under three broad categories as seen in Table 4.2 above. Graduates of English Language Teaching (ELT) departments are the traditionally trained teacher group and they make up 75.7% of both data sets. This category consists of the graduates of four year BA programs offered at higher education institutions, graduates of blended (2 year on campus, 2 year distance) ELT program offered by open education faculty, and those who graduated from ELT departments and are currently students or graduates of MA programs in education. Teachers with on campus BA degrees in ELT are the largest participant groups in both sets, constituting the 91.3% of ELT category and 69.1% of total participants (N_1=5101) in qualitative data set with 3526 teachers. For the quantitative subset, this group forms 91% of respective category and 68.9% of the total number of participants (N_2=4172), with 2876 teachers.

'Departments of English Studies' is the second broad category of participants. Although there is no "English Studies" department in Turkey, the term is coined to indicate the BA programs offered in several fields of study that primarily concentrates on English language. Some examples of BA programs that fall under this category can be listed as English Language and Literature, American Literature, English Linguistics or Philology, Translation (and Interpreting) Studies in English. Teachers with BA degrees in such programs, and those who also had pedagogical formation and/or international teacher training certificates and/or MA degrees in education in addition to their BA degrees in English are classified under this category. The English Studies category makes up 18.1 and 18.2% of qualitative and quantitative data sets, respectively. Within this category, with 829 teachers (89.8%) in the qualitative data set and 680 teachers (89.6%) in the quantitative subset; the broadest group consists of teachers who had teaching certificates besides their BA degrees in English. This group is also the second largest participant group after ELT graduates, constituting the 16.3% both sets.

Other department graduates form the last and smallest category, making up 5.3% of qualitative and 5.2% of quantitative data sets. Various departments of non-English concentration fall under this category: teaching or study of other languages such as French Literature or teaching German or even Turkish Literature; teaching of other subjects such as physics or elementary school teaching, other subject fields such as biology, public administration or engineering with or without a teaching certificate, graduates of such departments with MA degrees in education. Among these, the largest two groups, graduates of other subject fields with teaching certificate and those without teaching certificates respectively make up 2.2 and 1.3% of total participant numbers in both data sets.

For a better visualization of data distribution in terms of teachers' educational backgrounds, a single pie chart was created to represent both data sets since the proportions of groups and percentages of categories are similar across the sets. In this graphic, the slices constitute the eleven participant background groups while the three categories are differentiated through color coding:

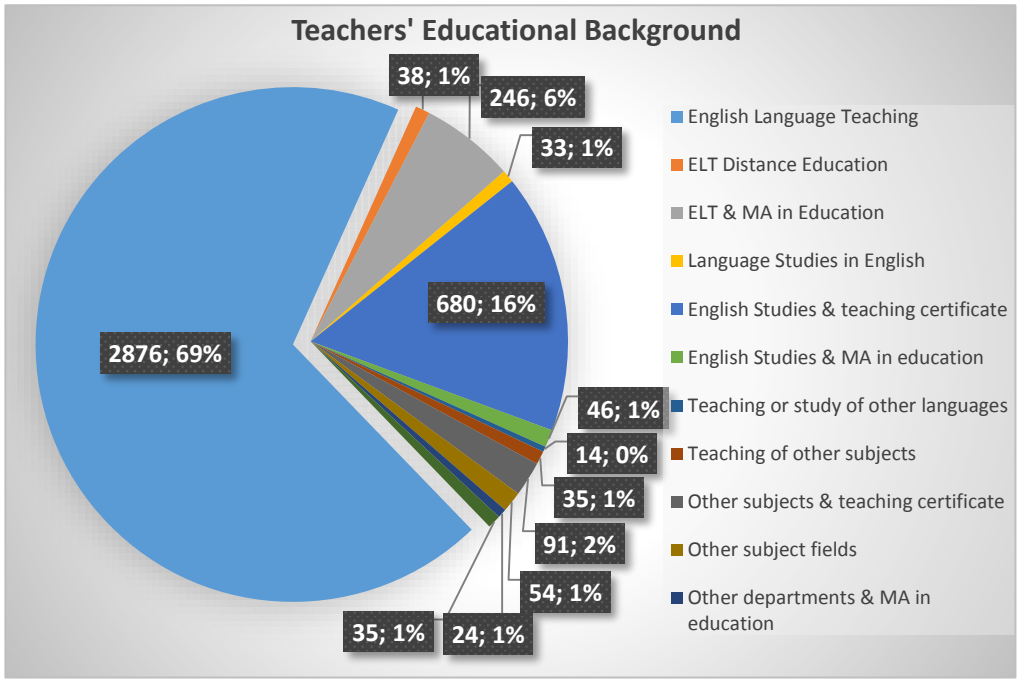


Figure 4.1. Participant profile according to their educational backgrounds.

Survey provided some further information on teachers' educational pathways. Of all teachers pursuing Masters degrees (n_1=527, which is 10.3% of N_1), around 70% of them are concentrating on education or teaching related fields while the remaining 30% are studying in other fields. Teachers with non-English backgrounds pursuing postgraduate degrees in education are the largest group in proportion to their own category, but teachers with ELT backgrounds group is the largest in number. There is also a similar case in terms of the international teacher training certificates. All teachers who had international teaching certificates such as CELTA or DELTA make up only the 2.6% of the total number of participants (N_1=5101) in the largest set. More specifically, there are only 81 teachers who have CELTA, 20 teachers with DELTA and 32 teachers with other international teaching certificates. 76.7% of this small group with international certificates is again teachers with ELT backgrounds. However, this is probably due to their relatively large number across the whole data set. When we consider their ratio within their own category, we see that graduates of English Studies who have internationally valid certificates form the 2.93% of all teachers in this category, while the rates for graduates of ELT and other departments relative to their own category are 2.64% and 1.48%, respectively.

Another important point worth considering is that certificate programs offered internationally also differed greatly in terms of their requirements, course loads and practice teaching modules. Some programs had a focus on general pedagogy while some programs specifically focused on language teaching; and the differences are also observed in practice teaching components. Teachers were asked to provide any details they could remember about their pedagogical certificate programs, regarding the theoretical course credits, practice teaching credit and hours of observation and teaching. There are 1061 teachers who took pedagogical formation or teacher training certificates that were offered by many different higher education institutions and universities, or the Ministry of National

Education (MoNE). Of these teachers, 12.1% (n=128) reported that their program did not have any practicum component; in other words, they did not observe any classes or had not taught before they got their certificates. For the duration of practicum, meaning the weeks they actually visited schools, the variation is striking: according to teachers own reports, the time spent in practicum varies from 1 to 40 weeks. This variation is even higher when it comes to proportion of theoretical courses, observations and hours of teaching experience. According to what most teachers report in response to this question, the number of theoretical courses they took as part of their certificate programs varied from 5 to 12 courses; they observed 2 to 6 lessons per week, and 8 to 60 lessons in total; and they taught 1 to 10 hours in class.

Besides this variation in their backgrounds, teachers also had varying degrees and kinds of teaching experience. Teachers were asked for their years of experience at state schools and about any prior teaching experiences they had. About 44% of all the teachers in both data sets reported that they had teaching experience before being recruited at state schools. If that was the case, they were asked to provide information on the type and duration of their previous experiences. These experiences varied from one-to-one tutoring to full-time teaching at private language courses. Their responses to the questions regarding their year of graduation, years of service at MoNE schools and regarding their previous teaching experiences at any privately run institutions guided the researcher to calculate their total years of experience.

When their years of service at state schools were analysed, it was seen that more than half of the teachers were in their first six years of teaching at a state school. More specifically, 34.9% of the quantitative subset (N_2=4172) was in their first four years. However, some teachers had prior teaching experiences; therefore, not all of them were actually in their first four years. It is also observable in Table 4.3 below which reports on total teaching experience they had. When compared to the ratio

of the first category, which is again teachers in their first four years but this time making up only the 24.7% of all participants, it is seen that teachers' time of service at state schools and their actual experiences differ.

The following table sets the participant profile in terms of their total teaching experiences. Since teachers' experience in teaching is regarded as a construct that will guide some further analyses; participant numbers in each year of experience were provided along with a categorization of teachers. Cut-points for groups were set at 20% to create 5 equal groups of participants:

Table 4.3
Teachers' total teaching experience

	N_1		N_2	
Teaching experience at the time of survey:	**n:**	**% of total** /group	**n:**	**% of total** /group
1. up to 4 years	**1238**	**24.3**	**1029**	**24.7**
In their first year	198	16.0	170	16.5
From 1 to 2 years	331	26.7	276	26.8
From 2 to 3 years	350	28.3	286	27.8
From 3 to 4 years	359	29.0	297	28.9
2. from 4 years to 7 years	**940**	**18.4**	**752**	**18.0**
From 4 to 5 years	330	35.1	259	34.4
From 5 to 6 years	294	31.3	240	31.9
From 6 to 7 years	316	33.6	253	33.6
3. from 7 years to 10 years	**929**	**18.2**	**746**	**17.9**
From 7 to 8 years	340	36.6	280	37.5
From 8 to 9 years	299	32.2	240	32.2
From 9 to 10 years	290	31.2	226	30.3
4. from 10 years to 15 years	**1024**	**20.1**	**827**	**19.8**
From 10 to 11 years	245	23.9	195	23.6
From 11 to 13 years	408	39.8	328	39.7
From 13 to 15 years	371	36.2	304	63.8
5. more than 15 years	**887**	**17.4**	**746**	**17.9**
From 15 to 17 years	325	36.6	279	37.4
From 17 to 20 years	215	24.2	181	24.3
From 20 to 25 years	186	21.0	156	20.9
25 years and above	161	18.2	130	17.4
Not specified	*83*	*1.6*	*72*	*1.7*
TOTAL	**5101**	**100.0**	**4172**	**100.0**

According to Table 4.3 above, about half of the participants (49.4% of both sets) are in their first 8 years of teaching, which makes it more efficient in terms of demonstrating the effects of educational background of teachers on their skills and competences and if and when the differences across groups start to fade out. For a better illustration of data distribution, a teacher experience figure is presented below:

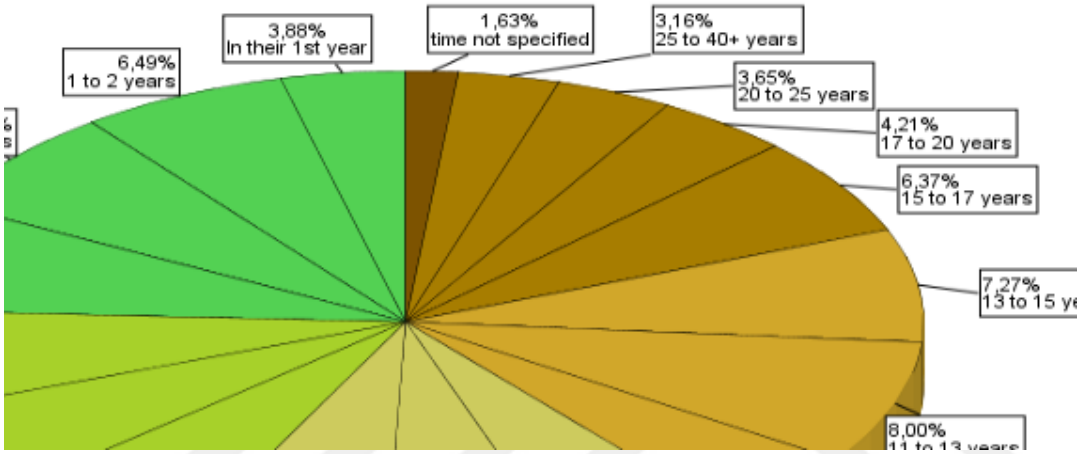


Figure 4.2 Total Teaching Experience

4.2. Self-Evaluation

Teachers were asked to evaluate themselves on a Language Proficiency scale, and also on the adapted version of European Profiling Grid (EPG). General participant profile will be presented below for both scales (N=4172 for all the analyses below):

4.2.1. Perceived Language Proficiency

Self-evaluation item for language proficiency areas was included in the survey to act as a control for the Language Proficiency component of the Competence Grid. That is, Grid already had descriptors on language proficiency with references to

CEFR; but with the reservation that some teachers might not be familiar with CEFR skill areas and definitions, an item on language proficiency was included to have a better profile of language proficiency levels of teachers. With a six-point Likert scale type item, teachers were asked to evaluate themselves on five language skills identified in CEFR; these are namely listening, reading, writing, spoken interaction, spoken production. The reason behind the selection of a six-point scale was that the Grid also has descriptions spanning on six levels and its claim was to be in alignment with CEFR.

On the self-evaluation scale for language proficiency teachers' perceived language proficiency can be summarized as in the following table:

Table 4.4
General Profile of teachers on Language Proficiency Scale

Language Proficiency in	Mean (over 6.00)	at or below B2 (% of N)	C1 level (% of N)	C2 level (% of N)
Reading	5.05	20.3	46.7	32.9
Writing	4.79	31.2	44.6	24.1
Speaking (spoken production)	4.40	47.1	40.3	12.6
Spoken Interaction	4.31	51.0	37.4	11.6
Listening	4.28	51.9	39.4	8.7

As seen in Table 4.4 above, Reading had the highest mean score; that is, teachers evaluate themselves to be most proficient in Reading skill. The modes in both response sets are 5 (which corresponds to C1), which might influence mean scores to approximate to each other. Still, frequencies provide a basis for further reading of these figures. Only 20.35% of the teachers evaluated themselves to be at or below B2 level while the majority reported to have native-like or native proficiency in English. More specifically, 46.7% reports to be at C1, and 32.9% evaluated themselves to be at C2 level. It is observable that reading and writing are the skills teachers feel most proficient in; these two skill areas have higher scores at C2 level when compared to oral communication skills, especially listening. When it comes

to Spoken interaction and Listening, almost half of the teachers indicated that their proficiency levels were at or below B2; with mean scores of M=4.31 and M=4.28 respectively. (SD=0.9 for reading and ~1.1 for others). The following figure illustrates the proficiency profile:

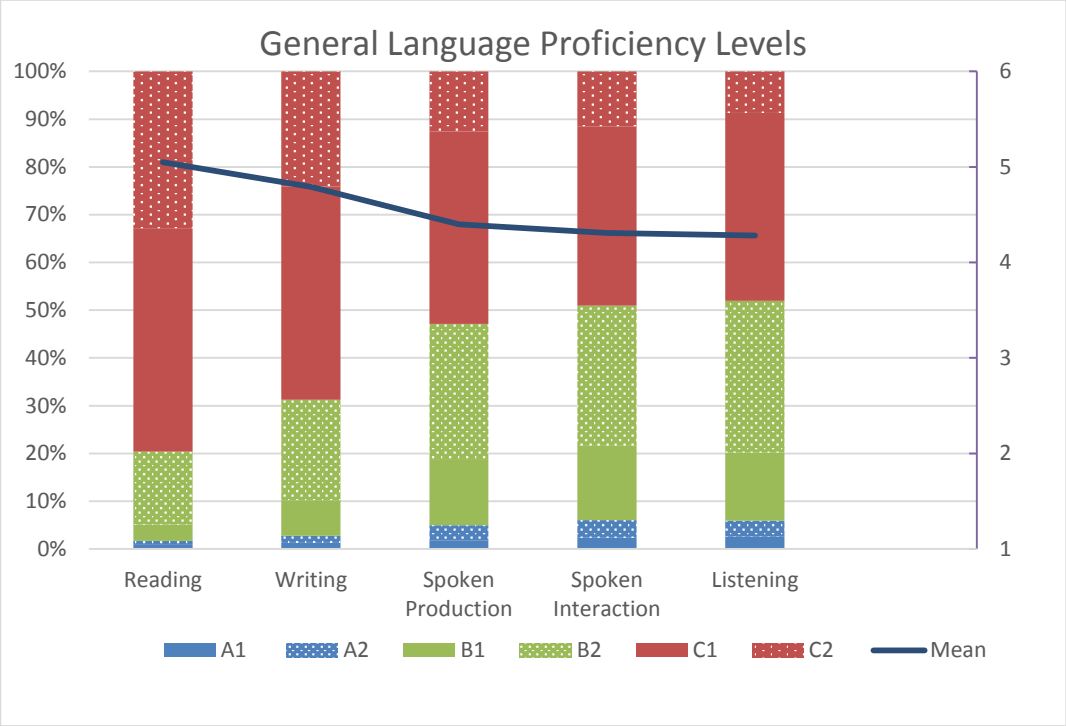


Figure 4.3: Perceived language proficiency levels

The general profile therefore seems to indicate that teachers perceive themselves to be more proficient in reading and writing while oral communication skills, i.e. spoken production, spoken interaction and listening, had relatively lower scores.

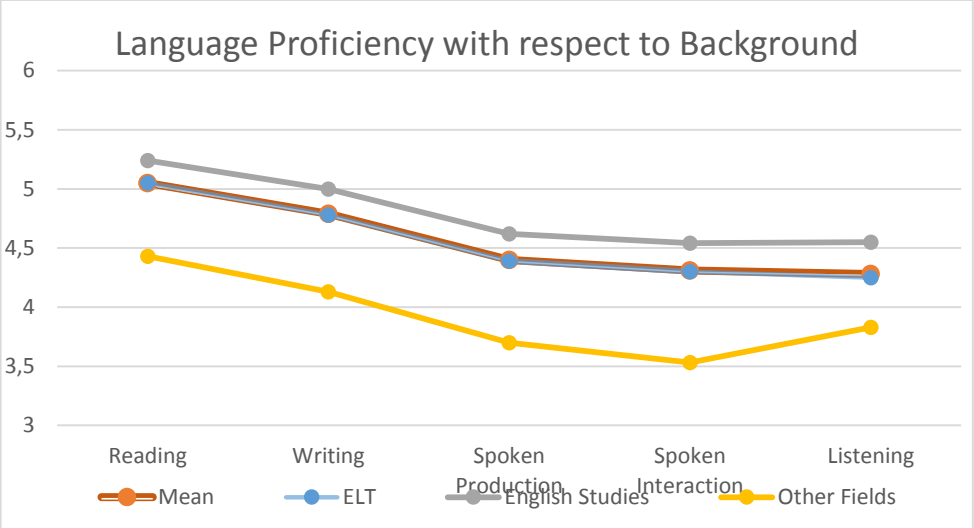


Figure 4.4 Perceived language proficiency with respect to teacher background

In line with the research questions, more in depth analyses were conducted to investigate whether educational background of teachers had any effect on their language proficiency (see Figure 4.4 above). Data distribution in Listening and Spoken interaction, $D(4172) = 0.22$, $p < .001$; Reading and Writing, $D(4172) = 0.27$, $p < .001$ and Speaking $D(4172) = 0.24$, $p < .001$ constructs were significantly non-normal. Furthermore, when we consider the background groups, all proficiency constructs were non-normal with p values below .001 for each language skill, among graduates of ELT (df =3160), English Studies (df=759) and other departments (df=218). Variances were significantly different at $p < .05$ level, i.e. not equal, across these groups as seen in the following table:

Table 4.5
Test of Homogeneity of Variances

	F	df1	df2	Sig.
Listening	18.961	2	4134	.000
Reading	35.307	2	4134	.000
Spoken Interaction	15.457	2	4134	.000
Speaking	31.223	2	4134	.000
Writing	56.490	2	4134	.000

Non-normal distribution, and the fact that participant numbers were not even across groups, necessitated non-parametric alternatives (as suggested by Field,

2005; Larsen-Hall, 2010). Field (2005) defines Kruskal-Wallis test as the non-parametric counterpart of ANOVA, to test differences between several independent groups. Following what we set above, Kruskal-Wallis test indicates that at p <.001 level, teachers' educational background significantly relates with teachers' backgrounds proficiency in each language skill:

Table 4.6
Kruskal-Wallis test for Proficiency Areas on three teacher groups

	H	*df*	*p*
Listening	79.94	2	.000
Reading	111.32	2	.000
Spoken Interaction	113.76	2	.000
Speaking	87.72	2	.000
Writing	88.37	2	.000

The table above illustrates that teachers' perceived proficiency in Reading ($H(2)=111.32$), Writing ($H(2)=88.37$) Listening ($H(2)=79.9$), Speaking ($H(2)=87.72$) and Spoken Interaction ($H(2)=113.76$) constructs differ significantly with respect to their educational backgrounds.

To follow up this finding, post-hoc procedures are needed to identify which groups differ and in what ways. As Kruskal-Wallis does not have a post-hoc procedure itself, use of several Mann-Whitney tests is suggested in literature, which would inflate Type I error rates (Field 2005, p. 559). To address this problem, Field (2005) and Larsen-Hall (2010) suggests use of Kruskal-Wallis tests followed by Mann-Whitney U post-hoc procedures with a Bonferroni correction in critical value for significance in each test by dividing .05 value to the number of tests conducted; so that total confidence interval would be preserved at 95%. In our case, the critical value for significance (*p value*) should be .05/3 = .0167 as we have 3 groups of teachers and will make 3 pairwise comparisons. Therefore, p < .0167 for all the following analyses:

Table 4.7
Comparison of Graduates of ELT and English Studies

	M_{ELT}	$M_{EngStudies}$	*U*	*Z*	*p*
Listening	4.25	4.55	1005489.0	-7.300	.000
Reading	5.05	5.24	1043869.5	-6.014	.000
Spoken Interaction	4.30	4.54	1052715.5	-5.480	.000
Speaking	4.39	4.62	1058947.0	-5.275	.000
Writing	4.78	5.00	1055480.0	-5.470	.000

p< .0167

The first comparison is between Graduates of ELT departments and English Studies departments. According to Table 4.7 above, two groups differ significantly in their proficiency scores (*Sig* = .00, $p < .0167$ in all cases). Mean scores indicate that graduates of English Studies departments evaluate themselves to be more proficient than graduates of ELT programs. This is also the case for a comparison of English Studies graduates with teachers who graduated from non-English departments:

Table 4.8
Comparison of Graduates of English Studies and Other departments

	$M_{EngStudies}$	M_{Others}	*U*	*Z*	*p*
Listening	4.55	3.83	57079.5	-7.360	.000
Reading	5.24	4.43	48790.0	-9.902	.000
Spoken Interaction	4.54	3.53	46633.0	-10.240	.000
Speaking	4.62	3.70	51427.0	-8.935	.000
Writing	5.00	4.13	51668.5	-8.984	.000

p< .0167

As seen above, graduates of English Studies have higher means in each proficiency area when compared to non-English degree holders. The last comparison was made between graduates of ELT and non-English degrees:

Table 4.9
Comparison of Graduates of ELT and Other departments

	M_{ELT}	M_{Others}	*U*	*Z*	*p*
Listening	4.25	3.83	284084.0	-4.552	.000
Reading	5.05	4.43	239640.5	-8.112	.000
Spoken Interaction	4.30	3.53	229613.0	-8.598	.000
Speaking	4.39	3.70	248732.0	-7.207	.000
Writing	4.78	4.13	251344.5	-7.076	.000

p< .0167

The differences between groups are significant and mean scores of ELT graduates are higher in all skills than those of non-English department graduates. When all these analyses above are taken into account, Mann-Whitney U tests confirmed the Kruskal-Wallis test result in that differences exist between all groups. One other conclusion could be that perceived proficiency of English Studies graduates is the highest, while ELT graduates have the second high scores; with graduates of other departments evaluating themselves to have the lowest proficiency levels. Post-hocs demonstrated that these differences are significant and that teachers' proficiency levels vary in accordance with their background.

It is important to note here that although a six-point scale was designed to map onto competence grid and to match CEFR language levels; CEFR level descriptors (what a person can do at a certain level of proficiency) were not provided here. Teachers saw only a scale of six, and rated their proficiency levels, accordingly. In the following part, i.e. the EPG Competence Framework, however, they had level descriptors and their evaluations were relatively more guided with respect to this proficiency scale. In the next section, Language proficiency scale will be contrasted with the Language Proficiency construct of the Competence Framework.

4.2.2. Teacher Competence Profile based on EPG

To provide a general profile of the competences of teachers, Language Proficiency Scale was followed by European Profiling Grid for Language Teachers (EPG). Basically, teachers were asked to evaluate themselves in 13 competence areas, "including sets of descriptors organised over six stages of professional experience as a language teacher (novice to very experienced)" (EPG, 2011) and grouped under three development phases (hereafter, DP). Of these six, first two stages (1.1 and 1.2) were defined as trainee or recently qualified teacher competences under DP1.

Competences defined under DP3, in the highest two stages (3.1 and 3.2) are the ones that experienced teachers would possess (EPG User Guide, 2011, p. 17).

The thirteen competence areas listed in the Grid falls under four competence categories. The profiling of teacher competences will start with descriptive analyses of each category and the competence areas they encompass, to set the general profile of teachers. Then, each category of teachers' competences will be analysed further with regard to their educational backgrounds and their teaching experiences to demonstrate whether and in which competence areas these teachers diverge.

4.3. General Competence Profile

Table 4.10
General Profile of teachers based on EPG

Reported competence Levels in	Mean (over 6)	Mode	at or below Stage 2.2 (% of N)	**Development Phase 3** Stage 3.1 (% of N)	Stage 3.2 (% of N)
Training and Qualifications:					
Language Proficiency	2.83	3	92.1	5.4	2.5
Education and Training			61.9	34.2	3.9
Assessed Teaching			56.3	21.7	22.0
Teaching Experience			39.9	25.7	34.4
Key Teaching Competences:					
Methodology: Knowledge and Skills	3.73	3	69.8	13.6	16.5
Assessment	3.71	4	76.5	18.1	5.4
Lesson and Course Planning	3.73	4	74.2	20.0	5.8
Interaction, Management and Monitoring	4.01	4	64.7	22.5	12.8
Enabling Competences:					
Intercultural Competence	4.02	5	55.3	32.2	12.5
Language Awareness	3.76	5	62.7	28.9	8.5
Digital Media	4.00	6	55.6	17.8	26.7
Professionalism:					
Professional Conduct	3.54	4	75.4	20.3	4.3
Administration	4.31	6	51.3	19.5	29.2

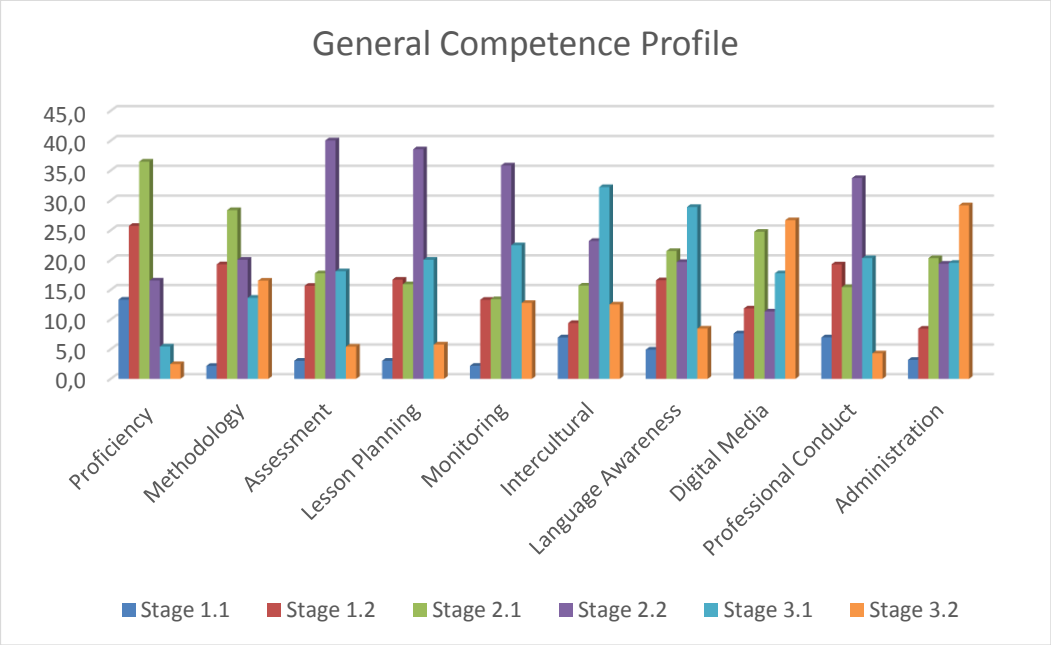


Figure 4.5 General Competence Profile and Perceived Stages of Development

In European Profiling Grid, first four areas of competence descriptors are categorized under the heading "Training and Qualifications". Among these, Language Proficiency was the first competence area and had descriptors of overall language proficiency adapted from CEFR and official equivalence documents[8]. Surprisingly, the lowest rates of all competence areas in EPG were observed in this competence area (M=2.83 over 6.00). 92.1% of the participants reported to be at or below Stage 2.2, and 75.5% of the teachers evaluated themselves to be at or below Stage 2.1. More specifically, 39% were at DP1 spanning onto CEFR A2 to B2 levels, and 53.1% at DP2, which corresponds to B2 and C1 levels in CEFR.

With a mode of 3, 36.5% of all participants reported to be at Stage 2.1. Language proficiency levels described in Stage 2.1 corresponds to B2 level of English proficiency and moderately high scores (75 to 84 over 100) on national language exams. 75.5% of all participants were at or below Stage 2.1, which might as well

[8] With reference to OSYM guidelines: http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69111/h/yabanci-dil-esdegerlikleri-240413.pdf

lead to the interpretation that the majority of teachers do not have language proficiency at C levels. Only 7.9% of participants reported to be at or above C2; in other words, in DP3. With these scores, Language Proficiency was observed to be the area where teachers felt least competent on EPG.

This is in fact contradictory with their responses on self-evaluation scale. When we look at the general trend on skills, at least 40% of teachers were above B2. Reading was the language skill that had the highest scores; and only 20.3% reported to be at or below B2 in reading – representing a high contrast with 75.5% here. Even in listening, which had the lowest mean of all skills on the proficiency scale, around 48% of teachers evaluated themselves to be at or above C1, which again contrasts with 24.5% in the competence grid.

Education and Training, Assessed Teaching and Teaching Experience constructs were related more to teachers' backgrounds; that is, teachers did not reflect on their development but objectively reported their experiences. Therefore, these competence areas differed in the sense that they necessitated a self-report rather than a self-evaluation. Because of their categorical implications, these competence areas are left out in the further analyses with respect to experience and background.

The following four competence areas are listed under second category, "Key Teaching Competences". When compared to other competence categories, teachers rated themselves to be at relatively lower stages of development in this category as is evident from the fact that this category had the lowest mode values of all 13 competence areas. Among these, Assessment is the area in which lowest mean value is observed (M=3.71 over 6.00). In this area, competence descriptors relate mostly to selection and design of oral and written assessment tasks, placement tests and standardized testing practices as well as providing feedback and applying CEFR criteria to testing. Most teachers report to be below (36.5%) or at (40%) Stage 2.2; with 57.8% of them at DP2 while only 23.5% are at DP3. Basically, being at DP2

means that they can conduct regular tests, use rubrics, prepare students for standardized (national) tests, provide feedback and set individual priorities for students to work on. On the other hand, higher order assessment skills like designing test materials and tasks for oral and written assessment of progress (at Stage 3.1) and testing knowledge in all language skills at all proficiency levels (at Stage 3.2) and helping colleagues in test preparation fall under DP3. As it seems, teachers are good at teaching for testing (DP2) but only a few (5.4% at Stage 3.2) have the higher order assessment skills.

Methodology: Knowledge and Skills and Lesson and Course Planning constructs both had mean values M=3.73 over 6.00. In terms of methodological competence, 21.5% of teachers were at DP1, 48.3% at DP2 and 30.2% at DP3. More specifically, the largest group of teachers (28.4%) was at Stage 2.1: they reported to be familiar with language learning theories techniques and materials at two or more proficiency levels, could practically evaluate suitability of techniques and materials for different contexts. The second largest group (20%) stated that they were well acquainted with learning theories, styles and strategies; and were able to identify, describe and apply different language learning theories, use variety of techniques and materials appropriately and were therefore at Stage 2.2. Those in DP3 are the ones who could explain and discuss the theoretical underpinnings of methods and techniques, have a deeper understanding of approaches to language and teaching, could provide colleagues guidance, feedback and theoretical justifications on methodological issues. This area was remarkable in the sense that it was the only competence area (other than Language Proficiency) that Mode=3 (ie. Stage 2.1).

Similarly, for Lesson and Course Planning, 19.7% of teachers were at DP1, 54.4% were at DP2, 25.8% at DP3. In other words, majority of them reported to be at or below DP2. Stage 2.1. comprises 15.9 % of the participants and the largest group is the ones at Stage 2.2 with 38.5% of all teachers; indicating that they are able to plan a course lessons with progressive stages, consider what learners need in their plans,

design and use activities that meet the requirements of national curriculum and individual needs of learners. On the other hand, teachers at DP3 (25.8%) are able to conduct needs analyses to guide semester or year plans, analyze learners' strengths and weaknesses to establish a base for lesson plans, guide colleagues in conducting needs analyses, contribute to preparation or evaluation of curricula in other subject areas as well.

Interaction, Management and Monitoring was the key teaching competence area in which teachers rated themselves to be most competent; with M=4.02. Only a small proportion of teachers, 15.5% were at DP1 while majority of teachers, 49.2% evaluated themselves to be in DP2 (with 35.8% at Stage 2.2), which defines teachers as capable of effectively setting up, organizing and monitoring pair, group and classwork activities in a task based environment and of providing/eliciting clear feedback. Although classroom management was one of the constructs frequently mentioned in qualitative data, 35.4 % of teachers evaluated themselves to be at DP3 and 28.9% at Stage 3.1, indicating that they can set up tasks in which groups work on different activities at the same time and accurately monitor group and individual performances, and that they can organize and monitor individual and group tasks for learners with different needs in the same classroom, utilizing wide range of feedback techniques.

"Enabling Competences" section listed three competence areas and was the category in which teachers reported to have the highest competence levels. First area, Intercultural Competence got a mean value of 4.02. Even though more than half of the teachers (55.3%) were at DP2 or below, with 32.3% of all teachers at Stage 3.1 and a total of 44.7% at DP3; Intercultural Competence area is one of the three competence areas with highest percent of participants at DP3. That is to say, teachers are aware of the importance of culture and as noted in competence descriptors, they can utilize various sources to expand understanding of intercultural issues and manage issues of intercultural sensitivity effectively, they

can develop their own, learners' and colleagues' awareness and abilities in addressing such issues.

Language Awareness was observed to have the lowest mean value (M=3.76) in this competence category. Still, with the majority of teachers (78.5%) at DP2 and above, teachers evaluate themselves to be more competent in this area when compared to competent areas in the Key Teaching Competences category. Most populated stage is Stage 3.1 (with 28.9%); Stages 2.1 and 2.2 follow with 21.5% and 19.7% in respective order. DP1 holds 21.5% of all teachers, with 37.4% in DP3 and 41.2% in DP2. Descriptors of DP2 describe a teacher who can give correct models of language form and use, and can answer student questions about language accept at advanced levels C1 and C2. Considering the fact that Language Proficiency of most teachers was below DP3 and even below DP2, it is not surprising to see that majority of teachers (62.6%) rated themselves to be at or below DP2 in this competence area. What is important here, however, is that mode was 5; which corresponds to Stage 3.1 which states that teachers can guide learners with higher proficiency levels; can give correct models of form and usage and answer almost all language queries fully and accurately.

Regarding their competences on using Digital Media, 19.5% of teachers reported to be at DP1, 36% at DP2 and majority of teachers (44.4%) evaluated themselves to be at DP3 (Mode=6, corresponding to 3.2). Most populated development stage was Stage 3.2 with 26.7% of all teachers, indicating that teachers regard themselves to be proficient users of technological, digital and internet resources and blended learning modules, and believe that they can exploit teaching potential of available digital tools. With these figures, use of digital media is among three competence areas that teachers feel most competent in.

"Professionalism" was the last competence category of teacher competences encompassing two competence areas: Professional Conduct and Administration. In

the first area, Professional Conduct, teachers evaluated themselves in terms of their relationships with colleagues, approaches to professional development and mentoring practices. This area had, after Language Proficiency, the lowest mean value of 3.54. Great majority of teachers (75.3%) evaluated themselves to be at or below DP2; more specifically, 26.2% was at DP1, 49.1% was at DP2 and 24.6% at DP3. With the highest proportion of teachers (33.7%) at Stage 2.2, these figures indicate that teachers welcome the opportunities to be observed and to receive feedback, to take part in professional development opportunities. Still, teachers in DP3 which denotes teacher roles as mentors, training less experienced colleagues, taking active part and responsibility in and creating opportunities for professional development of self and others are relatively smaller in number (24.6%) with respect to other phases. With all these figures, Professional Conduct is the second area in which teachers see themselves to be at the lowest stage of development.

In contrast, Administration had been the area in which teachers reported to have highest levels of competence and to be at the highest level of development. The most populated Stage is 3.2, with 29.2% of teachers, and majority of teachers (48.7%) reported to be at DP3 while proportion of teachers at DP1 was only 11.6%. This area relates mostly to paperwork conducted at schools, and bureaucratic routines including course coordination and meeting reports, record keeping, relationships with families and all other administrative work. This section ends with a summary and illustration of the general profile of teachers and their perceived competences in each area on the following figure:

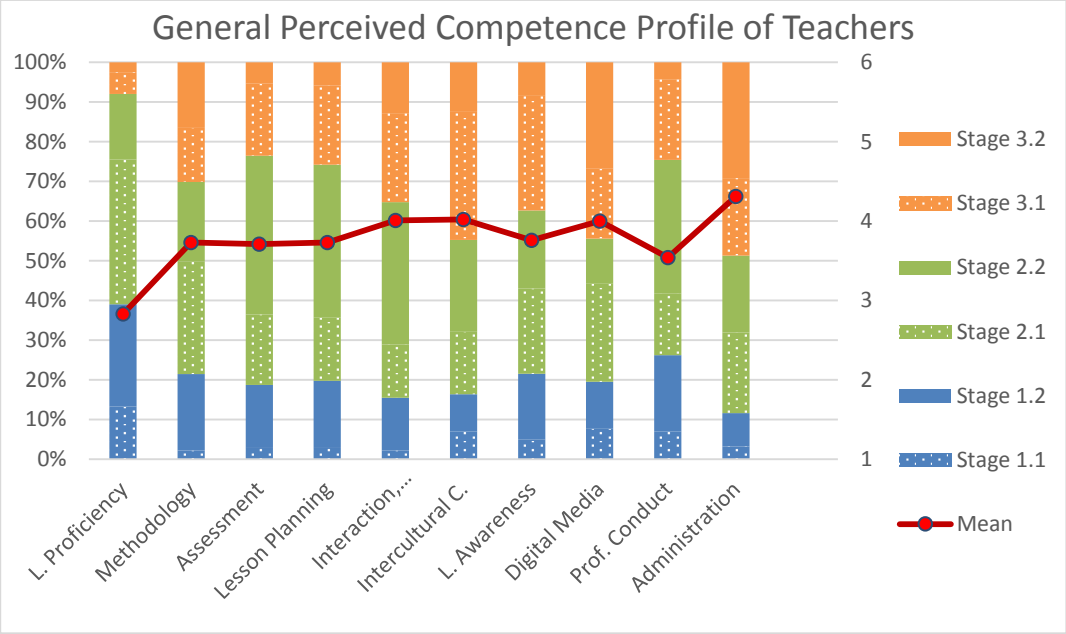


Figure 4.6 General Profile of teachers based on EPG

As seen from the general portrait hereby outlined by means of descriptive statistics and charts, we can conclude that despite the experience teachers had (60.1 % of teachers reported to be at DP3 in Teaching Experience construct, see Table 4.10 at the beginning of this section), most of them still evaluate themselves to be in Development Phase 2 in most competence areas and fall behind the competences described in DP3. A further analysis of competence levels with reference to the experience and backgrounds of teachers will pave the way for a closer look and a better understanding of the teacher profile.

4.3.1. Competences with respect to Teachers' Educational Background

In the previous section, it was observed that teachers' perceived stages of development varied in each competence area and in each category. A further investigation was conducted to see whether teachers' competences varied with respect to their educational background. The following figure illustrates group means:

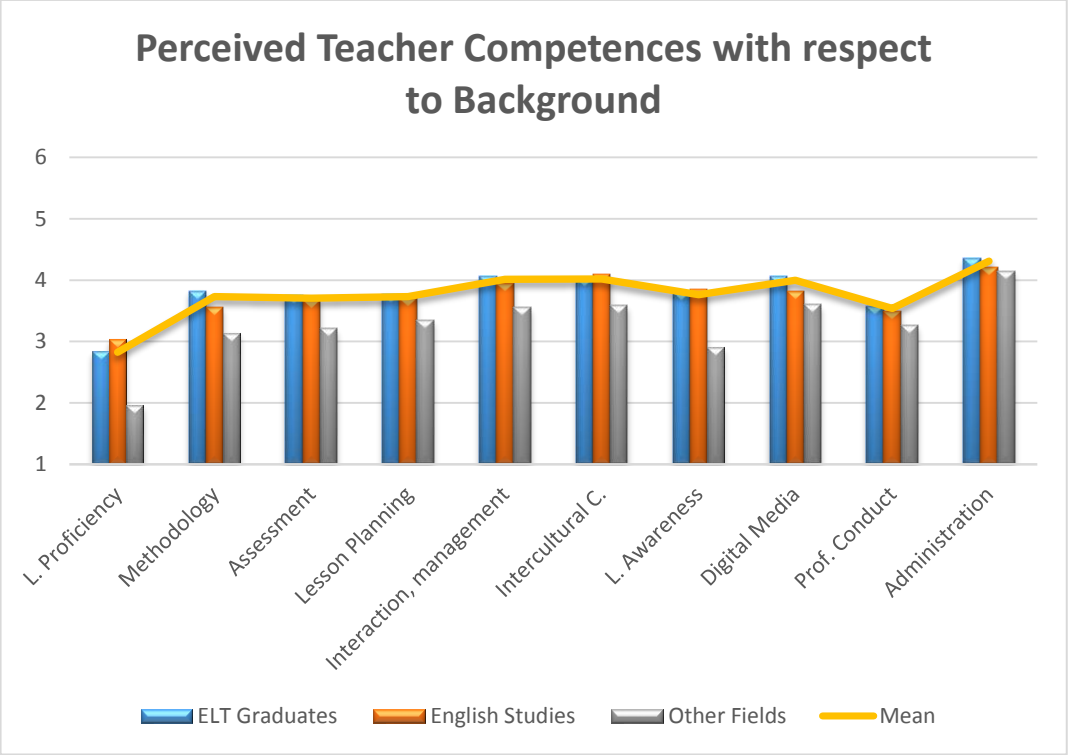


Figure 4.7: Teachers' perceived comptences with regard to their educational bacgrounds

Table 4.11
Tests of Normality and Homogeneity of Variances

	Normality (K-S test)			Levene's Homogeneity			
	D	*df*	*p*	*F*	*df1*	*df2*	*p*
Training and Qualifications:							
Language Proficiency	.196	4125	.000	.449	2	4134	.638
Education and Training	.233	4125	.000	46.216	2	4134	.000
Assessed Teaching	.193	4125	.000	1.933	2	4134	.145
Teaching Experience	.204	4125	.000	54.953	2	4134	.000
Key Teaching Competences:							
Methodology: Knowledge and Skills	.196	4125	.000	.568	2	4134	.567
Assessment	.234	4125	.000	12.716	2	4134	.000
Lesson and Course Planning	.231	4125	.000	8.631	2	4134	.000
Interaction, Management and Monitoring	.207	4125	.000	15.638	2	4134	.000
Enabling Competences:							
Intercultural Competence	.205	4125	.000	6.616	2	4134	.000
Language Awareness	.190	4125	.000	2.590	2	4134	.000
Digital Media	.175	4125	.000	5.091	2	4134	.001
Professionalism:							
Professional Conduct	.221	4125	.000	5.630	2	4089	.004
Administration	.170	4125	.000	1.883	2	4087	.152

Data distribution was observed to be significantly non-normal in all constructs (at p< .05 level) and variances were also significantly different, ie. not equal, in most constructs (see Table 4.11 above).

As normal distribution and/or equal variances assumptions are not met for the listed variables and since the participant numbers across groups vary, non-parametric tests will be followed as suggested in literature (see Section 3.1 for a detailed account). Only language proficiency area from the training and qualifications category is put to further tests; for the other competence areas in the said category had categorical implications and since they factored as a different construct (see Section 3.11 for factor analyses), they are left out in group comparisons.

Table 4.12
Kruskal Wallis Test Results*

	H	*df*	*p*
Training and Qualifications:			
Language Proficiency	152.869	2	.000
Key Teaching Competences:			
Methodology: Knowledge and Skills	69.025	2	.000
Assessment	39.408	2	.000
Lesson and Course Planning	28.548	2	.000
Interaction, Management and Monitoring	31.969	2	.000
Enabling Competences:			
Intercultural Competence	20.917	2	.000
Language Awareness	88.736	2	.000
Digital Media	28.185	2	.000
Professionalism:			
Professional Conduct	10.680	2	.005
Administration	6.287	2	.043

**Grouped according to teacher background*

Kruskal-Wallis test results showed that teachers' evaluation of competences vary with respect to their educational backgrounds with p values significant at p< .05 level for Administration, at p< .01 level for Professional Conduct and at p< .001 other competence areas.

In order to identify which groups were different, post hoc procedures were followed. Literature suggests use of multiple Mann-Whitney tests with Bonferroni correction (Larsen-Hall, 2010) following Kruskal Wallis tests; and this option was used for post-hocs in the previous section. However, Field (2005) warns that Bonferroni correction might cause some significant differences to be lost as we lower the critical value. The analyses showed that this was the case in post-hocs conducted; that is, either significance of some differences or multiple measure confidence levels were lost. Another suggestion to address this problem is to use ANOVA post-hocs: ensuring multiple measure confidence but using tests that does not require assumptions to be met. In our case, as the group sizes and variances are not equal, Tamhane T2 post-hoc procedure was adopted.

In Table 4.13 on the next page, it can be seen that terms of Language Proficiency, it is seen that all groups differ significantly in their competences with regard to their backgrounds. Mean difference between Graduates of ELT and English Studies departments are relatively lower when compared to differences between these two and other fields; with the highest MD=1.079 between English Studies and Other Fields. With a mean of 3.04 English Studies graduates reported to have the highest competency, ELT and Other Fields following with M=2.84 and M=1.96 scores, respectively.

Under Key Teaching Competences category, Methodological competences area is the one in which all groups differ significantly. ELT graduates have the highest M=3.82, with a MD= .27 and M=3.55 follows the English Studies graduates. Graduates of other fields has the lowest M=3.13 with the highest mean difference between other fields and ELT graduates. In terms of Assessment competences, there is no statistically significant difference between the graduates of ELT and English Studies. However, these two groups differ significantly from the graduates

of other fields. With a MD= .548, the largest gap is between ELT (M=3.75) and other fields (M=3.20).

Table 4.13
Background Group Comparisons (Tamhane T2)

	(I) TE Background	(J) TE Background	Mean Difference (I-J)	SE	Sig.
Language Proficiency	ELT Graduates	English Studies	-.203*	.047	.000
	ELT Graduates	Other Fields	.877*	.079	.000
	English Studies	Other Fields	1.079*	.087	.000
Methodology: Knowledge and Skills	ELT Graduates	English Studies	.266*	.056	.000
	ELT Graduates	Other Fields	.688*	.107	.000
	English Studies	Other Fields	.422*	.115	.001
Assessment	ELT Graduates	English Studies	.077	.049	.298
	ELT Graduates	Other Fields	.548*	.093	.000
	English Studies	Other Fields	.470*	.100	.000
Lesson and Course Planning	ELT Graduates	English Studies	.063	.050	.502
	ELT Graduates	Other Fields	.446*	.090	.000
	English Studies	Other Fields	.382*	.099	.000
Interaction Management and Monitoring	ELT Graduates	English Studies	.105	.053	.133
	ELT Graduates	Other Fields	.533*	.099	.000
	English Studies	Other Fields	.428*	.108	.000
Intercultural Competence	ELT Graduates	English Studies	-.049	.058	.784
	ELT Graduates	Other Fields	.447*	.107	.000
	English Studies	Other Fields	.496*	.117	.000
Language Awareness	ELT Graduates	English Studies	-.051	.057	.748
	ELT Graduates	Other Fields	.922*	.100	.000
	English Studies	Other Fields	.973*	.110	.000
Digital Media	ELT Graduates	English Studies	.252*	.067	.001
	ELT Graduates	Other Fields	.503*	.122	.000
	English Studies	Other Fields	.251	.133	.172
Professional Conduct	ELT Graduates	English Studies	.063	.054	.570
	ELT Graduates	Other Fields	.305*	.100	.008
	English Studies	Other Fields	.242	.109	.080
Administration	ELT Graduates	English Studies	.131	.060	.087
	ELT Graduates	Other Fields	.205	.108	.166
	English Studies	Other Fields	.074	.118	.899

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

Lesson and Course planning competence area has a similar portrait: no statistically significant difference between ELT and English Studies graduates but between these two groups and Other Fields. ELT is again the one in which highest levels of competence are reported with M=3.77. They are followed by English Studies group (M= 3.70) and Other Fields (M=3.32). For the last competence listed under this category -Interaction, Management and Monitoring- ELT graduates, with the highest mean (M=4.06) does not differ significantly from English Studies group (M3.96). Graduates of Other Fields (M=3.53) have significantly lower competence reports in this competence area.

Enabling Competences category lists three competence areas in two of which there is no significant difference between ELT and English Studies graduates. For language awareness, graduates of other fields group has a mean difference of above .92 which is significantly different from ELT and English Studies groups. When we consider the scores in general, we see that graduates of Other Fields have the lowest mean scores in all three competence areas listed under this category. English Studies graduates have the highest means in Intercultural Competence (M=4.08) and Language Awareness (M=3.85) but these are not significantly different from that of ELT graduates. ELT graduates has the highest mean in Digital Media (M=4.07). In this competence area, there is no difference between English Studies and Other Fields while these two differ from ELT graduates.

In the last category called Professionalism, only difference across groups is between graduates of ELT and Other Fields in terms of Professional Conduct. ELT graduates has the highest mean (M=3.57) which is different from that of Other group (M=3.26) but not from that of English Studies group (M=3.50). In the last competence area, Administration, groups do not differ – but highest scores are held by ELT graduates (M=4.35), with English Studies (M=4.21) and Other Fields (M=4.14) following.

As a summary, it can be said that ELT graduates have higher scores in Key Teaching Competences and those in Professionalism category while English Studies were better in two of Enabling Competences and the Language Proficiency area. However, statistically speaking, the only areas in which graduates of ELT and English Studies differ were Language Proficiency (English Studies did better) and Methodology (ELT did better).

For all other competence areas, the differences between this pair were not significant. On the other hand, graduates of other fields always had the lowest mean of all groups in each competence area. And except administration, this group did significantly lower than the other two groups. This might be an indication that teachers' competences vary with respect to their educational backgrounds.

4.3.2. Competences with regard to Teaching Experience

In the previous section, it was observed that teachers' perceived stages of development varied in each competence area with respect to their educational background. Aim of the present section is to see whether groups differ in terms of their perceived competence levels with respect to their total teaching experiences.

Data distribution was observed to be significantly non-normal in all constructs (at $p < .05$ level) and variances were also significantly different, ie. not equal, in most constructs. As normal distribution and/or equal variances assumptions are not met for the listed variables, non-parametric tests were employed.

However, as experience groups include close numbers of participants, ANOVA results are also added to act as a control. In the following table, it can be seen that Kruskal-Wallis and ANOVA marked similar significance rates at $p < .05$ level:

Table 4.14
Kruskal Wallis and ANOVA Test Results*

	df	*H*	*p*	*F*	*p*
Training and Qualifications:					
Language Proficiency	4	44.837	.000	8.004	.000
Key Teaching Competences:					
Methodology: Knowledge and Skills	4	64.255	.000	16.303	.000
Assessment	4	80.407	.000	18.505	.000
Lesson and Course Planning	4	50.357	.000	11.896	.000
Interaction, Management & Monitoring	4	52.003	.000	11.695	.000
Enabling Competences:					
Intercultural Competence	4	36.939	.000	6.632	.000
Language Awareness	4	10.164	.038	2.443	.045
Digital Media	4	25.689	.000	6.799	.000
Professionalism:					
Professional Conduct	4	40.373	.000	8.833	.000
Administration	4	71.254	.000	15.686	.000

**Grouped according to teaching experience*

According to analyses of data presented above, it was observed that competence mean scores significantly varied across teaching experience groups. Five groups were created based on the total teaching experience of teachers. With post-hoc tests, an analysis of which of these groups differed and their competences in each competence area are provided below.

Table 4.15
Language Proficiency and teaching experience

(I) Experience	*(J) Experience*	*MD (I-J)*	*SE*	*Sig.*
up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.004	.052	1.000
	from 7 up to 10 years	.096	.054	.547
	from 10 up to 15 years	.242*	.055	.000
	More than 15 years	.207*	.057	.003
from 4 up to 7 years	from 7 up to 10 years	.100	.058	.589
	from 10 up to 15 years	.245*	.059	.000
	More than 15 years	.211*	.061	.005
from 7 up to 10 years	from 10 up to 15 years	.145	.061	.152
	More than 15 years	.111	.062	.538
from 10 up to 15 years	More than 15 years	-.034	.063	1.000

In terms of language proficiency, teachers with up to four years of teaching experience and from four to seven years of teaching experience have the highest perceived competence levels in language proficiency, and the same mean values

(M=2.93). These two groups, namely the 0 to 4 and 4 to 7 groups, are not significantly different from each other and from 7 to 10 year group. However, they are significantly different from teachers with 10 to 15 (M=2.69) and more than 15 years of experience (M=2.72).

Table 4.16
Experience and Key Teaching Competences - I

Dependent Variable	(I) Experience	(J) Experience	MD (I-J)	SE	Sig.
Methodology: Knowledge and Skills	up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.196*	.064	.022
		from 7 up to 10 years	-.350*	.066	.000
		from 10 up to 15 years	-.362*	.065	.000
		More than 15 years	-.491*	.069	.000
	from 4 up to 7 years	from 7 up to 10 years	-.154	.070	.250
		from 10 up to 15 years	-.166	.070	.168
		More than 15 years	-.295*	.073	.001
	from 7 up to 10 years	from 10 up to 15 years	-.011	.071	1.000
		More than 15 years	-.141	.074	.451
	from 10 up to 15 years	More than 15 years	-.129	.074	.570
Assessment	up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.279*	.053	.000
		from 7 up to 10 years	-.337*	.054	.000
		from 10 up to 15 years	-.345*	.056	.000
		More than 15 years	-.428*	.058	.000
	from 4 up to 7 years	from 7 up to 10 years	-.058	.057	.976
		from 10 up to 15 years	-.066	.059	.956
		More than 15 years	-.149	.061	.134
	from 7 up to 10 years	from 10 up to 15 years	-.007	.060	1.000
		More than 15 years	-.091	.062	.779
	from 10 up to 15 years	More than 15 years	-.084	.063	.874

In terms of Key Teaching Competences (referring to Table 4.16 above), significant differences across groups still hold true. In the Methodology area, the least experienced teacher group, teachers with 0 to 4 years are significantly different from all other groups in their evaluation of competences. They had the lowest mean score (M=3.47) of all groups while the most experienced group had the highest (M=3.96). The 4 to 7 year group differs from the 0 to 7 group and more than 15 years group, but they do not significantly differ from 7 to 10 and 10 to 15 groups. There is a weak but positive correlation, this time in contrast to language proficiency, showing that the means get higher as the experience increases (r = .13, $p < .01$). However, considering the fact that no experience group differs from the preceding

group after 4 to 7 years, it can be claimed that the rate of competency improvement slows down later in career, creating a more homogenous profile.

In assessment competence as well, the teachers at initial years of service differ significantly from all other groups and they have the smallest mean scores (M=3.45). Again, there is a weak correlation between years of experience and competence levels; teachers competence levels are higher as they gain experience (r = .12, p< .01). We start observing no differences across subsequent groups after 7 years, as was the case with methodology.

Table 4.17
Experience and Key Teaching Competences - II

Dependent Variable	(I) Experience	(J) Experience	MD (I-J)	SE	Sig.
Lesson and Course Planning	up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.197*	.055	.004
		from 7 up to 10 years	-.266*	.057	.000
		from 10 up to 15 years	-.254*	.056	.000
		More than 15 years	-.371*	.058	.000
	from 4 up to 7 years	from 7 up to 10 years	-.069	.061	.950
		from 10 up to 15 years	-.058	.061	.985
		More than 15 years	-.175	.062	.051
	from 7 up to 10 years	from 10 up to 15 years	.011	.062	1.000
		More than 15 years	-.106	.064	.635
	from 10 up to 15 years	More than 15 years	-.117	.063	.491
Interaction Management Monitoring	up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.268*	.060	.000
		from 7 up to 10 years	-.349*	.059	.000
		from 10 up to 15 years	-.305*	.059	.000
		More than 15 years	-.295*	.061	.000
	from 4 up to 7 years	from 7 up to 10 years	-.081	.064	.898
		from 10 up to 15 years	-.037	.063	1.000
		More than 15 years	-.027	.065	1.000
	from 7 up to 10 years	from 10 up to 15 years	.044	.063	.999
		More than 15 years	.054	.065	.995
	from 10 up to 15 years	More than 15 years	.010	.065	1.000

The second table for key competences above presents the last two areas under key teaching competences. In the lesson and course planning area, it is observed that evaluation of teachers at their initial years are significantly lower with M=3.53. There are no significant differences between perceived competences of other experience groups, though there is again a very low positive correlation (r = .09, p

<.01) between experience and competence indicating that competence evaluations are getting higher as teachers' experience increases. Interaction, management and monitoring is the last key teaching competence area which again has a similar scenario. Teachers at initial years evaluated themselves to be at significantly lower levels of competence and no differences were observed between other groups; with mean scores increasing as experience increases, through correlation was very low (r = .07, p < .01).

Following the key teaching competences category, the enabling competences listing intercultural competence, language awareness, and digital media areas were put to post-hocs:

Table 4.18
Experience and Enabling Competences

Dependent Variable	(I) Experience	(J) Experience	MD (I-J)	SE	Sig.
Intercultural Competence	up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.199*	.065	.023
		from 7 up to 10 years	-.199*	.066	.028
		from 10 up to 15 years	-.238*	.066	.003
		More than 15 years	-.324*	.067	.000
	from 4 up to 7 years	from 7 up to 10 years	.000	.072	1.000
		from 10 up to 15 years	-.040	.071	1.000
		More than 15 years	-.125	.073	.590
	from 7 up to 10 years	from 10 up to 15 years	-.039	.072	1.000
		More than 15 years	-.125	.074	.617
	from 10 up to 15 years	More than 15 years	-.085	.073	.940
Language Awareness	up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.173	.063	.062
		from 7 up to 10 years	-.173	.066	.081
		from 10 up to 15 years	-.120	.065	.497
		More than 15 years	-.106	.067	.695
Digital Media	up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.228*	.075	.024
		from 7 up to 10 years	-.220*	.077	.042
		from 10 up to 15 years	-.213*	.075	.046
		More than 15 years	.095	.080	.935
	from 4 up to 7 years	from 7 up to 10 years	.007	.082	1.000
		from 10 up to 15 years	.014	.081	1.000
		More than 15 years	.322*	.085	.002
	from 7 up to 10 years	from 10 up to 15 years	.007	.083	1.000
		More than 15 years	.315*	.087	.003
	from 10 up to 15 years	More than 15 years	.308*	.086	.003

Even though Kruskal-Wallis test gave the result that Language Awareness was also an area where teacher competences changed with respect to experiences, post-hoc analyses showed that no pairs of groups differed significantly in that competence area and there was no significant correlations between language awareness and teaching experience. However, in terms of intercultural competence, teachers at initial years of service had significantly lower mean values (M=3.84) compared to other groups with more experience, which had no differences between themselves. Again, in the digital media area, the results are similar in that initial years group had a relatively lower mean value (M=3.89) which is significantly different from all groups except the more than 15 years of experience group that had the lowest mean of M=3.80 in the area.

Table 4.19
Experience and Professionalism

Professional Conduct	up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.203*	.061	.009
		from 7 up to 10 years	-.279*	.061	.000
		from 10 up to 15 years	-.284*	.061	.000
		More than 15 years	-.312*	.064	.000
	from 4 up to 7 years	from 7 up to 10 years	-.077	.067	.943
		from 10 up to 15 years	-.081	.067	.924
		More than 15 years	-.110	.069	.698
	from 7 up to 10 years	from 10 up to 15 years	-.004	.067	1.000
		More than 15 years	-.033	.069	1.000
	from 10 up to 15 years	More than 15 years	-.029	.070	1.000
Administration	up to 4 years	from 4 up to 7 years	-.326*	.068	.000
		from 7 up to 10 years	-.377*	.069	.000
		from 10 up to 15 years	-.407*	.068	.000
		More than 15 years	-.482*	.069	.000
	from 4 up to 7 years	from 7 up to 10 years	-.051	.074	.999
		from 10 up to 15 years	-.081	.073	.959
		More than 15 years	-.156	.075	.310
	from 7 up to 10 years	from 10 up to 15 years	-.030	.074	1.000
		More than 15 years	-.106	.076	.830
	from 10 up to 15 years	More than 15 years	-.076	.075	.976

The competence areas listed under Professionalism were also among the competence areas where teachers with up to four years of experience had significantly lower perceived competence levels (M=3.34 for professional conduct and M=4.02 for administration) when compared to other groups. Very low

correlations were observed between experience and professional conduct (r = .08, p< .01) and between experience and administration (r = .10, p< .01). In neither of these competence areas, there were no statistically significant differences between groups with more than 4 years of experience.

The findings above can be summarized as follows: in Language Proficiency, the teachers at the first ten years of service reported significantly higher proficiency levels when compared to other groups. In all other competence areas, namely, Methodological Competences, Assessment, Lesson and Course Planning, Interaction and Monitoring, Intercultural Competence, Digital Media, Professional Conduct and Administration (in other words, all competence areas but Language Awareness) teachers in their first four years significantly differed from all other experience groups, and they had the lowest mean scores in each competence area; and there was a general trend that higher degrees of experience meant higher mean scores, especially in Key Teaching Competences category. In order to test for this observation, correlation analyses were run on a global competence scale that is calculated by the sum of all competence areas and total teaching experience as well. Moderate positive correlations were observed between total teaching experience and global competence (r =.16, significant at p<.01 level).

4.4. Teacher Opinions

Teachers' responses (N=5101) to the open-ended question that asked "What are the most important professional qualities a teacher of English should have?" were coded on a coding scheme that was merged into the European Profiling Grid. The aim was to reach a common and comprehensive definition of a competent teacher of English; thereby identifying the competence areas that were already listed or that could be added to the competence framework. The following anaylses will refer to the frequencies of:

- codes that directly mapped onto the Grid,
- competence definitions that were not explicitly stated but implied, and
- those that were not implied but could be incorporated into the Grid.

Table 4.20: **Teacher Opinions that map onto the Grid**	Mention frequency	% of code	% of total
Training and Qualifications			
* Language Proficiency	**2514**		**49.3**
1. Overall	1466	58.3	28.7
2. Speaking Fluency & Pronunciation	997	39.6	19.5
3. Listening including comprehension	147	5.8	2.9
4. Reading & Writing	114	4.5	2.2
5. Grammar & Vocabulary	252	10.0	4.9
6. Daily communication & language use	298	11.8	5.8
7. ADD – Native Language knowledge and use	177	7.0	3.5
* Education and Training: Maps - spans across levels	155		3.0
* Assessed Teaching: Maps - spans across levels	3		0.1
* Teaching Experience: Maps - spans across levels	73		1.4
Key Teaching Competences			
* Key Competences	**3123**		**61.2**
1. Field/content/pedagogical knowledge	1144	36.6	22.4
2. IMP-Motivates & attracts students	749	24	14.7
3. Can address needs & levels of students	567	18.2	11.1
4. Materials, task, activity design & use	276	8.8	5.4
5. Communicative focus, encourage language use in class	341	10.9	6.7
6. Student-centered	96	3.0	1.9
7. ADD-Knows & understands developmental psych. & guidance	132	4.2	2.6
8. ADD-Communicates well with students	761	24.4	14.9
9. ADD-Talented in teaching, can exchange/transfer knowledge	500	16.0	9.8
* Methodology: Maps - spans across levels	534		10.5
* Assessment: Maps - spans across levels	66		1.3
* Planning: Maps - spans across levels	101		1.2
* Interaction and Management: Maps - spans across levels	393		7.7
Enabling Competences	**690**		**13.5**
* Intercultural Competence: Maps - spans across levels	184		3.6
1. MAPS - knowledge level, "knows about culture"	174	94.6	3.4
2. SPANS - Teaches students & raises awareness	25	13.5	0.5
* Language Awareness: Maps - spans across levels	208		4.1
1. MAPS - knowledge level "nuances & Lang. in use"	46	22.1	0.9
2. ADD – is aware of the importance of & positive towards Eng.	61	29.3	1.2
3. ADD – raises awareness "teaches students"	117	56.3	2.3
* Digital Media: Maps - spans across levels	298		5.8
Professionalism	**1017**		**19.9**
* Professional Conduct: Maps - spans across levels	1000		19.6
1. MAPS – institutional mtv observation & feedback	35	3.5	0.7
2. IMP - open to prf. dvl., researcher, follows trends in profession	611	61.1	12.0
3. ADD – Attitudes "loves teaching" "respects profession"	455	45.5	8.9
* Administration: Maps - spans across levels	17		0.3

The table above presents *mention frequency*, *percentage of category* and *percentage of total* for each code. Codes are the basic units that were used to mark the data. Some

codes have multiple smaller codes; i.e. minor codes. These minor codes and codes together form the code families which will be referred to as categories or themes.

Since some codes involved multiple minor codes, the same response could be coded under two different minor codes. The following quotation might better illustrate this:

> ***Teacher 2291:*** *"Kesinlikle Türkçe ve branşına hakim olması gerekir yani çok iyi derecede dili konuşabilmesi iletişim adına kullanabilmesi gerekir. Bunun yanında olmazsa olmaz kelime telaffuzu konusunda hata payının çok düşük olması önemlidir. (…)"*
>
> *<Should definitely have a good command of Turkish and her branch [English], so she needs to speak the language very well and use the language for communication. Besides this, another must is that, it is important that, her 'margin of error should be low'$_{lit}$ in pronunciation of words. (…)>*

This response, for instance, is a single response containing three minor codes under the code *Language Proficiency*; which are all under the code category or theme of "*Training and Qualifications*". This response is one case in which language proficiency is mentioned; therefore, it is "1" under mention frequency of Language Proficiency code as a whole. However, there are three language proficiency minor codes here, namely "2. Speaking, pronunciation", "6. Language use" and "7. Native language". For this reason, this case appears under 2, 6 and 7 at the same time. As a result of this, the total number of mentions listed for minor codes might exceed the mention frequency of the code (as is the case for each code with more than one minor codes). The *percentage of code* for each minor code is calculated based on the ratio of minor codes and respective code (eg. the proportion of mention frequency of speaking to the mention frequency of language proficiency category). And the *percentage of total* represents the proportion of the mentions of each code and minor code with respect to total number of participants (N=5101).

Each code category, i.e. theme, will be analyzed below with reference to Table 4.20 above. For each theme, codes and minor codes, frequencies and quotations from typical responses will be presented.

4.4.1. Training and Qualifications

Starting with the first competence category of the Grid, it is seen that 53.8% of all participants mentioned competences that relate to Training and Qualifications. Within this category, most responses were grouped under one code; 49.3% of all participants referred to Language Proficiency. The first minor code, Overall or general language proficiency (*f* = 1466, 58.3% of teachers who mentioned language proficiency, and 28.7% of all the participants in this study), is the most frequently coded response. Alongside general proficiency, the teachers mostly listed speaking as an important professional quality (*f* = 997; 39.6% of the coded responses, and 19.5% of all participants). Some typical comments on this construct might give an idea on how teachers' focus on language proficiency and on the importance attached to language skills of a teacher:

> ***Teacher 191:*** *"Yeterli seviyede dilbilgisi bilgisine, iletişim becerilerine, konuşma ve yazma becerilerine ve de okuma becerisine sahip olmalı. İngilizce öğretmeni olup konuşmayı beceremeyen bir sürü öğretmen var."*
>
> *<[S/he] Should have sufficient grammar knowledge, communication skills, speaking and writing skills, and also reading skill. There are lots of teachers of English who cannot speak [English].>*

> ***Teacher 596:*** *"Ingilizce konuşamayan bir ingilizce öğretmeni olamaz."*
>
> *<I cannot think of an English teacher who cannot speak English>*

> ***Teacher 1935:*** *"en önemlisi kendisi o dili okuduğunda dinlediğinde anlayacak kapasitede olmalı. Kendi konuşamayan bir öğretmenin dersi tamamen ingilizce anlatması bekleniyor."*

> *<the most important one is, s/he should have the capacity to comprehend when s/he listens or reads in that language. A teacher who himself is not able to speak [English] is expected to teach the whole class in English.>*

> ***Teacher 4860:*** *"herşeyden önce yabancı dil öğretmeni olduğunun bilincinde olmalı,telaffuzun ne kadar önemli olduğunu bilmeli ki Türkiyede maalesef yüz öğretmenden 90 ı phonetic alfabesinden bihaber (…) [öğretmen] iki kelimeyi bir araya getirebilmeli bir native speaker gördüğünde köşe bucak kaçmayacak şekilde kendini geliştirebilmelidir."*
>
> *<First of all s/he should be aware that s/he is a foreign language teacher, and should know how important pronunciation is; but unfortunately, 90 teachers out of hundred have no idea about the phonetic alphabet (…) [they] should be able to produce a couple of sentences, and should not avoid native speakers like the plague.>*

As the abovementioned quotations exemplify, teachers see language proficiency, especially the production part of it, an important competence area for teaching; and they imply that most teachers lack adequate proficiency. Comments that read *"being able to speak English"* were followed most frequently by such comments as *"being able to use language in and for communication"*, as can be seen in the quotation: "*çok iyi derecede dili konuşabilmesi iletişim adına kullanabilmesi gerekir*" <*she needs to speak the language very well and use the language for communication*> (Teacher 2291). This minor code hence is the second most frequent in the respective code family with a frequency of $f = 298$; made up 11.8% of code and was mentioned by 5.8% of all participants. Another observation is that the minor code *speaking* included fluency and pronunciation comments as well. However, pronunciation remarks mostly referred to accuracy rather than communication, as in the following example:

> ***Teacher 1902:*** *"(…) ve akıcı bir şekilde konuşabilmelidir. (Derdini anlatacak kadar değil) Ve olmazsa olmazlarımdan; mükemmel bir pronunciation'a (telaffuza) sahip olmalı. Unutulmamalıdır ki, yanlış bir harf sesletimi dahi uluslararası bir savaş çıkarabilir. (…)"*
>
> *<(…) and should speak fluently (not just enough to get through). And an absolute must; (s)he should have a perfect pronunciation. We should not*

forget that even a sound that is mispronounced can lead to an international war (…)>

On the other hand, some teachers pointed out that *having an English proficiency just enough for the level they are teaching* would suffice, while some highlighted the importance of teaching competences:

> ***Teacher 1068:*** *"Öğrencilerin seviyelerine inebilmeli, yenilikleri takip etmeli, iyi bir iletişim bilgisine sahip olmalı, adil davranmalı, yaratıcı olmalı. Çok iyi İngilizce bilen ve konuşan birisi bu saydığım özelliklere de sahip değilse, öğretmen değil, sadece yabancı dil bilen biridir."*
>
> *<can address[9] the levels of their students, should follow changes [in the field], should have good communication skills, should be fair, and creative. If a person who knows and speaks English very well does not have these characteristics, s/he is not a teacher, but is only a person who knows a foreign language."*

An important observation on the third most frequent response, grammar and vocabulary (with *f* = 252, 10% of category and 4.9% of all participants) is that teachers referred to vocabulary by "*having a wide vocabulary*" as a basis for communication, while grammar comments were mostly graded as "*sufficient grammar knowledge*" to teach school subjects. Therefore, teachers' focus on speaking, communication and language use can be observed here as well.

All the minor codes grouped under the Language Proficiency code family were directly or indirectly mentioned in the competence descriptions of the Grid; but *being good at native language* (*f* = 177; 7% of category and 3.5% of total) is a new construct for this competence area; for this reason, it is indicated with *"ADD-"*. Teachers referred to knowledge in native language along with *translation skills, being able to compare Turkish and English grammar;* and some teachers talked about why being good at Turkish was important as well:

[9] *Öğrencilerin seviyesine inebilmek*: literally translates as 'to descend to student level'; adjusting their teaching/language use to lower proficiency.

***Teacher 2253**: "dile hakimiyet ve bizim eğitim sisteminde Türkçe'mize hakimiyet. Çünkü ingilizce okullarımızda müfredattan dolayı halen GTM ile verilmekte ve dolayısıyla Türkçe dil bilgisi de anlatılmakta."*

<good command of language, and in our education system, good command of Turkish. Because, English is still taught through GTM (Grammar Translation Method) in our schools due to the curriculum and Turkish grammar is taught as well. >

***Teacher 4773:** "Ülkemiz ingilizce eğitim formatının uygulanması için temel şart, ingilizceden önce Türkçe'ye, özellikle dilbiligisine hakim olmak ve kendini en kısa yoldan en açık şekilden ifade edebilmek, birdil öğretmeninin temel özelliği olmalıdır. (…)"*

<The primary condition for the implementation of English language teaching format of our country is to have a good command of Turkish more than English, especially in terms of grammar; and being able to express himself in the shortest and most clear way should be a fundamental quality of a language teacher.>

When proficiency in Turkish is taken as the grounds for being able to compare and contrast two languages and as being able to teach students through a contrastive linguistic lens, the native language proficiency can be added to the descriptions under the Language Awareness competence area of the Grid, which grades teachers' ability to provide examples and explanations as to the use of language. In the following remark, Teacher 423 refers to contrastive linguistic ability when talking about how language can be taught to students and thus sets the logic for claiming how important it is to consider including proficiency in Turkish in Language Awareness area:

***Teacher 423:** "Öncelikle kendi dilinin ve İngilizce'nin dil mantığını çözmüş olmak ve kendince yorumlamış olmak (Örn: Türkçe'de "Üşüyorum." derken, İngilizce'de "I'm cold." ile ifade edilir. Birisi eylem cümlesi iken diğeri durum cümlesidir. Demekki her halkın atası farklı ifade*

ve algılayış şekillerine sahipti. Deyimler ve atasözleri de buna örnektir. vb) (…)"

<Primarily, to have grasped the logic of his own language and that of English.(for instance: In English it is "I'm cold" whereas in Turkish it is stated as "Üşüyorum". One is a state while the other one is an action sentence. So, it should mean that ancestors of every society had different ways of perception and expression. Idioms and proverbs are also examples of this. etc.) (…)>

Therefore, graded expressions of proficiency in Turkish were added to the new competence framework (please see Appendix K for the final competence framework).

Other codes in Training and Qualifications category, namely the codes for education and training, assessed teaching and teaching experience were all binary; i.e. they were either mentioned in the responses or not. As is seen, they were not very frequently mentioned by the teachers.

4.4.2. Key Teaching Competences

Key Teaching Competences area of the Grid houses codes that were frequently mentioned by most teachers. These codes include the ones that were not directly mentioned in any competence area on the Grid, but were implied in all competence areas listed under this category. Therefore, a general code family referring to professional qualities that relate to and extend over the competence areas under Key Teaching Competences, namely methodology, assessment, planning and management was created. This key competences code family is the most populated one housing nine minor codes, with a frequency of *f*= 3123 teachers, 61.2% of all teachers provided definitions related to this area. The first six codes listed under this category are either directly stated or implied on the existing competence

descriptions. A typical teacher comment that matches with the existing defnitions on the Grid can be exemplified as:

> ***Teacher 4574:*** *"*Efficient field knowledge (grammar, vocabulary, accurate and fluent pronounciation, effective four skills especially speaking skills) *An english teacher has to know how to teach his knowledge. English language teaching needs various technics, methods etc. *An english teacher has to understand his students in terms of their needs, ages, characteristics etc. In accordance with these he/she has to arrange his teaching. *Finally an English teacher has to choose suitable materials for teaching.[10]"*

One of these codes (marked with *IMP-*) have slightly different meanings for the Turkish teachers of English and it needed to be improved. One example for this is the minor code "motivating the students" which includes such comments as *"eliminating the prejudices and negative attitudes of students against English/learning English"* and *"should help students love English"*. When used in that sense, getting attention is not enough as it is now defined in the Grid; Turkish teachers' comments might necessitate to be subjected to a more "affective" approach to the definition of student motivation;

> ***Teacher 207:*** *"Öncelikle öğrencilerin bu yeni dünyada hiç bir şey bilmediklerini karşılaştıkları her yeni kelimenin çok basit bir kelime olsa dahi bilmiyorsa çok korkutucu olacağını düşünmesi,neşeli,iyimser ,öğrenci merkezli,öncelikle öğrenciye kendisini sevdirmesi gerekir. Öğrenci öğretmenini sevdikten sonra İngilizceyi de sevecektir.Öğrenciyi küstürüp İngilizceden nefret ettirmek yerine bir kelim dahi öğretmesin daha iyi en azından öğrencinin ileriki hayatındaki kapıyı kapatmamış olur."*
>
> *<First, teacher should think that students know nothing in this new world [English] and every new word they encounter might be very scary if they don't know it; even when it is a very easy word. [They should be] cheerful, optimistic, student centered; first, they should endear themselves to the*

[10] Teacher's own words, not translated.

students. Once a student loves their teacher, s/he loves English too. Rather than disappointing students and causing them to hate English, it is better if s/he doesn't teach a single word; at least, s/he would leave the door open for the future life of the student.>

… and *eliminating negative attitudes and prejudices* is an important dimension to it:

Teacher 1287: *"kendini [öğrencilere] sevdirmek ile başlayıp ufak ufak bunu dersi sevdirmeye doğru kaydırmalı. Önyargılı olan öğrencilerdeki önyargıyı kaldırmalı bu sayede."*

<S/he should start with endearing himself [to the students]; then should slowly shift that (feelings of students) into positive feelings towards the course. And should thus overcome the prejudices of the prejudiced students.>

Teacher 3572: *"en öemli özellik öğrencilerin herkes tarafından özenle yontulmuş özgüveni onlara tekrar kazandırmak olmalı ingilizceyi bilgisayarda öğretiyor"*

<the most important characteristic should be helping students regain their confidence that has been carefully eroded by everyone (around them). Or the computers teach English, too.>

Teacher 3945: *"[…] çocuklar için İngilizceyi o kadar zorlaştiriyorlar ki hepsinde olumsuz bir izlenimleri var maalesef (…) çocuklardaki İngilizce korkusunu ya da kötü izlenimini kaldirabilmeli. (…)"*

<They make English so hard for the children that, unfortunately, they (students) all have negative impression. (…) S/he should be able to eliminate students' fear or negative impression (feelings) of English.>

The comments above set the priority of teaching-learning situation to be the students, placing them at the center. Following this, the fifth and sixth minor codes relating to communicative focus and being student centered are implied in all competence areas already listed on the Grid; however, Turkish teachers' definition is more about "*making students speak*", and "using English and making students use English as much as possible in class" (teacher 2288). In this sense, it slightly differs

from what Grid defines and approximates to raising language awareness in students:

> ***Teacher 309:*** *"Dili bir ders olmaktan çok bir iletişim aracı olarak benimsemek ve öğrencilerde de bu algıyı oluşturmak (communicative teaching). (…) Öğrencilere gerçek hayat deneyimleri sağlayarak dili kullanma fırsatı tanımak (naturalistic atmosphere, authentic materials)."*
>
> *<Considering language to be a tool for communication rather than to be a course; and forming the same perception in the students' minds (communicative teaching). (…) By creating real-life experiences, giving the students opportunity to use language (naturalistic atmosphere, authentic materials).>*

Therefore, in line with this, such teacher comments will guide improvements in Language Awareness definitions (improvements will be presented in more detail in the following sections).

The last three minor codes (with *ADD-*), *7. knows about developmental psychology*, *8. good communication with students* and *9. teaching as a talent, being able to convey what one knows* can be considered almost *in-vivo* codes; in that they were coded the way they frequently appeared in the data. These minor codes are not described or implied under key teaching competences in the Grid. However, they have relatively high frequencies within the category. So these areas were considered for inclusion in the new competence framework.

Reserving these, the most frequent code of the category is *Field/content/pedagogical knowledge* with a frequency of *f*=1144 teachers; it makes up 36.6% of its category and it is mentioned in 22.4% of all responses in the survey. Within this category, having a good communication with students (*f*= 761; 24.4% of category and 14.9% of total) and being able to motivate students, helping them love English (*f*= 749; 24% of category and 14.7% of total) are the following most mentioned codes. In this category, the competence areas with binary coding were methodology, assessment,

lesson planning, and interaction and management. Methodological knowledge (*f*= 534; 10.5% of total) and classroom management (*f*= 393; 7.7% of total) areas were highly addressed in teacher responses, while assessment and planning had low frequencies.

4.4.3. Enabling Competences

Enabling competences encompasses intercultural competence, language awareness and digital media competence areas on the Grid. As a code category here, enabling competences had relatively less populated codes; but relatively high proportion of codes to be added especially in Language Awareness. Starting with the first code, intercultural competence, it was referred to by 184 teachers and thus was marked in 3.6% of all responses. Intercultural competence included being aware of the importance of culture in teaching languages, welcoming cultural differences and helping students to overcome cultural prejudices. 94.6% of the coded responses (*f*= 174; 3.4% of all responses) addressed intercultural competence at knowledge level; with such comments as "*knows about American and British culture"* while 25 of these coded responses talked about raising student awareness, which was spanning across higher stages in the descriptors original Grid. Digital media, i.e. teachers' technology use was the most frequently coded competence area with *f*= 298, making up 5.8% of the whole response set. Most comments on technology use maps onto first stages of development as seen in the responses such as *"being able to use internet and/or computer"*, *"being aware of technological improvements"*, or following websites that share teaching materials or being able to use smartboards were typical comments.

Language awareness had some minor codes for extending the competence definitions. Language awareness is by definition very different from how Turkish teachers of English conceptualize it. In the Grid, language awareness includes

descriptors that focus mostly on being able to explain nuances of language rules and use, exemplifying these at all proficiency levels. In this sense, this competence area can include the knowledge of Turkish and contrastive-linguistic approach to teaching which was mentioned and exemplified under Language Proficiency section. Therefore, existing definitions can be extended to include "having a good command of one's own native language and thus being able to compare and discuss language differences" as reflected in the following teacher comments:

> ***Teacher 2409:*** *"*Türkçe bilgisi çok iyi olmalıdır ki İngilizce ile bağdaştırıp farklarını benzerliklerini güzel kurabilsin"*
>
> *<S/he should have a very good knowledge of Turkish so that s/he can relate it to English and can set the differences and similarities well.*

> ***Teacher 741:*** *"Turkish grammer knowledge and telling the subject with correct examples.[11]"*

> ***Teacher 3421****: "Türkçeden gerekli örneklerle karşılaştırabilme yeteneği"*
>
> *<The ability to compare [English to Turkish] with necessary examples from Turkish>*

One further adaptation needed in language awareness is amending the definition of this construct. In the Grid, awareness is defined as being aware of the linguistic properties of language and providing appropriate examples for students. However, for teachers, the term *dil farkındalığı* (Turkish equivalent for language awareness) relates more to being aware of the importance and sociopolitical properties of language and having positive attitudes thanks to this:

> ***Teacher 445:*** *"(…) Dil öğrenme sevgisini hissetmek ve hissettirebilmek İngilizceyi sevmek"*
>
> *<To feel the love of learning a language and being able to make students feel it. To love [*or *like] English>*

[11] Teacher's own words.

Teacher 3578: *"(…) Dilin yaşayan bir olgu olduğunun, en önemli amacının ise iletişim olduğunun bilincinde olmalı ve öğrencilerine bir ders değil bir dil öğrettiğinin farkında olmalıdır."*

<She should recognize that language is a living thing, and that its most important aim is communication; and should be aware that s/he is teaching a language, not a course.>

Teacher 3813: *"-İngilizcenin dersi,sınavları olan bir ders değil konuşulabilecek bir dil olduğunun bilincinde olması ve bunu öğrencilerine de aşılayabilmesi"*

<Being aware that English is not a lecture or a course with exams but a language to be spoken and being able to instill this [raise the same awareness] in students>

As they term it, they and their students should be aware of the importance of learning a language, and should thus have positive attitudes towards learning a language:

Teacher 854: *"öğretmenden ziyade öğrencilere yabancı dilden artık yabancı sözcüğünün atıldığını ve bu dilin küresel iletişim dili olduğunu anlatmak ve zihinlerine yerleştirmek gerekiyor.[…]"*

<It is necessary to tell students, rather than teachers, that 'the word foreign is now excluded from [the phrase] foreign language'$_{lit}$[12] and that this language is the global language for communication; and to instill this in their minds.>

Teacher 2517: *"İngilizcenin bir ders olmasının yanı sıra uluslararası platformda iletişimi sağlayan bir köprü olduğu bilincini öğrenciye aşılamak,mesleki yeterlilik,sadece okuma yazma değil,toplamda 4 beceriyi geliştirecek yönde ders işlemek"*

<Instilling in the minds of the students that English is a bridge enabling communication in the international arena besides being a course.

[12] Teacher uses 'the word foreign is now excluded from foreign language$_{lit}$' to mean: foreign languages are no longer *foreign*.

Professional competence, teaching to improve four skills, not only the reading and writing (skills).>

Teacher 983: *"(…) İngilizcenin gerekliliğini öğrenciye kavratarak başka diller öğrenmesine de teşvik yolu açabilmek"*

<teaching the necessity of English and thus being able to encourage students to learn other languages as well.>

In this respect, the construct definition needs to be enhanced. The affective lens teachers bring to interpretation of language awareness is obvious, with the emphasis on developing positive attitudes. Therefore, some competence descriptors were added to extend the competence definitions on the Grid.

4.4.4. Professionalism

Under professionalism, a frequent code was Professional conduct, which was referred to by 1000 teachers, constituting 19.6% of all participants. Professional conduct had three minor codes, with the first one matching to existing definitions of professional conduct such as seeking feedback, providing feedback to others, and working for the improvement of the institution; the second one related to implied characteristics but was meant to improve and extend the existing definitions, referring to being open to professional development, following new trends in profession; and the last one to add descriptors to the framework, referring to the positive attitudes towards profession. 61.1% of the teachers who mentioned professional conduct (*f*= 611) defined a competent teacher as someone who is open to professional development, who follows trends in education and teaching practices, and who is a researcher trying to improve their teaching knowledge and skills. This definition extends the Grid definition, therefore was suggested as an improvement and extension code. In the following quotation, we can observe how this code links professional development to attitudes towards profession (code PC2 to PC3):

Teacher 2199: *"Hepimizin bildiği gibi öğretmenin sürekli gelişim içerisinde olması ve kendini sürekli yenilemesi eğitimin önemli faktörlerinden biridir. Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliklerinden biri de yaptığı mesleği daha etkin yapabilmesi için içinde bulunduğu öğrenme sürecinden kendini koparmaması ve bunun için de yeterince zaman ve emek ayırabilmesidir. Böylece kendisini sürekli yenileyen bir öğretmenin kendisini geliştirmesi hem kendisine hem de mesleğine olan saygısını artıracaktır. Öğretmenin mesleki açıdan kendini geliştirmesinin önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Kariyer ve personel gelişiminin aksine öğretmenin mesleki gelişimi sosyal, yapıcı, sürekli ve uzun soluklu bir süreçtir.- Alandaki gelişmelerden haberdar olmalıdır. (…)"*

<*As we all know, a teacher's involvement in continuous development and constant renewal is an important factor in education. One of the most important characteristics of teaching profession that sets it aside from other professions is that in order to be able to do their job more effectively, [teachers should] remain in the learning process and put their time and effort in this. Development of a teacher who constantly updates herself would thus boost her respect for herself and for the profession. It is well-known that teachers' professional development is important. As opposed to career and personal development, teachers' professional development is a social, constructive, continuous and long-term process. S/he should be aware of the improvements in the field. (…)*>

Teacher 864: *"1-Dil öğretiminde yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilme 2-İdealist olma ve bitmeyen öğretme isteği 3-Dil öğrete bilme adına sonsuz sabırlı olabilme 4-Kendini sürekli yetiştirebilme ;her şeyi biliyorum değil , her gün yeni bir şey öğreniyorum diye bilme özelliğine sahip olma"*

<*1-Having sufficient knowledge and skills in language teaching; 2- Being idealist and a never-ending will to teach; 3- To be able to teach, having an endless patience; 4- Continuous development of self; being able to say 'I am learning a new thing every day', not to say 'I know everything'* >

About 9% of total responses and 45.5% of the responses in this category included having positive attitudes towards teaching such as "*loves their job*", "*values teaching*", or as "*happy to be a teacher*". The following quotations from the data

further illustrate how these minor codes were closely linked to each other and to the personality traits:

> ***Teacher 614:*** *"Eğitim ve öğretimi severek bu ailenin içerisine girmeli ve eleştirel açıdan mesleki kabullenme içinde olmalı, yani eksik olan yönlerini duyduğunda ya da gördüğünde bu yönlerini tamamlayabilecek deneyimde kişilerden kurumlardan kitaplardan yararlanmayı bilmeli."*
>
> *<should join this family with a love of education and training, and should be professionally open in terms of criticism; that is to say, when she hears of her inadequate qualities or notices them, she should know how to consult people, institutions or books that can help remedy these.>*

> ***Teacher 3424:*** *"1-Mesleğini (öğrencilerini, öğretmen arkadaşlarını, idarecilerini, velilerini...) çok sevmesi. 2-Yeniliklere açık olmalı, kendini sürekli geliştirmelidir (…) 5-Proje tabanlı çalışmaktan zevk almalı,hem öğretmen, hem öğrenen pozisyonunda olmalıdır. […] 8-Paylaşımcı olmalıdır. 9-Hizmet içi eğitimlere istekli olmalıdır. […]"*
>
> *<1- Loves the profession (students, fellow teachers, administrators, parents…) very much. 2- Open to changes, constantly improving self (…) 5- Enjoys project-based work, should be both a teacher and a learner. (…) 8- should be sharing. 9- Should be enthusiastic in in-service trainings.>*

Administration related responses were very low in frequency; even though it was the area in which teachers felt most competent according to the results of the quantitative analyses. The following quotation is a good example for the professionalism category as a whole, linking to all codes and minor codes of this category:

> ***Teacher 648:*** *"(…) - Türk milli eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri bilir. - Mesleki gelişimine yönelik yayınları izler. - Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesine çevre olanaklarını kullanır. […] - Öğrencinin kişisel gelişimini ailesiyle paylaşır. - Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutar. - Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler. - Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur. - Aileleri tanımak için bireysel*

ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenler. - Ailelerin yaşadıkları sorunlara karşı duyarlı davranır."

<(…) Knows the fundamental values and principles Turkish national educational system builds on. – Follows publications related to her professional development. - Makes use of the opportunities to improve and advance the school (…) – Shares the students' progress in personal development with their parents - Keeps records to follow students' progress. - Sets class rules together with students. - Creates an atmosphere in which students feel secure. - Organizes individual or group meetings with families to get to know them. - Acts sensitively towards the problems families might have.>

4.4.5. Personal Characteristics

Teachers referred to personal characteristics frequently in their responses. The 60.4% of all responses included codes that did not map onto any competence areas on the Grid; more specifically, 3083 teachers mentioned personal characteristics as competences a language teacher should have. For most teachers who started their comments with the phrase *"just like any teacher, …"*, language teachers must have some personal characteristics that are not specific to being a language teacher but are vital for being a teacher. Below is an elaboration on this issue:

Teacher 1099: *"Öncelikle öğretmenin sahip olması gereken mesleki niteliklerden bahsetmek gerek sanırım. Sonuçta önce öğretmeniz, sonra İngilizce öğretmeniyiz. Doğan Cüceloğlu hocamızın deyimiyle, "Öğretmenlik yapmak" yerine "öğretmen olmak" görüşünü benimsemiş, vicdan ve merhamet duygusuna sahip, kendini mesleğine adamış biri olmalıdır. (…)"*

I think we should first talk about the professional qualities a teacher should have. After all, we are all teachers, and then language teachers. As Doğan Cüceloğlu says, a teacher should be someone who adopts the view of "being a teacher" rather than "working as a teacher", someone with sense of tolerance and conscience, someone who devoted herself to the profession. (…)

In the following table, *Mention frequency* indicates the number of participants whose responses were coded in respective code categories and/or codes. *Percentage of code* is calculated for codes categorized under the broader code category, based on the calculation of the number of times a code occurred with respect to the total mentions for that code category.

Table 4.21
Teacher Opinions that are not on the Grid

	Mention frequency	% of code	% of total
Personal characteristics	**3083**		**60.4**
*** Personality traits**	**2815**		**55.2**
1. Empathy, caring, sacrificing "loves/ cares/ knows students"	425	15.1	8.3
2. Patient, tolerant, good anger management	671	23.8	13.2
3. Creative, artistic, drama, skilled in arts	507	18.0	9.9
4. Good at communication, sociable, outgoing	1239	44.0	24.3
5. Positive, energetic, lively, fun	323	11.5	6.3
6. Role model, example, sets ideal	62	2.2	1.2
7. Organized, hardworking, responsible, leader, confident	361	12.8	7.1
8. Open to innovation and change, flexible, easily adapts	532	18.9	10.4
9. Open-minded, modern, has a vision, social stance, world view	86	3.1	1.7
*** Qualities**	**641**		**12.6**
1. Experience and/or been abroad	128	15.6	2.5
2. Wise, knowledgeable, world&general knowledge,	267	32.6	5.2
3. Loves reading, learning, follows news, eager to learn	200	24.5	3.9
4. Problem solver, practical solutions, crisis management	56	6.8	1.1

As mentioned before, Table 4.21 included competence definitions that were not mapping onto or subsumable within the Grid. More than three quarters of the 3083 teachers whose responses were coded in the personal characteristics category referred to personality traits. Qualities were the second code family, with less frequent minor codes still constituting the 12.6 percent of all responses. Among the qualities listed by the respondents, the most frequently mentioned one is *teacher's knowledge in many areas and other subject fieds, including world and general knowledge, and being wise;* with a frequency of *f*= 267 forming the 24.5% of code family and 3.9% of total responses. Closely linked to this code is being eager to learn, following news, keeping up-to-date and reading various sources of information. This code was the second most frequently mentioned code in the category with a frequency of *f*= 200 teachers. Among these qualities listed, experience or having been abroad

usually appeared together with the most frequent code, language proficiency and especially speaking; as teachers referred to being abroad as "*a chance to meet native speakers"* and to improve language skills:

> ***Teacher 152:*** *"PRATIK İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİ NATIVE SPEAKER İLE BULUŞMA YURTDIŞI DENEYİMİ"*
>
> *<practice, skills in speaking English, encounters with the native speakers, experience abroad.>*

> ***Teacher 213:*** *"(…) 3) MUTLAKA AMA MUTLAKA DİLİNİ AKTİF KULLANABİLECEĞİ BİR YURTDIŞI DENEYİMİ OLMALI"*
>
> *<(…) 3) should definitely have experience abroad in which s/he is able to use his language actively>*

> ***Teacher 446:*** *"ingilizceyi akıcı konuşabilmek en az 2 ay yurtdışı deneyimi olmak (…)"*
>
> *<being able to speak English fluently, having at least two months of abroad experience (…)>*

> ***Teacher 469:*** *"Bir İngilizce öğretmeni akıcı İngilizce konuşabilmeli Çok çeşitli konularda az da olsa bilgi sahibi olmalı En az bir kere İngilizce konuşulan bir ülkede bulunmalı"*
>
> *<A teacher of English should be able to speak fluently, should be at least somewhat knowledgeable in various issues, should at least once have been in an English-speaking country>*

Total number of responses in which personality traits are mentioned forms the 55.2% of the whole data set, with the frequency of *f*= 2815 participants. When you compare Table 4.21 to Table 4.20 which included codes on the Grid, the code family Personality traits is the most frequently mentioned one after Key Teaching competences. Within this code family, the most populated code is "*being social, sociable, outgoing, good at communication and interpersonal relations*". This minor code is also the second most frequent one mentioned by 24.3% of all participants, after the overall language proficiency which was coded in 28.7% of all responses.

Teacher 2494: *"İşini sevmeli, sosyal, girişimci, konuşkan, iletişim becerileri kuvvetli, disiplinli, azimli ve çalışkan olmalıdır"*

<s/he should love his profession, be sociable, assertive, talkative, good at communication, disciplined, ambitious and hardworking.>

Teacher 3758: *İngilizce öğretmeninin sahip olması gereken en önemli özellik sosyallik bence.Hem kendi konuşma becerileri içi hem de karşısındaki öğrencileri rahatlatmak için.Yeniliklere açık olması gereken en önemli branslardan.son olarak da her ogretmen de olması gereken özellik sınıf yönetimi tabiki de.*

<I think, the most important characteristic a teacher of English should have is being sociable. Both for their own speaking [communication] skills and for relieving their students' [stress]. One of the [teaching] branches that should be open to changes/updates. And lastly, the characteristic every teacher should have: of course, classroom management>

Teacher 2657: *Ahlaklı,temiz,dürüst,girişken,sosyal,kendini iyi ifade edebilen ,yaratıcı ve sabırlı olmalıdır.*

<s/he should have good morals, be neat, honest, assertive, sociable; and be able to express himself well; be creative and patient.>

As observed in the responses above, being social and able to communicate is a frequent response, mostly linked to other characteristics and competences. Besides this, affective factors and personal characteristics go hand in hand. Teachers also frequently referred to personality traits while commenting on knowledge base, key teaching competences and professionalism, as the response below will exemplify:

Teacher 3714: *"Dil öğretmeni diğer öğretmen gruplarına göre daha aktif olmalı bence. Dil kendini sürekli yenileyen bir yapı olduğu için öğretmenin de kendini yenilemesi, kuralcı ve ezberci eğitimden çok gerçek hayata hazırlayıcı günlük uygulamaya daha uygun şekilde eğitim yapması gerekir. yabancı dile veya dillere karşı istekli, sosyal yönü gelişmiş , gelişim ve değişime açık olmalıdır. çünkü söylediğim gibi bizim matematik veya fen gibi evrensel kurallarımız yok."*

<Language teacher should be more active compared to other teacher groups. As language is a structure that constantly renews itself, teacher should

renew herself too; and she should prefer a way of education that not is not based on rote-learning or rules; but is conforming to daily practices and preparing students to real life. S/he should be enthusiastic about foreign language or languages, should have superior social characteristics, be open to improvement and change. Because, as I say, we don't have universal rules as in maths or sciences.>

Teacher 1421: *"1. Öğretmeyi ve öğrencileri sevmesi 2. Oyun oynamaktan, rol yapmaktan, seslendirmeden zevk alması, çizimden az çok bilgisinin olması. 3. Öğrencilerin seviyesine inebilmesi 4. Tekrar etmekten sıkılmaması, tekrar için ve öğretmek için yaratıcı olması 5. Tabiki alanına hakim olması 6. Konuşmaktan zevk alması. Sosyal olması. Öğrencilere ve dertlerine önem verebilecek kişilik yapısına sahip olması 7. Eğlenceli olması 8. Kendini geliştirmeye istekli olması 9. Sadece başarılı olan öğrencilerle değil, hepsiyle iletişimde olması. Tüm öğrencileri derse katılmaya teşvik etmesi"*

<1. Love of teaching and students 2. Enjoying games, role-playing, voice-acting, having some knowledge in drawing. 3. Addressing student levels 4. Never getting bored of repeating, being creative for repetition and teaching. 5. Surely, mastery of one's own field. 6. Enjoying speaking. Being social. Having a personality that cares about students and their problems. 7. Being enjoyable, cheerful. 8. Will to improve, to develop personally. 9. Being in communication with all the students, not just the successful ones. And encouraging all students to participate in class.>

"*Being patient, tolerant, being able to manage and control anger, refraining from overreactions*" were frequently mentioned by teachers (*f*= 671; 23.8% of the category and 13.2% of all teachers). These responses most of the time went together with "being empathetic, caring, sacrificing, being someone who loves students, cares about them" (*f*= 425; 15.1% of the category; 8.3 % of all teachers).

These can be considered as generic competence definitions rather than a language teacher's competence; still, these affective characteristics were accepted by many teachers as a defining quality of a competent language teacher. The following

quotation, for instace, did not map directly on the Grid; but is a good example to illustrate how all these links to professional competences:

> ***Teacher 3206:*** *"Yabancı Dil Öğretmeninin hem alanı ile, hem de öğretmenlik mesleği ile ilgili niteliklere sahip olması gerekir. Yabancı Dil Öğretmeni olmak isteyenlerin; Sözel yeteneği gelişmiş, İnceleme, araştırma merakı olan, Yabancı dile karşı ilgili ve bu alanda başarılı, Belleği güçlü, Düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen, İyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen, Dikkatli, işine özen gösteren, Mesleğinin sorunları ile ilgilenen ve çözüm yolları bulmaya çalışan, İnsanlarla iyi iletişim kurabilen; sevecen, hoşgörülü, sabırlı, Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen, Kendini geliştirmeye istekli, coşkulu, yaratıcı kimseler olmaları gerekir. AYRICA - Öncelikle topluma ve öğrencilerine model teşkil ettiğini unutmamalı ve söylemleriyle davranışları çelişmemelidir, - Öğrencilerine ve insanlara önyargısız davranabilmelidir, - Hareketlerine ve görünüşüne dikkat etmeli, giyimine özen göstermelidir, - Sevecen ve şefkatli olmalıdır, - Öğretmeyi sevmeli ve öğrenmeyi sevdirebilmelidir, - Sabırlı olmalıdır, - Saygılı ve saygın olmalıdır, - Güler yüzlü ve yumuşak huylu olmalıdır, - Bütün insanlara değer vermelidir, - Dürüst, açık ve güvenilir olmalıdır, - Alçak gönüllü, hoşgörülü ve anlayışlı olmalıdır, - İdealist ve sorumluluk sahibi olmalıdır, - Huzurlu, kendiyle barışık ve özgüven sahibi olmalıdır, - İnsan hak ve hürriyetlerine değer vermelidir, - Yaşadığı toplumun değerlerini çok iyi bilmeli ve hayatında tatbik etmelidir, - Fedakar ve kendini mesleğine admış olmalıdır, - Kibar ve nazik davranışlar sergilemelidir, -Etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır, - Samimi ve candan olmalıdır, - Dinamik ve sağlıklı olmalıdır, - Tavırlarında olgunluk ve ciddiyet bulunmalıdır, - Kibir ve gururdan uzak durmalıdır, - Çok iyi bir genel kültüre sahip olmalıdır, - İkna kabiliyetine sahip olmalıdır, - Sakin ve soğukkanlı davranmalıdır, - İç disipline sahip olmalı ve öfkesini kontrol edebilmelidir, - İyi bir dinleyici olmalıdır, - Çağdaş ve sosyal olmalıdır, - Çalışkan olmalıdır, - Gündemi takip etmeli ve güncel olmalıdır, - Ders dışında da öğrencileriyle diyalog kurmalı ve ilgilenmelidir, - Davranışlarında tutarlı ve prensip sahibi olmalıdır, - Kendi hatalarını kabul edebilmeli ve gerektiğinde özür dileyebilmelidir, - Vizyon sahibi olmalıdır, - İnsan psikolojisi hakkında bilgi sahibi olmalıdır, - Empati kurabilme becerisine sahip olmalıdır, - Sürekli okuyarak kendisini yenilemeli ve geliştirmelidir"*

<Language teachers should have qualities that relate both to their own field and to teaching profession. Those who want to be language teachers should be people who: have good verbal skills, are eager to research and investigate, interested and successful in foreign language, have a good memory, are able to clearly express their opinions to others, are able to create a good learning environment, are careful and meticulous at work, are interested in the problems of the profession and looking for solutions, are able to communicate well with people; are caring, tolerant, patient, who can understand students' thoughts and feelings, who are eager to improve themselves, and are enthusiastic and creative. MOREOVER, they should: - not forget that they are models for their students and for the society, their statements and behaviors should not be contradictory - be able to approach their students and others without prejudice, - be careful about their acts and appearance and their outfit, - be sympathetic and caring, - love teaching and endear learning, - be patient, - be respectful and respected, - be smiling and tender, - appreciate all people, - be honest, open and reliable, - modest, tolerant and understanding, - be idealist and responsible, - be peaceful, and self-confident, - value individual rights and freedoms, - know the values of the society they are living in, and live in conformity with them, - be self-sacrificing and devoted to profession, - behave politely and nicely, - have efficient communication skills, - be sincere and warm, - be dynamic and healthy, - behave maturely and seriously, - stay away from arrogance and pride, - have a very sound world and general knowledge, - be persuasive, - be calm and cool, - be self-disciplined, able to control anger, - be a good listener, - be modern and social, - be hardworking, - follow contemporary issues and keep updated, - have a dialogue with and interest in their students outside the class as well, - be principled and consistent in their acts, - be able to accept their faults and apologize when necessary, - have a vision, - be knowledgeable about human psychology, - be able to empathise with people, - continuously renew and improve themselves by reading.>

All in all, teachers consider some personality traits to be inalienable characteristics of a good teacher, and a must-have professional quality of a competent teacher. Reserving that grading personality traits on a scale is a hard task, personality traits

a teacher should have might be outlined as a guideline for reference alongside competence definitions. Therefore, a guide to "*teacher as a person*" will be suggested (Please see the complete framework and guideline in the next chapter).

4.5. Summary of Results

When the results of the quantitative analyses are considered, teachers of English reported advanced levels of perceived competence for reading and writing skills, and relatively lower proficiency in listening, speaking and interaction. Still, their evaluations on the language skills scale showed that they perceieved themselves to be highly proficient users of language. However, when it comes to language proficiency construct on the competence grid, it was observed to be the area where teachers felt least competent on the Grid. According to the results, more than 75% of all teachers are at or below Stage 2.1, which corresponds to B2 level. This is an indication that teachers who believed to have advanced levels of proficiency (C1 and C2) were relatively low in number and most teachers perceive that they have upper-intermediate or lower proficiency levels.

Competence grid included six stages of professional development under three phases. The first stage, 1.1 refers to a teacher who is under training to become a language teacher, and the sixth stage, Stage 3.2 refers to a teacher who is experienced, fully competent in profession, someone who can train younger teachers. According to results, in terms of Methodology, most teachers feel that they are at the third stage of their development. For other key teaching competences, they are mostly at the fourth stage. Third and fourth stages (both under Phase 2) mean that these teachers have the necessary knowledge and adequate practice in these areas, but they still can improve themselves more to help and guide other teachers as well.

In addition to key teaching competences, which are Methodology, Assessment, Planning, and Classroom Management, teachers perceive themselves to be at second phase and at fourth stage for Professional Conduct; which is about being open to collaborate and learn professionally. On the other hand, it was observed that they are at sixth stage, the highest level of competence when it comes to Administrative duties and use of Digital Media.

On the other hand, in their responses to open-ended questions, they focus more on Language Proficiency, Methodology and other key teaching competences. In this case, it can be said that they perceive themselves to have relatively lower competences in the areas they find important for being a good, competent teacher.

When the groups were compared, it was seen that ELT graduates have higher scores in Key Teaching Competences and those in Professionalism category; while English Studies were better in two of Enabling Competences and the Language Proficiency area. However, statistically speaking, the only areas in which graduates of ELT and English Studies differ were Language Proficiency (English Studies did better) and Methodology (ELT did better). For all other competence areas, the differences between this pair were not significant. On the other hand, graduates of other fields always had the lowest mean of all groups in each competence area. And except administration, this group did significantly lower than the other two groups. This might be an indication that teachers' competences vary with respect to their educational backgrounds.

In terms of experience, the teachers in their first four years of service perceive themselves to be significantly lower than more experienced teachers. Results indicate that when teachers gain experience, they might be becoming a more homogenous group with similar perceived competence levels.

As a summary, the highlights of the findings of this comparative research on teacher competence and background are the following:

i. Teachers from English Studies/Majors have relatively higher levels of perceived language proficiency, and proficiency in English might be influencing teachers perception of their competences and eventually their teaching practices;
ii. Teachers from traditional ELT backgrounds are significantly better in Methodology Knowledge and Skills, but not different from English majors in other competence areas; and
iii. Teachers coming from other fields significantly differed from these two groups in terms of proficiency and competences and they reported the lowest levels in each area.

In the next chapter, these findings will be discussed in relation to similar studies in literature.

CHAPTER 5

DISCUSSION

The previous chapter addressed the research questions and presented the results and findings of the analyses. In this chapter, the results of these analyses will be discussed with reference to relevant literature and identified themes, evolving from the background and the qualities teachers bring to the profession. That is to say, language proficiency of teachers, their educational background and experiences are taken as starting points for discussion; and presentation of these constructs *'snowballs into'* a portrayal of interconnected competences and personal characteristics language teachers have. Since teacher competence is a complex phenomenon with many inalienable dimensions to it, the discussions of these will intertwine competence constructs, personality traits and attitudes. Personal characteristics, which were originally not included as a separate construct but later emerged as an important factor will be scrutinized.

Through further elaboration on similar studies and with references to quantitative and qualitative results gathered through this study; this chapter progresses to conclude the research report with a proposal for a new localized language teacher competence framework. Then, at the end of the chapter, limitations of the study, and some further implications will be presented in relation to teacher education research and related practice; and for reference in future teacher certification and recruitment policies in Turkey.

5.1. Perceived Language Proficiency for and as a Teacher Competence

Language proficiency is seen as an important construct for teacher quality in literature (Nasserdeen, 2001; Richards et al., 2013). For this reason, in addition to the existing general language proficiency evaluation on the Grid, an additional language skills scale was utilized in the study, as a control for Language Proficiency competence area on the Grid. Thus, teachers first evaluated themselves on language skills scale and then on the general proficiency item on the Grid.

For the self evaluation on language skills scale, teachers reported highest levels of competence in reading and writing skills, with more than 70% of teachers reporting to be at C1 and C2 levels (advanced or native like). For listening and spoken interaction, and spoken production, about half of the teachers were at or below B2 level. In the reading skill, 32.9% of all teachers are at the highest proficiency level C2; while for listening, this rate is only 8.7%. Another observation in this competence area is that teachers' levels of proficiency differed with respect to their educational backgrounds: teachers who are graduates of English studies departments had the highest mean scores in each skill, with graduates of English language teaching departments and graduates of non-English majors following.

When it comes to evaluation on general language proficiency on the competence framework, this competence area is the one with lowest means. This time, only 7.9 per cent of all teachers report to be at highest two stages of development. Most teachers report to be at Stage 2.1 in their professional development, which corresponds to a proficiency level linking B2 to C1 level. Stages 2.2 and 3.1 correspond to C1 and C2 levels, and Stage 3.2 describes a native speaker. In that case, it is not surprising to see a relatively lower mean for the Language proficiency on the competence framework.

British Council – TEPAV report on English in Higher Education (2015) states that "English teachers generally have a good level of English proficiency: 92 per cent were judged to be at CEFR C1/C2 levels and only eight per cent at B2." (p. 85). Similar high levels of proficiency were reported on language skills scale in the present study as well, which again similarly did not include descriptors. Nonetheless, when it comes to the perceived general competence levels on the language proficiency item in the Grid, the participants were provided with level descriptors containing can-do statements, and marked lower levels of competence. This time, this finding is in fact somewhat contradictory with what have been found in this study which focused on state-school teachers. 75.5% of all teachers (N=4172) reported to be at or below B2 levels according to the Grid. Only 7.9% evaluated themselves to be at development phase 3, i.e. C2 level; in contrast with the 24.6% who reported to be C2 in TEPAV report (2015).

It should be kept in mind, however, that the comparison might be somewhat misleading in that the participants of the present study were state school teachers whereas the TEPAV report (2015) reported on higher education setting. When we consider the 2014 report on English Language Teaching at state schools which reports on state-school teachers before tertiary level, this case is obvious: the 80% of state school English teachers reported to be at advanced levels, but the observer noted that these perceptions were too high and their language proficiency were lower than they reported (2014, p. 126).

Still, Language proficiency, especially oral skills and communication in English were frequently mentioned by teachers of the present study, in their definitions of a competent language teacher. This is quite plausible in that since English is both the subject and the medium in the class, teachers need to speak the language to be able to teach it (Chambless, 2012). While Language proficiency is listed by most participants as a basic professional quality every language teacher should have, one does not expect to see this competence area as the one teachers feel least competent

in; with 75.5% at or below B2. In addition to this, speaking and being able to communicate were frequent constructs also in open-ended responses; however, speaking and interaction skills are among the skills teachers felt least competent, according to language skills scale. Then, the conclusion is that teachers find it important to have a good language skills, especially in oral communication, but they do not perceive themselves to have high proficiency.

For language teaching, English is both the medium and the subject; therefore, subject matter knowledge is teacher's proficiency in language. Since teachers' subject knowledge is considered to have a direct impact on what takes place in the classroom (Richards et al.,2013, p. 233), when teachers have a good level of subject matter knowledge, then it is possible for them to present their knowledge in a way their students can easily understand (McNamara, 1991). Following these, having a good language proficiency would ensure *better addressing of students' levels*, and teachers' *ability to transfer or convey their knowledge*; both of which are frequently mentioned by the respondents in this study and coded under key teaching competences code family.

In this respect, language proficiency can be considered to be an underlying factor for overall teaching competence. Teachers' proficiency levels influence their confidence, teaching skills and content, students' motivation and learning effectiveness (Butler, 2004). Hence, it can be claimed that other frequently mentioned issues, such as *motivating students*, *encouraging students use the language*, *being a role model*, *providing creative activities and materials,* all have their roots in language proficiency: for being a good role model, and setting a good example of a language user for students require good subject knowledge (Nasserdeen, 2001).

In this line of thought, comments on general proficiency can be narrowed down to initiate a detailed discussion on each language skill. From the viewpoint of Richards et al. (2013), if a teacher is not proficient in speaking, no one can expect

their students to be proficient speakers. Within this study, oral communication skills, namely speaking production and spoken interaction skills on the language scale were among the ones in which teachers evaluated themselves to be less competent in contrast to reading and writing. Sullivan's (2011) assertion that "all can agree that the French teacher who cannot speak French will not be a successful teacher of French" (p. 241) would remind readers of previously quoted Teacher 596 in this study, who said *"Ingilizce konuşamayan bir ingilizce öğretmeni olamaz. […]" (I cannot imagine a teacher of English who cannot speak English)*. The data in the current study obviously portray a teacher profile with moderate overall proficiency in English, who are better at reading and writing, but performing at lower levels of proficiency in interactional skills of listening, spoken interaction and spoken production. When put in that way, this profile seems to explain why oral communication skills are easily ignored in classrooms.

Once again, it is necessary to highlight the fact that significant differences were observed in the present study between groups of teachers with different backgrounds; involvement in language might be a determining factor for proficiency. According to results on the language skills self-evaluation, teachers who graduated from English majors, i.e. language studies departments such as English linguistics, American culture or translation studies evaluate themselves to be at significantly higher proficiency levels than the ELT graduates group. One inference could be that since they have more courses in which they engage in with language more, their perceived proficiencies might be higher in that they spent substantial time on studying for these language focus courses. In ELT programs, however, language courses are relatively limited in number, leaving their place to pedagogy and practicum courses. In this respect, it is not surprising to see that ELT group reported to be better at teaching-related competences (i.e. key teaching competences, use of technology, and such). In short, ELT students' involvement in a more intensive language program and establishing methodological knowledge

base for alternatively educated teachers might be the best solution to remedy these shortcomings.

Teacher training courses mostly cannot serve for the improvement of the teachers' communicative skills in the language s/he will be teaching (De Lima, 2001). This might also explain why highly proficient English studies group had as high perceived competences as ELT graduates had. Reserving the need for pedagogical skills for effective instruction, English language teachers should have an advanced level of proficiency in order to be successful teachers (Faez and Karas, 2017). So, we need to help teachers develop their language proficiency that, in turn, has relevance for their perceived self-efficacy (Yılmaz, 2011).

The participants of the present study referred to *being able to use English in the classroom* when they elaborated on language proficiency. Their comments more or less matches the concept *English-for-Teaching* (Freeman, Katz, Garcia, Gomez, & Burns, 2015). This domain of ESP includes managing the classroom, understanding and communicating lesson content, and assessing students and giving feedback (Freeman et al., 2015). With this approach, teachers' language proficiency is located on a point where general high proficiency and pedagogy dimensions intersect. What is more, this view was also reflected in teacher opinions in the data when we reconsider the teacher comments that talked about *having a proficiency sufficient for the level they are teaching.* Therefore, a classroom language dimension within the general proficiency of teachers should be considered.

Proficiency of language teacher has been an issue of intensive debate, with the dominant view in literature that higher levels of proficiency meant better quality in teaching; thus creating a belief that native-like proficiency should be sought (Richards, 2017a). This was also confirmed in the data collected through open-ended questions in this study: most teachers mentioned native-like proficiency, and talked about opportunities for *being abroad to meet or contact native speakers*.

However, some teachers also talked about being sufficient for the level they teach, which is also discussed in literature. Should a language teacher really be like a native speaker of that language?

At this point, Tsang (2017) raises a new argument. Language proficiency is an important construct, and high levels of proficiency are desirable. For the language teachers that participated in the present study, the case is similar. When asked to list the professional competences a language teacher should have, about half of the participants (*f*= 2514, 49.3% of all responses) referred to language proficiency making it the most frequently voiced competence after key teaching competences. However, Tsang notes that, "once ESL/EFL teachers reach a certain level of proficiency, factors other than proficiency may play a more important role in determining learners' level of engagement and overall teaching effectiveness in FL classroom" (2017, p. 112).

However, linguistic proficiency should not be totally ignored. There must be a threshold of proficiency considerably higher than that of the specific learners taught by the teacher (Tsang, 2017, p. 112); reflected in the current study as *"enough to teach their students"*. Then, general teacher profile in Turkey should not be a problem in that most teachers reported to be at B2 level, which is not a level attained by their learners at state schools. Is this a valid argument?

Canh and Renandya (2017) state that while teachers' general proficiency is significant in promoting learning opportunities, their classroom language proficiency is also very important. Freeman (2017), supporting this view, proposes English-for-teaching, a concept for classroom language proficiency.

Following these discussions, it can be said that importance of language proficiency of teachers cannot be neglected. However, it should be acknowledged that teachers' ability to use the classroom language is an important construct as well. Besides,

another observation in the data was the frequent reference to native language. Based on these observations, some amendments and improvements will be considered in the updated competence framework (please see the Competence Framework).

5.2. Educational Background and Competences

In terms of education and training, the adapted version utilized in the survey, education and training start with a teacher of English who is not yet a graduate of ELT or English majors, or a graduate of other disciplines without a teaching certificate. Descriptors then move on to define senior ELT students, English majors with general teaching certificate and other disciplines with English pedagogical formation certificate. Later comes the ELT graduates group, then teachers with international certificates and/or postgraduate degrees.

The educational background variable was also controlled (as was the case for Language proficiency on two scales) with background questions placed before the Grid. Teachers were asked to provide details in terms of their educational backgrounds; they were originally classified according to 11 types of teacher education background and then was grouped under 3 categories with respect to their background. Based on this grouping, further analyses were conducted. Background groups were found to significantly differ in terms of their language skills and teaching competences.

Debates on alternative teacher education mainly center on the abilities of the graduates of alternatively certified teachers coming from English majors; still they might be relatively more qualified as teachers of English when compared to graduates of other fields in that they at least have long years of '*apprenticeship of observation'* (Lortie, 1975). This might explain why they have significantly higher

mean scores than the graduates of other fields and they are much closer to ELT Graduates in all teaching competence areas. The apprenticeship of observation issue will be discussed further under teaching experience section, as it maps more onto the experiences of teachers.

It is important to note that teachers with alternative backgrounds might have more positive attitudes towards teaching in that they start certification later when they are more 'aware' of their decisions; and positive attitudes towards the profession put more effort into teaching (Bağçeci et al., 2015), teachers with positive attitudes have the following qualities: has sufficient field knowledge, and successful in transferring these to practice and improving his knowledge; in terms of personal characteristics, is patient, strong, tolerant, honest and leader. Bağçeci et al (2015) claim that these indicate that a teacher with positive attitudes would be a more efficient teacher. Taken this way, the personality traits or personal characteristics listed here more or less matches the codes identified in the opinions of the participants of the present study. About 10% of participant teachers talked about attitudes, and especially towards profession with the code *loves teaching* and with many other responses which fell under the personality traits labeled as *being positive*. Still, given that the two teacher groups with non-ELT backgrounds evaluated themselves to be less competent on teaching related competence areas when compared to the graduates of ELT, the questions regarding the effectiveness of alternative certification practices hold valid.

Many kinds of alternative certification practices have been employed (Seferoğlu, 2004) and the drawbacks of these policies are directly observable in the data of this study. Teachers coming from other disciplines were observed to perform significantly lower in all skill and competence areas while teachers with ELT and English studies backgrounds did not differ on most competence areas.

One of the most striking findings of this study is that: even when significant, mean differences between graduates of ELT and English Majors group (including those with or without teaching certificates and MA degrees) are minor, in other words, these groups are very close to each other. On the other hand, teachers from other departments have the lowest perceived levels in each language skill and competence area. The important thing is, this "others" group includes teachers of other languages and teachers of other subject areas who received four year teacher training along with certified and non-certified subject field graduates. So, having a long pedagogical training seems to have a smaller effect. Or, it could be linked to their low levels of language proficiency; since teachers with high proficiency tend to perceive themselves to be more competent in all related areas (Butler, 2004).

For instance, Key teaching competences area included the core areas of ELT pedagogy: methodology, assessment, planning and monitoring. For each of these constructs, teachers from traditional ELT backgrounds had the highest mean scores, followed by English studies group and then other fields group. In methodology, which listed descriptors related to knowledge, theoretical discussion, and practice of methods and teachniques, all groups differed significantly. It is not surprising to see ELT graduates significantly higher in that they receive more courses on methodology in a longer period. However, in other key teaching competences; namely assessment, planning, and monitoring; there were no significant differences between graduates of traditional ELT programs and English studies. However, these two groups differed significantly from the other fields group with other fields reporting the lowest levels of competence.

This observation might support a previous inference from the previous page that graduates of English studies might be performing better due to their experience as learners of language; i.e. apprenticeship of observation (Lortie, 1975). Another assumption might be that since they are more proficient in language, they might be feeling more competent as teachers; as was previously mentioned with reference to

language proficiency stating that teachers' proficiency levels influence their confidence, teaching skills and content, students' motivation and learning effectiveness (Butler, 2004).

For intercultural competence and language awareness areas listed under Enabling competences category, the portrait was similar with this time graduates of English majors reporting the highest levels of competence; and other fileds at the third rank again. Since language awareness is more or less linked to language proficiency, it is not surprising to see English majors at the first rank here. However, there were no significant differences between them and ELT graduates, which was also true of intercultural competence.

For areas of professional conduct and administration which were under professionalism category, the differences are very small even when they are statistically significant. This might be due to the fact that these constructs had been dependent neither on education and training nor on language proficiency in that they list collaboration, routines and other professional *addenda*. Even this fact, that there are differences in language related competence areas and pedagogy related areas but not in professional areas, can be regarded to be a strong indicator that background of teachers might be an effective and determinant factor for teachers' competences.

Yalçın İncik and Akay's (2015) study on competence perceptions of prospective teachers (PTs) enrolled at the faculty of education and at the pedagogical certificate program draws parallel lines with the present study. First, they found *respect for students* as a competence area in which PTs felt successful. In the present study, teachers reported high levels of competence for communication with students under interaction and monitoring area; in the sense it was used in Yalçın İncik and Akay's (2015) study, about 15% of all participants talked about the importance of

having a good communication with students (*f*= 761). Another code, empathy care and love for students was mentioned by 425 teachers.

In terms of their conclusion from their own study and related literature that teachers report lowest levels of competence in testing and evaluation; this observation is also valid for this study. Among the Key teaching competences listed in the Grid, Assessment was the competence area in which lowest mean value was observed (M = 3.71 over 6.00) with only 23.5% of all teachers reporting to be at 3rd development phase. When the educational background is taken into account, there were no significant differences between graduates of ELT and English majors, but these groups were significantly better than teachers in the other fields group.

Developing on the discussion of the effectiveness of alternative and traditional teacher education practices; Fenstermacher (1990) asserts that strong sides of each approach to education might be taken to set a new approach to teacher education. In our case, the traditional language teacher education program has been found inadequate in most studies (Coşkun and Daloğlu, 2010) and lack of sufficient practice before entry to the profession is a common concern in most studies (Seferoğlu, 2006; Erten, 2015). Considering that graduates of ELT and English studies departments had a similar competence profile which only differed in terms of Language proficiency (English studies were better) and Methodology (ELT graduates were better) and demonstrated no significant differences in other competence areas; we can say that these two groups are likely to form a single homogenous and more competent group if we collide better sides of each approaches as Fenstermacher (1990) suggested. However, a major reservation holds that certifying teachers from other disciplines might not be that effective on the grounds that they do not report competence levels close to these two background groups.

Setting the abovementioned observations as the grounds, and taking the acute teacher shortage and short supply into consideration, a new (but not yet another) alternative system for teacher education practices, combining the positive sides of the two approaches and addressing the downfalls will be suggested.

5.3. Teaching Experience and Competences

In the present study, another grouping variable and a secondary factor was teachers' experience in teaching. This construct was again controlled through detailed background questions in the demographics part, asking for any information possible about the teaching experiences teachers had prior to their entry in the profession and their total years of service at state schools. Through a survey of comments the participants provided in the open ended questions regarding their previous experiences in teaching, the researcher calculated the total teaching experience for each teacher case by case.

During the analyses, the group of teachers in the initial four years of service was found to be significantly different from higher experience groups in all competences and it was seen that they had relatively lower perceived competence except in Language proficiency. In some competence areas, teachers with up to 4 years and from 4 to 7 years of experience were not different from each other but were from teachers with higher years of experience. New teachers were significantly better in Language proficiency but had significantly lower means in all other competence areas. Especially in Key teaching competences category, higher means were observed in higher experience groups. Overall, teachers experience correlated moderately with their global teaching competence. One inference is that teachers learn from experience, and high levels of perceived language proficiency in novice teachers leave its place to lower perceived proficiency in highly experienced teachers. This might be due to the in-service

professional development practices which in many cases are not intended for improving language proficiency (Korkmazgil, 2015). One such pattern is outlined by Darling-Hammond (2000) who reports that there are many studies which have established that inexperienced teachers are typically less effective than more senior teachers (p. 8). This is a parallel finding to the present study.

In addition to this, there are some studies focusing on teacher experience and student learning, and a relationship between years of service and teacher effectiveness was observed. Yet, this relationship is not always significant. Advantages of teaching experience appear to slow down after about five years (Rosenholtz, 1986; as cited in Darling-Hammond, 2000). Similarly, the teachers with more experience seem to form more homogenous groups in the present study. The cause for this may be that teachers with more experience might feel confident enough and stop learning, or that they may lose their enthusiasm for the profession over time, or that they reach the highest competence levels that can be attained. Still, when we look at the quantitative results, we can infer that the last option was not the case. The reason for this is, they are not reporting the highest levels of perceived competence in all competence areas on the grid.

Experience does not always entail expertise (Tsui, 2009, p. 91). On the contrary, however, expertise most of the time might imply experience, in that:

> because of their experience as teachers, experts are able to recognize patterns in classroom events interpret these patterns in meaningful ways. They are also more selective about what they attend to in the classroom, have better improvisational skills and can draw on a repertoire of routines with automaticity and effortlessness (Farrell, 2013, p.1072).

This is also the point where their discussion links to abovementioned automaticity gained through experience; and that late career teachers no longer need to think or reflect on these; rather, they focused more on learning about extra-curricular tasks

and thinking beyond school. Louws et al (2017) also articulate the approximate 7 years barrier, which resembles the grouping under the present study. The present study also reported lower levels of competence for novice teachers (up to 4 years of experience in this study) and in some competence areas teachers with 4 to 7 years of experience were not significantly different from this group. These might indicate a 7 year thereshold experience for consideration and further investigation in future studies on teacher experience.

Turning back to the original discussion of how teachers with more experience gained a higher perception of competence, we can conclude from the literature that having experience in teaching might bring about the advantage of less effort and time for planning, decision making and problem-solving, flexibility in addressing classroom situations and effective prediction of possible problems; which may not be that easy for novice teachers in their initial years when they face a new reality after their pre-service education. When these teachers cannot find any support in the initial years or service and when they lack collegial support, they cannot find opportunities for reflection on their teaching they tend to look for other indicators for evaluating their performance, which leaves them trapped between the classroom reality and curricular demands (Haser, 2010) inflating the feelings of incompetence.

In this respect, experience, expertise, and experiential knowledge seem to be interlinked. When we consider the analyses and the relation of experience to competence levels, more experienced teachers reported higher levels of competence in all teaching related competence areas. Their confidence in their teaching competences might be stemming from their experiential knowledge; and young teachers' lower competence reports might be due to the abovementioned fact that they have to face more challenges in daily teaching routines because they lack the practicality that is gained with and through experience.

Referring back to the qualitative analyses; professional development and *being open to learning*, *updating self*, *being open to change*, *reading about any subject to keep up-to-date* were frequently mentioned in the data. Even though they were categorized under different code categories, most of the time professional and personal development went hand in hand in teacher responses. Most of these comments either implied professional development or development of language skills, gaining personal experiences, or learning about what their students know so that they can better communicate with them or they can understand them. These findings also resemble the expectations of the teacher employers in Turkish higher education setting (Akcan, et al. 2017).

Taken this way, teachers can be commented to have a positive attitude towards learning and eagerness to continue their development in many aspects. One inference that can be made out of the trend observed is, younger teachers are improving their competences as they gain more experience in teaching and the differences might disappear later in career. Still; as they have lower perceived competences, new teachers need more opportunities for professional development. Thinking that they are open to improving themselves, providing teachers with more opportunities for professional development activities tailored to their needs might motivate all experience groups. With the major variables of the quantitative analyses hereby outlined, the discussion moves onto address personal characteristics of teachers.

5.4. Personal Characteristics

Personal characteristics enlist Personality traits and personal qualities of teachers. Personal or affective characteristics as a construct was initially not considered as a separate variable defining teacher competence in the study design; however, with the qualitative data gathered through open-ended questions, teachers voiced that

personality traits and personal qualities of a language teacher is as important as having professional competences. Personal characteristics are also found to be important for employers, when it comes to teacher recruitment (Akcan, et al.).

The analyses and coding process showed that more than half of the teachers, more specifically 60.4% of all teachers referred to personal characteristics when asked to list the most important qualities a teacher of English should have. Furthermore, attitude dimensions coded in relation to Grid items and therefore not listed here should be considered within the personal dimension teacher brings to professional competence; as in *respecting teching* and *being eager for professional development*. In that sense, the frequency of these affective dimensions mentioned by the teachers is much more than 60 per cent; thinking that they are not always voiced even though they underlie the practices of teachers.

Teacher personality is addressed in many studies with references to personality indicators and inventories and linked to teaching style and effectiveness (Cooper 2001, Eryılmaz and Kara, 2017). The teachers of the present study also provided strong links between the profession and personal characteristics; with frequent mention of the necessity of some personality traits as a prerequisite of being a teacher. According to the results, for handling classroom issues, *patient, organizer, social, creative…* teachers are needed. These characteristics were very interlinked; and therefore, a guide that would describe a teacher as a person was needed.

Attitudes were also frequently mentioned. Yalçın İncik and Akay (2015) report that most student teachers found MoNE Competences sufficient to describe a competent teacher; however, their participants also advised adding tolerance, empathy, love of students and establishing good relationships with students to the competence framework. This is in fact a very similar finding to the present study in which affective factors were defined as most important qualities of a language teacher. Establishing good ties and having positive attitudes for students are also

acknowledged in international competence framework proposals (e.g., Pantic´ and Wubbels, 2010), which also included many characteristics frequently mentioned by the participants in the present study.

Pierre and Oughton (2007) remind that affective dimension is hard to measure. The same holds valid for the affective dimension in teacher competence. It is not easy to put on a strict guideline, but we need to have them, as confirmed in literature, somewhere as part of and in the definition of teacher competence. For this reason, based on the findings of this study, a guide to personal characteristics will be presented along with the competence framework.

5.5. Competence Framework

This part of discussion will propose a new framework of language teacher competence for Turkish teachers of English. Originally, the competence descriptors published by the Ministry consisted of two main parts; namely, generic teacher competencies (2006) and subject-specific teacher competencies (2008) under 31 sub-competencies and 233 performance indicators in total. General Directorate of Teacher Training offered teacher competencies as a reference document for teachers to understand what is expected of them and to set clear professional goals for themselves. With its initial aim as a self-evaluation tool, the competencies described by MoNE did not prove very effective in that the list was too long and exhaustive, and hard to use. Therefore, there had been continuous efforts to revise and update the tool. Now, with the publication of Teacher Strategy Document (2017), a roadmap that announces that Ministry aims to update the competence framework by the end of the year 2017.

Exclusively for the purposes of representing the Turkish language teachers' definition of competence, ensuring alignment to international standards in terms

of national teacher competence definitions, providing teachers with a reference tool defining *the competent language teacher* so that teachers use the tool for reflection and to set goals for their professional development; this study proposes a language teacher competence framework document that is originally based on an internationally acknowledged competence framework (European Profiling Grid, 2013), adapted through collaborative efforts of teacher educators and practitioners, validated through implementation with more than fourthousand teachers, and further localized by incorporating teacher views.

The competence framework consists of two parts. In the first part which is developed on EPG, competence descriptors were translated, adapted, and when necessary, further aligned to Turkish context as previously described. The second part of the framework includes a guide of personal characteristics, *"teacher as a person"*, for reference of teachers to reflect on and for reference of prospective teachers and future teacher candidates to consider before choosing the profession. The competence definitions and the changes throughout the research project will be presented in the Tables 5.1 to 5.13 below. Each table will incorporate a discussion for why and why not changes were made in the related competence definitions, illustrating the decisions taken in each step of the design process.

Table 5.1
Translation, Adaptation, and Localization of *Language Proficiency*

Stage	**Original:** **Language Proficiency**	**Team-translated:** **Dil Yeterliği**	**Reviewed:** **Dil Yeterliği**
1.1	• is studying the target language at tertiary level • has achieved B1 proficiency in the target language	- Yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğrenmektedir. - İngilizce dil yeterliği B1 seviyesindedir.	- İngilizce dil yeterliği B1 seviyesindedir; **yani**, Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir. **veya** -KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 60 ila 74 puan alabilir/almıştır.
1.2	• is studying the target language at tertiary level • has achieved B2 proficiency in the target language	- Yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğrenmektedir. - İngilizce dil yeterliği B2 seviyesindedir	- İngilizce dil yeterliği B2 seviyesindedir; **yani**, Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir. **veya** -KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 75 ila 84 puan alabilir/almıştır.
2.1	• has gained a B2 examination certificate in the target language and has oral competence at C1 level	- Resmi bir İngilizce sınavında aldığı sınav sonucu B2 seviyesindedir ve C1 düzeyinde konuşma becerisine sahiptir.	- İngilizce dil yeterliği B2 seviyesindedir; **yani**, Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir. A**yrıca,** -Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. **veya** - KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 85 ila 94 puan alabilir/almıştır.
2.2	• has gained a C1 examination certificate in the target language or • has a degree in the target language and proven proficiency at C1 level	- C1 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır. **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümden üniversite diploması almıştır ve C1 düzeyinde İngilizce bildiği belgelenmiştir.	- İngilizce dil yeterliği C1 seviyesindedir; **yani**, Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir. **veya** - KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 95 ila 99 puan alabilir/almıştır.
3.1	has gained a C2 examination certificate in the target language, or • has a degree in the target language and proven proficiency at C2 level	- C2 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır. **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümden üniversite diploması almıştır ve C2 düzeyinde İngilizce bildiği belgelenmiştir.	- İngilizce dil yeterliği C2 seviyesindedir; **yani**, Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir. **ve** - KPDS, ÜDS, YDS, TOEFL gibi sınavlardan **tam puan** alabilir/almıştır.

Table 5.1 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Language Proficiency*

Stage	**Original: Language Proficiency**	**Team-translated: Dil Yeterliği**	**Reviewed: Dil Yeterliği**
3.2	• has a language degree or C2 examination certificate plus a natural command of the target language, or • has native speaker competence in the target language	- İngilizce ile ilgili bir bölümden üniversite diploması ve C2 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır; aynı zamanda dili akıcı ve doğal kullanır. **veya** -İngilizce'yi anadili kadar iyi kullanabilir.	- C2 seviyesinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır ve aynı zamanda dili akıcı ve doğal kullanır. **veya** - İngilizce'yi anadili kadar iyi kullanabilir.

As was discussed before, the definitions in the Language Proficiency area on the original Grid were expanded after teacher interviews to include CEFR level descriptors and the equivalent exam scores provided by OSYM. After the qualitative analyses and coding processes, native language proficiency came as a related construct under language proficiency. However, as this competence area describes English proficiency only, native language proficiency is reserved to be included under the Language Awareness area, considering the contrastive linguistic implications observed in teacher comments. For the abovementioned reasons, no further changes were made and the competence area will be used as it was after teacher-reviews conducted during the first piloting.

The process for *Education and Training* can be seen in Table 5.2 below. This category at first included definitions that were appropriate for the European context, but also some procedures that does not exist in Turkish teacher education system. Following review and adjudication procedures, the definitions were adapted to match the recruitment procedures and teacher education practices in Turkey. In this respect, the descriptors at the first three stages of development were totally changed and re-written. Qualitative data did not necessitate any further amendments in this competence area; therefore, the descriptors will appear in the same form they had after teacher interviews.

Table 5.2
Translation, Adaptation, and Localization of *Education and Training*

Stage	Original: Education and Training	Team-translated: Eğitim ve Öğretim	Reviewed: Eğitim ve Öğretim
1.1	• is undertaking preliminary training as a language teacher at a teacher training college, university or a private institution offering a recognised language teaching qualification	- Öğretmen yetiştiren resmi bir yüksekokul, üniversite veya özel kurumda, yabancı dil öğretmeni olarak başlangıç düzeyinde öğretmen eğitimi almaktadır.	- Öğretmen yetiştiren resmi bir yüksekokul, üniversite veya özel kurumda, yabancı dil öğretmeni olarak başlangıç düzeyinde öğretmen eğitimi almaktadır. **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümde okumakta ve halen formasyon eğitimi almaktadır. **veya** - İngilizce öğretmenliği mezunu değildir **ve** formasyon almamıştır.
1.2.	• has completed part of her/his initial training in language awareness and methodology, enabling her/him to begin teaching the target language, but has not yet gained a qualification	- Yöntembilim (metodoloji) ve dil farkındalığı alanlarında başlangıç düzeyindeki eğitimin bir kısmını tamamlayarak, öğretmenliğe başlamasını sağlayacak düzeyde bilgi edinmiş; ancak henüz resmi olarak öğretmen statüsü kazanmamıştır.	- İngilizce ile ilgili bir bölümden (İngiliz Dili Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi vb.) mezundur; bir dönemlik ve/veya en çok 5 dersten oluşan, staj görmediği **genel formasyon eğitimini** tamamlamıştır. **veya** - İngilizce ile ilgili olmayan bir bölümden (örn. Biyoloji, Tarih vb.) mezundur ve iki dönemlik (en az 8 ders + staj gördüğü) bir **İngilizce öğretmenliği formasyonu sertifikası** programını tamamlayarak öğretmen niteliği kazanmıştır.
2.1.	• has gained an initial qualification after successfully completing a minimum of 60 hours of documented structured training in teaching the target language, which included supervised teaching practice, ***or*** • has completed a number of courses or modules of her/his degree in the target language and/or language teaching pedagogy without yet gaining the degree	- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini de kapsayan en az 60 saatlik İngilizce öğretmenliği eğitimi alarak öğretmen niteliği kazanmış **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümde ve/veya İngilizce öğretmenliği alanında üniversite eğitiminin birçok dersini tamamlamış ancak henüz mezun olmamıştır	- İngilizce ile ilgili bir bölüm (İngiliz Dili Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi vb.) öğrencisi veya mezunudur; ayrıca, iki dönemlik (en az 8 ders alıp staj gördüğü) bir **İngilizce öğretmenliği formasyonu sertifikası** programını tamamlayarak öğretmen niteliği kazanmıştır. **veya** -İngilizce öğretmenliği bölümünde son sınıf öğrencisidir.
2.2.	• has a degree in the target language with a language pedagogy component involving supervised teaching practice, ***or*** • has an internationally recognised (minimum 120 course hours) certificate in teaching the target language	- Programında öğretmenlik uygulaması (staj) ve dil eğitimi (pedagoji) dersleri de yer alan, İngilizce ile ilgili bir bölümden mezun olmuştur **veya** - İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan) ya da diploması vardır.	- Programında öğretmenlik uygulaması (staj) ve dil eğitimi (pedagoji) dersleri de yer alan, İngilizce ile ilgili bir bölümden (İngilizce öğretmenliği) mezun olmuştur. **veya** - Başka bir bölümden mezundur ve İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan; örn. CELTA) ya da diploması vardır.

Table 5.2 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Education and Training*

	Original: **Education and Training**	**Team-translated:** **Eğitim ve Öğretim**	**Reviewed:** **Eğitim ve Öğretim**
3.1.	• has a degree or degree module in teaching the target language involving supervised teaching practice, ***or*** • has an internationally recognised (minimum 120 course hours) certificate in teaching the target language and ***also*** • has participated in at least 100 hours of further structured in-service training	- Öğretmenlik stajı uygulaması olan, İngiliz dili eğitimi ile ilgili bir programdan (İngilizce öğretmenliği) diploması vardır **veya** - İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir İngilizce öğretmenliği sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan) vardır; ve bunun yanında - en az 100 saatlik hizmetiçi eğitime de katılmıştır.	- Öğretmenlik stajı uygulaması olan, İngiliz dili eğitimi ile ilgili bir bölümden (İngilizce öğretmenliği) diploması vardır; ve en az 100 saatlik hizmetiçi eğitime de katılmıştır. **veya** - İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir İngilizce öğretmenliği sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan, örn. CELTA) vardır; ve en az 100 saatlik hizmetiçi eğitime de katılmıştır.
3.2.	• has completed a master's degree or degree module in language pedagogy or applied linguistics, involving supervised teaching practice if this was not part of earlier training. ***or*** • has a postgraduate or professional diploma in language teaching (min. 200 hours course length). • has had additional training in specialist areas (e.g. teaching the language for specific purposes, language assessment, teacher training).	- Yabancı Dil öğretmenliği veya uygulamalı dilbilim alanında yüksek lisansını tamamlamıştır; eğer daha önce almadıysa öğretmenlik uygulaması dersleri (staj) de almıştır. **veya** - Dil öğretimi alanında yüksek lisans derecesi veya mesleki bir sertifikası (en az 200 ders saati sonunda alınan) vardır ve bunun yanında - Belirli bir alanda uzmanlaşmak üzere eğitim almıştır. (örn. özel alan dili öğretimi, ölçme değerlendirme, öğretmen eğitimi vb.)	- Yabancı Dil öğretmenliği veya uygulamalı dilbilim alanında yüksek lisansını tamamlamıştır; eğer daha önce almadıysa öğretmenlik uygulaması dersleri (staj) de almıştır. **veya** - Dil öğretimi alanında yüksek lisans derecesi veya mesleki bir sertifikası (en az 200 ders saati sonunda alınan, örn. CELTA + DELTA) **ve bunların yanında** - Belirli bir alanda uzmanlaşmak üzere eğitim almıştır. (örn. özel alan dili öğretimi, ölçme değerlendirme, öğretmen eğitimi vb.)

Following the Education and Training competence area, Table 5.3 on the next page presents the translation, adaptation and localization process for Assessed Teaching competence area. As can be observed in the following table, the competence definitions in this area did not need substantial changes. Therefore, most descriptors will appear without changes to the teacher-reviewed versions.

The only amendment after the reviews was the addition of a new competence descriptor that read "Uygulama öğretmenliği yapar ve öğretmen adaylarına MEB tarafından belirtilen şekilde rehberlik eder" (tr: *Serves as a mentor teacher and guides prospective teachers as set out by MoNE*) as another definition of a teacher who is at Stage 3.2 in professional development (new descriptor appears in bold).

Table 5.3
Translation, Adaptation, and Localization of *Assessed Teaching*

Stage	**Original: Assessed Teaching**	**Team-translated: Değerlendirmeye Tabi Öğretmenlik Uygulamaları**	**Reviewed: Değerlendirmeye Tabi Öğretmenlik Uygulamaları**
1.1	• is gaining experience by teaching parts of lessons and sharing experience with a colleague who is providing feedback.	- Bazı derslerin bir bölümünde öğretmenlik yaparak ve bir meslektaşı ile deneyimlerini paylaşıp geribildirim alarak tecrübe kazanmaktadır.	- Bazı derslerin bir bölümünde öğretmenlik yaparak ve bir meslektaşı ile deneyimlerini paylaşıp geribildirim alarak tecrübe kazanmaktadır.
1.2.	• has had experience of being supervised, observed and positively assessed while teaching individual lessons. • has had experience of running teaching activities with small groups of learners or fellow trainees ('microteaching').	- Tek başına ders anlatırken danışman desteği aldığı, gözlemlendiği ve değerlendirildiği ders deneyimleri olmuştur. - Küçük öğrenci gruplarıyla veya sınıf arkadaşlarıyla sınıf içi küçük ölçekli aktiviteler gerçekleştirmiştir ("micro-teaching" benzeri)	- Tek başına ders anlatırken danışman desteği aldığı, gözlemlendiği ve değerlendirildiği ders deneyimleri olmuştur. - Küçük öğrenci gruplarıyla veya sınıf arkadaşlarıyla sınıf içi küçük ölçekli aktiviteler gerçekleştirmiştir ("micro-teaching" benzeri)
2.1.	• in initial training, has had a total of at least 2 hours of successful documented, assessed teaching practice at at least two levels. • in real teaching has been observed and had positive documented feedback on 3 hours of lessons.	- Öğretmenlik eğitiminin ilk aşamalarındayken, en az iki farklı seviyede ve toplamda en az iki saatlik başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması deneyimi vardır. - Gerçek okul ortamında 3 saatlik öğretmenlik uygulaması yaparken izlenmiş ve resmi bir şekilde belgelenmiş olumlu geribildirim almıştır.	- Öğretmenlik eğitiminin ilk aşamalarındayken, en az iki farklı seviyede ve toplamda en az iki saatlik başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması deneyimi vardır. - Gerçek okul ortamında 3 saatlik öğretmenlik uygulaması yaparken izlenmiş ve resmi bir şekilde belgelenmiş olumlu geribildirim almıştır.
2.2.	• in training, has had a total of at least 6 hours of successful documented, assessed teaching practice at at least two levels. • in real teaching has been observed and had positive documented feedback on 6 hours of lessons at three or more levels.	- Öğretmenlik eğitimi sırasında , en az iki farklı seviyede ve toplamda en az altı saatlik başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması deneyimi vardır. - Gerçek okul ortamında, üç ya da daha fazla seviyede 6 saatlik öğretmenlik uygulaması yaparken izlenmiş, resmi bir şekilde belgelenmiş olumlu geri dönüt almıştır.	- Öğretmenlik eğitimi sırasında , en az iki farklı seviyede ve toplamda en az altı saatlik başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması deneyimi vardır. - Gerçek okul ortamında, üç ya da daha fazla seviyede 6 saatlik öğretmenlik uygulaması yaparken izlenmiş, resmi bir şekilde belgelenmiş olumlu geri dönüt almıştır.
3.1.	• has been observed and assessed for at least 10 hours during teaching practice and real teaching at various levels and with different types of learner, and has received positive documented feedback.	- Hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, değişik seviyelerde ve değişik öğrencilerle en az 10 saatlik dersi sırasında gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve bu deneyiminde olumlu ve belgelenmiş geribildirim almıştır.	- Hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, değişik seviyelerde ve değişik öğrencilerle en az 10 saatlik dersi sırasında gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve bu deneyiminde olumlu ve belgelenmiş geribildirim almıştır.
3.2.	• has been observed and assessed for at least 14 hours during teaching practice and real teaching, and has received documented feedback. • has been assessed as mentor or observer of less experienced teachers.	- Hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, en az 14 saatlik dersi sırasında gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve belgelenmiş geribildirim almıştır. - Daha az deneyimli öğretmenler için gözlemci veya *mentor* olarak değerlendirilmiştir.	- Hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, en az 14 saatlik dersi sırasında gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve belgelenmiş geribildirim almıştır. - Daha az deneyimli öğretmenler için gözlemci veya *mentor* olarak değerlendirilmiştir. - **Uygulama öğretmenliği yapar ve öğretmen adaylarına MEB tarafından belirtilen şekilde rehberlik eder.**

Under the Education and Training category of the competence framework, another competence area that did not necessitate further substantial changes was Teaching Experience. The process is presented below in Table 5.4:

Table 5.4
Translation, Adaptation, and Localization of *Teaching Experience*

Stage	**Original: Teaching Experience**	**Team-translated: Öğretmenlik Deneyimi**	**Reviewed: Öğretmenlik Deneyimi***
1.1	• has taught some lessons or parts of lessons at one or two levels	- Bir veya iki seviyede birkaç ders anlatmış veya verilen derslerin bir bölümünü anlatmıştır.	- Bir veya iki dil seviyesindeki öğrencilere birkaç ders anlatmış veya başkaları tarafından verilen derslerin bir bölümünü anlatmıştır.
1.2	• has own class(es) but only experience at one or two levels	- Kendi sınıf(ları) vardır ancak sadece bir ya da iki farklı eğitim seviyesinde deneyimi vardır.	- Kendi sınıf(ları) vardır ancak sadece bir ya da iki farklı dil seviyesinde ders verme deneyimi vardır.
2.1.	• has between 200 and 800 hours of documented unassisted teaching experience. • has taught classes at several levels.	- Resmi olarak 200 ila 800 saat arası tek başına öğretmenlik deneyimi vardır - Birkaç farklı seviyede ders vermiştir.	- Resmi olarak 200 ila 800 ders saati arası tek başına öğretmenlik deneyimi vardır. - Birkaç farklı dil seviyesinde dersler vermiştir.
2.2	• has between 800 and 2.400 hours of documented teaching experience: - at various levels - in more than one teaching and learning context	Resmi olarak 800-2.400 saat arası, - Farklı eğitim seviyelerinde - Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında öğretmenlik deneyimi vardır.	Resmi olarak 800-2.400 ders saati arası, - Farklı dil seviyelerindeki öğrenci gruplarına - Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında ders verme deneyimi vardır.
3.1	• has between 2.400 and 4.000 hours of documented teaching experience: - at all levels except C2, - in several different teaching and learning contexts.	Resmi olarak 2.400- 4.000 saat arası, - C2 seviyesi dışındaki diğer yeterlik seviyelerindeki öğrencilerle - Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında öğretmenlik deneyimi vardır.	Resmi olarak 2.400- 4.000 ders saati arası, - C2 seviyesi dışındaki diğer dil seviyelerindeki öğrencilere - Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında ders verme deneyimi vardır.
3.2	• has about 6.000 hours, documented teaching • has taught in many different teaching and learning contexts • has experience of mentoring/training other teachers	- Resmi olarak yaklaşık 6000 saat öğretmenlik deneyimi vardır - Çok sayıda farklı öğrenme ortamında öğretmenlik yapmıştır - Diğer öğretmenlere danışmanlık yapmış, eğitim vermiştir.	- Resmi olarak yaklaşık 6000 ders saati öğretmenlik deneyimi vardır. - Çok sayıda farklı öğrenme ortamında öğretmenlik yapmıştır. - Diğer öğretmenlere de danışmanlık (*mentorluk*) yapmış, eğitim vermiştir.
			*** Ders saati hesaplamak için şu formül kullanılabilir:** **36 x [haftalık ortalama ders saati] x [hizmet yılı]** ***Örneğin*;** **Haftada ortalama 25 saat derse giren 3 yıllık hizmetini tamamlamış bir öğretmen için örnek hesaplama:** **36 x 25 x 3 = 2700 ders saati**

In Teaching Experience area, the only difference after the reviews by teacher interviews was adding a formula for the calculation of an approximate number of teaching hours in total; to help teachers in deciding on which slot to locate

themselves on. Other than the formula that appears below the definitions, the competence descriptors were not changed and were used as they were after teacher reviews. The competence areas listed under Education and Training category was thus finalized.

Considering the Key Teaching Competences category, especially the competence area "Methodology: Knowledge and Skills" was improved through the inclusion of new competence descriptors. These new descriptors included competence definitions that were developed based on the teacher responses in the survey. The codes that were identified to be added under the competence areas listed in this category were "7. *knows about developmental psychology"*, "8. *good communication with students"* and "9. *teaching as a talent, being able to convey what one knows"*. The descriptors that related to first two codes were added under Methodology area. On the other hand, the definitions that related to *ADD-talent* and *IMP-motivation* codes were reserved for inclusion in the other competence areas listed under Key Teaching Competences. In the following table, new descriptors appear in bold-face under the last column:

Table 5.5
Translation, Adaptation, and Localization of *Methodology: Knowledge and Skills*

Stage	**Original: Methodology: Knowledge & Skills**	**Team-translated: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler**	**Reviewed: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler**	**New definitions after surveys: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler**
1.1	• is learning about different language learning theories and methods. • when observing more experienced teachers, can understand why they have chosen the techniques and materials they are using.	- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları ile ilgili eğitim almaktadır. - Daha deneyimli öğretmenleri izlerken, kullandıkları materyal ve öğretim tekniklerini neden seçtiklerini anlayabilir	- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları ile ilgili halen eğitim almaktadır. - Daha deneyimli öğretmenleri izlerken, kullandıkları materyal ve öğretim tekniklerini neden seçtiklerini anlayabilir	- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları ile ilgili halen eğitim almaktadır. - Daha deneyimli öğretmenleri izlerken, kullandıkları materyal ve öğretim tekniklerini neden seçtiklerini anlayabilir **- gelişim psikolojisi konusunda eğitim almaktadır** **- deneyimli öğretmenlerin öğrencilerle iletişimini gözlemleyebilir**

Table 5.5 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Methodology: Knowledge and Skills*

Stage	**Original: Methodology: Knowledge & Skills**	**Team-translated: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler**	**Reviewed: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler**	**New definitions after surveys: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler**
1.2	• has basic understanding of different language learning theories and methods. • can select new techniques and materials, with advice from colleagues. • can identify techniques and materials for different teaching and learning contexts.	- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları hakkında temel bilgi sahibidir. - Meslektaşlarının önerilerinden de faydalanarak yeni öğretim teknik ve materyalleri seçebilir. - Farklı eğitim-öğretim ortamları için farklı teknik ve materyaller belirleyebilir.	- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları hakkında temel bilgi sahibidir. - Meslektaşlarının önerilerinden de faydalanarak yeni öğretim teknik ve materyalleri seçebilir. - Farklı eğitim-öğretim ortamları için farklı teknik ve materyaller belirleyebilir.	- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları hakkında temel bilgi sahibidir. - Meslektaşlarının önerilerinden de faydalanarak yeni öğretim teknik ve materyalleri seçebilir. - Farklı eğitim-öğretim ortamları için farklı teknik ve materyaller belirleyebilir. **- gelişim psikolojisi ile ilgili temel bilgi sahibidir** **- deneyimli öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminde dikkat ettikleri noktaları belirleyebilir.**
2.1	• is familiar with language learning theories and methods • is familiar with techniques and materials for two or more levels • can evaluate from a practical perspective the suitability of techniques and materials for different teaching contexts • can take into account the needs of particular groups when choosing which methods and techniques to use	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarına aşinadır. - İki yada daha fazla seviye (öğrencilerin seviyesi) için kullanılabilecek öğretim teknik ve materyalleri ile aşinadır. - Farklı öğretim ortamları için teknik ve materyallerin pratik açıdan uygunluğunu değerlendirebilir. - Hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını seçerken belirli grupların özel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilir.	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarına aşinadır. - İki ya da daha fazla seviyedeki öğrenciler (örn. A1 ve B1 gibi) için kullanılabilecek öğretim teknik ve materyalleri ile aşinadır. - Farklı öğretim ortamları için teknik ve materyallerin pratik açıdan uygunluğunu değerlendirebilir. - Hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını seçerken belirli grupların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilir.	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarına aşinadır. - İki ya da daha fazla seviyedeki öğrenciler (örn. A1 ve B1 gibi) için kullanılabilecek öğretim teknik ve materyalleri ile aşinadır. - Farklı öğretim ortamları için teknik ve materyallerin pratik açıdan uygunluğunu değerlendirebilir. - Hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını seçerken belirli grupların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilir. **- gelişim psikolojisi alanındaki önemli yaklaşımların karşılaştırıp tartışabilir.** **- öğrencilerle iyi iletişim kurmanın önemini bilir.**
2.2	• is well acquainted with language learning theories and methods, learning styles and learning strategies. • can identify the theoretical principles behind teaching techniques and materials. • can use appropriately a variety of teaching techniques and activities.	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarını, öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini çok iyi bilir. - Öğretim yöntem ve materyallerinin ardındaki kuramsal temelleri fark edebilir. - Çeşitli öğretim tekniği ve aktiviteleri uygun şekilde kullanabilir.	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarını, öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini çok iyi bilir. - Öğretim yöntem ve materyallerinin ardındaki kuramsal temelleri fark edebilir. - Çeşitli öğretim tekniği ve aktiviteleri uygun şekilde kullanabilir.	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarını, öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini çok iyi bilir. - Öğretim yöntem ve materyallerinin ardındaki kuramsal temelleri fark edebilir. - Çeşitli öğretim tekniği ve aktiviteleri uygun şekilde kullanabilir. **- gelişim psikolojisi alanındaki önemli yaklaşımların kuramsal temelleriyle igili bilgi sahibidir.** **- öğrencilerle iletişimini iyileştirmek için alternatifler geliştirebilir.**
3.1	• can provide theoretical justification for the teaching approach being used and for a very wide range of techniques and materials. • can use a very wide range of teaching techniques, activities and materials.	- Kullanılan öğretim yaklaşımının ve çok çeşitli teknik ve materyalin kuramsal gerekçesini açıklayabilir. - Çok sayıda öğretim tekniği, aktivite ve materyali kullanabilir.	- Kullanılan öğretim yaklaşımının ve çok çeşitli teknik ve materyalin kuramsal gerekçesini açıklayabilir. - Çok sayıda öğretim tekniği, aktivite ve materyali kullanabilir.	- Kullanılan öğretim yaklaşımının ve çok çeşitli teknik ve materyalin kuramsal gerekçesini açıklayabilir. - Çok sayıda öğretim tekniği, aktivite ve materyali kullanabilir. **- Gelişim psikolojisi konusundaki bilgisi sayesinde öğrencilere temel danışmanlık yapabilir,** **- öğrencilerle iletişimi çok güçlüdür.**

Table 5.5 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Methodology: Knowledge and Skills*

Stage	Original: Methodology: Knowledge & Skills	Team-translated: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler	Reviewed: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler	New definitions after surveys: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler
3.2	• has a detailed knowledge of theories of language teaching and learning and shares it with colleagues. • can follow up observation of colleagues with practical, methodologically sound feedback to develop their range of teaching techniques. • can select and create appropriate tasks and materials for any level for use by colleagues.	- Dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili teoriler hakkında detaylı bilgi sahibidir ve bunları meslektaşları ile paylaşır. - Meslektaşlarının öğretim tekniklerini geliştirmek amacıyla onları gözlemleyip, metodoloji açısından güçlü ve kullanışlı geribildirim sunabilir - Meslektaşlarının kullanması için her seviyeye uygun aktivite ve materyaller seçebilir ve geliştirebilir.	- Dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili teoriler hakkında detaylı bilgi sahibidir ve bunları meslektaşları ile paylaşır. - Meslektaşlarının öğretim tekniklerini geliştirmek amacıyla onları gözlemleyip, metodoloji açısından güçlü ve kullanışlı geribildirim sunabilir - Meslektaşlarının kullanması için her seviyeye uygun aktivite ve materyaller seçebilir ve geliştirebilir.	- Dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili teoriler hakkında detaylı bilgi sahibidir ve bunları meslektaşları ile paylaşır. - Meslektaşlarının öğretim tekniklerini geliştirmek amacıyla onları gözlemleyip, metodoloji açısından güçlü ve kullanışlı geribildirim sunabilir - Meslektaşlarının kullanması için her seviyeye uygun aktivite ve materyaller seçebilir ve geliştirebilir. **- Gelişim psikolojisi konusundaki bilgisini genç meslektaşlarıyla paylaşabilir.** **- öğrencilerle iletişim konusunda daha az deneyimli meslektaşlarına rehberlik edebilir.**

The new descriptors were graded in a way that they would use a language style that is similar to the language used across the Grid. In that way, it was ensured that they match the other descriptors listed for the same level of professional development.

For the next competence area, Assessment, new competence descriptors and indicators about national exams and preparation of general standardized exams were added to the descriptors, in order to ensure relevance to Turkish context. The changes in the descriptors appear in bold-face in the following table:

Table 5.6
Translation, Adaptation, and Localization of *Assessment*

	Original Assessment	Team-translated Değerlendirme	Reviewed Değerlendirme
1.1	• can conduct and mark end of unit tests from the course book.	- Ders kitabında yer alan ünite sonu testlerini uygulayabilir ve değerlendirebilir.	- Ders kitabında yer alan ünite sonu testlerini uygulayabilir ve değerlendirebilir.
1.2	• can conduct and mark progress tests (e.g. end of term, end of year) when given the material to do so. • can conduct oral tests when given the material to do so. • can prepare and conduct appropriate revision activities.	- Gerekli materyaller verildiğinde izleme testlerini (gelişimi ölçen dönem ya da yıl sonu sınavları) uygulayıp notlandırabilir. -Gerekli materyal sağlandığında sözlü sınavları uygulayabilir. - Uygun konu sonu testi (revision) aktiviteleri hazırlayabilir ve uygulayabilir.	- Gerekli materyaller verildiğinde gelişim izleme testlerini (öğrencinin ilerlemesini ölçen dönem ya da yıl sonu sınavları gibi sınavlar) uygulayıp notlandırabilir. - Gerekli materyal sağlandığında sözlü sınavları uygulayabilir. - Uygun konu değerlendirme (revision) aktviteleri hazırlayabilir ve uygulayabilir.

Table 5.6 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Assessment*

	Original Assessment	**Team-translated Değerlendirme**	**Reviewed Değerlendirme**
2.1.	• can conduct regular progress tests including an oral component. • can identify areas for students to work on from the results of tests and assessment tasks. • can give clear feedback on the strengths and weaknesses identified and set priorities for individual work.	- Düzenli olarak, sözlü kısmı da olan izleme testleri uygulayabilir. - Test ve değerlendirme aktivitelerinin sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin çalışması gereken alanları belirleyebilir. - Belirlediği güçlü ve zayıf noktalar için anlaşılır geribildirim sunabilir ve bireysel çalışma için öncelikler belirleyebilir.	- Düzenli olarak, sözlü kısmı da olan gelişim izleme testleri uygulayabilir. - Test ve değerlendirme etkinliklerinin sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin çalışması gereken alanları belirleyebilir. - Belirlediği güçlü ve zayıf noktalar için anlaşılır geribildirim sunabilir ve bireysel çalışma için öncelikler belirleyebilir.
2.2	• can select and conduct regular assessment tasks to verify learners' progress in language and skills areas. • can use an agreed marking code to identify different types of errors in written work in order to increase learners' language awareness. • can prepare for and coordinate placement testing.	- Öğrencilerin dil bilgi ve becerilerindeki ilerlemeyi sınamak için düzenli değerlendirme aktiviteleri seçebilir ve uygulayabilir - Öğrencilerin dil farkındalığını arttırmak için, yazılı ödevlerindeki çeşitli hata türlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış değerlendirme kodları (rubric) kullanabilir. - Seviye belirleme sınavı (yerleştirme testi) için hazırlık yapabilir ve koordinasyon sağlayabilir.	- Öğrencilerin dil bilgi ve becerilerindeki ilerlemeyi sınamak için düzenli değerlendirme etkinlikleri seçebilir ve uygulayabilir - Öğrencilerin dil farkındalığını arttırmak için, yazılı ödevlerindeki çeşitli hata türlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış değerlendirme ölçekleri (rubric) kullanabilir. - Seviye belirleme sınavı (genel sınavlar**, TEOG, YDS gibi**) için hazırlık yapabilir ve koordinasyon sağlayabilir. **- Ortak sınavların hazırlanmasında rol alır.**
3.1	• can design materials and tasks for progress assessment (oral and written). • can use video recordings of learners' interactions to help them recognise their strengths and weaknesses. • can apply CEFR criteria reliably to assess learners' proficiency in speaking and writing.	- İzleme sınavları (sözlü ve yazılı) için materyal ve aktiviteler hazırlayabilir. - Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini fark edebilmelerine yardımcı olmak için, öğrencilerin birbirleriyle olan sınıf içi iletişiminin video kayıtlarını kullanabilir. - Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) kriterlerini güvenilir bir şekilde kullanabilir.	- Gelişim izleme sınavları (sözlü ve yazılı) için materyal ve etkinlikler hazırlayabilir. - Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini fark edebilmelerine yardımcı olmak için, öğrencilerin birbirleriyle olan sınıf içi iletişiminin video kayıtlarını kullanabilir. - Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) kriterlerini güvenilir bir şekilde kullanabilir. **- Ortak sınavların hazırlanması ve koordinasyonunu üstlenebilir.**
3.2	• can develop assessment tasks for alllanguage skills and language knowledge at any level. • can apply CEFR criteria reliably to assess learners' proficiency in speaking and writing at all levels and help less experienced colleagues to do so. • can create valid formal tests to determine whether learners have reached a given CEFR level. • can run CEFR standardisation sessions.	- Tüm dil seviyelerinde, her dil becerisini ve bilgisini ölçecek değerlendirme aktiviteleri geliştirebilir. - Tüm dil seviyelerinde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için, CEFR kriterlerini güvenilir bir şekilde uygulayabilir ve daha az deneyimi olan meslektaşlarına da uygulamaları için yardım edebilir. - Öğrencilerin belirli bir CEFR düzeyine erişip erişmediklerini belirlemek için geçerliği olan formal sınavlar hazırlayabilir. - CEFR standardizasyonu için seminerler düzenleyebilir.	- Tüm dil seviyelerinde, her dil becerisini ve bilgisini ölçecek değerlendirme aktiviteleri geliştirebilir. - Tüm dil seviyelerinde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için, CEFR kriterlerini güvenilir bir şekilde uygulayabilir ve daha az deneyimi olan meslektaşlarına da uygulamaları için yardım edebilir. - Öğrencilerin belirli bir CEFR dil seviyesine erişip erişmediklerini belirlemek için geçerliği olan resmi sınavların hazırlanmasına **veya TEOG, YDS gibi genel sınavların hazırlanmasına** katkı sağlayabilir. - CEFR standardizasyonu için seminerler düzenleyebilir. **- Ortak sınavların hazırlanması ve koordinasyonu konusunda meslektaşlarına eğitim verebilir.**

As has previously been stated, the motivation construct needed some improvements to include affective dimension in the competence descriptors. This was addressed with the additional competence descriptors that are typed in bold-face in the last column of the following table:

Table 5.7
Translation, Adaptation, and Localization of *Lesson and Course Planning*

	Original: Lesson and Course Planning	**Team-translated: (Yıllık Günlük Plan?)***	**Reviewed: Ders Planlama**	**Descriptors added:** In addition to the existing ones:
1.1	• can link a series of activities in a lesson plan, when given materials to do so.	- Gerekli materyaller sağlandığında, günlük ders planı içerisindeki bir dizi aktiviteyi biribirine bağlayabilir.	- Gerekli materyaller sağlandığında, günlük ders planı içerisindeki bir dizi etkinliği biribirine bağlayabilir.	
1.2	• can find activities to supplement those in the textbook. • can ensure coherence between lessons by taking account of the outcomes of previous lessons in planning the next. • can adjust lesson plans to take account of learning success and difficulties.	- Ders kitabında yer alan aktiviteleri desteklemek için yeni aktiviteler bulabilir. - Dersin günlük planını hazırlarken, bir önceki dersin çıktılarını göz önünde bulundurarak dersler arası devamlılık sağlayabilir. - Ders planlarını, öğrenme başarısı ve güçlüklerini dikkate alarak şekillendirebilir.	- Ders kitabında yer alan etkinlikleri desteklemek için yeni etkinlikler/aktiviteler bulabilir. - O günkü dersine hazırlanırken, bir önceki dersinde elde ettiği çıktıları göz önünde bulundurarak dersleri arasında devamlılık sağlayabilir. - Ders planlarını, öğrenme başarısı ve güçlüklerini dikkate alarak şekillendirebilir.	
2.1.	• can use a syllabus and specified materials to prepare lesson plans that are balanced and meet the needs of the group. • can plan phases and timing of lessons with different objectives. • can compare differing learners' needs and refer to these in planning main and supplementary objectives for lessons.	- Bir yıllık izlenceyi (syllabus??) ve önceden belirlenmiş materyalleri, öğrencilerinin ihtiyaçlarına hitap eden ve dengeli günlük planlar hazırlamak için kullanabilir. - Farklı öğrenme amaçları olan ders aşamalarını ve bu aşamaların sürelerini planlayabilir. - Dersler için temel amaçları ve yan amaçları yazarken öğrencilerin ihtiyaçlarındaki farklılıkları değerlendirebilir ve bunları dikkate alabilir.	- Müfredatı ve önceden belirlenmiş materyalleri, öğrencilerinin ihtiyaçlarına hitap eden ve dengeli dersler hazırlamak için kullanabilir. - Farklı öğrenme amaçları olan ders aşamalarını ve bu aşamaların sürelerini planlayabilir. - Dersler için temel amaçları ve yan amaçlarını belirlerken, öğrencilerin ihtiyaçlarındaki farklılıkları değerlendirebilir ve bunları dikkate alabilir.	**- Öğrencilerine dersi sevdirmek için, kendisine sağlanan farklı aktivitelerden yararlanabilir.** **-Öğrencilerin derse ilgisini çekebilir.**
2.2	• can plan a course or part of a course taking account of the syllabus, the needs of different learners and the available materials. • can design tasks to exploit the linguistic and communicative potential of materials. • can design tasks to meet individual needs as well as course objectives.	- Yıllık izlenceyi, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut materyalleri göz önünde bulundurarak, yıllık ders planını ya da bunun bir kısmını hazırlayabilir. - Materyallerden dilbilimsel ve iletişimsel olarak en yüksek düzeyde faydalanabilmek için aktiviteler geliştirebilir. - Hem bireysel ihtiyaçlara hem de dersin amaçlarına hizmet edecek aktiviteler tasarlayabilir.	- Müfredatı, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut materyalleri göz önünde bulundurarak, ünitelendirilmiş yıllık planın uygulanmasında izlenecek rotayı belirleyebilir. - Materyallerden dilbilimsel ve iletişimsel olarak en yüksek düzeyde faydalanabilmek için aktiviteler/etkinlikler geliştirebilir. - Hem bireysel ihtiyaçlara hem de dersin amaçlarına hizmet edecek etkinlikler tasarlayabilir.	**- Öğrencilerine dersi sevdirmek için farklı aktivitelerden yararlanabilir.** **-Öğrencilerin derse ilgisini canlı tutabilir.**

Table 5.7 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Lesson and Course Planning*

	Original: Lesson and Course Planning	**Team-translated: (Yıllık Günlük Plan?)***	**Reviewed: Ders Planlama**	**Descriptors added:** In addition to the existing ones:
3.1	• can conduct a thorough needs analysis and use it to develop a detailed and balanced course plan that includes recycling and revision. • can design different tasks based on the same source material for use with learners at different levels. • can use analysis of learner difficulties in order to decide on action points for upcoming lessons.	- Ayrıntılı bir ihtiyaç analizi uygulayabilir ve bunu, konu değerlendirme ve tekrarlarını da içeren detaylı ve dengeli bir yıllık ders planı hazırlamak için kullanabilir. - Aynı materyali kullanarak farklı eğitim düzeylerindeki öğrenciler için farklı aktiviteler hazırlayabilir. - Sonraki derslerini planlarken, öğrencilerin zorlandıkları noktaların analizinden faydalanabilir.	- Ayrıntılı bir ihtiyaç analizi uygulayabilir ve bu analizin sonuçlarını, konu değerlendirme ve tekrarlarını da içerecek şekilde, derslerini detaylı ve dengeli bir şekilde planlamak için kullanabilir. - Aynı materyali kullanarak farklı eğitim düzeylerindeki öğrenciler için farklı etkinlikler hazırlayabilir. - Öğrencilerin zorlandıkları noktaları analiz edip, bu analizlerden sonraki derslerini planlarken faydalanabilir.	**- Öğrencilerine dersi ve dil öğrenmeyi sevdirebilir;** **-Öğrencilerini ders dışında da dili kullanmaya motive edebilir.**
3.2	• can design specialised courses for different contexts that integrate communicative and linguistic content appropriate to the specialism. • can guide colleagues in assessing and taking account of differing individual needs in planning courses and preparing lessons. • can take responsibility for reviewing the curriculum and syllabuses for different courses.	- Uzmanlık alanına uygun iletişimsel ve dilbilimsel içeriği kapsayan, farklı öğrenme alanlarına hitap edecek özel alan dersleri hazırlayabilir. - Yıllık ders planının ve günlük derslerin hazırlanması sırasında, farklı bireysel ihtiyaçların değerlendirilmesi ve göz önüne alınması konusunda meslektaşlarına rehberlik edebilir. - Farklı derslerin genel müfredatının ve yıllık izlencelerinin incelenmesi konusunda sorumluluk alabilir.	- Farklı uzmanlık alanlarına hitap edecek özel alan derslerini, o uzmanlık alanına uygun iletişimsel ve dilbilimsel içeriği kapsayacak şekilde hazırlayabilir (örn. Mühendisler için İnglizce, İş İngilizcesi, Turizm İngilizcesi, Teknik İngilizce gibi). - Ünitelendirilmiş yıllık planın uygulanmasında izlenecek rotanın belirlenmesi ve günlük derslerin hazırlanması sırasında, farklı bireysel ihtiyaçların değerlendirilmesi ve göz önüne alınması konusunda meslektaşlarına yol gösterebilir. - Farklı derslerin genel müfredatının ve yıllık planlarının incelenmesi konusunda sorumluluk alabilir.	**- Öğrencilerine dersi ve dil öğrenmeyi nasıl sevdirebilecekleri konusunda meslektaşlarına yol gösterir ve öğrencilerini ders dışında da dili kullanmaya motive etme konusunda önerilerde bulunabilir.**
*** Highlights as seen in the originals.**				

After the Lesson and Course Planning area, the last competence area listed under Key Teaching Competences category was Interaction, Management and Monitoring. As was discussed before, one finding of the survey was that *being able to convey what one knows* was another dimension to be included in teacher competence definitions. In addition to this, *exposing students to English* and *using classroom language*, *English for teaching English* constructs are embodied in existing descriptors (in bold) and as additional descriptors under Interaction, Management and Monitoring (Table 5.8 below). Related descriptors are ranked starting from

Stage 2.1; because teacher seems not to be productive or directly involved in communication in the previous stages.

Table 5.8
Translation, Adaptation, and Localization of *Interaction, Management and Monitoring*

	Original: Interaction, Management and Monitoring	**Team-translated: Sınıf İçi Etkileşim, Sınıf Yönetimi ve Denetimi/Gözlemlenmesi**	**Reviewed: Sınıf İçi Etkileşim, Sınıf Yönetimi ve Gözlem**	**Descriptors added: In addition to the existing ones:**
1.1	• can give clear instructions andnorganise an activity, with guidance	- Rehberlik edildiğinde, anlaşılır yönergeler kullanarak bir aktiviteyi yönlendirebilir.	- Rehberlik edildiğinde, anlaşılır **ve öğrenci seviyesine uygun İngilizce** yönergeler kullanarak bir etkinliği yönlendirebilir.	
1.2	• can manage teacher-class interaction • can alternate between teaching the whole class and pair or group work giving clear instructions • can involve learners in pair and group work based on activities in a course book	- Öğretmen-sınıf etkileşimini yönetebilir - Açık yönergeler vererek, sınıfça yapılan aktiviteler ile ikili ve grup çalışmaları arasında geçiş yapabilir. - Ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak, öğrencileri ikili ve grup çalışmalarına yönlendirebilir.	- Öğretmen-sınıf etkileşimini yönetebilir. - **İngilizce ve anlaşılabilir** yönergeler vererek, sınıfça yapılan aktiviteler ile ikili ve grup çalışmaları arasında geçiş yapabilir. - Ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak, öğrencileri ikili ve grup çalışmalarına yönlendirebilir.	
2.1.	• can set up and manage pair and group work efficiently and can bring the class back together. • can monitor individual and group activities. • can provide clear feedback.	- İkili ve grup çalışmalarını etkili bir şekilde kurup, yönetebilir ve sınıfı tekrar toplu düzene getirebilir -Bireysel aktiviteleri ve grup aktivitelerini gözlemleyebilir. - Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir.	- İkili ve grup çalışmalarını etkili bir şekilde organize edip yönetebilir ve sınıfı tekrar toplu düzene getirebilir. - Bireysel etkinlikleri ve grup etkinliklerini gözlemleyebilir. - Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir, **bunu yaparken İngilizceyi kullanır**	**-Bilgilerini nasıl aktarabileceği konusunda gözlem ve araştırma yapar.** **-Sınıf içi aktivitelerde İngilizce yönlendirme yapabilir.**
2.2	• can set up a varied and balanced sequence of class, group and pair work in order to meet the lesson objectives. • can organize task-based learning. • can monitor learner performance effectively. • can provide/elicit clear feedback.	- Dersin amaçlarına ulaşmak için sınıf, grup ve ikili çalışma aktivitelerini çeşitli şekillerde ve dengeli olarak düzenleyebilir. - Görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir. - Öğrencilerin performansını etkin bir şekilde gözlemleyebilir. - Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir/alabilir.	- Dersin amaçlarına ulaşmak için sınıf, grup ve ikili çalışma aktivitelerini çeşitli şekillerde ve dengeli olarak düzenleyebilir. - Görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir. - Öğrencilerin performansını etkin bir şekilde gözlemleyebilir. - Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir/alabilir.	**Bilgileri düzenli bir şekilde anlatabilir.** **- sınıf içi etkileşimde İngilizce'yi etkin kullanarak öğrencileri için dile maruz kalma fırsatları yaratır.**
3.1	• can set up task-based learning in which groups carry out different activities at the same time. • can monitor individual and group performances accurately and thoroughly. • can provide/elicit individual feedback in various ways. • can use the monitoring and feedbackin designing further activities.	-Grupların aynı anda farklı aktiviteler yaptığı bir görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir. -Bireysel ve grup performanslarını doğru ve tam olarak takip edebilir. - çeşitli şekillerde bireysel geribildirim verebilir/alabilir. - daha başka aktiviteler geliştirmek için de denetleme/gözlem ve geribildirimlerden faydalanabilir.	- Grupların aynı anda farklı etkinlikler yaptığı bir görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir. - Bireysel ve grup performanslarını doğru ve tam olarak gözlemleyebilir. - Çeşitli şekillerde bireysel geribildirim verebilir/alabilir. - Daha başka etkinlikler geliştirmek için de gözlemlerinden ve geribildirimlerden faydalanabilir.	**Bilgisini sınıfın düzeyine uygun olarak aktarabilir.** **- sınıf yönetimi ve diğer konularla ilgili tartışmalarda İngilizce'yi etkin kullanarak öğrencileri için dile maruz kalma fırsatları yaratır.**

Table 5.8 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Interaction, Management and Monitoring*

	Original: Interaction, Management and Monitoring	**Team-translated: Sınıf İçi Etkileşim, Sınıf Yönetimi ve Denetimi/Gözlemlenmesi**	**Reviewed: Sınıf İçi Etkileşim, Sınıf Yönetimi ve Gözlem**	**Descriptors added: In addition to the existing ones:**
3.2	• can set up, monitor and provide support to groups and individuals at different levels in the same classroom working on different tasks. • can use a wide range of techniques to provide/elicit feedback.	- aynı sınıfta farklı aktiviteler üzerinde çalışan farklı seviyelerdeki öğrenci grupları oluşturabilir, bunları denetleyebilir ve bireysel ve grup olarak destek sağlayabilir. - geribildirim vermek/almak için çok sayıda teknik kullanabilir.	- Aynı sınıfta farklı etkinlikler üzerinde çalışan, farklı dil seviyelerindeki öğrenci grupları oluşturabilir; bunları gözlemleyebilir ve bireysel ve grup olarak destek sağlayabilir. - Geribildirim vermek/almak için çok sayıda teknik kullanabilir.	**Bilgileri aktarırken farklı seviye ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerinin hepsine hitap edebilir.** **- İngilizce'yi etkin kullanarak öğrencileri için sınıf içinde ve dışında dile maruz kalma fırsatları yaratır.**

With this competence area, the Key Teaching Competences category is finalized. After this category, the framework includes Enabling Competences category, which lists three competence areas which are: Intercultural Competence, Language Awareness and Digital Media.

The analyses of qualitative data showed that teachers have a specific concern for Intercultural competence in that they talk about teaching their students about cultural differences. As this definition was already spanning across some stages of development and in related descriptors, no further changes were made in Intercultural competence. The localization process is shown in Table 5.9:

Table 5.9
Translation, Adaptation, and Localization of *Intercultural Competence*

	Original: Intercultural Competence	**Team-translated: Kültürlerarası Yeterlik**	**Reviewed: Kültürlerarası Yeterlik**
1.1	• understands that the relationship between language and culture is an important factor in language teaching and learning.	- Dil ile kültür arasındaki ilişkinin dil öğretimi ve öğreniminde önemli bir faktör olduğunun farkındadır.	- Dil ile kültür arasındaki ilişkinin dil öğretimi ve öğreniminde önemli bir faktör olduğunun farkındadır.
1.2.	• is learning about the relevance of cultural issues in teaching. • can introduce learners to relevant differences in cultural behaviour and traditions. • can create an atmosphere of tolerance and understanding in classes where there is social and cultural diversity.	- Kültürel konuların eğitimle ilişkisini öğrenmeye devam etmektedir. - Öğrencilere kültürel davranış ve gelenekler ile ilgili farklılıkları tanıtabilir. - Sosyal ve kültürel farklılıkların olduğu sınıflarda hoşgörü ve anlayış ortamı yaratabilir.	- Kültürel konuların eğitimle ilişkisini öğrenmeye devam etmektedir. - Öğrencilere kültürel davranış ve gelenekler ile ilgili farklılıkları tanıtabilir. - Sosyal ve kültürel farklılıkların olduğu sınıflarda hoşgörü ve anlayış ortamı yaratabilir.

Table 5.9 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Intercultural Competence*

	Original: Intercultural Competence	**Team-translated: Kültürlerarası Yeterlik**	**Reviewed: Kültürlerarası Yeterlik**
2.1.	• understands and is able to take account of stereotypical views. • can use own awareness to expand learners' knowledge of cultural behaviour, e.g. politeness, body language etc. • can recognize the importance of avoiding intercultural problems in the classroom and promotes inclusivity and mutual respect.	- Kültürel önyargıları fark edip değerlendirebilir - Öğrencilerin nezaket, vücut dili gibi kültürel davranışlar ile ilgili bilgilerini arttırmak için kendi farkındalığını kullanır - Sınıf içerisinde kültürlerarası sorunlardan kaçınmanın önemini fark eder ve herkesi kapsayan, karşılıklı saygıya dayalı bir yaklaşımı destekler	- Kültürel önyargıları fark edip değerlendirebilir - Öğrencilerin nezaket, vücut dili gibi kültürel davranışlar ile ilgili bilgilerini arttırmak için kendi farkındalığını kullanır - Sınıf içerisinde kültürlerarası sorunlardan kaçınmanın önemini fark eder ve herkesi kapsayan, karşılıklı saygıya dayalı bir yaklaşımı destekler
2.2.	• can help learners to analyse stereotypical views and prejudices. • can integrate into lessons key areas of difference in intercultural behaviour (e.g., politeness, body language, etc.). • can select materials that are well matched to the cultural horizon of learners and yet extends this further using activities appropriate to the group.	- Öğrencilerin basmakalıp fikir ve kültürel önyargıları analiz etmeleri için onlara yardımcı olur. - Kültürlerearası davranış konusundaki önemli farklılıkları (örn. nezaket, vucüt dili, vb.) dersin içeriğine dahil edebilir. - Öğrencilerin kültürel algı düzeyine uygun materyaller seçebilir ve gruba uygun aktiviteler kullanarak bu düzeyi daha da geliştirebilir.	- Öğrencilerin basmakalıp fikir ve kültürel önyargıları analiz etmeleri için onlara yardımcı olur. - Kültürlerearası davranış konusundaki önemli farklılıkları (örn. nezaket, vucüt dili, vb.) dersin içeriğine dahil edebilir. - Öğrencilerin kültürel algı düzeyine uygun materyaller seçebilir ve gruba uygun aktiviteler kullanarak bu düzeyi daha da geliştirebilir.
3.1.	• can use web searches, projects and presentations to expand own and learners understanding and appreciation of intercultural issues. • can develop learners' ability to analyse and discuss social and cultural similarities and differences. • can anticipate and manage effectively areas of intercultural sensitivity.	- Kendisinin ve öğrencilerinin kültürlerarası konulardaki bilgi ve anlayışını arttırmak için, internet araştırmaları, projeler ve sunumlardan faydalanabilir. - Öğrencilerinin sosyal ve kültürel benzerlik ve farklılıkları analiz etme ve tartışma yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. - Kültürler arası hassas konuları öngörebilir ve etkin bir şekilde yönetebilir.	- Kendisinin ve öğrencilerinin kültürlerarası konulardaki bilgi ve anlayışını arttırmak için, internet araştırmaları, projeler ve sunumlardan faydalanabilir. - Öğrencilerinin sosyal ve kültürel benzerlik ve farklılıkları analiz etme ve tartışma yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. - Kültürlerarası hassas konuları öngörebilir ve etkin bir şekilde yönetebilir.
3.2.	• can use her/his extensive knowledge of intercultural issues when this is appropriate to assist less experienced colleagues • can develop colleagues' ability to deal with cultural issues, suggesting techniques to defuse disagreements and critical incidents if they arise • can create activities, tasks and materials for own and colleagues' use and can seek feedback on these	- Daha az deneyiml meslektaşlara yardım etmek gerektiğinde, kültürlerarası konularda kendi geniş bilgisini kullanabilir. - Meslektaşlarının, kültürel meselelerin üstesinden gelebilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilir; kendilerine, oluştuğu takdirde anlaşmazlıkları ve kritik olayları yatıştırmak için kullanabilecekleri teknikler önerir - Kendisinin ve meslektaşlarının kullanımı için etkinlikler, çalışmalar ve malzemeler tasarlayabilir ve bunlarla ilgili geribildirim isteğinde bulunabilir	- Daha az deneyimli meslektaşlara yardım etmek gerektiğinde, kültürlerarası konularda kendi geniş bilgisini kullanabilir. - Meslektaşlarının, kültürel meselelerin üstesinden gelebilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilir; kendilerine, oluştuğu takdirde anlaşmazlıkları ve kritik olayları yatıştırmak için kullanabilecekleri teknikler önerir. - Kendisinin ve meslektaşlarının kullanımı için etkinlikler, çalışmalar ve malzemeler tasarlayabilir ve bunlarla ilgili geribildirim isteğinde bulunabilir.

The next competence area on the framework was Language Awareness, which listed competence descriptors related to the command of structure of the language they are teaching. Turkish teachers' definitions, however, were beyond linguistic structures of the language. Rather, their conceptualization of language awareness

was more like "*being aware of the importance of the language*", "*loving English*" or "*raising awareness of students*".These affective interpretations were enhanced and some descriptors were added to the existing ones. In addition to these, definitions related to knowledge of Turkish were included. Considering the original definition, which referred to exemplifying linguistic structures and uses, *knowledge of Turkish and being able to contrast it with English* matched to be included under Language Awareness. Related new descriptors are provided below:

Table 5.10
Translation, Adaptation, and Localization of *Language Awareness*

Stage	**Original: Language Awareness**	**Team-translated: Dil Farkındalığı**	**Reviewed: Dil Farkındalığı**	**In addition to the existing ones:**
1.1	• can use dictionaries and grammar books etc as reference sources. • can answer simple queries about language that are frequently asked at levels she/he is teaching.	- Referans kaynakları olarak sözlükleri, gramer kitaplarını v.b. kullanabilir - Ders verdiği seviyelerde sık sorulan basit sorulara cevap verebilir.	- Referans kaynakları olarak sözlükleri, gramer kitaplarını v.b. kullanabilir. - Ders verdiği dil seviyelerinde sık sorulan basit sorulara cevap verebilir.	
1.2.	• can give correct models of language form and usage adapted to the level of the learners at A1-B1 levels. • can give answers to language queries that are not necessarily complete but that are appropriate for A1-B1 level learners.	- A1-B1 düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin düzeyine uygun şekilde dil yapısı ve kullanımı hakkında doğru örnekler verebilir - A1-B1 seviyelerindeki öğrencilerin dil ile ilgili sorularına, tam olmasa da seviyelerine uygun olarak cevap verebilir.	- A1-B1 dil seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin düzeyine uygun şekilde dil yapısı ve kullanımı hakkında doğru örnekler verebilir. - A1-B1 seviyelerindeki öğrencilerin dil ile ilgili sorularına, tam olmasa da seviyelerine uygun olarak cevap verebilir.	- Başlangıç seviyelerindeki öğrencilerine dillerin dil kural ve kullanımlar açısından farklılaşabileceğini açıklayabilir. Çok yaygın örnekleri sunabilir.
2.1.	• can give correct models of language form and usage appropriate for the level concerned, except at advanced levels (C1-2). • can give answers to queries about the target language appropriate for the level concerned, except at advanced levels (C1-2).	- İleri düzeyler (C1 ve C2) hariç, dilin yapısı ve kullanımı ile ilgili örnekleri, doğru ve öğrettiği düzeye uygun olarak verebilir. - İleri seviyeler (C1 ve C2) hariç her seviyede, hedef dil ile ilgili sorulara o seviyeye uygun olarak cevap verebilir.	- İleri seviyeler (C1 ve C2) hariç, dilin yapısı ve kullanımı ile ilgili örnekleri, doğru ve öğrettiği dil seviyesine uygun olarak verebilir. - İleri seviyeler (C1 ve C2) hariç her seviyede, hedef dil ile ilgili sorulara o seviyeye uygun olarak cevap verebilir.	- İleri seviyeler hariç olmak üzere, dil kural ve kullanımları ile ilgili karşılaştırmalar yapabilir, -Dilin öğrencilerin yaşamı için taşıdığı önem konusunda öğrencilerini bilgilendirebilir.
2.2.	• can give correct models of language form and usage , for all levels except at C2 on almost all occasions. • can recognise and understand the language problem that a learner is having. • can give answers to queries about the target language that are appropriate for the level concerned except at C2.	- C2 dışında tüm seviyelerde, hemen hemen tüm durumlarda dil yapısı ve kullanımı ile ilgili doğru örnekler verebilir - Bir öğrencinin dil ile ilgili sorununu tanıyabilir ve anlayabilir - C2 hariç her seviyede, dil ile ilgili sorulara öğrencinin seviyesine uygun olarak cevap verebilir.	- C2 dışında tüm seviyelerde, hemen hemen tüm durumlarda dil yapısı ve kullanımı ile ilgili doğru örnekler verebilir - Bir öğrencinin dil ile ilgili sorununu fark edebilir ve anlayabilir. - C2 hariç her seviyede, dil ile ilgili sorulara öğrencinin seviyesine uygun olarak cevap verebilir.	- C2 hariç tüm seviyelerde dil kural ve kullanımları ile ilgili karşılaştırmalı bilgi sunabilir ve farklılıkları/benzerlikleri örneklendirebilir. -Dilin öğrencilerin yaşamı için taşıdığı önem konusunda öğrencilerini bilgilendirebilir.

Table 5.10 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Language Awareness*

Stage	**Original: Language Awareness**	**Team-translated: Dil Farkındalığı**	**Reviewed: Dil Farkındalığı**	**In addition to the existing ones:**
3.1.	• can select and give correct models of language form and usage on almost all occasions at all levels. • can answer almost all language queries fully and accurately and give clear explanations. • can use a range of techniques to guide learners in working out answers to their own language queries and correcting their errors.	- Tüm seviyelerde ve hemen hemen tüm durumlarda dil kullanımı ve yapısı ile ilgili doğru örnekler seçebilir ve verebilir - Dil ile ilgili hemen hemen tüm soruları kapsamlı ve doğru bir şekilde yanıtlayabilir, anlaşılır ve net açıklamalar yapabilir - Öğrencilere kendi sorularının cevaplarını bulabilmeleri ve hatalarını düzeltebilmeleri için rehberlik etmek üzere farklı teknikler kullanabilir.	- Tüm seviyelerde ve hemen hemen tüm durumlarda dil kullanımı ve yapısı ile ilgili doğru örnekler seçebilir ve verebilir. - Dil ile ilgili hemen hemen tüm soruları kapsamlı ve doğru bir şekilde yanıtlayabilir, anlaşılır ve net açıklamalar yapabilir. - Öğrencilere kendi sorularının cevaplarını bulabilmeleri ve hatalarını düzeltebilmeleri için rehberlik etmek üzere farklı teknikler kullanabilir.	- Sahip olduğu Türkçe bilgisi sayesinde, hemen hemen tüm seviyelerdeki öğrencilerine ana dil ve yabancı dil arasındaki kural ve kullanım farklılıklarını örneklendirerek açıklayabilir. -Dilin sosyal ve kültürel açıdan taşıdığı önem konusunda, öğrenci ve meslektaşlarını bilgilendirebilir.
3.2.	• can always give full, accurate answers to queries from learners about different aspects of language and usage. • can explain subtle differences of form, meaning and usage at C1 and C2 levels.	- Öğrencilerin dilin farklı özellikleri ve kullanımı ile ilgili sorularına her zaman eksiksiz ve doğru cevap verebilir. - C1 ve C2 seviyelerinde dilin yapısı, anlamı ve kullanımı ile ilgili ince farklılıkları açıklayabilir.	- Öğrencilerin dilin farklı özellikleri ve kullanımı ile ilgili sorularına her zaman eksiksiz ve doğru cevap verebilir. - C1 ve C2 seviyelerinde dilin yapısı, anlamı ve kullanımı ile ilgili ince anlam farklılıklarını açıklayabilir.	- Sahip olduğu Türkçe bilgisi sayesinde, tüm seviyelerdeki öğrencilerine ana dil ve yabancı dil arasındaki ince kural ve kullanım farklılıklarını dilbilimsel temellere dayandırarak açıklayabilir. -Dilin sosyal ve kültürel açıdan taşıdığı önem konusunda, güncel dil kuramlarına başvurarak öğrenci ve meslektaşlarını bilgilendirebilir ve örnekler sunabilir.

In the last competence area of Enabling Competences category, the Digital Media, the analyses of the survey responses did not necessitate further revisions in the definitions. However, one important observation to note here is that the definitions by the participants were mostly corresponding to first stages of professional development in that they referred to *being able to use computers,* and *being able to use the internet to find & download materials* rather than using digital media to design new materials. The following table presents the localization process for Digital Media competence area:

Table 5.11
Translation, Adaptation, and Localization of *Digital Media*

Stages	Original: Digital Media	Team-translated: Dijital Araşlar	Reviewed: Dijital Araçlar
1.1	• can use word-processing software to write a worksheet, following standard conventions • can search for potential teaching material on the internet • can download resources from websites	- Standart metin formatına uygun olarak, bir kelime işlemci (örn. Word, Openoffice) yazılımında çalışma kağıdı (worksheet) hazırlayabilir. - İnternet üzerinde öğretim materyali araması yapabilir. - İnternet sitelerinden kaynak indirebilir.	- Standart metin formatına uygun olarak, bir kelime işlemci (örn. Word, Openoffice) yazılımında çalışma kağıdı (worksheet) hazırlayabilir. - İnternet üzerinde öğretim materyali araması yapabilir. - İnternet sitelerinden kaynak indirebilir.
1.2	• can create lessons with downloaded texts, pictures, graphics, etc. • can organize computer files in logically ordered folders.	- İnternetten indirilmiş metinler, resimler, grafikler v.b. ile ders hazırlayabilir - Bilgisayar dosyalarını belli bir mantık ile düzenlenmiş klasörlerde organize edebilir	- İnternetten indirilmiş metinler, resimler, grafikler v.b. ile ders hazırlayabilir. - Bilgisayar dosyalarını belli bir mantık ile düzenlenmiş klasörlerde organize edebilir.
2.1.	• can use any standard Windows/Mac software, including media players. • can recommend appropriate online materials to students and colleagues. • can use a data projector for lessons involving the internet, a DVD, etc.	- Medya oynatıcıları dahil her türlü standart Windows/Mac yazılımını kullanabilir - Öğrenci ve meslektaşlarına uygun internet materyalleri önerebilir - Derslerinde internet, DVD gibi araçlar ile projektör kullanabilir.	- Medya oynatıcıları dahil her türlü standart Windows/Mac yazılımını kullanabilir. - Öğrenci ve meslektaşlarına uygun internet materyalleri önerebilir - Derslerinde internet, DVD gibi araçlar ile projektör kullanabilir.
2.2	• can set and supervise on-line work for learners. • can use software for handling images, video and sound files.	- Öğrenciler için internet üzerinden çalışma hazırlayıp bunları denetleyebilir - Görseller, DVDler ve ses dosyaları için ilgili yazılımları kullanabilir	- Öğrenciler için internet üzerinden çalışma hazırlayıp bunları denetleyebilir. - Görseller, DVDler ve ses dosyaları için ilgili yazılımları kullanabilir.
3.1	• can train learners to select and use online exercises appropriate to their individual needs • can edit and adapt sound and video files • can show colleagues how to use new software and hardware • can coordinate project work with digital media (using a camera, the internet, social networks) • can troubleshoot most problems with classroom digital equipment	- Öğrencilerini kendi bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun internet alıştırmaları seçmeleri ve kullanmaları konusunda eğitebilir - Ses ve video dosyalarını düzenleyebilir ve uyarlayabilir - Meslektaşlarına yeni yazılım ve donanımların nasıl kullanılacağını gösterebilir - Dijital medya içeren (örneğin, kamera, internet, sosyal ağlar kullanımı gibi) bir proje çalışmasını koordine edebilir - Sınıftaki dijital donanımla ilgili oluşabilecek sorunların çoğunu giderebilir	- Öğrencilerini kendi bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun internet alıştırmaları seçmeleri ve kullanmaları konusunda eğitebilir. - Ses ve video dosyalarını düzenleyebilir ve uyarlayabilir. - Meslektaşlarına yeni yazılım ve donanımların nasıl kullanılacağını gösterebilir. - Dijital medya içeren (örneğin, kamera, internet, sosyal ağlar kullanımı gibi) bir proje çalışmasını koordine edebilir. - Sınıftaki dijital donanımla ilgili oluşabilecek sorunların çoğunu giderebilir
3.2	• can train learners to profitably use any available classroom digital equipment (IWB, their mobiles, tablets etc.) for language learning. • can show colleagues how to exploit the teaching potential of available digital equipment and internet-based resources. • can design blended learning modules using a learning management system e.g. Moodle.	- Sınıfta mevcut tüm dijital ekipmanı (akıllı tahta, akıllı telefon, tablet vb.) dil öğrenmek için etkili bir şekilde kullanmaları konusunda öğrencilerini eğitebilir. - Mevcut dijital ekipman ve internet kaynaklı materyallerin, ders için en iyi şekilde nasıl kullanılabileceği konusunda meslektaşlarına bilgi verir. - Bir öğrenme yönetimi sistemi (örn. Moodle) kullanarak eğitim planına harmanlanmış öğrenme bileşeni de ekleyebilir.	- Sınıfta mevcut tüm dijital ekipmanı (akıllı tahta, akıllı telefon, tablet vb.) dil öğrenmek için etkili bir şekilde kullanmaları konusunda öğrencilerini eğitebilir. - Mevcut dijital ekipman ve internet kaynaklı materyallerin, ders için en iyi şekilde nasıl kullanılabileceği konusunda meslektaşlarına bilgi verir. - Bir öğrenme yönetimi sistemi (örn. Moodle, DynEd, EBA vb.) kullanarak eğitim planına harmanlanmış öğrenme bileşeni de ekleyebilir.

Professional Conduct competence descriptors were changed to align with the findings of the survey. In this area, affective dimension was enhanced and new competence desriptors were added. New descriptors can be seen in the following table. Moreover, the descriptors that were comparable with the existing local competence frameworks are also emphasized in bold-face:

Table 5.12
Translation, Adaptation, and Localization of *Professional Conduct*

	Original: Professional Conduct	**Team-translated: Profesyonel Tavır / Mesleki Tutum**	**Reviewed: Mesleki Tutum**	**In addition to the existing ones:**
1.1	• seeks feedback on her/his teaching practice and other work. • seeks advice from colleagues and handbooks.	- Öğretmenlik uygulamaları ve diğer çalışmaları için geribildirim almak ister. - Meslektaşlarından ve kaynak kitaplardan öneriler bulmaya çalışır.	- Öğretmenlik uygulamaları ve diğer çalışmaları için geribildirim almak ister. - Meslektaşlarından ve kaynak kitaplardan öneriler bulmaya çalışır.	-Mesleği ile ilgili olumlu fikirlere sahiptir
1.2.	• acts in accordance with the mission and regulations of the institution • liaises with other teachers about students and lesson preparation • acts on trainers' feedback after lesson observation	- Kurumun misyon ve yönetmeliklerine uygun şekilde hareket eder - Öğrenciler ve ders hazırlığı konusunda diğer öğretmenlerle ortak hareket eder - Dersi gözlemlendikten sonra, kendisine verilen geribildirime uygun hareket eder.	- Kurumun misyon ve yönetmeliklerine uygun şekilde hareket eder - Öğrenciler ve ders hazırlığı konusunda diğer öğretmenlerle ortak hareket eder - Dersi gözlemlendikten sonra, kendisine verilen geribildirime uygun hareket eder.	- Mesleğine saygı duyar, mesleğini sever - Kendisini tanır, mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanların farkındadır
2.1.	• welcomes opportunities to share class teaching (team-teach) with colleagues at one or two levels. • acts on feedback from colleagues who observe her/his teaching. • contributes to the institution's development and good management and reacts positively to changes and challenges in the institution.	- Bir veya iki seviyede meslektaşıyla birlikte derse girme (team-teaching) fırsatını olumlu karşılar. - Öğretimini gözlemleyen meslektaşlarından gelen geribildirimleri dikkate alır - Kurumun gelişimi ve iyi idare edilmesine katkı sağlar, kurumdaki değişiklik ve sorunlara olumlu yaklaşır.	- Meslektaşıyla birlikte bir veya iki dil seviyesinde derse girme (team-teaching) fırsatını olumlu karşılar. - Ders işleyişini gözlemleyen meslektaşlarından gelen geribildirimleri dikkate alır. - Kurumun gelişimi ve iyi idare edilmesine katkı sağlar, kurumdaki değişiklik ve sorunlara olumlu yaklaşır.	- Mesleki gelişim faaliyetlerine katılma fırsatlarını olumlu karşılar ve katılır. - Mesleğini severek ve azimle yapar.
2.2.	• welcomes opportunities to be observed by managers and colleagues and receive feedback on teaching • prepares for and participates actively in professional development activities • actively participates in the development of the institution and its educational and administrative systems	- Yöneticiler veya meslektaşları tarafından gözlemlenme ve dersi ile ilgili geribildirim alma fırsatlarını olumlu yaklaşır. - Mesleki gelişim etkinlikleri için hazırlanır ve bunlara aktif olarak katılır. - Kurumun gelişmesi, eğitim ve idari sistemlerinin geliştirilmesinde aktif rol alır.	- İdareciler veya meslektaşları tarafından gözlemlenme ve dersi ile ilgili geribildirim alma fırsatlarını olumlu yaklaşır. **- Mesleki gelişim etkinlikleri için hazırlanır ve bunlara aktif olarak katılır.** - Kurumun gelişmesi, eğitimin ve idari faaliyetlerin geliştirilmesinde aktif rol alır.	- Öğretmen olmaktan gurur duyar

Table 5.12 (continued)
Translation, Adaptation, and Localization of *Professional Conduct*

	Original: Professional Conduct	**Team-translated: Profesyonel Tavır / Mesleki Tutum**	**Reviewed: Mesleki Tutum**	**In addition to the existing ones:**
3.1.	• acts as mentor to less experienced colleagues • leads training sessions with support from a colleague or when given material to use • observes colleagues and provides useful feedback • when the opportunity arises, takes responsibility for certain projects related to the development of the institution	- Daha az deneyimi olan meslektaşları için danışmanlık (mentorluk) yapar. - Kullanacağı materyaller sağlandığında veya bir meslektaşından destek alarak eğitim seminerlerini yönetir. - Meslektaşlarını gözlemler ve faydalı geribildirim sunar. - Kurumun geliştirilmesi ile ilgili proje fırsatları çıktığında belirli projelerde sorumluluk alır.	- Daha az deneyimi olan meslektaşları için danışmanlık (*mentorluk*) yapar. - Kullanacağı materyaller sağlandığında veya bir meslektaşından destek aldığında, eğitim seminerlerini yönetir. - Meslektaşlarını gözlemler ve onlara faydalı geribildirim sunar. **- Proje fırsatları çıktığında, kurumun gelişimini amaçlayan belirli projelerde sorumluluk alır.**	- Öğretmen olma konusunda istekli kişilere meslek ile ilgili bilgi verir, onları teşvik eder.
3.2.	• creates training modules for less experienced teachers • runs teacher development programmes • observes and assesses colleagues who are teaching at all levels • organises opportunities for colleagues to observe one another	- Daha az deneyimi olan meslektaşları için eğitim modülleri oluşturur. - Öğretmenler için gelişim programları yürütür. - Tüm seviyelerde ders veren meslektaşlarını gözlemler ve değerlendirir. - Meslektaşlarının birbirlerini gözlemlemeleri için fırsatlar yaratır.	- Daha az deneyimi olan meslektaşları için eğitim seminerleri hazırlar. - Öğretmenler için gelişim programları, hizmetiçi eğitim, senebaşı-senesonu faaliyetleri düzenler. - Tüm seviyelerde ders veren meslektaşlarını gözlemler ve değerlendirir. - Meslektaşlarının birbirlerini gözlemlemeleri için fırsatlar yaratır.	- Öğretmenliğe yönelik algının daha olumlu hale gelmesi ve mesleğin saygınlık kazanması için çalışır.

Together with Professional Conduct, Administration constitutes the last category of competence framework: Professionalism. Under the competence area "administration", the competence descriptors that were listed in existing MoNE teacher competence framework but not listed on the EPG were included in the new competence framework. These descriptors were incorporated in the framework in the order they appeared on the original MoNE document (see Table 5.13 on the following page).

By this way, the localization of the competence framework was finalized, the descriptors were aligned to match the Turkish teachers' definitions and local competence documents. The resulting framework (Appendix K) is the product of this dissertation study; with its implications for teacher education practices, policiy and further research.

Table 5.13
Translation, Adaptation, and Localization of *Administration*

	Original: Administration	**Team-translated: İdari İşler/Görevler**	**Reviewed: İdari İşler**	
1.1	• completes routine tasks like taking the attendance register, giving out/ collecting/returning materials.	- Yoklama alma, materyalleri ödünç verme/geri alma gibi rutin işlemleri tamamlar.	- Yoklama alma, materyalleri ödünç verme/geri alma gibi rutin işlemleri tamamlar.	
1.2	• delivers required plans and records of lessons correctly completed and on time. • marks homework and tests efficiently.	- İstenilen ders plan ve kayıtlarını doğru bir şekilde doldurulmuş olarak ve zamanında teslim eder. - Ödev ve testleri etkin değerlendirir.	- İstenilen ders plan ve kayıtlarını (örn. sınıf defteri) doğru bir şekilde doldurulmuş olarak ve zamanında teslim eder. - Ödev ve testleri etkili bir şekilde notlandırır.	
2.1.	• handles marking and report writing efficiently. • keeps clear, well-organised records of lessons. • hands in documents and feedback by time requested.	- Notlandırma ve raporlama işlerini etkili bir şekilde yürütür. - Derslerin açık ve düzenli bir şekilde kayıtlarını tutar. - Belgeleri ve geribildirimleri kendisinden istenen zamana kadar teslim eder.	- Notlandırma ve raporlama işlerini (örn. sınıfı ile ilgili tutanaklar) etkili bir şekilde yürütür. - Derslerin açık ve düzenli bir şekilde kayıtlarını tutar; sınıf defterini düzenli ve detaylı doldurur. - Belgeleri ve geribildirimleri, değerlendirme ölçekleri vb. belgeleri kendisinden istenen zamana kadar teslim eder.	Öğrencilerin ulusal bayramların önemini anlamalarını sağlayabilir ve törenlere katılmaya teşvik edebilir.
2.2	• handles administrative tasks around the job efficiently. • anticipates regular but less frequent tasks and completes them in good time. • deals with learners' issues, enquiries, feedback appropriately.	- İş hakkındaki idari görevleri etkili bir şekilde yerine getirir. - Düzenli ancak daha az sıklıkta yapılan işleri öngörür ve vaktinden önce yerine getirir. - Öğrencilerin sorunları, soruları ve geribildirimleri ile uygun şekilde ilgilenir.	- İşi ile ilgili idari görevleri etkili bir şekilde yerine getirir. - Düzenli ancak daha az sıklıkta yapılan işleri öngörür ve vaktinden önce yerine getirir. - Öğrencilerin sorunları, soruları ve istekleri ile uygun şekilde ilgilenir.	Ulusal bayramlarda tören düzenlenmesi konusunda görev ve sorumluluk alabilir.
3.1	• coordinates administrative tasks with others; collates information, reports, opinions, etc. if asked to do so. • takes responsibility for certain administrative tasks such as organising teachers' meetings, gathering, analysing and reporting on end of course feedback etc.	- İdari işleri diğer çalışanlar ile işbirliği içerisinde yürütür; eğer kendisinden istenirse bilgi, belge, rapor, görüş vb. belgeleri düzenler. - Öğretmen toplantıları düzenleme, dönem sonu raporlarının toplanması, incelenmesi ve geribildirim sunulması gibi idari işlerde sorumluluk alır.	- İdari işleri diğer çalışanlar ile işbirliği içerisinde yürütür; zümresiyle işbirliği yapar; eğer kendisinden istenirse bilgi, tutanak, görüş vb. belgeleri bir araya getirir. - Öğretmen toplantıları düzenleme, dönem başı ve sonu tutanaklarının toplanması, incelenmesi ve raporlanması, karar defterine geçirilmesi gibi idari işlerde sorumluluk alır.	Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesinde toplumla işbirliği yapabilir.
3.2	•acts as course coordinator if asked to do so • liaises with enrolment dept / finance dept / sponsors / parents etc. as necessary • contributes actively to the design or review of administrative systems	- Eğer kendisinden istenirse ders koordinatörlüğü yapar. - Okul idaresi ve okul aile birliği gibi okul paydaşları ile gereken şekilde işbirliği yapar. - İdari sistemlerin planlanması ve değerlendirilmesine aktif katkı sağlar.	- Eğer kendisinden istenirse ders koordinatörlüğü, zümre başkanlığı yapar. - Okul idaresi ve okul aile birliği gibi okul paydaşları ile gereken şekilde işbirliği yapar. - İdari işlerin planlanması ve değerlendirilmesine aktif katkı sağlar.	Toplumda liderlik rolünü üstlenebilir.

Before moving on to the guide on personal characteristics, Table 3.7 will be reproduced here, which originally listed the local competences that were not on the Grid.

Table 5.14 (3.7 Reproduced):
Local Competences that were not listed in the Grid

Source	Competence Descriptor	Maps onto:
MoNE, Generic teacher competences	A – Personal and Professional Values – Professional Development "Teacher sees the students as individuals, and values them." "They embody the behaviors that they want their students to develop"	Guide to Personal Characteristics
	B – Knowing the student "Teacher knows the student characteristics, interests, wills and needs of the student; they know about the sociocultural and economic conditions the family and environment the student is coming from.	Guide to Personal Characteristics
MoNE, Subject-specific teacher competences	Competence Area: Cooperation with School, Family and the Society 3. Ensuring that students understand the meaning and importance of national celebrations and ceremonies and that they actively participate. 4. Being able to organize and lead national celebrations and ceremonies. 5. Cooperates with society in making school a center for culture and learning. 6. Being a leader in society	Competence Framework - Professionalism
TYYÇ Teacher Education and Educational Sciences BACHELOR'S degree Qualifications (Academic Weighted)[13]	Competence to work independently and assume responsibility: 2. Knows themselves as an individual, uses their creative and strong qualities and improves their weaker qualities.	Competence Framework - Professionalism
	Learning Competence 1. Critically assesses acquired knowledge and skills. 2. Determines his learning needs and orientates his learning. 3. Develops a positive attitude towards life-long learning. 4. Uses tools effectively to access information.	Competence Framework – Professionalism, Guide – Open to Development
	Communication and Social Competence 1. Actively participates in artistic and cultural activities. 2. Shows sensitivity to the social agenda and developments of society and world events and monitors these developments. 3. Conscious of social responsibility, plans and implements professional projects and activities for the social environment lived in. 5. With support of quantitative and qualitative data, shares his /her thoughts and suggestions for solutions to problems with people having or not having expertise. 8. Lives in different cultures, and adapts to social life.	Competence Framework – Enabling, Professionalism, Guide – Responsible, World-knowledge, Social Stance
	Area Specific Competence: 1. Is a role model to society through his/her external appearance, attitude, manners and behavior. 2. Adheres to democracy, human rights, social, scientific, and professional ethical values. 5. Has sufficient awareness of environmental protection and job security issues. 6. Is aware of the sensitivities of the national and universal phrase of the National Education Basic Law.	Guide – Responsible, Knowledgeable

[13] Descriptions are directly taken from the English version, i.e. not translated. Decriptors from all other competence documents were translated by the researcher.

Table 5.14 (continued):
Local Competences that were not listed in the Grid

Source	Competence Descriptor	Maps onto:
MEGEP Competence Descriptions for Pre-service teacher evaluation	4. Complementary Professional Competences 4.1. Performs their duty as a teacher in accordance with the aim and principles of Turkish National Education System. 4.2. Being aware of the rights and responsibilities listed in the laws and regulations related to profession 4.6. Being a good example in teaching, in personal and professional life. 4.7. Being deeply bonded with their profession and performing teaching lovingly.	Guide – Responsible, Knowledgeable, Social Stance

The table above lists some competence descriptors from local competence frameworks that were originally not mapped onto the Grid and the areas they are now linked. This time, these existing local competence descriptors are checked against the new framework and the guide, with the aim of ensuring inclusion of local descriptors in the new versions. Some of these constructs have been included during the reviews, and some of them are provided as additional descriptors in related stages of development. As can be observed, all the definitions are mapped onto related competence areas and characteristics.

The competences of a language teacher were thereby defined, for profiling teachers of English. In the following table, a reference document to *describe* - rather than define - personal characteristics of a teacher, titled *"teacher as a person"*, will be provided. The nature of personality traits and the frequently mentioned affective dimension these descriptions entail is hard to put on a scale and to measure in quantitative terms. Therefore, rather than a ranked or graded list that *portrays* an ideal language teacher at specific stages and phases of development, a comprehensive guide was developed based on the descriptions provided by the participants. Please note that this list of personal traits and personal qualities is not a strict and exclusive checklist, but a naïve acknowledgement of what is *more* to being a teacher, and a note for the reference of those interested in the profession:

Table 5.15
Reference Guide to Personal Characteristics

Teacher as a professional,
*** displays the competences outlined in the competence framework.**

Teacher as a person…

*** Personality traits**

…is emphathetic, caring and sacrificing:

who loves, personally knows and cares about their students, their families, and the experiences they live through. S/he can understand what it is to be a learner, the possible challenges and sources of frustration; and can invest their time and effort to help learners through.

…is patient, tolerant, and has good anger management skills:

who, at times of frustration, is able to control their temper, without judging their learners, is able to manage stressful situations and tolerate deviant behaviours or unexpected troubles, never gets tired of repeating what was not understood by their students.

… is creative, artistic, skilled in arts and drama

who has a creative mind that is able to find new and attractive ways to motivate their learners, uses effective body language, and has artistic skills in drawing, role playing and the like so that learning experience becomes memorable for their students

… is good at communication, sociable and outgoing

who is capable of establishing good rapport with people, including parents, administrators, colleagues and the public; and at the same time is able to communicate their thoughts easily with high verbal production and delivery skills.

…is positive, energetic, lively, fun

who is able to keep the(ir) mood and energy high even in the last hours of school and even at times of uneasiness, able to make learning an enjoyable experience; at the same time always staying positive in their attitudes and providing constructive feedback.

…is a role model and example,

who sets the ideal with their skills as a language user and a learner, is a person students would admire and look up to, exhibiting behaviors nd virtues that would guide their learners not only as language learners but as a person.

…organized, hardworking, and confident

who feels responsible for the school and the learners, works hard to the best and beyond, confident in what they do and they way they do, is able to effectively plan and manage their time, acts as a leader in professional and social arena.

… is open to innovation and change, flexible

who welcomes innovations and embraces new approaches in teaching, can easily adapt to changes, can follow changes in curriculum to match their teaching

…is open-minded, modern,

who welcomes diversity and respects everyone regardless of their identity, who has a world view, a political and social stance, a set vision and who overcomes and helps students to overcome limits in thought.

Table 5.15 (continued) **Reference Guide to Personal Characteristics**
Teacher as a professional, *** displays the competences outlined in the competence framework.**
Teacher as a person…
*** Qualities**
…has experience and/or been abroad, had contact with native speaker, has experience in using English in real life. … is wise, knowledgeable in many subjects, has a good world&general knowledge background, has an understanding of popular culture and keeps up to date so that they can relate to their learners …loves reading on almost any subject, follows the news and the world, eager to learn about new things in any field to expand their world knowledge …is a problem solver, quick in responding to moments of crisis, has practical ways of addressing issues and is able to come up with feasible solutions.

This description or portrayal of teacher characteristsics might indicate what it requires and what it takes to become a teacher. The competence definitions and characteristic descriptions together might give an idea on who a competent teacher is; still a quote from Fenstermacher and Richardson (2005) holds valid: "Perhaps we cannot define quality teaching, but we know it when we see it".

5.6. Limitations

One limitation of the study relates to the overall validity of the study. Surveys were used as a means of data collection to reach large numbers of participants and a probability sampling was targeted. In line with this aim, attempts were made to ensure the survey link was sent to all teachers working at state schools. However, surveys have some inherent limitations in that the participants who completed the surveys were volunteers, so the sample can only represent the eager professionals. On the other hand, as the participant group was very large, the mean scores still have a representative power and generalizations can be made with these reservations in mind.

Linked to online survey design, the conditions the surveys were filled in could not be controlled. And these surveys were the only data collection tools in the study. Teacher views could have been investigated more deeply through interviews, for the competence definitions. For triangulation of data, interviews with administrators, teacher educators could be conducted to incorporate multiple views to the proposed framework.

Another important reservation is that the study reports on perceived levels of proficiency and competence and teachers might have been tended to evaluate themselves more positively. However, considering that it is not very possible to test competences of large numbers of teachers though one to one observations, self assessment can be regarded as an acceptable option. For the proficiency, standard tests might be employed and would thus provide a more accurate picture of teacher profile. This limitation therefore can be regarded as an implication for further studies.

5.7. Implications

This study has numerous implications for teacher education practices, policy and implementation and implications for further research. This section will provide a discussion of these.

An implication for further research is that, the new proposed tool can be re-tested for validity; or inteviews on the applicability can be conducted and to verify definitions of teacher competence. The proficiency and competency of teachers, as previously mentioned, can be tested with more objective tools to overcome threats stemming from discussions based on reports at perception level. As the proposed framework preserves the competence categories and areas of EPG, comparative studies can be conducted at international level with other language versions.

For teacher education practices and policy, there are several implications. One major finding of this study was that teachers who had educational background in English (including ELT and English studies) reported significantly higher levels of proficiency and competence than graduates from other fields. Between the English groups, ELT group was better in methodology, and English Studies in language proficiency. In other areas, the differences between these two groups were not significant. Deriving from these, we can infer that having an experience of language learning and having higher proficiency levels might be the factors that can explain higher perceived competence. Considering the fact that Others group included teachers of other subjects and those with certificates, learning about pedagogy must have been of less influence on language teacher competence than language proficiency. At this point, one implication for research is that these factors can be analyzed and identified through more focused studies on these variables.

Another implication based on this develops on the discussion that higher perceived language proficiency might mean higher perceived competence. And considering that certification practices were found ineffective in that they are too short in duration whereas traditional teacher education programs are not effective in that they lack sufficient experience and the graduates are not proficient enough; teacher education literature seems dissatisfied with both. At this point, Fenstermeicher's (1990) argument seems logical: why not combine better sides of each?

The answer for this might be a new model of language teacher education at tertiary level. Enginarlar (2016) proposed a model for departments of English at higher education institutions. Based on his experiences in language teaching as an administrator and as a faculty member, he proposed a model which he represented in the figure below:

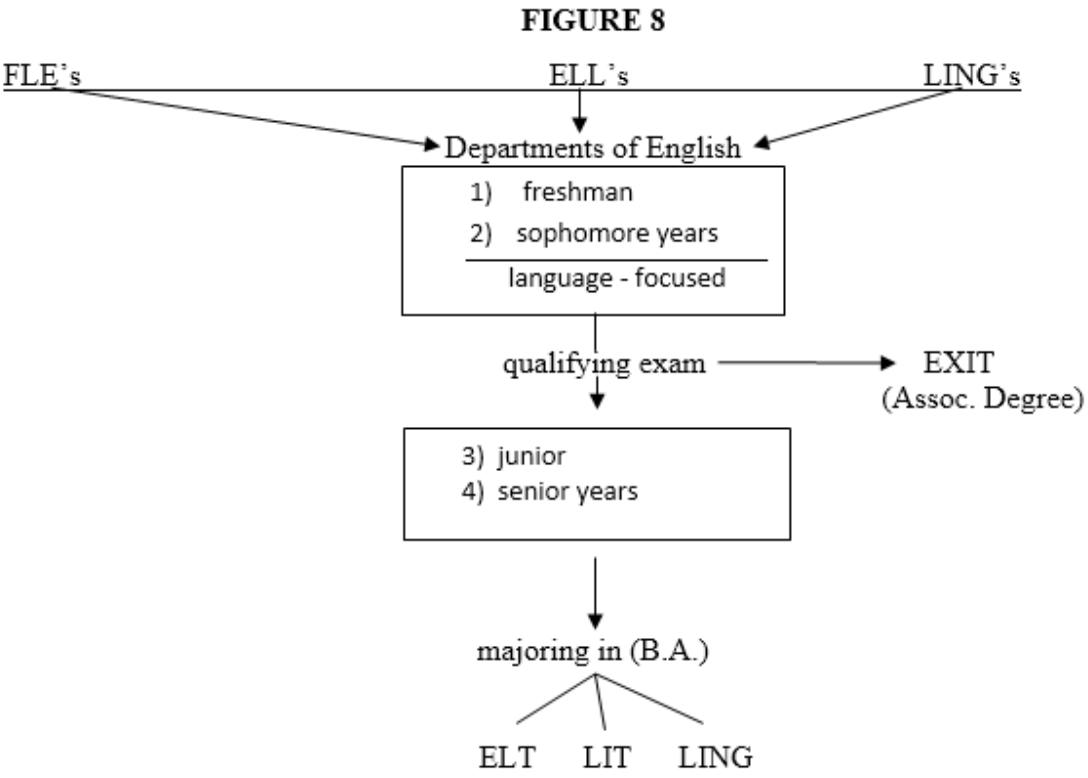


Figure 5.1: Enginarlar's model of English Majors at Higher Education

In his model, after the university entrance exam, students of all English majors take freshman and sophomore year courses at departments of English and the curriculum will primarily focus on language proficiency. At the end of the second year, a qualifying exam is proposed; if the students fail to pass this exam, then they exit the program with an associate degree in English. The ones who qualify go on to third and fourth years and major in English language teaching, English Literature, Translation studies and such.

The responsibility for this high-fee alternative certification practices are on faculties of education and in the responsibility of faculty members who already have many students enrolled in the traditional program. For the universities and faculty, this poses extra burden despite the profits it provides; quality of traditional teacher education is at stake alongside the alternative program in that the number of

students a faculty member is responsible for doubles and almost triples in most cases. Furthermore, concerns are raised that the demands and limitations of facilities at universities are hardly ever taken into consideration while CoHE allocates the student capacities.

This program offers multiple benefits in that higher language proficiency will be ensured through intensive training for two years in language focused programs (as a remedy to lower proportion of language courses and lower proficiency levels of ELT gradutes). The remaining two years after qualification exam would ensure mastery in professional knowledge and sufficient experience base through field-specific courses (as a remedy for short duration of alternative certification and lack of experience in both types of TE). Even though the procedures to be followed for this radical change is challenging (Enginarlar, 2016) the outcome will be worth the efforts.

A better student profile specializing at departments would improve the overall effectiveness of professional education not only in teacher education but also in raising a more qualified workforce as translators and linguists; which in turn would improve the teacher workforce and thus teaching English practices; and would entail similar professional gains in other areas. Moreover, for students, areer will be a more conscious choice rather than a random selection of a department according to your university entrance exam score without any idea about what the profession you select might entail. For the faculty of education staff most of whom now bear the responsibility both for traditional and for alternative certification courses, a more motivated and proficient student profile with higher readiness level would be more satisfying to work with. The associate degree holders could cater for intermediary profession areas; thus contributing to practice at many levels.

For the practitioners, the framework can be used as a tool for reflection by teachers to improve their teaching practices. For policy makers, the Ministry of Education which articulated their plans to draft a competence framework, this can serve as a guide and a national standard. For teacher educators and program designers, these competence descriptors can set the curriculum goals for language teacher education. For prospective teachers or people who consider choosing a teaching career, the competence definitions and guide to personal characteristics statements can be a source of reference before making their career choice.

As a further contribution, the results of the analyses can serve as a needs analysis, outlining the areas in which teachers need more development and hence guide the in-service training programs. Teachers reported very highlevels on digital media and low levels on language proficiency and key competences; the focus of future in-service trainings can be shifted to meet the needs of teachers in a more balanced manner and professional development practices can be advanced.

REFERENCES

Adetayo, J. O. (2016). Teachers' factors as determinants of the professional competence of the Nigeria certificate in education teachers. *Journal of Education and Practice*. 7(13), 1-11.

Akcan, S., Aydin, B., Karaman, A. C., Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., Özbilgin, A. and Selvi, A. F. (2017), Qualities and Qualifications of EFL Professionals: What Do Intensive English Program Administrators Think?. *TESOL J*, 8: 675–699. doi:10.1002/tesj.293

Akdağ, M. (2011). *SPSS'de İstatistiksel Analizler*. Ders Notları, Malatya. Retrieved on 28.07.2017 via https://cms.inonu.edu.tr/uploads/old/5/1328/spss-testleri.doc

Alwin, F. D. (2010). How good is survey measurement? Assessing the reliability and validity of survey measures. In Marsden, Peter V. & Wright, James D. (Eds.), *Handbook of survey research* (pp. 405-434). (2nd ed.) Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Aydoğan İ., Çilsal Z., (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci (Türkiye ve diğer ülkeler). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 179-197.

Bağçeci, B., Yıldırım, İ. Kara, K. & Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 307-324.

Bergil,A.S & Sarıçoban,A. (2016). Milestone in English Language Teacher Education: How to Use European Profiling Grid in the Assessment of Prospective EFL Teachers' Qualifications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 206-220.

Bilican, R. (2016). Effectiveness and professional competencies of English language teachers in first five years in Turkey. Unpublished Dissertation. Çanakkale 18 Mart University, Çanakkale.

Brislin, R. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216. doi: 10.1177/135910457000100301.

Burns, A. and Richards, J. C. (2009) Intorduction. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 1-8). Cambridge: Cambridge University Press.

Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38 (2), 245–78.

CAADC Annotated Bibliography. (2007) Retrieved from: http://dgim.ucsf.edu/cadc/mm/translationguide.pdf

Çakır, A. (2014). Faktör analizi. Retrieved from: http://www.ders.es/faktor2.pdf

Can, A. (2005). İngilizce öğretmeni yetiştirme programının kazandırdığı konu alanı öğretmen yeterliliklerinin standartlara göre değerlendirilmesi. Unpublished Doctoral Dissertation. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Canh, V. & Renandya, W. A. (2017). Teachers' English proficiency and classroom language use: A conversation analysis study. *RELC Journal*, 48 (1), 67-81 http://dx.doi.org/10.1177/0033688217690935

Chambless, K.S. (2012). Teachers' oral proficiency in the target language: Research on its role in language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 45 (1), 141–162.

Chang, L. Y. H. (2012). Tesol teachers'divergent reflective thinking on what makes a language teacher good. *Academic Research International*, 3 (2), 413-419.

Cheiran, L. (2006). Teacher characteristics and attitude towards science. In M. B. Klein (Ed.), *New Teaching and Teacher Issues* (pp. 97-114). NY: Nova Science Publishers.

Cooper, C. T. (2001). Foreign language teaching style and personality. *Foreign Language Annals*, 34(4), 301-307.

Coşkun, A. & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(6). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* Los Angeles: SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archieves*, 8(1) http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000.

De Lima (2001). English-as-a-foreign-language teacher-training programs: An overview. *Linguagem & Ensino*, 4 (2), 143-153.

Delen, İ., Şen, S., & Erdoğan, N. (2015). Investigating teacher certificate program in Turkey: prospective teachers' technological and pedagogical content knowledge. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 9(2), 252-274.

Deniz, S. & Sahin, N. (2006). The restructuring process of teacher training system in Turkey: A model of teacher training based on post-graduate education (PGCE). J. Soc. Sci., 2: 21-26.

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). London: Routledge.

Ekinci, L. (2012). Teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers in education faculty and pedagogical formation program. *Educational Process: International Journal.* 1(1-2):19-28 DOI 10.12973/edupij.2012.112.2

Enginarlar, H. (2016). Yabancı diller eğitimi bölümlerinin (YDE) dünü, bugünü ve yarını. Akcan, S. & Bayyurt, Y. 3. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul 23-24 Ekim 2014 Konferanstan Seçkiler. Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.

EPG (2011). User Guide. Retrieved from: http://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-EN-web.pdf

EPG (n.d.) European Profiling Grid Official Webpage retrieved on November 20, 2013 from http://egrid.epg-project.eu/en/egrid

Eremenco S. L., Cella D., & Arnold B. J. (2005). A comprehensive method for the translation and cross-cultural validation of health status questionnaires. *Evaluation & the Health Professions* 28(2), 212-232. doi:10.1177/0163278705275342

Erten, İ. H. (2015). Listening to practising teachers: Implications for teacher training programs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 581-588.

Eryılmaz, A. Kara, A. (2017). Comparison of teachers and pre-service teachers with respect to personality traits and career adaptability. *International Journal of Instruction*, 10 (1), 85-100.

Faez, F. & Karas, M. (2017). Connecting language proficiency to (self-reported) teaching ability: A Review and analysis of research. *RELC Journal*, 48(1), 135-151.

Farrel, T. S. C. (2015). It is not *who* you are! It is how you teach! Critical competencies associated with language effective teaching. *RELC Journal*, 46 (1), 79-88, https://doi.org/10.1177/0033688214568096.

Farrel,T. S. C. (2013). Reflecting on ESL teacher expertise: A case study. *System*, 41, 1070-1082.

Fenstermacher, G. D. (1990). The alternative certification of teachers. *Peabody Journal of Education*, Vol. 67(3), 155-185.

Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality teaching. *Teacher College Record*, 107, 186-213.

Field, A. (2005). Discovering statistics using SPSS (2nd ed.). London: Sage.

Fowler, F. J. R. (2009). *Survey research methods* (4th ed.). SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks

Frankel, M. (2010). Sampling theory. In Marsden, Peter V. & Wright, James D. (Eds.), *Handbook of Survey Research* (pp. 83-137). (2nd ed.) Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Frankel, M. (2013). Sampling theory. In Peter H. Rossi, James D Wright, Andy B. Anderson. (Eds.), *Handbook of survey research* (pp.21) Academic Press.

Freeman, D. (2016). *Education second language teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Freeman, D. (2017). The Case for teachers' classroom English proficiency. *RELC Journal*, 48 (1), 31-52. http://dx.doi.org/10.1177/0033688217691073

Freeman, D.; Katz, A.; Garcia Gomez P; Burns A, (2015). English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom, *ELT Journal*, vol. 69, 129-139. doi:10.1093/elt/ccu074.

Gabrielatos, C. (2002). The shape of the language teacher. In Pulverness, A. (ed.), IATEFL 2002: York Conference Selections (pp. 75-78). Whitstable, Kent: IATEFL.

Gallavan, N. P. & LeBlanc, P. R. (2009). Teacher dispositions and teacher preparation programs in P. R. LeBlanc & N. P. Gallavan (Eds) *Affective Teacher Education: Exploring Connections among Knowledge, Skills, and Suppositions*. New York: Rowman and Littlefield Education.

Grundy, P., Johnson, J., Gupta, D., Valazza, G. & Erzeel, R. (2005). What makes a good teacher? IATEFL Issues, 183, Retrieved at http://www.iatefl.org/content/ newsletter/183.php (February 26, 2009)

Harkness, J.A. (2008). Comparative survey research: Goals and challenges. In E.D. de Leeuw, J.J. Hox &D. A. Dillman (Eds.) *International Handbook of survey methodology* (pp: 56-77). New York /London: Lawrence Erlbaum Associates

Harkness, J.A. (2011) .Translation. Retrieved from http://projects.isr.umich.edu/csdi/translation.cfm

Harris, D. E. & Carr, J. F. (1996). *How to use standards in the classroom.* VA:Edward Arnold.

Haser, Ç. (2010). Learning to teach in the national curriculum context. *European Journal of Teacher Education;* 33 (3), 293-307.

Hutchinson, S. (2004). Survey research. In DeMarrais, K. B., & Lapan, S. D. *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*. (pp. 283-302). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

Ida, Z. S. (2017). What makes a good teacher?. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147.

Johnson, B., & Christensen, L. B. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.

Johnson, T. P. & Wright, J.D. (2010). Surveys in applied social research. In Marsden, Peter V. & Wright, James D. (Eds.), *Handbook of survey research* (pp. 813-835). (2nd ed.) Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Kadam, P., & Bhalerao, S. (2010). Sample size calculation. *International Journal of Ayurveda Research*, 1(1), 55–57. http://doi.org/10.4103/0974-7788.59946

Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15).

Karaman, C. A. (2014). Community service learning and the emergence of systems thinking: A teacher education project in an urban setting in Turkey. *Systemic Practice and Action Research*, 27(5), 485–497.

Katz, A. & Snow,M. A. (2009). Standards and second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 66-76). Cambridge: Cambridge University Press.

Kiraz, Z, Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algiları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), Retrieved from http://dergipark.gov.tr/mersinefd/issue/17398/182018

Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. RELC Journal, 38 (2), 216-228, https://doi.org/10.1177/0033688207079696

Korkmazgil, S. (2015). An Investigation into Turkish English language teachers' perceived professional development needs, practices and challenges. Unpublished Dissertation. Ankara: METU

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.

Larsen-Hall, J. (2010). *A Guide to doing statistics in second language research using SPSS.* New York and London: Routledge.

Lemus-Hidalgo, M.E. (2017). The role of teachers' experiences in the construction of their knowledge and beliefs: A case study of english language teaching in mexico. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 5 (1), 447-461.

Lopez, C. J. (2013). The effects of teacher certification and experience on student achievement on primary school examination in Belizean primary schools. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol 74(1).

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.

Louws M. L., van Veen, K., Meirink, J. A. & van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience, *European*

Journal of Teacher Education, 40:4, 487-504 http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241

Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Maneesriwongul, W. & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: a methods review. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 175–186. doi: 10.1111/j.1365-2648.2004.03185.x.

Marsden, P. V., & Wright, J. D. (2010). *Handbook of survey research*. Second Edition. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

McNamara, D. (1991). Subject knowledge and its application: problems and possibilities for teacher educators. *The Journal of Education for Teaching* 17 (2), 113–28.

MEB (2002). *Teacher Competencies* (Ankara, National Education Press), translated from Turkish.

MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* Ankara: Devlet Kitapları.

MEB (2017). Öğretmen Strateji Belgesi. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü: ANKARA.

Mullock, B. (2003). What makes a good teacher? The perceptions of postgraduate TESOL students. *Prospect*, 18 (3), 3-24.

Murdoch, G. (1994). Language development in teacher training curricula. *ELT Journal*, Vol:48 pp:253-259.

Naserdeen, D. (2001). Second language study in elementary schools. *Multicultural Education*, 8(3): 21–23.

Newby, D.; Allan, R.; Fenner, A.; Jones, B.; Komorowska, H. Soghikyan,K. **(**eds.), (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages - A reflection tool*

for language teacher education, Strasbourg/Graz: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages, ISBN 978-92-871-6207-6.

North, B. (2012). A profiling grid for language teaching professionals: Discussing EAQUALS descriptors. In Pierangela Diadori (Eds.) *How to train language teacher trainers* (pp. 190-217). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Pantic, N., Wubbels, T., Mainhard, T. (2011). Teacher competence as a basis for teacher education: Comparing views of teachers and teacher educators in five Western Balkan countries. *Comparative Education Review*, 55(2), 165-188.

Pantic´, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education-views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005

Pierre, E., & Oughton, J. (2007). The affective domain: Undiscovered country. *College Quarterly*, 10: 1-7.

Richard, J. C. (2017a). Introduction. *RELC Journal*, 48(1), 3-5. DOI: 10.1177/0033688217695137

Richard, J. C. (2017b). Teaching English through English: Proficiency, Pedagogy and Performance. *RELC Journal*, 48(1), 7-30. DOI:10.1177/0033688217690059

Richards H, Conway C, Roskvist A, & Harvey S (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231–46.

Rossner, R. (2012). Methods of Assessment and the EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers. In Pierangela Diadori (Eds.) *How to train language teacher trainers* (pp. 218-240). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Safran, M. (2013) (Presentation on Figures in Teacher Recruitment) presented at the Higher Council of Deans Meeting: Konya.

Şallı-Çopur, D. S. (2008). Teacher Effectiveness in Initial Years of Service: A Case Study on the Graduates of METU Language Education Program. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Savaş, P. (2006). A case study of faculty support in the distance English language teacher education program at Anadolu University in Turkey. An unpublished doctoral dissertation. The University of Florida.

Schuman, H. (2011). *Method and meaning in polls and surveys*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Seferoğlu, G. (2004). A study of alternative English teacher certification practices in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 30 (2), 151-159

Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education program in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32, 369-378.

Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2001). The reform of pre-service teacher education in Turkey, in: R. G SULTANA (Ed.) *Challenge and Change in the Euro-Mediterranean Region: Case Studies in Educational Innovation* (New York, Peter Lang).

Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: SAGE Publications.

Stalans, Loretta J. (2012). Frames, framing effects and survey responses. In L. Gideon (ed.) *Handbook of survey methodology for the social sciences*. (pp: 75-90) Heidelberg: Springer.

Steiner, L (2011). "Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence" powerpoint presentation retrieved from: http://www.learningpt.org/rel/archive/PublicImpactTurnaroundTeachersREL_StCloud.pdf

Suell, J. L. & Piotrowski, C. (2007). Alternative teacher education programs: A review of the literature and outcome studies. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (1) , 54-58

Sullivan, J. H. (2011). Taking charge: Teacher candidates' preparation for the oral proficiency interview. *Foreign Language Annals*, 44, 241–257.

Süral, S. & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) 62-75

Taner, G., & Karaman, C. (2013). A Metasynthesis of Research on Foreign Language Teacher Identity in Turkey: Implications for Teacher Education. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(6).

Taner, G., & Seferoğlu, G. (2016) Veri toplama araçlarının çevirisinde niteliğin arttırılması: Bir aktarım örneği. In Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (1235-1246). doi: http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563.076

Taneri, O. P. (2017). The Viewpoints of Instructors about the Effects of Teacher Education Programs on Prospective Teachers' Affective Characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research, 70,* 105-120 DOI: 10.14689/ejer.2017.70.6

TDK. (2017). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları

TEPAV & British Council. (2014). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin Öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. Ankara. Retrieved from http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_ Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac _Analizi.pdf

TEPAV & British Council. (2015). Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarındaki ingilizce eğitimi: Bir durum analizi. Ankara. Retrieved from https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_bo ok_web_-_son.pdf

Tillema, H. Verberg, C. (2002). Recognizing competence - evaluation of an alternative teacher licensing assessment program. *Studies in Educational Evaluation* 297-313

Tsang, A. (2017). EFL/ESL teachers' general language proficiency and learners' engagement. *RELC Journal, 48 (1),* 99- 113, http://dx.doi.org/10.1177/0033688217690060.

Tsui, M. B. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tsui, M. B. (2009). Teaching expertise: approaches, perspectives and characterizations. In A. Burns and J. C. Richards (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 190-199) Cambridge, UK: Cambridge University Press

Venuti, L. (Ed.) (2000). *The Translation Studies Reader.* London and New York: Routledge.

Vermeer, H. J. (1989/2000). Skopos and Commission in Translational Action. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (A. Chesterman, trans., pp. 221-232). London: Routledge.

Yalçın-İncik, E. & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*. 16 (2), 179-197.

Yılmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 39, 91-100.

Yılmaz, İ. (2017). Minister of National Education, press meeting, July, 18 2017. Ankara.

YÖK - Yükseköğretim Kurulu (2011). Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi: Temel alan yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri. Retrieved from: http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11114827/14.pdf/8f975b8a-d0c9-4414-a67b-5ec7e4c75705

YÖK - Yükseköğretim Kurulu (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programina ilişkin usul ve esaslar. Retrieved from: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802

YÖK - Yükseköğretim Kurulu (n.d.). Egitim fakültesi ögretmen yetistirme lisans programlari: İngilizce öğretmenliği. Retrieved from: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/ingilizce_ogretmenligi.pdf/20a01aab-7720-43e0-8215-749d3f5f8838

APPENDICES

APPENDIX A. ETHICS COMMITTEE APPROVAL

UYGULAMALI ETİK ARAŞTIRMA MERKEZİ
APPLIED ETHICS RESEARCH CENTER

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

DUMLUPINAR BULVARI 06800
ÇANKAYA ANKARA/TURKEY
T: +90 312 210 22 91
F: +90 312 210 79 59
ueam@metu.edu.tr
www.ueam.metu.edu.tr

Sayı: 28620816/558 -1094

22.11.2014

Gönderilen : Prof. Dr. Gölge Seferoğlu
Eğitim Fakültesi

Gönderen : Prof. Dr. Canan Sümer
IAK Başkanı Vekili

İlgi : Etik Onayı

Danışmanlığını yapmış olduğunuz Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencisi Gülden Taner'in "Investigating Teacher Competences with Regard to Traditional and Alternative Teacher Education Programs in Turkey" isimli araştırması "İnsan Araştırmaları Komitesi" tarafından uygun görülerek gerekli onay verilmiştir.

Bilgilerinize saygılarımla sunarım.

Etik Komite Onayı

Uygundur

22/11/2014

Prof.Dr. Canan Sümer
Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi
(UEAM) Başkanı Vekili
ODTÜ 06531 ANKARA

APPENDIX B. PERMISSION FROM THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI
Ant. Md. Saat :

Sayı : 81576613/605/2051956 24/02/2015
Konu: Araştırma izni

ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi :Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 23-02-2015 tarih ve 70297673/6051997033 sayılı yazısı

Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü doktora öğrencisi Gülden TANER'İN "Investigating Teacher Competences With Regard to Traditional and Alternative Teacher Education Programs in Turkey" konulu araştırmasına yönelik izin talebi Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Genel Müdürlüğümüze yönlendirilmiş olup incelemeye tabi tutulmuştur.

Onaylı bir örneği Genel Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve https:// survey.metu.edu.tr/16214/lang-tr adresinde mevcut bulunan online anketin gönüllülük esas olmak kaydıyla Bakanlığımıza bağlı okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mustafa Hakan BÜCÜK
Bakan a.
Daire Başkanı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
24../..02..20.15..

02.03.2015-3763

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

APPENDIX C. EUROPEAN PROFILING GRID (EPG)

C1: English version of the EPG

TRAINING & QUALIFICATIONS

	Development Phase 1		Development Phase 2		Development Phase 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Language proficiency	• is studying the target language at tertiary level • **has achieved B1 proficiency in the target language**	• is studying the target language at tertiary level • **has achieved B2 proficiency in the target language**	• has gained a B2 *examination certificate* in the target language and has **an competence at C1 level**	• has gained a C1 *examination certificate* in the target language **or** • **has a degree in the target language and proven proficiency at C1 level**	• has gained a C2 *examination certificate* in the target language. **or** • **has a degree in the target language and proven proficiency at C2 level**	• has a language degree or C2 *examination certificate* plus a natural command of the target language, **or** • **has native speaker competence in the target language**
Education & Training	• is undertaking preliminary training as a language teacher at a teacher training college, university or a private institution offering a recognised language teaching qualification	• has completed part of her/his initial training in *language awareness* and methodology, enabling her/him to begin teaching the target language, but has not yet gained a qualification	• has gained an initial qualification after successfully completing a minimum of 60 hours of *documented* structured training in teaching the target language, which included supervised teaching practice. **Or** • has completed a number of courses or modules of her/his degree in the target language and/or language teaching pedagogy without yet gaining the degree	• has a degree in the target lan-guage with a *language pedagogy* component involving supervised teaching practice. **or** • has an internationally recognised (minimum 120 course hours) *certificate in teaching the target language*	• has a degree or *degree module* in teaching the target language involving supervised teaching practice. **or** • has an internationally recognised (minimum 120 course hours) *certificate in teaching the target language* and **also** • has participated in at least 100 hours of further structured in-service training	• has completed a master's degree or *degree module* in *language pedagogy* or applied linguistics, involving supervised teaching practice if this was not part of earlier training. **or** • has a postgraduate or *professional diploma* in language teaching (min. 200 hours course length). • has had additional training in specialist areas (e.g. teaching the language for specific purposes, language assessment, teacher training).
Assessed teaching	• is gaining experience by teaching parts of lessons and sharing experience with a colleague who is providing feedback.	• has had experience of being supervised, observed and positively assessed while teaching individual lessons. • has had experience of running teaching activities with small groups of learners (e.g. fellow trainees ('micro-teaching')).	• in initial training, has had a total of at least 2 hours of successful *documented, assessed teaching* practice at at least two levels. • in real teaching has been observed and had positive *documented* feedback on 3 hours of lessons.	• in training, has had a total of at least 6 hours of successful *documented, assessed teaching* practice at at least two levels. • in real teaching has been observed and had positive *documented* feedback on 6 hours of lessons at three or more levels.	• has been observed and assessed for at least 10 hours during teaching practice and real teaching at various levels and with different types of learner, and has received positive *documented* feedback.	• has been observed and assessed for at least 14 hours during teaching practice and real teaching, and has received *documented* feedback. • has been assessed as *mentor* or observer of less experienced teachers.
Teaching experience	• has taught some lessons or parts of lessons at one or two levels	• has own class(es) but only experience at one or two levels	• has between 200 and 800 hours of *documented* unassisted teaching experience. • has taught classes at several levels.	• has between 800 and 2,400 hours of *documented* teaching experience: - at various levels - in more than one teaching and learning *context*	• has between 2,400 and 4,000 hours of *documented* teaching experience: - at all levels except C2, - in several different teaching and learning contexts.	• has about 6,000 hours, *documented* teaching • has taught in many different teaching and learning contexts • has experience of mentoring/training other teachers

©EAQUALS - Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner
©EPG - 2011

1 / 5

KEY TEACHING COMPETENCES

	Development Phase 1		Development Phase 2		Development Phase 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Methodology: knowledge and skills	• is learning about different *language learning theories* and methods. • when observing more experienced teachers, can understand why they have chosen the techniques and materials they are using.	• has basic understanding of different *language learning theories* and methods. • can select new techniques and materials, with advice from colleagues. • can identify techniques and materials for different teaching and learning contexts.	• is familiar with *language learning theories* and methods • is familiar with techniques and materials for two or more levels • can evaluate from a practical perspective the suitability of techniques and materials for different teaching contexts • can take into account the needs of particular groups when choosing which methods and techniques to use	• is well acquainted with *language learning theories* and methods, *learning styles* and *learning strategies*. • can identify the theoretical principles behind teaching techniques and materials. • can use appropriately a variety of teaching techniques and activities.	• can provide theoretical justification for the *teaching approach* being used and for a very wide range of techniques and materials. • can use a very wide range of teaching techniques, activities and materials.	• has a detailed knowledge of theories of language teaching and learning and shares it with colleagues. • can follow up observation of colleagues with practical, methodologically sound feedback to develop their range of teaching techniques. • can select and create appropriate tasks and materials for any level for use by colleagues.
Assessment	• can conduct and mark end of unit tests from the course book.	• can conduct and mark progress tests (e.g. end of term, end of year) when given the material to do so. • can conduct oral tests when given the material to do so. • can prepare and conduct appropriate revision activities.	• can conduct regular progress tests including an oral component. • can identify areas for students to work on from the results of tests and assessment tasks. • can give clear feedback on the strengths and weaknesses identified and set priorities for individual work.	• can select and conduct regular assessment tasks to verify learners' progress in language and skills areas. • can use an agreed *marking code* to identify different types of errors in written work in order to increase learners' *language awareness*. • can prepare for and coordinate *placement testing*.	• can design materials and tasks for progress assess-ment (oral and written). • can use video recordings of learners' interactions to help them recognise their strengths and weaknesses. • can apply CEFR criteria reliably to assess learners' proficiency in speaking and writing.	• can develop assessment tasks for all language skills and language knowledge at any level. • can apply CEFR criteria reliably to assess learners' proficiency in speaking and writing at all levels and help less experienced colleagues to do so. • can create valid formal tests to determine whether learners have reached a given CEFR level. • can run CEFR *standardisation sessions*.
Lesson and course planning	• can link a series of activities in a lesson plan, when given materials to do so.	• can find activities to supplement those in the textbook. • can ensure coherence between lessons by taking account of the *outcomes* of previous lessons in planning the next. • can adjust lesson plans to take account of learning success and difficulties.	• can use a *syllabus* and specified materials to prepare lesson plans that are balanced and meet the needs of the group. • can plan phases and timing of lessons with different objectives. • can compare differing learners' needs and refer to these in planning main and supplementary objectives for lessons.	• can plan a course or part of a course taking account of the *syllabus*, the needs of different learners and the available materials. • can design tasks to exploit the linguistic and communicative potential of materials. • can design tasks to meet individual needs as well as course objectives.	• can conduct a thorough *needs analysis* and use it to develop a detailed and balanced course plan that includes recycling and revision. • can design different tasks based on the same source material for use with learners at different levels. • can use analysis of learner difficulties in order to decide on action points for upcoming lessons.	• can design specialised courses for different contexts that integrate communicative and linguistic content appropriate to the specialism. • can guide colleagues in assessing and taking account of differing individual needs in planning courses and preparing lessons. • can take responsibility for reviewing the *curriculum* and syllabuses for different courses.
Interaction, management and monitoring	• can give clear instructions and organise an activity, with guidance	• can manage teacher-class interaction • can alternate between teaching the whole class and pair or group work giving clear instructions • can involve learners in pair and group work based on activities in a course book	• can set up and manage pair and group work efficiently and can bring the class back together. • can monitor individual and group activities. • can provide clear feedback.	• can set up a varied and balanced sequence of class, group and *pair work* in order to meet the lesson objectives. • can organize *task-based learning*. • can monitor learner performance effectively. • can provide/elicit clear feedback.	• can set up *task-based learning* in which groups carry out different activities at the same time. • can monitor individual and group performances accurately and thoroughly. • can provide/elicit individual feedback in various ways. • can use the monitoring and feedback in designing further activities.	• can set up, monitor and provide support to groups and individuals at different levels in the same classroom working on different tasks. • can use a wide range of techniques to provide/elicit feedback.

ENABLING COMPETENCES

	Development Phase 1		Development Phase 2		Development Phase 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Intercultural competence	• understands that the relationship between language and culture is an important factor in language teaching and learning.	• is learning about the relevance of cultural issues in teaching. • can introduce learners to relevant differences in cultural behaviour and traditions. • can create an atmosphere of tolerance and understanding in classes where there is social and cultural diversity.	• understands and is able to take account of *stereotypical views*. • can use own awareness to expand learners' knowledge of cultural behaviour, e.g. politeness, body language etc. • can recognize the importance of avoiding intercultural problems in the classroom and promotes inclusivity and mutual respect.	• can help learners to analyse *stereotypical views* and prejudices. • can integrate into lessons key areas of difference in intercultural behaviour (e.g., politeness, body language, etc.). • can select materials that are well matched to the cultural horizon of learners and yet extends this further using activities appropriate to the group.	• can use web searches, projects and presentations to expand own and learners understanding and appreciation of intercultural issues. • can develop learners' ability to analyse and discuss social and cultural similarities and differences. • can anticipate and manage effectively areas of intercultural sensitivity.	• can use her/his extensive knowledge of intercultural issues when this is appropriate to assist less experienced colleagues • can develop colleagues' ability to deal with cultural issues, suggesting techniques to defuse disagreements and critical incidents if they arise • can create activities, tasks and materials for own and colleagues' use and can seek feedback on these
Language awareness	• can use dictionaries and grammar books etc as *reference sources*. • can answer simple queries about language that are frequently asked at levels she/he is teaching.	• can give correct models of language form and *usage* adapted to the level of the learners at A1-B1 levels. • can give answers to language queries that are not necessarily complete but that are appropriate for A1-B1 level learners.	• can give correct models of language form and *usage* appropriate for the level concerned, except at advanced levels (C1-2). • can give answers to queries about the target language appropriate for the level concerned, except at advanced levels (C1-2).	• can give correct models of language form and *usage* , for all levels except at C2 on almost all occasions. • can recognise and understand the language problem that a learner is having. • can give answers to queries about the target language that are appropriate for the level concerned except at C2.	• can select and give correct models of language form and *usage* on almost all occasions at all levels. • can answer almost all language queries fully and accurately and give clear explanations. • can use a range of techniques to guide learners in working out answers to their own language queries and correcting their errors.	• can always give full, accurate answers to queries from learners about different aspects of language and *usage*. • can explain subtle differences of form, meaning and *usage* at C1 and C2 levels.
Digital Media	• can use word-processing software to write a worksheet, following standard conventions • can search for potential teaching material on the internet • can download resources from websites	• can create lessons with downloaded texts, pictures, graphics, etc. • can organize computer files in logically ordered folders.	• can use any standard Windows/Mac software, including media players. • can recommend appropriate online materials to students and colleagues. • can use a data projector for lessons involving the internet, a DVD, etc.	• can set and supervise on-line work for learners. • can use software for handling images, video and sound files.	• can train learners to select and use on-line exercises appropriate to their individual needs • can edit and adapt sound and video files • can show colleagues how to use new software and hardware • can coordinate project work with *digital media* (using a camera, the internet, social networks) • can *troubleshoot* most problems with classroom digital equipment	• can train learners to profitably use any available classroom digital equipment (IWB, their mobiles, tablets etc.) for language learning. • can show colleagues how to exploit the teaching potential of available digital equipment and internet-based resources. • can design *blended learning* modules using a learning management system e.g. Moodle.

PROFESSIONALISM

	Development Phase 1		Development Phase 2		Development Phase 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Professional conduct	• seeks feedback on her/his teaching practice and other work. • seeks advice from colleagues and handbooks.	• acts in accordance with the mission and regulations of the institution • liaises with other teachers about students and lesson preparation • acts on trainers' feedback after lesson observation	• welcomes opportunities to share class teaching (*team-teach*) with colleagues at one or two levels. • acts on feedback from colleagues who observe her/his teaching. • contributes to the institution's development and good management and reacts positively to changes and challenges in the institution.	• welcomes opportunities to be observed by managers and colleagues and receive feedback on teaching • prepares for and participates actively in *professional development* activities • actively participates in the development of the institution and its educational and administrative systems	• acts as *mentor* to less experienced col-leagues • leads training sessions with support from a colleague or when given material to use • observes colleagues and provides useful feedback • when the opportunity arises, takes responsibility for certain projects related to the development of the institution	• creates training modules for less experienced teachers • runs teacher development programmes • observes and assesses colleagues who are teaching at all levels • organises opportunities for colleagues to observe one another
Administration	• completes routine tasks like taking the attendance register, giving out/ collecting/returning materials.	• delivers required plans and records of lessons correctly completed and on time. • marks homework and tests efficiently.	• handles marking and report writing efficiently. • keeps clear, well-organised records of lessons. • hands in documents and feedback by time requested.	• handles administrative tasks around the job efficiently. • anticipates regular but less frequent tasks and completes them in good time. • deals with learners' issues, enquiries, feedback appropriately.	• coordinates administrative tasks with others; collates information, reports, opinions, etc. if asked to do so. • takes responsibility for certain administrative tasks such as organising teachers' meetings, gathering, analysing and reporting on end of course feedback etc.	• acts as *course coordinator* if asked to do so • liaises with enrolment dept / finance dept / sponsors / parents etc. as necessary • contributes actively to the design or review of administrative systems

Glossary

ASSESSED TEACHING
Teaching that has been observed and evaluated in a formal way by a senior teacher, mentor or academic manager.

BLENDED LEARNING
Combination of face-to-face classroom methods with computer-mediated activities.

CEFR (COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES)
The CEFR is a document which provides descriptors (can-do statements) and prioritises the communicative competences of learners of foreign languages at different levels (A1, A2; B1, B2; C1, C2). These provide a basis for standardised assessment of a learner's language proficiency.

CERTIFICATE IN TEACHING THE TARGET LANGUAGE
Document which certifies that a person has successfully completed a structured course on teaching the target language.

CONTEXT
Factors in the teaching environment that have an influence on the teaching and the learning process of learners, for example: country, age of the students (primary, secondary, adults), kind of school (public, private), etc.

COURSE COORDINATOR
Person responsible for the development and day to day operation of a specific language course.

CURRICULUM
Overall description of the aims, content, length, organisation, methods and evaluation of an educational course.

DEGREE MODULE
Self-contained unit that is part of a degree course.

DIGITAL MEDIA
Digitised content (text, graphics, audio, and video) for teaching that can be transmitted over the Internet or computer networks.Digitised content (text, graphics, audio, and video) for teaching that can be transmitted over the Internet or computer networks.Digitised content (text, graphics, audio, and video) for teaching that can be transmitted over the Internet or computer networks.

DOCUMENTED
Evaluative or factual information recorded in writing. Examples of what can be: documented feedback given by the tutor / academic manager who has observed a teacher's lesson; documented teaching practice that has been observed and assessed in writing by a tutor or academic manager; documented teaching experience number of hours a teacher has taught at an institution as formally recorded by employers.

EXAMINATION CERTIFICATE
Document that certifies a level of language proficiency usually following a set of agreed standards (in Europe, according to CEFR).

GROUP WORK
Classroom interaction which involves various groups of students simultaneously doing a task together.

IWB (INTERACTIVE WHITE BOARD)
Large interactive display that connects to a computer and projector.

LANGUAGE AWARENESS
Teacher's knowledge about the target language (form, meaning and use) and understanding of how the target language – and communication in general – works

LANGUAGE LEARNING THEORIES
Accounts of the psycholinguistic, cognitive and affective processes involved in learning a language and of the conditions that need to be met in order for these processes to take place.

LANGUAGE PEDAGOGY
The principles and methods of instruction applied when teaching students a foreign language.

LANGUAGE PROFICIENCY
Level of the student's linguistic knowledge of the language and ability to use it.

LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS)
Software for the administration, documentation, tracking, reporting and delivery of education courses or training programs, e.g. Moodle.

LEARNING STRATEGIES
Learner's approach to learning and using information, the ways in which a learner attempts to work out the meanings and uses of words, grammar rules and other aspects of the language they are learning.

LEARNING STYLES
Learners' individual and habitual ways of acquiring information and skills.

MARKING CODE
Use of different symbols to indicate a type of mistake made in written work, e.g. WO – for wrong word order, S – for wrong spelling, etc.

MENTOR
An experienced teacher / tutor / academic manager who shares knowledge, skills, and perspectives to support the personal and professional growth of a less experienced teacher (the mentoree).

MICRO-TEACHING
Method of teacher training in which trainees practise teaching for a short period of time with peers or volunteer students, usually with a trainer observing them

MODELS OF LANGUAGE FORM AND USAGE
Accurate and appropriate examples of language structures that students can imitate, practise with and learn from.

NEEDS ANALYSIS
Procedure for identifying why students need or wish to study the target language including the purposes for which and contexts in which they will use it.

PAIR WORK
Classroom interaction in which each student works simultaneously on language learning tasks with a partner.

OUTCOMES
Results of the learning process (what students have actually learned), which may differ from the objectives planned.

PLACEMENT TESTING
Procedure which aims to assess the language level of students prior to starting a course in order to place them in the right group.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT
The professional growth a teacher achieves in the process of gaining experience and knowledge and reflecting on his / her teaching.

PROFESSIONAL DIPLOMA
Document showing that you have undergone assessment and successfully completed a teacher training or language course.

PROGRESS TEST
Procedure designed to assess learners' developing language and skills in relation to the course they have been following.

REFERENCE SOURCES
Dictionaries, grammar books, teacher's books, encyclopedias, etc.

STANDARDISATION SESSIONS
Training designed to ensure that the teachers at the same institution use the same criteria, such as those specified in CEFR scales, when assessing their learners' speaking and writing skills.

STEREOTYPICAL VIEWS
Fixed and / or simplistic ideas that people have of a particular type of person or culture or way of behaving, etc.

SYLLABUS
Written outline and summary of the content of a course of instruction and the order in which language skills and / or knowledge are to be taught, usually including an indication of how the time should be allocated.

TASK-BASED LEARNING
Classroom language learning in which learners work on communicative and interactive activities.

TEACHING APPROACH
The way in which a teacher or institution applies principles and methods of language teaching.

TEACHING TECHNIQUE
A specific way of handling a classroom activity.

TEAM-TEACH
Working with another colleague to plan and conduct language lessons for the same group of learners.

TEST
Procedure for measuring ability, knowledge or performance. There are four basic types: diagnostic, placement, achievement / progress, and proficiency.

EĞITIM & VASIFLAR

	Development Phase 1		Development Phase 2		Development Phase 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Dil yeterliliği	• hedef dilde üçüncü seviyede eğitim almaktadır • hedef dilde B1 düzeyinde yeterlilik kazanmıştır	• hedef dilde üçüncü seviyede eğitim almaktadır • hedef dilde B2 düzeyinde yeterlilik kazanmıştır	• hedef dilde B2 düzeyinde sınav sertifikası ve C1 düzeyinde sözel yetkinliği vardır	• hedef dilde C1 düzeyinde sınav sertifikası vardır **veya:** • hedef dilde bir derecesi ve C1 düzeyinde belgelenmiş yeterliliği bulunmaktadır	• hedef dilde C2 düzeyinde sınav sertifikası vardır **veya:** • hedef dilde bir derecesi ve C2 düzeyinde belgelenmiş yeterliliği bulunmaktadır	• hedef dilde dil ile ilgili derecesi veya C2 düzeyinde sınav sertifikası ile doğal bir dil hakimiyeti vardır **veya:** • hedef dilde anadili o dil olan kadar yetkindir
Eğitim ve Öğretim	• dil öğretmeni olarak tanınır bir dil öğretimi vasfı sunan bir yüksekokul, üniversite veya özel bir kurumda başlangıç eğitimi almaktadır	• hedef dilde öğretmenliğe başlamasına olanak sağlayacak bir şekilde dil farkındalığı ve metodoloji konularında ön eğitiminin bir kısmını tamamlamış, ancak henüz dil öğretimi vasfını almamıştır	• denetmen eşliğinde hedef dilde öğretmenlik uygulaması da içeren, en az 60 saatlik belgelenmiş ve düzenli öğretmenlik eğitimini başarıyla tamamlayarak temel bir dil öğretimi vasfı edinmiştir **veya:** • hedef dildeki derecesi için birkaç ders veya modül tamamlamış, ve/veya henüz derecesini tamamlamadan dil öğretimi pedagojisi almıştır	• hedef dilde, denetlenmiş öğretmenlik uygulaması unsurlu dil pedagojisi olan bir dereceye sahiptir **veya:** • hedef dilin öğretiminde uluslararası tanınırlığı olan (minimum 120 saatlik) sertifikası vardır	• hedef dil öğretiminde denetlenmiş öğretmenlik uygulaması da içeren lisans derecesi veya derece modülü vardır, **veya:** • hedef dilin öğretiminde uluslararası tanınırlığı olan (minimum 120 saatlik) sertifikası vardır ve **ayrıca:** • en az 100 saatlik hizmetiçi eğitime katılmıştır	• dil pedagojisi veya uygulamalı dilbiliminde, daha önceden almadıysa denetlenmiş okul deneyimi de içeren, master derecesini veya derece modülünü tamamlamıştır, **veya:** • dil öğretimi alanında (en az 200 ders saati içeren) lisansüstü veya mesleki diploması vardır • belirli uzmanlık alanlarında (dilin belirli bir alan veya amaç için kullanılması, ölçme ve değerlendirme, öğretmen eğitimi v.b.) ek olarak eğitim almıştır
Değerlendirmeye tabi öğretmenlik	• derslerin bazı bölümlerini öğreterek ve kendisine geribildirim veren bir meslektaşı ile deneyim paylaşarak deneyim kazanmaktadır	• bireysel ders verirken danışmanlık desteği almış, gözlemlenmiş ve olumlu değerlendirme almıştır • küçük öğrenci grupları veya eğitim gören diğer öğrenci arkadaşları ('mikro öğretim') ile öğretim etkinlikleri yürütmüştür	• başlangıç eğitiminde, en az 2 saatlik ve en az iki farklı seviyede başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır • öğretmenliği sırasında dersleri gözlemlenmiş ve 3 saatlik ders için başarılı olarak belgelenmiş geribildirimi bulunmaktadır	• eğitiminde, en az 6 saatlik ve en az iki farklı seviyede başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır • öğretmenliği sırasında dersleri gözlemlenmiş ve 3 veya daha fazla seviyede verdiği 6 saatlik ders için başarılı olarak belgelenmiş geribildirimi bulunmaktadır	• hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, değişik seviyelerde ve değişik öğrencilerle en az 10 saatlik ders için gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve bu deneyiminde olumlu ve belgelenmiş geribildirim almıştır	• hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, en az 14 saatlik ders için gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve belgelenmiş geribildirim almıştır • daha az deneyimli öğretmenler için danışman veya gözlemci olarak değerlendirilmiştir
Öğretim deneyimi	• bir veya iki farklı düzeyde bazı dersler veya derslerin bir bölümünü vermiştir	• kendi sınıfı/sınıfları vardır ancak sadece bir veya iki düzeyde deneyimi vardır	• 200 ile 800 saat arası, tek başına destek almadan verdiği ve belgelenmiş öğretim deneyimi vardır • birkaç seviyede ders vermiştir	• 800 ile 2,400 saat arası, birkaç değişik seviyede ve birden fazla öğretim ve öğrenim ortamında belgelenmiş öğretim deneyimi vardır	• 2,400 ile 4,000 saat arası, C2 hariç her düzeyde birden fazla öğretim ve öğrenim ortamını da içeren belgelenmiş öğretim deneyimi vardır	• en az 6,000 saatlik belgelenmiş öğretim deneyimi vardır • birçok farklı öğretim ve öğrenim ortamında ders vermiştir • başka öğretmenleri yetiştirmek konusunda deneyim sahibidir

ANA ÖĞRETIM YETERLILIKLERI

	Development Phase 1		Development Phase 2		Development Phase 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Yöntembilim: bilgi ve beceriler	• dil öğrenimde değişik teori ve yöntemleri öğrenmektedir • daha deneyimli öğretmenleri gözlemlediğinde kullandıkları teknik ve kaynakları hangi amaçla kullandıklarını anlayabilir	• dil öğrenimindeki değişik teori ve yöntemleri temel olarak anlamaktadır • meslektaşlarının tavsiyesi ile, yeni teknik ve malzemeler seçebilir • değişik öğretim ve öğrenim ortamları için teknik ve malzemeleri tanır	• dil öğrenimindeki değişik teori ve yöntemlere aşinadır • iki veya daha fazla seviyede kullanılabilecek teknik ve malzemelere aşinadır • değişik öğretim ortamları için teknik ve malzemelerin uygunluğunu pratik açıdan değerlendirebilir • yöntem ve teknik seçiminde belirli grupların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilir	• dil öğrenimde değişik teori ve yöntemlere, öğrenme stil ve stratejilerine fazlasıyla aşinadır • öğretim teknik ve malzemelerinin teorik ilkelerini tanır • çeşitli öğretim teknik ve etkinliklerini uygun şekilde kullanabilir	• kullanılan öğretim yaklaşımı ile birçok çeşitli teknik ve malzeme için teorik gerekçe sağlayabilir • çok çeşitli öğretim teknik, etkinlik ve malzemelerini kullanabilir	• dil öğrenim ve öğretiminde kapsamlı bir teorik bilgiye sahiptir ve bunu melektaşları ile paylaşır • meslektaşlarının gözlem çalışmaları sonrasında, öğretim tekniklerinin çeşitliliğini geliştirmek amacıyla kendilerine pratik ve metodolojik olarak güvenilir bir geribildirimde bulunabilir • meslektaşlarının kullanımı için herhangi bir seviyede uygun çalışma ve malzemeler seçebilir ve tasarlayabilir
Değerlendirme	• ders kitabında ünite sonlarındaki testleri verebilir ve değerlendirebilir	• kendisine gerekli malzemeler verildiği takdirde (dönem sonu, sene sonu, v.b.) gelişim sınavlarını verebilir ve değerlendirebilir • kendisine gerekli malzemeler verildiği takdirde sözlü sınavlar verebilir • uygun şekilde ders tekrar etkinlikleri hazırlayabilir ve verebilir	• sözlü sınav bölümü içeren düzenli gelişim sınavları verebilir • sınav ve değerlendirme çalışmaları sonuçlarına göre öğrencilerinin üzerinde çalışması gereken alanları belirleyebilir • öğrencilerin belirlenen güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili olarak geribildirimde bulunabilir ve bireysel çalışma için öncelikler koyabilir	• dil ve beceri alanlarında öğrencilerin gelişimlerini teyit etmek için düzenli değerlendirme çalışmaları seçebilir ve yürütebilir • öğrencilerin dil farkındalığını arttırmak amacı ile yazılı çalışmalarda değişik türde hataların belirlenmesi için ortak bir değerlendirme sistemini kullanabilir • seviye belirleme sınavı için hazırlık yapabilir ve koordinasyon sağlayabilir	• gelişim değerlendirmesi (sözlü ve yazılı) için malzeme ve çalışma tasarlayabilir • öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilmelerine yardımcı olmak için öğrenci iletişimlerinin video kayıtlarını kullanabilir • CEFR kriterlerini öğrencilerin sözlü ve yazılı yeterliliklerini güvenilir bir şekilde değerlendirmek için uygulayabilir	• herhangi bir seviyede tüm dil becerileri ve dil bilgisi için değerlendirme çalışması geliştirebilir • CEFR kriterlerini öğrencilerin sözlü ve yazılı yeterliliklerini güvenilir bir şekilde değerlendirmek için bütün seviyelerde uygulayabilir ve daha az deneyimli öğretmenlere bu konuda yardımcı olabilir • öğrencilerin belirli bir CEFR düzeyine erişip erişmediklerini belirlemek için geçerliği olan formal sınavlar oluşturabilir • CEFR standartlaşma oturumları yürütebilir
Ders ve kurs planlama	• kendisine gerekli malzemeler verildiği takdirde, bir ders planındaki etkinliklerin arasındaki bağlantıyı sağlayabilir	• ders kitabında verilenlere tamamlayıcı etkinlikler bulabilir • önceki derslerin sonuçlarını bir sonraki derslerin planlanmasında göz önünde bulundurarak, dersler arasındaki tutarlılığı sağlayabilir • ders planlarını öğretildiği şekli ile öğrenme başarı ve zorluklarını göz önünde bulundurarak ayarlayabilir	• ders programını ve belirlenmiş malzemeleri, grubun ihtiyacını karşılayacak şekilde ve dengeli bir biçimde ders planları hazırlamada kullanabilir • değişik amaçlar için derslerin aşamalandırılmalarını ve zamanlamalarını planlayabilir • derslerin başlıca ve tamamlayıcı amaçlarını planlarken öğrencilerin ihtiyaçlarını kıyaslayabilir ve bunlara değinebilir	• bir kursu veya kursun bir bölümünü, ders programını, değişik öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut malzemeleri göz önünde bulundurarak planlayabilir • malzemelerin dilbilimsel ve iletişimci potansiyelini değerlendirmek için çalışmalar tasarlayabilir • gerek bireysel ihtiyaçlara gerekse kursun amaçlarına hizmet edecek şekilde çalışmalar tasarlayabilir	• eksiksiz bir ihtiyaç analizi yapabilir ve bunu, yeniden gözden geçirme ve tekrar etkinlikleri de içeren, kapsamlı ve dengeli bir kurs planı geliştirmek için kullanabilir • aynı kaynak malzemeye dayanarak değişik seviyelerdeki öğrencilerle kullanılmak üzere farklı çalışmalar tasarlayabilir • öğrenci zorluklarının analizini sonraki derslerde yapılması gerekenlere karar vermede kullanabilir	• değişik ortamlar için, ilgili alana uygun olarak, iletişimci ve dilbilimsel içeriğin bütünleştiği özel kurslar tasarlayabilir • kursların planlanması ve derslerin hazırlanmasında, meslektaşlarına, farklılık gösteren bireysel ihtiyaçları değerlendirmeleri ve göz önünde bulundurmaları için rehberlik edebilir • değişik kursların müfredat ve ders programlarını yeniden incelemek için sorumluluk alabilir
Etkileşim, yönetme, izleme	• yol gösterme ile, açık ve anlaşılır yönergeler verebilir ve bir etkinliği organize edebilir	• öğretmen-sınıf etkileşimini yönetebilir • birbirini izleyen tüm sınıf çalışması ve ikili veya grup çalışmalarını gerektiği şekilde ve anlaşılır yönergeler vererek yürütür • bir ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak, öğrencileri ikili ve grup çalışmalarına sokabilir	• ikili ve grup çalışmalarını etkili bir şekilde kurup, yönetebilir ve sınıfı tekrar toplu düzene getirebilir • bireysel ve grup etkinliklerini izleyebilir • açık ve anlaşılır geribildirimde bulunabilir	• dersin amaçlarına hizmet edecek şekilde çeşitli ve dengeli bir sınıf, grup ve ikili çalışma düzeni oluşturabilir • işe dayalı öğrenim düzeni organize edebilir • öğrenci performansını etkin biçimde izleyebilir • açık ve anlaşılır geribildirim verebilir/alabilir	• grupların aynı ayında farklı çalışmalar yürüttüğü işe dayalı öğrenim düzeni kurabilir • bireysel ve grup performanslarını eksiksiz ve tam olarak takip edebilir • çeşitli şekillerde bireysel geribildirim verebilir/alabilir •	

(continued)

	çalışmalardan edindiği izlenimleri ve geribildirimi başka etkinlikleri tasarlarken kullanabilir	• aynı sınıf içerisinde farklı seviyelerde olup farklı çalışmalar yapan grup ve bireylerin çalışmalarını kurabilir, izleyebilir ve kendilerine destek verebilir • geribildirim vermek/almak için çok çeşitli teknikler kullanabilir

DESTEKLEYICI YETERLILIKLER

	Development Phase 1		Development Phase 2		Development Phase 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Kültürlerarası yeterlilik	• dil ve kültür arasındaki ilişkinin dil öğretim ve öğreniminde önemli bir faktör olduğunu anlamaktadır	• kültürel meselelerin öğretimle olan ilgisini öğrenmektedir • öğrencilerine kültürel davranış ve geleneklerin ilgili farklılıklarını sunabilir • sosyal ve kültürel çeşitlilik olan sınıflarda hoşgörü ve anlayış ortamı yaratabilir	• ilgili basmakalıp görüşleri anlar ve göz önünde bulundurur • öğrencilerin, nezaket ve vücut dili gibi, ilgili kültürel davranışlar konusundaki bilgilerini genişletmek için kendi farkındalığını kullanabilir • sınıf içerisinde kültürlerarası sorunlardan kaçınmanın önemini fark eder ve herkesi kapsayan, karşılıklı saygıya dayalı bir yaklaşımı destekler	• öğrencilerine basmakalıp görüşleri ve önyargıları analiz etmeleri için yardımcı olur • derslerinde, kültürlerarası davranışlardaki (örneğin, nezaket, vücut dili, v.b.) ana farklılık alanlarını dahil edebilir • öğrencilerin kültürel ufukları ile uyumlu olan ve grup için uygun etkinlikler kullanarak, ufuklarını daha da genişletebilecek malzemeler seçebilir	• kendisinin ve öğrencilerinin kültürlerarası meselelerdeki kavrama ve anlayışlarını genişletmek için web araştırmaları, projeler ve sunumlar kullanabilir • öğrencilerin, sosyal ve kültürel benzerlikler ve farklılıkları analiz edebilme ve tartışma yeteneklerini geliştirmelerini sağlar • kültürlerarası duyarlılık içeren alanları etkin bir şekilde öngörür ve idare eder	• kültürlerarası meselelerdeki engin bilgisini daha az deneyimli meslektaşlarına destek gerektiğinde kullanabilir • meslektaşlarının, kültürel meselelerin üstesinden gelebilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilir; kendilerine, oluştuğu takdirde anlaşmazlıkları ve kritik olayları yatıştırmak için kullanabilecekleri teknikler önerir • kendisinin ve meslektaşlarının kullanımı için etkinlikler, çalışmalar ve malzemeler tasarlayabilir ve bunlarla ilgili geribildirim isteğinde bulunabilir
Dil farkındalığı	• referans kaynakları olarak sözlükleri, gramer kitaplarını v.b. kullanabilir • öğrettiği seviyelerde dil hakkında sıklıkla sorulan basit soruları yanıtlayabilir	• A1-B1 düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin düzeyine uygun şekilde dil yapısı ve kullanımı hakkında doğru örnekler verebilir • dil hakkında sorulan soruları eksik olarak sorulmuş da olsa A1-B1 seviyelerinde öğrenim gören öğrencilere uygun şekilde yanıtlayabilir	• ileri seviyeler (C1 - 2) hariç, ilgili düzeydeki öğrenciler için dil yapısı ve kullanımı hakkında doğru örnekler verebilir • ileri seviyeler hariç (C1 - 2), ilgili düzeydeki öğrenciler için hedef dil hakkındaki soruları uygun şekilde yanıtlayabilir	• C2 dışında tüm düzeylerde, hemen hemen tüm durumlarda dil yapısı ve kullanımı ile ilgili örnekler verebilir • bir öğrencinin dil ile ilgili sorununu tanıyabilir ve anlayabilir • C2 dışında ilgili düzeyde hedef dil hakkındaki soruları uygun şekilde yanıtlayabilir	• tüm seviyelerde ve hemen hemen tüm durumlarda dil kullanımı ve yapısı ile ilgili doğru örnekler seçebilir ve verebilir • dil ile ilgili hemen hemen tüm soruları kapsamlı ve doğru bir şekilde yanıtlayabilir, anlaşılır ve net açıklamalar yapabilir • öğrencilerin dil ile ilgili sordukları sorulara kendilerinin cevap bulabilmeleri ve hatalarını gerektiği gibi düzeltebilmelerini desteklemek için çok çeşitli teknikler kullanabilir	• öğrencilerin, değişik açılardan dil ve kullanımı hakkında sordukları soruları her zaman tam ve doğru bir şekilde yanıtlayabilir • C1 ve C2 düzeylerinde dil yapısı, anlam ve kullanımı hakkında ince farklılıkları açıklayabilir
Dijital medya	• standart düzende çalışma kağıtları yazmak için metin işlem yazılımı kullanabilir • internette potansiyel öğretim malzemeleri için arama yapabilir • websitelerinden kaynaklar indirebilir	• internetten indirilmiş metinler, resimler, grafikler v.b. ile ders tasarlayabilir • bilgisayar dosyalarını belli bir mantık ile düzenlenmiş klasörlerde organize edebilir	• medya oynatıcıları dahil her türlü standart Windows/Mac yazılımını kullanabilir • öğrenci ve meslektaşlarına uygun internet malzemeleri önerebilir • internet, DVD v.b. kullanımı içeren dersler için projektör cihazı kullanabilir	• öğrenciler için internet üzerinden çalışma verebilir ve denetleyebilir • görseller, DVDler ve ses dosyaları için ilgili yazılımları kullanabilir	• öğrencilerini kendi bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun internet alıştırmaları seçmeleri ve kullanmaları konusunda eğitebilir • ses ve video dosyalarını düzenleyebilir ve uyarlayabilir • meslektaşlarına yeni yazılım ve donanımların nasıl kullanılacağını gösterebilir • dijital medya içeren (örneğin, kamera, internet, sosyal ağlar kullanımı gibi) bir proje çalışmasını koordine edebilir • sınıftaki dijital donanımla ilgili oluşabilecek birçok sorunu giderebilir	• öğrencileri, mevcut tüm dijital sınıf donanımlarını, mobil araçlarını, tabletlerini v.b. dil öğrenimlerini en verimli şekilde desteklemesi için, kullanımları konusunda eğitebilir • meslektaşlarına, mevcut dijital donanımları ve internet kaynaklarını öğretim potansiyeli açısından nasıl kullanacaklarını gösterebilir • Moodle gibi bir öğrenme işletim sistemi kullanarak harmanlanmış öğrenme modülleri tasarlayabilir

PROFESYONELLIK

	Development Phase 1		Development Phase 2		Development Phase 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Mesleki davranış	• öğretmenlik uygulaması ve diğer çalışmaları hakkında geribildirim alma isteğinde bulunur • meslektaşlarından ve elkitaplarından tavsiyeler edinir	• kurumun misyon ve yönetmeliklerine uygun şekilde hareket eder • diğer öğretmenlerle, öğrenciler ve ders hazırlığı konusunda bağlantıda olur • ders gözlemi sonrası eğitmenlerin verdiği geribildirimi dikkate alır	• bir veya daha fazla seviyede derslerini, meslektaşları ile birlikte paylaşarak öğretmek için fırsatları değerlendirir • öğretimini gözlemleyen meslektaşlarından gelen geribildirimleri dikkate alır • kurumsal gelişime ve etkin yönetime katkıda bulunur; kurumdaki değişikliklere ve zorluklara olumlu yaklaşır	• derslerinin, yöneticileri ve meslektaşları tarafından gözlemlenmesi ve öğretimi hakkında geribildirim alabilmek için fırsatları değerlendirir • mesleki gelişim faaliyetlerine aktif bir şekilde hazırlanır ve katılır • hem kurumun hem de eğitim ve idari sistemlerinin gelişimine aktif olarak katılır	• daha az deneyimli meslektaşlarına rehberlik eder • bir meslektaşının yardımı ile veya kendisine gerekli malzemeler verildiği takdirde öğretmen eğitimi için ders verebilir • meslektaşlarının derslerini gözlemler ve faydalı geribildirimde bulunur • fırsat çıktığında kurumsal gelişime bağlı bir takım projelerde sorumluluk alır	• daha az deneyimli öğretmenler için eğitim modülleri tasarlayabilir • öğretmen gelişim programları yürütebilir • tüm seviyelerde, ders veren meslektaşlarının derslerini gözlemleyebilir ve değerlendirebilir • meslektaşlarının birbirlerinin derslerini gözlemlemeleri için fırsatlar oluşturur
İdari işler	• yoklama almak, malzemeleri dağıtmak/toplamak/iade etmek gibi rutin işleri tamamlar	• istenilen ders plan ve kayıtlarını doğru bir şekilde doldurulmuş olarak ve zamanında teslim eder • ödev ve testleri hızlı ve verimli bir şekilde değerlendirir	• değerlendirme ve rapor yazma çalışmalarını hızlı ve verimli bir şekilde gerçekleştirir • dersleri için anlaşılır ve düzenli kayıtlar tutar • doküman ve geribildirimleri istenilen zamana kadar teslim eder	• işiyle ilgili idari işleri hızlı ve verimli bir şekilde yerine getirir • düzenli ancak daha az sıklıkta olan işleri öngörür ve vaktinden önce yerine getirir • öğrenci meseleleri, soruları, geribildirimleri ile ilgilenir	• idari işleri diğerleri ile koordine eder; istenildiği takdirde bilgi, rapor, görüş v.b. derler • öğretmen toplantılarını organize etmek, dönem sonu geribildirim toplamak, derlemek, analiz etmek gibi, belirli idari işler için sorumluluk üstlenir	• istenildiği takdirde ders koordinatörlüğü yapabilir • gerektiği takdirde, kayıt birimi/mali işler birimi/sponsorlar/veliler v.b. ile bağlantıda olabilir • idari sistemlerin tasarlanması veya yeniden gözden geçirilmesine aktif şekilde katkıda bulunur

Glossary

ASSESSED TEACHING
Teaching that has been observed and evaluated in a formal way by a senior teacher, mentor or academic manager.

BLENDED LEARNING
Combination of face-to-face classroom methods with computer-mediated activities.

CEFR (COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES)
The CEFR is a document which provides descriptors (can-do statements) and prioritises the communicative competences of learners of foreign languages at different levels (A1, A2; B1, B2; C1, C2). These provide a basis for standardised assessment of a learner's language proficiency.

CERTIFICATE IN TEACHING THE TARGET LANGUAGE
Document which certifies that a person has successfully completed a structured course on teaching the target language.

CONTEXT
Factors in the teaching environment that have an influence on the teaching and the learning process of learners, for example: country, age of the students (primary, secondary, adults), kind of school (public, private), etc.

COURSE COORDINATOR
Person responsible for the development and day to day operation of a specific language course.

CURRICULUM
Overall description of the aims, content, length, organisation, methods and evaluation of an educational course.

DEGREE MODULE
Self-contained unit that is part of a degree course.

DIGITAL MEDIA
Digitised content (text, graphics, audio, and video) for teaching that can be transmitted over the Internet or computer networks.Digitised content (text, graphics, audio, and video) for teaching that can be transmitted over the Internet or computer networks.Digitised content (text, graphics, audio, and video) for teaching that can be transmitted over the Internet or computer networks.

DOCUMENTED
Evaluative or factual information recorded in writing. Examples of what can be: documented feedback given by the tutor / academic manager who has observed a teacher's lesson; documented teaching practice that has been observed and assessed in writing by a tutor or academic manager; documented teaching experience number of hours a teacher has taught at an institution as formally recorded by employers.

EXAMINATION CERTIFICATE
Document that certifies a level of language proficiency usually following a set of agreed standards (in Europe, according to CEFR).

GROUP WORK
Classroom interaction which involves various groups of students simultaneously doing a task together.

IWB (INTERACTIVE WHITE BOARD)
Large interactive display that connects to a computer and projector.

LANGUAGE AWARENESS
Teacher's knowledge about the target language (form, meaning and use) and understanding of how the target language – and communication in general – works

LANGUAGE LEARNING THEORIES
Accounts of the psycholinguistic, cognitive and affective processes involved in learning a language and of the conditions that need to be met in order for these processes to take place.

LANGUAGE PEDAGOGY
The principles and methods of instruction applied when teaching students a foreign language.

LANGUAGE PROFICIENCY
Level of the student's linguistic knowledge of the language and ability to use it.

LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS)
Software for the administration, documentation, tracking, reporting and delivery of education courses or training programs, e.g. Moodle.

LEARNING STRATEGIES
Learner's approach to learning and using information, the ways in which a learner attempts to work out the meanings and uses of words, grammar rules and other aspects of the language they are learning.

LEARNING STYLES
Learners' individual and habitual ways of acquiring information and skills.

MARKING CODE
Use of different symbols to indicate a type of mistake made in written work, e.g. WO – for wrong word order, S – for wrong spelling, etc.

MENTOR
An experienced teacher / tutor / academic manager who shares knowledge, skills, and perspectives to support the personal and professional growth of a less experienced teacher (the mentoree).

MICRO-TEACHING
Method of teacher training in which trainees practise teaching for a short period of time with peers or volunteer students, usually with a trainer observing them

MODELS OF LANGUAGE FORM AND USAGE
Accurate and appropriate examples of language structures that students can imitate, practise with and learn from.

NEEDS ANALYSIS
Procedure for identifying why students need or wish to study the target language including the purposes for which and contexts in which they will use it.

PAIR WORK
Classroom interaction in which each student works simultaneously on language learning tasks with a partner.

OUTCOMES
Results of the learning process (what students have actually learned), which may differ from the objectives planned.

PLACEMENT TESTING
Procedure which aims to assess the language level of students prior to starting a course in order to place them in the right group.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT
The professional growth a teacher achieves in the process of gaining experience and knowledge and reflecting on his / her teaching.

PROFESSIONAL DIPLOMA
Document showing that you have undergone assessment and successfully completed a teacher training or language course.

PROGRESS TEST
Procedure designed to assess learners' developing language and skills in relation to the course they have been following.

REFERENCE SOURCES
Dictionaries, grammar books, teacher's books, encyclopedias, etc.

STANDARDISATION SESSIONS
Training designed to ensure that the teachers at the same institution use the same criteria, such as those specified in CEFR scales, when assessing their learners' speaking and writing skills.

STEREOTYPICAL VIEWS
Fixed and / or simplistic ideas that people have of a particular type of person or culture or way of behaving, etc.

SYLLABUS
Written outline and summary of the content of a course of instruction and the order in which language skills and / or knowledge are to be taught, usually including an indication of how the time should be allocated.

TASK-BASED LEARNING
Classroom language learning in which learners work on communicative and interactive activities.

TEACHING APPROACH
The way in which a teacher or institution applies principles and methods of language teaching.

TEACHING TECHNIQUE
A specific way of handling a classroom activity.

TEAM-TEACH
Working with another colleague to plan and conduct language lessons for the same group of learners.

TEST
Procedure for measuring ability, knowledge or performance. There are four basic types: diagnostic, placement, achievement / progress, and proficiency.

APPENDIX D. TEACHER REVIEW PROCEDURE

D1. Yönergeler

A - Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Değerlendirme Yönergeleri

1. **TANIM:** B kodlu "Tanım" dosyasını açıp, soruları cevaplayınız. Cevaplarınızı aynı dosyaya kaydediniz. Bu soruları anketi görmeden önce cevaplamanız ve anketi gördükten sonra değiştirmemeniz çok önemlidir. Cevaplarınızı araştırmacıya gönderiniz. ☺

2. **SÜRE:** C kodlu "Anket" isimli dosyayı açarak, süre tutunuz ve tüm soruları cevaplayınız Bunun amacı **sadece** anketin ne kadar sürede cevaplanabildiğini görmektir. Bu aşamada herhangi bir anketi doldururken harcayacağınızdan fazla zaman harcamayınız. Anketi cevaplamak için harcadığınız toplam süreyi not ediniz.
(cevaplarınızı yazmanız ve göndermeniz gerekmiyor☺).

3. **ANKET DEĞERLENDİRME:** Bu kısım anketin içeriğini nasıl bulduğunuz ile ilgilidir. Süreyi not ettikten sonra anketi ikinci kez okuyunuz. Bu kez detaylı okumanız ve anket hakkında notlar almanız gerekecektir. Bu notları göndermeniz ve/veya anket ile ilgili düşüncelerinizi telefon görüşmesi sırasında araştırmacı ile paylaşmanız istenecektir.

   Anketi değerlendirirken:
   Anlaşılır olmadığını düşündüğünüz yönergeler için düzeltme önerilerinizi yazınız.

   Anketin birinci ve ikinci kısmında anlaşılır veya uygun olmayan soruları, açıklama gerektiren soruları işaretleyiniz. Sizce bu kısma eklenmesi, çıkartılması veya değiştirilmesi gereken sorular var ise, önerilerinizi yazınız.

   Üçüncü kısımda İngilizce'den çevrilmiş bir ölçek yer alır. Buradaki değerlendirmenin amacı, çevirinin kalitesini ve Türkiye'deki sisteme uygunluğunu arttırmaya yöneliktir. Özdeğerlendirme ölçeğinde, her bir soruda verilen tanımlardaki
   - Türkçe kullanımı,
   - tanımların ne kadar anlaşılır olduğu,
   - YÖK ve MEB sistemine uygunluğu,
   - Türkiye'de geçerli olan/olmayan tanımlar,
   - değiştirilmesi gereken terimler

   ile ilgili görüş ve önerilerinizi yazınız.

4. **SÖZLÜ GÖRÜŞME**: Araştırmacı sizin için uygun bir gün ve saatte yapacağınız telefon görüşmesinde, yukarıdaki konularda yorumlarınıza başvuracaktır. Ayrıca, sizin ölçeğe eklemek istediğiniz tanımlar ve nitelikler sorulacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz ☺

D2. Tanım

B - Öğretmen Yeterliği Tanımı

1. Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler nelerdir?
   Konu başlıkları şeklinde ve maddeler halinde yazınız.

2. Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki ve kişisel özellikler nelerdir?
   Konu başlıkları şeklinde ve maddeler halinde yazınız.

3. Bunların dışında "iyi öğretmen" tanımına eklemek istediğiniz nitelikler var mı?
   Varsa, konu başlıkları şeklinde ve maddeler halinde yazınız.

* (İyi öğretmen, mesleğinin gerektirdiği niteliklere ve mesleki yeterliklere sahip olan öğretmeni ifade eder)

D3. Anket

Değerli katılımcı,

Bu anket, dil öğretmeni eğitimi üzerine hazırlanan bir doktora tezine veri sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Çalışmanın amacı, yabancı dil öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri bağlamında kendilerini nasıl değerlendirdiklerini incelemektir. Anketin ilk kısmı eğitim geçmişiniz ve dil öğretimi deneyiminiz ile ilgili sorular içermektedir. Anketin ikinci kısmında mesleki görüşleriniz istenecektir. Üçüncü ve son kısımda ise, eğitim ve nitelikler, temel öğretmen yeterlikleri, destekleyici yeterlikler ve mesleki nitelikler isimli dört grupta toplanan yeterlikler çerçevesinde kendinizi değerlendirmeniz istenecektir. Anketi doldurmak yaklaşık XX dakikanızı alacaktır.

Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır; anketi cevaplamayı istediğiniz zaman bırakabilirsiniz. Çalışmanın herhangi bir kısmında isim ve iletişim bilgileriniz talep edilmeyecektir. Ancak araştırmacı ile aynı konuda sözlü görüşme yapmaya gönüllü olursanız iletişim kurulabilmesi için isim ve iletişim bilgileriniz istenecektir. Burada vereceğiniz tüm cevap ve bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Hiçbir kesinlikle gizli tutulacak ve sizi herhangi bir şekilde olumsuz etkilemeyecektir.

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim,

Arş. Gör. Gülden TANER
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU (Tez Danışmanı)
Orta Doğu Teknik Üniversitesi – Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
e-posta: gtaner@metu.edu.tr Tel: (0312) 210 6488
Adres: ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Üniversiteler Mh. Dumlupınar Bulv. No:1
Çankaya - ANKARA

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz:

☐ Çalışma hakkında bilgilendirildim ve anketi doldurmak istiyorum.

I – Eğitim Geçmişi:

1. Mezun olduğunuz üniversite: _____ Yıl: _____
2. Bölüm: _____
3. Öğretmenlik Sertifikası (Pedagojik Formasyon) dersleri aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır

   Cevabınız EVET ise, sertifika programı ile ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız:
   Program hangi üniversitede verildi? _____
   Program süresince kaç ders aldınız? _____
   Katıldığınız sertifika programı bir staj (öğretmenlik deneyimi) dersi içeriyor muydu? ☐ Evet ☐ Hayır
   Kaç saat ders gözlemlediniz? Haftada _____ saat / Toplam _____ saat
   Kaç saat ders anlattınız? Toplam _____ saat

4. Yüksek Lisans dereceniz var mı? ☐ Evet ☐ Halen YL öğrencisiyim ☐ Hayır

   Cevabınız EVET veya HALEN ÖĞRENCİYİM ise, lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız:
   Yüksek Lisans yaptığınız üniversite: _____
   Program: _____

5. Uluslararası geçerliliği olan bir öğretmenlik sertifikanız var mı?
   ☐ CELTA ☐ DELTA ☐ Diğer _____ ☐ Böyle bir sertifikam yok.
6. Ne zamandır bir devlet okulunda öğretmenlik yapıyorsunuz? _____ yıl / _____ ay
7. Daha önce öğretmen olarak (özel kurum veya dersanelerde) çalıştınız mı?
   ☐ Hayır ☐ Evet, _____ yıl / _____ ay çalıştım.

Görüşleriniz

1. Bir İngilizce Öğretmeni olarak en güçlü yönleriniz nelerdir? (3 veya daha fazla niteliğinizi yazınız.)

2. Hangi yönlerden kendinizi daha çok geliştirmek istersiniz? (3 veya daha fazla niteliğinizi yazınız.)

3. Öğretmenliğinizin ilk yıllarında en çok hangi konularda güçlük çektiniz?

4. Mezunu olduğunuz öğretmen yetiştirme programı (bölüm **veya** formasyon), sizi mesleğe etkili bir şekilde hazırladı mı?
   Öğretmenleri mesleğe daha iyi hazırlamak için bu program hangi yönlerden geliştirilebilir?

III. Özdeğerlendirme

Bu form, öğretmen yeterlikleri çerçevesinde kendinizi değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda listelenen **13 alanın her biri** için kendinizi değerlendirmeniz istenecektir. Vereceğiniz cevapların gerçekçi olması araştırmanın geçerliliği açısından önemlidir. Lütfen örnek cevabı inceleyiniz.

Grup 1: Training and Qualifications

1. Language proficiency
2. Education and Training
3. Assessed teaching
4. Teaching experience

Grup 2: Key Teaching Competences

5. Methodology: knowledge and skills
6. Assessment
7. Lesson and course planning
8. Interaction, management and monitoring

Grup 3: Enabling Competences

9. Intercultural competence
10. Language awareness
11. Digital media

Grup 4: Professionalism

12. Professional Conduct
13. Administration

ÖRNEK CEVAP

Dil Yeterliği (Aşağıdaki ifadelerden sizi en iyi tanımlayanı seçiniz)	
- Yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğrenmektedir. - İngilizce dil yeterliği B1 seviyesindedir.	
- Yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğrenmektedir. - İngilizce dil yeterliği B2 seviyesindedir	
- Resmi bir İngilizce sınavında aldığı sınav sonucu B2 seviyesindedir ve C1 düzeyinde konuşma becerisine sahiptir.	
- C1 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır. **veya** - İngiliz dili ile ilgili bir bölümden üniversite diploması almıştır ve C1 düzeyinde İngilizce bildiği belgelenmiştir.	X
- C2 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır. **veya** - İngiliz dili ile ilgili bir bölümden üniversite diploması almıştır ve C2 düzeyinde İngilizce bildiği belgelenmiştir.	
- İngiliz dili ile ilgili bir bölümden üniversite diploması ve C2 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır; aynı zamanda dili akıcı ve doğal kullanır. **veya** -İngilizce'yi anadili kadar iyi kullanabilir.	

AÇIKLAMALAR

* Her alan için tanımlanan nitelikleri okuyarak, sizi en iyi ifade eden tanımın yanındaki boşluğa X işareti koyunuz.

* Bir sütunda yer alan tanımların her biri, kendisinden önce gelen tanımları kapsar. Bir diğer deyişle; en üstteki tanım o yeterlik alanında başlangıç seviyesini, en alttaki tanım ise en ileri seviyeyi ifade eder.

* Her bir sütunda sadece bir tanım işaretlenmelidir.

* Bir tanımı işaretlediğinizde bu, o satırdan önceki tanımlarda anlatılan niteliklere sahip olduğunuz anlamına gelir.

EĞİTİM VE NİTELİKLER

	Dil yeterliği (Aşağıdaki ifadelerden sizi en iyi tanımlayanı seçiniz)		**Eğitim ve öğretim** (Aşağıdaki ifadelerden sizi en iyi tanımlayanı seçiniz)		**Değerlendirmeye tabi öğretmenlik uygulamaları** (Aşağıdaki ifadelerden sizi en iyi tanımlayanı seçiniz)		**Öğretmenlik Deneyimi** (Aşağıdaki ifadelerden sizi en iyi tanımlayanı seçiniz)	
1	- Yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğrenmektedir. - İngilizce dil yeterliği B1 seviyesindedir.		- Öğretmen yetiştiren resmi bir yüksekokul, üniversite veya özel kurumda, yabancı dil öğretmeni olarak başlangıç düzeyinde öğretmen eğitimi almaktadır.		- Bazı derslerin bir bölümünde öğretmenlik yaparak ve bir meslektaşı ile deneyimlerini paylaşıp geribildirim alarak tecrübe kazanmaktadır.		- Bir veya iki seviyede birkaç ders anlatmış veya verilen derslerin bir bölümünü anlatmıştır.	
2	- Yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğrenmektedir. - İngilizce dil yeterliği B2 seviyesindedir		- Yöntembilim (metodoloji) ve dil farkındalığı alanlarında başlangıç düzeyindeki eğitimin bir kısmını tamamlayarak, öğretmenliğe başlamasını sağlayacak düzeyde bilgi edinmiş; ancak henüz resmi olarak öğretmen statüsü kazanmamıştır.		- Tek başına ders anlatırken danışman desteği aldığı, gözlemlendiği ve değerlendirildiği ders deneyimleri olmuştur. - Küçük öğrenci gruplarıyla veya sınıf arkadaşlarıyla sınıf içi küçük ölçekli aktiviteler gerçekleştirmiştir ("micro-teaching" benzeri)		- Kendi sınıf(ları) vardır ancak sadece bir ya da iki farklı eğitim seviyesinde deneyimi vardır.	
3	- Resmi bir İngilizce sınavında aldığı sınav sonucu B2 seviyesindedir ve C1 düzeyinde konuşma becerisine sahiptir.		- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini de kapsayan en az 60 saatlik İngilizce öğretmenliği eğitimi alarak öğretmen niteliği kazanmış **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümde ve/veya İngilizce öğretmenliği alanında üniversite eğitiminin birçok dersini tamamlamış ancak henüz mezun olmamıştır		- Öğretmenlik eğitiminin ilk aşamalarındayken, en az iki farklı seviyede ve toplamda en az iki saatlik başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması deneyimi vardır. - Gerçek okul ortamında 3 saatlik öğretmenlik uygulaması yaparken izlenmiş ve resmi bir şekilde belgelenmiş olumlu geribildirim almıştır.		- Resmi olarak 200 ila 800 saat arası tek başına öğretmenlik deneyimi vardır - Birkaç farklı seviyede ders vermiştir.	
4	- C1 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır. **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümden üniversite diploması almıştır ve C1 düzeyinde İngilizce bildiği belgelenmiştir.		- Programında öğretmenlik uygulaması (staj) ve dil eğitimi (pedagoji) dersleri de yer alan, İngilizce ile ilgili bir bölümden mezun olmuştur **veya** - İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan) ya da diploması vardır.		- Öğretmenlik eğitimi sırasında , en az iki farklı seviyede ve toplamda en az altı saatlik başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması deneyimi vardır. - Gerçek okul ortamında, üç ya da daha fazla seviyede 6 saatlik öğretmenlik uygulaması yaparken izlenmiş, resmi bir şekilde belgelenmiş olumlu geri dönüt almıştır.		Resmi olarak 800-2.400 saat arası, - Farklı eğitim seviyelerinde - Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında öğretmenlik deneyimi vardır.	
5	- C2 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır. **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümden üniversite diploması almıştır ve C2 düzeyinde İngilizce bildiği belgelenmiştir.		- Öğretmenlik stajı uygulaması olan, İngiliz dili eğitimi ile ilgili bir programdan (İngilizce öğretmenliği) diploması vardır **veya** - İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir İngilizce öğretmenliği sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan) vardır; ve bunun yanında - en az 100 saatlik hizmetiçi eğitime de katılmıştır.		- Hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, değişik seviyelerde ve değişik öğrencilerle en az 10 saatlik dersi sırasında gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve bu deneyiminde olumlu ve belgelenmiş geribildirim almıştır.		Resmi olarak 2,400- 4,000 saat arası, - C2 seviyesi dışındaki diğer yeterlik seviyelerindeki öğrencilerle - Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında öğretmenlik deneyimi vardır.	

(continued)

- İngilizce ile ilgili bir bölümden üniversite diploması ve C2 düzeyinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır; aynı zamanda dili akıcı ve doğal kullanır. **veya** -İngilizce'yi anadili kadar iyi kullanabilir.		- Yabancı Dil öğretmenliği veya uygulamalı dilbilim alanında yüksek lisansını tamamlamıştır; eğer daha önce almadıysa öğretmenlik uygulaması dersleri (staj) de almıştır. **Veya** - Dil öğretimi alanında yüksek lisans derecesi veya mesleki bir sertifikası (en az 200 ders saati sonunda alınan) vardır ve bunun yanında - Belirli bir alanda uzmanlaşmak üzere eğitim almıştır. (örn. özel alan dili öğretimi, ölçme değerlendirme, öğretmen eğitimi vb.)		6	- Hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, en az 14 saatlik dersi sırasında gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve belgelenmiş geribildirim almıştır. - Daha az deneyimli öğretmenler için gözlemci veya *mentor* olarak değerlendirilmiştir.		- Resmi olarak yaklaşık 6000 saat öğretmenlik deneyimi vardır - Çok sayıda farklı öğrenme ortamında öğretmenlik yapmıştır - Diğer öğretmenlere danışmanlık yapmış, eğitim vermiştir.	

TEMEL ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

	Metodoloji: bilgi ve beceriler		Değerlendirme			Lesson and course planning (yıllık günlük plan?)		Interaction, management and monitoring Sınıf içi etkileşim, sınıf yönetimi ve denetimi/gözlemlenmesi	
	- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları ile ilgili eğitim almaktadır. - Daha deneyimli öğretmenleri izlerken, kullandıkları materyal ve öğretim tekniklerini neden seçtiklerini anlayabilir		- Ders kitabında yer alan ünite sonu testlerini uygulayabilir ve değerlendirebilir.		1	- Gerekli materyaller sağlandığında, günlük ders planı içerisindeki bir dizi aktiviteyi biribirine bağlayabilir.		- Rehberlik edildiğinde, anlaşılır yönergeler kullanarak bir aktiviteyi yönlendirebilir.	
	-Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları hakkında temel bilgi sahibidir. -Meslektaşlarının önerilerinden de faydalanarak yeni öğretim teknik ve materyalleri seçebilir. -Farklı eğitim-öğretim ortamları için farklı teknik ve materyaller belirleyebilir.		- Gerekli materyaller verildiğinde izleme testlerini (gelişimi ölçen dönem ya da yıl sonu sınavları) uygulayıp notlandırabilir. -Gerekli materyal sağlandığında sözlü sınavları uygulayabilir. - uygun konu sonu testi (revision) aktiviteleri hazırlayabilir ve uygulayabilir.		2	- Ders kitabında yer alan aktiviteleri desteklemek için yeni aktiviteler bulabilir. - dersin günlük planını hazırlarken, bir önceki dersin çıktılarını göz önünde bulundurarak dersler arası devamlılık sağlayabilir. - ders planlarını, öğrenme başarısı ve güçlüklerini dikkate alarak şekillendirebilir.		- öğretmen-sınıf etkileşimini yönetebilir - açık yönergeler vererek, sınıfça yapılan aktiviteler ile ikili ve grup çalışmaları arasında geçiş yapabilir. - ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak, öğrencileri ikili ve grup çalışmalarına yönlendirebilir.	
	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarına aşinadır. -İki yada daha fazla seviye (öğrencilerin seviyesi) için kullanılabilecek öğretim teknik ve materyalleri ile aşinadır. -farklı öğretim ortamları için teknik ve materyallerin pratik açıdan uygunluğunu değerlendirebilir. - hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını seçerken belirli grupların özel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilir.		-Düzenli olarak, sözlü kısmı da olan izleme testleri uygulayabilir. - test ve değerlendirme aktivitelerinin sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin çalışması gereken alanları belirleyebilir. - belirlediği güçlü ve zayıf noktalar için anlaşılır geribildirim sunabilir ve bireysel çalışma için öncelikler belirleyebilir.		3	- bir yıllık izlenceyi (syllabus??) ve önceden belirlenmiş materyalleri, öğrencilerinin ihtiyaçlarına hitap eden ve dengeli günlük planlar hazırlamak için kullanabilir. - farklı öğrenme amaçları olan ders aşamalarını ve bu aşamaların sürelerini planlayabilir. - dersler için temel amaçları ve yan amaçları yazarken öğrencilerin ihtiyaçlarındaki farklılıkları değerlendirebilir ve bunları dikkate alabilir.		- ikili ve grup çalışmalarını etkili bir şekilde kurup, yönetebilir ve sınıfı tekrar toplu düzene getirebilir -bireysel aktiviteleri ve grup aktivitelerini gözlemleyebilir. - Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir.	
	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarını, öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini çok iyi bilir. -Öğretim yöntem ve materyallerinin ardındaki kuramsal temelleri fark edebilir. -Çeşitli öğretim tekniği ve aktiviteleri uygun şekilde kullanabilir.		- Öğrencilerin dil bilgi ve becerilerindeki ilerlemeyi sınamak için düzenli değerlendirme aktiviteleri seçebilir ve uygulayabilir - öğrencilerin dil farkındalığını arttırmak için, yazılı ödevlerindeki çeşitli hata türlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış değerlendirme kodları (rubric) kullanabilir. - seviye belirleme sınavı (yerleştirme testi) için hazırlık yapabilir ve koordinasyon sağlayabilir.		4	-yıllık izlenceyi, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut materyalleri göz önünde bulundurarak, yıllık ders planını ya da bunun bir kısmını hazırlayabilir. - materyallerden dilbilimsel ve iletişimsel olarak en yüksek düzeyde faydalanabilmek için aktiviteler geliştirebilir. - Hem bireysel ihtiyaçlara hem de dersin amaçlarına hizmet edecek aktiviteler tasarlayabilir.		- dersin amaçlarına ulaşmak için sınıf, grup ve ikili çalışma aktivitelerini çeşitli şekillerde ve dengeli olarak düzenleyebilir. - görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir. - öğrencilerin performansını etkin bir şekilde gözlemleyebilir. - Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir/alabilir.	
	- Kullanılan öğretim yaklaşımının ve çok çeşitli teknik ve materyalin kuramsal gerekçesini açıklayabilir. - çok sayıda öğretim tekniği, aktivite ve materyali kullanabilir.		- İzleme sınavları (sözlü ve yazılı) için materyal ve aktiviteler hazırlayabilir. - öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini fark edebilmelerine yardımcı olmak için, öğrencilerin birbirleriyle olan sınıf içi iletişiminin video kayıtlarını kullanabilir. - öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için Avrupa Ortak Dil		5	- ayrıntılı bir ihtiyaç analizi uygulayabilir ve bunu, konu değerlendirme ve tekrarlarını da içeren detaylı ve dengeli bir yıllık ders planı hazırlamak için kullanabilir. - Aynı materyali kullanarak farklı eğitim düzeylerindeki öğrenciler için farklı aktiviteler hazırlayabilir.		-Grupların aynı anda farklı aktiviteler yaptığı bir görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir. -bireysel ve grup performanslarını doğru ve tam olarak takip edebilir. - çeşitli şekillerde bireysel geribildirim verebilir/alabilir.	

(continued)

		Çerçevesi (CEFR) kriterlerini güvenilir bir şekilde kullanabilir.		- Sonraki derslerini planlarken, öğrencilerin zorlandıkları noktaların analizinden faydalanabilir.		- daha başka aktiviteler geliştirmek için de denetleme/gözlem ve geribildirimlerden faydalanabilir.	
- Dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili teoriler hakkında detaylı bilgi sahibidir ve bunları meslektaşları ile paylaşır. - meslektaşlarının öğretim tekniklerini geliştirmek amacıyla onları gözlemleyip, metodoloji açısından güçlü ve kullanışlı geribildirim sunabilir - meslektaşlarının kullanması için her seviyeye uygun aktivite ve materyaller seçebilir ve geliştirebilir.		- tüm dil seviyelerinde, her dil becerisini ve bilgisini ölçecek değerlendirme aktiviteleri geliştirebilir. - tüm dil seviyelerinde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için, CEFR kriterlerini güvenilir bir şekilde uygulayabilir ve daha az deneyimi olan meslektaşlarına da uygulamaları için yardım edebilir. - öğrencilerin belirli bir CEFR düzeyine erişip erişmediklerini belirlemek için geçerliği olan formal sınavlar hazırlayabilir. - CEFR standardizasyonu için seminerler düzenleyebilir.	6	- Uzmanlık alanına uygun iletişimsel ve dilbilimsel içeriği kapsayan, farklı öğrenme alanlarına hitap edecek özel alan dersleri hazırlayabilir. - yıllık ders planının ve günlük derslerin hazırlanması sırasında, farklı bireysel ihtiyaçların değerlendirilmesi ve göz önüne alınması konusunda meslektaşlarına rehberlik edebilir. - farklı derslerin genel müfredatının ve yıllık izlencelerinin incelenmesi konusunda sorumluluk alabilir.		- aynı sınıfta farklı aktiviteler üzerinde çalışan farklı seviyelerdeki öğrenci grupları oluşturabilir, bunları denetleyebilir ve bireysel ve grup olarak destek sağlayabilir. - geribildirim vermek/almak için çok sayıda teknik kullanabilir.	

DESTEKLEYİCİ YETERLİKLER

Kültürlerarası yeterlik		Dil farkındalığı			Dijital araçlar			
- Dil ile kültür arasındaki ilişkinin dil öğretimi ve öğreniminde önemli bir faktör olduğunun farkındadır.		- Referans kaynakları olarak sözlükleri, gramer kitaplarını v.b. kullanabilir - Ders verdiği seviyelerde sık sorulan basit sorulara cevap verebilir.		1	- Standart metin formatına uygun olarak, bir kelime işlemci (örn. Word, Openoffice) yazılımında çalışma kağıdı (worksheet) hazırlayabilir. - İnternet üzerinde öğretim materyali araması yapabilir. - İnternet sitelerinden kaynak indirebilir.			
- Kültürel konuların eğitimle ilişkisini öğrenmeye devam etmektedir. - Öğrencilere kültürel davranış ve gelenekler ile ilgili farklılıkları tanıtabilir. - Sosyal ve kültürel farklılıkların olduğu sınıflarda hoşgörü ve anlayış ortamı yaratabilir.		- A1-B1 düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin düzeyine uygun şekilde dil yapısı ve kullanımı hakkında doğru örnekler verebilir - A1-B1 seviyelerindeki öğrencilerin dil ile ilgili sorularına, tam olmasa da seviyelerine uygun olarak cevap verebilir.		2	- İnternetten indirilmiş metinler, resimler, grafikler v.b. ile ders hazırlayabilir - Bilgisayar dosyalarını belli bir mantık ile düzenlenmiş klasörlerde organize edebilir			
- Kültürel önyargıları fark edip değerlendirebilir - Öğrencilerin nezaket, vücut dili gibi kültürel davranışlar ile ilgili bilgilerini arttırmak için kendi farkındalığını kullanır - Sınıf içerisinde kültürlerarası sorunlardan kaçınmanın önemini fark eder ve herkesi kapsayan, karşılıklı saygıya dayalı bir yaklaşımı destekler		- İleri düzeyler (C1 ve C2) hariç, dilin yapısı ve kullanımı ile ilgili örnekleri, doğru ve öğrettiği düzeye uygun olarak verebilir. - İleri seviyeler (C1 ve C2) hariç her seviyede, hedef dil ile ilgili sorulara o seviyeye uygun olarak cevap verebilir.		3	- Medya oynatıcıları dahil her türlü standart Windows/Mac yazılımını kullanabilir - Öğrenci ve meslektaşlarına uygun internet materyalleri önerebilir - Derslerinde internet, DVD gibi araçlar ile projektör kullanabilir.			
- Öğrencilerin basmakalıp fikir ve kültürel önyargıları analiz etmeleri için onlara yardımcı olur. - Kültürlerearası davranış konusundaki önemli farklılıkları (örn. nezaket, vucüt dili, vb.) dersin içeriğine dahil edebilir. - Öğrencilerin kültürel algı düzeyine uygun materyaller seçebilir ve gruba uygun aktiviteler kullanarak bu düzeyi daha da geliştirebilir.		- C2 dışında tüm seviyelerde, hemen hemen tüm durumlarda dil yapısı ve kullanımı ile ilgili doğru örnekler verebilir - Bir öğrencinin dil ile ilgili sorununu tanıyabilir ve anlayabilir - C2 hariç her seviyede, dil ile ilgili sorulara öğrencinin seviyesine uygun olarak cevap verebilir.		4	- Öğrenciler için internet üzerinden çalışma hazırlayıp bunları denetleyebilir - Görseller, DVDler ve ses dosyaları için ilgili yazılımları kullanabilir			
- Kendisinin ve öğrencilerinin kültürlerarası konulardaki bilgi ve anlayışını arttırmak için, internet araştırmaları, projeler ve sunumlardan faydalanabilir. - Öğrencilerinin sosyal ve kültürel benzerlik ve farklılıkları analiz etme ve tartışma yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. - Kültürler arası hassas konuları öngörebilir ve etkin bir şekilde yönetebilir.		- Tüm seviyelerde ve hemen hemen tüm durumlarda dil kullanımı ve yapısı ile ilgili doğru örnekler seçebilir ve verebilir - Dil ile ilgili hemen hemen tüm soruları kapsamlı ve doğru bir şekilde yanıtlayabilir, anlaşılır ve net açıklamalar yapabilir - Öğrencilere kendi sorularının cevaplarını bulabilmeleri ve hatalarını düzeltebilmeleri için rehberlik etmek üzere farklı teknikler kullanabilir.		5	- Öğrencilerini kendi bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun internet alıştırmaları seçmeleri ve kullanmaları konusunda eğitebilir - Ses ve video dosyalarını düzenleyebilir ve uyarlayabilir - meslektaşlarına yeni yazılım ve donanımların nasıl kullanılacağını gösterebilir - Dijital medya içeren (örneğin, kamera, internet, sosyal ağlar kullanımı gibi) bir proje çalışmasını koordine edebilir			

(continued)

				- Sınıftaki dijital donanımla ilgili oluşabilecek sorunların çoğunu giderebilir			
- Daha az deneyiml meslektaşlara yardım etmek gerektiğinde, kültürlerarası konularda kendi geniş bilgisini kullanabilir. - Meslektaşlarının, kültürel meselelerin üstesinden gelebilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilir; kendilerine, oluştuğu takdirde anlaşmazlıkları ve kritik olayları yatıştırmak için kullanabilecekleri teknikler önerir - Kendisinin ve meslektaşlarının kullanımı için etkinlikler, çalışmalar ve malzemeler tasarlayabilir ve bunlarla ilgili geribildirim isteğinde bulunabilir		- Öğrencilerin dilin farklı özellikleri ve kullanımı ile ilgili sorularına her zaman eksiksiz ve doğru cevap verebilir. - C1 ve C2 seviyelerinde dilin yapısı, anlamı ve kullanımı ile ilgili ince farklılıkları açıklayabilir.	6	- Sınıfta mevcut tüm dijital ekipmanı (akıllı tahta, akıllı telefon, tablet vb.) dil öğrenmek için etkili bir şekilde kullanmaları konusunda öğrencilerini eğitebilir. - Mevcut dijital ekipman ve internet kaynaklı materyallerin, ders için en iyi şekilde nasıl kullanılabileceği konusunda meslektaşlarına bilgi verir. - Bir öğrenme yönetimi sistemi (örn. Moodle) kullanarak eğitim planına harmanlanmış öğrenme bileşeni de ekleyebilir.			

PROFESSIONALISM – Mesleki nitelikler/Profesyonellik

Professional Conduct Profesyonel Tavır / Mesleki Tutum			Administration İdari İşler/Görevler							
- Öğretmenlik uygulamaları ve diğer çalışmaları için geribildirim almak ister. - Meslektaşlarından ve kaynak kitaplardan öneriler bulmaya çalışır.		1	- Yoklama alma, materyalleri ödünç verme/geri alma gibi rutin işlemleri tamamlar.							
- kurumun misyon ve yönetmeliklerine uygun şekilde hareket eder - öğrenciler ve ders hazırlığı konusunda diğer öğretmenlerle ortak hareket eder - dersi gözlemlendikten sonra, kendisine verilen geribildirime uygun hareket eder.		2	- İstenilen ders plan ve kayıtlarını doğru bir şekilde doldurulmuş olarak ve zamanında teslim eder. - Ödev ve testleri etkin değerlendirir.							
- Bir veya iki seviyede meslektaşıyla birlikte derse girme (team-teaching) fırsatını olumlu karşılar. - Öğretimini gözlemleyen meslektaşlarından gelen geribildirimleri dikkate alır - Kurumun gelişimi ve iyi idare edilmesine katkı sağlar, kurumdaki değişiklik ve sorunlara olumlu yaklaşır.		3	- Notlandırma ve raporlama işlerini etkili bir şekilde yürütür. - Derslerin açık ve düzenli bir şekilde kayıtlarını tutar. - Belgeleri ve geribildirimleri kendisinden istenen zamana kadar teslim eder.							
- Yöneticiler veya meslektaşları tarafından gözlemlenme ve dersi ile ilgili geribildirim alma fırsatlarını olumlu yaklaşır. - Mesleki gelişim etkinlikleri için hazırlanır ve bunlara aktif olarak katılır. - Kurumun gelişmesi, eğitim ve idari sistemlerinin geliştirilmesinde aktif rol alır.		4	- İş hakkındaki idari görevleri etkili bir şekilde yerine getirir. - Düzenli ancak daha az sıklıkta yapılan işleri öngörür ve vaktinden önce yerine getirir. - Öğrencilerin sorunları, soruları ve geribildirimleri ile uygun şekilde ilgilenir.							
- Daha az deneyimi olan meslektaşları için danışmanlık (mentorluk) yapar. - Kullanacağı materyaller sağlandığında veya bir meslektaşından destek alarak eğitim seminerlerini yönetir. - Meslektaşlarını gözlemler ve faydalı geribildirim sunar. - Kurumun geliştirilmesi ile ilgili proje fırsatları çıktığında belirli projelerde sorumluluk alır.		5	- İdari işleri diğer çalışanlar ile işbirliği içerisinde yürütür; eğer kendisinden istenirse bilgi, belge, rapor, görüş vb. belgeleri düzenler. - Öğretmen toplantıları düzenleme, dönem sonu raporlarının toplanması, incelenmesi ve geribildirim sunulması gibi idari işlerde sorumluluk alır.							

(continued)

- Daha az deneyimi olan meslektaşları için eğitim modülleri oluşturur. - Öğretmenler için gelişim programları yürütür. - Tüm seviyelerde ders veren meslektaşlarını gözlemler ve değerlendirir. - Meslektaşlarının birbirlerini gözlemlemeleri için fırsatlar yaratır.		6	- Eğer kendisinden istenirse ders koordinatörlüğü yapar. - Okul idaresi ve okul aile birliği gibi okul paydaşları ile gereken şekilde işbirliği yapar. - İdari sistemlerin planlanması ve değerlendirilmesine aktif katkı sağlar.				

Bu çalışmaya daha fazla katkı sağlamak ister misiniz?

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili görüş ve fikirleriniz çalışma için büyük önem taşıyor. Lütfen 30 dakikalık bir sözlü görüşme (Türkçe veya İngilizce) ayarlayabilmemiz için iletişim bilgilerinizi yazınız.

e-posta: _____ telefon: _____

TEŞEKKÜRLER...

APPENDIX E. MATCHING SCHEMES: Local frameworks & Grid

MEB Yeterlikleri Denklik

		Training & Qualifications				Key teaching competences				Enabling Competences			Profession alism	
		Language Proficiency	Education and Training	Assessed Teaching	Teaching Experience	Methodology	Assessment	Lesson & Course Planning	Interact, manage monitor	Intercultural competence	Language awareness	Digital Media	Professional Conduct	Administration
MEB Genel Yeterlikler	Kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim													
	Öğrenciyi tanıma													
	Öğretme ve öğrenme süreci													
	Öğrenmeyi, glişimi izleme ve değerlendirme													
	Okul, aile ve toplum ilişkileri													
	Program ve içerik bilgisi													
Planlama ve Düzenleme	ingilizce öğretimine uygun planlama yapabilme													
	ögrenme ortamlan düzenleyebilme													
	Öğrenim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme													
	Yöntem ve teknikleri kullanabilme													
	Teknolojik kaynakları kullanabilme													
öccnilerini geliştirme	Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri geliştirmesine yadımcı olma													
	İngilizce'yi doğru ve anlaşılır kullanmalarını sağlayabilme													
	Dinleme/izleme becerilerini geliştirme													
	Konuşma becerilerini geliştirebilme													
	Okuma becerilerini geliştirebilme													
	Yazma becerilerini geliştirebilme													
	Özel eğitime ihtiyaç duyanları dikkate alan uygulamalar yapabilme													
İzleme ve değerlendirme	Ölçme değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme													
	Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme													
	Ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme													
	..dil gelişimini belirlemeye yönelik sonuçları uygulamaya yansıtabilme													
Okul, Ailer ve toplumla işbirliği yapma	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapma													
	Dilin önemini kavratmak için kurum kuruluş ve kişilerle işbirliği yapma													
	Ulusal bayramların anlam önemini fark etmesi ve katılmasını sağlama													
	Ulusal bayramlarda etkinlik yönetimi ve organizasyon yapma													
	Okulun kültür ve öğrenme merkezi olması için toplumla işbirliği													
	Toplumsal liderlik yapabilme													
Mesleki gelişimi sağlama	Mesleki yeterliklerini belirleyebilme													
	İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme													
	Mesleki gelişiminde bilimsel araştırma yöntemlerinden faydalanma													
	Mesleki gelişime yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme													

TYYÇ – Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi

		Training & Qualifications				Key teaching competences				Enabling Competences			Profession alism	
		Language Proficiency	Education and Training	Assessed Teaching	Teaching Experience	Methodology	Assessment	Lesson & Course Planning	Interact, manage monitor	Intercultural competence	Language awareness	Digital Media	Professional Conduct	Administration
Lisans Düzeyi yeterlikler	Bilgi – kuramsal ve olgusal													
	Beceriler – bilişel ve uygulamalı													
	Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği													
	Öğrenme yetkinliği													
	İletişim ve sosyal yetkinlik													
	Alana özgü yetkinlik													
Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri bölümleri akademik ağırlıklı yeterlikler	Bilgi – kuramsal ve olgusal													
	Beceriler – bilişel ve uygulamalı													
	Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği													
	Öğrenme yetkinliği													
	İletişim ve sosyal yetkinlik													
	Alana özgü yetkinlik													

Yükseköğretim hedefleri

TYYÇ tanımlar

Lisans Düzeyi yeterlikleri	Alanında ileri düzey kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma
	Alan bilgisini kullanma& buna dayalı analiz, yorum ve çözüm sunma
	Bağımsız çalışma yürütme - uygulamada karşılaşılan sorunları çözmek için ekipte rol alma - proje planlama yönetme
	Bilgisini eleştirel değerlendirme - kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme - yaşamboyu öğrenmeye karşı olumlu tutum
	Alanı ile ilgili kişi/kurumları bilgilendirme, çözüm önerisi sunma – fikirlerini nitel/nicel veriyle destekleyip layman'le paylaşma – toplumsal sorumluluk bilinci ile proje etkinlik düzenleme – CEFR B1 düzeyinde bir dil bilme ve meslektaşlarla iletişim kurabilme – Alanın gerektirdiği düzeyde bilgisayar ve teknoloji kullanma
	Alan ile gili bilgi toplama konusunda toplumsal ve etik kurallara uygun davranma – evrensel sosyal haklar, kültür ve korunması, adalet, çevre, iş güvenliği ve sağlığı konusunda bilinçli olma
	Alanla ilgili kavram-kavramlararası ilişkileri kavrama
	Bilginin güvenirlik ve geçerliği konusunda bilgi sahibi olma
	Bilgi üretim yöntemlerini tartışabilme
	Alanda eğitim programları, öğretim teknikleri, ölçme bilgisine sahip
	Öğrenci gelişimi, öğrenme güçlükleri ve özelliklerini bilir
	Ulusal ve uluslararası kültürleri tanır

MEGEP Kapsamında tanımlanan MEB& YÖK yeterlikleri

Öğretmen yetiştirme programlarına uygulanabilir - aday öğretmen değerlendirme amaçlı

		Training & Qualifications				Key teaching competences				Enabling Competences			Profession alism	
		Language Proficiency	Education and Training	Assessed Teaching	Teaching Experience	Methodology	Assessment	Lesson & Course Planning	Interact, manage monitor	Intercultural competence	Language awareness	Digital Media	Professional Conduct	Administration
Bilgi	Konu alanı bilgisi													
	Alan eğitimi bilgisi													
Öğretme ve öğrenme süreci	Planlama													
	Öğretim Süreci													
	Sınıf yönetimi													
	İletişim													
	Öğrencileri izleme, değerlendirme, kayıt tutma													
	Tamamlayıcı yeterlikler													

APPENDIX F. MATCHING MATRIX: Initial list of codes & Grid

Codes and Grid Matching Scheme

	Training & Qualifications				Key teaching competences				Enabling Competences			Professional ism		
	Language Proficiency	Education and Training	Assessed Teaching	Teaching Experience	Methodology	Assessment	Lesson & Course Planning	Interact, manage monitor	Intercultural competence	Language awareness	Digital Media	Professional Conduct	Administration	ADD COMPETENCE GROUP
➢ Addressing people, good at														
➢ Authoritarian														
➢ Body Language, good at using														
➢ Classroom management														
➢ Communication with others, good at														
➢ Confident														
➢ Contrastive linguistic ability														
➢ Creative														
➢ Culture of English-speaking countries, knows well														
➢ Curriculum, knows well														
➢ Daily Eng., w/ focus on communication, teaches														
➢ Developmental psychology, knows														
➢ Different cultures, respects														
➢ Energetic, active, talkative														
➢ Entertaining, fun, makes learning enjoyable														
➢ Exam-oriented, teaches for the exam														
➢ Field knowledge														
➢ General knowledge														
➢ Graduate of a TE program/teaching department														
➢ Grammar, avoids over-focus on grammar														
➢ Guidance for students, can provide														
➢ Hardworking														
➢ Honest														
➢ Idealist														
➢ Importance of [learning] Eng., raise awareness on														
➢ Intelligent														
➢ Interaction with students, good at														
➢ Interested in arts														
➢ Knowledge in other subject areas														
➢ Knows Stds & backgrounds/ native languages														
➢ Leader														
➢ Learner potential, exploits														
➢ Learners and others around, loves														
➢ Level of students, addresses														
➢ Loves reading														

APPENDIX G. FINAL LIST OF CODES

	CODE
Training and Qualifications	**TQ**
* Language Proficiency	**TQ-LP**
1. Overall	TQ-LP1
2. Speaking Fluency & Pronunciation	TQ-LP2
3. Listening including comprehension	TQ-LP3
4. Reading & Writing	TQ-LP4
5. Grammar & Vocabulary	TQ-LP5
6. Daily communication & language use	TQ-LP6
7. ADD – Native Language knowledge and use	TQ-LP7
* Education and Training: Maps - spans across levels	**TQ-Edu**
* Assessed Teaching: Maps - spans across levels	**TQ-ATea**
* Teaching Experience: Maps - spans across levels	**TQ-XP**
Key Teaching Competences	**KTC**
* Key Competences	**KTC-KC**
1. Field/content/pedagogical knowledge	KTC-KC1
2. IMP-Motivates & attracts students	KTC-KC2
3. Can address needs & levels of students	KTC-KC3
4. Materials, task, activity design & use	KTC-KC4
5. Communicative focus, encourage language use in class	KTC-KC5
6. Student-centered	KTC-KC6
7. ADD-Knows & understands developmental psych. & guidance	KTC-KC7
8. ADD-Communicates well with students	KTC-KC8
9. ADD-Talented in teaching, can exchange/transfer knowledge	KTC-KC9
* Methodology: Maps - spans across levels	**KTC-Mtd**
* Assessment: Maps - spans across levels	**KTC-Test**
* Planning: Maps - spans across levels	**KTC-LPlan**
* Interaction and Management: Maps - spans across levels	**KTC-Mng**
Enabling Competences	**EC**
* Intercultural Competence: Maps - spans across levels	**EC-IC**
1. MAPS - knowledge level, "knows about culture"	EC-IC1
2. SPANS - Teaches students & raises awareness	EC-IC2
* Language Awareness: Maps - spans across levels	**EC-LA**
1. MAPS - knowledge level "nuances & Lang. in use"	EC-LA1
2. ADD – is aware of the importance of & positive towards Eng.	EC-LA2
3. ADD – raises awareness "teaches students"	EC-LA3

(continued)

* Digital Media: Maps - spans across levels	**EC-Digi**
Professionalism	**PROF**
* Professional Conduct: Maps - spans across levels	**PROF-PC**
1. MAPS – institutional mtv observation & feedback	PROF-PC1
2. IMP - open to prf. dvl., researcher, follows trends in profession	PROF-PC2
3. ADD – Attitudes "loves teaching" "respects profession"	PROF-PC3
* Administration: Maps - spans across levels	**PROF-Adm**

Personal Characteristics	**PRS**
*** Personality traits**	**PRS-PT**
1. Empathy, caring, sacrificing "loves/ cares/ knows students"	PRS-PT1
2. Patient, tolerant, good anger management	PRS-PT2
3. Creative, artistic, drama, skilled in arts	PRS-PT3
4. Good at communication, sociable, outgoing	PRS-PT4
5. Positive, energetic, lively, fun	PRS-PT5
6. Role model, example, sets ideal	PRS-PT6
7. Organized, hardworking, responsible, leader, confident	PRS-PT7
8. Open to innovation and change, flexible, easily adapts	PRS-PT8
9. Open-minded, modern, has a vision, social stance, world view	PRS-PT9
*** Qualities**	PRS-Qual
1. Experience and/or been abroad	PRS-Qual1
2. Wise, knowledgeable, world&general knowledge,	PRS-Qual2
3. Loves reading, learning, follows news, eager to learn	PRS-Qual3
4. Problem solver, practical solutions, crisis management	PRS-Qual4

APPENDIX H. LANGUAGE TEACHER COMPETENCES SURVEY
(online version)

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

İngilizce Öğretmeni Yeterlikleri Anketi

Değerli katılımcı,
Bu anket, dil öğretmeni eğitimi üzerine hazırlanan bir doktora tezine veri sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Çalışmanın amacı, yabancı dil öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri bağlamında kendilerini nasıl değerlendirdiklerini incelemektir. Anketin ilk kısmı eğitim geçmişiniz ve dil öğretimi deneyiminiz ile ilgili sorular içermektedir. Anketin ikinci kısmında mesleki görüşleriniz istenecektir. Üçüncü ve son kısımda ise, eğitim ve nitelikler, temel öğretmen yeterlikleri, destekleyici yeterlikler ve mesleki nitelikler isimli dört grupta toplanan yeterlikler çerçevesinde kendinizi değerlendirmeniz istenecektir. Anketi doldurmak yaklaşık 30 dakikanızı alacaktır. **Çalışma sonuçlarının gerçeği yansıtabilmesi için, katılımcıların gerçekçi cevaplar vermeleri çok önemlidir.**

Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır; anketi cevaplamayı istediğiniz zaman bırakabilirsiniz. Çalışmanın herhangi bir kısmında isim ve iletişim bilgileriniz talep edilmeyecektir. Ancak araştırmacı ile aynı konuda sözlü görüşme yapmaya gönüllü olursanız iletişim kurulabilmesi için isim ve iletişim bilgileriniz istenecektir. Burada vereceğiniz tüm cevap ve bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. **Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak ve sizi herhangi bir şekilde olumsuz etkilemeyecektir.**
Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz,

Ars. Gör. Gülden TANER
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU
Orta Doğu Teknik Üniversitesi – Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
e-posta: **gtaner@metu.edu.tr** Tel: (0312) 210 6488

Bu ankette 38 soru var.

Kişisel gizliliğiniz üzerine bir not
Bu anket anonimdir.
Özellikle bu amaçla bir soru sorulmadıysa, anket yanıtlarınızın kayıtları kimliğinizle ilgili bir bilgi içermez. Bu ankete erişmek için bir pin kodu kullandıysanız, bu belirleyici pin kodunun yanıtlarınız ile ilişkilendirmeyeceğinden emin olabilirsiniz. Pin kodları ayrı bir veri tabanında tutulur ve yalnızca anketi tamamladığınızda ya da yapmaktan vazgeçtiğinizde güncellenir. Anket yanıtları ile pin kodlarını ilişkilendirmenin bir yolu yoktur.

Kaydedilmiş Anketi Yükle | Sonraki >> | Çık ve Anketi Temizle

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

0% 100%

Genel Bilgiler

Bu sorular verileri gruplama amaçlıdır.

* ***Onay:*** **Devam etmek için lütfen aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz.**

☐ Çalışma hakkında bilgilendirildim, vereceğim bilgilerin beni olumsuz etkilemeyeceğini biliyorum ve ankete katılmak istiyorum.

* ***i.*** **Çalışmakta olduğunuz okulun bulunduğu ili seçiniz.**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

Seçmek için tıklayınız...

* ***ii.*** **Okulunuzun bağlı olduğu ilçe ve belde/köy bilgilerini yazınız.**

ilçe:

belde/köy:

Belde veya köyde çalışmıyorsanız çarpı "x" işareti koyabilirsiniz.

* ***iii.*** **Bir devlet kurumunda öğretmen olarak çalıştığınız kaçıncı yıldasınız?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

Seçmek için tıklayınız...

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet | Sonraki >> | Çık ve Anketi Temizle

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

0% 100%

I – Eğitim Geçmişi

Bu bölümde öğretmenliğe başlamadan önce aldığınız eğitim ile ilgili sorular yer alır.

* **1.**
Mezun olduğunuz üniversiteyi seçiniz.

Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

Seçmek için tıklayınız...

* **1.1.**
Bölümünüzü ve mezuniyet yılınızı yazınız.

Bölüm:
Yıl:

* **2.**
İngilizce Öğretmenliği Bölümü mezunu değilseniz, Pedagojik Formasyon (Öğretmenlik Sertifikası) aldınız mı?

○ Evet ○ Hayır

* **3. Yüksek lisans (master) dereceniz var mı?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

○ Evet
○ Halen master öğrencisiyim
○ Hayır

* **4. Uluslararası geçerliliği olan bir İngilizce öğretmenliği sertifikanız var mı?**
Uyanların tümünü seçiniz.

☐ Hayır, böyle bir sertifikam yok.
☐ Evet, CELTA aldım.
☐ Evet, DELTA aldım.
☐ Diğer:

* **5. Ne zamandır bir devlet okulunda öğretmenlik yapıyorsunuz?**

Kaç yıl?
Kaç ay?

Örn: 15 aydır çalışan bir öğretmen için, **Yıl**:1 **Ay**: 3

* **6. Daha önce başka öğretmenlik deneyimleriniz oldu mu?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

○ Hayır

○ Evet

Lütfen açıklamanızı buraya yazınız.:

Açıklama kısmına kısaca nerede çalıştığınızı (özel ders, dersane, dil kursu, gönüllü dersler vb.) ve toplamda yaklaşık kaç ders saati deneyiminiz olduğunu yazmanız gerekmektedir.

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet | Sonraki >> | Çık ve Anketi Temizle

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

0% 100%

II - Görüşleriniz

Bu grupta öğretmen olarak sahip olunması gereken mesleki nitelikler hakkındaki görüşleriniz ve sizin nitelikleriniz ile ilgili sorular yer almaktadır. (3 veya daha fazla nitelik yazınız)

* ***7.*** **Sizce bir İngilizce öğretmeninin sahip olması gereken en önemli mesleki nitelikler nelerdir?**

En az 3 niteliği, kısa başlıklar halinde listeleyiniz.
Örn: Çok iyi İngilizce bilmek, öğrencilerle iletişim kurabilmek vb.

* ***8.*** **Bir İngilizce Öğretmeni olarak sizin en güçlü yönleriniz nelerdir?**

3 veya daha fazla niteliğinizi yazınız.

* ***9.***
Bir öğretmen olarak kendinizi hangi konularda daha çok geliştirmek istersiniz?

Geliştirmek istediğiniz 3 veya daha fazla niteliğinizi yazınız.

* ***10.***
Öğretmenliğinizin ilk yıllarında en çok hangi konularda güçlük çektiniz?

Kısa başlıklar halinde listeleyiniz.

* ***11.***
Mezunu olduğunuz öğretmen yetiştirme programı (bölüm veya formasyon), sizi mesleğe etkili bir şekilde hazırladı mı?
Öğretmenleri mesleğe daha iyi hazırlamak için bu program hangi yönlerden geliştirilebilir?

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet | Sonraki >> | Çık ve Anketi Temizle

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

0% 100%

III - Özdeğerlendirme Ölçeği

Bu ölçek, öğretmen yeterlikleri çerçevesinde kendinizi değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki 13 alanda kendinizi değerlendirmeniz istenecektir.

Verilen her cevap, çalışma sonucunda ortaya çıkacak genel tabloyu etkileyecektir. Bu yüzden gerçekçi cevap vermeniz, sonuçların doğruluğu açısından çok önemlidir.

1. Dil yeterliği
2. Eğitim ve öğretim
3. Değerlendirmeye tabi öğretmenlik uygulamaları
4. Öğretmenlik deneyimi
5. Metodoloji: bilgi ve beceriler
6. Değerlendirme
7. Ders Planlama
8. Sınıf içi etkileşim, sınıfın yönetimi ve izlenmesi
9. Kültürlerarası yeterlik
10. Dil farkındalığı
11. Dijital araçlar
12. Mesleki Tavır
13. İdari Görevler

AÇIKLAMALAR

** Her alan için tanımlanan nitelikleri okuyarak, sizi en iyi tanımlayan ifadelerin yer aldığı seçeneği işaretleyiniz.*
** Her bir alanda, en üstteki seçenekte yer alan tanımlar o yeterlik alanında başlangıç seviyesini, en alttaki seçenek ise en ileri seviyeyi ifade eder.*
** Her bir soru için sadece bir seçenek işaretlenmelidir.*
** Sorularda geçen "seviye" kelimesi, CEFR kapsamında yabancı dil bilgi düzeyini ifade eder. CEFR ve dil seviyeleri ile ilgili daha fazla bilgi almak istiyorsanız **tıklayınız**.*
** Ölçekte yer alan tanımlar, "European Profiling Grid (EPG) Project" isimli bir Avrupa Birliği Projesi kapsamında oluşturulan yeterlik tanımlarından adapte edilerek çevrilmiştir. Bilgi için **tıklayınız**.*

* ***12.1.***
Aşağıda yer alan ölçekte, her bir dil becerisi için kendi dil seviyenizi değerlendiriniz.

	Temel düzeyde					Anadil düzeyinde
Dinleme	○	○	○	○	○	○
Okuma	○	○	○	○	○	○
Karşılıklı konuşma	○	○	○	○	○	○
Sözlü Anlatım	○	○	○	○	○	○
Yazılı Anlatım	○	○	○	○	○	○

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet | Sonraki >> | Çık ve Anketi Temizle

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

0% 100%

Eğitim ve Nitelikler

* ***12.2.***
Dil Yeterliliği açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?

Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- İngilizce dil yeterliği A2 seviyesindedir; yani,
Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir.
Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir.
Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir
veya
- KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 45 ila 59 puan alabilir/almıştır.

- İngilizce dil yeterliği B1 seviyesindedir; **yani**,
Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir.
Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir.
Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir.
Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koy
veya
- KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 60 ila 74 puan alabilir/almıştır.

- İngilizce dil yeterliği B2 seviyesindedir; **yani**,
Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir
Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir.
Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtab
veya
- KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 75 ila 84 puan alabilir/almıştır.

- İngilizce dil yeterliği B2 seviyesindedir; **yani**,
Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir
Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir.
Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtab
ve ayrıca,
- Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir.
veya,
- KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 85 ila 94 puan alabilir/almıştır.

- İngilizce dil yeterliği C1 seviyesindedir; **yani**,
Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir.
Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir.
Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir.
Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edeb
veya
- KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 95 ila 99 puan alabilir/almıştır.

- İngilizce dil yeterliği C2 seviyesindedir; **yani**,
Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir.
Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sun
Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.
ve
- KPDS, ÜDS, YDS, TOEFL gibi sınavlardan **tam puan** alabilir/almıştır.

- C2 seviyesinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır ve aynı zamanda dili akıcı ve doğal kullanır.
veya
- İngilizce'yi anadili kadar iyi kullanabilir.

* ***13*** **Eğitim ve Öğretim açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Öğretmen yetiştiren resmi bir yüksekokul, üniversite veya özel kurumda, yabancı dil öğretmeni olarak başlangıç düzeyinde öğretmen eğitimi almaktadır.
veya
- İngilizce ile ilgili bir bölümde okumakta ve halen formasyon eğitimi almaktadır.
veya
- İngilizce öğretmenliği mezunu değildir **ve** formasyon almamıştır.

- İngilizce ile ilgili bir bölümden (İngiliz Dili Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi vb.) mezundur; bir dönemlik ve/veya en çok 5 dersten oluşan, staj görmediği **genel fon**
eğitimini tamamlamıştır.
veya
- İngilizce ile ilgili olmayan bir bölümden (örn. Biyoloji, Tarih vb.) mezundur ve iki dönemlik (en az 8 ders + staj gördüğü) bir **İngilizce öğretmenliği forma**
sertifikası programını tamamlayarak öğretmen niteliği kazanmıştır.

- İngilizce ile ilgili bir bölüm (İngiliz Dili Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi vb.) öğrencisi veya mezunudur; ayrıca, iki dönemlik (en az 8 ders alıp staj gördüğü) bir **İngi**
öğretmenliği formasyonu sertifikası programını tamamlayarak öğretmen niteliği kazanmıştır.
veya
-İngilizce öğretmenliği bölümünde son sınıf öğrencisidir.

- Programında öğretmenlik uygulaması (staj) ve dil eğitimi (pedagoji) dersleri de yer alan, İngilizce ile ilgili bir bölümden (İngilizce öğretmenliği) mezun olmu
veya
- Başka bir bölümden mezundur ve İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan; ö
da diploması vardır.

- Öğretmenlik stajı uygulaması olan, İngiliz dili eğitimi ile ilgili bir bölümden (İngilizce öğretmenliği) diploması vardır;
ve en az 100 saatlik hizmetiçi eğitime de katılmıştır.
veya
- İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir İngilizce öğretmenliği sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan, örn. CELTA) v
ve en az 100 saatlik hizmetiçi eğitime de katılmıştır.

- Yabancı Dil öğretmenliği veya uygulamalı dilbilim alanında yüksek lisansını tamamlamıştır; eğer daha önce almadıysa öğretmenlik uygulaması dersleri (staj)
veya
- Dil öğretimi alanında yüksek lisans derecesi veya mesleki bir sertifikası (en az 200 ders saati sonunda alınan, örn. CELTA + DELTA)
ve bunların yanında
- Belirli bir alanda uzmanlaşmak üzere eğitim almıştır. (örn. özel alan dili öğretimi, ölçme değerlendirme, öğretmen eğitimi vb.)

* ***14.*** **Değerlendirmeye tabi öğretmenlik uygulamaları açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Bazı derslerin bir bölümünde öğretmenlik yaparak ve bir meslektaşı ile deneyimlerini paylaşıp geribildirim alarak tecrübe kazanmaktadır.

- Tek başına ders anlattığı, danışman (mentor ve/veya supervisor) desteği aldığı, gözlemlendiği ve değerlendirildiği ders deneyimleri olmuştur.
- Küçük öğrenci gruplarıyla veya öğretmenlik eğitimi sırasında sınıf arkadaşlarıyla küçük ölçekli aktiviteler gerçekleştirmiştir ("micro-teaching" benzeri)

- Öğretmenlik eğitimi sırasında, en az iki farklı dil seviyesindeki (örn. A2 ve B1 gibi) öğrencilere, toplamda en az iki saatlik ders anlatma deneyimi vardır; bu
olarak değerlendirilmiş ve belgelenmiştir.
- Gerçek okul ortamında çalışırken, anlattığı 3 ders izlenmiş ve resmi olarak belgelenmiş olumlu geribildirim almıştır.

- Öğretmenlik eğitimi sırasında , en az iki farklı dil seviyesindeki öğrencilere, toplamda en az altı saatlik ders anlatma deneyimi vardır; bu dersler başarılı ola
değerlendirilmiş ve belgelenmiştir.
- Gerçek okul ortamında çalışırken, üç ya da daha fazla dil seviyesinde işlediği 6 saatlik dersi izlenmiş, resmi olarak belgelenmiş olumlu geribildirim almıştır.

- Hem öğretmenlik eğitimi hem de öğretmenliği sırasında, değişik dil seviyelerindeki farklı öğrencilerle ders işlerken en az 10 saat gözlemlenmiş, değerlendiril
deneyiminde belgelenmiş olumlu geribildirim almıştır.

- Hem öğretmenlik eğitimi hem de öğretmenliği sırasında, değişik dil seviyelerindeki farklı öğrencilerle ders işlerken en az 14 saat gözlemlenmiş, değerlendiril
deneyiminde belgelenmiş olumlu geribildirim almıştır.
- Daha az deneyimli öğretmenler için gözlemci veya mentor (danışman, rehber) olması uygun görülmüştür.

"değerlendirmeye tabi öğretmenlik uygulamaları" ile kastedilen, sizin ders anlatırken başka biri (üniversite hocanız, staj hocanız, müfettişler, zümreniz, idareciler vb.) tarafından gö
değerlendirildiğini ve/veya not ve geribildirim aldığınız ders deneyimlerinizdir. Öğretmenlik eğitiminiz sırasında staj sırasında anlattığınız dersler, sınıftaki 'micro-teaching' uygulama
denetimleri bu kapsamdadır.

* ***15***
Öğretmenlik deneyimi açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?

Ders saati hesaplamak için şu formül kullanılabilir: 36 x [haftalık ortalama ders saati] x [hizmet yılı]
Örneğin; Haftada ortalama 25 saat derse giren 3 yıllık hizmetini tamamlamış bir öğretmen için hesaplama: 36 x 25 x 3 = 2700 ders saati

Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Bir veya iki dil seviyesindeki öğrencilere birkaç ders anlatmış veya başkaları tarafından verilen derslerin bir bölümünü anlatmıştır.

- Kendi sınıf(ları) vardır ancak sadece bir ya da iki farklı dil seviyesinde ders verme deneyimi vardır.


- Resmi olarak 200 ila 800 ders saati arası tek başına öğretmenlik deneyimi vardır.
- Birkaç farklı dil seviyesinde dersler vermiştir.
Resmi olarak 800-2.400 ders saati arası,
- Farklı dil seviyelerindeki öğrenci gruplarına
- Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında
ders verme deneyimi vardır.
Resmi olarak 2,400- 4,000 ders saati arası,
- C2 seviyesi dışındaki diğer dil seviyelerindeki öğrencilere
- Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında
ders verme deneyimi vardır.
- Resmi olarak yaklaşık 6000 ders saati öğretmenlik deneyimi vardır.
- Çok sayıda farklı öğrenme ortamında öğretmenlik yapmıştır.
- Diğer öğretmenlere de danışmanlık (mentorluk) yapmış, eğitim vermiştir.
Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet
Sonraki >>
Çık v

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

0% 100%

Temel Öğretmen Yeterlikleri

* *16* **Metodoloji bilgi ve becerileri açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları ile ilgili halen eğitim almaktadır.
- Daha deneyimli öğretmenleri izlerken, kullandıkları materyal ve öğretim tekniklerini neden seçtiklerini anlayabilir.

- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları hakkında temel bilgi sahibidir.
- Meslektaşlarının önerilerinden de faydalanarak yeni öğretim teknik ve materyalleri seçebilir.
- Farklı eğitim-öğretim ortamları için farklı teknik ve materyaller belirleyebilir.

- Dil öğrenme teorileri ve metotlarına aşinadır.
- İki ya da daha fazla seviyedeki öğrenciler (örn. A1 ve B1 gibi) için kullanılabilecek öğretim teknik ve materyalleri ile aşinadır.
- Farklı öğretim ortamları için teknik ve materyallerin pratik açıdan uygunluğunu değerlendirebilir.
- Hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını seçerken belirli grupların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilir.

- Dil öğrenme teorileri ve metotlarını, öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini çok iyi bilir.
- Öğretim yöntem ve materyallerinin ardındaki kuramsal temelleri fark edebilir.
- Çeşitli öğretim tekniği ve aktiviteleri uygun şekilde kullanabilir.

- Kullanılan öğretim yaklaşımının ve çok çeşitli teknik ve materyalin kuramsal gerekçesini açıklayabilir.
- Çok sayıda öğretim tekniği, aktivite ve materyali kullanabilir.

- Dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili teoriler hakkında detaylı bilgi sahibidir ve bunları meslektaşları ile paylaşır.
- Meslektaşlarının öğretim tekniklerini geliştirmek amacıyla onları gözlemleyip, metodoloji açısından güçlü ve kullanışlı geribildirim sunabilir
- Meslektaşlarının kullanması için her seviyeye uygun aktivite ve materyaller seçebilir ve geliştirebilir.

* *17* **Değerlendirme (testing) açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Ders kitabında yer alan ünite sonu testlerini uygulayabilir ve değerlendirebilir.

- Gerekli materyaller verildiğinde gelişim izleme testlerini (öğrencinin ilerlemesini ölçen dönem ya da yıl sonu sınavları gibi sınavlar) uygulayıp notlandıra
- Gerekli materyal sağlandığında sözlü sınavları uygulayabilir.
- Uygun konu değerlendirme (revision) aktviteleri hazırlayabilir ve uygulayabilir.

- Düzenli olarak, sözlü kısmı da olan gelişim izleme testleri uygulayabilir.
- Test ve değerlendirme etkinliklerinin sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin çalışması gereken alanları belirleyebilir.
- Belirlediği güçlü ve zayıf noktalar için anlaşılır geribildirim sunabilir ve bireysel çalışma için öncelikler belirleyebilir.

- Öğrencilerin dil bilgi ve becerilerindeki ilerlemeyi sınamak için düzenli değerlendirme etkinlikleri seçebilir ve uygulayabilir.
- Öğrencilerin dil farkındalığını arttırmak için, yazılı ödevlerindeki çeşitli hata türlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış değerlendirme ölçekleri (rubric) kul
- Seviye belirleme sınavı (genel sınavlar) için hazırlık yapabilir ve koordinasyon sağlayabilir.

- Gelişim izleme sınavları (sözlü ve yazılı) için materyal ve etkinlikler hazırlayabilir.
- Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini fark edebilmelerine yardımcı olmak için, öğrencilerin birbirleriyle olan sınıf içi iletişiminin video kayıtlarını kullanabili
- Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) kriterlerini güvenilir bir şekilde kullanabilir.

- Tüm dil seviyelerinde, her dil becerisini ve bilgisini ölçecek değerlendirme aktiviteleri geliştirebilir.
- Tüm dil seviyelerinde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için, CEFR kriterlerini güvenilir bir şekilde uygulayabilir ve daha az deneyimi c meslektaşlarına da uygulamaları için yardım edebilir.
- Öğrencilerin belirli bir CEFR dil seviyesine erişip erişmediklerini belirlemek için geçerliği olan resmi sınavların hazırlanmasına katkı sağlayabilir.
- CEFR standardizasyonu için seminerler düzenleyebilir.

* ***18*** **<u>Ders planlama</u> açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Gerekli materyaller sağlandığında, günlük ders planı içerisindeki bir dizi etkinliği biribirine bağlayabilir.

- Ders kitabında yer alan etkinlikleri desteklemek için yeni etkinlikler/aktiviteler bulabilir.
- O günkü dersine hazırlanırken, bir önceki dersinde elde ettiği çıktıları göz önünde bulundurarak dersleri arasında devamlılık sağlayabilir.
- Ders planlarını, öğrenme başarısı ve güçlüklerini dikkate alarak şekillendirebilir.

- Müfredatı ve önceden belirlenmiş materyalleri, öğrencilerinin ihtiyaçlarına hitap eden ve dengeli dersler hazırlamak için kullanabilir.
- Farklı öğrenme amaçları olan ders aşamalarını ve bu aşamaların sürelerini planlayabilir.
- Dersler için temel amaçları ve yan amaçlarını belirlerken, öğrencilerin ihtiyaçlarındaki farklılıkları değerlendirebilir ve bunları dikkate alabilir.

- Müfredatı, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut materyalleri göz önünde bulundurarak, ünitelendirilmiş yıllık planın uygulanmasında izlenecek rotayı beli
- Materyallerden dilbilimsel ve iletişimsel olarak en yüksek düzeyde faydalanabilmek için aktiviteler/etkinlikler geliştirebilir.
- Hem bireysel ihtiyaçlara hem de dersin amaçlarına hizmet edecek etkinlikler tasarlayabilir.

- Ayrıntılı bir ihtiyaç analizi uygulayabilir ve bu analizin sonuçlarını, konu değerlendirme ve tekrarlarını da içerecek şekilde, derslerini detaylı ve dengeli bi planlamak için kullanabilir.
- Aynı materyali kullanarak farklı eğitim düzeylerindeki öğrenciler için farklı etkinlikler hazırlayabilir.
- Öğrencilerin zorlandıkları noktaları analiz edip, bu analizlerden sonraki derslerini planlarken faydalanabilir.

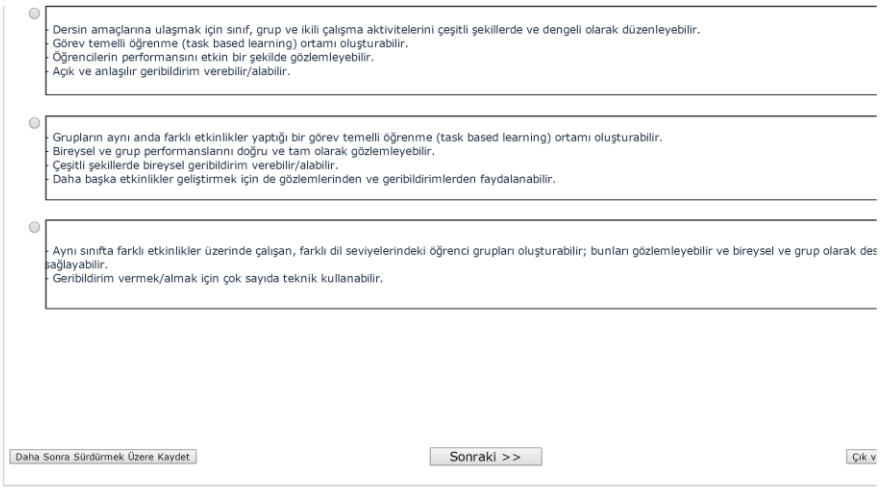
- Farklı uzmanlık alanlarına hitap edecek özel alan derslerini, o uzmanlık alanına uygun iletişimsel ve dilbilimsel içeriği kapsayacak şekilde hazırlayabilir (ö Mühendisler için İnglizce, İş İngilizcesi, Turizm İngilizcesi, Teknik İngilizce gibi).
- Ünitelendirilmiş yıllık planın uygulanmasında izlenecek rotanın belirlenmesi ve günlük derslerin hazırlanması sırasında, farklı bireysel ihtiyaçların değerl göz önüne alınması konusunda meslektaşlarına yol gösterebilir.
- Farklı derslerin genel müfredatının ve yıllık planlarının incelenmesi konusunda sorumluluk alabilir.

* ***19*** **<u>Sınıf içi etkileşim, sınıf yönetimi ve sınıfın izlenmesi</u> açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Rehberlik edildiğinde, anlaşılır yönergeler kullanarak bir etkinliği yönlendirebilir.

- Öğretmen-sınıf etkileşimini yönetebilir.
- Açık yönergeler vererek, sınıfça yapılan aktiviteler ile ikili ve grup çalışmaları arasında geçiş yapabilir.
- Ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak, öğrencileri ikili ve grup çalışmalarına yönlendirebilir.

- İkili ve grup çalışmalarını etkili bir şekilde organize edip yönetebilir ve sınıfı tekrar toplu düzene getirebilir.
- Bireysel etkinlikleri ve grup etkinliklerini gözlemleyebilir.
- Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir.


· Dersin amaçlarına ulaşmak için sınıf, grup ve ikili çalışma aktivitelerini çeşitli şekillerde ve dengeli olarak düzenleyebilir.
· Görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir.
· Öğrencilerin performansını etkin bir şekilde gözlemleyebilir.
· Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir/alabilir.
· Grupların aynı anda farklı etkinlikler yaptığı bir görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir.
· Bireysel ve grup performanslarını doğru ve tam olarak gözlemleyebilir.
· Çeşitli şekillerde bireysel geribildirim verebilir/alabilir.
· Daha başka etkinlikler geliştirmek için de gözlemlerinden ve geribildirimlerden faydalanabilir.
· Aynı sınıfta farklı etkinlikler üzerinde çalışan, farklı dil seviyelerindeki öğrenci grupları oluşturabilir; bunları gözlemleyebilir ve bireysel ve grup olarak des
sağlayabilir.
· Geribildirim vermek/almak için çok sayıda teknik kullanabilir.
Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet
Sonraki >>
Çık v

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

0% 100%

Destekleyici Yeterlikler

* ***20.*** **Kültürlerarası yeterlik açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Dil ile kültür arasındaki ilişkinin dil öğretimi ve öğreniminde önemli bir faktör olduğunun farkındadır.

- Kültürel konuların eğitimle ilişkisini öğrenmeye devam etmektedir.
- Öğrencilere kültürel davranış ve gelenekler ile ilgili farklılıkları tanıtabilir.
- Sosyal ve kültürel farklılıkların olduğu sınıflarda hoşgörü ve anlayış ortamı yaratabilir.

- Kültürel önyargıları fark edip değerlendirebilir.
- Öğrencilerin nezaket, vücut dili gibi kültürel davranışlar ile ilgili bilgilerini arttırmak için kendi farkındalığını kullanır.
- Sınıf içerisinde kültürlerarası sorunlardan kaçınmanın önemini fark eder ve herkesi kapsayan, karşılıklı saygıya dayalı bir yaklaşımı destekler.

- Öğrencilerin basmakalıp fikir ve kültürel önyargıları analiz etmeleri için onlara yardımcı olur.
- Kültürlerarası davranış konusundaki önemli farklılıkları (örn. nezaket, vucüt dili, vb.) dersin içeriğine dahil edebilir.
- Öğrencilerin kültürel algı düzeyine uygun materyaller seçebilir ve gruba uygun aktiviteler kullanarak bu düzeyi daha da geliştirebilir.

- Kendisinin ve öğrencilerinin kültürlerarası konulardaki bilgi ve anlayışını arttırmak için, internet araştırmaları, projeler ve sunumlardan faydalanabilir.
- Öğrencilerinin sosyal ve kültürel benzerlik ve farklılıkları analiz etme ve tartışma yeteneklerini geliştirmelerini sağlar.
- Kültürlerarası hassas konuları öngörebilir ve etkin bir şekilde yönetebilir.

- Daha az deneyimli meslektaşlara yardım etmek gerektiğinde, kültürlerarası konularda kendi geniş bilgisini kullanabilir.
- Meslektaşlarının, kültürel meselelerin üstesinden gelebilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilir; kendilerine, oluştuğu takdirde anlaşmazlıkları ve l
yatıştırmak için kullanabilecekleri teknikler önerir.
- Kendisinin ve meslektaşlarının kullanımı için etkinlikler, çalışmalar ve malzemeler tasarlayabilir ve bunlarla ilgili geribildirim isteğinde bulunabilir.

* ***21.*** **Dil farkındalığı açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Referans kaynakları olarak sözlükleri, gramer kitaplarını v.b. kullanabilir.
- Ders verdiği dil seviyelerinde sık sorulan basit sorulara cevap verebilir.

- A1-B1 dil seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin düzeyine uygun şekilde dil yapısı ve kullanımı hakkında doğru örnekler verebilir.
- A1-B1 seviyelerindeki öğrencilerin dil ile ilgili sorularına, tam olmasa da seviyelerine uygun olarak cevap verebilir.

- İleri seviyeler (C1 ve C2) hariç, dilin yapısı ve kullanımı ile ilgili örnekleri, doğru ve öğrettiği dil seviyesine uygun olarak verebilir.
- İleri seviyeler (C1 ve C2) hariç her seviyede, hedef dil ile ilgili sorulara o seviyeye uygun olarak cevap verebilir.

- C2 dışında tüm seviyelerde, hemen hemen tüm durumlarda dil yapısı ve kullanımı ile ilgili doğru örnekler verebilir
- Bir öğrencinin dil ile ilgili sorununu fark edebilir ve anlayabilir.
- C2 hariç her seviyede, dil ile ilgili sorulara öğrencinin seviyesine uygun olarak cevap verebilir.

- Tüm seviyelerde ve hemen hemen tüm durumlarda dil kullanımı ve yapısı ile ilgili doğru örnekler seçebilir ve verebilir.
- Dil ile ilgili hemen hemen tüm soruları kapsamlı ve doğru bir şekilde yanıtlayabilir, anlaşılır ve net açıklamalar yapabilir.
- Öğrencilere kendi sorularının cevaplarını bulabilmeleri ve hatalarını düzeltebilmeleri için rehberlik etmek üzere farklı teknikler kullanabilir.

- Öğrencilerin dilin farklı özellikleri ve kullanımı ile ilgili sorularına her zaman eksiksiz ve doğru cevap verebilir.
- C1 ve C2 seviyelerinde dilin yapısı, anlamı ve kullanımı ile ilgili ince anlam farklılıklarını açıklayabilir.

* **22. Dijital araçlar ve bunların kullanımı açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Standart metin formatına uygun olarak, bir kelime işlemci (örn. Word, Openoffice) yazılımında çalışma kağıdı (worksheet) hazırlayabilir.
- İnternet üzerinde öğretim materyali araması yapabilir.
- İnternet sitelerinden kaynak indirebilir.

- İnternetten indirilmiş metinler, resimler, grafikler v.b. ile ders hazırlayabilir.
- Bilgisayar dosyalarını belli bir mantık ile düzenlenmiş klasörlerde organize edebilir.

- Medya oynatıcıları dahil her türlü standart Windows/Mac yazılımını kullanabilir.
- Öğrenci ve meslektaşlarına uygun internet materyalleri önerebilir.
- Derslerinde internet, DVD gibi araçlar ile projektör kullanabilir.

- Öğrenciler için internet üzerinden çalışma hazırlayıp bunları denetleyebilir.
- Görseller, DVDler ve ses dosyaları için ilgili yazılımları kullanabilir.

- Öğrencilerini kendi bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun internet alıştırmaları seçmeleri ve kullanmaları konusunda eğitebilir.
- Ses ve video dosyalarını düzenleyebilir ve uyarlayabilir.
- Meslektaşlarına yeni yazılım ve donanımların nasıl kullanılacağını gösterebilir.
- Dijital medya içeren (örneğin, kamera, internet, sosyal ağlar kullanımı gibi) bir proje çalışmasını koordine edebilir.
- Sınıftaki dijital donanımla ilgili oluşabilecek sorunların çoğunu giderebilir.

- Sınıfta mevcut tüm dijital ekipmanı (akıllı tahta, akıllı telefon, tablet vb.) dil öğrenmek için etkili bir şekilde kullanmaları konusunda öğrencilerini eğitebi
- Mevcut dijital ekipman ve internet kaynaklı materyallerin, ders için en iyi şekilde nasıl kullanılabileceği konusunda meslektaşlarına bilgi verir.
- Bir öğrenme yönetimi sistemi (örn. Moodle, DynEd, EBA vb.) kullanarak eğitim planına harmanlanmış öğrenme bileşeni de ekleyebilir.

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet | Sonraki >> | Çık v

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

0% 100%

Mesleki Nitelikler

▪ ***23.*** **Mesleki tavır açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Öğretmenlik uygulamaları ve diğer çalışmaları için geribildirim almak ister.
- Meslektaşlarından ve kaynak kitaplardan öneriler bulmaya çalışır.

- Kurumun misyon ve yönetmeliklerine uygun şekilde hareket eder.
- Öğrenciler ve ders hazırlığı konusunda diğer öğretmenlerle ortak hareket eder.
- Dersi gözlemlendikten sonra, kendisine verilen geribildirime uygun hareket eder.

- Meslektaşıyla birlikte bir veya iki dil seviyesinde derse girme (team-teaching) fırsatını olumlu karşılar.
- Ders işleyişini gözlemleyen meslektaşlarından gelen geribildirimleri dikkate alır.
- Kurumun gelişimi ve iyi idare edilmesine katkı sağlar, kurumdaki değişiklik ve sorunlara olumlu yaklaşır.

- İdareciler veya meslektaşları tarafından gözlemlenme ve dersi ile ilgili geribildirim alma fırsatlarını olumlu yaklaşır.
- Mesleki gelişim etkinlikleri için hazırlanır ve bunlara aktif olarak katılır.
- Kurumun gelişmesi, eğitimin ve idari faaliyetlerin geliştirilmesinde aktif rol alır.

- Daha az deneyimi olan meslektaşları için danışmanlık (mentorluk) yapar.
- Kullanacağı materyaller sağlandığında veya bir meslektaşından destek aldığında, eğitim seminerlerini yönetir.
- Meslektaşlarını gözlemler ve onlara faydalı geribildirim sunar.
- Proje fırsatları çıktığında, kurumun gelişimini amaçlayan belirli projelerde sorumluluk alır.

- Daha az deneyimi olan meslektaşları için eğitim seminerleri hazırlar.
- Öğretmenler için gelişim programları, hizmetiçi eğitim, senebaşı - senesonu faaliyetleri düzenler.
- Tüm seviyelerde ders veren meslektaşlarını gözlemler ve değerlendirir.
- Meslektaşlarının birbirlerini gözlemlemeleri için fırsatlar yaratır.

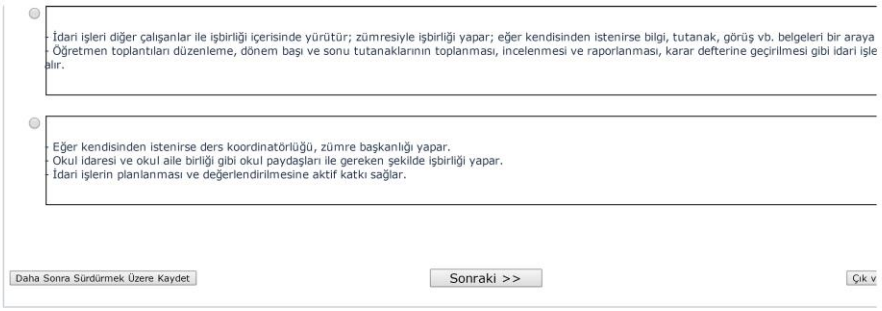
▪ ***24.*** **İdari görevler açısından, bir öğretmen olarak sizi en iyi tanımlayan ifade hangisidir?**
Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz

- Yoklama alma, materyalleri ödünç verme/geri alma gibi rutin işlemleri tamamlar.

- İstenilen ders plan ve kayıtlarını (örn. sınıf defteri) doğru bir şekilde doldurulmuş olarak ve zamanında teslim eder.
- Ödev ve testleri etkili bir şekilde notlandırır.

- Notlandırma ve raporlama işlerini (örn. sınıfı ile ilgili tutanaklar) etkili bir şekilde yürütür.
- Derslerin açık ve düzenli bir şekilde kayıtlarını tutar; sınıf defterini düzenli ve detaylı doldurur.
- Belgeleri ve geribildirimleri, değerlendirme ölçekleri vb. belgeleri kendisinden istenen zamana kadar teslim eder.

- İşi ile ilgili idari görevleri etkili bir şekilde yerine getirir.
- Düzenli ancak daha az sıklıkta yapılan işleri öngörür ve vaktinden önce yerine getirir.
- Öğrencilerin sorunları, soruları ve istekleri ile uygun şekilde ilgilenir.


İdari işleri diğer çalışanlar ile işbirliği içerisinde yürütür; zümresiyle işbirliği yapar; eğer kendisinden istenirse bilgi, tutanak, görüş vb. belgeleri bir araya
Öğretmen toplantıları düzenleme, dönem başı ve sonu tutanaklarının toplanması, incelenmesi ve raporlanması, karar defterine geçirilmesi gibi idari işle
alır.
Eğer kendisinden istenirse ders koordinatörlüğü, zümre başkanlığı yapar.
Okul idaresi ve okul aile birliği gibi okul paydaşları ile gereken şekilde işbirliği yapar.
İdari işlerin planlanması ve değerlendirilmesine aktif katkı sağlar.
Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet
Sonraki >>
Çık v

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

0% 100%

IV- Teşekkür ve Görüşme Daveti

Özdeğerlendirme ölçeğini tamamladınız. Verdiğiniz cevaplar için teşekkür ederiz.

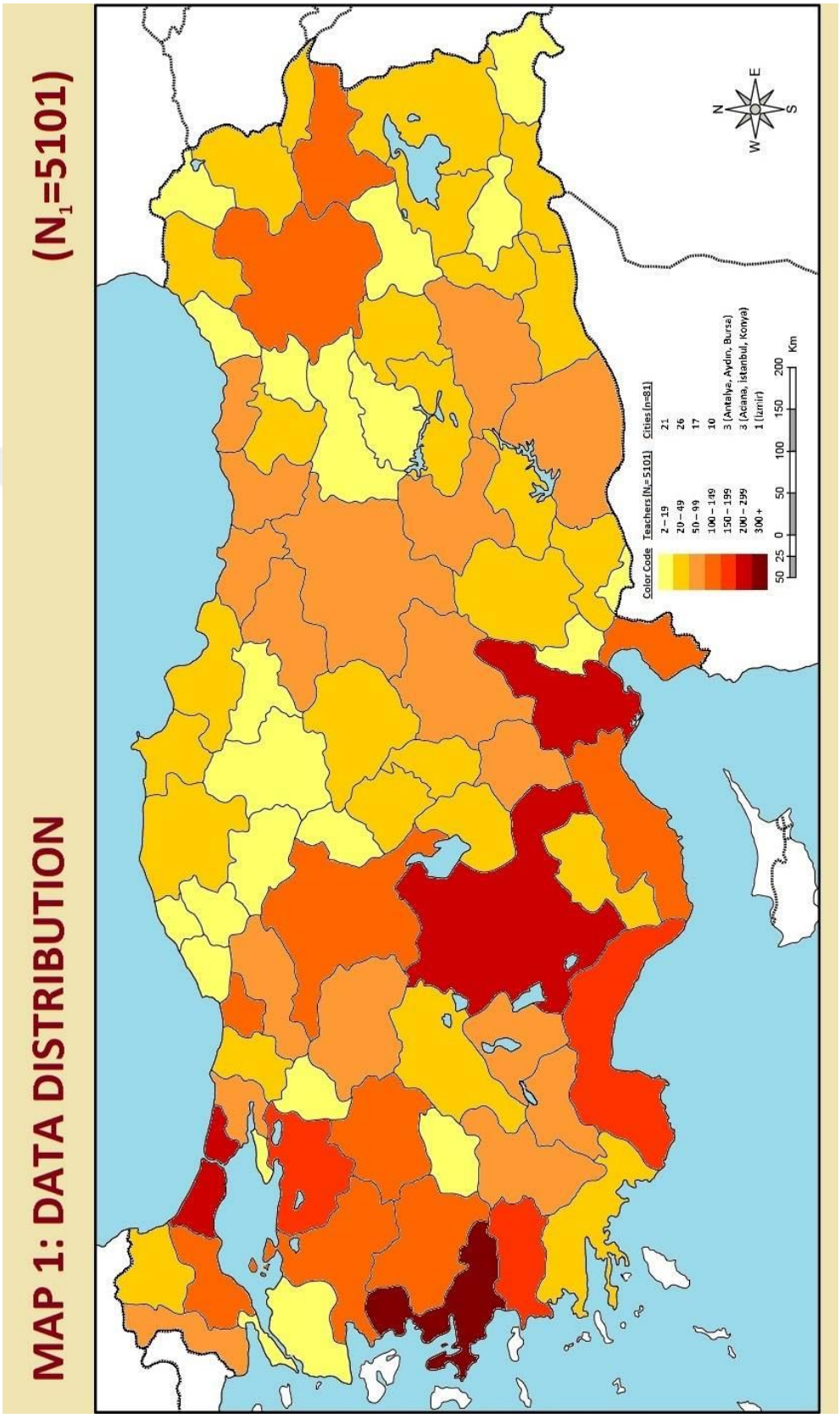
25.
Bu çalışmaya daha fazla katkı sağlamak ister misiniz?
Öğretmen yeterlikleri ile ilgili görüş ve fikirleriniz çalışma için büyük önem taşıyor. Lütfen 30 dakikalık bir sözlü görüşme (Türkçe veya İngilizce) ayarlayabilmemiz için iletişim bilgilerinizi yazınız.

Mail adresi:

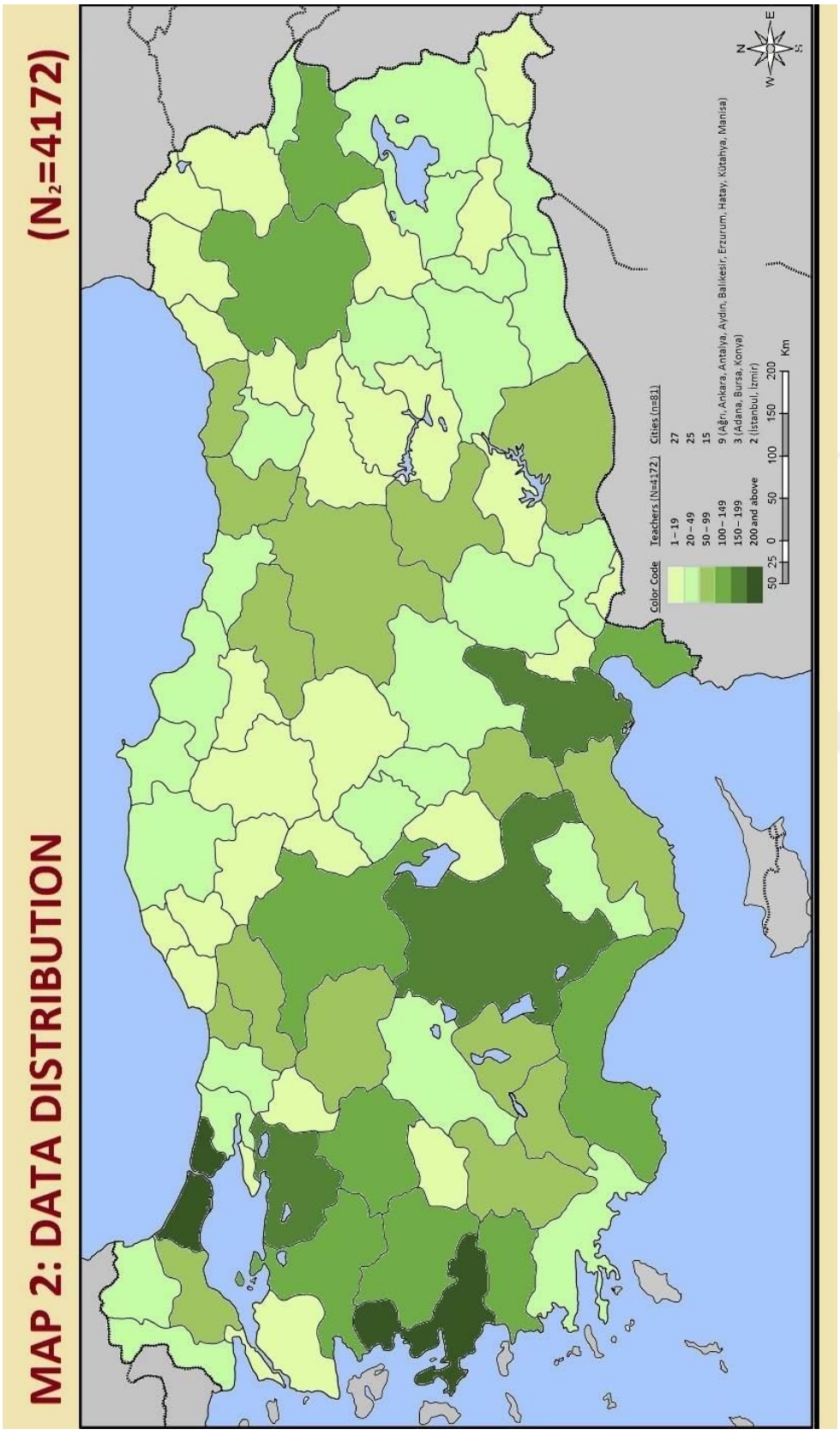
Telefon numarası:

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet | Gönder | Çık ve Anketi Temizle

APPENDIX I. QUALITATIVE DATA DISTRIBUTION MAP



APPENDIX J. QUANTITATIVE DATA DISTRIBUTION MAP



APPENDIX K. PROPOSED COMPETENCE FRAMEWORK

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Eğitim ve Nitelikler	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Dil Yeterliği**
1.1	- İngilizce dil yeterliği B1 seviyesindedir; **yani**, Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir. **veya** -KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 60 ila 74 puan alabilir/almıştır.
1.2	- İngilizce dil yeterliği B2 seviyesindedir; **yani**, Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir. **veya** -KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 75 ila 84 puan alabilir/almıştır.
2.1	- İngilizce dil yeterliği B2 seviyesindedir; **yani**, Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir. A**yrıca,** -Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. **veya** - KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 85 ila 94 puan alabilir/almıştır.
2.2	- İngilizce dil yeterliği C1 seviyesindedir; **yani**, Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekildekullanabilir. Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir. **veya** - KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlardan 95 ila 99 puan alabilir/almıştır.
3.1	- İngilizce dil yeterliği C2 seviyesindedir; **yani**, Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.**ve** - KPDS, ÜDS, YDS, TOEFL gibi sınavlardan **tam puan** alabilir/almıştır.
3.2	- C2 seviyesinde İngilizce sınav sonuç belgesi vardır ve aynı zamanda dili akıcı ve doğal kullanır. **veya** - İngilizce'yi anadili kadar iyi kullanabilir.

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Eğitim ve Nitelikler	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Eğitim ve Öğretim**
1.1	- Öğretmen yetiştiren resmi bir yüksekokul, üniversite veya özel kurumda, yabancı dil öğretmeni olarak başlangıç düzeyinde öğretmen eğitimi almaktadır. **veya** - İngilizce ile ilgili bir bölümde okumakta ve halen formasyon eğitimi almaktadır. **veya** - İngilizce öğretmenliği mezunu değildir **ve** formasyon almamıştır.
1.2	- İngilizce ile ilgili bir bölümden (İngiliz Dili Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi vb.) mezundur; bir dönemlik ve/veya en çok 5 dersten oluşan, staj görmediği **genel formasyon eğitimini** tamamlamıştır. **veya** - İngilizce ile ilgili olmayan bir bölümden (örn. Biyoloji, Tarih vb.) mezundur ve iki dönemlik (en az 8 ders + staj gördüğü) bir **İngilizce öğretmenliği formasyonu sertifikası** programını tamamlayarak öğretmen niteliği kazanmıştır.
2.1	- İngilizce ile ilgili bir bölüm (İngiliz Dili Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi vb.) öğrencisi veya mezunudur; ayrıca, iki dönemlik (en az 8 ders alıp staj gördüğü) bir **İngilizce öğretmenliği formasyonu sertifikası** programını tamamlayarak öğretmen niteliği kazanmıştır. **veya** -İngilizce öğretmenliği bölümünde son sınıf öğrencisidir.
2.2	- Programında öğretmenlik uygulaması (staj) ve dil eğitimi (pedagoji) dersleri de yer alan, İngilizce ile ilgili bir bölümden (İngilizce öğretmenliği) mezun olmuştur. **veya** - Başka bir bölümden mezundur ve İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan; örn. CELTA) ya da diploması vardır.
3.1	- Öğretmenlik stajı uygulaması olan, İngiliz dili eğitimi ile ilgili bir bölümden (İngilizce öğretmenliği) diploması vardır; ve en az 100 saatlik hizmetiçi eğitime de katılmıştır. **veya** - İngilizce öğretmenliği yapmak için uluslararası düzeyde kabul gören bir İngilizce öğretmenliği sertifikası (en az 120 ders saati sonunda alınan, örn. CELTA) vardır; ve en az 100 saatlik hizmetiçi eğitime de katılmıştır.
3.2	- Yabancı Dil öğretmenliği veya uygulamalı dilbilim alanında yüksek lisansını tamamlamıştır; eğer daha önce almadıysa öğretmenlik uygulaması dersleri (staj) de almıştır. **veya** - Dil öğretimi alanında yüksek lisans derecesi veya mesleki bir sertifikası (en az 200 ders saati sonunda alınan, örn. CELTA + DELTA) **ve bunların yanında** - Belirli bir alanda uzmanlaşmak üzere eğitim almıştır. (örn. özel alan dili öğretimi, ölçme değerlendirme, öğretmen eğitimi vb.)

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Eğitim ve Nitelikler	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Değerlendirmeye Tabi Öğretmenlik Uygulamaları**
1.1	- Bazı derslerin bir bölümünde öğretmenlik yaparak ve bir meslektaşı ile deneyimlerini paylaşıp geribildirim alarak tecrübe kazanmaktadır.
1.2	- Tek başına ders anlatırken danışman desteği aldığı, gözlemlendiği ve değerlendirildiği ders deneyimleri olmuştur. - Küçük öğrenci gruplarıyla veya sınıf arkadaşlarıyla sınıf içi küçük ölçekli aktiviteler gerçekleştirmiştir ("micro-teaching" benzeri)
2.1	- Öğretmenlik eğitiminin ilk aşamalarındayken, en az iki farklı seviyede ve toplamda en az iki saatlik başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması deneyimi vardır. - Gerçek okul ortamında 3 saatlik öğretmenlik uygulaması yaparken izlenmiş ve resmi bir şekilde belgelenmiş olumlu geribildirim almıştır.
2.2	- Öğretmenlik eğitimi sırasında , en az iki farklı seviyede ve toplamda en az altı saatlik başarılı olarak belgelenmiş ve değerlendirilmiş öğretmenlik uygulaması deneyimi vardır. - Gerçek okul ortamında, üç ya da daha fazla seviyede 6 saatlik öğretmenlik uygulaması yaparken izlenmiş, resmi bir şekilde belgelenmiş olumlu geri dönüt almıştır.
3.1	- Hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, değişik seviyelerde ve değişik öğrencilerle en az 10 saatlik dersi sırasında gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve bu deneyiminde olumlu ve belgelenmiş geribildirim almıştır.
3.2	- Hem öğretmenlik uygulaması hem de öğretmenliği sırasında, en az 14 saatlik dersi sırasında gözlemlenmiş, değerlendirilmiş ve belgelenmiş geribildirim almıştır. - Daha az deneyimli öğretmenler için gözlemci veya *mentor* olarak değerlendirilmiştir. - Uygulama öğretmenliği yapar ve öğretmen adaylarına MEB tarafından belirtilen şekilde rehberlik eder.
Düzey	**Yeterlik Alanı: Öğretmenlik Deneyimi***
1.1	- Bir veya iki dil seviyesindeki öğrencilere birkaç ders anlatmış veya başkaları tarafından verilen derslerin bir bölümünü anlatmıştır. (öğretmen adayı, stajer öğretmen)
1.2	- Kendi sınıf(ları) vardır ancak sadece bir ya da iki farklı dil seviyesinde ders verme deneyimi vardır. (yeni öğretmen)
2.1	- Resmi olarak 200 ila 800 ders saati arası tek başına öğretmenlik deneyimi vardır. - Birkaç farklı dil seviyesinde dersler vermiştir.
2.2	Resmi olarak 800-2.400 ders saati arası, - Farklı dil seviyelerindeki öğrenci gruplarına - Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında ders verme deneyimi vardır.
3.1	Resmi olarak 2.400- 4.000 ders saati arası, - C2 seviyesi dışındaki diğer dil seviyelerindeki öğrencilere - Birden fazla farklı eğitim ve öğretim ortamında ders verme deneyimi vardır.
3.2	- Resmi olarak yaklaşık 6000 ders saati öğretmenlik deneyimi vardır. - Çok sayıda farklı öğrenme ortamında öğretmenlik yapmıştır. - Diğer öğretmenlere de danışmanlık/uygulama öğretmenliği (*mentorluk*) yapmış, eğitim vermiştir.
*formül	* Ders saati hesaplamak için şu formül kullanılabilir: 36 x [haftalık ortalama ders saati] x [hizmet yılı] *Örneğin;* Haftada ortalama 25 saat derse giren 3 yıllık hizmetini tamamlamış bir öğretmen için örnek hesaplama: 36 x 25 x 3 = 2700 ders saati

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Temel Öğretmen Yeterlikleri	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Metodoloji: Bilgi ve Beceriler**
1.1	- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları ile ilgili halen eğitim almaktadır. - Daha deneyimli öğretmenleri izlerken, kullandıkları materyal ve öğretim tekniklerini neden seçtiklerini anlayabilir - Gelişim psikolojisi konusunda eğitim almaktadır - Deneyimli öğretmenlerin öğrencilerle iletişimini gözlemleyebilir
1.2	- Farklı dil öğrenme teorileri ve metotları hakkında temel bilgi sahibidir. - Meslektaşlarının önerilerinden de faydalanarak yeni öğretim teknik ve materyalleri seçebilir. - Farklı eğitim-öğretim ortamları için farklı teknik ve materyaller belirleyebilir. - Gelişim psikolojisi ile ilgili temel bilgi sahibidir - Deneyimli öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminde dikkat ettikleri noktaları belirleyebilir.
2.1	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarına aşinadır. - İki ya da daha fazla seviyedeki öğrenciler (örn. A1 ve B1 gibi) için kullanılabilecek öğretim teknik ve materyalleri ile aşinadır. - Farklı öğretim ortamları için teknik ve materyallerin pratik açıdan uygunluğunu değerlendirebilir. - Hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını seçerken belirli grupların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilir. - Gelişim psikolojisi alanındaki önemli yaklaşımların karşılaştırıp tartışabilir. - Öğrencilerle iyi iletişim kurmanın önemini bilir.
2.2	- Dil öğrenme teorileri ve metotlarını, öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini çok iyi bilir. - Öğretim yöntem ve materyallerinin ardındaki kuramsal temelleri fark edebilir. - Çeşitli öğretim tekniği ve aktiviteleri uygun şekilde kullanabilir. - Gelişim psikolojisi alanındaki önemli yaklaşımların kuramsal temelleriyle igili bilgi sahibidir. - Öğrencilerle iletişimini iyileştirmek için alternatifler geliştirebilir.
3.1	- Kullanılan öğretim yaklaşımının ve çok çeşitli teknik ve materyalin kuramsal gerekçesini açıklayabilir. - Çok sayıda öğretim tekniği, aktivite ve materyali kullanabilir. - Gelişim psikolojisi konusundaki bilgisi sayesinde öğrencilere temel danışmanlık yapabilir, - Öğrencilerle iletişimi çok güçlüdür.
3.2	- Dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili teoriler hakkında detaylı bilgi sahibidir ve bunları meslektaşları ile paylaşır. - Meslektaşlarının öğretim tekniklerini geliştirmek amacıyla onları gözlemleyip, metodoloji açısından güçlü ve kullanışlı geribildirim sunabilir - Meslektaşlarının kullanması için her seviyeye uygun aktivite ve materyaller seçebilir ve geliştirebilir. - Gelişim psikolojisi konusundaki bilgisini genç meslektaşlarıyla paylaşabilir. - Öğrencilerle iletişim konusunda daha az deneyimli meslektaşlarına rehberlik edebilir.

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Temel Öğretmen Yeterlikleri	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Değerlendirme**
1.1	- Ders kitabında yer alan ünite sonu testlerini uygulayabilir ve değerlendirebilir.
1.2	- Gerekli materyaller verildiğinde gelişim izleme testlerini (öğrencinin ilerlemesini ölçen dönem ya da yıl sonu sınavları gibi sınavlar) uygulayıp notlandırabilir. - Gerekli materyal sağlandığında sözlü sınavları uygulayabilir. - Uygun konu değerlendirme (revision) aktviteleri hazırlayabilir ve uygulayabilir.
2.1	- Düzenli olarak, sözlü kısmı da olan gelişim izleme testleri uygulayabilir. - Test ve değerlendirme etkinliklerinin sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin çalışması gereken alanları belirleyebilir. - Belirlediği güçlü ve zayıf noktalar için anlaşılır geribildirim sunabilir ve bireysel çalışma için öncelikler belirleyebilir.
2.2	- Öğrencilerin dil bilgi ve becerilerindeki ilerlemeyi sınamak için düzenli değerlendirme etkinlikleri seçebilir ve uygulayabilir - Öğrencilerin dil farkındalığını arttırmak için, yazılı ödevlerindeki çeşitli hata türlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış değerlendirme ölçekleri (rubric) kullanabilir. - Seviye belirleme sınavı (genel sınavlar, TEOG, YDS gibi) için hazırlık yapabilir ve koordinasyon sağlayabilir. - Ortak sınavların hazırlanmasında rol alır.
3.1	- Gelişim izleme sınavları (sözlü ve yazılı) için materyal ve etkinlikler hazırlayabilir. - Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini fark edebilmelerine yardımcı olmak için, öğrencilerin birbirleriyle olan sınıf içi iletişiminin video kayıtlarını kullanabilir. - Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) kriterlerini güvenilir bir şekilde kullanabilir. - Ortak sınavların hazırlanması ve koordinasyonunu üstlenebilir.
3.2	- Tüm dil seviyelerinde, her dil becerisini ve bilgisini ölçecek değerlendirme aktiviteleri geliştirebilir. - Tüm dil seviyelerinde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için, CEFR kriterlerini güvenilir bir şekilde uygulayabilir ve daha az deneyimi olan meslektaşlarına da uygulamaları için yardım edebilir. - Öğrencilerin belirli bir CEFR dil seviyesine erişip erişmediklerini belirlemek için geçerliği olan resmi sınavların hazırlanmasına veya TEOG, YDS gibi genel sınavların hazırlanmasına katkı sağlayabilir. - CEFR standardizasyonu için seminerler düzenleyebilir. - Ortak sınavların hazırlanması ve koordinasyonu konusunda meslektaşlarına eğitim verebilir.

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Temel Öğretmen Yeterlikleri	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Ders Planlama**
1.1	- Gerekli materyaller sağlandığında, günlük ders planı içerisindeki bir dizi etkinliği biribirine bağlayabilir.
1.2	- Ders kitabında yer alan etkinlikleri desteklemek için yeni etkinlikler/aktiviteler bulabilir. - O günkü dersine hazırlanırken, bir önceki dersinde elde ettiği çıktıları göz önünde bulundurarak dersleri arasında devamlılık sağlayabilir. - Ders planlarını, öğrenme başarısı ve güçlüklerini dikkate alarak şekillendirebilir.
2.1	- Müfredatı ve önceden belirlenmiş materyalleri, öğrencilerinin ihtiyaçlarına hitap eden ve dengeli dersler hazırlamak için kullanabilir. - Farklı öğrenme amaçları olan ders aşamalarını ve bu aşamaların sürelerini planlayabilir. - Dersler için temel amaçları ve yan amaçlarını belirlerken, öğrencilerin ihtiyaçlarındaki farklılıkları değerlendirebilir ve bunları dikkate alabilir. - Öğrencilerine dersi sevdirmek için, kendisine sağlanan farklı aktivitelerden yararlanabilir. - Öğrencilerin ilgisini derse çekebilir.
2.2	- Müfredatı, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut materyalleri göz önünde bulundurarak, ünitelendirilmiş yıllık planın uygulanmasında izlenecek rotayı belirleyebilir. - Materyallerden dilbilimsel ve iletişimsel olarak en yüksek düzeyde faydalanabilmek için aktiviteler/etkinlikler geliştirebilir. - Hem bireysel ihtiyaçlara hem de dersin amaçlarına hizmet edecek etkinlikler tasarlayabilir. - Öğrencilerine dersi sevdirmek için farklı aktivitelerden yararlanabilir. -Öğrencilerin derse ilgisini canlı tutabilir.
3.1	- Ayrıntılı bir ihtiyaç analizi uygulayabilir ve bu analizin sonuçlarını, konu değerlendirme ve tekrarlarını da içerecek şekilde, derslerini detaylı ve dengeli bir şekilde planlamak için kullanabilir. - Aynı materyali kullanarak farklı eğitim düzeylerindeki öğrenciler için farklı etkinlikler hazırlayabilir. - Öğrencilerin zorlandıkları noktaları analiz edip, bu analizlerden sonraki derslerini planlarken faydalanabilir. - Öğrencilerine dersi ve dil öğrenmeyi sevdirebilir; - Öğrencilerini ders dışında da dili kullanmaya motive edebilir.
3.2	- Farklı uzmanlık alanlarına hitap edecek özel alan derslerini, o uzmanlık alanına uygun iletişimsel ve dilbilimsel içeriği kapsayacak şekilde hazırlayabilir (örn. Mühendisler için İnglizce, İş İngilizcesi, Turizm İngilizcesi, Teknik İngilizce gibi). - Ünitelendirilmiş yıllık planın uygulanmasında izlenecek rotanın belirlenmesi ve günlük derslerin hazırlanması sırasında, farklı bireysel ihtiyaçların değerlendirilmesi ve göz önüne alınması konusunda meslektaşlarına yol gösterebilir. - Farklı derslerin genel müfredatının ve yıllık planlarının incelenmesi konusunda sorumluluk alabilir. - Meslektaşlarına, öğrencilerine dersi ve dil öğrenmeyi nasıl sevdirebilecekleri konusunda yol gösterir ve onlara öğrencilerini ders dışında da dili kullanmaya motive etme konusunda önerilerde bulunabilir.

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Temel Öğretmen Yeterlikleri	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Sınıf İçi Etkileşim, Sınıf Yönetimi ve Gözlem**
1.1	- Rehberlik edildiğinde, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun İngilizce yönergeler kullanarak bir etkinliği yönlendirebilir.
1.2	- Öğretmen-sınıf etkileşimini yönetebilir. - İngilizce ve anlaşılabilir yönergeler vererek, sınıfça yapılan aktiviteler ile ikili ve grup çalışmaları arasında geçiş yapabilir. - Ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak, öğrencileri ikili ve grup çalışmalarına yönlendirebilir.
2.1	- İkili ve grup çalışmalarını etkili bir şekilde organize edip yönetebilir ve sınıfı tekrar toplu düzene getirebilir. - Bireysel etkinlikleri ve grup etkinliklerini gözlemleyebilir. - Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir, bunu yaparken İngilizceyi kullanır -Bilgilerini nasıl aktarabileceği konusunda gözlem ve araştırma yapar. - Sınıf içi aktivitelerde İngilizce yönlendirme yapabilir.
2.2	- Dersin amaçlarına ulaşmak için sınıf, grup ve ikili çalışma aktivitelerini çeşitli şekillerde ve dengeli olarak düzenleyebilir. - Görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir. - Öğrencilerin performansını etkin bir şekilde gözlemleyebilir. - Açık ve anlaşılır geribildirim verebilir/alabilir. - Bilgileri düzenli bir şekilde anlatabilir. - Sınıf içi etkileşimde İngilizce'yi etkin kullanarak öğrencileri için dile maruz kalma fırsatları yaratır.
3.1	- Grupların aynı anda farklı etkinlikler yaptığı bir görev temelli öğrenme (task based learning) ortamı oluşturabilir. - Bireysel ve grup performanslarını doğru ve tam olarak gözlemleyebilir. - Çeşitli şekillerde bireysel geribildirim verebilir/alabilir. - Daha başka etkinlikler geliştirmek için de gözlemlerinden ve geribildirimlerden faydalanabilir. - Bilgisini sınıfın düzeyine uygun olarak aktarabilir. - Sınıf yönetimi ve diğer konularla ilgili tartışmalarda İngilizce'yi etkin kullanarak öğrencileri için dile maruz kalma fırsatları yaratır.
3.2	- Aynı sınıfta farklı etkinlikler üzerinde çalışan, farklı dil seviyelerindeki öğrenci grupları oluşturabilir; bunları gözlemleyebilir ve bireysel ve grup olarak destek sağlayabilir. - Geribildirim vermek/almak için çok sayıda teknik kullanabilir. - Bilgileri aktarırken farklı seviye ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerinin hepsine hitap edebilir. - İngilizce'yi etkin kullanarak öğrencileri için sınıf içinde ve dışında dile maruz kalma fırsatları yaratır..

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Destekleyici Yeterlikler	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Kültürlerarası Yeterlik**
1.1	- Dil ile kültür arasındaki ilişkinin dil öğretimi ve öğreniminde önemli bir faktör olduğunun farkındadır.
1.2	- Kültürel konuların eğitimle ilişkisini öğrenmeye devam etmektedir. - Öğrencilere kültürel davranış ve gelenekler ile ilgili farklılıkları tanıtabilir. - Sosyal ve kültürel farklılıkların olduğu sınıflarda hoşgörü ve anlayış ortamı yaratabilir.
2.1	- Kültürel önyargıları fark edip değerlendirebilir - Öğrencilerin nezaket, vücut dili gibi kültürel davranışlar ile ilgili bilgilerini arttırmak için kendi farkındalığını kullanır - Sınıf içerisinde kültürlerarası sorunlardan kaçınmanın önemini fark eder ve herkesi kapsayan, karşılıklı saygıya dayalı bir yaklaşımı destekler
2.2	- Öğrencilerin basmakalıp fikir ve kültürel önyargıları analiz etmeleri için onlara yardımcı olur. - Kültürlerearası davranış konusundaki önemli farklılıkları (örn. nezaket, vucüt dili, vb.) dersin içeriğine dahil edebilir. - Öğrencilerin kültürel algı düzeyine uygun materyaller seçebilir ve gruba uygun aktiviteler kullanarak bu düzeyi daha da geliştirebilir.
3.1	- Kendisinin ve öğrencilerinin kültürlerarası konulardaki bilgi ve anlayışını arttırmak için, internet araştırmaları, projeler ve sunumlardan faydalanabilir. - Öğrencilerinin sosyal ve kültürel benzerlik ve farklılıkları analiz etme ve tartışma yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. - Kültürlerarası hassas konuları öngörebilir ve etkin bir şekilde yönetebilir.
3.2	- Daha az deneyimli meslektaşlara yardım etmek gerektiğinde, kültürlerarası konularda kendi geniş bilgisini kullanabilir. - Meslektaşlarının, kültürel meselelerin üstesinden gelebilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilir; kendilerine, oluştuğu takdirde anlaşmazlıkları ve kritik olayları yatıştırmak için kullanabilecekleri teknikler önerir. - Kendisinin ve meslektaşlarının kullanımı için etkinlikler, çalışmalar ve malzemeler tasarlayabilir ve bunlarla ilgili geribildirim isteğinde bulunabilir.

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Destekleyici Yeterlikler	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Dil Farkındalığı**
1.1	- Referans kaynakları olarak sözlükleri, gramer kitaplarını v.b. kullanabilir. - Ders verdiği dil seviyelerinde sık sorulan basit sorulara cevap verebilir.
1.2	- A1-B1 dil seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin düzeyine uygun şekilde dil yapısı ve kullanımı hakkında doğru örnekler verebilir. - A1-B1 seviyelerindeki öğrencilerin dil ile ilgili sorularına, tam olmasa da seviyelerine uygun olarak cevap verebilir. - Başlangıç seviyelerindeki öğrencilerine dillerin dil kural ve kullanımlar açısından farklılaşabileceğini açıklayabilir. Çok yaygın örnekleri sunabilir
2.1	- İleri seviyeler (C1 ve C2) hariç, dilin yapısı ve kullanımı ile ilgili örnekleri, doğru ve öğrettiği dil seviyesine uygun olarak verebilir. - İleri seviyeler (C1 ve C2) hariç her seviyede, hedef dil ile ilgili sorulara o seviyeye uygun olarak cevap verebilir. - İleri seviyeler hariç olmak üzere, dil kural ve kullanımları ile ilgili karşılaştırmalar yapabilir, -Dilin öğrencilerin yaşamı için taşıdığı önem konusunda öğrencilerini bilgilendirebilir.
2.2	- C2 dışında tüm seviyelerde, hemen hemen tüm durumlarda dil yapısı ve kullanımı ile ilgili doğru örnekler verebilir - Bir öğrencinin dil ile ilgili sorununu fark edebilir ve anlayabilir. - C2 hariç her seviyede, dil ile ilgili sorulara öğrencinin seviyesine uygun olarak cevap verebilir. - C2 hariç tüm seviyelerde dil kural ve kullanımları ile ilgili karşılaştırmalı bilgi sunabilir ve farklılıkları/benzerlikleri örneklendirebilir. -Dilin öğrencilerin yaşamı için taşıdığı önem konusunda öğrencilerini bilgilendirebilir.
3.1	- Tüm seviyelerde ve hemen hemen tüm durumlarda dil kullanımı ve yapısı ile ilgili doğru örnekler seçebilir ve verebilir. - Dil ile ilgili hemen hemen tüm soruları kapsamlı ve doğru bir şekilde yanıtlayabilir, anlaşılır ve net açıklamalar yapabilir. - Öğrencilere kendi sorularının cevaplarını bulabilmeleri ve hatalarını düzeltebilmeleri için rehberlik etmek üzere farklı teknikler kullanabilir. - Sahip olduğu Türkçe bilgisi sayesinde, hemen hemen tüm seviyelerdeki öğrencilerine ana dil ve yabancı dil arasındaki kural ve kullanım farklılıklarını örneklendirerek açıklayabilir. - Dilin sosyal ve kültürel açıdan taşıdığı önem konusunda, öğrenci ve meslektaşlarını bilgilendirebilir.
3.2	- Öğrencilerin dilin farklı özellikleri ve kullanımı ile ilgili sorularına her zaman eksiksiz ve doğru cevap verebilir. - C1 ve C2 seviyelerinde dilin yapısı, anlamı ve kullanımı ile ilgili ince anlam farklılıklarını açıklayabilir. - Sahip olduğu Türkçe bilgisi sayesinde, tüm seviyelerdeki öğrencilerine ana dil ve yabancı dil arasındaki ince kural ve kullanım farklılıklarını dilbilimsel temellere dayandırarak açıklayabilir. -Dilin sosyal ve kültürel açıdan taşıdığı önem konusunda, güncel dil kuramlarına başvurarak öğrenci ve meslektaşlarını bilgilendirebilir ve örnekler sunabilir.

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Destekleyici Yeterlikler	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Dijital Araçlar ve Teknoloji Kullanımı**
1.1	- Standart metin formatına uygun olarak, bir kelime işlemci (örn. Word, Openoffice) yazılımında çalışma kağıdı (worksheet) hazırlayabilir. - İnternet üzerinde öğretim materyali araması yapabilir. - İnternet sitelerinden kaynak indirebilir.
1.2	- İnternetten indirilmiş metinler, resimler, grafikler v.b. ile ders hazırlayabilir. - Bilgisayar dosyalarını belli bir mantık ile düzenlenmiş klasörlerde organize edebilir.
2.1	- Medya oynatıcıları dahil her türlü standart Windows/Mac yazılımını kullanabilir. - Öğrenci ve meslektaşlarına uygun internet materyalleri önerebilir - Derslerinde internet, DVD gibi araçlar ile projektör kullanabilir.
2.2	- Öğrenciler için internet üzerinden çalışma hazırlayıp bunları denetleyebilir. - Görseller, DVDler ve ses dosyaları için ilgili yazılımları kullanabilir.
3.1	- Öğrencilerini kendi bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun internet alıştırmaları seçmeleri ve kullanmaları konusunda eğitebilir. - Ses ve video dosyalarını düzenleyebilir ve uyarlayabilir. - Meslektaşlarına yeni yazılım ve donanımların nasıl kullanılacağını gösterebilir. - Dijital medya içeren (örneğin, kamera, internet, sosyal ağlar kullanımı gibi) bir proje çalışmasını koordine edebilir. - Sınıftaki dijital donanımla ilgili oluşabilecek sorunların çoğunu giderebilir
3.2	- Sınıfta mevcut tüm dijital ekipmanı (akıllı tahta, akıllı telefon, tablet vb.) dil öğrenmek için etkili bir şekilde kullanmaları konusunda öğrencilerini eğitebilir. - Mevcut dijital ekipman ve internet kaynaklı materyallerin, ders için en iyi şekilde nasıl kullanılabileceği konusunda meslektaşlarına bilgi verir. - Bir öğrenme yönetimi sistemi (örn. Moodle, DynEd, EBA vb.) kullanarak eğitim planına harmanlanmış öğrenme bileşeni de ekleyebilir.

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Mesleki Nitelikler	
Düzey	**Yeterlik Alanı: Mesleki Tutum**
1.1	- Öğretmenlik uygulamaları ve diğer çalışmaları için geribildirim almak ister. - Meslektaşlarından ve kaynak kitaplardan öneriler bulmaya çalışır. -Mesleği ile ilgili olumlu fikirlere sahiptir
1.2	- Kurumun misyon ve yönetmeliklerine uygun şekilde hareket eder - Öğrenciler ve ders hazırlığı konusunda diğer öğretmenlerle ortak hareket eder - Dersi gözlemlendikten sonra, kendisine verilen geribildirime uygun hareket eder. - Mesleğine saygı duyar, mesleğini sever - Kendisini tanır, mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanların farkındadır
2.1	- Meslektaşıyla birlikte bir veya iki dil seviyesinde derse girme (team-teaching) fırsatını olumlu karşılar. - Ders işleyişini gözlemleyen meslektaşlarından gelen geribildirimleri dikkate alır. - Kurumun gelişimi ve iyi idare edilmesine katkı sağlar, kurumdaki değişiklik ve sorunlara olumlu yaklaşır. - Mesleki gelişim faaliyetlerine katılma fırsatlarını olumlu karşılar ve katılır. - Mesleğini severek ve azimle yapar.
2.2	- İdareciler veya meslektaşları tarafından gözlemlenme ve dersi ile ilgili geribildirim alma fırsatlarını olumlu yaklaşır. - Mesleki gelişim etkinlikleri için hazırlanır ve bunlara aktif olarak katılır. - Kurumun gelişmesi, eğitimin ve idari faaliyetlerin geliştirilmesinde aktif rol alır. - Öğretmen olmaktan gurur duyar
3.1	- Daha az deneyimi olan meslektaşları için danışmanlık (*mentorluk*) yapar. - Kullanacağı materyaller sağlandığında veya bir meslektaşından destek aldığında, eğitim seminerlerini yönetir. - Meslektaşlarını gözlemler ve onlara faydalı geribildirim sunar. - Proje fırsatları çıktığında, kurumun gelişimini amaçlayan belirli projelerde sorumluluk alır. - Öğretmen olma konusunda istekli kişilere meslek ile ilgili bilgi verir, onları teşvik eder.
3.2	- Daha az deneyimi olan meslektaşları için eğitim seminerleri hazırlar. - Öğretmenler için gelişim programları, hizmetiçi eğitim, senebaşı-senesonu faaliyetleri düzenler. - Tüm seviyelerde ders veren meslektaşlarını gözlemler ve değerlendirir. - Meslektaşlarının birbirlerini gözlemlemeleri için fırsatlar yaratır. - Öğretmenliğe yönelik algının daha olumlu hale gelmesi ve mesleğin saygınlık kazanması için çalışır.

YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ ÇERÇEVESİ	
Yeterlik Grubu: Mesleki Nitelikler	
Düzey	**Yeterlik Alanı: İdari İşler**
1.1	- Yoklama alma, materyalleri ödünç verme/geri alma gibi rutin işlemleri tamamlar.
1.2	- İstenilen ders plan ve kayıtlarını (örn. sınıf defteri) doğru bir şekilde doldurulmuş olarak ve zamanında teslim eder. - Ödev ve testleri etkili bir şekilde notlandırır.
2.1	- Notlandırma ve raporlama işlerini (örn. sınıfı ile ilgili tutanaklar) etkili bir şekilde yürütür. - Derslerin açık ve düzenli bir şekilde kayıtlarını tutar; sınıf defterini düzenli ve detaylı doldurur. - Belgeleri ve geribildirimleri, değerlendirme ölçekleri vb. belgeleri kendisinden istenen zamana kadar teslim eder. - Öğrencilerin ulusal bayramların önemini anlamalarını sağlayabilir ve törenlere katılmaya teşvik edebilir.
2.2	- İşi ile ilgili idari görevleri etkili bir şekilde yerine getirir. - Düzenli ancak daha az sıklıkta yapılan işleri öngörür ve vaktinden önce yerine getirir. - Öğrencilerin sorunları, soruları ve istekleri ile uygun şekilde ilgilenir. - Ulusal bayramlarda tören düzenlenmesi konusunda görev ve sorumluluk alabilir.
3.1	- İdari işleri diğer çalışanlar ile işbirliği içerisinde yürütür; zümresiyle işbirliği yapar; eğer kendisinden istenirse bilgi, tutanak, görüş vb. belgeleri bir araya getirir. - Öğretmen toplantıları düzenleme, dönem başı ve sonu tutanaklarının toplanması, incelenmesi ve raporlanması, karar defterine geçirilmesi gibi idari işlerde sorumluluk alır. - Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesinde toplumla işbirliği yapabilir.
3.2	- Eğer kendisinden istenirse ders koordinatörlüğü, zümre başkanlığı yapar. - Okul idaresi ve okul aile birliği gibi okul paydaşları ile gereken şekilde işbirliği yapar. - İdari işlerin planlanması ve değerlendirilmesine aktif katkı sağlar. - Toplumda liderlik rolünü üstlenebilir.

APPENDIX L. TEACHER AS A PERSON: A REFERENCE GUIDE

İyi Bir Yabancı Dil Öğretmeninin Kişisel Özellikleri (Kişilik)
Mesleki yönden öğretmen, *** yeterlik çerçevesinde listelenen niteliklere sahiptir.**
Kişisel olarak öğretmen,…
** Kişilik özellikleri:*
… empati yapabilen, düşünceli ve fedakar biridir; öğrencilerini sever ve önemser, öğrencilerini ve ailelerini bireysel olarak tanır, yaşantıları hakkında bilgi sahibi ve anlayışlıdır. Öğrenci olmanın ne demek olduğunu bilir, öğrencilerin yaşayabilecekleri zoluklar ve endişeleri konusunda onlarla empati yapabilir ve öğrencilerine bu konularda yardımcı olmak için zaman ve çaba harcar. **…sabırlı, hoşgörülü ve öfke kontrolü becerisine sahip biridir;** öğrencilerini yargılamadan önce onları anlamaya çalışır, ve duygularını/öfkesini kontrol altında tutabilir; beklenmeyen problemler veya uygunsuz davranışlarla karşılaştığında oluşan stresli durumları iyi yönetebilir ve hoşgörülü davranabilir. Öğrencilerinin anlamadıkları veya zorlandıkları konuları tekrarlamak ve açıklamaktan yorulmaz. **… yaratıcı, yetenekli, drama konusunda başarılıdır;** öğrencilerini motive etmek için yeni ve farklı yollar bulabilecek yaratıcı bir düşünce yapısına sahiptir. Vücut dilini etkili kullanır, drama, çizim ve müzik gibi çeşitli etkinliklerle dil öğrenme deneyimini öğrencileri için unutulmaz ve zevkli bir deneyim haline getirebilir. **… iyi iletişim becerilerine sahip, sosyal ve dışadönük biridir;** başta velileri, okul idarecileri, meslektaşları olmak üzere çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler ve iletişim kurabilen, aynı zamanda sözel iletişim ve hitap yetenekleri sayesinde düşüncelerini karşısındakilere kolayca aktarabilen kişilerdir. **…pozitif, enerjik, hayat dolu ve eğlencelidir;** okulun son ders saatlerinde ve hatta stresli ve zor zamanlarında bile enerjisini yüksek tutup zinde kalabilir, öğrenmeyi eğlenceli bir deneyim haline getirir ve aynı zamanda kişi ve olaylara karşı tutumlarında olumlu kalıp yapıcı eleştiri ve geribildirimlerde bulunabilir. **…iyi bir rol modeli ve örnek bireydir;** dil kullanma becerileri ile bir dil kullanıcısı ve öğreneni olarak rol modeli olur. öğrencilerin hayranlık duyacağı ve kendilerine örnek alacağı bir kişidir; öğrencilerine sadece dil öğrenme konusunda değil kişisel olarak da rehberlik edebilecek tutum ve davranışlara sahiptir. **…düzenli, çalışkan ve özgüvenlidir;** okulu ve öğrencileri için sorumluluk hisseder, en iyisini ve daha fazlasını elde etmeyi hedefler, yaptıkları ve yöntemleri konusunda kendine güvenir, zamanını etkili planlayıp kullanabilir, profesyonel ve sosyal alanlarda lider rolü üstlenir ve toplumun aydınlanmasına öncülük eder. **… değişime ve gelişime açık, esnek bir bireydir;** eğitimde yeni yaklaşım ve değişimlere açıktır, yeniliklere kolayca adapte olabilir, müfredat değişikliklerini takip edebilir ve uyum sağlayabilir, **… açık fikirli ve çağdaş bir bireydir;** farklılıkları kucaklar, kimlikleri ve kökenleri ne olursa olsun herkese saygı duyar. Bir dünya görüşü, siyasi ve sosyal bir duruşu olan vizyon sahibi kişidir ve öğrencilerinin de düşüncelerinde sınırları aşmalarına yardımcı olur.

İyi Bir Yabancı Dil Öğretmeninin Kişisel Özellikleri (Nitelikler)
Mesleki yönden öğretmen, *** yeterlik çerçevesinde listelenen niteliklere sahiptir.**
Kişisel olarak öğretmen,…
** Nitelikler:*
… yurtdışı deneyim sahibidir veya yurtdışında bulunmuştur; anadili İngilizce olan kimselerle direk iletişime girmiştir, gerçek hayatta İngilizceyi kullanma deneyimine sahiptir. **…zeki ve bilgilidir;** genel kültür ve dünya bilgisine sahiptir, çok çeşitli konularda bilgi ve fikir sahibidir; aynı zamanda popüler kültürü de yakından takip ederek bilgilerini güncel tutar ve bu sayede öğrencilerini daha iyi anlayabilir. **…okumayı, öğrenmeyi sever**; hemen hemen her konuda okur, dünya ile ilgili gelişmeleri ve haberleri takip eder, genel kültür ve dünya bilgisini arttırmak için yeni şeyler öğrenmeye heveslidir. **… pratik ve çözüm odaklıdır;** kriz anlarında hızlı ve doğru karar verebilir, sorunlara pratik yaklaşıp ve kolay çözümler üretebilir.

APPENDIX M. TURKISH SUMMARY / TÜRKÇE ÖZET

GİRİŞ

Günümüzde yabancı dil bilmenin önemi ve bireylere sağladığı faydalar açıkça bilinen bir gerçektir. Türkiye'de de küreselleşmenin etkisi, geçmişten bu yana benimsenmiş batıya yönelen politikalar, Amerika ve Avrupa Birliği ile ilişkiler ve İngilizce'nin *lingua franca (ortak dil)* statüsünü koruduğu uluslararası alanda ve piyasalarda varolma gibi birçok faktörün de etkisiyle İngilizce öğretimine büyük önem verilmekte; İngilizce, ilk ve orta dereceli okullarda zorunlu ders olarak okutulmaktadır (Kırkgöz, 2007). Yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesi ve nitelikli hale gelmesinde ise öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, çoğu zaman eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği ve öğrencilerin başarısı ile ilişkilendirilmektedir (Darling-Hammond, 2000). Bu bağlamda, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilk adım olan öğretmen yetiştirme uygulamaları ve hizmetiçi eğitim uygulamaları üzerine çok sayıda araştırma yapılmakta (Bilican, 2006; Coşkun ve Daloğlu, 2010; Karakaş, 2012; Seferoğlu, 2006) ve bu araştırmaların sonuçları eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği ve geliştirilmesi konusunda fikir ve öneriler sunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini, uygulamaları ve bunlara yaklaşımlarını belirleyen tek etmen öğretmen eğitimi olarak düşünülmemelidir; öğretmenlerin mesleki deneyimleri (Darling-Hammond, 2000), tutumları, kimlikleri ve kişilik özellikleri de bu faaliyetlerin niteliğini belirler (Cherian, 2006). Bu sebeple, öğretmenlerin aldıkları eğitim ve geçmiş deneyimlerinin öğretmenlerin ve dolayısıyla da eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği ve başarısına etki ettiği söylenebilir.

Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştirme faaliyetleri geleneksel ve alternatif öğretmen yetiştirmeleri olarak iki grupta toplanabilir. Geleneksel öğretmen eğitimi

üniversitelerin eğitim fakültelerinde 4 yılık lisans programları ile verilmekte ve bu programlarda büyük oranda ortak bir müfredat uygulanmaktadır. İngilizce'ye verilen önemin artması ve okullarda zorunlu ders haline gelmesi ile başlayan İngilizce öğretmeni açığı mevcut öğretmen yetiştirme uygulamaları ile giderilemediğinden (Erten, 2015; Kırkgöz, 2007); alternatif yollardan öğretmen alımı yoluna gidilmiş ve kısa ve yoğun sertifika programları şeklinde düzenlenen alternatif eğitim uygulamaları başlamıştır. Ancak alternatif öğretmen yetiştirme uygulamaları nitelik açısından büyük farklar göstermektedir; öyle ki, bazı programlarda hiç staj uygulaması yapılmadığı ve öğretmen ihtiyacının karşılanması için sertifikanın zorunlu tutulmadığı da olmuştur (Deniz ve Şahin, 2006; Seferoğlu, 2004). Alternatif öğretmen yetiştirme uygulamaları 2014 yılında YÖK tarafından standartlaştırılana dek (YÖK, 2015) bu farklılıklar devam etmiştir. Öğretmenlerin eğitim geçmişi ve deneyimlerinin öğretmen niteliklerine etkisi dikkate alındığında, bu uygulamaların geçerliliği ve işlevi halen tartışma konusudur. Buna bağlı olarak, bu çalışma kapsamında öğretmenlerin eğitim geçmişlerine ve deneyimlerine göre farklı yeterlik algılarına sahip olup olmadığının araştırılması hedeflenmiştir. Araştırma sırasında, özdeğerlendirme aşamasında, öğretmenlere mesleki gelişim düzeyleri hakkında düşünme fırsatı verileceği, böylece yansıtıcı düşünmenin teşvik edilmesi ve öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeterlikler hakkında farkındalık kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda ise, öğretmenlerin kendilerini yeterli ve eksik değerlendirdiği yeterlik alanlarının ortaya koyulabileceği, böylece araştırma sonuçlarının hizmetiçi eğitimler için bir ihtiyaç analizi görevi görebileceği öngörülmüştür. Bu hedefler, çalışmanın ilk ayağını oluşturmuştur.

Çalışmada kullanılacak ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, Türkiye'de kullanılmakta olan öğretmen yeterlik çerçeveleri incelenmiş, bunların kullanımda olmadığı ve değiştirilmesinin planlandığı (Ali Yılmaz, 2013, şahsi görüşme) ve Avrupa'ya uyum çalışmaları çerçevesinde yenilenerek Türkiye'nin de ortakları arasında bulunduğu bir Avrupa destekli proje kapsamında yayınlanan *European*

Profiling Grid for Language Teachers (EPG, 2013) başlıklı projenin yenileme çalışmalarına katkı sağlayacağı (Sinan Bayraktaroğlu, 2013, şahsi görüşme) görüşleri üzerine, yeni bir İngilizce öğretmeni yeterlikleri belgesinin önerilmesi çalışmanın ikinci hedefi olmuştur.

Öğretmen yeterlikleri, standartlaşma akımının da etkisiyle önem kazanmış, uluslararası standartlara uyum ve eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi amaçlarıyla, ülkemizde de bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklere dair Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ve "Özel Alan Yeterlikleri – İngilizce (İlköğretim)" (MEB, 2008) kılavuzları yayınlanmıştır. İkinci kademe okullarda görev yapan öğretmenler için de özel alan yeterlikleri belirleme çalışması başlatılmışsa da, mevcut son rapor 2009 yılına ait olup çalışma tamamlanmamıştır. 2017 yılında yayınlanan "Öğretmen Strateji Belgesi 2017- 2023" isimli dokümanda ise öğretmen yeterliklerine dayalı performans değerlendirmesinin önemine dikkat çekilerek (MEB, 2017, s. 16), mevcut yeterliklerin güncellenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Strateji belgesinde, öğretmen yeterliklerinin, mesleğe alım, mesleki gelişim, öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi, her dört yılda bir uygulanacak öğretmen değerlendirmelerine temel oluşturması gibi işlevlerinden bahsedilmektedir; ancak özel alan yeterliklerine dair özel bir vurgu yapılmamıştır. Öğretmenlerin işe alımında KPSS puanı yanında mülakat uygulaması getirilmiş ve çok bileşenli değerlendirme sistemine Öğretmen Stateji Belgesi'nde de yer verilmiştir (MEB, 2017) ancak işe alımlarda yapılan mülakatlar herhangi bir standarda bağlanmamış, ortak zemin oluşmamıştır; hazırlanacak bir öğretmen yeterlikleri çerçevesi, işe alımlarda ortak bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir ve öğretmen seçimi sürecini daha objektif ve nitelikli hale getirebilir. Bu bağlamda, hem öğretmenlerin kişisel mesleki gelişimleri, hem dört yıllık öğretmen değerlendirmeleri, hem de yeni öğretmenlerin işe alım sürecince kullanılabilecek, hem de öğretmen eğitimi programlarının amaçlarını uyumlaştırabileceği bir özel alan yeterlikleri çerçevesi,

şüphesiz alanyazına, öğretmen eğitimi uygulamalarına ve ilgili politikalara katkı sağlayacaktır.

Yukarıda açıklanan iki hedef doğrultusunda, öncelikle devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki niteliklerinin ve yeterlik düzeylerinin anlaşılması, eğitim geçmişleri ve deneyimlerinin mesleki yeterlik düzeyi algılarına etkisinin incelenmesi ve nihayetinde öğretmenlerin iyi öğretmen tanımları da alınarak kapsamlı bir İngilizce öğretmeni yeterlik çerçevesi oluşturulması amacıyla bir anket çalışması başlatılmıştır. Ankette demografik sorular ardından açık uçlu sorular (nitelikli öğretmen tanımı üzerine), dil becerileri özdeğerlendirme ölçeği ve öğretmen yeterlikleri ölçeği (EPG'nin uzman bir komite tarafından çevirisi yeniden yapılan, yerel yeterlik tanımları ile karşılaştırılan ve öğretmen mülakatları ile yerelleştirilen yeni versiyonu) yer almıştır. EPG'nin çeviri ve yerelleştirme süreci ayrı bir çalışma olarak gerçekleştirilmiş ve süreç ve yöntem kitap bölümü olarak yayınlanmıştır (Taner ve Seferoğlu, 2016).

Hazırlanan elektronik anket Türkiye genelindeki tüm İngilizce öğretmenleri ve okul müdürlüklerine e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Nisan 2015 – Eylül 2015 tarihleri arasında devam eden veri toplama süreci sonucunda, Türkiye'nin tüm illerinden katılımcıyla ve bölgelere göre nüfusla orantılı bir dağılımla, 5101 katılımcının cevabını içeren nitel veri seti (anketteki açık uçlu sorulardan, yeterlik çerçevesinin geliştirilmesi için) ve 4172 katılımcının cevabını içeren nicel veri seti (özdeğerlendirme ölçeklerinden, genel yeterlik profilinin ve eğitim-deneyim-yeterlik karşılaştırmalarında kullanılmak üzere) elde edilmiştir.

Çalışmanın Önemi ve Alana Katkısı

Bu çalışmanın eğitim öğretim faaliyetlerine sağlayacağı faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin kendilerini eksik hissettiği yeterlik alanlarının belirlenmesini sağlamıştır. Bu sayede öğretmen eğitimi faaliyetlerinin

ve fakültelerdeki derslerin ne yönde ağırlık kazanması gerektiğine, ayrıca öğretmenlerin mesleki eğitim sürecinde nelere ihtiyaç duyduklarına ışık tutabilecek ve öğretmen eğitiminin kalitesinin artmasına da yardımcı olabilecektir.

- Öğretmenler özdeğerlendirme sayesinde kendilerini en yetkin değerlendirdikleri yeterlikleri görebilmiş, aynı zamanda kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar hakkında bilgi sahibi olmuştur. Farkındalık kazanmaları sayesinde mesleki becerilerini en üst düzeye taşıma konusunda bu çalışma rehberlik görevi üstlenebilir.

- Dolaylı olarak, öğretmenlerin yeterlik çerçevesi kullanmaları sonucu farkındalıklarının ve mesleki bilinçlerinin artması sayesinde devlet okullarında eğitimin niteliğinin olumlu yönde etkilenmesi, öğrencilerin başarısına da katkı sağlanması öngörülmüştür.

- Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak, hizmet öncesi eğitime yönelik ihtiyaçlar yanında hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde de ihtiyaca yönelik eğitim programları geliştirilebilir ve bu sayede yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunlara çözümler getirilebilir.

- Bu çalışma aynı zamanda bir öğretmen yeterliği tanımlama çalışması olarak da nitelenebilir. Çalışmanın en önemli çıktılarından biri, Avrupa Birliği kaynaklı yabancı dil öğretmeni yeterlik çerçevesi European Profiling Grid (EPG, 2013) dokümanının yerelleştirilerek öğretmenlerin de görüşleri ile daha kapsamlı hale getirilmesidir. Yerelleştirilerek hali hazırda çok sayıda İngilizce öğretmenine (N=4172) uygulanmış olan bu yeterlik dokümanı, öğretmenlerin iyi öğretmen tanımları da eklenmiş yeni haliyle (Appendix K), 2017 Öğretmen Strateji Belgesi'nde öngörülen değerlendirme, atama ve yükseltme aşamalarında kullanılmak üzere değerlendirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın görüşlerine sunulacaktır.

YÖNTEM

Araştırmada kullanılacak yöntemi belirleyen en önemli faktörler, araştırmanın amaçları ve araştırma sorularının yanı sıra araştırmacının yaklaşımı ve sonuçların sunulacağı kişilerin beklentileridir (Creswell, 2009). Araştırmanın yukarıda sunulan iki amacı doğrultusunda ve belirlenen araştırma sorularına uygun olarak, hem nitel hem de nicel veri toplanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Türkiye'de devlet okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin genel bir profilinin oluşturulması ve deneyim ve eğitim geçmişlerine bağlı olarak öğretmen yeterliklerin incelenmesi istatistiksel analizler ve genellenebilir sonuçlar gerektirdiğinden, verinin nicel olması gerektiği söylenebilir. Ancak bir yeterlik çerçevesi geliştirilmesi için öğretmenlerin fikirlerinden yararlanılması amacı doğrultusunda, nitel bir veri toplanması gerekmektedir. Her iki amaçla da ilintili olarak, var olan bir durumun betimlenmesi, analizi ve açıklanması genellikle post-pozitivist ve bilimsel gerçekçi yaklaşımlarla ilişkilendirilir (Creswell ve Plano Clark, 2011; Johnson ve Christensen, 2012); bu araştırmanın amaçları doğrultusunda da bu yaklaşım benimsenmiştir. Her iki amaç kapsamında elde edilecek sonuçların genellenebilirliği ve temsil gücü ön planda olacağından, toplanacak verinin büyük ölçekli olması önem arz etmektedir. Ayrıca, çalışmanın öğretmen eğitimi ve işe alım politikaları ile ilgili sonuç ve önerilerinin, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlar nezdinde daha çok kabul görmesi için geniş bir veri havuzuna dayanmasının bekleneceği öngörülmüştür. Bu etmenler ışığında, çok sayıda öğretmene ulaşılabilmesi ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesi için, araştırmanın veri toplama aracı olarak öğretmenlere internet üzerinden uygulanacak bir anket geliştirilmesine karar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Anket uygulamaları, bir araştırma deseninden ziyade veri toplama aracı olarak görülmekte ve genellikle nicel yöntemlerle ilişkilendirilmektedir (Hutchinson, 2004); ancak anketin türüne ve amacına göre içerdiği açık uçlu sorulara verilen cevaplar nitel veri sağlamakta ve nitel analiz yöntemleri ile incelenmektedir. Bu sebeple hem nicel hem nitel verinin aynı anda ve mümkün olduğunca çok sayıda öğretmenden toplanabilmesine olanak sağlaması yönünden anket uygulaması tercih edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket üç kısımdan oluşmuştur (anket elektronik ortamda uygulandığı şekliyle Appendix H başlığı altında sunulmuştur). Birinci bölümde katılımcıların çalıştıkları yer, önceki öğretmenlik deneyimleri, aldıkları eğitim hakkında detaylı özgeçmiş soruları yer alır. İkinci kısımda öğretmenlerin meslek ile ilgili algılarını araştırmaya yönelik açık uçlu sorular sorulmuş olup bunlara verilen cevaplar verinin nitel ayağını oluşturmaktadır. Son bölüm olan özdeğerlendirme kısmı ise, dil becerileri ölçeği ve öğretmen yeterlikleri ölçeğini (EPG'nin yerelleştirilmiş versiyonunu) içerir. Öğretmen yeterlikleri ölçeği, anketin başka bir kaynaktan uyarlanarak kullanılan tek kısmıdır. Diğer tüm bölümler ve sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma için Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli etik onaylar ve izinler alınmıştır (Appendix A ve B).

Çeviri Süreci

Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği oluşturulurken, araştırmada temel alınan yeterlik çerçevesi EPG'nin mevcut Türkçe çevirisi (Appendix C2) nitelik açısından sorunlu bulunmuş, bu sebeple yeniden çeviri yoluna gidilmiştir. Ölçek geliştirme sırasında geri-çeviri yöntemi yerine komite yaklaşımı benimsenmiş (Harkness, 2008; Taner ve Seferoğlu, 2016) ve nitelikli bir çeviri ve yerelleştirme hedeflenmiştir.

Bu bağlamda, önce iki alan uzmanı tarafından yeterlik çerçevesi eşzamanlı ve birbirlerinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen iki Türkçe çeviri, mevcut Türkçe çeviri ile birlikte iki hakemin değerlendirmesine sunulmuş, her bir yeterlik tanımı için en iyi çeviri seçenekleri belirlenmiştir. Daha sonra bu seçimler üzerinde hakem ve çevirmenler ile görüşülerek çeviriler tek bir dokümanda birleştirilmiştir. Oluşturulan bu doküman, anketin içine yeterlik özdeğerlendirme ölçeği olarak yerleştirilmiş böylece anketin ilk versiyonu oluşmuştur.

İlk pilot uygulaması ve aynı zamanda çevirinin de öntest ve geçerlik çalışması için anket 4 adet İngilizce öğretmenine gönderilmiş; öğretmenlere detaylı yönergeler (Appendix D) verilerek yeterli öğretmen tanımları sorulmuş, daha sonra anketi doldurmaları, süre tutmaları ve son olarak da çeviri ile ilgili yorum yapmaları istenmiştir. Öğretmenler, her biri yaklaşık 1 saat süren telefon mülakatlarında yeterlik tanımlarında açık bulmadıkları yerleri belirtmiş, çerçevede yer alan ve uygulamada olmayan noktaları vurgulayarak, uygulamada kullanılan terminoloji konusunda görüş bildirmişler; öğretmen mülakatlarına göre bazı alanlardaki yeterlik tanımları değiştirilmiş ve geliştirilmiştir. Örneğin, öğretmen görüşleri doğrultusunda Dil Yeterliği ve Eğitim Öğretim Geçmişi tanımları tamamen değişmiştir. Son olarak, ölçekte yer alan tanımlar, Türkiye'de mevcut yeterlik dokümanları ile karşılaştırılmış, farklı alanlar belirlenmiştir.

Komite çevirisi süreci, öğretmen mülakatları, yeterlik tanımı karşılaştırmaları yeni yeterlik çerçevesinin geliştirilmesindeki ilk basamak olmuştur. Bu süreç sonucunda yerelleştirilen EPG, öğretmen yeterlikleri özdeğerlendirme ölçeği olarak uygulanan ankette yer almıştır.

Analiz, Geçerlik ve Güvenirlik

EPG hali hazırda geçerlik çalışması yapılmış bir ölçme aracı iken (North, 2012) çevirilerle büyük ölçüde değiştiği için, çeviri sürecinde öğretmen görüşleri dahil edilerek tanımların Türkiye'de çalışan öğretmenler için anlamlı hale getirilmesi amaçlanmıştır. Anketin geneli için, çok sayıda uzman görüş bildirmiş ve anket birkaç kez revizyondan geçirilmiştir. Çalışmanın bütününün geçerliği göz önüne alındığında, tek bir veri toplama aracı kullanılmasının sonuçların yorumlanmasında eksikliklere ve çalışmaya sadece gönüllü öğretmenlerin katılmasının olumlu yönde yanlılığa yol açabileceği not edilmelidir. Yine de çok sayıda öğretmenden veri toplanmış olması sayesinde ve analizlerin kontrollü yorumlanması ile sonuçların mümkün olduğunca şeffaf aktarımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Nicel ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Dil Becerileri Ölçeği, Cronbach's Alpha=.89; Yeterlik Ölçeği, Cronbach's Alpha=.87). Nicel verilerin SPSS 24 üzerinde yapılan analizlerinde, betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Grup karşılaştırmaları için, grup dağılımları eşit olmadığından parametrik olmayan testlere (Kruskal-Wallis) başvurulmuştur. Ancak büyük veri setleri için parametrik testler kabul edilebilmektedir; bu yüzden analizler ANOVA testleri ile de tekrar edilmiş, benzer sonuçlar alınmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında *p* değeri üzerinde Bonferroni Düzeltmesi ile Mann-Whitney U post-hoc veya Tamhane T2 post-hoc prosedürleri kullanılarak yapılmıştır.

Nitel verinin analizinde, sonuçların güvenirliği için yapılandırılmış bir prosedür izlenmiştir (Creswell, 2013). Nitel veri önce iki kez kodlanmadan okunmuş, trendler ve tekrarlanan konular hakkında fikir edinilmiştir. Üçüncü okumada en sık geçen temalar altı çizilerek belirlenmiş, çeviri sürecindeki pilot uygulamaya katılan öğretmenlerden elde edilen iyi öğretmen tanımları başlangıç kodları olarak kullanılmıştır. Veri setinin yaklaşık %10'u MaxQDA üzerinde bu kodlarla

okunarak yeni kodlar eklenmiştir. Daha sonra elde edilen kod listesi, yeterlik ölçeğindeki yeterlik alanları ile eşleştirilmiştir (Appendix F). Alan uzmanları ile tekrar gözden geçirilen liste, Appendix G'de yer alan son halini almış ve verinin tamamı bu kodlar üzerinden incelenmiştir. Verinin %10'u başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmış, iki kodlayıcının kodlar üzerinde %94 oranında aynı fikirde olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı, kodlama sırasında düzenli olarak önceki kodlara dönmüş, kodladığı cevapları karşılaştırmış ve böylece iç tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Veri toplama süreci sonucunda anketi açık uçlu soruların sonuna kadar tamamlayan öğretmenlerin cevapları Nitel veri seti (N_1=5101) olarak, ankete devam edip özdeğerlendirme ölçeklerini de en fazla iki soruyu boş bırakacak şekilde tamamlayan öğretmenlerin cevapları da Nicel veri seti (N_2=4172) olarak analizlere dahil edilmiştir. Demografik verilerde her iki set, ölçekler üzerindeki istatistiksel analizlerde nicel veri seti ve açık uçlu soruların kodlanması ve incelenmesinde nitel veri seti baz alınmıştır.

Demografik Veriler

Her şehir ve bölgeden katılım olmuştur. İzmir, İstanbul, Konya, Adana ve Bursa veride en çok katılımcı ile temsil edilen ilk beş il olup katılımcıların bölgeler bazında dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1:
Katılımcıların bölgelere göre dağılımı

	N_1		N_2	
Bölgeler:	**n:**	**%**	**n:**	**%**
Ege	913	17,9	763	18,3
Marmara	900	17,6	729	17,5
İç Anadolu	838	16,4	683	16,4
Akdeniz	835	16,4	676	16,2
Karadeniz	784	15,4	646	15,5
Doğu Anadolu	538	10,5	447	10,7
Güneydoğu Anadolu	293	5,7	228	5,5
TOPLAM	5101	100,0	4172	100,0

Veri setinde her ilden katılımcı yer almış olup öğretmenlerin bölgelere göre dağılımı da yuarıdaki tabloda görülebileceği gibi hemen hemen nüfus yoğunluklarıyla orantılı ve dengelidir.

İngilizce Öğretmenlerine aldıkları eğitim ile ilgili sorular da sorulmuştur. Bu sorular ışığında öğretmenlerin eğitim geçmişleri açısından büyük farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öğretmenler sonraki analizler için eğitim geçmişlerine göre üç ana grupta toplanmıştır.

i. Nitel veri setinde 3862, nicel veri setinde 3160 öğretmenle toplam katılımcı sayısının %75,7'sini oluşturan İngiliz Dili Eğitimi mezunları grubu, üniversitelerin açıköğretim programları da dahil İngilizce öğretmenliği lisans programlarından mezun öğretmenler ile bu bölümlerden mezun olup halen eğitim ile ilgili alanlarda yüksek lisans yapan veya yüksek lisansını tamamlamış öğretmenleri;

ii. 923 öğretmenle nitel verinin, 759 öğretmenle nicel verinin yaklaşık %18'lik kısmını oluşturan ve ikinci büyük grup olan İngilizce ile ilgili Bölümlerden mezun öğretmen grubu, İngiliz Dilbilimi, Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve

Edebiyatı, İngilizce Mütercim Tercümanlık gibi dil üzerine odaklanan bölümlerden lisans derecesine sahip olup aynı zamanda formasyon sertifikası almış olan, formasyon almadan mesleğe başlayan, veya bu bölümlerden mezun olup halen eğitim ile ilgili alanlarda yüksek lisans yapan veya yüksek lisansını tamamlamış öğretmenleri;

iii. 271 öğretmenle nitel, 218 öğretmenle nicel verinin yaklaşık %5'ini oluşturan Diğer Bölümler mezunları grubu, İngilizce'den farklı dil bölümleri, matematik, kimya vb. farklı branş öğretmenlikleri, işletme, tarih gibi diğer bölümler, bu bölümlerden mezun olup formasyon sertifikası alan ve almayanlar ile bu bölümlerden mezun olup halen eğitim ile ilgili alanlarda yüksek lisans yapan veya yüksek lisansını tamamlamış öğretmenleri kapsar.

Tablo 2:
Eğitim geçmişlerine göre öğretmen grupları

	N_{nitel}		N_{nicel}	
Lisans dereceleri:	**n:**	**% toplam** /kategori	**n:**	**% toplam** /kategori
1. İngilizce Öğretmenliği Bölümleri	**3862**	**75,7**	**3160**	**75,7**
1a. İngiliz Dili Eğitimi Programları	3526	91,3	2876	91,0
1b. Açıköğretim İngilizce Öğretmenliği	51	1,3	38	1,2
1c. İngilizce Öğr. Lisans ve Eğitimde Yüksek Lisans	285	7,4	246	7,8
2. İngilizce ile İlgili Bölümler	**923**	**18,1**	**759**	**18,2**
2a. İngilizce ile İlgili Bölümler	40	4,3	33	4,3
2b. İngilizce ile İlgili bölümler ve Formasyon	829	89,8	680	89,6
2c. İngilizce Bölümlerde Lisans ve Eğitimde Yüksek Lisans	54	5,9	46	6,1
3. Diğer Bölümler (Farklı Alanlar)	**271**	**5,3**	**218**	**5,2**
3a. Farklı Diller ve Öğretmenlikleri	20	7,4	14	6,4
3b. Farklı Alan Öğretmenlikleri	44	16,2	35	16,1
3c. Farklı Alanlar (Eğitim Fk. harici) ve Formasyon	111	41,0	91	41,7
3d. Farklı Alanlar (Eğitim Fk. harici)	64	23,6	54	24,8
3e. Farklı Alanlar ve Eğitimde YL	32	11,8	24	11,0
Belirtilmemiş	*45*	*0,9*	*35*	*0,8*
TOPLAM	**5101**	**100,0**	**4172**	**100,0**

Bu noktada, formasyon sertifikası almış olan öğretmenler için bile formasyon eğitimi uygulamalarının kurumlara göre farklılaştığı göz önünde bulundurulmalıdır. Formasyon eğitimi uluslararası geçerli kapsamlı programları (CELTA, DELTA sertifikaları) içerdiği gibi, MEB veya üniversiteler tarafından verilen sertifikaları da içerir. Ulusal uygulamalarda, aldıkları teorik ders sayısının

5 ila 12, staj kapsamında gözlemledikleri derslerin haftada 2 ila 6 ders saati arasında değiştiği ve öğretmenlerin toplamda 1 ila 10 saat arasında değişen ders anlatma deneyimleri olduğu öğrenilmiştir. Staj uygulamasının 1 ila 40 hafta arasında değişmesi veya katılımcıların yaklaşık %10'unun hiç staj uygulamasına gitmemiş olması uygulamadaki farklılıkların boyutuna ilişkin fikir verebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri de farklılıklar göstermektedir. Toplam deneyim hesaplanırken, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürelere ek olarak, Bakanlık bünyesindeki okullarda çalışmaya başlamadan önceki özel dershane, dil kursu öğretmenliği gibi deneyimleri de dikkate alınarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenler deneyimlerine göre 5 grupta toplanmıştır. Aşağıdaki tablodan katılımcıların dağılımı izlenebilir:

Tablo 3:
Öğretmenlerin Toplam Öğretmenlik Deneyimleri

	N_{nitel}		**N_{nicel}**	
Uygulama sırasında sahip olunan deneyim	**n:**	**% toplam** /kategori	**n:**	**% toplam** /kategori
1. Mesleğin ilk 4 yılında	**1238**	**24,3**	**1029**	**24,7**
Birinci yıl	198	16,0	170	16,5
1 – 2 yıl arası	331	26,7	276	26,8
2 – 3 yıl arası	350	28,3	286	27,8
3 – 4 yıl arası	359	29,0	297	28,9
2. 4 ila 7 yıl arası	**940**	**18,4**	**752**	**18,0**
4 - 5 yıl arası	330	35,1	259	34,4
5 – 6 yıl arası	294	31,3	240	31,9
6 – 7 yıl arası	316	33,6	253	33,6
3. from 7 years to 10 years	**929**	**18,2**	**746**	**17,9**
7 – 8 yıl arası	340	36,6	280	37,5
8 – 9 yıl arası	299	32,2	240	32,2
9 – 10 yıl arası	290	31,2	226	30,3
4. from 10 years to 15 years	**1024**	**20,1**	**827**	**19,8**
10 – 11 yıl arası	245	23,9	195	23,6
11 – 13 yıl arası	408	39,8	328	39,7
13 – 15 yıl arası	371	36,2	304	63,8
5. more than 15 years	**887**	**17,4**	**746**	**17,9**
15 – 17 yıl arası	325	36,6	279	37,4
17 – 20 yıl arası	215	24,2	181	24,3
20 – 25 yıl arası	186	21,0	156	20,9
25 yıldan fazla	161	18,2	130	17,4
Belirtilmemiş	*83*	*1,6*	*72*	*1,7*
TOPLAM	**5101**	**100,0**	**4172**	**100,0**

Dil Becerileri Ölçeği Üzerinde Dil Yeterliği Algısı

Ankette, öğretmenlerin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Belgesi'nde (Common European Framework, CEFR) tanımlanan yabancı dil beceri alanlarında kendilerini ne kadar yetkin gördüklerini anlamak amacıyla hazırlanan bir ölçek kullanılmıştır. CEFR dil beceri alanları olarak okuma, yazılı anlatım (yazma), sözlü anlatım (konuşma), karşılıklı konuşma (iletişim ve etkileşim) ve dinleme olmak üzere beş beceriyi 6 basamakta tanımlar (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2). Bunlardan A1 başlangıç seviyesi ve C seviyeleri anadil konuşucusu kadar yetkin olmayı ifade eder. Ankette kullanılan ölçekte de buna paralel olarak 6 düzeye yer verilmiş, öğretmenlerden 1 başlangıç düzeyi ve 6 anadil düzeyi olmak üzere kendilerini İngilizce becerileri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıdaki analizler için nicel veri seti (N=4172) kullanılmıştır.

Genel Profil

Tablo 4:
Öğretmenlerin İngilizce Beceri Düzeylerine Dair Öz Algıları

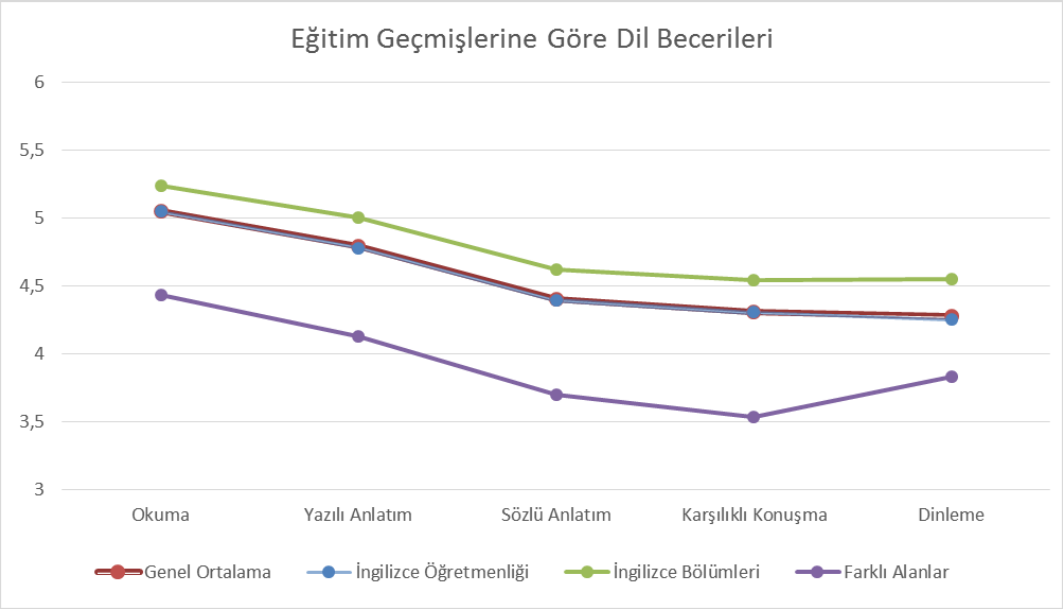
Beceri alanı	Ortalama (6,00 üzerinden)	B2 seviyesi ve altı (%)	C1 seviyesi (%)	C2 seviyesi (%)
Okuma	5,05	20,3	46,7	32,9
Yazılı Anlatım	4,79	31,2	44,6	24,1
Sözlü Anlatım	4,40	47,1	40,3	12,6
Karşılıklı Konuşma	4,31	51,0	37,4	11,6
Dinleme	4,28	51,9	39,4	8,7

Tablo 4 incelendiğinde ilk göze çarpan Okuma becerileri açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (yaklaşık %80) kendilerini anadili İngilizce olan kişiler kadar yetkin gördükleri (C seviyeleri), ancak sözlü anlatım, karşılıklı konuşma, dinleme gibi aktif iletişim becerileri dikkate alındığında öğretmenlerin yaklaşık yarısının kendilerini bu alanlarda orta düzeyde ve altında gördükleri dikkat çekmektedir. Okuma becerisi için öğretmenlerin yaklaşık %80'i, yazma becerisi için yaklaşık %70'i kendilerini en ileri düzeylerde (C1 ve C2 seviyeleri) değerlendirirken, her iki beceri için de kendilerini temel düzeyde görenler %3'ten azdır. Dinleme ve Sözlü İletişim (karşılıklı konuşma) becerilerinde %50'den fazlası, konuşma becerisinde

%47,1'i kendilerini orta seviyede ve altında (B2 ve altı) değerlendirmiştir. Öğretmenlerin kendilerini en iyi gördükleri okuma becerisinde en üst düzeydeki öğretmenler tüm öğretmenlerin %32,9'unu oluştururken, en düşük ortalamaya sahip oldukları dinleme becerisi için en üst düzeydeki öğretmenlerin oranı sadece %8,7'dir. Bu bağlamda öğretmenler genel olarak kendilerini İngilizce okuma ve yazma becerileri açısından anadili İngilizce olan kişiler kadar yetkin (C2) değerlendirirken, sözlü iletişim becerileri ve özellikle dinleme becerisi için görece yetersiz görmektedir.

Eğitim Geçmişlerine göre Dil Becerileri Algısı

Öğretmenlerin eğitim geçmişlerine göre dil beceri düzeyleri algılarının değişip değişmediği Kruskal Wallis testi ve ardından ikili grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U prosedürleri ile p değeri kontrollü olarak incelenmiştir. Her bir dil becerisi için İngilizce öğretmenliği, İngilizce ile ilgili bölümler ve diğer bölümler mezunu öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Analizlere göre, en yüksek ortalamalar İngilizce ile ilgili bölüm mezunlarında, daha sonra İngilizce öğretmenlerinde ve en düşük ortalamalar da diğer bölümlerden lisans derecesi almış öğretmenlerde gözlemlenmiştir.



Her bir dil becerisi için özdeğerlendirme ortalamalarına göre:

i. Kendilerini en yüksek seviyelerde değerlendirenler, İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun İngilizce öğretmenleridir.

ii. Genel ortalamanın çok az altındaki İngilizce Öğretmenliği mezunu İngilizce öğretmenleri ikinci sırada takip eder. İngilizce Öğretmenliği mezunları grubu veri havuzunun çok büyük bir kısmını (%75,7) oluşturduğu ve genel ortalamayı kendisine yaklaştırdığından, bu grubun ortalamaları ile genel ortalama çok yakındır. Ancak gruplar arası bütün farklar istatistiksel olarak anlamlıdır.

iii. Genel ortalamalardan büyük farkla en düşük düzeyler, farklı alanlardan mezun İngilizce öğretmenlerinde gözlemlenmiştir.

Öğretmen Yeterlikleri Belgesi'ne Dayalı Özdeğerlendirme

Öğretmenler 4 mesleki yeterlik alanında, 13 mesleki yeterlik için 6 seviyede tanımlanan göstergeler ışığında 3 mesleki gelişim düzeyinde kendi mesleki yeterliklerini değerlendirmişlerdir. Aşağıdaki analizler için nicel veri seti (N=4172) kullanılmıştır.

Genel Profil

Tablo 5
Yeterlik Çerçevesi üzerinde Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algıları

	Ortalama (max. 6)	Mod ve Denk Seviye	3. Gelişim Düzeyi		
			Seviye 2.2 ve altında (%)	Seviye 3.1 (%)	Seviye 3.2 (%)
Eğitim ve Nitelikler:					
Dil Yeterliği	2,83	3; 2.1	92,1	5,4	2,5
Eğitim ve Öğretim Geçmişi			61,9	34,2	3,9
Değerlendirmeye tabi Öğr.Uygulamaları			56,3	21,7	22,0
Öğretmenlik Deneyimi			39,9	25,7	34,4
Temel Öğretmen Yeterlikleri:					
Metodoloji: Bilgi ve Beceriler	3,73	3; 2.1	69,8	13,6	16,5
Değerlendirme (ölçme)	3,71	4; 2.2	76,5	18,1	5,4
Ders Planlama	3,73	4; 2.2	74,2	20,0	5,8
Sınıfiçi Etkileşim, Sınıf Yön. ve Gözlem	4,01	4; 2.2	64,7	22,5	12,8
Destekleyici Yeterlikler:					

Kültürlerarası Yeterlik	4,02	5; 3.1	55,3	32,2	12,5
Dil Farkındalığı	3,76	5; 3.1	62,7	28,9	8,5
Dijital Araçların Kullanımı	4,00	6; 3.2	55,6	17,8	26,7
Mesleki Nitelikler:					
Mesleki Tutum	3,54	4; 2.2	75,4	20,3	4,3
İdari İşler	4,31	6; 3.2	51,3	19,5	29,2

Yeterlik özdeğerlendirme ölçeğinde 3 mesleki gelişim düzeyi tanımlanır. Buna göre, 1. Düzey (Seviye 1.1 ve 1.2) mesleğe henüz hazırlanan veya yeni başlayan öğretmeni, 3. Düzey (Seviye 3.1 ve 3.2) ise öğretmenlik konusunda deneyimli, bilgisi ve becerileriyle yeni öğretmenlere kılavuzluk edip kurumsal kararlarda fikir beyan edebilecek en donanımlı öğretmeni ifade eder.

i. En düşük değerlendirmeler Dil Yeterliği ve Metodoloji bilgisi alanlarında (Mod=3; çoğunluk Seviye 2.1'de olduğunu bildirmiştir), en yüksek değerlendirmeler ise İdari İşler ve Dijital Araçların (teknolojinin) Kullanımı alanlarında (Mod=6; çoğunluk en üst mesleki gelişim basamağında, Seviye 3.2'de olduğunu bildirmiştir) gözlemlenmiştir.

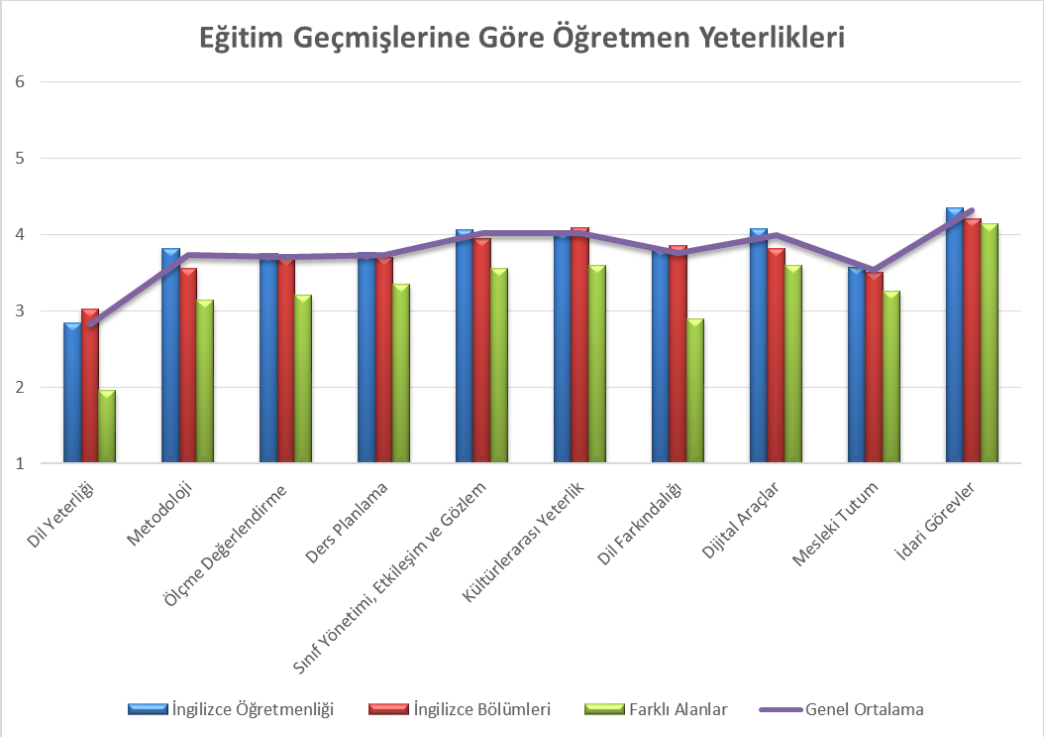
ii. Dil Yeterliği, yani öğretmenlerin İngilizce seviyesi tüm gruplar için öğretmenlerin kendilerini en düşük düzeyde değerlendirdiği alan olmuştur. %39'u başlangıç düzeyinde, %92.1'i orta seviye ve altındadır (2. Mesleki Gelişim Düzeyi). Bu yeterlik alanında en üst mesleki gelişim düzeyinde (Seviyeler 3.1 ve 3.2) olan öğretmenler veri havuzunun sadece %7.9'unu oluşturur.

iii. Temel Öğretmen Yeterlikleri (Metot, Ölçme Değerlendirme, Ders Planlama ve Sınıf Yönetimi ve İletişim) en düşük yeterlik düzeylerinin gözlendiği diğer alanlardır. Öğretmenlerin %69,8'i metodoloji alanında; %76,5'i ölçme alanında; %74,2'si planlama alanında; %64.7'si sınıfiçi etkileşim ve sınıf yönetimi konusunda 2. Mesleki gelişim düzeyi ve altında değerlendirmişlerdir.

iv. Öğretmenlerin kendilerini en nitelikli gördüğü alanlar sırasıyla idari işler ve teknoloji (dijital araçlar) kullanımıdır. Bu yeterlik alanlarında öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini orta düzey üzerinde değerlendirirken, idari işler konusunda %29,2'si ve teknoloji kullanımında %26,7'si kendilerini en üst mesleki gelişim seviyesinde (Seviye 3.2) değerlendirmişlerdir.

Eğitim Geçmişlerine Göre Mesleki Yeterlik Algıları

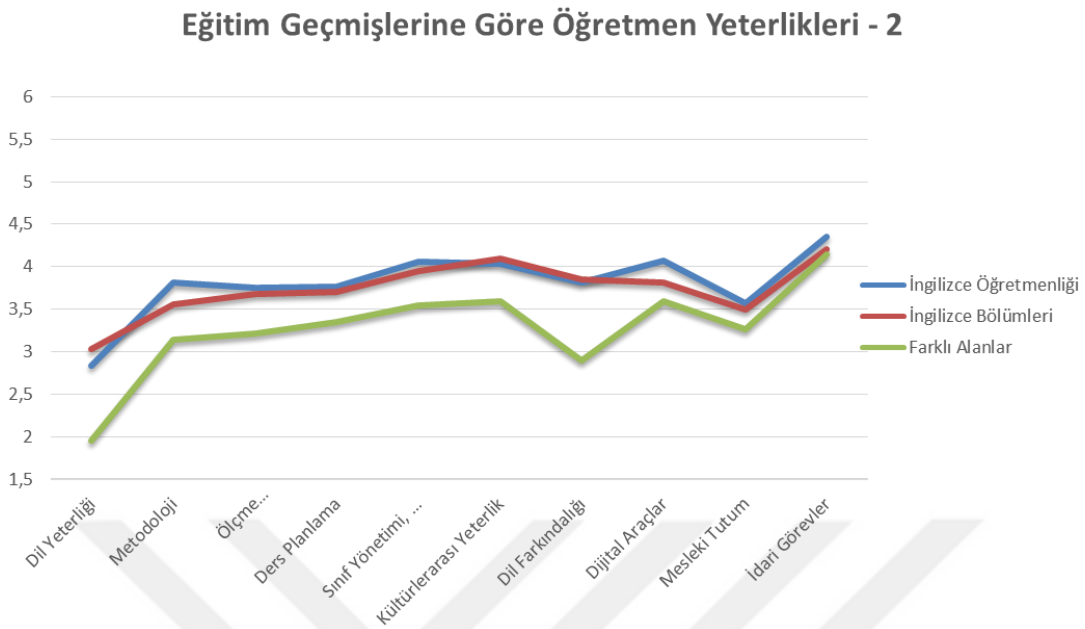
Ölçek üzerindeki cevaplar, Kruskal Wallis testi ve ardından ikili grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U prosedürleri ile p değeri kontrollü olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin yeterlik algıları ve rapor ettikleri mesleki gelişim seviyelerinin eğitim geçmişlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı gözlemlenmiştir. *Eğitim Öğretim*, *Öğretmenlik Uygulamaları* ve *Öğretmenlik deneyimi* başlıklı yeterlik alanları, öğretmenlerin kendilerine yönelik değerlendirmeleri olmaktan ziyade geçmişleri ile belirlenen alanlardır. Bu yüzden bu analizlere dahil edilmemiştir. Aşağıdaki grafikte genel ortalamalar ve eğitim geçmişlerine göre grup ortalamaları verilmiştir:



İngilizce ile ilgili Bölümlerden mezun öğretmenler İngilizce Dil Seviyeleri, Kültürlerarası Yeterlik ve Dil farkındalığı açısından en yüksek ortalamalara sahiptir. İngilizce Dil seviyelerinin öğretmenlik mezunlarından farkı istatistiksel açıdan anlamlıdır. Diğer iki yeterlik alanında öğretmenlik mezunlarının ortalamaları ile aralarındaki fark anlamlı değildir.

İngilizce Öğretmenliği mezunu öğretmenler ise Metodoloji, Değerlendirme (ölçme) yeterliği, Ders Planlama alanı, Sınıfiçi Etkileşim ve Sınıf Yönetimi, Teknoloji kullanımı ve Mesleki Tavır alanlarında en yüksek ortalamaya sahiptir. İngilizce Bölüm mezunları ortalamaları ile aralarındaki fark sadece Metodoloji alanında istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer yeterlik alanlarında iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur.

Farklı alanlardan mezun öğretmenler bütün yeterlik alanları için en düşük yeterlik seviyelerini rapor etmişlerdir ve her bir yeterlik alanında ortalamaları diğer gruplardan istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha düşüktür.



i. **Dil Yeterliği** açısından, tüm gruplar arası farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir.

ii. **Metot, Bilgi ve Beceriler** kategorisinde de grup ortalamaları arasındaki farklar anlamlıdır. İngilizce öğretmenliği mezunları en yüksek ortalamalara sahiptir.

iii. Değerlendirme (ölçme), Ders Planlama, Sınıfiçi Etkileşim, Sınıf Yönetimi ve Gözlem gibi **Temel Öğretmen Yeterlikleri** açısından, İngilizce öğretmenliği ve İngilizce Bölümleri mezunları arasında istatistiksel açıdan fark yoktur. Ancak bu iki grup farklı alanlardan mezun öğretmenlerden anlamlı şekilde farklıdır. En yüksek ortalama sıralaması İngilizce Öğretmenliği, İngilizce Bölümler ve farklı alanlar şeklindedir.

iv. **Kültürlerarası Yeterlik ve Dil Farkındalığı** alanlarında da İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun öğretmenler en yüksek ortalamalara sahip olmakla birlikte, İngilizce öğretmenliği mezunları ile İngilizce Bölüm mezunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Ancak farklı alanlardan

mezun öğretmenler kendilerini bu iki gruba göre anlamlı şekilde daha düşük değerlendirmişlerdir.

v. **Dijital Araçlar ve teknoloji kullanımı** alanında İngilizce öğretmenliği mezunları kendilerini diğer iki gruptan anlamlı şekilde yüksek yeterlik düzeylerinde değerlendirmiştir. İngilizce Bölüm ve Farklı Alan grupları arasında fark yoktur.

vi. **Mesleki tavır** açısından, İngilizce öğretmenliği mezunları en yüksek ortalamalara sahip olup, gruplar arasındaki farkların anlamlılık düzeyi düşüktür. **İdari işler** yeterlik alanı için öğretmenlerin eğitim geçmişlerine göre gruplar arası farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Deneyime Göre Mesleki Yeterlik Algıları

Önceki bölümde öğretmenlerin eğitim geçmişlerine göre mesleki yeterlik algılarının farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu bölümde deneyimlerine göre yeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Ölçek üzerindeki cevaplar, Kruskal-Wallis testi ve ardından ikili grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U prosedürleri ile p değeri kontrollü olarak incelenmiştir. Ancak grup sayısının artması hata oranını etkilediğinden, ANOVA prosedürü Tamhane T2 de kullanılarak sonuçlar karşılaştırılmış ve her iki testin de benzer sonuç verdiği görülmüştür.

i. **Dil Yeterliği** açısından, mesleğinin ilk dört yılındaki ve 4-7 yıl arası deneyimli öğretmenler en yüksek yeterlik algılarına sahiptir (iki grup için de M=2,93). Bu iki grubun ortalamaları, 10 yıl ve üzeri deneyim sahibi tüm öğretmen gruplarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.

ii. **Metot: Bilgi ve Beceriler** yeterlik alanında ilk dört yılındaki öğretmenler en düşük yeterlik algılarına sahip olup diğer gruplardan anlamlı şekilde farklıdır. Dil yeterliğinin aksine, bu yeterlik alanında yeterlik algısının deneyim arttıkça yükseldiği (zayıf bir pozitif korelasyon mevcuttur) görülmüştür. Ancak 7 yıldan daha deneyimli gruplar arası farkların

kaybolduğu düşünüldüğünde, deneyim edindikçe daha homojen bir grubun oluştuğu söylenebilir.

iii. **Ölçme Değerlendirme** yeterlik alanında, yine Metodoloji alanında olduğu gibi mesleğin ilk dört yılındaki öğretmenlerin diğer tüm gruplardan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşük yeterlik algılarına sahip olduğu, yine zayıf pozitif korelasyonla deneyim arttıkça yeterlik algısının arttığı, 7 yıldan sonraki gruplar arasında farkların gözlenmediği belirlenmiştir.

iv. **Ders planlama ve Sınıfiçi Etkileşim** alanlarında da benzer bir durum görülmüştür. Mesleğin ilk dört yılındaki öğretmenler kendilerini diğer öğretmen gruplarından anlamlı şekilde düşük değerlendirirken, ortalamalar deneyim arttıkça yükseldiyse de diğer deneyim grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar yoktur.

v. Destekleyici Yeterlikler kategorisinde yer alan **Kültürlerarası yeterlik**, ilk dört yılındaki öğretmenlerin anlamlı şekilde farklı ve en düşük yeterlik algılarına sahip olduğu ve diğer grupların farklılaşmadığı bir diğer alandır. Bu kategorideki **Dil Farkındalığı** alanında gruplar arası anlamlı farklar gözlenmezken, **Dijital araçlar** ve teknoloji kullanımı konusunda mesleğin ilk dört yılındaki ve 15 yıldan fazla deneyimli öğretmenler arasında fark gözlenmezken, bu iki grup diğer gruplardan anlamlı olarak düşük ortalamalara sahiptir.

vi. Mesleki Nitelikler kategorisindeki **Mesleki Tavır** ve **İdari işler** alanlarında da mesleğin ilk dört yılındaki öğretmenlerin diğer tüm gruplardan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşük yeterlik algılarına sahip olduğu, yine çok zayıf bir pozitif korelasyonla deneyim arttıkça yeterlik algısının arttığı, 4 yıldan sonraki gruplar arasında farkların gözlenmediği belirlenmiştir.

2014 yılında British Council – TEPAV işbirliğinde yayınlanan rapora göre, Türkiye'deki İngilizce öğretmenleri kendi dil düzeylerini ileri olarak

değerlendirmiştir; ancak gözlemci yaptığı yüzyüze görüşmelerde bu değerlendirmenin olduğundan fazla yüksek olduğunu kaydetmiştir (2014, s.126). Bu sonuçlara bakıldığında da benzer bir durum göze çarpar, öğretmenler tanımların yer almadığı ölçekte kendilerini okuma ve yazma becerilerinde İngilizce anadil düzeyine yakın görürken, yeterlik çerçevesinde tanımlarının yer aldığı dil yeterliği alanı, öğretmenlerin kendilerini en düşük seviyede değerlendirdiği alan olmuştur.

İngilizce Bölümlerden mezun öğretmenlerin yabancı dil yeterlik algılarının her iki ölçekte de İngilizce Öğretmenliği mezunlarından yüksek olması, öğretmenlik mezunlarının eğitim programında eğitim ve alan dersleri de yer alırken, bölüm mezunlarının üniversite eğitimleri sırasında daha çok sayıda dil odaklı ders almaları ve uzmanlaşmaları ile açıklanabilir. İngilizce'yi öğrenci olarak uzun yıllar öğrenen, İngilizce alanlarda uzmanlaşarak çok sayıda dil dersi alan bölüm mezunu öğretmenler, metodoloji ve dijital araçlar hariç öğretmen yeterlik alanlarının hepsinde kendilerini İngilizce öğretmenliği mezunu meslektaşları kadar yetkin değerlendirmiştir. Bu sonuç, öğrenci olarak uzun yıllar dille uğraşmaları ve kendi öğrencilik deneyimleri (*'apprenticeship of observation'*, Lortie, 1975) sayesinde dil öğrenimi ve öğretimine daha hakim görmeleri ile de açıklanabilir. Bu durum ayrıca Farklı Bölümlerden mezun öğretmenlerin her alanda daha düşük yeterlik algılarına sahip olmasına da ışık tutar.

Literatürde ayrıca, öğretmenlerin dil becerilerinin yüksek olmasının sınıfta daha fazla yabancı dil kullanmaları ve daha etkin ders işleyebilmeleri (Chambless, 2012; McNamara, 1991 ve Nasserdeen, 2001) ve bunun sonucunda öğretmenlik becerilerinde kendilerini daha nitelikli görmelerine de yol açtığı (Butler, 2004) belirtilmiştir. Bu durum, dil yeterlik algısı yüksek olan İngilizce Bölüm mezunlarının kendilerini İngilizce Öğretmenliği mezunları kadar yetkin görmesini ve dil yeterlik algıları çok daha düşük olan Farklı alan mezunlarının da her alanda en düşük yeterlik algılarına sahip olması sonucunu da destekler niteliktedir.

Deneyimleri açısından bakıldığında, mesleğin ilk dört yılındaki öğretmenler en yüksek dil yeterlik algılarına sahipken, öğretmenlikle ilgili diğer tüm alanlarda kendilerinden daha deneyimli meslektaşlarına göre daha düşük yeterlik algıları rapor etmişlerdir. Bu önceki sonuçlarla tezat oluştursa da, ilk yıllarındaki öğretmenlerin deneyimli meslektaşları kadar yetkin hissetmemeleri bilinen bir durumdur (Darling-Hammond, 2000). Bu durum öğretmenlerin ilk yıllarda derslerine hazırlanmak için daha fazla zaman ve çaba harcaması ve daha deneyimli öğretmenlerin rutin uygulamalarda hızlanması (Farrel, 2013) ile de ilişkilendirilebilir.

Öğretmen Görüşleri

Açık uçlu sorulara verilen cevaplar üzerindeki incelemeler ve kodlamalar nitel veri setine dayanmaktadır (N_1=5101). Öğretmenlerin "nitelikli bir İngilizce öğretmeninin sahip olması gereken en önemli özellikler nelerdir" sorusuna verdikleri cevaplar nitel kodlama yöntemiyle incelenerek yerelleştirilen yeterlik çerçevesindeki değişiklikler için temel oluşturmuştur. Nitel veri, yeterlik çerçevesine uyan, yeterlik çerçevesinde açıkça belirtilmese de tanımlarda ima edilen ve yeterlik çerçevesinde yer almayan kodların yer aldığı kod şablonu (Appendix G) üzerinde kodlanmıştır. Böylece öğretmenlerin yeterlik tanımlarının var olan çerçeveye uyduğu ve farklılaştığı alanlar belirlenerek, bu sonuçlar yeterlik çerçevesi geliştirilmesi için kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda belirlenen yeterlik tanımları, çevrilen yeterlik dokümana basamaklandırılarak yeni tanımlar olarak eklenmiş veya tanımlarda farklılıklar olması halinde belgeye açıklayıcı ifadeler şeklinde eklenmiştir. Değişiklikler tartışma kısmındaki tablolardan izlenebilir. Böylece, çevirisi yapılan çerçeve Türkiye'de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yeterlik tanımlarına uyumlaştırılmış ve yeni bir İngilizce Öğretmeni Yeterlikleri Çerçevesi (Appendix K) ortaya konmuştur.

Yeterlik Çerçevesinde Var Olan ve/veya Geliştirilmesi Gereken Tanımlar

Eğitim Geçmişi ve Nitelikler kategorisinde en çok öne çıkan yeterlik alanı Dil Yeterliği olmuştur. Verilen cevapların %49,3'ünde (*f*=2514) nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellikler arasında dil yeterliği yer almıştır. Dil Yeterliği kodu içerisinde ise genel dil becerisi, konuşma, iletişim, dilbilgisi ve kelime, anadil bilgisi gibi alt kodlar oluşmuştur. 1466 öğretmen genel dil becerisini listelemiş ve genel dil becerisi – dört beceriye hakim olma en çok verilen cevap olmuştur (verilen bütün cevapların %28,7'sinde yer almıştır). Bunun ardından, 997 öğretmen (dil yeterliğinden bahseden öğretmenlerin %39,6'sı, tüm cevapların %19.5'i) konuşma becerilerine değinmiştir. Gramer ve kelime bilgisi (%10) yanında günlük dil kullanımı ve iletişim becerilerinin önemi öğretmenlerin yaklaşık %12'si tarafından dile getirilmiştir. Çok sayıda öğretmen aynı zamanda bunların geliştirilmesine yönelik ihtiyaçtan ve öğretmenlerin dil becerilerinin yeterli olmadığından söz etmiştir; bu da dil yeterliği algısı açısından en düşük ortalamaların gözlemlendiği nicel verilerle örtüşmektedir.

Dil Yeterliği altında kodlanan, ancak orijinal yeterlik belgesinde yer almayan alan, bir diğer altkod olan Türkçe bilgisi ve anadil yeterliğidir. Bu kod altında kodlanan cevaplar çoğunlukla Türkçe'ye ve kurallarına hakim olmak şeklindedir ve öğretmenler tarafından dilin karşılaştırılarak öğretilmesi için gerekli bir bilgi olarak listelenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bu altkod Dil Farkındalığı altında listelenen yeterlik tanımları ile ilişkilendirilebilir. Bu yüzden anadil altkodu, Dil Farkındalığı alanı altında önerilen yeni yeterlik çerçevesinin yeterlik tanımlarına eklenmiştir.

Temel Öğretmen Yeterlikleri kategorisi altında yeterlik çerçevesinde olduğu gibi Metodoloji, Ölçme, Planlama ve Sınıf içi Etkileşim ve Sınıf Yönetimi kodları bulunur. Bu yeterlik alanları altında doğrudan geçmeyen ancak bu kategoriyle ilişkilendirilebilecek tüm cevaplar için genel bir Temel yeterlikler kodu açılmış ve öğretmen cevapları bu kod ailesi içinde altkodlarla kodlanmıştır. Temel yeterlikler öğretmenlerin cevaplarının en çok ilişkilendirildiği kod (*f*=3123, öğretmenlerin

%61.2'sinin cevapları bubu kod ile kodlanmıştır); bu kod altındaki Alan bilgisi altkodu ise Dil yeterliğinden sonra en çok listelenen altkod (*f*=3123, temel yeterlik kodunun %36,6'sı ve tüm cevapların %22,4'ünde bu kod vardır) olmuştur. Alan bilgisinin aynı zamanda hem dil becerisi hem de dil öğretme becerisiyle ilişkilendirilebileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin dil seviyesine verdikleri önem bir kez daha görülebilir. Temel yeterlikler kod ailesinde ayrıca öğrencileri ve psikolojilerini anlamak, öğrencilerle iyi iletişim ve öğretmenlik becerisi, bildiğini aktarabilme becerisi altkodları, yeterlik çerçevesine eklenmesi gereken tanımlar olarak belirlenmiştir.

Destekleyici Yeterlikler Kategorisi tüm cevapların %13,5'inde kodlanmıştır. Bu kategoride Kültürlerarası Yeterlik ve Dijital Medya kodları verilen cevaplarla örtüşmüş, ancak dil farkındalığı konusunda öğretmenlerin farklı tanımlamaları olduğu görülmüştür. Dil farkındalığı öğretmenler tarafından daha çok İngilizce'nin öneminin farkında olmak ve bunu öğrencilerine aktarabilmek şeklinde tanımlanmıştır. Bu sebeple yeterlik çerçevesinde bu alandaki tanımlara eklemeler yapılmıştır.

Mesleki Nitelikler Kategorisi öğretmenlerin yaklaşık %20'si tarafından söz edilen bir kategori olmuştur. Bu kategorideki cevapların büyük kısmı mesleki tutum ile ilgilidir (*f*=1000, tüm cevapların %19,6'sı). Öğretmenlerin *mesleki gelişime açık olma, yenilikleri takip etme* yanında *mesleğe karşı olumlu duyguları olmak, mesleği sevmek, mesleğine saygı duymak* gibi tanımlamalar yaptığı gözlemlenmiş, bu sebeple yeterlik çerçevesindeki Mesleki Tutum tanımları elde edilen nitel veri ışığında geliştirilmiştir. İdari İşler alanı öğretmenlerin nicel analizlerde kendilerini en başarılı gördükleri alan olsa da, nitel veride iyi bir öğretmenin özelliği olarak tanımlanmadığı, çok az öğretmenin idari işlerden bahsettiği (*f*=17, tüm öğretmenlerin %0,3'ü) gözlemlenmiştir. Ancak öğretmenler tarafından öncelikli bulunmasa da, İdari İşler yerel yeterlik dokümanlarında tanımlanan ancak uyarlanan çerçevede yer almayan bazı nitelikleri içerdiğinden, bu alana da yeterlik

tanımları eklenerek önerilen yeni çerçeve yerel dokümanlara da uyumlu hale getirilmiştir.

Yeterlik Çerçevesinde Yer Almayan Tanımlar

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, nitelikli öğretmen tanımlarında (3083 öğretmen, tüm öğretmenlerin %60,4'ü) sıklıkla öğretmenin sahip olması gereken Kişisel Özellikler'e (personal characteristics) vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin cevapları, kişilerin bu özelliklere sahip değillerse tam olarak yeterli bir öğretmen olarak nitelenemeyebileceklerine ve bu özelliklerin öğretmenlik için diğer yeterlikler kadar önemli olduğuna işaret etmektedir.

Bu kategoride kodlanan cevaplar Kişilik özellikleri (personality traits) ve Nitelikler (qualities) kod aileleri altında toplanmıştır. Kişilik özellikleri, iletişim becerileri ve sosyallik başta olmak üzere empati yapabilen, sevecen, hoşgörülü, sabırlı, anlayışlı, yaratıcı, örnek, düzenli, çalışkan, meraklı, öğrenmeye açık, açık fikirli ve esnek olmak gibi kişiye özgü özellikleri ifade eden altkodları içerirken; nitelikler daha çok deneyim ve yurtdışı deneyimi, bilgi, genelkültür, okuma alışkanlığı, kriz yönetimi, çözüm odaklılık gibi daha profesyonel sayılabilecek özellikleri anlatan altkodları içerir.

Öğretmenlerin sıklıkla söz ettiği bu özellikler, genel olarak öğretmenlerin hepsinde bulunması gereken nitelikler olarak görülebilir; ancak çalışmaya katılan öğretmenler için bu özellikler yeterli ve nitelikli bir İngilizce öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasında geniş yer bulmuştur. Kişisel Özellikler, doğası gereği bir ölçek üzerine oturtulamayacak ve basamaklandırılamayacak yapıda olduğundan, önerilen İngilizce Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi'ne eklenmek yerine ayrı bir referans dokümanı olarak sunulmuştur. Bu dokümanda "*bir insan olarak öğretmen*" araştırma verisindeki öğretmenlerin cevapları ışığında tanımlanmış, öğretmen olmayı düşünen kişilerin ve öğretmenlerin kaynak olarak başvurabileceği bir kılavuz olarak sunulmuştur (Appendix L). Hali hazırda

kullanılmakta olan öğretmen yeterlik çerçeveleri kişisel özellikleri barındırmamaktadır. Bu sebeple bu kaynak dokümanın, İngilizce öğretmenleri özelinde tüm öğretmenler için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda, Türkiye'de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce yeterlik algılarının genel olarak düşük olduğu gözlemlenmiştir. Hali hazırda görev yapmakta olan öğretmenler için, hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir ancak dil öğrenmenin çok uzun zaman gerektirmesi ve tüm öğretmenlere ulaşabilecek kadar öğretmen eğitimcisi bulmanın zorluğu göz önüne alındığında, istekli öğretmenlerin yabancı dil kurslarına katılımının teşvik edilmesi ve desteklenmesi bir çözüm olarak sunulabilir.

Çalışma aynı zamanda öğretmenlerin aldıkları eğitimin de önemini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleğe dil açısından yeterli başlamaları için, öğretmen yetiştirme sürecinde dil becerilerine yönelik derslere ağırlık verilmesi önerilebilir. Bunun için, Enginarlar (2016) tarafından önerilen yükseköğretim modeli uygulamaya konabilir. Bu modele göre, İngilizce ile ilgili tüm lisans bölümlerinde eğitimin iki yıllık ortak bir dil eğitimi müfredatı ile başlaması, iki yıl sonunda öğrencilerin dil yeterliği sınavına tabi tutulması, bu sınavda başarısız olanların İngilizce önlisans derecesiyle ayrılması, başarılı olanların İngiliz Edebiyatı, Çeviribilim, Öğretmenlik gibi uzmanlık alanları seçerek lisans eğitimine devam etmesi ve son iki yılın da alanlarda uzmanlaşmaya ayrılması öngörülmüştür. Bu model uzmanlığa yönelen öğrencilerin daha nitelikli ve bilinçli olmasını da beraberinde getirerek, tüm uzmanlık alanları için olumlu etki sağlayabilir.

Bu çalışma öğretmenlerin özdeğerlendirmeleri üzerine kurulu olduğundan, öğretmenlerin MEB aracılığıyla yapılan bir araştırmada kendilerini olumlu

değerlendirme eğilimi göstermiş olabilecekleri, bu yüzden elde edilen sonuçların dikkatli yorumlanması gerektiği unutulmamalıdır. Yapılacak olan yeni araştırmalarda dil yeterliği için öğretmenlerin standart sınav puanları dikkate alınabilir; yeterliklerin belirlenmesi için sınıf içi gözlem, akran değerlendirmesi gibi yöntemlerle daha objektif değerlendirme sağlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin yeterlik çerçevesi ve değerlendirmeler ile ilgili görüşleri, mülakat yoluyla daha ayrıntılı şekilde alınabilir. Yeterlik çerçevesinin işlerliği üzerine çalışmalar yapılabilir.

Geliştirilen öğretmen yeterlikleri çerçevesi ve öğretmen kişilik özellikleri kılavuzu, mesleği seçmeyi düşünen kişiler için yolgösterici olabilir. Aynı zamanda, Strateji Belgesinde (MEB 2017) öngörülen düzenli öğretmen değerlendirmeleri kapsamında, özellikle de öğretmenlerin mülakatla işe alım ve yükseltme süreçlerinde değerlendirilmesi için ortak bir zemin oluşturularak değerlendirmelerin daha objektif yapılmasına olanak sağlayabilir.

APPENDIX N. CURRICULUM VITAE

PERSONAL INFORMATION

Surname, Name: TANER, Gülden
Nationality: Turkish (TC)
Date and Place of Birth: 20.07.1986, Aydın
e-mail: guldentaner@gmail.com

EDUCATION

Degree	Institution	Year of Graduation
PhD	Middle East Technical University English Language Teaching	2017
MA	Hacettepe University, Translation and Interpreting (English)	2011
BA	Hacettepe University, Translation and Interpreting (English)	2008
Associate BA	Anadolu University, Foreign Trade	2008
High School	Adnan Menderes Anatolian High School, Aydın	2004

WORK EXPERIENCE

Year	Place	Enrollment
2010 - 2017	Middle East Technical University, Dept. of Foreign Language Education	Research Assistant
2008 – 2010	Paragon Consultancy & Trade Inc. Ankara	Freelance Translator

FOREIGN LANGUAGES

Advanced English (C2), Intermediate French (B1)

PUBLICATIONS

Taner G. & Seferoğlu, G. (2016) Veri Toplama Araçlarının Çevirisinde Niteliğin Arttırılması: Bir aktarım örneği. Book chapter in: Demirel, Ö. & Dinçer, S. (eds.) *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*. ISBN:9786053183563. Pegem Akademi: Ankara.

Taner, G. & Karaman, C.A. (2013) A Metasynthesis of Research on Foreign Language Teacher Identity in Turkey: Implications for Teacher Education. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies,* ISSN:2146-3638.

Rakıcıoğlu-Söylemez, A., Ölçü Dinçer, Z., Balıkçı, G., Taner, G and Akayoğlu, S. (under review). Professional learning with and from peers: Pre-service EFL teachers' collaborative lesson-planning reflections. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

CONFERENCE PAPERS

Taner, G. (2017) Use of native tongue in specific EFL classroom situations. Paper presentation at: *The European Conference on Educational Research*, Kopenhagen, Denmark.

Balıkçı, G. & Taner, G. (2017) Needs-based course design. Paper presentation at: *The European Conference on Educational Research*, Kopenhagen, Denmark.

Taner, G. (2016) Having an option or none: Effect of stress and anxiety on speaking performance. Paper presentation at: *9th International ELT Research Conference.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Taner, G. (2016) Pre-service and in-service EFL teachers' attitudes towards the use of L1 in L2 classrooms. Paper presentation at: *3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi.* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Taner G. & Seferoğlu, G. (2016) Avrupa yabancı dil öğretmeni yeterlikleri belgesi EPG'nin ulusal uygulamalar ışığında Türkçe'ye aktarımı ve yerelleştirilmesi. Paper presentation at: *25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Antalya.

Akayoğlu S., Rakıcıoğlu Söylemez, A. Ölçü Dinçer Z., Taner, G. & Balıkçı, G. (2015). A Phenomenological study of an online peer mentoring experience on lesson planning. Paper presentation at: *ATEE 40th Annual Conference.* University of Glasgow, Scotland.

Taner, G. (2014) Factors that affect translators' choices: Three Turkish translations of O'Henry's *Tobin's Palm*. Paper presentation at: *8th International IDEA Conference: Studies in English*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Taner, G. & Balıkçı, G. (2013) Designing an oral communication course for ELT students. Paper presentation at: *13. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyiş Bilim Sempozyumu.* Kafkas University, Kars.

Taner, G. (2011) Prospective English teachers' perceptions of CLT in Turkey. Paper presentation at: *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo.

EDITORIAL & ORGANIZATIONAL EXPERIENCE

Editorial Board Member for *7th and 8th International METU Postgraduate Conference on Linguistics and Language Teaching: Selected Papers*, 2013. Gazi Kitabevi: Ankara.

Organizing committee member for 2017 TESOL MA Forum, Seattle, WA, USA.

Organizing committee member in *The 16th International Conference on Turkish Linguistics* September 18-21, 2012 – Ankara.

Organizing committee member in *The 8th International METU Postgraduate Conference on Linguistics and Language Teaching*. November 24-25, 2011 - Ankara.

Assistant to organizing committee in *The 6th International Symposium on Politeness: Corpus Approaches*. July 11-13, 2011 – Ankara.

Assistant to organizing committee in *24. Ulusal Dilbilim Kurultayı (The 24th National Linguistics Symposium).* May 17-18, 2010 – Ankara.

PROJECTS

Researcher in "Geleneksel ve Alternatif Öğretmen Yetiştirme Programları Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bir İnceleme", (BAP-1, 2015 - 2016) Middle East Technical University, Ankara.

CERTIFICATES HELD

February 2017	Training on Statistical Data Analysis and Applications Parantez Eğitim – ANKARA
January 2017	Training on Qualitative Data Analysis with MAXQDA. Middle East Technical University – ANKARA
September 2014	Training on Common European Framework of Reference for Languages and European Language Portfolio. Hacettepe University – ANTALYA
July 2012	U.S. Embassy 2012 Summer ELT Institute Yaşar University – İZMİR
November 2009	EU Project - TERMTURK International Symposium on Technical Translation & Terminology for Cross-Cultural Dialogue. Hacettepe University – ANKARA
July 2009	TERMTURK Workshop & Training on Terminology Cologne University of Applied Sciences – COLOGNE
August 2007	English Language Teaching Certificate Hacettepe University – ANKARA

INTERNSHIP PROGRAMS ATTENDED

August – September 2007	UNDERSECRETARIAT FOR MARITIME AFFAIRS - Foreign Relations Department
June – July 2007	PRIME MINISTRY OF TURKEY - Foreign Relations Department

APPENDIX O. TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU

ENSTİTÜ

Fen Bilimleri Enstitüsü [ ]

Sosyal Bilimler Enstitüsü [X]

Uygulamalı Matematik Enstitüsü [ ]

Enformatik Enstitüsü [ ]

Deniz Bilimleri Enstitüsü [ ]

YAZARIN

Soyadı : TANER
Adı : Gülden
Bölümü : İngiliz Dili Eğitimi

TEZİN ADI (İngilizce) : Investigating Perceived Competences of English Language Teachers in Turkey with regard to Educational Background and Experience

TEZİN TÜRÜ : Yüksek Lisans [ ] Doktora [X]

1. Tezimin tamamından kaynak gösterilmek şartıyla fotokopi alınabilir. [ ]
2. Tezimin içindekiler sayfası, özet, indeks sayfalarından ve/veya bir bölümünden kaynak gösterilmek şartıyla fotokopi alınabilir. [X]
3. Tezimden bir (1) yıl süreyle fotokopi alınamaz. [ ]

TEZİN KÜTÜPHANEYE TESLİM TARİHİ: